

Czerepaniak-Walczak, Maria

Realizm krytyczny jako metodologiczna perspektywa pedagogiki emancypacyjnej

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 13 (317), 201-218

1997

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Maria Czerepaniak – Walczak

REALIZM KRYTYCZNY JAKO METODOLOGICZNA PERSPEKTYWA PEDAGOGIKI EMANCYPACYJNEJ*

UWAGI WSTĘPNE

Otwartość współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej na nowe nurty i koncepcje, które są projektami aktualizowania i doskonalenia istniejącego stanu rzeczy wyraża się między innymi w tworzeniu, upowszechnianiu oraz przyjmowaniu idei i doświadczeń oświatowych. Ma ona wszakże dwojakie oblicze oraz dwojakie konsekwencje. Pierwsze z nich objawiają się we fragmentarycznym, naskórkowym przyjmowaniu ich, najczęściej w postaci deklaracji, a niekiedy bezkrytycznej afirmacji założeń. Następstwem tego jest zjawisko określane przez Z. Kwiecińskiego mianem *przystosowania formalnego, zewnętrznego, pozornego*¹. Drugim obliczem współczesnej wielości *odmian myślenia o edukacji*² jest racjonalna wymiana informacji, opinii i krytycznych ocen dotyczących poszczególnych nurtów i orientacji. Towarzyszy temu podejmowanie zadań związanych z empiryczną weryfikacją głoszonych postulatów i przedstawianych projektów. Taka sytuacja możliwa jest między innymi w następstwie określenia metodologicznych ram i reguł poszczególnych ofert teoretycznych i praktycznych. W tym tekście chcę przybliżyć propozycję metodologicznej perspektywy jednej z tych orientacji edukacyjnych, które

* Tekst referatu na konferencji „Współczesne teorie pedagogiczne i ich metodologie” (1996).

¹ Z. Kwieciński: *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red): *Spory o edukację*, IBE, Warszawa, 1993, s. 8–9.

² Jest to tytuł książki pod redakcją J. Rutkowiak; (red): *Odmiany myślenia o edukacji*, IMPULS, Kraków 1995.

wywołują żywe zainteresowanie w środowisku teoretyków i praktyków edukacji, a mianowicie pedagogiki emancypacyjnej.

Potrzeba wyznaczenia kontekstu badawczego emancypacyjnej teorii edukacji oraz dróg posługiwania się nim prowadzi do przyjęcia określonej perspektywy metodologicznej *dla i wobec* tej orientacji. Podejmując próbę zarysowania takiej perspektywy zdają sobie sprawę z wielości, a wręcz wielowymiarowości ograniczeń i trudności, jakie jawią się na drodze wypełniania tego zadania. Coraz wyraźniej akcentowane są bowiem ograniczenia współczesnej teorii krytycznej w poznaniu i wyjaśnianiu zjawisk i procesów społecznych związanych ze świadomym uwalnianiem się od ograniczeń i opresji³. Jednocześnie próby rozpoznania tych zjawisk i procesów oraz projekty zmiany podejmowane są nierzadko z perspektywy poznawczego interesu technicznego albo praktycznego⁴. Dotyczy to zwłaszcza badań edukacyjnych, w których obecność tych interesów jest wyraźnie widoczna. Celem badań pedagogicznych często jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania o skuteczne drogi wpływania na środowisko rozwoju człowieka oraz kontrolowania go w jego warstwie obserwowalnej (podejście empiryczne), albo odkrywanie i wyjaśnianie intencji i znaczeń (podejście interpretacyjne). Jedno i drugie odbywa się *spoza* badanego ośrodka, z zewnątrz. Sprzyja to tworzeniu *wiedzy o praktyce*. Utrudnia natomiast integrację procesu poznania i działania ujawniającą się w refleksyjnej i krytycznej zmianie badanego ośrodka.

Systematyczne poszukiwanie warunków integrowania wiedzy i praktyki edukacyjnej wymaga więc przyjęcia takiej perspektywy metodologicznej, która zezwoli nie na *badanie edukacji, lecz badanie w i dla edukacji*⁵, jednocześnie umożliwi poszanowanie różnicy rodzajowej między osobą i zbiorowością, będących zarówno czynnikiem i zmienianą strukturą.

Swoistą ofertę w tym zakresie stanowi *realizm krytyczny*. W tym tekście zamieszczam skrótowe przedstawienie tego nurtu filozofii nauki z wyróżnieniem tych jego elementów, które mogą być istotną inspiracją i uprawomocnieniem przyjęcia jego opcji w badaniach nad procesami emancypacji w sytuacjach edukacyjnych. Odwołując się do pytań badawczych formułowanych na gruncie pedagogiki emancypacyjnej spróbuję zarysować szanse odpowiedzi na nie z zastosowaniem reguł realizmu krytycznego. Jakkolwiek przedstawiany tu

³ A. J. Cortese: *Habermas and Kohlberg: Morality, Justice and Rationality*, Current Perspectives in Social Theory, 1986, nr 7; R. Bhaskar: *Philosophy and the Idea of Freedom*, Basil Blackwell, Ltd, Oxford, 1991, s. 142 i n.; tenże, *Dialectic. The Pulse of Freedom*, Verso, London – New York, 1993, s. 292.

⁴ J. Habermas: *Interesy konstytuujące poznanie*, Colloquia Communia, 1985, nr 2.

⁵ G. Evert: *Habermas i edukacja*, Nieobecne dyskursy, część III, UMK, Toruń 1993, s. 137.

projekt jest tylko propozycją, pozytywna logika emancypacji, jako procesu uwalniania się od ograniczeń i wychodzenia poza zezwala na jego rozważenie, a następnie poddanie krytycznej weryfikacji praktycznej.

CZYM JEST REALIZM KRYTYCZNY?

Przybliżenie istoty tego nurtu filozofii nauki rozpocznę od wyróżnienia jego priorytetów, na które wskazuje R. Bhaskar, a mianowicie: *pierwszeństwo różnicy nad identycznością, negacji nad zgodą, całości nad jej elementami, struktury nad czynnikami*⁶. Według tegoż filozofa *realizm krytyczny jest złączeniem transcendentálnego realizmu jako ogólnej teorii nauki oraz krytycznego naturalizmu jako szczególnej teorii nauk społecznych*⁷. W odniesieniu do *krytycznej teorii nauk społecznych* rozwijanej w środowisku Instytutu Frankfurckiego, a później przez J. Habermasa, ten nurt filozofii i nauki jest młodszy⁸. Podobnie jak postmodernizm, jakkolwiek w opozycji do niego, to znaczy z przeciwnego punktu, jest odpowiedzią na kryzys pozytywizmu. Dodać należy, że jest on *filozofią nauki i filozofią dla nauki*. Jego oferta dla poznania i wyjaśniania zjawisk i procesów społecznych⁹ zawiera się w następujących płaszczyznach:

a) *Ontologicznej*; odnosi się to do odrzucania empiryzmu dominującego dotychczas w nauce i zastępowania go bardziej kompleksową ontologią, według której *świat jest zróżnicowany, zmieniający się i jest strukturą*¹⁰. Taki świat jest zbudowany warstwowo. Składa się z rzeczywistości jawnych i ukrytych, które pozostają ze sobą w trwałych, acz dynamicznych związkach. Z punktu widzenia nauk społecznych istotne jest to, że nie ma w nim zamkniętych systemów i nie są możliwe rozstrzygające eksperymenty. Kryterium oceny wartości teorii staje się zatem jej moc wyjaśniająca.

b) *Epistemologicznej*; wiąże się to z wypracowaniem racjonalnej i krytycznej aktywności naukowej, która jest pojmowana jako zaangażowanie w ciągły proces empirycznie kontrolowanego wyjaśniania struktur na podstawie manifestowanych zjawisk wytwarzanych przez te struktury. W świetle stanowiska

⁶ R. Bhaskar: *Dialectic. The Pulse of Freedom*, s. 301.

⁷ Tamże, s. 2.

⁸ R. Bhaskar: *Philosophy and the Idea of Freedom*, s. 139.

⁹ Z punktu widzenia filozofii realizm krytyczny wyraża się także w *metakrytycznej płaszczyźnie*, to znaczy w rozpatrywaniu metafizycznych i społecznych podstaw wyjaśniania w nauce oraz wypracowywaniu nowej koncepcji filozofii, która zawierałaby w sobie dotychczasowe osiągnięcia i odkrycia, por. R. Bhaskar: *Philosophy and the Idea of Freedom*, s. 147.

¹⁰ Tamże, s. 146.

realizmu krytycznego istnieją bowiem głębokie struktury, które wyjaśniają powierzchniowe zjawiska. Dzięki temu między innymi możliwe jest odkrywanie i ukazywanie mechanizmów krytyki ideologii, które, uogólnione na krytykę systemów społecznych, pozwolą zrozumieć, a następnie zmieniać warunki rozwoju osoby i zmiany społecznej. Powstająca w wyniku poznania wiedza nie jest bowiem tylko przedstawieniem rzeczywistości, prostym jej odbiciem, ale środkiem radzenia sobie z nią.

Tak pojmowany realizm krytyczny jest aktywnym i refleksyjnym zaangażowaniem w świat życia, w którym poszukuje się możliwości realizacji jedności teorii i praktyki w praktyce właśnie. Jest więc raczej jądrem programu badawczego aniżeli wyczerpującą odpowiedzią nauki na jej pytania. Jego przesłanki są podatne na zmiany oraz otwarte na rozwój. Jak mówi R. Bhaskar, *realizm krytyczny jest wyjątkową, niezrównaną syntezą odkrycia historycznego, rzeczywistej obecnej struktury oraz praktycznych założeń dotyczących wybranego fragmentu rzeczywistości. W odniesieniu do nauk społecznych umożliwia on jednocześnie bezpośrednie wyzwolenie*¹¹. Jest więc taką orientacją poznawczą, która łączy podwójny cel, to znaczy oświecenie i emancypację. Urzeczywistnia zatem tezę, iż *świat nie może być racjonalnie zmieniany, jeśli nie jest adekwatnie interpretowany, zaś nauka nie miałaby żadnego sensu (a przynajmniej byłaby innym rodzajem ludzkiej działalności), gdyby nie umożliwiała lepszej wiedzy o niezależnie istniejącej rzeczywistości*¹².

Zarysowane wyróżniki realizmu krytycznego wymagają krótkiego choćby przybliżenia. Stanowisko ontologiczne tego nurtu każe postrzegać świat jako złożoną dynamiczną, rzeczywistą strukturę, która istnieje niezależnie od tego, czy ludzie ją zidentyfikowali, poklasyfikowali i czy odkryli już prawa i mechanizmy rządzące jej istnieniem i funkcjonowaniem. Tak pojmowana rzeczywistość składa się z bytów (realności) znanych i nieznanymi, dostępnych poznaniu empirycznemu (obserwowalnych) i ukrytych, materialnych i duchowych, przyrodniczych, technicznych i społecznych. Mimo iż są ze sobą powiązane, nie można ich ontologicznie ani poznawczo sprowadzać do jednej kategorii. Ma to swoje konsekwencje poznawcze. Nie można bowiem zjawisk i procesów społecznych redukować do postaci faktów i zjawisk przyrodniczych, a w następstwie tego nie można odkrywać ich, poznawać i wyjaśniać jako tożsame.

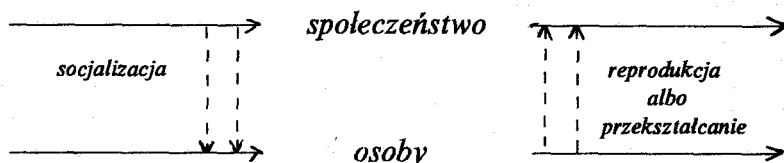
¹¹ Tamże, s. 141.

¹² D. Corson: *Bhaskar's Critical Realism and Educational Knowledge*, British Journal of Sociology of Education, 1991, nr 2 oraz C. G. A. Bryant: *Socjologia bez podstaw, w: Racjonalność współczesna*, Warszawa 1992, s. 263 i n.

Realizm krytyczny odrzuca więc zarówno pozytywistyczny skrajny naturalizm, jak i hermeneutyczny antynaturalizm¹³.

Świat jako struktura rzeczywistości zbudowany jest warstwowo. Istnieją w nim warstwy dostępne obserwacji i poznaniu zmysłowemu oraz powiązane z nimi warstwy głęboko ukryte, których wprawdzie nie dostrzegamy, ale o ich obecności świadczą generowane przez nie stany i zjawiska. Zmiana, zarówno naturalna jak i intencjonalna, obejmuje wszystkie warstwy, a o skuteczności wpływów celowych oraz trafności doboru mechanizmów generujących można orzekać na podstawie dostrzeganych faktów i zjawisk w warstwie powierzchniowej.

Z punktu widzenia nauk społecznych istotna w stanowisku realizmu krytycznego jest także teza o transformacyjnym modelu ludzkiej aktywności¹⁴. Zdaniem R. Bhaskara: *ludzie nie tworzą społeczeństwa, ono bowiem zawsze istnieje przed nimi i jest koniecznym warunkiem ich aktywności. Społeczeństwo trzeba raczej widzieć jako całokształt struktur, praktyk i konwencji, które jednostki reprodukują lub przekształcają, które jednak nie istniałoby, gdyby jednostki tego nie robiły. Ważne jest podkreślenie, że owa reprodukcja i/ albo przekształcanie, choć dokonywane w większej części nieświadomie jest przecież dokonaniem, kwalifikowym dziełem aktywnych podmiotów, a nie mechaniczną konsekwencją uprzednich warunków*¹⁵. Jednocześnie, poprzez socjalizację to zmieniane społeczeństwo wpływa na jednostkowe losy, generując działania poszczególnych osób. Transformacyjny model ludzkiej aktywności i wpływu społecznego obrazuje poniższy schemat:



Ryc. 1. Transformacyjny model powiązań między osobami i społeczeństwem

Źródło: R. Bhaskar: *Philosophy and the Idea of Freedom*, Oxford 1991, s. 148.

Ten model zawiera w sobie informację, iż zarówno osoba, jak i społeczeństwo, jest jednocześnie czynnikiem i zmienianą strukturą (*agent and structure*). Między ludźmi a społeczeństwem, pojmowanym jako struktura relacji i ich

¹³ R. Bhaskar: *Philosophy and the Idea of Freedom*, s. 142.

¹⁴ Tamże, s. 147–148.

¹⁵ R. Bhaskar: *The Possibility of Naturalism*, Harvester, Brighton 1979, s. 45.

kontekstów, istnieje wszakże zasadnicza różnica rodzajowa. Wyraża się ona w tym, że świadomość, celowość i racjonalność znamionuje **tylko** działania ludzi. Dotyczy to również tych działań, które wykraczają poza intencje działających. Wskazanych cech nie posiadają jednak wpływy struktur społecznych (tak zresztą jak i przyrodniczych i technicznych) na osobę.

Zarysowane właściwości realizmu krytycznego odnoszące się do opisywania i interpretacji rzeczywistości jako ustrukturuwanego bytu ważą także na jego stanowisku poznawczym. Warstwowa budowa świata sprawia, że proces poznania i wyjaśniania kierowany jest zarówno ku warstwie obserwowalnej, jak i ku realnościom ukrytym oraz (a może przede wszystkim) ku odkryciu mechanizmów generujących i tendencji. Dopiero ich odkrycie umożliwi intencjonalną przemianę, zezwoli na rzeczywiste powiązanie myśli i działania, teorii i praktyki w ustawicznym procesie poznawania świata.

Postulat ten jest spełniany w trójfazowym schemacie rozwoju nauki. Polega on na tym, że *w ciągłej dialektyce nauka identyfikuje jakieś zjawisko, konstruuje dla niego wyjaśnienie i sprawdza swoje wyjaśnienia empirycznie, prowadząc do rozpoznania działającego tu mechanizmu generującego, który teraz staje się zjawiskiem domagającym się wyjaśnienia, i tak dalej*¹⁶. Ten trójfazowy, spiralny model poznania i przekształcania dokonuje się na kolejnych piętrach, czy raczej w kolejnych warstwach rzeczywistości. Przybiera on następującą postać¹⁷:

Faza I — dla zidentyfikowanego fragmentu rzeczywistości (faktu, zjawiska, procesu) formułuje się racjonalne wyjaśnienie. Przybiera ono zwykle postać hipotezy uwzględniającej zarówno rolę realności jawnych, jak i ukrytych. Obejmuje zatem całą przestrzeń, w którą jest wkomponowany badany fragment, a przynajmniej na tle którego jest on dostrzegany. W wyjaśnieniu zawarta jest informacja o postaci i roli poszczególnych elementów przestrzeni z uwzględnieniem zarówno ich wzajemnej relacji, jak i odniesień do badanego fragmentu rzeczywistości.

Faza II — racjonalne wyjaśnienie poddawane jest empirycznej weryfikacji. Teoretyczny model zostaje przeniesiony do praktyki społecznej, w której od tej chwili występują równoległe dwa procesy, to znaczy przekształcanie i poznawanie. Istotnym zjawiskiem w tej fazie jest to, że *Wszelkie zmiany dochodzą do skutku w wyniku działań jednostek zależnych w oczywisty sposób od ich oceny*

¹⁶ Tamże, s. 15.

¹⁷ Trójfazowy schemat rozwoju wiedzy i działania (teorii i praktyki) przedstawiłam także w tekście pt: *Realizm krytyczny jako perspektywa w badaniach pedagogicznych*, zamieszczonym w: T. Frąckowiak, J. Modrzewski: *Socjalizacja a wartości (aktualne konteksty)* ERUDITUS, Poznań 1995, s. 25–26.

*sytuacji i rozumienia ich własnych celów*¹⁸. Postulowany obiektywizm badacza i jego odporność na wpływ sytuacji mogą być zachowane jedynie dzięki jego samoświadomości. Ponadto dynamika badanego fragmentu rzeczywistości, zwłaszcza rzeczywistości społecznej, uwikłana jest nie tylko w świadomy i intencjonalny wpływ mechanizmów, które są przedmiotem wyjaśniania i albo poddawane są empirycznej weryfikacji. Jest ona także następstwem i wyrazem pośrednich i bezpośrednich wpływów, w tym zarówno tych, które pochodzą od poszczególnych, acz nie objętych poznaniem, elementów struktury, jak i tych, których źródłem jest zachowanie się badacza (także to nieuświadomiane przez niego). Inaczej mówiąc, empiryczna weryfikacja przyjętego modelu uwikłana jest we wpływy jawne i ukryte. Znaczącą rolę w procesie weryfikacji odgrywa więc krytycyzm.

Faza III – gromadzone informacje na temat badanego fragmentu rzeczywistości oraz jego powiązań z innymi warstwami umożliwiają opisanie i wyjaśnienie zarówno istoty tegoż fragmentu, jak i mechanizmów generujących oraz tendencji. Możliwe jest więc poznanie i zrozumienie tego co jest dostępne obserwacji, ale i tego, co nie może być poddane przedstawieniu scjencyzmemu. Podkreślić należy, iż ten nurt poznawczy neguje użyteczność analizy wielowariantowej, w której istnieje niebezpieczeństwo pominięcia znaczącego czynnika, albo niedokładnego pomiaru, co może w istotny sposób wpłynąć na wniosek z badań. Ponadto akcentuje się, że nie można odczytać działań z warunków. Wynika to ze stanowiska realizmu krytycznego, według którego poszczególne realności nie są powiązane z innymi stosunkiem deterministycznym lecz mechanizmami generującymi. Takie stanowisko wynika z przyjętego zamknięcia logicznego, a nie statystycznego. Ono sprawia, że w następstwie poznania odkrywane są tendencje, a nie kategoryczne prawidłowości. Jest to szczególnie ważne dla nauk społecznych, a zwłaszcza dla pedagogiki.

NIEKTÓRE MOŻLIWOŚCI ZASTOSOWANIA REALIZMU KRYTYCZNEGO W BADANIACH NAD WYCHOWANIEM

Powyższe przedstawienie realizmu krytycznego jako oferty perspektywy poznawczej zawiera te elementy, które są, według mnie, najbardziej istotne ze względu na ich rolę w badaniach pedagogicznych. Dotyczy to zarówno informacji na temat stanowiska ontologicznego jak i epistemologicznego. Z całej teorii realizmu krytycznego starałam się wydobyć te elementy i wątki,

¹⁸ A. Chalmers: *Czym jest to, co zwiemy nauką?*, Wyd. Siedmioróg, Wrocław 1993, s. 210.

które wskazują na szanse i możliwości zastosowania go jako ramy interpretacji i wyjaśniania zjawisk i problemów pedagogicznych, tak tych, które nurtowały nas w przeszłości jak i tych, które pojawiają się współcześnie.

Przyjmując ofertę tej filozofii nauki możemy dokonać opisu struktur edukacyjnych oraz mechanizmów generujących. Ontologiczna sieć realizmu krytycznego umożliwia bowiem postrzeganie rzeczywistości edukacyjnej jako uwarstwionej struktury, w której możemy wyróżnić elementy jawne oraz elementy i mechanizmy ukryte. Warstwowość rzeczywistości wychowawczej może być rozpatrywana w wielu aspektach. I tak można ją opisywać i wyjaśniać jako strukturę bytu **pojedynczej osoby** oraz mechanizmy generujące jej zachowanie. Wówczas możemy wyróżnić warstwę świadomości, instynktów, biofizjologiczną, itd. Złożoność tych warstw zezwala, a niekiedy wręcz zobowiązuje, do dalszego jej rozwarstwiania, to znaczy wyodrębniania poszczególnych jej elementów ważących na całości. Dopiero wówczas bowiem będzie możliwe adekwatne rozpoznanie mechanizmów generujących ich funkcjonowanie. Z punktu widzenia pedagogiki właśnie odkrycie i weryfikacja tych mechanizmów nabierają istotnego znaczenia.

Innym typem rzeczywistości edukacyjnej jako uwarstwionej struktury, której funkcjonowanie generowane jest przez określone mechanizmy, są **relacje społeczne i systemy** (społeczne, przyrodnicze, techniczne itp.) **wpływów na osobę i zmianę społeczną**. W tym kontekście można mówić o warstwie wpływów celowych i świadomych, warstwie wpływów nieświadomych, nieintencjonalnych. Można też wyróżnić warstwę relacji systematycznych, okazjonalnych, bezpośrednich i pośrednich. Przenikanie się warstw, powiązania pomiędzy nimi oraz oddziaływanie na osobę i społeczeństwo (zgodnie z transformacyjnym modelem powiązań – ryc. 1) powodowane jest określonymi mechanizmami.

Każdy z wyróżnionych aspektów bytu rzeczywistości edukacyjnej może być przedmiotem analiz i wyjaśnień. W każdym z nich możemy wyodrębnić fakty i zjawiska obserwowalne i mierzalne oraz realności ukryte. Dodać wszakże należy, że poczynione przeze mnie rozróżnienie aspektów bytu jest jedynie zabiegiem służącym uwypukleniu możliwości zastosowania realizmu krytycznego w badaniach nad wychowaniem. W istocie rzeczywistość edukacyjna jest złożoną strukturą obydwu wskazanych bytów, a jednocześnie jest uwikłana w szeroki kontekst życia społecznego, w kulturę i przyrodę, w przeszłość i teraźniejszość osoby i zbiorowości.

Swoistym bytem wymagającym poznania i wyjaśnienia są **działania edukacyjne**. Ten aspekt rzeczywistości, na którą niewątpliwie składają się realności jawne i ukryte, w której funkcjonują specyficzne mechanizmy generujące i istnieją określone tendencje stanowi interesujący i ważny przedmiot odkrycia i zmiany.

Działania edukacyjne są bowiem jednocześnie ośrodkiem (medium) i czynnikiem poznania i działania. Istnieją one w kontekście historycznym. Są tym typem działania społecznego, który generuje społeczne konsekwencje w postaci reprodukcji albo transformacji. Nie są ukierunkowane wyłącznie na rozwój i uspołecznienie jednostek, jakkolwiek mają wpływ na ich szanse życiowe. Generują także zakres i rodzaj uczestnictwa osób w reprodukcji/przekształcaniu środowiska życia.

Przedstawiając ten aspekt rzeczywistości edukacyjnej, nie tyle skupiam się na wyróżnieniu jej warstw, ile staram się, zgodnie z zasadą przewagi struktury nad czynnikami¹⁹, ukazać działania edukacyjne jako swoisty byt uwikłany w działanie znanych i nieznanych mechanizmów generujących i tendencji. To uwikłanie, które wymaga systematycznego odkrywania, aktualizowania wiedzy na jego temat oraz intencjonalnej zmiany, charakteryzuje się tym, że działania edukacyjne nie istnieją, ani nie są tworzone w próżni (intelektualnej, aksjologicznej, fizycznej). Nie są tworzone z niczego. Są zawsze uwikłane w istniejące warunki. Jednocześnie działania te nie formują osób tak, jakby były one absolutną „czystą kartą”, albo, jak mówi L. Witkowski „*niewinne*’, *‘dziewicze*’, *niczym nie skazane*”²⁰. Występuje tu raczej proces mniej lub bardziej subtelnygo przeformowywania, reformowania dotychczasowej wiedzy, systemów wartości, sprawności fizycznych itp. Pod wpływem działań i mechanizmów generujących w poszczególnych warstwach tego bytu zmianie mogą ulegać dyspozycje osób. Możemy zatem powiedzieć, że zachodzą procesy uczenia się będące w ścisłym związku z kontekstem i strukturą środowiska. Procesów tych nie można przypisać wyłącznie ani samym jednostkom, ani społeczeństwu, bowiem reprodukcja/transformacja *zależy od kompetencji jednostek. Te z kolei uzyskują swoje kompetencje nie jako odosobnione monady, ale wrastają w struktury świata, w jakim żyją*²¹. Uznanie działań edukacyjnych za swoisty byt pozwala nam postrzegać je jako strukturę, której warstwy są jednocześnie warunkiem oraz następstwem ludzkiej działalności, będącej funkcją kompetencji uczestniczących w nich osób.

Wyróżnione przykładowe byty rzeczywiste posiadające warstwową strukturę są dostępne poznaniu i podatne na zmianę. Intencjonalne przekształcanie ich wymaga wszakże poznania i zrozumienia mechanizmów generujących oraz tendencji. Pomocna w tym jest epistemologiczna oferta realizmu krytycznego, w świetle której obserwowalne, dostępne empirycznemu poznaniu stany,

¹⁹ R. Bhaskar: *Dialectic. The Pulse of Freedom*, s. 301.

²⁰ L. Witkowski: *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla edukacji*, w: J. Rutkowiak (red): *Odmiany myślenia o edukacji*, s. 145.

²¹ J. Habermas: *Teoria i praktyka*, PIW, Warszawa 1983, s. 504.

obiekty i zdarzenia mają swoje korzenie w głębszych, niedostępnych poznaniu zmysłowemu warstwach. Poznanie głębszych warstw możliwe jest dzięki spiralnemu, trójfazowemu rozwojowi wiedzy i działania.

Z pedagogicznego punktu widzenia ważne jest to, że poznanie głębszych warstw może korygować, a nie tylko wyjaśniać obiekty i zjawiska występujące w warstwie powierzchniowej. Przykładem tego może być wiązanie zjawisk uczestnictwa w kulturze i wykształcenia. Odkrycie mechanizmu generującego **związki** pomiędzy tymi dwoma zjawiskami pozwoli nie tylko na poznanie i wyjaśnienie stanu każdego z nich oraz ich wzajemnych relacji, ale także zezwoli na dokonanie korekt i usprawnień w obrębie każdego z nich. Jest to możliwe dzięki rozpoznaniu tych realności ukrytych, które generują wzajemne związki wykształcenia i uczestniczenia w kulturze, a które tkwią i w sytuacjach i procesach edukacyjnych, i w faktach, i zdarzeniach kulturalnych. Taką realnością może być na przykład podmiotowa otwartość i odwaga w pokonywaniu *przeszkody epistemologicznej*²², będącej stałą składową spotkania z nowym – nieznanym. W tradycyjnych sytuacjach edukacyjnych niewiele jest okazji do rozwijania tej dyspozycji. W świetle stanowiska poznawczego realizmu krytycznego nie można jednak tylko w tej realności upatrywać przyczyn niskiego stanu uczestniczenia ludzi o niższym statucie wykształcenia w sytuacjach i zdarzeniach zaliczanych do *silnej kultury publicznej*²³. Jednocześnie nie można stanem tej kultury jednoznacznie i kategorycznie wyjaśniać statusu wykształcenia w jakimś środowisku, ani też poziomem wykształcenia wyjaśniać stanu uczestniczenia w kulturze. Właściwe dla realizmu krytycznego jest bowiem otwarcie i wyjaśnianie badanego przedmiotu w kategoriach wielu przyczyn oraz docieranie do kolejnych warstw badanej rzeczywistości. Istotną rolę w tym procesie poznania odgrywa wskazywane wcześniej zamknięcie logiczne, a nie statystyczne.

Podejście to nabiera szczególnej wymowy w odniesieniu do zdarzeń i procesów edukacyjnych. Większość z nich można przecież wyjaśnić jedynie z uwzględnieniem wielości przyczyn i następstw. Jednocześnie niewiele wśród tych przyczyn i następstw jest dostępnych obserwacji i scjentyścicznemu poznaniu. Większość z nich to realności ukryte. Mimo że nie można ich bezpośrednio zaobserwować i pomierzyć, są one zdolne do generowania zjawisk, które są wyjaśniane. W tym miejscu podkreślenia wymaga teza realizmu krytycznego, iż zdolność generowania nie jest tożsama z deter-

²² Wyrażeniem tym posługuję się za H. Kwiatkowską, która użyła go w wykładzie wygłoszonym w *Szkole Młodych Pedagogów* w Zaciszu w dniu 19 września 1995 r.

²³ *Edukacja wobec wyzwania demokracji; Lech Witkowski rozmawia z Henry A. Girouxem*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1992, nr 3–4.

m i n o w a n i e m. Teza ta, w moim przekonaniu, ma szczególne znaczenie dla poznania (teorii) i działania (*praxis*) edukacyjnego. Oznacza ona bowiem, iż to, że jakaś realność (jawna albo ukryta) ma zdolność generowania nowych faktów, stanów, zjawisk albo procesów leży w *istotnej naturze* tej realności, jest jej potencjałem, a więc może ona wywoływać pewne następstwa. Jednak o faktycznym generowaniu w konkretnych warunkach współdecydują inne mechanizmy czynne w danym układzie.

Takie stanowisko realizmu krytycznego wydaje się być atrakcyjne dla nauk o wychowaniu. Jego przyjęcie w procesie poznania i działania pedagogicznego uwalnia bowiem od konieczności jednoznacznego i kategorycznego orzekania o roli poszczególnych czynników w procesie indywidualnego rozwoju i zmiany społecznej. Ponadto uwalnia od uganiania się za chimera uniwersalnych generalizacji oraz zezwala na rezygnowanie z przekonywania innych, że jest to *jedynie słuszne i jedynie prawdziwe* odkrycie i wyjaśnienie. Dopuszcza ono więc rzeczywisty pluralizm poznawczy i interpretacyjny z zachowaniem wszakże dyscypliny i zasady wolności nauki od ideologii.

Jak przedstawiam to w innym miejscu²⁴, poznanie i wyjaśnienie realności jawnych i ukrytych składających się na rzeczywistość edukacyjną oraz mechanizmów je generujących umożliwia z jednej strony rozumienie poziomu społecznienia i poczucia podmiotowości uczestników sytuacji i zdarzeń, z drugiej zaś, poprzez wykorzystanie odkrytych praw i prawidłowości zezwala na świadome wpływanie na poziom reprodukcji albo transformacji (por. ryc.1) poprzez treści i strukturę sytuacji edukacyjnych. Ważne w tym podejściu jest transformacyjne związanie osoby (zarówno ucznia jak i nauczyciela) z sytuacją, w której przebiega ich spotkanie, wzajemna relacja. Takie podejście wychodzi poza granice interakcji podmiotów, lecz wiąże się ze strukturą i kontekstem, w którym ta interakcja się odbywa. W świetle tego osoby (uczeń i nauczyciel) podlegają zmianie zarówno pod wpływem interakcji, jak i w następstwie oddziaływania na nich elementów przestrzeni, w której przebiega ta interakcja.

Nie są to wszakże jedyne realności (tzn. uczeń, nauczyciel i postać relacji pomiędzy nimi), które w sytuacji edukacyjnej podlegają zmianie. W tym miejscu chcę podkreślić stanowisko realizmu krytycznego, w świetle którego działania edukacyjne istnieją w kontekście historycznym, to znaczy odbywają się w określonym ośrodku (medium) społeczno – historycznym i stanowią czynnik jego zmiany²⁵. Poznawanie siły i kierunków wpływów w rzeczywistości edukacyjnej polega więc na opisywaniu i wyjaśnianiu zdarzeń i zjawisk

²⁴ M. Czerepaniak – Walczak: *Realizm krytyczny jako perspektywa...*

²⁵ R. Bhaskar: *Beef, Structure and Place: Notes from Critical Naturalist Perspective*, Journal for the Theory of Social Behaviour, 1983, nr 1.

zachodzących w społeczeństwie (także w konkretnych warunkach przyrodniczo – technicznych), rozpoznawaniu, opisywaniu i wyjaśnianiu stanu świadomości, racjonalności i celowości wydarzeń i podmiotowych doświadczeń oraz odkrywaniu mechanizmów generujących relacje między nimi. Tak więc, aby poznanie i działanie pedagogiczne nie pomijało kontekstu społeczno – historycznego, odkrycia i wyjaśnienia powinny uwzględniać szerokie spektrum rzeczywistości jawnych i ukrytych oraz krytyczne rozpoznanie warstw badanej rzeczywistości i wzajemnych relacji pomiędzy nimi. Dzięki temu można bowiem odkrywać tendencje, które ułatwią świadome i celowe przekształcanie rzeczywistości. Jednocześnie, zgodnie ze stanowiskiem realizmu krytycznego, nie można bronić (albo odrzucać) poszczególnych elementów rzeczywistości (zarówno tych, które istnieją obiektywnie, jak i wytworzonych intencjonalnie, tak jawnych – dostępnych obserwacji, jak i ukrytych) oraz mechanizmów generujących je tylko dlatego, że są one zgodne (albo sprzeczne) z uznawanym przez badacza systemem wartości.

PYTANIA BADAWCZE PEDAGOGIKI EMANCYPACYJNEJ

Umiejętne integrowanie procesów poznania i zmiany (osoby i jej świata) wyraża się w stawianiu pytań o rzeczywistość (jawne i ukryte) oraz mechanizmy generujące je. Treść tych pytań stanowi o specyfice przedmiotu poznania i o praktycznej użyteczności oczekiwanych na nie odpowiedzi. Wskazuje ona także na rzeczywisty związek badania ze zmianą. Ten związek ujawnia się w fakcie, iż badania pedagogiczne są (a przynajmniej mogą być) szczególnym typem analiz krytycznych, skierowanych na przekształcanie praktyki edukacyjnej i myślenia o edukacji. Widać to na przykładzie pedagogiki emancypacyjnej.

Praktyczne zorientowanie tej orientacji edukacyjnej wyraża się właśnie w uznanym przez nią podejściu badawczym ukierunkowanym na odkrywanie i weryfikację warunków umożliwiających uwalnianie się podmiotu od ograniczeń tkwiących w nim samym i w jego otoczeniu oraz poszerzanie podmiotowych pól wolności. Właściwa dla tej orientacji jest także emancypująca rola teorii, która wyraża się w krytycznym i wolnym dyskursie. Stawiane na gruncie pedagogiki emancypacyjnej pytania badawcze dotyczą zatem tych faktów, zjawisk i procesów, które wiążą się z procesem świadomego, racjonalnego i odpowiedzialnego zmieniania elementów obiektywnie istniejącej oraz intencjonalnie organizowanej rzeczywistości, która składa się na podmiotowy świat życia. Inaczej mówiąc dotyczą one celów i warunków oświecenia i emancypacji podmiotu indywidualnego i zbiorowego, a więc tych wszystkich obszarów i przestrzeni (społecznej,

etycznej, ekonomicznej itp.), w których osoba albo grupa doświadcza dyskryminacji i ograniczenia, a poprzez edukację świadomie uwalnia się od nich z zachowaniem prawa innych do doświadczania wolności.

Zgodnie z przyjętym na gruncie pedagogiki emancypacyjnej stanowiskiem, zintegrowany proces poznania i zmiany wyraża się w prowadzeniu badania w i dla edukacji. Pytania badawcze koncentrują się zatem na kilku zagadnieniach²⁶:

– Na stanie poczucia wolności (albo podporządkowania) podmiotów edukacji (nauczyciela i ucznia) w poszczególnych sytuacjach, w których uczestniczą. Pytania te dotyczą nie tylko doświadczania wolności wewnętrznej i zewnętrznej albo zniewolenia w tym zakresie w sytuacjach stricte edukacyjnych, ale także w innych kontekstach podmiotowego świata życia.

– Na czynnikach różnicujących ten stan. Dotyczą one więc źródeł i usytuowania tych czynników w poszczególnych warstwach podmiotowego świata życia, ich typów i postaci. Wyróżniane, poznawane i wyjaśniane czynniki są zarówno realnościami jawnymi, to znaczy dostępnymi obserwacji, pomiarowi itp., jak i realnościami ukrytymi. Mieszczą się one tak w warstwach powierzchownych jak i głębszych. Wysiłek badawczy skupiany jest na ich identyfikowaniu.

– Na sile i kierunku związku między poszczególnymi czynnikami a stanem poczucia i doświadczania wolności przez podmioty – uczestników sytuacji edukacyjnych.

Podkreślić należy, że czynniki te interpretowane są jako **mechanizmy generujące**, a nie jako **determinanty** istniejącego stanu. Dotyczy to także postrzegania ich w aspekcie oczekiwanej, postulowanej oraz projektowanej zmiany. Rzetelne i wielokierunkowe ich rozpoznanie pozwala racjonalnie, w sposób wolny od mitów i stereotypów uaktywniać te, które mogą stanowić źródło i inspirację podmiotowej aktywności ukierunkowanej na oświecenie i emancypację.

– Na strukturze i polach kompetencji uczestników sytuacji edukacyjnych. Podkreślić należy, że kompetencje te pojmowane są trojako, a więc jako **czynnik, ośrodek** i jako cel działania edukacyjnego. Ponadto interpretowane są jako uwarstwione byty, które składają się z realności jawnych i ukrytych.

– Na zjawiskach życia zbiorowego generowanych stanem autorefleksji jego uczestników. Pytania te formułowane są w odwołaniu do transformacyjnego modelu relacji między osobą i społeczeństwem oraz z uwzględnieniem zasadniczej

²⁶ M. Czerepaniak – Walczak: *Między dostosowaniem a zmianą; elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wyd. Nauk. US, Szczecin 1994, s. 84–85.

różnicy rodzajowej między ludźmi (jednostkami, zbiorowościami) i społeczeństwem (pojmowanym jako struktura relacji i ich kontekstów)²⁷.

— Na warunkach kształtowania autorefleksji, strukturze i organizacji procesu uwalniania się od ograniczeń i poszerzania pól wolności wewnętrznej i zewnętrznej. Warunki te postrzegane są wielowarstwowo. O ich realnym udziale w procesie oświecenia i emancypacji można orzekać w następstwie poznania i wyjaśnienia mechanizmów generujących racjonalność, innowacyjność i odpowiedzialność. Pytania dotyczące struktury i dynamiki procesu noszącego znamiona podmiotowego wyzwania się formułowane są z uwzględnieniem zarówno spiritalności tego procesu, jak i wskazywanej wyżej, przyjętej na gruncie realizmu krytycznego trójfazowości procesu poznania.

Treści przedstawionych pytań wskazują rozległość przedmiotu badań pedagogiki emancypacyjnej. Dodać wszakże należy, że pytania te nie funkcjonują w próżni aksjologicznej, politycznej, gospodarczej itp., ani nie są oderwane od tradycji i doświadczeń edukacyjnych osób stawiających je. Uwalnianie się podmiotu poznającego, wychodzenie *poza* —, wyrażające się w stawianiu pytań badawczych jest także ośrodkiem i czynnikiem procesu poznania i zmiany, oświecenia i emancypacji w badaniach edukacyjnych. Treści pytań odzwierciedlają bowiem nie tylko zakres i strukturę poznawanego przez tę orientację przedmiotu, ale wyrażają także (a może głównie) jej postulat metodologiczny, według którego odkrycia i wyjaśnienia nacechowane krytycyzmem i wolnością dyskursu zawierają projekty dotyczące specyfiki i kierunków podmiotowego życia, w jego wymiarze indywidualnym i zbiorowym. Z tego powodu pytania badawcze formułowane na gruncie pedagogiki emancypacyjnej cechuje otwartość, a odpowiedzi na nie wyróżnia zamknięcie logiczne (a nie statystyczne). Metodologiczna specyfika pedagogiki emancypacyjnej wyraża się we współwystępowaniu dwóch procesów, to znaczy: oświecenia i emancypacji. Procesowi poznania towarzyszy bowiem świadome przekształcanie ukierunkowane na zmianę, na uwalnianie się podmiotu (indywidualnego i zbiorowego) od ograniczających go elementów tkwiących w nim samym i w jego świecie.

OFERTA POZNAWCZA REALIZMU KRYTYCZNEGO — SZANSE ODPOWIEDZI NA PYTANIA PEDAGOGIKI EMANCYPACYJNEJ

Poszukując takiej metodologicznej perspektywy dla emancypacyjnej teorii i praktyki edukacji, która spełniałaby formułowany przez tę orientację

²⁷ M. Czerepaniak — Walczak: *Realizm krytyczny jako perspektywa...*, s. 28.

pedagogiczną postulat integracji myślenia i działania, poznania i zmiany oraz krytycyzmu jako cechy projektów i ich weryfikacji można (i, moim zdaniem, należy) zwrócić się ku takiemu nurtowi poznawczemu, który dopuszcza przyjmowanie animistycznego podejścia w procesie badania naukowego oraz uwzględnia specyfikę przedmiotu tej orientacji edukacyjnej²⁸. Warunki te, według mnie, spełnia *realizm krytyczny*, w którym dostrzegam szczególny typ teorii poznania krytycznego, to znaczy takiego, które jest mądrym osądem, wyważeniem tego co słuszne (racjonalne) z tym co sprawiedliwe i generujące postęp.

W świetle prezentowanego tu stanowiska realizmu krytycznego wiedza nie jest przedstawieniem rzeczywistości, prostym jej odbiciem, ale środkiem radzenia sobie z nią. Celem poznania naukowego jest zatem odkrycie tych mechanizmów, które umożliwią człowiekowi rozumienie i ocenianie poszczególnych elementów świata życia oraz świadome, racjonalne i odpowiedzialne zmienianie ich. Wiedza jest zatem istotnym czynnikiem uwalniania się podmiotu od ograniczających go struktur społecznych, intelektualnych, technicznych itp. Służy więc emancypacji. Temu procesowi świadomego wyzwolenia się od opresji i deprywacji R. Bhaskar poświęca wiele uwagi²⁹.

Wśród wielu postaci i wymiarów wolności ludzi i wspólnot³⁰ można wyróżnić te, w których urzeczywistnieniu uczestniczy edukacja. Na uwagę zasługuje pojmowanie emancypacji jako drogi świadomego uwalniania się umysłu od tego co jest przyjęte za pewne albo nakazane. Odrzucenie, albo krytyczne przyjęcie dotychczasowych systemów wiedzy, umiejętności oraz otwartość struktur, w których doświadczana i realizowana jest podmiotowa wolność sprawia, że właśnie sytuacjom i procesom edukacyjnym przypisuje się znaczącą rolę w podmiotowym wyzwoleniu. Dlatego wśród wskazanych wyżej pytań stawianych na gruncie pedagogiki emancypacyjnej są te, które dotyczą roli poszczególnych czynników i mechanizmów generujących w tym procesie.

Odpowiedzi na te pytania można poszukiwać poprzez badanie indywidualnej biografii jako przykładu kształtowania się kompetencji emancypacyjnych w kontekście podmiotowego rozwoju rozumowania moralnego oraz zmiany środowiska (społecznego, technicznego, przyrodniczego). Takie próby, podejmowane z innych perspektyw badawczych³¹, jakkolwiek natrafiają na krytyczne uwagi, stanowią istotne źródło informacji o badanych zjawiskach. Ponadto

²⁸ Tamże, s. 23.

²⁹ R. Bhaskar: *Scientific Realism and Human Emancipation*, London 1986.

³⁰ R. Bhaskar: *Philosophy and the Idea of Freedom*, s. 70–77.

³¹ M. Finger: *The Biographical Method in Adult Education Research*, Studies in Continuing Education, 1989, nr 1.

metoda ta, zwłaszcza autobiograficzna, jest jednym z realnych przejawów budzenia samorefleksji, a w jej następstwie zmiany siebie.

Zastosowanie metody biograficznej (i autobiograficznej) sprzyja odkrywaniu i wyjaśnianiu tych struktur i powiązań między nimi, które zawarte są także w pozostałych z wymienionych wyżej pytań. Epistemologiczna atrakcyjność realizmu krytycznego, wynikająca z różnicy rodzajowej między osobami i społeczeństwem, polega na tym, że świadomość i celowość działań nauczyciela – wychowawcy ukierunkowanych na rozwój kompetencji emancypacyjnych wyraża się w dostrzeganiu i uwzględnianiu warunków podmiotowej zmiany. Właśnie opisy biografii ludzi uwalniających się, przekraczających utarte granice, odrzucających stereotypy, mity i dogmaty pomagają w rozpoznawaniu i wyjaśnianiu znaczących „słupów milowych”, swoistych punktów zwrotnych w poszerzaniu pól wolności wewnętrznej albo zewnętrznej. Metoda biograficzna sprzyja zatem takiemu poznaniu pedagogicznemu, które jest ukierunkowane na odkrywanie struktur i mechanizmów generujących rozwój podmiotowych kompetencji umożliwiających realistyczne i krytyczne ocenianie siebie i świata oraz refleksyjne uczestniczenie w reprodukcji i przekształcaniach.

Jak wspomniałam wyżej, w świetle stanowiska realizmu krytycznego działania edukacyjne istnieją w konkretnym kontekście historycznym. Dotyczy to także emancypacji poprzez edukację. Dlatego można zastosować tę perspektywę metodologiczną do poznawania przemian społecznych jako źródła i następstwa podmiotowej emancypacji uczestników życia zbiorowego. Działania edukacyjne podejmowane zgodnie z postulatami teorii i praktyki pedagogiki emancypacyjnej nie są ukierunkowane wyłącznie na rozwój i uspołecznienie osób (jednostek), jakkolwiek wpływają na ich szanse życiowe i generują typ i zakres uczestniczenia w reprodukcji/transformacji struktur społecznych i środowiska przyrodniczo – technicznego.

Jednocześnie właściwe temu nurtowi poznania stanowisko, że społeczeństwo nie jest ani sumą jednostek, ani sumą grup, które się na nie składają, lecz jest wyrazem relacji między nimi oraz jego konsekwencje badawcze stanowią ważny punkt odniesienia dla pedagogiki emancypacyjnej. Odkrycie, opisanie i wyjaśnienie poszczególnych warstw rzeczywistości edukacyjnej i społecznej oraz relacji pomiędzy nimi jest istotnym warunkiem odpowiedzi na postawione wyżej pytania badawcze, a w ich następstwie wywoływania intencjonalnej zmiany ukierunkowanej na takie przekształcanie struktur społecznych, które jako proces zawiera w sobie potencjał generujący uwalnianie się i świadome poszerzanie podmiotowych pól wolności.

UWAGI KOŃCOWE

Użyteczność poznawcza realizmu krytycznego dla pedagogiki emancypacyjnej wynika między innymi z rozumienia na gruncie tej filozofii nauki pojęcia emancypacji. Zdaniem R. Bhaskara nie można mylić emancypacji z udoskonalaniem, poprawą istniejącego stanu rzeczy. Emancypacja nie jest też prostym brakiem determinacji, przymusu, nacisku. Koncepcja emancypacji osadzona jest w odczuwanych i uświadamianych ograniczeniach oraz konieczności, a co najmniej chęci uwalniania się od nich³². Tak pojmowana emancypacja wymaga poznania warunków ludzkiej aktywności. Dotyczy to rozpoznania ich uwarstwienia, struktury i mechanizmów generujących tę aktywność z zastosowaniem trójfazowego schematu rozwoju wiedzy i działania.

Innym pożytkiem z przyjęcia tej perspektywy metodologicznej jest uznanie humanistycznej integralności procesu poznania i zmiany. Na gruncie realizmu krytycznego odrzuca się bowiem scjencyzny typ relacji poznającego podmiotu i poznawanego przedmiotu, zgodnie z którym poznanie umożliwia podmiotowi przekształcanie (aktywizm) mniej lub bardziej podatnego na jego wpływy przedmiotu (pasywizm). Wbrew takiemu (scjencystycznemu) stanowisku, według którego poznanie przedmiotu nie pociąga za sobą zmiany poznającego podmiotu (w myśl zasady — poznać właściwość pary i nie wyparować, poznać właściwość skały i nie skamienieć), realizm krytyczny zakłada przeobrażenia podmiotu w procesie poznania. To pociąga za sobą nie tylko zmiany w obrębie systemu wiedzy (wchodzenia na wyższy poziom spirali w trójfazowym procesie poznania i w głębsze warstwy rzeczywistości), ale i przekształcenie norm i wzorów społecznego działania.

Konstatacja ta nabiera szczególnej wagi w odniesieniu do poznania i działania edukacyjnego, zwłaszcza na gruncie pedagogiki emancypacyjnej. Poznanie z zastosowaniem zasad realizmu krytycznego prowadzi bowiem do wielowymiarowej zmiany edukacyjnej. Obejmuje ona bowiem nie tylko przeobrażenia w obrębie przedmiotu (sytuacji i działań edukacyjnych), prowadzi nie tylko do rozwoju ucznia — wychowanka i (uznanej za pożądaną) zmiany społecznej, ale generuje także zmiany w strukturze wiedzy, systemie wartości i sprawności nauczyciela — wychowawcy, który poznając i rozumiejąc wolność i warunki jej osiągnięcia sam podejmuje wysiłek emancypacyjny. Z kolei wysiłek ten umożliwia mu rozszerzenie wiedzy i umiejętności dotyczących warunków wspierania procesu podmiotowej (indywidualnej i wspólnotowej) emancypacji pozostałych uczestników sytuacji i procesów edukacyjnych.

³² R. Bhaskar: *Philosophy and the Idea of Freedom*, s. 145–146.

Realizm krytyczny dostarcza także argumentów na rzecz poszerzenia przedmiotu i problematyki badawczej podejmowanej w ramach pedagogiki emancypacyjnej. Może więc wzbogacać listę pytań formułowanych na gruncie tej orientacji.