

Mieczysław Malewski

Metodologia badań społecznych - ortodoksja i refleksyjność

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli
społeczno-pedagogicznej nr 4 (60), 29-46

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

MIECZYŚLAW MALEWSKI

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*

Jak zauważył D. Kubinowski, *pedagogika od samego początku swojego istnienia była i nadal jest poniżana „na salonach” Akademii* (2010, s. 7). Nie jest to opinia odosobniona. Przekonanie o marginalizacji pedagogiki jako dyscypliny naukowej podziela wielu jej najbardziej prominentnych przedstawicieli. Fakt ten wiąże oni z jej niedorozwojem metodologicznym. W materiałach przygotowanych na I Zjazd Pedagogiczny PTP, który odbył się w roku 1993 w Rembertowie k. Warszawy, T. Lewowicki wskazywał na rozterki, dezorientację i zagubienie badaczy edukacji, którzy pośród mnożących się szkół naukowych i rywalizujących orientacji metodologicznych nie są w stanie racjonalnie projektować własnych przedsięwzięć badawczych. *Pogłębia się chaos, dominuje metodologiczne zagubienie* – konkludował (Lewowicki 1995, s. 12).

Równie wysoką rangę przypisują metodologii psychologowie. Podręcznik J. Brzezińskiego (2007), wykorzystywany w kształceniu adeptów tej dyscypliny nieomal „od zawsze”, podtrzymuje kult ścisłej metody i twardych danych eksperymentalnych. Są one traktowane jako nieodzowny warunek epistemicznej adekwatności. Podobne stanowisko zajmują socjologowie. W eseju *Pochwała metodologii* A. Sułek (2002) przedstawił długą listę korzyści wynikających z respektowania norm metodologicznych w badaniach społecznych i dowodzi, że są one gwarancją naukowości wiedzy. Wysoka pozycja, jaką przypisują metodologii przedstawiciele nauk społecznych, sprawia, że staje się ona bytem nieomal mitycznym.

* Opracowanie to jest poszerzoną wersją referatu przedstawionego podczas wyjazdowego posiedzenia Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w dniu 26 czerwca 2012 roku w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Mit metodologii

Metodologiczne fundamenty nowoczesnych nauk społecznych wiąże się zwykle z osobą i dziełem Kartezjusza. W *Rozprawie o metodzie* wypromował on koncepcję rozumu jako bytu autonomicznego i suwerennego wobec zewnętrznego świata, niepodlegającego jakimkolwiek uwarunkowaniom poza regułami i zasadami wynikającymi z jego własnej, przyrodzonej mu racjonalności. Koncepcja suwerennego rozumu jako bytu pierwotnego wobec doświadczenia wyrażała się w ponadhistorycznej i uniwersalnie ważnej koncepcji metody naukowej. W ten sposób metoda stała się ucieleśnieniem gwarantowanej przez rozum racjonalności i niezawodną drogą dochodzenia do wiedzy prawdziwej i pewnej. Kartezjańska wizja metody zespalającej rozum i prawdę jest żywa do dzisiaj. To dzięki naukowej metodzie – twierdzi J. Such (2009) – *nauka jawi się jako gatunek wiedzy ludzkiej o wyróżniającym statusie poznawczym oraz o maksymalnej osiąganym przez człowieka w danym czasie racjonalności* (tamże, s. 107).

Usytuowanie metody jako procedury poznawczej pomiędzy badaną rzeczywistością a jej epistemicznym obrazem wymagało eliminacji osoby badacza, ponieważ jego „ja” uważane było za źródło „zanieczyszczeń” racjonalnych procedur metodologicznych poprzez naznaczanie ich subiektywizmem, partykularyzmem, stronniczością i innymi „idolami”, jak określał je F. Bacon. Zastępowanie badacza przez apersonalną metodę skutkowało „wypisaniem” badacza z badań i kreowało sytuację ich „nieobecnej obecności”. Badania oparte na tradycyjnej metodologii są zawsze „odautoryzowane” – twierdzą R. Usher, I. Bryant i R. Johnston (2001, s. 14). I zauważają, że:

Skutkuje to uprzywilejowaniem technicznej trajektorii badań, w której „ja” autora, autoryzującego tekst i autorytet są nieobecne. W ten sposób nauka podtrzymuje własną fikcję, jako praktyki bez praktyków. Prezentuje się jako bezosobowe, a więc uniwersalnie ważne przedsięwzięcie (tamże, s. 14–15).

Prowadzenie badań zgodnie ze zalgorytmizowaną procedurą metodologiczną legitymizowało procesy poznawcze i nadawało prawomocność uzyskiwanym rezultatom. Z kolei poznawcza owocność badań naukowych stanowiła oczywisty dowód na racjonalność metodologii. Mówiąc inaczej, metoda i wiedza poręczały się nawzajem. „Skuteczna” metoda poręczała za „prawdziwość” wiedzy, a „prawdziwość” wiedzy dawała świadectwo „skuteczności” stosowanej metody. W ten sposób nauka instytucjonalna na trwałe wyeliminowała możliwość własnej porażki i sprawiła, że jakkolwiek sceptycyzm wobec kolektywnie uznawanych norm metodologicznych jawił się jako psychologicznie niemożliwy.

Wysoka ranga metodologii w naukach społecznych wynikała nie tylko ze sposobu, w jaki została zaprojektowana i ustanowiona metoda naukowa, ale i z postępującego społecznego podziału pracy w nauce instytucjonalnej. Jej rozwój wymusił wewnątrzdiscyplinową specjalizację i doprowadził do wyodrębnienia się trzech grup pracowni-

ków naukowych, tj. teoretyków, metodologów i badaczy. Metodolodzy wyposażeni we władzę orzekania o zgodności praktyk badawczych ze zbiorem uznanych reguł metodologicznych w krótkim czasie uzyskali pozycję hegemoniczną. Stali się kastą uprzywilejowaną. Swój prestiż i wysoką pozycję w naukowej hierarchii wzmacniali i utrzymywali poprzez wytwarzanie specjalistycznej, hermetycznej wiedzy metodologicznej. Szeregowym badaczom jawiła się ona jako rodzaj wiedzy tajemnej, dostępnej tylko wybranym. W ten sposób mit metodologii był umacniany. Jego żywotność wyraża się w przekonaniu, że *bez bliższej znajomości wiedzy metodologicznej niemożliwe jest poprawne konstruowanie i przeprowadzenie badań na jakikolwiek temat* (Łobocki 2004, s. 14). Ośmielałem się twierdzić, że nie jest to przekonanie typowe tylko dla pedagogiki.

Pierwszym, który odważył się zakwestionować mit metodologii, był T.S. Kuhn. W swojej nieprzemijającej książce *Struktura rewolucji naukowych* stwierdził on, że to nie metoda naukowa gwarantuje adekwatność wyników poznania naukowego, ale odwrotnie, poznawczo nowe i odkrywcze rezultaty badań legitymizują postępowanie badawcze, za którego pomocą zdołano je uzyskać (Kuhn 1968). Ich naukowe uprawomocnienie, a w dalszej kolejności instytucjonalizacja, przyjmuje postać paradygmatu.

Teza T.S. Kuhna była tak radykalna, że nie mieściła się w kategoriach percepcyjnych współczesnych mu badaczy i nie została zauważona. Więcej „szczęścia” miał P.K. Feyerabend. Wyrażał on pogląd, że metodolodzy są tylko klakierami gotowymi legitymizować każdą metodę, która najbardziej odpowiada ich własnym wartościom i celom (Feyerabend 1996, s. 259). Dlatego – argumentował – w metodologii badań (...) *dla każdej reguły, jakkolwiek „fundamentalnej” czy „racjonalnej”, istnieją okoliczności, w których właściwe jest nie tylko odstąpić od niej, ale wręcz zastosować regułę przeciwną* (tamże, s. 23). Przyzwolenie, które dopuszcza zastąpienie racjonalnej metody naukowej przez „antymetodę”, nie mogło – z oczywistych względów – zyskać akceptacji korporacji uczonych. Stąd, jak można przypuszczać, stanowisko to zostało opatrzone etykietą „epistemologicznego anarchizmu” i wyeliminowane z metodologicznego dyskursu.

Najżywszy spór o metodę naukową i status metodologii toczy się obecnie na kanwie praktyk badawczych łączących badania ilościowe i jakościowe. Wyznawcy kartezyjskiego stanowiska zakładającego jednolity charakter metody naukowej głoszą pogląd o ich komplementarności. Posługują się przy tym argumentacją trojakiego rodzaju. Po pierwsze – dowodzą oni – cechy badań ilościowych i jakościowych zostały nadmiernie zdychotomizowane. M. Hammersley utrzymuje, że same pojęcia „ilościowe”, „jakościowe”, które są używane jako kryterium dystynkcji, są mylące (Hammersley 1992, s. 139–175). Analizując raporty z tzw. badań jakościowych, bez trudu można dostrzec, że ich autorzy nie używają wprawdzie liczb, wykresów i diagramów, lecz w zamian posługują się określeniami w rodzaju: „często”, „rzadko”, „regularnie”, „na ogół”, „w większości przypadków” itp. Czym różnią się te określenia od liczb naturalnych, poza tym, że są mniej precyzyjne? I badania ilościowe,

i jakościowe mówią o zakresie występowania i nasileniu badanych zjawisk. Jedni komunikują to za pośrednictwem liczb, inni za pomocą określeń opisowych. Istotne jest naprawdę to, czy są to dane opisane precyzyjnie.

Innym kryterium rozróżniania badań ilościowych i jakościowych jest kryterium ingerencji badacza. Zdaniem M. Hammersleya jest ono także problematyczne. W licznych eksperymentach, w których wszystkie zmienne są kontrolowane i manipulowane przez badacza, dąży się jednocześnie do maksymalnej naturalizacji sytuacji eksperymentalnej. I odwrotnie, każde badania terenowe realizowane w naturalnych warunkach są w jakiejś mierze sztuczne. Wiąże się to z osobą badacza. Sama jego obecność tworzy jakościowo nową sytuację społeczną i modyfikuje interakcje zachodzące w badanej zbiorowości. A zatem – konkluduje on – wszystkie badania terenowe przebiegają w sytuacji sztucznej. Poszczególne metody i techniki różnią się jedynie zdolnością do kreowania sytuacji badawczych odznaczających się sztucznością zarysowaną silniej lub słabiej.

Kolejna różnica pomiędzy badaniami ilościowymi i jakościowymi wiąże się z ich koncentracją na odmiennych elementach świata społecznego. Pierwsze z nich rejestrują stany zmiennych obserwowalnych i mierzalnych. Są to głównie zachowania. Drugie są zorientowane na rekonstrukcję stanów świadomości aktorów sceny społecznej. To podręcznikowe rozróżnienie – twierdzi autor – w praktyce badawczej ulega rozmyciu. Badacze społeczni nigdy nie ograniczają się do fizykalnego opisu reakcji i zachowań ludzi, lecz dążąc do ich wyjaśnienia, próbują docierać do ich subiektywnego kontekstu motywacyjnego. Analogicznie postępują ci, którzy posługują się metodami i technikami jakościowymi. Rejestrując stany intersubiektywnych światów życia, tak jak istnieją one w świadomości ludzi, biorą także pod uwagę ich zewnętrzne manifestacje, tj. zachowania.

Trzy przytoczone wyżej argumenty wybrane zostały z siedmiopunktowej listy „pozornych” różnic pomiędzy badaniami ilościowymi i jakościowymi sporządzonej przez M. Hammersleya (1992; zob. także: Malewski 1997, s. 23–24). Ich analiza prowadzi do wniosku o poprawności kombinacji metod ilościowych i jakościowych w jednym badaniu empirycznym. Poczynania badacza w tym zakresie – konkluduje M. Hammersley – powinny zależeć od celu badań i warunków, w jakich one przebiegają, nie zaś od ich przynależności do paradygmatycznej tradycji.

Drugi typ argumentacji wykorzystywanej przez obrońców koncepcji jednolitej metody naukowej sprowadza się do zacierania różnic pomiędzy metodami i technikami badawczymi poprzez zabieg sytuowania ich na tzw. kontinuum. Dla przykładu, można dowodzić, że indywidualne badania kwestionariuszowe są jedną, choć wewnętrznie zróżnicowaną metodą badawczą. Jej poszczególne wersje układają się bowiem na kontinuum: ankieta, ankieta audytoryjna, wywiad skategoryzowany, wywiad swobodny (pogłębiony), wywiad narracyjny.

Trzecią strategią służącą dowodzeniu jednolitego charakteru metody naukowej jest zabieg redukcji samego pojęcia „metodologia”. Polega on na zawężeniu jego zakresu

do poziomu metod i technik badawczych oraz wolumenu trwałych zasad regulujących posługiwanie się nimi w praktykach badawczych. Zabieg swoistego „wypreparowania” metodologii operacyjnej z uprawomocniającego ją kontekstu założeń ontologicznych i epistemologicznych ma licznych zwolenników. Dla przykładu, K. Rubacha rozróżnia metodologię teoretyczną i praktyczną. Pierwsza zajmuje się filozoficznymi i logicznymi podstawami nauki. *Metodologia praktyczna natomiast zajmuje się procesem badawczym, czynnościami, które wykonują badacze, poznając interesujący ich przedmiot* (Rubacha 2008, s. 9). Zapewniając o istnieniu związku pomiędzy metodologią teoretyczną i praktyczną, autor przedkłada podręcznik, w którym *chodzi raczej o koncentrację bardziej na praktycznym niż teoretycznym aspekcie tego samego, czyli badań naukowych* (tamże, s. 10). Przyjęcie takiej opcji pozwala sprowadzić proces badawczy do zbierania i opracowywania danych.

Podobne stanowisko zajmuje K. Konarzewski (2000). Opowiada się on za łączeniem badań ilościowych i jakościowych, a same badania rozumie jako (...) *zbiór skoordynowanych czynności, które przynoszą nową wiedzę* (tamże, s. 14). Koordynacja czynności następuje dzięki zastosowaniu „schematów” regulujących posługiwanie się przez badacza metodami.

Jeszcze silniejszą tendencję do łączenia badań ilościowych i jakościowych demonstrują przedstawiciele nurtów radykalnych i krytycznych we współczesnych naukach społecznych. N.K. Denzin i Y.S. Lincoln we *Wprowadzeniu* do monumentalnego, zredagowanego przez siebie podręcznika określają badaczy tej orientacji jako brikolierów albo twórców patchworków (Denzin, Lincoln 2009, s. 24–28). Opisują ich następująco:

Badacz jakościowy albo brikoler lub twórca patchworków, wykorzystuje estetyczne i materialne narzędzia swojego rzemiosła, stosując dowolne strategie, metody i materiały empiryczne, jakie ma pod ręką. Jeżeli badacz odczuwa potrzebę wynalezienia lub połączenia w całość nowych narzędzi lub technik, to tak robi (tamże, s. 20).

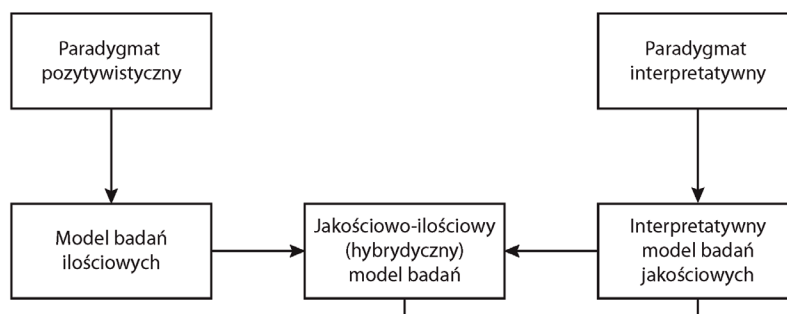
Cytowani autorzy mają świadomość, że pozostają w konflikcie pomiędzy tradycyjnym, epistemologicznym a technicznym modelem racjonalności metodologicznej, który popierają. Znają Kuhnowską koncepcję roli paradygmatu w poznaniu naukowym. Wiedzą, że niewspółmierność paradygmatów uniemożliwia wyznaczenie relacji korespondencji między nimi, co w konsekwencji uniemożliwia projektowanie interparadygmatycznych badań społecznych. Pomimo to, sprowadzają metodologię do prostej aplikacji metod i technik badawczych, choć – trzeba przyznać – starają się swoje propozycje jakoś uprawomocnić. Dla przykładu, Y.S. Lincoln stara się zastąpić koncepcję paradygmatu przez kategorię „perspektywy poznawczej”. Wskazując na perspektywę feministyczną, badań krytycznych, postkolonialnych itd., przyjmuje, że w (...) *przeciwieństwie do paradygmatów, perspektywy nie są tak skryształizowane ani tak dobrze zunifikowane, jakkolwiek perspektywa może mieć wiele podobieństw z pa-*

radygmatem, na przykład wspólny zestaw założeń metodologicznych, czy też konkretną epistemologię (Lincoln 2009, s. 271). Choć pojęcie „perspektywy poznawczej” jest nadzwyczaj enigmatyczne, autorka utrzymuje, że w ostatniej dekadzie granice i linie dzielące (...) paradygmaty i perspektywy zaczęły się zacierać (tamże, s. 272).

Z polskich badaczy podobne stanowisko przedstawiła ostatnio T. Bauman. Rezygnując z prezentowanej wcześniej postawy metodologicznego puryzmu (zob.: Pilch, Bauman 2001, s. 270), opowiedziała się za badaniami jakościowo-ilościowymi (hybrydowymi). Aby „zamazać” ontologiczne i epistemologiczne różnice pomiędzy paradygmatem pozytywistycznym i interpretatywnym, wprowadziła dwa elementy pośredniczące – model badań ilościowych oraz interpretatywny model badań jakościowych. W ten sposób badania jakościowo-ilościowe straciły swoje bezpośrednie uprawomocnienie w treści odmiennych paradygmatów, a niedające się pogodzić różnice między nimi zostały zepchnięte na drugi plan. Uzasadniając przedkładaną propozycję, autorka dowodzi, że zabieg

(...) rozróżniania na paradygmat i model badań jest istotny ze względu na różną zawartość treściową paradygmatu i modelu. W paradygmacie bowiem zawierają się wszelkie założenia ontologiczno-epistemologiczne dotyczące zarówno sposobu myślenia o świecie, jak i sposobów i efektów poznawania go; w modelu natomiast przejawia się powszechnie stosowana praktyka badawcza, będąca przejawem wiedzy badaczy na temat metod badania oraz zasad ich stosowania (Bauman 2010, s. 93).

Innymi słowy, źródłem metodologicznych uprawomocnień dla projektowanych badań hybrydowych ma być sama praktyka badawcza.



Rys. 1. Źródła i modele badań empirycznych.

Źródło: Bauman 2010, s. 93

Opisane taktyki mające na celu technicyzację metodologii badań społecznych poprzez jej „oderwanie” od filozoficznych uprawomocnień zawartych w strukturze poszczególnych paradygmatów badawczych i sprowadzenie do poziomu „czystych na-

rzędzi” po to, aby można je było ze sobą dowolnie zestawiać i łączyć, jest zabiegiem metodologicznie wątpliwym. Każde narzędzie zakłada teorię przedmiotu, którego eksploracji ma służyć i jest osadzone – najczęściej milcząco – w jakiejś koncepcji epistemologicznej, która precyzuje, jakiej wiedzy o przedmiocie może ono dostarczyć. Dla przykładu, ankieta sytuuje badacza w pozycji zewnętrznego obserwatora i wymaga obiektywizmu. Czy można posłużyć się nią w badaniach etnograficznych, które mają charakter uczestniczący i dostarczają wiedzy intersubiektywnej? Czy projektując badania patchworkowe, możemy łączyć metody i techniki zorientowane na formułowanie praw nauki z metodami jakościowymi, operującymi perspektywą emiczną? Wreszcie, jak uzgodnić epistemiczny status danych uzyskanych z badań sondażowych i wywiadu narracyjnego? Podobne pytania można mnożyć.

Odpowiedzi, jakich jestem w stanie udzielić, nakazują mi opowiedzieć się za stanowiskiem puryzmu metodologicznego. Metody ilościowe i jakościowe nie mogą być łączone w jednym procesie badawczym z uwagi na fundamentalne różnice ontologiczne i epistemologiczne istniejące pomiędzy paradygmatami, w które są one integralnie wpisane. Z drugiej strony, powszechność roszczeń do prawomocnego łączenia badań ilościowych i jakościowych nie może być bagatelizowana, zwłaszcza że zgłaszają je uczeni o niekwestionowanym autorytecie. Nie można wykluczyć, że niesubordynacja jawnie demonstrowana wobec tradycyjnej, filozoficznie ugruntowanej metodologii i właściwej dla niej racjonalności, nie jest tylko chęcią uzyskania „powierzchniowego” konsensusu. Być może jest ona zapowiedzią szerszych i bardziej radykalnych zmian, przed którymi stoją dziś badacze społeczni.

W stronę refleksyjności

Badania naukowe są częścią badanej przez siebie rzeczywistości. Stąd są one osadzone w aksjonormatywnym systemie właściwym danemu łańdowi społecznemu, podzielają jego dominującą racjonalność, pełnią zakładane dla nauki funkcje społeczne. Metodologia, tak jak cała nauka, jest produktem historycznych relacji społecznych i wytworem kultury. Dlatego – dowodzą E.G. Guba i Y.S. Lincoln – *metodologia badań nie może być dłużej traktowana jako zestaw zasad i abstrakcji dających się uniwersalnie stosować* (2009, s. 282). Z tych samych powodów nie powinna pretendować do monopolu na poznawczą racjonalność i traktować jej jako swój niezbywalny atrybut.

Paradygmat jest imperatywem kulturowym, ogniskującym w sobie najbardziej charakterystyczne jakości systemu społeczno-kulturowego. Dlatego – twierdził T.S. Kuhn – jego prawomocność jest zawsze ograniczona czasowo. *Były naukowe (a na dobrą sprawę, wszystkie były) są projekcjami, stąd związane są z teorią, ideologią, kulturą*

postulującą je i dokonującą ich projekcji – pisał P.K. Feyerabend (1996, s. 245). Tym samym – konkludował – epistemologia powinna być traktowana jako dziedzina studiów kulturowych.

Po wystąpieniu Kuhna i anarchistycznym „ataku” P.K. Feyerabenda intelektualny ferment podtrzymali przedstawiciele Szkoły Edynburskiej. Ich epistemologiczne stanowisko głosiło, że wszystkie przekonania, w tym także przekonania metodologiczne, są sobie równoważne ze względu na przyczyny swojej wiarygodności (Barnes, Bloor 1993, s. 2–3). Dlatego obowiązkiem refleksyjnego badacza jest pytać:

Czy dzielają je autorytety danego społeczeństwa? Czy jest ono przekazywane przez istniejące instytucje socjalizacji albo wspomagane przez uznawane agendy kontroli społecznej? Czy jest ono związane z tym, co uważa się za żywotne interesy? Czy pełni jakąś rolę w osiąganiu wspólnych celów, czy to politycznych, czy technicznych, czy też i jednych, i drugich? Jakie są praktyczne, bezpośrednie skutki określonych sądów, sformułowanych w związku z tym przekonaniem? (tamże, s. 3).

Mocny program Szkoły Edynburskiej podejmuje spór z filozofią nauki o podstawy ludzkiej wiedzy i źródła uprawomocniającej je racjonalności. Wiążąc je ze zmieniającym się życiem społecznym i kulturą, nakazuje pytać o zmiany społeczne, jakich doświadczamy, i analizować ich implikacje dla historycznie ewoluującego ideału wiedzy naukowej.

Współcześni socjologowie są zgodni, że zmianą najbardziej radykalną są rozliczne „pęknięcia” w obrębie społeczeństwa modernistycznego, które, wykraczając poza ramy industrialnego ładu społecznego, ulega postępującej decentracji, „produkuje” najrozmaitsze formy ryzyka, kwestionuje najbardziej fundamentalne punkty orientacji jednostkowej i grupowej. *Przeżywamy obecnie zmiany podstaw zmian* – twierdzi U. Beck (2002, s. 22). Wyrażają się one tzw. modernizacją refleksywną, która radykalizując podstawowe procesy społeczne, doprowadziła do głębokich przeobrażeń politycznych, gospodarczych i kulturowych. Wyzwoliły one mechanizmy jego rozpadu i zainicjowały transformację ku ponowoczesności (Beck, Giddens, Lash 2009).

Ponowoczesne zmiany nie ominęły nauki jako kluczowej dla modernizmu instytucji społecznej i nie pozostały bez wpływu na jej relacje z władzą polityczną, rynkiem i opinią publiczną. Narastający sceptycyzm wobec nauki, sięgający niekiedy jej fundamentów, był następstwem licznych nakładających się na siebie procesów modernizacyjnych. Trzy z nich wydają mi się szczególnie ważne. Są to: 1) usieciowienie społeczeństwa, 2) powstanie tzw. nowych ruchów społecznych, 3) postępująca indywidualizacja społeczeństwa. Omówię je po kolei.

Zjawisko usieciowienia społeczeństwa wiąże się z rewolucją technologiczną skoncentrowaną wokół informacji oraz technik jej wytwarzania, przechowywania i dystrybucji. Masowa aplikacja technologii informacyjnych ustanowiła metastruktury społeczne nowego typu. Zmieniła funkcjonowanie gospodarki, zmodyfikowała formy uczestnictwa w kulturze, wprowadziła innowacje w sferze zarządzania społeczne-

stwem, wywarła istotny wpływ na style życia ludzi. Sprawiała, że społeczeństwa ponowoczesne wkroczyły w nową fazę rozwojową. M. Castells (2007) nazywa ją informacjonizmem. Momentem symbolizującym przejście do ery cyfrowej może być rezygnacja z nieprzerwanego od 244 lat drukowania *Encyclopaedia Britannica* i przejście do elektronicznych form jej udostępniania.¹

Procesy usieciowienia objęły także naukę. Postęp w zakresie technologii cyfrowej nie tylko dał badaczom dostęp *on line* do praktycznie nieograniczonych zasobów bibliotecznych i zwolnił z dolegliwej konieczności przesiadywania w uniwersyteckich czytelniach, ale i stworzył możliwość bezpośredniej komunikacji między sobą. Uczni przyznają, że nauka „sprzed” Internetu i nauka rozwijana obecnie to dwa różne światy. W epoce przedinternetowej badacze pracowali w małych, autonomicznych zespołach. Wyniki swoich badań publikowali w niskonakładowych, specjalistycznych periodykach. Wymiana opinii była dokonywana podczas okazjonalnie organizowanych kongresów i seminariów oraz w korespondencji prywatnej. Internet połączył rozrzucone po świecie ośrodki badawcze, zlikwidował czas i przestrzeń. Badania naukowe umieszczone zostały w strumieniu informacyjnych przepływów, a ich rezultaty opatrzone cechą natychmiastowości. *Badania w naszych czasach albo są globalne, albo przestają być naukowe* – twierdzi M. Castells (tamże, s. 127).

Jest też kłopotliwa strona usieciowienia e-nauki. Wiąże się ona z problemami epistemologicznymi. A. Bard i J. Soderquist (2006) zwrócili uwagę, że

Nowa dominująca technologia informacyjna zmienia wszystko, a zwłaszcza język. (...) Zmianom języka towarzyszą zmiany sposobu myślenia. Nowa technologia na nowo definiuje podstawowe pojęcia takie jak wiedza i prawda, programuje mechanizmy percepcyjne społeczeństwa decydujące o tym, co ważne, a co nieważne, co jest możliwe, a co niemożliwe, a także – przede wszystkim – co jest prawdziwe (tamże, s. 127).

Jak wiadomo, nośniki techniczne nieuchronnie selekcionują treści, które przy ich użyciu mogą być adekwatnie przekazane. Jeżeli tak, to jakimi kryteriami epistemicznymi operuje technologia sieci? Czym różnią się one od kryteriów epistemicznych nauki tradycyjnej?

Poszukując odpowiedzi na to pytanie, można wskazać na dwie kwestie. Po pierwsze, technologie cyfrowe redukują wiedzę do informacji. Różnice między nimi nie są wyraźnie wyznaczone. Niektórzy badacze nie dokonują ich rozróżnienia (Barney 2008). Wspomniany już M. Castells rezygnuje z poszukiwania odmienności między nimi, ponieważ – jak uważa – każde rozróżnienie wiedzy i informacji skazane jest na arbitralność (Castells 2007, s. 33). Jeszcze inni badacze traktują je jako kategorie tre-

¹ Od 1989 roku *Encyclopaedia Britannica* zaczęła być publikowana na płytach CD, a od roku 1994 jest obecna w Internecie.

ściowo tożsame. Wiedza to uporządkowany zbiór informacji – autorytatywnie stwierdza S. Palka (2010, s. 17).

Całkowicie odmienny pogląd prezentuje B. Gustavsson (2002). Jego zdaniem,

(...) wiedza jest czymś innym i czymś więcej niż informacja. Informacje można pozyskać z komputerów i podręczników; stają się one wiedzą tylko wtedy, kiedy zostaną zinterpretowane, zrozumiane i umieszczone w kontekście (tamże, s. 19).

A zatem wiedza nie egzystuje w boskim „Świecie Trzecim”. Przeciwnie, ma ona charakter personalny. Wiedza milcząco zakłada istnienie „wiedzącego”. To on musi dopełnić ją rozumiejącą interpretacją, opatrzyć sensami, nadać znaczenie, usytuować w kontekście i – ewentualnie – posłużyć się w działaniu. Z kolei informacja jest bezosobowa, standardowa, potencjalnie instrumentalna i pragmatyczna. Sprawia to, że jest ona potencjalnie gotowa do użycia i nie wymaga od użytkowników dodatkowych operacji intelektualnych. Słowem, *informacją są dane, które zostały zorganizowane i zakomunikowane (Castells 2007, s. 33).*

Badacze jakościowi z entuzjazmem przyjmują nowe możliwości jakie oferuje technologia sieci, ponieważ stanowią one *odpowiedź na metodologiczne potrzeby badań jakościowych* – zauważa D. Kubinowski (2010, s. 74). Ale korzystanie z technologii informacyjnych wymaga redukcji wiedzy do informacji. Wyjaśnia to, dlaczego badacze są gotowi odchodzić od szeroko rozumianej, filozoficznie ugruntowanej metodologii i zadowalać się „czystymi” metodami i technikami badawczymi, które można dowolnie zestawiać, swobodnie projektować i arbitralnie wykorzystywać. Dla badań rozumianych jako zbieranie i analiza danych jest to rozwiązanie metodologicznie wystarczające.

Jeżeli technologia sieci preferuje informację, to jej najbardziej optymalną formą jest obraz. P. Sztompka mówi o charakterystycznym dla społeczeństwa ponowoczesnego „zwrocie obrazowym” i utrzymuje, że (...) *kulturowa logika ponowoczesności oznacza wypieranie tekstu przez obraz, który zajmuje miejsce centralnej formy kulturowej (Sztompka 2005, s. 12, 16).* Ponadto dodaje:

Bogactwo obrazów w naszym codziennym doświadczeniu prowadzi do ukształtowania się nowych form percepcji i wrażliwości, nowej „składni” myślenia i postrzegania świata (tamże, s. 16).

Wiedza wyrażana drukiem miała strukturę linearną. Taka forma jej artykulacji wymagała uwzględnienia szerokiego kontekstu interpretacyjnego i ujawniania źródeł pochodzenia. Wymuszała też respektowanie reguł logiki. Sprawiało to, że wiedza generowała postawy analityczne i krytyczne, zdolne przeobrazić ją w dyskurs. Z kolei obraz przedstawia dane w sposób holistyczny. Nie wyklucza to wprawdzie możliwości ich szerokiej i zróżnicowanej interpretacji, ale zamyka je „w ramach” obrazu. Sprawia, że procesy analityczne mogą być prowadzone wedle reguł oferowanych przez „czyste” metody i techniki badawcze.

Modernizacja refleksywna nie ominęła nauki instytucjonalnej. Wiedza naukowa i metodologia jej wytwarzania opatrzone zostały licznymi znakami zapytania. Następnym tego były zjawiska, które określam metaforą „śmierć epistemologii”. Proces obumierania epistemologii ma dwa wymiary – wertykalny i horyzontalny. Pierwszy wyraża się odchodzeniem od koncepcji wiedzy obiektywnej i rezygnacją z kategorii prawdy jako kryterium owocności poznania. Postępujący uwiad dyskursu obiektywnej prawdy sprawił, że U. Beck (2002) mógł powiedzieć:

Pytanie naukowca o prawdę stało się tak samo wstydlive jak pytanie księdza o Boga. Słowo „prawda” w kregach naukowych (...) sygnalizuje niewiedzę, miernotę, bezmyślne używanie wieloznacznych, naładowanych emocjami słów należących do języka potocznego (tamże, s. 253).

Utrata wiary w istnienie „Świata Trzeciego” otworzyła drzwi epistemologicznym innowiercom, którzy zaczęli podawać w wątpliwość, jakoby wiedza była odkrywana w świecie zewnętrznym i stanowiła jego pojęciową replikę. Wiedza – głoszą oni – jest wytwarzana w dyskursach społecznych i ustanawiana jako prawdziwa na mocy wynegocjowanych kryteriów. Niekończący się spektakl naukowego poznania rozgrywa się (...) w obrębie świata tekstów i metafor, z których pewne uzyskują z przygodnych względów status „twardej rzeczywistości” (Szahaj 2004, s. 21).

Czy epistemologiczny liberalizm postępujący wraz z rosnącą ekspansją technologii informatycznych przekształci zhierarchizowany świat nauki akademickiej zaludniany dotąd przez mistrzów i adeptów, nauczycieli i uczniów, badaczy, teoretyków i metodologów? Czy zastąpią go *ad hoc* tworzone poziome sieci współpracy zawiązywane doraźnie wokół perspektyw aksjologicznych podzielanych przez prosumentów, kognitariuszy i digitariat? (Pręgowski, Juza 2011). Brak ogólnej teorii informacji i nikłe widoki na jej stworzenie w najbliższym czasie nie pozwalają udzielić jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie (zob.: Hetmański 2010). Jedno wydaje się pewne. Prawda i obiektywizm jako fundament oświeceniowej koncepcji racjonalności były szkieletem konstrukcyjnym metody naukowej i osią modernistycznej metodologii. Ich zakwestionowanie wytworzyło pustkę aksjologiczną i postawiło pod znakiem zapytania racjonalność metodologicznego rozumu.

Szansa na metodologiczną alternatywę pojawiła się wraz z konstytuującymi się w latach 60. XX wieku tzw. nowymi ruchami społecznymi. Spontaniczne, oddolne działania skoncentrowane wokół problemów rasowych, płci i tożsamości seksualnej, postkolonializmu, ekologizmu, feminizmu itp., zyskiwały akceptację badaczy społecznych o orientacji radykalnej i krytycznej. Realizowane przez nich projekty, określane jako *studies*, układają się „w poprzek” stanowisk teoretycznych, szkół metodologicznej i dyscyplin naukowych, burząc horyzontalny układ wiedzy rozparcelowanej między autonomiczne dyscypliny. *Women’s studies*, *gender studies*, *gay and lesbian studies*, *cultural studies*, *critical studies* itp. operują odmienną epistemologią i orientują się na cele inne aniżeli poznawcze. Ich zwolennicy odrzucają oddzielanie teorii

i praktyki w badaniach społecznych. Analogicznie nie akceptują praktyk dzielenia wiedzy na teoretyczną (czystą) i stosowaną. Taki podział, gdyby traktować go poważnie, uniemożliwia badania społeczne – utrzymują D.J. Greenwood i M. Levin (2009). I dodają:

(...) dla nas świat dzieli się na badania interwencyjne, które popieramy i praktykujemy, i konwencjonalne badania społeczne (...) które odrzucamy zarazem z epistemologicznych, metodologicznych i etycznych/politycznych powodów (tamże, s. 91).

Jakościowe badania interwencyjne mają na celu rozwiązanie istotnych problemów społecznych poprzez otwarte, demokratyczne poszukiwania prowadzone wspólnie z tymi, którzy tych problemów doświadczają w największym stopniu. W badaniach tych (...) *zadanie i rola badacza polegają na próbie wyemancypowania grup poddanych opresji, cierpiących z powodu ekonomicznej nierówności, wykluczenia i braku sprawiedliwości społecznej* – twierdzi R. Johnston (2010, s. 199). Stawiając sobie takie cele, badacze nie respektują postulatu aksjologicznej neutralności i politycznego niezaangażowania. Przeciwnie, dyskurs badań jakościowych nosi wyraźne znamiona politycznego ugruntowania, które badacze starają się uprawomocnić etycznie.

Teza, iż celem badań naukowych powinna być moralne i skuteczne działanie w świecie, została nazwana zwrotem działaniowym i po raz kolejny postawiła na porządku dnia kwestie metodologiczne. P. Reason i W.R. Torbert (2010) ustosunkowują się do nich następująco:

(...) narzędzia badania i kryteria doskonałości w badaniu społecznym po zwrocie działaniowym nie są już w przede wszystkim metodologiczne. Nie pytamy już najpierw „Czy to jest „właściwa” metoda?”. Pytamy natomiast; „Jaka jest jakość wiedzy w ramach praktyki tej osoby (badacza – M.M.) i społeczności?”, a także jakie dowody jakościowe i ilościowe – stosowne pomiary, opowieści i inne „dane” związane zarówno z procesem badawczym, jak i jego wynikiem – można przedstawić, by twierdzić, że są należytej jakości? (s. 126).

Identyczne stanowisko zajmuje H. Beder. Utrzymuje on, że poprawność wyników badań naukowych trzeba oceniać według wartości ich wyników, a nie wedle ich zgodności z ideologiczną doktryną naukowości (za: Johnston 2010, s. 207).

Sytuowanie racjonalności naukowej w sferze polityki i etyki, a więc poza metodą naukową, rodzi trudności związane z umiejscowieniem transformacyjnych badań społecznych w strukturze dyscyplinowej nauki instytucjonalnej. Ich zwolennicy rozwiązują tę trudność w prosty sposób. Przyjmują, że *badania jakościowe są samodzielną dziedziną badawczą. Przecinają różne paradygmaty, dziedziny, problematyki* (Denzin, Lincoln 2009, s. 21). Przyjęcie założenia, że transformacyjne badania jakościowe są aparadygmatyczne, znosi restrykcyjne rygory narzucane badaczom przez tradycyjną metodologię, w tym tak uciążliwą dla nich zasadę niewspółmierności. W ten sposób metody i techniki badawcze zyskują pełną autonomię, a posługujący się

nimi badacze-brikolerzy prawo do swobodnego posługiwania się nimi w procesie badawczym.

Trzecim nurtem modernizacji zachodzącej w obrębie społeczeństwa późnej nowoczesności jest proces indywidualizacji (Jacyno 2007; Giddens 2002). *Nigdy więcej zbawienia przez społeczeństwo* – mówi Z. Bauman (2008, s. 15). Dowodzi on, że postępująca decentracja społeczeństwa jako systemu i osłabienie determinującego wpływu makrostruktur społecznych powoduje zjawisko wykorzenia ludzi ze starych stylów życia właściwych społeczeństwu przemysłowemu i stawia wobec zadania samodzielnego konstruowania własnej biografii. Proces ten, zamiennie określany jako „biografizacja” społeczeństwa (Alheit 2004), wymusza postawę refleksyjności i aktywności podejmowanej wobec własnej tożsamości. *Jesteśmy nie tym, czym jesteśmy, ale tym, co z siebie robimy* – powiada A. Giddens (2001, s. 105).

Dynamika ponowoczesności i rozliczne formy ryzyka, jakie ona generuje, unieważniają punkty oparcia biograficznego, które pierwotnie usytuowane były w klasie społecznej, strukturze zawodowej, rodzinie, społeczności lokalnej itp. W zamian oferują rozliczne formy tożsamości. Z ofertą tą wiąże się nie tylko trud wyboru, ale i powinność ustawicznego „przepracowywania”, rozwijania i uaktualniania wybranej tożsamości, co samo w sobie wymaga postawy analitycznej i refleksyjnej. Jest ona podstawą świadomie prowadzonej „polityki życia”, zorientowanej na kolonizację przyszłości i zapewnienie sobie przynajmniej minimum bezpieczeństwa ontologicznego.

Jeżeli posttradycyjny porządek ponowoczesności w centrum uwagi stawia refleksyjne „ja”, to prawidłowość ta w równym stopniu dotyczy „ja” badacza. Jego oficjalne pojawienie się na arenie badań jest z jednej strony konsekwencją osłabienia roli metody w procesach poznawczych, którą badacz zaczyna zastępować. Z drugiej jest wyrazem nieufności do standardowej, zunifikowanej metodologii, która sprawia, że nauka przemawia „głosem znikąd”. R. Usher, J. Bryant i R. Johnston (2001) utrzymują, że „ja badacza” ma potrójną strukturę. Składa się na nią jego profesjonalne doświadczenie, trwałe dyspozycje osobowościowe i umiejętności aranżowania sytuacji badawczych. Wymienione elementy stają się aktywnym czynnikiem w procesach poznawczych i personalizują badania, nadając im indywidualną i niepowtarzalną trajektorię. *Wchodzą one w interakcje z techniczną trajektorią badań i wytwarzają dynamiczną strukturę „refleksji-w-działaniu”* (tamże, s. 17).

Obdarzenie badacza podmiotowością, refleksyjnością i sprawstwem demitologizuje uniwersalizm metody naukowej, uwalnia jego poczynania poznawcze ze sztywnych norm metodologicznych, otwiera drogę ku metodologicznej innowacyjności. Jak piszą N.K. Denzin i Y.S. Lincoln:

Badania jakościowe obejmują studia nad wykorzystaniem i gromadzeniem różnorodnych materiałów empirycznych – studiów przypadku, osobistego doświadczenia, introspekcji, biografii, wywiadów, wytworów kulturowych, kulturowych tekstów i produktów, materiałów pochodzących z obserwacji, materiałów histo-

rycznych, materiałów wywodzących się z interakcji, tekstów wizualnych, materiałów, które opisują codzienność i trudne momenty w życiu jednostki (2009, s. 23).

Delegowanie metodologicznych uprawnień i otwarty charakter praktyk eksploracyjnych, umożliwiają badaczom dowolne zestawianie metod i technik badawczych. Jedynym ograniczeniem nakładanym na ich poczynania jest wymóg „zdyscyplinowanego eklektyzmu” (Sztompka 2002, s. 35). Dowodzi to, że metodologiczny eklektyzm przestał być postrzegany jako rodzaj intelektualnej aberracji i grzech metodologiczny z kategorii grzechów głównych. Z drugiej strony, eklektyzm wymaga jakiegoś uprawomocnienia. Analiza literatury metodologicznej ujawnia dwa źródła uprawomocnienia praktyk badawczych, do których odwołują się badacze jakościowi. Jednym z nich jest autorytet badacza, wynikający z bogactwa jego profesjonalnego doświadczenia i społecznie zaangażowanej postawy. Źródłem drugim, praktyczne rezultaty prowadzonych badań. Badacze feministyczni, radykalni etnografowie, zwolennicy badań typu *action research*, przedstawiciele teorii queer itp. przyjmują, że (...) *badania jakościowe nie są wyłącznie projektem badawczym, ale także moralnym, alegorycznym i terapeutycznym* (Denzin, Lincoln 2009, s. 13). Jeżeli ich rezultaty przyczyniają się do demokratyzacji stosunków społecznych, niwelacji niesprawiedliwych różnic społecznych, emancypacji grup i środowisk ludzi zmarginalizowanych i wykluczonych, to należy je uznać za w pełni prawomocne.

Przeprowadzona analiza wskazuje, że oświeceniowa racjonalność i zbudowana na niej metodologia nauk społecznych znalazły się w punkcie krytycznym. Negacji standardowych, zalgorytmizowanych procedur badawczych oferowanych przez metodologię pozytywistyczną towarzyszy postępująca liberalizacja rygorów metodologicznych. Obecne interpretatywne praktyki badawcze kreślą nową mapę nauk społecznych, które – jak można sądzić – wygenerują nową metodologię.

Zakończenie

Nauka ma obecnie charakter „postakademicki” – twierdzi P. Sztompka (2007, s. 366). Teza ta może być interpretowana w różny sposób, ale jej najpełniejsze wyjaśnienie wiąże się ze zmianami w sferze metodologii badań.

Na przestrzeni ostatniego ćwierćwiecza w naukach społecznych trwa cicha rewolucja metodologiczna. Obserwowana ekspansja podejść interpretatywnych i rosnąca popularność badań jakościowych może być traktowana jako forma akademickiego buntu wobec wszechwładnej doktryny scjentystycznej, która miała zagwarantowany monopol na stanowienie metodologicznych norm. Ruch badaczy jakościowych, szczególnie w jego wersji radykalnej i krytycznej, kwestionuje tezę, jakoby uznane normy meto-

dologiczne odzwierciedlały uniwersalne reguły rozumu poznającego. Metody nauki – twierdzą oni – są zbiorem konwencji wynegocjowanych w obrębie wspólnot badaczy i mają proveniencję społeczno-kulturową. Słowem, obowiązującą dotąd kartezjańską koncepcję racjonalności internalnej próbują zastąpić racjonalnością eksternalną.

Bodaj najpoważniejszą konsekwencją, jaką to roszczenie za sobą pociąga, jest zawężenie zakresu samego pojęcia „metodologia”. „Tradycyjni” badacze społeczni wyznający koncepcję nauki paradygmatycznej wciąż utrzymują, że *nauki społeczne są bezpłodne, jeśli ci, którzy je uprawiają, nie wiążą ich bezpośrednio z zagadnieniami filozoficznymi* (Giddens 2003, s. 15). Pomimo to metodologiczne kodeksy stopniowo tracą swoje ugruntowanie filozoficzne. Ulegają swoistej dezintegracji, przekształcając się w zbiór metod i technik badawczych, albo – mówiąc obrazowo – stają się rodzajem składnika z narzędziami poznawczymi. Wolność przebierania w nich, ich dowolnego zestawiania i łączenia, staje się sprawą badacza. Od jego refleksyjności, wyobraźni i kompetencji warsztatowych zależy, czy użyte metody i techniki doprowadzą do osiągnięcia założonych celów poznawczych bądź praktycznych. Jest to jedyne kryterium uprawomocniające metodologiczną poprawność przeprowadzonych badań. Obserwowanej technicyzacji procesu badawczego sprzyja informacjonizm – rewolucja technologiczna skoncentrowana wokół wytwarzania, przechowywania i dystrybucji informacji, która traktowana jest jako nowy rodzaj „surowca” wykorzystywanego w budowie ponowoczesnego świata.

Należy zauważyć, że „nowa metodologia” zmienia także pozycje i rolę badacza w procesach poznawczych. Osłabienie potencjału eksploracyjnego metody naukowej sprawia, że jej miejsce zajmuje badacz. Przedkładane przez niego raporty z badań nie są pojęciową repliką wiernie, a więc prawdziwie odwzorującą badaną rzeczywistość albo zmiany, jakie zostały w niej wywołane przez projekt badawczy. Obrazy, jakie niosą ze sobą raporty z badań, są wypadkową jakości badanej rzeczywistości i personalnych cech badacza. Przemawiają one głosem „umiejscowionym”, tj. głosem badacza, lub – jak jest to np. w badaniach emancypacyjnych – głosem badanych.

W.D. Banard napisał przed laty: *modernizm był idealistyczny, postmodernizm jest polityczny* (za: Dziamski 2009, s. 23). Idealizm społeczeństwa modernistycznego wiązał się z wiarą w potęgę rozumu i prawdy, które można uczynić instrumentem rozwoju, postępu i powszechnego dobrobytu. Ideolodzy postmodernizmu pytają, jak wytwarzana jest prawda, jaka jest władza prawdy, kto prowadzi politykę prawdy i kto podtrzymuje i chroni obowiązujący reżim prawdy? Przytoczone pytania wskazują na utratę modernistycznej wiary w rozum i prawdę. Ich miejsce zajmuje pragmatyczne przeświadczenie, że zasadniczym celem wiedzy jest skuteczne działanie w świecie. Wiedzę zawsze zdobywa się w działaniu i poprzez działanie – dowodzą P. Reason i W.R. Torbert (2010, s. 124). Zwrot działaniowy, za którym optują zwolennicy politycznie zaangażowanych badań jakościowych, w centrum uwagi stawia kwestie etyczne. Tradycyjni badacze społeczni wierzący w obiektywizm i aksjologiczną neutralność

nauki mogli powiedzieć: „moją etyką jest moja metodologia”. Krytyczni badacze jakościowi mówią: „moją metodologią jest moja etyka”.

Przejście „od metodologii do etyki” wyjaśnia projektowaną rezygnację z uprawomocnień tradycyjnie oferowanych przez wspólnotowo uznawane paradygmaty. Wyjaśnia również zgłoszoną przez Y.S. Lincoln propozycję ich zastąpienia „perspektywami poznawczymi”. Perspektywy są ugruntowane aksjologicznie. Tym samym organizują procesy poznawcze zgodnie ze zbiorem społecznie podzielanych wartości i gwarantują rezultaty mogące służyć ich dalszemu uprawomocnieniu. Są to zmiany daleko wykraczające poza kwestie czysto metodologiczne. Nie można wykluczyć, że tak naprawdę mamy do czynienia ze zmianą kulturowego ideału nauki i jest to zmiana radykalna. Scjentyści wierzyli, że nauka może zbawić świat. Fiasko tej wiary sprawiło, że dziś to samo zadanie stawiają przed sobą ponowoczesni badacze.

Bibliografia

- ALHEIT P., 2004, *Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się”*. Podejście krytyczne, *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4.
- BAR D. A., SODERQUIST J., 2006, *Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie*, WAiP, Warszawa.
- BARNES B., BLOOR D., 1993, *Mocny program socjologii wiedzy*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- BAUMAN T., 2010, *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Impuls, Kraków.
- BAUMAN Z., 2008, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, GWP, Gdańsk.
- BECK U., 2002, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- BECK U., GIDDENS A., LASH S., 2009, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- BRZEZIŃSKI J., 2007, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- CASTELLS M., 2007, *Społeczeństwo sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- DENZIN N.K., LINCOLN Y.S., 2009, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, t. 1.
- DZIAMSKI G., 2009, *Prawda jako fakt instytucjonalny*, [w:] Z. Drozdowicz, Z. Melosik, S. Sztajer (red.), *O racjonalności w nauce i w życiu społecznym*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań.
- FEYERABEND P.K., 1996, *Przeciw metodzie*, Siedmioróg, Wrocław.
- GIDDENS A., 2002, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GIDDENS A., 2003, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- GREENWOOD D.J., LEVIN M., 2009, *Reforma nauk społecznych i uniwersytetów przez badania interwencyjne*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, t. 1.

- GUBA E.G., LINCOLN Y.S., 2009, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, t. 1.
- GUSTAVSSON B., 2002, *What do We Mean by Lifelong Learning and Knowledge?*, *International Journal of Lifelong Education*, 1 (21).
- HAMMERSLEY M., 1992, *What's Wrong with Ethnography? Methodological Explorations*, Routledge, London–New York.
- HETMAŃSKI M., 2010, *Czy możliwa jest ogólna teoria informacji?*, *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 3–4.
- JACYNO M., 2007, *Kultura indywidualizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- JOHNSTON R., 2010, *Etyka, badania emancypacyjne i bezrobocie*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- KONARZEWSKI K., 2000, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa.
- KUBINOWSKI D., 2010, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- KUHN T.S., 1968, *Struktura rewolucji naukowych*, PWN, Warszawa.
- LEWOWICKI T., 1995, *Dylematy metodologii pedagogiki*, [w:] T. Lewowicki (red.), *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego – Filia w Cieszynie, Warszawa–Cieszyn.
- LINCOLN Y.S., 2009, *Komisje etyczne i konserwatyzm metodologiczny. Wyzwania dla i ze strony paradygmatu fenomenologicznego*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, t. 1.
- ŁOBOCKI M., 2004, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków.
- MALEWSKI M., 1997, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, *Kultura i Edukacja*, 1–2.
- PALKA S., 2010, *Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Impuls, Kraków.
- PILCH T., BAUMAN T., 2001, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- PRĘGOWSKI M.P., JUZA M., 2011, *Twórczość w Internecie. Prosumenci, kognitariat, demokratyzacja*, *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 4.
- REASON P., TORBERT W.R., 2010, *Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- RUBACHA K., 2008, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- SUCH J., 2009, *Racjonalność przyrody a racjonalność życia społecznego*, [w:] Z. Drozdowicz, zob. s. 44 (Dziamski), Z. Melosik, S. Sztajer (red.), *O racjonalności w nauce i w życiu społecznym*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań.
- SULEK A., 2002, *Pochwała metodologii*, [w:] A. Sulek, *Ogród metodologii socjologicznej*, Scholar, Warszawa.
- SAHAJ A., 2004, *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- SZTOMPKA P., 2002, *Shaping Sociological Imagination. The Importance of Theory*, [in:] A. Bron, M. Schemmann (eds.), *Social Science Theories in Adult Education Research*, Lit Verlag, Münster–Hamburg–London.
- SZTOMPKA P., 2005, *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

SZTOMPKA P., 2007, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

USHER R., BRYANT I., JOHNSTON R., 2001, *Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(14).

Methodology of social research – orthodoxy and reflectivity

Within the last quarter of the century social sciences have been witnessing a quiet methodological revolution. The noticed expansion of interpretative approaches and the growing popularity of quality research may be perceived as a form of academic rebellion against the omnipotent scientific doctrine with its guaranteed monopoly for setting methodological standards. The movement of quality researchers, particularly in its radical and critical version, undermines a thesis that recognised methodological standards reflect universal rules of the cognitive reason. In this approach the methods of science are a collection of conventions negotiated within researchers' communities and social and cultural provenance.