

Tomasz Juńczyk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu ORCID: 0000-0003-1664-0419

Pedagogiczne implikacje myśli systemowej

ABSTRAKT

Celem artykułu jest zaprezentowanie podstawowych pojęć i założeń myślenia systemowego. Tekst ma charakter przeglądowy, nawiązuje do takich autorów jak Urie Bronfenbrenner, Niklas Luhmann, Gregory Bateson czy Kurt Ludewig. Autor próbuje odnieść przedstawione koncepcje do specyfiki funkcjonowania systemu edukacji, szczególnie miejsce dedykując tematowi diagnozy psychopedagogicznej, będącej swoistym mikro-badaniem naukowym, oraz metodologicznym implikacjom teorii systemowej. Teorie systemowe stanowią niezwykle ciekawą soczewkę zmieniającą postrzeganie procesów komunikacji, które odbywają się w edukacji permanentnie. Pozwalają dostrzec kontekstowość tego, jacy jesteśmy w danym momencie – bez naiwnego poszukiwania usprawiedliwień dla ludzkich działań, lecz z ciekawością i pokorą, rozumiejąc znaczenie bycia w wielu strukturach jednocześnie. Z innej perspektywy podkreślają ludzką sprawczość i autonomię, którą wzmacniać można głównie poprzez zasobowe narracje i tworzenie opowieści alternatywnych. Konstruktivism „systemowości” uwalnia osoby diagnozujące od reżimu poszukiwania i odnalezienia „obiektywnej” prawdy o drugim człowieku, bo opiera się na założeniu, że takowej nie ma. Jeśli celem diagnozy ma być opis stanu obecnego w celu opracowania możliwie najlepszej interwencji, to dla osoby myślącej systemowo już sam proces diagnozy, oparty na uważnym, zaciekawionym, cierpliwym i neutralnym rozmawianiu, jest interwencją. Ten psychologiczny kapitał sam w sobie stanowi cenne narzędzie pracy.

SŁOWA KLUCZOWE: myślenie systemowe, system edukacji, diagnoza psychopedagogiczna, komunikacja

Pedagogical implications of systemic thought

ABSTRACT

The aim of the article is to present the basic concepts and assumptions of systemic theories. The text refers to authors such as Urie Bronfenbrenner, Niklas Luhmann, Gregory Bateson and Kurt Ludewig. The author tries to relate the presented concepts to the specifics of the education system, devoting special attention to the process of psychopedagogical diagnosis, which is a kind of micro-scientific study, and the methodological implications of system theory. System theories constitute an extremely interesting lens, changing the perception of the communication processes that take place in education.

They allow us to see the context of who we are at a given moment, without searching for naive excuses for human actions, but with curiosity and humility understanding the meaning of being in many structures at the same time. They emphasize human agency and autonomy, which can be strengthened mainly through creating resource narratives. The constructivism of “systemicity” frees diagnosticians from the regime of finding an “objective” truth about another person, because it is based on the assumption that “objective truth” does not exist. If the purpose of diagnosis is to describe the current state in order to develop the best possible intervention, then for a person who thinks in a systemic way, the very process of diagnosis, based on careful, curious, patient and neutral conversation, is an intervention. This psychological capital of diagnosticians is in itself a valuable tool for work.

KEYWORDS: systems thinking, education system, psychopedagogical diagnosis, communication

Wprowadzenie

Określenia „system edukacji”, „system oświaty”, „system szkolnictwa” naturalnie kierują nas ku wyobrażeniom o wielowymiarowej strukturze złożonej z elementów, których połączenie tworzy nową, synergiczną jakość. Dla przedstawicieli myśli systemowej pytania: „Czym jest system?”, „Jak się tworzy?”, „Jakie są relacje pomiędzy elementami systemu?” stanowią meritum epistemologicznych, ontologicznych i metodologicznych poszukiwań. Opisuując zatem sytuację metodologiczną we współczesnej pedagogice, należy pamiętać o kontekście systemowym.

Podejście systemowe uznawane jest za paradygmat naukowy integrujący spojrzenie atomistyczne – skupione na jednostkowym, częściowym postrzeganiu rzeczywistości z całym arsenałem specjalistycznych i permanentnie udoskonalanych narzędzi i technik badawczych, dedykowanych wąskiemu wycinkowi rzeczywistości – z holistycznym – próbującym ująć całą rzeczywistość w ramy jednej teorii wszystkiego, co wiąże się z jej częściowo nieempirycznym charakterem, a założenia niejednokrotnie wspierane są argumentami z obszaru intuicji i wiary (Drożdżowicz, 1999).

Źródła ogólnej teorii systemów mają charakter biologiczny i sięgają lat 30. XX wieku. Jednak za datę jej powstania uznaje się rok 1954. Ludwig von Bertalanfy założył wówczas Society for General Systems Theory (Drożdżowicz, 1999). Metateoria systemowa nie stanowi spójnego, jednolitego i uporządkowanego zbioru pojęć czy procedur metodologicznych. Różni badacze czy praktycy myśli systemowej poszukiwali własnych prawidłowości i aparatu pojęciowego dla zro-

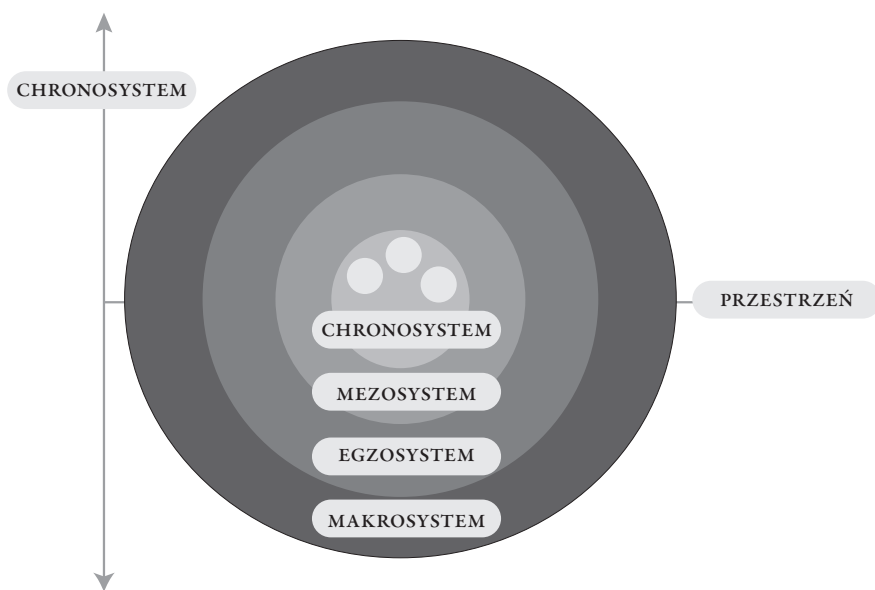
zumienia interesujących ich zjawisk. Pomimo różnorodności myśli systemowej/systemowych możliwe jest wskazanie kilku kluczowych i uniwersalnych pojęć. Ta istotna „część wspólna” uzasadnia stwierdzenie, że myśl systemowa stanowi odrębny nurt w obrębie nauk społecznych, proponując specyficzne wyjaśnienia emocjonalnego, poznawczego, behawioralnego, komunikacyjnego funkcjonowania człowieka. Ze względu na swój epistemologiczny i ontologiczny status bywa nazywa „superteorią” (Ludewig, 1995).

Cechy systemu

Idea będąca fundamentem podejścia systemowego ma charakter konstruktywistyczny. Człowiek dysponuje zamkniętym systemem nerwowym, nie odróżniającym zewnętrznego bodźca od wewnętrznego. On sam, w wyniku własnych, prywatnych procesów biologicznych i psychicznych nadawania znaczeń, decyduje, które informacje, zarówno te płynące z jego organizmu, jak i z otoczenia, wyróżnią się dla niego z tła i tym samym zmienią zastany system. Zatem, aby nastąpiło poznanie, niezbędna jest komunikacja różnicująca, skutkująca „odnotowaniem” nowej informacji. O jej ważności decyduje kryterium użyteczności – człowiek przyjmuje tę wiedzę, która w jego „świecie znaczeń” uznawana jest za istotną dla optymalnego funkcjonowania w aktualnym układzie systemów (Ludewig, 1995). Powszechnie pojęcie „system” definiowane jest jako: „układ elementów mający określoną strukturę i stanowiący logicznie uporządkowaną całość” (*Słownik Języka Polskiego*, 2025). Wierność myśli systemowej nakazuje jednak, aby wprowadzić w tym miejscu kilka kluczowych założeń. Po pierwsze, systemy nie tyle istnieją, ile stają się. Tworzone są w związku z aktualnymi obserwacjami i wyróżnieniami z tła. Po drugie, składają się z komponentów, uporządkowanych strukturalnie, niejednokrotnie również hierarchicznie (np. w postaci podsystemów). Po trzecie, systemy i podsystemy pozostają ze sobą w relacjach opartych na komunikacji (Ludewig, 1995). Cechy systemów pozostających w komunikacji wzajemnie na siebie wpływają i nie jest możliwe analityczne i ilościowe zdefiniowanie poszczególnych wpływów. Ich siła zależy bowiem od specyfiki aktualnych komunikacji oraz obserwacji dokonywanych przez podmiot.

Jaka jest zatem sytuacja osoby uczniowskiej, oglądana przez soczewkę systemowości? Każda odpowiedź będzie opisem rzeczywistości obserwatora, nie zaś obserwowanego. Skoro istnienie systemów zależy od obserwacji, nie jest możliwe stwierdzenie, które z nich są „obiektywnie” istotne dla konkretnego człowieka. Można się

tego dowiedzieć, jedynie będąc w komunikacji z nim. Zatem nie możemy używać kategoriowych, diagnostycznych sformułowań o bezwzględnie ważnych dla kogoś fenomenach, lecz przyjmować – w oparciu o dostępną wiedzę – określone hipotezy, z założeniem, że będą one weryfikowane w odniesieniu do konkretnej, osobistej narracji. Urie Bronfenbrenner jest twórcą ekologiczno-społecznego modelu systemów, będącego próbą ujęcia rzeczywistości społecznej, w których porusza się jednostka, z perspektywy kryteriów ogólnych: zasięgu czasowego i przestrzennego, bliskości (dosłownej i symbolicznej) oraz granic.



Rysunek 1. Ekologiczno-społeczny model systemów Urie Bronfenbrennera

ŹRÓDŁO: opracowanie własne na podstawie: Härkönen, 2007.

Systemy, w których obrębie funkcjonuje osoba uczniowska, rozpatrywać można na wielu poziomach. Przede wszystkim w jej biologicznym wymiarze. Dalej pojawia się rodzina i szkoła, stanowiące systemy zewnętrzne i najbliższe. Mezosystem to obszar relacji pomiędzy poszczególnymi mikrosystemami. Mezosystemem jest chociażby instytucja regionalna (np. wojewódzka). Osoba nadal może w takim systemie występować bezpośrednio i konkretnie. Egzsystem jest fenomenem bardziej odległym od jednostki, a mającym na nią wpływ poprzez decyzje administracyjne, tworzone ustawodawstwo, przekazy medialne. Osoba z decydentami nie kontaktuje się bezpośrednio, ale za pośrednictwem szeregu instytucji – jak chociażby poprzez sąd,

urząd czy szkołę w wymiarze instytucjonalno-prawnym. Wreszcie, w przypadku makrosystemu pojawiają się takie elementy, jak wartości kulturowe, ekonomiczne, polityczne czy technologiczne, stanowiące podstawę dla kreowanych norm, ale także wpływające na cele stawiane sobie przez jednostkę. Wszystkie systemy osadzone są w czasie – i to zarówno w kontekście rozwoju jednostkowego, jak i grupowego (Härkönen, 2007). Każdy z nich stanowi źródło komunikatów zauważanych lub nie przez osobę.

Funkcje komunikacji między systemami

Między systemami odbywa się permanentna komunikacja, zgodnie z zasadą, że nie można się nie komunikować.

Nie można się nie zachowywać, gdyż brak zachowania to brak życia, w najszerszym rozumieniu tego słowa. Robiąc cokolwiek, komunikujemy coś nieustannie, niezależnie od tego, czy jest to zamierzone czy nie, świadome czy nieświadome (Skibiński, 2012).

Jeśli komunikat wyróżni się z tła, wówczas zmieni strukturę systemu odbiorcy, np. osoby uczniowskiej. Wśród twórców myśli systemowej najbardziej kategorycznie proces ten zdefiniował Niklas Luhmann, twierdząc wręcz, że elementami składowymi systemów nie są ludzie, lecz „elementarne zdarzenia komunikacyjne” (Głazewski, 2009). To właśnie komunikaty konstytuują system i zapewniają jego ciągłość. Jest to bardzo istotne założenie, wziąwszy pod uwagę płynące z niego konsekwencje. Okazuje się bowiem, że skoro elementami systemu są komunikaty, to ich zmiana (a nie zmiana wytwórców komunikatów, czyli ludzi) przekształca system. Co więcej, „tylko komunikacja może wpływać na komunikację” (Głazewski, 2009). Na poziomie praktycznym oznacza to, iż kluczowe dla funkcjonowania systemu szkolnego są komunikaty dystrybuowane pomiędzy różnymi systemami i subsystemami (nauczycieli/nauczycielek, uczniów/uczennic, dyrekcji, itp.) oraz znaczenia im nadawane – zarówno przez nadawców, jak i odbiorców. W związku z tym, zgodnie z myślą systemową, aby poznać i modyfikować system szkolny, niezbędna jest wiedza o tychże znaczeniach. Można je odkrywać, poznając zindywidualizowane narracje osób uczestniczących w komunikacji. Z perspektywy badawczej jest to zatem obszar gromadzenia danych jakościowych. W polskiej literaturze pedagogicznej ostatnich lat pojawiło się kilka bardzo ciekawych prób odkodowania sensów nadawanych systemowi szkolnemu, m.in. przy użyciu wywiadu narracyjnego. Nie jest

celem niniejszego artykułu charakterystyka wybranych metod badawczych – autor pragnie jedynie zasygnalizować, że metodologia badań pedagogicznych dysponuje odpowiednimi narzędziami badawczymi.

Wracając do Luhmannowskiego ujęcia systemów, należy zwrócić uwagę, że jednym z kluczowych w nim pojęć jest „relacja”.

Tradycyjnie pod pojęciem „wychowanie” rozumie się zwykle zmianę osób przez specjalne zabiegi komunikacyjne – konstatuje Luhmann, nazywając także konstytutywne elementy tej definicji: dziecko, różnicę wieku (a co za tym idzie: doświadczenia) między wychowankiem a wychowawcą oraz konotacje tej relacji, jak wolność i podmiotowość wychowanka (*Selbstbestimmung*). Wychowanie w takim rozumieniu sprowadza się, najkrócej rzecz biorąc, do „psychicznych skutków komunikacji”, które w odróżnieniu od socjalizacji są powodowane intencjonalnie (Głazewski, 2012).

Zatem charakter relacji będzie decydował o jakości całego systemu. Ten kontekst pozwala przyjąć rewolucyjne wręcz założenie: jeśli zmieni się jeden element systemu (a dokładniej: komunikacja tego elementu z innymi), zmieni się cały system. Co więcej, badacze systemów zakładają, iż zmiana jednostkowa nie wymaga pracy z fenomenami takimi jak osobowość jednostki (raczej stawiają pytania o zasadność stosowania tego typu pojęć), lecz z nadawanymi przez niego znaczeniami oraz strategiami komunikacyjnymi,

Gregory Bateson, twórca teorii cybernetyki, stworzył klasyfikację typów komunikacji, wyróżniając dwa główne wzorce (Skibiński, 2012):

1. Symetryczny – wzór oparty na dążeniu do jednolitości i minimalizacji różnic pomiędzy partnerami w komunikacji (tzw. „walka przed lustrem”). Polega na dążeniu do tej samej, dominującej pozycji. Objawia się pewną formą „odbijania” wzmocnionego komunikatu, otrzymanego wcześniej od nadawcy. Usztywnienie w tym wzorcu komunikacji może prowadzić do eskalującego konfliktu.
2. Komplementarny – wzór oparty na dążeniu do zmaksymalizowania różnic pomiędzy komunikującymi się stronami. W tym modelu jedna ze stron wpi-sywana jest w rolę uległej, druga dominującej, która niejednokrotnie angażuje się w opiekę tym „słabszym”. Jest to schemat przynoszący korzyści obu stronom (słabsza jest „zwolniona” z obowiązków, silniejsza potwierdza własną „wielkość”). Nieustanne powtarzanie wzorca tworzy iluzoryczną zgodność.

Najbardziej rozwojową formą komunikacji jest wzorzec naprzemienny, który wykorzystuje zarówno komplementarność, jak i symetryczność, co prowadzi do

równowagi. Siła tego modelu polega przede wszystkim na unikaniu usztywnienia w komunikacji, a tym samym pozwala na pełną realizację potencjałów tkwiących w systemie.

Model Batesona należy rozumieć znacznie szerzej niż tylko w kategoriach dwóch wzorców.

Kontekstowy charakter porozumiewania się narzuca konieczność całościowej analizy zjawisk, wobec których interpretuje się sens zachowania jako formy przejawiania się komunikatu. Charakter relacji interpersonalnej, jej historia, wypracowane wzory porozumiewania się stają się czynnikami, które każdorazowo muszą być uwzględniane w procesie interpretacji zachowania. Sens zachowania musi zostać umiejscowiony kontekstowo, gdyż dopiero wtedy możliwe jest interpretowanie go w kategoriach znaczenia, rozumienia i uzasadnienia (Skibiński, 2012).

Zatem samo nazwanie wzorca komunikacji w danym systemie jest bezcelowe poznawczo, jeśli nie towarzyszy mu dogłębne poznanie kontekstu.

Kontekstowy charakter komunikacji odnosi się do takich jej cech, jak: użyteczność (komunikacja powinna pomagać nam przetrwać w środowisku/systemie), selektywność (komunikujemy to, co aktualnie wyróżniło nam się z tła) oraz autopojetyczność (komunikacja ma na celu podtrzymanie równowagi w systemie komunikującym się) (Matuszek, 2017). W procesie porozumiewania dochodzi do cyrkularności związanej ze zjawiskiem sprzężenia zwrotnego. Ludzie wnoszą do komunikacji indywidualny zbiór cech, np. kompetencje językowe, parajęzykowe, ideologiczne, kulturowe oraz determinanty psychiczne (Kerbrat-Orecchioni, 1980, za: Hepek, 2009). Poprzez komunikację wpływają one na odbiorcę, uruchamiając jego odpowiedź. Jest ona częściowo uzależniona od specyfiki komunikatu wyjściowego (Budzyńska-Dawidowska, 1997). Niezwykle trafnie ideę cyrkularności opisał Steve de Shazer w słowach: „Koncentracja i rozmowa o problemach, stwarza problemy, koncentracja i rozmowa o rozwiązaniach, stwarza rozwiązania” (Schazer, 1992, za: Kulesza, 2012). W systemowej praktyce psychoterapeutycznej, coachingu rodzicielskim czy poradnictwie pedagogicznym niezwykle istotną rolę odgrywają zasoby. Ich kompleksową definicję proponuje Marta Kulesza (2017):

(...) wszystkie pozytywne osobiste, systemowe i środowiskowe potencjały rodziny i poszczególnych jej członków, które służą do:

- zaspokajania podstawowych potrzeb,
- realizacji charakterystycznych dla danego wieku lub cyklu rodziny zadań,
- przezwyciężenia pojawiających się trudności,

- realizacji długoterminowych celów systemowych i indywidualnych,
- wzmacniania poczucia przynależności i tożsamości społecznej,
- zapewnienia poczucia kontroli i sprawczości oraz odpowiedzialności za własne życie i postępowanie.

Istnieją dziesiątki systemowych technik komunikacyjnych wspierających budowanie świadomości własnych zasobów. Skoro system funkcjonuje, oznacza to, że dysponuje potencjałami równoważącymi deficyty, wyzwania i trudności.

Jednocześnie należy pamiętać o zasadzie „ślepej plamki” (Matuszek, 2017). System, w tym przypadku człowiek, analizując siebie, dokonuje obserwacji pierwszego rzędu (system obserwuje sam siebie). Zgodnie z zasadą „ślepej plamki” nie dostrzeże jednak wszystkiego (w tym również własnych zasobów) i tym samym zakomunikuje jedynie fragment swojego doświadczenia (losowy, aktualnie zauważony). Jego komunikaty będą obserwowane przez odbiorcę (obserwacje drugiego rzędu), który również posiada swoją własną „ślepą plamkę”, co oznacza, że część komunikatu zignoruje. Zatem wiedza zdobywana w procesie komunikacji jest raczej przypadkowa. Jeśli we wzorcu komunikacji zabraknie opowieści o zasobach, sprzyjać on będzie wzmacnianiu sytuacji problemowej. W przypadku, gdy odbiorca odpowie podobnie, czyli własną opowieścią o deficytach, pojawi się problemowe sprzężenie zwrotne.

Skoro wszystko jest komunikatem, będzie nim również objaw psychiczny lub somatyczny będący przedmiotem leczenia. Pojawienie się choroby w systemie (np. rodzinnym) oznacza jego dysfunkcję, a osoba chorująca jest „nosicielem objawów”, które pozwalają utrzymać *status quo* lub homeostazę. Niejednokrotnie nieprawidłowość dotyczy braku jego gotowości do naturalnych przekształceń i/lub „zamrożenia” komunikacji na jednym z poziomów, o których pisał Bateson. Może wynikać też z trudności komunikacyjnych pomiędzy silniejszymi od „nosiciela” elementami systemu (Budzyńska-Dawidowska, 1997).

Diagnoza systemowa a diagnoza nozologiczna

Myśl systemowa zaprasza do kształtowania określonego kapitału psychologicznego osoby nauczającej. Z epistemologicznego punktu widzenia przekonania każdej ze stron komunikacji są tak samo prawdziwe i ważne. Nie istnieje jedna, „obiektywna” wiedza o doświadczeniu człowieka, a jedynie nieskończona wręcz liczba potencjalnych interpretacji. Ekspert (pedagog) może zatem wspierać inną osobę w poszukiwaniu takiej narracji, która będzie dla niej bardziej użyteczna, podnosząca dobrostan

i poprawiająca możliwości przystosowania się do systemu, w którym funkcjonuje. Zadaniem pomagającego jest komunikacja ze wspieranym ułatwiająca poszukiwanie/ tworzenie nowych, dobrych, użytecznych opowieści, a nie przekazywanie gotowych rozwiązań, gdyż takie nie istnieją. Pokora pedagogiczna oznacza świadomość, że wiedza i doświadczenie, które jako ekspert posiadam, jest tym, co wyłoniło się z mojego osobistego tła, a nie jedynym, właściwym, lepszym postrzeganiem rzeczywistości.

Systemowy konstruktywizm wspiera również przyjęcie pozycji zaciekawienia, permanentnego poszukiwania znaczeń nadawanych przez rozmówcę czy rozmówczynię. Trafnie obrazuje to różnica między diagnozą nozologiczną a konstruktywistyczną. Ta pierwsza jest procesem jednostronnym, opierającym się zdefiniowanych kryteriach, liczbach, niejednokrotnie wspieranym poprzez aprioryczne stwierdzenia diagnosty, także patalogizujące. Diagnoza systemowa jest rozmową. Pozwala dostrzec człowieka w jego złożoności, wielowymiarowości i kontekstowości. Uznaje znaczenie i sens protodiagnozy oraz wykorzystuje kompetencje oraz zasoby psychiczne osoby diagnozowanej. Jednakże wymaga od pedagoga ciągłego pielęgnowania w sobie ciekawości i cierpliwości. W nurcie systemowym występują dwa bardzo ważne pojęcia: ekwifinalność oraz ekwipotencjalność. Pierwsze oznacza, że różne zjawiska, procesy, fakty mogą doprowadzić do tego samego rezultatu; drugie, że te same przyczyny mogą przynosić inne skutki (Bialecka-Pikul, 2007). Jest to zaproszenie do ciągłego poszukiwania, nieustającej obserwacji tego, co w systemie oraz pomiędzy systemami się dzieje. Zjawiska te można również interpretować jako ostrzeżenie przed jednoznacznymi diagnozami. Skoro bowiem system jest w ciągłym ruchu, wówczas diagnoza może być wyłącznie informacją o tym, jak jest „tu i teraz”, w momencie pomiaru. Czynniki zmieniający w obrębie jednego systemu może być zupełnie neutralny dla innego lub wywołać zgoła odmienne efekty. Należy zatem być uważnym, próbować wdrażać różne działania, bo każde z nich może wprowadzić zmianę, która – jak w zjawisku kuli śnieżnej – wygeneruje kolejną. Jak pisze Hanna Krauze-Sikorska:

Proponowany model diagnozy wymaga więc od diagnosty nie tylko określonej wiedzy i umiejętności, ale także większego wysiłku, związanego na przykład z koniecznością dotarcia do wielu środowisk, w których funkcjonują dzieci i młodzież, aby dostrzec wzajemne relacje zachodzące pomiędzy tymi środowiskami i powiązać je ze specyfiką problemów obejmujących określone wymiary uczenia się (Krauze-Sikorska, 2014, s. 25).

Idea myślenia systemowego odnajduje swoje odzwierciedlenie również w proponowanych narzędziach pracy. Od wspomnianego już wywiadu narracyjnego, poprzez rysunkowe metafory, eksternalizacje, zasobowe linie życia, piaskownice terapeu-

tyczne, pytania cyrkularne, aż po – chyba najbardziej kojarzone z systemowością – genogram i ustawienia systemowe. Wszystkie one mają na celu poznanie osobistej, aktualnej narracji, a następnie pobudzenie alternatywnych opowieści opartych na zasobach. Diagnoza systemowa wymaga zatem wyjścia poza linearny schemat rozmowy i zaangażowanie osobistych zasobów kreatywności i spontaniczności. Lech Górniak (2003) pisze również o nieskrępowaniu i umiejętności lekceważenia. Cechy te dotyczą podejścia do osobistych hipotez wyjaśniających przyczyny jakiegoś zjawiska. Specjalista myślący systemowo pragnie wykreować jak największą liczbą pomysłów na temat przyczyn określonych zjawisk. Dzięki temu bardziej kompleksowo przeprowadzi dialog, w którego trakcie usłyszy o znaczeniach, narracjach i sensach nadawanych przez rozmówcę/rozmówczynię.

Znajomość technik pracy systemowej, w tym założeń konstruktywistycznej diagnozy psychopedagogicznej, bywa z pewnością niezbędne i bardzo wspierające, jednakże niewystarczające, by móc o sobie powiedzieć jako o specjalście z tego zakresu. Ostatecznie są one wyłącznie narzędziem w rękach człowieka i każde z nich może być używane dyrektywnie, w pośpiechu, z przyjęciem apriorycznych założeń, czyli w sposób daleki od przedstawionych cech myśli systemowej.

Implikacje metodologiczne myśli systemowej

Myśl systemowa ma charakter konstruktywistyczny, co implikuje określone założenia metodologiczne. Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2016, za: Krawczyk-Bocian, 2019, s. 140) pisała: „(...) interpretacja dokonywana przez nauki społeczne jest jedynie swoistą kontynuacją procesów rozumienia zachodzących w życiu codziennym”. Badacza systemowego interesują opinie, znaczenia i sensy nadawane przez konkretną osobę w odniesieniu do wybranego aspektu życia społecznego. Nie poszukuje jednak tzw. „obiektywnej prawdy”, uznając, że taka nie istnieje. „Faktów „twardych” nie ma, są tylko społecznie „utwardzone”, tj. zinstytucjonalizowane. A instytucje – jak wiadomo – mogą ulec dekompozycji” (Zybertowicz, 1999, s. 22–23). Zdanie to w pełni oddaje ontologiczne założenia myśli systemowej. To właśnie w wielowymiarowym procesie komunikacji pomiędzy instytucjami (systemami) a badaczami (będącymi też systemami) powstają, w określonym czasie i miejscu, kulturowo istotne tematy badawcze, stające się źródłami hipotez. Ten sam proces aktualnego „wyróżnienia się tła” określonych fenomenów będzie wpływał na to, co spostrzeże badacze i co zakomunikuje w ramach raportu naukowego. „Nie

sposób oddzielić materii faktów od umiejętności naukowca, który je współtworzy” (Zybertowicz, 1999, s. 24). Proces badawczy – od zdefiniowania przedmiotu badań, poprzez gromadzenie danych, aż po publikację rezultatów – podlega tak niezliczonej liczbie wpływów, że efekt końcowy w postaci wniosków badawczych nie jest odzwierciedleniem obrazu świata, lecz jego nową konstrukcją.

Przyjmując ten punkt widzenia, badacz systemowy uzna, że dotarcie do wiedzy absolutnej jest niemożliwe, a interpretacja nieunikniona. Zamiast stawiania pytań: „Jakie są fakty?”, będzie się zastanawiał: „Jak się dzieje?” (Gnitecki, 1996, za: Krawczyk-Bocian, 2019). Zamiast: „Dlaczego się dzieje?”, zapyta: „Po co się dzieje?”. Pierwsze pytanie jest próbą odnalezienia przyczyn zjawisk społecznych, a przecież zgodnie z zasadami ekwifinalności oraz ekwipotencjalności mogą być one zmienne i nieuchwytne. W przypadku drugiego pytania akcent położony jest na rolę stanów emocjonalnych, poznawczych, zachowań, określonych sposobów komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Funkcje wybrzmiewają w osobistej narracji osób i mogą być uchwycone przez słuchającego badacza.

Skoro badanie w paradygmacie systemowym skupia się głównie na zrozumieniu narracji konkretnego systemu, pojawia się pytanie, czy w ogóle możliwe są uogólnienia wyników, tak typowe dla badań ilościowych. W paradygmacie badań jakościowych wprowadzono pojęcie generalizacji analitycznej, oznaczającej transfer wyników badań pomiędzy kontekstami (Muszyński, 2018). Innymi słowy, wiedza zdobyta w związku z badaniem określonego systemu może być użyteczna dla właściwego zaprojektowania kolejnego badania, zrozumienia zjawisk zachodzących w innych warunkach, ale również jako narzędzie interpretacji wyników zdobytych w innych badaniach. „Transferowalność wyników można uzyskać poprzez tzw. gęsty opis, który polega na interpretowaniu znaczeń tego, co badacz zaobserwował, a nie jedynie na zapisywaniu zdarzeń i faktów, które były przedmiotem obserwacji. Uwaga badacza nakierowana jest na sens działania w konkretnej sytuacji” (Muszyński, 2018, s. 191–192). Sformułowanie „gęsty opis” zakłada uważność badacza na konteksty, różne punkty widzenia, indywidualne znaczenia, funkcjonalność zjawisk.

Podsumowanie

Myśl systemowa umieszcza człowieka w kontekście – własnego ciała, rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej, ale też kultury, prawa, norm społecznych. Stanowi równowagę dla wszechobecnej opowieści o niezależności i jednostkowym kształ-

towaniu własnego losu, nie odbierając jednak poczucia sprawstwa, bo przecież to człowiek – w pewnym zakresie – decyduje o jakości, treści i formie komunikatów wysyłanych do otaczających go systemów. Jest zatem, w przekonaniu autora artykułu, dialektyczna. Wzmacnia osobistą opowieść o zasobach, których można użyć w osiągnięciu celów, wskazuje na możliwości kreowania opowieści o sobie/innych i na odpowiedzialność w tym zakresie. Jednocześnie uznaje znaczenie kontekstów wpływających na aktualne zachowania, stany emocjonalne i poznawcze człowieka. Myśl systemowa nie służy jednak usprawiedliwianiu, lecz rozumieniu i poszukiwaniu takich alternatywnych sposobów funkcjonowania w tych kontekstach, który byłyby optymalnie użyteczne.

Badacz „systemowy” jest konstruktystą ceniącym wieloznaczność i kontekstowość świata społecznego. Porusza się świecie nieciągłości, dynamiki i zmienności. Zamiast faktów, reguł, porządku, poszukuje interpretacji, jednostkowych znaczeń i aktualnych funkcji. Odnosząc się zaś wprost do etapów procesu badawczego, ważniejszy od metod staje się dla niego przedmiot (podmiot) badań.

BIBLIOGRAFIA

- Białecka-Pikul, M. (2007). O potrzebie nowego spojrzenia na zaburzenia rozwoju. *Sztuka Leczenia*, XIV(1–2), 13–24.
- Budzyna-Dawidowski, P. (1999). Komunikacja w rodzinie. W: B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny* (s. 56–68). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Drożdżowicz, L. (1999). Ogólna teoria systemów. W: B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny* (s. 9–17). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Głazewski, M. (2012). Socjalizacja i edukacja w teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna. *Forum Socjologiczne*, 2, 141–166.
- Głazewski, M. (2009). Teoria systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna – między metafizyką a metabiologią. *Przegląd Pedagogiczny*, 1(11), 39–55.
- Górniak, L. (2003). Konstrukttywizm a zmiany w pracy psychoterapeutycznej. W: L. Górniak, B. Józefik (red.), *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin. Od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji* (s. 33–56). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Härkönen, U. (2007). *The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development, Scientific Articles of V International Conference* (s. 1–17). https://www.academia.edu/67678654/The_Bronfenbrenner_ecological_systems_theory_of_human_development (dostęp: 25.03.2025).
- Hepek, W. (2009). Semiotyczna natura tekstu. *Tekst i Dyskurs*, 2, 23–37.
- Krauze-Sikorska, H. (2014). Mikro- i makrokontekst w procesie systemowej diagnozy psychopedagogicznej dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się. *Studia Edukacyjne*, 33, 19–33.
- Krawczyk-Bocian, A. (2019). *Narracja w pedagogice. Teoria. Metodologia. Praktyka badawcza*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- Kulesza, M. (2012). Konstruktywistyczne i socjologiczne korzenie poradnictwa i diagnozy psychopedagogicznej zorientowanej na zasoby. *Pedagogika Społeczna*, 3(45), 21–45.
- Kulesz, M. (2017). Rodzinne zasoby w praktyce psychopedagogicznej. *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy, Nauki Społeczne*, 4, 51–75.
- Ludewig, K. (1995). *Terapia systemowa. Podstawy teoretyczne i praktyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Matuszek, K.C. (2017). *Niklasa Luhmanna socjologia bez człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Muszyński, M., (2018). Etapy ewaluacji badań jakościowych – perspektywa konstruktywistyczna. *Rocznik Andragogiczny*, 25, 187–209.
- Skibiński, A. (2012). Gregory Bateson i kontekstowa teoria komunikacji. Różnica, która czyni różnicę, i wzorzec, którzy łączy. W: M. Wendland, E. Kulczycki (red.), *Komunikologia* (s. 69–88). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Zybertowicz, A. (1999). Konstruktywizm jako orientacja metodologiczna w badaniach społecznych. *Ask: Research and Methods*, 8(1), 7–28.