



**OSKAR SZWABOWSKI**  
UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI

## **PARADYGMAT I PEDAGOGIKA**

W artykule zajmę się problemem paradygmatu i próbami przezwycięzenia jego radykalnego odczytania na gruncie pedagogiki. Z jednej strony koncentruję się na problemie interpretacji, z drugiej — na problemach związanych z przyjętą interpretacją pojęcia. Oba poziomy analizy są wobec siebie komplementarne.

Wybór „kontekstu” rozważań wokół paradygmatu nie jest jedynie podyktowany instytucjonalnym ulokowaniem piszącego (choć nie jest to bez znaczenia). Paradygmat jest wciąż wykorzystywany w pedagogice zarówno jako użyteczne pojęcie do analizowania i konstruowania stanowisk w ramach wspomnianej dyscypliny, jak i jako maszyna wojenna do rozsadzania zastanego stylu uprawiania refleksji [np. Hejnicka-Bezwińska 1990; Klus-Stańska 2010]. Jest to wciąż pojęcie nie do końca rozpoznane. Przykładowo, Anna Sajdak w swojej pracy poświęca mu około osiemdziesięciu stron, na których dokonuje rekonstrukcji różnych interpretacji paradygmatu i jego użytków. Niestety zgromadzony przez Sajdak materiał nie zostaje poddany krytycznej refleksji [Sajdak 2013]. Ponadto, pojęcie paradygmatu staje się z jednej strony wyznacznikiem naukowości we wspomnianej dyscyplinie oraz spójności teoretyczno-praktycznej. Naukowość badacza w dziedzinie pedagogiki potwierdzana ma być świadomym wyborem określonego paradygmatu. Można powiedzieć, że paradygmat jest jednym z kluczowych pojęć, wokół których tworzy się naukowa tożsamość pedagogiki. Wymienione powyżej kwestie sugerują, że refleksja nad interpretacją paradygmatu w pedagogice nie ma znaczenia marginalnego czy historycznego, lecz wciąż jest aktualnym i ważnym problemem. Żywię jednocześnie nadzieję, że poniższe rozważania nie mają jedynie branżowego, lokalnego

charakteru, ale mogą zainteresować szersze grono naukowców związanych z naukami humanistycznymi czy społecznymi.

Zakładam, że koncepcja Kuhna jest powszechnie znana. Zdaję sobie również sprawę, że propozycja wspomnianego teoretyka nie jest wolna od licznych niejasności, przesunięć znaczeniowych, zmiękczenia pojęcia paradygmatu, aż do postulatu jego odrzucenia [Kuhn 1985, 439]. Niemniej, nie interesuje mnie wieloznaczność, historyczna zmienność pojęcia czy całej koncepcji. Nie interesują mnie również losy paradygmatu — najróżniejsze ewolucje w ramach pracy teoretycznej innych autorów. Przyjmuję „radykalne” rozumienie paradygmatu, które streszczę w pierwszej części artykułu. Następnie wskażę na problemy wyłaniające się z takiego odczytania i na próby ich rozwiązania przez wybranych teoretyków pedagogiki. Pojawiające się dwa stanowiska, które hasłowo można określić rozwiązaniem demokratycznym i rozwiązaniem artystycznym, nie wydają się pokonujące. Zarówno stanowisko demokratyczne, jak i stanowisko artystyczne zakładają „indywidualizm metodologiczny”. Porzucenie perspektywy indywidualistycznej może pozwolić wypracować inną odpowiedź na problemy związane z „radykalnym” rozumieniem paradygmatu.

### **Rozumienie paradygmatu u Kuhna**

Pisząc o radykalnym rozumieniu paradygmatu u Kuhna, pragnę jedynie podkreślić związek tego pojęcia z nauką normalną oraz wskazać na konstruktywistyczny charakter teorii. Jest to interpretacja dość typowa, odbiegająca jednak od odczytania Kuhna przez Dorotę Klus-Stańską czy „miękkich” użyć paradygmatu w naukach społecznych.

Moją interpretację zacznę od analizy definicji, którą znajdujemy w *Postscriptum*. Kuhn stwierdza, że w *Strukturze rewolucji naukowych*:

[...] terminu 'paradygmat' używa się w dwóch różnych sensach. Z jednej strony odnosi się on do całej konstelacji przekonań, wartości, technik, itd., wspólnych członkom danej społeczności. Z drugiej zaś oznacza jeden rodzaj elementów w obrębie tej konstelacji, a mianowicie konkretne rozwiązania łamigłówek, które, stosowane jako modele czy przykłady, mogą zastępować wyraźne reguły, dające podstawę do rozwiązań pozostałych łamigłówek nauki normalnej [Kuhn 2001, 303].

Mówiąc nieprecyzyjnie, powyższa definicja sugeruje, że w przypadku paradygmatu ma się do czynienia, z jednej strony, z jakimś światopoglądem spajającym określoną społeczność. Światopoglądem w rozumieniu całościowej wizji świata. Z drugiej strony, paradygmat jest przykładem, według którego należy postępować, aby odnieść sukces w nauce. We wstępie do wspomnianej książki Kuhn podaje to drugie rozumienie, dodając, że paradygmat dostarcza również „modelowych problemów” [Ibidem, 10]. Modelowe problemy i modelowe rozwiązania są sposobem działania, ale też sposobem uczenia określonej teorii. Można powiedzieć, że ma się do czynienia z dość kolistym ruchem: paradygmat w rozumieniu drugim stanowi postawę wdrażania i funkcjonowania paradygmatu w rozumieniu pierwszym. Takie ujęcie pojęcia paradygmatu jest jednak zbyt abstrakcyjne. Trzeba przyrzeć się pojęciu w działaniu, roli jaką pełni w ustanawianiu i funkcjonowaniu nauki normalnej, czy szerzej, w ustanawianiu nauki.

Kuhn stwierdza, że „nauka normalna”, czyli taka, która jest akceptowana przez uczonych i uznana za fundament dla ich dalszej działalności, jest nauką paradygmatyczną. Nauka normalna nie dąży do odkrywania nowych danych, poszerzania obrazu rzeczywistości, ale rozwiązuje łamigłówki, konkretne problemy. Kuhn posługuje się metaforą gry w szachy: badacz jest kimś, kto ma do rozegrania trudną partię. Osoba grająca w szachy zna zasady, to, w jaki sposób mogą poruszać się określone figury, dozwolone układy, typowe strategie. Wie również, gdzie ma spoglądać, by rozwiązać problem. Świat zostaje zredukowany do planszy. To na niej dzieje się to, co jest dla badacza interesujące. Oznacza to, że badacz posiada już określoną wiedzę i metodę, że zna już odpowiedzi na podstawowe, filozoficzne pytania. Wie, że istnieją szachy i że szachy są grą, w którą warto grać. Metafora ujawniająca charakter i praktykę nauki normalnej wskazuje na rolę paradygmatu. Kuhn pisze:

Ich rola [paradygmatów] polega [...] na tym, że mówią uczonemu, z jakich bytów składa się przyroda, a jakich w nich nie ma, oraz w jaki sposób byty te się zachowują. Informacje te stanowią jakby mapę, której dalsze szczegóły ujawniane są przez dojrzałe badania naukowe. [...] paradygmaty dostarczają uczonym nie tylko owej mapy, lecz także pewnych zasadniczych wskazówek kartograficznych. Przyswajając sobie paradygmat

uczony poznaje zarazem teorię, metody i standardy, splecione zazwyczaj w jeden węzeł [Ibidem, 193–194].

Paradygmat jest matrycą w tym sensie, że stanowi świat. Świat rozpoznany i w znacznym stopniu wyjaśniony. Świat oswojony i jedyny, gdzie kwestią interesującą jest zwykła praktyka. Przy czym, zauważa Kuhn, praktyka nauki normalnej nie może podważyć paradygmatu. Naukowcy nie dyskutują o samym paradygmacie, ale go akceptują, pozostawiając kwestie ogólne, ontologiczne filozofom. W szeregach filozofów agenci nauki normalnej umieszczają też niekiedy reprezentantów konkurencyjnych paradygmatów.

Paradygmat jako świat oswojony, świat bez fundamentalnych pytań, to również świat okrojony. Z jednej strony, określa, co warto, a czego nie warto badać, co w ogóle się bada, i jak się bada. Paradygmat może, stwierdza Kuhn, izolować badaczy od kwestii społecznych. W swoich rozważaniach uznał, że jedną z głównych cech różniących np. fizyków i socjologów jest sposób wyboru tematu badań. Socjologowie kierują się społeczną doniosłością zagadnień, np. rasizmu [Ibidem, 285]. Inaczej fizycy czy przyrodnicy, ci, którzy rozwiązują łamigłówki. Kuhn zauważa, że:

Kryterium wartości łamigłówki nie jest to, że jej wynik jest sam przez się doniosły czy interesujący. Przeciwnie, rzeczywiście naglące problemy — na przykład znalezienie lekarstwa na raka lub zagwarantowania trwałego pokoju — często w ogóle nie są łamigłówkami, przede wszystkim dlatego, że mogą nie mieć rozwiązania [Ibidem, 76].

Z drugiej strony, będąc wizją całościową, paradygmat jest zawsze wizją fragmentaryczną. Nigdy nie ogrania wszystkich faktów i zjawisk. Zawsze zostaje coś niewyjaśnionego, niezgodnego, nieistniejącego. To właśnie na gruncie paradygmatu pojawiają się anomalie. Fragmentaryczność, która mogłaby wydawać się kosztem, jest tak naprawdę zyskiem. Pozwala na porzucenie pytań filozoficznych na rzecz konkretnych doświadczeń. Zawężenie pola widzenia pozwoliło na postęp w naukach biologicznych. To dopiero dzięki ograniczeniu pojawiła się nauka. Akceptacja paradygmatu, według Kuhna, jest warunkiem koniecznym wyłonienia się nauki. Dopóki teorie, metody, nie przekształca się w paradygmat, pozostają one na poziomie

przednaukowym. Stanowią one często dziedzinę filozofii. Filozoficznej niedojrzałości przeciwstawiają się nauki paradygmatyczne [Ibidem, 35].

W kontekście powyższych słów można się zastanowić nad dwiema rzeczami. Pierwszym zagadnieniem będzie status faktu i jego miejsca w naukach paradygmatycznych. Drugim, relacja między paradygmatami i rozwój nauki.

Koncepcja Kuhna każe zrewidować potoczne — i nie tylko potoczne — myślenie o stosunku faktu i nauki. Po pierwsze, należy zapomnieć o tradycji płaskiego empiryzmu, mówiącej o „nagich faktach”. Nie istnieje fakt sam w sobie, niezależny od interpretacji. Nie tylko w tym znaczeniu, że samo wyliczenie faktów, wyrwanie z życia, odseparowanie, stanowi proces interpretacyjny, ale i w tym znaczeniu, że znaczenie tego samego faktu jest inne w różnych paradygmatach. W jednym światło będzie falą, w innym cząsteczką. Taka krytyka empiryzmu, warto wspomnieć, była obecna już przed Kuhnem i Kuhnowi nie do końca o problem interpretacji chodzi. Nie tylko inaczej się fakty interpretuje, ale z innymi faktami ma się do czynienia. Jak pisze:

Badacz, który przyjmuje nowy paradygmat, przypomina bardziej człowieka korzystającego z soczewek obracających niż interpretatora. Stykając się z tą samą co przedtem konstelacją przedmiotów i zdając sobie z tego sprawę, stwierdza jednak, iż uległy one zasadniczej przemianie w wielu szczegółach [Ibidem, 214].

W innym miejscu zaś:

Uczeni pracujący w różnych światach, spoglądający z tego samego punktu w tym samym kierunku, dostrzegają coś innego [Ibidem, 261].

Po drugie, nauka nie rozwija się w odniesieniu do faktów. Nie jest tak, stwierdza Kuhn, że paradygmaty zostają obalone, bo nie radzą sobie z jakimiś faktami, czy ich nie uwzględniają. Przyjęcie stanowiska, że teorię należy odrzucić, gdy znajdziemy fakt czy doświadczenie ją podważającą, jest nie do utrzymania, biorąc pod uwagę dynamikę rozwoju nauki. Poza tym koncepcje naukowe nie opierają się jedynie na

obserwacji i doświadczeniu, ale na kształtowanie się przekonań naukowców wpływ mają czynniki arbitralne, „przygodne okoliczności osobiste i historyczne” [Ibidem, 24]. Takie podejście podważa liniowy rozwój nauki, gdzie postęp miałby polegać na kumulacji coraz lepszego czy szerszego rozpoznawania faktów. Zostaje odrzucona wizja nauki jako budowy domu, cegiełka po cegiełce, w kolektywnej pracy wszystkich naukowców.

To nas prowadzi do drugiego problemu: komunikacji między paradygmatami oraz zmiany paradygmatów. Zauważyliśmy, że paradygmat jest odrębnym światem, konkretną rzeczywistością. Przyrodnicy nie badają tego samego przedmiotu, ani nie stosują tej samej metody, używają innego języka. Czy w takim wypadku może zachodzić komunikacja? Czy możliwa jest współpraca? Czy, wreszcie, można akceptować dwa lub więcej paradygmatów na raz? W celu odpowiedzi na te pytania należy przyjrzeć się koncepcji zmiany proponowanej przez Kuhna.

Kuhn, odrzucając koncepcję liniowego rozwoju nauki, wskazuje na zerwanie, zmianę skokową, rewolucyjną. Pisze:

Przejście od paradygmatu znajdującego się w stanie kryzysu do innego, z którego wyłonić się może nowa tradycja nauki normalnej, nie jest bynajmniej procesem kumulatywnym; nie następuje ono w wyniku uszczegółowienia czy też rozszerzenia starego paradygmatu. Jest to raczej przebudowa danej dziedziny od podstaw, zmieniająca niektóre najbardziej elementarne uogólnienia teoretyczne oraz wiele metod i zastosowań paradygmatycznych [Ibidem, 155–156].

Pisząc o zmianie rewolucyjnej, Kuhn odwołuje się do przykładu rewolucji politycznej. Uważa, że zmiana systemu społecznego jest analogiczna do zmiany w naukach. Podobieństwo ujawnia się z jednej strony pod względem momentów: panowanie jednego paradygmatu i istnienie zmarginalizowanej opozycji; kryzys nauki oficjalnej; obalenie nauki oficjalnej i zastąpienie jej nową nauką. Analogia odnosi się również do istoty zmiany, jej charakteru. Rewolucja polityczna nie tylko wymienia rządzących, nie tyle wprowadza zmiany kosmetyczne, dokonuje nieznacznych ulepszeń w niektórych kwestiach, ale radykalnie przeobraża życie społeczne, niszczy instytucje, style życia,

relacje międzyludzkie, a na ich miejsce ustanawia inne instytucje, style życia, relacje, przedefiniowuje to, co dozwolone, to, co piękne, itd. Nadto, rewolucja nie odbywa się poprzez wymianę argumentów, dochodzenie do konsensusu, przy pomocy intelektu i komunikacji, ale działań „pozakognitywnych”. To wszystko można powiedzieć o zmianie paradygmatu.

Wybór pomiędzy paradygmatami jest — stwierdza Kuhn — tak jak wybór między konkurencyjnymi instytucjami politycznymi, wyborem między dwoma nie dającymi się ze sobą pogodzić sposobami życia społecznego [Ibidem, 170].

W koncepcji Kuhna komunikacja między paradygmatami ma co najwyżej charakter cząstkowy i jest konkurencyjną wojną o dominację, o miano nauki normalnej. Dodatkowo nie istnieje żaden punkt, z którego można byłoby mediować między nimi, oceniać ich dążenia do prawomocności. Odwołania do prawdy czy faktów stanowią nie tyle odwołanie do obiektywnej rzeczywistości, racjonalności, ile stanowią narzędzie spoza przestrzeni logicznej i faktograficznej, są działaniami propagandowymi. Zacytujmy Kuhna:

Podobnie jak w rewolucjach społecznych, tak i w sporach o paradygmaty nie istnieje żadna instancja nadrzędna ponad tymi, które uznaje każda ze stron. Aby dowiedzieć się, w jaki sposób wywoływane są rewolucje naukowe zbadać musimy zatem nie tylko wpływ samej przyrody i logiki; trzeba też zbadać techniki perswazyjnej argumentacji skuteczne w obrębie poszczególnych grup, z których składa się społeczność uczonych [Ibidem, 171].

W tym miejscu pojawia się myśl, że skoro nie ma nadrzędnej instancji, skoro nie logika i nie fakty decydują o zmianie władzy w nauce, to może być nią przemoc, zgodnie ze słynnym stwierdzeniem Marksa z *Kapitału*, że „[m]iędzy równymi prawami rozstrzyga siła” [Marks 1951, 248]. Kuhn przyznaje, że nie jest to dalekie od prawdy, niemniej mamy jednak do czynienia z rewolucją naukową, a nie polityczną. Specyfika tej grupy społecznej, jej etos, powstrzymuje przed stosowaniem nagiej przemocy i uruchamia specyficzne reguły gry, zakazujące odwoływania się do siły państwa, policji czy przemocy



fizycznej. Zmiana paradygmatu odbywa się raczej za pomocą reklamy niż racjonalnego dialogu. Nawrócenie na nowy paradygmat jest możliwe bez konieczności czekania na śmierć wszystkich zwolenników starego paradygmatu, chociaż ta cecha ludzka jest wielce pomocna dla postępu naukowego. Jednym ze sposobów zdobywania zwolenników, a w końcu władzy, jest reklamowanie konkurencyjnego paradygmatu, jako zdolnego do rozwiązania anomalii, która doprowadziła naukę normalną do kryzysu. Wskazuje się na jego zdolność rozwiązywania problemów, o których poprzedni paradygmat nawet nie myślał. Nową teorię przedstawia się również jako „zgrabniejszą”, „prostsza”, „trafniejszą”.

Panowanie nauki normalnej jest arbitralne. W ramach swojego panowania ustanawia ona jedność. Niczym partia rewolucyjna, ustanawia nową prawdę i staje na jej straży. Od swoich członków i członkiń wymaga bezwzględnego podporządkowania. Brak podporządkowania wiąże się z wykluczeniem z grona naukowców. Paradygmat zamyka świat, ukazuje go jako dany. Wytworzona rzeczywistość traktowana jest jako obiektywna i niezależna, jako coś oczywistego i zewnętrznego wobec podmiotu. Znika moment ustanawiania, rewolucyjne korzenie zostają zakopane, pamięć o przewrocie wymazana. Nowa historia mówi, że to świat jako świat jest taki. Należy w nim postępować tak a tak. Panowanie zaś nauki normalnej jest wynikiem naturalnego rozwoju poznania.

### **Problemy z interpretacją paradygmatu. Na marginesie rozważań Feyerabenda**

Z przyjęciem koncepcji paradygmatu Kuhna wiążą się liczne problemy. Dość zabawnej i kompleksowej krytyki dopuścił się Paul K. Feyerabend w artykule *Ku pocieszeniu specjalisty*.

Po pierwsze, zaczyna od stwierdzenia o wieloznaczności prac wspomnianego autora. Można czytać *Strukturę rewolucji naukowych*, mówi Feyerabend, na dwa sposoby: jako opis pozbawiony elementów wartościowania, ale też jako zbiór przepisów mówiących, jak postępować. Ten wymiar normatywny pełni funkcję destrukcyjną, jest złą literaturą, która prowadzi do złych praktyk. Feyerabend opisuje relację tych, którzy czytali Kuhna jako tego, kto udziela porad:



Nie jeden badacz nauk społecznych mówił mi, że teraz przynajmniej dowiedział się, jak przekształcić swoją dyscyplinę w 'naukę', przez co rozumie oczywiście, iż wie, jak ją *udoskonalić*. Zdaniem owych badaczy, receptą jest ograniczenie krytycyzmu, zredukowanie wszystkich ogólnych teorii do jednej i stworzenie normalnej nauki, która posiadałaby ową teorię jako swój paradygmat. Studentów należy chronić przed rozważaniami wychodzącymi z odmiennych zasad, a co bardziej niespokojnych kolegów trzeba przystosować do 'wykonywania poważnej pracy' [Feyerabend 1979, 201–202].

Czy rzeczywiście celem, jaki chciał osiągnąć Kuhn, jest stopień krytycyzmu, wyrugowanie innych teorii, sposobów myślenia? Czy może, pyta Feyerabend, tacy badacze nauk społecznych, jak cytowany powyżej, źle interpretują Kuhna?

Po drugie, według Kuhna, rozwiązywanie łamigłówek jest tym, co odróżnia naukę paradygmatyczną od innych pól aktywności ludzkiej. Feyerabend stwierdza, że takie kryterium jest wadliwe, ponieważ trudno odróżnić wtedy działania naukowca od działań filozofa czy przestępcy [Ibidem, s. 203].

Feyerabend wskazuje na liczne podobieństwa między naukowcem w nauce normalnej a kasiarzem. I jeden, i drugi nie zajmują się badaniami podstawowymi. I jeden, i drugi starają się rozwiązać konkretne zagadnienie, a niepowodzenie czy powodzenie będzie świadczyć o badaczu i przestępcy. W razie sukcesu wzrośnie renoma, respekt w środowisku, przy porażce się obniży. Jedyną różnicą między badaczem a kasiarzem jest cel działań. Przestępca chce zdobyć pieniądze. Nie wiadomo za bardzo, co chce osiągnąć badacz.

[...] Kuhn [...] nie zdołał uczynić jednej ważnej rzeczy. Nie udało mu się ustalić *celu* nauki. Każdy oszust wie, że pomijając osiągnięcia w dziedzinie zawodowej i zdobycie popularności w gronie podobnych mu oszustów, pragnie on jednej rzeczy — pieniędzy. Wie również, że jego normalna działalność przestępcza właśnie mu to zapewnia. Wie, że zdobędzie więcej pieniędzy i szybciej wzniesie się w hierarchii zawodowej, im lepiej będzie rozwiązywał i lepiej przystosuje się do przestępczej społeczności. Pieniądze są celem jego działania. Co jest celem badacza? Uwzględniając zaś ów cel, czy normalna nauka prowadzi do niego? Czy, być może, badacze [filozofowie Oksfordzcy] są w mniejszym stopniu racjonalni niż oszuści, w tym sensie, że 'robią to, co robią' bez względu na cel? [Ibidem, 204–205]

Nie wydaje się, żeby naukowiec był mniej racjonalny od przestępcy. Po pierwsze, walka o status nauki normalnej związana jest z dostępem do stanowisk, funduszy, a tym samym jest walką o definicję nauki i dostęp do etatów. Nikt nie zatrudni literata na uniwersytecie. Ktoś, kto się nie podporządkuje paradymatowi, nie będzie rozwiązywał łamigłówek, ten albo nie zostanie włączony do wspólnoty naukowców, albo zostanie z niej wykluczony. Również badacz wie, że bycie we wspólnocie zapewni mu etat (czy go umożliwi), a tym samym stały dochód. Również badacz „wie, że zdobędzie więcej pieniędzy i szybciej wzniesie się w hierarchii zawodowej, im lepiej będzie rozwiązywał i lepiej przystosuje się do [naukowej] społeczności”. Wszak awans zawodowy oceniany jest pod kątem sprawności, wydajności w rozwiązywaniu łamigłówek. Dlatego można powiedzieć, że i dla badacza „pieniądze są celem jego działania”. Respekt, szacunek towarzyszy i towarzyszek odgrywa podobną rolę motywacyjną w obu przypadkach. Uwaga ta jednak nie stanowi obrony Kuhna przez zarzutem, że rozwiązywanie łamigłówek jest tym, co odróżnia naukę od innych działalności ludzkich. Stanowi jedynie obronę racjonalności badaczy.

Na obronę Kuhna można stwierdzić, że rozdzielenie nauki i nienauki przez wskazanie na praktykę rozwiązywania łamigłówek odnosi się do wyodrębnionego obszaru działalności ludzkiej, jaką jest praca umysłowa związana z poznawaniem. Inaczej Kuhn musiałby, stosując metodę gry w szachy, uznać szachistę za naukowca. Stosując ją do obszaru działań przestępczych można powiedzieć, że rozwiązywanie łamigłówek pozwala wyodrębnić dobrych, rzetelnych, prawdziwych przestępców, od bajkopisarzy, teoretyków, filozofów przestępczości. Nie oznacza to jednak, że przestępca i naukowiec zajmują się tym samym. Mówiąc krótko, cięcie dokonuje się w ramach konkretnej działalności. Feyerabend rozszerza twierdzenia Kuhna, dzięki czemu może wykazać absurdalność kryterium. Tylko że to rozszerzenie nie wydaje się uprawnione. Przy zawężeniu nie można dowieść absurdalności. Tym samym Feyerabend może zostać oskarżony o stosowanie chwytu erystycznego.

Trzecim problemem, na który wskazuje Feyerabend, jest postulowana przez Kuhna racjonalność podporządkowania się jednemu paradymatowi. Jak pisze:

[...] Kuhn będzie bronił odrzucenia przez dojrzałą naukę niepoahamowanego zwalczania się alternatywnych punktów widzenia nie tylko jako *faktu historycznego*, ale również czegoś, co stanowi *racjonalne posunięcie* [Ibidem, 206].

Zarzut ten wydaje się nieporozumieniem. To, co racjonalne, nie musi być rozumne. To, co racjonalne z pewnej perspektywy, z innej wydać się może irracjonalne. O ile z perspektywy nazistowskiej masowe posyłanie do komór gazowych Żydów i innych „szkodników” było racjonalnym posunięciem, o tyle z perspektywy Kanta już takim nie będzie. Tak więc obrona racjonalności w tym wypadku oznacza stwierdzenie pewnego faktu, nie zaś wypowiedź wartościującą. To jest racjonalne w pewnych warunkach, przy pewnych przesłankach; to, że warunki i przesłanki takimi mogą nie być, nie stanowi problemu.

Po czwarte, Kuhn nie uzasadnia celowości rewolucji naukowych, ponieważ „nie można powiedzieć, aby prowadziły one do czegoś *lepszego*” [Ibidem, 207].

Wydaje się, że tego, czego nie można powiedzieć, to tego, że Kuhn nie jest w stanie podać celowości obiektywnej. Odwołanie się autora *Struktur...* do analogii rewolucji społecznej wskazuje na to, że, po pierwsze, należy zapytać się, o czyje racje chodzi. Dla dominującej nauki rewolucja nie jest niczym pożądanym. Po drugie, Kuhn wskazuje na skokowy charakter przemian. Po trzecie, sytuacja rewolucyjna wynika ze splotu układu sił i warunków społecznych, a nie z praw obiektywnych, w grę nie wchodzi determinizm, ale też rewolucja nie sprowadza się do czystej woli.

Pomimo nieprzekonującej krytyki Feyerabenda, jednym z głównych problemów pozostaje kwestia opisowego czy normatywnego charakteru teorii Kuhna. Nie jestem kompetentny, by poddawać ten problem analizie. Bardziej interesujący jest problem normatywności. Nie można zaprzeczyć, że *Struktury rewolucji naukowych* poddają się czytaniu „konformistycznemu”. Zdarzają się wciąż myśliciele, którzy uważają, że podporządkowanie się paradygmatowi stanowi świadectwo bycia dobrym naukowcem. Przykładowo w książce pod redakcją Stanisława Palki, zatytułowanej *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, zamieszczony jest interesujący tekst dotyczący wieloparadygmatyczności w pedagogice.

W zakończeniu wspomnianego artykułu znajdziemy następujące zdanie:

[...] należy dążyć do [...] bezwzględnego przestrzegania w każdym projekcie badawczym wymogu określenia przyjętego paradygmatu i konsekwentnego stosowania jego założeń, aby możliwa była racjonalna, odpowiednio zrelatywizowana ewaluacja [Kubinowski 2010, 44].

Można Kuhna jednak równie dobrze czytać jako krytyka, który zrywa ideologiczne zasłony. Praca Kuhna ujawnia konserwatywny, arbitralny charakter nauki normalnej, norm postępowania, obiektywności. Czytając *Struktury rewolucji naukowych* stajemy się bardziej wrażliwi na imperializm metodologiczny, na dyscyplinujący charakter dyscyplin, propagandę prawdy, aby tym samym w sposób bardziej świadomy poszukiwać bardziej tolerancyjnych, otwartych sposobów uprawiania i organizowania nauki. Kuhn wskazuje nam na polityczny charakter panowania nauki, efekt walk, a nie efekt postępu [Por. Melosik 2009].

W tym momencie pojawia się istotny problem: jak uprawiać naukę, nie stając się służalczym wobec arbitralnie narzuconych wizji świata i sposobów działania? Jak prowadzić działania, które nie sprawdzają się do rozwiązywania łamigłówek, zamykania świata, blokowania myśli w ramach „nauki normalnej”?

### **Próby wyjścia spod arbitralnego panowania „nauki normalnej”. Pedagogika wobec świadomości wielości.**

Wymienione pod koniec poprzedniej części problemy konformizmu i zamykania świata bywają rozwiązywane na dwa sposoby — demokratyczny i artystyczny. Pierwszy określam mianem demokratycznego, gdyż rozwiązuje trudność, wskazując na możliwość wyboru określonego paradygmatu z dostępnej puli. Efektem przyjęcia rozważań Kuhna jest rozwój postawy tolerancyjnej. Mamy wiele sposobów uprawiania nauki. Żaden z tych sposobów nie powinien stać się dominujący. Nie wymaga się już posłuszeństwa jednej „normalnej nauce”, w ramach wielości można być posłusznym jednej z wielu nauk, wybranej przez nas, że przypomnę stanowisko Kubinowskiego. Inaczej

mówiąc, skoro nie możemy za bardzo, nie narażając się na zarzut hegemoniczności, ustalić jednej obowiązującej naukowości, to uznajmy, że badania są uzasadnione o tyle, o ile wierne są przyjętemu paradygmatowi. Badania A są naukowe, bo są zgodnie z paradygmatem Z, z kolei badania C są naukowe, bo są zgodne z przyjętym paradygmatem T, itd. Nie mogąc legitymizować swoich myśli, nadawać im rangi przez odwołanie do obiektywności, próbowano pewność znaleźć w wierności metodzie, paradygmatowi. Przenosząc problem na język praktyki, postępować należy zgodnie z ustaleniami paradygmatu, a wtedy postępuje się dobrze.

Demokratyczne rozwiązanie nie zawsze przyjmuje taką formułę. Przykładowo Dorota Klus-Stańska w pracy *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, odwołując się do pracy Kuhna, dowodzi, że można je zastosować do dydaktyki, a szerzej do nauk społecznych, w tym pedagogiki jako całości. Uważa, że byłby to argument za naukowością danych dyscyplin. Co ciekawe, zauważa, że mówienie o paradygmatyczności nie tyle prowadzi do ujednoczenia, co rozpoznania różnorodności:

Za pośrednictwem paradygmatycznych wzorów szkoła ustala, jakie zachowania odpowiadają roli ucznia i nauczyciela, jakie funkcje pełni program nauczania, jak powinna przebiegać lekcja. To również z ich użyciem odpowiada na pytanie, czym jest wiedza, co to znaczy być inteligentnym, kiedy możemy powiedzieć, że uczeń zrozumiał temat, itd. [Klus-Stańska 2010, 37]

Są to zyski, jakie pedagogika może osiągnąć dzięki byciu nauką paradygmatyczną. Są to zyski często upragnione przez samych pedagogów, chociaż już może nie przez teoretyków pedagogiki, gdyż takie ujęcie odbiera pracę, redukując ich co najwyżej do techników. Klus-Stańska dodaje zaraz:

Niczym nieuprawnione są [...] w niektórych opracowaniach pedagogicznych zwroty: 'w pedagogice zakłada się', 'teoria dydaktyki przyjmuje', które jedynie dowodzą nieświadomości autorów, że pedagogika (a w niej dydaktyka) jest bardzo mocno zróżnicowana paradygmatycznie, teoretycznie oraz koncepcyjnie i takie sformułowania są równie nietrafne jak np.

'w filozofii uważa się', czy 'w psychologii się sądzi'[Ibidem, 37-38].

Efektom przeszczepienia koncepcji Kuhna na grunt pedagogiki, czy szerzej nauk społecznych i humanistycznych, jest rozwinięcie się wrażliwości na wielość. Skoro nie można panowania nauki normalnej uzasadnić odwołaniem do rozumu, faktów, sfery czysto obiektywnej, a każde panowanie paradygmatu ma znamiona arbitralności, tak jak każda władza zinstytucjonalizowana, każdy porządek społeczny, to należy pozwolić funkcjonować każdemu z nich, zezwolić na różnorodność, gdzie żadna metoda nie jest lepsza od innej, ani teoria, ani praktyka, bo są to po prostu rzeczy nieporównywalne. Inne światy, różne światy, a my możemy radować się ich wielością. Klus-Stańska pisze:

Jeżeli bowiem rzeczywistość dydaktyczna może być badana/projektowana z perspektywy różnych paradygmatów, oznacza to nieoczywistość przyjmowanych przedzałożeń, odnoszących się do kluczowych rozstrzygnięć w dyscyplinie. Rodzi to zarówno konieczność zwielokrotnienia samokrytycznej refleksyjności wobec własnych założeń i modeli, jak i dialogowego otwarcia na założenia i modele dotychczas 'niewłaściwe', 'nie do pomyślenia', czy wręcz 'nonsensowne'. Zasadnicze staje się więc permanentne ustalenie, 'dlaczego tak myślę', prowadzące do identyfikowania własnych ukrytych tez oraz demistyfikowania swobodnie mnożonych czczych deklaracji i 'wymówek', a w konsekwencji [...] do rozwoju własnej samoświadomości teoretycznej i metodologicznej. Musi temu towarzyszyć pewien dystans do zdomowionych ustaleń i zaciekawienie badawcze ich ewentualną rewolucyjną zmianą [Ibidem, 35-36].

O ile w wersji reprezentowanej w niniejszej pracy przez Kubinowskiego mieliśmy do czynienia z wyborem z puli dostępnych paradygmatów, by następnie podporządkować się wybranemu, o tyle w wersji proponowanej przez Klus-Stańską mamy do czynienia z nieustanną świadomością i niepewnością wyboru. Musimy nie tylko wybrać paradygmat, musimy nie tylko być świadomymi wyborcami, ale musimy również pozostawać w nieustannej czujności. Wydaje się, że w tej wersji wybór zostaje zawieszony.

Druga odpowiedź, którą określam mianem artystycznej, nawiązuje do propozycji Feyerabenda i jego anarchizmu metodologicznego. W słynnej pracy *Przeciw Metodzie* stwierdza on, że nowe idee wypracowywane były i są głównie przez badaczy młodych lub od niedawna pracujących w danej dziedzinie. Tych, którzy nie do końca opanowali, a może nie zostali jeszcze w pełni opanowani, przez paradygmat. Posłuszeństwo paradygmatowi, to powtarzanie, odkrywanie tego, co już się wie. Nieposłuszeństwo wprowadza nowość. Feyerabend, analizując historię nauki, pisze następująco:

Rzeczywiście, jedyną z najbardziej uderzających cech obecnych rozważań prowadzonych w obrębie historii i filozofii nauki jest uświadomienie sobie, że wydarzenia i procesy rozwojowe, takie jak stworzenie atomizmu w starożytności, rewolucja kopernikańska, powstanie współczesnego atomizmu [teoria kinetyczna, teoria dyspersji, stereochemia, teoria kwantów], stopniowe powstawanie falowej teorii światła, pojawiły się wyłącznie dlatego, iż niektórzy myśliciele zdecydowali się nie podporządkowywać pewnym 'oczywistym' regułom metodologicznym albo nieświadomie je złamali [Feyerabend 2001, 23].

Warto przypomnieć, że paradygmat w ujęciu Kuhna nie obejmuje całości faktów, pozostawia pewne zagadnienia poza swoim zasięgiem, jak również odpowiada na pytanie o naturę świata przed badaniem. Świat jest dany wraz z paradygmatem. Jako taki, daje więc fragmentaryczną wiedzę, zubaża doświadczenie i myśl. Wychodząc od tej konstatacji, Feyerabend postuluje korzystanie z różnych metod. Według niego, korzystanie z różnych teorii, koncepcji, reguł pozwala znacznie bardziej zobiektywizować wiedzę [Ibidem, 42].

Feyerabend nie sugeruje, że zasady są nieważne. Nie twierdzi, że każdy może „robić co chce”. Hasło: „Nic świętego” nie oznacza od razu, że „wszystko ujdzie”. Na interpretacje wskazujące, że Feyerabend postuluje dowolność, totalny brak reguł, anarchizm z amerykańskich filmów, autor odpowiada:

Naiwny anarchizm uznaje ograniczoność wszelkich reguł i standardów. Naiwny anarchista głosi, że [a] zarówno reguły absolutne, jak i kontekstowe posiadają własne ograniczenia i wnioskuję, że [b] wszystkie reguły i standardy są bezwartościowe i należy z nich zrezygnować. Większość recenzentów uważa mnie za



naiwnego anarchistę w takim właśnie sensie, nie zauważając tych licznych fragmentów, w których pokazuję, jak stosowanie określonych procedur pomagało naukowcom w prowadzeniu badań. [...] Tak więc zgadzając się z [a], nie zgadzam się z [b] [Ibidem, 233]<sup>1</sup>.

Nie chodzi więc o odrzucenie wszelkich reguł, a o świadomość ich ograniczenia, o to, że są to zasady arbitralne, uwarunkowane historycznie, środowiskowo, poprzez panującą modę, za pomocą przesądów, namiętności, szantażu itd. Świadomość, że podporządkowujemy się nie Prawdzie, nie Rozumowi, ale kolektywowi, arbitralności. Chodzi o myślenie ateistyczne, o sekularyzację metody, samej nauki. Chodzi o:

[...] zmianę nauki z gwiazdy i wymagającej damy w atrakcyjną, ustępliwą kurtyzanę, usiłującą przewidzieć każde życzenie swego kochanka. Oczywiście, nam samym pozostawia się wybór smoka, czy kotka do towarzystwa [Feyerabend 1979, 240, cytat zmodyfikowany].

Nic nam nie nakazuje być wiernym jednej tylko grze. Możemy zmieniać gry, jednak grając w nie, warto przestrzegać reguł, gdyż bywają pomocne. Chyba, że nie są zbyt pomocne. Wtedy można je modyfikować. Nauka i dyscypliny są naszymi wytworami.

Ostatecznie dyscypliny naukowe są naszym własnym wytworem, łącznie z tymi wszystkimi dotkliwymi standardami, jakie zdają się nam narzucone [Ibidem, 238–239].

Zmiana gry, współwystępowanie różnych teorii, sposobów ujęcia, sprawia, że jesteśmy z jednej strony bardziej obiektywni, ujmujemy szerszy aspekt rzeczywistości. Z drugiej, wielość narracji jest podstawą postępu, stanowi niejako gwarancję krytycyzmu, płodności.

Płodność oznacza, że nie ma potrzeby ukrywać nawet najdziwaczniejszego wytworu ludzkiego mózgu. Każdy może postępować zgodnie z własnymi skłonnościami i nauka, pojęta jako działalność krytyczna będzie czerpała stąd korzyści [Ibidem, 216].

---

<sup>1</sup> Zob. również *Od redakcji*, s. 5, gdzie tłumacze wyjaśniają, dlaczego nie akceptują tłumaczenia *anything goes* jako "wszystko wolno", "wszystko jest dopuszczalne".

Zrywając z postawą naiwnego anarchisty, praca badaczy pokroju Kuhna czy Feyerabenda chroni nas również przed postawą naiwnego członka kolektywu myślowego, który absolutyzuje partykularność własnego stanowiska. Jak pisze Fleck:

Naiwnie onieśmielonemu przez własny styl myślenia badaczowi obce style myślenia przedstawiają się tak, jak wolne twory fantazji, ponieważ widzi on w nich tylko to, co aktywne, prawie dowolne. Natomiast własny styl myślenia jawi mu się jako to, co zniewalające, ponieważ, jakkolwiek uświadamia on sobie własną pasywność, jego własna aktywność na skutek wychowania, przygotowania naukowego i uczestnictwa w intrakolektywnej wymianie myśli staje się oczywista, prawie nieświadoma jak oddychanie [Fleck 1986, 178–179].

Podsumowując powyższą rekonstrukcję, stwierdzamy, że nawet w naukach przyrodniczych podporządkowanie się paradygmatowi nie jest konieczne, a pomyłki czy brak znajomości paradygmatu mogą przynosić dobre wyniki. To właśnie wyniki, a nie sama metoda, stanowią o wartości pracy uczonego. Wybór tradycji jest tutaj argumentowany na płaszczyźnie pragmatycznej. W podręczniku dla studentów nauk społecznych Babbie pisze:

Każdy z paradygmatów [...] oferuje odmienny sposób patrzenia na życie społeczne człowieka. Każdy czyni pewne założenia co do natury rzeczywistości społecznej. Ostatecznie żaden z nich nie może być prawdziwy czy fałszywy; tak jak sposoby patrzenia na rzeczywistość mogą być tylko mniej lub bardziej użyteczne. Zamiast rozstrzygać, który z nich jest prawdziwy czy fałszywy, spróbuj znaleźć metody ich wykorzystania [Babbie 2008, 49].

Stanowisko Feyerabenda, podobnie jak Babbiego, zrywa z wiernością paradygmatowi, jednocześnie uzasadniając badania skutecznością. Zamiast prawdy pojawia się moc, zastosowanie. Naukowiec ma być kreatywny, ma zaskakiwać, wykorzystując dostępne środki. Liczy się nowość, zaskoczenie, albo po prostu efekt. Jeżeli zbudujesz dobry dom, nikt nie spyta się, czy zrobiłeś to zgodnie

z metodą. Jeżeli twoja koncepcja będzie ciekawa, płodna, nikt nie powinien pytać, czy jest zgodna z paradygmatem.

Stanowisko Feyerabenda może sugerować, że dobrą strategią wobec tyranii paradygmatu jest przyjęcie pozycji eklektycznej. Pierwsze skojarzenia z eklektyzmem są pejoratywne. Eklektyzm to bałaganiarstwo, niedomyślenie, prowizoryczny konstrukt, niedokończona, pomieszana teoria, coś nieeleganckiego. Przyjęcie takiej narracji nie jest konieczne. Monika Jaworska-Witkowska, wychodząc od potocznej krytyki eklektyzmu, stwierdza, że warto ponownie przemyśleć daną kategorię, by ją uprawomocnić. W ramach refleksji przyjętej przez autorkę, eklektyzm staje się wyrazem krytycyzmu, twórczości, mocy kreacji [Jaworska-Witkowska 2009, 306–307]. Eklektyzm jest “czujną samokrytyką” połączoną z erudycją. Jest też odpowiedzią na zmiany w spoglądaniu na świat społeczny. Metodą, która umożliwia “lepsze” poznanie. Jaworska-Witkowska, odwołując się do koncepcji “metodycznego eklektyzmu” Piotra Sztompki, stwierdza, że:

Pejzaż naukowy humanistyki zaczyna wyglądać jak przeplatanie się delikatnych granic dyskursywnych i komunikacyjnych, w których sytuacja poznawcza pozwala na większą przepustowość i przepływ treści i energii różnych dyscyplin [Ibidem, 305].

I dalej:

Eklektyzm jest metodą sytuującą się na pograniczu nauk, dyscyplin, odmiennych procesów poznawczych, które umożliwiają różne punkty widzenia tego samego zjawiska. Ponadto eklektyzm sytuuje się między tradycją myśli i jej krytyczną dyskontynuacją, jest żywym ruchem [historycznej] myśli od hipotezy do jej odrzucenia i z powrotem, aż do twórczej syntezy, ciągle ponawianej w procesie poznania. Taką funkcję przydali już eklektyzmowi zresztą encyklopedyści [Ibidem, 308].

Jaworska-Witkowska zauważa, że zarzuty wobec eklektyzmu stanowią argumenty za antyfundamentalizmem teoretycznym, za wielością i twórczością. Eklektyzm jest zagrożeniem dla

“partykularyzmu ideologii”, wszelkich monopoli teoretycznych, udomowionych spojrzeń, instytucjonalnie zapewnionych poglądów (legitymizacja przez uniwersytet pewnych koncepcji jako prawdziwych). Eklektyzm otwiera nas na twórczość, wymaga od nas czujności. Często jest też wymogiem, jaki stawia przed nami sama analizowana rzecz.

To sam przedmiot może się domagać wielu oglądów, a nie jednego poglądu [Ibidem, 310].

W narracji Jaworskiej-Witkowskiej eklektyzm staje się wartością pozytywną. Metodą “właściwą”, która niesie też “pożytek” pedagogice, jako “zawłaszczaniu” kultury i jej tworzeniu. Poniższy cytat można potraktować jako swoistą definicję eklektyzmu:

[...] eklektyzm jest heterogeniczną, wieloaspektową, wielowymiarową i transgraniczną aktywnością badawczą, z jednej strony wyznaczoną przez czujność samokrytyczną, a z drugiej erudycją odważnego namysłu, który z oporem przebija się przez eleganckie [estetyczne], poprawne [doktrynerskie] i jedynie słuszne teorie, porzucając ich jednorodny przedmiot badań i ścisłe procedury metodologiczne na rzecz przeszukiwania humanistyki jako autorefleksyjnej kultury człowieka oraz wychwytywania, wyławiania i uważnego tropienia znaków i śladów pełnej psyche człowieka w kapitale symbolicznym i prześwitującym we fragmentach emanujących z całości [Ibidem, 311].

Proponowany przez Jaworską-Witkowską eklektyzm przypomina kolaż. Według Jaworskiej-Witkowskiej kolaż jako sposób postępowania z tekstem, z kulturą rozwija twórczy potencjał, tworzy nisze ekspresyjne, otwiera na inność, umożliwia spotkanie. Kolaż jest walką o “całego człowieka”. Kolaż to twórczy opór i karnawał. W technice kolażu zostaje zniesiona różnica między nadawcą i odbiorcą. Jaworska-Witkowska pisze:

Zindywidualizowany proces twórczy zachodzi w obie strony: twórca kolażu — aktywny odbiorca treści kolażu. Oznacza to, że zarówno tworzenie kolażu, jak i jego odczytywanie jest

aktywnością twórczą, możliwą do wykorzystania w trybie zbiorowym i indywidualnym oraz w różnych celach. Wyłonienie i wybór części, fragmentów, zszywek, drobin, odpadków etc. opiera się na waloryzacji obiektów kultury, które nie są dla nas 'nieme' [Ibidem, 377].

Powyższy cytat wskazuje na odzyskiwanie i osvajanie świata za pomocą kolażu. Stosując daną technikę, jestem w stanie zmusić elementy do mówienia, i to takiego mówienia, które rozumiem. Jesteśmy nie tyle odbiorcami, konsumentami, biernie przyswajającymi treści, ale twórcami wyłuskującymi to, co życiodajne, żywe. Oswojenie czy czynne zawłaszczanie i przekształcanie kultury jest procesem wymagającym odwagi, interpretacja, będąca naszym głosem, obarczona jest niepewnością wolności.

Kolaż służy do demaskowania wszelkich pozorowanych dyskursów, stylizowanych na fundamentalny i istotowy wzorzec. Kolaż dekonstruuje symulacrum, dając szansę na dystans uwalniający od uwiedzenia formą. Próbuje, wielokrotnie grając nimi, tworzyć język na nowo, do ponownego przemyślenia przeciw stabilnemu, bezdyskusyjnemu poznaniu, kosztującemu w schemat i fundamentalizm [Ibidem, 386].

Wizja kolażu bliska jest koncepcji Deborda. To ludyczna forma aktywności, wyzwająca z władzy dyskursu i ideologii, będąca sensowną odpowiedzią na śmierć autora — egalitarystyczna, dostępna dla wszystkich twórczość. Wyzwalająca i drapieżna. To podobieństwo jest oczywiście tylko pozorne, jak między komunistami a socjaldemokracją, jak między cukrem a solą.

### **Znowu problemy z [nie]podporządkowaniem paradygmatowi...**

Przywołane powyżej stanowiska (demokratyczne i artystyczne), które miały odpowiedzieć na „wyzwania” paradygmatu, nie wydają się do końca satysfakcjonujące. W przypadku stanowiska Klus-Stańskiej dostrzec można, że postulowane przez nią zyski i strategie, mające wynikać z przyjęcia teorii paradygmatu, zakładają raczej brak podporządkowania. Można powiedzieć, że postuluje ona pozostawanie na pozycji przedparadygmatycznej, na gruncie filozofii. Na przykład,

autorka nakazuje stawiać nieustanne pytania „dlaczego tak myślę?”, podczas gdy jednym z zysków z podporządkowania paradygmatowi jest likwidacja takiego pytania, wszelkiego filozoficznego zwątpienia i niepewności. W normalnych, niekryzysowych warunkach, paradygmat w naukach przyrodniczych nie jest problematyzowany, nie musi być nawet ujawniony, uświadomiony. Odpowiedzi udzielone przez paradygmat pozwalają się skoncentrować na konkretnych problemach, na rozwiązywaniu łamigłówek. W pewnym sensie umożliwiają grę w szachy. Klus-Stańska chce, byśmy nieustannie kwestionowali reguły gry, pytali o jej warunki możliwości. Kiedy pisze, że w pedagogice nie są uprawnione stwierdzenia „uważa się, że”, przyznaje, że pedagogika nie jest jeszcze nauką w rozumieniu teorii paradygmatu. Przykładowo zdanie: w „medycynie uważa się, że” nie brzmi zbyt skandalicznie, chociaż może to wynikać z mojej nieznamomości teorii medycznych. Stanowisko Klus-Stańskiej zmiękcza pojęcie paradygmatu. Nie jest ono zamkniętym światem, ale czymś płynnym, „pozbawionym struktury”. Dzięki koncepcji rozmytego paradygmatu zanika problem niewspółmierności. Jak komentuje propozycje Klus-Stańskiej Sajdak:

Opisane przez D. Klus-Stańską paradygmaty dydaktyczne nie stanowią ostrych stanowisk polaryzujących środowiska naukowe. Wynika to m.in. z faktu ich wzajemnego przemieszczania się i pomieszania zarówno w sferze założeń teoretycznych, jak i rozwiązań praktycznych, a dodatkowo w sferze uruchamianej retoryki [Sajdak 2013, 69].

W rozmiękczonej wersji paradygmatu pedagogika jako nauka nie staje się nigdy nauką normalną, a jest raczej utrzymywana w stanie permanentnego kryzysu. Warto się zastanowić, czy zyskiem dla pedagogiki z zastosowania pojęcia paradygmatu ma być uświadomienie pedagogom permanentnego stanu kryzysowego ich dyscypliny, czy może pojęcie paradygmatu ma przyczynić się do zażegnania kryzysu — pedagodzy świadomie zaczną ustalać i uporządkowywać paradygmaty, w których pracują?

Zwróćmy też uwagę — pisze Klus-Stańska — że gdyby założyć, że w naukach społecznych nie ma paradygmatów, a jedynie przednaukowe szkoły myślenia, nie zmieniłoby to słuszności tezy o wieloznaczności pojęć dydaktycznych, choć nie można byłoby ich wyprowadzić i uzasadniać w logice systemu.

Natomiast przyjęcie tezy o paradygmatyczności dydaktyki czyni wieloznaczność bardziej zdyscyplinowaną i wpisaną nie w dowolność interpretacją, ale w konieczność metodyczności i 'logiki' podczas definiowania pojęć i uzasadniania koncepcji. W miejsce destrukcyjnego chaosu nieporozumień, swobodnych asocjacji i dowolności interpretacyjnych, mamy do czynienia z wielowymiarowym, czasem wewnątrznie skonfliktowanym i podatnym na niespodziewane wstrząsy, niemożliwym do przewidzenia, ale racjonalnym systemem, który mimo chybliwości utrzymuje się jako całość. Oznacza to, że jeśli przyjmujemy, iż w dydaktyce można mówić o paradygmatach, ich analiza musi być znacznie bardziej zdyscyplinowana, a nie — jak mogłoby się wydawać na pierwszy rzut oka — bardziej swobodna [Klus-Stańska 2010, 36].

Przytoczony powyżej fragment zdaje się sugerować, że zyskiem dla pedagogiki z wprowadzenia pojęcia paradygmatu ma być zwiększenie dyscypliny myślenia i skryzalizowanie stanowisk. Oczywiście, zwiększenie dyscypliny myślenia w dydaktyce czy pedagogice wydaje się ważnym postulatem. Niemniej, nie trzeba do tego przywoływać pojęcia paradygmatu. Zwłaszcza, że może on prowokować do uproszczeń i zamykania się na podstawową refleksję. Postulat spójności teorii nie jest tożsamy z traktowaniem teorii jako paradygmatu. Przynajmniej w radykalnym odczytaniu tego pojęcia. Jak już wspomniałem, radykalne odczytanie paradygmatu pociąga za sobą szereg problemów. Poza tym stwierdzenie, że nauka jest paradygmatyczna, niesie inną informację niż stwierdzenie, że jest wieloparadygmatyczna. Tak samo jak stwierdzenie, że pedagogika jest nauką filozoficzną. Przyglądając się podręcznikom do pedagogiki, można stwierdzić, że bliżej im do refleksji filozoficznej niż naukowej [Kuhn 2001, 19, 49, 240–243]. Krótko mówiąc, pomimo ponad dwudziestu lat stosowania pojęcia 'paradygmat' w naukach pedagogicznych, wciąż jest to pojęcie niejasne.

Jednym z podstawowych problemów pedagogicznego ujmowania wieloparadygmatyczności jest indywidualizm metodologiczny. Oba stanowiska, demokratyczne i artystyczne, zakładają indywidualizm. Zarówno w jednym, jak i w drugim badacz jest postrzegany jako osoba niezależna od przynależności do paradygmatu, która jest w stanie świadomie dokonywać wyborów (podporządkowania lub przechwytywanych materiałów). Podmiot ten



jest traktowany jako jednostka. Pomija się tutaj problem związany z tym, że to paradygmat ustanawia badacza. Jeżeli chcę stać się naukowcem, muszę zostać ulokowany w ramach danego świata. Całkiem możliwe, o ile przyjąć edukację jako formę między innymi szkolenia przyszłych naukowców, że nauka paradygmatyczna pojawia się wcześniej niż możliwość wyboru. Nie wiadomo, jak wtedy przewyciężyć „przymus myślowy”. Jak wyglądałoby wyzwolenie do między-świata? Czy w ogóle istnieje sytuacja „wyboru”?

Świat migoczących znaczeń, wirujących fragmentów, chaotycznych danych itd., którego wizja leży u podstaw przytoczonej powyżej teorii kolażu, może być efektem przyjęcia „metodologicznego indywidualizmu”. Jak pisze Lukács:

Nauka mieszczańska rozpatruje zjawiska społeczne — świadomie lub nieświadomie, naiwnie czy w sposób wysublimowany — zawsze ze stanowiska jednostki. A ze stanowiska jednostki nie może się ukazać całość, lecz co najwyżej aspekt jakiejś dziedziny cząstkowej; w każdym razie najczęściej jest to coś fragmentarycznego: niepowiązane ze sobą ‘fakty’ lub abstrakcje prawa cząstkowe [Lukács 1988, 111].

Indywidualizm w „tradycyjnych” metodologiach, jak i indywidualizm „wywrotowych” jest komplementarny wobec świata-paradygmatu. Wytwarza on formy świadomości i sposoby poznania zgodne z „formą towarową”. Kapitalistyczne urzeczowienie sprawia:

[...] że człowiekowi jego własna działalność, własna praca przeciwstawia się jako coś obiektywnego, niezależnego odeń, a nawet mocą swych własnych, lecz wobec człowieka całkowicie obcych praw nad nim panującego. Odbywa się to zresztą zarówno w wymiarze obiektywnym, jak i subiektywnym. W obiektywnym — jako że powstaje pewien świat gotowych rzeczy i stosunków między rzeczami [świat towarów i ich ruchu na rynku], którego prawa są przez ludzi wprawdzie stopniowo poznawane, ale nawet wtedy przeciwstawiają się im jako niepokalane, suwerennie utwierdzające się potęgi. Zatem jednostka może wprawdzie ich znajomość z pożytkiem dla siebie wykorzystywać, lecz nawet wtedy nie ma żadnych możliwości po temu, by swym działaniem wywierać jakiś zmieniający wpływ na sam rzeczywisty bieg zjawisk. W wymiarze subiektywnym proces

ten zachodzi o tyle, o ile w warunkach całkowicie ukształtowanej gospodarki towarowej działalność człowieka ulega obiektywizacji względem niego samego, stając się towarem, który, jako podległy wobec człowieka obcej obiektywności 'przyrodniczych praw' życia społecznego musi funkcjonować w sposób równie od człowieka niezależny, jak wszelkie inne dobra służące zaspokajaniu potrzeb, które otrzymały urzeczowioną formę towaru [Ibidem, 204–205].

Przywłaszczenie świata w ramach kolażu ma jedynie charakter subiektywny. Ruch zastygłych form, kreacja i czynienie własnym tego, co obce, może doskonale wpisywać się w kapitalistyczne zarządzanie, nie być niczym więcej, niż inwestycją w kapitał ludzki, rozwojem swojej fabryczki. Zwłaszcza, gdy ignoruje się klasowy charakter czytania świata i tworzenia kolaży. Ponadto, próba rozwiązania problemu na poziomie jednostki nie przyczynia się do zniesienia „fetyszyzmu towarowego” (Marks, Lukács), z jakim mamy do czynienia w ramach nauki paradygmatycznej.

Wydaje się, że rozwiązaniem, które się narzuca, jest pozostawanie na pozycjach filozoficznych, nieustanna próba obalania panowania każdej nauki, nieufność i niepewność wobec świata. Permanentne niedostosowanie, o którym pisze Zygmunt Bauman, wprowadzając metaforę artysty jako badacza. Teoretycznego nomady, podróżnika bez mapy, który nie przynależy do żadnej tradycji, a który jest w stanie przynosić zakazane owoce [Bauman 2009]. W wymiarze indywidualnym nomadyzm nie wydaje się stanowić odpowiedzi na powyższe problemy. Rzetelna krytyka nomadyzmu metodologicznego wymagałaby jednak osobnego studium.

Innym problemem, nie mniej ważnym, jest próba unieważnienia „niewspółmierności” i „niekomunikowalności” pomiędzy paradygmatami. Można się zapytać, co stanowi kryterium wyboru paradygmatu czy „doboru danych” z różnych światów? W jaki sposób, do czego się odwołując, badacze dokonują oceny przydatności paradygmatu czy „danych”? Stanowisko mówiące o sukcesie jako kryterium „naukowości” zapomina, że sukces i porażka badacza są określane przez paradygmat. Ewaluacja badań odbywa się w ramach paradygmatu, a nie w sferze ponad czy pomiędzy. Poza tym, podkreślanie większej „obiektywności” czy „zawartości” koncepcji czerpiącej z różnych paradygmatów sugerować może, że mamy do

czynienia z jakimś zbiorem faktów istniejących poza paradygmatem. Propozycja łączenia oglądów tego samego podmiotu zapomina, że w zależności od paradygmatu nie tyle spoglądamy na to samo z innego miejsca, ale patrzymy na coś innego.

### **...i kolejna próba wyjścia poza paradygmat-świat**

Teoria paradygmatów wytwarza krytyczne spojrzenie, dzięki któremu dostrzegamy tendencję nauki normalnej do zamykania świata, utrwalania dogmatycznych sposobów myślenia. Paradygmat, jak i metodologie starające się tworzyć właściwe sposoby opisywania, ujmowania rzeczywistości, wspierają i opierają się na fetyszystycznej świadomości. Świat jawi się jako obcy, niezależny od badacza. Należy się do niego dostosować tak, jak trzeba się dostosować do metody badań. Paradygmat staje się światem-paradygmatem, zastygającym w danej obiektywnej formie.

Wydaje się, że wyjście z pułapki paradygmatu i fetyszyzmu wymaga wysiłku nie tylko krytycznego, ale i praktycznego. To znaczy, związane jest z przekształceniem świata, a nie jedynie jego innym ujmowaniem. Należałoby zatrzymać się w momencie kreacji, utrzymując naukę w formie niezastygłej, dynamicznej, wciąż jakoś odnoszącej się do filozofii. Należałoby zmienić maszynę dydaktyczną [Laskowski 2011] w nomadyczną maszynę edukacyjną [Shukaitis, dok. elektr.]. Uruchomienie produkcji świata, potraktowania go jako danego, a nie danego, wymaga zmiany podmiotu. To nie jednostka tworzy świat, ani też nie jednostka produkuje wiedzę. Świat jest tworem społecznym, podobnie wiedza ma charakter kolektywny. Podmiot, o którym piszę, niekoniecznie oznacza klasę w rozumieniu marksowskim. Może to być klasa, która jest nieustannie przetwarzana, klasa, której rozumienie znajdujemy u autonomistów [Zob. Tronti, dok. elektr.]. Wydaje się, że rodzaj kolektywu będzie również determinował wytwarzaną rzeczywistość. Elementy maszyny dydaktycznej tworzą i inny mechanizm, i inny świat, niż nomadyczna maszyna edukacyjna, która sama jest nieustannie wytwarzana w ramach demokratycznych, sieciowych praktyk i starć z paradygmatami-światami.

Przenosząc powyższe uwagi na teren pedagogiki, można powiedzieć, że należałoby potraktować wspomnianą dyscyplinę jako filozoficzny namysł nad rzeczywistością edukacyjną. Rzeczywistość

edukacyjna może być zredukowana do mierzonych obiektywnie praw i zasad, ze szczegółowymi instrukcjami działania i badania. Przykładowo, lekcja w szkole byłaby grą w szachy. Nauczyciel kimś, kto ma wygrać partię. W takim ujęciu byłaby ona nauką paradygmatyczną, o której śnili „pozytywiści”. W ujęciu filozoficznym nie wiemy, w jaką grę gramy i czy w ogóle gramy w jakąkolwiek grę. To, co dzieje się w przykładowej klasie szkolnej, byłoby wydarzeniem, nie tyle które mamy opanować, ile które współtworzymy. Pedagogika zaś nieustannie powracałaby do pytań podstawowych o charakter wiedzy, o cele, o wartości — a każda odpowiedź udzielona na wspomniane pytania byłaby jedynie zdaniem wypowiedzianym w niekończącym się dialogu zwanym edukacją. Takie rozumienie pedagogiki nie pozwala na uznanie jej za paradygmatyczną, a źródłowo filozoficzną.

## BIBLIOGRAFIA

- Babbie, Earl, 2008, *Podstawy badań społecznych*, przeł. Michał Kowalski i inni, Warszawa: PWN.
- Bauman, Zygmunt, 2009, *Refleksja końcowa o pisaniu, o pisaniu socjologii*, przeł. Konrad Miciukiewicz, [w:] Norman K Denzin, Yvonna S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Warszawa: PWN.
- Feyerabend, Paul K., 1979, *Ku pocieszeniu specjalisty*, [w:] Paul K. Feyerabend, *Jak być dobrym empirystą*, przeł. Krystyna Zamiara, Warszawa: PWN.
- Feyerabend, Paul K., 2001, *Przeciw metodzie*, przeł. Stefan Wirtlewski, Wrocław: Siedmioróg.
- Fleck, Ludwik, 1986, *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, przeł. Maria Tuskiewicz, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Hejnicka-Bezwińska, Teresa, 1990, *Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce*, [w:] Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika. Ośrodek studiów kulturowych i edukacyjnych.
- Jaworska-Witkowska, Monika, 2009, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Klus-Stańska, Dorota, 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Kubinowski, Dariusz, 2010, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] Stanisław Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk: GWP.
- Kuhn, Thomas S., 2001, *Struktura rewolucji naukowych*, przeł. Helena Ostromecka, Warszawa: Fundacja ALETHEIA.
- Laskowski, Piotr, 2011, *Maszyny wojenne. Georges Sorel i strategie radykalnej filozofii politycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Lukács, György, 1988, *Historia i świadomość klasowa*, przeł. Marek J. Siemek, Warszawa: PWN.
- Marks, Karol, 1951, *Kapitał*, Warszawa: Książka i Wiedza.

- Melosik, Zbigniew, 2009, *Teoria i wiedza we współczesnych naukach społecznych — walki dyskursów*, [w:] Zbigniew Drozdowicz, Zbigniew Melosik, Sławomir Sztajer (red.), *O racjonalności w nauce i w życiu społecznym*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Sajdak, Anna, 2013, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków: Impuls.
- Shukaitis, Stevphen, *Infrapolityka i nomadyczna maszyna edukacyjna*, przeł. Oskar Szwabowski, Edu-Factory Polska, (dok. elektr.) <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1959-stevphen-shukaitis-infrapolityka-i-nomadyczna-maszyna-edukacyjna.html> [data dostępu: 02 października 2013].
- Tronti, Mario, *Klasa*, przeł. Sławomir Królak, strona Praktyka teoretyczna, (dok. elektr.) <http://www.praktykateoretyczna.pl/mario-tronti-klasa/> [data dostępu: 22 listopada 2013].

## **ABSTRACT**

### **PARADIGM AND PEDAGOGY**

In the article I am analyzing the issue of a paradigm. My analysis is referring to pedagogy as a discipline in which the interpretation of the analyzed concept is still a matter of significant disagreement. A paradigm is still one of the key concepts which create the scholar identity of pedagogy. I point out the attempts of solving the difficulty of science which is the result of radical understanding of paradigm and I criticize them. At the end I outline the possibility of a different perception of the issue of the “paradigmatic of pedagogy”.