

Stefan Mieszalski

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

Dylematy dydaktyki historycznie ugruntowane i współczesne z nimi kłopoty

O dydaktyce można mówić, że ma wskazywać sposoby dobrego i skutecznego nauczania, ponieważ już u swych początków za swój główny cel przyjęła wpływanie na nauczycielskie myślenie i działanie, a w konsekwencji na uczenie się. Nic więc dziwnego, że w pierwszym okresie jej rozwoju, który można określić jako okres przed-teoretyczny, trzon dydaktyki stanowiły teksty wskazujące, jak „właściwie” należy nauczać. Wystarczy tu przywołać prace J.A. Komeńskiego czy J.H. Pestalozziego. W jakimś stopniu jest to również charakterystyczne dla spuścizny J.F. Herbarta, która – traktowana jako teoria dydaktyczna – modelowała nauczanie przez stopnie formalne nauczania i przyswajania wiedzy. W tym ujęciu dydaktyk stawia siebie w roli eksperta rozstrzygającego na podstawie przyjętych wcześniej założeń o tym, na czym polega „dobre” nauczanie. Idąc tym tropem, można przyjąć, że dydaktyk modeluje myślenie i działanie nauczyciela, sytuując siebie niejako w jego roli na podstawie posiadanej wiedzy. Takiej postawie towarzyszy zwykle przekonanie o wysokiej skuteczności udzielanych nauczycielom-praktykom rad i wskazówek, a zarazem o skuteczności samego ich udzielania. Należy też zauważyć, że postawa ta obecna jest nie tylko na gruncie dydaktyki określanej jako dydaktyka konserwatywna, tradycyjna czy autorytarna, ale również na gruncie dydaktyki określanej jako alternatywna czy zorientowana na ucznia. Różnica polega głównie na tym, że o ile dydaktycy konserwatywni mają skłonność do używania sformułowań „nauczyciel powinien” lub „należy”, o tyle dydaktycy zorientowani na rozwiązania alternatywne przejawiają skłonność do sformułowań „nauczyciel nie powinien” lub „nie należy”. By uniknąć możliwych nieporozumień, należy zauważyć, że dydaktyka modelująca myślenie i działania nauczycieli osiągnęła już pewien poziom teoretycznej dojrzałości.

Niejako równocześnie rozwija się na gruncie dydaktyki odrębne podejście. Wyłania się ono ze znajdującego wsparcie w licznych racjach założenia, że teorię dydaktyczną lub idee dydaktyczne – jakkolwiek je nazwiemy – dzieli od dydaktycznej praktyki liczne bariery. Dają one o sobie znać na różne sposoby. Bywa np., że jakiś postulat dydaktyczny wdrożony do praktyki przynosi skutki sprzeczne z założonymi lub skutki zgoła nieoczekiwane. Na przykład leżąca u podłoża dydaktyki alternatywnej idea wychowania swobodnego może w pewnych warunkach zaowocować utratą kontroli nad uczniami i poważnymi kłopotami z utrzymaniem ładu i dyscypliny w szkole (S. Mieszalski, 1997). Do podobnych skutków może doprowadzić kierowanie się postulowaną przez dydaktyków zasadą aktywizacji uczniów (S. Mieszalski, 2000). Można też powiedzieć, że dydaktyka sama oddaliła się od praktyki przez swą wewnętrzną i w jakimś stopniu wciąż żywą strukturę. W strukturze tej wyodrębniono np. specyficzny przedmiot: metody nauczania, tyle że jest to kategoria tak ogólna, iż nauczyciele mają poważne trudności, by ją rozpoznać w praktycznym myśleniu i działaniu. Teorię dydaktyczną dzieli od praktyki dodatkowe bariery związane z licznymi odrębnościami w myśleniu teoretycznym i myśleniu bezpośrednio stykającym się z praktyczną działalnością dydaktyczną. Jakimś tego odzwierciedleniem jest zauważalna w Polsce i w licznych krajach krytyka szkoły budowana na pozycjach ideologicznych, a niekiedy „teoretycznych”, tyle że nie jest oparta na wiedzy o tym, co się w szkole realnie dzieje. Krytyka ta jest ugruntowana teoretycznie lub założeniowo np. w założeniach ideologicznych i aksjologicznych. Z analizy licznych barier dzielących teorię dydaktyczną od praktyki wyłania się mające już swoją historię podejście, które nakazuje badanie myślenia, a także działania nauczycieli, by ich przede wszystkim zrozumieć, a pouczenia odłożyć na później i budować je dopiero na rzetelnej wiedzy o realnych nauczycielskich rozterkach (S. Mieszalski, 2002). W pierwszej połowie ubiegłego stulecia ten sposób myślenia sugerował wybitny geofizyk, eksplorator, a zarazem pedagog A.B. Dobrowolski, wskazując na rolę wiedzy czerpanej z archiwów gromadzących opisy lekcji, opisy praktycznych doświadczeń nauczycieli, ich przemyślenia czy chociażby wspomnienia w postaci pamiętników (W. Okoń, 1987, s. 11). Zdaniem Dobrowolskiego stanowią one źródło wiedzy dydaktycznej równie ważne jak podręczniki dydaktyki i inne opracowania przyjmujące za punkt wyjścia wybrane zespoły założeń teoretycznych.

Można więc już mówić o historycznie ugruntowanym dylemacie dydaktyki jako subdyscypliny pedagogicznej, nasyconej w jakiejś mierze elementami teorii: modelować myślenie i działanie nauczycieli, instruować, pouczać ich, jak należy nauczać, czy przez badawczą współpracę z nimi rozpoznawać i rozwiązywać problemy? Można oczywiście wyobrazić sobie obszar godzenia tych dwóch podejść, ale zawsze otwarte pozostanie pytanie o sensowne proporcje między nimi. Tak czy inaczej, dylemat ten dotyczy w istocie bardzo ważnej dla dydaktyków kwestii legitymizacji wśród nauczycieli wiedzy pe-

dagogicznej. Respektowania tej wiedzy nie da się bowiem wyegzekwować. Trzeba natomiast szukać dróg pozyskania dla niej myślenia nauczycieli opartego na ugruntowanej racjonalnością dobrowolności.

Osobny obszar dydaktycznych dylematów ma jeszcze dłuższą historię. Sięga on historycznie i kulturowo ukształtowanych poglądów na naturę ludzką. Człowiek w codziennym życiu kieruje się jakąś wizją lub wizjami natury ludzkiej, nosi w sobie pogląd na naturę człowieka ukształtowany na podstawie jakiejś wiedzy, doświadczeń, a niekiedy uprzedzeń. To swoista, prywatna, ukryta, niepisana teoria; w jakimś stopniu oparta na myśleniu potocznym, na epizodycznych doświadczeniach, czasami eklektyczna, a niekiedy wewnętrznie sprzeczna. Jakąś jej część wypełniają poglądy przejmowane z uniwersalnych, od dawna i głęboko zakorzenionych w kulturze tradycji, np. z religii. Swoje ślady zostawiają w niej też wpływowe w określonym momencie historii i miejscu idee, wyłaniające się z dominującego akurat klimatu intelektualnego. Stąd też można mówić, że pogląd na naturę człowieka ma równocześnie funkcjonujące dwa wymiary: wymiar jednostkowy – budowany przez jednostkę prywatnie na własny użytek, i wymiar ponadjednostkowy – budowany społecznie i kulturowo oraz sankcjonowany jako obowiązująca prawda. W niniejszym opracowaniu spojrzymy na przesłanki dylematów dydaktycznych ugruntowane w historycznie, społecznie i kulturowo budowanych koncepcjach natury ludzkiej. Interesować nas więc będzie ich wymiar ponadjednostkowy.

W myśli dydaktycznej doszukać się można wyraźnych związków z poglądami na naturę człowieka. Twierdzi się nawet, że poglądy te inspirowały i wciąż inspirują myślenie o szkole i edukacji. Ich źródła tkwią w różnych obszarach refleksji o człowieku: religii, ideologii, a także w nauce. Stąd można mówić o napięciach między poglądami na naturę ludzką. Dość dosadnie wyraża to S. Pinker (2005), określając część z nich mianem doktryn „uświęconych” lub „świeckich religii współczesnego intelektualizmu” i odróżniając od nich poglądy ugruntowane w nauce. Znamienne, że w odniesieniu do koncepcji „uświęconych” używa Pinker terminu „doktryna”.

Podążając za nim, można mówić o bardzo wpływowej od tysięcy lat koncepcji natury ludzkiej wyrosłej z tradycji judeochrześcijańskiej. W tym ujęciu Stwórca stworzył człowieka na swój obraz i podobieństwo. Dlatego ludzie wyraźnie odróżniają się od zwierząt i mają niematerialną, nieśmiertelną duszę. Stwórca obdarował zarazem człowieka różnorodnymi zdolnościami, a wśród nich zdolnością odróżniania dobra od zła i zdolnością do miłości. Źródeł tych dyspozycji nie należy doszukiwać się poza Stwórcą. Tkwią one immanentnie w jego działaniach.

Wskutek przemian społecznych i kulturowych, a także wraz z rozwojem nauk i stopniowym odchodzeniem od scholastyki ukształtowała się głęboko ugruntowana ideologicznie „świecka religia współczesnego intelektualizmu” – doktryna czystej tablicy. Jej rodowód sięga wartości renesansu i oświecenia,

a wśród nich idei równości ludzi. Ludzie są sobie równi i tego faktu nie może kwestionować założenie o dzielących ludzi różnicach ze względu na pochodzenie czy stopień spokrewnienia z władcą, który, namaszczony, dzierży władzę monarszą. O losie człowieka nie może więc rozstrzygać urodzenie i rzekomo związane z nim wrodzone przymioty. Dlatego doktryna ta mówi o równości wszystkich już w momencie urodzenia i kwestionuje idee wrodzone. Będąc „świecką religią współczesnego intelektualizmu”, doktryna czystej tablicy służy dość powszechnie uznawanym obecnie wartościom:

Uważa się ją za źródło wartości, dlatego fakt, że u jej podłoża leży wiara w cud – czyli w to, że złożony ludzki umysł może powstać z niczego – nie jest uznawany za argument, który mógłby ją podważyć (S. Pinker, 2005, s. 19).

Z wywodzącą się z tradycji judeochrześcijańskiej koncepcją natury ludzkiej zderza się więc ugruntowana ideologicznie doktryna czystej tablicy. Z poglądem o podarowanych człowiekowi przez Stwórcę przymiotach, które rozstrzygają o jego pierwotnej naturze i traktowane są zarazem jako wartości, zderza się pogląd, że pierwotna natura człowieka w istocie nie istnieje, że rozwój jednostki zaczyna się od zera, a czystą tablicę można dowolnie zapisywać przez racjonalne organizowanie wpływów zewnętrznych.

Obok doktryny czystej tablicy i niejako w opozycji do niej ukształtował się odrębny pogląd na naturę człowieka. Jest on określany jako doktryna „szlachetnego dzikusa” (S. Pinker, 2005). Pomimo opozycyjności łączy go z doktryną czystej tablicy aksjologiczne i ideologiczne zaangażowanie. Dlatego Pinker również nadaje mu status „świętości we współczesnym życiu intelektualnym”. Aksjologiczne zaangażowanie doktryny szlachetnego dzikusa wiąże się z procesami kolonizacji przez Europejczyków nowo odkrytych kontynentów: obydwu Ameryk, Australii wraz z Oceanią, i wyraża sprzeciw wobec brutalnego traktowania ludów tubylczych jako społeczności prymitywnych tworzących kulturę wyraźnie niższą od kultury białego człowieka. Nawet jeśli kultura dzikusa jest prymitywna i niższa od kultury człowieka cywilizowanego, to dzikus jest szlachetny właśnie dlatego, że jest dzikusiem. Dzikus bowiem żyje zgodnie z otaczającą go naturą, a ta przydaje mu szlachetności. Natomiast cywilizacja oddala człowieka od stanu natury.

Pora w tym momencie powrócić do tezy o związku dydaktycznych poglądów na edukację z poglądami na naturę człowieka. Dydaktyka, zarówno ta ulokowana już w historii, jak i ta współczesna, porusza się na polu skłóconych ze sobą, a zarazem aksjologicznie i ideologicznie zaangażowanych doktryn, stając się dziedziną wewnątrznie zdylematyzowaną. Z dydaktyką tradycyjną rywalizuje dydaktyka alternatywna. Rywalizacja ta toczy się na wielu wewnątrzdydaktycznych polach, takich jak sens lub bezsens istnienia szkoły. Jeśli już dydaktyka pozwala szkole istnieć, to i tak pozostaje wewnątrznie rozdarta między różnymi wizjami: relacji nauczycieli z uczniami, podstaw budowania programów, rozumienia podmiotowości ucznia, motywowania go

do nauki, oceniania itp. Równocześnie dydaktyka, doświadczając poważnych rozterek związanych z jej relacjami z realną praktyką kształcenia w szkołach, ma kłopoty z czytelnym i wiarygodnym przekazem do nauczycieli tworzonej wiedzy. Jest to realny i dla dydaktyki bardzo poważny problem legitymizacji wśród nich wiedzy dydaktycznej: wiedzy eklektycznej, bo wewnętrznie podzielonej przez dylematy ugruntowane w poglądach na naturę człowieka.

Bibliografia

- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa.
- Mieszalski, S. (2000). Aktywizować uczniów – co to znaczy? W: K. Kruszewski (red.). *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa.
- Mieszalski, S. (2002). Uwięzić dydaktykę – czyli o pewnym modelu jej rozwoju. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(184).
- Okoń, W. (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Pinker, S. (2005). *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*. A. Nowak (tłum.). Gdańsk.

Streszczenie

Tekst przedstawia zwiąże dwie grupy dylematów dotyczących szkolnej edukacji. Pierwsza grupa dotyczy relacji między wiedzą dydaktyczną a myśleniem nauczycieli. Autor wskazuje na bariery utrudniające przenikanie tej wiedzy do myślenia nauczycieli i codziennej szkolnej praktyki. W konsekwencji dochodzi do pytania o warunki legitymizacji wiedzy dydaktycznej. Druga grupa dylematów wiąże się z historycznie ugruntowanymi poglądami na naturę człowieka i ich wpływem na myślenie o szkole i edukacji.

Summary

Two groups of dilemmas are shortly presented in the article. One of them concerns relations between theoretical knowledge on teaching and teachers' thinking. Author describes several obstacles on the way from theory of teaching to everyday school practice and sets the question of conditions for legitimization theoretical knowledge. Another group of dilemmas concerns views on human nature that are historically grounded and have an influence on our thinking about school and education.