

Danuta Urbaniak-Zajac  
Uniwersytet Łódzki

**IŁOŚĆ – JAKOŚĆ:**  
**KONSEKWENCJE KŁOPOTLIWEGO KRYTERIUM ROZRÓŻNIANIA**  
**BADAŃ EMPIRYCZNYCH**

**Wprowadzenie**

Podczas III Seminarium Metodologii Pedagogiki PTP Teresa Bauman zastanawiała się nad statusem danych jakościowych, natomiast podczas I SMP mówiła o badaczu jako krytyku. Przypominam te dwie wypowiedzi zawarte w opublikowanych opracowaniach [Bauman 2010, 2006], ponieważ w różny sposób stanowią inspirację dla niniejszego artykułu. Druga z przywołanych eksponuje jedną z podstawowych powinności badacza – krytyczny namysł nad dorobkiem nauki. Stanowisko przedstawione w pierwszej wypowiedzi (artykule) jest przedmiotem mojej krytycznej refleksji.

Podzielam sformułowany przez Teresę Bauman pogląd „o niedostatku krytyki naukowej w tekstach pedagogicznych” [2006, s. 189]. Nie ma badań objaśniających, dlaczego tak jest. Strukturalne uwarunkowania tego stanu rzeczy krzyżują się zapewne z osobowościowymi. Dlaczego dla mnie dokonywanie krytyki wytworów naukowych jest trudne? Po pierwsze obawiam się, że w mojej wiedzy są istotne luki, które ograniczają możliwość adekwatnego odczytania i zrozumienia danego wytworu, po drugie krytyczne uwagi sprawiają ludziom przykrość, a publiczne sprawianie przykrości innym - zwłaszcza znajomym - rodzi dyskomfort, po trzecie obawiam się, że krytyka nie zostanie odebrana jako *ad rem* lecz *ad personam*, co grozi negatywnymi konsekwencjami - nie tylko towarzyskimi... Nie

wiem, w jakim nasileniu inni mają podobne odczucia, jakie inne czynniki blokują krytyczną dyskusję naukową w pedagogice. Faktem jest, że w zakresie metodologii jej w zasadzie nie ma.<sup>1</sup>

Teresa Bauman krytyki nie unikała, potrafiła mówić wprost to, co innych krępowało. Dla przykładu w trakcie piątego - odbywającego się w Krakowie - SMP uprzejmie zapytała jednego z zabierających głos profesorów, co skłoniło go do przedstawienia referatu niemającego żadnego związku z tematem konferencji. Wszyscy mieliśmy wrażenie, że pomylił on konferencje, ale zgodnie ze środowiskową uprzejmością grzecznie wysłuchaliśmy, co miał do powiedzenia. Krytyka Teresy Bauman nie ograniczała się do eksponowania upadku obyczajów akademickich, zawsze zastanawiała się, co kryje się pod przywoływanymi teoretycznymi i metodologicznymi „nowościami”, czy rzeczywiście inna jakość, czy tylko nowe słowa. Zastanawiała się do jakich stanów rzeczy odnoszone są używane słowa, na przykład co kryje się pod nazwą „badania jakościowe”. Lubiłyśmy ze sobą rozmawiać, co nie oznacza, że zawsze się ze sobą zgadzałyśmy. Różnice w naszych poglądach dotyczą właśnie specyfiki badań jakościowych. Moim zdaniem, zaproponowany przez moją Koleżankę „hybrydyczny model badań jakościowo-ilościowych” nie mieści się w jakościowej orientacji badawczej. Swoimi wątpliwościami w odniesieniu do Jej pomysłu chcę podzielić się w niniejszym artykule.

Różnice w naszych poglądach są uwarunkowane odmiennymi zawodowymi doświadczeniami biograficznymi - inną drogą dochodzenia do badań jakościowych. Jacek Piekarski nazwał ten biograficzny kontekst *drugoplanowymi warunkami poprawności praktyki badawczej*.

„Wybór koncepcji uprawiania badań naukowych jest uwikłany w liczne decyzje związane zarówno z przekonaniami filozoficznymi i światopoglądowymi, jak i z typem doświadczeń społecznych badacza, jego relacjami z ludźmi, skłaniającymi do fascynacji określoną tematyką, wpływającymi także na wybór problematyki badań (także jej porzucanie) i określającymi sposób jej traktowania” [Piekarski 2006, s. 97].

---

<sup>1</sup> We wstępie do publikacji po III SMP *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* [Piekarski, Urbaniak-Zajac, Szmidt (red.) 2010], z mojej inicjatywy pojawiło się zaproszenie czytelniczek i czytelników do kontynuowania zapoczątkowanej w tym tomie - moim artykułem - dyskusji. Nikt nie przyjął zaproszenia.

Zastanawiając się nad wektorem relacji między uwarunkowaniami decyzji, można przypuszczać, że nabyte przekonania filozoficzne i światopoglądowe są wtórne a nie pierwotne wobec *doświadczeń społecznych badacza, jego relacji z ludźmi*. Teresa Bauman myślała i pisała o badaniach jakościowych w kontekście podręcznika *Zasady badań pedagogicznych*, opracowanego przez Tadeusza Pilcha. Ja poznawałam badania jakościowe w wyniku pośrednich (literatura) i bezpośrednich (dyskusje) kontaktów z niemieckimi pedagogami. Nie wiem, czy dzisiaj Teresa nadal podtrzymywałaby przedstawione w dyskutowanym artykule stanowisko. Praktyka badań jakościowych jest aktualnie znacznie bardziej zróżnicowana, niż kilkanaście lat temu. Biografia Teresy Bauman dobiegła jednak końca i nie dowiem się już, w jaki sposób odpowiedziałaby na przedstawione poniżej argumenty. Jestem jednak pewna, że samo podjęcie dyskusji z Jej stanowiskiem przyjęłaby z uznaniem.

Podzielam pogląd Teresy Bauman, iż badania jakościowe są wewnętrznie zróżnicowane, ale stawiam tezę, iż sytuowanie zaproponowanego przez Nią „modelu badań jakościowo-ilościowych” w jakościowej orientacji badawczej wzmacnia status quo już istniejącej pedagogicznej praktyki badawczej. Legitymizuje stan rzeczy, który istniał niezależnie od zwrotów antypozytywistycznych, lingwistycznych, czy jakichkolwiek innych. Nie sprzyja więc wzrostowi samoświadomości metodologicznej pedagogów. W tym modelu „jakość” i „ilość” mają wymiar wyłącznie techniczny (prosta opozycja: brak operacji na liczbach - operacje na liczbach). W moim odbiorze istota „zwrotu jakościowego” wyraża się w uznaniu danych jakościowych za tak samo zasadne źródło teorii jak danych ilościowych oraz wyeksponowaniu obustronnego powiązania metody i badanego przedmiotu, co relatywizuje „obiektywizm” poznania.

## **Paradygmaty, modele empirycznych badań jakościowych, konkretna praktyka badawcza**

Dla ujęcia rozwoju relacji między badaniami jakościowymi i ilościowymi Teresa Bauman wykorzystwała koncepcję Victora Turnera, przyjmując, iż po fazach koegzystencji i progowej następuje faza agregacji, łączenia (w tym przypadku) dwóch rodzajów badań. To łączenie wyrażać się ma w ukształtowaniu *hybrydycznego jakościowo-ilościowego modelu*, który Autorka przyporządkowała

do badań jakościowych. Pojawia się pytanie, w jaki sposób uzasadnia swoją decyzję, wiedząc, że współcześnie badania jakościowe wyprowadza się z innego paradygmatu niż badania ilościowe i że paradygmaty – zgodnie z koncepcją Thomasa Kuhna [1968] uznawane są za niewspółmierne? [w odniesieniu do metod badawczych – zob. np. Malewski 1997, Kubinowski 2010]. Teresa Bauman nie odnosi się wprost do tej kwestii, ale wydaje się, iż chce osłabić „sprzeczność paradygmatyczną”, wprowadzając rozróżnienie między paradygmatem a modelem badań, traktując przy tym model jako odzwierciedlenie praktyki.

„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 badacza na temat metod badania oraz zasad ich stosowania” [Bauman 2010, s. 93].

Z zamieszczonego w artykule rysunku pod tytułem *Źródła i modele badań empirycznych*, wynika, że model jakościowo-ilościowy „wywodzi się” z dwóch paradygmatów: pozytywistycznego i interpretatywnego, przy czym z pozytywistycznego nie wprost lecz za pośrednictwem modelu badań ilościowych, a z interpretatywnego za pośrednictwem modelu badań interpretatywnych. Autorka przyjęła więc istnienie dwóch poziomów teoretycznych konstruktów, z których jeden jest nadrzędny, ale każdy ma swoją specyfikę. Czy w efekcie to, co nie jest możliwe na poziomie pierwszym (poziomie paradygmatów) staje się możliwe na poziomie drugim (poziomie modeli)?

Warto zacząć od zrozumienia, czym są te teoretyczne konstrukty? O ile status paradygmatu można uznać za klarowny zbiór filozoficznych założeń, o tyle status modelu jasny nie jest. Co tworzy model? W przywołanym fragmencie mowa jest o *powszechnie stosowanej praktyce badawczej*. Jeśli jest to modelowa praktyka badawcza, to nie jest tożsama z konkretnymi projektami badawczymi. Model jest konstrukcją teoretyczną analogicznie jak paradygmat, jest wyobrażeniem powstałym w wyniku abstrahowania, a nie odzwierciedleniem konkretnej rzeczywistości. Jak ten model powstaje? Skąd wiadomo, jaka jest *powszechnie stosowana praktyka badawcza*? Każda i każdy z nas badaczek i badaczy ma swoje wyobrażenie *stosowanej praktyki badawczej*. Wynika ono z lektur publikacji naukowych, z doświadczeń konferencyjnych, z doświadczeń dydaktycznych itp.

Trudno jednak uznać poszczególne wyobrażenia za odzwierciedlanie *powszechnej* praktyki. Mamy wszak tendencję do obracania się w gronie podobnie myślących ludzi, nasz codzienny ogląd każdej praktyki społecznej jest perspektywiczny, a nie uniwersalny. Dzięki temu kształtują się przywoływane już *drugoplanowe warunki poprawności praktyki badawczej*.

Odnoszę wrażenie, że w tym artykule Teresa Bauman nie zastanawiała się nad statusem modelu, użyła tego słowa niezobowiązująco, w tym sensie przypadkowo, że równie dobrze mogłoby być inne (np. *typ, rodzaj* badań). Jeśli chciała rozróżnić filozofię i praktykę badawczą, a zrobiła to, by powiedzieć, że ta praktyka nie jest wyprowadzana wprost z filozofii, to ja ten pogląd podzielałam. Przyjmowanie, iż praktyka badań empirycznych wynika z filozofii jest konsekwencją dominowania przez wiele lat normatywnego modelu metodologii i wyobrażenia nauki. Nauka ma być logiczna i racjonalna, przyjmujemy więc, że wykorzystując ogólne przesłanki (tu: stanowiska filozoficzne) przechodzimy do szczegółowych wniosków (tu: metod badawczych). Historia rozwoju współczesnej nauki, której najważniejszą charakterystyką jest dążenie do empirycznego poznania rzeczywistości, pokazuje wyraźnie, że nowoczesna metoda naukowa (eksperymenty Galileusza) nie miała żadnych powiązań z ówczesną filozofią<sup>1</sup>. Znaczenie metody wynikało z uzyskiwanych efektów poznania, a nie uzasadniających ją założeń.

Niezależnie od moich przypuszczeń co do zamiarów Teresy Bauman, należy poddać analizie to, co wprost napisała. Model badań jakościowo-ilościowych w Jej propozycji jest zbiorem postulatów [2010, s. 95-96]. Warto zauważyć, iż z dziesięciu przedstawionych postulatów siedem wprost określa to, czego badacz *nie musi*. Nie potrzeba dużej przenikliwości, by uświadomić sobie, że punktem odniesienia jest jakiś wcześniejszy *mus*, czyli jakiś zbiór normatywnych wyobrażeń. Tworzy go charakterystyka klasycznego modelu badań empirycznych, skrótowo określanych jako badania ilościowe. Tym samym model jakościowo-ilościowy tworzą wypracowane wcześniej kryteria, których wartości zostały niejako „odwrócone”. Ujmując to obrazowo: krój koszuli jest taki sam, tyle że nosi się ją przewróconą na „lewą stronę”. Zdaniem Teresy Bauman, uzasadnieniem tej ekstrawagancji ma być interpretatywny model badań jakościowych, którego źródłem jest paradygmat interpretatywny.

---

<sup>1</sup> M. Siemek zauważa, że filozoficzne pytania o naukę pojawiły się dopiero w pierwszej połowie XIX wieku wraz z rosnącym poznawczym autorytetem nauki [1989, s. 17-19].

„Horyzontem, który uczynił możliwym pojawienie się jakościowo-ilościowego modelu był interpretacyjny model badań jakościowych” [Bauman 2010, s.97].

Ale noszenie koszuli na lewą stronę jest nadal noszeniem tej samej koszuli, zmienia się estetyka, ale istota rzeczy nie ulega zmianie. Dlatego wbrew temu co proponuje Teresa Bauman, jakościowo-ilościowy model badań jest „miękkim wariantem” modelu ilościowego, który ja chętniej nazywam klasycznym modelem badań empirycznych.

Ten model stosowany był w pedagogice „od zawsze” i dla swojej legitymizacji nie potrzebował żadnego zewnętrznego paradygmatu. Dopuszczalne odstępstwo od wymogów przeniesionej na jej grunt „metody przyrodoznawstwa” (a nie odstępstwo od tezy pozytywizmu) uzasadniano specyfiką procesów pedagogicznych. Warto wspomnieć, że aplikacja owej metody dokonywała się w pedagogice za pośrednictwem socjologii i psychologii.<sup>1</sup> W 1974 roku we wstępie do *Metodologii pedagogiki społecznej* Ryszard Wroczyński stwierdził:

„(...) niepowodzenia czy mała efektywność badań pedagogicznych terenowych wynikają często z dość mechanicznego przyjmowania wzorów metodologicznych socjologii [a przecież procesy – przyp. D.U.-Z.], które bada pedagog, są swoiste i wymagają odrębnych i dla ich poznania adekwatnych metod i technik badawczych” [Wroczyński 1974, s. 7].

W innym miejscu dodał:

„W centrum zainteresowań pedagoga są sytuacje szczegółowe, zarówno jednostek, jak grup dzieci i młodzieży” [1974, s.26].

Spośród trzech metod opisanych przez Aleksandra Kamińskiego [1974], które mają być adekwatne dla pedagogiki, w dwóch dobór prób badawczych jest celowy, ich wielkość ograniczona, nie wymaga się standaryzowanych technik gromadzenia danych, ani analiz statystycznych. Przypomnę, iż chodzi o studium indywidualnych przypadków i pedagogiczną monografię instytucji. Ale jednocześnie w tym samym opracowaniu znajduje się artykuł Tadeusza Pilcha [1974], przedstawiający strukturę

---

<sup>1</sup> W konsekwencji nadal mamy w pedagogice badania empiryczne bardziej zorientowane na metody psychologiczne i socjologiczne.

procesu badawczego właściwą dla ogólnie rozumianej metody badań przyrodniczych. A przywoływany już Wroczyński za najmniej opóźnioną spośród nauk pedagogicznych uznał dydaktykę [1974, s.11], zapewne dlatego, że jej reprezentanci najczęściej stosowali pomiar.

W ujęciu Teresy Bauman za zakwalifikowaniem jakościowo-ilościowego modelu badań do badań jakościowych (do jakościowej orientacji badawczej) przemawia zmiana proporcji między analizą ilościową i jakościową w pojedynczych studiach badawczych:

„O ile w badaniach ilościowych główny nacisk był położony na statystyczne opracowanie materiałów badawczych, analizę jakościową traktowano jako uzupełnienie (...), o tyle w badaniach jakościowych o proveniencji pozytywistycznej badacze zmierzają w kierunku odwrócenia proporcji; to znaczy zasadniczym obszarem analiz jest jakościowa analiza danych” [Bauman 2010, s.94].

Zatem o specyfice badań mają rozstrzygać czynności techniczne, a dokładniej ilościowa różnica między czynnościami ukierunkowanymi na standaryzację i pomiar a innymi czynnościami analitycznymi. Teoretyczne uzasadnienie tych czynności - *proweniencja pozytywistyczna* lub *interpretatywna* - zdaje się nie mieć znaczenia. Innymi słowy Teresa Bauman proponuje wyróżnić dwa modele badań jakościowych: „częściowo jakościowy” i „całkowicie jakościowy” (model interpretatywny).

Podsumowując, starałam się pokazać, że badania, w których nie stosowano standaryzowanych technik badawczych i analitycznych miały się dobrze w pedagogice na długo przed „zwrotem jakościowym”. Istotną cechą tego „zwrotu” jest nadanie innego statusu danym jakościowym, dlatego o specyfice orientacji badawczej nie może rozstrzygać techniczny wymiar czynności, lecz ich teoretyczne uzasadnienie, w tym przyjmowane kryteria oceny efektów badań. Rezygnacja - w odniesieniu do części danych - z liczenia nie tworzy nowej jakości.

## **Status danych jakościowych**

Wspominałam we wstępie o biograficznym uwikłaniu teoretycznych poglądów badaczek i badaczy. Moim zdaniem, Teresa Bauman śledząc bieżącą

literaturę, dostrzegając pojawienie się innej perspektywy badawczej, ale w efekcie swojej naukowej socjalizacji była przekonana, że badania naukowe powinny spełniać określone kryteria. Były to kryteria opracowane w odniesieniu do klasycznych badań empirycznych (do modelu ilościowego), powiązane z określonym wyobrażeniem celów i możliwości nauki. Pisze o tym wprost w trzeciej części swojego artykułu. Status danych empirycznych ocenia na podstawie rodzajów wiedzy pozyskiwanej - jej zdaniem - w wyróżnionych modelach badań. Twierdzi, że rodzaj zdobywanej wiedzy jest efektem przyjęcia formalnego celu:

„W modelu ilościowym dąży się do maksymalnej obiektywizacji wyników badań (...), ponieważ celem tych badań jest ich użyteczność dla rozwoju życia społecznego. (...) celem (...) jest: odkrywanie faktów, przekształcanie ich w struktury twierdzeń, dedukowanie praw, przewidywanie skutków w celu racjonalnego zarządzania życiem społecznym” [Bauman 2010, s. 94].

Z dążenia do obiektywizacji ma wynikać jej osiągnięcie, co z kolei stanowi konieczny warunek pewności pozyskiwanej wiedzy. Natomiast w modelu badań interpretatywnych celem jest

„... wyjaśnianie życia w różnych jego przejawach, formułowanie wniosków dotyczących różnych zachodzących w nim napięć; rejestracja ludzkiego doświadczenia” [Bauman 2010, s.98]

Autorka uważa przy tym, iż ten model jest

„mało przydatny dla badań pedagogicznych ze względu na niepewną, narracyjną i lokalną wiedzę, którą uzyskujemy, stosując go w badaniu. Zapewne nieczęsto będzie wykorzystywany w poznawaniu zjawisk pedagogicznych, bo cel badań interpretatywnych ma małą wartość użytkową dla współczesnej nauki” [Bauman 2010, s.103].

Z tych zacytowanych fragmentów wypowiedzi wyłania się klasyczny obraz nauki: jej zadanie polega na dostarczaniu pozytywnej wiedzy, tzn. wiedzy pozwalającej na opanowanie świata. Przyjęcie istnienia takiej wiedzy wymaga określonego wyobrażenia świata: istnieje on i się zmienia zgodnie z istniejącymi



prawidłowościami, które działają niezależnie od wiedzy i woli człowieka, a więc są obiektywne. Zadaniem nauki jest właśnie odsłanianie, czy odkrywanie tych praw, do czego potrzebna jest odpowiednia metoda. Taką metodę wypracowano na gruncie nauk przyrodniczych. Jej umiejętne stosowanie ma gwarantować pewność wszelkiego poznania empirycznego. W tej perspektywie świat jest zasadniczo jednorodny, poznaje go jedna nauka, posługująca się jedną metodą. Jak pamiętamy, zdolność do stosowania metody traktowana była jako kryterium dojrzałości nauk szczegółowych. Dlatego w pedagogice dydaktykę uważano za najbardziej dojrzałą subdyscyplinę. Taka ocena znajduje się nadal we wznowianym od wielu lat podręczniku Mieczysława Łobockiego [2006].

Istnieje obszerna literatura, w której przeprowadza się krytykę takiego obrazu nauki i obrazu świata. Ponieważ nie jest ona powszechnie czytana, zwrócę uwagę na główne „odkrycia” tworzące podstawy nowej orientacji w badaniach empirycznych. Jak wiadomo metodologiczną jedność nauki zakwestionował Wilhelm Dilthey [Kuderowicz 1987], stwierdzając, że przedmiot nauk humanistycznych wymaga innej metody niż przedmiot nauk przyrodniczych (w tych naukach można pominąć cechy poznawania ludzkiego). Ale ten pierwszy przełom antypozytywistyczny nie miał początkowo większego znaczenia dla badań empirycznych (hermeneutyka badała teksty zastane), doprowadził tylko do oddzielenia humanistyki od przyrodoznawstwa. Ważniejsze były zmiany w naukach społecznych w drugiej połowie XX wieku dokonujące się w Europie Zachodniej i w USA. Najistotniejsza z nich polegała na uświadomieniu nieprzekraczalnej granicy w poznawaniu świata tworzonych przez ludzi. Nie ma obiektywnego, zewnętrznego dostępu do tego świata - można go poznawać wyłącznie poprzez doświadczających go ludzi. Badacz życia społecznego „nie ma i nie może mieć do czynienia z żadną inną rzeczywistością jak tylko z tą, która została pomyślana przez innych ludzi, zanim on uczynił ją przedmiotem fachowych badań i teorii” [Szacki 1989, s. 382]. „Pomyślana” nie znaczy nierealna, subiektywna, znaczy stworzona przez działających ludzi.

„Doświadczenie potoczne, które (...) można transformować w dane naukowe, jest już ze swej strony symbolicznie ustruktrowane i niedostępne gołej obserwacji” [Habermas 1999, s. 205].

Przy takim wyobrażeniu przedmiotu badań „obiektywność” i „pewność” poznania muszą znaczyć coś innego niż w modelu badań przyrodniczych [więcej na ten temat zob. Urbaniak-Zajac 2016]. Na marginesie, warto pamiętać, że wczesno-pozytywistyczna wiara w pewność poznania nie jest podtrzymywana przez współczesnych filozofów. Przywoływany przez Teresę Bauman Karl Popper uważa, że żadna wiedza nie jest pewna, bo nie wiadomo, czy nie zostanie sfalsyfikowana w następnej próbie, której powinna być poddawana. W polskich badaniach pedagogicznych krytyczny racjonalizm Poppera wykorzystywany jest bardzo rzadko. Być może jest to jedno z uwarunkowań nieprzeniknięcia do świadomości przeciętnych badaczy, że uznanie jakiejś wiedzy za pewną jest jedynie wynikiem umowy, nie dysponujemy bowiem uniwersalnymi kryteriami prawdy czy pewności. Jeśli jednak ocenia się dane jakościowe według kryteriów przyjętych do danych ilościowych, to niesiona przez nie wiedza uznawana jest za gorszą, za niepewną. Teresa Bauman dostrzega zalety modelu badań interpretatywnych: „odkrywa on przed badaczem inny sposób myślenia o badaniach empirycznych” [Bauman 2010, s. 103].

Ale ten inny sposób myślenia tkwi u podstaw badań dostarczających wiedzy „niepewnej, narracyjnej i lokalnej” [Bauman 2010, s. 103], która może być interesująca poznawczo, ale jej status naukowy jest niski. W ten sposób o danych jakościowych myślano w ramach klasycznej metody naukowej, co wyraźnie oddaje wypowiedź Heliodora Muszyńskiego z 1967 roku:

„Analizy takie [pojedynczych przypadków – przyp. D.U.-Z.] odgrywają jednak w rozwoju nauk o wychowaniu rolę zdecydowanie drugoplanową. Mają one pewne znaczenie heurystyczne przed powstaniem teorii jako źródło interesujących hipotez lub pomysłów. Natomiast po powstaniu teorii analiza pojedynczych przypadków odgrywa raczej rolę eksplikacyjną” [Muszyński 1967, s.72 - podkreślenia autora].

## Zakończenie

Język naukowy powinien być precyzyjny, ale w naukach społecznych nie zawsze udaje się ten postulat spełnić. „Badania ilościowe” i „badania jakościowe” są przykładem nazw nieprecyzyjnych, a tym samym rodzących problemy komunikacyjne. Przenosi się na te nazwy potoczne rozumienie słów „ilość” i „jakość”. W efekcie skomplikowane problemy stają się trywialne – sprowadzane

są do liczenia albo braku liczenia. Nie chcę powiedzieć, że taka trywializacja cechowała stanowisko Teresy Bauman. Ale pobieżna recepcja jej wypowiedzi przez osoby, których wiedza metodologiczna jest niewielka, wzmacnia uproszczone rozumienie różnicy między badaniami jakościowymi i ilościowymi.

Jak starałam się pokazać, w myśleniu Teresy Bauman istotną rolę odgrywały *drugoplanowe* (w terminologii J. Piekarskiego) *warunki poprawności praktyki badawczej*, które wynikają z socjalizacji zawodowej uczestnika naukowej *praxis*. Wydaje się, że ich rola jest w istocie pierwszoplanowa, i w tym przypadku sprzyjały niespójności stanowiska Teresy Bauman. Widziała ona potencjał badań jakościowych, ale jednocześnie ich status naukowy oceniała niżej niż badań klasycznych - ilościowych. Model jakościowo-ilościowy uznawała za bardziej użyteczny dla pedagogiki niż model jakościowy, bo ma on dostarczać - rzekomo - pewniejszej wiedzy. Wszystkie osoby, które bliżej zajmują się orientacjami badawczymi alternatywnymi wobec klasycznej, wiedzą, że pod nazwą „badania jakościowe” kryją się bardzo różne sposoby prowadzenia badań, odwołujące się do odmiennych założeń [zob. np. Urbaniak-Zajęc, Kos 2013 s. 47-81; Kubinowski 2013]. Reprezentanci tych badań domagają się z jednej strony ich teoretycznej równoprawności, a z drugiej eksponują ich praktyczne znaczenie, które nie wyraża się w „pewności” uzyskanej wiedzy, lecz w możliwości wywołania za jej pomocą zmiany [zob. Cervinkova, Gołębniak (red.) 2010; Denzin, Lincoln (red.) 2009].

Nie mogę jednak pominąć faktu, iż w literaturze anglojęzycznej w latach 90. XX wieku pojawiło się nowe określenie *mixed-methods* [Flick 2011], odnoszone do badań będących „połączeniem ujęcia ilościowego i jakościowego” [Creswell 2013, s. 219]. Jest to więc idea podobna do zgłoszonej przez Teresę Bauman. Dla Johna W. Creswella metody mieszane są wyrazem postępu:

„(...) metodologia naukowa nieustannie się rozwija i zmienia, a metody mieszane są kolejnym krokiem na przód, gdyż wykorzystują atuty zarówno badań jakościowych, jak i ilościowych” [Creswell 2013, s. 219].

Dla mnie tego rodzaju sformułowania są wyrazem myślenia życzeniowego<sup>1</sup>. Ich autor przyjmuje, że zastosowanie różnie uzasadnianych metod zlikwiduje ograniczenia każdej z nich używanej odrębnie, nie bierze pod uwagę możliwości

---

<sup>1</sup> Jego przykład podawałam już wcześniej: związek dążenia do obiektywnego poznania, z pewnością wiedzy.

potęgowania wad czy ograniczeń obu typów badań. W tak przedstawianych metodach mieszanych nie dostrzegam rozwoju (postępu), lecz pogłębianie się chaosu. Z tego co napisałam nie wynika jednak, że apriorycznie nie dopuszczam łączenia w jednym studium badawczym standaryzowanych (właściwych dla opracowania ilościowego) i niestandaryzowanych (właściwych dla opracowania jakościowego) technik badawczych. Stawianie restrykcyjnych „barier paradygmatycznych” nie powinno blokować myślenia nad koncepcjami badań empirycznych. Ale jednocześnie trudno zaakceptować uproszczenia, sprowadzające orientacje badawcze do techniki zbierania materiału empirycznego i sposobu jego prezentowania. Z zastosowania w jednym badaniu różnych technik zbierania danych nie wynika, że łączone są w nim dwie orientacje badawcze.

Przybliżę moją myśl na przykładzie konkretnego studium badawczego, koncentrując się na formalnych rozwiązaniach przyjętych przez autorkę (pomijając w zasadzie treść badań). Autorka określiła zmienne zależne i niezależne, sformułowała hipotezy, nie dokonała uprzedniego losowego doboru próby badawczej, ale przyjęta próba była znaczna (N=350). Zastosowała cztery standaryzowane techniki badawcze [Wróblewska 2015]. Na podstawie tego opisu nikt nie ma wątpliwości, iż przeprowadzone zostały klasyczne badania empiryczne – ilościowe. Autorka postępuje zgodnie z wymaganiami typu badań, liczy wartości poszczególnych zmiennych, szuka statystycznych zależności między nimi itd. Ale zastosowała ona jeszcze piątą technikę zbierania danych – test niedokończonych zdań i w związku z tym uznała swoje badania za ilościowo-jakościowe. W moim rozumieniu taka dystynkcja jest nieuprawniona – przeprowadzone zostały badania ilościowe, w których jako dodatkową zastosowano technikę niestandaryzowaną. Na marginesie warto zauważyć, iż wartość poznawcza techniki niedokończonych zdań jest dalece niejasna. W przywołanym badaniu uzyskane od 53 osób zdawkowe - z konieczności - wypowiedzi zostały podporządkowane schematowi wynikającemu z sieciowej teorii osobowości Józefa Kozielskiego [2001]. Innymi słowy wypowiedzi te stanowiły egzemplifikację istniejącej już teorii. Takie możliwości wykorzystania danych jakościowych przedstawiał cytowany wyżej H. Muszyński.

Najkrótsze postulaty, wynikające z mojej wypowiedzi zainspirowanej artykułem Teresy Bauman i istniejącą praktyką badawczą, są następujące: należy odróżniać dane jakościowe od badań jakościowych (nie wszystkie badania,

w których korzysta się z danych jakościowych są badaniami jakościowymi). Istoty badań jakościowych nie można sprowadzać do braku zliczania wartości zmiennych i identyfikowania statystycznych zależności między nimi. Nie ma sensu zakaz łączenia (bariery paradygmatyczne) w jednym studium badawczym danych ilościowych i jakościowych, badacz powinien jednak mieć świadomość nadawanego im sensu i statusu naukowego oraz istniejących między nimi relacji. Połączenie danych ilościowych i jakościowych nie podwyższa automatycznie wartości poznawczej empirycznego studium.

### Bibliografia

- Bauman T. (2006), *Badacz jako krytyk*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.) *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- 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*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cervinkova H., Gołębniak B. (2010) (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowana*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Denzin N., Lincoln I. (2009) (red.), *Metody badań jakościowych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick U. (2011), *Zum Stand der Diskussion – Aktualität, Ansätze und Umsetzungen der Triangulation*, [w:] J. Ecarius, I. Miethe (red.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*, Verlag Barbara Budrich, Opladen. Berlin. Farmington Hills, MI.
- Habermas J. (1999), *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kamiński A. (1974), Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), Metodologia pedagogiki społecznej, Wrocław, Ossolineum.
- Kozielecki J. (2001), Psychotransgrejonizm. Nowy kierunek psychologii, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
- Kubinowski D. (2010), Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja, Lublin, Wydawnictwo UMCS
- Kubinowski D. (2013), Idiomatyczność, synergia, emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku, Lublin, Wydawnictwo „Makmed”.
- Kuderowicz (1987), Dilthey, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Kuhn T. (1968), Struktura rewolucji naukowych, Warszawa, PWN.
- Łobocki M., (2006), Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Malewski M. (1997), Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność’ „Kultura i Edukacja” nr 1-2
- Muszyński H. (1967) (red.), Metodologiczne problemy pedagogiki, Wrocław, Ossolineum.
- Piekarski J. (2006), O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.) Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Szmidt K. J. (red.) (2010), Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Siemek M. J. (1989), „Nauka” i „naukowość” jako ideologiczne kategorie filozofii, [w:] H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M. J. Siemek (red.), Racjonalność - nauka - społeczeństwo, Warszawa, PWN.
- Szacki J. (1989), Obiektywizm i subiektywizm w socjologii, [w:] H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M. J. Siemek (red.), Racjonalność - nauka - społeczeństwo, Warszawa, PWN.

- Urbaniak-Zajac D. (2016), Badania rekonstrukcyjne – poza subiektywnością i obiektywnością interpretacji. Na przykładzie analizy sytuacji trudnych w pracy zawodowej w doświadczeniu absolwentów pedagogiki, „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 2/23.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013), Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wroczyński R. (1974), O niektórych właściwościach badań pedagogicznych, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), Metodologia pedagogiki społecznej, Wrocław, Ossolineum.
- Wroczyński R. (1974), O celu i koncepcji wychowania, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), Metodologia pedagogiki społecznej, Wrocław, Ossolineum.
- Wróblewska M. (2015), Kompetencje twórcze w dorosłości, Białystok, Trans Humana.