

pod redakcją

LUCYNY HURŁO,
DOROTY KLUS-STĄŃSKIEJ
I MAJKI ŁOJKO

Paradygmaty współczesnej dydaktyki



PARADYGMATY
WSPÓŁCZESNEJ DYDAKTYKI

PARADYGMATY WSPÓŁCZESNEJ DYDAKTYKI

pod redakcją:
Lucyny Hurło,
Doroty Klus-Stańskiej i Majki Łojko



Kraków 2009

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009

Recenzent:
prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

Redakcja wydawnicza:
Agnieszka Gajewska

Korekta:
Beata Bednarz

Projekt okładki:
Ewa Beniak-Haremska

Publikacja dofinansowana
przez Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ISBN 978-83-7587-047-3

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel. (012) 422-41-80, fax (012) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2009

Spis treści

Dorota Klus-Stańska

- Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci
czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną? 11

DYSKURSYWNOŚĆ DYDAKTYKI I JEJ UWIKŁANIE W ŹRÓDŁA TEORETYCZNE, IDEOLOGICZNE I POLITYCZNE

Joanna Rutkowiak

- Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia
Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne 27

Stanisław Dylak

- Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny 40

Astrid Męczkowska-Christiansen

- Teoretyzacje relacji między kształceniem a wychowaniem
w kontekście rozważań nad ideologicznością dydaktyki 50

Dorota Klus-Stańska

- Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita 62

Maria Jakowicka

- Otwartość systemu edukacji jako jeden z obszarów zmian
w kontekście europejskim 74

Jarosław Michalski

- Społeczne uwarunkowania współczesnej dydaktyki religii 83

Amadeusz Krause

- Iluzja dydaktycznej sprawczości – profesjonalizacja niekompetencji 92

Lucyna Kopciewicz

- Wytwarzanie (nie)równości płci w pracy dydaktyczno-wychowawczej
szkoły. Pytanie o dydaktykę „rodzajowo-inkluzywną” 98

Marzenna Nowicka

- Socjalizacja ukryta w procesie dydaktycznym
– między wsparciem a hamowaniem rozwoju tożsamości ucznia
Z inspiracji koncepcją Jürgena Habermasa 109

Piotr Zamojski

- Ideologiczne wymiary procesu kształcenia
a zakres problemowy dydaktyki 124

Jolanta Kruk

- Rekonstrukcja zasady pogładowości
jako element zmiany paradygmatycznej w dydaktyce 135

Wojciech Siegień

- O monologu Profesora, który został Pisarzem
Potrzeba paradygmatycznego skupienia na związkach działania
i sensu w pedagogice 141

Agnieszka Nowak-Łojewska

- Uwagi o edukacji w perspektywie obiektywizmu, konstruktywizmu
i rekonstrukcjonizmu 148

Ewa Dębska

- Interakcyjne wymiary kształcenia 162

Monika Wiśniewska-Kin

- Metafory dziecięce jako inspiracja dla zmiany myślenia o nauczaniu 171

Joanna Garbula-Orzechowska

- Perspektywa konstruktywistyczna w dydaktyce 179

Ryta Suska-Wróbel

- Od potoczności do nauki – próba identyfikacji samoświadomości
dydaktyki biologii 190

Jolanta Rzeźnicka-Krupa

- Inny w edukacji – transmisyjne i interpretacyjne podejście do uczenia (się)
w kontekście pytań o edukację osób niepełnosprawnych 201

Magdalena Wawrzyniak-Śliwska

- Dyskursywność autonomii edukacyjnej 211

Małgorzata Kowalik-Ołubińska

- Multikulturowy kontekst dydaktyki 223

Anna Sajdak

- Ideologiczny spór o tożsamość dydaktyki 235

Aldona Zakrzewska

- Jan Ámos Komeński – ponadczasowość jego idei pedagogicznych 247

UCZEŃ – WIEDZA – SZKOŁA
W POSZUKIWANIU PARADYGMATU

<i>Małgorzata Żytka</i>	
Metodyczne stereotypy w edukacji elementarnej w świetle badań osiągnięć językowych i matematycznych 9-latków	261
<i>Ewa Zalewska</i>	
Teoretyczne i metodologiczne konteksty badań nad podręcznikiem szkolnym w Niemczech: między ujęciem konwencjonalnym a dyskursywno-analitycznym	275
<i>Janina Uszyńska-Jarmoc</i>	
O potrzebie budowania koncepcji uczenia się, jak się uczyć	288
<i>Małgorzata Głoskowska-Soldatow</i>	
O konstruowaniu wiedzy przez uczniów	
Konstruowanie wiedzy – rozważania teoretyczne	301
<i>Iwona Kopaczyńska</i>	
Imperatyw refleksyjności ucznia. Poszukiwanie teoretycznych ram opisu ...	310
<i>Maria Groenwald</i>	
Nieoczekiwany wynik egzaminu – dlaczego zaskoczył?	322
<i>Anna Wasilewska</i>	
O dydaktykę literatury z perspektywy odbiorcy	332
<i>Teresa Sadoń-Osowiecka</i>	
Kierunki na widnokręgu dydaktyki geografii	
W którą stronę zmierza szkolna geografia?	339
<i>Miroslaw Dąbrowski</i>	
Błędy uczniów jako źródło refleksji nauczyciela – na podstawie badań umiejętności matematycznych polskich trzecioklasistów	350
<i>Alina Kalinowska</i>	
Wczesnoszkolna edukacja matematyczna w kontekście znaczeń nadawanych przez nauczycieli i kandydatów na nauczycieli	359
<i>Iwona Majcher</i>	
Czy studentom – przyszłym nauczycielom	
potrzebna jest teoria pedagogiczna?	369
<i>Beata Adrjan</i>	
Zreformowana polska szkoła z klimatem z przeszłości?	
Patologia w stylu retro	376
<i>Małgorzata Sławińska</i>	
Działania na rzecz przygotowania dzieci do nauki szkolnej w oddziałach przedszkolnych 6-latków – sukcesy i zaniedbania	383

<i>Urszula Szuścik</i>	
Sztuka i jej wartość w dydaktyce	390
<i>Maria Kreft</i>	
Edukacja drogą radiową w Zambii jako strategia wyjścia z wykluczenia	397
<i>Joanna Gruchała</i>	
Wizyta w przedszkolu Reggio Emilia w Danii	404

DOROSŁY W PROCESACH EDUKACYJNYCH – PROFESJA, ROZWÓJ, RYNEK PRACY

<i>Bogdan Gębski</i>	
Świadomość dydaktyczna nauczycieli akademickich	
– refleksje o socjologicznych seminariach licencjackich i magisterskich	411
<i>Lucyna Hurło</i>	
Innowacyjność w pracy zawodowej współczesnego nauczyciela	
w dobie globalizacji	421
<i>Alicja Jurgiel</i>	
Nakaz uczenia się przez całe życie – mantra współczesnych andragogów	426
<i>Joanna Ostrouch</i>	
Płciowo definiowane determinanty korzyści z wykształcenia	
w aspekcie uczestnictwa kobiet i mężczyzn w rynku pracy	435
<i>Hanna Kędzierska</i>	
Kulturowe wzory biografii profesji nauczycielskiej	444
<i>Krzysztof Gąsecki</i>	
Zmiany w gospodarce i życiu społecznym a wyzwania wobec szkoły	
i edukacji zawodowej	454
<i>Majka Łojko</i>	
Kapitał intelektualny i kompetencje pracownicze	
wobec wyzwań współczesnego rynku pracy	469
<i>Joanna Nowak, Urszula Sokal</i>	
Wyzwania dydaktyczne stawiane nauczycielom akademickim	479
<i>Anna Kuciejczyk</i>	
Wieczne wakacje czy pole bitwy? Refleksje z badania pilotażowego	
dotyczącego relacji studentów i nauczycieli akademickich	487
<i>Anetta Roszak-Cyrson</i>	
Edukacja dorosłych – konieczność czy wolny wybór?	496
<i>Elżbieta Wołodźko</i>	
Wielowymiarowość autonomii nauczyciela akademickiego	503

Henryk Prus

- Zmiany w szkolnictwie zawodowym wobec wymagań rynku pracy
Próba oceny z perspektywy nauczyciela przedmiotów zawodowych 511

Tomasz Nowakowski

- Nowe technologie informacyjne w edukacji
– pytania o miejsce nauczyciela 519

Iwona Cymerman

- Dialog edukacyjny – między szansą a pozorem
O rozmowach ze studentami 527

Alicja Walenda

- Nowe kompetencje potrzebne współczesnemu nauczycielowi
– wybrane zagadnienia 535

Monika Maciejewska

- Nowe tendencje w organizacji studiów doktoranckich
– zwrot ku potrzebom rynku pracy 542

- Autorzy 553

Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?

Od ponad wieku polska dydaktyka (by wymienić choćby kilku jej czołowych przedstawicieli, których prace stanowiły fundament i inspirację dla myśli o nauczaniu, jak: Jan Władysław Dawid, Kazimierz Twardowski, Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki, Lucjan Zarzecki, Sergiusz Hessen, a z czasów bardziej nam współczesnych Wincenty Okoń) może się poszczycić znakomitą dorobkiem. Dzięki takim osobom dydaktyka nie tylko zaistniała na gruncie polskim, ale także wpływała na teorie kształcenia na świecie, pozostając z nimi w dialogu, czasem konfrontacji, lecz zawsze na wysokim poziomie teoretycznym i badawczym, tworząc w ten sposób znakomitą podstawę dla rozwoju dzisiejszej myśli dydaktycznej.

Poza pracami o charakterze ogólnym, które przyczyniły się do ukonstytuowania się dydaktyki jako subdyscypliny pedagogicznej, w okresie międzywojennym powstały także publikacje pomniejszych, czasem pisane niejako na marginesie głównych zainteresowań ich autorów, a przecież mające istotny wpływ na teorię i praktykę nauczania. Były wśród nich zarówno prace tworzone z inspiracji Herbartowskiej koncepcji dydaktycznej (chodzi m.in. o publikacje wybitnego historyka wychowania Antoniego Danysza, a także o próby krytycznego rozwinięcia koncepcji J. F. Herbart w związanej z tradycyjną myślą pedagogiczną dydaktyce religii dokonywane przez ks. Walentego Gadowskiego), jak i prace polskich zwolenników Johna Deweya (zwłaszcza Henryka Rowida, a na gruncie dydaktyk szczególnie Wacława Nałkowskiego).

Również w czasach współczesnych, jako wybrane przykłady, ukazały się publikacje, które miały duże znaczenie dla zmiany myślenia dydaktycznego w Polsce. Tu chciałabym wskazać wybrane prace Joanny Rutkowiak i jej współpracowników, wprowadzanie myśli konstruktywistycznej do dydaktyki przez Stanisława Dylaka i Stefana Mieszalskiego, opracowania teorii kształcenia dokonywane przez Janusza Gniteckiego, inspirujące dydaktykę twórczości prace Wiesławy Limont, Stanisława Popka czy Krzysztofa J. Szmidta, zainicjowanie adaptacji zachodniej perspektywy analizy rzeczywistości szkolnej przez Andrzeja Janowskiego, próby odnowienia znaczących idei dydaktycznych, jak metoda projektów, której dokonała Dorota Gołębiak, czy ostatnie zrekonstru-

owanie zasady pogładowości przez Jolantę Kruk. Trudno nie docenić inicjatyw związanych z modyfikowaniem zmiany praktyki dydaktycznej, współpracą ze środowiskiem nauczycielskim, tworzeniem szkół autorskich czy przybliżaniem założeń szkół alternatywnych (tu szczególnie ważne okazały się publikacje Bogusława Śliwerskiego, Ryszarda Łukaszewicza i Ewy Filipiak). Istotną rolę odegrała także działalność wydawnicza GWP, Impulsu, WSiP-u, Dolnośląskiej Szkoły Wyższej (dawniej Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP) oraz podjęcie się przez nie tłumaczeń i upowszechniania prac autorów zachodnich, które do myślenia o kształceniu wprowadziły nowe konteksty i nowy język.

Mimo tych pojawiających się wyspowo osiągnięć, trudno dzisiaj nie zauważyć pewnego znieruchomienia polskiej dydaktyki, a zwłaszcza dydaktyk przedmiotowych, ich naiwnej eklektyczności, niemożności wyjścia z zakłętego kręgu zastanych definicji. Po okresie transformacji ustrojowej oraz wyzwoleniu z obowiązku jednakowego myślenia i technologicznego projektowania ludzkich zachowań, w porównaniu z innymi obszarami pedagogiki w dydaktyce zaszło stosunkowo najmniej przekształceń, brakuje w niej wciąż wrażliwości na zmianę kontekstu kulturowego i gotowości do rekonstrukcji swojej samoświadomości. Ogólnego obrazu nie są w stanie poprawić doniesienia o wartościowych oddolnych inicjatywach nauczycieli innowatorów, którzy z desperacją kreują własne wersje profesjonalizmu w nielicznych szkołach i klasach, próbując przełamać ograniczenia systemu oświatowego, działając niejako pod prąd i wbrew jego założeniom, nierzadko bez poparcia władz oświatowych, a nawet w atmosferze dezaprobaty.

Wiele badań nad procesami kształcenia, prowadzonych z perspektywy dydaktyki, zwłaszcza dydaktyk przedmiotowych, zastygło w niemym zachwycie wobec rozwiązań przyniesionych przez ostatnią reformę, a jeśli są krytyczne, to tylko dlatego, że rzeczywistość okazuje się mało plastyczna wobec jałowych i nieprze-myślanych wdrożeń, co w klimacie ubolewania nad nieskutecznością nauczycieli zastępuje namysł nad tym, co zgotowaliśmy dzieciom i młodzieży. Powierzchowne, niekrytyczne wysiłki nauczycieli i ich doradców podejmowane w celu zaspokojenia administracyjnych wyobrażeń, wykreowanych przez reformę i jej pseudopedagogiczne założenia, owocują zalewem marnych materiałów metodycznych, jałowych postulatów, pustosłowia, a myślenie życzeniowe zarządców reformy mylone jest z rzeczywistością.

W miejsce koniecznej aktualizacji kulturowej szkoły mamy najczęściej do czynienia z jej niewydolnością edukacyjną, odpadem uczniów ze środowisk depriwacji kulturowej, wąskim gardłem dla uczniów zdolnych, pozorowaniem osiągnięć, zdegenerowaną, ale dynamicznie rozwijającą się szarą strefą korepetycji oraz kursów, które w rzeczywistości przejmują na siebie obowiązki edukacyjne szkoły i w środowiskach lepiej sytuowanych materialnie przyczyniają się do rozproszanego terytorialnie podniesienia wyników nauczania (co w sprawozdaniach instytucji oświatowych przekłada się na wzrost średniej i jest wykorzystywane jako dowód poprawy jakości działania szkoły). Obserwujemy rosnącą dyskryminację edukacyjną, agresywne urynkowanie szkoły (w tym jej uwikłanie w zna-

komicie prosperujący kosztem milionów polskich rodzin rynek podręczników), szukanie tematów zastępczych wobec niskiej jakości kształcenia.

Jednymi z zasadniczych problemów budzących niepokój są pogłębiająca się nieświadomość teoretyczna nauczycieli i ich mentalne zniewolenie, naiwno-receptywny i niekrytyczny poziom licznych badań nad nauczaniem, odcinanie się od dorobku innych nauk społecznych, a nawet od działów i subdyscyplin pedagogiki. Mamy częstokroć dydaktykę, która projektując warunki kształcenia, nie nawiązuje do teorii uczenia się, zajmując się zaś wiedzą, nie potrafi przywołać koncepcji z zakresu socjologii wiedzy, a w to miejsce formułuje postulaty, misje i wizje. Przy czym słowo „wizja” coraz bardziej traci znaczenie zamysłu, projektu, a coraz wyraźniej oznacza halucynacje.

Niewątpliwie stoimy przed koniecznością rekonstrukcji obecnej dydaktyki, odejścia od metodycznej postulatowości na rzecz badań nad tym, co się dzieje w klasie szkolnej i jakiego rodzaju stanu umysłów możemy się spodziewać u absolwentów po tak zaprojektowanej edukacji. Dydaktyka musi powrócić do szerokiego rozumienia nauczania, wyzwolić potencjał tkwiący w korzystaniu między innymi z filozofii edukacji, socjologii oświaty, polityki oświatowej, z pedagogicznych nurtów emancypacyjnych, hermeneutyki, interakcjonizmu symbolicznego, pedagogiki genderowej. Szczególne znaczenie mają próby wykazania, że idea dydaktyki „skutecznej”, idea wciąż obecna w potocznym (i nie tylko) marzeniu społecznym, może być poddana analizie krytycznej, dzięki której procesy nauczania ujawniają swoją zależność od gry sił społeczno-politycznych, konfliktu interesów, wpływów biurokratyczno-administracyjnych.

Podjęcie próby rekonstrukcji założeń i świadomości dydaktyki może się opierać na różnorodnych kategoriach i kryteriach. Jednym z terminów, które wydają się obiecujące dla przełamania inercji teoretycznej i metodologicznej dydaktyki, jest kategoria „paradygmatu”, wprowadzona do refleksji nad rozwojem dyscyplin naukowych przez Thomasa S. Kuhna.

John Horgan, dziennikarz naukowy z „Scientific American”, w artykule opisującym spotkanie i rozmowy z Thomasem Kuhnem, napisał o jego książce *Struktura rewolucji naukowych*, że jest to „być może najbardziej wpływowy traktat, jaki kiedykolwiek napisano na temat tego, jak nauka się rozwija (lub nie rozwija)”¹. Choć inny dziennikarz z tego samego pisma określił ją jako „wiele hałasu o nic”², J. Horgan podkreśla znaczenie pojawienia się w niej terminu „paradygmat” oraz fakt, że „[o]żywiła [...] banalną obecnie myśl, że osobowości i polityka odgrywają w nauce ważną rolę”³. Jeśli jednak przyjrzeć się współczesnej dydaktyce polskiej, a zwłaszcza dydaktykom szczegółowym (zwanym metodykami przedmiotowymi), mającymi największy wpływ na codzienność kształceniową szkoły i na-

¹ J. Horgan, *Koniec nauki, czyli o granicach wiedzy u schyłku ery naukowej*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999, s. 59.

² Tamże, s. 60.

³ Tamże, s. 59.

uczucielskie rozumienie tego, czym jest nauczanie, ta myśl nie tylko jest jeszcze niezbanalizowana, ale wręcz okazuje się nieobecna.

Kategoria paradygmatu posłużyła T. S. Kuhnowi do przedstawienia schematu, zgodnie z którym – jak założył – wiedza naukowa rozwija się w okresie, który nazwał normalnym (pozostającym w określonym paradygmacie), gdy wśród uczonych panuje zgoda co do zasadniczych definicji, reguł porządkujących i sposobów rozwiązywania problemów, a następnie – w drodze rewolucyjnej zmiany – przechodzi do kolejnego paradygmatu, stanowiącego nowy etap rozwojowy. Mechanizm pojawienia się i przebiegu owej rewolucyjnej zmiany opisuje on w następujący sposób:

Niekiedy jakiś zupełnie prosty problem nadający się do rozwiązania za pomocą utartych zasad i metod opiera się ponawianym atakom najzdolniejszych przedstawicieli kompetentnego w tej sprawie środowiska. Kiedy indziej znów jakiś szczegół wyposażenia [...] badań funkcjonuje zupełnie inaczej, niż można się było tego spodziewać, i ujawnia taką anomalię, która mimo ponawianych wysiłków nie daje się uzgodnić z przewidywaniami [...]. A kiedy to się dzieje, [...] zostaje w końcu wypracowany nowy zespół założeń, dostarczający podstawy nowej praktyki badawczej⁴.

I dalej:

Epizod zamyka się dopiero wtedy, gdy teoria paradygmatyczna zostaje tak dopasowana do faktów, że to, co dotąd było anomalią, staje się czymś przewidywanym. Asymilacja nowego faktu wymaga czegoś więcej niż rozszerzenia teorii i dopóki nie dostosuje się jej do faktów – dopóki uczone nie nauczy się patrzeć na przyrodę w nowy sposób – nowy fakt nie jest właściwie w ogóle faktem naukowym⁵.

To, co dla dyskusji nad paradygmatami dydaktycznymi może być bardzo znaczące jako wskazanie szansy rozwojowej, to fakt, że

dzięki paradygmatowi społeczność uczonych zyskuje kryterium wyboru problemów, które – dopóki przyjmuje się ten paradygmat – można uznać za rozwiązalne. I właściwie tylko te problemy uznaje społeczność uczonych za naukowe [...]. Pozostałe zagadnienia [...] są [...] odrzucane jako metafizyczne, jako należące do innej dyscypliny lub po prostu jako zbyt zagadkowe, by warto było poświęcać im czas⁶.

Zauważmy, że rozwój dydaktyki (jak też innych dyscyplin pedagogicznych, czy szerzej – nauk społecznych) był blokowany przez niemożność postawienia pytań wykraczających poza przyrodniczą obserwowalną empirycznie „dosłowność”, a „niemierzalnym” zagadnieniom przypisywano sentymentalizm i potoczność, w najlepszym przypadku – marginalne znaczenie.

Podstawowym zatem argumentem Kuhna jest teza, że dla dojrzałej nauki typową i nieuchronną drogą postępu jest rewolucyjne przechodzenie od jednego do kolejnego paradygmatu. Paradygmatyczne przejście nie polega na uzupełnieniu

⁴ T. S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001, s. 26–27.

⁵ Tamże, s. 102–103.

⁶ Tamże, s. 76–77.

niu, modyfikacji czy rozwinięciu dotychczasowej teorii, ale na fundamentalnej zmianie jakościowych założeń odnoszących się do natury badanych zjawisk i pytań, jakie w procesie badawczym należy uznać za obiecujące i sensowne. Te same fakty w świetle różnych paradygmatów są czymś innym, a pytania, jakie na ich gruncie możemy zadawać, nie są dowolne.

Propozycja, by zainicjować refleksję nad paradygmatami współczesnej dydaktyki, ma niewątpliwie dwa słabe punkty. Pierwszym jest niejasność samego pojęcia „paradygmat”, drugim – niepewność, czy w odniesieniu do dydaktyki można w ogóle mówić o osiągnięciu paradygmatycznego etapu rozwoju. Przyjrzyjmy się dokładniej tym dwóm wątpliwościom.

Kategoria paradygmatu nie została nigdzie przez T. S. Kuhna jednoznacznie sprecyzowana, używał jej w rozmaitych znaczeniach i kontekstach. To, między innymi, stało się przyczyną licznych głosów krytycznych wobec jego książki. To również przyczyniło się do tego, że pojęcie paradygmatu zaczęło niejako żyć własnym życiem, o czym napisał on sam kilka lat później:

Rozmawiając zwłaszcza z entuzjastami mojej pracy, stwierdzam czasem, iż trudno uwierzyć, że wszyscy dyskutanci mieli do czynienia z tym samym tekstem. Sprawia mi przykrość, że moja książka zawdzięcza część swego sukcesu temu, że może być dla każdego tym, czego on zapragnie⁷.

Relacjonując swoją rozmowę z Kuhnem, J. Horgan pisze:

[m]ówiąc o terminie „paradygmat”, przyznał, że był „beznadziejnie nadużywany” i „wymknął się spod kontroli”. Podobnie jak wirus, termin ten rozprzestrzenił się poza historię i filozofię nauki i zakaził całą społeczność naukową, dla której zaczął faktycznie oznaczać każdą dominującą ideę⁸.

Przyznaje też samokrytycznie, że problemy z kategorią paradygmatu wynikają z faktu, że nie zdefiniował go w ścisły sposób⁹. Podejmowane przez niego później próby uściślenia definicji lub zastąpienia pojęcia „paradygmat” określeniem „okaz” jako standardowym przykładem rozwiązywania problemu¹⁰ nie dały oczekiwanego rezultatu i ostatecznie go zniechęciły, co dość malowniczo opisał w rozmowie z J. Horganem słowami: „Jeżeli złapałeś niedźwiedzia za ogon, to przychodzi chwila, w której musisz go puścić i odskoczyć”¹¹.

Pojęcie paradygmatu, choć wciąż nieprecyzyjne i nieco mgliste, pozwoliło dostrzec nieliniarność i nieobiektywność (czykolwiek owa obiektywność miałyby być nauki i zawartych w niej twierdzeń oraz jej uwikłanie w konteksty kulturowe i społeczne. Choć w nauce ma miejsce postępowanie, zdaniem Kuhna, nie wyraża się on w zmierzaniu ku Prawdzie. Takie ujęcie spowodowało, że jego koncepcji

⁷ T. S. Kuhn, *Raz jeszcze o paradygmatach* [w:] T. S. Kuhn, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, PIW, Warszawa 1985, s. 406.

⁸ J. Horgan, *Koniec...*, dz. cyt., s. 64.

⁹ Tamże.

¹⁰ T. S. Kuhn, *Raz jeszcze...*, dz. cyt.

¹¹ J. Horgan, *Koniec...*, dz. cyt., s. 64.

przypisywano relatywizm (choć sam się od tego odżegnywał). Jeśli bowiem nie ma jasnego kryterium wyboru dobrej (lub inaczej – naukowej) teorii, to jedynym dostępnym jest akceptacja jej przez społeczność uczonych chcących podtrzymać tradycję badań, akceptacja zależna od kontekstu historyczno-kulturowego. Jak opisuje A. Chalmers, ujęcie to było powszechnie krytykowane:

Popper poddał krytyce kryterium demarkacji Kuhna na tej podstawie, że przypisuje ono niewłaściwą rangę krytyce w badaniach naukowych; Lakatos z kolei poddał je krytyce dlatego, że między innymi pomija ono znaczenie konkurencji między programami badawczymi (czy paradygmatami); Feyerabend natomiast krytykował to kryterium dlatego, że rozróżnienia Kuhna miały prowadzić do wniosku, iż organizacje przestępcze i filozofia oksfordzka zaliczają się do nauki¹².

A Chalmers podsumował ten wątek rozważań słowami:

Lakatos dążył do sformułowania racjonalistycznej koncepcji nauki, co mu się nie udało, podczas gdy Kuhn zaprzeczał, iżby pragnął sformułować koncepcję relatywistyczną, ale mimo wszystko ją sformułował¹³.

Dla nauk społecznych świadomość historyczno-kulturowej zmienności przyjmowanej perspektywy teoretyczno-metodologicznej wydaje się jednak fundamentalna i ważna. Sam Kuhn w odpowiedzi na zarzut relatywizmu pisał:

Zwolennicy odmiennych teorii są niczym członkowie różnych wspólnot językowo-kulturowych. Uznanie tego paralelizmu sugeruje, że w pewnym sensie obie grupy mogą mieć rację. W odniesieniu do kultury i jej rozwoju jest to stanowisko relatywistyczne. Jednak w odniesieniu do nauki nie musi oznaczać relatywizmu, a w każdym razie dalekie jest od *zwykłego* relatywizmu [...] ¹⁴.

Odmiennność teorii niekoniecznie zatem oznacza, że co najmniej jedna z nich jest błędna lub że odrzucamy wszelkie racjonalne kryteria ich oceny. Różnice między nimi mogą bowiem wynikać z różnych przyjętych założeń wstępnych co do istoty badanych zjawisk. Pojęcie paradygmatu z jednej strony ukazało zatem nieoczywistość podziału na prawdziwe i fałszywe teorie, z drugiej natomiast pokazało możliwość istnienia zasadniczych różnic między teoriami „do przyjęcia”. Posłużyło również do wykazania, że uczeni mogą (nieświadomie) hamować rozwój nauki z powodu swojego konserwatywnego przywiązania do zdobytej wcześniej wiedzy, przeczytanych książek i opanowanego warsztatu rozwiązywania problemów. Ich wyuczenie niekoniecznie zapewnia potocznie rozumiane kompetencje eksperta, ale – w pewnym sensie – stanowi też inercyjne obciążenie.

W rozmowie z J. Horganem Kuhn wspomina, jak czytając dzieła Arystotelesa, nie mógł się nadziwić, jak tak wielki umysł mógł pisać tak błędne rzeczy.

¹² A. Chalmers, *Czym jest to, co zwiemy nauką? Wprowadzenie do współczesnej filozofii nauki*, Siedmioróg, Wrocław 1993, s. 145–146.

¹³ Tamże, s. 146–147.

¹⁴ T. S. Kuhn, *Struktura...*, dz. cyt., s. 352.

W końcu zrozumiał, że „Arystoteles używał podstawowych pojęć w innym znaczeniu niż współcześni fizycy”¹⁵. Dlatego: „[f]izyka Arystotelesa, rozumiana za pomocą swych własnych pojęć, była po prostu inna od fizyki Newtona, a nie gorsza”¹⁶. W ten sposób zakwestionowane zostały roszczenia jednej teorii i jej założeń co do zgodności z Prawdą czy – innymi słowy – z tym, do czego ta teoria się odnosi.

Dlatego tym łatwiej zgodzić się ze słowami T. S. Khuna, który, mimo wyraźnej frustracji, jaką przyniosło mu nadużywanie kluczowego dla jego koncepcji terminu, podejmując po kilku latach od wydania *Struktury rewolucji naukowych* próbę jego uściślenia i zredefiniowania, podkreślał: „Nawet gdybym niedoskonale rozumiał, pisząc moją książkę, czym są paradygmaty, nadal uważam, że zasługują one na wiele uwagi”¹⁷.

Możemy zatem uznać, że niedoprecyzowanie pojęcia „paradygmat” nie jest wystarczającym powodem, by zrezygnować z niego, rozważając status i tożsamość dydaktyki. Może ono pozwolić na zdiagnozowanie zarówno stanu jej rozwoju, jak i zidentyfikowanie mapy systemów założeń (czy – używając terminologii Kuhnowskiej – mapy „matryc dyscyplinarnych” lub okazów, czyli standardowych przykładów rozwiązywania problemów badawczych) budowanych w jej obrębie.

Pozostaje jednak do rozważenia druga słabość tej propozycji, wyrażająca się w pytaniu: czy dydaktyka w ogóle osiągnęła poziom rozwoju paradygmatycznego, a więc poziomu rozwoju naukowego?

W *Strukturze rewolucji naukowych* T. S. Kuhn zaznacza, że nauka w całym tego słowa znaczeniu rozpoczyna się od momentu pojawienia się pierwszego paradygmatu, a więc pierwszej wyraźnej zgody w społeczności uczonych. O wcześniejszych etapach rozwoju refleksji odnoszącej się do badań nad światłem pisze tak:

Od zamierzchłej starożytności aż do końca XVII wieku nie było okresu, w którym panowałby jeden ogólnie przyjęty pogląd na istotę światła. Odwrotnie, zawsze istniało wiele współzawodniczących szkół i szkółek, z których każda broniła takiego czy innego wariantu teorii Epikura, Arystotelesa czy Platona [...]. Na przestrzeni wieków szkoły te wносиły poważny wkład do zespołu koncepcji, zjawisk i technik, z którego Newton wyprowadził pierwszy niemal powszechnie przyjęty paradygmat optyki fizycznej¹⁸.

I dalej rozwija tę myśl:

Ludzie ci byli niewątpliwie uczonymi [...], jednak ostatecznego rezultatu ich działalności nie można w pełni nazwać nauką [...]. Schemat ten nie jest czymś nie-

¹⁵ J. Horgan, Koniec..., dz. cyt., s. 40.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ T. S. Kuhn, *Raz jeszcze...*, dz. cyt., s. 407.

¹⁸ T. S. Kuhn, *Struktura...*, dz. cyt., s. 37–38.

zwykłym również i dzisiaj w różnych dziedzinach, nie wyklucza on też dokonywania ważnych odkryć i wynalazków¹⁹.

Próbując wskazać te dziedziny, dodaje:

Pozostaje też sprawą otwartą, czy którakolwiek z dyscyplin nauk społecznych w ogóle osiągnęła już jakiś paradygmat. Historia pokazuje, że droga do osiągnięcia takiej jednomyślności w badaniach jest niezwykle trudna²⁰.

Takie postawienie sprawy wydaje się zamykać możliwość identyfikowania paradygmatów współczesnej dydaktyki. A jednak warto rozważyć znaczenie tezy Kuhna o roli pierwszego paradygmatu jako tego, którego pojawienie się rozpoczyna naukową fazę rozwoju dyscypliny.

Po pierwsze, sama koncepcja paradygmatów, choć opierająca się na przykładach z nauk przyrodniczych, a zwłaszcza z zakresu fizyki, została stworzona na pograniczu historii i filozofii nauki oraz teorii wiedzy, a więc w obrębie dyscyplin, które, według uprzednich klasyfikacji Kuhnowskich, należałoby zaliczyć do przedparadygmatycznych, czyli nienaukowych. Nie zmniejsza to ogromnej roli, jaką jego praca odegrała w procesach zrozumienia mechanizmów rozwoju nauki i jej lokalizacji społeczno-kulturowej. Trudno też raczej nazwać jego rozważania nienaukowymi.

Po drugie, jako otwarty należy potraktować problem, czy paradygmatyczność nauk przyrodniczych ma tę samą naturę co paradygmatyczność nauk społecznych. Innymi słowy, nie jest oczywiste, w jakim stopniu definiowanie nie tyle paradygmatu, ile samej nauki przez T. S. Kuhna nie zamknęło z góry możliwości rozważania paradygmatów innych niż te cechujące nauki ścisłe. Gdyby prześledzić przykłady osiągnięć nauki, podawane przez Kuhna, to okaże się, że najlepiej opisują je pojęcia **odkrycie** i **wyjaśnienie** (typowe dla nauk przyrodniczych), a nie **rekonstrukcja** i **interpretacja** (właściwe dla nauk społecznych). Zdefiniowanie nauki jako **odkrywającej** jest z natury paradygmatyczne. Kryje się za nim bowiem zgoda społeczności uczonych (głównie – zauważmy – przedstawicieli nauk przyrodniczych) co do tego, czym nauka jest, a czym nie jest, i jakie są jej konstytutywne atrybuty. Taka definicja nie tylko arbitralnie wskazuje naukowe byty, ale też byty nienaukowe. Nauki społeczne w takim ujęciu nie są naukowymi z definicji, chyba że spełniają wymagania przyrodniczej metodologii zmierzającej do odkrycia, a więc takiej metodologii, która w procesach ich rozwoju została zdemaskowana jako zbyt często jałowa, redukcyjna i nieodpowiadająca naturze wielu badanych zjawisk. Powtórzmy: definiowanie, czym jest nauka, a czym nie jest (lub czym jest nienauka), należy zawsze do określonego paradygmatu.

Po trzecie wreszcie, sam T. S. Kuhn mocno zrewidował swoje pierwotne, restrykcyjne stanowisko. Podejmując po kilku latach dyskusję nad istotą paradygmatu, pisze o przykrych konsekwencjach przedstawiania przez siebie w *Strukturze rewolucji naukowych* niektórych twierdzeń w taki sposób, jakby to były definicje:

¹⁹ T. S. Kuhn, *Struktura...*, dz. cyt., s. 38.

²⁰ Tamże, s. 41.

Najbardziej szkodliwa z tych konsekwencji wynika z mojego użycia terminu „paradygmat” do odróżnienia wcześniejszego i późniejszego okresu w rozwoju poszczególnych dyscyplin. W okresie, który [...] nazwałem przedparadygmatycznym, przedstawiciele dyscypliny podzieleni są między szereg zwalczających się szkół, z których każda rości sobie pretensję do kompetencji w danej problematyce, lecz podchodzi do niej w całkiem inny sposób. Po tym stadium rozwojowym następuje [...] przejście do tak zwanego okresu paradygmatycznego, [...] zazwyczaj w rezultacie jakiegoś ważnego osiągnięcia. Okres ten charakteryzuje zniknięcie wszystkich lub prawie wszystkich szkół, co pozwala na o wiele skuteczniejsze działanie członków pozostałej społeczności. Nadal sądzę, że wzorzec ten jest ważny i typowy, ale można go bronić bez odwoływania się do osiągnięcia pierwszego paradygmatu. Czymkolwiek by były paradygmaty, są one własnością każdej naukowej społeczności, włącznie ze szkołami tak zwanego okresu przedparadygmatycznego. Fakt, iż nie dostrzegłem jasno tej okoliczności sprawił, że paradygmat zaczął wydawać się tworem quasi-mistycznym czy też właściwością, która, jak charyzmat, przekształca tych, którzy są nią obdarzeni²¹.

Jeśli zatem warunek powszechnej zgody społeczności uczonych, reprezentujących określoną dyscyplinę, co do zasadniczej istoty badanych zjawisk i dopuszczających (czy wzorcowych) sposobów rozwiązywania problemów, nie jest konieczny dla rozpatrywania jej paradygmatu/paradygmatów, to również dla dydaktyki otwiera się możliwość rozpoznawania ich w obrębie społeczności pedagogów.

Pozytywne rozstrzygnięcie wątpliwości dotyczącej tego, czy można pytać o paradygmaty w dydaktyce, nie powinno jednak wyciszyć naszego niepokoju o jej status oraz tożsamość teoretyczną i metodologiczną. Takie pytanie wymusza bowiem jej zredefiniowanie, rodzi krytyczność wobec stanu, w jakim się znajduje, i kierunków, w których zmierza. Jest w gruncie rzeczy pytaniem o naturę dydaktyki jako dyscypliny naukowej, pytaniem, na które brakuje jednoznacznej odpowiedzi.

Nie ma ani jasności, ani zgody co do tego, czy dydaktyka jest bardziej obszarem działalności praktycznej, w której można wyraźnie odnaleźć różnorodne normatywne orientacje skonfliktowane, spierające się, ale też mogące ustanawiać pewien kompromis i zachodzić na siebie w praktyce społecznej; czy też jest to bardziej dyscyplina badawczo-teoretyczna, której bezpośrednim zadaniem nie jest generowanie praktyk, ale badanie, jakie są i czym są. Możliwe też, że jest zarówno jednym, jak i drugim, przybierając różną postać na wzór terapii psychologicznej i psychologii czy pracy socjalnej i socjologii.

Jednak również wtedy, a może nawet zwłaszcza wtedy, rekonstrukcja jej świadomości i założeń staje się kluczowa, a odróżnienie obszarów zasadniczych teoretycznie, z ich specyfiką przedzałożeńową i właściwościami metodologicznymi, od obszaru praktyki społecznej (też zresztą wymagającej budowania własnej samoświadomości krytycznej) może się okazać warunkiem rozwoju dydaktyki jako działu pedagogiki. Jeśli zatem dydaktyka jest (także) nauką, która bada, co dzieje się w klasie szkolnej, jak uczy się uczeń w warunkach zaoferowanego mu nauczania, kim się staje i czym jest jego wiedza, a nie jedynie próbą urzeczywistniania zaangażowanej praktyki (jako swoistej dzielności

²¹ Tamże, s. 408.

nauczycielskiej, którą odróżniam tu wyraźnie od – zawsze jałowej edukacyjnie i ubezwłasnowolniającej nauczyciela – aplikacji instruktazu), to hermeneutyczne odsłanianie możliwego rozumienia rzeczywistości szkolnej, z jednoczesnym jawnym określaniem przyjmowanej ontologicznej i epistemologicznej perspektywy, prowadzi nas w kierunku poszukiwania i rekonstrukcji paradygmatów dydaktycznych.

Odrębną kwestią jest pytanie o relacje między paradygmatami nauk społecznych (w tym dydaktyki), gdy nie tyle jeden z nich zastępuje drugi w wyniku radykalnego odrzucenia i pojawienia się powszechnej zgody na nowy, ile raczej współwystępują one w tym samym czasie, prowadzą spory czy nawet wojny paradygmatyczne. Przy czym ta niezgodność nie wynika z „wyjściowego” chaosu, początkowego charakteru dociekań, lecz przeciwnie – jest fazą następującą po odpowiedzialnym i odważnym zakwestionowaniu obowiązującej zgody, rodzajem emancypacji z postulatu jednomysłności. Być może właśnie zdolność do wyodrębnienia rodzaju mapy paradygmatów, zarysowanej na podstawie świadomości, że zjawiska badane w dyscyplinach humanistycznych podlegają niejednoznacznej intencjonalności oraz kulturowo i osobiście negocjowanemu nadawaniu zawsze nieoczywistych i nieostatecznych znaczeń, a więc świadomości nieuchronnego **braku zgody** co do natury zjawisk społecznych, jest wyrazem dojrzałości tych nauk. Choć są to dość swobodnie formułowane hipotezy, jednak – nawet jeśli całkowicie chybione – pokazują pewien kierunek namysłu nad dydaktyką, który – choć nie musi – może się okazać owocny.

Jeśli więc w dydaktyce możemy mieć do czynienia ze współwystępowaniem odmiennych paradygmatów, w jakim stopniu zatem są one skazane na zamknięcie, a w jakim mogą wywołać debatę, wymianę myśli? W jakim sensie i w jakim stopniu mogą wpływać na siebie i rozwijać się w wyniku tego wpływu? Ale też – z drugiej strony – jak są uprzytamniane sobie przez swoich (deklarowanych) reprezentantów? Innymi słowy, w jakim stopniu „deklaracja członkostwa” w paradygmatycznie zjednoczonej społeczności uczonych jest świadoma i realna badawczo? Ostatnie pytanie jest tym bardziej zasadne, gdy przypomnimy, że, zdaniem T. S. Kuhna,

[p]oszczególni uczeni, uznając dany paradygmat, nie muszą już w swoich głównych pracach podejmować prób budowania od nowa całej dziedziny wiedzy, zaczynać od podstawowych zasad i usprawiedliwiać każdego z wprowadzanych pojęć²².

Jeśli więc dla nauk społecznych typowa byłaby wieloparadygmatyczność, istnieje znaczne ryzyko, że pomijanie rekonstrukcji własnych założeń zrodzi głębokie zafałszowania i nieporozumienia na poziomie wykładanej dalszej argumentacji. Możemy mieć zatem do czynienia z sytuacją, gdy krytyka będzie się odnosić nie tyle do założeń paradygmatycznych, ile do faktu, że reprezentant dyscypliny jest nieświadomy tego, jaki paradygmat uprawia, nie opowiada się za nim *explicit*e i nie polemizuje z innymi, ale jako podstawę swojego ujęcia przytacza „obce” za-

²² T. S. Kuhn, *Struktura...*, dz. cyt., s. 49.