



Krzysztof J. Szmidt
ORCID iD: 0000-0003-3951-4669
Uniwersytet Łódzki, e-mail: kjszmidt@wp.pl

Criticism in Pedagogical Research – Six Bad Practices (Discussion Article)

Krytyka w badaniach pedagogicznych – sześć niedobrych praktyk (Artykuł dyskusyjny)

<http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2018.026>

Abstract

The author's intention is to briefly describe some of the selected "bad practices", the attitudes (behaviour) of critics and reviewers of pedagogical works, and pinpoint the positive model of critical and supportive criticism on the basis of this diagnosis. The author intends to describe six "bad practices" commonly found, as he believes, in various recurrent and evaluative procedures in the education of educating: 1) ignorance and humiliation: taking an assessment (review) when there is no sufficient material competence; 2) asymmetry – disorder of the proportion between the perceived defects and the advantages: in-depth analysis of deficiencies and shortcomings of the work, but positive conclusions; 3) theoretical and methodological fixation: lack of openness to other theoretical and research methods; 4) recitative conformism: lack of assertiveness and submission to authority, sometimes illusory; 5) bias and recurrence mistakes; 6) narcissism – criticism as an opportunity to show off. Descriptions of these "practices" will also include questions to the author and other reviewers-critics, and will relate to habits and favourite patterns of behaviour in this important area of scientific activity. In the end, the author will try to identify some important features of the model of format and support criticism: (a) not intrusive; b) constructive, c) accurate (adequate), d) symmetrical (balanced), e) creative (revealing). To outline this model, the author will use the postulates resulting from the concept created by contemporary researchers of scientific criticism, mainly in psychology.

Keywords: Criticism in pedagogical research, support criticism, attitudes (behaviour) of critics and reviewers.

„Ten znalazłby wady nawet w locie ptaka”.

Przysłowie chińskie o krytyku

Wprowadzenie

Krytyka naukowa to trudna i ważna dziedzina twórczości naukowej, której nie naucza się celowo i systematycznie przyszłych badaczy, sądząc zapewne, że nauczą się tego sami w toku długiej socjalizacji akademickiej. Tymczasem sporządzanie recenzji, ekspertyz czy ocen publikacji naukowych lub projektów badawczych wydaje się często równie trudne, jak samo tworzenie tych podlegających ewaluacji dzieł. Nic dziwnego, że krytykom piszącym recenzje zarzuca się cały szereg przewinień. Psycholog Maria Lewicka (2011, s. VII) pisze: „Zdarzają się recenzje agresywne, nonszalanckie, a czasami po prostu niekompetentne lub napisane bez głębszego zaznajomienia się z recenzowanym tekstem. Bywają też recenzje powierzchowne, zdawkowe, które ani autorowi, ani redaktorowi czasopisma lub książki nie pomogą w dalszej pracy nad tekstem. Często są recenzje jednostronne, które obnażają słabe strony pracy, ale pomijają wszystkie jej zalety”. Jeden z najwybitniejszych psychologów współczesnych, autor i współautor ponad 120 książek, Robert Sternberg¹ w przedmowie do jednej z nielicznych publikacji dotyczącej recenzowania prac naukowych w psychologii pisze z nieukrywanym zdziwieniem: „(...) nieraz w mojej karierze w osłupienie wprawiała mnie zaciekłość, z jaką atakowane były zarówno moje prace, jak i prace innych osób, zazwyczaj pod osłoną anonimowości. Byłem zdumiony, że recenzenci piszą to, co piszą, a redaktorzy (lub przewodniczący komisji przyznającej granty) przekazują recenzje dalej w tej formie”. Dlaczego

¹ Ważne jest, kto pisze te słowa. Robert Sternberg jest jednym z najbardziej produktywnych psychologów XX i początku XXI wieku, autorem i współautorem ponad 1600 publikacji naukowych, jednym z najczęściej cytowanych autorów w naukach humanistycznych (dla zwolenników oceny parametrycznej – 60. miejsce wśród psychologów w XX wieku), profesorem i dziekanem kilku prestiżowych uczelni, prezydentem i przewodniczącym wielu towarzystw naukowych i doktorem honoris causa kilku uczelni. A przede wszystkim jest twórcą i współtwórcą kilku wpływowych teorii naukowych, które stały się przełomowe w psychologii i pedagogice: triarchicznej teorii inteligencji, inwestycyjnej teorii twórczości, koncepcji stylów myślenia, zintegrowanej teorii mądrości, koncepcji inteligencji praktycznej i kilku innych (miłości, nienawiści i przywództwa). Trzeba przyznać, iż rzadko dzisiaj wśród badaczy spotyka się taką wszechstronność zainteresowań i dokonań. Zob. Szmidt, (w druku)

tak się dzieje? Co powoduje, że naukowci krytycy są tak często krytykowani przez innych naukowców?

Moim zamiarem jest krótka charakterystyka kilku wybranych, określanych tutaj jako tytułowe „niedobre praktyki”, postaw (zachowań) krytyków i recenzentów dzieł pedagogicznych oraz skonstruowanie na podstawie tej diagnozy pozytywnego modelu krytyki wspierającej i formatywnej. Kolejno opiszę w syntetyczny sposób sześć „niedobrych praktyk” spotykanych powszechnie, jak sądzę, w różnych procedurach recenzyjnych w naukach o wychowaniu: 1) ignorancja i jej tuszowanie: podejmowanie się oceny (recenzji) w sytuacji, gdy nie ma się dostatecznych kompetencji rzeczowych; 2) asymetria – zaburzenie proporcji pomiędzy dostrzeganymi wadami a zaletami: pogłębione analizowanie niedostatków i braków dzieła, lecz pozytywne konkludowanie; 3) fiksacja teoretyczno-metodologiczna: brak otwartości na inne sposoby teoretyzowania i badania; 4) konformizm recenzyjny: brak asertywności i uleganie autorytetom, czasem złudnym; 5) stronniczość i pomyłki recenzyjne; 6) narcyzm – krytyka jako okazja do popisu. Opisy tych „praktyk” będą również zawierały pytania pod adresem własnym i innych recenzentów – krytyków, a dotyczyć będą nawyków i ulubionych schematów postępowania w tej ważnej sferze działań naukowych.

Dane wykorzystane w opisie „niedobrych praktyk” mają charakter głównie introspekcyjny lub – jak to się dzisiaj często określa w metodologii badań społecznych – autoetnograficzny (Ciechowska, 2017). Pracując jako redaktor naukowy czasopisma „Carpe Diem. Pismo Ludzi Twórczych” oraz autor czasopisma „Jazzi Magazine”, często poruszałem tematykę krytyki artystycznej i naukowej, analizując praktyki recenzyjne i spaczenia spotykane w tej ważnej sferze działań twórczych². Będąc członkiem kolektywu naukowego, wchodziłem i wchodziłem często w skład komisji oceniającej dorobek naukowy w przewodach na stopnie naukowe, recenzuję prace zbiorowe, monografie, artykuły do czasopism punktowanych, projekty naukowe kierowane do konkursów na granty, rozprawy doktorskie i habilitacyjne, wchodziłem w skład rady naukowej kilku czasopism naukowych i serii wydawniczych (np. „Twórczość i Edukacja”, „Edukacja dla mądrości” w Wydawnictwie Uniwersytetu Łódzkiego). Co więcej, jestem członkiem wydziałowej komisji oceniającej dorobek nauczycieli akademickich i czytam setki wypełnionych kwestionariuszy oceny parametrycznej. Wieloletnia praca w charakterze konsultanta w redakcji pedagogiczno-psychologicznej największego polskiego wydawnictwa edukacyjnego,

² Do tego nurtu można zaliczyć teksty: Szmidt, 1995; 1995a; 1997.

polegająca na ocenie wielu zgłaszanych prac naukowych i metodycznych, autorstwa zarówno młodych adeptów nauki, jak i uznanych autorytetów, stanowiła dla mnie prawdziwą szkołę wstępnej oceny dzieł naukowych, które miały (lub nie miały) trafić do dalszych etapów prac redakcyjnych i wydawniczych. Prace w dwóch komisjach doktorskich – pedagogicznej i psychologicznej – pozwalają mi dokonywać wielu interesujących obserwacji praktyk recenzyjnych i zachowań oceniających, typowych i nietypowych, charakterystycznych dla wielu przedstawicieli nauk społecznych. Własne, złożone losy jako podmiotu ocenianego i krytykowanego na każdym szczeblu awansu naukowego, zwłaszcza w procedurze ubiegania się o tytuł profesora, upoważniają mnie do stwierdzenia, że dysponuję bogatymi i różnorodnymi informacjami autoetnograficznymi, które mogą uzasadniać trafność wielu opisanych w tym tekście uogólnień. Jak bowiem twierdzą zwolennicy tego typu badań (Szymańska, 2017; Kafar, 2010; Kubinowski, 2013), mocną stroną relacji autoetnograficznych jest osobista narracja i autentyczność opisywanych doświadczeń. Można z nimi dyskutować, trudno je obalić lub po Popperowsku sfalsyfikować. Istota tego typu badań, jak podkreśla Dariusz Kubinowski (2013, s. 209), polega na „opisie określonej kultury poprzez bezpośrednie wykorzystanie w jej poznawaniu i pogłębionym rozumieniu przez badacza własnego doświadczenia źródłowego, które odnosi się do jego uczestnictwa w tejże kulturze – dawnej lub obecnie. Chcąc opisać dany świat społeczny z zastosowaniem tej metody, trzeba być jego współuczestnikiem. Idiomatyczne doświadczenie kulturowe badacza jest synergicznie łączone z doświadczeniem innych osób, które badacz poddaje również badaniu”. Będąc od wielu lat współuczestnikiem „kultury recenzyjnej” pedagogów, z niepokojem obserwowałam i obserwuję nadal opisane poniżej postawy krytyków naukowych, a troska o stan tej kultury stała się motywem przewodnim napisania tego tekstu. Wiele zawartych w tym tekście tez może wydać się recenzentom i czytelnikom zbyt subiektywnych, kontrowersyjnych i dyskusyjnych, ale taki jest mój cel: postawienie mocnych twierdzeń, ażeby wywołać merytoryczną dyskusję nad kondycją „kultury recenzyjnej” w naukach o edukacji.

W całym tekście posługuję się pojęciem *dzieła naukowego*, rozumiejąc przez nie zarówno projekt badawczy, relację z badań, jak i publikacje o charakterze teoretycznym – jednym słowem: wszelkie wytwory twórczości naukowej podlegające intersubiektywnej komunikacji w środowisku naukowym.

1. Ignorancja i jej tuszowanie – podejmowanie się oceny (recenzji) dzieła w sytuacji braku dostatecznych kompetencji w danej dziedzinie czy temacie

Praktyka tego rodzaju polega na przyjmowaniu przez recenzenta zadania oceny dzieła z dyscypliny lub tematu, na którym recenzent ów się dostatecznie nie zna i nie posiada właściwej do niestronecznej oceny wiedzy deklaratywnej. Podjęcie się tego zadania stanowi początek wielu kolejnych i bardziej konkretnych spażeń w krytyce naukowej, gdyż niekompetentny krytyk mnoży nietrafne sądy lub nie dostrzega ważnych walorów ocenianej pracy. Często spotykanym zjawiskiem w badaniach pedagogicznych jest przyjmowanie recenzji z różniących się dyscyplin pedagogicznych przez tego samego recenzenta, który wydaje się ekspertem we wszystkich dziedzinach: od ekspresji ciała w teatrze dziecięcym po współczesne przemiany w szkolnictwie amerykańskim, od rysunku dziecka po wykluczenie społeczne w środowisku wiejskim. W mojej opinii tego typu zachowania są wyrazem **pychy recenzyjnej** i braku pokory, o których będzie jeszcze mowa.

Kiedy recenzent nie jest wybitnym specjalistą w dyscyplinie, do której należy recenzowane dzieło, często tuszuje braki w wiedzy przez zogniskowanie krytyki na kilku, bliskich mu, zagadnieniach, które nie mają związku z rdzeniem problemowym dzieła, a które recenzent – ignorant poddaje swoistej **majoryzacji**. Polega to na wyolbrzymianiu wartości zagadnień, na których recenzent się zna, a które tylko luźno wiążą się z tematem dzieła, i drobiazgowym ich analizowaniu kosztem zagadnień naprawdę ważnych. Innym sposobem tuszowania ignorancji jest posługiwanie się żargonem naukowym, mało komunikatywnym językiem, który tworzy pewien rodzaj „mgły pojęciowej”, trudno zrozumiałym dla często młodego adepta nauki. Jak pisze Stanisław Andreski (2002, s. 65) w słynnej książce *Czarnoksiężstwo w naukach społecznych*: „Jeśli powtarzasz pustawę ogólniki, ale w języku mniej więcej zrozumiałym, ludzie mogą w końcu dostrzec brak oryginalności stawianych tez, jeśli natomiast użyjesz zupełnie niezrozumiałego pustostłowa, możesz je spokojnie powtarzać w nieskończoność, ponieważ nikt nie zrozumie, że nic nie powiedziałeś. Jeśli do tego jesteś znaną i wpływową osobą na wysokim stanowisku, mało kto odważy się powiedzieć (albo nawet pomyśleć), że to wszystko jest nonsensem, w obawie przed oskarżeniami o ignorancję i brak inteligencji, które mogłyby przekreślić szanse na dalszą karierę”.

Egzemplifikacja: Mój dorobek naukowy – pedagoga społecznego, złożony w procedurze ubiegania się o tytuł profesora, koncentrujący się na problema-

tyce pedagogiki twórczości, oceniali naukowcy, z których jeden od trzydziestu lat w ogóle nie zajmuje się zagadnieniami twórczości (co sam przyznaje w recenzji) i nic na ten temat nie publikuje, a druga jest autorką dwóch popularnonaukowych tekstów o aktywności twórczej dzieci i reprezentuje psychologię rozwojową. Co skłania tych uczonych, którzy niczego ważnego w ocenianej dziedzinie nie opublikowali, do przyjęcia na siebie tak odpowiedzialnego zadania i napisania – przy jawnym braku odpowiednich kwalifikacji naukowych – oceny całego dorobku twórczego, która ma zdecydować o dalszym losie naukowym badacza i jego zespołu? Sytuacja ta zachęca do zadania jeszcze innych pytań, również sobie:

- Jak często podejmujemy się krytyki dzieł naukowych i wieloletnich dokonań innych uczonych, gdy mamy głęboką świadomość braku niezbędnych do trafnej oceny kompetencji?
- Czy w tej sytuacji potrafimy odmówić radom wydziałów, redakcjom lub Centralnej Komisji wykonania recenzji?
- Czy i jak często przyjmujemy recenzowanie prac tylko dlatego, że prosi nas o to kolega lub osoba, która wyświadczyła nam naukową przysługę lub z którą autentycznie wiąże nas nie sympatii (co w środowisku naukowym jest coraz rzadsze)?
- Jakie znaczenie ma tutaj czynnik finansowy i wysokość honorarium za recenzję?

Badacze krytyki naukowej (Gade, Constanza, Kaplan, 2011, s. 98-99) sugerują, że recenzenci powinni być zawsze ekspertami w dziedzinie lub dziedzinach badań podlegających recenzji, a więc by „posiadali kwalifikacje do dokonania fachowej oceny jakości zgłoszonego projektu badawczego”. Recenzent, który jest proszony o recenzję, powinien odrzucić zaproszenie, jeżeli nie czuje się kompetentny taką ocenę przygotować. „Nie zawsze bywa to tak łatwe, jak by się zdawało, ponieważ prośba o recenzję zwykle jest poważnym wyróżnieniem, a niekiedy wiąże się ze sporym honorarium” – piszą autorzy (Gade, Constanza, Kaplan, 2011, s. 98). Ten drugi, finansowy, motyw podjęcia recenzji jest chyba charakterystyczny dla nauki amerykańskiej, w Polsce bowiem honoraria za recenzję naukowe albo są niewysokie, albo – jak w przypadku wielu czasopism – w ogóle ich nie ma.

2. Brak w recenzji proporcji pomiędzy minusami i plusami dzieła – pogłębione analizowanie niedostatków i braków, lecz pozytywne konkludowanie

Powszechnie spotykany w różnych przewodach na stopień naukowy zjawiskiem są recenzje zawierające w dużej mierze (czasem 70–80% zawartości) opisy błędów, braków, uchybień lub niedostatków rozprawy. Recenzent dociekliwie wyłuszcza i analizuje kolejne wady dzieła, poświęcając im niemal całą uwagę recenzyjną, a marginalnie wspomina o rzadkich zaletach pracy. Tego typu krytyki określam jako „**recenzje czego tam nie ma?**”. Wydaje się, że cała twórczość krytyka znajduje zaspokojenie w tego typu aktywności – skrytykować co się tylko da, w sposób jak najbardziej dobitny, dogłębny i definitywny. Jakie jednak rodzi się zdziwienie wśród członków komisji doktorskich czy habilitacyjnych, gdy na ostatniej stronie tak krytycznej recenzji znajdują pozytywną konkluzję, która dopuszcza autora dzieła do dalszych etapów postępowania kwalifikacyjnego. Ma się wtedy wrażenie całkowitego zachwiania proporcji w opisywaniu pozytywów i negatywów dzieła i można ten rodzaj niedobrej praktyki uznać za przejaw **nie-wyważonej recenzji**. Będzie jeszcze o tym mowa w dalszej części tekstu.

Egzemplifikacja: W jednym z przewodów doktorskich, w którym pełniłem funkcję recenzenta, jedna z osób recenzujących dobrą rozprawę poświęciła $\frac{3}{4}$ oceny analizie dostrzeżonych przez siebie uchybień doktorantki, które opisywała z nieukrywaną satysfakcją na wielu stronach. Przewodniczący komisji doktorskiej, dziekan, znając tę recenzję i pod nieobecność wielce krytycznej recenzentki, pominął w jej czytaniu kilka stron druzgocącej krytyki i przeszedł szybko do, o dziwo!, pozytywnej konkluzji. Kiedy zdziwiony spojrzałem na tego znanego pedagoga, puścił do mnie łobuzersko oko, a po obronie wyjaśnił, że nie rozumie tego rodzaju „zachwianej” recenzji, która prawie wyłącznie opisuje wady dzieła, lecz kończy się pozytywnym wnioskiem. „Dlatego pominąłem sporą część tej totalnej krytyki” – wyjaśnił dziekan.

Ten przykład niedobrej praktyki prowokuje następujące pytania do krytyków naukowych:

- Jakie są proporcje pozytywów i negatywów w sporządzanych przeze mnie recenzjach?
- Czy piszę **wyważone** recenzje, akcentując zarówno silne, jak i słabsze strony dzieła?
- Czy słabe strony dzieła przysyłają mi inne, istotne walory pracy?
- Czy moja praktyka recenzyjna reprezentuje typ „czego tam nie ma?”, czy raczej „co tam jest?”

Badania praktyki recenzyjnej w przypadku czasopism naukowych pokazują, iż recenzenci są bardziej płodni w formułowaniu negatywnych komentarzy niż konstruktywnych uwag krytycznych i pochwał (za: Gade, Constanza, Kaplan, 2011). Daje to podstawę do uogólnionego sądu, często spotykanego w tekstach pedagogiki twórczości, że łatwiej jest krytykować niż tworzyć coś konstruktywnego (Szmidt, 2010).

3. Fiksacja teoretyczno-metodologiczna krytyka – brak otwartości na inne sposoby teoretyzowania i badania

Popularne zdanie z filmu „Dzień świra” – „Moje jest mojsze” można metaforycznie odnieść do następnej złej praktyki krytyków naukowych, którzy negatywnie postrzegają wszelkie działania naukowe realizowane w innym niż reprezentowany przez nich paradygmacie teoretycznym i badawczym. To zafiksowanie (łac. *fixatio* – ‘trwałe zakotwiczenie’) na uprawianej przez siebie szkole naukowej powoduje, iż każde odstępstwo badaczy od przyjętych w niej sposobów problematyzowania i badania różnych zjawisk jest jawnie lub ukrycie krytykowane lub równie często zwalczane w mniej lub bardziej kategorię krytyczny sposób. Krytyk „wyznający” paradygmat pozytywistyczny każdą próbę zastosowania podejścia jakościowego lub mieszane (*mixed method*), nawet do badania zjawisk z natury niepoliczalnych, odsądzi od czci i wiary, znajdując w projekcie badań liczne błędy, których podstawą jest jego, krytyka, ulubiona strategia badań ilościowych (parametrycznych, korelacyjnych itp.). I odwrotnie: zwolennik podejścia jakościowego skrytykuje totalnie projekt oparty na analizie statystycznej i poszukiwaniu korelacji pomiędzy zmiennym i policzalnymi danymi. Tymczasem badania pedagogiczne, inaczej niż dzieje się to we współczesnej psychologii, postrzegane są jako otwarte na różnorodne sposoby definiowania i diagnozowania świata, a łączenie w projekcie badań metod „należących” do różnych strategii badawczych uznaje się za realizację wartościowych zasad komplementarności, kreatywności i synergii (Creswell, 2005; Kubinowski, 2013; Ciechowska i Szymańska, 20017). Respektowanie tych zasad wymaga od miłośników testu chi 2 lub wywiadów jedynie narracyjnych otwartego traktowania innych metod i pisanie innych, zróżnicowanych, lecz spójnych z obraną drogą teoretyczno-metodologiczną, raportów badawczych. Jak twierdzą Robert Sternberg i Elena Grigorenko (2011, s. 30): „Zły recenzent wymaga, by badania były prowadzone według metodologii, którą on, w swej nieskończonej mądrości, uznał za jedynie słuszną. Nie bądź takim recenzentem. Jeżeli jesteś, niedługo nic nie będziesz miał do recenzowania”.

Egzemplifikacja: W recenzji mojego dorobku naukowego w procesie ubiegania się o tytuł profesora jeden z recenzentów, psycholog poznawczy i eksperymentalny³, postawił mi zarzut, który może być uznany za kuriozalny i jednocześnie deprecjonujący dorobek niemal wszystkich przedstawicieli pedagogiki teoretycznej (psychologii nieempirycznej zresztą też). Uważam go też za zarzut najbardziej nietrafny i jednocześnie najbardziej stronnicy, wynikający z takiej, a nie innej, ortodoksyjnej w istocie, wizji nauki, jaką reprezentuje recenzent, zwolennik wyłącznie badań eksperymentalnych i psychometrycznych. Zarzucił mi, iż w ogóle nie prowadzę badań naukowych, pisząc: „Powie ktoś, że badania nie muszą mieć charakteru empirycznego, i będzie miał rację. Filozofowie czy matematycy też prowadzą badania, choć nie posługują się empirią. Jednak dr hab. Krzysztof Szmidt nie jest ani filozofem, ani matematykiem”. Czy to oznacza, że według recenzenta nie mogę, a nawet nie powinienem prowadzić badań tego typu, które „przysługują” jedynie filozofom, matematykom i humanistom? W mojej ocenie dochodzi tu do głosu, szowinistyczna w istocie, wizja poprawności badań naukowych, jaką reprezentuje recenzent – wizja, w myśl której pedagogicy nie mogą prowadzić badań metateoretycznych, teoretycznych czy teoretyczno-praktycznych (zob. Palka, 2006), czy też badań opartych na schemacie etnograficznym, historycznym czy studium przypadku (Rubacha, 2008, s. 37). Mogą realizować jedynie badania ściśle praktyczne, empiryczne, terenowe. Najlepiej z zastosowaniem indukcyjno-korelacyjnego sposobu dochodzenia do wniosków, potwierdzających lub obalających wcześniej wysnute hipotezy robocze. Gdyby przyznać rację tej groźnej dla rozwoju nauk pedagogicznych (i nie tylko pedagogicznych) konstatacji recenzenta, to trzeba by odmówić prawa do badań naukowych niemal wszystkim historykom wychowania i myśli pedagogicznej, teoretykom wychowania i pedagogom ogólnym, pedagogom kultury i wychowania estetycznego, wielu pedagogom społecznym i dydaktykom. Że taka postawa jest źródłem hamowania rozwoju nauk o człowieku, nie trzeba już dzisiaj nikogo przekonywać, kto dostrzega postępy metodologii badań jakościowych i co najmniej dopuszcza naukową wartość paradygmatu konstruktywistycznego w budowaniu teorii. Píše recenzent: „Otóż nauka to są badania (...)”. Odpowiadam: **otóż nauka to są nowe teorie!**⁴

³ Konia z rządem tym członkom Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułu Naukowego, którzy wyznaczyli do oceny dorobku pedagoga społecznego i pedagoga twórczości recenzenta reprezentującego psychologię poznawczą i eksperymentalną, dla którego nazwiska Heleny Radlińskiej czy Kazimierza Kornilowicza są zupełnie obce i który nigdy nie napisał tekstu z natury pedagogiczno-społecznego.

⁴ Jak stwierdził Ludwik Pasteur: „Tylko teoria może zrodzić i rozwinąć ducha inwencji”.

Opisywana tu fiksjacja teoretyczno-metodologiczna, mająca charakter ortodoksji naukowej, zachęca do postawienia krytykom (i sobie) następujących pytań:

- Czy jestem otwarty/otwarta na inne paradygmaty badań, które niespecjalnie lubię i w których nie prowadzę badań ani teoretyzowania?
- Czy dopuszczam możliwość, że w innym podejściu teoretyczno-badawczym dochodzi się do trafnego i rzetelnego opisu i wyjaśniania rzeczywistości pedagogicznej?
- Jak reaguję na projekt lub raport z badań, bądź pracę teoretyczną, zrealizowaną w innym niż praktykowane przeze mnie podejściu, wykorzystującym metody i techniki zbierania i analizowania danych, które są mi obce lub których wartość deprecjonuję?

4. Brak asertywności – konformizm, uleganie autorytetom

Szczególnie trudną sytuacją, zwłaszcza dla dopiero co awansowanych samodzielnych pracowników naukowych, jest przyjęcie do oceny dzieła autorstwa powszechnie uznawanego w danej dyscyplinie autora lub jego ucznia. Dostrzeżenie w ich dziełach słabych stron, bardzo często spotykanych powtórzeń mających charakter autoplagiatu, stanowi poważny dylemat dla młodego recenzenta, który chce bezproblemowo funkcjonować w kolektywie naukowym. Złą praktyką, która mnie tutaj interesuje, jest ugięcie się przed autorytetem i konformistyczne pominięcie negatywnych uwag w recenzji. Jest to często przyczyną rozterek moralnych u recenzenta i tajemnicą poliszynela, o której mówi się szeptem wśród zaufanych kolegów w zaciszu katedry. Konsekwencją tego braku asertywności u krytyka jest dopuszczenie do publikacji lub badań miernych prac lub projektów autorstwa autorytetu, wzrost u tego ostatniego poziomu samozadowolenia, które nieraz graniczy z samouwielbieniem. I brakiem pokory naukowej! Nauka dobrze znosi mistrzów, prawdziwi mistrzowie są w niej równie potrzebni jak wysoko finansowane granty. Niestety, coraz częściej obserwuję „mistrzów farbowanych”, malowanych pędzlami uległych recenzentów i wielbiących ich, bezkrytycznych uczniów.

Egzemplifikacja: Jeden z doktorów habilitowanych, zajmujących się twórczością, opublikował w ciągu dwóch lat dwa szkice filozoficzne o twór-

Za: W. I. B. Beveridge, *Sztuka badań naukowych*, PZWL, Warszawa 1960, s. 197. Robert Sternberg (2011, s. 47), reprezentujący podobną dziedzinę jak przywołany w egzemplifikacji krytyk mojego dorobku, wydaje się podobnego zdania, gdy pisze: „Celem nauki jest formułowanie teorii nie tyle »poprawnych«, ile takich, które otwierają drogę następnym teoriom – miejmy nadzieję, że doskonalszym od tych, które zastępują”.

czości, w których powtarza tezy znane już i opisywane przez siebie od trzydziestu lat. Nic nowego! Ufundował również specjalną nagrodę honorową dla młodych naukowców zajmujących się badaniami twórczości, którą z wielką pompą wręczał co kilka lat w czasie specjalnej uroczystości, wśród wielu dawnych i wdzięcznych uczniów. Uczniowie ci, wśród których byli doktorzy i doktorzy habilitowani, w swoich peanach na jego cześć pomijali, rzecz jasna, wtórność ostatnich prac, powtarzalność twierdzeń i brak twórczej oryginalności w tekstach o twórczości, recenzent zaś dwóch wspomnianych prac mistrza – jego uczeń – nie miał sobie równych w wygłoszonych panegirykach. Będąc laureatem tej nagrody, ale nie będąc uczniem mistrza, zastanawiałem się nad tym, czy uczestniczę w rzeczywistej uroczystości, czy to raczej psychodrama.

Rodzą się kolejne pytania:

- Czy jako recenzent oceniający dzieło jakiegoś mistrza jestem w stanie asertywnie wychwycić i opisać klarownie oraz odważnie słabe strony jego dzieła, nie owijając tego w bawełnę ani też nie stosując intruzywnych uwag?
- Czy ulegam autorytetom w ocenie projektów badawczych ich lub ich uczniów, tuszując niedostatki i zapominając o swoich wątpliwościach?
- Czy potrafię odmówić recenzji dzieła mistrza wtedy, gdy uważam je za słabe i nienadające się do druku?

5. Pomyłki recenzyjne

Dzieje twórczości naukowej to w pewnym sensie również dzieje licznych pomyłek recenzentów i krytyków zgromadzonych w komitetach naukowych, a nawet w akademiach nauk. Wystarczy przywołać biografie Alberta Einsteina, Ludwika Pasteura czy Marii Skłodowskiej-Curie, żeby uzmysłowić sobie, jakie były reakcje krytyków na przełomowe w nauce odkrycia i wynalazki (Abra, 2003; Runco, 2014). Niemal każde dzieło naukowe o wartościach przełomowych (transgresyjnych), od teorii Kopernika i Darwina po koncepcje kwantów i psychoanalizę, spotkało się z druzgocącymi ocenami współczesnych im autorytetów naukowych, które ostatecznie okazały się pomyłkami. Błędne oceny dzieł sztuki są jeszcze powszechniejsze, o czym najlepiej świadczą recenzje I Symfonii C-dur op. 21 Ludwiga van Beethovena, „Święta wiosny” Igora Strawińskiego czy obrazów pierwszych impresjonistów (Boorstin, 2002). Tymczasem, jak twierdzą filozofowie nauki (zob. Życiński, 1996, s. 246), rozwój nauki następuje dzięki naruszeniu opinii, interpretacji, a nawet zasad, które uważa się za przejaw naukowej racjonalności. „Z »racjonalnych« argumentów bronio-

nych w XVIII wieku przez Francuską Akademię Nauk wynikało jednoznacznie, iż meteoryty nie mogą spadać na powierzchnię Ziemi, zaś obiegowe opinie na ten temat są jedynie wyrazem ludowych przesądów. Autorytet przedstawionych przez akademików uzasadnień był tak wielki, iż prowadziły one do praktycznych następstw, które dla nas jawią się nie tylko irracjonalne, lecz wręcz szkodliwe dla nauki” (Życiński, 1996, s. 246–247). Pomyłka jest wpisana w ryzyko uprawiania zawodu krytyka i recenzenta, zwłaszcza wtedy, gdy (zob. punkt 1) podejmujemy się oceny w sytuacji, gdy nie mamy dostatecznej wiedzy z dyscypliny, do której należy recenzowane dzieło. Przykładów pomyłek recenzentów prac pedagogicznych, zwłaszcza w przewodach na stopnie i tytuł naukowy, jest tyle, że można by ułożyć grubą antologię.

Egzemplifikacja: W czasie egzaminu habilitacyjnego bardzo wybitna uczona zadaje pytanie habilitantce o dwudziestowiecznych przedstawicieli pedagogiki artystycznej. Słyszymy w odpowiedzi kilkanaście nazwisk, od Johna Deweya po Kena Robinsona i Elliotta Eisnera oraz kilka mało znanych, a już wybitnych, współczesnych uczonych zagranicznych. W części utajnionej profesor, która zadała to pytanie, ocenia tę odpowiedź jako niezadowolającą i jej nie przyjmuje. Co więcej, wnioskuje, by nie przyjąć całego egzaminu, „gdyż habilitantka nie wymieniła Herberta Reada”. Rzeczywiście, o tym wybitnym pedagogu sztuki habilitantka zapomniała, ale podała nazwiska kilkunastu innych, w tym mało znanych w polskiej edukacji artystycznej – formułując argument obronny, ale pani profesor go nie przyjmuje i upiera się, by nie przyjąć egzaminu. Pozycja naukowa uczoney na tym wydziale jest tak wysoka, że polemikę z nią podejmują jedynie recenzenci zewnątrzni. Pani profesor głosuje „przeciw”, większość jest „za” i udaje się wybronić jedną z czołowych dzisiejszych pedagogów twórczości. Nie mam wątpliwości, że wybitna uczona w tym konkretnym przypadku popełniła pomyłkę, ponieważ niepodanie jednego nazwiska przez osobę ocenianą stanowiło dla niej główny powód, by przekreślić cały jej znaczny dorobek habilitacyjny. Jak często podobne przypadki zdarzają się w polskiej pedagogice akademickiej?

Ta i podobne sytuacje zachęcają do postawienia następnych pytań recenzentom:

- Czy kiedykolwiek sporządziłem recenzję (ocenę, ekspertyzę), która okazała się mniejszą lub większą pomyłką?
- Czy moja pomyłka skrzywdziła osobę ocenianą i ustanowiła trudną przeszkodę w jej rozwoju naukowym?
- Czy potrafię naprawić (skorygować) ocenę, którą uznaję za pomyłkę?

6. Narcyzm naukowy – krytyka jako okazja do popisu

W czasie egzaminów doktorskich i w komisjach habilitacyjnych zwykle zwracać pilną uwagę na pytania recenzentów kierowane do ocenianych adeptów nauki, stosując swoiste kryterium obserwacji: czy krytyk pyta po to, by się czegoś dowiedzieć, coś wyjaśnić lub lepiej poznać zdanie recenzowanego badacza, czy raczej po to, by się popisać? Zbyt często, jak sądzę, praktyką stosowaną przez jurorów jest bowiem zaspokajanie nie ciekawości poznawczej i potrzeby elaboracji tematu, lecz narcystycznej potrzeby popisania się własną erudycją i mądrością w gronie innych naukowców, studentów i członków komisji oceniających. Jak wykazują moje obserwacje, pytania recenzentów i członków komisji w czasie obron prac doktorskich bywają źle sformułowane, brak w nich wyraźnego *pytajnika*, za to istnieje rozbudowana *pytajna* – część pytania, w której pytający najczęściej daje świadectwo własnej, głębokiej wiedzy, mnożąc szczegóły, zamiast wyjaśnić krótko rodzaj poznawczej wątpliwości i sformułować klarowne pytanie. Pytanie, jak twierdzą znawcy (Cackowski, 1964), składa się z *pytajnika* i *pytajnej*, która jest treścią pytania. Jak już wspomniałem, bardzo często recenzenci i krytycy nie formułują wyraźnie *pytajnika* i nie wiadomo o co pytają i jaki charakter ma ich pytanie, ale za to ich *pytajna* zawiera bardzo bogate treści, w których przywołują znane sobie stanowiska, odwołują się do własnych badań lub teorii, porównują różnorodne opcje i opowiadają się za tą lub inną – słowem: pytanie stanowi dla nich okazję do popisu, a nie do debaty naukowej. Jeśli formułowanie dobrych, a najlepiej odkrywczych pytań uchodzi za ważny aspekt pracy naukowej, to można stwierdzić, że w różnych gremiach naukowych jest z nim coraz gorzej (Szmidt, 2010). Odnoszę wrażenie, że krytycy coraz rzadziej pytają, żeby rozwiązać wątpliwości w określonej sprawie, ale żeby przyłapać adepta nauki na niewiedzy, błędzie lub żeby narcystycznie wykazać swoją wyższość naukową. O tym, jak zadajemy pytania, wiedzą najlepiej sekretarze komisji naukowych, którzy pracują nad klarownym sprawozdaniem z prac tych komisji i mają ogromne problemy z zapisem zadawanych w czasie debaty pytań. Bo, jak tu twierdzę, w istocie wiele z tych pytań nie pełni funkcji pytających, lecz jest preludium do popisów.

Egzemplifikacja: W czasie mojego egzaminu habilitacyjnego przewodniczący komisji, dziekan wydziału, postanowił wcześniej (i o tym mnie lojalnie poinformował), że będzie dążył do klaryfikowania pytań zadawanych mi przez członków rady wydziału, wśród których byli zarówno matematycy, filozofowie, jak i pedagodzy i psychologowie. Obietnicę tę spełnił w tych przypadkach, gdy jakiś filozof zadawał mi „piętrowe”, skomplikowane pytanie, nie omieszkując

na nie samemu w pytajnej odpowiedzieć i wyrazić w danej kwestii własnego stanowiska. Dziekan kierował do pytającego pytania: „Czyli szanowny kolega pyta habilitanta o ...?”. Pozwalało to pytającemu, czasem zaskoczonemu tą prośbą dziekana, na lakoniczne i klarowne sformułowanie pytania, a mnie i sekretarzowi komisji na jednoznaczne zanotowanie jego formy. W jednym przypadku, kiedy poprosiłem profesor socjologii o to, by doprecyzowała swoje pytanie i wyraźnie sformułowała pytajnik, ta niemal się obraziła.

Rodzą się kolejne pytania:

- Jakie motywy kierują moimi pytaniami w czasie rozpraw naukowych? Czy pytam, żeby się dowiedzieć, czy żeby się popisać?
- Jakiego rodzaju pytania zadaję: diagnostyczne, genetyczne, hipotetyczne, spekulatywne czy inne?
- Jak formułuję swoje pytania: długo czy krótko, prosto czy zawile, z wyraźnym pytajnikiem i pytajną, czy nie?

Naukowcom grozi narcyzm. Kiedy ich dzieła są czytane, cytowane, dyskutowane i nieraz podziwiane, kiedy inni liczą się z ich opiniami i ocenami, dając temu codzienne dowody, wtedy niebezpieczeństwo popadnięcia w narcyzm jest realne. Dlatego warto korzystać, jak to się dzieje wśród terapeutów i kapłanów, z instytucji superwizji.

Krytyka wspierająca

Nie wystarczy wskazać negatywne praktyki krytyków naukowych w pedagogice, warto się zastanowić, jak opisanych błędów i spaczeń uniknąć. Jaka powinna być dobra krytyka naukowa? Wieloletnie doświadczenie jako osoby recenzującej i recenzowanej upoważnia mnie do zarysowania cech takiej pożądanej krytyki. Krytyka w badaniach pedagogicznych, podobnie jak każda dobra krytyka twórczości, powinna być (zob. schemat 1):

- 1) **nieintryzywna** – nie powinna ranić osoby, której dzieło czy dorobek oceniamy. Nie może nigdy być anonimową, destruktywną krytyką stosującą argumenty *ad personam* (*ad hominem*). Paul Gade i koledzy (2011, s. 101) piszą, że krytyk musi nieustannie pamiętać, że „protekcjonalne, złośliwe lub osobiste uwagi mogą mieć destruktywny wpływ szczególnie w przypadku młodych badaczy, zniechęcając ich do składania kolejnych wniosków”. Jeszcze poważniejszym skutkiem takiej krytyki może być zablokowanie obiecujących karier naukowych, o czym wszyscy recenzenci projektów badawczych powinni pamiętać przed nadpisaniem wniosku końcowego.



Schemat 1. Cechy dobrej krytyki naukowej w badaniach pedagogicznych.

Źródło: Opracowanie własne

- 2) **wspierająca** (formatywna, konstruktywna, generatywna) – dobra krytyka to krytyka konstruktywna, pomagająca dzieło udoskonalić, poprawić, zmodyfikować przez wskazanie tych aspektów, które naszym zdaniem, ale niekoniecznie wszystkich badaczy, pozwalają na waluację ocenianego dzieła. Abraham Tesser i Leonard Martin (2011, s. 3) określają takie nastawienie do recenzowania jako **generatywne**. Celem recenzenta jest „znalezienie pozytywów artykułu: co przemawia za jego przyjęciem, co wnosi on do dyscypliny i w jaki sposób to czyni, i jak można by go poprawić, by jego wartość stała się bardziej oczywista czy widoczna dla innych naukowców”. Ich koledzy, Robert Sternberg i Elena Grigorenko (2011, s. 31), apelują do kolegów – recenzentów: „Bądź konstruktywny jako recenzent. Jeśli znajdziesz usterki metodologiczne, wskaż je, ale zarazem podsuń, jak można by metody udoskonalić. (...) Twoje zadanie nie polega po prostu na krytyce. Powinna to być krytyka

- konstruktywna, która pomoże autorowi czy autorom poprawić złożony tekst i uniknąć podobnych błędów w przyszłości”.
- 3) **twórcza** (odkrywcza) – dobra krytyka odkrywa te aspekty ocenianego dzieła czy dorobku, które są niewidoczne, rzadko dostrzegane przez innych, a przy tym sensowne i trafne. Wspomniani wcześniej Tesser i Martin (2011, s. 11) za ważne pytania dotyczące ocenianej zawartości dzieła naukowego uznają: Czy zawiera ono coś, czego nie wiedziałeś? Czy w wynikach jest coś zaskakującego? Czy wyniki modyfikują lub diametralnie zmieniają to, co powszechnie wiadomo? Czy mogą inspirować do dalszych badań? Krytyka twórcza wykorzystuje operację kreatywnego abstrahowania (widzenia inaczej), która polega na dostrzeżeniu i wydobyciu na pierwszy plan ukrytych dotąd aspektów zjawiska, nazwaniu go i wyjaśnieniu w sposób nowatorski. A zatem krytyk może być twórcą!
 - 4) **wyważona** (symetryczna, proporcjonalna) – dobra krytyka to taka, w której wyrównuje się na szali oceny plusy i minusy recenzowanego dzieła, dbając o ich balans. I to nawet wtedy, gdy niedoskonałości naszym zdaniem przeważają. Tesser i Martin (2011, s. 3) piszą: „Wykrycie i ukazanie kluczowych słabości jest bez wątpienia twoim obowiązkiem, ale skupienie na nim nadmiernej uwagi należy uznać za problematyczne”. Nie ma badań skończenie doskonałych i w każdym projekcie badawczym można znaleźć wady i niedoskonałości oraz problematyczne rozwiązania przyjęte przez autorów. Ale taka jest natura twórczości naukowej, że jedne problemy rodzą następne – zadaniem krytyka jest symetryczne dostrzeżenie wad i zalet przyjętych rozwiązań, a nie tylko – jak wydaje się sądzić wielu recenzentów – tylko wad. Ocena wyważona jest wynikiem harmonijnego pogodzenia nastawienia krytycznego i generatywnego.
 - 5) **trafna** (adekwatna, odpowiednia) – dobra krytyka dotyczy tego, a nie innego projektu czy dzieła naukowego, koncentruje się na jego zawartości, a nie na innych pracach tego autora czy przedstawicieli danej dyscypliny. Dobrym sprawdzianem kryterium trafności i adekwatności oceny jest zastosowanie **testu proporcji**, którego używałem, analizując praktyki recenzentów jazzowych (Szmidt, 1995; 1997). Należy zbadać recenzję, stosując pytanie o to, *jaki procent tekstu dotyczy bezpośrednio ocenianego dzieła, a jaki wątków pobocznych, mniej lub bardziej związanych z dziełem lub jego autorem, bądź innych dzieł o podobnym typie itp.* (tzw. zjawisko rubrykowania). Zastosowanie tego testu po-

zwala zobaczyć, że wiele recenzji określonych dzieł sztuki i nauki tylko luźno wiąże się z tymi wytworami, bo ich autorzy znacznie odbiegają od zadania, jakim jest ich ocena, a poświęcają miejsce na liczne wątki poboczne, dając również upust swojemu narcyzmowi.

Jak twierdzą Paul Gade i koledzy (2011, s. 98–99), cytując koncepcję krytyki naukowej S. Drotara, kompetentna ocena jakiegoś dzieła naukowego, a zwłaszcza projektu badań, powinna być:

- *dokładna* – oznacza to, że recenzent po uważnym przeczytaniu dzieła formułuje szczegółowe uwagi o każdej jego części;
- *klarowna* – wymagająca konkretności, co polega na koniecznym udzieleniu szczegółowych informacji zwrotnych dotyczących zarówno pozytywnych (mocnych), jak i słabych stron projektu;
- *konstruktywna* – powinna zawierać konstruktywne sugestie dotyczące ewentualnych poprawek, które mogą przydać się autorowi w przyszłości przy doskonaleniu projektu;
- *taktowna* – „recenzent powinien umieć taktownie przekazywać negatywne informacje zwrotne i zobowiązuje go do tego kodeks etyczno-zawodowy” (Gade, Constanza, Kaplan, 2011, s. 99);
- *terminowa* – wykonana na czas, co ma duże znaczenie w długim procesie recenzyjnym, wymagającym wielu decyzji grupowych.

Krytyka jest w badaniach naukowych niezbędna i konieczna, spełnia bowiem funkcję, którą W. Beveridge (1960, s. 150) określa jako bufory „chroniące ludzi przed zbyt pochopnym wprowadzeniem do praktyki idei niedostatecznie sprawdzonych i wypróbowanych”. I pisze dalej: „Gdyby nie ten wrodzony konserwatyzm, różne szalone lub szarlatańskie pomysły przyjmowałyby się łatwiej, niż dzieje się to w rzeczywistości. Nic nauce bardziej nie szkodzi niż zaniechanie krytycznej postawy przez zbyt pośpieszne uznawanie hipotez opartych na bardzo nikłych tylko dowodach” (tamże). Ważne jednak, by była to krytyka trafna, wspierająca, wyważona, odkrywczą i nieintruzywną. Można zatem powiedzieć, że twórczość naukowa i krytyka idą ramię w ramię, co w metaforyczny sposób próbował określić Jock Abra (2003, s. 335): „Krótko mówiąc, krytycy i twórcy różnych dziedzin to rodzeństwo. ale nie identyczne bliźnięta”.

Zakończenie: w stronę pokory naukowej

Bardzo krytyczny, a może nawet krytykancki recenzent zawsze powinien pamiętać, że wysokie standardy jakości, według których stara się ocenić czyjeś dzieło naukowe, mogą stanowić broń obosieczną. Są bowiem traktowane przez mło-

dych adeptów nauki jako kryteria doskonałości, według których można również oceniać dzieła samego krytycznego mistrza, publikującego wszak różnorodne autorskie prace i ubiegającego się o granty badawcze. Wielokrotnie w dyskusji z młodymi naukowcami, prowadząc przez wiele lat zajęcia na studium doktorskim z zakresu socjologii (metodyka nauczania w szkole wyżej) słyszałem, że często porównują oni to, co krytykuje znany recenzent, z jakością jego własnych prac. I niestety, to porównanie często wypada na niekorzyść krytycznego mistrza. „Co innego krytykuje, a co innego sam robi” – oto podsumowanie tego rodzaju zachwianej lub niepełnej postawy krytyka, u którego poglądy nie przeradzają się w odpowiadający im czyn. To zjawisko powinno, jak sędzę, rodzić w krytykach konieczną w ich działalności recenzyjnej **pokorę naukową**. A pokora, jak przekonują filozofowie i mistrzowie życia, to wiedza o własnych ograniczeniach. Jej przeciwieństwem jest pycha, którą coraz częściej obserwuję wśród wielu profesorów pedagogiki. Pokorze recenzyjnej sprzyjać może ciągłe pamiętanie o tym, że (zob. Beveridge, 1960; Życiński, 1996):

- Albert Einstein doświadczył skutków bardzo złośliwie zorganizowanej w Niemczech przez innych naukowców kampanii ośmieszającej i prześladowczej;
- Odmówiono asystentury Semmelweisowi, który wykazał, że można zapobiec gorączce połogowej i był prekursorem respektowania zasad aseptycznych w operacjach, ratujących milionom ludzi życie. Napisał jedna z najsłynniejszych książek w medycynie, „Etiologię”, na którą nie mógł znaleźć wydawcy;
- Koledzy akademicy M. Łobaczewskiego z Uniwersytetu w Kazaniu definitywnie twierdzili, że geometria lekceważąca prawa Euklidesa jest irracjonalna i niepoważna.

Cytowani już tutaj Robert Sternberg i Elena Grigorenko (2011, s. 39) przestrzegają niepokornych krytyków naukowych: „W trakcie pisania recenzji pamiętaj o tym, że dziś ty recenzujesz czyjąś pracę, a jutro ktoś inny będzie recenzował twoją”.

Bibliografia

- Abra, J. (2003). Motives for Criticism: Some Theoretical Speculations and Introspective Data. W: M. A. Runco (red.) *Critical Creative Processes* (s. 329–378), Cresskill: Hampton Press.
- Andreski, S. (2002). *Czarnoksiężstwo w naukach społecznych*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Beveridge, W. I. B. (1960). *Sztuka badań naukowych*. Warszawa: PZWL.

- Boorstin, D. J. (2002). *Twórcy. Geniusze wyobraźni w dziejach świata*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Cackowski, Z. (1964). *Problemy i pseudoproblemy*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Ciechowska, M. (2017). Autoetnografia w badaniach pedagogicznych. W: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. (s. 197–224), Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Ciechowska, M., Szymańska, M. (2017). *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. second ed., Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Gade, P.A., Constanza D.P., Kaplan J.D. (2011). Recenzowanie wniosków o finansowanie projektów badawczych. W: R. J. Sternberg (red.), *Recenzowanie prac naukowych w psychologii* (s. 97-118) Warszawa: Wydawnictwo PARADYGMAT.
- Kafar, M. (2010). O przełomie autoetnograficznym w humanistyce. W stronę nowego paradygmatu. W: B. Płonka-Syroka, M. Skrzypek (red.), *Doświadczenie choroby w perspektywie badań interdyscyplinarnych*, Wrocław: Wydawnictwo AM.
- Kubinowski, D. (2013). *Idiomatyczność. Emergencja. Synergia. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Makmed.
- Lewicka, M. (2011). Przedmowa do wydania polskiego. W: R. J. Sternberg (red.), *Recenzowanie prac naukowych w psychologii* (s. VII-IX) Warszawa: Wydawnictwo PARADYGMAT.
- Palka, S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Runco, M.A. (2014). *Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice*, second ed. San Diego: Academic Press.
- Sternberg, R. J. (2011). Recenzowanie artykułów teoretycznych. W: R. J. Sternberg (red.), *Recenzowanie prac naukowych w psychologii* (s. 41–56) Warszawa: Wydawnictwo PARADYGMAT.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E.L (2011). Recenzowanie artykułów empirycznych pod względem metodologicznym. W: R. J. Sternberg (red.), *Recenzowanie prac naukowych w psychologii* (s. 29-39) Warszawa: Wydawnictwo PARADYGMAT.

- Sternberg, R. J., red. (2011). *Recenzowanie prac naukowych w psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo PARADYGMAT.
- Szmidt, K. J. (1995). Krytycy jazzowi i grzech rubrykowania, *Jazz Magazine*, nr 6, s. 10.
- Szmidt, K. J. (1995a). Krytycy i słuchacze: dwie tęsknoty, *Jazz Magazine*, nr 8, s. 22–23
- Szmidt, K. J. (1997). Nowa krytyka krytyków jazzowych, *JAZZI Magazine*, nr 21, s. 12–13.
- Szmidt, K. J. (2010). Geneza pytań problemowych w badaniach pedagogicznych: dziedzi-
czenie, odkrycie, zdefiniowanie. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt
(red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademic-
kiej praktyki* (s. 175–189) Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt, K.J. (2010). *ABC kreatywności*. Warszawa: Difin.
- Szmidt, K.J. (w druku). Wprowadzenie. W: R. J. Sternberg, L. Jarvin, E .L. Grigorenko, *Jak
skutecznie uczyć mądrości, inteligencji i twórczości* Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Tesser, A., Martin, L. (2011). Recenzowanie prac empirycznych złożonych do czasopism.
W; R. J. Sternberg (red.), *Recenzowanie prac naukowych w psychologii* (s. 1–27) War-
szawa: Wydawnictwo PARADYGMAT.
- Życiński, J. (1996). *Elementy filozofii nauki*. Tarnów: Wydawnictwo Biblos.