

Andrzej Radziewicz-Winnicki*

**DOMINACJA PARADYGMATÓW CZY TEŻ WYJAŚNIEŃ
KOMPLEMENTARNYCH W OKRESIE ZMIANY
SPOŁECZNEJ?**

Zamysł przygotowania do druku tego szczególnie autorskiego tekstu zrodził się późną jesienią 2011 roku, w rezultacie propozycji Redaktora Naczelnego popularnego i znanego czasopisma jakie stanowi *Rocznik Lubuski*. Redaktorzy naukowy czasopisma, Ewa Narkiewicz-Niedbalec, Bogdan Idzikowski oraz współredaktor tematyczny Mirosław Kowalski, w sposób nadzwyczaj przejrzysty nakreślili potencjalnym autorom tematykę kolejnego numeru czasopisma, pozostawiając w kwestiach szczegółowych satysfakcjonującą i oczekiwaną dowolność zarówno w zakresie sformułowania tytułu artykułu, jak prowadzonego przez danego autora wywodu. Niniejszy okolicznościowy tom uświetnia trwające od jesieni 2011 roku obchody jubileuszu 40-lecia Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego. Wypada zatem nadmienić, iż jest to w całym naszym regionie nie tylko jedna z ważnych dat zrealizowanych zamierzeń naukowych. Ów okres stanowi określoną i wymierną miarę wrastania naszej jednostki organizacyjnej w kulturową i organizacyjną całość nauki polskiej i nauki europejskiej. Oczywiście główną zasługę w tym względzie przypisać należy

* **Andrzej Radziewicz-Winnicki** – urodzony w 1945 roku, absolwent Uniwersytetu Warszawskiego, socjolog, pedagog; profesor zwyczajny Uniwersytetu Śląskiego (do końca 2010; obecnie profesor zwyczajny Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. Gen. Ziętka w Katowicach), zajmuje się wybranymi zagadnieniami z pogranicza pedagogiki społecznej i socjologii wychowania. Wieloletni członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Do końca bieżącej kadencji pełni funkcję wiceprzewodniczącego KNP. Autor i redaktor naukowy ponad 200 publikacji, z których trzecia część wydana została w języku angielskim (głównie poza granicami kraju). Dwanaście publikacji zwartych Autora wykazanych zostało w zbiorach Biblioteki Kongresu USA. Visiting Profesor w zagranicznych ośrodkach akademickich (USA, Niemcy, Finlandia, Austria, Norwegia, Dania, Węgry, Czechy, Słowacja). W latach 1997-2005 redaktor naczelny kwartalnika „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne”; od 2008 r. przewodniczący Rady Wydawniczej czasopisma „Auxilium Sociale Novum”. W ostatnim okresie prowadzi badania instytucjonalizujące pedagogikę/socjologię zmiany społecznej oraz pedagogikę codzienności.

postawie i aktywności bardzo wielu znakomitych osobistości – reprezentujących Zielonogórską *Alma Mater*, które wywarły duży – niewymierny, ale jakże znaczący – wpływ na życie naukowe i rozwój społeczny miasta, województwa, regionu, ale przecież również całego kraju (zob.: Idzikowski 2007, s. 11-30; Narkiewicz-Niedbalec 2007, s. 73-82; Wołk 2007, s. 31-52). Pragnę zatem, na samym wstępie, wyrazić szczere i bardzo serdeczne podziękowania inicjatorom edycji niniejszego opracowania, redaktorom naczelnym kolejnego numeru *Rocznika*, za włączenie mojej skromnej osoby w poczet aktywnych członków zespołu autorskiego, który to fakt traktuję jako prawdziwy zaszczyt i dług wdzięczności.

Niniejszy artykuł porusza wybrane problemy nowej sytuacji badawczej, zaistniałej na gruncie nauk społecznych (w tym również pedagogice społecznej i socjologii wychowania, które to subdyscypliny staram się wiarygodnie od lat reprezentować) na początku XXI wieku. Mam na myśli zarówno próżnię, która wytwarzała się na gruncie metodologii i towarzyszy badaniom prowadzonym przez nauki społeczne w dobie transformacji, jak i aktualnie innych pojawiających się zagrożeniach (Idzikowski, Narkiewicz-Niedbalec, Zielińska, Papiór 2003). Wiele nowo powstałych subdyscyplin przyrodoznawstwa, fizyki czy matematyki zaczyna rościć sobie prawo do prowadzenia eksplikacji i proponowania określonych rozstrzygnięć w obrębie niektórych obszarów problematyki społecznej. Tym bardziej granice pedagogiki nieustannie się poszerzają poprzez podejmowanie zagadnień uniwersalnych. Zarysowanie powyżej przedstawionej tematyki może przyczynić się do modyfikacji podstawowego założenia obowiązującego w pedagogice społecznej (kompensacja oraz profilaktyka). Może również determinować najbliższą dekadę w pomyślnym rozwoju pedagogiki społecznej (Radzewicz-Winnicki 2011, s. 92-93) i innych subdyscyplin naukowych.

Trzeba koniecznie zaznaczyć, iż pedagogika w ostatnich dekadach wyraźnie się *odrodziła* jako wiarygodna dyscyplina naukowa – podobnie jak inne dziedziny nauk społecznych. Wrosła w życie codzienne, reprezentuje nowy, odmienny od poprzedniego sposób myślenia o społeczeństwie i otaczających jednostkę zdarzeniach, występujących w intensywnie rozwijającym się życiu publicznym (por.: Miłkowska, Olszak-Krzyżanowska 2008). Żyjemy bowiem pod naporem bieżącej, nieustannie zmieniającej się rzeczywistości. Mam na myśli psychospołeczny wymiar przebiegającej w Polsce i innych krajach jakże trudnej adaptacji do nowych warunków współczesnego społeczeństwa postindustrialnego. Powszechnie dostrzegane są występujące wokół konflikty i animozje typowe dla każdego okresu przemian (Wołk 2011, s. 3-7). Metodologia zarówno pedagogiki, socjologii czy psychologii jest jednorodną metodologią nauk społecznych. Uwiarygodniają owe słusz-

ne spostrzeżenia i bogate refleksje Jerzego Szackiego. Jak twierdzi uczony, dostrzega się z jednej strony coraz to większą i doskonalszą specjalizację poszczególnych dyscyplin, z drugiej natomiast, każda z nauk coraz rzadziej jest w stanie obchodzić się bez inspiracji i pomocy innych dyscyplin z daną nauką blisko współpracujących, które zajmują się tymi samymi zjawiskami, wskazując przy tym sporą i często kreatywną inwencję. Wystarczy zresztą sięgnąć po jakąkolwiek ambitniejszą pracę reprezentującą nauki społeczne, by dostrzec, jak płynne są dzisiaj granice pomiędzy poszczególnymi jej dyscyplinami. Bez sięgnięcia po informacje biologiczne niepodobna często się zorientować, czy autorka/autor danego opracowania naukowego jest socjologiem, psychologiem społecznym, kulturoznawcą, ekonomistą, antropologiem bądź też reprezentantem innej dyscypliny naukowej. Niepodobna też zauważyć rozwoju takich badań społecznych, które konstytuują się wokół problematyki wspólnej wielu tradycyjnym dyscyplinom. Są dziedziny badań społecznych, w których niezmiernie trudno byłoby przekroczyć granice między dyscyplinami, będąc w wielu wypadkach tylko kwestią zbiegu historycznych okoliczności, a w rezultacie ukształtowania się pewnej narodowej tradycji, biurokratycznych konsekwencji czy też środowiskowych przyzwyczajęń. Nietrudno też wykazać, jak wiele poszczególni twórcy nauk społecznych, np. we współczesnej socjologii, zawdzięczali inspiracjom ze strony dyscyplin innych aniżeli ich własna, nie wspominając już o tym, że niejednen z nich nie był socjologiem z punktu widzenia kryteriów instytucjonalnych (Szacki 2007, s. 30-31; zob.: Lewowicki 2007; por.: Śliwerski 2011).

Jedną ze szczególnie żywo dyskutowanych koncepcji/teorii – do których będę starał się nawiązać – we współczesnych naukach społecznych są kolejno przedkładane propozycje dotyczące statusu pojęcia paradygmatu w literaturze przedmiotu. Kontrowersje, jakie ono wzbudziło i nadal wywołuje (pozytywne bądź negatywne, wiążące się z przyjęciem lub pewnym zaprzeczeniem) wykraczają poza ramy jednej tylko dyscypliny naukowej i sięgają do całego zespołu nauk społecznych (Paluch 1973, s. 5), a w tym również pedagogiki. **Paradygmat naukowy** (łac. *paradigma*) to w najprostszej interpretacji wzorcowa teoria, zasadniczy przykład bądź model. Stanowi on zbiór fundamentalnych i naczelných koncepcji, obowiązujących w określonym czasie, przestrzeni, dotyczących świata, jego struktury i przedmiotu badań z danej dziedziny wiedzy (np. mechanika Newtona bądź też teoria względności Einsteina). Twórcą teorii paradygmatów był – jak dobrze wiemy – Thomas S. Kuhn. W swojej *Strukturze rewolucji naukowych* zawarł ów wybitny uczony sugestię, że paradygmatem staje się powszechna obiegowa wiara (przekonanie) teoretyczne – przyjęte powszechniej nawet niż dzieje się to w obrębie wielu różnych dyscyplin badawczych – jak również me-

metodologiczne wzory postępowania badawczego. Warto odróżnić w związku z powyższym stwierdzeniem występowanie (egzystencję) paradygmatów różnych poziomów, np. globalne czy lokalne (Olechnicki, Załęcki 1997, s. 150; Kuhn 1968, s. 231). Problemy i propozycje metodologiczne – sygnalizowane powyżej – spotykały się z żywym zainteresowaniem, bowiem miało to swoje uzasadnienie w charakterze wszechogarniającym samego pojęcia, którego zakres poszczególnych elementów pozostaje wspólny dla całego zespołu dyscyplin i subdyscyplin naukowych. Dynamiczny rozwój teorii paradygmatu powoduje jednak stopniowe nawarstwienie się pewnych nie do końca rozwiązanych i jednoznacznie rozstrzygniętych problemów, dostrzeganych także w rodzimej pedagogice. Kryzysogeny charakter dotychczasowego rozwoju środowisk lokalnych, a również społeczeństw postrzeganych w perspektywie globalnej (zakłócenia rozwoju ekonomicznego, politycznego, degradacja środowiska przyrodniczego, kulturowego itp.) rodzi konieczność poszukiwania nowych idei, których realizacja w przyszłości pozwoli na bardziej oczekiwane przez grupy ekspertów wprowadzenia niezbędnych korekt i modyfikacji (Kaleta 1992, s. 143), celem pomyślnej partycypacji jednostki/wychowanka w globalnym społeczeństwie obywatelskim. Prowadzone w niniejszym artykule refleksje dotyczą więc problematyki *racjonalności*, która musi odcisnąć swoje piętno we współczesnej metodologii badań prowadzonej m.in. na gruncie pedagogiki¹. Idzie oczywiście o racjonalność metodologiczną, a więc ten typ racjonalności, który rozważany jest w kontekście filozofii nauki i dotyczy samej *racjonalności* jako pewnej metody naukowej. Pytania, które w następstwie przyjęcia niniejszej opinii wywodzą się/oscylują wokół kwestii: jak należy rozumieć racjonalność i dlaczego podjęte czynności (dane poznanie naukowe) uznaje się za poprawne i racjonalne? (Kleszcz 1992, s. 22). Z powyższym, jakże szerokim zagadnieniem wiąże się również kwestia naszej świadomości aksjologicznej. Przekonujemy się niezbicie w oczach Mirosława Kowalskiego oraz Daniela Falcmána, że mnogość ujęć i perspektyw, w których jest rozważana, kwalifikuje ją właśnie do pojęć wie-

¹Sam termin racjonalność, podobnie jak i zbliżony doń racjonalizm wywodzi się od łacińskiego słowa *ratio*, obarczonego pewną wieloznacznością. Ogólnie można powiedzieć, że termin racjonalizm odnoszony bywa do kierunku filozoficznego, akceptującego szczególną rolę rozumu. Racjonalność natomiast odnoszona przeważnie jest do bytu, czy też, jak to obecnie bywa najczęściej – do poznania oraz sposobu/trybu myślenia. Jest charakteryzowana niekiedy za pomocą takich cech, jak ścisła i skrupulatna artykulacja (jasność), przestrzeganie reguł logiki (konsekwencja) wreszcie zaś – do wiarygodnego uzasadnienia. Ponadto – jak trafnie stwierdza Ryszard Kleszcz – występuje ona w innych kontekstach, odnosi się m.in. do wartościowania czy wszelkiego działania o charakterze intencjonalnym. Zob.: R. KLESZCZ, *Metodologia, filozofia, racjonalność*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 3, 1992, s. 21-22.

lozacyjnych i posiadających szczególną wagę dla analityków penetrujących nauki społeczne. Wielość spojrzeń na świadomość aksjologiczną badacza oddaje również pewną dyferencję poszczególnych dyscyplinarnych orientacji (Kowalski, Falczman 2010, s. 29). Przemiany społeczne, kulturowe i cywilizacyjne są przecież nierozzerwalnie związane z powstaniem/wyzwalaniem się nowych nauk, które są subdyscyplinami już istniejących bądź sytuują się na pograniczach kilku z nich, bądź też są całkowicie nowe, gdyż odnoszą się do badań zjawisk współczesnych (Osmańska-Furmanek, Furmanek 2006, s. 295), co dowodzi również o racjonalności rzetelnego postępowania metodologicznego.

Jednostka ludzka zawsze rozporządzała pewną wiedzą o tym, jak jest skonstruowane i jak funkcjonuje otaczające ją zewnętrzne oblicze świata społecznego. Oczywiście jej wizja podlegała stale dokonującym się zmianom. Potoczną wiedzę nabywamy także dzisiaj, w toku całego naszego życia. Przyswajamy ją spontanicznie – jak ongiś – sami nie wiedząc, w jaki sposób, kiedy, jak, dlaczego i w jakim trybie ją wchłaniamy, kontaktując się z innymi ludźmi, przenika do nas i nasiąkamy nią jak przysłowiowa „skorupka za młodu” (Szacka 2003, s. 21). Taki właśnie typ wiedzy potocznej przeważał w okresie dominacji wiedzy przednaukowej, wiedzy potocznej i w publicznej wymianie towarzyszących jej licznych refleksji.

Później, stopniowo wiedza ta została formalizowana, rozpoczął się okres – trwający po dzień dzisiejszy – instytucjonalizacji wielu dyscyplin naukowych. Pomimo tego oczywistego faktu, trudno jest podać adekwatną do rzeczywistości pełnionej roli i podejmowanych zadań (jak i sposobu jej rozumienia) definicję *nauki*. Należy ona do innych pojęć, oznaczających zjawiska zmienne w czasie i o bardzo długich dziejach, takich m.in. jak: kultura, religia, język czy sztuka i samo sformułowanie adekwatnej historycznie definicji w zasadzie nie jest możliwe. Pomiedzy nauką współczesną a nauką starożytnych Greków – twierdzi Stefan Amsterdamski – nie wspominając o wiedzy ludów jeszcze dawniejszych, zachodzi zapewne związek genetyczny, co wcale nie oznacza, że nauka starożytna musiała nieuchronnie na mocy określonej logiki przekazać nam swoją nowożytną czy współczesną mutację. W każdym okresie uprawiane są różne rodzaje wiedzy, orzekanie zaś, które ich fragmenty zaliczane są do obszaru wiedzy *naukowej*, a które do wiedzy *pozanaukowej*, utożsamianej z refleksją potoczną możliwe jest na podstawie konwencjonalnych definicji, projektujących znaczenie danego terminu. U podłoża każdej propozycji leży zawsze określony normatywny ideał poznania naukowego. Cywilizacja, która nas otacza sprawia, że „nieomal wszystko – od filozofii po wróżbiarstwo – pragnie uchodzić za »naukowe«” (Amsterdamski 1999, s. 296).

Wracając do toczącej się debaty, dobrze byłoby przypomnieć w znacznie szerszej perspektywie głośną polemikę, jaką wywołała książka Thomasa Kuhna, na którą uprzednio się już powołałem. W centrum dyskusji znalazła się właśnie teza, że zrozumienie rozwoju nauki wymaga wyjścia poza logikę i metodologię, przywołania kategorii psychologii społecznej i socjologii wspólnot naukowych, że same tylko dyrektywy metodologiczne nie mogą wyznaczać rozwiązania różnorodnym pytaniom naukowym, przed którymi staje badacz. Dla zrozumienia rozwoju danej nauki badać trzeba, zdaniem Kuhna, wartości, jakimi kierują się jej uczeni w pracy naukowej, instytucje, które pracę tę prowadzą czy organizują, bacznie obserwując otaczającą rzeczywistość.

„Odpowiedź – jak pisze – musi być ostatecznie psychologiczna lub socjologiczna; zawierać musi opis systemu wartości – ideologii – wraz z analizą instytucji, poprzez które ten system wartości funkcjonuje i jest wzmacniany” (Kuhn 1968, s. 19).

Nikt z krytyków stanowiska Kuhna nie dowodził, że problem rozwoju wiedzy naukowej, dla którego zrozumienia wyjść trzeba poza logikę odkryć naukowych, nie należy do filozofii nauki, ograniczającej się do badania logiki rozwoju danej dziedziny. Problem rozwoju danej wiedzy wiąże się zarazem z logiczną rekonstrukcją rozwoju danej dyscypliny, ale nie może być ze swego założenia wyłącznie opisem historii rzeczywistej. W przeszłości i obecnie uczeni postępowali i postępują nie zawsze tak, jak nakazywałyby to racjonalny wzorzec konstruowany przez metodologów – **model** lub też określony **typ idealny**. Z tych względów można byłoby oczekiwać, że zwłaszcza model powinien posiadać charakter normatywny, a nie opisowy w ogólnie przyjętym **paradygmacie** uprawiania danej dziedziny naukowej (Amsterdamski 1971, s. 36). Podobne dylematy towarzyszą orędownikom współczesnego uniwersytetu pozostającego – jak słusznie twierdzi Wielisława Osmańska-Furmanek – w dobie globalizacji *na rozdrożu* (2011, s. 111-120).

Na daną dyscyplinę naukową – twierdzi Salomea Kowalewska – wpływają również praktycy, którzy z różnych względów starają się ją wykorzystać, nie uczestnicząc bezpośrednio w tworzeniu wiedzy. Zatem oblicze nauki nie jest tworzone przez samych naukowców na ich użytek jako grupy osób o określonych zamiłowaniach poznawczych, potrzebach i interesach zawodowych. Jej obraz tworzy się również dla przedstawienia nauki różnym kręgom szerokiej społeczności, jej aktualnym i przyszłym użytkownikom. Ostateczny wizerunek jest celową lub mimowolną manifestacją stosunku do wartości nauki nie tylko twórców, ale również jej użytkowników. Przyjmując takie założenie, można wyróżnić – zdaniem Salomei Kowalewskiej – wiele grup, które spełniają funkcję ważnych interpretatorów nauki, propagatorów

jej wartości, a zarazem współtwórców. Dostrzec można poszczególne grupy wyraźnie zarysowujące się w życiu społecznym, które są zainteresowane tworzeniem wizerunku nauki. Nauka korzysta dodatkowo z pomocy praktyków, głównie tych przejawiających zainteresowania badawcze, którzy sferę współpracy nauki starają się opisać i poddać analizie jej uniwersalną użyteczność. Ich dziełem są niewidoczne, ale podejmowane często inicjatywy, dążące do usprawnienia wzajemnej współpracy; na nich spoczywa również obowiązek oczekiwanego, racjonalnego i pragmatycznego współdziałania i odpowiedzialności za współczesną racjonalną ekspansję poszczególnych dziedzin naukowych (Kowalewska 1981, s. 12-13).

Zrozumienie danej nauki (a w analizowanym przez nas przypadku – *paradygmatu*) wymaga wyjścia poza samą tradycję, logikę rozwoju i metodologię oraz przyjęcia faktu (pewnika), konwencjonalności (umowności i schematyczności) wszelkich podejmowanych rozstrzygnięć o charakterze klasyfikacyjno-typologicznym.

Przytoczone uwagi sygnują jednoznacznie, że ustalone miejsce danej teorii (paradygmatu) w określonym systemie teoretycznym nie jest wielkością stałą. Jest rzeczą najzupełniej zrozumiałą, że my, współcześni będziemy też kiedyś odbierani w przyszłości przez kolejne pokolenia jako *producenci* pewnych poglądów, wprowadzanych podziałów bądź systematyzacji, które trzeba będzie koniecznie co najmniej skorygować (Wolański 1992, s. 46). Elżbieta Tarkowska, omawiając pojęcie czasu społecznego podkreśla, iż każdy element mikrospołeczny, każda grupa i wszelki rodzaj działalności przebiegają w czasie właściwym dla siebie. Nie płynie on w jednym kierunku, nie musi być także linearny, może (choć nie musi) być cykliczny, spiralny czy wahadłowy. Nie jest pustym wpływem astronomicznej uniwersalności przepływu, lecz czynnikiem (elementem) oddziałującym w sposób zasadniczy na życie społeczne. Jest to okres wspólny dla szerokiej zbiorowości ludzi – wspólnie podzielane wyobrażenia, systemy myślenia, symbolika itp. Pełni w tej zbiorowości ważne i istotne funkcje regulacyjne, komunikacyjne i integracyjne, bowiem bezpośrednio wyzwała więzi społeczne, stanowi podstawę kształtowania grupowej identyfikacji i integracji.

„[...] Jednym z podstawowych problemów dyskusji nad czasem społecznym jest kwestia jego uniwersalności. Charakterystyka czasu jako zjawiska społecznego uwzględnia społeczną zmienność i różnicowanie czasu, a także wyrażające się w zmiennych formach uniwersalne procesy poznawcze, symboliczne, wartościujące. Kategoria czasu należy do najbardziej podstawowych i uniwersalnych pojęć, za pomocą których ludzie ujmują rzeczywistość i czynią ją zrozumiałą. Przy całej kulturowej różnorodności i wielości czasów społecznych można mówić o powszechności i uniwersalności omówio-

nego w zarysie pojęcia i ujmować czas społeczny jako atrybut społecznego funkcjonowania ludzi, jako konieczny i niezbędny element życia społecznego” (Tarkowska 1998, s. 109-111).

System czasu społecznego zmienia się wraz ze strukturą społeczną i bezsprzecznie modyfikuje tradycyjne paradygmaty. Na przykład pedagodzy społeczni od dwóch dekad próbują oceniać możliwości i perspektywy rozwoju sytuacji poszczególnych grup społecznych w odmiennym od poprzedniego, a tworzącym się obecnie nowym łańdźcu społecznym. Pojawiły się pytania: Co obecnie mogą oznaczać dla jednostki pojawiające się trendy rozwoju i domniemane scenariusze egzystencji? Jakie kryteria i podstawowe interakcje będą obowiązywały w bliskiej przyszłości? Czy stosowanie się do nich będzie decydować jeszcze o skutecznym udziale jednostki w życiu ogółu, naszym lub kolejnej generacji? Jak wyglądać będą narodziny, rozwój i przyszłość społeczeństwa postinformatycznego? Czy zakres, głębia, częstotliwość i bieg towarzyszących nam wydarzeń utrwala pewien stan przyszłej rzeczywistości czy też ludzkość XXI wieku będzie świadkiem instytucjonalizującej się nietrwałości i stanu permanentnej zmiany? Czy dominować będzie współdziałanie, kooperacja formalna i nieformalna oraz współpraca symbiotyczna, czy też dominować będą: konflikt, opozycja, bezwzględna konkurencja, konfrontacja i rywalizacja? Czy winniśmy przypuszczać, że najbardziej charakterystycznym symptomem dalszego rozwoju stanie się sytuacja transformacji, którą cechuje natłok wydarzeń i nowych zjawisk, niejasny ich kształt, nieznan kierunek przemian, niepewność oraz niska przewidywalność zmieniających się realiów życia? (Tarkowska 1993, s. 115-116, por.: Radziejewicz-Winnicki 2004, s. 26). Nasze życie zostało zdominowane przez pluralizm, demokrację, transformację, reformy rynkowe, recesję wywołującą masową traumę i wszechobecne stropy. Skupia się ono obecnie w zasadzie na sytuacjach kryzysowych. Koncentracja badaczy – zresztą oczywista – skupia się na sygnalizowanych powyżej problemach egzystencjalnych bezpośrednio dotyczących człowieka, wywołuje wzrost poczucia odpowiedzialności. Odczuwalnym faktem staje się brak odejścia (rezygnacji) z paradygmatów lokalnych egzystujących w danym środowisku. Andrzej Paweł Wejland przywołuje w zaistniałej sytuacji ponownie myśl samego Kuhna, sprowadzając się do stwierdzenia, iż uczeni akceptujący odmienne paradygmaty „żyją w innych – lokalnych – światach” (Wejland 2004, s. 207-208). Przy czym, w przytoczonym poniżej cytacie wybitnego filozofa, a zarazem metodologa ujawnia się reprezentatywne *credo* wyznawanych przekonań.

„Jak żyją badacze w świecie paradygmatu lokalnego? Jak w każdym innym własnym świecie. Rozbudzona wyobraźnia znów podsuwa wiele skojarzeń, sprowadzę je tu wszakże do paru prostych konstatacji.

Życie w świecie własnego paradygmatu lokalnego to, po pierwsze, widzenie czasem wszystkiego tylko po swojemu i niezdolność do rozumienia innych światów (dotykamy w ten sposób Kuhnowskiego problemu niewspółmierności paradygmatów), po drugie, zamykanie oczu na inne światy i zgoda na wygodną jednooczność. Na czym polega ta jednooczność? Nie jest to z pewnością jednooczność cyklopa – jednookiego olbrzyma, choćby – jak u Hezjoda w *Teogonii* – równego bogom, wspaniałego budowniczego fortyfikacji. Nie jest to również (najczęściej) jednooczność pirata – barwnego rozbójnika morskiego, który stracił oko i przysłania twarz opaską. Jednooczność, o jakiej tu mówię, jest raczej dobrowolnym bielmem, albo – jak kto woli – kłapką na oku, w gruncie rzeczy całkiem zdrowym i zdolnym (po jej zdjęciu) do widzenia.

Można to spostrzeżenie rozwinąć stwierdzając, że z powodu tej jednooczności dochodzi do przeoczenia przez paradygmat pewnych zjawisk, tematów czy problemów: badacz żyjący w świecie paradygmatu zapytany o nie powie, że są nieistotne, to znaczy nie należą do »natury rzeczy« lub jej nie ujmują. Następuje też pomijanie przez paradygmat pewnych zjawisk, tematów i problemów: badacz należący do świata paradygmatu uzna, że są one nieważne, to znaczy nie odpowiadają przyjętemu w nich podejściu, jego ideałom poznawczym, czasem też wzorcom ideologicznym.

Życie w świecie własnego paradygmatu lokalnego izoluje wprawdzie, lecz jednocześnie pozwala wyraźnie odróżniać się od innych i zachować tożsamość. Nastawienie to objawia się i umacnia w dyskursie wspólnotowym: to jest nieistotne, a to właśnie istotne, to jest nieważne, a to właśnie ważne. Strategii tej, konsolidującej paradygmat od środka, towarzyszą rozmaite strategie skierowane na zewnątrz: i obronne, i zaczepne, konfrontujące »nasz świat« z różnymi »światami obcymi« (Wejland 2004, s. 207-208; zob.: Nowosad 2011, s. 710).

Sądzę, iż z punktu widzenia metodologicznej poprawności i racjonalności działania, a także w kontekście dążenia nauk społecznych ku stosowaniu *synthetic methodology*, należałoby – przed podjęciem się próby modyfikacji istniejących paradygmatów – wrócić do tworzenia wyjaśnień i sformułowań (refleksji, uogólnień) o charakterze *komplementarnym* (Radziejewicz-Winnicki 2011, s. 92-98). Mamy bowiem do czynienia z okresem *postmonocentrycznej* ewolucji w czasie rozwoju kraju, której towarzyszą liczne zjawiska (i stany psychiczne) nieantycypowane, pewną żywiołowość dziejową generującą sprawcze (określone) *traumatyczne* skutki społeczne.

Pedagogika, jak i cała rodzina reprezentowanych również przez nią nauk społecznych uznaje, iż trwałym czynnikiem rozwoju są konstruowane (nie tylko w teorii, ale i w praktyce społecznej) ideały. Alienując się często,

instytucje społeczne nie stanowią nigdy stabilnych, choćby tylko historycznie ustanowionych i w miarę trwałych struktur, lecz są wyłącznie formami zbiorowego działania społecznego. Jeśli dostrzegamy jakiegokolwiek uchybienia czy niedorzeczności w stawianych diagnozach, a następnie podejmowanych (czy też zaledwie propagowanych) rozstrzygnięciach o charakterze wadliwych i błędnych przekonań, niekompetencji tworzących realia naszej rzeczywistości (a jest nim niewątpliwie deficyt racjonalnie wyzwalanych pomysłów i doradztwa zdecentralizowanego na miarę potrzeb praktyki ekonomicznej i społecznej we współczesnych strukturach obywatelskich, które mogłyby uelastyczyć tradycyjny archetyp organizacyjnego działania), to główny tego powód można upatrywać w braku stosowania wyjaśnień właśnie komplementarnych (Radziejewicz-Winnicki 2008, s. 631), w dobie obecnej stanowiących rezultat prowadzonych eksploracji diagnostycznych w okresie wszechogarniającej nas zmiany. *Transformacja* przedstawiana bywa z jednej strony jako *rewolucja*, ze względu na radykalność przebiegających zmian społecznych, w następstwie których wyłania się nowa/odmienna forma organizacji życia zbiorowego. Często utożsamiana jest ona ze zmianą gwałtowną, eksplozywną i krótkotrwałą, w której dominują formy bliżej niesprecyzowanej przemocy, prowadzące nawet ku wyniszczeniu niektórych klas (czy też grup) społecznych. Inni myśliciele z kolei uznają, iż pomimo występującej żywiołowości i spontaniczności potrafi ona przybrać formę po części planowaną i nawet sterowaną (Gumuła 2002, s. 240). Niezależnie od przyjętej interpretacji tego zjawiska/procesu, transformacja zakłóca w skali globalnej i lokalnej spójność społeczną, integrację, a więc *homeostazę* strukturalną. A przecież zasadniczym warunkiem istnienia każdego społeczeństwa jest osiągnięcie pewnego poziomu międzyludzkiej wspólnoty o cechach spójnościowych, więziotwórczych bądź też *stricte* wspólnotowych. Jednocześnie zaś współzależność spójnościowa, kształtująca struktury społeczne, aby móc (za)istnieć, musi uwzględniać warunek względnego ograniczenia podziałów i różnic strukturalnych: społecznych, ekonomicznych czy kulturowych. Aby zbiór jednostek i szerszych zbiorowości można byłoby uznać za całe relatywne zintegrowane społeczeństwo, winien on posiadać pewien wymiar grupowej (publicznej) spójności. Nie powinno, a wręcz nie może współczesne społeczeństwo charakteryzować się zbyt dużymi, wręcz drastycznymi różnicami społeczno-ekonomicznymi, jak i kulturowo-aksjologicznymi (Gliński 2011, s. 240-241), które ze względów oczywistych – poza znanymi skutkami – stanowią poważne utrudnienie w rzetelnej, trafnej i wiarygodnej eksploracji prowadzonej przez badacza. Podważa zaistniała sytuacja przyjęcie określonego paradygmatu jako wzorcowej i zadawalającej w pełni teorii, o zasadniczym znaczeniu dla danej nauki, która umożliwi badaczom okre-

ślonej dziedziny przyjęcie założeń uznawanych za trafne, pewne i skupienie się na rozwiązywaniu bardziej konkretnych problemów. Alicja Siegień podaje w toku prowadzonego wywodu, iż paradygmat wymyka się jakiegokolwiek opracowanej przez nas definicji. Mimo to można opisać jego niektóre typowe składniki, do których z pewnością należą: jasno sformułowane prawa, sprecyzowane założenia teoretyczne, typowe sposoby stosowania podstawowych praw w różnorodnych sytuacjach teoretycznych, instrumentarium naukowe oraz techniczne sposoby odnoszenia praw paradygmatu do rzeczywistego świata, bardzo ogólne, metafizyczne zasady, kierujące pracą badacza w ramach przyjętego paradygmatu (Siegień 2005, s. 36).

Liczne zagadnienia, z którymi borykają się badacze – a zwłaszcza reprezentanci nauk o wychowaniu – domagają się w dobie innowacyjnych przekształceń ścisłej operacjonalizacji, w kontekście najważniejszych warunków ich występowania i przebiegu po to, aby ułatwić prowadzenie wszechstronnych analiz, przedstawiając je następnie pod osąd kompetentnych ekspertów i publiczną/społeczną debatę.

Pojawiające się w literaturze, często nie tylko pozorne nieporozumienia, towarzyszące zmianie społecznej, są też rezultatem występowania obok głównych pojęć danego obszaru wiedzy również wielu synonimów czy interpretacji bliskoźnaczných. Są wynikiem nieuchwytności tych zjawisk i niskiej przewidywalności. Proponowane rozstrzygnięcia są zawsze związane z jedną tylko dyscypliną naukową, a dla reprezentantów innej przybierają zalewie postać wyjaśnień hipotetycznych. Dlatego należałoby przedstawić tę problematykę za pomocą **wyjaśnień komplementarnych**.

Zjawiskiem dość powszechnym w nauce – pisał przed laty Stefan Nowak – staje się zaistnienie kilku odmiennych wyjaśnień pewnego realnego zdarzenia, natomiast znacznie rzadziej mówi się o wyjaśnieniach komplementarnych, chociaż są one bardzo powszechne. Jeśli jeden badacz wyjaśnia sukcesy (zdarzenie Z) swoich studentów ich inteligencją (A), a drugi chęcią i wyjątkową dyspozycją do nauki (B), to wcale nie głoszą oni zdań sprzecznych, lecz podają względem siebie wyjaśnienia komplementarne, wymieniając różne składniki istotne dla tego samego warunku wystarczającego. W rozważanej sytuacji oceny A i B wchodzi w skład tego samego warunku wystarczającego zdarzenia (Z) i są tymi czynnikami wyjaśniającymi, lecz każde z nich z osobna może być wyjaśnieniem niekompletnym (Nowak 1970, s. 362-364).

Kończąc prowadzone rozważania – o często polemicznym charakterze – można również zasugerować badaczom, aby nie zawsze formułowali oni *twierdzenia konkurencyjne*. Można się również postarać, aby unikać sytuacji – w trakcie prowadzonych eksplikacji – żeby badacz koniecznie zobligo-

wany był do opowiedzenia się za określonym wyborem pomiędzy skrajnościami dokonywanych ocen, pojawiających się wskutek narastającej profesjonalizacji badań i kolejnych dociekań naukowych, prowadzonych w ramach różnych konwencji. „Często w takiej sytuacji mogą być (słusznie/niesłusznie) podważane interesujące koncepcje podmiotu poznawczego. W rezultacie coraz silniejsze jest przekonanie, że treść wiedzy naukowej opatrzona konwencjonalnie przyjętą „[...] nazwą nie jest niezależna ani od gatunkowych cech podmiotu, ani też od aparatury pojęciowej, którą się ona posługuje, artykułując rzeczywistość, ani od języka, w którym wiedza jest formułowana, ani od społeczno-historycznych warunków, w których nauka jest uprawiana, ani od kultury, w którą jest uwikłana” (Amsterdamski 1971, s. 299).

Jeżeli przyjmiemy, iż celem naukowych dociekań staje się próba szczegółowego formułowania kolejnego paradygmatu na poziomie precyzyjnych ustaleń, to właśnie wyjaśnienia komplementarne mogą stanowić ciągłość (w procesie dokonującej się zmiany), przyczyniając się do zapewnienia trwałości pewnych sposobów rozumowania i modyfikowania tradycyjnych paradygmatów na poziomie *dzisiejszej* świadomości metodologicznej. Paradygmat jest zawsze dostatecznie nieprecyzyjny i w miarę *otwarty*, m.in. po to, aby pozostawić wiele miejsca na jego dokładne wypełnienie analityczną treścią. „[...] Kuhn opisuje naukę normalną jako rozwiązywanie łamigłówek zgodnie z regułami paradygmatu. Naukowcy, trudniący się rozwiązywaniem łamigłówek, muszą uznawać, że paradygmat zawiera środki rozwiązywania takich problemów. Niemożność rozwiązania łamigłówki uważa się raczej za porażkę uczonego niż za słabość paradygmatu. Łamigłówki, które nie dają się rozwiązać, uznaje się za anomalie, nie zaś za falsyfikacje paradygmatu. Kuhn twierdzi, że każdy paradygmat zawiera jakieś anomalie i odrzuca wszelkie formy falsyfikacjonizmu” (Siegień 2005, s. 37).

Historia jakiejś dziedziny nauki (subdyscypliny) jest z reguły tworzona z punktu widzenia określonej *filozofii*, która dostarcza zarówno wykładnię samej koncepcji, czym jest dana nauka, jak też dokonuje opisu dotyczącego historii jej dotychczasowego rozwoju i etapów powstawania. Granice rozmaitych normatywnych metodologii ustalały „wewnętrzna” i „zewnątrzną” jej historię, często w sposób zróżnicowany. Te fakty na gruncie jednej logiki dadzą się objąć rekonstrukcją, na innej zaś muszą być odesłane do ponownego wyjaśnienia poprzez historię „zewnątrzną” (Amsterdamski 1971, s. 39).

Wydaje mi się, iż przypomnienie skrupulatnym Czytelnikom powyżej przytoczonych zjawisk i problemów – przebiegających w skali mikro- i makrospołecznej w okresie radykalnych przemian rozciągniętych na razie na przestrzeni dwóch dekad, wielonurtowych i niezbyt jednoznacznych – przyczynić się może do twórczego *renesansu* dalszych poszukiwań o implikacjach

zarówno poznawczych, jak i praktycznych.

Wieloteoretyczność, do której staram się nawiązać, staje się zatem nie zawsze uświadomionym faktem w kręgach pedagogów różnych pokoleń, która obecnie może być postrzegana w kategoriach dużej odmienności występujących stylów i samej prezentacji wyników prowadzonych badań i analiz. Zróznicowana optyka, jak również przyjmowanie odrębnych koncepcji teoretycznych często uniemożliwia prowadzenie jakichkolwiek porównań. Być może, a taką wiarę przedkładam, iż dla młodych badaczy niniejsze opracowanie stanowi uzupełnienie/dopełnienie tradycyjnej wiedzy z zakresu metodologii nauk społecznych ze względu na potrzeby pedagogiki tak teoretycznej, jak i empirycznej.

Jest ono rezultatem przekonania, że zmieniająca się rzeczywistość społeczna stanowi istotny bodziec do ustawicznego rozrastania się tzw. pluralizmu metodologicznego i niebezpieczeństwa, na które jest narażony badacz owładnięty wiarą w poprawność i rzetelność idiografizmu². Sytuacja zmiany społecznej (transformacji) z pewnością stwarza szczególnego rodzaju pokusy, ale i problemy badaczom nauk społecznych. Zrozumienie i uzmysłowienie – jeszcze przed wszczęciem procedury badawczej – istotnych *zaszłości i innowacyjnych przedsięwzięć badawczych* (wszelkich nowości) może przyczynić się do ograniczenia możliwych błędów i uchybień, jak i oczekiwanej oraz aktywnej obecności praktyków i teoretyków badaczy, reprezentantów nauk o wychowaniu w codziennej eksplikacji i formułowaniu wiarygodnych prognoz społecznych. Głęboko też wierzę, że metodologia nauk (wgłębiając się w rzeczywistość procesu poznania) od lat uczy tolerancji i pokory intelektualnej, również wśród rzeczników rodzimej edukacji. Równocześnie jesteśmy przekonani, iż w żadnym przypadku – przy ewentualnie konwencjonalnie podejmowanych zmianach (por.: Krzysztosek 2011, s. 123-145) nie będzie można podważyć autonomii naszej subdyscypliny jako intelektualnego, tak w przeszłości, jak i obecnie, podmiotu poznającego. Opisana powyżej sytuacja prawdopodobnych zmian/propozycji w obszarze tradycyjnego oblicza współczesnej pedagogiki nie będzie dotyczyć dotychczasowej tożsamości

²Idiografizm (wyjaśnienie idiograficzne): jest to rodzaj określonego, przyczynowego rozumowania. *Idio* – w tym kontekście oznacza wyjątkowy, szczególny, odmienny, wyodrębniony. Gdy badacz kończy prezentację danego wyjaśniania ideograficznego ma poczucie, że w pełni rozumie przyczyny i warunku zajścia danego zjawiska (zachowania, procesu itp.) na podstawie analizy elementów cząstkowych, doprowadzających do wyzwolenia się (powstania) danej okoliczności. W sytuacji postępującej w szybkim tempie zmiany społecznej badacz musi rejestrować na bieżąco często ulotne i przemijające (nie trwałe) zjawiska. Łączy się to z niebezpieczeństwem ujęcia bardzo powierzchownego, zewnętrznego, brakiem kompletnego ukazywania szerszych prawidłowości i trwałych tendencji rozwojowych.

i przyszłego, zapewne interesującego (ale już odmiennego) wizerunku naszej dyscypliny naukowej.

Literatura

- AMSTERDAMSKI S. (1971), Nauka jako przedmiot humanistycznej refleksji, „Studia Socjologiczne”, nr 2, s. 36.
- AMSTERDAMSKI S. (1999), Nauka, [w:] Encyklopedia Socjologii, t. II, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 296.
- GLIŃSKI P. (2011), Społeczeństwo i socjologia 2010. Przemówienie Przewodniczącego PTS na sesji inauguracyjnej XIV ogólnopolskiego zjazdu socjologicznego w Krakowie (8-11 września 2010), [w:] „Informacja bieżąca PTS”, nr 91, Warszawa.
- GUMUŁA W. (2002), Transformacja ustojowa, [w:] Encyklopedia Socjologii, t. IV, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- IDZIKOWSKI B., NARKIEWICZ-NIEDBALEC E., ZIELIŃSKA M., PAPIÓR E., (RED.) (2003), Młodzież polska w nowym ładzie społecznym, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- IDZIKOWSKI B. (2007), Ciągłość i zmiana profilu zielonogórskich instytucji kultury, „Rocznik Lubuski”, nr 33, Zielona Góra.
- KALETA A. (1992), W poszukiwaniu nowych paradygmatów rozwoju wsi, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.
- KLESZCZ R. (1992), Metodologia, filozofia, racjonalność, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.
- KOWALEWSKA S. (1981), Wstęp, [w:] Społeczne wartości nauki, red. S. Kowalewska, PWN, Warszawa.
- KOWALSKI M., FALCMAN D. (2010), Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- KRZYSZTOSZEK K. (2011), W stronę maszyn społecznych. Jaka będzie socjologia której nie znamy?, „Studia Socjologiczne”, nr 2.
- KUHN T. (1968), Struktura rewolucji naukowych, PWN, Warszawa.
- LEWOWICKI T. (2007), O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki, Instytut Technologii Eksploatacji PJB, Warszawa-Radom.

- MILKOWSKA, OLSZAK-KRZYŻANOWSKA B., (RED.) (2008), *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- NARKIEWICZ-NIEDBALEC E. (2007), *Oferta edukacyjna dla młodzieży w województwie Lubuskim*, „Rocznik Lubuski”, nr 33, Zielona Góra.
- NOWOSAD I. (2011), *O zmianie paradygmatu szkolnictwa*, „Edukacja”, nr 1.
- NOWAK S. (1970), *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa.
- OLECHNICKI K., ZAŁĘCKI P. (1997), *Słownik socjologiczny*, Wyd. Grafitti, s. 150, Toruń.
- OSMAŃSKA-FURMANEK W. (2011), *Dylematy i rozterki uniwersytetu na rozdrożu*, „Edukacja”, nr 1.
- OSMAŃSKA-FURMANEK W., FURMANEK M. (2006), *Pedagogika mediów*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, red. B. Śliwerski, t. III, GWP, Gdańsk.
- PALUCH A. K. (1973), *O pojęciu struktury w naukach społecznych. Propozycja Claude Lévi-Straussa*, „Studia Socjologiczne”, nr 3.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A. (2004), *Spółceństwo w trakcie zmiany*, GWP, Gdańsk.
- (2008), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- (2011), *Konteksty oraz możliwości zastosowania synthetic metodology we współczesnej pedagogice społecznej (żywiółowość versus laboratoryzacja świata i planowanie społeczne)*, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajęc, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- SZACKA B. (2003), *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, s. 21, Warszawa.
- SZACKI J. (2007), *Socjologia jak wieża Babel*, „Studia Socjologiczne”, nr 1.
- SIEGIEŃ A. J. (2005), *Paradygmat*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- ŚLIWERSKI B. (2011), *Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo APS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa.
- TARKOWSKA E. (1993), *Zmieniająca się rzeczywistość społeczna jako szczególna sytuacja badawcza*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.

- TARKOWSKA E. (1998), Czas społeczny, [w:] Encyklopedia Socjologii, t. I, Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- WEJLAND A. P. (2004), Jak żegnać lokalne paradygmaty. O metodologii wywiadu i naukowych wspólnotach dyskursu „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.
- WOLAŃSKI J. (1992), Racjonalność jako modalność, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.
- WOŁK Z. (2007), Funkcjonowanie Uniwersytetu w środowisku Zielonej Góry, „Rocznik Lubuski”, nr 33, Zielona Góra.
- WOŁK Z. (2011), Global and local changes on the modern Labour Market, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.

Andrzej Radziewicz-Winnicki

**DOMINATION OF PARADIGMS OR COMPLIMENTARY
EXPLANATIONS IN THE ERA OF SOCIAL CHANGE?**

Abstract

Social paradigms exists, in the tradition of social sciences, as narrow theoretical and research fields, but they hope to expand beyond their original scope leading to scientific recognition. The author analyzes the nature of paradigms and their usefulness in the era of social change. In final part of the article, the author comes to the conclusion that social sciences researchers should use complimentary explanations instead of applying traditional paradigms.