

Agata Łopatkiewicz

Uniwersytet Jagielloński

Czy pedagodzy przejmują się relatywizmem? O niektórych filozoficznych konsekwencjach tezy o paradygmaticzności współczesnej pedagogiki polskiej

Abstract

Do educational scientists care about relativism? Some of the philosophical consequences of thesis on paradigmatic character of contemporary educational science

The subject of this article is an analysis of the problem of relativism in educational science in the context of thesis on paradigmatic character of this science. Thomas Kuhn's account of paradigm must be discussed in the first place, as well as the arguments for the recognition of its relativistic character. The elaboration of this issue opens the way for reflections on the reception of Kuhn's views in educational science. Due to the modification of the concept of the paradigm justified by the specificities of social sciences it is complicated to state precisely, whether educational scientists present certain variations of relativism as a result of accepting the assertion that educational science is founded on paradigms.

Key words: relativism, educational science, paradigm, T.S. Kuhn, philosophy of science

Słowa kluczowe: relatywizm, pedagogika, paradygmat, T.S. Kuhn, filozofia nauki

Koncepcja paradygmatu autorstwa amerykańskiego fizyka, filozofa nauki i historyka nauki, Thomasa Kuhna, stanowi jedną z bardziej popularnych dwudziestowiecznych koncepcji filozoficznonaukowych objaśniających strukturę nauki oraz mechanizmy rządzące jej rozwojem. *Struktura rewolucji naukowych*, na kartach której Kuhn zaprezentował kluczowe elementy swojego stanowiska, przez niektórych badaczy jest wręcz określana mianem najgłośniejszej

szej książki w dziejach filozofii nauki (Sady, 2013, s. 251; Horgan, 1999, s. 59). Nie dziwi zatem zainteresowanie problematyką paradygmatu przedstawiciele wielu różnych dyscyplin nauki, w tym pedagogów. W wielu pracach z zakresu pedagogiki można odnaleźć wystąpienia terminu *paradygmat*. W literaturze pedagogicznej nierzadko można również natrafić na twierdzenie, zgodnie z którym współczesna pedagogika jest nauką (wielo)paradygmatyczną¹. Pomimo że termin *paradygmat* nie jest terminem genetycznie filozoficznonaukowym, a w rozważaniach filozoficznych był przywoływany przez wielu uczonych², istnieją mocne przesłanki sugerujące, że to właśnie koncepcja Kuhna stanowi źródło inspiracji dla pedagogicznych zastosowań tego terminu. Wprawdzie materiałem obrazującym twierdzenia formułowane przez Kuhna w przedmiocie struktury nauki i jej rozwoju są teorie zaczerpnięte z zakresu nauk przyrodniczych, zwłaszcza fizyki i astronomii, nie ma formalnych przeszkód, by koncepcję paradygmatu odnosić do innych dyscyplin nauki, w tym z grupy nauk społecznych. W opinii tego badacza nie sposób wskazać „żadnej zasady wykluczającej ewentualność, by te lub inne wyspecjalizowane dziedziny humanistyki znalazły sobie paradygmat umożliwiający prowadzenie normalnych badań polegających na rozwiązywaniu łamigłówek” (Kuhn, 2003a, s. 204). W związku z powyższym należy zapytać o niektóre istotne filozoficzne konsekwencje wynikające z przejścia lub adaptacji Kuhnowskiej koncepcji paradygmatu w pedagogice. Szczególnego znaczenia nabiera w tym kontekście problem relatywizmu, który można wyrazić w formie dwóch bardziej szczegółowych pytań:

- I. po pierwsze, czy pedagodzy rozważają filozoficznonaukowe konsekwencje wynikające z uznania paradygmatyczności pedagogiki;
- II. po drugie, czy, podobnie jak Kuhn, pedagodzy prezentują pewną odmianę relatywizmu w myśleniu o nauce.

Próby sformułowania odpowiedzi na postawione powyżej pytania należy poprzedzić zwięzłą charakterystyką przewodnich elementów koncepcji paradygmatu oraz analizą zasadności przypisania stanowisku Kuhna cech relatywizmu.

Centralnym pojęciem, wokół którego Kuhn koncentruje swoje rozważania, jest paradygmat. Rekonstrukcja znaczenia terminu *paradygmat* na podstawie analizy wskazówek definicyjnych zamieszczonych w *Strukturze rewolucji naukowych* nie prowadzi do zadowalających rezultatów. W opinii niektórych komentatorów prac Kuhna w pracy tej można odnaleźć ponad dwadzieścia różnych znaczeń tego terminu (Masterman, 1970, s. 61), spro-

¹ Przykładowe prace, w których sformułowany jest taki pogląd, wymienione są w dalszej części artykułu.

² Na temat funkcjonowania terminu *paradygmat* w nauce: Jodkowski, 1987, s. 456–460.

wadzalnych do trzech podstawowych grup³ (wyliczenie za: Masterman, 1970, s. 65). Paradygmat w znaczeniu metafizycznym pełni funkcję zbioru założeń regulujących sposób percepcji rzeczywistości przez podmiot poznający (Masterman, 1970, s. 65). Paradygmat w ujęciu socjologicznym jest tym, co zapewnia względną jednomyślność uczonych w kwestiach związanych z uprawianiem nauki (Masterman, 1970, s. 65; Kuhn, 2003b, s. 156). Paradygmat w wymiarze konstruktywnym dostarcza, z kolei, wzorcowych rozwiązań problemów badawczych, modelując tym samym faktyczną działalność środowiska naukowego (Masterman, 1970, s. 65).

Pomimo prób porządkowania znaczeń terminu *paradygmat* rekonstrukcja koncepcji autorstwa Kuhna nastęrcza wiele trudności. Pod wpływem krytyki środowiska filozofów nauki kilka lat po wydaniu *Struktury rewolucji naukowych* badacz ten dookreślił sposób rozumienia znaczenia terminu *paradygmat*, wyróżniając dwa jego główne sensory. Po pierwsze, wyodrębnił on paradygmat *sensu largo*, funkcjonujący pod nazwą *matrycy dyscyplinarnej* i obejmujący swym zakresem kilka elementów, w tym symboliczne uogólnienia, teoretyczne przekonania uczonych, wartości preferowane przez wspólnotę badaczy oraz wzory (Kuhn, 2001, s. 314 i nast.). Ostatni element matrycy – *wzory*⁴ – jest zarazem drugim sposobem rozumienia znaczenia terminu *paradygmat*. Zgodnie ze stanowiskiem Kuhna konstrukt ten, który dla odróżnienia od matrycy można nazwać paradygmatem *sensu stricto*, określanym jest jako wspólny dla społeczności uczonych przykład rozwiązania problemu badawczego, będący wzorcem dla uczonych rozwiązujących problemy napotykanego w toku bieżącej działalności naukowej. Warto podkreślić, że jakkolwiek wprowadzone przez Kuhna rozróżnienie na matrycę dyscyplinarną i wzór dostarczyło informacji na temat natury, elementów i funkcji paradygmatu, nie usunęło wszystkich niejasności, a pewne zagadnienia wręcz dodatkowo spopularyzowało. Trudności w rekonstrukcji znaczenia terminu *paradygmat* nie stanowiły jednak przeszkody na tyle poważnej, by zniechęcała ona przedstawicieli dyscyplin szczegółowych do inspirowania się koncepcją Kuhna i włączania tego terminu w zakres stosowanych schematów pojęciowych.

Zgodnie ze stanowiskiem Kuhna proces uprawiania nauki ufundowany jest na konstruktach o randze paradygmatu, pełniących funkcję zasad warunkujących i porządkujących przebieg badań naukowych. Odrzucając wizję nauki opartą na aktywności indywidualnych uczonych, badacz ten uznał, że wiedza naukowa stanowi wytwór wyspecjalizowanych wspólnot podzielających wspólny paradygmat i prowadzących działalność badawczą opartą na względ-

³ W literaturze filozoficznej można odnaleźć również inne propozycje porządkowania znaczeń terminu *paradygmat*. Dla przykładu: Motycka, 1980, s. 36–39.

⁴ W tłumaczeniach prac Kuhna funkcjonujące również jako *okazy* (Kuhn, 1985, s. 424).

nie jednolitych standardach. W tym sensie paradygmat dostarcza swoim użytkownikom przekonania teoretycznych, w tym ontologicznych, które warunkują sposób obserwacji, dobór problemów badawczych oraz narzędzi umożliwiających ich rozwiązanie. W *Strukturze rewolucji naukowych* można odnaleźć twierdzenie, zgodnie z którym paradygmat dookreśla sposób postrzegania rzeczywistości, a użytkownicy odmiennych konstruktów tego rodzaju funkcjonują w różnych światach (Kuhn, 2001, s. 197–198).

Analizując naukę z perspektywy filozoficzno- i historycznonaukowej, Kuhn doszedł do przekonania, że w procesie jej rozwoju można wyodrębnić kilka charakterystycznych stadiów, spośród których pewne mają tendencję do występowania w naprzemiennych sekwencjach. Pierwszy etap rozwoju nauki wyznacza tak zwane stadium przedparadygmatyczne (por. Kuhn, 1985, s. 408–409), które charakteryzuje rywalizacja kilku szkół badawczych dążących do uzyskania stanu dominacji w obrębie określonej dyscypliny nauki. Działalność badawcza rozwijana w tym okresie oparta jest na *sui generis* paradygmatach (zob. Kuhn, 2001, s. 309). Zarazem uczeni nie prezentują stopnia jednomyślności wymaganego do uformowania względnie jednolitej wspólnoty. Nauce w stadium przedparadygmatycznym nie sposób zatem przypisać ani własności dojrzałości, ani metodologicznego ustabilizowania.

Wraz z ukształtowaniem się paradygmatu, który uzyskał akceptację większości członków środowiska danej dyscypliny, nauka wchodzi w stadium nauki normalnej. Cechą charakterystyczną działalności badawczej w tym okresie jest prowadzenie prac, które Kuhn przyrównuje do rozwiązywania łamigłówek. Badania ukierunkowane są na opracowanie problemów teoretycznych i praktycznych. Co istotne, zadaniem uczonych w tym stadium rozwoju nauki nie jest badanie założeń leżących u podstaw paradygmatu, ich krytyczna analiza czy wytyczanie kierunków ewentualnych zmian. Cecha normalności nauki w tym stadium wiązana jest właśnie z dogmatycznym przywiązaniem do reguł oferowanych przez paradygmat i ich milczącym przyjmowaniem za podstawę prowadzonych prac badawczych.

Zgodnie ze stanowiskiem Kuhna w toku działalności naukowej wspólnota uczonych napotyka problemy, których nie sposób rozwiązać z wykorzystaniem instrumentarium oferowanego przez paradygmat. Identyfikacja tak zwanych anomalii nie w każdym przypadku prowadzi do zakwestionowania efektywności rozwiązań oferowanych przez paradygmat. W razie wzrostu liczby problemów tego rodzaju lub ich znaczenia w obrębie wspólnoty uczonych może dojść do załamania dotychczasowego stanu jednomyślności i ukształtowania różnych, wzajemnie niesprowadzalnych sposobów radzenia sobie z kłopotliwymi zagadnieniami. W sytuacji, w której na znaczeniu zyskują alternatywne względem dominującego sposoby eliminacji anomalii, nauka wkracza

w stadium rewolucyjnym. Jego cechą charakterystyczną jest rywalizacja paradygmatów – dotychczasowego, odznaczającego się spadkiem poziomu zaufania wspólnoty badaczy oraz nowego, dostarczającego alternatywnego spojrzenia na sporne wątki (zob. Chalmers, 1997, s. 128). Jeśli nowy zbiór rozwiązań uzyska aprobatę większości uczonych, wyprze dotychczasowy paradygmat i zajmie jego miejsce. Jeśli, z kolei, w obrębie dotychczasowego paradygmatu zostanie zaproponowana taka jego modyfikacja, która pozwoli uporać się z anomaliami, niebezpieczeństwo zmiany paradygmatycznej na drodze rewolucji zostanie zażegnane. Warto podkreślić, że stadium rewolucji naukowych nie wieńczy Kuhnowskiego modelu rozwoju nauki. Po osiągnięciu stadium nauki normalnej cechą charakterystyczną jest naprzemienne występowanie okresów ustabilizowanej działalności badawczej oraz etapów rewolucyjnych.

Koncepcja paradygmatu w kształcie zaproponowanym przez Kuhna spotkała się z krytycznym odbiorem przez środowisko filozofów nauki. Badaczowi temu zarzucano, między innymi, wieloznaczność terminu *paradygmat* (Kuhn, 1985, s. 406–407) oraz nietrafną, monoparadygmatyczną wizję rozwoju nauki (przytaczający pogląd Feyerabenda: Jodkowski, 1981, s. 166). Rekonstrukcji stanowiska filozoficznonaukowego Kuhna nie sprzyjał ponadto raczej eseistyczny, pełen metafor styl *Struktury rewolucji naukowych* i prac z lat późniejszych, kolistość niektórych rozumowań czy nieprzestrzeżenie rozdziału na porządek opisowy i normatywny prowadzonych rozważań. Przywołane powyżej względy, wespół z treścią twierdzeń prezentowanych przez Kuhna w przedmiocie struktury i rozwoju nauki, sprawiły, że badacz ten uznawany jest za zwolennika stanowiska irracjonalistycznego, antykumulatorystycznego i relatywistycznego, często w skrajnej postaci. Analiza zasadności przypisania Kuhnowi poglądów tego rodzaju znacząco wykracza poza ramy niniejszego artykułu. Zarazem względy precyzji nakazują zasygnalizować, że w opinii Kuhna część argumentów krytycznych sformułowanych pod adresem koncepcji paradygmatu wynika z niezgodnego z jego intencjami odczytania *Struktury rewolucji naukowych* przez jego naukowych oponentów (Kuhn, 2003b, s. 117–118).

Pomimo że Kuhnowi powszechnie przypisuje się sympatyzowanie z ideami relatywizmu, dookreślenie, o jakiego rodzaju argumentach relatywistycznych mowa w odniesieniu do koncepcji paradygmatu, generuje trudności. Można wskazać kilka prawdopodobnych przyczyn takiego stanu rzeczy. Po pierwsze, „pojęcie relatywizmu jest niezmiernie wieloznaczne” (Zachariasz, 1995, s. 496), a ponadto występuje w wielu różnych kontekstach i może być odnośzone „właściwie do każdej sfery rzeczywistości, a w tym także do każdej dziedziny kulturowej” (Zachariasz, 1995, s. 497). Można sądzić, że okoliczność ta nie pozostaje bez wpływu na analizę zagadnienia relatywizmu w zawężeniu

do problematyki nauki. Po drugie, rozważania komplikuje charakterystyczny dla niektórych opracowań koncepcji paradygmatu brak doprecyzowania, na czym polega stawiany Kuhnowi zarzut relatywizmu (Motycka, 1980, s. 169). Po trzecie, za utrudnienia w badaniu argumentów na rzecz relatywistycznego charakteru koncepcji paradygmatu w pewnej mierze odpowiada sam Kuhn. Wiele wątków istotnych z uwagi na problematykę relatywizmu jest w jego pracach potraktowanych zdawkowo. Co więcej, w pracach z późniejszego okresu twórczości Kuhn częściowo zmodyfikował wyjściowe stanowisko przedstawione w *Strukturze rewolucji naukowych*. Jakkolwiek przy życzliwym odczytaniu jego poglądów można odeprzeć zarzut, jakoby stanowisko rzekomo „wczesnego i późnego” Kuhna nie podlegało uzgodnieniu (Jodkowski, 1990, s. 137), jego uspojnienie w niektórych punktach wydaje się kłopotliwe. Po czwarte, sam Kuhn zaprzeczał twierdzeniu, jakoby był zwolennikiem relatywizmu (Chalmers, 1997, s. 144). Deklaracja taka nie może być, rzecz jasna, uznana za argument skutecznie odpierający zarzuty krytyków, stanowi jednak wskazówkę, której przy opracowaniu problemu relatywizmu nie należy pominąć.

Na podstawie analizy prac badawczych poświęconych krytycznej rekonstrukcji koncepcji paradygmatu można wskazać trzy argumenty przemawiające za uznaniem relatywistycznego charakteru stanowiska Kuhna.

- I. Po pierwsze, do relatywizmu prowadzi przyjęcie twierdzenia, zgodnie z którym nie istnieją zewnętrzne, ponadparadygmatyczne kryteria oceny paradygmatów, ponieważ zalety dowolnego paradygmatu są dostrzegalne wyłącznie z jego własnego punktu widzenia⁵ (Jodkowski, 1990, s. 322 i 399). W dalszej części rozważań twierdzenie to będzie funkcjonować pod nazwą *tezy o relatywizmie dotyczącym racjonalności naukowej* (terminologia za: Jodkowski, 1990, s. 322).
- II. Po drugie, na miano relatywistycznego zasługuje twierdzenie, na mocy którego kolejne paradygmaty nie przybliżają do prawdy, nie realizują zatem racjonalistycznie pojmowanej idei postępu (Jodkowski, 1990, s. 322 i 400). W dalszej części rozważań twierdzenie to będzie funkcjonować pod nazwą *tezy o relatywizmie dotyczącym poznania naukowego* (terminologia za: Jodkowski, 1990, s. 322).
- III. Po trzecie, do relatywizmu prowadzi uznanie *całkowitego uzależnienia i wyłączonego odniesienia nauki do podmiotu historycznego*, jakim jest społeczność użytkowników określonego paradygmatu (Motycka, 1980,

⁵ W oryginalnej postaci argument ten zamiast do paradygmatów odsyła do teorii. W opinii niektórych komentatorów prac Kuhna terminy te można uznać za zakresowo równorzędne. Nie ma zatem przeszkód, by paradygmat definiować „jako pewną odmianę teorii, jej wersję (wzbożoną o aspekt aplikacyjny)”, Jodkowski, 1990, s. 172–173.

s. 166). W dalszej części rozważań twierdzenie to będzie funkcjonować pod nazwą *tezy o historycznym relatywizmie poznawczym* (terminologia za: Motycka, 1980, s. 166).

Należy podkreślić, że badacze nie są zgodni w kwestii zasadności przypisywania stanowisku Kuhna cech relatywizmu na podstawie przywołanych powyżej argumentów. W literaturze przedmiotu można odnaleźć zarówno twierdzenia wspierające, jak i odmawiające słuszności poszczególnym tezom o relatywistycznym charakterze koncepcji paradygmatu. W odniesieniu do tezy o relatywizmie dotyczącym racjonalności naukowej niektórzy uczeni uznają, że Kuhn odrzucał taką odmianę relatywizmu, wskazując na kryterium oceny paradygmatów, jakim jest ich „zdolność do funkcjonowania jako narzędzia przy uprawianiu nauki normalnej” (Jodkowski, 1990, s. 399). W opinii innych kryterium wywiedzione ze zdolności paradygmatów do rozwiązywania łamigłówek naukowych nie stanowi przekonującego odparcia zarzutu relatywizmu (Chalmers, 1997, s. 144).

Do podobnie niejednoznacznych wniosków prowadzi analiza tezy o relatywizmie w aspekcie poznania naukowego. Co prawda w zaprezentowanym przez Kuhna modelu nauka ma charakter procesualny, nie oznacza to jednak, że zmierza do realizacji konkretnego celu (Kuhn, 2001, s. 294–295). W tym sensie zmiana paradygmatów nie jest podyktowana dążeniem wspólnot uczonych do realizacji kryterium prawdy rozumianej na sposób uniwersalny i ahistoryczny (por. Chalmers, 1997, s. 135–136). Z drugiej strony w opinii niektórych badaczy „przykłady historyczne, jakie Kuhn dawał, raczej zaprzeczają, aby rozwój naukowy jako całość nie kontynuował postępu w kierunku prawdy” (Jodkowski, 1990, s. 322). W takim ujęciu Kuhnowi można przypisać tak zwany relatywizm na krótką metę (terminologia za: Doppelt, 1978, cyt. za: Jodkowski, 1990, s. 322), kwestionujący twierdzenie o zmianie paradygmatów motywowanej postępowaniem w nauce. Wątpliwe wydaje się, z kolei, uznanie relatywizmu na dłuższą metę (terminologia za: Doppelt, 1978, cyt. za: Jodkowski, 1990, s. 322), odrzucającego postęp nauki w kierunku prawdy (Jodkowski, 1990, s. 322–323).

U podstaw tezy o historycznym relatywizmie poznawczym w odniesieniu do stanowiska Kuhna leży pogląd o uteoretyzowaniu obserwacji, zgodnie z którym sposób opisu badanej rzeczywistości jest zależny od teoretycznych przekonań prezentowanych przez badaczy (Sady, 2000, s. 33; Motycka, 1980, s. 166). Innymi słowy, bez dostępu do „teorii narzuconej na wrażenia” nie sposób sensownie spostrzeć (Sady, 2000, s. 33). Założenie to wiedzie niektórych badaczy do konkluzji, zgodnie z którą w koncepcji Kuhna „nauka (...) (jej teorie, prawa i terminy) nie odnosi się do czegoś zewnętrznego. Wiedza pozbawiona jest sensu empirycznego, a znaczenie terminów jest systemowe (kontekstowe i funkcjo-

nalne)” (Motycka, 1980, s. 166). Poznanie naukowe jest w takim ujęciu wypadkową aktywności wspólnoty uczonych, która jako podmiot psychologiczno-socjologiczny (terminologia za: Motycka, 1980, s. 167) kształtuje dominujący w określonym czasie sposób myślenia i działania. Twierdzenia historycznego relatywizmu poznawczego można odnaleźć zarówno u podstaw relatywizmu w aspekcie racjonalności naukowej, jak i relatywizmu postępowania naukowego. Podobnie jak w przypadku analizy dwóch pierwszych odmian relatywizmu otwarte pozostaje pytanie o zasadność przypisywania Kuhnowi niektórych poglądów oraz stopień uzasadnienia sformułowanych argumentów.

Przedstawiona w akapitach powyżej skrótowa prezentacja argumentów na rzecz relatywistycznego charakteru Kuhnowskiej koncepcji paradygmatu wymaga odniesienia do perspektywy pedagogicznej. W wielu pracach metateoretycznych z zakresu pedagogiki można odnaleźć twierdzenie, zgodnie z którym dyscyplina ta ma charakter (wielo)paradygmatyczny (dla przykładu: Hejnicka-Bezwińska, 1997, s. 9; Krause, 2011a, s. 26; Rutkowiak, 2009, s. 27; Śliwerski, 2011, s. 31). Można na tej podstawie sądzić, że działalność badawcza rozwijana w obrębie pedagogiki ufundowana jest na konstrukcie o randze paradygmatu. Intuicję taką potwierdzają liczne wystąpienia terminu *paradygmat* w pedagogicznej literaturze przedmiotu, często wraz z dookreśleniem specyfiki określonego paradygmatu lub wskazaniem subdyscypliny, w obrębie której jest on lokowany. Zgodnie z uwagą poczynioną we wstępie do niniejszego artykułu istnieją przesłanki wskazujące, że to Kuhnowska koncepcja paradygmatu, a nie inne ujęcia filozoficzne, stanowi punkt odniesienia dla analizy zagadnienia paradygmatu w pedagogice. Przemawia za tym duża częstość odwołań do prac Kuhna, zwłaszcza *Struktury rewolucji naukowych*, oraz prezentacja przewodnich elementów jego stanowiska (dla przykładu: Sajdak, 2013; Krause, 2011a; Klus-Stańska, 2009; Śliwerski, 2007; Milerski, 2007). Jakkolwiek w dwudziestowiecznej filozofii nauki można odnaleźć nawiązania do problematyki paradygmatu autorstwa innych niż Kuhn uczonych, w pracach pedagogicznych nie są one wzmiankowane. Należy się spodziewać, że gdyby termin *paradygmat* wywodzony był z prac autorstwa innych badaczy, jak choćby Wittgensteina czy Toulmina, ich nazwiska oraz rekonstrukcje stanowisk filozoficznych byłyby wzmiankowane w literaturze pedagogicznej częściej, niż ma to miejsce w przypadku ujęcia zaproponowanego przez Kuhna.

Pomimo inspiracji Kuhnowską koncepcją paradygmatu środowisko pedagogów nie prezentuje spójnego punktu widzenia na problem paradygmatyczności własnej dyscypliny. W pracach pedagogicznych można odnaleźć różne, niekiedy wzajemnie niesprowadzalne poglądy na specyfikę paradygmatu. Prezentowane w literaturze przedmiotu poglądy można przyporządkować

do dwóch stanowisk⁶. Zwolennicy pierwszego głoszą, że „pedagogika nie jest nauką paradygmatyczną i nie można mówić w niej o paradygmacie, czy paradygmatach w takim znaczeniu, jakie nadał temu pojęciu T. Kuhn” (Kwieciński, 2011, s. 371). Nie oznacza to całkowitej beużyteczności tego terminu. Może być on bowiem analizowany przez pryzmat nurtów myśli pedagogicznej, wzorów myślenia o wychowaniu i kształceniu czy modeli praktyki edukacyjnej (Kwieciński, 2011, s. 371–372). Sympatycy drugiego ujęcia twierdzą, że z racji różnic, jakie występują pomiędzy naukami przyrodniczymi i społecznymi, nie jest możliwa pełna implementacja koncepcji paradygmatu w pedagogice (Krause, 2011a, s. 36; Sajdak, 2013, s. 33). Nie wyklucza to jednak modyfikacji stanowiska Kuhna redukującej niektóre wymogi stawiane przed naukami paradygmatycznymi i umożliwiającej wypracowanie „humanistycznego spojrzenia na paradygmaty w pedagogice” (Krause, 2011b, s. 74). Przejawem dostosowania koncepcji paradygmatu do naukowej specyfiki pedagogiki może być chociażby twierdzenie, zgodnie z którym w tym samym czasie w pedagogice funkcjonuje wiele różnych, wzajemnie niesprowadzalnych paradygmatów, modyfikujące ustalenie Kuhna o, co do zasady, monoparadygmatycznym charakterze nauki (zob. Kuhn, 2001, s. 13, 294).

W literaturze pedagogicznej niezwykle trudno odnaleźć stanowisko, zgodnie z którym zasadne byłoby odnoszenie do pedagogiki koncepcji paradygmatu w kształcie zaproponowanym przez Kuhna. Sytuacja taka wydaje się symptomatyczna z kilku względów. Po pierwsze, może sugerować, że w sporze o naturę nauk przyrodniczych i społecznych część środowiska pedagogów zajmuje stanowisko antynaturalistyczne. Po drugie, rezygnacja z rozpatrywania paradygmatyczności pedagogiki w sensie ściśle Kuhnowskim znacząco komplikuje analizę filozoficznonaukowych konsekwencji, jakie wiążą się z ufundowaniem procesu uprawiania nauki na konstruktach o randze paradygmatu. Dyskutowane w akapitach powyżej argumenty przemawiające za uznaniem relatywistycznego charakteru stanowiska Kuhna mogą okazać się przynajmniej częściowo nieaktualne w przypadku analizy zmodyfikowanych wariantów koncepcji paradygmatu rozwijanych w pedagogice. Z uwagi na kryterium podobieństwa względem wyjściowego stanowiska Kuhna rozważania nad wątkami relatywistycznymi wydają się zasadne właściwie wyłącznie w odniesieniu do stanowiska stwierdzającego możliwość adaptacji koncepcji

⁶ Granice pomiędzy wskazanymi stanowiskami nie są ostre. W wielu pracach badawczych podejmujących problem paradygmatu w pedagogice pomijana jest kwestia związków pomiędzy ujęciami pedagogicznymi a poglądami filozoficznonaukowymi Kuhna. Z tego względu ocena zgodności prezentowanych przez pedagogów stanowisk z Kuhnowską koncepcją paradygmatu generuje poważne trudności i jako taka w znacznej mierze oparta jest na analizie *implicite* wyrażonych poglądów.

paradygmatu w pedagogice z zastrzeżeniem wyłączenia lub modyfikacji niektórych jej elementów.

Problem relatywizmu jest w pedagogice opracowany w sposób nierównomierny. W literaturze przedmiotu można odnaleźć prace pedagogiczne poświęcone wybranym wątkom relatywizmu w odniesieniu do aksjologii (na przykład Ostrowska, 2015, s. 402–403). Relatywizm w takim ujęciu często konfrontowany jest z uniwersalistycznym poglądem na naturę i sposób istnienia wartości i analizowany w perspektywie procesów, takich jak rozwój, wychowanie czy kształcenie. Nawiązania do relatywizmu zawierają również prace poświęcone ideom postmodernizmu i ich konsekwencjom pedagogicznym (na przykład Kruszelnicki, 2008). Uwagę zwraca brak opracowań, w których problem relatywizmu byłby odnoszony do zagadnień filozoficznych dotyczących podstaw myślenia o naukowości pedagogiki. Można, rzecz jasna, argumentować, że relatywizm jest problemem badawczym o genezie pozapedagogicznej, a zatem jego analizą w pierwszej kolejności powinni zajmować się filozofowie. Analogiczną uwagę należałoby poczynić w odniesieniu do innych filozoficznonaukowych zagadnień pochodnych względem orzekania o pedagogice własności bycia nauką. Z drugiej strony, jeśli przyjąć, że to filozofowie, a nie pedagodzy, odpowiedzialni są za prowadzenie refleksji nad strukturą i rozwojem pedagogiki, to, w szczególności, z zakresu zainteresowań badawczych pedagogów należałoby wykluczyć problematykę paradygmatu. Tymczasem, jak pokazuje niemała liczba prac badawczych, zagadnienie to jest przez pedagogów analizowane. Co więcej, jego opracowanie można rozpatrywać wręcz w kategoriach badawczej powinności (por. Śliwerski, 2007, s. 447–448). Jeśli przyjąć, że „pedagogika podejmuje namysł nad samą sobą, nad swoją tożsamością, by skonfrontować wzajemne relacje między własną samowiedzą a współczesną samowiedzą nauki oraz zrewidować swoje dotychczasowe przeświadczenia metodologiczne” (Śliwerski, 2012, s. 18), problem paradygmatyczności pedagogiki oraz powiązane z nim zagadnienie relatywizmu mieści się w ramach uniwersum przedmiotowych zainteresowań tej dyscypliny. Nie ma przeszkód, by pedagodzy – samodzielnie lub we współpracy z filozofami – zajmowali się analizą filozoficznych konsekwencji wynikających z zajęcia określonych stanowisk w kwestii natury i struktury pedagogiki oraz mechanizmów rządzących jej rozwojem.

W sytuacji braku pedagogicznych opracowań problemu relatywizmu odpowiedź na pytanie o to, czy, podobnie jak Kuhn, pedagodzy prezentują pewną odmianę relatywizmu w myśleniu o pedagogice, ma charakter zaledwie spekulatywny. W pracach poświęconych problematyce paradygmatu w pedagogice można odnaleźć pewne wskazówki, które uprawdopodobniają akceptację przez badaczy niektórych tez relatywizmu.

Modyfikacja stanowiska Kuhna polegająca na przyjęciu, że w określonym czasie w pedagogice funkcjonuje wiele wzajemnie niesprowadzalnych paradygmatów, nie wiąże się z zakwestionowaniem przez pedagogów tezy o niewspółmierności paradygmatów. Twierdzenie, zgodnie z którym „różne paradygmaty, jako odrębne sposoby spostrzegania świata, są wzajemnie niewspółmierne” (Śliwerski, 2007, s. 444), ufundowane jest na założeniu o braku ponadparadygmatycznych kryteriów umożliwiających przeprowadzenie neutralnej analizy poszczególnych konstruktów (zob. Śliwerski, 2007, s. 449; Folkierska, 1990, s. 43). Skoro nie sposób skonstruować zestawu kryteriów ocen zapewniającego niezależny od posiadanych przez badacza przekonań zdystansowany ogląd poszczególnych konstruktów, zwolennicy takiego ujęcia są skazani na przyjęcie tezy o relatywizmie dotyczącym racjonalności naukowej. W tym aspekcie konsekwencje przyjęcia koncepcji paradygmatu w jej wyjściowej postaci oraz w formie zmodyfikowanej przez pedagogów wydają się takie same.

Zdecydowanie większe trudności generuje ustalenie, czy w następstwie tezy o paradygmatyczności pedagogiki pedagogzy przyjmują tezę o relatywizmie dotyczącym poznania naukowego. Podobnie jak w przypadku relatywizmu problem prawdy nie doczekał się pedagogicznych opracowań w kontekstach związanych z refleksją filozoficznonaukową. W szczególności nie jest jasne, czy adaptując koncepcję paradygmatu, pedagogzy podzielają stanowisko Kuhna, zgodnie z którym kolejne paradygmaty nie realizują idei postępu rozumianej jako przybliżanie do prawdy. W literaturze pedagogicznej można odnaleźć sformułowanie, zgodnie z którym „żaden paradygmat nie ma monopolu na prawdę” (Leppert, 2005, s. 131). Twierdzenie to zdaje się wpisywać raczej w tezę relatywizmu w aspekcie racjonalności naukowej. Z drugiej strony może być odczytywane również w duchu relatywizmu poznania naukowego jako zaprzeczenie pogładowi, jakoby celem prowadzenia działalności naukowej opartej na paradygmacie było dotarcie do prawdy. Podobnie doprecyzowania wymaga sposób wykładni twierdzenia, na mocy którego nauki społeczne i humanistyczne „nie dążą do odkrycia prawdy i jej opisanania” (Sajdak, 2013, s. 38; por. Kwieciński, 2011, s. 371). Złożoność filozoficznej problematyki prawdy i dróg jej analizy, wespół z deficytem pedagogicznych prac badawczych skoncentrowanych wokół konsekwencji uznania paradygmatyczności pedagogiki z uwagi na problem prawdy, sprawia, że odpowiedź na pytanie o stanowisko pedagogów w kwestii relatywizmu dotyczącego poznania naukowego pozostaje bez odpowiedzi.

Wydaje się, że zwolennicy koncepcji paradygmatu w wersji zmodyfikowanej z uwagi na naukową specyfikę pedagogiki sympatyzują z tezą historycznego relatywizmu poznawczego. W literaturze pedagogicznej odnaleźć można pogląd, zgodnie z którym

(...) istnieją pewne wspólne płaszczyzny rozumienia paradygmatów zarówno w naukach przyrodniczych, jak i społecznych. Jedną z nich jest – w ramach określonego paradygmatycznego podejścia – powszechna zgoda uczonych co do różnych elementów nauki (...), których się nie kwestionuje. Paradygmat przyjmowany jest na zasadzie konsensusu pewnej wspólnoty naukowej (Sajdak, 2013, s. 38).

Jeśli pod pojęciem paradygmatu rozumieć zespół uzgodnień akceptowanych przez społeczność naukową (Krause, 2011a, s. 38), czy, nawiązując do nomenklatury zaproponowanej przez Ludwika Flecka, pewien dominujący w danym czasie styl myślowy (zob. Fleck, 1986, s. 130 i nast.), nie ulega wątpliwości, że jest on zrelatywizowany do określonego momentu historycznego. Trudności generuje doprecyzowanie, czy w opinii pedagogów ustalenia poczynione przez wspólnotę uczonych stanowią wyłączną determinantę myślenia i działania naukowego. Z pedagogicznych opracowań koncepcji paradygmatu we fragmentach, w jakich są one poświęcone roli uczonych w kształtowaniu tradycji badawczych, nie wydają się płynąć wnioski odmienne od tych, jakie wyprowadził Kuhn. Z drugiej strony w sytuacji braku prac badawczych podejmujących problem relatywizmu w perspektywie historycznej, rozważania w tym przedmiocie obarczone są stosunkowo dużym ryzykiem formułowania nieuprawnionych twierdzeń.

Rozważania nad problemem relatywizmu w pedagogice w kontekście koncepcji paradygmatu prowadzą do kilku wniosków. Powracając do tytułowego pytania o to, czy pedagodzy przejmują się zagadnieniem relatywizmu w perspektywie filozoficznonaukowej, należy udzielić odpowiedzi przeczącej, przyjmując przy tym, że miarą poziomu zainteresowania środowiska naukowego jest liczba prac badawczych poświęconych tej problematyce. Pomijania wątków relatywistycznych nie tłumaczy ich złożony, filozoficzny charakter. Pedagogika, jako nauka wywodząca się z filozofii, mieści w swoim uniwersum przedmiotowym wiele problemów genetycznie filozoficznych. Skoro pedagodzy prowadzą namysł nad zagadnieniem relatywizmu w perspektywie aksjologicznej, nie ma przeszkód, by analizą objąć również inne warianty tego stanowiska. Argumentem uzasadniającym pominięcie rozważań nad relatywizmem nie jest również obserwowany w pedagogice nieporządek terminologiczny i koncepcyjny związany ze stosowaniem terminu *paradygmat*. Niemożność zrekonstruowania jednolitego i spójnego stanowiska w kwestii paradygmatyczności pedagogiki nie stoi na przeszkodzie analizie tez relatywizmu w odniesieniu do różnych wariantów koncepcji paradygmatu.

Odpowiadając na pytanie o to, czy pedagodzy prezentują pewną odmianę relatywizmu w myśleniu o specyfice własnej dyscypliny nauki, należy stwierdzić, że pomimo modyfikacji koncepcji paradygmatu mającej na celu dostosowanie stanowiska Kuhna do specyfiki nauki, jaką jest pedagogika, uczeni zdają

się dostrzegać niektóre konsekwencje twierdzenia o ufundowaniu działalności badawczej na konstruktach o randze paradygmatu. Na podstawie analizy prac pedagogicznych poświęconych problematyce paradygmatu nie wprost i zaledwie przypuszczalnie można zrekonstruować elementy tezy o relatywizmie dotyczącym racjonalności naukowej, poznania naukowego, jak i historycznego uwarunkowania nauki. Trudności sprawia doprecyzowanie, czy koncepcja paradygmatu w zmodyfikowanej postaci generuje takie same konsekwencje w zakresie relatywizmu, jak wyjściowe stanowisko Kuhna. W obecnym stanie rozważań nad paradygmatycznością pedagogiki zasygnalizowany problem pozostaje bez rozwiązania.

Czy zagadnienie relatywizmu będące następstwem inspiracji pedagogów Kuhnowską koncepcją paradygmatu skazane jest na pominięcie jako niepedagogiczne czy mało istotne? Niekoniecznie. Wiele zależy w tej kwestii zarówno od stanowiska zajmowanego przez badaczy problematyki paradygmatu, jak i uczonych, którzy stosują termin *paradygmat* w celu opracowania innych niż metateoretyczne problemów badawczych. Wskazać można co najmniej trzy kierunki zmian, które mogą zwrócić uwagę środowiska naukowego pedagogów na niektóre filozoficznonaukowe konsekwencje tezy o paradygmatyczności pedagogiki. Po pierwsze, można, a wręcz należy piętnować pedagogów za wybiórcze odniesienia do koncepcji filozoficznych, w tym rzecz jasna nie tylko Kuhnowskiej, bez równoczesnej analizy skutków ich przyjęcia w pedagogice. Po drugie, należy postulować intensyfikację działalności badawczej uczonych wokół filozoficznonaukowej perspektywy myślenia o problemie relatywizmu. Przyznanie pedagogice ogólnej statusu subdyscypliny, w obrębie której prowadzona jest debata nad statusem naukowym pedagogiki, stanowi wystarczającą legitymację do podjęcia analiz w tym przedmiocie. Z niezrozumiałych względów środowisko naukowe dyscypliny wprost wywodzącej się z filozofii uznaje wartość płynącą z rozwijania refleksji nad paradygmatami i paradygmatycznością, a zarazem pomija integralny komponent koncepcji paradygmatu, jakim jest zbadanie jej doniosłych, filozoficznonaukowych konsekwencji. Po trzecie, z uwagi na złożoność rozważań nad relatywizmem zabiegiem korzystnym może być objaśnienie podstawowych stanowisk filozoficznonaukowych poprzez wskazanie, jak wyglądałoby ich przyjęcie w pedagogice. Przyjęcie poglądu relatywistycznego tożsame jest z akceptacją wielu twierdzeń dotyczących struktury pedagogiki jako nauki, mechanizmów rządzących jej rozwojem czy celów stawianych przed poznaniem naukowym. Relatywizm nie jest w tym względzie stanowiskiem odosobnionym. Postulatem opracowania istotnych dla myślenia o naukowości pedagogiki ujęć filozoficznych należałoby objąć również inne zagadnienia identyfikowane w związku z koncepcją paradygmatu, jak choćby problem an-

tykumulatorywizmu czy instrumentalizmu oraz ich implikacje dla pedagogiki. Realizacja zaproponowanych działań może zaowocować nie tylko kontynuacją refleksji nad paradygmatycznością pedagogiki, lecz również identyfikacją nowych płaszczyzn problemowych lokowanych na styku filozofii nauki i pedagogiki ogólnej.

Bibliografia

- Chalmers A. (1997). *Czym jest to, co zwiemy nauką? Rozważania o naturze, statusie i metodach nauki. Wprowadzenie do współczesnej filozofii nauki*, tłum. A. Chmielewski. Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław.
- Doppelt G. (1978). *Kuhn's epistemological relativism: an interpretation and defense*. „Inquiry. An Interdisciplinary Journal of Philosophy”, t. 21, s. 33–86.
- Fleck L. (1986). *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, tłum. M. Tuskiewicz. Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- Folkierska A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1997). *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Wydawnictwo '69, Warszawa.
- Horgan J. (1999). *Koniec nauki, czyli o granicach wiedzy u schyłku ery naukowej*, tłum. M. Tempczyk. Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Jodkowski K. (1981). *Polskie wydanie rozpraw Feyerabenda*. „Studia Filozoficzne”, nr 2, s. 159–169.
- Jodkowski K. (1987). *Paradygmat*, w: Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski, P.J. Smoczyński (red.), *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, s. 456–464.
- Jodkowski K. (1990). *Wspólnoty uczonych, paradygmaty i rewolucje naukowe*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Klus-Stańska D. (2009). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?*, w: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Wydawnictwo Impuls, Kraków, s. 11–23.
- Krause A. (2011a). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Wydawnictwo Impuls, Kraków.

- Krause A. (2011b). *Paradygmaty w pedagogice i jej dyscyplinach szczegółowych*. „Studia z Teorii Wychowania”, t. II, nr 2 (3), s. 71–82.
- Kruszelnicki W. (2008). *Pedagogika radykalna i antynomie postmodernizmu*. „Forum Oświatowe”, numer specjalny, s. 165–180.
- Kuhn T.S. (1985). *Raz jeszcze o paradygmatach*, w: T.S. Kuhn, *Dwa bieguny*, tłum. S. Amsterdamski. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, s. 406–439.
- Kuhn T.S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. S. Amsterdamski. Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Kuhn T.S. (2003a). *Nauki przyrodnicze a humanistyka*, w: T.S. Kuhn, *Droga po strukturze. Eseje filozoficzne z lat 1970–1993 i wywiad-rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowych”*, podali do druku J. Conant i J. Haugeland, tłum. S. Amsterdamski. Wydawnictwo Sic!, Warszawa, s. 199–205.
- Kuhn T.S. (2003b). *Odpowiedź moim krytykom*, w: T.S. Kuhn, *Droga po strukturze. Eseje filozoficzne z lat 1970–1993 i wywiad-rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowych”*, podali do druku J. Conant i J. Haugeland, tłum. S. Amsterdamski. Wydawnictwo Sic!, Warszawa, s. 117–162.
- Kwieciński Z. (2011). *Cztery i pół. Preliminaria – liminaria – varia*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Leppert R. (2005). *Metapedagogika czy pedagogika krytyczna? Pytanie o status naukowy pedagogiki ogólnej*, w: T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert (red.), *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 130–148.
- Masterman M. (1970). *A Nature of a Paradigm*, w: I. Lakatos, A. Musgrave (red.), *Criticism and the Growth of Knowledge. Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science, London 1965*, t. 4. Cambridge University Press, Cambridge, s. 59–89.
- Milerski B. (2007). *Paradygmat humanistyczny w pedagogice*, w: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja – moralność – sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin, s. 471–483.
- Motycka A. (1980). *Relatywistyczna wizja nauki. Analiza krytyczna koncepcji T.S. Kuhna i S.E. Toulmina*. Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Ostrowska U. (2015). *Aksjologiczne podstawy wychowania*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. I. *Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, s. 391–415.
- Rutkowiak J. (2009). *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik rzeczywistości życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, w: L. Hurło, D. Klus-Stańska,

- M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Wydawnictwo Impuls, Kraków, s. 27–39.
- Sady W. (2000). *Fleck o społecznej naturze poznania*. Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Sady W. (2013). *Spór o racjonalność naukową. Od Poincarégo do Laudana*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Sajdak A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. (2007). *Jaki paradygmat?*, w: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja – moralność – sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin, s. 443–453.
- Śliwerski B. (2011). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Zachariasz A.L. (1995). *Relatywizm a problem prawdy*, w: K. Jodkowski (red.), *Teoretyczny charakter wiedzy a relatywizm*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 485–525.