

Metodologia i metodologie w badaniach pedagogicznych dla uzyskania danych obiektywnych/prawdziwych/ważnych

ABSTRAKT

W metodologii badań naukowych podstawową kategorią wydaje się być „metoda”, ściśle związana z dążeniem do osiągnięcia zamierzonego celu badawczego, a chociaż ten termin wskazuje na pewną praktykę i wymaga konkretnych umiejętności oraz sprawności, wiąże się bardzo istotnie z przedmiotem badań i ich celowością. Jako metoda naukowa jest stosowana do oznaczenia specyficznego sposobu czy też toku badania naukowego i pozwala nam zaufać temu, co obserwujemy, jak też określić słuszność (lub fałsz) naszych wyjściowych/początkowych hipotez. W poszukiwaniach sposobów dochodzenia do adekwatnej wiedzy o świecie nie tyle poszukuje się jakiejś uniwersalnej metody naukowej, ile realizuje się badania, stosując różne metody naukowych badań, opierając je na prawdzie, obiektywności, epistemologicznej wiarygodności i adekwatności – ze zróżnicowaniem także na dziedzinę wiedzy i dyscyplinę. Pedagogika, będąc ciągle jeszcze młodą dyscypliną, charakteryzuje się młodzieńczym dynamizmem w poszukiwaniu nowych metod i stosowanych podejść w badaniach. Oprócz metod ilościowych, stosowane są w badaniach naukowych w pedagogice także metody jakościowe czy też mieszane, gdyż złożoność samego procesu wychowania, a także pluralizm współczesnej kultury sprawiają, że wymagają one pluralistycznej metodologii i ciągłego poszukiwania jej adekwatności do badanych zjawisk, chociaż ciągle wskazana byłaby czujność wobec zagrożeń swoistej ideologizacji jednego tylko podejścia w badaniach czy jednej metody badawczej.

SŁOWA KLUCZOWE: metodologia, metodologie, badania naukowe, proces badawczy, metoda badań, wyniki badań, dane obiektywne, dane prawdziwe i ważne, kryteria

Methods and methodologies in pedagogical research for objective/true/valid data?

ABSTRACT

In the methodology of scientific research, the basic category seems to be “the method”, closely related to the pursuit of the intended research goal and, although it indicates a certain practice and requires certain skills and proficiencies, it is very significantly related to the object of research and its purposefulness. In the sense of a *scientific method*, it is used to signify a certain way or course of scientific inquiry and allows us to trust

what we observe, as well as to determine the validity (or falsity) of our initial/starting hypotheses. In the search for ways to arrive at adequate knowledge of the world, it is not so much that some universal scientific method is sought, but that research is carried out using various methods of scientific inquiry, based on truth, objectivity, epistemological reliability and adequacy – differentiated also by field of knowledge and discipline. Pedagogy, being still a young discipline, is characterized by youthful dynamism in the search for new methods and approaches in research. In addition to quantitative methods, qualitative and mixed methods are also used in research, as required by the complexity of the process of upbringing itself, and by the pluralism of modern culture, although it would still be advisable to be vigilant against the dangers of ideologization of only one approach in research or one research method.

KEYWORDS: methodology, methods, scientific research, research process, research method, research results, objective data, true and valid data, criteria

*Prawdę ogranicza nie fałsz, lecz brak znaczenia.
A nauka współczesna, w punkcie, w którym się znajduje,
Jest potokiem bez znaczenia
(René Thom, *Parabole i katastrofy*)*

Wprowadzenie

Dlaczego zajmujemy się metodologią? Co nam dają badania naukowe? Jakie jest znaczenie przynoszonych przez nie rezultatów? W odpowiedzi na tego rodzaju pytania najczęściej możemy usłyszeć, że zajmowanie się metodologią badań naukowych pozwala nam zaufać temu, co obserwujemy, jak też określić słuszność (lub fałsz) naszych wyjściowych/początkowych hipotez.

John Dewey w związku z rolą prowadzonych badań edukacyjnych i znaczeniem uzyskanych w związku z nimi rezultatów podkreślał, że stanowią one „(...) pewien materiał, po który możemy sięgnąć i to w taki sposób, aby nad aktywnością wychowania o wiele mniej ciążyły takie rzeczy jak: przyzwyczajanie, tradycja, czy jakieś wpływy przypadkowe” (Dewey, 1951, s. 46).

W uzyskiwaniu tych danych i w ogóle w całym procesie badawczym istotną rolę odgrywa metoda badawcza. Kategoria „metoda”, stosowana do osiągnięcia zamierzonego celu, zakładając jakieś poszukiwanie drogi w uprawianiu nauki, wskazując w pierwszej linii na pewną praktykę, a nie na naukę, chociaż wymaga umiejętności i sprawności. Operatywnie, w związku z nazwą „metoda naukowa” – używaną do oznaczenia pewnego sposobu czy też toku badania naukowego – opieramy się na założonych stwierdzeniach o przedmiocie lub celu takiego badania, co niesie ze sobą zawsze też pewną praktykę postępowania badawczego. Odzwierciedla to

zresztą bardzo dobrze wiodący temat (*Od metodologii ogólnej do praktyk badawczych w pedagogice*) przyjęty dla IX Seminarium Metodologii Pedagogiki.

Czy możemy zatem mówić o jednej metodologii nazywanej często „ogólną metodologią nauk”, czy też o wielu metodologiach i o tym, że każda dyscyplina, w tym również pedagogika, powinna dążyć do wypracowania własnej i autonomicznej metodologii badań? Jak zauważa Stanisław Kamiński: „Pierwszy problem ogólny, jaki powstaje w związku z pojęciem metody naukowej, to pytanie, czy jest ona jedna, wspólna dla wszystkich nauk, czy nie” (1992, s. 202–203). W tak ujętym problemie na czołową pozycję wysuwa się zwłaszcza kategoria „metody” i jej rozumienie, jej relacja do prawdy, jak też uwarunkowania decyzji związanych z jej wyborem – i to właśnie czyni się przedmiotem uwagi w niniejszym artykule.

Metoda w nauce a prawda i jej poszukiwanie

Aczkolwiek były w historii nauki różne stanowiska w tej sprawie, np. Franz Brentano był zwolennikiem istnienia jednej tylko metody – uniwersalnej, która wymagałaby jedynie pewnego dostosowania do odrębności przedmiotu każdej z dyscyplin wiedzy. To jednak, jak zauważa Kamiński, „(...) współcześni teoretycy nauki coraz bardziej zgadzają się, że metoda naukowa nie jest ani jedna, ani prosta” (1992, s. 202).

W różnych naukach stosujemy różne metody, a zastosowanie takiej czy innej jest powiązane z przedmiotem badań danej dyscypliny (według klasycznej metodologii rozróżnianym jako materialny i formalny), następnie z jej celem oraz charakterem, co sprawia, że jak twierdzi Józef Majka: „(...) na różnych etapach badań tego samego przedmiotu w ramach tej samej dyscypliny, stosuje się różne metody badawcze” (1981, s. 42–43).

Często spotykamy się ze stwierdzeniem, że każda dyscyplina naukowa ma swoją metodę. Jest to jednak dużym uproszczeniem. Możemy mieć tutaj na uwadze pewną metodę naczelną, która jest właściwa danej dyscyplinie, co domaga się doprecyzowania zmierzającego w kierunku przedmiotu formalnego tej dyscypliny lub ku metodzie najczęściej stosowanej na jakimś etapie badań tej dyscypliny, rzadziej natomiast stosowanej w innych naukach.

Józef Majka definiuje metodę jako:

(...) podstawowe sposoby myślenia, czy rozumowania, sposób stawiania problemu w poszczególnych dyscyplinach naukowych, sposoby gromadzenia czy nawet sporządzania

materiału naukowego, sposoby jego analizy i wreszcie drogi interpretacji uzyskanych wyników (Majka, 1981, s. 45).

Na czołowe miejsce wysuwa się, w związku z metodą, zagadnienie celu, czyli tego, do czego dążymy w podejmowanym działaniu badawczym. Chodzi przecież o ustalenie pewnych prawidłowości, czasami też specyfiki, czy też odkrycie pewnej logiki zawartej w danym działaniu lub w badanym zjawisku. Ten cel zwykle jest określany jako „poszukiwanie prawdy” o interesującym nas zjawisku lub o badanej rzeczywistości. W związku z tym, że dążymy do jakiegoś celu, to jak pisał Hans-Georg Gadamer w książce *Prawda i metoda* (2004), w istocie w rozpatrywanej metodologii postępowania chodzi nie o metodę, ale o prawdę (Baran, 2004, s. X).

A chociaż istnieją stanowiska filozoficzne naznaczone niewiarą w prawdę czy też wzywające do jej odrzucenia – jak to wyraził Richard Rorty w słowach: „(...) najlepiej będzie, gdy prawdę przestaniemy uważać za głęboką sprawę (...)” (1996, s. 120) – to jednak w nauce naprawdę ważny staje się prawdziwy „poszukiwacz prawdy”, tzn. taki badacz, któremu obcy jest pesymizm poznawczy. Słuszność zatem należy przyznać Marianowi Grabowskiemu, który stwierdza:

Tam, gdzie przepadła wiara w prawdę, gdzie poznawczej działalności nie towarzyszy nadzieja na zbliżenie się ku prawdzie, tam ginie typ poszukiwacza prawdy. Przestaje cokolwiek znaczyć. Jego miejsce zajmuje producent wiedzy (1998, s. 154).

Istnieje różnica pomiędzy osobą dociekliwą, zawziętą poznawczo i zmagającą się z problemami a osobą jedynie wytwarzającą jakąś wiedzę, tak jak istnieje różnica pomiędzy dążeniem do prawdy (gdzie akcentuje się trafność rozwiązania i jego adekwatność) a dążeniem jedynie do rozwiązania problemu (gdzie w bezimienności znika wymiar aksjologiczny w poznaniu i zaciera się moment powinności związany z wartością prawdy) (Grabowski, 1998, s. 154–155).

Dążenie do prawdy zawiera w sobie taki właśnie moment powinnościowy, a to sprawia, że prawda w szczególny sposób obliguje podmiot, dlatego też wymaga przeniesienia akcentu z wyniku poznania na dyspozycję poznającego podmiotu, który opowiada się za prawdą, dąży do niej, pragnie jej. Tutaj wymagane jest zaistnienie szczególnego środowiska, które według Grabowskiego, tworzą ci wszyscy, „(...) którzy wierzą w zbliżanie się do prawdy, a nie tylko w postęp poznawczy, którym zależy nie tylko na sukcesie poznawczym, ale na prawdzie samej” (1998, s. 155).

W tym względzie wskazuje się często na mądrą wypowiedź Simone A. Weil, która pisała:

Nie będąc w stanie odpowiedzieć na pytanie Pilata Ponckiego: „Co to jest prawda?“, musimy mieć zarazem absolutną pewność, że wyżej stawiamy prawdę, jakkolwiek by nie była, od fałszu, jakkolwiek mógłby być. Kiedy się dokonało tego wyboru w odniesieniu do wszystkich rzeczy bez żadnego wyjątku, bezwarunkowo i definitywnie, nieodwracalnie i na wieczność, poprzez każdy wysilek uwagi myśl ludzka zbliża się coraz bardziej do prawdy. Jest to absolutnie pewne (Weil, 1985, s. 117).

Te stwierdzenia pozwalają nam zrozumieć, dlaczego podjęta przez Gadamera reinterpretacja dziejów filozofii i nauk humanistycznych postawiła sobie za zadanie przywrócenie sensu metodzie, „(...) która w poszukiwaniu obiektywności paradoksalnie zagubiła to, czemu służyła: prawdę” (Baran, 2004, s. X).

Wskazuje się na szczególne powinowactwo między poszukiwaniem prawdy a zyskiwaniem wiedzy znaczącej, ukierunkowanej na jakość zgromadzonej wiedzy, co powstaje nie tyle wśród producentów wiedzy, ile wśród autentycznych poszukiwaczy prawdy. Właśnie oni wytwarzają „(...) środowisko aksjologiczne, w którym można delektować się jakością wiedzy” (Grabowski, 1998, s. 156).

Chociaż samo poszukiwanie prawdy nie gwarantuje tego, że zdobędziemy wiedzę istotną, to pomaga ono dokonywać wyboru kierunków poszukiwań, wskazuje na samo dążenie do tego, co doniosłe. Jeśli ktoś jest wrażliwy na obiektywny porządek jakości wiedzy, tym bardziej istnieją szanse, że łatwiej odsłoni się on przed nim aniżeli przed tym, kto nie zwraca na niego uwagi (Grabowski, 1998, s. 156).

Szczególną rolę w tym względzie mają do odegrania dyscypliny ze swojej natury poszukujące tego, co podstawowe, najbardziej istotne i co często wiąże się z mądrością czy filozofią nauki. Taką rolę spełnia w pedagogice zwłaszcza *Pedagogika ogólna* czy *Filozofia wychowania*. W tym sensie Zygmunt Mysłakowski, wskazując na zadania *Pedagogiki ogólnej* w *Encyklopedii Wychowania*, zwracał uwagę właśnie na kryterium istotności. Określił zadania badacza w tym obszarze wiedzy oraz jego naukowe postępowanie w taki sposób:

- 1) „(...) przeprowadza selekcję faktów na znaczące i nieznaczące, powtarzalne i niepowtarzalne, istotne i nieistotne, pierwszoplanowe i drugoplanowe (...)”;
- 2) „(...) dąży do syntetycznego ujęcia faktów znaczących (...)”;
- 3) „(...) dąży do wykrycia roli, względnie funkcji, jaką pełni wychowanie w całości kształcie życia społecznego (...)” (Mysłakowski, 1935, s. 701).

Już te wymienione zadania, które postawił przed pedagogiem ogólnym Mysłakowski, wskazują na potrzebę czegoś więcej niż tylko gromadzenia wiedzy. Właśnie

przez selekcję danych, poddawanie ich specyficznej „obróbce” nakierowanej na istotne sprawy, chodzi o poszukiwanie pewnej obiektywności.

Zgodnie z zadaniem nauki – widzianym nie tyle jako gromadzenie informacji, ale rozwiązywanie problemów – wskazuje się na takie podstawowe etapy czy też fazy operacji naukotwórczych:

- 1) pierwszą fazą jej uprawiania jest postawienie problemu, czyli pytania sformułowanego poprawnie (czyli sensownie i jednoznacznie), trafnie, zasadnie i rozstrzygalnie;
- 2) drugim etapem jest gromadzenie materiału naukowego w postaci danych doświadczenia – obserwacja i opis (zbieranie lub pozyskiwanie źródeł);
- 3) faza analizowania i interpretacji materiału, pozwalająca hipotetycznie rozwiązać problem przez wysunięcie hipotezy czy uzasadnienie zdania niepewnego lub zaprojektowania konstrukcji jakiegoś przedmiotu, operacji;
- 4) czwarty etap czynności naukotwórczych wiąże się z rozstrzygnięciem o wartości proponowanego wyjaśnienia lub uzasadnienia odkrytej tezy przez testowanie, weryfikację lub falsyfikację;
- 5) etap przyjęcia najbardziej wartościowego rozwiązania problemu, zbudowania teorii wyjaśniającej jakąś jednolitą dziedzinę, zachowując prawidłowość wskazywaną przez Alberta Einsteina, która oznacza, że nauka musi wychodzić od faktów i kończyć na nich (Kamiński, 1992, s. 203–205).

Oczywiście akcenty związane z cyklami uprawiania nauki mogą być różnie rozkładane, zależnie od przyjmowanej teorii nauki. W tym sensie możemy poszukiwać takiego sposobu uprawiania pedagogiki, który jest naukowy i który prowadziłby do rzeczywistych problemów związanych z działalnością edukacyjną (Wiersma, 2000). Jaką jednak metodologię należałoby opracować, aby dotrzeć do uzyskania realnych danych? Czy są jakieś dane, które moglibyśmy określić jako prawdziwe? A może powinniśmy mówić raczej o obiektywnych lub ważnych/wiarygodnych danych?

Metoda w naukach i w wiedzy pedagogicznej – aspekty podstawowe

W poniższym zestawieniu przyjrzymy się podstawowym i oczywiście niektórym jedynie aspektom różnicowania, jakie zauważamy w związku z metodą w odniesie-

niu do nauk w ogóle (ogólną metodologią), a podejściem w naukach humanistycznych, także w pedagogice.

Schemat 1. Podstawowe aspekty metody w naukach w ogóle i w pedagogice (Br. A., 2020)

Metoda naukowa	Metoda wiedzy pedagogicznej
Dane, które otrzymujemy, posiadają ustalone formuły i niezmiennie reguły.	Ważna jest specyfika określonego kontekstu; brak uniwersalnych, aplikowanych do wszystkiego reguł.
W badaniach laboratoryjnych należy postępować według dokładnie zdefiniowanych reguł, adekwatnych do zjawisk, które w odpowiednich i określonych warunkach regularnie są powtarzane.	Uprawiamy coś w rodzaju majsterkowania: bierzemy fragmenty z różnych teorii i stosujemy je do tworzenia działań, które mamy nadzieję, będą najbardziej odpowiednie dla danej np. klasy szkolnej, populacji, itd.
Należy starać się przewidywać przebieg zdarzeń czy zachowania przez hipotezy, kolejne eksperymenty i testy końcowe, aby móc wyprowadzać własne wnioski.	Nie ma jednej metody dającej się zastosować do każdej sytuacji. Dokonywane wybory i podejmowane decyzje są nierozzerwalnie związane z kontekstem, w którym funkcjonuje, które zależą od samej klasy/populacji.

Powyższe zestawienie (Schemat 1) można traktować jako narzędzie pozwalające nam dokonać wstępnych analiz porównawczych między postrzeganiem metody w naukach w ogóle (ogólnej metodologii badań naukowych) a tym podejściem, z którym się spotykamy albo też jakiego się oczekuje w naukach humanistycznych (w związku zwłaszcza z metodą w pedagogice).

Jeśli w odniesieniu do pedagogiki powinniśmy uwzględnić kompleksowość, złożoność, nieprzewidywalność, niepowtarzalność badanych zjawisk, które wymienia się jako uwarunkowania konstytutywne i strukturyzujące w wiedzy pedagogicznej, to tym bardziej należałoby podkreślić różnicowania pomiędzy podejściem w naukach przyrodniczych i humanistycznych. Zjawiska, z którymi mamy do czynienia w badaniach naukowych, są w ciągłej i postępującej ewolucji, a poza tym istnieją nieskończone możliwości powstawania kombinacji między zmiennymi, zarówno w jednej grupie nauk, jak i w drugiej, ale też:

- zauważamy różnicowanie nauk humanistycznych w stosunku do wiedzy z nauk ścisłych (przyrodniczych), które tworzą zresztą specyficzne konteksty laboratoryjne, w których zmienne są izolowane;

- dostrzegamy zróżnicowanie w samym przedmiocie badań (w naukach przyrodniczych jest to ogólnie ujęta „natura” – w pedagogice są to postawy, wytwory i zachowania wychowanków, uczniów). Jeśli w naturze wyodrębniane są konkretne zmienne (w badaniach mikroskopem), to w naukach humanistycznych mamy całą złożoną i zróżnicowaną rzeczywistość procesów edukacyjnych, która nie jest redukowalna;
- w wiedzy pedagogicznej (w humanistyce) nie ma uniwersalnych reguł i procedur, które zwykle wypracowywane są w badaniach w naukach przyrodniczych.

Spojrzenie na metodę w badaniach z perspektywy epistemologicznej

W perspektywie epistemologicznej w badaniach stajemy wobec rozróżnienia prawda – fałsz, ale może być w niej także jeszcze inna opozycja znaczące – banalne – możliwe są zresztą jeszcze dalsze szczegółowe rozróżnienia. Gdy mówimy o metodzie, podążając za Gadamerem, powinniśmy wiązać ją z prawdą. Dla Gadamera metoda opiera się na prawdzie. W ten sposób z działalnością naukową wiąże się pewien typ powinności, który domaga się rzetelności i uczciwości w myśleniu oraz w działaniu. A ponieważ nauka przynależy do sfery kultury, poznanie naukowe jest też twórczością – twórczość zaś łączy się z imperatywem odrzucenia bylejakości czy przeciętności. Wiąże się ona też z krytycyzmem wobec własnego wytworu, związanym z czujnością na własne pomyłki i błędy oraz na jakość zdobytej wiedzy (Grabowski, 1998, s. 166–169).

W takim ujęciu szczególną rolę odgrywa właśnie perspektywa epistemologiczna, także w odniesieniu do metody badań. W epistemologicznych badaniach, chociażby w perspektywie wyznaczonej alternatywą prawda – fałsz, staje się ważna kwestia wiarygodności poznania. W tym celu analizuje się także samą strukturę aktu poznania, wiarygodność jego wyników, jak też samą zdolność poznawczą podmiotu badającego i jej realizację (Grabowski, 1998, s. 125–126).

Podjmując się takiej analizy samego poznania (pod względem jego wiarygodności), z którym mamy do czynienia w naukach, możemy dokonać porównań pomiędzy podejściem nomotetycznym (nauk przyrodniczych) a idiograficznym (nauk humanistycznych, w tym pedagogiki).

Poniższe zestawienie (Schemat 2) pozwala na porównawcze analizy dwu podejść w badaniach naukowych, zwykle różnicowanych określeniami nomote-

tyczne i idiograficzne, które w pierwszym przypadku zmierzają do pewnej stałości, wymierności i weryfikowalności, podczas gdy w drugim skupiają swoją uwagę na poszczególnych kwestiach, na narracjach i interpretacjach. W związku z tym otrzymujemy wiedzę, którą możemy rozpatrywać w tej dialektyce, jaka powstaje między prawdziwością a efektywnością (Mortari, 2009, s. 11–31).

Schemat 2. Metoda badań w perspektywie epistemologicznej

Wiedza i dyscypliny nomotetyczne	Dyscypliny logiczno-formalne (idiograficzne)
gr. <i>nomos</i> , ‘reguła’ i <i>tetikos</i> , ‘który dąży do stałości’	gr. <i>idios</i> , ‘właściwe, specyficzne’ i <i>graphikos</i> , ‘opisywać’
Nauki przyrodnicze (Windelband, ok. 1890)	Nauki humanistyczne („o duchu”) (Dilthey, Windelband, 1890)
Dyscypliny logiczno-formalne (nauki ścisłe, empiryczne, pozytywne)	Dyscypliny historyczne, literackie, filozoficzne (nauki humanistyczne)
Dane weryfikowalne i wymierne (metodologia ilościowa)	Dane opisowe i interpretacyjne (metodologia jakościowa)
Prawa uniwersalne	Przypadki szczególne (poszczególne)
Brak subiektywności: jednolitość definicji i interpretacje narracyjno-argumentacyjne	Interferencja subiektywności: wielość definicji i interpretacje narracyjno-argumentacyjne
Logiczno-dedukcyjne procesy poznawcze	Procesy poznawcze typu interpretatywnego
Prawdziwa wiedza?	Efektywna wiedza?

Zauważamy zatem, jak zaprezentowane zróżnicowanie dotyczy także rozumienia metody i samego jej zdefiniowania. Tutaj dotykamy kluczowego problemu tego artykułu: czy można jeszcze mówić o jednej metodzie, czy też o ich wielości i różnorodności?

W odróżnieniu od podejść w naukach przyrodniczych w pedagogice możemy wyróżnić metodę poznania opartą na „widzeniu” (obserwacji) nauczycieli, którzy są ekspertami w działaniu – opartym też zresztą na „widzeniu” i z zastosowaniem teorii. W przypadku chociażby metody badania w działaniu sam nauczyciel obserwuje swoją pracę krytycznym okiem, aby móc dojść do jakichś refleksji. Także występuje przy tym ocena i informacja zwrotna (feedback) badanych, które traktowane są jako procesy kontrolne w celu potwierdzenia hipotez i ewentualnego przeprojektowania

już powstałej koncepcji. W badaniach w działaniu nauczyciel pozostaje w pewnym ustawicznym badaniu (Mortari, 2009).

W naukach przyrodniczych natomiast mamy podejście ilościowe (kwantytatywne), a podstawowym aspektem badań staje się dążenie do ujęcia jak najbardziej obiektywnego, a następnie wręcz matematycznego ukazywania wzajemnego warunkowania się poszczególnych elementów – jest tu metoda oparta na eksperymentowaniu poszczególnymi elementami, a więc na dochodzeniu do tworzenia pewnego efektu poznania – w sensie jakiegoś rodzaju wiedzy (zob. Viganò, 2002).

W tej sytuacji wyłania się jeszcze inny problem, który możemy wyrazić w pytaniu: czy powinniśmy zrezygnować z prawdy i zaakceptować fakt, że po prostu w badaniach posilamy się, czym możemy (co można metaforycznie określić jako „posilamy się poza regularnymi posiłkami”, nawet nieregularnie)?

Ale czy w takiej sytuacji jest jeszcze brana pod uwagę prawda, na której Gadamer opierał metodę? Czym zatem jest prawda? Jak ją ujmować w odniesieniu do badań naukowych? Czy prawda jeszcze się w nich liczy?

Prawda jako adekwatność: możliwe rozwiązania

W odpowiedzi na powyższe pytania możemy rozważyć kilka propozycji rozwiązania problemu prawdy i metody badań naukowych. We włoskiej literaturze przedmiotu spotkałem bardzo interesujące dyskusje związane z konkretnymi propozycjami rozstrzygnięcia tej kwestii. Wskazuje się w nich najczęściej na cztery możliwe rozwiązania, które wybrzmiewają w prowadzonych tam metodologicznych debatach (Pastori, 2017; Mortari, 2009, s. 11–31):

- pierwsze wywodzi się ze stanowiska, że ponieważ edukacja występuje jako praktyka, a nie nauka (edukacja jest praktyczną działalnością, a nie nauką), to w domyśle nie należałoby tego zagadnienia rozpatrywać według kryteriów naukowości (takie stanowisko reprezentuje m.in. Chiara Reggiori);
- drugie rozwiązanie wiąże się z postulatem, aby porzucić ideę prawdy absolutnej (i to dotyczyć miałoby tylko nauk o edukacji!). Różnica natomiast między moją wiedzą a wiedzą kogoś innego polega właśnie na tym, że w pewnym momencie, nieodwracalnie, dojdiesz do prawdy powszechnej w tym sensie, że odkrycie, którego dokonałeś, zostanie uznane przez wszystkich i wszędzie oraz powszechnie będzie ważne (prezentuje to stanowisko m.in. Ilaria Marelli);

- trzecie rozwiązanie (mniej drastyczne od poprzednich) postuluje, aby po prostu zrezygnować z obiektywizmu. Ekspozowana już wyżej wielka różnica między wiedzą przyrodniczą a pedagogiczną (humanistyką) wiąże się z kategorią obiektywności. W rzeczywistości w uczeniu się i w praktykach edukacyjnych nie możemy mówić o obiektywności (tak twierdzi m.in. Alessia Tosi);
- w końcu czwarte rozwiązanie postuluje, aby rozumieć prawdę trochę jak lotnisko – a zatem miejsce, w którym ostatecznie lądują wszystkie nauki, ale pod różnymi nazwami. Jedni nazywają to obiektywizmem, inni naukowością, jeszcze inni skutecznością działania czy świadomością. Ma ona zatem wiele imion (stanowisko m.in. Chiary Aquillino) (zob. Pastori, 2017; Mortari, 2009, s. 11–31; Br.A., 2020).

Postulaty te różnicują się ze stanowiskiem klasycznego tomizmu wyrażonym w sformułowaniu św. Tomasza z Akwinu: „Prawda jest odpowiedniością/adekwatnością między rzeczywistością a rozumem/intelektem” (*Veritas est adaequatio rei et intellectus*). Prawda pojmowana jest w tym przypadku jako adekwatność, także odpowiedniość (inaczej pełnia znaczenia/sensu) między sądem a rzeczywistością, do której się odnosi. Jeśli stwierdzamy, że w dydaktyce program był autentyczny/odpowiedni, tzn. że został pomyślany tak, jak powinien być pomyślany, aby ukazywał i nadawał prawdziwy sens pracy uczniów. Prawda jest tu rozumiana jako idea ujmowania „rzeczy takimi, jakimi są”: teoria naukowa jest prawdziwa, jeśli poprawnie i adekwatnie oddaje rzeczy/zjawiska takimi, jakimi one są.

Nie oznacza to, że teoria jest prawdziwa w sensie autentyczności, ale raczej, że teoria może nawet nie być autentyczna, tylko stara się być zgodna z rzeczami takimi, jakie są, a zatem powinna/może być prawdziwa. Mogę prawdy nie znać, ale staram się do niej dążyć. Podobnie mogę mieć trudności z określeniem kryterium prawdziwości, ale powinniśmy go ustawicznie poszukiwać. Wskazuje się tutaj zwykle na rozdźwięk, który zawsze istnieje pomiędzy ideałem a jego realizacją. Ideał, który jest wzorcową projekcją, promieniuje na rzeczywistość i na ludzkie postępowanie siłą nacisku, którą posiada – także w sferze poznawania rzeczywistości. Gromadzona solidna wiedza także wywiera wpływ na wyrażanie zgody na ambitne ideały, podobnie jak marginalne i wyłącznie kompilatorskie wyniki gubią oraz zacierają ten aspekt prawdy (Grabowski, 1998, s. 136–141).

Ujmowanie prawdy jako adekwatności między teorią a rzeczywistością wyodrębnia zarazem problem tzw. kryterium, które jest wewnętrzne w teorii. Możemy tutaj jednak pytać: kto ustalił takie, a nie inne kryterium zgodności/adekwatności:

rzeczywistość czy teoria?; kto ustala kryteria identyfikacji podobieństw między hipotezami danej teorii a zebranymi danymi?; czy te kryteria są już obecne w rzeczywistości? Spontanicznie powstaje zwykle odpowiedź, że raczej nie! Teoria bowiem jest zawsze wcześniejsza od rzeczywistości: ustala kryteria, według których ustala prawdę (Br. A., 2020).

Prawda jako zgodność między teorią a rzeczywistością

Aby zweryfikować teorię, nawet jeśli przyjmimy, że kryteria są już obecne w rzeczywistości, musimy mieć dostęp do tej rzeczywistości. Ten zaś powinien być niezależny, a zatem obiektywny. Powinniśmy wyprowadzać dane, które nie są powiązane z naszymi teoriami, aby je w procesie badawczym dopiero potwierdzić.

Czy bezpośredni dostęp do rzeczywistości jest możliwy? Jaką mamy metodę, która całkowicie uwalniałaby nas od naszego subiektywnego filtra, naszych narzędzi metodologicznych i mogłaby dać nam dostęp do świata takiego, jakim jest? Co w tym względzie możemy zrobić? Czy może w ogóle należałoby porzucić ideę prawdy jako odpowiedniości/adekwatności rzeczywistości i sądu o niej?

A może jeszcze, rezygnując z prawdy, powinniśmy odwoływać się w ogóle do innych kryteriów, które rządzą naszą wiedzą/poznawaniem i naszymi decyzjami? Taka sytuacja rodzi bardzo ważne dla każdego badacza pytanie: czy jest tutaj ważna pewna konsekwencja w naszym postępowaniu badawczym, czy też jedynie należy zabiegać o jego skuteczność? Oczywiście mamy różne kryteria obiektywności (lub być może trafności czy też adekwatności metodologicznej). Ale co wówczas z prawdą?

Metoda i podstawowe kryteria jej obiektywności

Przy podejmowaniu decyzji dotyczących metody czy realizowanego wyboru metody napotykamy szereg problemów, które wiążą się z dążeniem do adekwatności naszego sądu z rzeczywistością i zwykle poszukujemy pewnych kryteriów mogących zagwarantować nam jak największą obiektywność. Ale jak rozumieć i zagwarantować sobie obiektywność?

Powyższy problem powstaje już chociażby w związku z próbą badawczą i jej doborem: czy należałoby postawić na istotność (niekoniecznie liczebność), czy na adekwatność do populacji referencyjnej?

Także w związku z takim kryterium jak „obiektywność” pojawia się problem budowania czy doboru narzędzi stosowanych do zbierania danych – czy bardziej tę obiektywność gwarantuje narzędzie już używane (standaryzowany kwestionariusz ankiety), czy autorskie, podyktowane poszukiwaniem adekwatności do badanej rzeczywistości. Powstaje tutaj również szczególna więź pomiędzy rodzajem instrumentu/narzędzia a jego adekwatnością do stawianych sobie celów badawczych. Również w grę wchodzi sam rodzaj danych: czy są to dane liczbowe, czy też tekstowe (np. nagranie wypowiedzi lub rejestracja sceny, która nie pozostawia miejsca na ewentualną interpretację przez nauczyciela/badacza) (Wiersma, 2000).

Obiektywność można rozważać także w kolejnym etapie procesu badawczego, jakim jest analiza danych uzyskanych w badaniach, w związku z którą powstaje problem dotyczący rodzaju analizy zastosowanej do zebranych danych. Czy ma to być analiza statystyczna oparta na obliczeniach ilościowych, czy raczej opisowa analiza tekstu? Istnieją rodzaje analizy podłużnej (niesporadycznej), pozwalającej m.in. na porównywanie danych (np. uważa się ten program za najbardziej obiektywny głównie dlatego, że konieczne w nim jest przetwarzanie danych, które uwzględniają różne obszary społeczne i kulturowe. Ponadto cykliczny charakter tego programu zapewnia bezpieczną i ciągłą ewolucję badań, które zawsze są umiejscowione w rzeczywistości) (Br. A., 2020).

Ważnym kryterium obiektywności może być też dokładność opisu zjawiska, ale i w tym przypadku powstaje szereg dylematów wymagających podjęcia decyzji. Przecież nawet pójście w teren czy posiadanie narzędzi do zbierania takich danych, które są w stanie uchwycić zjawisko w jego złożoności, jak w przypadku rejestracji wideo nie gwarantuje prawdy. Wybiera się zwykle tę opcję spośród innych, ponieważ uważamy, że w przeciwieństwie do badania kwestionariuszem ankiety wejście w teren z obserwacjami i porównaniem wydaje się najbardziej optymalnym sposobem na osiągnięcie obiektywizmu i na respektowanie dążenia do prawdy w badaniach, które mają na celu uchwycenie jak największej liczby elementów i aspektów. Rejestracja wideo zresztą, podobnie jak sztuka filmowa, też operuje tzw. kadrem i przynosi nam nie całą rzeczywistość, lecz jej wycinek zawarty w kadrze filmowym czy zdjęciowym.

W dążeniu do obiektywności pod uwagę wziąć należy także analizowanie zmiennych – mogących działać na badane zjawisko i w różny sposób je warunkować. Dotyczy to na przykład badań prowadzonych takimi narzędziami, jak np. kwestionariusze ankiety dotyczące sytuacji i zjawisk bezpośrednio doświadczanych (np. wpływu dydaktyki zdalnej/nauczania online), które mogą wydawać się

w danym momencie najbardziej obiektywne, ponieważ wychodzą od sytuacji bezpośrednio doświadczonej w pandemii. Przeciwnie natomiast możemy postrzegać testy badające nabyte kompetencje i widzieć je jako mało obiektywne, ponieważ nie biorą pod uwagę szeregu innych czynników, które też mogłyby mieć wpływ na uzyskane wyniki (czas, warunki uczniów, komponent emocjonalny). Te same trudności możemy dostrzegać w związku z zastosowaniem np. dyktanda jako narzędzia dla poprawy ortografii, ponieważ nie bierze się w nim pod uwagę różnych poziomów i umiejętności uczniów (Br. A., 2020).

Obiektywizm można też postrzegać jako skuteczność w odniesieniu do celów badania (np. uważa się, że to badanie jest najbardziej obiektywne, ponieważ nauczyciel, mając jednoznaczną wizję klasy i nagranie rozmowy, może przeprowadzać wielokrotny namysł i dokonać rewizji swojego stanowiska w czasie). Ale też obiektywizm można rozumieć jako brak interpretacji (np. nagrywanie wypowiedzi czy sceny nie pozostawia miejsca na ewentualną interpretację nauczyciela, dlatego uważa się za bardziej obiektywne nagrywanie rozmów, gdyż w ten sposób nie ma miejsca na subiektywną interpretację sytuacji ze strony nauczyciela) (Mortari, 2009, s. 11–31).

Obiektywność jest też i może być pojmowana, jako cecha badań gwarantowana przez mnogość zastosowanych narzędzi do gromadzenia danych, w związku z czym uważa się, że analiza strategii rozwiązywania problemów i poprawiania błędów podczas dyktowania uzyskuje najbardziej obiektywne dane, ponieważ do dokumentowania użyto różnych narzędzi.

Tak zatem sam problem obiektywizmu i odpowiedniości, związany z pojmowaniem go jako autentyczności lub adekwatności do badanego zjawiska, jak też poszukiwanych kryteriów je gwarantujących, wiąże się z szeregiem decyzji, które podejmujemy w związku z realizowanym procesem badawczym. One też uświadamiają nam, że poznanie nie jest tylko gromadzeniem informacji, ale zawsze występuje pewna sytuacja napięcia pomiędzy świadomością wartości a jej nieobecnością – w gruncie rzeczy dążeniem do urzeczywistnienia się jakiejś prawdy.

W tym właśnie napięciu można postrzegać zasadniczy wyróżnik postawy badawczej naznaczonej poszukiwaniem prawdy, który wiąże się z rozpoznawaniem wartości prawdy i wiarą w możliwość sięgnięcia po nią (Grabowski, 1998, s. 153). I tutaj jest miejsce na dialog czy też konwersację – tak z innymi, jak i z samym sobą, przy realizowaniu badań i podejmowaniu decyzji związanych z wyborem metody oraz uwarunkowaniami tego wyboru (Morgan, 1983, s. 405–407).

Podsumowując, można stwierdzić, że podstawowym problemem teorii nauki jest sposób dochodzenia do adekwatnej wiedzy o świecie, a to dokonuje się nie tyle

przy pomocy jakiejś uniwersalnej metody naukowej, ile w oparciu o różne metody naukowych badań. Ostatecznie za podstawowe metody uważane są te dwie: metoda indukcyjna (będąca sposobem dochodzenia do twierdzeń i ich uzasadniania poprzez dane doświadczenia, które wyjaśnia) i metoda dedukcyjna (dowodząca na drodze czysto rozumowej i poszerzająca wiedzę). Są też metody analizy i syntezy oraz te autonomiczne, takie jak: fenomenologiczna, hermeneutyczna, dialektyczna, metoda analizy semiotycznej, itp.

Pedagogika, uważana ciągle jeszcze za młodą dyscyplinę, charakteryzuje się bardziej niż inne młodzieńczym dynamizmem w poszukiwaniu nowych metod i podejść w badaniach. Szczególne zainteresowanie wzbudzają współcześnie metody jakościowe czy też mieszane, chociaż ciągle wskazana byłaby czujność wobec zagrożeń swoistej ideologizacji jednego tylko podejścia do badań w pedagogice – jednej metody – i dość łatwego przerodzenia się badacza w ideologa jakiejś metody badań (Nowak, 1999, s. 164–165). Sprawdzałyby się tutaj słowa Jean-Paula Sartre’a: „Gdy ktoś zaakceptuje raz jakąś teorię, prowadzi o nią irytujące potyczki aż po ostatniego żołnierza, nawet wbrew ewidentnym faktom” (Sartre, 1963, s. 64).

BIBLIOGRAFIA

- Baran, B. (2004). Wstęp. W: H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda* (s. IX–XXI), (B. Baran tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Br. A. (2020). *Metodologia della Ricerca Pedagogica* [Prezentacja wykładowa]. [Quinta%20Lezione_17%20Novembre_Metodo%20e%20criteri.pdf](#) (dostęp: 12.05.2024).
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Prawda i metoda* (B. Baran tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grabowski, M. (1998). *Istotne i nieistotne w nauce*. Toruń: Wydawnictwo Rolewski.
- Kamiński, S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Majka, J. (1981). *Metodologia nauk teologicznych*. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Morgan, G. (1983). In Research, as in Conversation, We Meet Ourselves. W: G. Morgan (red.), *Beyond Method. Strategies for Social Research* (s. 405–408). Beverly Hills–London–New Delhi: Sage Publications.
- Mortari, L. (2009). L'essenza della competenza educativa. W: L. Mortari (red.), *Ricerca e Riflettere. La formazione del docente professionista* (s. 11–44). Roma: Carocci.
- Myslakowski, Z. (1935). Pedagogika ogólna. W: S. Łempicki (red.), *Encyklopedia Wychowania, T: Wychowanie* (s. 701–785). Warszawa: Wydawnictwo Naszej Księgarni.

- Nowak, M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Rorty, R. (1996). Przygodność języka. W: S. Czerniak, A. Szahaj (red.), *Postmodernizm a filozofia – wybór tekstów* (s. 113–142). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Sartre, J.P. (1963). *Critica della ragione dialettica. Teoria degli insiemi pratici*. Milano: Il Saggiatore.
- Viganò, R. (2002). *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Weil, S. (1985). *Mysli*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Wydawniczy Pax.
- Wiersma, W. (2000). *Research methods in education: An introduction*. Boston–London–Toronto–Sydney: Allyn and Bacon.