



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.03>

Agata ŁOPATKIEWICZ

<https://orcid.org/0000-0003-0831-8817>

Uniwersytet Jagielloński

Kontakt: agata.lopatkiewicz@uj.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Łopatkiewicz, A. (2019). Kilka uwag o (językowej) niewspółmierności paradygmatów pedagogiki. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 29–46.

Kilka uwag o (językowej) niewspółmierności paradygmatów pedagogiki

Streszczenie

Twierdzenie, zgodnie z którym współczesna pedagogika jest nauką paradygmatyczną aktualizuje wiele istotnych problemów filozoficznonaukowych. Jednym z nich jest zagadnienie niewspółmierności paradygmatów. Celem artykułu jest charakterystyka relacji niewspółmierności oraz udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy problem ten dotyczy pedagogiki, a jeśli tak, to do jakich konsekwencji prowadzi w perspektywie myślenia o statusie naukowym tej dyscypliny oraz praktyki jej uprawiania.

Słowa kluczowe: paradygmat, język, niewspółmierność, nauka, pedagogika.

Twierdzenie, zgodnie z którym we współczesnej pedagogice polskiej można zidentyfikować konstrukty o randze paradygmatu¹ jest szeroko podzielane przez badaczy reprezentujących różne subdyscypliny pedagogiki. Świadczy o tym duża liczba prac, w których jest przywoływany termin *paradygmat*, najczęściej wraz ze wskazaniem działu pedagogiki, którego dotyczy², dookreśleniem obszaru ba-

¹ Funkcjonujące w dalszej części artykułu jako *twierdzenie o paradygmatycznym charakterze pedagogiki* lub *twierdzenie o paradygmatyczności pedagogiki*. Wyrażenie *pedagogika jako nauka paradygmatyczna* oznacza, że działalność badawcza prowadzona w ramach tej dyscypliny jest ufundowana na paradygmacie lub paradygmatach. Jak pokazują rozważania zawarte w niniejszym artykule, twierdzenie to ma charakter sporny zarówno w odniesieniu do zasadności orzekania o pedagogice takiej własności, jak i natury oraz specyfiki samego paradygmatu.

² Na przykład: *paradygmaty pedagogiki specjalnej* (Krause, 2011b).

dawczego³ lub zaakcentowaniem przewodniego stanowiska⁴. Zestawienie publikacji, w których paradygmat pełni rolę pojęcia-narzędzia służącego opracowaniu innych problemów badawczych z tymi, w których sam stanowi przedmiot analizy, prowadzi do wniosku o względnie niewielkim zainteresowaniu pedagogów teoretycznymi podstawami paradygmatyczności ich własnej dyscypliny. Można dyskutować o tym, na ile trudności w określeniu specyfiki tego konstruktów stanowią przyczynę, a na ile skutek takiego stanu rzeczy, nie ulega jednak wątpliwości, że zagadnienie paradygmatu w pedagogice ma charakter sporny. Nie inaczej ma się sprawa z zagadnieniami towarzyszącymi orzekaniu o pedagogice statusu nauki paradygmatycznej. Jednym z nich jest problem niewspółmierności paradygmatów. Może on dotyczyć różnych aspektów czy też poziomów związanych z funkcjonowaniem paradygmatu, w tym warstwy językowej.

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, (1) czy problem niewspółmierności paradygmatów, ze szczególnym uwzględnieniem jej odmiany językowej, dotyczy pedagogiki, a jeśli tak, to (2) do jakich konsekwencji prowadzi w sferze teorii pedagogiki i praktyki jej uprawiania? Przebieg rozważań jest następujący. W pierwszej kolejności przedstawiony zostanie zarys koncepcji paradygmatu autorstwa Thomasa S. Kuhna oraz problem niewspółmierności tych konstruktów. Następnie, omówione zostaną obecne w literaturze podejścia do paradygmatyczności pedagogiki oraz ich konsekwencje dla myślenia o problemie niewspółmierności paradygmatów. Ostatnia część artykułu zostanie poświęcona ocenie skutków, do jakich prowadzi przyjęcie tezy o niewspółmierności paradygmatów pedagogiki.

1. Kuhnowskie ujęcie paradygmatu

Kuhnowska koncepcja paradygmatu wydaje się być równie popularna, co problematyczna. Popularna, gdyż zdobyła uznanie badaczy reprezentujących różne dyscypliny nauki. Jakkolwiek rozważania Kuhna koncentrują się wokół paradygmatów fizyki (zob. Kuhn, 2011a), to zyskały one uznanie między innymi na gruncie nauk prawnych (np. Leszczyński, 2010), nauk medycznych (np. Ślusarska i in., 2013), socjologii (np. Hałas, 2016), ekonomii (np. Szychta, 1993), geografii (np. Chojnicki, 1999), a nawet weterynarii (np. Pisula, 2006). Co się zaś tyczy problematyczności koncepcji paradygmatu, ma ona kilka przyczyn. Należy tu wymienić chociażby fragmentami niedostatecznie przejrzysty styl pisarski Kuhna, zmiany nomenklatury stosowanej w tekstach pochodzących z różnych okresów twórczości tego badacza czy modyfikację niektórych jego poglądów w późniejszych pracach oraz w kolejnych wydaniach wcześniejszych prac. Generuje

³ Na przykład: *paradygmaty reform oświatowych* (Kupisiewicz, 1985).

⁴ Na przykład: *paradygmat ryzyka i paradygmat szans w cyfrowej pedagogice medialnej* (Pyżalski, 2019).

to nie tylko trudności w rekonstrukcji szczegółowych wątków, ale również wątpliwości w kwestii spójności prezentowanego stanowiska filozoficznonaukowego.

Ośrodkowym terminem koncepcji Kuhna jest *paradygmat*. Nie posiada on jednolitej definicji, w samej *Strukturze rewolucji naukowych*, w zależności od sposobu klasyfikacji, (Kuhn, 2001b) występuje w ponad dwudziestu różnych znaczeniach (zob. Masterman, 1970). W zależności od przyjętej optyki, paradygmat funkcjonuje jako rozległa matryca determinująca sposób widzenia i konceptualizacji rzeczywistości (paradygmat w ujęciu metafizycznym⁵), jako tradycja badawcza będąca rezultatem, a zarazem fundamentem wspólnotowego procesu uprawiania nauki (paradygmat w ujęciu socjologicznym⁶) lub jako osiągnięcie naukowe, które wyznacza standard prowadzenia działalności badawczej i jako takie stanowi wzorzec eksponowany w procesie kształcenia młodych adeptów nauki (paradygmat w ujęciu konstruktywnym⁷). W dużym uproszczeniu można przyjąć, że paradygmat określa *reguły gry naukowej*⁸ (Jankowski, 2016, s. 215), odróżniając działalność naukową od uprawiania nie-nauki, wyznaczając spektrum problemów badawczych wymagających opracowania oraz konsolidując wspólnotę uczonych wokół względnie jednolitej tradycji badawczej.

Zgodnie z koncepcją Kuhna, nauka nie ma charakteru kumulatywnego w tym sensie, że rozwijane po sobie teorie stanowią uszczegółowienie dotychczasowych, a wiedza na przestrzeni czasu przyrasta w sposób liniowy⁹. W jej rozwoju można wyróżnić kilka następujących po sobie stadiów wyznaczonych brakiem (por. Kuhn, 2001b i 1985), obecnością lub zmianą paradygmatów. Obejmują one, kolejno, stadium przedparadygmatyczne (por. Jodkowski, 1990), stadium nauki normalnej oraz stadium rewolucyjne (por. Chalmers, 1997). W okresie przedparadygmatycznym działalność badawcza jest prowadzona w sposób raczej mało uporządkowany i zorganizowany¹⁰, co wynika z braku jednolitego wzorca dzia-

⁵ „Z bogatej literatury eksperymentalnej [...] wynikałoby, że samą percepcję poprzedza już przyjęcie czegoś w rodzaju paradygmatu. To, co człowiek widzi, zależy zarówno od tego, na co patrzy, jak od tego, co nauczył się dostrzegać w swym dotychczasowym doświadczeniu wizualnym i pojęciowym. W braku tego doświadczenia dostrzegalibyśmy jedynie, mówiąc słowami Williama Jamesa, «kakofonię dźwięków i barw»” (Kuhn, 2001b, s. 200–201).

⁶ „[...] pewne akceptowane wzory faktycznej praktyki naukowej – wzory obejmujące jednocześnie prawa, teorie, zastosowania i wyposażenie praktyczne – tworzą model, z którego wyłania się jakąś szczególną, zwartą tradycją badań naukowych” (Kuhn, 2001b, s. 34).

⁷ „Póki paradygmat dostarcza skutecznych narzędzi do rozwiązywania formułowanych na jego gruncie problemów, nauka rozwija się szybciej i dociera głębiej, opierając się na wypróbowanych zastosowaniach tych narzędzi” (Kuhn, 2001b, s. 142).

⁸ Podążając za tą metaforą, naukę można przyrównać do gry. Jest ona zorganizowana według określonych reguł, których akceptacja jest warunkiem *sine qua non* wzięcia w niej udziału. Dzięki temu, że gracze przestrzegają tych reguł, ich zachowania liczą się jako ruchy w grze. Zmiana reguł spowoduje, że gracze będą mieli do czynienia z inną grą, a to przy założeniu, że wszyscy zaakceptują nowe zasady (por. Janiszewski, 2016).

⁹ Por. z tezą o kumulatywnym rozwoju nauki w okresie nauki normalnej (Kuhn, 2001b).

¹⁰ W porównaniu do okresu nauki normalnej.

łałości naukowej. Po ukonstytuowaniu się jednego paradygmatu akceptowanego przez wspólnotę uczonych, nauka wkracza w stadium normalne. Polega ono na rozwiązywaniu problemów badawczych, na których identyfikację pozwala paradygmat, a tym samym – na wytwarzaniu i uprawomocnianiu wiedzy naukowej (Kuhn, 2001c). Jako że paradygmat nie oferuje jednoznacznego rozstrzygnięcia wszystkich spornych kwestii, z czasem w nauce są identyfikowane anomalie – problemy, których opracowanie z wykorzystaniem reguł paradygmatu nie prowadzi do owocnych rezultatów. Wzrost ich liczby może doprowadzić do załamania jedności uczonych i dojścia do głosu alternatywnych sposobów uprawiania nauki. Jeśli kryzysu nie uda się zażegnać z wykorzystaniem narzędzi oferowanych przez aktualnie obowiązujący paradygmat, nauka wstępuje w etap rewolucyjny. W sytuacji, w której nowy zestaw reguł prowadzenia działalności badawczej zyska aprobatę wspólnoty naukowej, dotychczasowy paradygmat zostanie odrzucony, a w jego miejsce ukonstytuuje się nowy. W takim ujęciu, rozwój nauki jest procesem następstwa paradygmatów wyznaczonym rytmem cyklicznego przejścia od okresów nauki normalnej do okresów rewolucyjnych.

2. Kuhnowskie ujęcie relacji niewspółmierności paradygmatów i jego interpretacje

Zaproponowany przez Kuhna model następstwa paradygmatów generuje wiele wątpliwości. Jedną z nich dotyczy relacji pomiędzy paradygmatem ustępującym a konstytuującym się. Paradygmat rywalizujący o akceptację wspólnoty uczonych musi oferować rozwiązania w jakiejś mierze odmienne od tych, których dostarcza dotychczasowy model uprawiania nauki (por. Kuhn, 2001b), w przeciwnym razie rewolucja nie miałaby racji bytu. Zarazem, wraz ze zmianą paradygmatu modyfikacji ulega sposób konceptualizacji rzeczywistości, w tym założenia ontologiczne i epistemologiczne, stosowana terminologia czy aparatura metodologiczna. Jeśli przyjąć, że paradygmat jest strukturą determinującą sposób widzenia świata, to „zmiany paradygmatu [...] 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” (Kuhn, 2001b, s. 197–198). Relacja, jaka zachodzi pomiędzy tymi światami, a stosując nomenklaturę naukową – pomiędzy następującymi po sobie paradygmatami – nosi nazwę relacji niewspółmierności.

Termin *niewspółmierność*, którym Kuhn posługuje się na określenie relacji zachodzącej pomiędzy paradygmatami, został zaczerpnięty z matematyki. Jego włączenie w ramy rozważań filozoficznonaukowych nie przenosi oryginalnego znaczenia¹¹

¹¹ Niewspółmierność jest w filozofii odnoszona do różnego rodzaju problemów badawczych. Dotyczą one zagadnień filozoficznonaukowych i metodologicznych, językowych, wartości i syste-

(zob. Kuhn, 2003a). Jak zastrzega ten badacz, „w zastosowaniu [...] do pojęciowego słownika teorii naukowej termin «niewspółmierność» funkcjonuje metaforycznie” (Kuhn, 2003a, s. 37) na określenie odmienności, nieporównywalności czy, definiując koliście¹², braku wspólnej miary dla dwóch lub więcej paradygmatów. Sporządzenie jednoznacznej definicji terminu *niewspółmierność* w badanym kontekście generuje trudności. Podobnie jak w przypadku niektórych innych elementów koncepcji paradygmatu, Kuhn daleki jest od posługiwania się precyzyjnym językiem. Ponadto należy przypuszczać, że wraz ze zmianą poglądów w przedmiocie specyfiki konstruktów, jakim jest paradygmat, modyfikacji ulegały powiązane z nim kwestie, w tym analizowana relacja niewspółmierności. Różne interpretacje tezy o niewspółmierności prezentowane przez komentatorów myśli Kuhna powodują, że zamiast o jednej, należałoby raczej mówić o wielu wzajemnie niewspółmiernych ujęciach niewspółmierności (Chmielewski, 2014).

W literaturze filozoficznonaukowej Kuhnowska teza o niewspółmierności paradygmatów często jest łączona z problematyką języka. W takiej interpretacji, z uwagi na brak uniwersalnego języka, który nie byłby zapośredniczony o założenia żadnego paradygmatu, użytkownicy poszczególnych modeli uprawiania nauki są skazani na niepowodzenia komunikacyjne. Każda wspólnota uczonych operuje bowiem odrębnym systemem znaków oraz powiązanych z nimi znaczeń. W konsekwencji, „nie do przyjęcia jest jakakolwiek korespondencja pomiędzy starą i nową teorią, gdyż w czasie rewolucji przerwana jest ciągłość rozwoju nauki – brak jest ponadparadygmatycznych kryteriów, ponieważ brak jest wspólnego języka” (Jodkowski, 1990, s. 315). Nietrudno dostrzec, że pogląd ten, nazywany przez niektórych krytycznie ustosunkowanych badaczy „obiegową interpretacją Kuhnowskiej tezy o niewspółmierności” (terminologia za: Jodkowski, 1990, s. 313), ma charakter radykalny w tym sensie, że neguje możliwość utrzymania jakichkolwiek językowych powiązań pomiędzy kolejnymi paradygmatami.

W opozycji do interpretacji czysto językowej, w literaturze prezentowane są również bardziej rozbudowane interpretacje Kuhnowskiej tezy o niewspółmierności paradygmatów. Nie bagatelizując problematyki języka, akcentują one inne potencjalnie niewspółmierne komponenty konstruktów, jakim jest paradygmat. Zgodnie z tym stanowiskiem, niewspółmierność może się zaznaczać na co najmniej kilku poziomach: obserwacyjnym, językowym, metodologicznym i ontologicznym (wyliczenie za: Jodkowski, 1990).

Teza o niewspółmierności w warstwie obserwacyjnej jest ufundowana na założeniu, zgodnie z którym obserwacje dokonywane przez członków wspólnoty uczonych pozostają w bezpośrednim związku z przekonaniem teoretycznymi ugruntowanymi w ramach danego paradygmatu. Innymi słowy, badacze widzą to, co nauczyli się widzieć. Poglądy teoretyczne determinujące sposób prowadze-

mów moralnych. Niewspółmierności nie należy zatem wiązać wyłącznie z koncepcją Kuhna. Wyliczenie za: Chmielewski, 2014.

¹² Por. z uwagami Kuhna na temat kolistych rozumowań (Kuhn, 2001c).

nia i efekt obserwacji są nabywane w toku studiowania modelowych przykładów opracowania problemów badawczych. W ten sposób uczony aspirujący do roli członka środowiska naukowego kształtuje specyficzny sposób oglądu interesujących go zjawisk. Z uwagi na możliwe różnice w ustaleniach teoretycznych prezentowane przez poszczególne paradygmaty, „uczni stojący na gruncie odmiennych teorii (paradygmatów) mogą inaczej postrzegać świat. Jeśli ich obserwacje są odmienne, to akceptowane przez nich teorie są niewspółmierne” (Jodkowski, 1990, s. 330).

Teza o niewspółmierności na poziomie językowym w pewnym zakresie pokrywa się z interpretacją obiegową. Jako że język nie ma ostatecznego umocowania w rzeczywistości (Chmielewski, 2014), każdy paradygmat dostarcza swoim użytkownikom określonego schematu złożonego z terminów denotujących określone elementy świata zewnętrznego. Zmiana paradygmatu zazwyczaj wiąże się ze zmianą w warstwie językowej – nawet jeśli nie w postaci odrzucenia samego terminu, to przynajmniej częściowej modyfikacji jego znaczenia. Niewspółmierność w warstwie językowej powstaje wtedy, gdy użytkownicy określonego paradygmatu posługują się terminami, które nie funkcjonują w schemacie pojęciowym innego paradygmatu lub gdy co prawda stosują te same terminy, ale w różnych znaczeniach. Powstałego braku korespondencji nie sposób usunąć poprzez umowne uzgodnienie zaistniałych nieścisłości. Badacze nie dysponują bowiem neutralnym językiem pochodzącym spoza paradygmatu, w obrębie którego funkcjonują, na który mogłyby zostać przełożone niewspółmierne elementy.

Niewspółmierność paradygmatów na poziomie metodologicznym wyraża się w dysponowaniu przez użytkowników różnych paradygmatów odmiennymi zestawami narzędzi służących do rozwiązywania problemów badawczych. Brak wspólnej miary w tym zakresie wynika ze specyfiki paradygmatu w zakresie, w jakim konstruuje on uniwersum przedmiotowe danej dyscypliny i dostarcza reguł prowadzenia działalności badawczej. Uczni zrzeszeni w ramach danej wspólnoty dokonują konceptualizacji badanej rzeczywistości w sposób pozostający w związku z posiadanymi przekonaniem teoretycznymi. Wpływając na sposób i rezultat obserwacji, paradygmat dookreśla zatem nie tylko spektrum problemów badawczych, ale również metody, techniki i przyrządy służące ich opracowaniu. Jako że problemy badawcze identyfikowane w obrębie poszczególnych paradygmatów są różne, odmienna może być również aparatura metodologiczna służąca do ich opracowania.

Do niewspółmierności paradygmatów w aspekcie ontologicznym prowadzi przyjęcie tezy, zgodnie z którą paradygmat dostarcza swoim użytkownikom określonych założeń, które modelują rzeczywistość, umożliwiając identyfikację określonych elementów i struktur. Wraz ze zmianą paradygmatu zmianie może ulec dotychczasowa ontologia. Jak zauważa Kuhn, „wygląda to tak, jak gdyby zawiodła społeczność uczonych przeniosła się nagle na inną planetę, gdzie przedmioty dobrze znane ukazują się w innym świetle, wraz z innymi, wcześniej nie-

znany” (Kuhn, 2001b, s. 197). Nieprzystawalność sposobów strukturalizacji rzeczywistości oferowanych przez poszczególne paradygmaty może rodzić poważne konsekwencje. W wyniku rewolucji może dojść do sytuacji, kiedy nowy paradygmat będzie postulował istnienie elementów, których dotychczasowy w ogóle nie zakładał lub też zakwestionuje istnienie tych funkcjonujących w ramach ustępującego modelu uprawiania nauki (Jodkowski, 1990).

Ingerencja w sposób konceptualizacji rzeczywistości nie pozostaje bez wpływu na problematykę języka. Zgodnie ze stanowiskiem Kuhna, pełniąc funkcje referencyjne, język jest konstruktem silnie zaangażowanym ontologicznie. Oznacza to, z jednej strony, że poszczególne terminy odsyłają do różnych elementów rzeczywistości, a z drugiej, że terminy wchodzące w skład słownika danego paradygmatu pozostają względem siebie w relacji zależności. W sytuacji zmiany podstawy ontologicznej, dotychczas stosowane terminy mogą utracić swoje odniesienie, zabraknie bowiem elementów, które miałyby denotować (Jodkowski 1990). Terminy funkcjonujące w ramach określonego paradygmatu są, z kolei, „tak ściśle ze sobą powiązane, że nie sposób tego związku odtworzyć w nowej teorii [...] jeśli wedle nowej teorii istnieją inne przedmioty [...] i inaczej są one ze sobą powiązane, to do opisu nowej ontologii nie można użyć odmiennie zaangażowanego ontologicznie języka bez istotnych zmian sensu jego terminów” (Jodkowski, 1990, s. 378). Jakkolwiek sytuacja, w której ontologie kolejnych paradygmatów znacząco odmiennie strukturalizują świat nie jest powszechna, to nie jest również odosobniona. W rozwoju nauk przyrodniczych można odnaleźć przykłady niewspółmierności tego rodzaju (zob. Jodkowski, 1990).

3. Pedagogiczne ujęcia paradygmatu i ich konsekwencje dla zagadnienia niewspółmierności

Przedstawiona powyżej charakterystyka nie zdaje relacji z wielu szczegółowych zagadnień związanych z następstwem paradygmatów. Wystarcza jednak do pokazania, że problematyka niewspółmierności nie ma charakteru trywialnego w tym sensie, że bez większej straty może zostać pominięta w ramach rozważań nad paradygmatycznością dowolnej nauki szczegółowej. Pedagogika nie stanowi w tym względzie wyjątku. Co więcej, z uwagi na różnorodność podejść do problematyki paradygmatu i paradygmatyczności w odniesieniu do tej dyscypliny, dookreślenie specyfiki relacji niewspółmierności jawi się jako tym bardziej wskazane.

Poglądy na paradygmatyczność pedagogiki polskiej wpisują się – z pewnym marginesem błędu – w jeden z trzech podstawowych punktów widzenia:

- (I) o braku zasadności odnoszenia do pedagogiki koncepcji paradygmatu w kształcie zaproponowanym przez Kuhna;

- (II) o potrzebie modyfikacji Kuhnowskiej koncepcji paradygmatu z uwagi na różnice w specyfice nauk przyrodniczych oraz humanistycznych i społecznych;
- (III) o zasadności nadania pedagogice statusu nauki paradygmatycznej w sensie Kuhnowskim.

W opinii zwolenników poglądu (I), pedagogika nie jest nauką paradygmatyczną w sensie Kuhnowskim. W szczególności oznacza to, że „powstanie nowego zbioru twierdzeń, co do podstawowych celów i zasad wychowania (edukacji), nie unieważnia poprzedniego takiego zbioru” (Kwieciński, 2019, s. 49). Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy wskazuje się różnice w specyfice nauk przyrodniczych oraz społecznych i humanistycznych, w tym odmienne ukierunkowanie celów, przedmiotu i sposobów poznania¹³. Nieadekwatność Kuhnowskiej koncepcji paradygmatu do objaśniania statusu naukowego pedagogiki nie przekreśla możliwości stosowania przez badaczy terminu *paradygmat* w znaczeniu odpowiadającym treści terminów *prąd*, *nurt* czy *orientacja pedagogiczna* (Kwieciński, 2019, s. 49). Jako że „używanie kategorii «paradygmat» jest szeroko przyjęte w potocznym języku przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych [...] używanie słów «paradygmat», «paradygmaty» trudno jest uznać za błąd, a raczej jako umowną, wygodną metaforę” (Kwieciński, 2019, s. 49).

Zgodnie ze stanowiskiem (II), z powodów zbliżonych do przedstawionych powyżej Kuhnowska koncepcja paradygmatu nie w pełni trafnie objaśnia specyfikę pedagogiki jako dyscypliny nauki. Nie oznacza to jednak, że jest całkowicie nieadekwatna. Jej przydatność w badaniach nad statusem i tożsamością pedagogiki uwarunkowana jest wprowadzeniem modyfikacji umożliwiających przyjęcie bardziej *humanistycznej orientacji paradygmatycznej* (terminologia za: Krause, 2011a, s. 79). W zależności od preferowanego podejścia, złagodzenie wyjściowych założeń koncepcji paradygmatu może, w szczególności, polegać na osłabieniu rygorystyki twierdzeń o monoparadygmatycznym charakterze nauki normalnej na rzecz dopuszczenia równoległego funkcjonowania dwóch lub więcej konstruktów tego rodzaju, o konieczności osiągnięcia przez wspólnotę uczonych wysokiego stopnia jednorodności czy o randze zdań prawdziwościowych w naukach społecznych i humanistycznych. Tego rodzaju ograniczenie restrykcyjności wyjściowego stanowiska filozoficznonaukowego Kuhna ma umożliwiać wypracowanie kompromisu pomiędzy orzekaniem o pedagogice własności bycia nauką paradygmatyczną oraz uwzględnieniem jej odrębności względem nauk przyrodniczych.

Stanowisko (III) odróżnia od dwóch poprzednich brak szerszego poparcia przez środowisko naukowe pedagogów. Przegląd literatury przedmiotu nie daje podstaw, by sądzić, że w pedagogice ukształtowała się względnie trwała linia interpretacyjna orzekania o pedagogice statusu nauki paradygmatycznej w sensie

¹³ Więcej na ten temat: Kwieciński, 2011.

ściśle Kuhnowskim. Zarazem, brak aprobaty dla tego poglądu nie przekreśla samej jego dopuszczalności. W opinii Kuhna, nie sposób *a limine* wykluczyć możliwości oparcia działalności badawczej prowadzonej w niektórych obszarach humanistyki na konstruktach o randze paradygmatu (Kuhn, 2003b). W takim ujęciu pedagogika mogłaby być rozwijana według tego samego modelu, co fizyka, astronomia i inne dyscypliny z grupy nauk przyrodniczych.

Odpowiedź na pytanie o sposób ujęcia problemu niewspółmierności paradygmatów w pedagogice pozostaje w bezpośrednim związku z poglądami na paradygmatyczność tej dyscypliny. Jako że poglądy (I) i (III) wyznaczają punkty graniczne kontinuum podejść do tej problematyki, zostaną omówione w pierwszej kolejności. Z uwagi na modyfikacje względem wyjściowej koncepcji, stanowisko (II) wymaga bardziej rozbudowanego komentarza.

W odniesieniu do poglądu (I) odmawiającego pedagogice własności bycia nauką paradygmatyczną, należy uznać, że pytanie o niewspółmierność nie może zostać sensownie postawione. Paradygmaty nie stanowią bowiem struktur określających sposób widzenia i poznawania świata, a zatem o relacji niewspółmierności w sensie Kuhnowskim w ogóle nie może być mowy. Można, co najwyżej, twierdzić, że dwa lub więcej kierunków, nurtów czy prądów myśli pedagogicznej jest do siebie niepodobnych pod jakimiś względami. Brak podobieństwa nie jest jednak tożsamy z relacją niewspółmierności w wymiarach przedstawionych przez Kuhna.

W przypadku poglądu (III) zakładającego brak różnic w myśleniu o paradygmatyczności nauk społecznych i humanistycznych oraz przyrodniczych (jak się zdaje, różnicować można co najwyżej prawdopodobieństwo osiągnięcia takiego statusu), poglądy na niewspółmierność nie podlegają relatywizacji z uwagi na dyscyplinę nauki. Oznacza to, że niewspółmierność paradygmatów pedagogiki, podobnie jak w przypadku innych dyscyplin paradygmatycznych, może manifestować się zarówno w warstwie obserwacyjnej, językowej, metodologicznej, jak i ontologicznej. Należy przy tym zwrócić uwagę na trzy istotne kwestie. Po pierwsze, zgodnie z koncepcją Kuhna, niewspółmierność nie ma charakteru koniecznego w tym sensie, że stanowi nieodzowną konsekwencję następstwa paradygmatów. Należy raczej rozważać ją jako możliwy skutek rewolucji naukowej. Po drugie, jakkolwiek brak korespondencji pomiędzy paradygmatami może manifestować się w różnych aspektach i nie można, w związku z tym, wykluczyć mocnej relacji niewspółmierności zaznaczającej się zarówno w warstwie obserwacyjnej, językowej, metodologicznej i ontologicznej, to brak korespondencji pomiędzy kolejnymi paradygmatami nie ma charakteru radykalnego. Oznacza to, że „Kuhnowska teza o niewspółmierności nie odrzuca wszelkiej ciągłości między sukcesywnymi teoriami. Kolejne teorie mogą być powiązane instytucjonalnie (naukę w różnych jej stadiach uprawiają te same instytucje, na przykład uniwersytety, placówki badawcze), instrumentalnie (używa się częściowo tych samych narzędzi) itd.” (Jodkowski, 1984b, s. 83). Po trzecie, niewspółmierność nie

w każdym przypadku musi pociągać niemożność zestawiania elementów paradygmatów. Nie można zatem postawić znaku równości pomiędzy terminami *niewspółmierność* i *nieporównywalność* (zob. Kuhn, 2003a) ponieważ nawet niewspółmierne paradygmaty w jakimś zakresie mogą stanowić przedmiot analiz komparatystycznych. Do dyspozycji badacza pozostają dwie strategie – przekład i interpretacja. W uproszczeniu, przekład polega na tłumaczeniu elementów języka jednego paradygmatu na drugi. Znajomość języków porównywanych paradygmatów umożliwia zastępowanie wybranych terminów języka jednego paradygmatu i zastępowanie ich bez utraty znaczenia terminami zaczerpniętymi z języka drugiego. Tego rodzaju praktyka nie wymaga dysponowania przez badacza trzecim, neutralnym względem badanych językiem, wymaga jednak adekwatności w zakresie znaczeń i denotacji badanych terminów, w przeciwnym razie przekład nie jest możliwy¹⁴. Pod pojęciem interpretacji należy z kolei rozumieć umiejętność rozpoznawania znaczenia i sposobów użycia terminów funkcjonujących w obrębie danego paradygmatu. Inaczej niż w przypadku przekładu, warunkiem praktyki tego rodzaju nie jest znajomość języków obu porównywanych paradygmatów. Badacz obserwuje zachowania komunikacyjne wspólnoty uczonych, z czasem samemu nabywając kompetencje językowe w tym zakresie (zob. Jodkowski, 1990).

Odnosząc powyższe uwagi do pedagogiki, należałoby uznać, że jakkolwiek pomiędzy paradygmatami tej dyscypliny może zachodzić relacja niewspółmierności, to nie w każdym wypadku musi się ona manifestować w postaci radykalnego braku korespondencji. Przeciwnie, „przerwanie komunikacji, jakie zachodzi podczas rewolucji, nie jest nigdy całkowite i poza dyskusją” (Jodkowski, 1990, s. 358). W praktyce może to oznaczać, alternatywnie lub kumulatywnie, częściową zbieżność terminów funkcjonujących w obrębie poszczególnych paradygmatów bądź też tożsamość znaczeń mimo stosowania różnobrzmiącej nomenklatury¹⁵.

Analiza relacji niewspółmierności w kontekście stanowiska (II) generuje liczne wątpliwości. Wynikają one z przyczyn różnego rodzaju, w tym (1) specyfiki postulowanych przekształceń oraz (2) niedostatecznego teoretycznego opracowania statusu pedagogiki jako nauki paradygmatycznej w świetle zmodyfikowanej koncepcji paradygmatu. Szczególnie doniosłe pod względem skutków przekształcenie stanowi pogląd o wieloparadygmatycznym charakterze współczesnej pedagogiki (na przykład: Rutkowiak, 2009; Śliwerski, 2011; Krause, 2011b), czy, w szerszej perspektywie, dyscyplin z grupy nauk społecznych (na przykład: Niżnik, 1979). Twierdzenie to jest w pedagogice traktowane jako notoryjne i co do zasady nie podlega bardziej szczegółowemu rozwinięciu. Wśród

¹⁴ Co może mieć swoją przyczynę w sposobie, w jaki paradygmat strukturalizuje rzeczywistość. Jeśli ontologia jednego paradygmatu zakłada istnienie określonych elementów, a drugiego – nie, to przekład nie ma racji bytu.

¹⁵ Z wykorzystaniem metod przekładu i interpretacji.

nielicznych *explicite* wyrażonych argumentów przemawiających za jego przyjęciem wskazuje się to, że różnorodność pedagogiki odzwierciedla bogactwo życia społecznego będącego przedmiotem jej badań (Rubacha, 2004; Śliwerski, 2011), czy to, że zakwestionowanie stanu monoparadygmatyczności stanowi w istocie wyraz świadomości i dojrzałości badawczej środowiska naukowego pedagogów (Klus-Stańska, 2009).

Odpowiedź na pytanie o to, czy wieloparadygmatyczność wpływa na sposób myślenia o problemie niewspółmierności nie jest kategoryczna. Z jednej strony można twierdzić, że niewątpliwie tak, co wynika z multiplikacji paradygmatów funkcjonujących w pedagogice w wybranym czasie. Powracając do metafory Kuhna zestawiającej paradygmat z zupełnie nową planetą czy światem, należałoby uznać, że pedagogicy użytkujący odrębne paradygmaty żyją w różnych światach. W przypadku monoparadygmatyczności relacja ta ujawnia się wraz z ukonstytuowaniem się nowego paradygmatu. W wieloparadygmatycznej nauce niewspółmierność stanowi zjawisko zdecydowanie częstsze, co więcej, należy przypuszczać, że manifestuje się ono nie tylko w okresach rewolucji naukowej, ale również, a może zwłaszcza, w stadium nauki normalnej. Z drugiej strony, na postawione pytanie można odpowiedzieć przecząco, wskazując, że nawet jeśli niewspółmierność jest stale obecną konsekwencją wielości alternatywnych sposobów uprawiania pedagogiki, to sama jej natura niekoniecznie doznaje modyfikacji.

Kolejny problem związany z analizą problemu niewspółmierności w świetle zmodyfikowanego stanowiska Kuhna dotyczy poziomu, na którym są lokowane paradygmaty. W pedagogice własność paradygmatyczności jest orzekana nie tylko o pedagogice jako dyscyplinarnie wyróżnionej całości, ale również o jej pojedynczych subdyscyplinach (na przykład: Krause, 2001b; Klus-Stańska, 2009). Praktyka tego rodzaju rodzi wątpliwości, nie jest bowiem jasne, jaka relacja zachodzi pomiędzy paradygmatem lub paradygmatami dyscypliny, a analogicznymi konstruktami rozwijanymi w obrębie subdyscyplin. Można, rzecz jasna, przyjąć, że niewspółmierne w nietrywialnym sensie mogą być tylko paradygmaty, które ze sobą konkurują, pozostałe zaś są oczywiście niewspółmierne, przez co analizę tej relacji można w odniesieniu do nich uznać za pomijalną (Jodkowski, 1990). Oznaczałoby to, że paradygmaty rozwijane w subdyscyplinach pedagogiki, z racji odrębności przedmiotowych, terminologicznych czy metodologicznych są na tyle różne, że o sensownym orzekaniu niewspółmierności nie powinno być mowy. Ten argument łatwo jednak odeprzeć wskazując, że zarówno problemy badawcze, jak i stosowana do ich opracowania nomenklatura i metodologia pozostają w pewnej mierze zbieżne niezależnie od subdyscypliny pedagogiki. Co się zaś tyczy niewspółmierności na poziomie dyscypliny i jednostek jej wewnętrznego zróżnicowania, paradygmaty rozwijane w subdyscyplinach mogą, choć niekoniecznie muszą powielać ustalenia paradygmatu obejmującego swoim zakresem całą dyscyplinę. Abstrahując od trudności związanych z identyfikacją i funkcjonowaniem paradygmatów dla pedagogiki jako całości, równole-

głe funkcjonowanie konstruktów tego samego rodzaju na dwóch różnych poziomach struktury dyscyplinarnej aktualizuje pytanie o relację niewspółmierności, jaka może pomiędzy nimi zachodzić.

Przyjęcie, że w określonym czasie w pedagogice funkcjonuje wiele paradygmatów powoduje, że problem niewspółmierności jawi się jako konieczny element tożsamości tej dyscypliny. Ceną za jego redukcję jest zwrot ku monoparadygmatyczności. Oczywiście nie eliminuje on problemu niewspółmierności w ogóle, ale przy założeniu trwałości i stabilności obowiązującego paradygmatu, nieco odsuwa go w czasie. Nawiązując do Kuhnowskiego modelu rozwoju nauki, można by uznać, że pod względem wielości konkurencyjnych perspektyw badawczych, współczesna wieloparadygmatyczna pedagogika bardziej niż naukę w stadium normalnym przypomina naukę w okresie poprzedzającym ukształtowanie się dojrzałego paradygmatu. Można zastanawiać się, jakie skutki stan wielości rywalizujących ofert teoretycznych wywiera na socjologicznonaukowy wymiar uprawiania pedagogiki. Konsekwencje równoległego funkcjonowania niewspółmiernych paradygmatów mogą dotyczyć zarówno kwestii instytucjonalnych, treściowej, terminologicznej i metodologicznej spójności treści kształcenia przekazywanych młodym adeptom pedagogiki, jak i efektywności komunikacji pomiędzy poszczególnymi wspólnotami uczonych. Nawet jeśli w duchu koncepcji Kuhna przyjąć, że niewspółmierność w pedagogice nie ma charakteru radykalnego ani nie dotyczy wszystkich paradygmatów, to z całą pewnością jest obecna i wywiera wpływ, z jednej strony na teoretyczną refleksję nad statusem naukowym pedagogiki, a z drugiej na praktykę rozwijania tej dyscypliny.

Mimo że obiegowa teza o niewspółmierności paradygmatów prowadzi do wniosków przynajmniej częściowo niezgodnych z intuicjami Kuhna, koncentracja na wątku dotyczącym języka nie jest bezzasadna. Wiele lat po pierwszych publikacjach dotyczących niewspółmierności Kuhn powrócił do tego zagadnienia, stwierdzając, że niewspółmierność dotycząca metod badawczych, sytuacji problemowych i kryteriów rozwiązań (wyliczenie za: Kuhn, 2003a) stanowi konsekwencję niewspółmierności w aspekcie językowym (zob. Kuhn, 2003a). W takim ujęciu „teza, iż dwie teorie są niewspółmierne, znaczy zatem, że nie ma jakiegoś neutralnego języka, na który obie te teorie, traktowane każda jako zespół zdań, dałyby się przełożyć bez straty” (Kuhn, 2003a, s. 37). Brak wspólnej miary – rozumiany jako „brak wspólnego języka” (Kuhn, 2003a, s. 37) – prawie nigdy całkowicie nie blokuje komunikacji użytkowników odmiennych paradygmatów, zwłaszcza jeśli wziąć pod uwagę, że „większość terminów wspólnych obu teoriom funkcjonuje tak samo w obu. Ich znaczenia, jakie by nie były, zostają zachowane” (Kuhn, 2003a, s. 37). Jednak różnice w zakresie znaczenia i brzmienia poszczególnych terminów mogą rzutować na trudności w przekładzie elementów języka jednego paradygmatu na język drugiego, co zarówno w przypadku modelu pedagogiki monoparadygmatycznej, jak i wieloparadygmatycznej (zwłaszcza) może generować praktyczne trudności.

Ilustrację dla rozważań Kuhna nad problemem niewspółmierności, podobnie zresztą jak innych wątków koncepcji paradygmatu, stanowi fizyka. Jakkolwiek Kuhn nie wyklucza osiągnięcia przez nauki społeczne statusu dyscyplin paradygmatycznych, warto zastanowić się, czy ustalenia dotyczące języka fizyki oraz ich konsekwencje dla myślenia o niewspółmierności paradygmatów znajdują zastosowanie *per analogiam* do nauk społecznych i humanistycznych. Wątpliwość ta wpisuje się w bardziej generalną dyskusję pomiędzy zwolennikami naturalizmu i antynaturalizmu w odniesieniu do nauki. Pod względem przedmiotowym, fizyka jest dyscypliną zasadniczo odmienną od pedagogiki. W kwestii różnic w zakresie pozostałych elementów, takich jak procedury metodologiczne czy kryteria naukowości sprawa nie podlega prostemu przesądzeniu. Podobny wniosek należy wyprowadzić w odniesieniu do języka tych dyscyplin. Z marginesem błędu można przyjąć, że, abstrahując od poziomu treści i sposobu wyrażenia, terminologia stosowana w fizyce jest w jakiejś mierze zbliżona z tą, którą operuje pedagogika. W takim wypadku należałoby uznać, że paradygmaty pedagogiki i paradygmaty fizyki mogą być niewspółmiernie w tym samym sensie.

W opozycji do takiego poglądu można podnosić, że dyscypliny te posługują się w istocie odmiennymi typami pojęć. Użyteczne wydaje się w tym względzie rozróżnienie na pojęcia naturalne i pojęcia hermeneutyczne (podział za: Gizbert-Studnicki, Dyrda, Grabowski, 2016). Desygnaty pierwszej grupy pojęć „istnieją niezależnie od procesu poznania i sposobów kategoryzacji elementów świata przez człowieka” (Gizbert-Studnicki i in., 2016, s. 83) w tym sensie, że przynależność do zakresu tego pojęcia nie jest określona przez człowieka, a przez przyrodę (Gizbert-Studnicki i in., 2016, s. 83). Pojęcia hermeneutyczne są, z kolei, związane z dążeniem ludzi do „rozumienia samych siebie i praktyk społecznych, w które ludzie się angażują” (Gizbert-Studnicki i in., 2016, s. 83), a ich zakres wyznacza ta właśnie rola (Gizbert-Studnicki i in., 2016, s. 83; por. Hajduk, 2012). Abstrahując od spodziewanych zastrzeżeń Kuhna w przedmiocie języka i jego odniesienia do świata (więcej na ten temat zob. m.in.: Kuhn, 2003c), podział na pojęcia naturalne i hermeneutyczne może wpływać na sposób myślenia o niewspółmierności paradygmatów. Pedagogika, jako nauka społeczna, w przeważającej mierze operuje pojęciami hermeneutycznymi, a nie naturalnymi. Z uwagi na fakt, że „obiekty humanistyki mają charakter [...] domagający się intuicyjnego rozumienia” (Hajduk, 2012, s. 164), od teorii pedagogicznych konstruowanych z użyciem tych pojęć oczekuje się zrozumienia pewnych zjawisk, w mniejszym zaś stopniu realizacji funkcji czysto prognostycznych czy wyjaśniających (w zestawieniu z profilem nauk przyrodniczych)¹⁶. W przeciwieństwie do nauk ści-

¹⁶ W opinii niektórych badaczy, niepomijalna różnica pomiędzy naukami humanistycznymi i przyrodniczymi polega na identyfikowaniu przez te pierwsze przedmiotu poznania jako rzeczywistości przeżywanej. „W tym sensie rozróżnienie pomiędzy poznaniami humanistycznym a przyrodniczym nie tyle jest prostą konsekwencją pozycji ducha i natury, ile o wiele bardziej wypadkową zróżnicowania poznaniem wychodzącym od przeżywania życia a poznawaniem obiekty-

stych, empiryczne wykazanie nieadekwatności określonej teorii pedagogicznej w wielu przypadkach nie jest możliwe lub doznaje daleko idących ograniczeń. Może mieć to swoje skutki w sferze myślenia o procesie następstwa paradygmatów w drodze rewolucji naukowych, w tym dla atrakcyjności poglądu o wieloparadygmatycznym charakterze współczesnej pedagogiki. Nie jest jasne, czy wpływa to na (1) naturę relacji niewspółmierności oraz (2) jej konsekwencje. W odniesieniu do wątpliwości (1) wydaje się, że fakt przewagi pojęć hermeneutycznych nad naturalnymi nie posiada istotnego przełożenia na specyfikę relacji niewspółmierności i obszary, w jakich może się manifestować. Co się zaś tyczy wątpliwości (2) dotyczącej możliwych konsekwencji niewspółmierności paradygmatów, można argumentować, że z racji braku możliwości wystąpienia globalnego błędu w odniesieniu do wielu pojęć pedagogicznych, a wtórnie – twierdzeń zbudowanych z ich wykorzystaniem, niewspółmierność być może jest stanem bardziej *tolerowalnym* w tym sensie, że kolejne lub równoległe paradygmaty oferują odmienne interpretacje rzeczywistości społecznej, a ich zdolność do usuwania anomalii paradygmatów będących w stadium kryzysu wydaje się być ograniczona (w porównaniu do konkurujących paradygmatów dyscyplin przyrodniczych). Pogląd ten wyraża zaledwie pewne podstawowe intuicje dotyczące relacji niewspółmierności zachodzącej między paradygmatami pedagogiki, a w szerszej perspektywie – nauk społecznych. Jego doprecyzowanie i rozwinięcie wymaga przeprowadzenia bardziej zaawansowanych badań.

Konkluzje

Przedstawiona w akapitach powyżej analiza uprawnia do udzielenia twierdzącej odpowiedzi na pytanie o to, czy problem niewspółmierności paradygmatów dotyczy pedagogiki. Z perspektywy metateoretycznych badań nad statusem pedagogiki jako nauki należy zaznaczyć, że zagadnienie to stanowi nieodłączny komponent koncepcji paradygmatu niezależnie od tego, czy zakłada ona bezpośrednio odnośnienie do pedagogiki twierdzeń stanowiska filozoficznonaukowego Kuhna, czy ich modyfikację uwzględniającą odmienną tę dyscyplinę względem nauk przyrodniczych. Mając na względzie doniosłość rozważanej problematyki dla myślenia o tożsamości pedagogiki, należy postulować intensyfikację badań nad tym obszarem. W obecnym stanie rzeczy jest on opracowany w stopniu niedostatecznym. Istotne wątpliwości, jakie nasuwają się w związku z niewspółmiernością paradygmatów pedagogiki albo w ogóle nie zostały podniesione, albo wciąż domagają się pogłębionych, metateoretycznych studiów. Dostrzeżenie przez pedagogów, że „każda teoria implikuje jakieś rozumienie świata, w pewnym sensie równie «prawdziwe» jak inne rozumienie będące założeniem innej

wizującym świat w kategoriach przedmiotowych, poddających się empirycznej operacjonalizacji” (Milerski, 2011, s. 51, cyt. za: Krause, 2011a, s. 74–75).

teorii” (Folkierska, 1990, s. 43) niewątpliwie świadczy o świadomości problemów związanych z orzekaniem o pedagogice własności bycia nauką paradygmatyczną. Twierdzenie tego rodzaju powinno być jednak traktowane jako punkt wyjścia do szeroko zakrojonej dyskusji na ten temat, a nie jako jedna z pobocznych uwag wzmiankowanych w związku ze stosowaniem terminu *paradygmat* w pedagogice.

Odpowiedź na pytanie o konsekwencje, do jakich prowadzi uznanie, że pomiędzy paradygmatami pedagogiki zachodzi relacja niewspółmierności generuje nieco więcej wątpliwości. W perspektywie teoretycznej skutki niewspółmierności wydają się być znaczące. Brak wspólnej miary pomiędzy dwoma lub więcej paradygmatami może manifestować się w warstwie obserwacyjnej, językowej, metodologicznej lub ontologicznej. Uznanie, z jednej strony, że pedagogika jest nauką (wielo)paradygmatyczną, a z drugiej, że pomiędzy poszczególnymi paradygmatami może występować brak korespondencji, aktualizuje szereg istotnych problemów filozoficznonaukowych. Można do nich zaliczyć, między innymi, kwestie koherencji wiedzy generowanej w pedagogice, efektywności komunikacji pomiędzy badaczami reprezentującymi niewspółmierne paradygmaty, dogmatyzmu w nauce, spójności i kompletności treści kształcenia przekazywanych adeptom pedagogiki czy warunków brzegowych prowadzenia analiz komparatystycznych. Każde z wymienionych zagadnień pozostaje w związku z problematyką niewspółmierności paradygmatów, każde może być również uznane za doniosłe z punktu widzenia metateoretycznych analiz nad statusem naukowym pedagogiki.

Konsekwencje niewspółmierności paradygmatów pedagogiki w sferze praktycznej działalności badawczej wydają się być trudne do określenia. Nie ulega wątpliwości, że dysponowanie do pewnego stopnia odmiennymi zbiorami pojęć może zaburzać przebieg i rezultat komunikacji pomiędzy poszczególnymi wspólnotami uczonych. Komunikację należy w tym kontekście rozumieć szeroko, a więc niewyłącznie jako bezpośredni kontakt pomiędzy badaczami czy grupami uczonych, ale jako wymianę informacji wykorzystującą dostępne sposoby prezentacji poglądów na teorię i praktykę naukowego uprawiania pedagogiki. Jakkolwiek, zgodnie z poglądami Kuhna, niewspółmierność nie ma, co do zasady, charakteru całkowitego, to może stanowić przeszkodę w prowadzeniu działalności badawczej. Potencjalnie niekorzystne konsekwencje niewspółmierności można zredukować stosując przekład elementów języków poszczególnych paradygmatów oraz interpretując zachowania komunikacyjne ich użytkowników. Działania te wymagają jednak pewnej wprawy, a nade wszystko świadomości problemu braku korespondencji. W tym sensie wydaje się, że sposobem na przynajmniej częściowe uniknięcie lub ograniczenie skutków niewspółmierności w sferze praktyki jest uprzednie teoretyczne opracowanie tego obszaru problemowego. Wzajemne odniesienie perspektywy teoretycznej i praktycznej jawi się w tym względzie jeśli nie jako konieczność, to rekomendowana powinność badawcza.

Bibliografia

- Chalmers, A. (1997). *Czym jest to, co zwiemy nauką? Rozważania o naturze, statusie i metodach nauki. Wprowadzenie do współczesnej filozofii nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Chmielewski, A. (2014). *Niewspółmierność, nieprzekładalność, konflikt. Relatywizm we współczesnej filozofii analitycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Chojnicki, Z. (1999). *Podstawy metodologiczne i teoretyczne geografii*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Folkierska, A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gizbert-Studnicki, T., Dyrda, A., Grabowski, A. (2016). *Metodologiczne dychotomie. Krytyka pozytywistycznych teorii prawa*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Hajduk, Z. (2012). *Ogólna metodologia nauk*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Hałas, E. (2016). Refleksyjny podmiot w świecie społecznym. O paradygmacie i założeniach socjologii interpretacyjnej. *Roczniki Nauk Społecznych*, 8 (44), 35–50. <http://dx.doi.org/10.18290/rns.2016.44.4-2>.
- Jankowski, K. (2016). Ewolucja pojęcia paradygmatu w „Strukturze rewolucji naukowych” Thomasa S. Kuhna. *Σοφία*, 16, 211–227. <http://dx.doi.org/10.15584/sofia.2016.16.13>.
- Jodkowski, K. (1980). O dwu rodzajach niewspółmierności interteoretycznej w ujęciu Paula K. Feyerabenda. *Studia Filozoficzne*, 7 (176), 79–91.
- Jodkowski, K. (1984a). Interpretacje Kuhnowskiej tezy o niewspółmierności paradygmatów. *Roczniki Filozoficzne*, 3, 173–198.
- Jodkowski, K. (1984b). *Teza o niewspółmierności w ujęciu Thomasa S. Kuhna i Paula K. Feyerabenda*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jodkowski, K. (1990). *Wspólnoty uczonych, paradygmaty i rewolucje naukowe*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Klus-Stańska, D. (2009). Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 11–23). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krause, A. (2011a). Paradygmaty w pedagogice i jej dyscyplinach szczególnych. *Studia z Teorii Wychowania*, 2 (2), 71–82.
- Krause, A. (2001b). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kuhn, T.S. (1985). Raz jeszcze o paradygmatach. W: T.S. Kuhn, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych* (s. 406–439). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Kuhn, T.S. (2001a). Przedmowa. W: T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych* (s. 5–17). Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Kuhn, T.S. (2001b). *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Kuhn, T.S. (2001c). Postscriptum. W: T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych* (s. 301–360). Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Kuhn, T.S. (2003a). Współmierność, porównywalność, komunikowalność. W: T.S. Kuhn, oprac. A. Baltas, K. Gavroglu, V. Kindi, *Droga po strukturze. Eseje filozoficzne z lat 1970–1993 i wywiad-rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowych”* (s. 35–56). Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Kuhn, T.S. (2003b). Nauki przyrodnicze a humanistyka. W: T.S. Kuhn, oprac. A. Baltas, K. Gavroglu, V. Kindi, *Droga po strukturze. Eseje filozoficzne z lat 1970–1993 i wywiad-rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowych”* (s. 199–205). Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Kuhn, T.S. (2003c). Odpowiedź moim krytykom, W: T.S. Kuhn, oprac. A. Baltas, K. Gavroglu, V. Kindi, *Droga po strukturze. Eseje filozoficzne z lat 1970–1993 i wywiad-rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowych”* (s. 117–162). Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Kupisiewicz, Cz. (1985). *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kwieciński, Z. (2011). Spory o paradygmat w pedagogice. W: Z. Kwieciński, *Cztery i pół. Preliminaria – liminaria – varia* (s. 370–376). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński, Z. (2019). Edukacja w galaktyce znaczeń. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 43–53). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Leszczyński, J. (2010). O niezmienności sposobu uprawiania dogmatyki prawa. *Studia Prawno-Ekonomiczne*, 81, 115–129.
- Masterman, M. (1970). The Nature of Paradigm. W: I. Lakatos, A.E. Musgrave (red.), *Criticism and the Growth of Knowledge. Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science* (s. 59–89). London: Cambridge University Press.
- Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie.
- Niżnik, J. (1979). Idea paradygmatu w naukach społecznych. *Człowiek i Światopogląd*, 1, 143–150.
- Pisula, W. (2006). Zachowanie się zwierząt – propozycja standardu edukacyjnego. *Medycyna Weterynaryjna*, 62 (2), 135–138.
- Pyżalski, J. (2019). Cyfrowa pedagogika medialna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 407–418). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Rubacha, K. (2004). Budowanie teorii pedagogicznych. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1 (s. 59–68). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rutkowiak, J. (2009). Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik rzeczywistości życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 27–39). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2011). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ślusarska, B., Dobrowolska, B., Zarzycka, D. (2013). Metateoretyczny kontekst zachowań zdrowotnych w paradygmatach zdrowia. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 94 (4), 667–674.
- Szychta, A. (1993). Paradygmaty w nauce rachunkowości w świetle koncepcji Thomasa S. Kuhna. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica*, 127, 101–126.

A few comments relevant to the (linguistic) incommensurability of the paradigms of pedagogics

Summary

The statement according to which contemporary polish educational studies are paradigm-based raises many important philosophical problems. One of them is the problem of intertheoretical incommensurability. The aim of the paper is to characterize the issue of incommensurability and answering the question of consequences it causes in the perspective of scientific status and practical aspects of educational studies.

Keywords: paradigm, language, incommensurability, science, educational studies.