

Anna Sajdak-Burska *

O PORÓWNYWALNOŚCI NIEPORÓWNYWALNEGO. WYBRANE KONSEKWENCJE UPRAWIANIA PEDAGOGIKI JAKO NAUKI HUMANISTYCZNEJ LUB SPOŁECZNEJ

Wprowadzenie

Każda parametryzacja w nauce, nawet ta budowana w znaczącej mierze na tzw. ocenie eksperckiej, będzie budzić wiele kontrowersji choćby z tego powodu, że wiąże się z ustaleniem wspólnych dla wszystkich nauk kryteriów oceny parametrycznej. Ocena ma bowiem służyć porównaniu, a na tym polu pojawia się problem związany np. ze specyfiką poszczególnych nauk. To, co dla jednych dyscyplin może być nic nie znaczącą publikacją, dla innych jest dowodem ważnego, merytorycznego zabrania głosu w dyskusji naukowej. I tak np. istnieje problem z ustaleniem wspólnego kryterium oceny publikacji pokonferencyjnych, artykułów (na której liście i o jakiej mocy?) czy monografii. Włączając się do refleksji na temat skomplikowanej sytuacji nauk humanistycznych i społecznych, stających do oceny parametrycznej i konkurujących z innymi – np. przyrodniczymi, ścisłymi – obszarami nauk, chciałabym w swoim tekście zwrócić uwagę na wybrane kwestie, które mogą dostarczyć argumentów w dyskusji nad kondycją pedagogiki. Podstawowej trudności w porównywalności tego, co moim zdaniem jest trudno (lub nie jest) porównywalne, upatruję w przyznawaniu naukom humanistycznym i społecznym jako wieloparadygmatycznym statusu nauk niedojrzałych, w rozumieniu „nieprawdziwych”, a przynajmniej „podejrzanych”. Wprawdzie nikt takiej tezy wprost nie artykułuje, ale przysłuchując się wielu debatom publicznym na temat kondycji nauki w Polsce, raz po raz słyszę głosy deprecjonujące humanistów tylko dlatego, że uprawiana przez nich nauka nie wydaje się prawdziwa, czyli obiektywna. Rozstrzyganie, czy dana nauka ma status dojrzałej dyscypliny naukowej, czy może jest w stadium

* **Anna Sajdak-Burska** – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, Uniwersytet Jagielloński; zainteresowania naukowe: dydaktyka ogólna, dydaktyka akademicka, pedagogika szkolna, pedagogika twórczości; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0156-3986>; e-mail: a.sajdak@uj.edu.pl

tw. przedparadygmatycznym wiedzy ku tezie T. S. Kuhna o rewolucyjnym charakterze postępu w nauce. Dlatego też w artykule zarysowany zostanie problem wieloparadygmatyczności nauk humanistycznych i społecznych oraz zjawisko niewspółmierności paradygmatów i ryzyko fundamentalizmu. To, moim zdaniem, podstawowe przeszkody utrudniające porównywalność. Drugiej perspektywy teoretycznej, jaka posłuży mi w dopełnieniu naszkicowania i tak już skomplikowanej sytuacji nauk humanistycznych i społecznych, dostarcza mi dość oryginalna propozycja współczesnego amerykańskiego filozofa K. Wilbera, który wyróżnia cztery ćwiartki – kąty Kosmosu, różniące się między sobą m.in. metodologicznymi sposobami dochodzenia do prawdy. Tak zarysowane tło posłuży mi do przedstawienia wybranych konsekwencji uprawiania pedagogiki ciężącej bardziej ku humanistyce lub ku empirycznie uprawianym naukom społecznym.

Problemy z paradygmatami w naukach humanistycznych i społecznych

Gdybyż to nauki humanistyczne i społeczne rozwijały się na drodze rewolucji paradygmatycznych, opisanych przez T. S. Kuhna (Kuhn 2001, wydanie oryginalne 1962), być może mielibyśmy dzisiaj w pedagogice sytuację jasną i klarowną. Nie musielibyśmy się nieustająco mierzyć z problematycznym zróżnicowaniem w obszarze samej pedagogiki ani nie musielibyśmy bronić jej statusu naukowości. Dlaczego? Przypomnijmy parę myśli T. S. Kuhna. Zdaniem autora wiedza nie ma charakteru kumulatywnego, a postęp w nauce nie odbywa się liniowo. Zasadniczą tezą głośnej jego książki *Struktura rewolucji naukowych* jest zwrócenie uwagi na rewolucyjny charakter rozwoju nauk, który wynika z porzucenia przez badaczy jednej struktury teoretycznej i zastąpienia jej inną. Dzieje się tak wówczas, gdy w badaniach pojawiają się coraz częściej takie problemy lub anomalie, których nie sposób rozwiązać i wyjaśnić w ramach obowiązujących teorii. Jeśli są wystarczająco silne, burzą istniejący porządek i skłaniają naukowców do przewartościowania procedur badawczych i przekształcenia siatki teoretycznej, która dotychczas służyła im do opisu świata. Tzw. okres przejściowy charakteryzuje wzmożona działalność badaczy, skupiona na wyłanianiu nowych problemów badawczych, nowych strategii ich rozwiązywania i nowych teorii pozwalających opisywać, wyjaśniać i interpretować wyniki badań. Kluczem rozumienia przejścia jest kategoria paradygmatu definiowana przez autora raz w odniesieniu do wspólnoty naukowej reprezentującej pewien wspólny typ myślenia, obrazowania świata i całą konstelację przekonań, a raz w odniesieniu do pewnego wzorca, modelu przyjętego do rozwiązywania konkretnych

problemów w nauce¹. Gdyby zatem wszystkie nauki rozwijały się na drodze rewolucji, czas hegemonii jednego paradygmatu przemijałby bezpowrotnie wraz z nadejściem nowego stylu myślenia i uprawiania nauki, opartego na odmiennym podejściu teoretycznym i odmiennej metodologii badań. W takiej sytuacji być może zniknęłyby (a przynajmniej widocznie zmniejszyłyby się) problemy z porównywalnością osiągnięć, która leży u podstaw każdej parametryzacji. Mielibyśmy bowiem do czynienia z jedną szkołą myślenia, jednym standardem w nauce i z góry określonym sposobem jego rozliczenia. Reguły gry byłyby dla wszystkich jasne, a osiągnięcia mierzone tą samą – wyprowadzoną z „panującego” paradygmatu – miarą. Być może z punktu widzenia parametryzacji sytuacja pedagogiki byłaby wtedy korzystniejsza. To tylko pewna niesprawdzalna hipoteza myślowa. Tymczasem problemy z porównywalnością nauk pojawiają się już u samego T. S. Kuhna, który budując kategorię paradygmatu i tezę o rewolucyjnym charakterze zmian w nauce, odnosił się przede wszystkim do nauk ścisłych i przyrodniczych. Był jednak świadomy odmienności nauk humanistycznych i społecznych. Po rocznym pobycie w Center for Advanced Studies in the Behavior Sciences wśród przedstawicieli nauk społecznych, przyznał, iż warunek jedno-myślności, powszechnej zgody wśród uczonych co do przyjęcia określonego stylu myślenia, sposobu konstytuowania problemów badawczych oraz metodologicznego wzorca ich rozwiązywania, jest niezwykle trudny. Autor pisze „...uderzyła mnie zwłaszcza wielość i zakres występujących tu kontrowersyjnych opinii na temat naukowo uprawianych problemów i metod” (Kuhn 2001, s. 10). Fakt ten wiązał jednak z „niedojrzałością” nauk społecznych i niemożnością sformułowania paradygmatu oznaczającego wejście w fazę tzw. nauki normalnej. Niezwykle trafnie komentuje stanowisko T. S. Kuhna gdańska pedagog D. Klus-Stańska, która pisze: „gdyby prześledzić przykłady osiągnięć nauki, podawane przez Kuhna, to okaże się, że najlepiej opisują je pojęcia odkrycie i wyjaśnienie (typowe dla nauk przyrodniczych), a nie rekonstrukcja i interpretacja (typowe dla nauk społecznych). Zdefiniowanie nauki jako odkrywającej jest z natury paradygmatyczne” (Klus-Stańska 2009, s. 18) i tym samym przyznaje status naukowy naukom przyrodniczym. Nauki społeczne, w tym pedagogika, które nie posługują się (lub posługują się rzadko) metodologią przyrodniczą, uznaną za silnie redukującą, jałową i nieodpowiadającą naturze badanych zjawisk, nie zostały zatem

¹Kategoria paradygmatu jest wyjątkowo niejasnym i nieostrym pojęciem, wokół którego toczą się spory naukowe. Zaznaczyć jednak trzeba, iż problemów przysporzył także sam T. S. Kuhn, który pokornie przyznaje się do niekonsekwencji stosowania terminu (Kuhn 1985, s. 21) i któremu wyliczono, iż w swoich tekstach przyjmuje rozumienie paradygmatu na 23 różne sposoby.

zaliczone w ogóle do nauk. Poglądy takie wciąż możemy spotkać w przestrzeni dyskusji nad kondycją polskiej nauki i jej dyscyplin. Odmówienie statusu dojrzałości naukom społecznym i humanistycznym (zwłaszcza tym badaniom w ich obszarze, które nie posługują się tzw. twardą metodologią), w tym pedagogice, tylko na podstawie niespełnienia charakterystyki kryteriów dojrzałości sformułowanej na podstawie obserwacji rozwoju nauk przyrodniczych i ścisłych, jest wprawdzie ślepą uliczką, ale wciąż dostarczającą amunicji przeciwnikom humanistycznie zorientowanej pedagogiki. Nie bez winy jest także zróżnicowane stanowisko wśród samych pedagogów. B. Śliwerski konstatuje: „...chyba zbyt szybko uwierzyliśmy i przyjęliśmy jako pewnik – za wielokrotnie podtrzymywaną przez scjentyście zorientowanych psychologów tezę – że pedagogika, nie spełniając wszystkich rygorów metodologicznych nauk empirycznych, nie jest i nigdy nie będzie tak rozumianą nauką” (Śliwerski 2012, s. 15).

Tymczasem specyfiką nauk humanistycznych i społecznych jest ich wieloparadygmatyczność, czyli sytuacja współwystępowania wielu szkół myślenia, podejść teoretycznych i metodologicznych, prądów oraz myśli, które przybierają postać akceptowalnych w środowisku naukowym dróg rozwiązywania, objaśniania i interpretowania problemów. A zatem, nie wykluczając stanowisk scjentyście zorientowanych, nie odmawiamy naukowości nurtom interpretatywnym. Wielość dyskursów w obrębie danej dyscypliny wcale nie musi świadczyć o jej słabości czy niedojrzałości. Wręcz przeciwnie, jak podkreśla S. Amsterdamski, „...w odniesieniu do różnych szkół w humanistyce *consensus omnium* z reguły nie istnieje. [...] Tymczasem sądzę, że celem tych dyscyplin jest właśnie wypracowywanie r ó ż n y c h wizji świata, że żyją one dzięki swej »paradygmatyczności«, a ukształtowanie w nich *consensus omnium* byłoby ich końcem” (Amsterdamski 1985, s. 513). Krok dalej w swej tezie idzie R. Thom. Autor ten, rozważając naukowość nauk humanistycznych broni tezy, iż „warunkiem koniecznym naukowości jakiegokolwiek dyscypliny nauk humanistycznych jest jej całkowita nieskuteczność” (Thom 2010, s. 38). W swej argumentacji odnosi się do bardzo ważnego rozróżnienia pomiędzy nauką a technologią (do wątku tego jeszcze powrócę, gdyż dostarcza on ważnych impulsów rozumienia pedagogiki jako nauki humanistycznej lub społecznej). Zatem to, co może być pochytywane za słabość i niedojrzałość w naukach przyrodniczych i ścisłych, w naukach humanistycznych i społecznych może być symptomem zdrowego rozwoju i właśnie dojrzałości rozumianej jako zdolność do „wyodrębniania rodzaju mapy paradygmatów, zarysowanej na podstawie świadomości, że zjawiska badane w dyscyplinach humanistycznych podlegają niejednoznacznej intencjonalności oraz kulturowo i osobiście negocjowanemu nadawaniu zawsze nieoczywistych i nie-

ostatecznych znaczeń, a więc świadomości nieuchronnego braku zgody co do natury zjawisk społecznych” (Klus-Stańska 2009, s. 20). Wieloparadygmatyczność nauk humanistycznych i społecznych niesie z sobą przynajmniej dwa opisane w literaturze zagrożenia: niewspółmierność paradygmatów oraz ryzyko fundamentalizmu. Oba zjawiska związane są z brakiem zgody na współwystępowanie odmiennych podejść, z rywalizacją pomiędzy nimi aż do wystąpienia postaw fundamentalistycznych, deprecjonujących „wrogie”, bo odmienne perspektywy badawcze. Podstawowe, fundamentalne różnice w przyjmowanych przez poszczególnych badaczy założeniach antropologicznych, epistemologicznych czy też aksjologicznych, a w konsekwencji także i metodologicznych, nierzadko prowadzą do nierozstrzygalnych sporów oraz narastania wzajemnej wrogości. Często też skutkują – jak pisze A. Chmielewski (1997, s. 60) – zarzuceniem racjonalnego dyskursu i jednoczeniem sił „przeciw wspólnemu wrogowi”. Zjawisko to umacnia wspólnotę i jej wewnętrzne więzi identyfikacyjne, utrudnia jednak wzajemne porozumienie się. Uwolnienie się od fundamentalizmu jest trudne, ale nie niemożliwe. Wymaga pokory i tego, co T. S. Kuhn określił mianem „zasadniczego umysłowego przestawienia się”. Otwarta przez autora dyskusja nad paradygmatami w nauce, także nad wieloparadygmatycznością w obszarze nauk społecznych czy humanistycznych przyniosła wiele ważnych konkluzji i otworzyła nowe przestrzenie dyskusji. Wciąż pojawiają się problemy z uznaniem zróżnicowanych teoretycznie i metodologicznie podejść jako równoprawnych. Mamy do czynienia – także w pedagogice – z sytuacją dominowania i rywalizowania ze sobą poszczególnych paradygmatów. Toczą się paradygmatyczne spory o to, co jest uznawane i wartościowe w nauce, a co nie jest. To, co przez jednych badaczy może być postrzegane jako słabość dyscypliny, dla innych może świadczyć o dojrzałości, urodzie i specyfice odrębności. Wiąże się to z istnieniem w danej wspólnocie akademickiej tzw. milcząco przyjętych założeń, które promują pewien określony sposób rozwiązywania problemów w danej dyscyplinie. I w tym obszarze narażeni jesteśmy na występowanie zjawiska „fundamentalizmu” deprecjonującego odmienne sposoby rozwiązywania problemów badawczych.

Specyfika badań nad człowiekiem, szkołą, edukacją – inspiracje Kena Wilbera

Zarysowany powyżej problem zróżnicowania paradygmatycznego nauk społecznych czy humanistycznych skutkuje także koniecznością konstruowania pewnego rodzaju map paradygmatycznych w danym obszarze nauki czy w danej dyscyplinie. Do jednej z bardziej znanych w pedagogice propozycji „porządkowania” podejść w naukach społecznych należy praca R. G. Paul-

stona odwołująca się do pracy G. Burella, G. Morgana i A. Tjevoli (Paulston 2000). Autorzy ci, udzielając odpowiedzi na pytanie „Jak zmienia się społeczeństwo?” i rozpinając ją na osi od radykalnej zmiany do stopniowej regulacji oraz przyjmując dwa wymiary – subiektywny i obiektywny, wyróżnili w naukach społecznych cztery paradygmaty: radykalny humanizm, strukturalizm, interpretatywizm i funkcjonalizm. Recepcja propozycji wyżej wymienionych autorów w pedagogice jest bardzo silna za sprawą prac Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, K. Rubachy, T. Hejnickiej-Bezwińskiej i wielu innych. Dlatego też w moim artykule chciałabym sięgnąć do innej inspiracji teoretycznej, pewnie raczej „egzotycznej” i rzadko wykorzystywanej w pedagogice, jaką jest integralna wizja poznania K. Wilbera. Nie sposób w jednym, krótkim tekście przedstawić całość propozycji, stąd dokonam pewnych uproszczeń, wybiórczo sięgając do wybranych tez K. Wilbera, użytecznych w odniesieniu do rozważań nad porównywalnością nieporównywalnego.

Ten współczesny nam amerykański myśliciel, filozof i psycholog, zajmując się w poszczególnych okresach swojej twórczości psychologią rozwojową, socjologią religii, historią cywilizacji, antropologią, psychopatologią, filozofią, teorią polityki oraz semiotyką, znalazł się na liście najczęściej przekładanych autorów prac akademickich w Stanach Zjednoczonych (Kielar 2012, s. 14-15). Jego twórczość jest bardzo zróżnicowana, gdyż w poszczególnych okresach swoich badań uwagę poświęcał wielu zagadnieniom z wymienionych powyżej dziedzin wiedzy. Studiując literaturę naukową m.in. z zakresu psychologii rozwojowej, teorii systemów, ekologii, buddyzmu, mistycyzmu chrześcijańskiego oraz filozofii, doszedł do konkluzji, iż liczne, hierarchiczne modele obrazujące porządki rozwojowe można przedstawić w czterech podstawowych wymiarach doświadczenia rzeczywistości przez jednostkę. W ten sposób wyłoniła się koncepcja „czterech holarchii”, nazwana „czterema ćwiartkami” czy też „czterema kątami Kosmosu”. By zrozumieć, czym są holarchie należy najpierw odnieść się do rozumienia holonów, które dla K. Wilbera są bytem, który sam w sobie jest całością i jednocześnie częścią innej całości. Autor podaje przykład atomu, który jest całością a zarazem częścią całej cząstki. W ten sposób żaden z bytów nie jest tylko całością czy tylko częścią, ale całością/częścią czyli holonem (Wilber 1997, s. 38). W historii świata holony powstają holarchicznie, to znaczy hierarchicznie jako porządki narastającej całości (Wilber 1997, s. 47). Zdaniem autora jedyna droga do holizmu wiedzie przez holarchię, w której nie dominuje rozwój żadnego z holonów. Jeśli jednak któryś z holonów zacznie dominować w rozwoju nad innymi, tworzy się porządek patologiczny na wzór rozrastającej się tkanki nowotworowej. Dla autora Kosmos składa się z holonów,

a holony istnieją holarchicznie tworząc coś w rodzaju współśrodkowego porządku. Koncepcja opisana skomplikowanym językiem, odwołującym się do osiągnięć wielu obszarów i dyscyplin nauk, niezwykle płodna w inspiracje badawcze, ale też i prosta w swej urodzie. Jak pisze sam K. Wilber w *Krótkiej historii wszystkiego*, „im dłużej się przyglądałem różnym holarchiom, tym bardziej zdawałem sobie sprawę, że w rzeczywistości istnieją cztery różne rodzaje holarchii, cztery rodzaje holistycznych porządków. Tak, jak mówisz, nie sądzę, żeby ktoś wcześniej to spostrzegł – może dlatego, że było to tak beznadziejnie proste, w każdym razie dla mnie coś zupełnie nowego. Ale kiedy poukładałem te holarchie w cztery grupy – a wtedy w jednej chwili trafiły we właściwe miejsce – stało się całkiem jasne, że w obrębie każdej grupy wszystkie holarchie dotyczą tego samego terytorium, ale ogólnie rzecz biorąc, mieliśmy cztery terytoria” (Wilber 1997, s. 96). W ten sposób powstała swego rodzaju mapa rozpięta na dwóch perspektywach: subiektywności i obiektywności oraz dwóch wymiarach: indywidualności i zbiorowości. Terytoria te, czyli cztery kąty Kosmosu przedstawia uproszczony schemat, załączony poniżej.

Cztery kąty Kosmosu Kena Wilbera

Tabela 1

| | |
|--|--|
| Górna Lewa | Górna Prawa |
| Wnętrze | Zewnętrze (powierzchnia) |
| Indywidualne, subiektywne doświadczenie | Indywidualne, obiektywne zachowania |
| metodologia: fenomenologia kryterium: prawdomówność | metodologia empiryczna kryterium: prawda obiektywna |
| JA | TO |
| MY | TE |
| Wnętrze | Zewnętrze (powierzchnia) |
| Zbiorowe intersubiektywne , kulturowe | Zbiorowe, interobiektywne , tworzące systemy |
| metodologia: hermeneutyka, etnometodologia | metodologia: teoria systemów |
| kryterium: rozumienie, porozumienie | kryterium: funkcjonalne przystosowanie |
| Dolna Lewa | Dolna Prawa |

Źródło: opracowanie własne na podstawie pracy K. Wilbera (Wilber 1997, s. 132) oraz M. Kielar (Kielar 2012, s. 65).

Przyjrzyjmy się bliżej kreślonym przez K. Wilbera ćwiartkom Kosmosu w perspektywie szukania tropów ważnych dla nauk humanistycznych i społecznych, a zwłaszcza dla badań podejmowanych w obrębie pedagogiki.

JA czyli górna lewa ćwiartka, którą tworzy kontur związany z wewnętrznym, indywidualnym i kulturowym postrzeganiem siebie i świata, opisuje obszar badań ukierunkowany na jednostkową świadomość i jej stany psychiki. Z punktu widzenia nauk humanistycznych i społecznych to obszar refleksji np. nad indywidualnymi sposobami przeżywania świata, teoriami osobistymi, wartościami, ale też odczuciami czy językiem. Badanie subiektywnych doświadczeń i interpretacji świata wymaga przyjęcia metodologii nawiązującej głównie do strukturalizmu i fenomenologii. Tu każde doświadczenie może być i jest indywidualne, badania na ogół nie mają mocy generalizacyjnej, reprezentatywnej i porównawczej. Ich uroda polega na sięganiu w głąb subiektywnego doświadczenia jednostki. Kryterium prawdy staje się subiektywna prawdomówność badanego, jego szczerłość, uczciwość i wiarygodność. Na polu tym sytuują się wszelkie badania, które dotyczą np. osobowych, indywidualnych konstrukcji doświadczenia, przeżywania i konstruowania świata czy też własnej tożsamości przez dziecko, ucznia, nauczyciela lub pedagoga.

MY czyli dolna lewa ćwiartka opisuje intersubiektywnie konstruowany świat danej zbiorowości. To świat kultury symbolicznej, świat wypracowanych przez daną zbiorowość kontekstów i znaczeń, wspólnych wartości, światopoglądu, świat wzajemnego zrozumienia pomiędzy ludźmi. Badania z tego obszaru na polu nauk humanistycznych czy też społecznych (w tym i pedagogiki) koncentrują się np. na mitach, rytuałach, tradycjach, więzi, a także interakcji łączących dane wspólnoty (rodzina, grupa rówieśnicza, klasa szkolna, czy inne zespoły ludzkie). Wiodącą metodą badawczą jest hermeneutyka, a nade wszystko etnometodologia, etnografia, które za kryterium prawdy czynią wzajemne zrozumienie, prawość i intersubiektywną sprawiedliwość

Przechodząc od JA i MY, które opisane są w perspektywie subiektywności i intersubiektywności, pora przejść do ćwiartek obiektywnych i interobiektywnych, opisywanych jako TO i TE.

TO, czyli górna prawa ćwiartka, wyraźnie nawiązuje do behawioralnych narracji świata. W obszarze tym interesujące dla badaczy jest wszystko to, co poddawane jest obiektywnemu poznaniu, co można wskazać przez zmysły i pomiary, co dotyczy obiektywnych, obserwowalnych zachowań człowieka (na gruncie pedagogiki np. zachowań nauczyciela czy ucznia). Kryterium prawdy jest stosunkowo łatwe do uchwycenia, gdyż dotyczy „zewnętrności” człowieka, która poddaje się wystandaryzowanym badaniom empirycznym

prowadzącym do poznania tzw. prawdy obiektywnej. W obszarze tym znajdziemy np. badania nad funkcjonowaniem ludzkiego mózgu w perspektywie badania uczenia się oraz osiągnięć szkolnych dziecka (jak czynią to np. kognitywistyka czy tzw. neuronauki). Świat poznawany i opisywany na wzór świata przyrodniczego charakteryzuje nieskończenie wiele hipotez o związkach przyczynowo-skutkowych, które poddawane są testowaniu przy użyciu całej baterii metodologicznej, pochodzącej z nauk empirycznych.

TE, czyli ćwiartka prawa dolna odnosi się do świata systemów społecznych, np. systemu edukacji, instytucji edukacyjnych, w tym szkoły, instytucji społecznych czy też zbiorowości (rodziny, społeczności, narodu), pod warunkiem, że kryterium prawdy uczynimy tylko to, co interobiektywne, a więc to, co podlega obserwacji, rygorystycznemu pomiarowi, analizom empirycznym, badaniom statystycznym. Dominująca metodologia badań koncentruje się na wykorzystywaniu teorii systemów i badaniu dopasowania funkcjonalnego wewnątrz systemu, wnosi m.in. „...analizy systemu, badanie relacji, analizy interakcji behawioralnych, monitorowanie, modelowanie komputerowe, symulację komputerową, [...] dynamiczną analizę sieci, techniki analizy sieci społecznej, [...] studia literaturowe, ewaluacje, analizy statystyczne i modele matematyczne” (Kielar 2012, s. 141-142).

W recepcji propozycji K. Wilbera warto podkreślić tezę o wzajemnym powiązaniu ze sobą wszystkich ćwiartek i o niebezpieczeństwie, jakie kryje się w redukcji jednej ćwiartki do drugiej. Dochodzi wtedy do „głębokich zniekształceń i poważnych uszkodzeń” (Wilber 1997, s. 103). Każdy bowiem holon ma cztery aspekty i nie istnieje w żadnej ćwiartce osobno. Dopiero zrozumienie, zbadanie wszystkich czterech aspektów przybliża nas do minimum niezbędnego do zrozumienia danego holonu jako całości. Wprawdzie – jak podkreśla M. B. Kielar – „każda z czterech ćwiartek posiada odmienne kontury i rodzaje danych [...]. Zawiera też różne rodzaje prawd i kryteria potwierdzania ich słuszności [...] oraz dostosowane do tych wymiarów różnorodne formy badań” (Kielar 2012, s. 64-65), ale tylko przyglądanie się interesującemu nas zjawisku z każdej strony, z każdej perspektywy może przybliżyć nas do pełnego poznania. Dążenie do prawdy tylko w pojedynczej ćwiartce przynosi innego rodzaju prawdę, która jest nam niezbędna do poznania całości. I tak K. Wilber nie potępia absolutnie empiryzmu i behawioryzmu, gdyż podejścia te znakomicie radzą sobie z poznaniem tego, co zewnętrzne. Problem rodzi się jednak wtedy, kiedy podejścia te „negują nie tylko doniosłość, ale wręcz istnienie innych ćwiartek” (Wilber 1997, s. 118). Przypomnijmy za Wilberem – kiedy zaczynają dominować tylko określone podejścia, dochodzi do patologicznego rozwoju holarchii na wzór tkanki nowotworowej, prowadzącej do zniekształcenia całości.

Jak w świetle tych rozważań wygląda lub może wyglądać sytuacja pedagogiki? Jako nauka sięgająca do nurtów humanistycznych i społecznych, a przy tym wieloparadygmatyczna, znajduje się, moim zdaniem, w polu wyjątkowych napięć, wynikających z jednej strony z zanurzenia w różnych teoriach i metodologiach (różnych paradygmatach pedagogicznych), a z drugiej strony z bycia w polu działania przeciwstawnych sił ciężenia ku określonym ćwiartkom przedstawionym przez K. Wilbera. Pedagogika jako nauka humanistycznie zorientowana sięga najczęściej do przedstawionej przez autora lewej części Kosmosu, w tym przede wszystkim lewej górnej ćwiartki opisanej jako JA. Przypomnijmy, że zdaniem K. Ablewicz przymiotnik „humanistyczny” wskazuje na odniesienie do człowieka jako podmiotu kreującego własny świat, „środowisko swego życia wraz z materialnymi i duchowymi świadectwami tej twórczości [. . .]. Podmiot ten, z racji przyrodzonego i przynależnego mu procesu rozumienia, staje się mentalnym uczestnikiem zdarzeń dziejowych” (Ablewicz 2007, s. 485). Dziejowość człowieka wynika z jednej strony z jego indywidualnego tworzenia dziejowości jako historii ludzkich narracji, z drugiej zaś z dziejowości jako konstytuującej egzystencję samego człowieka. W perspektywę tę wpisują się te badania pedagogiczne, które opierają się na założeniach „nauk o duchu” (*Geistenwissensschaften*) W. Diltheya. W refleksji K. Ablewicz pedagogika humanistyczna w diltheyowskim rozumieniu *geistenwissenschaftliche Pädagogik* stała się „nauką o »duchu« człowieka, a jej podstawowe zadanie polegało na zrozumieniu procesu duchowego rozwoju człowieka i kształtowania siebie jako indywidualności” (Ablewicz 1994, s. 14). Podstawowych narzędzi poznania w tej perspektywie dostarcza przede wszystkim hermeneutyka i fenomenologia. Podejście to rezygnuje z metod tzw. obiektywnych, związanych z uznaniem fizykalizmu świata społecznego, a tym samym z podejścia normatywnego w badaniach naukowych na rzecz podejścia subiektywnego i interpretacyjnego, bardziej adekwatnego do świata rozumianego jako „świat przeżywalny” (*Erlebenswelt*) i „świat doświadczalny” (*Erfahrungswelt*), w którym – jak pisze K. Ablewicz (2003) – do głosu dochodzą stany intelektualne, emocjonalne i uczuciowe, a podstawową kategorią staje się kategoria „rozumienia”. Natomiast pedagogika traktowana jako nauka społeczna w naturalny sposób ciąży nie ku rozumieniu jej jako „nauki o duchu”, ale jako „nauki o edukacji”. I właśnie tak rozumiana jako „nauka o edukacji” lokuje główne obszary swoich zainteresowań po prawej stronie „kątown Kosmosu” K. Wilbera. O ile lewa strona korzysta z metodologii wypracowywanej w nurtach interpretacyjnych, hermeneutycznych i fenomenologicznych, prawa strona jako „obiektywna” ciąży ku nurtom pozytywistycznym i empirycznym. A nurty te przyjmują, iż rzeczywistość społeczna jest bytem obiektywnym i poddaje

się niemal fizykalnemu badaniu na wzór badania rzeczywistości przyrodniczej oraz jest uporządkowana na wzór nauk przyrodniczych i ma charakter przyczynowo-skutkowy. Takie zakorzenienie pedagogiki wiedzie ją na ścieżkę opisaną przez R. Thoma jako technologiczną, a zatem mocno redukującą jej humanistyczny wymiar.

Co zatem z porównywalnością pedagogiki uprawianej jako nauka zorientowana humanistycznie lub społecznie (w rozumieniu nauk o edukacji sięgających do prawej strony kątów Kosmosu)? Co z porównywalnością pedagogiki z innymi naukami społecznymi, takimi jak socjologia czy psychologia, które główne nurty swych badań opierają przede wszystkim na metodologii empirycznej prowadzącej do poznania faktów obiektywnych, określenia związków przyczynowo-skutkowych, monitorowania zmian systemowych czy tworzenia modeli? Jak porównywać lewą i prawą stronę, skoro każda ukazuje to samo zjawisko w innej perspektywie i przynosi inną, ważną, ale cząstkową prawdę?

Porównywanie i ocenianie – rzeczywistość loteryjna

Rozważmy przez chwilę hipotetyczną sytuację składania wniosku – wszystko jedno z jakiego rozdania – w konkursie NCN na projekt badawczy, który ma sfinansować prowadzone lub projektowane przez nas badania. Spodziewamy się, że nasz wniosek zostanie rzetelnie oceniony przez ekspertów, którzy przeprowadzą wnikliwą analizę merytorycznej jakości projektu, poprawności metodologicznej czy też zasadności planowanych kosztów. Spodziewamy się także, że nasz hipotetyczny wniosek trafi do osoby, która – jako uznany ekspert w danym obszarze nauk – będzie brała pod uwagę możliwość zróżnicowanego podejścia badawczego do interesującego nas zjawiska, zróżnicowanie paradygmatyczne w danym obszarze badań, a oceniała będzie także lub przede wszystkim spójność wybranego przez nas podejścia teoretycznego z przyjętymi założeniami metodologicznymi. Będzie sprawdzać, czy wybrane przez nas podejście jest poprawne metodologicznie, tzn. zgodne ze standardem i charakterystyką wypracowanymi właśnie w tym określonym paradygmacie.

Czy tak jest w istocie? Czy doświadczenia badaczy – zwłaszcza badaczy w pedagogice – nie pokazują, iż rzeczywistość bywa loteryjna?

Przenieśmy się na chwilę w czasie o prawie dwie dekady wstecz i pomyślmy o szkole. Kiedy wprowadzano system egzaminów zewnętrznych, znany toruński pedagog A. Nalaskowski uczestniczył w pracach Rady Programowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej przy MEN. Jak opisuje w jednym ze swoich tekstów (Nalaskowski 2002, s. 248), w gremium tym przy opracowywaniu tzw. standardu, który stałby się jednocześnie kryterium oceny ucznia,

toczyły się nieustająco spory czysto ideologiczne. Konkludując rozważania na temat zależności konstruowania standardu edukacyjnego, a zatem i oceny, od perspektywy przyjętej przez oceniającego, pisze: „...ocenie edukacji jest uzależnione od ideologii wyznawanej przez oceniającego. Ocena placówki, ucznia czy nauczyciela zawsze będzie ukrytą lub jawną manifestacją ideologiczną oceniającego. Może tu dojść do groteskowego rozmijania się intencji edukujących i oceniających. Trochę tak, jakbyśmy w konkursie na sobowtóra znanych postaci stwierdzali: *Nie za bardzo przypomina pan Lecha Wałęsę*, a w odpowiedzi usłyszeliśmy: *Bo ja się ucharakteryzowałem na Marylin Monroe!*” (Nalaskowski 2002, s. 241). To groteskowe przerysowanie sytuacji miało zapewne w zamyśle autora podkreślić czy wręcz wyostrzyć niebezpieczne zjawisko uzależnienia oceny i jej wartości od zgodności z oczekiwanym standardem. Sytuacja jest klarowna, jeśli standard jest jasny i określony. Kiedy jednak tak nie jest, a standardy zależą od przyjętego przez oceniającego podejścia, rzeczywistość staje się loteryjna i niebezpieczna.

Wróćmy do zarysowanej uprzednio hipotetycznej sytuacji złożenia wniosku w jednym z konkursów NCN i do sposobu jego oceniania. Wszystko jest zgodne, klarowne i rzetelne, jeśli kryteria oceny odnoszą się do paradygmatu metodologicznego przyjętego przez badacza. Co się jednak stanie, jeśli oceniający wniosek reprezentuje sztywno określone stanowisko metodologiczne, które jest charakterystyczne dla „innego kąta kosmosu Kena Wilbera”, a przy tym, wpisując się w cichą wojnę paradygmatyczną w naukach społecznych i humanistycznych, deprecjonuje podejścia odmienne, odmawiając im statusu naukowości czy choćby poprawności metodologicznej? Będziemy wtedy mieć do czynienia z sitem, które promując tylko jedno podejście do badanego zjawiska doprowadzi w ostateczności do zniekształcenia obrazu badanej rzeczywistości. Jestem przekonana, że wielu badaczy z pedagogiki, sięgających po granty na prowadzone przez siebie badania naukowe zadaje sobie kluczowe pytanie, które badania mają szansę uzyskać finansowanie, a zatem pozytywnie przejść przez etapy oceniania? By uzyskać taką wiedzę, starają się dotrzeć do tzw. wiedzy gorącej, kularowej, która pochodzi albo od samych recenzentów, albo od osób, które pozytywnie przeszły całą procedurę. Nie do przecenienia jest też wiedza płynąca z wniosków odrzuconych, zwłaszcza ta, dotycząca najczęściej popełnianych błędów, ale też i opinii oceniających. Sama przyglądając się staraniom swoich kolegów i koleżanek dochodzę do konstatacji, iż oceniający przyjmują najczęściej milcząco założenie, iż rzeczywistość społeczna jest ontologicznie zgodna ze światem fizycznym, co wyraża się w promowaniu dobrze ugruntowanych badań o charakterze empirycznym. Przyjęcie tezy o tożsamości poznania

rzeczywistości społecznej i świata fizycznego ma swoje konsekwencje w podejściu metodologicznym, które głównym celem badań społecznych czyni budowanie ogólnych i uniwersalnych praw wyjaśniających badaną rzeczywistość oraz tworzenie wiedzy użytecznej przy jej przekształcaniu. Wszystko to, co wiedzie ku subiektywnym, chociaż pogłębionym obrazom, co jest interpretatywne, często nawet jeśli zostanie uznane za naukowe, z pewnością uważane jest za słabsze i „mocno podejrzane”. Wszak aparat poznawczy człowieka jest ze swej natury ułomny i ma tendencję do ulegania złudzeniom, a indywidualność badacza oraz jego sfera subiektywności nie powinny zakłócać procesu badawczego. W takiej perspektywie jako jedyna prawidłowa metodologia poznawania rzeczywistości jawi się metoda empiryczna, dbająca o maksymalną obiektywizację poprzez standaryzację badań i rozpisanie ich działań na szczegółowe, kontrolowane kroki. Wniosek wypada dobrze, jeśli ma jeszcze moc uogólnienia wyników na arenie międzynarodowej czy też uzyskania obiektywnej wiedzy, stanowiącej podstawę do porównań międzynarodowych. To tak, jak gdyby kryteria prawdy naukowej przedstawione przez K. Wilbera dla prawej strony ćwiartek TO i TE przykładane były do projektów badań nad JA i MY i traktowane jako uniwersalne, bo prowadzące do tzw. „prawdy obiektywnej”. Przesunięcia takie są skrajnie niebezpieczne i mogą prowadzić do zaburzenia harmonijnego rozwoju pedagogiki, aż do pochłonięcia jej humanistycznych aspiracji przez badania uprawiane na empiryczny sposób promowany przez nauki o edukacji.

Zakończenie

Porównywalność w nauce jest swego rodzaju działaniem niewykonalnym, zwłaszcza w sytuacji parametryzacji przyjmującej jednakowe standardy dla wszystkich obszarów nauk. Problematyczne zawsze pozostaną nauki humanistyczne i społeczne, co wynika także z ich epistemologii. Jak pisze R. Thom: „... nauk humanistycznych, już choćby z tej racji, iż mają za przedmiot człowieka, nie można włączać do nauk zwanych ścisłymi i przyrodniczymi, które za przedmiot mają materię. Istotnie, jeśli zbadać krajobraz epistemiczny tych nauk, tak, jak on się obecnie przejawia, trudno uniknąć wrażenia dającego się sformułować w przybliżeniu tak: naukami humanistycznymi, które mogą się cieszyć opinią niewątpliwie naukowych – dobrze ugruntowanych akademicko – są dyscypliny czysto opisowe i erudycyjne, takie jak historia, filologia, etnologia. Natomiast status naukowy dyscyplin, które w sposób jawny lub ukryty roszczą sobie pretensje do sprawowania – indywidualnej lub zbiorowej – kontroli nad człowiekiem, jak psychologia, socjologia, ekonomia, jest bardziej podejrzany” (Thom 2010, s. 38.) I tu pojawia się wciąż aktualne pytanie, czy pedagogika jest jeszcze nauką

humanistyczną, sięgającą do filozofii, czy ma szansę na taki powrót, czy jest nauką społeczną i jej rozwój związany zostanie na zawsze z socjologią i psychologią? Dla wielu jest to pytanie retoryczne, bowiem samo środowisko pedagogów reprezentuje mocno podzielone zdania. Przyglądając się jednak kryteriom parametryzacji, szacowania wartości poszczególnych projektów badawczych, można skonstatować, iż te najczęściej milcząco przyjęte założenia, często wprost opisane w polityce promowania nauki na arenie międzynarodowej, prowadzą nieuchronnie do sytuacji zaburzenia holarchicznego rozwoju pedagogiki i rozrostu nowotworowej tkanki empirycznej nauki o edukacji, która dławi humanistycznie zorientowane badania pedagogiczne.

Literatura

- ABLEWICZ K. (1994), *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- ABLEWICZ K. (2003), *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- ABLEWICZ K. (2007), *Badania fenomenologiczne w pedagogice: istota czy jakość?*, [w:] *Edukacja – moralność – sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Wydawnictwo Verba, Lublin.
- AMSTERDAMSKI S. (1985), *Posłowie*, [w:] T. S. Kuhn, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- CHMIELEWSKI A. (1997), *Niewspółmierność, nieprzekładalność, konflikt. Relatywizm we współczesnej filozofii analitycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- KIELAR M. B. (2012), *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- KLUS-STAŃSKA D. (2009), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- KRAUSE A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- KUHN T. S. (1985), *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

- KUHN T. S. (2001), *Struktura rewolucji naukowych*, Fundacja Aletheia, Warszawa; dzieło oryginalne KUHN T.S. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago.
- NALASKOWSKI A. (2002), *Ideologiczny gen oceny*, [w:] *Widnokreśli edukacji*, red. A. Nalaskowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- PAULSTON R. G. (2000), *Pedagogika porównawcza jako pole kreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatu*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- SAJDAK A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- ŚLIWERSKI B. (2012), *Pedagogika jako nauka bez kompleksów*, „Rocznik Lubuski”, tom 38, cz. 2.
- THOM R. (2010), *O naukowości nauk humanistycznych*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, wstęp. K. Michalski, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa-Kraków.
- WILBER K. (1997), *Krótką historia wszystkiego*, przekład H. Smagacz, Jacek Santorski & CO Wydawnictwo, Warszawa.

Anna Sajdak-Burska

**ON THE COMPARABILITY OF THE INCOMPARABLE. SOME
CONSEQUENCES OF PEDAGOGY AS A DISCIPLINE DEVELOPED
WITHIN THE PARADIGMS OF THE HUMANITIES AND SOCIAL
SCIENCES**

Keywords: paradigms, social sciences, the humanities, pedagogy, methodology.

The article aims to provide an insight into the difficulties one faces while comparing scientific disciplines in the context of – suggested by some researchers – differences in their development levels. The difficulty lies in paradigmatic differences between the humanities and social sciences as well as in the disparity between the paradigms and the risk of fundamentalism. Pedagogy developed in the perspective of the humanities or social sciences is a subject of tensions related not only to the variety of paradigms, but also to different methodological approaches in search of the truth. Referring to Ken Wilber's Integral Theory, the author describes different orientations in research, which allows presentation of some consequences of pedagogy developed within the paradigms of the humanities and social sciences.

Anna Sajdak-Burska

**O PORÓWNYWALNOŚCI NIEPORÓWNYWALNEGO. KILKA
KONSEKWENCJI PEDAGOGIKI JAKO DYSZYPLINY NAUKOWEJ
ROZWIJANEJ W PARADYGMATACH HUMANISTYCZNYM LUB
NAUK SPOŁECZNYCH**

Słowa kluczowe: paradygmaty, nauki społeczne i humanistyczne, pedagogika, metodologia.

Celem artykułu jest dać wgląd w niektóre trudności, wobec których stajemy podczas porównywania nauk w kontekście – sugerowanych przez niektórych członków społeczności naukowców – różnic w ich poziomach rozwoju. Trudność leży w paradygmatycznych różnicach pomiędzy humanistyką a naukami społecznymi, jak również w zjawisku dysproporcji między paradygmatami i w ryzyku fundamentalizmu. Pedagogika rozwijana w perspektywie humanistycznej lub w perspektywie nauk społecznych jest przedmiotem napięć związanych nie tylko z różnorodnością paradygmatów, ale też z różnymi podejściami metodologicznymi w poszukiwaniu prawdy. Autorka, odnosząc się do Teorii Integralnej Kena Wilbera opisuje różne orientacje w badaniach naukowych, co pozwala na prezentację niektórych konsekwencji pedagogiki rozwijanej w obrębie paradygmatu humanistycznego i paradygmatu nauk społecznych.