

## **Paradygmat pedagogiczny – podstawy, racje wyboru, specyfika**

Istnienie wielu nurtów pedagogicznych konkurujących ze sobą, niekiedy przeciwnych, jest faktem, który należy przyjąć do wiadomości, co nie jest tożsame z uznaniem występujących między nimi różnic czy sprzeczności za wartość samą w sobie. Często w opisie tej sytuacji przywołuje się pojęcie paradygmatu, jednocześnie używając tej kategorii w taki sposób, jak gdyby, tłumacząc wielość rozmaitych nurtów, sama pozostawała ponad i poza uwarunkowaniami filozoficznymi, słowem, jak gdyby nie była możliwa żadna „filozofia paradygmatu” ujawniająca przesłanki ontyczne, poznawcze i metodologiczne, które wyznaczają jej rozumienie i stosowanie<sup>1</sup>. Wydaje się, że można problematyzować kilka kwestii związanych z rozumieniem paradygmatu: wielość paradygmatów (pluralizm), odniesienie do prawdy, racje ich wyboru (zmiany). W niniejszym tekście chcę również zwrócić uwagę na potrzebę uwzględniania humanistycznej specyfiki pedagogiki; przedstawię także propozycję (zawierającą kilka tez) zmierzającą do ukonstytuowania wspólnej płaszczyzny dyskusji dotyczącej podstawowych założeń pedagogiki, w tym także paradygmatu pedagogicznego.

### **Filozoficzne ujęcie paradygmatu**

Paradygmat oznacza dla mnie ideę kierowniczą a zarazem kryterium porządkujące intelektualnie doświadczenie oraz wyznaczające metodę badania. „Wyprzedza” on teorię w takim znaczeniu, że wstępnie zdaje się mieć charakter bardziej heurystyczny niż systematyczny, a to znaczy również, że może zostać zweryfikowany w wyniku rozwoju wiedzy i doskonalenia narzędzi badawczych. Nie jest natomiast pierwotny wobec założeń teoretycznych (filozoficznych), co

---

<sup>1</sup> T. S. Kuhn stwierdza nadrzędność paradygmatów wobec założeń poszczególnych nauk, uznając je niejako za „ostateczną instancję” wyjaśniającą różnorodność podejść naukowych (por. np. *Paradygmaty mogą mieć charakter pierwotniejszy, być bardziej wiążące i pełniejsze niż jakiegokolwiek zespół reguł badawczych dających się z nich jednoznacznie wyabstrahować*. – *Struktura rewolucji naukowych*, przeł. H. Ostromięcka, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009, s. 90); równocześnie komentując podjęte siedem lat wcześniej rozważania stwierdza na temat paradygmatu: *Nie ma bardziej niejasnej i ważniejszej kwestii w moim pierwotnym tekście* (s. 308) – chodzi o pierwsze wydanie *The Structure of Scientific Revolutions* (1962). A w wywiadzie udzielonym trzydzieści trzy lata później uznaje, że sedno sprawy można ująć w słowach: *Paradygmat to to, co stosujemy, kiedy brak nam teorii*. Te uwagi pokazują, przynajmniej w odniesieniu do najbardziej wpływowej koncepcji Kuhna, że podjęcie kwestii filozoficznych uwarunkowań paradygmatu nie jest bezzasadne.

najwyżej można powiedzieć, że jest wcześniejszy genetycznie, lecz nie logicznie<sup>2</sup>. Co właściwie chcemy osiągnąć podejmując dyskusję na temat paradygmatu? Po pierwsze chodzi o przypomnienie, że rozważania naukowe muszą odbywać się w ramach jakichś uprzednich założeń, a co za tym idzie kluczową rzeczą jest ich krytyczny a nie dowolny wybór – wskazanie kryteriów tego wyboru zmusza do dokonania rozstrzygnięć dotyczących rzeczywistości, człowieka, sposobu poznawania i uzasadniania wiedzy. W tym miejscu kluczowy problem sprowadza się do dychotomii: czy paradygmaty, rozumiane jako „idee kierownicze” (porządkujące dziedzinę badawczą), są weryfikowalne w kategoriach merytorycznych (logicznych i poznawczych), czy wyjaśnienie zatrzymuje się na poziomie uwarunkowań historycznych lub społecznych, bądź jest w ogóle niedostępne (irracjonalne). Po drugie, należy rozważyć w jakim znaczeniu akceptacja tej wielości oznacza potwierdzenie pluralizmu metod badawczych i realizację wolności naukowej i czy możliwe jest takie rozumienie pluralizmu, które nie rozbija jedności świata i nie prowadzi do nieuchronnego rozczłonkowania i relatywizacji wiedzy. Wreszcie, po trzecie, chcę zająć się sprawą kryteriów zasadnego wyboru (jeśli takie istnieją) paradygmatów, oraz ich weryfikacji i oceny.

**Wielość paradygmatów.** Współcześnie przyjmuje się, że nie można mówić o jednym paradygmacie, pojęcie to zakłada bowiem ich wielość, a to z kolei prowadzi do problemu komunikowalności, „tłumaczenia” i porównywalności teorii. Wydaje się, że nie da się dziś utrzymać tezy o niewspółmierności teorii w takim znaczeniu, że zmiana paradygmatu powodowałaby zerwanie komunikacji i całkowitą nieprzekładalność treści opisywanych przez teorie; trudno byłoby wówczas wyjaśnić jak to możliwe, że zwolennicy jednej teorii mogą rozumieć inną<sup>3</sup>. Elementarna „komunikacja” między różnymi systemami, a więc zrozumiałość też jednej teorii dla zwolenników innej<sup>4</sup> jest koniecznym warunkiem pozwalającym „przechodzić” od jednego paradygmatu do innego lub choćby rozumieć tezy, co do których nie wyraża się swojej akceptacji.

Fakt występowania wielości paradygmatów (wraz z tezą o częściowej komunikowalności teorii) niesie implikacje ontyczno-metodologiczne:

1. w sferze ontycznej implikuje istnienie wspólnej rzeczywistości („jednego świata”), do której odnoszą się twierdzenia teorii;

---

<sup>2</sup> Mam świadomość, że takie rozumienie paradygmatu nie jest zgodne ze znaczeniem (znaczeniami) jakie przypisywali im T. S. Kuhn czy L. Wittgenstein, sądzę jednak, iż uznanie, że jest to kwestia podlegająca krytycznemu rozpatrzeniu uzasadnia przedstawienie takiego znaczenia paradygmatu jako propozycji „do sprawdzenia”.

<sup>3</sup> Por. R. Trigg, *Rozum a zaangażowanie*, przeł. B. Chwedeńczuk, Pax, Warszawa 1989, s. 97-99.

<sup>4</sup> Świadomie nie piszę „na gruncie innej”, gdyż takie sformułowanie z góry – i zupełnie niepotrzebnie – wyklucza sytuację, w której nowa teoria wyjaśnia coś, co nie jest wyjaśnialne na gruncie starej; nie wydaje mi się, że uczonych należy w sposób konieczny traktować jako więźniów własnych teorii; niekiedy potrafią je ze względów rzeczowych przekraczać, modyfikować i odrzucać.

2. w sferze poznawczej – („wspólną”) zdolność rozpoznawania rzeczywistości;

3. w sferze metodologiczno-językowej – posługiwanie się językiem zrozumiałym (choćby tylko częściowo), a więc zawierającym pewne wspólne pojęcia, reguły i procedury.

Wielość paradygmatów zdaje się więc zakładać istnienie pewnej „wspólnej płaszczyzny”, która umożliwia tę wielość.

**Pluralizm ujęć.** Wprowadzenie kategorii paradygmatu niekiedy uważa się za równoznaczne z akceptacją różnorodności ujęć, bez rozpatrywania warunków i ograniczeń pluralizmu. Jedną z zasadniczych kontrowersji występującą w kwestii pluralizmu można ująć w paradoksalnie brzmiącym stwierdzeniu: *niezgoda łączy – zgoda rozdziela*. „Niezgoda” oznacza w tym przypadku spór, a ten jak wiemy potrzebuje wspólnej płaszczyzny, aby mógł być nazwany sporem i aby mógł się odbywać<sup>5</sup> (potrzebna jest więc taka jego forma, która jest wymianą, czyli rodzajem dialogu). „Zgoda” oznacza tu stanowisko relatywistyczne, a więc wzajemną akceptację różnych (przeciwnych, a nawet sprzecznych) stanowisk. Taka „zgoda” wykluczając spór, oznacza zerwanie komunikacji (czy raczej brak zainteresowania dla niej), jest pewną formułą wyrażenia obojętności.

Pozostawiając na boku stanowisko relatywistyczne, warto rozważyć warunki pluralizmu paradygmatów. Wydaje się, że pojawienie się w myśleniu naukowym kategorii paradygmatu i podejmowanie problemów z tym związanych można uznać za pozytywny przejaw wzrastającej samoświadomości metodologicznej. Tendencja ta obiektywnie kieruje się ku filozofii, oznacza otwarcie pola rozważań, które mają faktycznie nośność filozoficzną, choć w praktyce często refleksja nad uwarunkowaniami badań zatrzymuje się na wskazaniu (opisie) czynników psychologicznych lub społecznych. Krytyczne refleksje nad przyjmowanymi założeniami oddają złożoność badania naukowego wskazując na niedoceniane do tej pory uwarunkowania związane z podmiotem uprawiającym naukę. Pluralizm jest tu zrozumiały jako konsekwencja aspektywności ludzkiego poznania oraz niemożności całkowitego wyłączenia podmiotu (a więc absolutnej neutralności i „czystego obiektywizmu”). W rezultacie mamy do czynienia ze zrozumiałą różnorodnością *obiektywnych aspektów* w danej dziedzinie jak też z wielością *subiektywnych punktów widzenia*<sup>6</sup>. Można to uznać za wyraz humanizacji nauki – oznacza to przyznanie, że każda ludzka aktywność, także poznawcza jest cząstkowa, w pewien sposób niepełna (ułamna) i pretensje do poznania

---

<sup>5</sup> Por. R. Trigg, *Rozum...* j. w., s. 144-145.

<sup>6</sup> Taka aspektowość bywa niesprzeczna, niekiedy jest wyrazem dążenia do wielostronnego (wszechstronnego) ujęcia przedmiotu, czasem jest wynikiem przyjęcia różnorodnych celów. Mam wrażenie, że tak właśnie można interpretować typologię paradygmatów zaprezentowaną przez K. Rubachę (zob. w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 61-67).

absolutnego (niepodważalnego) są nierealistyczne i uzurpatorskie.

Istnieje jeszcze jeden argument przemawiający za pluralizmem ujęć, odwołujący się do humanistycznej (i osobowej) specyfiki człowieka. Żadna z tez czy teorii naukowych, ale również żadna z „prawd posiadanych przez człowieka”, nie ma wystarczającej mocy, aby „unieważnić” możliwość jej zaprzeczenia czy odrzucenia wynikającą z fundamentalnej wolności człowieka<sup>7</sup>. Każdy człowiek „ma prawo” nie uznać za „swoją prawdę” nawet tego, co widzi i słyszy, a tym bardziej kiedy chodzi o prawdy przedstawiane, tezy naukowe podparte hipotezami i założeniami; może nie tylko zgłosić swoje „weto”, ale również przedstawić własną „wersję rzeczywistości”. Jest to uprawnione naukowo pod warunkiem, że poda się wiarygodne racje własnych wyborów poznawczych i uzna się zasadność weryfikacji, to znaczy wyrazi się gotowość poddawania ich krytycznej ocenie innych.

**Odniesienie do prawdy.** Przedstawione wyżej stanowisko oznacza, że granicą akceptacji pluralizmu jest gotowość poszukiwania i przyjęcia obiektywnej (nie: „posiadanej” przez kogoś) prawdy, a więc odwołanie się do samej rzeczywistości, która stanowi jej fundament i kryterium. Można zaakceptować przekonanie, że prawda w teoriach naukowych jest trudno dostępna, gdyż jest zbyt uwikłana w elementy konwencjonalne i uwarunkowania poznawcze i metodologiczne<sup>8</sup>. Takie stanowisko jest jednak całkowicie różne od poglądu, że *musimy nauczyć się ohywać bez wszystkiego, co przypomina korespondencyjną koncepcję prawdy* czy sprowadzanie problemu prawdy do *gry w prawdę/falsz*<sup>9</sup>. Wydaje się, że w tym miejscu dotykamy kwestii kluczowej dla rozumienia paradygmatu: czy zasadę tworzenia paradygmatów należy rozumieć w taki sposób, że dopuszcza ona istnienie prawdy transcendentnej (niezależnej od poznającego podmiotu) i przyjmuje, jako formę „rywalizacji” między paradygmatami, odniesienie do rzeczywistości obiektywnej, czy też odrzuca się z góry możliwość takiego odniesienia. Mamy tu do czynienia z dwoma podejściami, wykluczającymi się wzajemnie; inne znaczenie ma pluralizm oparty na jednym bądź drugim podejściu. W pierwszym przypadku mamy „pluralizm otwarty”, to znaczy taki, który dopuszcza wszelkie możliwe stanowiska pod warunkiem, że będzie możliwe poddawanie ich krytycznym procedurom, drugi pluralizm wyklucza procedurę odniesienia do transcendentnej prawdy (i usuwa pojęcie prawdy w

---

<sup>7</sup> Por. R. Trigg, *Rozum... j. w.*, s. 125-128.

<sup>8</sup> Por. S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, TN KUL, Lublin 1992, s. 221-222.

<sup>9</sup> Zob. T. S. Kuhn, *Droga po Strukturze. Eseje filozoficzne z lat 1970-1993 i wywiad rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowych”*, przeł. S. Amsterdamski, Sic!, Warszawa 2003, s. 94-96. W konsekwencji działania uczonego można sprowadzić do „rozwiązywania łamigłówek”, a kryterium oceny jest pomysłowość i biegłość, jaką się tu wykazuje (por. T. S. Kuhn, *Struktura...*, j. w., s. 73-74).

klasycznym sensie) bez podania uzasadnionej *racji*<sup>10</sup> tego wykluczenia. Ponadto wydaje się, że nie można przyjąć – bez złamania zasady krytycyzmu i wolności badań – że jakieś podejście naukowe może być z góry odrzucone, bez poddania go krytyce i ocenie. Także wówczas, kiedy jest to podejście głoszące obowiązywalność prawdy obiektywnej, zawierające nakaz jej poszukiwania i wykluczające jej relatywizację. Nie wydaje się, aby można wskazać jakąś rację nakazującą włączenie postulatu relatywizacji prawdy oraz uznanie, że taka relatywizacja ma być niezbędnym elementem każdego paradygmatu.

**Kryteria wyboru i weryfikacji.** Wieloparadygmatyczność wiąże się z postulatem określenia kryteriów wyboru i podania jego *racji*<sup>11</sup>. Jeśli odrzuca się weryfikację polegającą na odniesieniu do rzeczywistości (czyli klasyczną koncepcję prawdy), wówczas trudno uznać dlaczego lista przytaczanych kryteriów takich jak zdolność przewidywania, liczba rozwiązanych problemów, prostota, jasność czy „smak estetyczny” miałaby być właściwa i kompletna i na czym miałyby w takim przypadku polegać skuteczność przekonywania i perswazji<sup>12</sup>. Warto również zauważyć, że wówczas *nie sposób być w błędzie, ponieważ w tym kontekście nie można powiedzieć, co to znaczy „być w błędzie”*<sup>13</sup>.

Kiedy jednak przyjmujemy zasadę „pluralizmu otwartego”, wówczas sensowne jest rozpatrywanie kryteriów wyboru paradygmatów. W przypadku pedagogiki warto rozpatrywać przede wszystkim kryteria wewnętrzne: merytoryczne i formalne, ale także niektóre zewnętrzne uwarunkowania. Sądzę, że najważniejsze, ale również najtrudniejsze do uchwycenia i weryfikacji jest określenie w jakim stopniu paradygmat ujmuje istotę i specyfikę rzeczywistości wychowania. Ważne również zdają się względy formalne takie jak *koherencja* założeń oraz ich *nyeksponowanie* (eliminacja elementów ukrytych lub przyjmowanych nieświadomie), stopnień *sprawdzalności* teorii; trudno też pominąć pomocnicze kryteria zewnętrzne takie jak *efektywność* i *użyteczność* teorii (dla realizacji celów wychowawczych). Nie bez znaczenia wydaje się również postulat *dostępności* teorii dla wychowawców-praktyków (a więc np. możliwość przełożenia jej na język doświadczenia potocznego), a także *zrozumiałości* i „atrakcyjności” dla samych wychowanków, którzy również są aktywnym podmiotami wychowania.

<sup>10</sup> „Uzasadniona racja” to właściwie tautologia, chodzi jednak o to, aby odróżnić racje merytoryczne na przykład od „racji” estetycznych.

<sup>11</sup> Choć można również uznać, że zmiana paradygmatu nie dokonuje się na zasadzie wyboru, lecz jest czymś w rodzaju „usidlenia” czy też „nawrócenia”, w którym raczej uczestniczymy niż je powodujemy (Kuhn opisując proces zmiany paradygmatu pisze, że owo przejście dokonuje się tak, jak gdyby osoba wślizgnęła się do nowego języka bez podejmowania jakiegokolwiek decyzji, *Struktura...*, j. w., s. 344).

<sup>12</sup> Por. T. S. Kuhn, *Struktura...*, j. w., s. 335-345; R. Trigg, *Rozum...*, j. w., s. 96-106. Pomijając fakt, że nic nie przeszkadza, aby taka oderwana od związku z rzeczywistością perswazja mogła przekształcić się w zabiegi manipulacyjne, które zmierzałyby do takiego „wniosłego” celu jak nakłonienie do przyjęcia „naukowej wersji” zdarzeń.

<sup>13</sup> R. Trigg, *Rozum...*, j. w., s. 113.

Wydaje się, że ważny jest też postulat doświadczalnej weryfikacji tez (przy szerokim nie-empirystycznym rozumieniu doświadczenia); pedagogika daje tu znacznie większe możliwości niż inne nauki, zwłaszcza, kiedy przyjmujemy, że nie jest ona budowana „od góry”, lecz jej punktem wyjścia jest rzeczywistość wychowania oraz pedagogia (jako zreflektowany zbiór doświadczeń wychowawczych). W tej sytuacji opowiedzenie się za jakimś paradygmatem nie musi oznaczać jednostronnego zakończenia dyskusji i dialogu. Pozostają bowiem trzy metody „dialogu”. Najważniejszą wydaje się droga doświadczalna, a więc „odwołanie do rzeczywistości”, pomocniczy może być sprawdzian „pragmatyczny” – zbadanie konsekwencji praktycznych oraz efektów pedagogicznych, wreszcie – najmniej efektywna wydaje się dyskusja meta założeń.

### **Paradygmat humanistyczny – osobowy podmiot i „zaangażowanie”**

Pedagogika szukająca własnej tożsamości nie powinna uchylać się od odpowiedzi na pytanie w jakiej mierze chce być nauką humanistyczną, nawet gdyby odpowiedź miała przynieść dodatkowe komplikacje spowodowane przekroczeniem granic wyznaczanych „naukowością” i podważyć efektywność dotychczas stosowanych metod. Chciałbym zwrócić uwagę na dwa momenty, które moim zdaniem, stanowią o specyfice podejścia humanistycznego:

1. unikalność „przedmiotu” badań – nie jest nim rzecz, lecz świadomy podmiot, sprawca wolnych działań, mający zdolność bytowania „do wewnątrz”<sup>14</sup>,

2. podważenie pozycji badacza jako „neutralnego obserwatora”, jest on w pewien sposób „uwikłany” osobowo w proces badawczy.

**Specyfika człowieka-osoby.** Unikalność „przedmiotu” powinna wyznaczać odpowiadającą jej metodę badań. Chodzi tu o doświadczenie w rozumieniu klasycznej filozofii, a zwłaszcza fenomenologii, natomiast nie o redukcyjną (empirystyczną) jego wersję, przejętą z innych nauk (np. z psychologii), która funkcjonuje w pedagogice jako „metoda empiryczna”. Powraca stawiane nie od dziś pytanie czy „metoda empiryczna” jest w stanie ująć specyfikę człowieka, czy jej nie zaciera i nie fałszuje. Próby odsłonięcia tej specyfiki (czy raczej powrotu do niej) podejmowane przez psychologię humanistyczną C. Rogersa i A. H. Masłowa nie zakończyły się pełnym sukcesem, ujawniły jednak dysproporcję jaka istnieje między zakresem rzeczywistości ludzkiej efektywnie wykorzystywanej przez naukę, a tym, co może stanowić pełny wyraz *humanum*. Z przekonaniem o istnieniu podobnej

---

<sup>14</sup> Zrozumiały jest w tym kontekście sprzeciw wobec „paradygmatu pozytywistycznego”, właściwego dla „kultury przedmiotów”, w którym preferuje się podejście technologiczne i użytecznościowe (por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogia ogólna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 314-315, 317-318, 323).

dysproporcji występuje egzystencjalna filozofia osoby<sup>15</sup> podkreślając w bycie ludzkim znaczenie subiektywnej sfery, swoistej „wewnętrzności”, rozumianej nie psychicznie, emocjonalnie i tylko „przeżywaniowo”, lecz widzianej jako przejaw duchowości człowieka; jest ona w pewien sposób dostępna „doświadczalnie” w różnorodnych aktach transcendencji (poznania, działania)<sup>16</sup>. W tym przypadku świadomość istnienia „białych plam” jest jeszcze bardziej dotkliwa, filozofia osoby chce bowiem sięgać do jeszcze bardziej odległych niż myśl humanistyczna terenów leżących poza głównym nurtem badań naukowych, niekiedy wręcz uznawanych za „ugór” i „nieużytki”.

**Brak neutralności – „zaangażowanie”.** Termin „zaangażowanie” może być mylący, sugeruje bowiem pewną decyzję woli poprzedzającą akt zaangażowania, tymczasem chodzi raczej o ontyczno-moralną sytuację „bycia zaangażowanym” jako konsekwencję faktu bycia osobą, a nie jako następstwo podjętej decyzji. Sytuacja ta wiąże się z faktem poznania i przeświadczeniem o prawdziwości sądu; chodzi o wewnętrzne zobowiązanie, zaciągnięte bez udziału woli, a wynikające z tego, że poznanie jest nie tylko *aktem*, ale również *faktem*, to jest „wydarzeniem”, którego podmiot jest zarazem uczestnikiem i świadkiem<sup>17</sup>. Nie przekreśla to postulatu obiektywności (i zachowania swoistej „neutralności” nie zniekształcającej treści poznawczej)..

Nie chodzi tu o reakcję emocjonalną, która wprowadzie jest czymś naturalnym, ale może zniekształcać – poprzez upodobanie lub niechęć do przedmiotu poznania – treść aktu poznawczego. Trzeba zwrócić uwagę, że fakt poznania oznacza również „uwikłanie” woli. W poznaniu dokonuje się internalizacja treści, związanie z „ja”, a to oznacza, że treści stają się „moje” – jest to niemal równoznaczne z uznaniem ich prawdziwości. Mogę je wprowadzić poddać metodycznemu wątpieniu, „zawiesić ich prawdziwość”, jeśli jednak nie znajdę racji, które uzasadniałyby ich odrzucenie, nie mogę nie uznać ich prawdziwości, chyba, że za cenę niebezpiecznego rozdzielenia „ja” lub podważania zasadności kontaktu ze światem realnym<sup>18</sup>.

Ten rodzaj poznawczego „zobowiązania” właściwy dla naturalnego nastawienia sprawia, że wiem jak „poruszać się” w rzeczywistości obiektywnej (niezależnej ode mnie). Jeśli widzę nadjeżdżający samochód – i nie ma żadnych

---

<sup>15</sup> Mam na myśli filozofię K. Wojtyły; świadomie nie używam terminu personalizm, chcę bowiem zaznaczyć odrębność tej koncepcji tak wobec klasycznego tomizmu jak również wobec różnych nurtów personalizmu, zwłaszcza amerykańskiego, z którymi, poza nazwą, nie ma on wiele wspólnego. Termin „egzystencjalny” wskazuje na związek z filozofią istnienia Tomasza z Akwinu, nie z egzystencjalizmem.

<sup>16</sup> Szerszej omawiam tę sprawę w książce *Prawda jako zasada wychowania* (UKSW, Warszawa 2008).

<sup>17</sup> Por. na ten temat T. Styczeń, *Być sobą to przekraczać siebie – O antropologii Karola Wojtyły*, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 1994, s. 491-505.

<sup>18</sup> Por. T. Styczeń, *Być sobą...* j. w., s. 502-505; na temat podmiotowego aspektu prawdy i „związania” nią osoby zob. też W. Starnawski, *Prawda jako zasada wychowania*, j. w., s. 213-217.

podstaw, aby uznać to za złudzenie, to naturalną reakcją wynikającą z internalizacji poznania (i uznania go za prawdziwe) jest zejście z drogi pędzącego auta (chyba, że moim zamiarem byłoby spowodowanie wypadku, wówczas „racjonalne” byłoby pozostać na miejscu – ale i w tym przypadku za podstawę działania biorę faktyczność, czyli realność treści). Ta ontyczna zdolność woli do reakcji na prawdziwość faktów i podjęcie wyznaczonego tą prawdziwością działania, jest skutkiem tego, co określamy jako „zaangażowanie”. Jest ono przede wszystkim wyrazem „poczucia realności”, a więc przekonania, że ja sam jako podmiot i sprawca uczestniczę w świecie i wydarzeniach, które w dużej mierze pozostają poza moim zasięgiem sprawczym (są obiektywne – dotyczy to również mojego istnienia, posiadanych przez ze mnie własności, ograniczeń, umiejętności, etc). Jak niełatwo pozbyć się tego podświadomego niemal „poczucia realizmu” świadczą zadziwiające słowa T. Kuhna, niezbyt chyba zgodne z jego „oficjalnym” stanowiskiem: stwierdza on, że „świat rzeczywisty” narzuca człowiekowi „twarde ograniczenia”<sup>19</sup>.

### Specyfika paradygmatu pedagogicznego

Czy istnieje potrzeba ustalenia pryncypiów, rodzaju konsensusu dotyczącego podstawowych założeń w pedagogii – bardziej podstawowych niż ramy paradygmatu, gdyż wskazujących jego ograniczenia i warunki stosowania? Wydaje się, że nawet jeśli takie zadanie nie byłoby w pełni wykonalne, to warto je podejmować, aby ukonstytuować wspólną płaszczyznę (komunikacji, a więc dialogu, dyskusji i sporów), która odpowiadałaby wspólnej *rzeczywistości wychowania*, bardziej pierwotnej niż poszczególne teorie, nurty pedagogiczne i koncepcje. Wprawdzie spory, dyskusje, różne interpretacje, nieprzekładalne w całości koncepcje świadczą raczej o odmienności, jednak nie można zapominać, że odmiennosc ta występuje w sferze znaków, pojęć i słów i wciąż w mocy pozostaje pytanie czy sfera ta jest czymś zamkniętym w sobie, czym należy się zajmować dla niej samej, czy też znaki, pojęcia i słowa *czegoś dotyczą*, a więc czy wskazują na pewną realną rzeczywistość – w naszym przypadku na *fakt (fakty) wychowania*? Jeśli tak, to znaczy, że tym co uprawnia nas do poszukiwania wspólnej płaszczyzny poznawczej i językowej jest *jedność rzeczywistości*. Z góry chcę zastrzec, że nie sądzę, aby takie dążenie podważało zasadę pluralizmu koncepcji i metod wychowawczych, i by musiało zmierzać w kierunku tworzenia „jednej słusznej pedagogii”; wręcz przeciwnie, myślę, że wskazanie pewnej wspólnej płaszczyzny warunkuje pluralizm, gdyż dopiero dzięki niej można wskazać naturalne i potrzebne zróżnicowania wynikające nie tylko z okoliczności miejsca, czasu, ale

---

<sup>19</sup> T. S. Kuhn, *Droga...*, j. w., s. 97; warto również przytoczyć wcześniejsze słowa, że [świat] jest w pełni trwały, niezależnie od życzeń i pragnień obserwatora. Potrafi dostarczać decydujących świadectw przeciwko wymyślonym hipotezom niezgodnym z tym, co się w nim dzieje. Stworzenia urodzone w nim, muszą go brać takim, jakim go znajdują (tamże).



również z niedoskonałości badacza czy wychowawcy, przede wszystkim jednak uwzględniające indywidualne uwarunkowania osoby-wychowanka.

**Założenia ontyczno-poznawcze w pedagogice**<sup>20</sup>. Chciałbym zaproponować dyskusję założeń, które pozwoliłyby odsłonić „wspólną rzeczywistość” wychowania. Przedstawiam je w formie tez; są one formułowane z perspektywy filozofii osoby, nie znaczy to jednak, że zamyka to drogę do krytyki, raczej ją umożliwia w pełniejszy sposób, gdyż odsłania perspektywę, z której czynione są te uwagi; a jej przyjęcie również podlega krytycznemu rozpatrzeniu.

**1. Wychowanie jako rzeczywistość pierwotna i fundament pedagogiki.** Najistotniejsze jest to, że mamy do czynienia z pewnym fragmentem (aspektem) *realnej rzeczywistości*, kwestią dalszych ustaleń jest to czy należy ją ujmować jako fakt (zbiór faktów), proces, wydarzenie itp.

**2. Pierwotne dla pedagogiki jest doświadczenie** (np. *doświadczenie człowieka*<sup>21</sup>, *doświadczenie wychowania*), natomiast teoria jako system naukowy jest interpretacją i uniwersalizacją danych doświadczenia (rozumianego jako jednostkowy akt poznania).

**3. „Przedmiotem” pedagogiki (pedagogii) jest konkretna jednostka ludzka.** Nie wydaje się, aby w punkcie wyjścia było konieczne przyjmowanie jakiejś koncepcji człowieka; wystarczy, jeśli przyjmimy własności jednostki, które skądinąd dadzą się weryfikować doświadczalnie (przy nie-empirystycznym rozumieniu doświadczenia). Są to: zdolność poznawania prawdy, autorefleksji, rozumienia oraz zdolność do działania własnego (bycia sprawcą).

**4. Jednostka jest bytem podlegającym zmianom**, mającym zdolność doskonalenia się (samodoskonalenia), a to zakłada ontyczną tożsamość podmiotu.

**5. Jednostka jest niedoskonała** (brak jej wiedzy, umiejętności i sprawności, popełnia błędy, nie wie jak ma postępować) – jest więc zdana na pomoc (wsparcie) innych, w szczególności wychowawcy (który w innym aspekcie również jest niedoskonały, popełnia błędy, brak mu wiedzy i umiejętności).

**6. Istnienie prawdy transcendentnej (obiektywnej), tj. niezależnej w aspekcie treści od podmiotu poznającego** jest koniecznym warunkiem poznania, ale także sensowności wątpienia, błędzenia, pytania i – przede wszystkim – dialogu; umożliwia występowanie „punktów orientacyjnych” w wychowaniu oraz istnienie miary (kryterium) doskonalenia człowieka; odwołanie się do jej „mocy” wyjaśnia mechanizm efektywnego „wpływu wychowawczego”.

---

<sup>20</sup> Odpowiadają one mniej więcej temu co Kuhn określa jako „paradygmat metafizyczny” (zob. *Struktura...*, j. w., s. 312). Założenia formułuję w nawiązaniu m. in. do tekstu W. Chudego *Istota pedagogiki personalistycznej*, „Ethos” nr 75 (2006), s. 52-74 oraz do ustaleń zawartych w mojej książce *Prawda jako zasada wychowania*.

<sup>21</sup> Jest to termin techniczny używany przez K. Wojtyłę oznaczający poznanie bezpośrednie, ale zawierające również moment rozumienia, dotyczące osobowej specyfiki człowieka i ujmujące ją również „od wewnątrz” tj. w aspekcie przeżycia.

**7. Cel pedagogiki jest praktyczny** – jest nim pomoc wychowankowi w jego rozwoju. Teoria pedagogiczna winna więc służyć praktyce wychowawczej. Z założenia powinna więc być „optymistyczna”, a więc zmierzać do znalezienia metod efektywnej pomocy, respektując autonomię i wolność osoby.

Warto podkreślić, że każda z przedstawionych wyżej tez (z wyjątkiem punktu 7, który ma charakter postulatywny) może być uzasadniona na gruncie doświadczenia, bez odwoływania się do zaawansowanych teoretycznie koncepcji.

**Postulat realizmu.** Szczególne znaczenie należy przyznać postulatowi realizmu; dotyczy on nie tylko realności świata, istnienia „aktorów dramatu”, ale również realności samego wydarzenia jakim jest wychowanie; do dalszej dyskusji należy pozostawić kwestię „realności” (rozumianej jako możliwość urzeczywistnienia) celów, wartości czy norm. Osobną kwestią jest „poczucie realizmu” pedagoga (uczonego lub praktyka) przejawiające się choćby w tym, iż wie on, że nie działa w „świecie możliwym”, a adresat tego działania nie jest jakimś „obiektem”, lecz konkretną istniejącą realnie jednostką. Wobec tego niedopuszczalna jest większość eksperymentów (dozwolonych w innych dziedzinach). Zwłaszcza wprowadzanie eksperymentalnych teorii czy koncepcji powinno być dokonywane z niezwykłą ostrożnością ze względu na fakt, że granica oddzielająca teorię od praktyki nie jest w pedagogice precyzyjnie wyznaczona i pewne czysto teoretyczne zabiegi intelektualne mogą być uznane za postulaty „do realizacji” w praktyce wychowawczej.

**„Zaangażowanie” w pedagogice (troska i odpowiedzialność).** To, co powiedzieliśmy wyżej, w związku z osobliwością podejścia humanistycznego i z pozbawieniem badacza pozycji „neutralnego obserwatora” – w takim zakresie w jakim chodzi o *reakcję* na poznaną prawdę – ma swoje zastosowanie w jeszcze w większym stopniu w pedagogice. Wydaje się, że zakres „zaangażowania” sięga tu głębiej i dotyczy podstawowej orientacji pedagoga – tak teoretyka jak i praktyka. Można ją określić jako ukierunkowanie poznania i działania powodowane troską i odpowiedzialnością (przejawiającą się również w formie *wspierania* czy *towarzyszenia*), respektując wolność adresata, a więc odrzucając wszelkie formy przemocy, manipulacji, nacisku ideologicznego.

Warto ponadto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt tej sprawy. Zazwyczaj uważa się fakt, że badacz nie jest „idealnym obserwatorem” za czynnik niekorzystnie wpływający na wyniki prowadzonych badań i wydaje się to słuszne w przypadku nauk przyrodniczych, lecz nie musi już tak być w przypadku nauk humanistycznych, a zwłaszcza pedagogiki. Fakt, że badacz sam jest uczestnikiem badanego zdarzenia, może dać mu dostęp do badanego zjawiska „od wewnątrz”. A to czyni jego pozycję wyjątkową w znaczeniu pozytywnym, może widzieć więcej i lepiej. Choć oczywiście niesie to sporo kłopotów metodologicznych związanych choćby z problemem intersubiektywności. Taka postawa „zaangażowanego obserwatora”, jak pokazują wysiłki filozofii współczesnej: fenomeno-

logii, hermeneutyki, filozofii dialogu czy psychoanalizy, nie musi być interpretowana subiektywistycznie. Nie musi również oznaczać rezygnacji z postulatu obiektywności, może być natomiast otwierać nowe możliwości poznawcze.

---

### **Pedagogical paradigm - the basis, right choice, specificity**

In the article the author describes the definition of paradigm, explains how we can understand the concept of the pluralism of meanings. The article contains philosophical reflections on modern pedagogical paradigms. The author raises many questions to which the attentive reader will find the answer. The most important are: whether the wide acceptance of pluralism is referred to the truth? Are contemporary paradigms in pedagogy related to the truth, or to the ideas about it?