

Henryk Mizerek

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Studium przypadku w badaniach nad edukacją Istota i paleta zastosowań

Zadaniem, jakie postawił sobie autor tego artykułu, jest analiza dylematów metodologicznych, z którymi trzeba się zmierzyć w trakcie projektowania badań pedagogicznych prowadzonych w ramach strategii studium przypadku. Prezentowane treści odnoszą się do pytania, w jaki sposób przyjmowane przez badaczy założenia ontologiczne i epistemologiczne określają sposób definiowania przypadku, jego granice oraz myślenie o doborze metod. Drugą warstwą tekstu jest pytanie o naukowy status studium przypadku oraz relacje między teorią naukową a praktyką badawczą.

Słowa kluczowe: studium przypadku, badania stosowane w edukacji; relacje teoria – praktyka badawcza; strategię badań jakościowych.

Wstęp

Studium przypadku (*case study*) zyskało sobie bardzo silną pozycję oraz status w gronie strategii¹ w badaniach społecznych. We współczesnych podręcznikach badań jakościowych (Denzin, Lincoln, 2010; Mertens, 2010; Jemielniak, 2012) umieszcza się je obok badań etnograficznych, biograficznych, fenomenologicznych i fenomenograficznych, teorii ugruntowanej czy badań w działaniu. Jedną z cech wyróżniających studium przypadku wśród strategii badawczych jest uniwersalizm oraz – będąca jego konsekwencją – popularność wśród badaczy. Śledząc literaturę przedmiotu, łatwo jednak dostrzec dysproporcję między tekstami prezentującymi wyniki badań edukacyjnych prowadzonych z zastosowaniem studium przypadku oraz studiami podejmującymi kwestie metodologii prowadzenia takich badań. W pierwszym przypadku, w literaturze świa-

¹ Stosuję tutaj termin „strategia” w znaczeniu, jakiego używa Norman K. Denzin i Yvonna Lincoln (2010, tom I), John W. Creswell (2013, s. 192), Donna Mertens (2010, s. 230 i nn.) czy Krzysztof Konecki (2000). W Polsce przyjęła się nazwa schemat badawczy – np. w tekstach Krzysztofa Konarzewskiego (2000) i Krzysztofa Rubachy (2008).

towej, mamy do czynienia wręcz z lawiną raportów, komunikatów i doniesień z badań². Teksty podejmujące problemy metodologiczne nie są już tak liczne. Co więcej, mają one w większości charakter podręcznikowy, gdzie, zapewne w trosce o przystępność tekstu dla czytelnika, skomplikowane kwestie ontologiczne czy epistemologiczne są pomijane lub przedstawiane w sposób uproszczony.

W moim przekonaniu jest to istotny problem – szczególnie z punktu widzenia pytania o status wiedzy, którą generują wyniki badań z zastosowaniem studium przypadku. Jest także szerszy kontekst problemu – są pryncypia metodologiczne, które trzeba respektować, prowadząc naukowe badania nad edukacją. Podzielam tutaj niepokój Tadeusza Lewowickiego, który analizując kondycję badań pedagogicznych, pyta: „Czy pryncypia metodologiczne stają się już głównie wspomnieniem, czy powinny wyznaczać standardy uprawiania nauki? Czy zanik świadomości i kultury metodologicznej, zanik fundamentalnych zasad i standardów w uprawianiu pedagogiki uznać mamy za nieodwracalny efekt umasowienia zawodu pedagoga akademickiego i erozji naukowej tożsamości pedagogiki?” (2016, s.13).

Głównym celem, jaki postawiłem sobie w niniejszym szkicu jest próba identyfikacji kilku, wymagających pogłębionego namysłu i dyskusji, kwestii odnoszących się do metodologicznego statusu stosowanych badań nad edukacją. Studium przypadku jest dobrą ilustracją tych problemów. Ich listę tworzą następujące pytania:

1. W jaki sposób niejednorodność założeń ontologicznych i epistemologicznych tkwiących u podstaw studium przypadku przejawia się w sposobie prowadzenia badań pedagogicznych?
2. Jakie są możliwe relacje między teorią naukową a sposobem konceptualizacji badania?
3. Jaka jest paleta zastosowań studium przypadku w badaniach nad edukacją? W jakich dziedzinach wiedza generowana w ten sposób może mieć zastosowanie w zmianie praktyki i praktyk społecznych?

Dobrym punktem wyjścia w poszukiwaniu odpowiedzi na takie pytania jest analiza studium przypadku prowadzona na dwóch płaszczyznach. Pierwszą z nich wyznacza pytanie o istotę przypadku. Drugą – kwestia rodzajów studium przypadku oraz przykłady ich zastosowań w badaniach pedagogicznych. Zasygnalizowane wyżej problemy wyznaczają treści oraz strukturę tego opracowania.

Czym jest, czym bywa i czym może być przypadek?

Waga pytania o istotę przypadku wynika bezpośrednio ze specyfiki studium przypadku. Jak podkreśla K. Konecki, „studium przypadku nie jest wyborem metodologicznym, jest natomiast wyborem przedmiotu badania” (2000, s. 126). Stąd – z praktycznego punktu widzenia – początkiem drogi w projektowaniu badania jest uświadomienie sobie co w konkretnym badaniu jest przypadkiem. Wydawać by się mogło, że wybierać można z nieograniczonej puli. Przypadkiem może być prawie wszystko – pojedyncze osoby lub ich grupy, instytucje, realizowane programy itp. Tymczasem wybór przypadku jest w praktyce jednym z najtrudniejszych etapów w procesie konceptualizacji badania. Wynika to z faktu, iż nadal trwa spór o to,

² W Wielkiej Brytanii w latach 1992-1996 opublikowano 11 tysięcy raportów z badań edukacyjnych z zastosowaniem strategii *case study* (por. Bassegy, 1999).

czym w istocie jest studium przypadku. W ramach poszczególnych dyscyplin naukowych istnieją daleko idące rozbieżności odnośnie do tego, jaka jest specyfika takich badań i jakim celom mogą służyć (por. Simons, 2009, s. 19 i nn.), (Thomas, 2011), (Tight, 2010), (Rendtorff, 2015), (Anderson i in., 2005), (Rule, John, 2015), (Van Wynsberghe, Khan, 2007).

Podobnie jest na terenie stosowanych badań społecznych. Dla potrzeb tego szkicu warto przyjrzeć się bliżej stanowiskom autorów, których prace stanowią rodzaj „kamieni milowych” na drodze burzliwej kariery studium przypadku w jakościowych badaniach edukacyjnych. Są to prace Roberta Stake’a (1995, 1997), Barry’ego MacDonalda i Roberta Walkera (1975), Roberta Yin’a (2009) oraz Helen Simons (2009).

Robert Stake podkreśla, że studium przypadku jest podejściem skierowanym na odkrycie wyjątkowości i niepowtarzalności (*particularity*) oraz złożoności (*complexity*) pojedynczego przypadku. Autor wychodzi z założenia, że „każdy przypadek ma własną niepowtarzalną historię i tworzy złożoną całość funkcjonalną w wielu różnych kontekstach (fizycznym, ekonomicznym, etycznym, estetycznym itp.)” (Stake, 1997, s. 127). W praktyce oznacza to konieczność precyzyjnego określenia rodzaju przypadku, jego tła historycznego, otoczenia fizycznego, innych kontekstów (np. ekonomicznego, politycznego, prawnego, estetycznego) oraz innych przypadków, na tle których wyróżnia się przypadek poddany badaniom. Co więcej, mimo że przypadek jest jeden, można wyodrębnić w nim cały szereg jednostek składowych – procesów, grup oraz okoliczności definiujących jego charakter. Stąd o przypadku można mówić w znaczeniu pewnego systemu czy układu powiązanych ze sobą obszarów o wielkim stopniu złożoności. W konsekwencji przypadek wybrany do badań powinien dać się wyraźnie wyodrębnić jako pewien system, a obserwowane w ramach niego działania powinny przebiegać według wyraźnie dających się zrekonstruować wzorów (por. Stake, 1995, s. 87).

Warto podkreślić, że traktując przypadek jako system, trzeba pamiętać o granicach tego systemu. Współcześnie przyjęto się definiować przypadek, odwołując się do trudnego do przetłumaczenia na język polski określenia „bounded system”. Oznacza to, że każdy przypadek ma swoje „granice”, które trzeba precyzyjnie ustalić projektując badanie. Ustala się je na ogół arbitralnie. Jednak ustalenie „granic” przypadku jest tylko z pozoru łatwe. Uproszczeniem – jak argumentuje Suzanne Wilson i Singrun Gudmundsdottir (1987) – jest założenie, że granice przypadku określa jego czas i miejsce (kontekst). Nie jest też zawsze tak, że wyznaczają je ramy teoretyczne tkwiące u podstaw projektu badawczego lub sformułowane problemy badawcze. Często istnieje konieczność przekraczania założonych granic szczególnie w badaniach, których celem nie jest jedynie weryfikacja teorii, lecz zrekonstruowanie i zrozumienie niepowtarzalnych i unikatowych zdarzeń tworzących przypadek. W takiej sytuacji dużym uproszczeniem byłoby definiowanie „granic” przypadku w kategoriach miejsc, w których się on kończy lub zaczyna. Trzeba mieć świadomość płynności tych granic, gotowość do ich przekraczania oraz świadomość tego, w którym miejscu i dlaczego zostały przekroczone (Wilson, Gudmundsdottir, 1987, s. 43).

Odwołując się do stanowiska R. Stake’a na temat istoty studium przypadku, warto mieć na uwadze dwie kwestie. Pierwszą z nich jest świadomość założeń epistemologicznych, które tworzą fundamenty projektu badawczego. Koncepcja R. Stake’a jest zakorzeniona w paradygmacie interpretatywnym i nawiązuje wprost do tradycji badań przyjmujących idiograficzny model wyjaśniania. R. Stake podkreśla, iż „wiele badań jakościowych wychodzi z holistycznego założenia, że zjawiska społeczne, dylematy ludzkie, istota przypadków

itp. mają charakter sytuacyjny i podlegają wpływom różnych zdarzeń. Zwolennicy podejścia jakościowego zakładają niekiedy, że każde zdarzenie ma swoją przyczynę, częściej jednak podziwiają pogląd Tołstoja wyrażony w *Wojnie i pokoju*, że przyczyna nigdy nie jest jedna ani prosta. Wielu sądzi, że poszukiwanie przyczyn to strata czasu, i woli koncentrować uwagę na zbieżności zdarzeń, jedne postrzegając jako zamierzone, inne przypadkowe, liczne jako wzajemnie powiązane” (Stake, 1997, s. 128).

Drugą ze wspomnianych wyżej kwestii jest bardzo silnie akcentowane przez R. Stake’a przekonanie, iż studium przypadku nie można definiować jedynie w kategoriach metod zbierania danych. Dlatego nieporozumieniem, szczególnie w badaniach jakościowych, jest używanie w stosunku do *case study* nazwy metoda. To, co definiuje studium przypadku to swoistość (*singularity*) badanych zjawisk. Kwestia metod, jakkolwiek istotna, pozostaje osobnym zagadnieniem.

Pogląd B. MacDonalda i R. Walkera (1975) jest kolejnym, ważnym głosem w dyskusji nad epistemologicznym i metodologicznym statusem badań z wykorzystaniem strategii studium przypadku. Twierdzą oni, iż istota studium przypadku tkwi w tym, iż jest to strategia badania zdarzeń w działaniu (*instance in action*). Co więcej – jest to badanie, w którym – z definicji – rezygnuje z możliwości generalizacji. W tej sytuacji trudno oczekiwać, iż celem jest tutaj budowanie teorii w rozumieniu, w jakim reguluje tę kwestię paradygmat pozytywistyczny. Jednocześnie cytowani tu autorzy postulują odwoływanie się w praktyce badawczej do postawy, która jest fuzją artysty i naukowca podkreślając, iż „studium przypadku jest drogą artysty, który osiąga wielkość wtedy, gdy poprzez portretowanie pojedynczych zdarzeń zamkniętych w czasie i przestrzeni (kontekście), komunikuje trwałą prawdę na temat kondycji ludzkiej. Zarówno dla naukowca jak i dla artysty treść i intencja zawarta jest w formie” (MacDonald, Walker, 1975 s. 3). Tego typu stanowisko stało się inspiracją dla poszukiwań takich form reprezentacji i komunikowania wyników badań, które wprost odwołują się do sztuki i literatury (Simons, 2009, s. 89 i nn.; Bagnoli, 2009; Osgood, 2015).

Inne jeszcze wątki w dyskusji o istotę studium przypadku wnosi stanowisko Roberta Yina (2009). Jego zdaniem, studium przypadku jest empirycznym badaniem konkretnych, dziejących się tu i teraz zjawisk (*contemporary phenomenon*) analizowanych w naturalnym kontekście „prawdziwego życia” (*real life-context*). Studium przypadku podejmuje się wówczas, gdy granice między badanym zjawiskiem a kontekstem nie są wyraźnie widoczne (2009, s. 13). R. Yin podkreśla, że istotę studium przypadku określa nie tyle przedmiot badań czy pewien zestaw cech specyficznych dla tej strategii, lecz fakt, że jest to holistyczna strategia badawcza obejmująca specyficzne metody zbierania i analizy danych empirycznych.

H. Simons w swojej definicji studium przypadku, w dużym stopniu podziwiają poglądy R. Stake’a oraz B. MacDonalda i R. Walkera, akcentuje cele, jakie można realizować w tej strategii oraz wskazuje na obszary jej zastosowań w badaniach nad edukacją. Píše ona:

studium przypadku jest, uwzględniając wiele perspektyw teoretycznych, pogłębioną eksploracją złożoności oraz unikatowości konkretnego projektu, polityki, instytucji programu lub systemu funkcjonującego w naturalnym kontekście „realnego życia” (*real life*). Jest strategią badawczą odwołującą się do danych empirycznych oraz dowodów naukowych gromadzonych z zastosowaniem wielu metod (Simons, 2009, s. 21).

Autorka podkreśla, że cele, dla których podejmuje się tego typu badania mają charakter poznawczy – gdy zależy nam na uzyskaniu pogłębionego rozumienia konkretnej kwestii, programu, polityki, instytucji lub systemu. Jednocześnie lokuje studium przypadku po stronie badań stosowanych. Mają one – przede wszystkim – dostarczać wiedzy służącej doskonaleniu polityki, praktyki profesjonalnej oraz działań podejmowanych na rzecz dobra wspólnego.

Konkludując powyższy wywód, można zaryzykować taką formułę interpretacyjną, w której studium przypadku jest rodzajem postępowania badawczego prowadzącego do odkrycia niepowtarzalnego, zrelatywizowanego do miejsca i czasu porządku kierującego procesami społecznymi. Cechą odróżniającą studium przypadku od innych strategii badawczych (np. badań etnograficznych, biograficznych, badań w działaniu) jest fakt kierowania uwagi badacza na to, co w badanym przypadku (może być nim program, instytucja lub osoba lub grupa osób) jest szczególnie, wyjątkowe i niepowtarzalne. Prowadząc badania, zwraca się uwagę nie tylko na to, co łączy dany przypadek z innymi. Ważniejszy jest tu opis i wyjaśnienie tego, co jest dla badanego przypadku specyficzne, swoiste. Celem bywa również odkrycie czynników, które decydują o niepowtarzalności i swoistości badanego przypadku. Badane przypadki analizuje się w ich naturalnym kontekście społecznym, kulturowym, historycznym i politycznym.

Warto również mieć na uwadze, iż na współczesne sposoby myślenia o metodologii studium przypadku w naukach społecznych wielki wpływ miały i nadal mają prace wybitnych badaczy edukacji – R. Yina, R. Stake’a i H. Simons. Na ogół jest tak, że w edukacji adoptuje się rozwiązania wypracowane na terenie socjologii, antropologii czy psychologii oraz innych dyscyplin społecznych i humanistycznych. Tutaj mamy do czynienia z sytuacją, w której dokonania akademickich pedagogów zostały przyjęte w innych dyscyplinach nauk społecznych i pokrewnych.

Przywoływanych tu autorów łączy założenie, że studium przypadku nie można traktować jako przykładu specyficznej metody badawczej. Podstawowym problemem metodologicznym jest tutaj identyfikacja przypadku oraz określenie jego granic. Reprezentują oni pogląd, iż w sensie paradygmatycznym, studium przypadku mieści się w ramach badań jakościowych (konstruktywizmu, paradygmatu transformatywnego i pragmatycznego) (Mertens, 2010). Nie oznacza to rezygnacji z korzystania z metod zbierania danych ilościowych i pomiaru. Punktem wyjścia w projektowaniu badań w dyskutowanej tu strategii jest pytanie o to, czym jest badany przypadek, jaka jest jego natura i charakter, co zrobić by wyniki badań oddały w pełni jego unikatowość.

Rodzaje studium przypadku

Poszukując odpowiedzi na pytanie o użyteczność studium przypadku w realizacji konkretnych celów jakie stawia się przed badaniem pedagogicznym trzeba odwołać się do wiedzy na temat rodzajów studium przypadku. W tej dziedzinie wypracowano – jak dotąd – wiele rozwiązań (Thomas, 2011). Warto w tym miejscu przyrzeć się bliżej klasyfikacjom poświęconym badaniom edukacyjnym i powstałym w tej dziedzinie konceptualizacjom – szczególnie R. Stake’a (1995), R. Yina (1994), M. Basseya (1999, 2003),

S.B. Merriam (1988) oraz H. Simons (2009). Bliższe przyjrzenie się tym klasyfikacjom (por. tabela 1) umożliwiła rekonstrukcję zróżnicowanej palety celów badań wykorzystujących studium przypadku.

Tabela 1. Rodzaje studium przypadku stosowane w badaniach edukacyjnych

R. Yin (1994)	R. Stake (1995)	M. Bassey (1999)	S. Merriam (1988)	H. Simons (2009)
Wyjaśniające <i>explanatory</i>	autoteliczne (istotne) ³ <i>intrinsic</i>	poszukujące teorii <i>theory-seeking</i>	opisowe <i>descriptive</i>	studium przypadku na podbudowie teorii <i>theory-led</i>
opisowe <i>descriptive</i>	instrumentalne <i>instrumental</i>	testujące teorie <i>theory-testing</i>	interpretatywne <i>interpretative</i>	generujące teorie <i>theory-generated</i>
eksploracyjne <i>exploratory</i>	zbiorowe (wielokrotne) <i>collective</i>	narracyjne <i>story-telling</i>	ewaluatywne <i>evaluative</i>	ewaluacyjne
		obrazujące <i>picture-drawing</i>		etnograficzne
		ewaluacyjne		

Źródło: opracowanie własne

W klasyfikacji opracowanej przez R. Stake'a wyróżnione zostały trzy rodzaje studium przypadku – autoteliczne, instrumentalne i zbiorowe. Autoteliczne studium przypadku podejmuje się w celu dogłębnego poznania konkretnego przypadku. Wybiera się przypadek, bo jest on ciekawy sam w sobie. Jak podkreśla R. Stake:

badacz nie dlatego podejmuje badania nad danym przypadkiem, że reprezentuje on inne, i nie dlatego, że dobrze ilustruje określoną cechę lub problem, ale dlatego, że choć pojedynczy i powszedni jest interesujący sam w sobie. Badacz zawiesza na pewien czas ciekawość innych zjawisk, by pozwolić danemu przypadkowi ujawnić swoją historię (1997, s. 123).

W instrumentalnym studium przypadku sam przypadek ma rolę pomocniczą – dobiera go się dlatego, że jest ilustracją jakiegoś ważnego, z punktu widzenia badacza, problemu. Przypadek „ułatwia zrozumienie czegoś poza nim samym” (Stake, 1997, s. 123) – jego holistyczna, uwzględniająca wiele perspektyw teoretycznych oraz punktów widzenia, analiza umożliwia wgląd i zrozumienie jakiegoś ważnego problemu edukacji – np. kwestię równości szans edukacyjnych (Andreasson, Ohlsson, Assarson, 2015), edukacji dzieci dwujęzycznych (Kim, 2016), relacji nauczyciel-uczeń w szkole (Quinn, Owen, 2016), rozwoju profesjonalnego nauczyciela (Xu, 2003), refleksyjnego nauczania (Farrell, Ives, 2014) i wielu innych.

³Nazwy „istotne studium przypadku” używa K. Konecki (2000, s. 127).

W zbiorowym (wielokrotnym) studium przypadku, po to by jeszcze lepiej – niż w studium instrumentalnym – zrozumieć badane zjawisko, analizuje się nie pojedynczy przypadek, lecz całą ich serię. Jak podkreśla R. Stake – „nie jest to badanie zbioru przypadków, lecz instrumentalne studium przypadku rozciągnięte na kilka przypadków” (1987, s. 124). Przykładem nowszych zastosowań takiego rozwiązania w badaniach edukacyjnych są badania nad kulturą szkoły prowadzone przez Ann Lance (2010) czy Beatę Adrian (2011).

Klasyfikacja R. Stake’a, mimo ogromnej popularności, jaką się cieszy wśród badaczy – jak skromnie aczkolwiek trafnie – zauważa jej twórca „ma znaczenie bardziej heurystyczne niż funkcjonalne” (1987, s. 125). Trudno jest, bez ryzyka nadmiernych uproszeń, zaliczyć konkretne badanie do jednej z wyróżnionych kategorii. Niemniej, stanowi ona znakomity punkt wyjścia do konstrukcji kolejnych, bardziej precyzyjnych klasyfikacji. Jej heurystyczny wymiar, w moim przekonaniu, urzeczywistnia się w praktyce jako swoisty impuls do refleksji nad istotą projektowanego badania oraz buduje świadomość tego, że w studium przypadku istnieje możliwość wykorzystanie bardzo wielu metod. Decyzja o ich wyborze jest zawsze pochodną zamierzeń badacza oraz zrozumienia natury badanych przypadków.

W klasyfikacji R. Yina akcentowane są bardzo silnie wątki metodologiczne związane w prowadzeniem badań w ramach strategii studium przypadku. Najwyższy status został przypisany tutaj wyjaśniającym (*explanatory*) studiom przypadku. Mają one na celu ustalenie wszelkich czynników odpowiedzialnych za wystąpienie stanu rzeczy reprezentowanego przez badany przypadek, które są na tyle złożone, że nie ma możliwości ich pełnego wyjaśnienia w badaniach sondażowych lub eksperymentalnych. Tego rodzaju postępowanie wymaga wcześniejszej analizy wielu konkurencyjnych teorii, które mogą pomóc w znalezieniu odpowiedzi na pytanie: dlaczego tak się stało w badanym przypadku, co spowodowało, że w tej konkretnej sytuacji „realnego życia” tak wygląda stan rzeczy? Warto podkreślić, że wyjaśniające studium przypadku jest przykładem specyficznego podejścia do relacji między teorią a badaniem naukowym, które określa się jako podejście dialogiczne (*dialogic approach*) (Rule, John, 2015, s. 8). Nie jest to klasyczne podejście dedukcyjne, gdzie teoria poprzedza badanie i gdzie celem badania jest testowanie teorii. Nie jest to też podejście indukcyjne, gdzie wyniki badania mają być podstawą tworzenia teorii. W podejściu dialogicznym teoria naukowa pozostaje w stałej interakcji (dialogu) z praktyką badawczą. Dialog z teorią/teoriami jest obecny na każdym etapie postępowania badawczego – od formułowania celów, przedmiotu badań i problemów badawczych, poprzez identyfikację i dobór przypadku, przegląd literatury, zbieranie oraz analizę danych empirycznych aż do prezentacji ich wyników. Przykładem takiego podejścia jest między innymi badanie Ursuli Hoadley (2006) nad strategiami kształcenia w szkołach podstawowych w RPA.

Opisowe lub, jak to określa Krzysztof Konecki (2000) – deskryptywno-teoretyczne studium przypadku (*descriptive case study*), jest tym rodzajem badania, w którym teoria poprzedza jego projekt oraz realizację. Jest to podejście dedukcyjne. Przed przystąpieniem do badania trzeba sporządzić teoretyczny model zjawiska. Modele semantyczne stanowią tutaj rodzaj wzorca, do którego odnosi się badany przypadek. Opisowe studium przypadku prowadzi w intencji do testowania hipotez wyprowadzonych z teorii.

Studium eksploracyjne (*exploratory*) stanowi rodzaj badania pozwalającego na wstępne rozpoznanie przedmiotu badania oraz sformułowanie problematyki oraz strategii przyszłych badań.

Klasyfikacja Michaela Bassey (1999) powstała jako wynik analizy ponad 11 tysięcy raportów z badań edukacyjnych z zastosowaniem strategii *case study* prowadzonych w Wielkiej Brytanii w latach 1992-1996. Biorąc pod uwagę cele prowadzonych badań M. Bassey wyróżnił studia przypadków określone jako: a) poszukujące teorii (*theory-seeking*); b) testujące teorie (*theory testing*); c) narracyjne (*story telling*); d) obrazujące (*picture drawing*) oraz e) ewaluacyjne.

Dwa pierwsze rodzaje studium przypadku odnoszą się do – sygnalizowanej wcześniej – roli teorii w badaniu. Studia przypadków określane jako poszukujące teorii to najczęściej strategie jakościowe, w których teoria jest punktem dojścia w badaniu. Dominuje tutaj indukcyjny tok rozumowania badacza oraz idiograficzny model wyjaśniania. Studia przypadków testujące teorie są przykładami badań respektujących dedukcyjny tok rozumowania oraz odwołujących się do nomotetycznych modeli wyjaśniania. Teoria stanowi tutaj „punkt wyjścia” w tym sensie, że jej analiza pozwala na stworzenie semantycznego modelu lub hipotez, których potwierdzenia poszukuje się w badanych przypadkach.

Sygnalizowaną w tym miejscu, szeroko dyskutowaną w literaturze przedmiotu kwestię miejsca teorii w badaniach prowadzonych w ramach strategii studium przypadku w interesujący sposób przedstawia H. Simons (2009). Studia przypadku na podbudowie teorii (*theory-led*) – jej zdaniem – mogą być prowadzone w dwóch odmianach. Pierwszą z nich stanowią te, gdzie intencją badacza jest analiza lub wyjaśnienie badanego przypadku poprzez odwołanie się do konkretnej perspektywy teoretycznej. Oznacza to konieczność jasnego uświadomienia sobie przez projektujących badanie założeń teoretycznych stojących u podstaw ich koncepcji. Drugą odmianą są studia przypadków prowadzące do tworzenia teorii (*theory-generated*). Na podstawie zgromadzonych w badaniach danych empirycznych istnieje możliwość budowy teorii ugruntowanej w jej klasycznej postaci opracowanej przez Barneya Glasera i Anzelma Straussa (1967), poprzez odwołanie się do jej odmiany konstruktywistycznej (Charmaz, 2014) lub innych, interpretatywnych metodologii mających aspiracje tworzenia teorii.

Kolejne, zidentyfikowane przez M. Bassey rodzaje studium przypadku – studium narracyjne oraz studium obrazujące – akcentują sposoby prezentacji wyników badania w raporcie. Studium narracyjne jest rodzajem „opowieści” o badanym przypadku. Badacz przyjmuje tutaj rolę narratora opowiadającego historię badanego przypadku głosami osób lub źródeł, które dostarczyły danych. Opowieść o przypadku przedstawiana jest w wielu, traktowanych jako równoprawne, perspektywach interpretacyjnych. W edukacyjnym studium przypadku, którego „bohaterem” jest np. projekt wprowadzający nowe rozwiązania w zakresie uczenia się w konkretnej klasie i szkole, wyniki badań są relacjonowane „głosami” uczniów, nauczycieli, rodziców itp. Autorzy nie stronią od stylistyki bliskiej rozwiązaniom stosowanych w literaturze i sztuce. W studium o charakterze obrazującym (*picture drawing*) celem jest przedstawienie możliwie najbardziej wiernych i pełnych obrazów badanego przypadku. Ważniejsza jest tutaj trafność ujęcia niż, tak jak to ma miejsce w studium narracyjnym, rozwiązania stylistyczne. To co łączy wspomniane rodzaje studium przypadku to rezygnacja z ambicji tworzenia teorii.

Klasyfikacja zaproponowana przez Sharan Merriam (1988), w której wyróżniono opisowe, interpretatywne i ewaluatywne studium przypadku, akcentuje różne możliwości prezentacji badanych przypadków. Studium opisowe koncentruje się na możliwie dokładnym, obiektywnym i wszechstronnym opisie bada-

nego przypadku. W studium interpretatywnym ważne jest, by w raporcie zadbać o odpowiedź na pytanie o znaczenia, jakie miały opisywane zdarzenia dla poszczególnych jego uczestników i obserwatorów. W studium ewaluatywnym zadaniem badacza jest przedstawienie przypadku z punktu widzenia wartości, jakie przypisują badanym zdarzeniom wszystkie zainteresowane podmioty (*stakeholders*).

H. Simons (2009) proponuje jeszcze inną typologię studium przypadku. Umieszcza w niej – obok wcześniej wspomnianego – studium na podbudowie teorii (*theory – led*) również studium ewaluacyjne oraz studium etnograficzne. Studium ewaluacyjne, w ujęciu cytowanej autorki, ma przede wszystkim na celu „zidentyfikować wartości programu lub projektu, które są konstytutywne dla badanego przypadku” (Simons, 2009, s. 22). Kardynalne znaczenie ma tutaj perspektywa aksjologiczna przyjmowana przez badacza. Często zdarza się, szczególnie u badaczy ulegających neoliberalnej ideologii edukacyjnej (Vedung, 2010) i jej przejawów w postaci wiary w siłę „złotego standardu” (Dellschaft, Staab, 2006) oraz uproszczonych wizji praktyki opartej na dowodach naukowych (Mizerek, 2015), że wartości tworzące wspomnianą perspektywę są traktowane jako dane i oczywiste (w praktyce sprowadzone do efektywności, użyteczności i skuteczności) (por. Mizerek, 2012). Wówczas zadaniem badacza jest osąd na ile badany program lub projekt urzeczywistnia wspomniane wartości. W badaniach odwołujących się do tradycji ewaluacji demokratycznej (por. Cousins, Earl, 1992; House, Howe, 2005, 2010; Kamińska, 2014; Norris, 2015) czy dialogicznej (por. Ryan, 2005; Grzesiak, 2008; Jaskuła, Korporowicz, 2014; Korporowicz, 2011, 2013) celem staje się odkrycie zróżnicowanych sposobów wartościowania przebiegu oraz efektów badanego projektu lub programu. Co więcej, imperatywem badacza jest włączanie zainteresowanych podmiotów w proces projektowania i prowadzenia badania oraz upublicznianie jego wyników.

Typologia H. Simons uwzględnia również etnograficzne studium przypadku. Używa się w nim jakościowych metod zbierania danych (np. obserwacji uczestniczącej, wywiadu itp.) prowadzących do pogłębionego opisu kulturowego kontekstu badanego przypadku. Przypadek analizuje się w świetle wybranych przez badacza teorii kultury. H. Simons podkreśla, że etnograficzne studium przypadku różni się od klasycznej etnografii tym, że można tutaj odwołać się do szerszej palety metod, niż ma to miejsce w etnografii. Różnice dotyczą także skali badań. Jej zdaniem „badanie etnograficzne tradycyjnie zakłada długotrwałe zanurzenie się (*long-time immersion*) w terenie badań reprezentującym społeczności znajdujące się poza tą, którą uznano za własną” (Simons, 2009, s. 22). Etnograficzne studium przypadku jest badaniem obliczonych na mniejszą skalę. Nawiguje ono bardziej do mikro-etnografii niż do długotrwałych i kosztownych projektów etnograficznych. Decydujące znaczenie mają tutaj nie metody lecz cele badań. W etnograficznym studium przypadku celem badania jest zrozumienie socjo-kulturowego kontekstu, w którym realizowany jest konkretny program lub projekt edukacyjny.

Etnograficzne studia przypadku w badaniach edukacyjnych są ostatnio coraz częściej podejmowane oraz odwołują się do nowatorskich rozwiązań metodologicznych. Jako przykład mogą służyć badania, w których wykorzystano możliwości etnografii wizualnej (por. Meo, 2010; Nowotniak, 2012, 2013; Lefstein, Snell, 2013) w eksploracji takich problemów jak nierówności społeczne, komunikacja w szkole czy praktyka kształcenia.

Uwagi końcowe

Studium przypadku jest przykładem strategii badawczej, w której – niczym w soczewce – ogniskują się prowadzone współcześnie w Polsce spory o metodologiczny status i wartość wiedzy generowanej w badaniach pedagogicznych (por. Lewowicki, 2016; Gajda, 2016;). Fakt, że jest to strategia uniwersalna powoduje, że liczni badacze chętnie sięgają po rozwiązania metodologiczne jakie oferuje studium przypadku. Popularność tworzy jednak szereg pułapek, przed którymi trudno się ustrzec nawet doświadczonym badaczom. Wnioski jakie można wysnuć z przedstawionych w tym szkicu analiz można sprowadzić do następującej listy:

1. Przyjmując, że studium przypadku nie jest metodą badawczą, lecz strategią, której początkiem jest świadomy wybór przedmiotu badania, stajemy przed koniecznością uświadomienia sobie, ujawnienia oraz zakomunikowania w raporcie własnych założeń ontologicznych i epistemologicznych. Dzięki temu można odpowiedzieć sobie, czym jest badany przypadek i jakie są jego granice. Dopiero na tej podstawie możliwe jest określenie czemu ma służyć prowadzone badanie. Kwestia wyboru metod jakie posłużą zbieraniu, analizie i interpretacji danych jest ważna, ale wtórna.
2. Trudno arbitralnie uznać, że studium przypadku jest strategią badań jakościowych – także w edukacji. Projektując badanie w ramach tej strategii, można odwołać się do bardzo wielu paradygmatów i ich filozoficznego zaplecza. Prowadzone dotychczas badania reprezentują różne paradygmaty. Paradygmat postpozytywistyczny legitymizuje badanie przypadków w sposób typowy dla badań „ilościowych” – eksponując tezę o rozdzieleniu przedmiotu i podmiotu poznania, dedukcyjny sposób rozumowania, nomotetyzm jako podstawową procedurę wyjaśniania oraz afirmując zaufanie do pomiaru. Badając przypadki w ramach tego paradygmatu, zakłada się możliwość ich porównywania oraz generalizacji wyników dającej podstawę do budowy teorii. Studia przypadku realizowane na fundamentach paradygmatu konstruktywistycznego i transformatywnego tworzą rodzinę studiów „jakościowych”, w sensie nadanym tej strategii przez R. Stake’a oraz H. Simons. Paradygmat pragmatyczny – z kolei – legitymizuje prowadzenie studium przypadku odwołującego się do mieszanych strategii badawczych, w których łączy się dane jakościowe i ilościowe (Donmoyer, Galloway, 2010).
3. Studium przypadku jest również przykładem strategii badawczej, która ogniskuje niepokoję o od wielu już lat prowadzone w Polsce spory o naukowy status pedagogiki jako nauki oraz „teoriotwórczą” wartość prowadzonych na jej terenie badań. Przeprowadzone tutaj analizy prowadzą do wniosku, że istnieje wiele wątków tego sporu. Fakt, że „jakościowe”, studia przypadków rezygnują z możliwości generalizacji nie oznacza wcale, że wiedza gromadzona w ten sposób nie ma naukowej wartości, że ignoruje teorię. Teoria jest obecna w tej strategii na wiele sposobów. Może poprzedzać badania (studium przypadku na podbudowie teorii), może ją ilustrować lub też dostarczać danych do jej tworzenia (studia przypadków generujące teorię). Również fakt, że współcześnie poszukuje się metod gromadzenia danych oraz metod pisarstwa naukowego nawiązującego do sztuki nie oznacza jeszcze, że nie ma różnicy między felietonistą, eseistą i twórcą reportażu a badaczem.

4. Istnieje również wiele kwestii otwartych, domagających się pogłębionego namysłu i dyskusji. Pierwszą z nich jest ponowne przemyślenie kwestii relacji między teorią naukową a praktyką badawczą w pedagogice. Konieczne jest wyjście poza dualistyczną wizję tej relacji. Nie zawsze w praktyce jest tak, że teoria poprzedza badanie albo stanowi jego cel. Istnieje wiele argumentów na rzecz tezy o dialogicznym modelu tych relacji (Rule, John, 2015).
5. Inną ważną kwestię stanowi pytanie o miejsce i naturę badań stosowanych w edukacji. Jak sądzę, trzeba będzie ponownie zastanowić się nad tym, w jaki sposób wykorzystywana jest w praktyce wiedza, której dostarczają aktualnie prowadzone badania pedagogiczne (Jakiej wiedzy potrzebują praktycy? Jaki jest współcześnie charakter relacji między badaczem a praktykami?) Doświadczenia badaczy realizujących swoje projekty w ramach studium przypadku mogą być dobrym punktem wyjścia do takiej dyskusji. To, co ogranicza mój optymizm – jednocześnie karmiąc sceptycyzm – to kwestia woli obu stron oraz ideologiczna i polityczna sceneria, w której ów dialog mógłby się toczyć. To jednak osobna kwestia godna podjęcia w innym miejscu.

Bibliografia

- Adrian B. (2011). *Kultura szkoły: w poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Anderson R.A., Crabtree B.F., Steele D.J., McDaniel R.R. (2005). Case Study Research: The View From Complexity Science. *Qualitative Health Research*, 15(5), 669-685. <http://doi.org/10.1177/1049732305275208>
- Andreasson I., Ohlsson L., Assarson I. (2015). Operationalizing equity: The complexities of equity in practice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 10(3), 266-277. <http://doi.org/10.1177/1746197915607280>
- Bagnoli A. (2009). Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods Q R. *Qualitative Research*, 9(5), 547-570. <http://doi.org/10.1177/1468794109343625>
- Bassey M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Bassey M. (2003). Case study research. W: J. Swann, J. Pratt (red.), *Educational research in practice. Making sense of methodology* (s. 111-123). London and New York: Continuum.
- Charmaz K. (2014). *Constructing grounded theory*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Cousins J.B., Earl L.M. (1992). The Case for Participatory Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 397-418. <http://doi.org/10.3102/01623737014004397>
- Dellschaft K., Staab S. (2006). On How to Perform a Gold Standard Based Evaluation of Ontology Learning. *Proceedings of the International Semantic Web Conference (ISWC)*.
- Denzin N.K., Y.S. Lincoln (red.) (2010). *Metody badań jakościowych*, t. 1. Warszawa: PWN.
- Donmoyer R., Galloway F. (2010). Reconsidering the Utility of Case Study Designs for Researching School Reform in a Neo-Scientific Era: Insights From a Multiyear, Mixed-Methods Study. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 3-30. <http://doi.org/10.1177/1094670509353041>

- Farrell T.S., Ives J. (2014). Exploring Teacher Beliefs and Classroom Practices through Reflective Practice: A Case Study. *Language Teaching Research*, 1-17. <http://doi.org/10.1177/1362168814541722>
- Gajda J. (2016). Walory studium przypadku i autobiografii. Refleksje z własnych doświadczeń i z lektury nieobojętnych tekstów. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 93-108.
- Glaser B.G. (2008). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1, 23-38. <http://doi.org/10.1103/Physics.3.106>
- Grzesiak J. (2008). Ewaluacja w dialogu wobec badań jakościowych w edukacji. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Dialog ewaluacji – ewaluacja w dialogu* (s. 89-97). Kalisz – Konin.
- Hoadley U. (2006). Analysing pedagogy: the problem of framing. *Journal of Education*, 40, 15-34.
- House E., Howe K. (2000). Deliberative democratic evaluation. W: L. DeStefano, K. Ryan (red.), *Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion dialogue, and deliberation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- House E.R., Howe K. (2005). Deliberative Democratic Evaluation. W: S. Mathison (red.), *Encyclopedia of Evaluation* (s. 105-109). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Jaskuła S., Korporowicz L. (2014). Odrębność i współgranie. Polskie relacje diagnostyki i ewaluacji edukacyjnej. *Ruch Pedagogiczny*, 2.
- Jemielniak D. (2012). *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe.
- Kamińska A. (2014). Ewaluacja jako element organizacji uczącej się. *Studia Pedagogiczne*, 24.
- Kim S.J. (2016). The role of peer relationships and interactions in preschool bilingual children's responses to picture books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 311-337. <http://doi.org/10.1177/1468798415577874>
- Konecki K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: PWN
- Korporowicz, L. (2011). Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiędzy nadzieją, animacją i konfuzją. W: B. Niemierko, K. Szmigiel (red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje. Metody. Perspektywy*. Kraków: Grupa Tomani.
- Korporowicz L. (2013). Społeczna etyka ewaluacji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(64), 35-45.
- Lance A. (2010). A case study of two schools: identifying core values conducive to the building of a positive school culture. *Management in Education*, 24, 118-123. <http://doi.org/10.1177/0892020608090407>
- Lefstein A., Snell J. (2013). Beyond a unitary conception of pedagogic pace : quantitative measurement and ethnographic experience, *British Educational Research Journal*, 39(1), 73-106.
- Lewowicki T. (2016). O pryncypiach metodologicznych – wspomnienia czy standardy uprawiania nauki? *Ruch Pedagogiczny*, 1, 5-15.
- MacDonald B., Walker R. (1975). Case study and the Social Philosophy of Educational Research. *Cambridge Journal of Education*, 5(1), 2-11. <http://doi.org/10.1080/0305764750050101>
- Meo A.I. (2010). Picturing Students Habitus: the advantages and limitation of PE Interviewing in a qualitative study in the City of Buenos Aires. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(2), 149-171.
- Merriam S.B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens D.M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: Sage Publications, Inc.

- Mizerek H. (2012). Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały milcząc. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (s. 13-28). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek H. (2015). Evidence-Based Practice in Education: Premises, Dilemmas, Prospects. *Forum Oświatowe*, 27(2), 25-40.
- Norris N. (2015). Democratic evaluation: The work and ideas of Barry MacDonald. *Evaluation*, 21(2), 135-142. <http://doi.org/10.1177/1356389015577510>
- Nowotniak J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowotniak J. (2013). Badania etnograficzne z elementami wizualnymi w kształceniu akademickim – możliwości i ograniczenia. *Opuscula Sociologica*, 4, 17-31.
- Osgood J. (2015). Putting posthumanist theory to work to reconfigure gender in early childhood: When theory becomes method becomes art. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 346-360. <http://doi.org/10.1177/2043610615597160>
- Quinn S., Owen S. (2016). Digging deeper: Understanding the power of 'student voice'. *Australian Journal of Education*, 60(1), 60-72. <http://doi.org/10.1177/0004944115626402>
- Rendtorff J.D. (2015). Case Studies, Ethics, Philosophy, and Liberal Learning for the Management Profession. *Journal of Management Education*, 39(1), 36-55. <http://doi.org/10.1177/1052562914562282>
- Rubacha K. (2008) *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAIiP
- Ruczko M. (2010), Studium przypadku w naukach humanistycznych. W: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*. Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Rule P., John M. V. (2015). A Necessary Dialogue : Theory in Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1-11. <http://doi.org/10.1177/1609406915611575>
- Ryan K. (2005). Democratic Evaluation Approaches for Equity and Inclusion. *The Evaluation Exchange*, XI(3), 2-3.
- Simons H. (2009). *Case Study Research in Practice*. London and New York: Sage Publications, Inc.
- Stake R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake R.E. (1997). *Studium przypadku*. W: L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Thomas G. (2011). A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511-521. <http://doi.org/10.1177/1077800411409884>
- Tight M. (2010). The curious case of case study: a viewpoint. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(4), 329-339.
- Van Wynsberghe R., Khan S. (2007). Redefining Case Study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6, 80-94. <http://doi.org/10.1177/160940690700600208>
- Vedung E. (2010). Four Waves of Evaluation Diffusion. *Evaluation*, 16(3), 263-277. <http://doi.org/10.1177/1356389010372452>
- Wilson S. M., Gudmundsdottir S. (1987). What is this a case of? Exploring some conceptual issues in case study research. *Education and Urban Society*, 20(1), 42-54. <http://doi.org/10.1177/1056492611432802>
- Xu J. (2003). Promoting School-Centered Professional Development through Teaching Portfolios: A Case Study. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 347-361. <http://doi.org/10.1177/0022487103255015>

Yin R. (2009). *Case study research: Design and methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications Ltd.

Yin R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills: Sage Publications.

Summary

Case study in research on education. The nature and domains of applications

The task set by the author of this article is to analyse the methodological dilemmas, which need to be addressed during the process of designing of educational research in the framework of the case study. The paper refers to the question of how ontological and epistemological assumptions accepted by researchers determine the ways of defining case, its boundaries and selection used methods. The second layer of text addresses the question of the scientific status of the case study and the relationship between theory and research practice.

Keywords: case study; applied research in education; theory – research practice relationship; strategies of qualitative research.