

Władysław P. Zaczyński

Uniwersytet Warszawski

W poszukiwaniu ontycznej tożsamości dydaktyki ogólnej

Przyjęty tytuł wskazuje, że rozważania prowadzone będą z założeniem, iż minione doświadczenia winny być obecne w rozwiązywaniu problemów nowych, stanowiących dla dydaktyki ogólnej jej przyszłość. W tytule jest również ukryta myśl, że z minionych doświadczeń czynimy raczej mierny, daleki od optymalnego użytek. Nasze doświadczenia czytelnicze potwierdzają trafność spostrzeżenia, że historia jest wprawdzie nauczycielką, ale niestety pozbawioną uczniów.

Spotykamy także poglądy, wg których przeszłość jest obciążeniem intelektualnym, a nie skarbnicą mądrości. Sam uważam, że czynienie użytku z wiedzy nagromadzonej przez naszych poprzedników jest warunkiem rzetelnego poznania interesującej badacza dziedziny i urasta do metodologicznego kanonu rozwiązywania problemów nie tylko teoretycznych, ale i praktycznych.

Ten metodologiczny postulat odwoływania się do przeszłości mocno i zasadnie opisał w *Szkicach z teorii poznania naukowego* J. Kmita (1976, s. 135; zob. też W.P. Zaczyński, 1988, s. 169 i n.).

Niniejsze rozważania będą próbą spojrzenia w przeszłość interesującej nas dziedziny dla odnalezienia w niej ważnych rzeczowych podstaw tak dla ontycznych, jak i metodologicznych wniosków wszechstronnie i obiektywnie uzasadniających obecność komputera w procesach dydaktycznych.

Intencja tych uwag jest złożona, bo wiąże się nie tylko z chęcią wyprowadzenia komputera w jego edukacyjnych zastosowaniach z ontologicznej i metodologicznej niepewności, w jakiej faktycznie się znajduje, ale i z chęcią uniknięcia powtórki błędów i strat finansowych, jakie miały miejsce w okresie usilnego lansowania w przeszłości **technicznych środków nauczania**.

Wprowadzenie

Przyjęty temat jest wyraźnym nawiązaniem do mojej książki *Metodologiczna tożsamość dydaktyki* (W.P. Zaczyński, 1988). Treści, które zamierzam teraz przedstawić, powinny poprzedzać rozważania z zakresu metodologii, bo cechy rzeczywistości badanej wyznaczają sposoby jej poznawania, a nie na odwrót. *Metodologiczna tożsamość dydaktyki* już jest opublikowana, a ontycznej tożsamości jeszcze nie ma i tylko dla czytelnego opisu przedmiotu dydaktyki przywoływać będę informacje z zakresu metodologii badań dydaktycznych. Nie ulega bowiem wątpliwości, że wyczerpujący opis tożsamości wybranej dyscypliny wymaga łącznego omówienia przedmiotu określonej dziedziny i sposobów jego badania. Przecież w podręcznikach z reguły początkowe rozdziały poświęcone są **ontologiczno-metodologicznym** podstawom danej nauki. Przyjąłem (być może nieskromnie), że metodologiczne podstawy dydaktyki ogólnej w moim ujęciu i przedstawione w wymienionej książce są znane i nie ma potrzeby ich przypominania.

Rozważania podejmuję przy założeniu, że dydaktyka definiuje siebie przez wyrażenie „teoria...”, domyślnie: naukowa, nauczania i uczenia się. Dziedzina zaś staje się nauką nie tylko wtedy, kiedy stosuje metody badania, które uznawane są za naukowe (z czym mogą być kłopoty), ale także wtedy, kiedy obok metod ma zdefiniowany przedmiot. I przedmiotowi dydaktyki właśnie poświęcam teraz uwagę.

Zmienność koncepcji dydaktycznych i jej źródła

Badanie zmienności koncepcji dydaktycznych wymaga w rzeczy samej analiz historycznych, sam jednak chcę ograniczyć się do wybranych przykładów zmian, które zaszły współcześnie. Tylko w kontekście obserwowalnych zmian możliwe będzie ukazanie kłopotów dydaktyki ogólnej jako dyscypliny pretendującej do bycia nauką, w której zdefiniowany jest nie tylko przedmiot jej badań, ale i jego teoretyczna (paradygmatyczna) istota. Z literatury przedmiotu wiemy, że między przedmiotem a metodami jego badania zachodzić musi relacja rzeczowej (czytaj: metodologicznej) zgodności, o czym w dalszej części będzie jeszcze mowa.

Omawianie zmienności koncepcji dydaktycznych ilustrować będę tymi rodzimymi przykładami, które miały miejsce po 1948 r., a więc po urzędowym odrzuceniu całego teoretycznego dorobku dydaktyki polskiej sprzed 1939. Zmiany mnie interesujące tworzą łańcuch kolejnych po sobie następujących koncepcji dydaktycznych, począwszy od „dydaktyki kairowowskiej” do „technologii kształcenia”, w tym „nauczania wspomaganego komputerowo”. Choć przedstawiane teraz treści dotyczą przeszłości, to nie będzie to wykład z historii dziedziny.

Dydaktyka kairowowska

Nazwę „dydaktyka kairowowska” przyjąłem arbitralnie dlatego, że treści zawarte w dwutomowym podręczniku pod redakcją I. Kairowa (1950) stanowiły po 1948 r. w Polsce teoretyczny i metodyczny kanon ogólnej teorii nauczania, która obowiązywała w zakładach kształcenia nauczycieli wszystkich poziomów i której obowiązywanie było wymuszone w latach 50.

Nie ma potrzeby odrębnego omawiania podstawowych założeń dydaktyki Kairowa, bo ujawnią się przez jej konfrontację z nową wówczas propozycją w dydaktyce polskiej, tzn. **uczeniem się (uczniów) przez rozwiązywanie problemów**, czyli, w skrócie, nauczanie problemowe, którego wejście do historii polskiej myśli dydaktycznej można datować na rok 1957. Wtedy właśnie ukazał się 4 tom „Studiów Pedagogicznych” pod tytułem *Kształcenie samodzielności myślenia w procesie nauczania* (W. Okoń, 1957). Dojrzałą postać tej koncepcji dał W. Okoń w książce *U podstaw problemowego uczenia się*, która ukazała się w 1964 r. Można i tę datę przyjmować za czas wprowadzenia idei nauczania problemowego zarówno do kanonu nauki o nauczaniu, jak i do praktyki szkolnej.

Przyjęcie jednej wiążącej daty dla ustalenia początków idei nauczania problemowego jest w istocie trudem próżnym dlatego, że źródeł wymienionej idei można doszukiwać się w zamierzchłej przeszłości. Można przecież łatwo wykazać merytoryczny związek każdej z wielkich teorii dydaktycznych z określoną teorią poznania: materializmu dydaktycznego z empiryzmem, formalizmu dydaktycznego z racjonalizmem itd.

Związek dydaktyki z epistemologią widoczny jest najwyraźniej w zasadach nauczania, których treść była zawsze wyznaczana przez epistemologiczny paradygmat. Nie trzeba przypominać, że najstarszą zasadę nauczania: zasadę pogładowości, sformułował J.A. Komeński pod wpływem sensualizmu (dominującego w XVII–XVIII wieku), wg którego jedynym i pewnym źródłem wiedzy niezawodnej są zmysły. Tę myśl wyraził Komeński w *Wielkiej dydaktyce* w następujący sposób:

[...] zmysły muszą być punktem wyjścia dla każdego poznania; [...] czemuż by więc nauka nie miała się zaczynać od rzeczywistego obejrzenia rzeczy, zamiast od wyjaśnień słownych (J.A. Komeński, 1956, s. 199).

Idea nauczania problemowego nie była wówczas czymś teoretycznie nowym, choć w latach 50. zaskakująco śmiałym. Nauczanie problemowe bowiem tkwi teoretycznymi korzeniami, jak to na końcu zobaczymy, we wczesnej myśli dydaktycznej. Było też obecne w polskiej myśli dydaktycznej jeszcze przed wybuchem II wojny światowej.

Na zachodzenie wymienionego związku obu dyscyplin naukowych wskazywał B. Suchodolski w rozprawie *Badanie a nauczanie* (1936), opublikowanej w „Nauce Polskiej”. Do tej rozprawy nawiązał W. Okoń w publikacji

o znamienym tytule *O pewnych analogiach między uczeniem się a badaniem* (1963). Może nas zatem dziwić, że idea nauczania problemowego spotkała się z znacznym oporem, by nie powiedzieć: sprzeciwem kairowowców. Przecież w *Pedagogice* pod redakcją Kairowa jest też mowa o epistemologicznych podstawach nauczania, do których odwołują się nowe hasła samodzielności myślenia i działania uczniów.

Tymczasem wprowadzanie do dydaktyki nowego hasła: **samodzielności myślenia uczniów**, wymagało dobrze i ostrożnie sformułowanych mocnych argumentów, które miękko negowały „jedynie naukową” i bezwzględnie obowiązującą dydaktykę Kairowa. Źródeł rzeczywistych trudności odkrywania praw ucznia do samodzielnego myślenia w procesie nauczania było wiele: filozoficznych, dydaktycznych, a nade wszystko politycznych.

Pierwszym powodem trudności wejścia idei nauczania problemowego do zasobów polskiej myśli dydaktycznej była sprzeczność interesów samej teorii nauczania. Nauczanie problemowe bowiem wymaga silnego akcentowania tego, co jest wspólne dla obu dziedzin, tzn. dydaktyki i epistemologii¹. Z drugiej zaś strony ochrona samodzielności naukowej dydaktyki wymuszała ukazywanie różnic występujących między tymi dziedzinami.

Ta troska o autonomię dyscypliny nie jest cechą daną tylko dydaktykom. Z podobną postawą mamy do czynienia np. u K. Ajdukiewicza, który w 1 rozdziale książki *Zagadnienia i kierunki filozofii* napisał:

Otóż faktyczny przebieg procesów poznawczych, którymi zajmuje się psychologia, nie interesuje teorii poznania, interesuje ją natomiast to, wedle czego poznanie bywa oceniane (K. Ajdukiewicz, 1983, s. 28).

Przez analogię można powiedzieć, że dydaktyk, dla odróżnienia od psychologa, interesuje się tylko tym, jak nauczać w określonych warunkach organizacyjnych pracy szkolnej. Występujące w definicjach pojęć dydaktycznych słowo „przekazywanie” sugeruje znaczne odejście od tych stanowisk, wg których źródłem teoretycznych założeń teorii nauczania jest – jak twierdził również S. Hessen (1997) – gnoseologia. Akceptacja nauczania problemowego wymusza podkreślanie punktów styecznych obu omawianych teraz dziedzin, a nie różnic. Można się nawet dziwić, że odnajdywanie podobieństw sprawiało dydaktykom trudności jeszcze w latach 60., skoro znacznie wcześniej je odkrył i znakomicie opisał Hessen w *Podstawach pedagogiki*. Czytamy tam:

Dziecko poznające, czyniąc swe pierwsze spostrzeżenia nad rzeczywistością i wnioskując z nich, nieświadomie podlega już tym prawom i regułom, które kierują również pracą uczonego (S. Hessen, 1997, s. 281).

¹ W. Okoń w rozprawie *O pewnych analogiach...* napisał: „[...] proces problemowego uczenia się ma już wiele punktów styecznych z procesem badania naukowego” (1963, s. 367).

I rzeczywiście, bez trudu można wykazać, że to, co wg niektórych dydaktyków różni obie dziedziny, dla wielu jest składnikiem wspólnym dla uczenia się i poznania. Zresztą cały wywód Hessena, zawarty w 8 rozdziale *Podstaw pedagogiki*, poświęcony jest wykazaniu, że

Nie ma [...] dwojakiego poznania – naukowego i „zwyczajnego” – lecz wszelkie poznanie, jeżeli jest prawdziwe, jest zarazem poznaniem naukowym (S. Hessen, 1997, s. 280)

– które jest celem „wychowania naukowego”.

Myślę, że idea samodzielności myślenia uczniów, czyli – jak to określał Hessen – poznanie prawdziwe, było rzeczywistym powodem lęków kairo-wowców.

Samodzielność ucznia w procesie poznawania rzeczywistości go otaczającej to uznanie jego podmiotowych uprawnień. Praktyka nauczycielska ujawniała, że w uczeniu się przez rozwiązywanie problemu każdy uczeń, uczestnik rozwiązywania problemu, widział, myślał, sądził i przeżywał radość odkrycia (przeżycie „Aha”). Łączyło się to – jak nader trafnie napisał A. Siemianowski – w „jednolity proces świadomościowy, proces poznawczy” (1986, s. 141). Praktyka nauczycielska i obserwacja zachowań uczniów w ich rolach badaczy potwierdzały poczynione przezeń spostrzeżenia, że

[...] samo przeżycie poznania domaga się podmiotu [...] to ktoś przeżywa, to ktoś jest świadomy sensu tego, co w poznaniu przeżywa (A. Siemianowski, 1986, s. 140).

Zatem Hessen, a także Siemianowski wskazują na autentyczne, rzeczowe uzasadnienie podmiotowych uprawnień ucznia w procesie dydaktycznym. A tych uprawnień nie mogła zaakceptować dydaktyka kairo-wowska. Dydaktyka lat 50. ubiegłego wieku odwoływała się do frazeologii o obiektywnym charakterze nauki, a zatem także o obiektywnym w swoim przebiegu procesie poznania. Obiektywność w nauce nie była jedynie przeciwieństwem subiektywności, ale z istoty swej jej negacją. Nie chciano zaakceptować subiektu nawet w teorii poznania, w której próbowano konieczną obecność osobowego podmiotu poznania zastąpić podmiotem kolektywnym jako kategorią zobiektywizowaną (J. Kurowicki, 1977). To stanowisko powodowało, iż w dydaktyce tej, przeciw „jedynie naukowej”, też obowiązywał „Obiektywizm, o którym pisał Kairow, że jest wyrazem praw zarówno przyrody, jak i człowieka” (I. Kairow, 1950, t. 1, s. 68). „Obiektywny” ogląd rzeczywistości dydaktycznej sprawiał, że nie było w niej miejsca na podmiot jednostkowy, na subiektywne uprawnienia poznawcze ucznia. Tę dydaktykę można zatem bez zagrożenia błędem nazwać dydaktyką bezpodmiotową.

Nauczanie problemowe wymusiło uporządkowanie na nowo celu nauczania. W dydaktyce w tamtych latach dominującej, w pewnym sensie zakwestionowanej przez ideę samodzielnego myślenia uczniów, wyznaczano jako

podstawowy cel wychowania „[...] przygotowanie młodzieży do aktywnego udziału w budownictwie komunistycznego ustroju”, a jako cele mu podporządkowane „[...] uzbrojenie młodzieży w wiadomości naukowe” (I. Kairo, 1950, t. 1, rozdz. 3). Takie uporządkowanie składników celu wychowania umysłowego budzi obawy dlatego, że wcale nie chodzi o poznanie, lecz o oddanie jej w służbę innym celom. Tym samym idea nauczania problemowego wiązała się z twierdzeniem Arystotelesa, wg którego prawdziwy badacz (uczony) pragnie poznać prawdę dla niej samej, bez dodatkowych intencji leżących poza prawdą. Przydawanie dokonanej odkrywce wartości nawet praktycznej, użytkowej, jest już skazą, która wg interpretatorów Arystotelesa pozbawia go cech odkrycia naukowego. A w nauczaniu problemowym chodziło zawsze o stwarzanie takich warunków, w których uczeń mógł działać i myśleć tak, jak działa i myśli uczony, badacz z danej dziedziny.

Drugim powodem blokującym akceptację podmiotowych uprawnień ucznia w procesie dydaktycznym był ówczesny sposób rozumienia kierowniczej roli nauczyciela. Kierownicza rola nauczyciela w procesie nauczania była w latach 50. ubiegłego wieku wielkością nienaruszalną, kanoniczną. Obowiązująca wówczas interpretacja roli kierowniczej nauczyciela usuwała z pola widzenia dydaktyków ważną, ujawnioną już w *Procesie nauczania* Okonia, kwestię aktywnego udziału ucznia na lekcjach w szkole z wyraźnym akcentem na jego intelektualną samodzielność. Postulat samodzielnego myślenia pozostawał w opozycji do obowiązującego wtedy rozumienia roli nauczyciela w nauczaniu. W powszechnie i urzędowo obowiązującym w latach 50. ubiegłego wieku podręczniku *Pedagogiki* Kairowa znajdujemy zdanie: „Uczniem kieruje zawsze człowiek doświadczony, specjalnie przygotowany do nauczania i wychowania – nauczyciel” (I. Kairo, 1950, t. 1, s. 70). Trzeba było mieć znaczną odwagę intelektualną, aby podjąć próbę przełamania obowiązującego i wielce sugestywnego przekonania, że opis kierowniczej roli nauczyciela może być niezgodny z porządkiem logicznym. Według porządku logicznego miano podmiotu przysługuje wyłącznie temu, kto inicjuje i kieruje procesem, **od** kogo wychodzą działania, a nie temu, **do** kogo są te działania skierowane.

Z trudem dostrzeżono, że odkrywana stopniowo przez dydaktyków podmiotowość ucznia i wynikające z tego jego uprawnienia nie muszą pozostawać w opozycji do kierowniczej roli nauczyciela, oczywiście przy określonym sposobie jej rozumienia. Ale warunkiem – co widać z perspektywy minionego czasu – kolejnego przybliżenia do poszukiwanego rozumienia podmiotowej obecności ucznia w procesie nauczania było odkrycie podobieństw między uczeniem się a badaniem. A podobieństwa między wymienionymi procesami dostrzegane były wcześniej, bo przez Hessena już w 1923, roku wydania w Niemczech *Podstaw pedagogiki* w języku rosyjskim. Nie pamiętano w Polsce lat 50. o Hessenowskiej koncepcji wychowania naukowego i dlatego idea nauczania problemowego była w polskiej myśli dydaktycznej (subiektyw-

nie) autentycznym odkryciem. Mamy zatem przykład zgubnych następstw, które pociągają za sobą zerwanie ciągłości myśli naukowej, intelektualnego, poznawczego namysłu nad poznawanym wycinkiem rzeczywistości, którą interesuje się ogólna teoria nauczania.

Wskazanie na nauczyciela jako zmienną różnicującą uczenie się i poznanie było i nie jest zatem w pełni usprawiedliwione. Nikt nie kwestionuje kierowniczej roli nauczyciela jako tego, który inicjuje i organizuje proces dydaktyczny. Trwale ważne jest powiedzenie, że jaki nauczyciel, taka szkoła. Zmienia się natomiast rozumienie i przede wszystkim ujmowanie tej roli, która w tym nauczaniu upodabnia się do roli lidera w badaniach zespołowych.

„Kierownictwo totalne” nauczyciela w szkole miało nie tylko logiczne uzasadnienie. W interpretacji kierowniczej roli nauczyciela można odkryć wiele warstw, wśród których interes ideologów, zwanych chętnie utopistami, ma przemożny wpływ. Trudno nawet rozdzielić w sporze o osobę nauczyciela to, co należy do dydaktyki jako nauki, od tego, co jest obecnością utopii w sporze. Spór trwa i jest ostatnio jawniejszy. Wystarczy przywołać książkę I. Illicha *Spółczesność bez szkoły* (1976), wraz ze zdaniem B. Suchodolskiego, który we wstępie do niej napisał, że wizję społeczeństwa bez szkoły

[...] rozwijało w Europie nowożytnej wielu pisarzy utopistów zdających sobie sprawę z faktu, iż systemy szkolne podtrzymywały ustrój społeczny i organizację polityczną, które miały być obalone, aby otworzyć drogę do wolności i szczęścia wszystkich ludzi.

W dalszym ciągu Suchodolski pisał, odsłaniając istotę generalną „ruchu deskolaryzacji społeczeństw”:

Na tej drodze szkoła stanowiła przeszkodę także i dlatego, iż zaszczipiała wiedzę oderwaną od życia i rzeczowych potrzeb ludzi; ten zarzut godził równie dobrze w tradycyjną szkołę średniowieczną, jak i w reformy przeprowadzone przez humanistów renesansowych, a następnie przez jezuitów, ponieważ reformy te nie naruszały w niczym elitarnego i antyzyciowego charakteru szkolnictwa (B. Suchodolski, 1976, s. 5).

Jeżeli uznajemy powiedzenie, że „szkoła nauczycielem stoi” za prawdziwe, to musimy jednocześnie przyjąć za prawdziwe to, że Illich i wielu po nim występujących, np. P. Bourdieu (P. Bourdieu, J.C. Passeron, 1990) oraz liczni zwolennicy automatyzowania procesu dydaktycznego dążą do wyłączenia nauczyciela szkolnego (instytucjonalnego) z procesu kształcenia. Pominę motywy, które powodują trwałą żywotność idei uczenia się uczniów bez nauczyciela, choć jest to temat zasługujący na uwagę.

Był w powojennej historii dydaktyki polskiej krótkotrwały epizod badań nad matematycznym modelowaniem procesu dydaktycznego (E. Berezowski, 1978; B. Mazur, 1975). Badania te były prowadzone przy założeniu, że badany proces ma postać obiektywną, który można badać metodami

matematycznymi, a zbudowane na tej podstawie jego matematyczne modele staną się naukową podstawą doskonalenia szkolnej dydaktyki. Za tą wiarą w możliwość matematycznego opisu procesu kształcenia i budowania jego matematycznych modeli ukryte były nie tylko neopozytywistyczne przekonania metodologiczne badaczy, ale i założenie, że w istocie człowiek jest maszyną, której działanie można zaplanować i przewidzieć. Na tym samym przekonaniu oparta była także idea nauczania programowanego i próby opracowania maszyn automatyzujących proces dydaktyczny, które nadto wymieniane były w podręcznikach dydaktyki ogólnej jako już istniejące środki nauczania. Na przykład w podręczniku dydaktyki ogólnej Okonia czytamy: „Maszyny dydaktyczne są tak skonstruowane, aby mogły sterować procesem uczenia się bez pomocy nauczyciela” (1987, s. 311).

Uwalnianie edukacji od nauczyciela ma już długą historię, która godna jest bliższego omówienia tak dla niej samej, jak i dla poznania często ukrytych źródeł idei. Otóż spotykamy w naszym otoczeniu ludzi przekonanych o nieograniczonych wręcz możliwościach techniki i technicznych nowinek, w tym przede wszystkim komputerów. A zatem i myśl o możliwości zastąpienia żywego nauczyciela przez maszynę, mimo jej wielokrotnej w przeszłości falsyfikacji, przestała być – zdaniem przedstawicieli „antropologii techno”² – myślą utopijną i nabrała cech realnego programu uwalniania edukacji od nauczyciela.

Poszukiwania zastępników nauczyciela nie da się wyprowadzić z kategoryalnych twierdzeń pedagogiki klasycznej, w której wychowanie (szeroko rozumiane, a więc obejmujące również nauczanie) jest procesem zachodzącym w bezpośredniej, międzyosobowej relacji nauczyciel – uczeń, wychowawca – wychowanek. Tę prawdę odnajdujemy w nowoczesnej *Pedagogice twórczości*, w której podkreśla się, że rozstrzygające, podstawowe znaczenie dla procesu wychowania ma rodzaj stosunku między dorosłym a dzieckiem, a „[...] rola technik i środków jest zupełnie drugorzędna” (R. Gloton, C. Clero, 1985, s. 120, 171). W zdaniu tym autorzy wyrazili swój stosunek nie do środków dydaktycznych, lecz tylko do paradygmatycznie traktowanego założenia, wg którego wychowanie może zachodzić poza osobową relacją nauczyciel – uczeń, wychowanek – wychowawca. Przyjmowana formuła tego paradygmatu jest współczesnianą redakcją tytułu książki J.O. La Mettriego *Człowiek-maszyna*. Paradygmat w tym sformułowaniu został powtórzony w okresie niemal powszechnej naszej fascynacji sztuczną inteligencją i stawianego przy tej okazji pytania, czy komputer może być świadomy.

Przedstawiciele antropologii techno konkluzywnie stwierdzali, że dla uniknięcia odpowiedzi o charakterze religijnym lub metafizycznym należy przyjmować

² Użyłem wyrażenia „antropologia techno” do opisania tendencji porównywalnego traktowania „inteligentnej maszyny” i człowieka.

[...] hipotezę mechanistyczną głoszącą, że człowiek jest maszyną, aż do jej przykrego końca w grzędawisku problemów dotyczących natury doznań subiektywnych (M.J. Apter, 1973, s. 201).

Stanowisko to stoi w opozycji do paradygmatu dydaktyki klasycznej, wg której, zgodnie zresztą z podręcznikową definicją, proces nauczania-uczenia się (analogicznie do procesu wychowania) jest **świadomym aktem dwu weń zaangażowanych stron: nauczyciela i ucznia (wychowawcy i wychowanka)**.

Staje przed nami problem zadowalającego rozstrzygnięcia sporu, z jakim mamy obecnie do czynienia: sporu między antropologami techno i przedstawicielami dydaktyki klasycznej. Niepowodzenia dydaktyczne audiowizji i nagłośnionego w swoim czasie nauczania programowanego falsyfikują założenia antropologii technicznej w dydaktyce. W szkołach laboratoria językowe, których istnienie miało być wskaźnikiem poziomu nowoczesności realizowanego w nich nauczania języków obcych, zniknęły bezpowrotnie, mimo że ich potrzeba była wstępnie znakomicie rzeczowo uargumentowana. O nauczaniu programowanym z kolei pisał sam C. Kupisiewicz, promotor i jego kompetentny znawca, cytując wypowiedź R.G. Ambosa z kwietnia 1967 r.:

Nasze pierwotne wyobrażenia o nauczaniu programowanym są już martwe i pochowane w grobowcu, który zdążył pokryć się mchem (C. Kupisiewicz, 1985, s. 168).

A na rok 1967 przypada szczególnie fascynacja dydaktyków w Polsce tą właśnie propozycją metodyczną nauczania „wszystkiego wszystkim”.

Wprawdzie w literaturze przedmiotu nie znajdziemy bliższych informacji na temat powodów porzucenia przez dydaktyków idei nauczania programowanego, ale teoretyczny kontekst rozważań odnoszących się do podmiotowych uprawnień ucznia w procesie kształcenia wskazuje jednoznacznie na opozycyjność koncepcji nauczania programowanego z poznawczą koncepcją dydaktyki i ideą rozwijania postaw twórczych u uczniów.

Mimo tych przykładów niepowodzeń, opisanych tylko w wyborze, w dydaktyce założeń antropologii techno trwają próby ograniczania obecności nauczyciela twarzą w twarz i jej zastąpienia przez jego „teleobecność”. Teleobecność nauczyciela ma być – zdaniem wielu – pełnym ekwiwalentem bezpośredniej obecności nauczyciela z uczniami twarzą w twarz. Opisywanie teleobecności jako ekwiwalentu kontaktu ucznia z żywym nauczycielem twarzą w twarz sytuje ten pogląd w kręgu myślenia technicznego, obcego dydaktyce klasycznej. Nauka dysponuje dowodami na to, że teleobecność nie jest równoważna bezpośredniej obecności osób. Obecność zapośredniczona za pomocą środka technicznego nie jest tożsama ze stycznością społeczną w sensie socjologicznym ani psychologicznym.

Przyjęcie pierwszego założenia jest jednocześnie zgodą na możliwość zastąpienia nauczyciela przez inteligentną maszynę. Drugie zaś stanowisko

wyklucza możliwość zastąpienia nauczyciela przez pozbawioną świadomości maszynę. Stanowisko dydaktyki klasycznej zdaje się legitymować mocnym, historycznie potwierdzanym twierdzeniem, że proces dydaktyczny jest ze swej natury procesem społecznym, zachodzącym w interakcji dwóch lub więcej podmiotów poznania. Zdawało się, że dydaktyka ogólna obroniła na trwałe konieczność podmiotowej obecności nauczyciela w procesach dydaktycznych. Tymczasem dalszy rozwój i postęp techniki informatycznej tę konieczność mocno uzasadnionej obecności nauczyciela w uczeniu się wydaje się ponownie kwestionować, o czym dalej.

Z dużą pewnością przyjąć należy, że źródeł inspiracji szukać należy poza pedagogiką. Pedagogika bowiem nie zakłada możliwości i potrzeby automatyzowania tak nauczania, jak i wychowania. Oczywiście wymaga to wyłączenia z zakresu znaczeniowego wychowania tych działań, które określamy mianem **manipulacji** i **indoktrynacji**. Wychowanie (w tym nauczanie) we właściwym sposobie jego rozumienia nie jest w żadnej mierze ani manipulacją, ani indoktrynacją. Są zatem liczne, chyba pozapedagogiczne racje, które nakazują szukać sposobów zastąpienia nauczyciela żywego, często niepokornego i żądającego autonomii – nauczycielem mechanicznym, automatem. Nauczyciel mechaniczny będzie posłuszny zleceniodawcom, których marzeniem są szybko urzeczywistniane zmiany we wszystkich niemal obszarach naszego życia, szczególnie w zakresie różnoimiennych przekonań i świadomości. Zmiany te zaś mogą względnie szybko zachodzić wtedy, kiedy do realizacji utopii pozyska się nauczycieli cieszących się u uczniów (nie tylko w okresie początkowym) bezspornym autorytetem. Wiemy zaś z doświadczeń minionej epoki realnego socjalizmu, że nauczyciel żywy nie daje gwarancji realizacji nawet najatrakcyjniej brzmiącej utopii. Stąd uporczywe poszukiwanie, wbrew minionym niepowodzeniom, zastępników nauczyciela pracującego z uczniami twarzą w twarz i cieszącego się ich autorytetem. Dążenie to musi być w oczach społeczeństwa jakoś usprawiedliwione i to usprawiedliwianie odbywa się na naszych oczach. Jesteśmy bowiem świadkami nasilonej krytyki nauczyciela i prób antagonizowania uczniów z nauczycielem. Myślę, że konflikt interesów, jaki ma miejsce między ideologami i pedagogami, będzie trwał bodaj zawsze dlatego, że ich interesy są radykalnie odmienne. Nauczyciel troszczy się przede wszystkim o dobro ucznia, której wskaźnikiem jest też nauczycielska troska o to, aby uczniowskie poznanie świata było prawdziwe. Natomiast u ideologa (polityka) kategorię prawdy zastępuje kategorialnie pojmowana skuteczność, która nader często jest osiągnąta przez kłamstwo.

Próba wniosków

Nie ulega wątpliwości, że to właśnie prace nad nauczaniem problemowym, których bezspornym inicjatorem i jednocześnie naukowym liderem był profesor Wincenty Okoń, doprowadziły do odkrycia dla nas, dydaktyków, tego, że poznanie jest przeżyciem i przejawem aktywności, w której podmiotem jest uczeń. Przyznanie praw poznawczych uczniowi nie było wcale proste i łatwe w tamtych warunkach miejsca i czasu, w których idea samodzielności myślenia uczniów została po raz pierwszy sformułowana publicznie.

To nie wszystkie pożytki, jakie przyniósł dydaktyce jako nauce paradygmat nauczania problemowego. Nawet bez specjalnych badań widać w obserwacji potocznej, że ujawniony i w dydaktyce nauczania problemowego opisany uczeń jako podmiot procesu nauczania pełni w okresie postproblemowego nauczania rolę kryterium, zmiennej falsyfikującej liczne nowinki dydaktyczne. Wiele nowych haseł przeminęło, a podmiotowa obecność ucznia w nauczaniu, odkryta i przyjęta w koncepcji uczenia się przez rozwiązywanie problemów, zachowuje nadal swą ważność. Bo często jedynym walorem tego, co nowe, jest tylko to, że owo coś jest nowe! Tę prawdę trafnie ujął w maksymę B. Gracjan, który napisał: „Nowość, choćby przeciętna, bierze zazwyczaj górę nad najwyższą doskonałością, która poczęła się starzeć” (2004, s. 112).

Poznawcze uprawnienia ucznia z pewnością są wolne od procesu starzenia się, czego mamy liczne dowody w historii najnowszej dydaktyki. Nie oznacza to wcale, że uczeń jako podmiot poznania nie będzie przedmiotem dalszych badań i jednocześnie czynnikiem trwale obecnym w rozwoju teoretycznym dydaktyki jako nauki.

Rozwój technologii informatycznej nie jest, bo i być nie może, nośnikiem tych wartości, które stanowią o pedagogicznym sensie zastosowań komputerów w dydaktyce. Sens bowiem leży nie w wartościach technologicznych, a w wartościach etyczno-poznawczych.

Można zatem wyrazić zdziwienie, że epistemiczna geneza dydaktyki ogólnej jako teorii naukowej nie znalazła jednoznacznego wyrazu w definicjach podstawowych dla dyscypliny. A stało się tak dlatego, że przez akcentowanie podobieństw – w przekonaniu wielu dydaktyków – zostanie zniesiona naukowa odrębność dydaktyki od epistemologii.

Bibliografia

- Ajdukiewicz, K. (1983). *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*. Warszawa.
- Apter, M.J. (1973). *Komputery a psychika. Symulacja zachowania*. K. Niemiec (tłum.). Warszawa.

- Berezowski, E. (red.) (1978). *Problemy modelowania procesów dydaktycznych*. Warszawa.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. E. Neyman (tłum.). Warszawa.
- Gloton, R., Clero, C. (1985). *Twórcza aktywność dziecka*. I. Wojnar (tłum.). Warszawa.
- Gracjan, B. (2004). *Brewiarz dyplomatyczny*. B. Gajewicz (tłum.). Warszawa.
- Hessen, S. (1997). *Podstawy pedagogiki*. A. Zieleńczyk (tłum.). Warszawa.
- Illich, I. (1976). *Spółczesność bez szkoły*. F. Ciemna (tłum.). Warszawa.
- Kairow, I. (red.) (1950). *Pedagogika*. T. 1–2. Warszawa.
- Kmita, J. (1976). *Szkice z teorii poznania naukowego*. Warszawa.
- Komeński, J.A. (1956). *Wielka dydaktyka*. K. Remerowa (tłum.). Warszawa.
- Kupisiewicz, C. (1985). *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa.
- Kurowicki, J. (1977). *Poznanie i społeczeństwo*. Warszawa.
- Mazur, B. (1975). *Metoda modelowania probabilistycznego w dydaktyce*. Warszawa.
- Okoń, W. (red.) (1957). *Kształcenie samodzielności myślenia w procesie nauczania*. *Studia Pedagogiczne*, 4.
- Okoń, W. (1963). O pewnych analogiach między uczeniem się a badaniem. W: E. Frydman, I. Kaltenberg (red.). *Problemy kultury i wychowania. Zbiór studiów*. Warszawa.
- Okoń, W. (1987). *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa.
- Siemianowski, A. (1986). *Człowiek i prawda*. Poznań.
- Suchodolski, B. (1936). *Badanie a nauczanie*. *Nauka Polska*, 21.
- Suchodolski, B. (1976). *Wstęp*. W: I. Illich. *Spółczesność bez szkoły*. Warszawa.
- Zaczyński, W.P. (1988). *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa.

Streszczenie

Autor przyjmuje, że wyczerpujący opis tożsamości wybranej dyscypliny (np. dydaktyki ogólnej) wymaga łącznego omówienia przedmiotu określonej dziedziny i sposobów jego badania, a zatem ontologiczno-metodologicznych podstaw danej nauki. Głównym przedmiotem rozważań jest kwestia ontycznej tożsamości dydaktyki ogólnej, ilustrowana łańcuchem kolejno po sobie następujących koncepcji dydaktycznych, poczynając od dydaktyki kairowowskiej do technologii kształcenia, w tym nauczania wspomaganego komputerowo. Autor ukazuje korzyści, jakie przyniósł dydaktyce jako nauce paradygmat nauczania problemowego i odkrycie ucznia jako podmiotu procesu nauczania.

Summary

The author is accepting, that exhausting description of the identity of the chosen scientific discipline (e.g. of general didactics) demands joint discussion of

object of definite domain and manners of research, that is ontological-methodological bases of the given science. The main subject of deliberations is an issue ontological identities of general didactics illustrated with chain one by one after oneself of the following didactics concepts starting from „kairow’s didactics” to of „technology of educating”, in it of „teaching supported by a computer”. The author shows benefits which brought to didactics as the science a paradigm of problem learning and discovering the pupil as the subject of the process of teaching.