

# Dorota Klus-Stańska

---

## Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice

---

Studia z Teorii Wychowania 7/2 (15), 45-60

---

2016

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Dorota Klus-Stańska**  
Uniwersytet Gdański

## **Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice**

Idea eklektyzmu badawczego, inaczej triangulacji, zrobiła niebywałą karierę tak w naukach przyrodniczych, jak i społecznych. Triangulacja służy albo walidacji (w badaniach ilościowych) albo rozpoznaniu (*inquiry*) w badaniach jakościowych. W każdym jednak przypadku chodzi o to, by uprawomocnić prowadzone badania, upewnić się, co do dokładności i odpowiedniości czynności badawczych, a przez to zwiększyć wiarygodność badań, pogłębić wnioski i konstruowane kategorie. Model badań eklektycznych zyskuje ostatnio systematycznie jeszcze bardziej na popularności. Jest oceniany jako szczególnie wartościowy, a autorzy projektów opisywanych jako eklektyczne otrzymują informację zwrotną o dobrze podjętej decyzji metodologicznej. Dla pedagogów badania eklektyczne mogą być szczególnie znaczące z uwagi na złożoność rzeczywistości, która jest przedmiotem ich zainteresowań, zróżnicowanie perspektyw biograficznych, poznawczych i aksjologicznych zaangażowanych podmiotów oraz wielość potencjalnych rozwiązań i rekomendacji ważnych dla praktyki.

Tym niemniej, jak to w sytuacjach wzrostu notowań bywa, choć popularność przynosi liczne wartościowe efekty, doprowadza też do narastania nieporozumień. Ta prawidłowość dotyczy też eklektyzmu w pedagogice i błędów, które zdarzają się nawet w pracach na stopień naukowy. Można odnieść wrażenie, że czasem wybór modelu eklektycznego jest nie tyle rezultatem dobrze przemyślanych i metodologicznie uzasadnionych decyzji, co raczej przejawem (psychologicznie zrozumiałej, ale merytorycznie bezzasadnej) ulgi, że spory międzyparadygmatyczne i napięcia między badaniami ilościowymi i jakościowymi można uznać za zażegnane. Taka reakcja jest uwarunkowana niedobrym klimatem różnicowania się paradygmatów, które przybrało postać rywalizacji – określanej nawet jako *paradigm war* (wojna paradygmatów) – i polegało na wzajemnej krytyce i oskarżeniach o niewydolność lub jałowość badawczą, a nie na budowaniu pluralizmu w społecznym poznawaniu rzeczywistości.

Jak pisali Mahoney i Goertz: „Wskazywanie różnic między badaniami ilościowymi i jakościowymi we współczesnych naukach społecznych pociąga za sobą przemierzanie terenu nacechowanego pewnym przewrażliwieniem. Badacze związani z którąś z tradycji reagują defensywnie i w przesadzony sposób na krytycyzm i błędne, ich zdaniem, charakteryzowanie przyjmowanych przez nich założeń i celów oraz realizowanych praktyk” (2006, s. 245).

Warto zatem przyrzeć się tym zagadnieniom i sprecyzować kwestie terminologiczne oraz metodologiczne, szukając drogowskazów dla budowania eklektycznych projektów badawczych o wysokiej randze naukowej.

### **Triangulacja jako eklektyzm ważny i niekontrowersyjny**

Triangulacja to równoległe zastosowanie co najmniej dwóch sposobów gromadzenia materiału badawczego i jego analizy wobec jednego przedmiotu badań. Najczęściej mamy do czynienia z zastosowaniem kilku metod (triangulacja metod i technik), by uzyskać bardziej całościowy obraz badanego zjawiska. Wycinkowy obraz fragmentów rzeczywistości zostaje w ten sposób uzupełniony dodatkowymi jego opisami. Ale równie wartościowe badawczo okazuje się wykorzystywanie zróżnicowanych osobowych i materialnych źródeł informacji (triangulacja danych), co ma na celu zmniejszenie wpływu kontekstu na kształt uzyskanych danych, jak też prowadzenie badań w tym samym terenie przez więcej niż jednego badacza (triangulacja badaczy), gdy możliwości percepcyjne jednego badacza są zbyt małe w stosunku do rozległego, rozbudowanego strukturalnie terenu badań, lub gdy chcemy zredukować zniekształcający wpływ prekoncepcji badacza na percepcję płynących do niego informacji (Denzin, 1978). Zwiększamy w ten sposób wrażliwość na pewne dane, w przeciwnym razie mogące pozostać ukryte, przemilczane, niedostępne z perspektywy ich „nośnika” lub określonych doświadczeń jednego badacza. Do tych typów badań eklektycznych Lisa Guion (2002) dodaje triangulację środowisk, definiując ją jako użycie zróżnicowanych lokalizacji, miejsc, otoczenia i innych czynników związanych ze środowiskiem.

Norman Denzin (1978) proponuje też triangulację teorii, co w Polsce w badaniach edukacyjnych rekomenduje również Stanisław Palka (2011), akcentując wartość łączenia teorii pedagogicznych z pochodzącymi z psychologii czy socjologii. S. Palka pisze też o triangulacji ujęć interdyscyplinarnych, wpisując się w ten sposób w tendencje rozwojowe współczesnych nauk humanistycznych i społecznych, dla których interdyscyplinarność jest obiecującą perspektywą, choć pełną mielizn i pułapek (por. Chmielewski, Dudzikowa, Grobler, 2012; Witkowski, 2010). Te typy triangulacji

i multiplikowania materiału badawczego w różnych konfiguracjach są doceniane od dłuższego czasu i nie budzą kontrowersji.

### **Badania z istoty swojej triangulacyjne**

W przypadkach niektórych strategii badawczych triangulacja stanowi wręcz ich istotę. Można tu wskazać metody o dobrze ugruntowanym statusie w naukach społecznych na całym świecie, takie jak: studium przypadku, etnografia czy badania w działaniu. Szczególną popularnością w pedagogice cieszą się badania prowadzone metodą indywidualnych przypadków (Stake, 2009), która wymaga możliwie wszechstronnego i wielokontekstowego oglądu i która w swoich charakterystykach ma wpisaną triangulację jako odpowiadającą wielości rzeczywistości, w jakich żyją ludzie, ich sposobów funkcjonowania i kontekstów społecznych, jakie się z tym wiążą.

Innym mocnym statusowo przykładem, dobrze ilustrującym „naturalność” triangulacji, jest etnografia (Hammersley, Atkinson, 2000), którą z uproszczeniem można określić jako antropologicznie zorientowane terenowe studium przypadku całościowo ujmowanej wspólnoty kulturowej, które budowana jest drogą gromadzenia wszelkich dostępnych danych, wszelkimi możliwymi sposobami, z zastosowaniem wszelkich dających się wykorzystać możliwości.

Kolejnym przykładem badań, dla których triangulacja jest niezbędna, są badania w działaniu. Stanowią one ważny nurt w metodologii, polegający na zaangażowaniu i partycypacji badacza w doświadczaną rzeczywistość (Červinková, Gołębniak, 2010; Červinková, Gołębniak, 2013). Aby zrealizować stanowiący istotę badań w działaniu partycypacyjny, demokratyczny projekt działań, zorientowany na rozwój wiedzy w określonej przestrzeni i czasowo, ważnej dla badacza społeczności, niezbędne jest uruchomienie bogatego zasobu metod i technik badawczych oraz stworzenie sieci współuczestników badań. Ale także – co może jest mniej widoczne w nurcie badań w działaniu tradycyjnym, wywodzącym się koncepcji Lewina (Lewin, 2010), zorientowanym na zmianę instytucji i poziomu profesjonalizmu jej kadr, ale z pewnością staje się kluczowe w ich wersji krytyczno-emancypacyjnej, opracowanej przez Carra i Kemmisa (1986) – intensywna, permanentnie otwarte orientacja otwarcie na zmianę nie tylko praktyk, ale także ich rozumienia i konceptualizacji doświadczanej rzeczywistości. To pomnażanie metod, badaczy oraz sposobów działania i rozumienia istotne jest już na wczesnych etapach badań w działaniu (podczas identyfikacji problemu i krystalizacji przedmiotu badań, w podczas rekonesansu badawczego i prób diagnozy) stopniowo narastając w procesie podejmowania

decyzji, uruchamiania zmiany i jej refleksyjnego monitorowania, pogłębianego w debatach współbadaczy. Triangulacyjność w ten sposób niejako definiuje istotne charakterystyki badań w działaniu.

W dalszej kolejności chcę zasygnalizować rodzaje badań niezbędne triangulacyjnych, które należą do przedsięwzięć słabiej w Polsce znanych i znacznie rzadziej stosowanych. Jest to przede wszystkim bricolage, na gruncie polskiej metodologii sygnalnie tylko opracowany, choć miałam przyjemność opiekować się rozprawami doktorskimi opartymi na tej strategii (Sadoń-Osowiecka, 2009; Blaszk, 2016).

Bricolage był już omawiany między innymi w pracach Levi-Straussa, jednak jego konceptualizację dla badań w naukach społecznych wiąże się z opracowaniem go przez Denzina i Lincoln (2009) i szerokim rozwinięciem przez Joe Kincheloe (2004, 2005). Bricolage opiera się na wizji badacza jakościowego jako bricolera (majsterkowicza) i twórcę patchworków badawczych. Dysponuje on bogato wyposażoną „skrzynką z narzędziami” (*toolbox*), które elastycznie dobiera do pojawiających się potrzeb, możliwości i sytuacji, w jakich działa badawczo.

Można mówić o różnych rodzajach bricolerów (interpretacyjnym, narracyjnym, teoretycznym, politycznym, metodologicznym (Denzin, 2009), zawsze jednak obraz przez nich tworzony wynika z dużej swobody stosowania różnorodnych metod i technik, używania ich w nietradycyjnych konfiguracjach i kontekstach, a także wytwarzania nowych, które – zdaniem bricolera – mogą prowadzić do wartościowej wiedzy. Montaż tych działań wymaga dużej sprawności metodologicznej i autorefleksji (Denzin, 2009). O ile bowiem w pozostałych przypadkach triangulacyjne zabiegi można w dużym stopniu zaplanować, o tyle bricolage wymaga radzenia sobie przez badacza również w najmniej oczekiwanych sytuacjach i inteligentnym korzystaniu z nadarzających się możliwości.

Chcę też napomknąć o zyskującym sobie dużą popularność na zachodzie podejściu mozaikowym, zainicjowanym przez wybitną badaczkę dzieciństwa Alison Clark, potem rozwiniętym przez nią wspólnie z Peterem Mossem (2001). W Polsce, o ile mi wiadomo, strategia ta została jedynie zasygnalizowana i krótko opisana przez Jolantę Zwiernik (2012).

Podejście mozaikowe jest dobrą egzemplifikacją metodologii triangulacyjnej w nowatorskim nurcie badań nie nad dziećmi, ani też o dzieciach, ale badań z dziećmi. Prowadzone są one w paradygmacie partycypacyjnym i opierają na założeniu, że dzieci są aktywnymi współuczestnikami praktyk kulturowych i życia społecznego. Clark nie tylko nie kwestionuje wiarygodności małych dzieci jako źródła informacji o ich codzienności

instytucjonalnej, ale rozmawianie z nimi i słuchanie ich uważa za kluczowe w procesie badań. Taka orientacja wymagała rekonceptualizacji badań i przystosowania metod do dziecięcych możliwości ekspresji. A. Clark dokonuje takiej rekonstrukcji, proponując zwielokrotnioną sieć oryginalnych metod, których cel sprowadza się do próby rozumienia drugiej osoby, mówiącej w nieco innym języku niż my (Clark, 2005).

Omówione przykłady podejść i metod, dla których triangulacja jest zasadniczą charakterystyką i zabiegiem koniecznym dla samego zaistnienia metody, występują w badaniach pedagogicznych obok sytuacji, w których multiplikowanie źródeł danych, badaczy, metod czy terenów badań nie jest niezbędne, ale zostaje „dobrowolnie” zastosowane przez badacza dla zwiększenia wiarygodności wyników. Za każdym razem decyzję o zabieganiu o większą trafność i rzetelność trzeba ocenić jako dobrą. Intensywny rozwój badań eklektycznych nie oznacza, że triangulacja nie spotyka się z krytyką, nie posiada żadnych mankamentów i może być stosowana w każdej swojej wersji.

### **Wady i ograniczenia triangulacji**

Przede wszystkim triangulacji powszechnie zarzuca się nieekonomiczność czasową i organizacyjną, która może prowadzić do znaczącego obniżenia ekonomiczności badań i musi być dobrze rozpatrzona w odniesieniu do efektów, jakie ma przynieść. Mówienie o opłacalności zabiegów mających zwiększyć wiarygodność zgromadzonych wyników może wydawać się problematyczne, ale zawsze warto rozpatrzyć alternatywne warianty jej zapewniania.

Stosowanie triangulacji obciążone jest też ryzykiem niedopracowania, dotyczącym wszystkich projektów badawczych, które w tym przypadku wytwarzają specyficzne skutki. Veronika Thurmond, pisząc o wadach triangulacji, podkreśla, że jeśli nie zostanie spełniony warunek staranności i rygoryzmu podczas tworzenia projektu badawczego, w którym każdy jego element powinien wynikać z dobrze przemyślanej decyzji, może dojść do mechanicznego użycia triangulacji i wykorzystywania jej w sposób deklaracyjny, a nawet szkodliwy. W efekcie dochodzi bowiem do zgromadzenia nadmiaru danych, których opracowanie staje się bardzo utrudnione; może pojawić się nasilona dysharmonia nastawień poszczególnych badaczy lub mamy po prostu do czynienia z brakiem rozumienia przez autora badań, dlaczego triangulacja została zastosowana (Thurmond, 2001).

Triangulacja nie prowadzi do założonych efektów również wówczas, gdy nadal mamy do czynienia z dominacją jednej metody (Yeasmin, Rahman (2012)). Należy wtedy mówić o triangulacji pozorowanej. Do ostatniego

ograniczenia dodałabym zdarzające się nierzadko zjawisko, które określam jako spłylenie interpretacyjne, gdy badacz stosuje co prawda pluralizm technik lub źródeł, ale wyniki jedynie zestawia, nie prowadząc pogłębionej, refleksyjnej ich konfrontacji i rekonstrukcji.

Triangulacja zatem – oprócz swoich niekwestionowanych zalet – ma także, jak każda z metod badawczych swoje słabości. Niemniej jednak, jak sądzi większość badaczy, należy brać pod uwagę jej stosowanie, gdyż pozwala uzyskać bardziej całościowy obraz badanego zjawiska, ale także, z uwagi na strukturę, daje możliwość przezwyciężenia ograniczeń pojedynczych elementów. Dużo poważniejsze argumenty krytyczne są wysuwane, gdy mowa o łączeniu paradygmatów. W tym przypadku dochodzi nawet do zakwestionowania sensu tego rodzaju triangulacji.

### **Spory paradygmatyczne jako kontekst badań eklektycznych**

Rozpoznawanie związanych z tym kontrowersji wiąże się z procesem rozwoju świadomości metodologicznej po przełomie antypozytywistycznym. Doszło w nim do wyłonienia odrębnych stanowisk. Określam je jako:

- stanowisko epistemologiczne: w którym zakwestionowano możliwość integracji badań ilościowych i jakościowych;
- stanowisko integrujące, w którym poszukuje się możliwości ich łączenia, nazywając to trzecim paradygmatem lub ruchem trzeciej metodologii.

Kolejność, w jakiej je wymieniam, nie oznacza ani ich statusów, ani następstwa. Można raczej mówić o ich ścieraniu się i współistnieniu.

Ustalanie się poglądów na temat badań ilościowych i jakościowych oraz możliwości ich łączenia było utrudnione przez fakt, że zarówno treść, jak i zakres pojęcia paradygmatu, użytego przez Thomasa Kuhna w wydanej po raz pierwszy w 1962 r. książce „Struktura rewolucji naukowych” (*The Structure of Scientific Revolutions*), jako terminu, za pomocą którego można opisać model rozwoju nauki, były długo niejasne i niedoprecyzowane. W pracy Kuhna opisowi zjawiska rewolucji naukowych, będącego zarzewiem nowej, fascynującej skądinąd dyskusji w nauce nad nią samą, towarzyszy pobieżne potraktowanie terminu „paradygmat” i nasycenie argumentacji metaforami. Otworzyło to nowe konteksty, ale nie sprzyjało precyzji. Ewelina Topolska (2012) podaje informację, że jedna z recenzentek „Struktury rewolucji naukowych”, Margaret Masterman, odkryła w książce dwadzieścia dwa różne znaczenia słowa „paradygmat”.

Jak pisałam w innym miejscu (Klus-Stańska, 2013), ów brak precyzji nieuchronnie doprowadził do trudności w rozpoznawaniu paradygmatów,



zwłaszcza w naukach społecznych. Wywołał też bardzo niekorzystną sytuację, w której termin paradygmat jest używany więcej niż swobodnie jako synonim takich pojęć, jak koncepcja, model, ujęcie, a nawet pogląd.

W kolejnym wydaniu książki T. Kuhn koryguje zbytnią ogólność pojęcia „paradygmat”. Wprowadza jego socjologiczne znaczenie i termin macierzy dyscyplinarnej, na którą – zgodnie z jego propozycją – składają się: symboliczne uogólnienia, metafizyczne przekonania, wartości teoretyczne (związane z oceną teorii, takie jak: oczekiwana dokładność przewidywań ilościowych i jakościowych, prostota teorii, jej wewnętrzna spójność i wiarygodność, czy użyteczność społeczna) oraz – czwarty element macierzy dyscyplinarnej – modelowe wzorce rozwiązywania – jak to określa Kuhn – łamigłówek (problemów naukowych) (2009).

Dyskusja na temat, czy w rozwoju nauki mamy do czynienia z paradygmatami, czy nie, a także na temat statusu naukowego nauk nie należących do ścisłych i przyrodniczych, już właściwie ucichła, kończąc się zgodą co do twierdzącej odpowiedzi na pierwsze z pytań, i uznaniem swoistości nauk społecznych w odpowiedzi na drugą kwestię wcześniej sporną. Co do ostatniego sporu zamiast założenia o nieparadygmatyczności nauk społecznych podkreśla się złożoność świata społecznego, który powinien być opisywany na bardzo zróżnicowane sposoby (della Porta, 2014).

Dla rozważań nad statusem badań eklektycznych kluczową kwestią jest zagadnienie współmierności i niewspółmierności paradygmatów, a więc możliwości „translacji” ich języków na siebie, ich łączenia i przenikania się. Jeśli przyjmiemy założenie o współmierności paradygmatów, to triangulacja na tym poziomie jest zasadna. Jeśli natomiast staniemy na gruncie tezy o niewspółmierności, eklektyzm badań jakościowych i ilościowych rozumianych jako odrębne paradygmaty pozbawiony jest sensu. Dla T. Kuhna w zasadzie paradygmaty są całkowicie odrębne. Można stać na gruncie jednego lub drugiego, nigdy zaś obu jednocześnie. W pracy *Logika odkrycia naukowego czy psychologia badań?*, polemizując z Popperem, T. Kuhn wykorzystuje popularny rysunek, na którym – w zależności od przyjętej perspektywy – widzimy kaczkę lub królika. Różnicę w sposobie widzenia tych samych danych (tu: tych samych kresek tworzących rysunek) Kuhn uważa za zasadniczą. Dlatego stawia pytanie: „Jak mam przekonać profesora Poppera, który o rozwoju nauki wie wszystko, co mnie wiadomo, (...), że to, co nazywa kaczka, postrzegane może być jako królik?”. Niewspółmierność paradygmatów ilustrowana jest tym, że na obrazku możemy zobaczyć albo kaczkę, albo królika. Nie da się ich zobaczyć jednocześnie.



Podobnie radykalnie niewspółmierność paradygmatów podkreślają Egon Guba i Yvonna Lincoln, którzy piszą o relacjach między paradygmatami słowami jednego z uczestników warsztatów, jako o „kierowaniu katolickich pytań do społeczności metodystów”. Paradygmaty pozytywistyczny i niepozytywistyczny są ich zdaniem niewspółmierne w taki sam sposób jak niewspółmierne wobec siebie pozostają odmienne religie.

Na marginesie można tu wspomnieć o spostrzeżeniu J. Mahoneya i G. Goertza, (2006) którzy zauważyli, że podczas porównywania badań ilościowych i jakościowych powszechnie są stosowane metafory religijne. W pewnym sensie dobrze oddają one klimat rozróżnień i napięć. Jak piszą Sale i inni: „Ponieważ dwa paradygmaty nie badają tych samych zjawisk, ilościowe i jakościowe metody nie mogą być łączone” (2002, s. 43), a Noella MacKenzie i Sally Knipe (2006) stanowisko integracyjne traktują jako całkowicie błędne i przypisują je jedynie młodym, niedoświadczonym badaczom.

### **Argumenty zwolenników integracji paradygmatów**

Stanowisko epistemologiczne nie jest podzielane przez wszystkich. Stephen Chris Taylor oponują: „Nie musimy być uwięzieni przez pomysły innych ludzi na temat niewspółmierności paradygmatów” (2004, s. 7). Sprzeciw wobec limitów wsparty jest argumentem, że praktyka badań jest znacznie bardziej skomplikowana niż wskazywałaby na to filozoficzna koncepcja paradygmatów.

Pojawia się idea badań hybrydowych, trzeciego paradygmatu badawczego i ujmowanie badań w postaci kontinuum; na przykład bardziej ilościowych z elementami jakościowymi lub bardziej jakościowych z elementami pomiaru, czyli tzw. *QUAL-QUAN continuity* (Johnson, Onwuegbuzie 2004; Ridenour, Neuman 2008). Rozbudowaną koncepcję integracji badań jako podejścia wielo-metodycznego (*multi-methods approaches*) proponują Abbas Tashakkori i Charles Teddlie (2003), a od 2007 roku wydawane jest nawet czasopismo „Journal of Mixed Methods Research”.

Szczególne poparcie zyskują badania trzeciego paradygmatu wśród specjalistów od ewaluacji. Na przykład Jennifer Green (2007), poświęcająca wiele uwagi tworzeniu projektów ewaluacji opartych na metodologii mieszanej, polemizuje ze stanowiskiem Guba’y i Lincoln, uznając je za owocne jedynie na gruncie teorii, ale zbędnie purystyczne i przez to nieprzydatne na gruncie praktyki edukacji (w tym praktyki ewaluacji), której złożoność i potrzeby wynikające z zadań oświatowych wymagają podejścia bardziej otwartego, wielostronnego i integrującego zróżnicowane podejścia.

Inni autorzy odróżniają metodologię teoretyczną i praktyczną, pierwszą wiążąc z systemami założeń ontologicznych i epistemologicznych, drugą ze stosowanymi w praktyce czynnościami badawczymi. Na przykład Teresa Bauman (2010) proponuje odrębne traktowanie paradygmatów (jako teorii metodologicznej) i wyprowadzonych z nich modeli badań, jako przynależnych do praktyki. Nie widząc przy tym możliwości łączenia paradygmatów na poziomie teoretycznym, widzi możliwość ich integracji na poziomie praktycznych czynności badawczych. Kryje się za tym przekonanie, że praktyka może być zupełnie niezależna od teorii, co jest trudne do przyjęcia na gruncie współczesnej wiedzy.

### **Pytanie o granice eklektyzmu metodologicznego**

W obliczu tych polemik chciałabym postawić pytanie o granice eklektyzmu metodologicznego.

Stojąc na gruncie obecnej wiedzy o dwóch tradycjach badań, opowiadam się po stronie tych, którzy nie widzą możliwości łączenia ze sobą paradygmatów opartych na opozycyjnych wobec siebie założeniach ontologicznych i epistemologicznych, ani metod, które do tych paradygmatów należą. Dlatego zgadzam się ze stanowiskiem Mieczysława Malewskiego, który w puryzmie metodologicznym widzi przejaw świadomości metodologicznej i rozumienia, na gruncie jakiej epistemologii się stoi (M. Malewski, 2012). Również Amadeusz Krause przestrzega przed sytuacją, gdy autor rozprawy naukowej „sam nie zdaje sobie sprawy, w jakim paradygmacie funkcjonuje i jest błędnie przekonany o swoim miejscu na mapie paradygmatycznej” (2013, s. 17).

Zakorzenie paradygmatu w ontologii i epistemologii prowadzi do opozycyjnych wobec siebie (pozytywistycznych i niepozytywistycznych) ustaleń w kluczowych kwestiach decydujących o wyborze i realizacji projektu badawczego. Są to między innymi ustalenia co do

- istoty dostępnej nam w poznaniu rzeczywistości,
- dróg i możliwości jej poznania,
- możliwej na jej temat wiedzy,
- języka, jakim tę wiedzę wyrażamy,
- statusu wiedzy badacza wobec wiedzy badanych.

Na gruncie pozytywizmu przyjmujemy, że rzeczywistość jest dostępna naszemu poznaniu, a naukowa droga tego poznania i precyzyjny język naukowy prowadzą do względnie prawdziwego opisu świata i wyjaśnienia istniejących w nim mierzalnych prawidłowości.

Na gruncie paradygmatu nie-pozytywistycznego zakładamy, że chociaż rzeczywistość istnieje niezależnie od nas („obiektywnie”), jednak jej

poznanie jest zawsze upośredniczone przez narzędzia pojęciowe kształtowane w toku socjalizacji. Również nauka z jej oprzyrządowaniem metodologicznym zapewnia dostęp jedynie do jednego z możliwych obrazów świata, a język, jakiego używa, nie tyle opisuje rzeczywistość, ile konstruuje jej społeczny obraz, wytwarzając też w ten sposób określone rekomendacje i praktyki kulturowe.

Nie można jednocześnie (eklektycznie) zakładać, że świat jest istotowo poznawalny i niepoznawalny zarazem; że mamy do niego bezpośredni dostęp, ale jednak nie mamy; że rzeczywistość jest niezależna od języka jej opisu, ale że ten język ją konstruuje, że projekt badawczy jest oglądem rzeczywistości, ale że jednocześnie tę rzeczywistość wytwarza itd.

### **Eklektyzm wewnątrzparadygmatyczny**

Choć uważam za niemożliwe, czy raczej bezsensowne, próby eklektyzmu paradygmatów o radykalnie odmiennych założeniach, jednocześnie jednak podzielam sąd Guba'yi i Lincoln o możliwości integrowania paradygmatów z obszaru wspólnoty epistemologicznej. Przyjmują oni, że ze współmiernością paradygmatów mamy do czynienia, ale jedynie wewnątrz pokrewnych paradygmatów. Innymi słowy, współmierne są ze sobą paradygmaty pozytywistyczny i postpozytywistyczny; odrębnie współmierne są też paradygmaty, jakie zostały wyłonione w obrębie pola nie-pozytywistycznego; natomiast nie można mówić o współmierności paradygmatów pozytywistycznych z niepozytywistycznymi.

Gdyby poszukać przykładów, nic nie stoi na przeszkodzie, by w jednym projekcie badawczym połączyć badanie gotowości szkolnej przeprowadzone na dużej próbie badawczej z kilkunastoma przypadkami poddanymi eksperckim badaniom klinicznym. Równie sensowna może być triangulacja badań etnograficznych z badaniami genderowymi. Natomiast łączenie badania gotowości szkolnej z krytyczno-hermeneutyczną analizą testów rozwojowych albo pomiar poziomu rozwoju w zakresie świadomości własnej płci z modelem gender są po prostu pozbawione sensu. Z punktu widzenia tych pierwszych gotowość szkolna i świadomość własnej płci to określone, należące do zakresu obiektywnej normy rozwojowej, zjawiska, które można poddać pomiarowi, by określić natężenie występowania i zgodność z normą. Z punktu widzenia tych drugich, tak gotowość szkolna, jak i płeć kulturowa, mają charakter umowny. A sama kategoria normy rozwojowej została radykalnie zakwestionowana przez psychologów krytycznych (dokładniej o tym w: Klus-Stańska, 2016) i wskazana jako teoretyczno-biurokratyczny fantom. Jak mierzyć coś, co naszym zdaniem nie istnieje?

### **Jak zatem pogodzić tezę o niewspółmierności paradygmatów z możliwością łączenia badań?**

Źródło nieporozumień widzę w nadawaniu paradygmatom o różnych źródłach epistemologicznych określeń ilościowy i jakościowy (piszą o tym też: Mahoney i Goertz, 2006). Te etykiety zrodziły powszechne przekonanie, że duża liczba przebadanych jednostek i matematyczne techniki obliczeniowe jednoznacznie lokują badania w paradygmacie ilościowym, natomiast mała ich liczba i brak statystyki wskazują na paradygmat jakościowy. Tymczasem – jak starałam się wykazać – różnice między paradygmatami są daleko głębsze i nie fakt liczenia czegoś lub nie przesądza o przynależności badań do jednego z nich.

Dla paradygmatu pozytywistycznego typowe również były badania jakościowe. Do takich można zaliczyć eksperckie studium przypadku czy badania kliniczne. Dane są wyjaśniane według z góry ustalonych definicji i wskaźników, statusy badacza i badanego są silnie hierarchicznie zróżnicowane, a rozpoznanie traktowane jest jako identyfikacja cech trudnej w badaniu, ale bezpośrednio poznawanej rzeczywistości.

Podobnie w paradygmacie nie-pozytywistycznym, który zamiast jakościowym, trafniej jest określać jako interpretatywny lub konstruktywistyczny, mogą zostać poddane analizie dane ilościowo bogate i opracowane statystycznie. Jednak analizowane są one z zupełnie innej perspektywy niż obiektywistyczna. Przykładowo dane na temat szkolnych osiągnięć uczniów zgromadzone w badaniach opartych na dużych próbach, mogą zostać wykorzystane do krytycznej analizy polityki oświatowej lub demaskowania narzucanego przez metodykę modelu kształcenia szkolnego.

W perspektywie obiektywistycznej testy wiadomości i umiejętności są narzędziem ustalania, jak wykształceni są uczniowie. Ale w perspektywie interpretatywnej testy nie mierzą wykształcenia, one definiują wykształcenie. Ustalając, czym wykształcenie jest, test nie jest już narzędziem poznania, ale narzędziem społecznej dominacji wobec praktyk kulturowych, wytwarzając i narzucając to, co nazywamy oświatą i to, co nazywamy wykształceniem. Innymi słowy, dane ilościowe i jakościowe, a nawet w niektórych przypadkach ta sama z nazwy metoda, mogą być wykorzystywane zarówno w sposób właściwy dla paradygmatu pozytywistycznego, jak i nie-pozytywistycznego.

W ten sposób wracamy do Kuhnowskiego królika i kaczki. Badacze stojący na gruncie różnych paradygmatów patrząc na to samo, widzą co innego. Te same dane znaczą inne rzeczy czy zjawiska. Niewspółmierność paradygmatów oznacza nawet, że te same terminy nie mają tej samej treści i zakresu. Znaczą coś innego. Przewrót paradygmatyczny postawił nas

w sytuacji, gdy niezgoda dwóch badaczy nie musi oznaczać, że jeden się myli. To prowadzi do kwestionowania nie tyle metod badania, co wiary w prawdę uniwersalną.

Brak zrozumienia tej specyfiki przynależności paradygmatycznej prowadzi czasem do sytuacji, gdy badacz przekonuje o możliwości integracji paradygmatów, gdy w gruncie rzeczy chodzi mu jedynie o integrację metod osadzonych w jednym paradygmacie. Z drugiej strony, jeśli nie jest tego świadomy, powstaje ryzyko łączenia metod, które z racji swoich założeń, łączone być nie mogą. Triangulacja metod musi być oparta na dokładnym rozpoznaniu leżących u ich podstaw założeń. Czy inaczej: na ustaleniu, z jakiego paradygmatu się wywodzą.

Jeśli zatem przyłączyć się do tych, którzy analizę statusów i różnic między paradygmatami wzmacniają metaforami religijnymi, mogę powiedzieć, że ci, którzy zakładają, że badacz praktyk nie musi przejmować się nieusuwalnymi różnicami teoretycznymi, stosują zasadę: „wybacz im, albowiem nie wiedzą, co czynią”. Nie umiem zaakceptować tego punktu widzenia.

### **Końcowe zastrzeżenia**

Na zakończenie chcę sformułować dwa zastrzeżenia, istotne dla rozstrzygnięć na temat statusu badań eklektycznych.

Po pierwsze, chociaż kwestionuję współmierność radykalnie odmiennych paradygmatów, widzę możliwość ich spotkania jako inter-paradygmatycznych głosów na określony temat. Zwielokrotnienie perspektyw poznania otwiera nowe horyzonty pytań, uwrażliwia na nieoczywistość naszych założeń, uczy dystansu do dokonywanych rozstrzygnięć. Takie spotkania, na podobieństwo spotkań międzyreligijnych, porównywane jest przez niektórych do ekumenizmu. Innymi słowy, chociaż stoję na stanowisku, że w jednym projekcie badawczym nie mogą się spotkać sprzeczne ze sobą założenia, nie oznacza to, że dialog między badaczami pracującymi na gruncie odmiennych paradygmatów nie jest możliwy, przy zachowaniu świadomości dzielących nas różnic.

Po drugie, z doświadczenia recenzenckiego mogę powiedzieć, że podstawową trudnością badań eklektycznych jest zapewnienie jakości jej wszystkich elementów składowych, która w obu paradygmatach wymaga zaawansowanego metodologicznie postępowania. Eklektyzm nie jest remedium na braki projektu badawczego. Kiepsko opracowana metoda nie zostanie „uratowana” przez sam fakt wprowadzenia drugiej. Nie są to wówczas badania eklektyczne, lecz po prostu niespójne i nieudolne. Stosując źle rozumiane metody ilościowe, mierzymy długość gumką; a sięgając po

potocznie konceptualizowane strategie jakościowe, dokonujemy konstrukcji fantazmatów. Termin „eklektyczny” staje się dla nich pozbawioną znaczenia sloganową etykietą.

Wartość badań triangulacyjnych jest ogromna. Multi-perspektywiczny ogląd pozwala zwiększyć zaufanie do zgromadzonych wyników i daje możliwość głębszego rozumienia badanego zjawiska. Jednak trzeba pamiętać, że – jak pisze Malewski – choć „z jednej strony metodologiczny eklektyzm przestał być postrzegany jako rodzaj intelektualnej aberracji i grzech metodologiczny z kategorii grzechów głównych. Z drugiej strony, eklektyzm wymaga jakiegoś uprawomocnienia” (2012, s. 42). Obecnie zbyt duża łatwość formułowania twierdzenia: „Moje badania mają charakter ilościowo-jakościowy” jest niepokojąca.

### **Bibliografia**

- Bauman T. (2010), *Poznawczy status badań jakościowych*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Błaszczak M. (2016), *Involvement in happening: in search of a place for happening within education*. Niepublikowana praca doktorska, Gdańsk: Uniwersytet Gdańsk.
- Carr W., Kemmis S., (1986), *Becoming Critical: Knowledge, Education and Action Research*. London: Falmer Press.
- Chmielewski A., Dudzikowa M., Grobler A. (2012) (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Červinková H., Gołębnik B.D. (red.) (2010), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Červinková H., Gołębnik B.D. (red.) (2013), *Edukacyjne badania w działaniu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Clark A. (2005), *Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspective*. W: A. Clark, A. T. Kjørholt, P. Moss (red.), *Beyond listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy Press.
- Clark, A., Moss, P. (2001), *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau Enterprises Ltd.
- della Porta D. (2014) (red.), *Methodological Practices in Social Movement Research*. Oxford: Oxford University Press.



- Denzin N. K. (1978), *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin N. K., Lincoln Y. (2009) (red.), *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gorard S., Taylor C. (2004), *Combining Methods in Educational and Social Research*. London: Open University Press.
- Guba E., Lincoln Y. (2009), *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności*. Tłum. Monika Bobako, W: W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Green. J. (2007), *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Guion L. A. (2002), *Triangulation: Establishing the Validity of Qualitative Studies*. Technical Report FCS6014, Department of Family, Youth and Community Sciences, Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida. [dostępny:<http://sites.duke.edu/niou/files/2014/07/W13-Guion-2002-Triangulation-Establishing-the-Validity-of-Qualitative-Research.pdf>].
- Hammersley M., Atkinson P. (2005), *Metody badań terenowych*. Przeł. S. Dymczyk, Wydawnictwo Zyski S-ka.
- Johnson R. B., Onwuegbuzie A. J. (2004), *Mixed methods research: A research paradigm whose time has come*, „Educational Researchers” nr 33(7), s. 14-26.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Introduction: The power of the bricolage: Expanding research methods*. In J. L. Kincheloe & K. S. Berry (Eds.), *Rigour and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage*. Maidenhead: Open University Press.
- Kincheloe, J. L. (2005), *On to the next level: Continuing the conceptualization of the bricolage*. „Qualitative Inquiry” nr 11(3), s. 323-350.
- Klus-Stańska D. (2013), *Myslenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację*. „Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja” nr 4(64), s. 71-90.
- Klus-Stańska, (2016), *Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji*. „Studia Edukacyjne” nr 38.
- Krause A. (2013), *Pedagogika w zmianie paradygmatycznej – problem hermeneutycznej niewspółmierności*. „Studia Edukacyjne” nr 33, s. 7-18.
- Kuhn T. (1970), *Logika odkrycia naukowego czy psychologia badań?* Tłum. S. Amsterdamski, <http://www.sady.up.krakow.pl/filnauk.kuhn.logikaodkrycia.htm> [dostęp 29.03. 2016]



- Kuhn T.S., (2009), *Struktura rewolucji naukowych*. Tłum. Helena Ostromęcka. Warszawa: Aletheia.
- Lewin K. (2010), *Badania w działaniu a problem mniejszości*, przekł. R. Ligus, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- MacKenzie N., Knipe S. (2006), *Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology*. „Issues In Educational Research” vol. 16(2), s. 193-205.
- Mahoney J., Goertz G. (2006), *A Tale of Two Cultures: Contrasting Quantitative and Qualitative Research*. „Political Analysis” nr 14, s. 227-249.
- Malewski M. (2012), *Metodologia badań społecznych– ortodoksja i refleksyjność*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 4(60), s. 29-46.
- Palka S. (2011), *Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego*. „Przegląd Pedagogiczny” nr 1 (25), s. 119-123.
- Ridenour C.S., Newman I. (2008), *Mixed Methods Research: Exploring the Interactive Continuum*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sadoń-Osowiecka T. (2009), *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniedbania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sale J., Lohfeld L. H., Brazil K. (2002), *Revisiting the quantitative-qualitative debate: implications for mixed-methods research*. „Quality and Quantity” nr 36, s. 43-53.
- Stake R. E. (2009), *Jakościowe studium przypadku*. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Tashakkori A., Teddlie C. (red.) (2003) *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thurmond, V. A. (2001), *The point of triangulation*. „Journal of Nursing Scholarship”, nr 33, s. 253–258.
- Topolska E. (2012), *Drugie myśli o paradygmacie. Ewolucja poglądów Thomasa S. Kuhna?* <http://philosophicalthinktank.blogspot.com/2012/02/drugie-mysli-o-paradygmacie-ewolucja.html>
- Witkowski L. (2010), *Uwagi o interdyscyplinarności w pedagogice (z perspektywy epistemologii krytycznej)*. „Rocznik Pedagogiczny” t. 33, 55 – 64.
- Yeasmin S., Rahman K. F. (2012), *Triangulation Research Method as the Tool of Social Science Research*. „BUP Journal”, vol. 1 (1), s. 154-163, dostępny: <http://www.bup.edu.bd/journal/154-163.pdf>
- Zwiernik J. (2012), *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*. „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2 (15), s. 159-176.

### **Methodological status of eclectic studies in pedagogy**

In the paper an attempt is made to organise positions to be identified in the field of discussions on the value and scope of possible triangulation of qualitative and quantitative research. Types of triangulations are recognised which are generally accepted and do not entail significant controversies (triangulation of methods, data, researchers, environments and theories), with their drawbacks also being analysed. Research strategies are discussed which retain the character of triangulation (case studies, ethnography, research in action, bricolage and mosaic approach). A discussion is also undertaken on the possibility (or impossibility) of paradigms triangulation, with the epistemologically-ontological arguments of its opponents and practical arguments of its proponents being confronted. As the issue is finally settled, the argument adopted as decisive is one on incommensurability of paradigms and simultaneous acceptance of the combination of (also qualitative and quantitative) methods of a shared the same epistemological core.