



Amadeusz Krause

Uniwersytet Gdański

ORCID 0000-0001-9892-951X

Paradygmat jako narzędzie analizy krytycznej¹

The paradigm as a tool for critical analysis

Abstract: The article deals with the use of paradigm categories for substantive and methodological analysis of scientific texts. The author points out that scientific texts from several decades are used in pedagogy. To use them correctly, ones should have knowledge and awareness of the paradigm in which they arose. Using texts for theoretical analysis without paradigmatic awareness can lead to overinterpretation and unauthorized conclusions. The article also draws attention to the existence of publications in which their authors do not specify the paradigm in which they create their research or do it incorrectly. The ability to assess such a situation is crucial for the correct use of these studies as source materials.

Keywords: paradigm, text analysis, evaluation of research methodology

Wstęp

Dla zrozumienia jakie znaczenie może mieć paradygmat w analizie krytycznej tekstów naukowych oraz dla umiejętności dokonania tej analizy, niezbędne jest przyjęcie jego określonej kategorii pojęciowej, zrozumienie atrybutów paradygmatu oraz wskazanie sposobu ich wykorzystania. Oczywiście można zapytać po co badaczowi, pedagogowi ta wiedza? Odpowiedź

¹ Zmieniona wersja artykułu: A. Krause (2021). Paradigm as a Critical Analysis Tool in Education/Special Education. *International Journal of Special Education (IJSE)*, 36(1), s. 49-58.

leży w naturze budowania wiedzy w pedagogice. Normą jest, że na potrzeby swoich badań budujemy teoretyczne opracowanie zagadnienia bazujące na dorobku uczonych z ubiegłych kilkudziesięciu lat. Bardzo często nasze cytowania i odniesienia mają charakter tematyczny bez rozróżnienia jakiego okresu dotyczyły, jaką metodą zostały zebrane dane, na których opierali się ówcześni badacze, jakie przesłanki towarzyszyły ich interpretacjom, czy w jakim kontekście zostały podjęte. Taki surowy transfer interpretacji może badacza prowadzić do przyjęcia błędnych przesłanek teoretycznych czyniąc swój projekt badawczy wątpliwy czy wręcz absurdalny.

W tym sensie zrozumienie kontekstów powstawania wiedzy, także jej paradygmatyczności, nie tylko pozwala nam na jej ocenę, ale też chroni w pewien sposób przed przyjęciem błędnych założeń w projektach tworzonych.

Paradygmat - dlaczego kłopot z pojęciem jest tak istotny

Niewątpliwie te popularne we współczesnej nauce pojęcie ma swe źródło w perspektywie filozoficznych analiz na temat budowania wiedzy i rozwoju nauki. O ile dyskusyjne może być pierwszeństwo zastosowania tego pojęcia w filozofii, to raczej należy się zgodzić, że do jego spopularyzowania przyczyniły się prace Thomasa Kuhna, szczególnie „Struktura rewolucji naukowych” (2001).

W pierwszych pracach T. Kuhna konstrukcja paradygmatu powiązana z rozwojem nauki zakładała istnienie pewnej wspólnoty naukowej podzielającej pogląd o takim znaczeniu i istotności, który nie tylko wyróżniał ich jako grupę ale też wskazywał na zasady postępowania badawczego, pozwalał na różnicowanie i wykluczanie innych poglądów, opisywał rozwój naukowy i jego etapy. Nauka według T. Kuhna rozwija się dwutorowo, w okresie tak zwanego normalnego rozwoju, dopóki jest w stanie wyjaśniać istniejące łamigłówki badawcze, oraz poprzez rewolucję naukową, jeśli na podstawie aktualnej wiedzy nie radzi sobie z nimi. Kluczową kategorią zmiany T. Kuhn uczynił paradygmat. Od początku kategorii tej zarzucano wieloznaczność i mglistość, tym bardziej, że sam T. Kuhn, kreowane przez siebie pojęcie używał niekonsekwentnie w kilkudziesięciu znaczeniach.

Przykładem sama „Struktura...”, w której badaczka prac T. Kuhna Margaret Masterman wskazała 21 znaczeń pojęcia paradygmat (Masterman, 1965: za Łopatkiewicz, 2017, s. 189). Problemem stają się także dalsze prace T. Kuhna, w których pojęcie paradygmat ulegało przekształceniom, także pod wpływem debaty krytycznej na temat modelu rozwoju nauki, aż do momentu kiedy sam Autor zastąpił je **pojęciem wzorca i matryca czy macierzy dyscyplinarnej**. Paradygmat w sensu stricte były byłyby wzorcem,

pewnym osiągnięciem naukowym, odkryciem, konkretnym rozwiązaniem łamigłówki. Natomiast paradygmat w szerszym znaczeniu, sensu largo, byłby zbiorem uporządkowanych elementów różnego rodzaju określających wspólne dla uczonych danej dyscypliny stanowisko, podstawowych twierdzeń, koncepcji i teorii.

Pojęcie macierzy i wzorca z kolei dobrze tłumaczą w pedagogice paradygmaty szersze większego zasięgu np. dyscyplinarne lub interdyscyplinarne np. paradygmat humanistyczny, oraz węższe np. subdyscyplinarne, np. podmiotowy, rehabilitacyjny, będące składową .

Obecnie w pedagogice przeważa pogląd, że „paradygmat to, że zbiór pojęć, teorii i założeń metodologicznych, zaakceptowanych w danym okresie historycznym przez uczonych jako naukowe i dobrze wyjaśniające rzeczywistość (...)” (Klus-Stańska, 2018, s. 38).

Problem dla nauk humanistycznych wydawało się założenia T. Kuhna o wykluczaniu się paradygmatów, z ustąpieniem paradygmatu po okresie rewolucji naukowej. Inaczej mówiąc T. Kuhn w pierwszej wersji zakładał, że nowe odkrycie typowe dla nauk eksperymentalnych zostaje naukowo potwierdzone i przez coraz większą społeczność uczonych zaakceptowane, co z kolei prowadzi do dominacji nowego paradygmatu. Ten warunek jest naturalnie trudny do spełnienia w naukach społecznych, w tym w pedagogice. Dla części badaczy w początkowej fazie dyskusji na temat paradygmatów w pedagogice, wielość koncepcji, teorii i stanowisk pedagogiki czyni z niej naukę nieparadygmatyczną. Ten pogląd jednak z czasem ustępuje na rzecz przekonania o wieloparadygmatyczności pedagogiki. Sam T. Kuhn zresztą w „drodze po strukturze” nie wykluczał takiej możliwości (2003).

Przyczyn tego stanu jest wiele, zwróć uwagę jedynie, że także wieloparadygmatyczność nie oznacza, że pewne paradygmaty się wykluczają, ustępują, odchodzą a inne zaczynają dominować. Część paradygmatów rzeczywiście toczy swoistą **wojnę paradygmatyczną** prowadzącą nie tylko do dominacji ale także do wykluczenia ustalonych wcześniej uzgodnień z obiegu naukowego. Inne z kolei wpasowują się w swoistą hierarchię paradygmatyczną o szerszym i węższym zasięgu, pozostając w obiegu równoległym lub na nowo uporządkowanym. Niestety długoletnia dyskusja badaczy na temat paradygmatów w pedagogice nie oznacza, że zakres stosowania tego pojęcia się ujednolicił, co dla badacza, analizującego twórczość innych może stanowić ciągle trudność interpretacyjną. W dalszym ciągu dla części kategoria ta pozostaje głównie orientacją metodologiczną, dla innych szerszym polem uporządkowania teorii i koncepcji.

Zostawiając w tym miejscu filozoficzną debatę nad precyzją terminu paradygmat (zainteresowani znajdą bez trudu te rozważania w pracach publikowanych także w Polsce, np. Śliwerski, 2009) zwrócę uwagę na trzy kwestie przydatne w moim mniemaniu dla każdego pedagoga, to jest jak badacz może poradzić sobie z wieloznacznością tego pojęcia, dlaczego warto nim się zajmować z punktu widzenia rozwoju nauk społecznych i humanistycznych, oraz w jaki sposób może on być przydatny do analizy krytycznej w dyscyplinie pedagogika.

Pierwsza kwestia definiowania paradygmatu może budzić konfuzję każdego, szczególnie młodego naukowca. Wielość i wieloznaczność terminu oszałamia, a autorytet uznanych badaczy i przyjmowanie przez nich często sprzecznych stanowisk, paraliżuje przed niewłaściwym wyborem. To, co może potęgować trudność wyboru, to zróżnicowany stosunek wśród samych pedagogów do kategorii paradygmatu, przejmujących pierwotną lub wtórną wersję Kuhnowską, ograniczający jego zasięg i znaczenie, zmieniający całkowicie jego zawartość czy wręcz odrzucający go w całości.

Sprawa się komplikuje o tyle, że przyjęcie którejkolwiek ze znaczeń paradygmatu niesie za sobą określonego konsekwencje nie tylko co do zawartości i zasięgu stosowania pojęcia lecz także co do wizji rozwoju nauki w dyscyplinie którą uprawiamy, istoty relacji modeli, teorii i koncepcji czy wymiar metodologicznego (także teoretycznego) dyscyplinowania.

„Identyfikacja paradygmatyczna - pisze Agata Łopatkowska - wymaga od uczonych nie tylko odpowiedniego rozeznania w złożoności współczesnej pedagogiki, ale również wiedzy na temat tego, czym jest paradygmat jako konstrukt teoriopoznawczy, z jakich elementów się składa i do jakich konsekwencji prowadzi ufundowanie na nim działalności badawczej” (2017, s. 399).

Wyjaśniając konsekwencje rozumienia paradygmatu na przykładach z zakresu pedagogiki, zwróćmy uwagę na typową dla wielu subdyscyplin przejście tej kategorii w formie postulatu lub form praktycznej działalności pedagogicznej, np. gdy mowa o paradygmacie współpracy z rodziną czy paradygmacie pozytywnego myślenia (np. Obuchowska, 1987, s. 29; Twardowski, 2004, s. 4-13).

To niewiele mające wspólnego z pierwowzorem ujęcie paradygmatu jest jedynie wykorzystaniem tego pojęcia do nadania większej rangi lansowanej przez siebie teorii czy postulatu. Nie ma ono bezpośredniego znaczenia dla sposobu oglądu badanej rzeczywistości i poszukiwania perspektywy metateoretycznej, jednak może podkreślać wagę działania pedagogicznego

w teorii osobistej badacza. W swych konsekwencjach w ramach subdyscypliny może wyznaczać pewne kierunki działań czy podkreślać ich wagę wobec innych, co może skutkować pewną hierarchizacją badań. Przykładem podkreślenie wagi podmiotowości dziecka poprzez kategorię paradygmatu, czyniące z nich nurt badań istotnych zarówno w pedagogice szkolnej, jak i pedagogice specjalnej. Trudno w tym przypadku wprowadzić mówić o świadomości paradygmatycznej używających w ten sposób to pojęcie, jednak pewien atrybut w postaci ustalonej przez wspólnotę doktrynę działania, zawiera jedną z cech paradygmatu. Badacz korzystając z takiego źródła musi sobie jednak zdawać sprawę, że w znaczeniu naukowym ten zakres użycia pojęcia, nie oznacza, że rzeczywiście mamy do czynienia z paradygmatem. W konsekwencji, nie powinno się jednym tchem wymieniać, że mamy w pedagogice paradygmat humanistyczny, konstruktywny, podmiotowy i wsparcia współpracy z rodziną, bo łącząc kategorię o różnych znaczeniach, pokazuje się swoje niezrozumienie dla tej kategorii pojęciowej.

Zrozumiałe wydaje się także postrzeganie paradygmatu jako model metodologiczny. To najbardziej rozpowszechnione w pedagogice rozumienie tej kategorii, występuje zarówno w ujęciu węższym, to jest wyłącznie drogi postępowania badawczego, jak i w ujęciu szerszym co do sposobów rozumienia badanej rzeczywistości. W wielu badaniach dostępnych w pedagogice łatwo te ujęcia rozpoznać poprzez stopień uświadomienia paradygmatycznego badacza wyrażonego w postrzeganiu konsekwencji swojej drogi metodologicznej.

Przykładem podejścia nieuświadomionego może być zebranie jakościowego materiału empirycznego i próba jego obiektywizacji. Z kolei wzrost uświadomienia paradygmatycznego (np. w postaci rozróżniania języka opisu rzeczywistości), dla wielu badaczy prowadzi wręcz do wykluczenia symbiozy paradygmatycznej.

Szersze, metateoretyczne czy teoriopoznawcze ujęcie paradygmatu nie jest co prawda wśród pedagogów jednolite, jednak w dużej mierze spójne z tym co T. Kuhn w swoich późniejszych pracach nazwał wzorcem i macierzą dyscyplinarną (2001, s. 304-310)². Te ogólne oraz zawężone rozumienie paradygmatu jest szczególnie istotne dla nauk wieloparadygmatycznych

² Kuhn odpowiadając na krytykę wieloznaczności pojęcia paradygmat sprecyzował dwa jego podstawowe znaczenia, pierwsze sensu largo, to jest szerszej konstelacji przekonań, wartości, sposobów i istoty oglądu rzeczywistości typowych dla danej społeczności badanych, drugi sensu stricto określający jego wąskie rozumienie, np. wzorcowe czy modelowe rozwiązanie problemu.

(jeśli się zgodzimy że takie są), gdyż pozwala na tworzenie swoistej mapy czy hierarchii paradygmatów, co dla zrozumienia współczesnej pedagogiki ma znaczenie fundamentalne (patrz: Śliwerski, 2009). Takie ujęcie ułatwia także na przeniesienie tej kategorii do subdyscyplin pedagogiki, która zgodnie z macierzą dyscyplinarną, tworzy paradygmaty o węższym znaczeniu, typy wzorców skupiających wokół siebie wspólnoty subdyscyplinarne.

Przykładem paradygmat humanistyczny odzwierciedlany w subdyscyplinach kategorią emancypacji, podmiotowości, integracji, normalizacji. Wprowadzenie te kategorii w pedagogice nigdy nie będą tak wyraziste jak w naukach eksperymentalnych, a ich identyfikacja może budzić kontrowersję, to ich znaczenie dla uwidocznienia teoretycznych powiązań subdyscypliny z głównymi nurtami metateorii jest nie do przecenienia. Potwierdza to nie tylko rozwój ostatnich 20 lat pedagogiki specjalnej, ale też resocjalizacji, dydaktyki, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, metodyk szczegółowych i innych. To uświadomienie badacza na temat koniecznej spójności matrycy z wzorcem powoduje, że uprawianie „swojej wyizolowanej” pedagogiki naraża badacza na zarzut uprawiania *pedagogiki potocznej, pseudonaukowej*.

Oczywiście ta świadomość zgodności wzorca z macierzą dyscypliny nie uchroni wielu badaczy przed tworzeniem pozornych lub nietrafionych powiązań. To, że ktoś deklaruje pozostawanie w ramach paradygmatu humanistycznego czy interpretatywnego, nie oznacza, że tak rzeczywiście jest. To jednak kwestia szersza do której powrócę w dalszej części rozważań.

Popularność kategorii paradygmatu w pedagogice to oczywiście nie tylko jego znaczenie identyfikujące przemiany w nauce czy ją spajające, ale też istota samego pojęcia. Przecież jak słusznie pisze A. Łopatkowska, po szczegółowej analizie zastosowań paradygmatu w pedagogice, termin ten może być zastępowany uznanymi i mniej kłopotliwymi pojęciami takimi jak model, pogląd, teoria, postulat, kierunek badań, itd. (2017, s. 394). Uważam jednak, że zaletą kategorii paradygmatu w pedagogice stała się siła tego pojęcia - to czego pedagogicy potrzebowali, by nie tylko odróżnić jeden model od innego, ale żeby wskazać jego wagę, nadrzędność, aktualność, przewagę nad innymi, itd.. Ponadto właśnie w kontekście rozwoju nauki poprzez paradygmat pedagogicy korzystając z dzieł poprzedników mogą rozróżnić kontekst ich dokonań.

Sumując tą część rozważań używanie paradygmatu jako narzędzia analizy krytycznej wymaga nie tylko zrozumienia czym jest paradygmat i jak jest ujmowany w pedagogice, ale też zrozumienia jego cech i atrybutów, np. takich jak niewspółmierność, sposoby dezaktualizacji i zasady współwystępowania.

Paradygmat jako narzędzie analizy krytycznej

Niezależnie od wielości ujęć paradygmatu w naukach społecznych i komplikacji będącej konsekwencją transferu tej kategorii z nauk ścisłych lub monoparadygmatycznych, możemy założyć, że w pedagogice występują prace z jasną deklaracją paradygmatyczną z użyciem kategorii paradygmatu oraz prace z brakiem takiej deklaracji, zarówno z paradygmatem nieokreślonym jak i nieuświadomionym.

Zacznijmy od tej drugiej sytuacji to jest kiedy badacz nie umiejscawia swoich badań w żadnym z konkretnych paradygmatów. Są to w większości prace pedagogiczne z okresu kiedy nie używano wprawdzie kategorii paradygmatu, jednak można go dzisiaj z łatwością zidentyfikować ze względu na nurt badań, w którym powstały. Przykładem badania, które dzisiaj określamy paradygmatem obiektywistycznym. Znajdziemy w nich pewność autorów w naukowe poznanie świata, w odkrywanie faktów i prawidłowości, potwierdzanie lub zaprzeczanie stawianych tez i hipotez. Wychodząc obecnie w swojej analizie z krytyczną oceną tej drogi poznawczej (nierzadko nazywanej naiwnym scjentyzmem), czy z perspektywy paradygmatu konstruktywistyczno-interpretatywnego (z założeniem niepoznawalności bezkontekstowej świata społecznego), na wyniki tych badań powinniśmy spojrzeć z dystansu. Świadomi kontekstu powstawania wiedzy nie przyjmujemy jej jako aksjomatu naukowego, tym bardziej jako bezrefleksyjny punkt wyjścia swojego projektu badawczego. Cześć autorów jednak tego nie dostrzega.

W pracy Danuty Al-Khamisy z roku 2006 (s. 206-207), badającej warunki integracji przedszkolnej wprowadza się czytelnika w zagadnienie poprzez tezy z ubiegłego wieku, typu:

„W badaniach nad społeczną integracją dzieci wykazano, że stosunki z rówieśnikami w grupie integracyjnej, w dużej mierze zależą od gotowości oraz umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktów przez jej uczestników” (1987, s. 206); „Jak wykazują badania status dziecka w grupie zależy od jego cech psychofizycznych” (1994, s. 206); „W badaniach wykazano (..) możliwość dezintegracyjnego wpływu dzieci niepełnosprawnych na grupę, w której przebywają” (1994, s. 207).

W pracy Autorka bez większej refleksji porusza się w literaturze kilkudziesięciu lat, bez wyraźnego zwrócenia uwagi w jakim kontekście społecznym i kulturowym cytowane prace były tworzone. Szczególnie w tak wrażliwej i zmieniającej się na przestrzeni lat problematyce jakim jest

gotowość integracyjna, nastawienie społeczne do inności czy stereotypy wobec niepełnosprawności, czas powstawania prac ma znaczenie kluczowe.

Budując obraz integracji społecznej małego dziecka na podstawie fragmentów niepowiązanych ze sobą wyników badań, stwarza nie tylko ryzyko nakreślenia złudnego obrazu rzeczywistości, ale też błędne przygotowanie założeń własnego projektu. Wiemy przecież, że ocena poziomu czy gotowości integracji społecznej bez perspektywy jej społecznego i kulturowego kontekstu, jest bezwartościowa. Podstawowa pułapka tkwi w bezkontekstowym rozumieniu i czerpaniu z tworzonej wiedzy poprzedników (por. Krause, 2014). **Jeśli nawet przyjąć, że pedagogzy ubiegłego wieku nie rozróżniali paradygmatów, to nie oznacza, że nie tworzyli wiedzy w określonym paradygmacie lub nie byli pod jego wpływem.** W konsekwencji dzisiejszy badacz przygotowując swój projekt badawczy w typowych obszarach pedagogicznych np. funkcjonowanie wychowawcze rodziny, kwestie podmiotowości dziecka, emancypacji czy niepełnosprawności nie może bezrefleksyjnie opierać się na tezach i wynikach badań sprzed kilkudziesięciu lat bez próby definiowania paradygmatu w jakim te badania powstały. T. Kuhn o bezkontekstowym odwołaniu się badaczy do tradycji naukowej dyscypliny pisze następująco:

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 (2001, s. 240).

Sytuacja, o której pisze T. Kuhn ma zastosowanie także wtedy, gdy jesteśmy przekonani o pozostaniu w tym samym paradygmacie, i nie dostrzeżemy konieczności przekładu jego kontekstu kulturowo-społecznego. Przykładem wykorzystywany paradygmat emancypacyjny. Inna będzie w nim perspektywa obecnej sytuacji małego dziecka, inna kobiet z lat 50 tych ubiegłego wieku walczących o prawa wyborcze.

Podobnie z wykorzystywaniem *goffmannowskiej stygmy* do oceny obecnej sytuacji ludzi z niepełnosprawnością, bez zwrócenia uwagi, że E. Goffman (1975) budował swoją teorię w kontekście dyskryminacji rasowej; czy foucaultowskiej wizji instytucji z pominięciem obecnych mechanizmów społecznego dyscyplinowania (Foucault, 1993). Wszystkie te teorie, dla wielu źródła paradygmatów, powinno się traktować z dystansem historycznym, przekładając je na język i kontekst współczesny.

Sytuacja braku deklaracji paradygmatycznej, dotyczy także prac powstających obecnie, gdzie autor nie widzi konieczności odniesienia się do żadnej zmiany, a praca jest pisana *niejako ciągiem* tak, jakby żadnej różniących się paradygmatów nie było. To niestety ciągle występujące zjawisko i nie tylko wśród młodych naukowców. Przykładem praca z 2009 roku Mariusza Korczyńskiego „Wartości w przystosowaniu osób niepełnosprawnych” (2009). Autor w uzasadnieniach teoretycznych dla swojej pracy porusza się ze swobodą w kilkudziesięciu latach twórczości pedagogiki, psychologii i socjologii, od lat 70 tych do lat dwutysięcznych. Nie wiemy z jakiego paradygmatu wychodzi i na jakich przesłankach buduje swoje deklaracje metodologiczne, co nie przeszkadza mu budować silnych tez typu: „Ludzie niepełnosprawni są tacy sami jak inni, a jednak zaistniałe kalectwo powoduje u nich zmiany w budowie i funkcjonowaniu organizmu, psychice i zachowaniu” (2009, s. 10).

Z punktu oceny naukowej praca jest nie tylko aparygmatyczna, ale i w kontekście wizerunku osoby z niepełnosprawnością, szkodliwa.

Przejdziemy do drugiej grupy prac, to jest gdzie mamy do czynienia sytuacją jasnej deklaracji paradygmatycznej. Tu analiza krytyczna może obejmować trzy możliwości. Pierwsza związana jest z użyciem samej kategorii paradygmaty; druga z przyjęciem lub odrzuceniem jego atrybutów (np. zasięgu, niewspółmierności, hierarchii, itd.); trzecia z szerszą analizą zjawiska pedagogicznego pod kątem określonego wzorca lub macierzy dyscyplinarnej.

W kontekście pierwszej możliwości oczywiste jest, że już samo ujęcie paradygmatu przez poszczególnych badaczy daje duże możliwości oceny projektów naukowych. Przez uświadomienie sobie mechanizmów i konsekwencji przyjęcia paradygmatu możemy przyglądać się projektom pod kątem użytych koncepcji, ich przesłanek, interpretacji czy ewentualnych niespójności.

Posłużę się przykładem z najbliższej mi subdyscypliny, pedagogiki specjalnej, to jest ujęcia paradygmatu przez Irenę Obuchowską (1987, s. 29). Autorka wyróżnia ich szereg, w tym np. paradygmat autorewalidacyjny, pomocy pomagającemu, pozytywnego ukierunkowania, biograficzny, podmiotowy. Część z nich ma formę postulatów, część ma podkreślać kwestie kluczowe. Sama Autorka dzieli je na obecne i nieobecne w pedagogice specjalnej, a ich prezentacja według niej ma skłaniać do refleksji, wyznaczać kierunki dostosowania działań do zmieniającej się rzeczywistości. Pomijając w tym miejscu dyskusję czy kategorię wskazane przez I. Obuchowską są czy nie są paradygmatem w ścisłym rozumieniu, to identyfikacja znaczeń, jakie chciała nam przekazać Autorka jest dla pedagogów specjalnych ważna.

Wiedząc czym paradygmat jest, a czym nie, dostrzeżemy postulatyno-diagnostyczny charakter opracowania, nie nadając mu jednak ani statusu wzorca dyscyplinarnego, ani macierzy dyscyplinarnej łączącej społeczność pedagogów specjalnych. Wiemy, że są to tezy Autorki wskazujące bardziej na problemy praktyczne działalności pedagogicznej, a kategoria paradygmatu służy podkreśleniu istotności, ewentualnie nadrzędności podjętych kwestii.

Wykorzystanie jednak postulatów I. Obuchowskiej jako wzorców dyscyplinarnych pedagogiki specjalnej, doprowadza wielu badaczy do mylnego pojęcia w jakim kierunku budowana jest współczesna nauka w tej subdyscyplinie. Przykład takiego niezrozumienia i łączenia wielu różnych kategorii w paradygmat znajdziemy w pracy (zresztą całkiem dobrej w jej części empirycznej) Anity Stefańskiej (2018, s. 105), gdzie Autorka współczesne koncepcje pedagogiki specjalnej określa paradygmatami sformułowanymi przez Andrzeja Twardowskiego, np. paradygmat pozytywnego myślenia i ukierunkowania czy pomocy pomagającemu. Nie są to oczywiście nie tylko paradygmaty, ale i też koncepcje w sensie teoriopoznawczym.

Analiza poprzez cechy paradygmatu

Wykorzystując w analizie krytycznej paradygmat rozumiany zgodnie z wzorcem dyscyplinarnym, uznanym przez większość badaczy danej dyscypliny musimy mieć świadomość cech paradygmatu i ich konsekwencji. W wyjaśnieniu wykorzystam wskazywane przez T. Kuhna zjawisko niewspółmierności paradygmatycznej, to jest nieprzekładalności starych teorii na język nowego paradygmatu (por. Krause 2014, s. 33). Zjawisko to rozpatruje jednak szerzej w kontekście używanego zasobu leksykalnego, to jest braku możliwości przeniesienia pewnych znaczeń językowych z jednego do drugiego paradygmatu.

„Poszczególne paradygmaty - pisze Klus-Stańska - mają typowy dla siebie język, który stanowi jeden z ważnych instrumentów ich identyfikacji, określa bowiem tożsamość paradygmatyczną teorii. (...) Na język paradygmatu składa się przede wszystkim zasób leksykalny (typowa terminologia, kluczowe pojęcia, często stosowane określenia) oraz styl wyводу. (...) Oprócz języka dominującego, składającego się na zbiór typowych terminów, dla rozpoznania paradygmatu istotny jest bark pewnych pojęć. Te *białe plamy* słownikowe, stanowiąc obszar leksyki wykluczonej, pokazują co w paradygmacie jest odrzucane jako nienaukowe, a co najmniej nieistotne, marginalne lub będące jedynie drobną anomalią” (2018, s. 54)

Różnice w zasobach leksykalnych najlepiej ilustrują dwa najczęściej występujące paradygmaty metodologiczne, obiektywistyczny, zwany często ilościowym oraz interpretatywny, zwany jakościowym. Przyjęcie jednego z tych paradygmatów nie oznacza jedynie określonego charakteru badań, to jest pomiaru czy interpretacji, lecz przyjęcie jego języka i znaczeń, to jest form i treści założeń badawczych i prezentacji wyników. Błąd tkwi najczęściej w uproszczonym myśleniu o paradygmacie na poziomie metody czy wielkości próby badawczej, z pominięciem przesłanek ontologicznych i epistemologicznych, co do poznania natury świata społecznego i kulturowego. Ma się niestety wrażenie, że w licznych pracach pedagogicznych decyzja o paradygmacie badawczych zapada nie po analizie co chcemy badać, ale do jakiej wielkości grupy badawczej jestem w stanie dotrzeć. W skrajnych przypadkach deklaracjom przyjęcia paradygmatu jakościowego towarzyszą ilościowe problemy badacze i ich interpretacje.

Przykładem recenzowana przeze mnie praca doktorska, gdzie Autorka badając skuteczność technik muzykoterapeutycznych dokonuje pomiaru w grupie 8-osobowej, interpretując wyniki w formie ilościowej (typu „w sześciu przypadkach odnotowano poprawę”), oraz liczbowo weryfikując hipotezy³. Ciekawe, że Autorka badań zdając sobie sprawę z trudności triangulacji paradygmatycznej badań o charakterze, jak to określa indywidualistycznym, i dokonuje karkołomnych wysiłków generalizacji uzyskanych wyników. Piśze między innymi, że jednak pomimo tych ograniczeń (czyli paradygmatu jakościowego AK) chciałam zestawić rezultaty obu grup, aby się przekonać, **czy istnieje różnica pomiędzy grupami i stosowanymi metodami.**

Oceniając lub korzystając z pracy o określonym paradygmacie metodologicznym musimy zwrócić uwagę nie tylko na jej tezy końcowe, lecz na spójność i konsekwencję badacza, począwszy o założeń co do natury poznania określonego zjawiska, poprzez język założeń i interpretacji, po wnioski jakie na podstawie zebranego materiału wygenerowano. Ten sam mechanizm dotyczy oczywiście konstruowania własnego projektu badawczego.

Najszerszy zakres wykorzystania paradygmatu w analizie krytycznej ma ogląd określonego zjawiska pedagogicznego w jego świetle. D. Klus-Stańska charakteryzując postrzegania różnych zjawisk w szkole, stwierdza:

„(...) różnica paradygmatyczna oznacza, że te same fakty w świecie różnych paradygmatów są czymś innym (...). Te same czynności, które na gruncie jednego paradygmatu są nauczaniem przyczyniającym

³ Praca w wersji pierwotnej otrzymała recenzję negatywną i nie została dopuszczona do obrony.

do uczenia się, na gruncie innego nie mają z uczeniem się większego związku, a nawet mogą być rozpatrywane jako czynnik hamujący aktywności poznawcza uczniów. To co przedstawiciel jednego paradygmatu uznaje za wiedzę o świecie, przedstawiciel innego traktuje jako arbitralnie dominującą wersję obrazu rzeczywistości” (2018, s. 43)

Powyższe oznacza, że korzystając z charakterystyki danego zjawiska, sytuacji wychowawczej czy edukacyjnej dokonanej przez innych badaczy, musimy uświadomić sobie perspektywę paradygmatyczną takiego oglądu. Bez niej istnieje ryzyko wskazywania przesłanek czy atrybutów wzajemnie się wykluczających, prowadzących do wniosków sprzecznych z zamysłem prowadzonego badania.

Zilustruje to dwoma przykładami. Pierwszy najprostszy to powszechnie stosowana norma, np. w dydaktyce, pedagogice społecznej, rehabilitacyjnej, psychologii rozwojowej, itd.. W paradygmacie obiektywistycznym spojrzymy na nią przez pomiar lub opis stopnia jej spełnienia lub niewypełnienia. Konsekwencje jej niespełnienia będą głównie natury jednostkowej, to jest bycie poza normą, odchył od normy, brak, deficyt rozwojowy, aberracja, niedostosowanie społeczne, itd. Oparta na tym paradygmacie prakseologia będzie zmierzała do osiągnięcia normy poprzez rehabilitację, terapię, readaptację, adaptację itd. Spełnienie normy będzie w pewnych przypadkach postrzegane jako normalność, wręcz dobro społeczne cel działań edukacyjnych i wychowawczych. Jej niespełnienie może skutkować uruchomieniem mechanizmów instytucjonalnej segregacji (np. szpital psychiatryczny).

W paradygmacie konstruktywistycznym z kolei norma będzie efektem ustaleń społeczno-kulturowych o charakterze dyscyplinującym, czy wręcz opresyjnym. Norma w tym ujęciu może być mechanizmem wykluczającym, piętnującym, a działania pedagogiczne będą ukierunkowane nie na dostosowanie jednostki do normy, ale rozszerzanie normy na jednostki uznane za słabsze, na zwiększanie akceptacji i tolerancji w określaniu normy, na rozwijaniu akceptowalnego pogranicza normy.

Innym przykładem z zakresu pedagogice specjalnej jest integracją osób z niepełnosprawnością. Jest to zjawisko często opisywane i poddawane badaniom w różnych perspektywach teoretycznych. Możliwe i obecne w polskiej

literaturze jest ujęcie integracji z perspektywy trzech paradygmatów biologicznego (rehabilitacyjnego)⁴, społecznego i kulturowego⁵.

Badacze z perspektywy paradygmatu medycznego (rehabilitacyjnego) koncentrują się na poprawie poziomu funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością a wyznacznikiem integracji staje się skuteczność i efektywność procesu adaptacji społecznej. Efektywność tą najczęściej się mierzy, nierzadko łącząc ją z cechami osobowymi jednostki. Przykładem praca zatytułowana wymownie w kontekście zjawiska integracji „Szansa na społeczną akceptację” gdzie Autor we wstępie wprawdzie nie deklaruje swojego stanowiska paradygmatycznego, ale jednoznacznie stwierdza:

„O funkcjonowaniu osobowym możemy powiedzieć, że jest ono adekwatne lub nie. To znaczy, zgodne lub nie z obowiązującymi normami, zasadami, zwyczajami w danym społeczeństwie, Adekwatne to znaczy również umożliwiające bycie zaakceptowanym w danym społeczeństwie” (Otrębski, 1997, s. 12) .

Konsekwencje przyjęcie tego założenia rzutują na to dalej Autor bada i czego próbuje dowieść. Nie oceniam i nie przesądzam o wadze tych badań, wskazuje jedynie, że dla procesu integracji z tej perspektywy najważniejszy **staje się stopień akceptacji społecznej wobec osoby z niepełnosprawnością i jej zdolność do spełnienia oczekiwań, jakie się jej stawia**. Takie założenie ma oczywiście szereg konsekwencji teoretycznych i badawczych, determinujących zarówno postrzeganie integracji jako całości, jak i kierunki badań w tym zakresie. Zadania pedagogiki specjalnej definiuje się tu w kategoriach terapeutycznych takich jak usprawnianie, korygowanie czy kompensowanie braków. Cześć z tego typu badań wykorzystuje się w projektowaniu polityki społecznej, zawodowej i rehabilitacyjnej dla osób z niepełnosprawnością, gdzie integracja jako włącznie społeczne, staje się celem tych działań.

Inną perspektywę daje paradygmat społeczny, przenoszący ciężar odpowiedzialności za integracja na uwarunkowaniu społecznych relacji

⁴ W związku z tym, że paradygmat biologiczny poddany został w pedagogice specjalnej ostrej krytyce, między innymi ze względu na ścisłe powiązanie niepełnosprawności z brakiem normatywnej wydolności psychofizycznej, część współczesnych badaczy ucieka od niego w tzw. paradygmat rehabilitacyjno-terapeutyczny, koncentrując się de facto na skuteczności *środków leczniczych* i przysposabiających do życia. Nie zmienia to jednak faktu, że nieświadomie pozostają w ramach paradygmatu biologicznego.

⁵ W obecnych pracach pedagogów specjalnych najczęściej deklarowany jest paradygmat społeczny. Nie zawsze występuje w czystej postaci, gdyż część badaczy łączy go ze zmianami kulturowymi, lub wprost nazywa społeczno-kulturowym.

pomiędzy osobami pełno i niepełno sprawnymi. Modele w tym paradygmacie zwracają uwagę na społeczną konstrukcję niepełnosprawności, piętnując przejawy dyskryminacji i społecznej opresji wobec inności⁶. Z faktu izolacji społecznej konstruowane są modele integracji włączającej w życie społeczne, w tym szereg rozwiązań edukacyjnych proponujących różne formy wspólnej edukacji. Z takiej perspektywy integracja jest szansą osoby z niepełnosprawnością, która należy mu stworzyć, by mogła poprawnie funkcjonować. Nie oznacza to absolutnie, że paradygmat społeczny (o czym zapomina wielu jego zwolenników) pozbawiony jest opresji wobec osoby z niepełnosprawnością. Po prostu zostaje ona przeniesiona z poziomu jednostkowych deficytów na poziom społecznych konstrukcji niepełnosprawności.

Z kolei integracja z perspektywy paradygmatu kulturowego w całości może być postrzegana jako forma opresji kultury dominującej, sytuacja zawłaszczania *niepełnosprawności przez normalność*. W tej wizji działania integracyjne mają charakter kolonizacyjny, a de facto przymusowa integracja edukacyjna jest tego najlepszym potwierdzeniem⁷.

W każdym z tych trzech paradygmatów prowadzone są współczesne badania nad procesem integracji. Analiza krytyczna i umiejętność ich zdefiniowania nie ma na celu odrzucenia, której z nich lub ich wartościowanie, a jedynie uświadomienia różnic w tych perspektywach, tym bardziej jeśli jakąś z nich chcielibyśmy wykorzystać do konstruowania własnego projektu.

Zakończenie

Zrozumienie dla współczesnych paradygmatów pedagogiki i jej subdyscyplin nie powinno być *jedynie zarezerwowane* dla badaczy zajmujących się problematyką powstawania nauki czy budowania metateorii. Wiedza to powinna być zarówno podstawą budowania swoich, jak i rozumienia innych projektów naukowych. Kategoria paradygmatu moim zdaniem może być szczególnie przydatna do krytycznej analizy prac powstałych w różnym czasie i zmieniających się uwarunkowaniach społeczno-kulturowych. Właściwa ocena paradygmatyczna teorii tworzonej na przestrzeni kilkudziesięciu lat minimalizuje zarówno ryzyko złej interpretacji intencji badaczy czy uzyskanych

⁶ Społeczną i kulturową ontologię niepełnosprawności bardzo dobrze wyjaśnia J. Rzeźnicka-Krupa w „Społeczne ontologie niepełnosprawności, ciało, tożsamość, performatywność”, Kraków (2019).

⁷ Teorię kolonizowania niepełnosprawności przez społeczeństwo bardzo dobrze wyjaśnia w oparciu o teorię postkolonialną Horniego Bhabhy Dorota Krzezińska (2019)

przez nich wyników, jak i zbudowanie swojej drogi badawczej w oparciu o źle przyjęty paradygmat.

Bibliografia:

- Al-Khamisy, D. (2006). *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Foucault, M. (1993). *Nadzorować i karać. Narodziny Więzienia*. Warszawa: Biblioteka Aletheia.
- Goffman, E. (1975). *Stigma*. Frankfurt: Wydawnictwo Suhrkamp.
- Klus Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki, myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN.
- Korczyński, M. (2009). *Wartości w przystosowaniu osób niepełnosprawnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krause, A. (2014). Pedagogika w zmianie paradygmatycznej. *Studia Edukacyjne*, 33.
- Krzemińska, D. (2019). *Bycie parą z niepełnosprawnością intelektualną. Studium mikroetnograficzne w kontekście teorii postkolonialnej Homiego Bhabhy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kuhn, T. (2003). *Droga po strukturze, Eseje filozoficzne z lat 1970-1993 i wywiad rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowych”*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Kuhn, T. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Aletheia.
- Łopatkiewicz, A. (2017). *Współczesna pedagogika polska w perspektywie problematyki paradygmatu*. Studium teoretyczne. (niepublikowana rozprawa doktorska Wydziału Filozoficznego UJ)
- Obuchowska, I. (1987) Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4.
- Otrębski, W. (1997). *Szansa na społeczną akceptację*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2019). *Społeczne ontologie niepełnosprawności, ciało, tożsamość, performatywność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna wydawnicza Impuls.
- Stefańska, A. (2018). *Teatroterapia we wspomaganii komunikacyjnym dorosłych osób z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Twardowski, A. (2004). Wokół wspomaganie rozwoju- poszukiwanie terminologicznej jasności. *Rewalidacja*, 2.