

Grażyna Szyling

Uniwersytet Gdański

Wydział Nauk Społecznych

ORCID: 0000-0002-3987-2450

**Dydaktyki stabilne, pograniczne oraz *in statu nascendi*.
Rozważania o książce Doroty Klus-Stańskiej,
Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce,
Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018**

Summary

STABLE, BORDERLINE AND IN STATU NASCENDI DIDACTICS. DELIBERATIONS ON DOROTA KLUS-STAŃSKA'S BOOK, *PARADYGMATY DYDAKTYKI. MYŚLEĆ TEORIĄ O PRAKTYCE*, WYDAWNICTWO NAUKOWE PWN, WARSZAWA 2018.

The key aim of the paper is to present a scientific review of Dorota Klus-Stańska's book, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. The conducted analysis was subjected to unravelling these substantive and structural aspects of the textbook which reinvigorate the understanding of didactics as a scientific discipline, violate the matrices-based typologies and knock the reader out of automatism. Conclusions from the analysis provided substantiation for proposing a classification of didactics reaching beyond their paradigmatic assignment, yet not discordant with it. Taking advantage of the relationship of particular types of didactics with their (a) paradigmatic assignment and (b) educational practice, the author distinguished stable, borderline and *in statu nascendi* didactics, posing at the end a question as to them being open to inter-paradigmatic translation.

Keywords: didactic paradigms, internal complexity of didactics, paradigmatic relationships, extra-paradigmatic relationships

red. Paulina Marchlik

Nauki społeczne w przeważającej większości zaakceptowały i uwzględniły w swoich założeniach teoretycznych tezę, że kultura pozbawiona wewnętrznego zróżnicowania wyklucza zagadnienie interpretacji. Wszelkie homogeniczne konstrukty wytwarzają bowiem całościowy obraz świata, który „nosi znamiona naturalności i oczywistości”, świata, w którym „nic nie może być inne niż «jest»” (Szahaj 2014: 107). Jednak rozbijanie monolityczności myślenia, wykraczające poza redukującą rywalizację spolaryzowanych dyskursów (zob. Paulston 1993), nie jest zadaniem łatwym. Na przykład w szeroko rozumianej pedagogice, która od lat otwiera się na wielość perspektyw teoretycznych (np. Melosik, Szkudlarek 1998; Hejnicka-Bezwińska 1997), ciągle utrzymuje się – jak twierdzi Bogusław Śliwerski (2011: 8) – swoista linia demarkacyjna między zwolennikami pewności i niepewności epistemologicznej.

W jeszcze trudniejszej sytuacji znajduje się polska dydaktyka, która z trudem wyzwała się z gorsetu metodycznych postulatów i rozwiązań skrajnie pragmatycznych. Jej bezdyskusyjny sposób uprawiania był wielokrotnie przedmiotem krytyki (podejmowanej z perspektywy koncepcji odmiennych niż utrwalana polityką oświatową, dominująca opcja kształcenia), w czym swój niepośledni udział ma Dorota Klus-Stańska. W swojej najnowszej książce: *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorię o praktyce* nie opowiada się ona jednak za bliskim jej modelem konstruktywizmu dydaktycznego, **zawiesza własne preferencje** i rezygnuje z wartościowania koncepcji dydaktycznych na rzecz ich wielostronnego scharakteryzowania. Przyjęta przez nią postawa jest pochodną celu, postawionego publikacji, który zakłada „wskazanie i porównanie ze sobą najważniejszych odmian myślenia dydaktycznego i związanych z tym praktyk nauczania oraz dyskusji, jakie na ich temat są toczone” (Klus-Stańska 2018: 7). Zamysł ten umożliwi zidentyfikowanie zasadniczej odmienności między recenzowaną książką a dostępnymi od lat na polskim rynku podręcznikami dydaktyki. Zawiera się ona w „życiodajnej” – jak powiedziałby Lech Witkowski (2013: 119, 125) – różnorodności **pozbawionej roszczeń do ustanowienia centrum**. Odsłanianie jej różnych aspektów i występujących między nimi relacji będzie wyznaczać oś niniejszej recenzji.

Dorota Klus-Stańska przywraca dydaktyce jej często zapomnianą lub pragmatycznie przemilczaną dynamikę, rodzącą się na styku nauki i potoczności, dyscypliny naukowej i praktyki kulturowej. Wymaga to merytorycznie sprawnego poruszania się po dwóch stronach mentalnej granicy dzielącej teorie dydaktyczne od edukacyjnych realiów, a tej kompetencji nie sposób Autorce odmówić. Na kierunek podjętych przez nią działań wskazuje podtytuł podręcznika: *Myślenie teorii o praktyce*, choć – jak się wydaje – bardziej trafne byłoby wyeksponowanie

mnogości teorii, z których każda pozwala spojrzeć z innej perspektywy na świat szkoły i odkryć jego inne zakątki. Podkreślić jednak należy, że owa mnogość nie nosi żadnych znamion powierzchownego pluralizmu, przed którym swego czasu ostrzegał Wolfgang Welsch (1998: 59–60). Co więcej, Autorka włącza w tok rozważań źródła z nauk pokrewnych, które pozwalają pogłębić zrozumienie procesów uczenia się i nauczania. W efekcie czytelnik otrzymuje **rodzaj mapy teorii i podejść dydaktycznych**, której zasadniczą strukturę wyznacza **konceptcja paradygmatów**.

Kategorię paradygmatów Klus-Stańska (np. 2009; 2010; 2013) wielokrotnie wykorzystywała do analizowania przestrzeni dydaktyki, upatrując w teorii Thomasa Kuhna (2011) szansę na uzyskanie przez tę dyscyplinę tożsamości teoretyczno-metodologicznej. W recenzowanej książce uczyniła to jednak w sposób bardziej przejrzysty, podkreślając wyraźnie, że w zaproponowanych przez nią rozwiązaniach silnie obecny jest **element umowy społecznej**, co czyni je jedynie jedną z możliwości porządkującego oglądu dyscypliny naukowej, jaką jest dydaktyka¹. Autorka deklaruje wprost zachowanie ostrożności w rozpoznawaniu paradygmatów, ponieważ – jak twierdzi – między poszczególnymi koncepcjami występują płynne granice, wyznaczone za pomocą „niejednoznacznych kryteriów różnicujących”. Dodaje też nieco dalej, że „częściej o danym ujęciu należałoby raczej mówić «mające znamiona paradygmatu» i zachować świadomość, że podziały w wielu miejscach nie są czynione grubą kreską” (Klus-Stańska 2018: 53–54).

Te odautorskie zastrzeżenia są jasnym sygnałem dla czytelnika, by ten nie oczekiwał zagwarantowania trwałości i bezdyskusyjności przedstawionych klasyfikacji. Wzmacnia je zamieszczona we wstępie informacja, że koncepcje dydaktyczne nie będą dzielone wertykalnie: na mniej i bardziej współczesne lub przestarzałe i aktualne, ale zostaną rozlokowane horyzontalnie (Klus-Stańska 2018: 8). Konotuje z jednej strony ich panoramiczną nieskończoność, a z drugiej – rodzaj spłaszczenia. Tymczasem mapa paradygmatów, jaką tworzy Klus-Stańska, jest **strukturalnie plastyczna i otwarta na przekształcenia**. Cechy te zostały wydobyte dzięki ukazaniu dynamiki rozwoju nurtów myślenia, leżących u podstaw różnych koncepcji dydaktycznych, oraz ujawnieniu tych wspólnych źródeł, z których wyrastają równoległe modele teoretyczne.

¹ Koncepcja paradygmatów została już wcześniej wykorzystana do porządkującego oglądu dydaktyk szczegółowych: przez Mieczysława Malewskiego (2010) w obszarze andragogiki oraz Annę Sajdak (2013) w dydaktyce szkoły wyższej.

Wychodząc od odpowiedzi na kluczowe pytania dydaktyczne: o pochodzenie i naturę wiedzy oraz o sens kształcenia Klus-Stańska (2018: 52) wyróżnia **trzy organizacyjnie nadrzędne paradygmaty**: obiektywistyczny, konstruktywistyczno-interpretatywny oraz transformatywny. W porównaniu do powszechnie wykorzystywanej typologii ideologii edukacyjnych Lawrence'a Kohlberga i Rochelle Mayer (1993) pewną nowością w tym trójpodziale jest wprowadzenie grupy paradygmatów transformatywnych, zorientowanych na emancypację i krytyczność. Podobnie, choć nieco wcześniej, postąpił Mieczysław Malewski (2010), uwzględniając w swojej klasyfikacji strategii nauczania-uczenia się dorosłych dydaktykę krytyczną (obok technologicznej i humanistycznej). Z kolei Anna Sajdak (2013) poszerzyła „klasyczną” klasyfikację o czwarty paradygmat dydaktyki akademickiej, nazwany krytyczno-emancypacyjnym.

Konsekwencją zachowania przez Klus-Stańską (2018) trójelementowego podziału paradygmatów jest formalne niewyróżnienie romantyzmu, czasem utożsamianego z pajdocentyzmem. Ta koncepcja zostaje ulokowana wśród paradygmatów konstruktywistyczno-interpretatywnych (tamże: 57). W tym kontekście można odnieść wrażenie, że zmianie nie uległo tylko ujęcie paradygmatu obiektywistycznego. Tu jednak odmienności stają się widoczne po sięgnięciu głębiej – ku pomieszczonym w każdym z trzech głównych paradygmatów odmianom dydaktyk, „które poza wspólnymi elementami z grupą, do której przynależą, cechuje też pewna specyfika” (tamże).

W **paradygmacie obiektywistycznym** znajdziemy więc: (a) najpowszechniej znaną, zorientowaną prakseologicznie dydaktykę normatywną, z jasno określonymi zasadami nauczania; (b) powiązaną z pomiarem dydaktykę instrukcyjną, podporządkowaną logice efektywności i skuteczności kształcenia; (c) neurodydaktykę. O zaklasyfikowaniu do grupy paradygmatów obiektywistycznych tej ostatniej z wymienionych, a zarazem najnowszej i w swoisty sposób „modnej” koncepcji dydaktycznej, Klus-Stańska (2018: 94) zdecydowała ze względu na „metodologiczny model badań będący podstawą formułowanych w niej twierdzeń”, choć sama neurodydaktyka jest skoncentrowana na uczeniu się, a nie na nauczaniu. Tym samym Autorka zwraca uwagę na pograniczny byt neurodydaktyki i proces jej stawania się, co sprawia, że jej paradygmatyczna przynależność pozostaje na razie nierozstrzygnięta, a zajęty przez nią obszar mapy może przemieścić się bądź w stronę dydaktyki instrukcyjnej, bądź ku wzorcom konstruktywistycznym, które tworzą najliczniejszą grupę paradygmatów.

Wspólną cechą, która spaja teoretycznie **paradygmaty konstruktywistyczno-interpretatywne**, jest – w ujęciu Klus-Stańskiej (2018: 111) „zakwestionowanie

projektów obiektywistycznych oraz wytwarzających je filozoficznych i psychologicznych założeń dotyczących uczenia się i wiedzy”. Autorka ma przy tym pełną świadomość, że włączona przez nią do tego obszaru dydaktyka humanistyczna jest integralnie z nim związana tylko w części swoich fundamentalnych założeń i dlatego zachowuje wyraźną niezależność od tych dydaktyk, których źródła są ulokowane w psychologii poznawczej i konstruktywizmie.

Po raz kolejny zatem mapa paradygmatów **ujawnia dynamikę** swoją i dziedziny, której obszar ilustruje. Owa ruchliwość jest stymulowana przez występowanie dydaktyk pogranicznych, pojawiających się w miejscach teoretycznych rozwidleń. Jest ich w paradygmatach konstruktywistyczno-interpretatywnych kilka, choć odrębności między nimi nie zawsze są wyraźnie widoczne. Dorota Klus-Stańska (2018: 158–159) wydobywa je i świetnie prezentuje, na przykład w syntetycznym zestawieniu tabelarycznym odrębności między dydaktykami inspirowanymi konstruktywizmem rozwojowo-poznawczym Jeana Piageta oraz konstruktywizmem społeczno-kulturowym Lwa S. Wygotskiego i Jerome’a S. Brunera.

Listę dydaktyk zaliczonych do paradygmatów konstruktywistyczno-interpretatywnych zamyka konektywizm, którego antropologiczne źródła wyrastają ze zmian kulturowych wywoływanych postępującą cyfryzacją codziennego życia. Co prawda twórcy tej koncepcji unikają identyfikowania się z jakimikolwiek inspiracjami teoretycznymi, ale Klus-Stańska nie uważa (2018: 174–175), by ich deklaracje stanowiły barierę dla poszukania tych źródeł oraz zrekonstruowania milczących założeń dydaktyki konektywistycznej. Przeprowadzone przez nią analizy pozwalają dostrzec zbieżności, występujące między konektywizmem i konstruktywizmem w obszarze przekonań dotyczących: statusu wiedzy, modelu nauczania, roli ucznia w uczeniu się oraz celów dydaktycznych. Natomiast o cechach różniących obydwa podejścia decyduje specyfika działania wynikająca z jego ulokowania w sieci. W dalszym ciągu – w mniemaniu Klus-Stańskiej (2018: 176) – **otwarta pozostaje droga** prowadząca do uznania konektywizmu za paradygmat. Kwestię tę może rozstrzygnąć tylko empiryczne ustalenie, czy zmiany kulturowe doprowadziły do takiej zmiany natury wiedzy, „że okazuje się ona czymś innym niż dotychczas przyjmowano lub – co najmniej – że zakładany wcześniej model i teoria wiedzy ujawniły swoją niewystarczalność i nieadekwatność wobec nowych zdarzeń technologicznych” (tamże).

Najbardziej nowatorski charakter klasyfikacji, które zostały przedstawione w recenzowanym podręczniku, ujawnia się w grupie **dydaktycznych paradygmatów transformatywnych**. Autorka (tamże: 188–189) wyodrębnia je na podstawie występowania następujących cech: świadomej polityczności, socjologicznej

orientacji teoretycznej, demaskatorskiego charakteru i radykalizmu. Rekonstruując założenia dydaktyczne, wyróżniające tę grupę paradygmatów, zwraca uwagę na trudności piętrzące się na drodze do tego celu. Ich źródła lokuje z jednej strony w hybrydyczności źródeł teoretycznych, a z drugiej – łączy z faktem, że dydaktyki transformatywne znajdują się w stanie tworzenia. Z owego **niehomogenicznego** dydaktycznego pola Klus-Stańska (2018: 194–195) wybiera dwie, najbardziej wyraziste **orientacje: krytyczną i libertariańską**.

Za filary teoretyczne pierwszej z nich uznaje pedagogikę krytyczną oraz krytyczną socjologię wiedzy i oświaty, skupione na ujawnianiu tego, co w szkole jest złe. Taka geneza sprawia, że dydaktyce krytycznej, która sproblematyzowała oczywiste ustalenia psychologów kształcenia, obca pozostaje logika podejścia prakseologicznego czy normatywnego. Jest ona natomiast nastawiona na „naprawianie programu nauczania oraz na nasycenie szkolnego uczenia się uczniów treściami i strategiami, które umacniają ich angażowanie się w tworzenie świata wyznaczonego przez krytycznie rozumianą sprawiedliwość” (tamże: 207). Do strategii właściwych dydaktyce krytycznej Klus-Stańska (tamże: 210–216) zalicza m.in.: zastąpienie przekazu komunikacyjną wymianą, ukazywanie niejednoznaczności i sprzecznych punktów widzenia, debatowanie i projektowanie, krytyczne czytanie. Przestrzega jednak przed identyfikowaniem konstruktywizmu dydaktycznego z dydaktyką krytyczną, która w samodzielnym myśleniu uczniów widzi nie wartość autoteliczną, ale przejaw oporu wobec zastanej rzeczywistości społecznej.

O ile dydaktykę krytyczną można uznać za mentalnie oswojoną, dzięki znacznej popularności pedagogiki krytycznej w Polsce (czego nie należy mylić z powszechnym akceptowaniem wyników jej analiz oraz oceną ich praktycznej edukacyjnej przydatności), o tyle dydaktyka libertariańska stanowi swoistą *terra incognita*. Klus-Stańska (tamże: 220–221) lokuje przyczyny tego stanu rzeczy w kształcie polskiej debaty publicznej, podkreślając przy tym, że „w edukacji i nauczaniu myśl wolnościowa jest widoczna, choć z reguły tak nienazywana” (tamże). Podstawowe źródła dydaktyki libertariańskiej – niehomogenicznej podobnie jak dydaktyka krytyczna – są zbliżone do wspólnych dla obu orientacji przesłanek, które wyrastają z socjologicznych teorii konfliktu a także z idei deskolaryzacji Ivana Illicha oraz koncepcji i praktyk edukacyjnych Paula Freire. Choć libertariański model edukacji jest hybrydyczny teoretycznie i bywa niespójny, bo czerpie tyleż z progresywizmu, co z psychologii humanistycznej i konstruktywizmu, jednak – jak podkreśla Klus-Stańska (2018: 224–225) – w obrębie paradygmatów transformatywnych zachowuje wyraźną odrębność od dydaktyki krytycznej.

Jego istota – twierdzi Autorka, przytaczając liczne argumenty – zawiera się w stosunku do wolności: zwolennicy opcji krytycznych widzą w akceptowanych przez nich regulacjach państwowych narzędzie ochrony praw jednostki, natomiast libertariańskie „regulowanie ich życia paragrafami traktują jako tych praw łamanie” (tamże: 226). Stąd też wśród pojęć opisujących nauczanie w szkołach libertariańskich kluczową rolę odgrywają te, które dotyczą ucznia. Są to: „wolność ucznia, odmowa ucznia, decyzje uczniów, indywidualizm, dokonywanie wyborów”, a także samouczenie się i uczenie się rówieśnicze (tamże: 255).

Klus-Stańska, jako pierwsza w Polsce, dokonuje – w oparciu o bogate źródła anglojęzyczne i rzadkie rodzime – rekonstrukcji dydaktyki, która wiąże się z nurtem edukacji libertariańskiej. Rozważania te są tak obszernie i niosą tyle nowych, nieoswojonych poznawczo oraz wewnętrznie zróżnicowanych treści, że nie sposób ująć ich w krótkiej syntezie. Zresztą równie wiele walorów merytorycznych posiada charakterystyka teoretycznych podstaw pozostałych dydaktyk, którą cechuje klarowna, pogłębiona i wyważona argumentacja, wykorzystująca rozległą i nad wyraz aktualną literaturę przedmiotu, znacznie wykraczającą poza powszechnie przytaczane źródła.

Dotychczas skupiałam się głównie na merytorycznych powodach, dla których z pełnym przekonaniem odsyłam czytelnika do książki: *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Natomiast kolejne jej walory dostrzegam w przyjętej przez Klus-Stańską strategii porządkowania treści w poprzek podziałów paradygmatycznych. Tworzy ona strukturę przypominającą siatkę pojęć, której osnowę stanowią takie kluczowe kategorie, jak: podstawowe źródła teoretyczne, założenia dotyczące uczenia się i nauczania oraz główni przedstawiciele danej orientacji. Każda z kategorii jest wielokrotnie konkretyzowana w podręczniku, stosownie do specyfiki danego paradygmatu, co podkreślają pogrubienia kluczowych słów oraz sygnalizowanie na marginesach wprowadzania nowych wątków. Dzięki takim zabiegom odbiorca tekstu otrzymuje rodzaj **legandy ułatwiającej czytanie mapy paradygmatów i wykorzystywanie jej** stosownie do jednostkowych potrzeb. Kwestia jest o tyle istotna, że głównymi **adresatami podręcznika** Klus-Stańska czyni studentów – przyszłych nauczycieli i pedagogów. By przybliżyć im realia, pomagające zrozumieć codzienny wymiar paradygmatów, podaje przykłady rozwiązań praktycznych, co jest ważne także dla tych czytelników, którzy nie potrafią sobie wyobrazić innej szkoły niż ta, znana im z osobistego doświadczenia. Równocześnie Autorka zakłada, że odbiorca jest merytorycznie przygotowany do lektury, czyli orientuje się w podstawowych pojęciach i nurtach pedagogiki ogólnej.

Prawdziwe jednak **wyzwanie** dla kogoś, kto jest przyzwyczajony do powszechnie obecnej w polskiej edukacji narracji, przekonującej o słuszności przedstawianego rozwiązania lub jego wyższości nad innymi, pojawia się na końcu każdego podrozdziału. Tam właśnie Klus-Stańska podsumowuje charakterystykę danej paradygmatycznej odmiany dydaktyki, wskazując oraz omawiając jej silne i słabe strony. Zabieg ten potwierdza deklarowane przez nią dążenie do zachowania bezstronności, ale też stawia w sytuacji wyboru, **aktywizując czytelnika** (studenta, badacza, nauczyciela), który „musi dokonać przemyślanego wyboru akceptowanego przez siebie sposobu myślenia, rozumienia i działania dydaktycznego” (Klus-Stańska 2018: 9). Na aksjologiczny potencjał takiego manewrowania między Scyllą i Charybdą zwraca uwagę Witkowski (2007). Z kolei Henryka Kwiatkowska (2008: 149–150) twierdzi, że radzenie sobie z ambiwalencją jest „podstawowym składnikiem kondycji intelektualnej nauczyciela”, zaś Bogusława D. Gołębnik i Beata Zamorska (2014) czynią ją elementem dialogicznego uczenia się i składnikiem „nowego profesjonalizmu nauczycieli”.

Sens strategii zderzenia ze sobą silnych i słabych stron poszczególnych odmian dydaktyki można również odczytać za Jerome S. Brunerem (2006: 205) jako próbę wytrącenia odbiorcy z automatyzmów, w których jest zanurzony. Posłużenie się kontrastem, zbudowanym dzięki zestawieniu „dwóch przeciwnych, lecz równie rozsądnych relacji o «tym samym» zdarzeniu” (tamże), autor ten uważa za pierwszy krok prowadzący do uchwycenia pełnego sensu własnych poczynań lub do dostrzeżenia przez jednostkę innego znaczenia pozornie oczywistych działań, wartości lub postaw. Tym samym recenzowany podręcznik ujawnia swój kolejny wymiar, **trudny do przewidzenia, bo możliwy do zrealizowania tylko w procesie konstruowania wiedzy przez konkretne jednostki.**

Podsumowując, „poprzeczna” struktura recenzowanej książki nie jest tak wyrazista, jak zasadnicza typologia, ale trudno nie dostrzec jej zalet, czyli: konsekwentnej konstrukcji wyводу, adekwatnej narracji oraz funkcjonalnej strony graficznej podręcznika. Jej rola jest znacząca dla nieliniowego poruszania się po mapie paradygmatów dydaktyki i tworzenia własnych „szkiców terenowych” tej dyscypliny naukowej.

Dzięki nienarzucającej się strategii wewnętrznego ładu można spojrzeć na warstwę teoretyczną podręcznika także z perspektywy, która wykracza poza przedstawione powyżej autorskie uporządkowanie paradygmatyczne, ale go nie podważa, tylko wydobywa z niego własną siatkę kategorii. Założenie to pozwoliło mi wśród dydaktyk przedstawionych przez Klus-Stańską wyróżnić trzy ich typy:

1. **Dydaktyki stabilne** są łatwe do zidentyfikowania dzięki jasno określonym przesłankom i wyraźnym granicom paradygmatycznym, krępującym możliwości ich swobodnego przekształcania się, co na przykład ma miejsce w dydaktyce instrukcyjnej. Ewoluuje ona wolno, poprzez ostrożne wchłanianie nowych elementów i redukcja ich specyfiki do własnych potrzeb, ale dzięki temu zachowuje swoistą niezmienność teoretyczną i praktyczne zakorzenienie. O takim kierunku wewnątrzparadygmatycznego rozwoju Klus-Stańska wspomina w artykule: *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację* (2013). W recenzowanym podręczniku wykorzystuje natomiast inną opcję, prowadzącą do „odświeżenia” grupy silnie zsocjalizowanych dydaktyk. Sprowadza się ona do odsłaniania ich nowych aspektów lub tylko zapomnianych niuansów, jak – na przykład – do ujawnienia reminiscencji socjalistycznej pedagogiki Iwana Kairowa, pobrzmiewających w dydaktyce normatywnej (Klus-Stańska 2018: 66–68).

2. **Dydaktyki pograniczne** pojawiają się w miejscach rozwidlania się teorii, a więc posiadają dwa rodzaje cech: (a) pozwalające na czytelne ich przypisanie do podstawowych założeń danego paradygmatu; (b) decydujące o ich wyrazistej odrębności od innych dydaktyk wchodzących w skład danego paradygmatu. Jednym z przykładów jest dydaktyka humanistyczna. Jej pograniczność wydobyła Klus-Stańska, włączając ją w obszar paradygmatów konstruktywistyczno-interpretacyjnych, co nie jest zupełnie nowym rozwiązaniem, ponieważ konstruktywizm jest łączony z dydaktyką humanistyczną także w innych klasyfikacjach dydaktyk, na przykład stosowanej przez Bolesława Niemierkę (2007). Koncepcja ta nie zyskuje jednak w tym drugim przypadku pogranicznego charakteru, ponieważ zostaje utożsamiona z podejściem humanistycznym w ujęciu Carla Rogersa i podporządkowana wprost tej ideologii pedagogicznej (Niemierko 2007: 125). Podany przykład pokazuje, że dydaktyki pograniczne mogą być w powszechnym odbiorze łatwo zredukowane do swoich elementarnych założeń, co *de facto* prowadzi do zlikwidowania lub pragmatycznego przemilczania ich tożsamości, która ujawnia swoją odrębność dopiero w bardziej zaawansowanych czy szczegółowych przesłankach tworzących strukturę teoretyczną danego paradygmatu. Na podobne problemy natrafiają odmiany dydaktyk konstruktywistycznych, często sprowadzane do uogólnionego, „jednego” konstruktywizmu. Kwestie te Klus-Stańska ponosiła wielokrotnie, w tym najpełniej w monografii *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń* (2010).

3. **Dydaktyki *in statu nascendi*** są najtrudniejsze do rozpoznania, bo ich podstawy teoretyczne cechuje wyrazista hybrydyczność, a statusy naukowe są jeszcze

nie do końca rozstrzygnięte, co najtrafniej ilustrują przykłady konektywizmu i dydaktyki libertariańskiej. Wyróżnia je także fakt, że w rekonstruowaniu ich specyficznych cech znaczącą rolę odgrywają rozproszone egzemplifikacje praktyczne.

Ten ostatni z typów dydaktyk bardzo silnie, choć nie wyłącznie, decyduje o elastycznym i dynamicznym charakterze mapy paradygmatów, stworzonej przez Klus-Stańską, a także wyraźnie ukazuje jej **wielostronne relacje z praktyką edukacyjną**. Można zatem zasadnie powiązać przyjętą przez Autorkę podręcznika koncepcję teoretyczną z tym rodzajem myślenia o społecznym tworzeniu rzeczywistości, które niegdyś zaowocowało w polskiej pedagogice „pedagogiami pogranicza” (1990), „pulsującymi kategoriami” (Rutkowiak 1995) czy „migotaniem znaczeń” (Melosik, Szkudlarek 1998). Już wówczas Joanna Rutkowiak (1995) zwracała uwagę, że **nawigowanie w obszarze odmiennych paradygmatów** wymaga wykazania się aktywnością poznawczą oraz gotowością zaakceptowania różnicy, która zajmuje miejsce modelowych rozwiązań nastawionych na zapewnienie trwałego ładu. Kilkanaście lat później ta sama autorka zarysowała koncepcję przekładów międzyparadygmatycznych, potwierdzając, że elementarnym warunkiem dokonania tego typu translacji jest intelektualna aktywność jednostki, która potrafi sobie uświadomić „wieloznaczność treści zawartych w paradygmacie w danej sytuacji i wyartykułować jego inne sensy, odbiegające od tych, które już się utarły” (Rutkowiak 2009: 32).

Tę ostatnią kwestię podejmuje w swojej książce również Klus-Stańska (2018), ukazując właściwości języka, jaki dominuje w określonych teoriach, czy zwracając uwagę na pojęcia pozwalające zidentyfikować dany paradygmat. Autorka pisze wprost:

Różnica paradygmatyczna oznacza, że te same fakty w świetle różnych paradygmatów są czymś innym. Te same czynności, które na gruncie jednego paradygmatu są nauczaniem przyczyniającym się do uczenia się, na gruncie innego nie mają z uczeniem się większego związku, a nawet mogą być rozpatrywane jako czynnik hamujący aktywność poznawczą uczniów (tamże: 43).

Oznacza to w uproszczeniu, że o otwartości na przekład międzyparadygmatyczny nie decyduje poziom stabilności danej dydaktyki. Głęboka odmiennność niektórych orientacji, zakorzenionych w świecie nieprzystających do siebie wartości, może nie pozwolić na dokonanie translacji, ponieważ różnice między nimi wykraczają poza sferę heterogenicznych sensów kryjących się za tymi samymi pojęciami. Niemniej w innym miejscu Klus-Stańska (2013) dostrzega możliwość takiego spotkania radykalnie odmiennych paradygmatów, które na wzór spotkań ekumenicznych nie tylko zwielokrotnia perspektywy poznawcze, ale też

„uwrażliwia na nieoczywistość [...] założeń, uczy dystansu do dokonywanych rozstrzygnięć” (tamże: 76).

W przywołanym kontekście kluczowe wydaje się owo „uwrażliwienie na nieoczywistość”, które lokuje znaczenie wiedzy o paradygmatach dydaktyki poza obszarem funkcjonalnego posługiwania się nią do odczytywania sensu zdarzeń występujących na lekcjach i stosowania wybranych strategii. **Mapa paradygmatów staje się więc czymś więcej niż narzędziem** przydatnym do poruszania się po wyznaczonych drogach. Staje się **hybrydą** w znaczeniu, jakie temu pojęciu nadał Bruno Latour (2011), czyli heterogeniczną siecią, która łączy ludzi, twierdzenia naukowe, dyskursy społeczne, ale też dokumenty, procedury i rozwiązania technologiczne, przyznając im równe prawa w oddziaływaniu na społeczną praktykę i na siebie wzajemnie. Jeśli sieć jest wynikiem translacji, wówczas znalezienie się w jej obrębie nie oznacza podporządkowania, ponieważ każdy element tej struktury „posiada rzeczywisty głos rozstrzygający i czyni różnicę” (Bińczyk 2007: 37). Znajduje się w niej miejsce także na różne uporządkowania, pod warunkiem, że uwzględniają one towarzyszące im kontrowersje. Pewne kroki w tę stronę zostały zrobione, ale pytanie, czy taka jest rzeczywistość lub przyszłość wieloparadygmatycznej dydaktyki – pozostaje otwarte.

Bibliografia

- Bruner J.S. 2006. *Kultura edukacji*, tłum. B. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków.
- Bińczyk E. 2007. *Program badawczy Bruno Latoura i jego zalety w kontekście badań nad światem współczesnym*, „Przegląd Kulturoznawczy” nr 3, s. 32–42.
- Gołębiak B.D., Zamorska B. 2014. *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Wydawnictwo DWSH, Wrocław.
- Hejnicka-Bezwińska T. 1997. *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji do heterogeniczności*, Wydawnictwo '69, Warszawa.
- Klus-Stańska D. 2009. *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 62–73.
- Klus-Stańska D. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Klus-Stańska D. 2013. *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (64), s. 71–90.
- Kohlberg L., Mayer R. 1993. *Rozwój jako cel wychowania*, tłum. U. Zbroja-Maciejewska, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Pedagogicznych, Warszawa, s. 51–95.
- Kuhn T. 2011. *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostrołęcka, Aletheia, Warszawa.

- Kwiatkowska H. 2008. *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kwieciński Z. Witkowski L. red. 1990. *Ku pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Latour B. 2011. *Nigdy nie byliśmy nowoczesni. Studium z antropologii symetrycznej*, tłum. M. Gdula, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Malewski M. 2010. *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Melosik Z., Szkudlarek T. 1998. *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Niemierko B. 2004. *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Paulston R.G. 1993. *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, tłum. Z. Melosik, K. Sobolewska-Myślik, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 25–50.
- Rutkowiak J. 1995. „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 11–51.
- Rutkowiak J. 2009. *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 27–39.
- Sajdak A. 2013. *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Szahaj A. 2014. *O interpretacji*, Universitas, Kraków.
- Śliwerski B. 2011. *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Welsch W. 1998. *Nasza postmodernistyczna moderna*, tłum. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Witkowski L. 2007. *Ambiwalencja w kulturze jako wyzwanie dla pedagogiki ogólnej*, [w:] tenże, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 90–107.
- Witkowski L. 2013. *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.