

Dorota Klus-Stańska

Uniwersytet Gdański

ORCID 0000-0002-0430-3776

Dydaktyka ogólna: dobre tradycje, stare pułapki, nowe perspektywy

Wprowadzenie

Dydaktyka ogólna jest jedną z kilku kluczowych i dobrze ustalonych tradycją subdyscyplin pedagogiki. Jej specyfika polega na wyraźnym wyjściu poza wkład w akademicką teoretyzację zjawisk związanych z uczeniem się w warunkach instytucjonalnych. Charakterystyczny jest bowiem dla niej również wpływ, jaki ma na praktyki oświatowe i kształtowanie społeczno-poznawczej relacji, która budowana jest między generacjami. Rzecz jasna, również znaczne zakresy wielu innych subdyscyplin pedagogiki, czy bardziej ogólnie rzecz ujmując – nauk o edukacji, są intensywnie powiązane z oddziaływaniem na szeroko rozumiane pedagogiczne praktyki kulturowe, gdyż stanowią przykład humanistyczno-społecznych nauk stosowanych¹. Jednak sieć tego rodzaju powiązań w przypadku dydaktyki jest wyjątkowo rozbudowana. Wynika to z faktu powszechności edukacji szkolnej i jej rozległych konsekwencji w obszarze codziennego życia, prywatności, możliwych ścieżek biograficznych, a w samej szkole z wysokiego statusu procesów kształcenia, na których koncentruje się uwaga nauczycieli i uczniów.

Rozpoznawanie teoretycznej i twórczej kondycji dydaktyki ogólnej wydaje się więc zadaniem potrzebnym i interesującym. Próba ustalenia jej stanu winna polegać na wskazaniu najbardziej obiecujących tradycji i perspektyw, ale też ewentualnego ryzyka застоju i obszarów koniecznej rekonstrukcji. Jest w zasadzie poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie, skąd idzie i dokąd zmierza polska dydaktyka ogólna. Niniejszy tekst stanowi

¹ D. Kubinowski, M. Chutorański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.

rodzaj głosu w dyskusji nad jej wybranymi uwarunkowaniami, potencjałem naukowym i praktycznym, ale też jej ograniczeniami. Próba uchwycenia wewnętrznych prądów, impulsów rozwojowych, przeszkód, jakim podlega dydaktyka, wyrasta z założenia, że – jak pisał Bogusław Śliwerski:

„Konfrontacja dydaktyki współczesnej z czasowością pozwala sięgać do głębszych warstw doświadczeń, refleksji, by można było jeszcze lepiej i skuteczniej panować nad rzeczywistością edukacyjną oraz współtworzoną misją poznawania świata. Teorie, idee, modele kształcenia, które jeden myśliciel czy przedstawiciel szkoły naukowej wnosił do dydaktyki, inny kwestionował, marginalizował lub im zaprzeczał. W procesie odwiecznych przemian, nieustannych powrotów, drobnych retuszy i uzupełnień jest coś, co zawsze wyznaczało zmianę lub przełom, czy uruchamiało reformistyczne myślenie zobowiązując afirmatorów lub przeciwników określonych podejść do kształcenia oraz ustawicznego doskonalenia dla potrzeb szkoły, jakkolwiek by jej nie rozumieć”².

Ogólny kontekst pedagogiczny

Ocenę stanu dydaktyki ogólnej trzeba zacząć od krótkiego nawiązania do tego, co stało się w ostatnich kilku dziesięcioleciach z polską pedagogiką. Charakter i kierunki zachodzących w niej zmian stanowią dobry kontekst dla wskazania podobieństw i różnic rozwojowych między jej subdyscyplinami. To pomoże zidentyfikować dyscyplinarny rdzeń wspólny dla wszystkich subdyscyplin pedagogiki, ale też pozwoli zauważyć pewną swoistość dydaktyki.

Pedagogikę polską okresu powojennego w jej głównym niekontestującym nurcie charakteryzowały w dużym stopniu monolityczność, instrumentalizm i ateoretyczność³. Nie pozostawiało to miejsca na zróżnicowanie teorii i perspektyw myślenia, na debatę, ani tym bardziej na analizę krytyczną. Unifikacja akceptowanych wówczas centralnie i dopuszczanych do głosu założeń stabilizowała przekonanie, że rozwój nauki, w tym pedagogiki, ma

² B. Śliwerski, *Różne wymiary teorii kształcenia oraz ich polityczne i naukowe uwarunkowania*, w: K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski (pr. zbior.), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019, s. 119.

³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995; T. Hejnicka-Bezwińska, *Tożsamość pedagogiki: od ortodoksji do heterogeniczności*, Wydawnictwo 69, Warszawa 1997; D. Klus-Stańska, *Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i znieruchomienia*, w: (red.) T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.

charakter liniowy, przebiegający od tego, co już minione i obecnie odrzucone, do tego, co jednoznacznie lepsze i uniwersalne; innymi słowy: jedynie słuszne. Sytuację tę zmieniły przeobrażenia zachodzące w pedagogice po transformacji ustrojowej, jaka miała miejsce w naszym kraju pod koniec XX w. Otwarcie na światowe osiągnięcia w zakresie nauk społecznych i humanistycznych stało się szansą na uruchomienie potencjału tkwiącego w rodzimych zasobach naukowo-badawczych. Kierunek zmian wyznaczyły takie wartości, jak pluralizm, refleksyjność, świadomość teoretyczna. Przekształcenia nie zachodziły bez trudności, niemniej pedagogika stała się wyraźnie „polifoniczna, wielogłosowa, różnorodna teoretycznie, problemowo, metodologicznie i ideologicznie w prowadzonych studiach i badaniach”⁴. Choć, oczywiście, wciąż w pedagogice pod tym względem jest jeszcze wiele do zrobienia, jednak nie ma wątpliwości, że przeszła ona wyraźną transformację.

Chociaż mowa tu o zmianie w pedagogice, nie można zapominać, że jest to nauka niejednorodna i złożona z licznych subdyscyplin. Dynamika zmiany i jej zakres zaznaczały się odmiennie w różnych obszarach pedagogiki, w jednych doprowadzając do radykalnych przekształceń teoretycznych i metodologicznych, w innych stanowiąc rodzaj uzupełniającej alternatywnej ścieżki badań i konceptualizacji, w jeszcze innych zaledwie się zaznaczając i nie znajdując podłoża dla rozwoju. Zatem mimo świadomości, że współczesna polska pedagogika jest inną dyscypliną niż ta, jaką była kilka dziesięć lat temu, pytanie o kondycję dydaktyki pozostaje aktualne i otwarte.

Zmiana w dydaktyce (?)

Głębokie przemiany, jakie zaszły w polskiej pedagogice i światowej teorii kształcenia, nowe zdobycze nauk istotnych dla rozumienia procesów uczenia się i powstawania wiedzy w umyśle, a także niesłyszane tempo zmian społeczno-kulturowych, które stanowią dla edukacji i nauk o niej podstawowy kontekst – wszystko to... zdaje się natrafiać na bierny i zdumiewająco skuteczny opór polskiej dydaktyki ogólnej. B. Śliwerski pisze z niepokojem:

„Dydaktycy polscy nie zapoznali się z najnowszą literaturą z podstaw dydaktyki, jaka ukazuje się w wysoko rozwiniętych krajach Europy Zachodniej i Stanach Zjednoczonych. Wyraźnie zaniedbane są badania porównawcze, syntetyczne (...). Coś niedobrego stało się z polską dydaktyką w okresie odzyskania przez środowiska

⁴ Z. Kwieciński., *Polifonia – chaos czy nowy porządek?* w: (red.) Z. Kwieciński, M. Witkowska, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 83.

akademickie w 1990 roku pełnej suwerenności (...). Dydaktyka ogólna (...) nie rozwija się w Polsce adekwatnie do odkryć naukowych w naukach społecznych, szczególnie w psychologii, filozofii, kognitywistyce czy językoznawstwie”⁵.

Zamiast rekonstrukcji teoretycznej, metaanalizy istniejących i pojawiających się teorii i pluralizmu, mamy w niej zbyt często do czynienia z uporczywymi powtórzeniami lub chaotycznie czynionym zlepkiem „starych” założeń i nowej terminologii⁶. Choć mamy w kraju przykłady wyraźnej reakcji na dominujący obecnie na świecie nurt konstruktywizmu dydaktycznego, zarówno na gruncie dydaktyki ogólnej, jak i wyprowadzonych z niej dydaktyk szczegółowych⁷, jednak w żaden sposób nie można stwierdzić, że na przestrzeni ostatnich kilku dziesięcioleci polska dydaktyka przeszła głębokie przemiany teoretyczne, oferując pluralistyczne bogactwo podejść i rozwiązań. Warto zatem poszukać inspiracji w rodzimej myśli dydaktycznej z przeszłości, zidentyfikować główne bariery i wskazać potencjalne perspektywy rozwoju tej niezwykle ważnej subdyscypliny pedagogicznej.

Dobre tradycje

Znakomite tradycje polskiej myśli dydaktycznej z przełomu XIX i XX wieku, a potem z okresu międzywojennego, o jakich zbyt często zapominamy, a po które niewątpliwie warto sięgnąć, mają różnoraki charakter. Byli tego głęboko świadomi posiadający szerokie wykształcenie humanistyczne badacze historii pedagogiki, dokonujący pierwszych metaprzeglądów pedagogiki tego okresu⁸. Celem tego tekstu jest natomiast zidentyfikowanie

⁵ B. Śliwerski, *Różne wymiary teorii...*, s. 120-121.

⁶ D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, (red.) L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

⁷ Por. m.in. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013; E. Filipiak., *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012; A. Kalinowska., *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych: między wiedzą osobistą a jej formalizacją*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000; D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010; J. Kruk, *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów: projektowanie edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008; T. Sadoń-Osowiecka, *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych: możliwości i zaniedbania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

⁸ L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963; B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, Nasza

kilku trendów, które można zauważyć w rozwijanej wówczas myśli poświęconej nauczaniu i uczeniu się, a o których można dziś powiedzieć, że były niezwykle wartościowe i inspirujące, przez pewien czas kontynuowane po drugiej wojnie światowej, ale potem zarzucone i współcześnie zaniedbane. Mam tu szczególnie na myśli trzy najistotniejsze cechy ówczesnej dydaktyki:

1. interdyscyplinarność, a więc jej związek z filozofią i innymi naukami w sposób ukazujący wielość rozumienia procesów dydaktycznych,
2. holizm teorii dydaktycznej, wyrażający się w nasyceniu argumentacją ogólnopedagogiczną,
3. otwarcie na nowe badania i nurty dydaktyczne, a zwłaszcza nacisk na samodzielne myślenie i działanie uczniów, będący przełamaniem nadmiernej koncentracji na czynnościach nauczyciela.

Te trzy cechy nie funkcjonowały teoretycznie i praktycznie obok siebie, ale przenikały się, stanowiąc wyraz pewnej ogólnej charakterystyki dyscypliny, jaką była dydaktyka, nadając jej głębię, dojrzałość i aktualność naukową.

Interdyscyplinarność

Procesy dydaktyczne pozostają w silnym związku z całokształtem funkcjonowania człowieka zarówno w skali indywidualnej, psychicznej, jak i w makroskali – w sensie społecznym, politycznym, kulturowym. Dlatego ich rozumienie wymaga wiedzy sięgającej daleko poza proste projektowanie czynności uczniów i nauczyciela czy dobór treści. Stąd też wynika współzależność myśli dydaktycznej z tą pochodzącą z psychologii, socjologii, filozofii itd. I właśnie w okresie międzywojennym dawało się zauważyć owo głębokie, interdyscyplinarne zespolenie namysłu nad nauczaniem i uczeniem się z filozofią i innymi naukami. Szczególne zasługi na tym polu położył Kazimierz Sośnicki, który nie tyle nawet wskazywał na powiązania pedagogiki z filozofią, co ją samą traktował jako naukę filozoficzną⁹. Ujmował ją zatem jako dyscyplinę, która wykorzystuje założenia i pojęcia określonego systemu filozoficznego do badań procesów wychowania¹⁰ i taką właśnie perspektywę przyjmował w analizie zagadnień dydaktycznych we wszystkich swoich pracach. Co istotne, K. Sośnickiemu nie chodziło o wypromowanie jednego modelu dydaktycznego. Wynikało to z ogólnego założenia istoty pedagogiki

Księgarnia, Warszawa 1947.

⁹ K. Sośnicki, *O pojęciu pedagogiki filozoficznej*, w: (red.) S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, Wydawnictwo Strzelec, Kielce 1998.

¹⁰ Tamże.

filozoficznej, która „nie wytwarza jakiegoś jednego systemu pedagogicznego, ale dopuszcza możliwość wielu postaci różnych systemów”¹¹.

Chociaż K. Sośnicki, będąc filozofem, niejako faworyzował pokrewieństwo filozofii i pedagogiki, ale w swoich pracach nawiązywał także do teorii socjologicznych czy psychologicznych. Jednak znacznie bardziej wprost powiązał pedagogikę z badaniami psychologicznymi Jan Władysław Dawid, prekursor pedagogiki eksperymentalnej i gorący rzecznik zasady poglądowości, którą uzasadniał właśnie argumentami zaczerpniętymi z psychologii. Jej znajomość, jak i kompetencje w zakresie psychologicznego poznania uczniów uważał za niezbędne w pracy nauczyciela i twierdził, że braki w tym zakresie prowadzą pedagoga na manowce¹². Warto też podkreślić bardzo widoczną w jego „Nauce o rzeczach” wysoką rangę, jaką nadawał poznawaniu wyobrażeń o świecie, z jakimi dziecko przychodzi do szkoły. Ten wątek określilibyśmy dzisiaj jako wiedzę osobistą ucznia, której rolę eksponują konstruktywiści.

Podobnym przykładem powiązania myśli dydaktycznej z psychologią, a po części także z socjologią, jest praca Henryka Rowida „Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły”¹³. Ma ona charakter głęboko pedagogiczny i zawiera dość szczegółowy wykład na temat dydaktycznych aspektów i przebiegu szkolnego uczenia się. Jednak opiera się na szerokim wprowadzeniu podstaw socjologicznych i psychologicznych proponowanego modelu kształcenia, a przede wszystkim na pogłębionej analizie zagadnień psychologicznych zasadniczych dla uczenia się. Podstawy Rowidowskiej dydaktyki zawierają się w problematyce funkcjonowania zmysłów, dziecięcych instynktów, w tym popędu do działania, zabawy i zadawania pytań, by przejść do rozwoju zainteresowań i analizy klasy jako przestrzeni spotkania uczniowskich indywidualności i wytwarzania nowych jakości wspólnotowych¹⁴.

Silny wpływ psychologii i socjologii na polską teorię wychowania i nauczania w okresie międzywojennym podkreślają historycy¹⁵. Nieustanne współbrzmienie argumentacji dydaktycznej z uzasadniającym wywodem

¹¹ Tamże, s. 98.

¹² J. W. Dawid, *Nauka o rzeczach: rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda, oraz wzory lekcji*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1892, s. 59.

¹³ H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Gebethner i Wolff, Kraków 1931.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ K. Jakubiak, W. Jamrożek, *Dziedzictwo oraz bilans praktyki i myśli pedagogicznej w drugiej Rzeczypospolitej*, „Forum Oświatowe” 2019 nr 9(1), s. 22.

filozoficznym, psychologicznym czy socjologicznym budowały pogłębioną tożsamość dydaktyki i dobrą jakością nauczycielskiego rozumienia tego, co dzieje się w klasie szkolnej, co na to wpływa i jakie są tego skutki. Warsztat nauczania stanowił wyraz myślenia nauczyciela, a nie proste narzędzie wykonawcze. Było to efektem nie zestawiania ze sobą w zasadzie obcych tematycznie przedmiotów, jak to się dzieje, gdy odrębnie zajmujemy się „czystą” pedagogiką i na przykład „czystą” psychologią, lecz przeciwnie – rezultatem ścisłego zespolenia zawartego w podręcznikach dla przyszłych nauczycieli wykładu dydaktyki z teorią innych, ważnych dla niej nauk. Dochodziło tu zatem do tego rodzaju interdyscyplinarności, o jaki wiele lat później upomniała się w pedagogice Maria Dudzikowa¹⁶.

Holizm

Interdyscyplinarność współwystępowała z pokrewnym jej kolejnym kluczowym zasobem dydaktyki tego okresu, jakim był jej charakter holistyczny względem myśli ogólnopedagogicznej. Dostrzegam go w ścisłym łączeniu zagadnienia przedmiotów i metod nauczania z refleksją nad formowaniem osobowości, charakteru, systemu wartości uczniów, a więc problematyki powszechnie porzucanej dziś przez dydaktyków i traktowanej jako obszar analiz teorii wychowania. Warto przywołać tu koncepcje Bogdana Nawroczyńskiego, który pisząc o wieloznaczności terminu wychowanie zauważył, że używamy go

„raz w szerszym, to znowu w węższym znaczeniu. W pierwszym wypadku rozumiemy przez wychowanie wszystkie wpływy, sprzyjające rozwojowi charakteru moralnego i osobowości w wychowanku. W drugim zawężamy zakres wychowania, wykluczając zeń to wszystko, co nazywamy nauczaniem”¹⁷.

Postulat holistycznego podejścia jako uwzględniania wszystkich sfer rozwoju dziecka w edukacji jest ważny i podejmowany w pracach pedagogicznych i projektach badawczo-dydaktycznych. Przykładem może być międzynarodowy projekt *Teaching for Holistic, Relational and Inclusive Early Childhood Education (THRIECE)*, w którym polski zespół wypracowywał

¹⁶ M. Dudzikowa, *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*, w: (red.) A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności: między ideą a praktyką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

¹⁷ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Książnica Atlas, Warszawa–Wrocław 1946, s. 8.

materiały dla upowszechniania holizmu w podejściu do dziecka we wczesnej edukacji w Europie¹⁸. Jednak takie ujęcie nie wyczerpuje rozumienia holizmu¹⁹. W niniejszym artykule, poświęconym analizie kondycji dydaktyki jako nauki, nie chodzi mi o wątek postulowania holistycznego podejścia do dzieci / uczniów, ale o holistyczny rodzaj wywodu, który nadaje dyscyplinie naukowej charakter szeroko kontekstowy teoretycznie. Nie idzie więc też o przywoływaną przez wielu dydaktyków ideę nauczania wychowującego, rozwijaną już znacznie wcześniej choćby przez Johanna Friedricha Herbart, bo tak jak jego koncepcja stopni formalnych, tak i ta kategoria, choć niewątpliwie bardzo znacząca pedagogicznie, potencjalnie dobrze lokuje się w planie dydaktycznej logiki instrumentalnej. Dla potrzeb prowadzonej tu analizy nie zabiegam o poszerzenie normatywnego czy opisowego ujmowania procesu dydaktycznego o aspekty holistyczne, ale wskazuję na teoretyczną kondycję samej dydaktyki, jej usytuowanie dyscyplinarne i relacje z innymi obszarami pedagogiki.

Tak więc zasób, na który chcę tu zwrócić uwagę, to nie fakt, że w tradycji polskiej dydaktyki obecne jest nawoływanie do nauczania wychowującego jako uwzględniającego także pozapoznawcze sfery rozwoju ucznia (co samo w sobie jest, rzecz jasna, wartościowe), ale kwestia, że dydaktycy pierwszej połowy XX w. nierzadko widzieli sens w głębokim zakorzenieniu dydaktyki w teorii „pozadydaktycznej” i w ogólnej refleksji pedagogicznej, a nie w wyodrębnianiu „czystej” subdyscypliny skupionej na transmisji treści i czynnościach nauczania lub nauczania wychowującego. W zasadzie niemal wszystkie prace tego okresu poświęcone nauczaniu szkolnemu zawierały wywód o charakterze głęboko humanistycznym i intelektualnym, a nie instrumentalno-wdrożeniowym, który zdominował późniejszą dydaktykę polską.

Do tego wątku trzeba dodać jeszcze jeden aspekt, a mianowicie widoczną w polskiej dydaktyce tego okresu żywą dyskusję ze zdobyczami pedagogiki ogólnej rozwijanej na świecie. Debaty podejmowane w wielu krajach w celu odnajdywania nowych dróg dla pedagogiki i edukacji, pogłębione redefinicje podstawowych pojęć, oryginalne koncepcje wiedzy i rozwoju

¹⁸ Projekt był realizowany w latach 2017–2020 we współpracy badaczy i nauczycieli-praktyków z Irlandii, Portugalii i Polski. Ze strony polskiej partnerem był Uniwersytet Gdański, ekspertami były Agnieszka Nowak-Łojewska i Dorota Klus-Stańska. Całość prac projektowych dostępna jest na stronie: https://www.mie.ie/en/research/teaching_for_holistic_relational_and_inclusive_early_childhood_education_thrice/

¹⁹ B. Śliwerski, *Pedagogika holistyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020 nr 2.

– wszystko to stawało się dla polskich dydaktyków głównym punktem odniesienia w ich pracach.

Otwarcie na nowe prądy

I tu dochodzimy do kolejnego zasobu polskiej dydaktyki, który daje się zauważyć w bardzo licznych międzywojennych pracach polskich pedagogów, ale też był eksponowany przez pewien czas po zakończeniu II wojny światowej, a mianowicie do wskazywania na wyzwalamie samodzielności poznawczej uczniów i rezygnację z kierowania ich czynnościami przez nauczyciela jako na najbardziej obiecujące strategie nauczania i uczenia się. Widoczne wówczas było powszechne zainteresowanie rozwijanymi na świecie koncepcjami, w których kładziono nacisk na rozwiązywanie problemów przez uczniów, ich działanie praktyczne, eksperymentowanie, redukcję przekazu nauczyciela i akcentowano konieczność ostudzenia nacisku na nauczanie na rzecz eksponowania samodzielnego uczenia się uczniów. Dawaly tu o sobie znać silne wpływy Nowego Wychowania i założeń progresywizmu. Popularność zyskały zwłaszcza poglądy Johna Deweya, któremu Józef Pieter nadał miano „Kanta w dziedzinie kultury wychowania”²⁰. Jedni dydaktycy sięgali po inspiracje myśli Deweyowskiej i rozwijali model rozwiązywania problemów na lekcjach, jak przykładowo Bogdan Nawroczyński²¹. Jeszcze inni podkreślali kluczowe dla pedagogiki Nowego Wychowania idee wolności i swobody, samodzielność ucznia i odkrycie jego indywidualności. Warto tu wskazać między innymi wybitnego samouka Stanisława Karpowicza²² czy H. Rowida²³. Popularnością cieszyła się seria wydawnicza „Biblioteka Dzieł Pedagogicznych” opublikowana przez oficynę wydawniczą „Nasza Księgarnia”, obejmująca liczne prace czołowych przedstawicieli Nowego Wychowania, a szczególną rolę w upowszechnianiu tych idei odegrało czasopismo „Ruch Pedagogiczny” redagowane przez H. Rowida²⁴.

Trzeba jednak pamiętać, że pewną przeciwwagą dla tych trendów był nurt teorii i praktyk skoncentrowanych na procesach nauczania bardziej niż uczenia się, z uwydatnionym elementem wymaganych kolejnych kroków

²⁰ Za: Ł. Kabzińska, *Recepcja poglądów J. Deweya w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2000 nr 11-12, s. 27.

²¹ B. Nawroczyński, *Zasady ...*, dz. cyt. Książka po raz pierwszy ukazała się w 1930 r. we Lwowie.

²² S. Karpowicz., *Pisma pedagogiczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław—Warszawa—Kraków 1965.

²³ H. Rowid, *Szkoła twórcza...*, dz. cyt.

²⁴ Za: K. Jakubiak, W. Jamrożek, *Dziedzictwo...*, s. 22.

jako etapów procesu dydaktycznego, oraz pogładowości, a więc elementowi, który ułatwia przekaz, ale nie aktywizuje uczniów. Dawała się tu odczuć siła ustaleń J. F. Herbarta i jego koncepcji stopni formalnych. W Polsce rozwijali ją i przekształcali między innymi J. W. Dawid²⁵ czy Antoni Danysz²⁶.

Ogólnie jednak można stwierdzić, że polska dydaktyka międzywojenna, otwarta na nurty światowe i konstruktywną dyskusję z nimi, znajdowała swoją drogę dynamicznego rozwoju biorąc to, co wartościowe z tradycji, ale też doceniając i żywo reagując na najnowsze zdobycze nauki, w tym znakomite rozwiązania eksperymentalne realizowane w wielu krajach. Natomiast wieloletnie wyhamowanie tego rozwoju było niewątpliwie, podobnie jak w całej polskiej pedagogice, spowodowane powojenną sytuacją polityczną, panowaniem „jedynie słusznej teorii” i dążeniem władz do określonego kształtowania młodych pokoleń w szkole. Cóż jednak się stało, że zmiana transformacyjna i burzliwe otwarcie teoretyczne, jakie miało miejsce w pedagogice od początku lat 90. nie objęło dydaktyki? Gdzie mogą tkwić główne inhibitory procesu zmiany i rozwoju?

Możliwych odpowiedzi jest wiele. Niektóre z ważniejszych odnajdziemy w bardziej ogólnych przeszkodach rozwoju pedagogiki w okresie transformacji ustrojowej²⁷. Na inne, dotyczące bezpośrednio dydaktyki, wskazuje B. Śliwerski²⁸. Dołączając się do tej dyskusji, chcę zwrócić uwagę na te, które stanowią rodzaj anty-odbicia dobrej międzywojennej tradycji dydaktycznej, stanowiąc wobec niej wyraźną opozycję.

Stare pułapki

Sposobów identyfikowania pułapek rozwojowych dydaktyki odczuwanych współcześnie, ale tkwiących przede wszystkim w okresie powojennym, jest wiele. Tutaj odniosę się do tych, które stanowią niejako odwrócenie wskazanych powyżej zasobów. Dostrzegam je bowiem w trzech głównych zjawiskach, do których zaliczam:

²⁵ J. W. Dawid, *Nauka o rzeczach...*, dz. cyt.

²⁶ Za: A. Śródka, *Antoni Danysz – pedagog wielkopolski z przełomu wieków. Szkic biograficzny*, w: (red.) K. Bartnicka, *Historia. Społeczeństwo. Wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Miąso*, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor, Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk, Pułtusk-Warszawa 2004.

²⁷ Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993

²⁸ B. Śliwerski, *Różne wymiary...*, dz. cyt.

1. monizm dyscyplinarny, polegający na radykalnym osłabieniu pogłębionej recepcji zdobyczy innych nauk i rezygnacji z wiązania ich z analizami dydaktycznymi,

2. zawężenie przedmiotu badań dydaktyki, co wyrażało się w dążeniu do wyodrębnienia „czystej” subdyscypliny z wąsko ujętym i właściwym tylko dla niej obszarem zainteresowań;

3. zamknięcie na nowe badania i teorie i pozostawanie w kulcie kierowniczej roli nauczyciela ze wszystkimi jego uwarunkowaniami i konsekwencjami.

Podobnie jak w przypadku identyfikowanych w wcześniej zasobów, składających się na dobre tradycje dydaktyczne, tak i tu wskazywane pułapki nie są od siebie niezależne. Stanowią raczej przejawy pewnego bardziej uogólnionego zjawiska, które można określić jako **ortodoksję teoretyczną**.

Monizm dyscyplinarny

Dzięki wyodrębnianiu się poszczególnych nauk zapewniane jest doskonalenie ich kultury badawczej i teoretycznej. Naturalne jest więc, że każda nauka dąży do wykryształizowania swojej tożsamości. W obrębie tego fenomenu rozwoju nauk dają się jednak zauważyć dwie przeciwstawne tendencje. Jedni badacze stoją na stanowisku, że konieczne jest wyodrębnienie dyscypliny wyraźnie odizolowanej od innych, z właściwymi tylko dla niej teoriami, warsztatem badawczym, zasobem pojęć, stylem narracji itd. Inni, przy pełnym uznaniu wagi osadzenia się poszczególnych badaczy w macierzystych dyscyplinach, postulują badawczą orientację interdyscyplinarną, pluralistyczną, dostrzegając ważną szansę rozwojową w otwarciu się dyscypliny na wielość konceptualizacji przedmiotu badań, metod badawczych, źródeł argumentacyjnych itd.

Wydaje się, że w dydaktyce polskiej doszło do skrajnej dominacji tej pierwszej drogi, co wyraża się nie tylko w bardzo słabym nasyceniu wywo-
du dydaktycznego inspiracjami z obszaru filozofii, psychologii, socjologii, antropologii czy innych nauk, ale wręcz w przyjęciu jednego paradygmatu dydaktycznego za jedyną sensowną teorię. Interdyscyplinarność – tak dynamiczna w okresie międzywojennym – uległa znacznemu osłabieniu, a myśl, że inne nauki mogą stanowić dla dydaktyki wartościowe źródło nowych teorii i rekomendacji praktycznych, została zarzucona. Nawet jeśli deklaruje się ich znaczenie, to rzeczywiście podejmowana argumentacja dydaktyczna jest niemal wysterylizowana z pojęć, badań i teorii wywodzących się z innych nauk, mogących zmieniać rozumienie uczenia się i nauczania.

Stało się to możliwe, gdyż dydaktyka wpadła w pułapkę jedynie słusznej filozofii i psychologii, które przestały być poddawane analizie krytycznej, a ich status był sztucznie tak umocniony, nie było nawet konieczne przywoływanie *explicite* ich założeń. W miejsce takich określeń, jak marksizm, leninowska teoria odbicia, behawioryzm²⁹ wprowadzono terminy naukowy i współczesny, tworząc pozór jednogłosowości współczesnej myśli dydaktycznej. Wszystko, co przynależało do odmiennych nurtów czy teorii, było zatem po prostu „nienaukowe” i „wsteczne” albo co najwyżej „marginalne” lub „uzupełniające”. Innymi słowy, interdyscyplinarność została ograniczona pod względem różnorodności dostępnych teorii i koncepcji. „Jedynie słuszna” filozofia marksistowska i wyprowadzana z niej socjologia oraz jedynie przydatna psychologia behawiorystyczna wygasły potencjał rozwojowy, jaki daje dyskusja naukowa. Jak grzyby po deszczu zaczęły pojawiać się prace dydaktyczne i metodyczne pozbawione uzasadnień teoretycznych. Te przecież były „oczywiste”.

Bezpośrednim, modelowym (choć z reguły nieujawnianym) źródłem koncepcji dydaktycznych była przetłumaczona na język polski „Pedagogika” zredagowana przez Iwana Kairowa³⁰. Pochodzący z niej język, definicje, instrumentalno-normatywna racjonalność dydaktyki do dziś z nieprawdopodobną siłą przenikają polską logikę i narrację dydaktyczną. Mamy tu do czynienia z – jak pisze Michał Paluch – z odrzuceniem dorobku intelektualnego dydaktyków przedwojennych, „miękkim” transferem teorii wyrosłych na gruncie humanizmu socjalistycznego, bezkrytycznymi – a ja dodałabym: często wręcz nieświadomymi – adaptacjami prac wyrosłych na gruncie epistemologii marksistowsko-leninowskiej³¹.

Przykładowo, zgodnie z definicją przedmiotu badań dydaktyki zawartą w pracy I. Kairowa zajmuje się ona „zagadnieniami dotyczącymi istoty procesu nauczania, zasad, na podstawie których prowadzona jest nauka, oraz treścią, metodami i formami organizacyjnymi nauczania³², a nauczanie to „wyposażanie uczniów w system wiadomości, umiejętności

²⁹ Sytuację dodatkowo utrudniał fakt, że behawioryzm był i do dzisiaj jest traktowany w upraktycznionej dydaktyce w sposób naiwny i uproszczony, o czym szerzej piszę w innym miejscu (Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu ...*, dz. cyt., s. 253–262).

³⁰ I. A. Kairow, (red.), *Pedagogika*. T. I., Nasza Księgarnia, Warszawa 1950.

³¹ M. Paluch, *Dwoistość relacji dydaktycznej nauczyciel – dorosły uczeń*, niedrukowana praca doktorska, napisana pod opieką promotorską B. Śliwerskiego i pomocniczą A. Szplit, Warszawa 2020, s. 32.

³² I. A. Kairow, *Pedagogika ...*, dz. cyt., s. 65

i nawyków realizowany przez nauczyciela przy świadomym i aktywnym udziale uczniów³³. Trudno nie dostrzec, że dokładnie ta sama konceptualizacja dydaktyki i literalnie ten sam język znajdujemy we współczesnych akademickich podręcznikach dydaktyki i rekonstrukcjach metodycznych.

Przemilczanie faktu marksistowsko-leninowskiego pochodzenia tego paradygmatu dydaktyki³⁴ nieuchronnie doprowadziło do sytuacji, którą Sławomir Sztobryn opisuje w nieco szerszym odniesieniu do nauk pedagogicznych:

„Pedagogika, jak każda dziedzina działalności praktycznej jest zagrożona skostnieniem w ustalonych formach pracy. Począwszy od Sokratesa, filozofia swoimi pytaniami czy tezami burzy tradycyjną, a w pewnym stopniu także bezrefleksyjnie przyjmowaną postawę pedagogiki wobec swojego przedmiotu. Filozofia jest niepokojem pedagogiki. Ucieczka przed refleksją filozoficzną grozi pułapką narcystycznej pewności siebie³⁵.”

Doszło zatem do niebezpiecznego utożsamienia subdyscypliny (dydaktyki) z jedną tylko teorią (postkairowską pragmatyką nauczania). Dziwi jedynie, że ta ślepa uliczka dotyczy właśnie dydaktyki, podczas, gdy pedagogika ogólna i inne jej subdyscypliny nie zaniedbały refleksji filozoficznej, tworząc na przykład silne nurty humanistyczne, personalistyczne czy krytyczne.

Zawężenie przedmiotu badań

Zawężenie przedmiotu badań pedagogicznych właściwe dla współczesnej polskiej dydaktyki *mainstreamowej* polega na wyznaczeniu ostrych granic oddzielających „myślenie dydaktyczne” nie tylko od argumentacji właściwej dla innych subdyscyplin, ale i samej pedagogiki ogólnej. Jest to wyrazem swoistej tendencji separacyjnej dydaktyki ogólnej. Za swój ekskluzywnie wskazany przedmiot badań dydaktycy przyjęli proces nauczania, wiążąc z nim swoiste jego rozumienie jako kierowanie uczeniem się przez nauczyciela za pomocą wyjaśnień, instrukcji, poleceń, a także nieustannej

³³ Tamże.

³⁴ Ścisły związek *mainstreamowego* modelu dydaktycznego z pedagogiką I. Kairowa omawiam bardziej szczegółowo rekonstruując paradygmat normatywny dydaktyki (D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa 2018, PWN).

³⁵ S. Sztobryn S., *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmienniczej*, w: (red.) M. Dudzikowa, *Colloquia Communia. Filozofia pedagogice, pedagogika filozofii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 34.

kontroli i oceny. Widzą w tym warunek zaistnienia uczenia się, które ma być zawsze reakcją na działania nauczyciela. Chociaż dydaktycy mówią również o kształtowaniu postaw, światopoglądu, a także nawiązują do idei nauczania wychowującego, jednak analiza procesu dydaktycznego, wskazywanie regulujących go zasad i metod pracy z uczniem ma ewidentnie bezpośredni związek z czynnościami, które potocznie utożsamiane są z opanowywaniem wiadomości i umiejętności przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Mamy tu zatem do czynienia z atomizacją, podziałem i separacją przedmiotu badań pedagogiki, jakim jest człowiek, jego funkcjonowanie i rozwój w złożonych kontekstach psychospołecznych i „wycięciem” fragmentu związanego z instruowaniem i kontrolowaniem wykonania jako zajmującego dydaktykę.

Teoretyczne osadzenie takiego konceptu dydaktyki w narracji prakseologicznej³⁶ i nadanie jej dominującego charakteru normatywno-instrumentalnego doprowadziło do sytuacji, w której złożone, wieloaspektowe zjawisko uczenia się i rozwoju w warunkach zbiorowych zostało sprowadzone do procesu podlegającego prostemu normatywnemu zarządzaniu dla celów pochodzących z jednego źródła. Trudno o większe uproszczenie.

Oderwanie dydaktyki od refleksji nad istotą i przebiegiem zjawisk umysłowych, wpływem relacji społecznych i komunikacji na uczenie się, zależności programu kształcenia i jego organizacji od priorytetów politycznych i ekonomicznych itd. usytuowało dydaktykę niejako poza racjonalnością pedagogiki ogólnej. Doprowadziło to do paradoksalnej ogólności dydaktyki, która swoją ogólność zamieniła na ogólnikowość odwracając się od badania, *jak jest*, i poprzestając na instruowaniu, że *tak powinno być*, a oderwanie od pedagogiki ogólnej ma swoje wyraźne i niepokojące skutki w obszarze teorii, języka, praktyki i kształcenia nauczycieli³⁷. Natychmiastowe (by nie rzec: odruchowe) paradygmatyczne wykluczanie wszystkiego, co nie pasuje do tak rozumianej dydaktyki i traktowanie go jako „niedydaktycznego”, czyli dysfunkcyjna dbałość o „czystość” subdyscypliny, doprowadziły do jałowości teoretycznej i badawczej głównego nurtu dydaktyki ogólnej.

Zamknięcie na nowe prądy

W okresie powojennym dydaktyka polska przeżywała wiele napięć i ambiwalencji. Z jednej strony żywe w niej były dotychczasowe osiągnięcia i impulsy płynące z rozwijanej na całym świecie myśli pedagogicznej, z drugiej pojawiały się coraz silniejsze naciski polityczno-ideologiczne, będące

³⁶ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki...*, dz. cyt., s. 64-66.

³⁷ D. Klus-Stańska, *Oderwanie dydaktyki...*, dz. cyt.

źródłem wsparcia dla istniejącego w kraju ustroju i sowieckich wpływów. W rezultacie tych kilka dziesięcioleci okazało się dla polskiej dydaktyki czasem застоju, gdyż władze ograniczały rozwój zróżnicowanej myśli naukowej o edukacji. Treść ideologiczna wspierająca ustrój była źródłem pedagogiki zorientowanej na ukształtowanie podporządkowanego, wdrożonego do kontroli i homogenicznego światopoglądowo społeczeństwa. Progresywizm ukazywano jako produkt kapitalistycznego wyzysku. Postulat swobody uczniów i ich samodzielnego myślenia budził zaniepokojenie. Pojawiały się co prawda głosy kwestionujące taki stan rzeczy, jak np. pytania postawione przez Bogdana Suchodolskiego, takie jak:

„Czy rzeczywiście pedagogika socjalistyczna może nawiązywać do Herbarta³⁸, ale musi się przeciwstawiać Deweyowi?”³⁹, „Czyż nie jest nieporozumieniem twierdzić, iż szkoła socjalistyczna jest tylko tam, gdzie nauczyciel stawia wiele stopni (...), a nie tam, gdzie przeprowadza twórczą pracę umysłową dzieci? (...), gdzie wszyscy muszą się uczyć tego samego i w tym samym tempie, a nie może być tam, gdzie indywidualizuje się ten proces?”⁴⁰.

Dowodzono też eksperymentalnie wyższej efektywności nauczania opartego na samodzielności uczniów niż na ciągłych objaśnieniach nauczyciela⁴¹. Jednak ogólnie nie był to w naszym kraju dobry czas dla dydaktyki inspirowanej Nowym Wychowaniem.

Wydawać by się więc mogło, że zmiana ustrojowa lat 90. spowoduje żywy powrót do wcześniejszych dążeń, by nauczanie szkolne dostosować do nowych aksjologicznych rekomendacji oraz nowej wiedzy na temat uczenia się, które stanowiły dobre uzasadnienie teoretyczne dla tradycji Nowego Wychowania, potwierdzając zasadność rozwijanych wówczas wielu idei pedagogicznych. Otwarcie się polskiej pedagogiki na naukę światową było zaproszeniem do spotkania z odmienną myślą dydaktyczną. I rzeczywiście postulaty stosowania metod aktywnych, twórczego myślenia, pracy

³⁸ Warto przy okazji zwrócić uwagę, że prace J. F. Herbarta zostały w powszechnej dydaktycznej recepcji wyraźnie spłycone, przez co występujące w nich silne związki z filozofią, psychologią, a także nacisk na rolę zainteresowań uczniów i powiązanie nauczania w kształtowaniem osobowości bywają zupełnie przemilczane.

³⁹ B. Suchodolski, *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Książka i Wiedza, Warszawa 1958, s. 603

⁴⁰ Tamże, s. 604.

⁴¹ J. Bartecki, E. Chabior, *O nową organizację procesu nauczania. Problemowe nauczanie w zespołach*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1962.

uczniów w małych zespołach, indywidualizacji uczenia się pojawiły się z dużą intensywnością. A jednak, w przeciwieństwie do krajów zachodnich, w których zwłaszcza konstruktywizm edukacyjny zdobywał nieustannie rosnącą popularność⁴², owo otwarcie nie doprowadziło ani do zmiany modelu nauczania powszechnego w naszych szkołach, ani do zmiany statusu normatywno-instrumentalnej dydaktyki *mainstreamowej*. Przyczyną stały się przede wszystkim nieświadomie kontynuowane, a przez to niepoddawane krytycznej refleksji, tradycje myśli Kairowskiej, a zwłaszcza eksponowanie kierowniczej roli nauczyciela oraz towarzyszące temu sztywne planowanie wraz z narzucaniem zewnętrznie uporządkowanego układu treści. Ukryte wpływy pedagogiki radzieckiej i upowszechnienie się określenia „nauczyciel tablicowy” nieuchronnie doprowadziły do pozorowania aktywizacji uczniów i ich usamodzielnienia. Uczeń ma być aktywny, ale zgodnie z instrukcją nauczyciela; powinien być twórczy, lecz jedynie w sposób, jaki nauczyciel akceptuje; ma pracować w małym zespole, aby dojść do rezultatów przewidzianych, a indywidualizacja ma zapewnić nie różnorodność, lecz wyrównanie i unifikację efektów.

Co interesujące, taka rezygnacja z możliwości otwarcia się na rozwijane na świecie odmienne paradygmaty dydaktyczne, doprowadziła też do w hermetyzacji zasobów pojęciowych dydaktyki. Niektóre terminy „obcego pochodzenia” dydaktycznego były bądź trywializowane, bądź w żaden sposób nie włączane do głównej myśli dydaktycznej. Na przykład „konstruowanie wiedzy” w umyśle ucznia, mające swoje złożone i bogate konceptualizacje psychologiczne, pedagogiczne i socjologiczne, jest z reguły traktowane co najwyżej jako nowomoda lub nieco żargonowe nazywanie samodzielnej aktywności ucznia. Określenia „przekazywanie wiedzy” i „przyswajanie wiedzy” mają bowiem w rodzimej dydaktyce ogólnej status niekwestionowanego związku frazeologicznego. Podobnie pojęcie mowy eksploracyjnej⁴³, należące do kluczowych w dydaktykach konstruktywistycznych, ale za to zupełnie niekompatybilne z kierowniczą rolą nauczyciela, zawitało do Polski jedynie jako ciekawostka. Spersonalizowany program nauczania, właściwy

⁴² Duffy T. M., Jonassen D. H. (red.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ 1992; Fosnot C. T. (red.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York: Teachers College Press 2005; Larochelle M., Bednarz M., Garrison J. (red.), *Constructivism and Education*. Cambridge University Press 1998; Steffe L. P., Gale J. (red.), *Constructivism in Education*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ 1995.

⁴³ D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania do kształcenia*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.

dla dydaktyk humanistycznych i wolnościowych, nie ma zastosowania w polskich koncepcjach poza przypadkami opracowań poszerzonych programów i strategii przyspieszonego kształcenia uczniów wybitnie zdolnych⁴⁴. To tylko wybrane przykłady, obrazujące zjawisko paradygmatycznego wykluczania pojęć.

Nowe perspektywy

Podsumowując można stwierdzić, że kondycja polskiej dydaktyki ogólnej daleko odbiega od niezwykle dynamicznie rozwijających się teorii kształcenia na świecie. Utknęła teoretycznie: oderwana od refleksji filozoficznej, od badań w ważnych dla niej dyscyplinach naukowych (między innymi psychologii, socjologii, antropologii), a nawet od zdobyczy pedagogiki ogólnej. W swoich propozycjach pozostaje jednokierunkowa, zbudowana na kulcie kierowniczej roli nauczyciela i logice zewnętrznego porządku zuniifikowanych treści nauczania. Fasadowe dekorowanie starych teorii modną terminologią, powierzchowne zapożyczenia, ucieczka w normatywność i instrumentalizm pomiarowy podporządkowany oczekiwaniom administracji oświatowej – wszystko to doprowadziło do zmian pozornych. Jak opisywał jeden z modeli reagowania na zmianę ustrojową Zbigniew Kwieciński polega to na „rzeczywistym kontynuowaniu dotychczasowych wzorów myślenia, badań i nauczania akademickiego, przy jednoczesnym wprowadzaniu elementów >nowoczesności< i >mody< oraz nowych rytów językowych”⁴⁵.

Ten przygnębiający obraz pozostawia jednak pewien obszar, który może inicjować perspektywę teoretycznego uaktualnienia dydaktyki ogólnej i jej dalszego rozwoju adekwatnego wobec rozwoju innych nauk społeczno-humanistycznych. Mam tu na myśli zdarzające się kontynuacje najlepszych dydaktycznych tradycji w zakresie interdyscyplinarności i osadzania założeń w pedagogice ogólnej oraz próby podejmowania nowych ustaleń dydaktycznych, nawet jeśli pojawiają się one wyspowo. Oznacza to włączanie się do debaty naukowej odmiennych, a czasem wręcz opozycyjnych koncepcji badawczych, teoretycznych i praktycznych. Wyraźne nawiązania do najbardziej wartościowych zasobów polskiej dydaktyki odnajdujemy w pracach tych dydaktyków ogólnych, którzy model nauczania i uczenia się budują

⁴⁴ W. Limont, *Czy zdolni uczniowie mają swoje miejsce w tradycyjnej szkole?* w: (red.) B. Śliwowski, A. Rozmus, *Alternatywy w edukacji*, s. 151-189. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, Kraków-Rzeszów 2018.

⁴⁵ Z. Kwieciński, *Mimikra ... dz. cyt.*, s. 8.

w perspektywie interdyscyplinarnej, jako efekt współpracy z filozofią⁴⁶ i naukami takimi jak neurologia czy psychologia⁴⁷. Szczególną uwagę kieruje się w stronę konstruktywizmu psychologicznego, z kluczowymi teoriami Jeana Piageta, Lwa S. Wygotskiego i Jerome Brunera. Zaliczają się tu pogłębione teoretyczne rekonstrukcje wybranych konstruktywistycznych teorii uczenia się i wiązanie ich z praktykami dydaktycznymi nauczycieli⁴⁸, a także próby eksperymentalnego ich przekładu i badania w warunkach szkoły autorskiej⁴⁹. Pomocne okazują się też prace badaczy nie będących dydaktykami ogólnymi, ale wnoszących istotne argumenty do analizy różnorodnych elementów zjawisk dydaktycznych. Że wspomnę tu chociażby wykorzystanie przez zespół pod kierownictwem M. Dudzikowej teorii Jerome Brunera dla rozpoznania dydaktycznych doświadczeń pierwszego rocznika reformy⁵⁰. Do obszaru potencjału zmiany należą też prace dydaktyków ogólnych wiążących swoje analizy systemów dydaktycznych lub ich elementów z teoretycznymi nurtami pedagogiki ogólnej⁵¹.

Większość tych (nielicznych, niestety) prób wyjścia poza dominującą, utrwalony kanon dydaktyczny jest związana z konstruktywizmem psychologicznym. Z jednej strony, dało to szanse na rekomendację redukcji kierowniczej roli nauczyciela i pozostawiania uczniom pola wolności poznawczej w obliczu samodzielnego rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych. Współpraca z nauczycielami i dobra odpowiedź na konstruktywizm ze strony niektórych przedstawicieli metodyk przedmiotowych pozwala wytwarzać warunki, w których badania dydaktyczne prowadzone są niejako w innej rzeczywistości edukacyjnej, prowadząc do nowych wyników i wniosków. Zauważmy, że na przykład w opracowaniach konstruktywizmu, jakie licznie publikowane są na świecie, analizom założeń teoretycznych towarzyszą rozbudowane przykłady praktyk dostosowanych do różnych

⁴⁶ J. Kruk, *Doświadczenie...* dz. cyt.

⁴⁷ S. Dylak, *Architektura ...* dz. cyt. i inne prace tego autora.

⁴⁸ E. Filipiak, *Rozwijanie ...* dz. cyt.

⁴⁹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie ...* dz. cyt.

⁵⁰ M. Dudzikowa, M. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, t. 1., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

⁵¹ J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmiany myślenia o edukacji, w: (red.) J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1995; G. Szyling, *Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektyw zmiany*, w: (red.) B. Niemierko, M. K. Szmige, *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*, PTDE, Kraków 2018.

poziomów nauczania, przedmiotów i treści kształcenia, odmiennych kontekstów. Jacqueline G. Brooks i Martin G. Brooks, warunek pogłębionego rozumienia konstruktywizmu widzą w jego doświadczaniu i ta teza przenika całą ich książkę⁵².

Z drugiej strony, wciąż w Polsce zbyt słaba i rzadka jest świadomość, że nie mamy już obecnie do czynienia co najwyżej z uzupełniającymi ciekawostkami dydaktycznymi, ale z głębokimi wpływami wywołującymi debaty paradygmatyczne w dydaktyce ogólnej, na co zwraca się uwagę na świecie⁵³. Dający się zauważyć brak zainteresowania dydaktyków ogólnych innymi opcjami teoretyczno-metodologicznymi, które stanowią alternatywę dla *mainstreamu* tej subdyscypliny, przyczynia się do zawężenia perspektywy potencjalnej zmiany. Takiej, w której tworzy się niezbędne warunki do zarzucenia liniowego, pionowego myślenia o rozwoju systemów dydaktycznych, gdy reprezentowany przez siebie uważa się za jedynie słuszny, na rzecz rekonstruowania mapy współistniejących, ważnych, a przecież głęboko odmiennych teorii i nurtów dydaktyki. O taką rekonstrukcję zabiegał na gruncie pedagogiki Z. Kwieciński⁵⁴.

Pewne rekonstrukcje paradygmatów dydaktycznych miały miejsce w naszym kraju. Warto jednak zauważyć, że nie podejmowali ich dydaktycy ogólni. Najczęściej wyróżniano dwa paradygmaty: didaskalocentryzm, polegający na skupieniu uwagi na programie nauczania, i pajdocentryzm, gdy uwaga zwrócona jest przede wszystkim na ucznia. Ponieważ takie binarne rozróżnienie okazuje się zbyt jednostronne, zgrubne i gubi liczne wewnętrzne zróżnicowania, sięgano również po dodatkowe identyfikacje. Z. Kwieciński wymienia: didaskalocentryzm, pajdocentryzm i progresywizm – obecnie określany jako konstruktywizm⁵⁵, co wydaje się wyraźnym nawiązaniem do typologii ideologii edukacyjnych, jaką przyjęli Lawrence Kohlberg i Rochelle Mayer⁵⁶. Na gruncie andragogiki Mieczysław Malewski wyróżnił dydaktykę

⁵² J. G. Brooks, M. G. Brooks, *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ 2001.

⁵³ Por. E. Terhart, *Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics?* "Journal of Curriculum Studies" 2003 vol. 35 nr 1, s. 25-44.

⁵⁴ Z. Kwieciński, *Mimikra...*, dz. cyt.

⁵⁵ Z. Kwieciński, *Polifonia...*, dz. cyt.

⁵⁶ L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, w: (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993.

technologiczną, humanistyczną i krytyczną⁵⁷, wprowadzając do konceptualizacji dydaktyki jako subdyscypliny kontekst socjologiczno-polityczny. Jeszcze bardziej uszczegółowioną próbę identyfikacji paradygmatów dydaktycznych – już na gruncie dydaktyki ogólnej – oparto na poszukiwaniu ich cech kryterialnych wspólnych dla poszczególnych paradygmatów i wewnętrznie je różnicujących⁵⁸. Wszystkie te próby, choć ważne, jednak wciąż wydają się niewystarczające. Konieczne jest dalsze ich rozwijanie, wzbogacanie przez dodatkowe identyfikacje oparte na bogatych kryteriach, odnoszenie do istotnych zjawisk dydaktycznych, tworzenie w nich nowych zasobów pojęciowych. Próby pogłębionej rekonstrukcji założeń leżących u podstaw odmiennych paradygmatów, nurtów, teorii dydaktycznych, ukazywanie ich źródeł, przejawów, odmian jest nie tylko ukłonem w stronę pluralizmu właściwego dla nauk pedagogicznych, ale szansą na odnowę teoretyczną dydaktyki jako subdyscypliny naukowej.

Bibliografia:

- Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania do kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Bartecki J., Chabior E., *O nową organizację procesu nauczania. Problemowe nauczanie w zespołach*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1962.
- Brooks J. G., Brooks M. G., *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ 2001.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963.
- Dawid J. W., *Nauka o rzeczach: rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda, oraz wzory lekcji*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1892, dostępna: <https://www.pbc.rzeszow.pl/dlibra/publication/8467/edition/7812/content?ref=desc>
- Dudzikowa M., *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*, w: (red.) A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności: między ideą a praktyką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 15-37.

⁵⁷ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

⁵⁸ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myślenie teorii o praktyce*. PWN, Warszawa 2018.

- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda M. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, t. 1., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Duffy T.M., Jonassen D.H. (red.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ 1992.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
- Fosnot C. T. (red.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York: Teachers College Press 2005.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Tożsamość pedagogiki: od ortodoksji do heterogeniczności*, Wydawnictwo 69, Warszawa 1997.
- Jakubiak K., Jamrózek W., *Dziedzictwo oraz bilans praktyki i myśli pedagogicznej w drugiej Rzeczypospolitej*, „Forum Oświatowe” 2019 nr 9(1), s. 17-31.
- Kabzińska Ł., *Recepcja poglądów J. Deweya w polskiej pedagogice okresu międzywojennego* „Biuletyn Historii Wychowania” 2000 nr 11-12, s. 23-31.
- Kairow I. A., (red.), *Pedagogika*. T. I., Nasza Księgarnia, Warszawa 1950.
- Kalinowska A., *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych: między wiedzą osobistą a jej formalizacją*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Karpowicz S., *Pisma pedagogiczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław—Warszawa—Kraków 1965.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D., *Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i znieruchomienia*, w: (red.) T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, s. 139-158.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. PWN, Warszawa 2018.
- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, (red.) L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 62-73.

- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, w: (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993, s. 51-95.
- Kruk J., *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów: projektowanie edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.
- Kubinowski D., Chutorański M. (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
- Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993, s. 7-24.
- Kwieciński Z., *Polifonia – chaos czy nowy porządek?* w: (red.) Z. Kwieciński, M. Witkowska, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 83-87.
- Larochelle M., Bednarz M., Garrisson J. (red.), *Constructivism and Education*. Cambridge University Press 1998.
- Limont W., *Czy zdolni uczniowie mają swoje miejsce w tradycyjnej szkole?*, w: (red.) B. Śliwerski, A. Rozmus, *Alternatywy w edukacji*, s. 151-189. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, Kraków-Rzeszów 2018, s. 151-189.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Nawroczyński B., *Współczesne prądy pedagogiczne*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1947.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*. Książnica Atlas, Warszawa – Wrocław 1947.
- Paluch M., *Dwoistość relacji dydaktycznej nauczyciel – dorosły uczeń*, niedrukowana praca doktorska, napisana pod opieką promotorską B. Śliwerskiego i pomocniczą A. Szplit. Warszawa 2020.
- Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Gebethner i Wolff, Kraków 1931.
- Rutkowiak J., *„Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmiany myślenia o edukacji*, w: (red.) J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1995, s. 16-24.
- Sadoń-Osowiecka T., *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych: możliwości i zaniedbania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

- Sośnicki K., *O pojęciu pedagogiki filozoficznej*, w: (red.) S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, Wydawnictwo Strzelec, Kielce 1998, s. 97-103.
- Suchodolski B., *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Książka i Wiedza, Warszawa 1958.
- Steffe L. P., Gale J. (red.), *Constructivism in Education*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ 1995.
- Sztobryn S., *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmienniczej*, w: (red.) M. Dudzikowa, *Colloquia Communia. Filozofia pedagogice, pedagogika filozofii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 25-39.
- Szyling G., *Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektyw zmiany*, w: (red.) B. Niemierko, M. K. Szmige, *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*, PTDE, Kraków 2018, s. 49-62. Dostępny: http://www.ptde.org/pluginfile.php/1378/mod_page/content/13/PTDE_2018_49.pdf (15. 08. 2020).
- Śliwerski B., *Pedagogika holistyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020 nr 2, s. 7-20.
- Śliwerski B., *Różne wymiary teorii kształcenia raz ich polityczne i naukowe uwarunkowania*, w: (pr. zbior.) K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Oficyn Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019, s. 113 – 178.
- Śródka A., *Antoni Danysz – pedagog wielkopolski z przełomu wieków. Szkic biograficzny*, w: (red.) K. Bartnicka, *Historia. Społeczeństwo. Wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Miąso*, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor, Instytut Historii Nauki Polskie Akademii Nauk, Pułtusk-Warszawa 2004.
- Terhart E., *Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics?* “Journal of Curriculum Studies” 2003 vol. 35 nr 1, s. 25-44.

Inne źródła internetowe:

https://www.mie.ie/en/research/teaching_for_holistic_relational_and_inclusive_early_childhood_education_thrice/

Theory of teaching: good traditions, old traps, new perspectives

The article is an attempt to diagnose the theoretical condition of Polish theory of teaching in a temporal perspective. The starting point is the identification of three main strengths of interwar didactics: interdisciplinarity of analyzes, theoretical holism, consisting in strong connections between didactics and theory of teaching, and openness to the latest trends and scientific theories at the time. These resources are indicated as a potential development inspiration for the discipline, neglected in the post-war years in order to subordinate to politically propagated theories, especially the pedagogy of Ivan Kairow, which led to a specific stagnation of Polish theory teaching. It can be observed today in the form of theoretical monism, narrowing the subject of research and ignoring theories dynamically developed in the world. At the end of the article, the existing possibilities and island manifestations of counteracting the stagnation and reversing the behavioral tendencies in teaching were indicated.

Keywords: theory of teaching, development of science, interdyscyplinarność, holizm, theoretical monism.

Dydaktyka ogólna: Dobre tradycje, stare pułapki, nowe perspektywy

Artykuł jest dokonaną w perspektywie temporalnej próbą diagnozy kondycji teoretycznej polskiej dydaktyki ogólnej. Punktem wyjścia jest identyfikacja trzech zasadniczych mocnych stron dydaktyki międzywojennej: interdyscyplinarności analiz, holizmu teoretycznego, polegającego na mocnych związkach dydaktyki z pedagogiką ogólną oraz otwartości na najnowsze wówczas prądy i teorie naukowe. Zasoby te są wskazane jako potencjalna inspiracja rozwojowa dla dyscypliny, zaniedbana w latach powojennych na rzecz podporządkowania teoriom politycznie propagowanym, zwłaszcza pedagogice Iwana Kairowa, co doprowadziło do swoistego zastoju polskiej dydaktyki ogólnej, jaki daje się współcześnie obserwować w postaci monizmu teoretycznego, zawężaniu przedmiotu badań i ignorowaniu teorii dynamicznie rozwijanych na świecie. W zakończeniu artykułu wskazane zostały istniejące możliwości i wyspowe przejawy przeciwdziałania zastojowi i odwrócenia tendencji zachowawczych w dydaktyce.

Słowa kluczowe: dydaktyka ogólna, rozwój nauki, interdyscyplinarność, holizm, monizm teoretyczny.