

# Wstęp

Proponowany podręcznik poświęcony jest próbie ustalenia zróżnicowania teoretycznego i metodologicznego, z jakim mamy do czynienia na gruncie dydaktyki. Jego celem jest wskazanie i porównanie ze sobą najważniejszych odmian myślenia dydaktycznego i związanych z tym praktyk nauczania oraz dyskusji, jakie na ich temat są toczone. Nie chodzi w nim jednak o wyczerpanie tematu ani też o ustalenie ostatecznych rozstrzygnięć, a jedynie o umożliwienie studentom – przyszłym nauczycielom i pedagogom – zdobycia orientacji w teoriach i zjawiskach dydaktycznych, jakie występują w krajach, w których rozwijana jest akademicka refleksja dydaktyczna i organizowane są instytucjonalne formy kształcenia.

Tytułowe „paradygmaty” są, rzecz jasna, rezultatem sięgnięcia do nieco mglistej, ale teoretycznie niezwykle owocnej kategorii rozpowszechnionej przez Thomasa Kuhna, dzięki której uzmysłowił on uderzającą zmienność nauki i jej rozwojową historyczną niepewność. Zgoda uczonych co do modelu jej uprawiania okazała się jednym z najsilniejszych czynników, który kieruje badaczy w stronę określonych problemów i metod ich rozwiązywania i częstokroć decyduje o sukcesach jednych teorii i odrzucaniu innych. W przypadku dyscypliny naukowej, której przedmiotem są zjawiska społeczne, a taką jest właśnie pedagogika i składające się na nią subdyscypliny, element umowy społecznej jest nawet znacznie bardziej nasilony. To wpływa na niejednoznaczność wielu ustaleń, ale też to właśnie stanowi o potencjale i bogactwie rozwiązań, z jakimi możemy mieć do czynienia.

Pisaniu tego podręcznika towarzyszył zamiar wprowadzenia pewnej odmienności w porównaniu do innych podręczników dydaktyki, jakie istnieją na naszym rynku. Chciałam przyjąć w nim nie jedną tylko, wybraną perspektywę myślenia o uczeniu się i nauczaniu, ale ukazać wiele odmian tej subdyscypliny pedagogicznej z zachowaniem możliwego obiektywizmu i pominięciem własnych preferencji w tym zakresie. W znajdujących się

dotąd w obiegu opracowaniach (również autorki piszącej te słowa), w których omawiane są przykłady odmiennych podejść, systemów czy teorii, dokonywane jest ich wartościowanie i wskazywanie wyższości jednych nad innymi. Wynika to z przyjęcia wybranej perspektywy teoretycznej i aksjologicznej przez autora oraz jego zamiaru, by zgodnie z nimi badać, interpretować i zmieniać rzeczywistość dydaktyczną. Proponowanemu tu podręcznikowi przyświecał cel zupełnie inny. Chodziło o przedstawienie w nim poszczególnych paradygmatów i ich wewnętrznych odmian jako równorzędnych i możliwych do wyboru. Chociaż sama jestem przedstawicielką konstruktywizmu dydaktycznego i jego założenia są mi najbliższe, chciałam uniknąć sytuacji tworzenia pozoru, że na świecie istnieje zgoda co do tego, jaki sposób instytucjonalnego organizowania i powodowania uczenia się jest najlepszy. Wieloparadygmatyczność dydaktyki wynika z możliwości przyjmowania zróżnicowanych założeń, które prowadzą do całkowicie odmiennych konsekwencji teoretycznych i praktycznych. W przeciwieństwie do wielu autorów podręczników z dydaktyki ogólnej nie chcę zatem sugerować, że paradygmaty przeze mnie nieakceptowane są „przestarzałe”, „nieaktualne”, „błędne”, a te, które preferuję, są „współczesne”. Zamiarem moim było ukazanie całej ich panoramy w wyrównanej statusowo perspektywie horyzontalnej po to, by ułatwić ich rozpoznawanie, ale też pogłębić świadomość czytelnika, że uprawianie określonej dydaktyki nie jest nigdy bezdyskusyjne i nie stanowi efektu jej nieproblematicznej wyższości nad innymi, ale jest rezultatem dokonywanych przez nas profesjonalnych wyborów, za które zawsze jesteśmy odpowiedzialni.

Dydaktyka – jak każda dyscyplina naukowa – wyłania się i rozwija na skrzyżowaniu badań własnych oraz innych nauk. Dla rozumienia uczenia się i nauczania szczególnie istotne są impulsy płynące z socjologii, psychologii, politologii, antropologii, a współcześnie także neuronauk. Dostarczając danych o funkcjonowaniu społeczeństw, umysłu i kultury, przyczyniają się one do różnicowania założeń i argumentacji, jaka dla poszczególnych paradygmatów i ich wewnętrznych odmian jest zasadnicza. W połączeniu z wyborami dotyczącymi wartości, co dla pedagogiki jest podstawowe, prowadzi to do wykrystalizowania się koncepcji na tyle odmiennych, że czasem staje się niemożliwe ich „przekładanie” na siebie, gdyż nie tylko wprowadzają one swoisty dla siebie język, ale w ich świetle te same słowa znaczą po prostu coś innego. Wiedza dydaktyczna nie jest nam zatem potrzebna jedynie do tego, by po jej śladzie interpretować zdarzenia na lekcjach i stosować rekomendowane strategie, ale staje się niezbędna, by zrozumieć własne głęboko ukryte założenia i być zdolnym do krytycznej refleksji nad nimi, a czasem też do zmiany swoich poprzednich wyborów.

Proponowany podręcznik może więc być rodzajem narzędzia czy mapy do poruszania się po dydaktyce. Nie twierdzę, że ten plan jest rewolucyjny, ale dla polskiej dydaktyki ogólnej, która od wielu lat jest zdominowana przez jeden z paradygmatów, takie ujęcie – mam nadzieję – może okazać się owocne.

Pisząc ten podręcznik, zakładałam, że jego odbiorca ukończył przedmiot pedagogika ogólna i ma orientację w podstawowych jej pojęciach i nurtach. Jednak starałam się za każdym razem nakreślić pewien kontekst teoretyczny, by umożliwić rozumienie materii dydaktycznej również tym, którzy na gruncie pedagogiki nie zdobyli jeszcze poziomu bardziej zaawansowanego. Na marginesach sygnalizowane są nowe podejmowane wątki, a w tekście pogrubiono kluczowe słowa. Ma to ułatwić czytelnikowi poruszanie się po całości książki i czytanie jej z możliwością powrotów do zagadnień, które warto ze sobą porównać i skonfrontować.

W kolejnych, opisanych hasłami wątkach i zagadnieniach wskazano podstawowe źródła teoretyczne, z których czerpano w danej odmianie dydaktyki, jej podstawowe złożenia dotyczące uczenia się i nauczania oraz głównych przedstawicieli. Zamieszczono też informacje o stosowanych rozwiązaniach praktycznych. Pomocą w rozumieniu istoty poszczególnych paradygmatów, a także różnic między nimi, są wyszczególnione edytorsko przykłady i narracje.

W jednym z haseł zawarto też uwagi dotyczące języka, jakiego używa się w odmiennych paradygmatach i modelach dydaktyki. Decyzja o ich zamieszczeniu wynika z faktu, że w warunkach polskich zbyt rzadko dydaktycy akademicy jasno określają teoretyczne źródła swoich założeń, „ukrywając” w ten sposób swoją paradygmatyczną przynależność. Mniej zaawansowanego czytelnika skazuje to na sytuację, w której ma on wrażenie, że istnieje coś takiego jak ustalona ogólna teoria dydaktyczna, wiedza pewna, o tym, czym jest uczenie się i jak je wyzwać. Uwrażliwienie na język, jaki dominuje w określonych teoriach, i typowe dla nich pojęcia, mogą ułatwić ich identyfikację paradygmatycznego „ulożenia” danej pozycji i przyjęcie odpowiedniej perspektywy interpretacyjnej podczas jej studiowania.

Każdy podrozdział poświęcony określonej odmianie paradygmatycznej dydaktyki kończy wskazanie jej mocnych i słabych stron. Przeszukując źródła, starałam się uwzględnić zarówno głosy reprezentantów i entuzjastów każdej z nich, jak też jej krytyków i oponentów. To strategia mająca zapewnić nie tylko możliwą bezstronność w prezentacji dydaktyk, ale przede wszystkim dowodząca, że nie istnieją teorie i rozwiązania najlepsze, a tym bardziej jedynie słuszne. Czytelnik, w tym także badacz i nauczyciel, musi dokonać przemyślanego wyboru akceptowanego przez siebie sposobu myślenia, rozumienia i działania dydaktycznego.

Współczesny polski system edukacyjny znajduje się w stanie niemal nieustannego kryzysu i zmian, które – chociaż powodują głębokie perturbacje organizacyjne – z perspektywy dydaktycznej są powszechnie oceniane jako jałowe. Towarzyszy temu krytyka szkoły i stosowanych w niej metod nauczania oraz narastający niepokój spowodowany doniesieniami na temat przeżywanego przez uczniów nasilonego stresu, a także przeciążenia pracami domowymi i korepetycjami, które mają zrekompensować niewydolność kształceniową szkoły. Jeden z zarzutów mówi o pozorowaniu zmian i inercyjnym trwaniu w sztywnym modelu nauczania, niewrażliwym na zmiany w nauce, kulturze i nowe oczekiwania indywidualne i społeczne. Zapewne przyczyn takiej sytuacji jest wiele i mają one zróżnicowany charakter. Jednak wydaje się, że jedną z nich, i to niepoślednią, jest kondycja dydaktyki jako subdyscypliny akademickiej i zamykanie się jej wielu przedstawicieli na możliwość alternatywnego wyjaśniania oraz projektowania nauczania i uczenia się. Główny problem widzę więc nie tyle w istnieniu określonego modelu kształcenia, ile w jego dominacji i obojętności na odmienne argumenty. Różnorodność jest najbardziej witalnym motorem rozwoju edukacji i jedyną szansą na zaspokajanie potrzeb jednostek i społeczeństwa. Dramatem polskiej szkoły nie jest jej taka a nie inna postać, jest nim jej unifikacja. Niniejszy podręcznik jest próbą przełamania tej monopolizacji myślenia i propozycją otwarcia wielogłosowej debaty nad tym, jak można rozumieć nauczanie, jego istotę, przebieg i skutki.