Danuta Opozda*

„JEDNOSTKOWA WIEDZA" JAKO KONSTRUKT TEORETYCZNO-BADAWCZY STOSOWANY W PEDAGOGICE – ZARYS REFLEKSJI

Wprowadzenie

Niniejszy tekst jest próbą zaprezentowania możliwości zastosowania kategorii „jednostkowa wiedza" jako konstruktu teoretyczno-badawczego w pedagogice i jej subdyscyplinach. W ramach pracy badawczej podjęłam się zadania rekonstrukcji jednostkowej wiedzy o wychowaniu osób znajdujących się w okresie wczesnej i średniej dorosłości pełniących role rodzicielskie. Nie jest jednak moim zamierzeniem przedstawienie w tym miejscu szczegółów przeprowadzonych badań, które znajdują swoje opracowanie teoretyczne, metodologiczne i empiryczne w zwartej pozycji (Opozda 2012). Ich rezultaty, oprócz zakładanych, szczegółowych celów badawczych i postulowanych w hipotezach związków, pozwalają również na dokonanie pewnej bardziej ogólnej refleksji i na sformułowanie wniosków na temat możliwości i ograniczeń zastosowania samego pojęcia „jednostkowa wiedza" oraz możliwości wykorzystania zastosowanej procedury badawczej w odniesieniu do rzeczywistości edukacyjnej. Mając zatem w podstawie refleksji wspomniane badania, w dalszych częściach artykułu przedstawiam wybrane uwagi na temat użyteczności pojęcia „jednostkowa wiedza" w poznaniu i badaniach pedagogicznych.

W dyskursie pedagogicznym, ogólnie ujęta kategoria wiedzy pojawia się w ostatnich latach szczególnie z dużą intensywnością (Hejnicka-Bezwińska 2008, Piekarski, Urbaniak-Zając, Szmidt 2010). Oczywiście fenomen wiedzy człowieka ma przede wszystkim proweniencję filozoficzną, która jest respektowana także w perspektywie pedagogicznej. Zwłaszcza, jeśli chodzi o kanony, genezę, cele, kryteria wiedzy wywodzącej się z racjonalności naukowej i poznania naukowego, wpisującego się w filozoficzną tradycję empiryczno-pragmatyczną i spekulatywno-intuicyjną, a w efekcie odznaczającego się

*Danuta Opozda – doktor pedagogiki, starszy wykładowca, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Rodziny.

wieloparadygmatycznością w tworzeniu wiedzy naukowej w pedagogice. Interesującym i chętnie podejmowanym w pedagogice przez różnych badaczy zagadnieniem jest także wiedza potoczna, która powiązana jest ściśle z codziennością życia jednostki i grup społecznych (Opozda 2012). Zazwyczaj chodzi albo o jej opis i odkrywanie jej znaczenia dla praktyki edukacyjnej, albo analizę relacji między potocznością („teorią potoczną", Leppert 1996) a tworzeniem teorii naukowych. W tej drugiej sytuacji, jak zauważa Stanisław Kamiński, różnica między epistemologicznymi typami (rodzajami) wiedzy dotyczy raczej stopnia niż natury i nie należy wiedzy naukowej i potocznej postrzegać wyłącznie w kategoriach opozycji i dychotomii (Kamiński 1981).

W kontekście wiedzy naukowej bądź potocznej zawsze pojawia się pytanie o jej przedmiot, do jakiej rzeczywistości i jej fragmentu się odnosi, czego dotyczy i „na jaki temat" jest to wiedza. W związku z przedmiotowym kryterium, może ona mieć charakter wiedzy specjalistycznej lub ogólnej, wieloaspektowej; teoretycznej lub praktycznej. Przyjmując perspektywę pedagogiczną można, najogólniej rzecz ujmując, orzec, że zgodnie z przedmiotem poznania w pedagogice jest to wiedza naukowa lub potoczna na temat społecznej rzeczywistość edukacyjnej, gdyż „kluczowym pojęciem nazywającym przedmiot badań współczesnej pedagogiki jest pojęcie edukacji" (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 328). Rozumiane jest ono w kategoriach najwyższej niejednorodności i implikuje z każdym kolejnym poziomem uszczegółowienia coraz bardziej jednorodne fakty i zjawiska (Rubacha 2003).

Nie wchodząc w dyskusję nad wieloznacznością i kontrowersjami w określaniu przedmiotu pedagogiki można stwierdzić, że, po pierwsze, opis i wyjaśnienie oraz rozumienie i interpretacja rzeczywistości edukacyjnej oznacza *de facto* tworzenie wiedzy naukowej wywodzącej się z racjonalności i poznania naukowego. Mamy tu więc do czynienia przede wszystkim z naukową wiedzą pedagogiczną, pozostającą w interdyscyplinarnych związkach z naukową wiedzą obecną w pedagogice, pochodzącą jednak z innych dziedzin nauki (Palka 2010). Po drugie, chodzi o wiedzę wywodzącą się z poznania potocznego, wiedzę potoczną o zdarzeniach i zjawiskach związanych z rzeczywistością edukacyjną. W tym wypadku jednak poznawanie wiedzy potocznej wyraźnie wykracza poza bezpośrednie fenomeny dotyczące edukacji, gdyż w polu zainteresowań pedagogów znajdują się te wszystkie fakty obecne w codzienności życia (*lebenswelt*) jednostek i grup, które pozostają ważne (bezpośrednio i pośrednio) dla teorii i praktyki edukacyjnej. Jej zawartość treściowa (przedmiot) jest zatem znacznie szersza i wyznaczana powiązaniami z ogólnie zakreśloną rzeczywistością edukacyjną jako przestrzenią życia współczesnego człowieka.

Kategoria „jednostkowej wiedzy" pojawia się w odniesieniu do tego obszaru dociekań pedagogicznych, który dotyczy wiedzy potocznej, a więc może być to wiedza o szeroko pojętej edukacji, a także różnych zdarzeniach nawet odlegle z nią związanych, które dotyczą przede wszystkim społecznego otoczenia człowieka.

Analiza i uwagi co do przydatności tej kategorii w pedagogice skupia szczegółowe wątki, jak sądzę, wokół dwóch podstawowych zagadnień metodologicznych. Po pierwsze, jako przedmiotu poznania w pedagogice i po drugie, sposobu jego badania. Pierwszy wątek ukierunkowuje na pytanie o możliwości zastosowania tej kategorii w poznaniu naukowym w pedagogice – czy jednostkowa wiedza może być przedmiotem poznania w pedagogice i co uzasadnia ten fakt (?), a w następnym kroku z kolei, co może być przedmiotem jednostkowej wiedzy – jaki obszar sygnuje i jaką rzeczywistość udostępnia (?). Drugi wątek ukierunkowuje natomiast na pytania o drogi poznania, sposoby, techniki i narzędzia badawcze. W obu przypadkach warunki zastosowania tej kategorii wpisują się w istniejącą już w pedagogice (i innych dyscyplinach) wiedzę metodologiczną, co oznacza konieczność jej respektowania. Wynikiem refleksji może być odpowiedź na pytanie, czy konstrukt teoretyczno-badawczy, jakim jest „jednostkowa wiedza" ma swoje uzasadnienie w pedagogice, czy jest alternatywą, czy może raczej komplementarnym opisem, wyjaśnianiem i sposobem poznawania jakiegoś fragmentu rzeczywistości.

Jednostkowa wiedza jako przedmiot poznania w pedagogice

Refleksja nad jednostkową wiedzą jako przedmiotem poznania w pedagogice powinna uwzględniać różne wątki, spośród których do zasygnalizowania tu wybrałam kilka, uznając je za szczególnie istotne. Z kwestii metodologicznie ważnych dla przedstawianego zagadnienia należałoby zatem, jak sądzę, podnieść: 1. rozumienie tego konstruktu teoretycznego, 2. odniesienia go do innych zbliżonych pojęć sygnujących rzeczywistość edukacyjną poznawaną w pedagogice, 3. jego umiejscowienie w kontekście rozróżnienia przedmiotu pedagogiki i przedmiotu w badaniach pedagogicznych oraz 4. interdyscyplinarność. Poniżej przedstawiam kilka uwag na temat wymienionych kwestii. 1. Rozumienie jednostkowej wiedzy. Jednostkowa wiedza jest konstruktem teoretycznym (terminem), posiadającym pewne właściwości, który umożliwia lepsze poznanie rzeczywistości. Określenie przedmiotu, do którego konstrukt się odnosi jest zawsze efektem twórczej pracy wielu badaczy i służy lepszemu opisowi i wyjaśnieniu jakiegoś fragmentu rzeczywistości. Źródłami konstruktów teoretycznych nie są jednakże wyłącznie teorie naukowe, czasami jest to praktyka codziennego życia i ateoretyczne opisy, które

w wyniku poznawczych działań naukowych prowadzą do tworzenia pojęć i terminów teoretycznych (Francuz, Mackiewicz 2007). Termin „jednostkowa wiedza" wywodzi się z koncepcji kognitywistycznej i teorii konstruktów osobistych George'a Kelly'ego (1955). Ponieważ odnosi się przede wszystkim do społecznego otoczenia człowieka, termin ten został wypracowany i opisany na gruncie teorii schematów społecznych, stąd proponuje się wyrażenie: „jednostkowa wiedza o otoczeniu społecznym" (Wojciszke 1986). Wychowanie ma charakter wybitnie społeczny, w związku z tym zastosowanie teorii schematów społecznych i konstruktu jednostkowej wiedzy (np. o wychowaniu i innych ważnych dla wychowania obiektach rzeczywistości), już na tym wstępnym poziomie znajduje swoje uzasadnienie (Opozda 2010a). Konstrukt „jednostkowa wiedza" jest terminem mającym zastosowanie w opisie, wyjaśnianiu i rozumieniu otoczenia człowieka i w pewnym sensie jego użyteczność została już w znacznym stopniu „przetestowana" na gruncie głównie psychologii (Wojciszke 2003). Określenie „jednostkowa" wskazuje w tym wypadku na dwie kwestie:

- na jednostkowy, subiektywny i podmiotowy charakter wiedzy, jest silnie zindywidualizowana właściwościami jednostki-podmiotu/posiadacza, do którego przynależy,
- na schemat jako podstawową jednostkę organizacyjną i strukturalną wiedzy („schematy wiedzy"), to „porcja wiedzy".

Na jednostkową wiedzę zorganizowaną w schematach składa się: reprezentacja obiektywnych, postrzeganych przez jednostkę własności danego obiektu rzeczywistości, reprezentacja własnych przeżyć z nim związanych oraz reprezentacja własnych działań i planów odnoszonych do tego obiektu (Wojciszke 1986). Nie tworzą więc jej jedynie zasoby informacyjne. Jednostkowa wiedza ma ton afektywny i wartościujący. Przez to jest też w dużym stopniu subiektywną reprezentacją określonych obiektów i sfer rzeczywistości. Stanowi system procedur przetwarzania i interpretowania danych o otoczeniu człowieka. Jako przedmiot poznania zastosowany w pedagogice udostępnia subiektywnie postrzeganą przez człowieka rzeczywistość związaną bezpośrednio lub pośrednio z edukacją. Wskazuje na subiektywne rekonstrukcje obrazów, reprezentacji i map znaczeniowych rzeczywistości, w której człowiek żyje. Takie rozumienie odwołuje się też w pewnym zakresie do perspektywy konstruktywistycznej. Poznawanie wiedzy jednostkowej sygnowanej emocjonalnie i związanej wprost z procesami wartościowania jest również próbą rekonstrukcji systemów znaczeń osobistych, które są ważne i przydatne w wyjaśnianiu sytuacji i problemów związanych z codziennym funkcjonowaniem człowieka (Anderson 1997).

2. Jednostkową wiedzę należy odnieść głównie do takich pojęć, jak: wiedza potoczna, zasoby informacji i wiadomości, kultura pedagogiczna, świadomość wychowawcza, system znaczeń i sensów. Na gruncie pedagogiki, analizie poddawana jest przede wszystkim kategoria wiedzy potocznej (poza oczywiście analizami nad wiedzą naukową). Prowadzone w tym zakresie badania dotyczą zatem najczęściej opisu opinii, poglądów, przekonań osób i określonych grup (nauczycieli, młodzieży, studentów, kobiet etc). W potoczności eksponowany jest więc społeczny kontekst wiedzy w zakresie jej pochodzenia, uwarunkowań, dystrybucji i transmisji w przestrzeni społecznej. Chodzi tu o poznanie konstruktów i przekonań potocznych, zasobów wiedzy „podręcznej", powszechnej i typowej dla węższej lub szerszej społeczności, która jest wyodrębniana przez przyjęcie różnych kryteriów w klasyfikowaniu grup społecznych. Ten rodzaj poznawanej wiedzy ma charakter intersubiektywny, społeczne pochodzenie i odniesienie, związany jest z procesami socjalizacji i typifikowania (Schutz 1984, Berger, Luckmann 1983). Tego rodzaju podejście nawiązuje do orientacji socjologicznej, a bardziej szczegółowo do socjologii wiedzy z wybitnym jej przedstawicielem Alfredem Schutzem. Wiedza potoczna jest *de facto* anonimowa, obiektywna i oderwana od niepowtarzalnej biografii i zindywidualizowanego doświadczenia (Schutz 1984).

Podjęta w pedagogice kategoria wiedzy odnosi się również, oprócz wiedzy potocznej, do wiedzy informacyjnej, rozumianej bardziej jako zasoby informacji i wiadomości na określony temat, wiążący się istotnie z wychowaniem dziecka. Takie podejście jest wyraźne w tych wszystkich analizach, które dotyczą kultury pedagogicznej i świadomości wychowawczej. Wówczas wiedza jest często rozumiana jako strukturalny, składowy element tych nadrzędnych wobec niej pojęć. Zależnie od tego, czy przyjmuje się za źródło kultury pedagogicznej/wychowawczej i świadomości wychowawczej, wzorzec wypracowany w racjonalności naukowej, czy też źródłem jest przekaz społeczny, wydaje się, że mamy wówczas w podejmowanych analizach albo nachylenie w kierunku wiedzy naukowej, albo wiedzy potocznej. Konsekwencją badawczą jest wówczas prowadzenie badań *de facto* nad wiedzą rozumianą zależnie od tego, jakie przyjęto rozumienie kultury i świadomości wychowawczej.

W ostatnich latach szczególnie, coraz więcej miejsca zajmuje w analizach pedagogicznych kategoria znaczeń i sensów, uznanych i w pedagogice, i psychologii za silnie zindywidualizowane, niepowtarzalne i podmiotowe, przynależne wyłącznie do konkretnej osoby, a przez to też niepodważalne. Jednostkowa wiedza jest subiektywną, osobistą reprezentacją świata, określonych obiektów (zjawisk, zdarzeń, osób, właściwości) do niego należących.

Bliska jest problematyce znaczeń i sensów, gdyż składa się na nią, oprócz obiektywnych właściwości przedmiotów, system ich wartościowania i sygnowania emocjonalnego. Wiedza tak rozumiana zyskuje więc atrybut osobistej i subiektywnej. Jest rekonstrukcją powstałą w umyśle konkretnego człowieka, zindywidualizowaną jego biografią i podmiotowymi właściwościami, nie jest jedynie wytworem procesów socjalizacji, typizacji i dystrybucji społecznej. U podstaw jej konstruowania jest zasada prototypowości i zasada hierarchiczności.

Kategorię jednostkowej wiedzy, będącą semantyczną i strukturalną organizacją wiedzy o świecie głównie społecznym, posiadającą ton afektywny i wartościujący, można uznać za propozycję i uzupełnienie w określaniu fenomenu wiedzy o otoczeniu człowieka i o nim samym. Propozycję zastosowania kategorii poznawczej w pedagogice, może bardziej komplementarną niż alternatywną do takich pojęć, jak opinie, poglądy, przekonania, potoczność, zasoby informacyjne wiedzy, sensy i znaczenia. Wydaje się, że w niektórych badaniach bardziej adekwatnym rozwiązaniem terminologicznym byłoby właśnie zastosowanie kategorii jednostkowej wiedzy niż pojęcia kultura pedagogiczna lub świadomość wychowawcza. Między terminami tymi zachodzi podobieństwo raczej funkcjonalne niż strukturalne (Opozda 2012). Zastosowanie konstruktu „jednostkowa wiedza" w badaniach udostępnia zasoby wiedzy subiektywnej, osobistej i podmiotowej, która stanowi przede wszystkim uzupełnienie wiedzy potocznej, ale wyraźniej eksponuje, obok treści informacyjnych i powszechnych przekonań, także osobiste odniesienia emocjonalne i oceny wartościujące, co jest istotne w poznawaniu szczególnie rzeczywistości edukacyjnej.

3. Teresa Bauman w dyskusji nad problemem konceptualizacji przedmiotu badań pedagogiki zwraca uwagę na potrzebę wprowadzenia rozróżnienia na przedmiot badań pedagogiki i przedmiot (badań) w badaniach pedagogicznych (2008). Odnosząc się krótko do tego rozróżnienia, a w zasadzie korzystając z uwag i sugestii Autorki, można sformułować kilka zdań refleksji. Przedmiot badań pedagogiki na poziomie meta analiz *de facto* wymaga przywołania kontekstów epistemologicznych, ontologicznych, antropologicznych i aksjologicznych. Rozumiejąc „wieloznaczność wyjaśnień dotyczących przedmiotu badań pedagogiki" (tamże, s. 62), można, jak sądzę, na niższym poziomie ogólności uznać kategorię jednostkowej wiedzy (głównie o wychowaniu) jako tę, która sygnuje wybrany fragment edukacyjnego otoczenia człowieka i określa, precyzując tym samym, przedmiot poznania w pedagogice. Jednocześnie poszerza przedmiot poznania i aparaturę pojęciową, udostępniając poznawczo w ten sposób pewien fragment rzeczywistości. Oczywiście za tym faktem kryje się przyjęcie wybranych założeń teoretycznych,

głównie odwołujących do teorii schematów społecznych i konstrukcjonizmu, a szerzej poznawczej perspektywy w opisie, wyjaśnianiu i rozumieniu społecznego zachowania człowieka (Wojciszke 2002), a w tym kontekście, szczególnie niektórych zagadnień związanych z edukacją jako szeroko pojętym przedmiotem badań pedagogiki.

Przedmiot w badaniach pedagogicznych oznacza natomiast badanie konkretnego, wąskiego zjawiska i sugeruje postawienie pytania „co badamy", które zdaniem Bauman powinno być respektowane szczególnie w badaniach o „proweniencji niescjentystycznej" (Bauman 2008, s. 69). Badania, które prowadziłam (Opozda 2012) mogą być w pewnym sensie egzemplifikacją tezy, że analiza jednostkowej wiedzy o zjawiskach i zdarzeniach związanych bezpośrednio i pośrednio z edukacją dostarcza wielu pytań, które mogą wskazywać na bardziej szczegółowe problemy badawcze i sugerować potrzebę badań pojedynczych zjawisk, które można rozumieć jako propozycję wąsko rozumianego przedmiotu w badaniach pedagogicznych. Jako wybrany przykład można tu podać pytania o informacyjny i afektywny aspekt jednostkowej wiedzy o wychowaniu, o jej schematyczną organizację, o jej zakres semantyczny czy udział właściwości podmiotowych i socjodemograficznych zmiennych w rekonstrukcji jednostkowej wiedzy, a wreszcie także pytań o warunki aktywizacji i funkcje regulacyjne jednostkowej wiedzy. Aby pytania te mogły stać się problemami badawczymi w konkretnych projektach muszą one, rzecz jasna, być podane w sposób precyzyjny i jednoznaczny, zgodnie z wymaganiami metodologicznymi.

4. Uznanie jednostkowej wiedzy za przedmiot poznania pedagogiki implikuje również zagadnienie interdyscyplinarności. Problem interdyscyplinarności jest dziś chyba jednym z głównych w problematyce metodologicznej i wiąże się najbardziej bezpośrednio z konceptualizacją przedmiotu badań pedagogiki. Warto może tylko nadmienić, że aplikacja na grunt pedagogiki terminu „jednostkowa wiedza" jest, jak sądzę, wyrazem dwóch „wskaźników interdysyplinarności" – 1. transgresyjnej postawy badaczy (Bauman 2008, s. 58) i 2. obecności zjawisk przebiegających w poprzek różnych dyscyplin i subdyscyplin naukowych (Dudzikowa 2010, s. 32). Zastosowanie w pedagogice „jednostkowej wiedzy" jako konstruktu teoretyczno-badawczego jest przejawem dwóch kluczowych dla interdyscyplinarności tendencji: 1. dążenia do integracji wiedzy w nauce, do korzystania z systemów ogólnych, szukania pojęć i terminów uniwersalnych oraz 2. dążenia do specjalizacji wiedzy, opisów wąskich zjawisk i rozwiązywania problemów szczegółowych.

Pedagogika nie wyjaśnia ogólnych prawidłowości i mechanizmów w zakresie takich problemów, jak wykształcenie schematów wiedzy, ich stosowalność, zasady kodowania jednostkowej wiedzy czy jej aktywizacja. Takie

opisy i wyjaśnienia jednostkowej wiedzy dokonywane są głównie w perspektywie psychologii poznawczej (Maruszewski 2002, Wojciszke 2003). Natomiast na gruncie pedagogiki uważam, że można posłużyć się tą kategorią w wyjaśnianiu i rozumieniu rzeczywistości ważnej szczególnie dla wychowania. Analiza przedmiotowej treści jednostkowej wiedzy może okazać się przydatna szczególnie w praktyce edukacyjnej, w diagnozie i poradnictwie pedagogicznym, ale również przydatna jako ateoretyczny opis i być impulsem do tworzenia wiedzy naukowej. Z jednej strony mamy więc do czynienia z integracją wiedzy, testowaniem uniwersalności pojęcia w innej dziedzinie nauki, z drugiej strony jego przydatność sprawdza się w wyjaśnianiu wąskich zjawisk i tworzeniu wiedzy specjalistycznej.

Sposoby badania jednostkowej wiedzy

Jednostkowa wiedza jako przedmiot badania w pedagogice stawia również wymagania co do sposobu jego poznania. Ponieważ termin ten, jak wspominałam, znajduje swój opis i wyjaśnienie w psychologii (głównie w poznawczej psychologii społecznej i poznawczej psychologii osobowości), to jego zastosowanie w pedagogice wnosi również pewne rozwiązania i propozycje w zakresie użyteczności metody i niektórych technik oraz narzędzi badawczych. Rozumienie jednostkowej wiedzy przez pryzmat jej właściwości strukturalnych i treściowych oznacza, że jej opis i wyjaśnianie powinien uwzględniać strukturę wiedzy i jej schematyczną organizację – na przykład bardziej lub mniej hierarchiczną, zróżnicowaną co do liczby schematów, ich rangowanie i sygnowanie ładunkiem emocjonalnym. Ponadto oznacza to, że sposoby poznania powinny udostępniać semantyczny zakres wiedzy, umożliwiać wgląd w treść przedmiotową wiedzy – udostępniać mapę znaczeniową określonych obiektów, obszarów rzeczywistości, do których wiedza ta się odnosi.

Przeprowadzone badania nad strukturą i treścią jednostkowej wiedzy o wychowaniu pozwalają sformułować kilka spostrzeżeń w zakresie zastosowanej procedury (Opozda 2012). W tym miejscu odniosę się więc bardziej do ogólnego sposobu postępowania badawczego niż do stosowanych konkretnych narzędzi badawczych i ich prezentacji.

Mając na uwadze wskazanie, że to przedmiot wyznacza (narzuca) sposoby jego poznania (Bronk 2003), należy podkreślić, że sposób poznania jednostkowej wiedzy o otaczającej człowieka rzeczywistości społecznej jest złożonym procesem postępowania badawczego.

Wyodrębniony w podejściu poznawczym nurt badań indywidualnych i grupowych różnic w sposobach poznawczego konstruowania rzeczywistości

dotyczy systemów poznawczych ludzi, które to systemy „mogą się różnić zarówno pod względem treści (rodzaju wymiarów, kategorii, pojęć czy konstruktów opisujących rzeczywistość), jak i właściwości formalnych" (Czapiński 1978). Systemy poznawcze tworzą struktury wiedzy, badanie których wiąże się ze sformułowaniem pytania, co i jak jest w tej wiedzy poznawane. Przyjmując teorie schematów społecznych, użyteczne są te propozycje i narzędzia, dzięki którym można wyodrębnić w strukturze wiedzy schematy i podjąć próbę ich opisu, wyjaśnienia i interpretacji. Słuszne, jak sądzę, może być również odwołanie do badań nad pojęciami, które, jak zauważa Tomasz Maruszewski, zazwyczaj prowadzone są na dwa sposoby. Pierwszy odpowiada podejściu eksperymentalnemu z wykorzystaniem materiału konstruowanego przez badacza, czyli dotyczy badań nad pojęciami sztucznymi. Drugi sposób dotyczy badań nad pojęciami naturalnymi. „Badając pojęcia naturalne, nieuchronnie musimy dojść do wniosku, że są to pojęcia zanurzone w wiedzy człowieka. Pojęcia stanowią materiał, z którego zbudowana jest wiedza jednostki. Jednocześnie całokształt wiedzy wpływa na to, jaką treść mają poszczególne pojęcia. Trudno stwierdzić, która z tych zależności jest ważniejsza czy ma charakter pierwotny" (Maruszewski 1995, s. 233). Jeśli w badaniu pojęć naturalnych nawiązuje się wyłącznie do potocznych teorii i powszechnych przekonań na temat świata, to jest to raczej przyjęcie perspektywy socjologii wiedzy. Jeśli zaś dąży się do poznania struktury znaczeniowej pojęcia i wiedzy (jednostkowej), uwzględniając biograficzną i egzemplaryczną perspektywę, to jest to odwołanie do paradygmatu interpretatywnego obecnego coraz wyraźniej w pedagogice (Kurantowicz, Nowak-Dziemianowicz 2007) i psychologii.

Stosowane metody poznania jednostkowej wiedzy można podzielić, adekwatnie do wyróżnionych powyżej sposobów badań nad pojęciami, na dwie grupy: te, w których osobom badanym dostarcza się gotowych informacji do operowania (badani je segregują, rangują, kategoryzują) oraz te, w których badani sami generują informacje i tylko nimi operują (Lewicki 1978). Jako przykład najbardziej wszechstronnej i w związku z tym często wykorzystywanej metody należącej do drugiej grupy jest Rep Test G. Kelly'ego (Test Zbioru Konstruktów Ról – *Role Construct Repertory Test*). Metoda ta wynika z założeń teorii konstruktów osobistych i służy poznaniu indywidualnej reprezentacji otoczenia społecznego jednostki. Jej celem jest ujawnienie i rekonstruowanie konstruktów oraz analiza ich właściwości (Czapiński 1978).

Skala trudności badań nad pojęciami naturalnymi wiąże się przede wszystkim z problemem uzgadniania ich znaczenia. Znaczenie pojęć i ich ton afektywny zmienia się w czasie. Jest wynikiem silnie zindywidualizowanych sytuacji i właściwości podmiotu – posiadacza wiedzy, ale również

nie można wykluczyć konwencji społecznych, językowych, społecznej transmisji wiedzy, socjalizacji czy procesów stereotypizacji. Przezwyciężaniem różnorodnych trudności badawczych powstałych w tym zakresie może być zastosowanie między innymi pośrednich sposobów poznawania pojęć naturalnych, na przykład przez zastosowanie metafor (Maruszewski 1995, s. 245).

Prowadzone analizy ilościowe i jakościowe w ramach podjętych badań doprowadziły mnie do wniosku, że poznawanie jednostkowej wiedzy powinno uwzględniać trzy poziomy: pierwszy ma charakter formalny i ukierunkowany jest na strukturę wiedzy (systemu poznawczego), a więc wskazuje przykładowo na jej złożoność i zróżnicowanie, hierarchizację, rangowanie schematów etc. Zaś drugi i trzeci poziom analiz dotyczy treści. Przy czym drugi wskazuje na ogólny zakres treściowy wiedzy, daje możliwość rekonstrukcji mapy znaczeniowej. Natomiast trzeci poziom analiz wymagałby pogłębionych studiów prowadzonych strategią jakościową, badań indywidualnych, narracyjnych, fenomenologicznej analizy znaczeń.

Ponieważ rozumienie jednostkowej wiedzy zakłada nie tylko informacyjny, ale także afektywny i wartościujący wymiar oraz zakłada jej subiektywny i podmiotowy charakter, w związku z tym w świetle przeprowadzonych badań uważam, że sposób poznania oraz rodzaj technik i narzędzi badawczych powinien respektować założenie o samodzielnym generowaniu zasobów posiadanej wiedzy badanych przy jak najbardziej zmininimalizowanej ingerencji badającego. Wówczas zwiększa się szansa na uzyskanie pełniejszych rekonstrukcji map znaczeniowych i subiektywnych reprezentacji różnych obiektów rzeczywistości posiadanych przez osoby badane. Taki sposób poznania lokalizuje się pomiędzy badaniami ankietowymi, sondażowymi, ukierunkowanymi na poznanie opinii, poglądów, przekonań a pogłębionymi badaniami jakościowymi, narracyjnymi i wykorzystującymi techniki projekcyjne, badaniami indywidualnych systemów znaczeń osobistych prowadzonych z zastosowaniem perspektywy fenomenologiczno-hermeneutycznej (Cloonan, Gorgi, Hertz 2003; Ablewicz 2006, Opozda 2010b).

Uwagi końcowe

Mam na uwadze fakt, że aby rzetelnie przedstawić powyżej zasygnalizowane kwestie w odniesieniu do stosowalności w pedagogice omawianego terminu, powinny być one poddane bardziej wnikliwej analizie opisowej. Ponadto, nie są one oczywiście jedynymi w poszukiwaniu uzasadnień, możliwości, ograniczeń i przydatności w pedagogice konstruktu teoretyczno-badawczego „jednostkowa wiedza". Przyjmując konwencję „zarysu refleksji", zrezygnowałam celowo z analizy innych kwestii, takich jak przykładowo cele teoretycz-

ne i praktyczne zastosowania tego konstruktu w pedagogice czy z podania przykładu konkretnych narzędzi badawczych.

Rezultaty przeprowadzonych badań empirycznych i refleksja poczyniona w ich kontekście pozwalają mi raczej stwierdzić, że termin „jednostkowa wiedza" w odniesieniu do przedmiotu poznania i sposobu jego badania w pedagogice należy traktować jako nie tyle alternatywny, co komplementarny. Stanowi on możliwość dopełnienia w poznaniu wiedzy człowieka o jego otoczeniu społecznym. Udostępnia przestrzeń między potocznością opiniami, poglądami, zasobami wiedzy informacyjnej a zindywidualizowanymi znaczeniami i sensem. Pozwala na konstruowanie map znaczeniowych i poznawanie metaschematów na temat wybranych obszarów świata społecznego. Uniwersalność pojęcia i nie standaryzowane sposoby poznania rzeczywistości, która staje się jego treścią przedmiotową czyni go, jak sądzę, użytecznym w pedagogice i jej subdyscyplinach.

Literatura

Ablewicz K. (2006), Miejsce badań fenomenologicznych w poznawaniu sytuacji wychowawczych, [w:] Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.

Anderson H. D. (1997), Conversation, language, and possibilities. A postmodern approach to therapy, Harper Collins, New York.

Bauman T. (2008), Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych, [w:] Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.

Berger P. L., Luckmann Th. (1983), Społeczne tworzenie rzeczywistości, PIW, Warszawa.

Bronk A. (2003), Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?, [w:] W trosce o integralne wychowanie, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Cloonan T. F., Giorgi A., Hertz F. J. (2003), Fenomenologia i badania psychologiczne, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.

Czapiński J. (1978), Metodologia Rep Testu – podstawy teoretyczne, przykłady technik, ocena wartości pomiarowych, [w:] Materiały do nauczania psychologii, red. L. Wołoszynowa, seria III, T. 3, PWN, Warszawa.

DUDZIKOWA M. (2010), Wprowadzenie, „Rocznik Pedagogiczny", t. 33, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN.

FRANCUZ P., MACKIEWICZ P. (2007), Liczby nie wiedzą skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów, Wydawnictwo KUL, Lublin.

HEJNICKA-BEZWIŃSKA T. (2008), Pedagogika ogólna, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

KAMIŃSKI S. (1981), Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.

KELLY G. A. (1955), The psychology of personal construct, Norton, New York.

KURANTOWICZ E., NOWAK-DZIEMIANOWICZ M., (RED.) (2007), Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.

LEPPERT R. (1996), Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.

LEWICKI P. (1978), Formalne właściwości struktur poznawczych – teoria i metody badań, [w:] Materiały do nauczania psychologii, red. L. Wołoszynowa, seria III, T. 3, PWN, Warszawa.

MARUSZEWSKI T. (1995), Pojęcia sztuczne, pojęcia naturalne i pojęcia dziwne, [w:] Społeczne, eksperymentalne i metodologiczne konteksty procesów poznawczych człowieka, red. A. Biela, J. Brzeziński, T. Marek, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.

MARUSZEWSKI T. (2002), Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata, GWP, Gdańsk.

OPOZDA D. (2010a), Zastosowanie teorii schematów społecznych w wyjaśnianiu i rozumieniu jednostkowej wiedzy o wychowaniu, „Roczniki Nauk Społecznych", (2) 38.

OPOZDA D. (2010b), Fenomenologiczno-hermeneutyczna perspektywa badań nad rodziną, [w:] Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej rodziny. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku, red. M. Ciczkowska-Giedziun, E. Kantowicz, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń.

OPOZDA D. (2012), Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Studium pedagogiczne wiedzy rodziców i jej korelatów, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin (w druku).

PALKA S. (2010), Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna, [w:] Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, K. J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.

Piekarski J., Urbaniak-Zając D., Szmidt K. J., (red.) (2010), Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.

Rubacha K. (2003), Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin, [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, T. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Schutz A. (1984), Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania, [w:] E. Mokrzycki, Kryzys i schizma. Antyscjentyczne tendencje w socjologii współczesnej, PIW, Warszawa.

Wojciszke B. (1986), Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy o otoczeniu społecznym, Ossolineum, Wrocław.

Wojciszke B. (2002), Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.

Wojciszke B. (2003), Struktury wiedzy i rozumienie świata społecznego, [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki, red. J. Strelau, T. 3, GWP, Gdańsk.

Danuta Opozda

„INDIVIDUAL KNOWLEDGE" AS A THEORETICAL AND RESERACH CONSTRUCT APPLIED IN PEDAGOGY – OUTLINE OF THE REFLECTION

Abstract

The article deals with the issue of individual knowledge as a term which may find its application in pedagogy research. The problem is shown in relation to the object and method of research in pedagogy. Special attention was paid to understanding the term „individual knowledge", its relationship with the notion of „common knowledge" and the system of meanings. Moreover, the aspects of interdisciplinarity and research method were also emphasized.