

AMADEUSZ KRAUSE

*Uniwersytet Gdański*

## **PEDAGOGIKA W ZMIANIE PARADYGMATYCZNEJ - PROBLEM HERMENEUTYCZNEJ NIEWSPÓŁMIERNOŚCI**

ABSTRACT. Krause Amadeusz, *Pedagogika w zmianie paradygmatycznej – problem hermeneutycznej niewspółmierności* [Pedagogy in the Paradigmatic Change – the Problem of Hermeneutic Disparity]. Studia Edukacyjne nr 33, 2013, Poznań 2013, pp. 7-18. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2879-0. ISSN 1233-6688

The text focuses on the issues of the development and changes within scientific disciplines, in particular social sciences and special education as one of their areas. The author locates his reasoning in reference to the idea of scientific development and the concept of paradigmatic change of Thomas Kuhn, especially revealing the notion of hermeneutic disparity, which metaphorically means the lack of a common language of researchers originating from different (opposite) paradigms. Applying hermeneutic disparity in his discussion, the author seeks answers to the questions formulated either to the essence and quality of pedagogy as a science or to the ways it is practiced and conditioned by a researcher's paradigmatic and methodological orientation.

**Key words:** social and humanistic sciences, development and changes within scientific disciplines, special education, paradigm, hermeneutic disparity

### **Wprowadzenie**

By przejść do analizy niewspółmierności hermeneutycznej i następstw tego stanu, niezbędne jest choćby fragmentaryczne odwołanie się do koncepcji Thomasa Kuhna. Wychodząc od opisanych przez niego rodzajów rozwoju naukowego, to jest rozwoju normalnego (kumulatywnego) i rewolucyjnego<sup>1</sup>, będzie można odnieść się do dwóch zasadniczych dla tych rozważań kwestii. Pierwszą będzie typ rozwoju nauk humanistycznych i spo-

---

<sup>1</sup> T. Kuhn, *Droga po strukturze*, Warszawa 2003, s. 18.

łecznych, w tym współczesnej polskiej pedagogiki, drugą – pytanie o konsekwencje tego rozwoju dla pedagogiki specjalnej.

Thomas Kuhn wyjaśniając dwa typy rozwoju nauki, posługiwał się przykładami z nauk ścisłych, między innymi porównując rozumienie mechaniki przez Arystotelesa z jej współczesnym rozumieniem newtonowskim. Pomijając te szczegółowe ilustracje oparte na prawach i odkryciach fizyki, przejdę do jego konkluzji. Jedną z najważniejszych cech rozwoju nauki jest według Kuhna charakter tego rozwoju. Może on przebiegać naturalnie oraz rewolucyjnie. W pierwszym przypadku będzie to rozwój kumulatywny, to jest rozwój poprzez dokładanie kolejnych elementów układanki do istniejących i znanych fragmentów łamigłówki. Do przypadku drugiego, zmiany gwałtownej, dochodzi najczęściej pod wpływem doniosłego odkrycia, nowego spojrzenia, odmiennej interpretacji. Oczywiście, przy zmianie rewolucyjnej ryzyko zmiany paradygmatu, w tym problem niewspółmierności, który jest przedmiotem moich rozważań, wydaje się większe. Przyjrzyjmy się właśnie temu typowi zmiany, jakie według Thomasa Kuhna ma on cechy?

Po pierwsze Kuhn twierdzi, że zmiany rewolucyjne w nauce mają charakter holistyczny. Odbywają się one nie krok po kroku, ale poprzez układanie się znanych i nowych fragmentów układanki w nowy sposób, w nieostrzegane przedtem wzory.

W przypadku zmiany rewolucyjnej – pisze Kuhn – albo trzeba się pogodzić z nieśpójnością, albo zrewidować zarazem szereg wzajemnych powiązanych uogólnień<sup>2</sup>.

Drugą cechą zmiany rewolucyjnej jest język i jego znaczenie.

Tak więc – podsumowuje swe dalsze rozważania Kuhn – rewolucje odznaczają się zmianą szeregu kategorii taksonomicznych niezbędnych do naukowego opisu i uogólnień. Zmiana ta polega nie tylko na przystosowaniu kryteriów kategoryzacji, lecz również sposobów<sup>3</sup>.

Trzecia cecha zmiany rewolucyjnej to szersze rozumienie języka w jego potocznym i naukowym znaczeniu. Rewolucja zmienia kontekst i metaforę języka. Rewolucja naukowa zmienia zatem nie tylko pojedyncze znaczenia zjawisk, ale i całą wiedzę o przyrodzie ucieleśnioną w języku.

Pomimo iż tezy Thomasa Kuhna ilustrowane są głównie przykładami nauk ścisłych i przyrodniczych, on sam nie wykluczał, że mogą one mieć zastosowanie w naukach humanistycznych czy społecznych<sup>4</sup>. W tym kon-

<sup>2</sup> Tamże, s. 30.

<sup>3</sup> Tamże, s. 31.

<sup>4</sup> W swojej pracy *Struktura rewolucji naukowej* Kuhn skłaniał się raczej ku stanowisku, że nauki humanistyczne znajdują się w przedparadygmatycznej fazie rozwoju, jednak już w *Drodze po*

tekście można też nawiązać do dyskusji, jaką wywołuje w ogóle paradygmat w tych obszarach nauki, również w literaturze polskiej. Część badaczy kategorię tę postrzega wyłącznie w strategiach metodologicznych, inni z kolei jako wiodące teorie wyjaśniające rzeczywistość, teorie, posługując się terminologią Kuhna, *uzgodnione* przez daną społeczność naukowców i zdolne wyjaśniać *naukowe łamigłówki*. Moim zdaniem, samo definiowanie kategorii paradygmatu (częściowo obecne w samej *Strukturze rewolucji*) rzeczywiście może prowadzić do przekonania, iż pedagogika nie jest nauką paradygmatyczną lub, nawet dalej, że nie jest w ogóle nauką. Inaczej będzie jednak, kiedy do rangi paradygmatu podniesiemy sposób widzenia świata i jego interpretację.

A jednak – pisze Kuhn – zmiany paradygmatu rzeczywiście sprawiają, że uczeni inaczej widzą świat, który jest przedmiotem ich badania. W tej mierze w jakiej mają oni do czynienia ze światem jako uczeni, chciałoby się powiedzieć, że po rewolucji żyją oni w innym świecie<sup>5</sup>.

Składową widzenia świata są zapewne teorie naukowe. W pedagogice trudno jednak byłoby wskazać tę najważniejszą. Przy wielości teorii i różnorodności publikacji naukowych w naukach społecznych to dominujący sposób oglądu rzeczywistości; jego konteksty i interpretacje różni jedno pokolenie (czasem wiele pokoleń) naukowców od drugich. W tym samym kontekście można też postrzegać rewolucje w tych obszarach nauki. Jest to gwałtowane przejście z jednego oglądu świata do drugiego, uzyskanie przewagi jednych interpretacji nad drugimi, włącznie ze zmianą kontekstu ich powstawania. O ile sama gwałtowność w wymiarze społecznym czy historycznym jest pojęciem względnym, o tyle niezaprzeczalnym towarzyszeniem tak tworzonej wiedzy wydaje się zmiana uwarunkowań budowania interpretacji. To kontekst społeczno-kulturowy, a nie eksperyment czy odkrycie staje się motorem napędowym zmiany paradygmatycznej w naukach społecznych.

Przykładem są dwa najczęściej wymieniane paradygmaty we współczesnej pedagogice – humanistyczny i emancypacyjny. Czy pojawiły się nagle w XX wieku jako odkrycie? Przecież od stuleci są one obecne w pedagogice. Współczesna zmiana polega na tym, że stały się one dominującą kategorią interpretacji rzeczywistości społecznej i szeregu kontekstów z tym związanych. W pedagogice będą to nie tylko konteksty edukacyjne, ale również konteksty relacji międzyludzkich, równouprawnienia płci, poszanowania

---

*strukturze* – w odpowiedzi na dyskusję i krytykę swojej koncepcji – dopuszczał istnienie paradygmatów w tych obszarach nauki.

<sup>5</sup> T. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 2001, s. 198.

inności, dziecięcych praw i wolności, relacji instytucji państwowych i rodzica, pomocniczości, indoktrynacji politycznej i wielu innych.

Idąc dalej tropem zmiany paradygmatycznej w pedagogice zapytamy: czy przyjmując w takim razie te „nowe” paradygmaty możemy zdefiniować te ustępujące? Nie wiem. Możliwe, że ich nie było. Możliwe, że był nim paradygmat szeroko rozumianej socjalizacji, użyteczności, w tym społecznej, instytucjonalnej, rodzinnej, osobistej itp.

W kontekście powyższych rozważań zasadne wydają się dwa pytania. Pierwsze – o zmiany paradygmatu we współczesnej polskiej pedagogice, którym moglibyśmy przypisać miano rewolucyjnych; drugie – o konsekwencje takiej zmiany dla uprawiania nauki w tej dyscyplinie.

## **Rewolucje w naukach humanistycznych i społecznych**

Wydaje się, że w naukach interpretatywnych, tzw. „miękkich”, gdzie wielość podejść, koncepcji i teorii dominuje także w naturalnym rozwoju nauki, czynniki zmiany rewolucyjnej mają nikłe szanse być wewnętrznym wytworem, odkryciem w ramach samej dyscypliny. Szczególnie wątpliwe byłoby to w pedagogice, która poprzez zanurzenie w praktyce społecznej staje się dyscypliną wrażliwą na gwałtowne przeobrażenia zewnętrzne. W tym sensie zasadne wydaje się pytanie o moc sprawczą polskiej transformacji ustrojowej dla przemian w polskiej pedagogice. Jeśli by przyjąć, że miała ona „jedynie” formę otwarcia na globalny świat nauki, porzucenia pewnego uwikłania ideologicznego i aksjologicznego, to trudno byłoby mówić o zmianie paradygmatycznej, tym bardziej zmianie o charakterze rewolucyjnym.

Inaczej będzie jednak, gdy przyjmiemy założenie o ścisłym związku rozwoju praktyk społecznych z rozwojem nauk pedagogicznych. W tym sensie polska transformacja ustrojowa w swoim szerokim kulturowym, cywilizacyjnym i społecznym wymiarze mogłaby być postrzegana jako bodziec zmiany o charakterze rewolucyjnym. Zmiana dominującej ideologii, upadek doktryn regulujących i kanalizujących rozwój nauk społecznych w określonym nurcie, nowe otwarcie kulturowe ze zmieniającą się wizją człowieka, na nowo kształtowane relacje państwa i obywatela, skok cywilizacyjny dający nowe możliwości komunikacji międzyludzkiej itp., wszystko to skumulowane w czasie i przestrzeni może dać impuls do nowego sposobu oglądu świata, czyli rewolucyjnej zmianie nauk społecznych i humanistycznych.

Osobiście, pomimo pewnych wątpliwości natury epistemologicznej, podzielam założenie o możliwej lokalności zmiany paradygmatycznej i jej rewolucyjnym charakterze w pedagogice pod wpływem gwałtownej zmiany praktyk społecznych. Przyjmuję jednak, że rzadko ma ona charakter natchmiastowy. Stwarza to naturalne pytanie o rozpoznawalność takiej rewolucji. Jeśli przyjąć, że nawet doniosłe odkrycie w naukach eksperymentalnych „potrzebowało” często lat, by przebić się do świadomości naukowców, to jak zauważyć rewolucję w naukach humanistycznych i społecznych?

To właśnie z perspektywy czasu łatwiej określić, co było tak naprawdę inspiracją zmiany i określić jej rzeczywiste konsekwencje. Obecnie łatwiej wprowadzić nam analizować polską transformację lat dziewięćdziesiątych, aniżeli było to możliwe jeszcze piętnaście lat wcześniej, jednak czy osiągnęliśmy już pełnię wiedzy, co się tak naprawdę wydarzyło? Czy znamy już tego pełne konsekwencje? Tu też przecież możemy mieć do czynienia z sytuacją, gdzie „buńczucznie” zapowiadana zmiana przechodzi pozornie, czyli wcale zmianą nie jest, a jej deklaracje pozostają w kategoriach życzeniowych, lub sytuacją odwrotną, to jest gdy zmiana niezauważana lub lekceważona wybucha już w swoich konsekwencjach. Na gruncie pedagogiki, gdzie trudno o oddzielenie nauki od praktyk społecznych, przykładem takiej sytuacji może być głoszenie nowej pedagogiki, która wcale nie okazuje się aż tak nowa (np. postulat podmiotowego traktowania dziecka); czy niedostrzeżenie samego przełomu, by już odkryć, że szkoła przestaje uczyć, a młodego pokolenia nie rozumieją już teoretycy wychowania.

Kwestie zauważalności rewolucji w naukach społecznych można wzmocnić pytając o relację wiedzy danej dyscypliny ugruntowanej w starym paradygmacie i skonfrontowaną z wiedzą paradygmatu postępującego. Czy wpisując się w nowy paradygmat, wpisuje się w nową teorię inne postrzeganie świata? A może inne pytanie: czy wiara w liniowy przyrost wiedzy w dyscyplinie nie skutkuje hybrydą paradygmatyczną, to jest próbą łączenia staro i nowego oglądu świata?

Nie bez przyczyny Thomas Kuhn pisząc o niedostrzeżalności rewolucji naukowej, zwraca uwagę na rolę dorobku naukowego, w tym wypadku podręcznika<sup>6</sup>. Według niego, jeśli badacz nie doświadczył osobiście rewolucji naukowej (w rozwoju polskiej pedagogiki coraz więcej takich młodych

---

<sup>6</sup> Pytanie o relacje nowego i starego paradygmatu może stanowić przesłankę, by dokonywać szczegółowej analizy wiedzy sprzed i po rewolucji naukowej w danej dyscyplinie. Moim zdaniem, może to jednak prowadzić do nadmiernego uproszczenia, w którym może zatracić się możliwość dostrzeżenia zmiany paradygmatycznej. Jak pisze T. Kuhn, niekoniecznie sam świat może się zmienić, ale też jego ogląd. Ogląd, gdzie te same dane, zaobserwowane zjawiska pozwalają na inne spojrzenie w naukach społecznych, na inne interpretacje.

osób), zaczyna pisanie podręcznika (publikacji) od odniesienia się do tradycji naukowej dyscypliny, by zaprezentować dalej swoje nowe odkrycia, wyniki badań, czy nowe interpretacje<sup>7</sup>. Naukowiec robi to, jak pisze Kuhn:

Częściowo dokonując selekcji, częściowo wypaczeń, przedstawia się uczonych epok minionych tak, jakby mierzyli się z tym samym zespołem ustalonych problemów i opierali się na tym samym zbiorze niezmiennych kanonów, które zostały uznane za naukowe w wyniku ostatniej rewolucji teorii i metod. Nic dziwnego, że po każdej rewolucji naukowej podręczniki wymagają przeróbki, a tradycja naukowa – nowego przedstawienia<sup>8</sup>.

Ten sposób czerpania z dorobku dyscypliny stwarza oczywiście pytanie nie tylko o granice użyteczności skumulowanej wiedzy w danej dyscyplinie, ale też o sposoby czerpania z tej wiedzy. W miejscu tym dochodzimy do sytuacji, którą określiłbym naiwnością liniowego budowania nauki i zasygnalizowanym w tytule zjawiska niewspółmierności hermeneutycznej. Polega ono najprościej mówiąc na trudności bezpośredniego przełożenia zgromadzonej wiedzy przed zmianą paradygmatyczną na interpretacje powstające po zmianie paradygmatu w danej dyscyplinie<sup>9</sup>. Ilustracji tego zjawiska dokonałem na przykładach z pedagogiki specjalnej, co oczywiście nie świadczy, że jest ona wyjątkiem spośród innych subdyscyplin pedagogiki.

### **Rozwój pedagogiki specjalnej w cieniu „pozornego paradygmatu”**

Powracam tutaj zatem kolejny raz do teorii Thomasa Kuhna, a w szczególności do trudności w przekształcaniu hermeneutycznej podstawy nauki typowej dla przemian rewolucyjnych. Kuhn wykorzystał tu matematyczne pojęcie niewspółmierności. W znaczeniu metaforycznym oznaczać to będzie brak wspólnego języka u badaczy pozostających w innych (opozycyjnych) paradygmatach. Ważne, że nie chodzi tu tylko o używane pojęcia, ale o ich

---

<sup>7</sup> T. Kuhn, *Struktura*, s. 240.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Pojęcie niewspółmierności użyte przez T. Kuhna zostało poddane krytyce. Główny zarzut dotyczył kwestii przekładalności starych teorii na język nowego paradygmatu, któremu miałoby ono przeczyć. Szczegółowe rozważania na temat tej krytyki i odpowiedzi na nią przez autora znajdziemy w rozdziale drugim pracy T. Kuhna *Drogi po strukturze* (Warszawa 2003). W powyższym tekście pojęcie niewspółmierności używane jest w szerszym znaczeniu i w mniejszym stopniu dotyczy niemożliwości samego przekładu starych teorii na nowe, w większym – ryzyka przenoszenia interpretacji z pominięciem analizy kontekstu społecznego i kulturowego.

aktualne czy zmienione konteksty, o znaczenia jakie wywołują, również te nieuświadomione. Na przykład, dzisiejsze wyjście na ulicę z okrzykiem „Precz z komuną” będzie nieporównywalne z podobnym zdarzeniem sprzed 50 lat. Podobne sytuacje mamy w pracy pedagogicznej. Inne jest „za-plecze” obecnie użytego zwrotu „Pracuję z Downami”, inne kiedy zostałyby on użyty w czasach Marii Grzegorzewskiej.

Dochodzimy tu do zjawisk, które już były w polskiej pedagogice demaskowane<sup>10</sup>, to jest do sytuacji, gdzie temu samemu zasobowi leksykalnemu, punktowi wyjścia teoretycznych przesłanek, a nawet deklaracji paradygmatycznej (i metodologicznej) towarzyszy inne rozumienie, interpretacje, czy konotacje. Inaczej mówiąc, do sytuacji, w której używanie podstawowych pojęć wychowania, niepełnosprawności, integracji, normalizacji, emancypacji, rehabilitacji nie gwarantuje, że będziemy mówić o tym samym. To samo dotyczy tego, co ktoś poprzednio napisał, czy wygłosił. Pozbawione kontekstu czasu i przestrzeni zmieniają znaczenia, stanowią o czymś innym, aniżeli z perspektywy współczesnej wiedzy mogłyby oznaczać. Istotą tego zjawiska jest właśnie hermeneutyczna niewspółmierność, w pułapkach której funkcjonuje również po dzień dzisiejszy część pedagogów specjalnych.

Ilustracją tego niech będą pewne kwestie, do których opisu inspirują mnie niektóre aktualne publikacje.

## Kwestia pierwsza – rozumienie stosunku do tradycji

W dyscyplinie pedagogika specjalna dumni jesteśmy z tradycji walki o poszanowanie i prawo osób niepełnosprawnych do rehabilitacji, edukacji i życia społecznego. Bez trudu wskażemy ważnych pedagogów, którzy w swoich czasach głosili nowoczesne teorie, byli pionierami pracy pedagogicznej z osobą niepełnosprawną. To wszystko jest niepodważalne, jednak nie powinno oznaczać, że to co zostało wcześniej powiedziane czy napisane nie podlega dzisiejszemu oglądowi i naukowej krytyce. Na tym polega właśnie rozwój, by umieć z perspektywy współczesnej wiedzy spojrzeć wstecz. Nie oznacza to przecież krytyki osób głoszących te tezy i teorie. Wchodzimy tu bowiem w zjawisko niewspółmierności. Jak autor z perspektywy czasu jest w stanie krytycznie odnieść się do swojej twórczości, nie deprecjonując przecież samego siebie, tak możemy to robić również my w stosunku do poprzedników, a nasi następcy w stosunku do nas. Dzisiaj zakwestionowa-

<sup>10</sup> Na przykład: D. Klus-Stańska, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-pedagogiczną?* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009.

nie jakiegoś poglądu/tezy Marii Grzegorzewskiej, Aleksandra Hulka, czy Janiny Doroszewskiej traktowane jest niemal jak zbezczeszczenie pomnika. Pamiętajmy jednak, że oni z dzisiejszej perspektywy prawdopodobnie sami by to zrobili. Odnoszę się przy tym również do przytaczania fragmentów prac czy cytatów naszych poprzedników, a na ich podstawie wnioski czy potwierdzania zjawisk z obecnej rzeczywistości. Zalecałbym tu dużą ostrożność. To, że przykładowo ten czy tamten fragment danego dzieła „pasuje” nam tematycznie do naszego opracowania, nie oznacza, że piszemy o tym samym – współmiernym. Powtarzam, nie chodzi mi tu absolutnie o deprecjację dorobku znanych pedagogów specjalnych, a jedynie o to, że wartość ich dorobku możliwa jest do ukazania w procesie rekonstrukcji kontekstowej i znaczeniowej. Obecnie tylko w ten sposób możemy z niego czerpać. W przyszłości tylko tak będzie można czerpać z prac powstających obecnie.

Ponadto, ze względu na dynamikę polskiej transformacji i jej stosunkowo krótki czas zjawisko niewspółmierności najczęściej dotyczy też nas samych. Czyż nie jest tak, że sięgając do swoich tekstów sprzed 20-30 lat nie dostrzegamy sami dysonansu paradygmatycznego? Czy z perspektywy współczesnej wiedzy nie napisalibyśmy tego inaczej? Część zapewne tak.

Oczywiście, można przytoczyć też inne negowanie potrzeby kontynuacji tradycji, polegające mówiąc najprościej na odrzuceniu „starych tekstów”. Moim zdaniem to błąd. Część zjawisk, problemów i rozwiązań prezentowanych w dawnych pracach ma charakter ponadczasowy, z wielu możemy się uczyć, dzięki nim nie musimy tworzyć pedagogiki „od nowa”. Niezrozumiałe jest w tym kontekście całkowite porzucenie przez niektórych badaczy dorobku swojej dyscypliny. Czasami trudno znaleźć w akademickich wykładach z pedagogiki, socjologii edukacji, czy teorii wychowania (również w sylabusach do tych przedmiotów) choćby wzmiankę o zapleczu teoretycznym naszych poprzedników. Możliwe, że przeciętny student (a nawet doktor pedagogiki) wie coś na temat teorii P. Bourdieu, Z. Bauman, H.A. Giroux, M. Foucaulta, jednak niespodzianką byłoby, by mówiło mu coś nazwisko B. Suchodolskiego, K. Sośnickiego, A. Kamińskiego, F. Znanieckiego, R. Miller i innych.

## **Kwestia druga – bezrefleksyjne czerpanie z dorobku**

Kwestia druga stanowi w zasadzie pochodną problemu pierwszego – chodzi o bezrefleksyjne posiłkowanie się dorobkiem pedagogiki. Widać to szczególnie w subdyscyplinach pedagogiki, gdzie łatwiej o hermetyzację wiedzy i „koronację” jej czołowych wytwórców. W zasadzie nie wiedza,



teoria i koncepcja jest tu przedmiotem transmisji, lecz nazwisko. Obowiązkowe cytowanie „tych najważniejszych” gwarantuje bezpieczne dryfowanie w trudnej dla niektórych perspektywie teoretycznej.

Dynamika przemian nauk społecznych i humanistycznych, włącznie z zmianą paradygmatyczną, w której uczestniczymy, skłania do rozważnego, rekonstrukcyjnego korzystania z dokonań poprzedników. Jednakże, przykłady uproszczonych zapożyczeń można by mnożyć. A to w pracy habilitacyjnej jeden z doktorów pisząc, czym jest upośledzenie umysłowe i jak funkcjonują osoby upośledzone, zadowala się opisami Marii Kościelskiej, Janusza Kostrzewskiego, Kazimierza Kirejczyka z lat osiemdziesiątych, pisząc przy tym „aktualne badania nad upośledzeniem wskazują na...”.

Inny habilitant podstawę wiedzy o integracji czerpie jedynie z prac Aleksandra Hulka (lata osiemdziesiąte ubiegłego wieku), nie adaptując tych poglądów do aktualnego rozwoju szkolnictwa czy teoretycznych rozważań wskazujących na normatywność dawnego rozumowania integracyjnego. Tu oczywiście również mamy deklarację aktualności „Obecnie integrację traktuje się jako...”.

W kolejnym dziele autor przytaczający dokonania pedagogów i psychologów lat trzydziestych ubiegłego wieku przekłada je na funkcjonowanie dzieci w wieku XXI. W wyniku prostego przełożenia otrzymujemy szereg oczywistości, które nie tylko wzbudzają przeświadczenie studenta, że pedagogika jest banalnie łatwa, ale też u praktyków, że ta „cała nauka podszyta jest banałem”.

Przy tych uwagach o niefortunności bezpośredniego przełożenia oglądu świata poprzedników na świat dzisiejszy nie możemy zapominać o samym procesie budowania wiedzy w naukach społecznych. Oznacza to, że nie tylko można, ale i należy korzystać z dorobku poprzedników. Dorobek ten można zarówno rekonstruować, jak i adaptować do nowych kontekstów społeczno-kulturowych. To one decydują o współmierności lub niewspółmierności teoretycznej. Przykładem jest szereg prac na temat integracji z lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Trudno powielać poglądy tych autorów na temat trudności integracyjnych w szkole masowej, kiedy szkoła uległa wielokrotnej reformie, trudno powielać ich argumenty na rzecz problemów integracji społecznej, gdy „nie ma” już takiego społeczeństwa i zmienia się nasz stosunek do nadrzędności przystosowania społecznej osoby niepełnosprawnej, aż wreszcie – trudno nam argumentować tak samo jak poprzednicy na rzecz integracji, gdy ona sama staje się teoretycznie interpretacyjna, momentami wręcz „ideologicznie podejrzana”. Jednak rekonstruując ten dorobek również w kontekście nowych uwarunkowań, możemy dostrzec sens integracji i jej pułapki również w kontekstach współczesnych. Przykładem są myśli Aleksandra Hulka:

Integracja jest kolejnym etapem ewolucji stosunku osób zdrowych do upośledzonych i charakteru świadczonych im usług. (...) Celem integracji jest bowiem umożliwienie poszkodowanym na zdrowiu osobom prowadzenie normalnego życia i możliwie na tych samych warunkach jak innym członkom określonych grup społecznych<sup>11</sup>.

Podkreślanie przez nas owej odmienności potrzeb i środków nie stanowi zatem podstawy do wydzielania ze społeczeństwa osób z odchyleniem od normy. Przeciwnie, dostrzeganie u nich pozytywnych wartości ma umożliwić im uczestniczenie w normalnym życiu i integrowanie ich z innymi grupami społecznymi<sup>12</sup>.

Doświadczenie dotychczasowe uczy nas, że jeśli nie można zapewnić upośledzonym odpowiednich warunków w szkołach zwykłych, to nie powinno się ich w nich umieszczać<sup>13</sup>.

Czyż te uwagi straciły na swej aktualności? Absolutnie nie. W części nowych prac i propozycji organizacji szkolnictwa wymagałyby one wręcz przypomnienia.

Sumując, największe ryzyko niewspółmierności powstaje, kiedy autor bezrefleksyjnie zestawia w części teoretycznej „wszystko” co wyczytał na temat poruszanego problemu i wymaga od czytelnika samodzielnej rekonstrukcji wiedzy na przestrzeni kilkudziesięciu lat. Czytelnikowi niewprawionemu nie tylko trudno dostrzec zmianę paradygmatyczną w studiowanej dyscyplinie, ale też uczy się jej w swoistym dysonansie paradygmatycznym. Tu znowu dochodzimy do zjawiska hermeneutycznej niewspółmierności, ale tym razem do sposobów, jak nauka sobie z nią radzi. Przecież oczywiste wydaje się, że zarówno w naturalnym rozwoju nauki, jak i rewolucyjnym korzystamy z dokonań poprzedników, odnosimy się do ich twórczości i ją oceniamy, z tym że wykorzystujemy do tego cały aparat rozumowania naukowego. Opieramy się na znanej nam obecnie wiedzy (teoriach, koncepcjach, odkryciach, prawach, poglądach, metodologii badań itp.), by to, co wcześniej napisane zrozumieć, zinterpretować i właściwie skonfrontować z naszą rzeczywistością. Przeciwnieństwem tego jest uproszczona relacja z dorobku poprzedników, by na podstawie ich analizy rzeczywistości ocenić rzeczywistość naszą.

### **Kwestia trzecia – pseudoteoretyczność/ateoretyczność**

Sytuację tę rozumiem jako brak przewodnich koncepcji teoretycznych w pracach naukowych lub całkowite unikanie podłoża teoretycznego swoich rozważań. W części prac pedagogów (w tym też specjalnych) stosuje się

<sup>11</sup> A. Hulek, *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1977, s. 493.

<sup>12</sup> Tamże, s. 495.

<sup>13</sup> Tamże, s. 501.

zasadę nieuporządkowanego, „wyizolowanego” rozsypania fragmentów wiedzy pozbawionych komentarza. Najczęściej w dość przypadkowy lub jedynie chronologiczny sposób przytacza się wiedzę wstępną, by dalej na tym podłożu, a nawet bez łączności z tym podłożem prezentować swoje badania. Przy czym, nierzadko liczba cytowań i przytaczanych prac (włącznie z cytatami autorów zagranicznych) jest tak duża, że przesłania nam to, co sam autor chciałby czytelnikowi powiedzieć. Stosuje się metodę „im więcej tym lepiej”, bez jasnego klucza analizy teoretycznej czy paradygmatycznej. Całość zlewa się w pseudonaukowy bełkot, w którym trudno o zrozumienie, tym bardziej o prześledzenie intencji czy inspiracji badacza. W kolejnych rozdziałach takich prac ma się wrażenie, że przeglądamy wyszukiwarke internetową na zadany przez autora temat. Ta specyficznie rozumiana przez niektórych hermeneutyka to przegląd wszystkiego „co się nawinie”, z koniecznością podania wszystkich „ważnych” nazwisk. Tu nie tylko trudno oddzielić myśli autora od cytowanych, ale też i słowa.

Zdarzają się również prace, w których pod pretekstem jakościowej, interpretatywnej wolności rezygnuje się w zasadzie z odniesień teoretycznych. Prezentuje się przykładowo wyrwane fragmenty z życiorysów osób niepełnosprawnych, opisuje sytuacje, w jakich te osoby się znalazły, lub używa zwrotów typu „liczne badania/badacze dokumentują”. Z tak przygotowanym „zapleczem” dokonuje się w sposób całkowicie metodologicznie nieskrępowany prezentacji własnych odkryć i interpretacji, nierzadko przypisując tym zabiegom wyszukaną nazwę badań jakościowych. Czasami wyszukuje się skrawki zadań „tych ważnych”, by w przedziwny sposób sankcjonować przeróżne bardziej lub mniej „odkrywcze” tezy. Takie wnioskowanie najprawdopodobniej wzbudziłoby największe zdumienie wśród samych cytowanych.

Swoistym fenomenem są również teoretyczne prace ateoretyczne, w których nie ma badań empirycznych, nie ma umocowania teoretycznego, jest tylko swobodna narracja, esej, opowiadanie, które prawdopodobnie w zamiarze autora ma stanowić podłoże teoretycznego rozwoju naukowego pedagogiki specjalnej. To nie jest nauka, to jej mistyfikacja.

## Zakończenie

Podane przykłady mogą być dobrą ilustracją zarówno błędów warsztatowych w uprawianiu pedagogiki, jak również sytuacji, w której autor sam nie zdaje sobie sprawy, w jakim paradygmacie funkcjonuje i jest błędnie przekonany o swoim miejscu na mapie paradygmatycznej. Zjawisko to za-

węziłem w tytule wprowadzie do pojęcia niewspółmierności, jednak wydaje się ono znacznie szersze. Nie chodzi przecież tylko o sposoby uprawiania pedagogiki, ale też o jej jakość i konsekwencje. Nie można z jednej strony domagać się poważniejszego traktowania przez inne dyscypliny naukowe, z drugiej rezygnować z dyskusji o jakości i istocie nauki w dyscyplinie pedagogiki.

### BIBLIOGRAFIA

Hulek A., *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1977.

Klus-Stańska D., *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-pedagogiczną?* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red.

L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Kuhn T.S., *Struktura rewolucji naukowej*, przekł. H. Ostromięcka, J. Nowotniak, Fundacja ALETHEIA, Warszawa 2001.

Kuhn T.S., *Droga po strukturze*, przekł. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Sic! Warszawa 2003.