

SŁAWOMIR PASIKOWSKI

Akademia Pomorska w Słupsku

Między swoistością a uniwersalnością w metodologii badań pedagogicznych

Wprowadzenie

„Swoistość” i „uniwersalność” to pojęcia, wokół których orbitują przynajmniej dwa podstawowe podziały w metodologii badań empirycznych: podział ze względu na cele badań (nazywany częściej podziałem z uwagi na typ wyjaśnień) oraz podział na badania jakościowe i ilościowe. Pierwszy identyfikowany jest z rozróżnieniem badań nomotetycznych, zorientowanych na poszukiwanie powszechnych własności i ustalanie prawidłowości w obszarze objętym obserwacją badacza, oraz badań idiograficznych, nastawionych na uchwycenie wyjątkowości i osobliwości indywidualnego przypadku lub zjawiska¹. Z kolei za pojęciami badań jakościowych i ilościowych kryją się zazwyczaj idee strategii gromadzenia i analizy danych oraz różnic w założeniach ontycznych i epistemicznych².

U źródeł tych dwóch podziałów leży więc rozróżnienie tego, co specyficzne, unikalne i osobliwe, oraz tego, co uniwersalne, powszechne i ogólne. Rozróżnienie to jest też podłożem toczących się dyskusji wokół własności pedagogiki jako dyscypliny oraz przedmiotu jej badań³. W płaszczyźnie metodologicznej

¹ Tę dychotomiczną klasyfikację rozszerza się niekiedy o kategorię badań idiomodyficzných, których charakterystyczną cechą jest podkreślanie braku możliwości bezwzględnego rozdziału podmiotu i obiektu poznania oraz nastawienie na modyfikację tego ostatniego [K. Masasuke, *Trzy typy nauk: nomotetyczne, idiograficzne oraz „idiomodyficzne”*, „Colloquia Communia” 1987, t. 1–2(30–31)].

² J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Wyd. UJ, Kraków 2013; D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, WN PWN, Warszawa 2008; D. Urbaniak-Zajac, *W nawiązaniu do wystąpienia – dyskusja* [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Impuls, Kraków 2010.

³ J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”* [w:] K. Rubacha (red.), *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki*, Impuls, Kraków 2008; D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wyd. UMCS, Lublin 2010; M. Nowak, *Teorie i kon-*

wyznacza jednak zasadniczo linię podziałów w zakresie teorii i praktyki badań empirycznych, w dodatku bardzo często kreślonych w schemacie opozycji, na przykład: *emic* – *etic*, obiektywizm – subiektywizm, ilość – jakość, wyjaśnianie – rozumienie⁴. To sprawia, że dylematy związane z dokonywanym rozróżnieniem „swoiste – uniwersalne” zasadnie jest rozpatrywać na kanwie ogólniejszego zagadnienia, jakim są dychotomie i ich rola w poznaniu. Poza tym przywołanie w kontekście metodologicznej dyskusji podziału „swoiste – uniwersalne” prowokuje nie tylko do wskazania tych dylematów i aporii związanych z przyjmowaniem bezwzględnych rozgraniczeń, ale także sposobów radzenia sobie z nimi w praktyce badawczej. Tym dwóm kwestiom podporządkowana zostanie struktura mojej wypowiedzi.

Dychotomizowanie jako reguła poznawcza

Dychotomizowanie uchodzi za jedną z podstawowych i pierwotnych reguł organizacji informacji przez człowieka⁵. Zebrane rezultaty analiz etnograficznych stawiają ją w szeregu uniwersaliów związanych z ludzką aktywnością poznawczą, wśród których znajdują się pojęcia: kontinuum, klasyfikacji, liczby, mierzenia, polisemii czy antonimów⁶. Sama więc gotowość do dokonywania binarnych rozróżnień i tworzenia podziałów jest traktowana jako powszechna właściwość ludzkiego umysłu. Można tu jeszcze przywołać „pojęcie przedmiotu”, „teorię umysłu” czy wreszcie zagadnienie inwariantów percepcji, o których mowa w teorii poznania bezpośredniego Jamesa Gibsona⁷. Tego rodzaju uniwersalne elementy konstrukcji umysłu oraz warunków percepcji wyznaczają cechy myślenia i strategie poznania. Ale za właściwość kulturowo uniwersalną uchodzą także: poszukiwanie prawdy oraz starania związane z wnioskowaniem o niewidocznych

cepcje wychowania, Warszawa 2008; J. Piekarski, *Warunki uczestnictwa społecznego – uwagi o przedmiocie pedagogiki społecznej* [w:] K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, dz. cyt.; D. Urbaniak-Zajac, *Jakościowa orientacja w badaniach pedagogicznych* [w:] D. Urbaniak-Zajac, E. Kos (red.), *Badania jakościowe w pedagogice: wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, WN PWN, Warszawa 2013.

⁴ Bywa ono też bezpośrednio identyfikowane z czynnikami wyznaczającymi orientację badawczą w badaniach pedagogicznych (K. Rubacha, *Pułapki w badaniach nad nauczycielem*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, t. 1(17); D. Urbaniak-Zajac, *W nawiązaniu do wystąpień – dyskusja* [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Impuls, Kraków 2010, s. 237).

⁵ Por. C. Lévi-Strauss, *Antropologia strukturalna*, tłum. K. Pomian, PIW, Warszawa 1970.

⁶ D.E. Brown, *Human Universals, Human Nature, Human Culture*, „Daedalus” 2004, t. 133(4); S. Pinker, *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, tłum. A. Nowak, Gdańsk 2005.

⁷ J. Gibson, *The Ecological Approach to Visual Perception*, Houghton Mifflin, Boston 1979; Psychology Press, Boston 1986/2015.

objektach na podstawie obserwowalnych symptomów ich obecności⁸. One to szczególnie bliskie są problematyce poznania naukowego. Pierwsza reprezentuje bowiem aksjologiczny poziom wyznaczający ogólny charakter tego poznania, a druga odsyła do idei cechy latentnej oraz budowania procedur rozpoznawania jej obecności i udziału w wyznaczaniu zjawisk bezpośrednio obserwowalnych. O ile ta pierwsza odnosi się do fundamentu normatywnie rozumianej metodologii badań empirycznych, o tyle ta druga ma silną reprezentację w płaszczyźnie proceduralnej procesu badawczego w postaci operacjonalizacji cech, ale także w specyfice konkretnych metod badawczych⁹.

Przywołane ustalenia wskazują, że ludzki umysł charakteryzuje się gotowością do nakładania schematu binarnych, a więc także dyskretnych (skokowych), rozróżnień na obszar obserwowanej rzeczywistości. Ten obszar może jednak faktycznie stanowić wielowymiarową i wielopoziomową całość lub, w wersji najprostszej, charakteryzować się ciągłością zachodzącą pomiędzy rozróżnianymi skokowo biegunami. Ta gotowość wyznaczałaby zatem charakter naukowego poznania oraz postać jego metodologii, a bezpośrednich argumentów w tym zakresie dostarczają analizy dyskursów filozoficznych, wskazujące na obecność u ich podstaw uniwersalizującego założenia dychotomii i konsekwencje tego dla nauk empirycznych¹⁰.

Dialektyka uniwersalności i swoistości

Uniwersalność identyfikowana jest z powszechnością i ogólnym obowiązaniem zjawisk, cech lub procesów. Z tego też powodu bywa kojarzona z deterministyczną wizją świata i uniformistycznym ujmowaniem poszczególnych przypadków i zdarzeń. To powoduje odżegnywanie się od uniwersalności w dyskusjach i refleksji pedagogicznej, akcentujących humanistyczne wartości podmiotowości i osoby. Zasadność tego odżegnywania traci jednak stabilność, gdy bierze się pod uwagę złożoność świata i jego przejawów oraz związane z tym indywidualne podzielenie

⁸ S. Pinker, *Tabula rasa...*, dz. cyt., s. 288.

⁹ Przykładem szczególnym jest tu obiektywna hermeneutyka, w której wykorzystuje się pojęcie latentnej struktury znaczenia, wyznaczającej kierunek podmiotowych interpretacji i działań, które na podstawie tych interpretacji są podejmowane i dzięki którym mogą być wyjaśnione oraz zrozumiane. Zob.: D. Urbaniak-Zajac, *Obiektywna hermeneutyka jako metodologia i metoda badań empirycznych* [w:] D. Urbaniak-Zajac, E. Kos (red.), *Badania jakościowe w pedagogice*, dz. cyt.; J. Reichertz, *Objective Hermeneutics and Hermeneutic Sociology of Knowledge* [w:] U. Flick, E. Kardorff, I. Steinke (red.), *A Companion to Qualitative Research*, tłum. B. Jenner, Sage, London – Thousand Oaks – New Delhi 2004.

¹⁰ J. Mitterer, *Tamta strona filozofii. Przeciwno dualistycznej zasadzie poznania*, tłum. M. Łukasiewicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1996; J. Mitterer, *Ucieczka z dowolności*, tłum. A. Zeidler-Janiszewska, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.

cech, a czasem całych ich konfiguracji, nieprzysługujących wyłącznie pojedynczej jednostce. Obiektem badań pedagogicznych nie jest bowiem wyłącznie osoba albo pojedyncza instytucja. Z drugiej strony uwaga badaczy skupia się często na procesach zachodzących w skali pojedynczego podmiotu, pojedynczej grupy społecznej, instytucji lub systemu. Nie chodzi więc wyłącznie o dokonywanie porównań między osobami czy instytucjami, ale także o możliwość zestawiania ze sobą zdarzeń lub elementów należących do zbioru ekspresji realizowanych w ramach jednego przypadku. Pomiar oraz opis cechy lub zachowania danego podmiotu w dwóch oddzielnych momentach czasu jest prostym tego przykładem. Wówczas odkrywanie powszechności i prawidłowości dokonuje się w obrębie tego pojedynczego podmiotu. Oczywiście możliwe jest tym samym uchwycenie specyficzności poszczególnych jego ekspresji na tle zbioru pozostałych, które ów podmiot generuje, ale też specyficzności charakteryzującej go na poziomie ewentualnych zestawień między-podmiotowych. W odniesieniu do tych zestawień mowa jest o zachowaniach, zdarzeniach lub właściwościach, które w skali pojedynczej osoby, instytucji lub procesu są z kolei powszechne, pospolite, występują najczęściej lub z największą intensywnością. Jako takie to właśnie one wyznaczają specyfikę pojedynczego przypadku.

Problematyzowanie swoistości i uniwersalności musi więc uwzględniać skalę, w jakiej dokonywany jest ogląd przedmiotu badań, gdyż to, co wydaje się specyficzne, wyznaczone bywa powszechnością zachodzącą na poziomie mikroskali. I odwrotnie, to, co przejawia się jako powszechne w makroskali, może być determinowane swoistością mikro zdarzeń i mikroprocesów. Sprzeczność pomiędzy swoistością i uniwersalnością danej cechy lub zjawiska może więc być pozorna. Sposób radzenia sobie z podobnymi sprzecznościami proponuje teoria typów logicznych Bertranda Russella, sformułowana pod wpływem dylematów związanych z paradoksem klas¹¹. Teoria ta pokazuje, że antynomia zbiorów (tymi zbiorami mogą być kategorie pojęciowe) bywa artefaktem wynikającym z kurczowego trzymania się idei rozłącznych klasyfikacji rozpatrywanych w skali jednego poziomu. Znika ona bowiem, gdy wprowadza się pojęcie hierarchii zbiorów. Wówczas przynależność do wykluczających się klas przestaje generować sprzeczność, bo realizuje się dla każdej z klas na innym poziomie.

¹¹ Paradoks klas, zwany też antynomią klas lub antynomią zbiorów, związany jest ze sprzecznością, jaką generuje idea „zbioru wszystkich zbiorów, które nie są własnymi elementami”. Jeśli bowiem zbiór taki jest swoim własnym elementem, to nie może być zbiorem wszystkich zbiorów, które nie są własnymi elementami. Z kolei jeśli nie jest, to musi być on własnym elementem, bo zachodzi warunek „zbioru, który nie jest własnym elementem”. Propozycja poradenia sobie z tą antynomią wyłożona przez Russella w teorii typów logicznych adresowana była w ogóle do antynomii logicznych i semantycznych. Przy tym w szczególności jej syntaktyczne wykorzystanie unaocznia metodologiczny potencjał modelowania oraz opisu przedmiotów i łączących je relacji za pomocą systemu wyrażeń uwzględniającego hierarchię typów. Por. L. Borkowski, *Logika formalna. Systemy logiczne. Wstęp do metalogiki*, wyd. 2, PWN, Warszawa 1977.

Przykładów takiego pozornie sprzecznego powiązania swoistości i uniwersalności dostarcza teoria uczenia się lub teoria chaosu obrazująca powstawanie zjawisk oraz zachowań układów w toku dynamicznie zmieniających się procesów, niezliczonej ilości zdarzeń i oddziaływań o nawet niewielkiej sile. Oznacza to więc, że coś może być powszechne i pospolite, ale uwarunkowane specyficzną konfiguracją na niższym poziomie. Może też być specyficzne, lecz za sprawą powszechności znajdującej się u podstawy.

Argumentem przemawiającym za trudnością bezwzględnego rozgraniczania uniwersalności i swoistości przysługujących obiektom badań pedagogicznych jest też macierz, jaką można zbudować, posługując się kategorią obiektu i zachowania (tabela 1). Zachowania powszechne dla jakiejś zbiorowości mogą przysługiwać specyficznym obiektom, ale też specyficzne obiekty mogą przejawiać zachowania powszechne w skali zbiorowości. Z drugiej strony obiekty specyficzne na tle pozostałych obiektów zbiorowości mogą wykazywać specyficzne, ale też powszechne dla siebie zachowania. Tak samo jest z obiektami podobnymi do pozostałych w zbiorowości, jeśli rozpatrywać je w skali jednostki. Zachodzenie takich sytuacji zostało oznaczone w tabeli znakiem +.

Tabela 1. Relacja swoistości i uniwersalności na przykładzie konfiguracji obiekt – zachowanie

OBIEKT				
powszechny	specyficzny			
+	+	powszechne	skala zbiorowości	ZACHOWANIE
+	+	specyficzne		
+	+	powszechne	skala jednostki	
+	+	specyficzne		

Źródło: opracowanie własne.

Oczywiście obraz przedstawiony w tabeli zawiera uproszczone ujęcie granicy między specyficnością i powszechnością. W rzeczywistości bowiem granica pomiędzy desygnatami tych kategorii jest rozmyta. Powszechność i specyficzność można poddać stopniowaniu i wówczas dany obiekt lub zachowanie będzie należeć do obu kategorii jednocześnie. Ukazany w tabeli obraz jest więc w tym zakresie poglądowy, choć odpowiada przypadkom jednoznacznie należącym do kategorii specyficzne albo powszechne. Przede wszystkim jednak powyższa prezentacja pokazuje, że swoistość i uniwersalność pozostają raczej w stosunku dopełnienia niż wykluczenia. Podsumowując, poza przywołaną wcześniej argumentacją odwołującą się do poziomów i typów logicznych, także idea rozmytości każe z rezerwą odnosić się do tworzenia rozłącznych klas opartych na dychotomii.

Powyższa perspektywa ma praktyczne konsekwencje. Otóż wskazuje, że szukanie prawidłowości może być niezbędne w celu określenia swoistości zjawiska, a wyjaśnianie tego, co powszechne lub w jakimś sensie generalne, wymagać posługiwania się instrumentami rekonstruującymi swoistość procesów i zjawisk wyznaczających daną prawidłowość. Sprawa rozchodzi się więc nie tyle o świadomość celu badania, który wyznacza następnie dobór czynności i środków badawczych odpowiednich w odkrywaniu i rekonstrukcji prawidłowości albo swoistości. Poza świadomością złożoności świata oraz wielopoziomowości i wieloznaczności jego emanacji nieodzowna jest tu także umiejętność i stała gotowość korzystania ze schematów i metod badawczych niezależnie od podziałów, którym one same podlegają. Jeśli więc cel postępowania badawczego stanowi wiarygodne poznanie, to szanse takiego poznania stają się tym większe, im bogatsza jest „skrzynka z narzędziami” i im większa jest elastyczność ich stosowania w granicach wyznaczanych okolicznościami bieżącymi. Nie chodzi tu więc wyłącznie o kierowanie się słuszną zasadą adekwatności i uzgadniania idiomów, o które upomina się Dariusz Kubinowski¹², lecz o świadomość procesualności poznania naukowego, zmienności, której podlega i ono, i poznawany przedmiot, interakcji, jaka między nimi zachodzi, oraz związanej z tym emergencji własności przedmiotu. To może niekiedy wymagać dokonywania wyborów w poprzek przyjętych podziałów i utrwalonych intuicji, jeśli poznanie kroczyć ma za swoim przedmiotem, zamiast grzęznąć w koleinach metodologicznych dogmatów. Nie wystarczy bowiem założyć, iż obiekt jest specyficzny przez samo to, że podlega badaniu, które wykorzystuje jakościowe podejścia, lub że specyficzne są własności ujawniane w toku takiego badania¹³.

Praktyczne konsekwencje uznania dialektyki usilnie dychotomizowanych kategorii „swoistość” i „uniwersalność” dotyczą nie tylko konceptualizacji przedmiotu badań, ale także poszczególnych elementów procesu badawczego, na przykład w przypadku doboru próby lub metod gromadzenia i analizy danych. Za elementarną jednostkę w próbie może być uznana bowiem, jak to wyżej sugerowano, konkretna ekspresja, jakieś pojedyncze zachowanie pochodzące z populacji zachowań pojedynczego podmiotu. W próbie takich ekspresji część może przedstawiać się wyjątkowo na tle pozostałych, ale jednocześnie te pozostałe mogą wyznaczać specyfikę samego podmiotu. Staje się to tym bardziej wyraźne, gdy uwaga z poziomu zbioru podmiotowych ekspresji przeniesiona zostanie na poziom międzypodmiotowych porównań¹⁴.

¹² D. Kubinowski, *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Makmed, Lublin 2013.

¹³ Por.: U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, WN PWN, Warszawa 2011; D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, WN PWN, Warszawa 2008.

¹⁴ Argumentacji odwołującej się do skali ujęcia zjawiska podobnie użył Krzysztof Rubacha, uzasadniając swoje spostrzeżenie o pozorności bezwzględnej w metodologii badań rozgraniczenia pojęć

Podobnie jest w kwestii doboru instrumentów służących poznaniu przedmiotów swoistych. Wybierane metody i narzędzia dają się zwykle aplikować do więcej niż pojedynczej sytuacji badawczej. Nie przeczy to wspomnianej zasadzie adekwatności metodyki badań, gdyż jej spełnienie nie polega na posługiwaniu się rozwiązaniami delegowanymi wyłącznie do jednej sytuacji badawczej. Chodzi raczej o zastosowanie takich, których schemat w sposób zminimalizowany będzie ograniczać cele badawcze oraz ustalaną nimi przestrzeń danych. Jest to tym bardziej zrozumiałe, że w procesie poznania dokonywanie transferu środków i umiejętności stanowi naturalny efekt oraz sprzyja skuteczności działań poznawczych i trafności samego poznania¹⁵. Wiemy to choćby z teorii uczenia się. Zasada adekwatności wydaje się zatem zabezpieczać strumień danych wartościowych ze względu na cel poznania, a nie stać na straży stosowania unikalnych rozwiązań w badaniu swoistych zjawisk. W tym więc sensie procedury i czynności badawcze mają być adekwatne do specyfiki badanego przedmiotu. Należy tu dodać, że instrumenty i procedury badawcze konstruowane są zwykle z nastawieniem na ich możliwe wielokrotne użycie w różnych sytuacjach, kontekstach lub przypadkach. To sprawia, że podlegają one regulacji zapewniającej trafność oraz możliwość ich kalibrowania przy zmieniających się warunkach gromadzenia danych (na przykład wywiady częściowo ustrukturyzowane i standaryzacja procedur badawczych). W tworzenie swoistości tak rozumianej metody gromadzenia lub analizy danych zaangażowane jest więc posługiwanie się zgeneralizowanymi kryteriami w przypadku czy to jej przygotowywania i oceny efektywności, czy też aplikacji wykraczającej poza jedną konkretną sytuację badawczą.

Pozostając przy kwestii gromadzenia danych, przywołam jedno z kluczowych zagadnień metodologicznych, jakim są poziomy (skale) pomiaru¹⁶, gdyż także

„wyjaśnianie” i „rozumienie”. Pierwsze, jak pisał, dotyczy prawidłowości w skali populacji, drugie – prawidłowości w skali jednostki. K. Rubacha, *Metodologiczna struktura przedmiotu badań pedagogiki* [w:] K. Rubacha, *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Impuls, Kraków 2008, s. 167.

¹⁵ T. Maruszewski, *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*, GWP, Gdańsk 2002.

¹⁶ Najkrócej pomiar to przyporządkowanie, zgodnie z przyjętymi regułami, ustalonych symboli różnym wartościom zmiennej (por. M. Sobczyk, *Statystyka*, wyd. 5 uzup., WN PWN, Warszawa 2007). Z kolei koncepcja poziomów pomiaru za sprawą jej autora, Stanleya S. Stevensa [S.S. Stevens, *On the Theory of Scales of Measurement*, „Science” 1946, t. 103(2684)], ukształtowała współczesną postać teorii pomiaru oraz do dziś wywiera olbrzymi wpływ na metodologię badań empirycznych. Stevens wyróżnił cztery podstawowe poziomy pomiaru, podane tu zgodnie z kierunkiem wzrastającym: nominalny, porządkowy, przedziałowy i stosunkowy. Późniejsze rozwinięcia jego koncepcji doprowadziły do wyodrębnienia kolejnych i pośrednich poziomów (M. Choynowski, *Pomiar w psychologii* [w:] J. Koziński (red.), *Problemy psychologii matematycznej*, PWN, Warszawa 1971). Podnosi się niekiedy kwestię różnicy pojęć „poziomy pomiaru” i „skale pomiaru”, choć zasadniczo w obu przypadkach chodzi o system matematyczny, który jako system symboli i relacji zachodzących między nimi wykorzystywany jest do odwzorowywania obiektów empirycznych (przedmioty lub zdarzenia) i relacji, w jakich te obiekty pozostają względem siebie. Odwzorowywanie to podlega różnym regułom i to ze względu na nie rozróżniane są poziomy pomiaru (S.S. Stevens, *On the Theory*

w jego polu pojawia się problem swoistości i uniwersalności. Swoistość bywa tu kojarzona z rezultatami pomiaru cech wykonywanego na poziomie nominalnym, czyli takim, który najczęściej wymaga minimalnej ingerencji w badane obiekty, bo polega jedynie na przydzielaniu ich do określonych klas. Pomiar dokonywany na tym poziomie nazywany jest niekiedy jakościowym, ale utożsamianie go z bezpośrednim, czy też prostym „łapaniem” specyficzności przedmiotu badań, jest jednak błędne, jeśli za pojęciem swoistości kryje się oczekiwanie wyjątkowości. Przy nominalnym poziomie pomiaru obiekty ujmowane są w sposób ogólny. Uwaga koncentrowana jest wyłącznie na stwierdzaniu pomiędzy nimi różnicy, którą wyznacza przyjęta ze względu na wybraną cechę klasyfikacja rozłączna.

Jako niepowtarzalne i specyficzne traktowane są one tylko na poziomie pomiaru zwanym nominalnym prostym¹⁷. Jest to poziom najniższy i zapewniający jedynie możliwość opisu poszczególnych obiektów bez odwołania do jakiejś płaszczyzny stwarzającej okazję wykazywania podobieństw oraz wspólnych własności. Z zasady więc przy tym poziomie pomiaru każdy obiekt traktowany jest jako sobie właściwy i unikatowy. Poziom ten wprawdzie stanowi podstawę odwzorowywania relacji strukturalnych w zbiorze nazwanych obiektów, ale oprócz tego nie pozwala wyjść poza opis i analizę pojedynczej jednostki. W pewnym sensie zabezpiecza swoistość, lecz znacznym kosztem operacji, jakie można prowadzić na zgromadzonym materiale empirycznym, w tym również operacji przemieszczania się między poziomami logicznymi. Sprzyja to występowaniu sprzeczności w obserwacjach i opisach, gdy zachodzą sytuacje podobne do zilustrowanych w tabeli, oraz ogranicza swobodę w tych projektach badawczych, którym towarzyszy jednocześnie zamiar ustalenia cech podzielanych w jakiejś grupie jednostek objętych badaniem, kreślenia profili i konfiguracji jakichś własności lub odnoszenia bieżących rezultatów badawczych do wyników uzyskanych w poprzednich badaniach. Ograniczenia te zmniejszają się wraz z przechodzeniem na coraz wyższe poziomy pomiaru, które charakteryzują się coraz mniejszą dowolnością w zakresie przypisywania elementów systemu symbolicznego poszczególnym elementom zbioru obiektów empirycznych¹⁸. To przypisanie staje się więc coraz bardziej

of Scales of Measurement, dz. cyt.; K. Walenta, *Podstawowe pojęcia teorii pomiaru* [w:] J. Koziński, *Problemy psychologii matematycznej*, dz. cyt.).

¹⁷ P. Abell, *Modele w socjologii*, tłum. M. Tabin, PWN, Warszawa 1975.

¹⁸ Kwestia przypisywania symboli obiektom empirycznym poprzedzona jest w teorii pomiaru przyjęciem założenia o istnieniu struktury symbolicznej zdolnej odzwierciedlać strukturę tworzoną przez te obiekty i łączące je relacje oraz nie zawsze dostępną bezpośrednio zmysłowemu poznaniu lub poznaniu w bieżącym czasie (K. Ajdukiewicz, *Pomiar*, „*Studia Logica*” 1961, t. XI; Walenta, *Podstawowe pojęcia teorii pomiaru*, dz. cyt.). Oznacza to, że za ideą poziomów pomiaru stoi reprezentacjonizm epistemologiczny (E. Aranowska, *Pomiar ilościowy w psychologii. Od klasycznej teorii testów do podstaw teorii testów dla pojęć rozmytych*, Scholar, Warszawa 2005), nazywany też realizmem pośrednim lub metafizycznym (J. Woleński, *Epistemologia. Poznanie, prawda, wiedza, realizm*, WN PWN, Warszawa 2007).

jednoznaczne, co oznacza, że w coraz większym stopniu konkretnym elementom zbioru symboli odpowiadają konkretne elementy zbioru obiektów empirycznych. W konsekwencji relacje między symbolami coraz lepiej odwzorowują relacje między obiektami. Jeśli tym systemem jest zbiór liczb wymiernych (a tak bywa najczęściej), to przez wzgląd na jego uniwersalność w opisie zjawisk im wyższy poziom pomiaru, tym większy stopień uniwersalizowania opisu.

Wybrane propozycje dla praktyki badawczej

Starałem się dotąd wykazać, że próby definiowania i opisu zjawisk z użyciem formuły wykluczających się opozycji „specyficzność – uniwersalność” mają ograniczoną efektywność poznawczą. Idąc tym tropem, zmierzałem do konkluzji, iż nawet w przypadku specyficzności przedmiotu poznania modele procesu badawczego oraz praktyka badawcza poddawane są rygorowi metodologicznemu służącemu intersubiektywnej kontroli, a to oznacza, że idiomatyczności badań i metod delegowanych do konkretnych zagadnień lub zjawisk może towarzyszyć standaryzacja ich konstrukcji i użytkowania. Warto tu dodać, że w samej praktyce badawczej można wskazać istnienie wzorca zbioru elementów, które występują powszechnie i niezależnie od przyjętej strategii gromadzenia i analizy danych oraz orientacji metodologicznej badacza¹⁹.

Z idiomatycznością wiąże się też inna kwestia, której nie można pominąć, gdy mowa o praktyce badawczej. Mianowicie zasada adekwatności wyznacza dążenie do aproksymacyjnego uzgadniania idiomów przedmiotu oraz metod i czynności badawczych²⁰, ale obiekt badań pedagogicznych bardzo często bywa latentny. Skrywa się więc za symptomami, które trzeba dopiero z nim skojarzyć. Tak jest na przykład z wiedzą lub systemem wartości osoby. Zatem charakter właściwości czy też natura takiego obiektu musi być niekiedy zgadywana, a trafność metodologicznych wyborów weryfikuje się w toku postępowania badawczego, co wymaga niekiedy modyfikacji lub rezygnacji z rozwiązań wcześniej przyjętych. Nie można też wykluczyć, że z powodu latencji badanych cech i zjawisk zwiększenie adekwatności doboru metodyki badań będzie w zasięgu dopiero przy kolejnym projekcie badawczym²¹. Świadomość tej kwestii powinna ośmielać w doborze metod i procedur badawczych.

¹⁹ Por. S. Pasikowski, *Kultura metodologiczna i raportowanie badań empirycznych publikowanych w wiódących czasopiśmie poświęconych zagadnieniom edukacji*, „Kultura i Edukacja” 2014, t. 2.

²⁰ Na przykład D. Kubinowski, *Idiomatyczność...*, dz. cyt., s. 83.

²¹ Szerzej o znaczeniu latencji obiektu badań dla procesu doboru instrumentów poznania i tworzenia wiedzy wypowiedziałem się w innym miejscu. Patrz S. Pasikowski, *Triangulation. From Geodesy to Attempt at Overcome Limitations of Conceptual in Social Research Methodology*, „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji” 2015, nr 10.

Jak jednak postępować z narzucającymi się opozycjami i jak unikać niebezpieczeństw arbitralnych podziałów?

Chciałbym zwrócić uwagę na trzy sposoby, które łączy założenie redukcji dyskretności oraz przekraczania sprzeczności przez wykorzystywanie przejścia na wyższy poziom logicznego opracowania danych.

Pierwszy sposób to korzystanie z odmiennej zasady organizacji danych w miejsce sztywnego trwania przy dychotomicznych rozdziałach. Chodzi tu o gotowość do zastępowania zasady dychotomicznej organizacji danych myśleniem w kategoriach kontinuum i rozmytej granicy. Odgrywa ona kluczową rolę w badaniach rzeczywistości, której postać i charakter zależą od nadawania znaczeń i konstruowania umysłowych reprezentacji, a z tym związane są w szczególności zjawiska i procesy realizujące się w społecznej i psychologicznej przestrzeni. Różnice w zakresie rezultatów poznania, uzyskiwanych za pośrednictwem tych odmiennych modeli organizacji danych, pokazują na przykład badania nad skalami wykorzystywanymi w pomiarze postaw²².

Drugi sposób polega na sięganiu po modele integrujące ideę dychotomii z ideą dipolarności i wielowymiarowości. Błędem bowiem byłoby wzbranianie się przed aplikacją zasady dychotomii. Będąc elementem nieodłącznie związanym z charakterystyką ludzkiego umysłu, nie może być traktowany jako składnik dający się w prosty sposób zastępować innym. Eliminacja zasady dychotomii sama wiąże się z ryzykiem ograniczeń w poznaniu. To nie dychotomie stanowią poznawcze przeszkody w rozwoju wiedzy, lecz uparte przy nich trwanie²³. Nie chodzi więc o ich wykluczenie, mogące oznaczać tym samym utratę instrumentu pierwszego przybliżenia²⁴, lecz raczej o włączenie w układ służący gromadzeniu i przetwarzaniu informacji. W tym wypadku inkluzja idei dychotomii w schemat operowania ideą kontinuum otwiera na pojęcie biegunów, naprężeń pomiędzy nimi, polaryzacji i wreszcie komplementarności. Gotową formułą tego rodzaju operował na przykład Alfred N. Whitehead, w którego filozofii wyraźnie

²² G. Böhner, M. Wänke, *Postawy i zmiana postaw*, tłum. J. Radzicki, GWP, Gdańsk 2004; J. Cacioppo, W. Gardner, G. Berntson, *Beyond Bipolar Conceptualizations and Measures. The Case of Attitudes and Evaluative Space*, „Personality and Social Psychology Review” 1997, t. 1(1); E. Dormandy, M. Hankins, T.M. Marteau, *Attitudes and Uptake of a Screening Test. The Moderating Role of Ambivalence*, „Psychology and Health” 2006, t. 21(4).

²³ Por. G. Bachelard, *Kształtowanie się umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, tłum. D. Leszczyński, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2002.

²⁴ Sformułowanie za Gastonem Bachelardem (G. Bachelard, *Filozofia, która mówi nie. Esej o filozofii nowego ducha w nauce*, tłum. J. Budzyk, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2000), który opisywał poznanie jako proces dwóch przybliżeń. Pierwsze dostarcza, według niego, raczej pobieżnego oglądu, ale odgrywa rolę istotnie motywującą dalsze działania poznawcze skutkujące drugim przybliżeniem, niemożliwym do osiągnięcia bez pierwszego.

uwidoczniało się dipolarne myślenie²⁵. Jeszcze wyraźniej operowanie kategorią dychotomii w strukturze sprzężonych biegunów i oscylacji wyłożył Lech Witkowski²⁶, w szczególności w swojej analizie operatora „versus”, pokazując, że operator ten oddaje dynamiczną komplementarność przeciwieństw, a nie stan ich wzajemnego wykluczania się.

Obok pojęć dipolarności i kontinuum sięgnięcie po ideę wielości wymiarów i możliwej ich hierarchii dodatkowo rozszerza możliwości w modelowaniu badanych zjawisk lub obiektów. Bardzo dobrze oddaje to podejście cybernetyczne, którego przykładem w nauce o człowieku są propozycje epistemologiczne Gregory’ego Batesona²⁷. Metodologiczny walor jego epistemologii związany jest z ideą „wzorca, który łączy” oraz podporządkowaniem mu procesu poznania dokonującego się w trybie iteracji i sprzężeń zwrotnych zachodzących w różnych płaszczyznach i pomiędzy różnymi elementami systemu, jaki tworzy człowiek, jego umysł, przedmiot poznania i otoczenie, w którym to poznanie przebiega²⁸. Odpowiednio skalibrowana rekonstrukcja pozwala odtworzyć z tekstów Batesona system idei stanowiących odrębną koncepcję metodologiczną, opierającą się na postulacie rozwijania perspektywy epistemicznej przez zwiększanie liczby punktów, pozycji, wymiarów, poziomów i wariantów obserwacji²⁹. Pozwoliło to Batesonowi podążać tropem dychotomii w procesie poznawania struktury i dynamiki złożonych zjawisk, które w perspektywie tylko zderzanych opozycji nie dają się odtwarzać.

Trzeci sposób polega na doborze instrumentów modelowania, tak by zwiększać ich adekwatność do niejednoznacznych i rozmytych własności modelowanych obiektów. Nieprzecenione są pod tym względem możliwości teorii zbiorów rozmytych. Operowanie funkcją przynależności do zbioru o rozmytych granicach odsuwa konieczność zachowywania puryzmu w zakresie kategoryzacji oraz

²⁵ J.B. Cobb, *Słownik pojęć Whiteheada. Glosariusz i słownik do książki Process and Reality*, tłum. Ł. Lamża, Copernicus Center Press, Kraków 2016.

²⁶ L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Impuls, Kraków 2013; L. Witkowski, *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Impuls, Kraków 2015.

²⁷ Na przykład: G. Bateson, *Cybernetic Explanation* [w:] G. Bateson (red.), *Steps too an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Aronson, Northvale – London 1987; G. Bateson, *Umysł i przyroda. Jedność konieczna*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, PIW, Warszawa 1996.

²⁸ Warto tu zauważyć, że Bateson wykorzystywał wprost teorię typów logicznych Russella w rozwijanych przez siebie koncepcjach poznania i komunikacji.

²⁹ S. Pasikowski, *Między schizmogennością a holizmem. Próba rekonstrukcji instrumentów cybernetycznej metodologii Gregory’ego Batesona* [w:] M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.), *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*, Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, Warszawa 2016.

sprzyja dostrzeganiu zjawisk i procesów zachodzących w przestrzeni granicy i pogranicza. Postaram się nieco przybliżyć to zagadnienie.

Pojęcie rozmytości i rozmytego zbioru należy wiązać z systemem teoretycznym logiki rozmytej Lotfiego Zadeha. System ten obejmuje nie tylko wąsko rozumianą logikę, ale także teorię zbiorów, teorię relacji oraz teorię poznania³⁰. Stał się on odpowiedzią na dostrzeżenie przez Zadeha różnicy pomiędzy systemami mechanicznymi a systemami humanistycznymi³¹. Zadeh zauważył, że poziom złożoności tych ostatnich jest dużo większy i z tego powodu w ich opisie i analizie nie sprawdzają się instrumenty oparte na klasycznej logice dwuwartościowej, hołdującej zasadzie *tertium non datur*, i rygorystycznych metodach numerycznych, które z niej korzystają. Zjawiska związane z systemami humanistycznymi charakteryzują się nieprecyzyznością, niepewnością, wieloznacznością i subiektywizmem, dlatego metodologia badań tych zjawisk musi być na tyle elastyczna, aby je odzwierciedlać, a z drugiej strony, aby nie powodowała zniekształceń ich obrazu gorsetem precyzji, którym sama może się charakteryzować. Zadeh oczekiwał więc od takiej metodologii tolerancji na nieprecyzyzność i dopuszczanie stopniowości prawdziwości twierdzeń. Uzasadniał to tym, że kluczowe własności ludzkiego myślenia nie są związane z liczbami, tylko z kategoriami rozmytych zbiorów³². Z tego względu przynależność do zbiorów i przechodzenie między nimi nie są ujmowane przez umysł jako kategoryczne, zerojedynkowe, lecz podlegają stopniowaniu, które może przyjmować wartości z dowolnie gęstego kontinuum. W teorii logiki rozmytej i teorii zbiorów rozmytych zasadniczą rolę odgrywa więc pojęcie wyrażenia lingwistycznego, odpowiadającego mu pojęcia zmiennej lingwistycznej oraz jej wartości. Wprawdzie Zadeha interesowała głównie transformacja wariantów tej zmiennej do postaci liczb rozmytych, czyli – najprościej rzecz ujmując – zakresu liczb naturalnych lub dodatnich wymiernych, to jednak operowanie zmienną lingwistyczną może dokonywać się bez udziału aparatu numerycznego. Dokonywanie operacji opiera się wówczas na tak zwanych quasi-porzadkowych zbiorach semantycznych. Wybrany przykładem takiego zbioru może być zestaw ocen: *x* jest elementem *S*, *x* w pewnych przypadkach jest elementem *S*, *x* jest pewnym rodzajem elementu *S*, *x* jest przede wszystkim elementem *S*, *x* jest elementem *S*, *x* jest najlepszym okazem elementu *S*³³. W przypadku liczb rozmytych oraz quasi-porzadkowych zbiorów semantycznych mamy do czynienia z wykorzystaniem kontinuum wartości. Transformacja wyrażenia

³⁰ L.A. Zadeh, *Fuzzy Logic* [w:] R.A. Meyers (red.), *Encyclopedia of Complexity and Systems Science*, Springer, New York 2009.

³¹ L.A. Zadeh, *Outline of a New Approach to the Analysis of Complex Systems and Decision Processes*, „IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics” 1973, t. 3(1).

³² Tamże.

³³ C. Noworol, *Analiza skupień w badaniach empirycznych. Rozmyte modele hierarchiczne*, PWN, Warszawa 1989.

lingwistycznego umożliwia odkrycie charakteru funkcji przynależności elementów do zbioru rozmytego. Ta może bowiem przyjmować różne postaci, choć najpowszechniejsza okazuje się postać trójkątna i trapezoidalna³⁴. Należy przy tym podkreślić, że funkcja przynależności daje się wyrażać za pomocą wartości zarówno lingwistycznych, jak i liczbowych³⁵. Ma to olbrzymie znaczenie w dyskusji ze stanowiskiem, że jakość badanych zjawisk i procesów jest możliwa do adekwatnego wyrażenia jedynie w słowach. Warto w tym miejscu choćby wspomnieć, że teoria rozmytych zbiorów wraz z pojęciem funkcji przynależności mogłaby stwarzać obiecujące warunki w kontekście metodologicznych zagadnień kodowania, budowania kategorii oraz ich nasycania, genetycznie powiązanych z teorią ugruntowaną w wersji klasycznej i w wersjach jej późniejszych rozwinięć.

Na koniec, w trosce o mocne wybrzmienie kluczowej idei, zwracam uwagę, że w przypadku tych trzech przywołanych sposobów postępowania z narzucającymi się opozycjami i arbitralnymi rozdziałami redukcja dyskretności nie polega na eliminacji, lecz włączeniu dychotomicznej zasady organizacji danych w zakres zasady kontinualnej i stosowania idei hierarchii poziomów. Stwarza to okazję do wykorzystania zalet rozdziałów umożliwiających dokonywanie różnicowania w przestrzeni obserwacji i namysłu oraz do przekraczania ich głównej wady, która polega na kurczowym utrzymywaniu jednoznacznej granicy między rozdzielanymi klasami oraz sprzyjaniu występowaniu artefaktu sprzeczności. Relacja swoistości i uniwersalności może więc być widziana inaczej niż w tradycyjnie narzucającym się schemacie opozycji i wykluczeń, a w związku z tym z odmiennym rezultatem dla metodologii i metodyki badań pedagogicznych.

Podsumowanie

Zagadnienie swoistości i uniwersalności w metodologii badań pedagogicznych wydaje się należeć do grupy tych, które pozostając na marginesie dyskusji głównego nurtu, mają jednak moc determinowania charakteru pojęć, wyobrażeń i oczekiwań stanowiących rdzeń dziedziny. Przeniesienie uwagi na te zagadnienia może jednak stwarzać okazję dostrzeżenia, że same one są elementem wielopoziomowego gmachu, który wznosi się na innych jeszcze fundamentach. Pedagogika jako dyscyplina naukowa sięga do dorobku filozofii oraz innych obszarów wiedzy humanistycznej, oferujących instrumenty krytycznego i dekonstrukcyjnego myślenia, które oferują zachowywanie rezerwy wobec kreślonych linii podziałów. Dostarcza więc warunków i argumentów wyczulających na oznaki pęknięcia

³⁴ Por. L.A. Zadeh, *Fuzzy...*, dz. cyt., s. 39.

³⁵ C. Noworol, *Heurystyki kategorii rozmytych w koncepcji pomiaru psychologicznego*, WN PWN, Warszawa 2013, s. 32–33.

w obrazie, który mylony bywa niekiedy z obiektem jako jego lepiej albo gorzej przybliżona reprezentacja lub który w stosunku do obiektu staje się analogiem albo nawet ogólniejszą złożoną konstrukcją współtworzącą obiekty. To samo dotyczy więc instrumentów i reguł poznania, którymi posługuje się pedagogika. W tym kontekście idee kontinuum i rozmytości mogą unaoczniać ryzyko redukcyjnego charakteru wydzielenia kategorii. Z kolei podejście wielowymiarowe, wzmocnione pojęciem hierarchiczności, stwarza nadzieję na docieranie do badanych w pedagogice i przez nią tych aspektów i płaszczyzn zagadnień, które ukryte są przed poznaniem opierającym się głównie na idei jednowymiarowego (horyzontalnego lub wertykalnego) modelowania z użyciem zasady dychotomicznego rozdziału. Złożona struktura, charakteryzująca się istnieniem opozycyjnych elementów, może więc mieć większe szanse na bycie dostrzeżoną, zrozumianą i uwzględnioną w polu podejmowanych aktywności. Wydaje się to atrakcyjną perspektywą dla rozwijania metodologicznej orientacji w obszarze wyznaczanym biegunowo zestawianymi pojęciami swoistości i uniwersalności.