

Agata Łopatkiewicz

Bogusław Bieszczad

O podwójnej problematyczności refleksji w pedagogice na przykładzie badań nad paradygmatem i językiem

Abstract

On double problematic nature of reflection in educational studies on the example of research on paradigm and language

The subject of the article is the *problematicity* associated with conducting research in educational studies. One can distinguish two senses of it – primary, being a feature of research problems identified within this discipline, and secondary – resulting from actions taken towards these problems by researchers. The aim of our consideration is to determine the relation occurring between problematicity in primary and secondary sense and to determine the possible consequences that it brings to the development of educational studies. These analyses are illustrated by the issues of paradigm and language.

Keywords: problematicity, paradigm, language, educational studies

Słowa kluczowe: problematyczność, paradygmat, język, pedagogika

Wprowadzenie

Problematyczność jest obecna w nauce. Jej dostrzeżenie bywa impulsem do podjęcia działań badawczych. W tym sensie problematyczność może być jedną z racji uzasadniających potrzebę prowadzenia badań naukowych. Stwierdzenie problematyczności bywa również wnioskiem z przeprowadzonej pracy badawczej. W takim ujęciu własność tę należałoby traktować jako rezultat zastosowanych procedur badawczych. Wskazane konteksty nie wyczerpują

możliwych sposobów myślenia o problematyczności, a zarazem pokazują, że własność ta towarzyszy procesowi uprawiania nauki. Warto więc problematyczność potraktować jako problem badawczy i zastanowić się nad jej specyfiką w odniesieniu do nauki, jaką jest pedagogika. Tezy stawiane w niniejszym tekście ilustrują odwołania do dwóch obszarów badawczych – zagadnienia paradygmatu oraz problematyki języka – z szerokim uwzględnieniem sposobów i rezultatów ich analizy w pedagogice polskiej. Analiza tych wątków pozwala stwierdzić, że odpowiedź na pytanie o problematyczność refleksji w pedagogice znacząco wykracza poza proste przesądzenie: *to problematyczne*.

Podwójna problematyczność refleksji w pedagogice

W literaturze z zakresu filozofii nauki i ogólnej metodologii nauk próżno poszukiwać jednoznacznego i wyczerpującego objaśnienia znaczenia terminu *problematyczność* w odniesieniu do nauki. Pewnych sugestii w zakresie znaczenia dostarczają ujęcia słownikowe, w których pochodny od badanego terminu *problematyczny* jest definiowany jako budzący wątpliwości i niepewny (Polański, 2008). W takim ujęciu problematyczność należałoby definiować jako cechę jakiegoś obiektu lub elementu powodującą, że jest on lub staje się wątpliwy i niejasny¹. Przenosząc te ustalenia na grunt rozważań o problematyczności nauki, należałoby stwierdzić, że jej elementom (np. teoriom naukowym, definicjom, obiektom badawczym, pojęciom) można przypisać własność bycia niepewnymi, niejasnymi czy wątpliwymi. Niejasności te, jak się zdaje, mogą mieć różne źródła i specyfikę² w zależności od dyscypliny, w której obrębie są identyfikowane. Stąd niezwykle trudno podać jednoznaczną i wyczerpującą definicję problematyczności w nauce jako takiej, można za to analizować tę własność w zawężeniu do konkretnych dziedzin czy dyscyplin naukowych.

Zgodnie z tytułem niniejszego artykułu problematyczność może być traktowana również jako własność pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Jest ona powiązana z pewnymi problemami badawczymi lub całymi obszarami problemowymi, traktowanymi jako relewantne pedagogiczne i analizowanymi przez

¹ Nie przesądzając, czy niejasności te stanowią immanentną cechę tego obiektu lub elementu, czy też efekt percepcji przez dany podmiot.

² W szczególności może być ona rozpatrywana przez pryzmat trudności natury epistemologicznej, językowej, ontologicznej, komunikacyjnej itp.

przedstawicieli tej dyscypliny³. Badając charakter tego powiązania, własność problematyczności można zaklasyfikować dwojako:

1. Jako cechę problemów badawczych rozważanych w obrębie pedagogiki, pochodną względem ich specyfiki, np. wysokiego poziomu ogólności podejmowanych zagadnień czy nierozstrzygalności niektórych kwestii. W dalszej części artykułu problematyczność ta będzie funkcjonować pod nazwą *problematyczności pierwotnej*, jej źródłem są bowiem same problemy badawcze.
2. Jako następstwo działań, które pedagodzy podejmują w stosunku do tych zagadnień. W dalszej części artykułu problematyczność ta będzie funkcjonować pod nazwą *problematyczności wtórnej*.

Podział na problematyczność pierwotną i wtórną nie jest precyzyjny. Nie sposób wyznaczyć ściślej linii demarkacyjnej, która oddzielałaby oba rodzaje czy typy tej własności. Z jednej strony problematyczność pierwotna, definiowana jako cecha pewnych zagadnień lub klas zagadnień, może rzutować na trudności w ich badawczym opracowaniu, a zatem na zakres problematyczności wtórnej. Z drugiej – możliwy do pomyślenia wydaje się scenariusz, w którym fakt problematyczności danego obszaru badawczego pozostaje bez istotnego wpływu na działania badawcze podejmowane przez uczonych. Analogicznie, wtórnie problematyczne może okazać się zagadnienie, które nie generuje znaczących trudności w perspektywie pierwotnej.

Problematyczność wydaje się być własnością stopniowalną. Jakkolwiek można próbować zobrazować ją za pomocą skali, której punkty graniczne będą stanowiły, z jednej strony – taki możliwie najniższy poziom problematyczności, który jeszcze nie jest brakiem problematyczności, a z drugiej – maksymalny poziom problematyczności, to w praktyce precyzyjne określenie takich wartości w odniesieniu do konkretnego przypadku wydaje się niezwykle trudne. Orzekanie własności problematyczności z konieczności skazane jest na udział czynników subiektywnych leżących po stronie badacza.

Należy rozważyć, czy problematyczność, zarówno pierwotna, jak i wtórna, stanowi element konieczny, kolejny, problemów badawczych oraz działań na tych problemach. W odniesieniu do pierwszego rodzaju problematyczności nasuwa się odpowiedź twierdząca. Jeśli wziąć pod uwagę, że gros problemów badawczych podejmowanych w pedagogice ma genezę filozoficzną, w tym tytułowe zagadnienie paradygmatu i języka, a w naturę zagadnień filozoficznych wpisuje się ich problematyczność, trudne do pomyślenia wydaje się nietry-

³ Problemy te niekoniecznie muszą mieć charakter źródłowo pedagogiczny. Mogą one zostać przeniesione w obszar refleksji pedagogicznej z gruntu innych dyscyplin szczegółowych lub filozofii z uwagi na ich wymierność dla badań pedagogicznych. Tezę tę ilustruje fakt zajmowania się przez pedagogów źródłowo filozoficznymi problemami paradygmatu i języka.

wialne rozważanie kwestii, które byłyby tej własności całkowicie pozbawione. W odniesieniu do problematyczności wtórnej własność ta wydaje się towarzyszyć prowadzeniu działalności badawczej. Trudno sobie wyobrazić stosowanie przez przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych w pełni adekwatnych i proporcjonalnych narzędzi badawczych, to jest takich, które nie generowałyby dodatkowych trudności w stosunku do pierwotnej problematyczności, wynikającej ze specyfiki badanych zagadnień. Obok niedoskonałej metodologii wtórna problematyzacja może być następstwem błędów i nadużyć popełnianych przez badaczy w toku pracy nad określonym obszarem problemowym. Należy zatem przyjąć, że dowolne zagadnienie podejmowane w pedagogice jest obarczone problematycznością zarówno pierwotną, jak i wtórną, choć stopień nasilenia każdego z typów tej własności może być różny. Twierdzenie takie aktualizuje dwa problemy wymagające rozważenia:

1. W jakiej relacji pozostają względem siebie problematyczność pierwotna i wtórna?
2. Jakie są skutki problematyczności refleksji w pedagogice dla naukowego uprawiania tej dyscypliny?

Udzielenie propozycji odpowiedzi na postawione powyżej pytania należy poprzedzić charakterystyką własności problematyczności, przeprowadzoną na przykładzie dwóch obszarów problemowych istotnych z pedagogicznego punktu widzenia – zagadnienia paradygmatu oraz kwestii języka.

Problematyczność refleksji w pedagogice na przykładzie zagadnienia paradygmatu

W wielu pracach pedagogicznych podejmujących problematykę metateoretyczną, skoncentrowaną wokół podstaw myślenia o naukowości tej dyscypliny, można odnaleźć twierdzenie, zgodnie z którym współczesna pedagogika polska jest nauką paradygmatyczną⁴, co oznacza, że proces jej naukowego uprawiania jest ufundowany na konstruktach o randze paradygmatu. Rodzi to pytanie o sposób rozumienia tej własności. Termin *paradygmat* nie jest terminem źródłowo pedagogicznym. Został przeniesiony do pedagogiki z filozofii nauki, gdzie był stosowany w ramach badań nad strukturą nauki i etapami jej rozwoju. Jakkolwiek terminem tym posługiwało się, i w dalszym ciągu posługuje, wielu filozofów, niewątpliwie jego największym popularyzatorem był Thomas S. Kuhn. Odniesienia do prac tego autora można odnaleźć w wielu pracach

⁴ Choć w literaturze jest również prezentowane stanowisko przeciwne (np. Kwiecieński, 2019).

pedagogicznych, co wespół z brakiem odesłań do publikacji innych badaczy zajmujących się zagadnieniem paradygmatu można traktować jako argument świadczący co najmniej o inspiracji Kuhnowską koncepcją paradygmatu.

Zgodnie ze stanowiskiem Kuhna nauka jest wytworem działania wyspecjalizowanych wspólnot uczonych, które podzielają wspólny paradygmat (Kuhn, 2001a). Termin *paradygmat* występuje w pracach Kuhna w wielu różnych znaczeniach (Masterman, 1970; Kuhn, 2001b). W uproszczeniu można zdefiniować go jako strukturę poznawczą i metodologiczną, która determinuje sposób postrzegania rzeczywistości i rozwiązywania problemów badawczych. Tak rozumiany paradygmat dostarcza członkom wspólnoty uczonych teorii naukowych, terminologii, ustaleń metodologicznych oraz modelowych rozwiązań problemów badawczych. Dopóki działalność badawcza oparta na paradygmacie nie napotyka na trudności, badacze nie mają podstaw do zmiany paradygmatu. W sytuacji wzrostu liczby problemów, które nie podlegają opracowaniu z wykorzystaniem aparatury wypracowanej w ramach paradygmatu, w nauce może dojść do kryzysu skutkującego spadkiem zaufania środowiska uczonych do obowiązującego paradygmatu, a z chwilą dojścia do głosu alternatywnych teorii naukowych, które dostarczają objaśnienia kłopotliwych anomalii – do rewolucji naukowej. Polega ona na rywalizacji dwóch paradygmatów – dotychczasowego oraz nowego. Rewolucja może zakończyć się zachowaniem *status quo*, a więc utrzymaniem dotychczasowego paradygmatu, zwykle w częściowo ulepszonej postaci, albo ukonstytuowaniem się nowego paradygmatu. W takim ujęciu nauka rozwija się na drodze naprzemiennego występowania okresów dominacji określonego paradygmatu oraz następujących po nich rewolucji naukowych.

Kuhnowska koncepcja paradygmatu jest problematyczna zarówno w sensie pierwotnym, jak i wtórnym. Źródłem problematyczności pierwotnej jest natura rozważanych problemów badawczych. Zagadnienia demarkacji nauki od nienauki, rozwoju nauki, prawdy w kontekście poznania naukowego czy wartości w nauce nie tylko generują wiele niejasności, ale nie podlegają prostemu rozstrzygnięciu na korzyść któregoś z wariantów. Pomimo upływu przeszło 50 lat od publikacji *Struktury rewolucji naukowych* problem paradygmatu jest w dalszym ciągu dyskutowany w nauce. Niezwykle trudno byłoby wskazać choć jedną pracę badawczą, bezpośrednio lub pośrednio poświęconą koncepcji paradygmatu, w której nie podkreślano by problematyczności zagadnień podejmowanych przez Kuhna i rozwijanych przez kolejne pokolenia badaczy, nie tylko filozofów.

Koncepcja paradygmatu wydaje się problematyczna również w sensie wtórnym. Wielu komentatorów prac Kuhna formułuje zarzut nieostrości i mętności centralnego terminu, jakim jest *paradygmat*, wylicza posługiwanie

się dalekim od precyzyjnego stylem pisarskim, stosowanie kolistych rozumowań czy modyfikacje wyjściowego stanowiska zaprezentowanego w *Strukturze rewolucji naukowych* (Kuhn, 2001b). W opinii samego Kuhna krytyka ta okazała się w pewnej mierze uzasadniona. W swoich pracach badacz wielokrotnie przyznawał się do nadmiernego i miejscami niepotrzebnego skomplikowania rozważań nad paradygmatem (Kuhn, 2001b). Na podstawie przywołanych powyżej argumentów można sformułować wniosek o dużym stopniu problematyczności koncepcji paradygmatu, zarówno w sensie pierwotnym, jak i wtórnym.

Koncepcja paradygmatu, mimo że pierwotnie skonstruowana dla objaśnienia specyfiki nauk takich jak fizyka czy astronomia, cieszy się dużym zainteresowaniem badaczy reprezentujących inne dziedziny i dyscypliny naukowe. Nie sposób pominąć w tym względzie pedagogiki. W wielu pracach badawczych z tego obszaru można odnaleźć twierdzenie o paradygmatycznym charakterze pedagogiki. W kwestii liczebności paradygmatów wielu badaczy stoi na stanowisku, zgodnie z którym dyscyplina ta jest w istocie wieloparadygmatyczna, co oznacza, że w tym samym czasie w pedagogice można wyodrębnić nie jeden, ale wiele różnych paradygmatów. Takie ujęcie popada w kolizję z poglądami Kuhna, który przyjmował, że nauka w okresach nierewolucyjnych jest uprawiana na podstawie jednego paradygmatu. Nie jest to zarazem przeszkodą uniemożliwiającą pedagogom odnoszenie koncepcji paradygmatu do ich dyscypliny. W opinii niektórych badaczy modyfikacja dotycząca liczebności paradygmatów stanowi nieuniknioną konsekwencję różnic w specyfice nauk przyrodniczych oraz społecznych i humanistycznych. W zależności od przyjmowanych stanowisk modyfikacji wyjściowej koncepcji Kuhna może być więcej. Dotyczą one między innymi skutków przyjęcia tezy o niewspółmierności paradygmatów.

Mając na uwadze, że – po pierwsze – koncepcja paradygmatu została przeniesiona w obszar refleksji pedagogicznej z filozofii nauki, a po drugie, stanowisko Kuhna zostało wtórnie zmodyfikowane z uwagi na specyfikę pedagogiki jako nauki, należy zastanowić się, jakie konsekwencje niesie to dla problematyczności tego obszaru badawczego.

W odniesieniu do problematyczności pierwotnej nie ulega wątpliwości, że koncepcja paradygmatu jest co najmniej tak samo problematyczna jak jej pierwotna wersja zaproponowana przez Kuhna. Źródłowa problematyczność podejmowanych problemów badawczych nie podlega ograniczeniu z powodu przeniesienia rozważań w obszar pedagogiki. Może natomiast podlegać rozszerzeniu. Modyfikacja stanowiska Kuhna aktualizuje nowe problemy filozoficznonaukowe, które w wyjściowej koncepcji paradygmatu nie były brane pod uwagę z powodu przyjętych w niej założeń. Za przykład może tu posłużyć

twierdzenie o wieloparadygmatycznym charakterze współczesnej pedagogiki polskiej. Kuhn, utrzymując, że nauka w okresie nierewolucyjnym jest oparta na jednym paradygmacie, zamknął drogę dla rozważań nad wątkiem wieloparadygmatycznego statusu nauki. Świadomie czy nie, problem ten został postawiony przez pedagogów. Należy w związku z tym stwierdzić, że jakkolwiek przeniesienie problematyki paradygmatu w obszar pedagogiki przenosi pierwotną problematyczność tego obszaru badawczego, to możliwe jest dalsze jej pogłębienie poprzez identyfikację nowych problemów czy klas problemów. Pierwotna problematyczność tych nowych wątków jawi się zatem jako bezsporna.

Refleksja nad paradygmatem w pedagogice jest również problematyczna w sensie wtórnym. Można przypuszczać, że pewnej mierze wynika to z pierwotnego skomplikowania rozważań nad strukturą i rozwojem nauki. Przede wszystkim stan badań nad paradygmatem w pedagogice jest wypadkową działań, jakie podejmują sami pedagodzy. W szczególności dotyczą one pomijania dookreślenia związków zachodzących pomiędzy preferowanym ujęciem paradygmatu a wyjściowym stanowiskiem Kuhna, nieuwzględniania niektórych istotnych konsekwencji wynikających z ufundowania nauki na konstruktach o randze paradygmatu, stosowania nieprecyzyjnej terminologii, fragmentarycznego odczytania prac Kuhna czy nadużyć związanych ze stosowaniem terminu *paradygmat* w kontekstach niezwiązanych z analizą zagadnienia naukowości pedagogiki. Wskazane przykłady praktyk powodują, że koncepcja paradygmatu w pedagogice nie dość, że skomplikowana z racji specyfiki podejmowanych zagadnień, okazuje się nader problematyczna również w sensie wtórnym. Jakkolwiek tego ostatniego rodzaju problematyczności nie sposób wyeliminować, co wynika chociażby ze wzmiankowanych przeszkód metodologicznych czy samego faktu językowego uwikłania badań naukowych, to można poczynić pewne starania na rzecz jego ograniczenia. W obecnym kształcie obszar badawczy wyznaczony przez zagadnienie paradygmatu stanowi przykład takiej dziedziny rozważań, w której generowane są nowe i interesujące problemy filozoficzne, ale których opracowanie i upowszechnienie w świecie nauki jest przynajmniej częściowo dezorganizowane przez czynniki leżące po stronie badaczy.

Problematyczność refleksji w pedagogice na przykładzie zagadnienia języka

Współwystępowanie kategorii paradygmatu i języka⁵ w niniejszym tekście nie jest przypadkowe. W sposób oczywisty zagadnienia te łączą się ze sobą. Jednym z istotnych elementów określających specyfikę paradygmatu (w klasycznym Kuhnowskim ujęciu) jest język, ten zaś jest definiowany (a w każdym razie powinien być, biorąc pod uwagę wzorzec spójnego modelu uprawiania nauki) z pozycji założeń paradygmatycznych. Takie stanowisko pozwala przyjąć wstępną tezę o przynajmniej częściowym wzajemnym powielaniu problematyczności pierwotnej i wtórnej obydwu obszarów badawczych, przy założeniu, że język pedagogiki jest definiowany zgodnie z założeniami Kuhnowskiej koncepcji paradygmatu. Można także założyć, że problematyczność paradygmatu znacząco wzmacnia problematyczność języka, szczególnie w perspektywie jego postrzegania jako narzędzia eksplikacji dowolnego obszaru badawczego w pedagogice wraz z jego zapleczem teoretycznym i metodologicznym. W tym sensie różne sposoby odczytania koncepcji paradygmatu mogą przekładać się na różnice w poglądach na naturę języka. Wpisując się w nomenklaturę chętnie stosowaną przez pedagogów, stan ten można by nazwać różnie interpretowaną wieloparadygmatycznością współczesnej pedagogiki. Nawet jeśli odmówić tej dyscyplinie statusu nauki paradygmatycznej w sensie Kuhnowskim (Kwieciński, 2019), to język wciąż będzie pozostawał kategorią odznaczającą się podwójną problematycznością. Równocześnie – odejście od Kuhnowskiego sposobu myślenia o paradygmacie i paradygmatyczności na rzecz bardziej swobodnych interpretacji, dopuszczających wypełnienie tego pojęcia bardziej (niekiedy bardzo) dowolną treścią⁶, osłabia lub znosi związek, jaki występuje pomiędzy paradygmatem w ujęciu Kuhna a językiem. Należy podkreślić, że każdy koncept teoretyczny wykorzystywany w badaniach naukowych pozostaje w jakiejś relacji do problematyki języka, choćby poprzez stosowaną terminologię. W takim przypadku wiązanie go z językiem nie jest jednak konieczne w perspektywie koncepcji Kuhna, choć niewątpliwie jest zasadne z punktu widzenia postulatu koherencji metodologicznej projektów badawczych. Warto przypomnieć w tym kontekście, iż „z faktu, że każda wiedza ma stosowny dla siebie język, oczywiście nie wynika, że każdy język wyrażania

⁵ Na potrzeby niniejszego tekstu można przyjąć, że termin *język* funkcjonuje na określenie społecznie ukształtowanego systemu znaków (w tym w obrębie wyodrębnionych społeczności naukowych).

⁶ Zazwyczaj wiązaną z szeroko rozumianym i różnie interpretowanym zapleczem teoretycznym realizowanych badań.

wiedzy jest jednakowo stosowny” (Piekarski, 2008). Pomimo metaforycznej formuły powyższej sugestii można jej tropem postawić pytanie, czy język precyzyjny, ścisły, systemowy, z klarownie zdefiniowanymi pojęciami, zakładający klasycznie rozumianą esencjonalność, korespondencyjną teorię prawdy i referencję, jest adekwatny wobec każdego projektu badawczego. Równie zasadne wydaje się pytanie o to, czy język metaforyczny, figuralny i narracyjny jest adekwatny wobec dowolnego projektu naukowego. *Stosowność* czy *adekwatność* wiedzy oraz języka w pewnym uproszczeniu odzwierciedla Kuhnowski (choć podejmowany nie tylko przez Kuhna) problem niewspółmierności paradygmatów w perspektywie językowej (Jodkowski, 1984, 1990; Kuhn, 2001a).

Z perspektywy historycznej problem języka w filozofii, ze szczególnym uwzględnieniem filozofii nauki, wyprzedza problematykę paradygmatu. Byłaby to uwaga trywialna tylko wtedy, gdyby pominąć konsekwencje takiego stanu rzeczy dla współczesnej nauki, w tym dla pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Tworząc koncepcję paradygmatu, Kuhn przyjął określony sposób definiowania języka, poniekąd *ograniczając* czy *redukując* tym samym wielowiekową debatę o statusie języka w ogóle. Ponieważ recepcja *Struktury rewolucji naukowych* wśród pedagogów nie jest powszechna, a tym bardziej dogłębna, to można sądzić, że problematyzowanie przez nich (tożsame z przyjmowaniem przez nich określonych założeń definiujących język) problematyki języka ma w istocie charakter raczej pobieżny, i to zarówno w kontekście związku paradygmatu z językiem w świetle ustaleń Kuhna, jak i bogatej tradycji badań nad językiem poprzedzającej koncepcję paradygmatu, toczonej równolegle względem niej oraz kontynuowanej do dnia obecnego. W tym sensie wtórna problematyczność języka w pedagogice może pozostawać bez związku z jego problematycznością pierwotną. W podobny sposób można zinterpretować obecność różnego rodzaju *pseudojęzyków* i *parajęzyków* w polskiej pedagogice (Rutkowiak, 1995). Stanowią one dość osobliwą nadinterpretację zjawiska multijęzykowości, wiążanego z ekspansją współczesnej pedagogiki, wyrażającą się w procesach emancypacji dotąd niszowych i marginalizowanych, ale potencjalnie wartościowych edukacyjnie obszarów narracji (Bieszczad, 2013). Dominacja wtórnej problematyzacji języka pedagogiki z pominięciem reguł poprawności metodologicznej, uwzględniającej elementarne zasady dyskursu naukowego, oraz kontekstów warunkujących rozumienie problematyczności pierwotnej języka, wpisanej w źródłowe problemy filozofii, może prowadzić do doniosłych skutków, w tym do osłabienia statusu naukowego pedagogiki. Obecność swobodnej *pseudoliterackiej* i *parafilozoficznej twórczości językowej* w pedagogice może oznaczać banalizację i trywializację jej dokonań, a w konsekwencji, na marginesie rozważań o pierwotnej i wtórnej problematyczności

podstawowych kategorii dyscypliny, wprowadza do debaty naukowej zjawisko *pseudoproblematyzacji*.

Badanie związków pomiędzy wtórną problematycznością języka a jego pierwotnym osadzeniem w koncepcji paradygmatu dodatkowo komplikuje brak jednorodności poglądów Kuhna, a zwłaszcza ich ewolucja widoczna w pracach z późniejszego okresu twórczości. Mowa tu w szczególności o zmianie postrzegania problematyki paradygmatu w kontekście języka jako podstawowej kategorii definiującej paradygmat. Pomimo sygnalizowanej już złożoności referowanej tematyki, jak również wielu odmiennych i wzajemnie niewspółmiernych sposobów odczytania całej koncepcji Kuhna oraz poszczególnych jej elementów, pojęcie paradygmatu pozostaje związane z problematyką języka, co widać szczególnie mocno na przykładzie jego niektórych ujęć, odczytywanych w perspektywie Wittgensteinowskich *sposobów użycia języka* (Bieszczad, 2013). Warto dodać, że znaczna część filozofii ponowoczesnej (postmodernistycznej) właśnie w tym sposobie myślenia upatruje reguły zmienności poglądów w filozofii i nie tylko w niej (Rorty, 1994, 1996, 2009). Preferowanie *językowej wersji* paradygmatu ma istotne konsekwencje także w zakresie postrzegania problematyczności w pedagogice, w której rekonstrukcja postępowania badaczy w danym paradygmacie sprowadzałaby się do opisu praktyki użycia pojęć. W takim ujęciu filozoficzno-metodologiczne kryteria stosowania określonego języka w ramach różnych teorii byłyby znacznie mniej istotne niż faktyczne mechanizmy jego używania. Teza ta ma jeszcze jedną, doniosłą z punktu widzenia niniejszego artykułu, konsekwencję. Wtórna problematyczność języka w pedagogice miałaby charakter dominujący wobec problematyczności pierwotnej – w tym przypadku znacząco zredukowanej. Wydaje się jednak, że mając na względzie rangę pedagogiki jako społecznej i humanistycznej dyscypliny naukowej, szczególnie w perspektywie inter- i transdyscyplinarnej, język jako problem pierwotny nie może zostać zignorowany. Nie będzie nadużyciem twierdzenie, że we współczesnej nauce filozofia języka stanowi niezbędną podstawę wszelkich rozważań filozoficznych (zdominowanych obecnie przez orientację lingwistyczną, rozwijaną od czasów Ludwiga Wittgensteina, i jego symboliczną tezę głoszącą, że „wszelka filozofia jest krytyką języka” [Martens, Schnadelbach, 1995]). Nawet pomijając skądinąd znaczącą dla współczesnych badań ewolucję poglądów samego Wittgensteina (Wittgenstein, 1997, 2000), analiza historyczno-problemowa związana z ewolucją poglądów dotyczących języka od czasów starożytnych do współczesnych sytuuje go w roli kategorii zyskującej na przestrzeni wieków wyraźną *samodzielność* analityczną (Bieszczad, 2013; Prechtel, 2007). Jeśli dodać do tego wątku rangę zwrotu lingwistycznego, zasadniczo zmieniającego sposób uprawiania filozofii, rozumienia nauki oraz poruszania się po współ-

czesnej humanistyce, to pierwotna problematyczność języka staje się zarówno elementem dziedziny badań wielu nauk szczegółowych, jak i ich wyzwaniem metodologicznym⁷.

Biorąc pod uwagę postawione we wstępie do niniejszego tekstu pytania problemowe oraz przeprowadzoną w tym kontekście analizę dotyczącą języka, można wyprowadzić trzy powiązane wnioski. Po pierwsze, refleksja nad językiem we współczesnej pedagogice jest problematyczna zarówno w sensie pierwotnym, jak i wtórnym. Zarazem ignorowanie związków pomiędzy jednym i drugim typem problematyczności niesie ryzyko *pseudoproblematyzacji* tego obszaru rozważań. Po drugie, w kontekście oczywistego związku języka z problematyką paradygmatu w ujęciu Kuhna, nie ulega wątpliwości, że świadomość i idąca z nią w parze wiedza w przedmiocie pierwotnej problematyczności języka posiada swoje przełożenie na wtórną problematyczność w sferze nie tylko badań nad paradygmatem, ale praktyki badawczej w ogóle. Po trzecie, dostrzeżenie problematyczności refleksji o języku w pedagogice wydaje się kluczowe nie tylko z uwagi na jakość, spójność czy metodologiczną niewadliwość rezultatów badawczych osiągalnych w tej dyscyplinie, ale również z uwagi na postrzeganie jej statusu naukowego. Jeśli uznać, jak czynią to niektórzy badacze (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 259–302), że język stanowi jedną z kluczowych kategorii istotnych z punktu widzenia rozwoju naukowego pedagogiki, badania nad językiem i jego problematycznością należy postrzegać w kategorii działań ochronnych, które mają zapobiec utracie przez pedagogikę statusu (liczącej się) naukowej dyscypliny społeczno-humanistycznej.

Konkluzje

Niniejszy tekst należy rozpatrywać w kategorii rozważań inicjujących analizę problematyczności w sensie pierwotnym i wtórnym, a nie jako kompletne studium tego zagadnienia. Niemniej już sam zarys, oparty na przykładach paradygmatyczności i języka, pozwala sformułować propozycje odpowiedzi na pytania postawione we wstępie.

Pierwsze pytanie dotyczyło relacji, w jakiej pozostają względem siebie problematyczność pierwotna i wtórna. Można by sądzić, że jest to relacja wynikania, a zatem że problematyczność pierwotna powoduje, a przynaj-

⁷ Właśnie w taki sposób zwrot językowy wpłynął na psychologię za sprawą tekstów Jacques'a Lacana, na socjologię z racji dokonań Pierre'a Bourdieu czy na antropologię w związku z pracami Clifforda Geertza.

mniej przyczynia się do zaistnienia problematyczności wtórnej. Wydaje się, że w przypadku wielu zagadnień lub klas zagadnień relewantnych z punktu widzenia pedagogiki taka sytuacja ma miejsce – im bardziej pierwotnie problematyczna kwestia, tym większe ryzyko jej problematyczności wtórnej. Na podstawie przedstawionych w niniejszym tekście przykładów można jednak wskazać na inne warianty relacji pomiędzy obydwoma typami problematyczności. Okazuje się, że pierwotna problematyczność nie musi być konieczną przyczyną wtórnego problematyzowania. Taki stan rzeczy obrazuje stan badań nad językiem w pedagogice. Pomimo niewątpliwej pierwotnej problematyczności tego obszaru badawczego, sygnalizowanej przez przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, nie tylko filozofów, na gruncie pedagogiki język w dalszym ciągu wydaje się pozostawać zagadnieniem lokowanym poza głównym nurtem refleksji pedagogicznej. Tymczasem, niezależnie od przyjmowanych ustaleń teoretycznych, w tym stanowisk w kwestii jej paradygmatycznego charakteru, problematyka języka posiada doniosłe znaczenie między innymi dla określania granic dyscyplinarnych, statusu naukowego, zagadnienia tożsamości pedagogiki i wielu innych zagadnień z pogranicza filozofii nauki i pedagogiki ogólnej. Z tego względu brak znamion wtórnej problematyczności tego obszaru w pracach pedagogicznych należy traktować jako symptom świadczący o zaniedbaniu tego obszaru rozważań, a nie jako znamię rozstrzygnięcia przez pedagogów wszystkich znamienitych problemów badawczych dotyczących języka w nauce.

Odmienne ma się sprawa w przypadku zagadnienia paradygmatu w pedagogice. O ile temu obszarowi badawczemu nie sposób odmówić własności problematyczności w sensie wtórnym, to można mieć wątpliwości, na ile za trudności w dokonaniu charakterystyki pedagogiki jako nauki paradygmatycznej odpowiada pierwotna problematyczność samej koncepcji paradygmatu. Nie ulega wątpliwości, że z uwagi na względy wzmiankowane w pierwszej części artykułu propozycja Kuhna odznacza się pewnym stopniem mętności i braku spójności. Pytanie jednak, czy nieporządek terminologiczny, który narósł wokół pojęcia paradygmatu w pedagogice, jest prostą konsekwencją wyjściowych trudności związanych z filozoficznonaukowym charakterem tej koncepcji współ z niejasnym stylem pisarskim Kuhna. Wydaje się, że nie, a pedagogom, niezależnie od wskazanych komplikacji, można przypisać przynajmniej częściową odpowiedzialność za wtórne sproblematyzowanie tej materii. Z faktu, że paradygmat jest pojęciem nieostrym, nie wynika ani możliwość, ani zasadność rozmywania jego granic znaczeniowych do stopnia, w którym pojęciem tym będzie można objąć *de facto* wszystko – od wąsko traktowanego zbioru założeń teoretycznych po szeroko rozumianą filozofię lub wizję świata. Pierwotna problematyczność tego obszaru może być

traktowana jako atrakcyjna w kontekście legitymizowania przez niektórych badaczy podejścia *anything goes* w odniesieniu do zagadnienia paradygmatu. Jeśli jednak uzmysłowić sobie, że funkcją nauki jest redukcja problematyczności poprzez wyjaśnianie lub interpretację ważnych poznawczo kwestii, a nie multiplikowanie wątpliwości wskutek braku precyzji w posługiwaniu się pojęciami, stosowania terminów w dorozumianym znaczeniu czy posługiwania się pojęciami dziedzinowo niepowiązаныmi z pedagogiką, pytanie o granice wtórnej problematyzacji domaga się postawienia.

Odpowiedź na pytanie o skutki problematyczności refleksji w pedagogice dla naukowego uprawiania tej dyscypliny zamyka się w formule: to zależy. Zgodnie z twierdzeniem postawionym w punkcie wyjścia analizy trudno wyobrazić sobie problem badawczy, który nie odznaczałby się jakimś stopniem problematyczności. Niezależnie od przyjętej definicji problemu badawczego w samej jego naturze zawiera się problematyczność, zaś język polski jedynie tę okoliczność potwierdza. Należy zatem uznać, że bez minimalnego stopnia problematyczności nauka nie może być uprawiana w sposób nietrywialny. Bardziej kłopotliwe wydaje się określenie maksymalnego stopnia problematyczności i jej skutków dla rozwoju pedagogiki jako nauki. Z punktu widzenia kryterium efektywności pracy badawczej można przypuszczać, że przekroczenie pewnego stopnia pierwotnej problematyczności określonej kwestii przekłada się na zaniechanie jej opracowania lub uznanie jej nierozwiązywalności (w ogóle lub w świetle aktualnego stanu wiedzy). W przypadku problematyczności wtórnej możliwa wydaje się postępująca problematyzacja podjętego zagadnienia. Z uwagi na konsekwencje nie ma przy tym większego znaczenia, czy dochodzi do niej na przykład za sprawą obiektywnego braku adekwatnych narzędzi metodologicznych, czy też wskutek błędów i nadużyć popełnionych przez badaczy. Nadmierna wtórna komplikacja wyjściowo problematycznego zagadnienia może prowadzić do sytuacji, w której staje się ono tak mętne i niejasne, a próby jego opracowania na tyle niespójne i nieefektywne, że więcej pożytku wydaje się nieść zaniechanie refleksji i poprzestanie na stwierdzeniu jego problematyczności niż usilna próba usunięcia powstałego nieporządku. Można zastanawiać się, czy taki stan rzeczy nie ma miejsca w kontekście zagadnienia paradygmatu. Pokażna liczba wzajemnie nieprzekładalnych wykładni twierdzenia o paradygmatycznym charakterze pedagogiki, prezentowanych w literaturze, doprowadziła do stanu, w którym pod pojęciem paradygmatu można rozumieć co do zasady wszystko. W skrajnej postaci wtórna problematyzacja pozwala na wyprowadzenie tylko jednego wniosku o wartości merytorycznej bliskiej zeru. Brzmi on: „to zagadnienie jest beznadziejnie problematyczne”.

Mając na uwadze powyższe ustalenia, chcąc wyważyć pomiędzy problematycznością refleksji podejmowanej w pedagogice oraz efektywnością działalności badawczej – a w dalszej perspektywie – rozwojem naukowym dyscypliny – należałoby stwierdzić, że konieczne jest zachowanie dobrej miary pomiędzy problematycznością pierwotną i wtórną. O ile w przypadku pierwszego typu problematyczności pole manewru wydaje się raczej ograniczone (choć sama percepcja stopnia problematyczności może być sprawą do pewnego stopnia subiektywną), o tyle wtórna problematyzacja (najpewniej również w jakiejś mierze ocenna) powinna mieścić się w pewnych granicach. Mowa tu nie o sytuacji, w której określony problem, często genetycznie wywodzący się z obszaru innych dyscyplin naukowych, podlega wtórnej problematyzacji na gruncie pedagogiki, zyskując w następstwie nowy kształt, nabierając nowego sensu lub odsłaniając nowe wymiary. Taki stan rzeczy wydaje się pożądanym i świadczy raczej o przedmiotowej odrębności poszczególnych dyscyplin czy dziedzin nauki. Granice wtórnej problematyzacji powinny wyznaczać, z jednej strony, merytoryczne kompetencje badaczy do zajmowania się określonymi zagadnieniami, a z drugiej – pewne uniwersalne kryteria, takie jak rzetelność, precyzja, spójność czy metodologiczna poprawność osiągniętych rezultatów. Warto dodać do tego specyficznie rozumianą odpowiedzialność za wkład, który każdy badacz wnosi do dorobku dyscypliny. O ile z punktu widzenia członka wspólnoty naukowej wtórna problematyzacja danego zagadnienia może jawić się jako interesująca, o tyle z perspektywy stanu badań nad tym obszarem badawczym może jedynie pogłębiać już istniejący nieporządek. Od środowiska naukowego nie sposób oczekiwać równomiernego zainteresowania różnymi problemami badawczymi. Wydaje się, że można jednak rozsądnie postulować poprzedzenie badań właściwych rozeznaniem, na ile podjęcie określonego zagadnienia przyczyni się do redukcji stopnia jego problematyczności, a w rezultacie do poszerzenia stanu wiedzy w określonym temacie, a na ile ten poziom potwierdzi lub podniesie. Warto podkreślić raz jeszcze – stwierdzanie problematyczności i dalsze problematyzowanie stanowi nieodzowny komponent działalności naukowej. Należy jednak mieć na względzie, by w miejsce środka nie zyskało ono statusu wyłącznego celu działalności badawczej.

Bibliografia

- Bieszczad B. (2013). *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Jodkowski K. (1984). *Teza o niewspółmierności w ujęciu Thomasa S. Kuhna i Paula K. Feyerabenda*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jodkowski K. (1990). *Wspólnoty uczonych, paradygmaty i rewolucje naukowe*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kuhn T.S. (2001a). *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. S. Amsterdamski. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Kuhn T.S. (2001b). *Postscriptum (1969)*, tłum. S. Amsterdamski. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Kwieciński Z. (2019). *Edukacja w galaktyce znaczeń*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 43–53). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Martens E., Schnadelbach H. (1995). *Filozofia – podstawowe pytania*, tłum. K. Krzemieniowa. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Masterman M. (1970). *A Nature of a Paradigm*. W: I. Lakatos, A. Musgrave (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge. Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science, London 1965*, t. 4 (s. 59–89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Piekarski J. (2008). *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – o warunkach zmiany i potrzebie dyskusji*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3.
- Polański E. (red.) (2008). *Wielki słownik języka polskiego*. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe.
- Prechtl P. (2007). *Wprowadzenie do filozofii języka*, tłum. J. Bremer. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Rorty R. (1994). *Filozofia a zwierciadło natury*, tłum. M. Szczubiałka. Warszawa: Wydawnictwo Spacja – Fundacja Aletheia.
- Rorty R. (1996). *Przygodność, ironia, solidarność*, tłum. W.J. Popowski. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Rorty R. (2009). *Filozofia jako polityka kulturalna*, tłum. B. Baran. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik.
- Rutkowiak J. (1995) (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Impuls.
- Wittgenstein L. (1997). *Tractatus Logico-Philosophicus*, tłum. B. Wolniewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wittgenstein L. (2000). *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.