

Beata Gofron

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Spór o status dydaktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej

Wprowadzenie

Spór o status dydaktyki, podobnie jak spór o status pedagogiki, toczy się od początku istnienia tych dyscyplin naukowych. Dotyczy przede wszystkim takich kwestii, jak: status logiczny i zawartość teorii, jej zasięg oraz stopień zaufania do jej stwierdzeń, naukowość dyscypliny, ustanowienie i wydzielenie przedmiotu badań, metody i techniki naukowego poznania oraz jego uwarunkowania.

Rozważania tego rodzaju mogą przyjąć postać **ontologicznego, epistemologicznego, metodologicznego** lub **semiotycznego dyskursu**, którego treścią jest autoanaliza, tzn. analiza treści własnej dyscypliny, badanie jej jako dziedziny wiedzy umożliwiającej uprawianie dydaktyk przedmiotowych, kontrolowanie barier poznawczych o charakterze ideologicznym, teoretycznym i metodologicznym. To także podejmowanie namysłu nad samą sobą, nad swoją tożsamością, konfrontowanie wzajemnych relacji między swoją samowiedzą a samowiedzą innych nauk, ustalanie, ale też rewidowanie własnych przeświadczeń metodologicznych (A.F. Chalmers, 1993). To również stawianie pytań o specyfikę dyscypliny i jej charakterystyczne cechy.

Dydaktyka, jak każda nauka, jest specyficzną praktyką społeczną regulowaną kulturowo przez **normy poznawcze i dyrektywy metodologiczne**. Ponieważ przedmiot jej badań jest dynamiczny i ciągle nowy, **rzeczywistość kształcenia (nauczania)**, prowadzenie badań naukowych w zakresie dydaktyki i uprawianie refleksji dydaktycznej oraz **metadydaktycznej** (w tym stawianie wymienionych pytań) muszą zakładać postawę ustawicznego otwarcia, krytycznego i heurystycznego zarazem.

Istotą sporu dotyczącego statusu dydaktyki jest m.in. pytanie o charakter dydaktyki jako nauki: **spekulatywno-filozoficznej** lub **empiryczno-**

-pragmatycznej, normatywno-nakazowej lub analityczno-opisowej, technologiczno-instrumentalnej lub rozumiejącej, praktycznej lub interpretatywnej itd. (L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, 2009). Jest to też pytanie o to, czy dydaktyka ogólna jest teorią naukową, a jeżeli tak, to jaka jest jej relacja z praktyką dydaktyczną, a więc pytanie o teoretyczność/praktyczność tej dyscypliny. Po pierwsze, pytania te nie są rozłączne; a po drugie, pytań o status dyscypliny lepiej nie formułować w postaci alternatyw (np. nauka normatywna czy analityczno-opisowa). Sensowniej jest poszukiwać takich aspektów funkcjonowania dyscypliny, jakie świadczyłyby o określonym jej charakterze (profilu). Tym bardziej że rozmaite teorie powstałe w obszarze dydaktyki (np. teoria programu kształcenia, teoria metod nauczania) mogą mieć odmienny charakter; różny też może być status odmiennych paradygmatów uprawiania tej dyscypliny naukowej.

Pojawia się tu rzecz jasna wątpliwość co do zasadności stosowania terminu „paradygmat” do analizy teorii dydaktycznych. Jak wiadomo, pojęcie **paradygmatu** oznacza pewien model uprawiania teorii naukowej uznany przez grono uczonych za jedyny właściwy w określonym czasie historycznym, a wskutek tego obowiązujący. Od początku pojęcie to, wprowadzone przez T.S. Kuhna (2001), budziło polemiki i kontrowersje, zwłaszcza w odniesieniu do nauk społecznych, w których było traktowane jako nietrafne czy wręcz przez te nauki niezasłużone. Zdaniem samego Kuhna, pozostaje „[...] sprawą otwartą, czy którakolwiek z dyscyplin nauk społecznych w ogóle osiągnęła już jakiś paradygmat” (2001, s. 38). A zatem czy w dydaktyce mamy do czynienia z paradygmatami czy tylko z przednaukowymi szkołami myślenia?

Pytanie o istnienie paradygmatów w dydaktyce jest pytaniem o status dydaktyki jako dyscypliny naukowej. Jeśli przyjmiemy, że proces dydaktyczny może być badany/projektowany z perspektywy różnych paradygmatów, oznacza to, że przyjmowane przed założenia odnoszące się do kluczowych rozstrzygnięć w dyscyplinie są nieoczywiste. Wymaga to zarówno głębokiego namysłu nad własnymi założeniami i modelami, jak i dialogowego otwarcia na odmienne od nich założenia i modele. Wymaga też identyfikowania własnych ukrytych założeń, co nie jest możliwe bez samoświadomości teoretycznej i metodologicznej.

Dydaktyka poszukuje dziś swojej tożsamości teoretycznej i metodologicznej oraz określa swoją samoświadomość naukową. W dydaktyce jako subdyscyplinie pedagogiki odnajduje się obecna we współczesnej humanistyce **wielość ujęć teoretycznych i interpretacyjnych** oraz tendencja do uruchamiania metod wywiedzionych świadomie lub nie z projektów o alternatywnych założeniach i intencjach pedagogicznych. Można zatem wstępnie przyjąć, że w jej obrębie istnieją odmienne paradygmaty, które wytwarzają różniące się zasadniczo odmiany dydaktyki. Różnice między nimi są rezultatem odwoływania się do odmiennych źródeł epistemologicznych,

socjologicznych i psychologicznych, które wytwarzają zróżnicowane sposoby myślenia dydaktycznego.

Współczesna dydaktyka jako wartość postrzega równorzędną wielość perspektyw poznawczych odnoszonych do edukacji, przejawiającą się w przyjmowaniu różnorodnych orientacji światopoglądowych, ideologicznych, filozoficznych, teoretycznych i pragmatycznych, co zresztą obecnie stało się typowe dla całej humanistyki. Akceptacja **wieloznaczności** jako wyrazu odmiennych, ale równoprawnych sposobów rozumienia i interpretowania świata społecznego zakłada akceptację istnienia nieuchronnych różnic, a nawet wręcz ich pielęgnowanie i afirmację (R. Kwaśnica, 1995). Wyraża się ona w promowaniu „myślenia alternatywnego”, gotowości do „reinterpretacji i kontestacji poznawanych teorii”, prawa do „nieposłuszeństwa w myśleniu”, zainteresowania ścieraniem się różnych koncepcji badawczych i ich pluralizmu, polifonii poglądów jako wyrazu niechęci do „jednostronności” i „stronniczości” (J. Goćkowski, 1997, s. 445–446). W wielości paradygmatów tkwi emancypacyjny potencjał, możliwość uczynienia praktyki dydaktycznej – emancypującą, a z dydaktyki – dyscypliny dialogicznej, otwartej.

A zatem dydaktyka jest bardzo zróżnicowana paradygmatycznie, teoretycznie i koncepcyjnie. Obecny stan jej rozwoju charakteryzuje złożoność i wielość obecnych w niej paradygmatów oraz dyskursywność. Niedostrzeżenie ontologicznej, epistemologicznej, aksjologicznej i metodologicznej niejednoznaczności teorii dydaktycznej hamuje rozwój dydaktyki jako dyscypliny naukowej. Z kolei lekceważenie dyskursywności petryfikuje pojęcia w duchu naturalizmu metodologicznego i jest przeszkodą w możliwym zwielokrotnieniu rozumienia zjawisk dydaktycznych. Brak akceptacji albo wręcz nieuświadomienie sobie wielopostaciowości dydaktyki prowadzi do zakłóceń w polu semantycznym pojęć, wskutek czego np. indywidualizowanie utożsamiane jest z indywidualną pracą ucznia, a cele kształcenia z jego efektami. Jak pisze Z. Kwieciński (1993, s. 14; zob. także R.G. Paulston, 1993), ma wówczas miejsce dydaktyczne ortodoksyjne myślenie homogeniczne utrzymujące się na powierzchni heterogenicznej rzeczywistości teoretycznej.

Dydaktyka ogólna podejmuje interesujące próby wskazania odrębnych nurtów teoretycznych opisujących, wyjaśniających i projektujących procesy uczenia się i nauczania. Wszystkie te typologie stanowią ważny krok w ugruntowaniu świadomości, że istnieje konieczność konsekwentnego wyprowadzania dydaktyki ze źródeł lub zdyscyplinowanego metodologicznie identyfikowania w niej wpływów teoretycznych i społeczno-politycznych.

Pewnym ograniczeniem dla związanego z **paradygmatyczną wieloznacznością** procesu rozwoju dydaktyki jest to, że podczas konstruowania odmiennych modeli dydaktycznych dochodzi często do dychotomizacji wskazywanych stanowisk. Jak zauważa J. Rutkowiak:

[...] występowaniu bogactwa koncepcji paradygmatycznych (a także okołoparadygmatycznych) towarzyszy zarazem ich redukowanie do układów spolaryzowanych. W ten sposób wyodrębnia się: paradygmat nauczającego i poszukującego, odtwórczo-transmisyjnego i twórczego, dydaktykę nauczania i uczenia się, dydaktykę scjencyzną i humanistyczną, nauczanie eksploracyjne i w „wersji ostatecznej”, dydaktykę obiektywizmu i dydaktykę subiektywizmu, paradygmat kształcenia pozytywnego i krytycznego, edukacyjną „teorię wpływu” i „teorię rozwoju” (J. Rutkowiak, 2009, s. 28).

Tego rodzaju dychotomizacja powoduje upraszczanie, ponieważ obecność licznych odmiennych ujęć dydaktyki staje się procesem o złożoności trudnej do ogarnięcia. W tych paradygmatycznych wzorach odmiennie rozumie się rolę nauczyciela i ucznia, funkcje programu nauczania, tok lekcji, istotę wiedzy, inteligencji, rozumienie treści przez ucznia itd. Także tak elementarne kategorie jak nauczanie i uczenie się mogą oznaczać różne rzeczy i zjawiska w zależności od przyjętych założeń, a tym samym w zależności od przyjętego paradygmatu. Co więcej, to, co w jednym paradygmacie dydaktycznym jest uczeniem się, w innym może nim nie być lub może oznaczać czynności, które prowadzą do blokowania zmiany poznawczej ucznia, hamowania jego rozwoju, zniewolenia lub marginalizacji kulturowej.

W niniejszym tekście podjęta została próba skonstruowania możliwego pola rozpoznania statusu dydaktyki, dyskusja nad jej wybranymi cechami, próba przełamania **scjencyznego (modernistycznego, pozytywistycznego)** myślenia o teorii i praktyce kształcenia i otwarcia **perspektywy interpretatywnej, konstruktywistycznej**. Wymaga to dokonania rozpoznań teoretycznych i paradygmatycznych z poziomu meta, co zaowocować może głębszą świadomością własnej teorii. Pytanie podstawowe dotyczy paradygmatycznej zmiany, która w ostatnich dziesięcioleciach dokonuje się w naukach społecznych, kulturze, teorii wiedzy, metodologii i samej pedagogice ogólnej. Polega ona na odchodzeniu od naturalizmu, obiektywizmu i techniczności w kierunku antynaturalizmu, subiektywizmu, konstruktywizmu i praktyczności będącej zaangażowaniem. Warto zapytać, jak dydaktyka wpisuje się w tę zmianę. Czy trafna jest teza o teoretycznym samounieruchomieniu się dydaktyki i niedostrzeganiu przez nią zmian w nauce, w tym zmiany epistemologicznej, która dla dydaktyki skoncentrowanej na poznaniu i wiedzy ma szczególne znaczenie (D. Klus-Stańska, 2010, s. 14)? Czy dydaktyka ogólna (a w jeszcze większym stopniu dydaktyki szczegółowe) w swoich znaczących zakresach rzeczywiście pozostają poza rekonstrukcyjną zmianą systemową w pedagogice, która tworzy nową logikę refleksji nad edukacją szkolną? Czy dydaktyka rzeczywiście nie zareagowała na transformację polityczną i przełom teoretyczno-metodologiczny polskiej pedagogiki? Czy dydaktyka w obszernych zakresach swego funkcjonowania pozostała pozytywistyczna (scjencyzna) i wąsko behawiorystyczna?

Spekulatywno-filozoficzny charakter dydaktyki

Znakomita część tradycji uprawiania dydaktyki ma charakter filozoficzny. Dotychczasowa historia dydaktyki jest w znacznym stopniu historią różnych podejść do celów, treści, założeń i praktyk edukacyjnych, które to podejścia zasadniczo mają charakter filozoficzny. Od Platona, przez J.A. Komeńskiego, J.F. Herbarta, J. Locke'a, J. Deweya i wielu innych, aż po badaczy współczesnych – uprawianie teorii kształcenia jest zadaniem filozoficznym. Początkom dydaktyki naukowej towarzyszy ścisły związek z filozofią. Dydaktyka jako samodzielna dyscyplina wyłania się z filozofii, a pierwsi wielcy dydaktycy są filozofami. Myśl dydaktyczna rozwija się w obrębie filozofii, co prowadzi do przejmowania przez dydaktykę znacznej części dziedzictwa filozoficznego. Prawdziwa zatem wydaje się teza, że genetyczny (w sensie *stricte* biologicznym) związek dydaktyki z filozofią jest jej cechą charakterystyczną i niezbywalną.

Uzasadnienie obecności **refleksji filozoficznej** w dydaktyce ma związek z tym, że wszystkie kardynalne zagadnienia dydaktyczne wynikają z określonych przesłanek ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych i antropologicznych. Kwestie języka dyscypliny (jaką jest dydaktyka), pojęć, które tworzone są na podstawie określonych dyrektyw metodologicznych, problemy klasyfikacyjne (np. budowa taksonomii celów kształcenia) czy systematyzacyjne nie mogą uniknąć założeń o charakterze filozoficznym.

Filozofia edukacji integruje badania cząstkowe (empiryczne) i nadaje im sens w innej, nieempirycznej płaszczyźnie. Jest to możliwe wtedy, gdy **dydaktyka filozoficzna** pozostaje w ścisłym związku z **dydaktyczną empirią**, tzn. gdy dydaktyk-empiryk rozumie, że jego badania bez nadbudowy aksjologicznej są ślepe, aksjolog zaś uświadamia sobie z kolei, że jego badania bez empirycznej podbudowy są puste (K. Kotłowski, 1976, s. 14). Tego rodzaju konfrontacja ustaleń z zakresu filozofii oraz dydaktyki jest zresztą niezbędna dla obu tych dziedzin, gdyż, jak słusznie zauważa I. Lakatos, historia nauki bez filozofii nauki jest ślepa, natomiast filozofia nauki bez historii nauki jest pusta. Jest to parafraza słynnej wypowiedzi I. Kanta z 1 tomu *Krytyki czystego rozumu*:

Bez zmysłowości nie byłby nam dany żaden przedmiot, bez intelektu żaden nie byłby pomyślany. Myśli bez treści naocznej są puste, dane naoczne bez pojęć – ślepe (1957, s. 34).

Taką rolę i zarazem miejsce w dydaktycznej teorii naukowej przypisuje filozofii J.F. Herbart, który od 1809 r. prowadził w Królewcu katedrę filozofii po I. Kancie (notabene wskazuje to na organizacyjne związki dydaktyki i filozofii). Herbart nadaje dydaktyce **naukowy** i **dyscyplinarny** charakter. Jest zresztą pierwszym habilitowanym w Getyndze profesorem dydaktyki, który

dotychczasowe rozumienie nauczania i dydaktyki, ujmowane w sensie **sztuki nauczania i wychowania**, przekształca w problem filozoficzny. Reprezentuje pierwsze syntetyczne ujęcie **dydaktyki naukowej**, która, z jednej strony, wprowadza od etyki cele kształcenia, z drugiej zaś w naturze psychologicznej człowieka poszukuje **podstaw i zasad normatywnych** koniecznych do poprawnego metodologicznie zastosowania ich w procesie kształcenia. U Herbarta zaznacza się wyraźne dążenie do połączenia dydaktyki z filozofią, aby nadać w ten sposób dydaktyce stabilność teoretyczną, zwłaszcza przez mocne wskazanie na cnoty moralne, postrzegane jako najwyższy cel działalności dydaktycznej (do czego potrzebne są etyka i estetyka). Takie postępowanie ma być wspierane przez badanie zjawisk psychicznych i relacji międzyludzkich, które wyjaśniają naturę i możliwości działania dydaktycznego (do czego potrzebne są psychologia i metafizyka). A zatem dydaktyka jako nauka zależy od filozofii praktycznej (stosowanej) i psychologii. Filozofia wskazuje cele kształcenia, natomiast psychologia – drogi postępowania (metody) i środki.

Dwie linie badań w dydaktyce

Herbart nie tylko precyzuje kwestię rodzaju wiedzy filozoficznej występującej w dydaktyce, ale jednocześnie dostrzega potrzebę rozgraniczenia obecności w dydaktyce takich dyscyplin, jak filozofia i psychologia. W ramach wspierania procesu emancypowania się dydaktyki i budowania jej autonomii wskazuje na potrzebę rozdziału między **normatywnością a badaniami empirycznymi**. Daje tym samym początek dwu podstawowym liniom badań w dydaktyce: **linii filozoficzno-humanistycznej** (młody Herbart) i **linii badań eksperymentalnych** (starszy Herbart). Od czasów Herbarta można zatem mówić o wyłanianiu się dwu odmian teoretyzowania i naukowego dyskursu w dydaktyce. Uświadomienie sobie, że dydaktyka jako nauka powinna obejmować jak najpełniej (całościowo i wieloaspektowo) fakty, zjawiska i okoliczności procesu nauczania, wnosi przekonanie, iż musi ona składać się z wielu subdyscyplin i działań, dzięki którym może ująć tak złożoną rzeczywistość.

Takie widzenie związku między filozofią a dydaktyką jest aktualne do dzisiaj. Wskazując bowiem na dydaktykę jako na **naukę filozoficzną**, w sposób szczególny podkreśla się w nauczaniu problem celów, najwyższych norm i naczelných wartości. Normami zajmuje się filozofia wartości (w przypadku cnot – etyka). Na tym tle dodatkowo uwypukla się potrzeba związku teorii nauczania z filozofią, która pełni jeszcze inną rolę niż wyżej wymieniona. Zdaniem L. Kołakowskiego, filozofia w naukach często „podtrzymuje kulawe całości tymczasową proteżą” (za: S. Kamiński, 1992, s. 299). Niewykluczone, że diagnoza ta dotyczy także dydaktyki.

Zauważona przez Herbarta potrzeba rozdziału między **normatywnością** a **badaniami empirycznymi** przyjmuje współcześnie odmienną postać w angloamerykańskim i kontynentalnym podejściu do dydaktyki (M. Uljens, 2006, s. 139–140), a tym samym w podejściu do badań nad nauczaniem.

W kontynentalnej Europie dydaktyka i psychologia kształcenia stanowią dwie odrębne dziedziny z różnymi przedstawicielami, natomiast w Wielkiej Brytanii oraz Stanach Zjednoczonych – jedną (tę samą) dziedzinę wiedzy. Angloamerykańskie podręczniki psychologii kształcenia zawierają często dwie różne, choć dopełniające się części: psychologię kształcenia jako taką oraz część normatywną mającą na celu pokierowanie praktyką dydaktyczną (określającą, w jaki sposób powinno się nauczać). Ta druga część angloamerykańskiej psychologii edukacyjnej jest bardzo zbliżona do tego, co uznaje się za dydaktykę normatywną (P. Kansanen, 1990, 1995a,b, 1997).

Podejście kontynentalne postrzega obszar dydaktyki jako rozleglejszy niż psychologii kształcenia i zawiera rozważania filozoficzne i teoretyczne, natomiast **angloamerykańska tradycja** łączy w badaniach problemy nauczania i uczenia się bez tworzenia jakiegokolwiek modelu teoretycznego. W obrębie **tradycji angloamerykańskiej** prowadzone są liczne badania empiryczne w dziedzinie nauczania, które niekoniecznie służą rozwojowi teorii nauczania jako takiej, tzn. wyniki tych badań nie zawsze analizowane są w celu rozwinięcia systemu pojęciowego dydaktyki. Gdy tak się jednak dzieje – gdy podejmowane są wysiłki na rzecz skonstruowania określonego modelu nauczania – można powiedzieć, że działania takie zbliżają się do **kontynentalnej**, opisowej wersji dydaktyki. W **tradycji europejskiej** wyniki samych badań empirycznych także nie są wystarczającą podstawą do konstruowania teorii dydaktycznej. W związku z tym badacze sięgają też do dziedzictwa kulturowego praktycznego doświadczenia dydaktycznego. W każdym razie wiele modeli **europejskich** reprezentuje różne kombinacje aspektów normatywnych oraz analitycznych. Niezależnie od tego można identyfikować różne poziomy teorii dydaktycznej: istnieje zarówno zwykły poziom teorii (którego celem jest opisanie i wyjaśnienie jakiegoś zjawiska), jak i poziom metateoretyczny.

Model pozytywistyczny w dydaktyce

Jak wiadomo, do dydaktyki, podobnie jak i do innych nauk społecznych, aplikowano **pozytywistyczny model** uprawiania nauki, znany z nauk przyrodniczych. Model ten to istniejąca równocześnie z nurtem zapoczątkowanym przez Herbarta tendencja odśrodkowa, zmierzająca do przerwania intelektualnej więzi między myślą filozoficzną i dydaktyczną. Programowo antymetafizyczny pozytywizm doprowadza do redukcji

refleksji filozoficznej w dydaktyce, a nawet do jej odrzucenia jako działań nienaukowych; zdaniom wartościującym i normatywnym odmawia wszak sensu poznawczego (T. Benton, I. Craib, 2003). Powstała w tym nurcie radykalnie antyfilozoficzna dydaktyka eksperymentalna to najbardziej skrajny przykład rozejścia się refleksji dydaktycznej i filozoficznej.

Fascynacja odkryciami nauk przyrodniczych rodzi **ontologiczną tezę** o zasadniczej, esencjalnej zgodności rzeczywistości przyrodniczej i świata społecznego. Pozytywistycznie zorientowany reprezentant nauk społecznych uznaje, że rzeczywistość społeczna, podobnie jak przyrodnicza, istnieje obiektywnie (jest zbiorem faktów). Fakt w tym ujęciu ma naturę dostępną obserwacji, a jego cechy fizyczne wyczerpują jego znaczenie. Świat społeczny jako byt obiektywny, zewnętrzny wobec człowieka, rządzi się równie obiektywnymi i historycznie niezmiennymi prawami jak świat przyrodniczy. Istotą poznawania rzeczywistości jest to, że fakty i prawidłowości są odkrywane, a zatem głównym celem nauki staje się poznanie tych praw, a właściwie ich odkrycie.

Skoro rzeczywistość dydaktyczna jest światem **obiektywnych faktów** dydaktycznych (istniejących tak jak rzeczy), pozytywistycznie zorientowani dydaktycy proponują strategię badawczą adekwatną do tak konceptualizowanego przedmiotu badań. Synonimem naukowości jest dla nich procedura indukcyjna i metody empiryczne. Racjonalnie postępujący badacz powinien dbać o precyzję pojęciową (wszak język jest instrumentem odwzorowywania badanej rzeczywistości), ścisłość pomiaru i obiektywny stosunek do badanej rzeczywistości. Wśród zasad tego stosunku znajdują się m.in. wnikliwość, rzetelność i emocjonalne niezaangażowanie.

Respektowanie tych zasad ma doprowadzić do uzyskania obiektywnych danych faktograficznych, których gromadzenie, zestawianie, porównywanie i analizowanie ma umożliwić tworzenie stopniowych uogólnień będących pojęciowymi obrazami badanej rzeczywistości, a w dalszej kolejności – formułowanie prawidłowości, praw i teorii naukowych. W takiej koncepcji przyjmuje się założenie o aksjologicznej neutralności wyjaśniającej teorii naukowej lub, inaczej, o jej obiektywności i czystości empirycznej (T. Benton, I. Craib, 2003, s. 12). Zwolennicy stanowiska obiektywistycznego są przekonani o ideologicznej neutralności poznania, a więc także o istnieniu niewinnych ideologicznie sposobów badania świata. Scjencywnie zorientowani dydaktycy przyjmują, że rezultaty procesu poznawczego traktować można jako funkcję właściwości stosowanego instrumentarium badawczego. Im bardziej jest ono wyrafinowane, tym lepiej chwyta złożoność praktyki dydaktycznej, tym pewniejsze są w związku z tym poznawcze konkluzje i tym bardziej doniosłe tezy są aplikowane na grunt praktyki.

Obiektywistyczne rozumienie przedmiotu badań dydaktyki owocuje budowaniem **teorii rekonstrukcyjnych** (odzwierciedlających badaną rzeczywistość), co czyni z dydaktyki naukę idiograficzną. W tym deskryptywnym okresie rozwoju dydaktyki wyniki badań nad praktyką edukacji są wyłącznie

opisami rzeczywistości, niewykraczającymi poza warstwę faktualną, a zatem prawa i teorie naukowe pozostają niezrealizowanym postulatem poznawczym (problematiczne jest więc uznanie dydaktyki za naukę nomotetyczną¹). Zgodnie z tym stanowiskiem poznanie naukowe w dydaktyce ma prowadzić do obiektywnej prawdy o procesach nauczania i wywoływanego nim uczenia się, zawierającej obraz rzeczywistości zewnętrznej wobec badacza-dydaktyka. Zakłada się bowiem możliwość odkrycia istniejącego obiektywnie (a więc jedynie prawdziwego) porządku natury procesów dydaktycznych, poznawalność umysłu i wiedzy ucznia, obiektywność diagnozy dydaktycznej, niezależność ideologiczną przyjętych kryteriów itd. Gdy chodzi o status poznania naukowego, traktuje się tu naukę jako najwyższy ewolucyjnie sposób poznawania świata.

W **płaszczyźnie epistemologicznej** pozytywistycznego (obiektywistycznego) paradygmatu dydaktyki ważne miejsce zajmuje założenie, że możliwe jest rozstrzygnięcie, czy tworzona przez człowieka wiedza jest prawdziwa lub fałszywa w odniesieniu do tego, jaki rzeczywistość jest świat. Zasadnicze pytanie metodologiczne dotyczy tu tego, co dowodzi prawdziwości lub fałszywości naszych twierdzeń. Gdy chodzi o dostępność poznawczą rzeczywistości, zwolennik tego paradygmatu zakłada, że rzeczywistość (Prawda) znajduje się „na zewnątrz” i jest bezpośrednio poznawalna (A. Zybertowicz, 1995). Biorąc pod uwagę relację między rzeczywistością a poznaniem, przyjmuje się tu, że rzeczywistość jest czymś niezależnym od poznania.

Dla reprezentantów tego stanowiska kluczowa jest też orientacja na praktyczność dyscypliny. Na pytanie o typ wiedzy, do jakiej ma prowadzić poznanie naukowe, dydaktycy pozytywistycznie zorientowani odpowiadają bowiem, że nauka ma wytwarzać wiedzę instrumentalną. Jest to zgodne z modernistyczno-pozytywistyczną koncepcją nauki i ugruntowaną w niej metodologią badań, w których zakłada się, że nauki społeczne, podobnie jak przyrodnicze, zawierają twierdzenia o tzw. obiektywnych faktach, podlegających przyczynowo-skutkowemu wyjaśnieniu, a nie – jak przyjmuje się w opozycyjnej wobec pozytywizmu koncepcji – rozumieniu, które W. Dilthey uczynił kluczowym pojęciem w charakterystyce odrębności metodologicznej nauk przyrodniczych i humanistycznych. Prawa przyczynowo-skutkowe orzekające o zależnościach między elementami składowymi rzeczywistości dydaktycznej mają stanowić podstawę do prognozowania stanu tej rzeczywistości w przyszłości oraz do manipulowania nią zgodnie z przyjętym planem. Zakłada się tu oczywisty i zobiektywizowany (wyjaśniany precyzyjnie przez teorię naukową) związek przyczynowo-skutkowy między podejmowanym

¹ Według znanego podziału W. Windelbanda z pracy *Geschichte und Naturwissenschaft* (1894) nauki dzielą się na: **idiograficzne** (które zajmują się ustalaniem, opisem i wyjaśnianiem jednostkowych, niepowtarzalnych faktów i zdarzeń) oraz **nomotetyczne** (których celem jest wykrywanie i formułowanie praw naukowych).

określonym działaniem a założonym celem. Zaburzenia w procesach przebiegu tego związku mogą wynikać jedynie z wadliwego rozumienia teorii lub wadliwego jej aplikowania w praktykę.

Dydaktyka, zgodnie z tą modernistyczną wizją nauk społecznych, ma dostarczyć wiedzy, która stanie się instrumentem intencjonalnego przekształcania rzeczywistości dydaktycznej, instrumentem skutecznego działania praktyków działających w tej sferze praktyki społecznej. W ten sposób ma ziścić się pozytywistyczne marzenie o naukowym zmienianiu świata zgodnie z kanonami naukowej racjonalności (T. Benton, I. Craib, 2003). Dydaktyka funkcjonuje zatem w pozytywistycznym paradygmacie jako **nauka praktyczna**, to jest taka, której funkcje poznawcze są w całości podporządkowane funkcjom praktycznym. Celem badań dydaktycznych staje się wykrywanie praw i prawidłowości procesów edukacyjnych i na tej podstawie ustalanie norm skutecznego działania.

Praktyczne ukierunkowanie procesu badawczego widoczne jest w postulowanych dla dydaktyki funkcjach, kiedy to od funkcji deskryptywnej („jak jest?”) i eksplanacyjnej („dlaczego tak jest?”) przechodzi się do funkcji waloryzacyjnej i normatywnej („jak zrealizować zalecane przez uznane oceny stany rzeczy?”). Pytanie „jak to osiągnąć?” wyznacza **technologiczną funkcję dydaktyki** – wskazuje na konkretne działania niezbędne do osiągnięcia założonego celu i precyzuje warunki ich skuteczności. W procesie konstruowania projektów dydaktycznych pojawiają się trzy części dydaktyki:

- aksjologia, formułująca cele,
- teoria nauczania, badająca warunki wywoływania zmian w człowieku,
- technologia nauczania, w ramach której sporządza się projekty dydaktyczne, dobierając sposoby określone przez teorie jako skuteczne dla realizacji wskazanych przez aksjologię celów.

Tak więc aksjologia dydaktyczna dostarcza celów nauczania, teoria nauczania wskazuje warunki ich realizacji, a technologia nauczania projektuje strategie osiągania tych celów, traktując wskazane warunki w sposób aplikacyjny. Taki model budowania projektów jest spójny i jednoznaczny. Cele, pochodzące z zewnątrz, nie prowokują pytań, kto je ustalił i w czyim interesie; teoria buduje swoje konstatacje na podstawie wiary w obiektywną metodę naukową, która badając nagie fakty, generuje bezinteresowne ideologiczne twierdzenia; a technologia jest „naturalnym” przekształceniem twierdzeń o tym, jak jest, w instrukcje, jak należy postępować, by osiągnąć założony cel. Modernistyczna wizja obiektywnej teorii naukowej pozwala na gruncie refleksji o nauczaniu przyjąć całkowitą odrębność dociekań aksjologicznych badań nad czynnościami zmianotwórczymi.

Dydaktyce, która preferuje taką **technologiczno-instrumentalną strategię** budowy projektów edukacyjnych, zarzuca się redukowanie myśli dydaktycznej do wypracowywania sposobów osiągnięcia odgórnie ustalonych celów, kwestionuje się ideę nauczania jako technicznego mistrzostwa

i uczenia się jako zorientowanego na osiągnięcie wysokich wyników w testach, a myślenie rozwijane w tym ujęciu określa jako technologiczne, wyizolowane i linearne, a więc nieodpowiadające naturze aktywności intelektualnej człowieka (T. Hejnicka-Bezwińska, 1990). Dydaktyka jako dyscyplina akceptująca podejście technologiczno-instrumentalne krytykowana jest także za bezrefleksyjną instrumentalizację, oderwanie od podstaw teoretycznych i podatność na manipulacyjną ideologizację.

Obiektywistycznie pojmowany przedmiot badań i instrumentalny charakter wiedzy dydaktycznej wymagają procedur badawczych opartych na chłodnej, bezstronnej i aksjologicznie neutralnej postawie badacza, usytuowanego na zewnątrz badanego zjawiska. **Płaszczyzna metodologiczna** pozytywistycznie zorientowanej dydaktyki może być utożsamiona z procedurami ilościowymi (obiektywnymi, statystycznymi, dedukcyjnymi i strukturalnymi), ścisłym podziałem na badaczy i badanych, założeniem o uprzywilejowanej pozycji badacza w procesie poznania, postulatem aksjologicznej neutralności badań, dualistyczną dystynkcją poznanie – działanie, praktycznym charakterem dyscypliny, zasadą obiektywizmu i nieingerencji w badaną rzeczywistość.

Wydaje się, że dla omawianego tu modelu dydaktyki (**dydaktyki pozytywistycznej**) typowa jest narracja, której treścią stają się m.in. pytania o **normatywność** lub **opisowość (analityczność)** teorii kształcenia oraz jej **teoretyczność/praktyczność**. Gdy chodzi o relację między **teorią** i **praktyką**, trzeba odnotować, że J. Habermas (1983) wnosi do metodologii badań nad edukacją przekonanie, iż może być uchylony **sztuczny podział** na teorię i praktykę dydaktyczną. Podział ten traktować można jako dziedzictwo epoki nowoczesnej (modernistycznej), a utrwalany jest przez zwolenników wiedzy instrumentalnej (a nie wiedzy emancypacyjnej). Te dwie antynomie dydaktyki: **teoretyczność – praktyczność** oraz **normatywność – opisowość**, będą obecnie przedmiotem rozważań.

Teoretyczność/praktyczność dydaktyki jako dyscypliny naukowej

Przeciwstawienie między **naukami praktycznymi** i **naukami teoretycznymi** jest w teorii nauki najbardziej kontrowersyjne. Tę opozycję wyraża się często za pomocą terminów: **czyste – stosowane, podstawowe (samodzielne) – usługowe, opisowe – normatywne, bezinteresowne – użytkowe**. Tego rodzaju zróżnicowanie nauk (i wiedzy) znajdujemy u Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu. Przyjęty przez Arystotelesa podział na **wiedzę teoretyczną** (poznanie dla samego poznania) i **wiedzę praktyczną** (poznanie w celu jak najlepszego działania) nie może jednak rozstrzygać o oddzieleniu jednych

nauk od drugich. Stosowalność i użyteczność rezultatów naukowych nie wpływa przecież na zmianę epistemologiczno-metodologicznego charakteru badań. Nie zewnętrzny cel nauki, ale pewien aspekt przedmiotowy kwalifikuje ją jako **naukę teoretyczną** albo **praktyczną**.

Rozważając zagadnienie **teoretyczności/praktyczności** własnej dyscypliny, trzeba dostrzec coraz wyraźniejsze dziś uwikłanie poznania naukowego w życie społeczne, jego instytucjonalne i kulturowe konteksty. Nie sposób traktować nauki jako dziedziny wyizolowanej, niezależnej od systemu społecznego i praktyki społecznej, realizującej jakoby tylko czyste w intencji, wykonaniu i skutkach specyficzne tylko dla niej cele poznawcze. Przeciwnie, nauka służy społeczeństwu, pełniąc funkcje społecznie jej wyznaczone, a kulturowo określone, analogicznie jak inne, w ramy instytucjonalne ujęte typy społecznej działalności. Jak zauważa K. Zamiara (2005), te zmienne historycznie układy społecznych i kulturowych determinant sprawiają, że realna praktyka naukowa nie jest, jak się jej przypisuje w filozofii nauki różnych orientacji, aksjologicznie neutralna. Służy bezwiednie społecznym interesom (w sensie Habermasa), który to fakt skrywają właściwe nauce normy poznawcze i dyrektywy metodologiczne (J. Habermas, 1997). Faktycznie pełnione przez naukę funkcje społeczne „zaszyfrowane” są w celach, jakie sobie stawia: rozpoznawanie stanów rzeczy, ich wyjaśnianie i przewidywanie na podstawie praw i teorii naukowych. Specyficznie wyjaśnianie naukowe i przewidywanie dają wszak możliwość kontroli realnych procesów, sterowania nimi. Tak więc kontekst społeczny sprawia, że nauka, realizując swe „wewnętrzne” cele, pełni w trybie innym – obiektywnym – określone funkcje w systemie społecznym (K. Zamiara, 2005, s. 7-8).

Relacja między **teorią** i **praktyką** jest newralgicznym punktem także rozważań dydaktycznych. Analizę możliwych związków między teorią i praktyką pedagogiczną proponuje J. Rutkowiak. Jej zdaniem sama praktyka, jeśli nie rozumieć jej wąsko, wyłącznie jako sposobu działania jednostki zgodnie z zewnętrznie ustalonymi regułami, staje się sposobem odnoszenia do usytuowania człowieka w jego środowisku, sposobem, który na poziomie teorii wyrażany jest przez – jak to określa – kategorie „pulsujące”. Pulsowanie pozbawia terminy pedagogiczne ich dogmatyczności i statyczności oraz wydobywa na powierzchnię cechującą je dynamikę, nieregularności, zmiany jakości, brak ostrych granic znaczeniowych i zakresowych. Inne sensy relacji działaniowej człowiek – środowisko odnajdujemy zatem w wyodrębnionym przez Rutkowiaka **praktycyzmie**, gdy

[...] doświadczamy tęsknoty za „dobrą praktyką” i jej doraźną skutecznością z jednocześnie odczuwaną niechęcią do refleksji na poziomie abstrakcji, inne w **praktyczności**, związanej z Arystotelesowską dzielnością etyczną przygotowania czynu, w którym działanie nierozzerwalnie łączy się z myślą, czyniąc z praktyki sposób bycia budowany na nieustannym wysiłku rozumienia tego, co

się robi, a jeszcze inne w **techniczności** wyrażającej się w projekcie wdrażanym z użyciem systemu kar i nagród (J. Rutkowiak, 1995, s. 25–33).

Odnosząc teorię i praktykę do procesu nauczania, można traktować je jako odmienne i rozdzielone od siebie, a jednocześnie zespolone w rozwoju wiedzy dydaktycznej (wiedzy o nauczaniu). Przyjmuje się wtedy, że rozumienie procesu nauczania nie może być w dydaktyce celem samym w sobie: ani jedynym, ani najważniejszym. Reinterpretacja faktów pochodzących z badania struktur dydaktycznych, psychologicznych, historyczno-społecznych jest nastawiona również na poprawianie praktyki nauczania (regulowanie tej praktyki). W tym znaczeniu można mówić o dydaktyce jako nauce **hermeneutyczno-pragmatycznej** (W. Flitner, 1957, s. 14–23). W. Flitner podkreśla znaczenie refleksji teoretycznej (*réflexion engagée*) dla tych, którzy czują się odpowiedzialni za proces nauczania. Jego zdaniem takie myślenie powinno charakteryzować i wyróżniać dydaktykę jako naukę. Rolą dydaktyki byłoby zatem dostarczanie twierdzeń teoretycznych i wartości potrzebnych do tworzenia praktycznych reguł postępowania dydaktycznego oraz sprawdzanie ich użyteczności. Wydaje się, że sama refleksja teoretyczna nad nauczaniem powinna pozostawać w ścisłej łączności z praktyką nauczania, zachowując styl badania krytycznego, antyideologicznego, powiązanego z różnymi postaciami filozofii edukacji, zwłaszcza antropologią.

Jeśli **teorię** rozumieć jako wynik pracy badawczej przeprowadzonej z wyraźnie stawianym celem i utrwalonej następnie w formie modelu **deskryptywnego** (opisowego) lub **eksplikacyjnego** (wyjaśniającego), to **praktyka** może również zmierzać do stworzenia pewnej **teorii**, wymuszając ją na nas w tym sensie, że nie jest możliwe działanie ludzkie (np. nauczanie) bez jakiejś teorii – zarysu teoretycznego, schematu czy modelu tego działania, jego celów i sensu (lub odpowiedniej wartości). Najważniejszym pytaniem dydaktyka zorientowanego pozytywistycznie (a więc ceniącego **praktyczność** własnej dyscypliny) jest pytanie o to, jak nauczać, jeśli uczenie się polega na tym i owym. Wspiera go w tym psychologia kształcenia, która opisuje i wyjaśnia prawidłowości procesu uczenia się. Rolą dydaktyki staje się normatywne ustalenie, jakie powinno być nauczanie i co należy zrobić, aby takie właśnie było. Choć praktyczność jest nieuniknionym aspektem funkcjonowania dydaktyki, to czasami ten rodzaj myślenia może przekształcić się w redukcyjny teleologizm i myślenie wdrożeniowe. Mamy wówczas do czynienia z wąskim praktycyzmem metodycznym, typowym dla dydaktyki instrumentalnej lub technicznej, którą cechuje, jak pisze T. Hejnicka-Bezwińska, „afilozoficzność i ateoretyczność”. Tworzona w jego ramach wiedza technologiczna (bezproblemowe pozostają cele) ma „służyć realizacji celów formułowanych przez układy pozanaukowe” (1990, s. 161), a konsekwencje jego dominowania przejawiają się

[...] w specyficznym rozumieniu teorii pedagogicznej, jej redukcji do wiedzy technologicznej, zawężeniu pola problemowego, niemożności sensownego opisanego i wyjaśniania niezadowolających relacji między praktyką edukacyjną a uznawaną teorią pedagogiczną – mimo dowodów w postaci faktów empirycznych (T. Hejnicka-Bezwińska, 1990, s. 167–168).

Oczekiwanie od dydaktyki prostych rozwiązań aplikacyjnych, wyraźne zwłaszcza wśród nauczycieli, wynika, jak się wydaje, z modernistycznej wiary, że jest możliwe (i nawet nie takie trudne) wygenerowanie z dowolnej teorii społecznej, którą uznamy za słuszną, podstawowych instrukcji zawierających implikacje dla praktyki, a następnie ich implementacja w działaniach społecznych. W obszarze tych zagadnień mieści się pewien problem metodologiczny związany z brakiem **bezpośredniej relacji typu pojęciowego** między teorią naukową a rzeczywistą działalnością praktyczną (A.T. Pearson, 1994, s. 31). Teoria sama przez się nie mówi, co powinno się robić (i czego nie powinno), co można robić (i czego nie można). Sama teoria dydaktyczna nie wystarcza do kierowania praktyką, nie daje podstaw do planowania i prowadzenia działań praktycznych w obszarze edukacji. Może jedynie zapewnić wgląd w tę sferę ludzkiej aktywności, umożliwić jej zrozumienie. Każda dziedzina wiedzy (także dydaktyka) ma swoją logikę, dzięki której jest niezależna od innych dyscyplin, natomiast praktyka znajduje się poza nimi.

Zasadne wydaje się w związku z tym wyważenie relacji między tym, co teoretyczne, abstrakcyjne i bezwzględne, a tym, co praktyczne, konkretno-empiryczne i względne. Jak zauważa D. Liston (1986), z opisu faktów nie wynika bezpośrednio opis powinności (z diagnozy nie wynika automatycznie kierunek działania interwencyjnego). Wywodząca się z tradycji marksowskiej praktyka wywodzenia celów działania społecznego bezpośrednio z opisu jego praw powinna być uzupełniona o inne tradycje wnioskowania etycznego.

Nie można zatem sądów wartościujących i normatywnych wyprowadzać z sądów opisowych, a twierdzeń praktycznych (reguł działania) wyprowadzać z twierdzeń teoretycznych sformułowanych w obrębie którejkolwiek z dziedzin wiedzy; nie można też wyprowadzać sądów normatywnych z sądów oceniających. Z tego, że coś jest dobre, nie wynika, że staje się powinnością czy obowiązkiem – to ważna pomyłka tkwiąca u podstaw naszego myślenia etycznego (H.A. Prichard, 1912, s. 1–17). Pokusa przechodzenia od opisu („jak jest”) do zaleceń („jak być powinno”) jest tzw. **złudzeniem naturalistycznym**. Poza tym przechodzenie od stwierdzeń opisujących świat (zdań empirycznych) do zaleceń, jak ten świat należy urządzić (zdań normatywnych), jest próbą narzucenia innym naszego systemu. Dobrze byłoby, gdyby w dyskursie dydaktycznym wzmocnić znaczenie refleksji uprawianej racjonalnie, odwołującej się do argumentów, dochodzącej do ocen opartych na rzetelnym rozpoznaniu przedmiotu (faktu) i jasnych kryteriach aksjologicznych, przystępującej do formułowania norm działania, które nie muszą być prostymi dedukcjami z sądów o wartościach.

Do uwag na temat pułapek normatywności w dydaktyce warto dodać zastrzeżenie, że pojęcie normatywności używane jest tu w znaczeniu życzeniowości, czczej postulatowości lub zbudowanej na roszczeniu jedynej słuszności instruktażowości odnoszonej do praktyk społecznych. Trzeba jednak mieć świadomość, że kategoria normatywności nie jest jednoznaczna. L. Witkowski (2007, s. 196–201) wpisuje ją w różnorodne konteksty i porządki, które głęboko przeobrażają istotę normatywności, np. porządek wartościowania *vs* porządek opisowy, porządek intencjonalności *vs* porządek efektywności, porządek etyczny *vs* porządek ideologiczny, biegun patosu *vs* biegun powściągliwości.

Sumując, nie ulega wątpliwości, że wiedza na temat psychologicznych prawidłowości rządzących procesami uczenia się i rozwoju jednostki pozwala bardziej świadomie budować projekt dydaktyczny, ale trzeba też pamiętać, iż z wiedzy na temat uczenia się nie da się automatycznie wysnuć tego projektu. Wyniki badań psychologicznych wyjaśniających zjawiska związane z uczeniem się nie dają się bowiem tak po prostu przełożyć na język praktyki szkolnej. Jak trafnie zauważa D. Klus-Stańska (2010, s. 202–203), zdarza się, że na pograniczu wyjaśniania uczenia się i projektowania nauczania następuje **nieuprawniona transformacja opisu i wyjaśnienia w instrukcje** (normy działania dydaktycznego), które z owym opisem i wyjaśnieniem mogą pozostawać w luźnym związku.

Normatywna a analityczna (opisowa) teoria kształcenia

Wspomniana wcześniej antynomia między normatywnym i analitycznym (opisowym) profilem dydaktyki ogólnej jest też antynomią między **filozofią stosowaną** oraz **normatywną (aksjologiczną) teorią kształcenia** a **empiryczną** postacią tej dyscypliny, między dydaktyką rozumianą jako **doktryna** i **teoria**. Podstawą wyodrębnienia tych dwóch modeli dydaktyki jest odmiennosc statusu zdań o charakterze normatywnym (lub nakazowym) i zdań o charakterze opisowym (lub analitycznym).

Z historii rozwoju dydaktyki wiadomo, że wiele systemów dydaktycznych powstało wyłącznie na podstawie argumentów normatywnych wywodzących się z filozofii (J.F. Herbart, R. Steiner, J. Dewey, M. Montessori). Normatywne ujęcie teorii kształcenia (**dydaktyka rozumiana jako doktryna**) zakłada konieczną obecność refleksji filozoficznej, w tym aksjologicznej (np. rozważania na temat celów, jakie powinny być realizowane w toku edukacji). Ujęcie takie wychodzi od celów wyprowadzonych drogą dedukcji, od najwyższych wartości (wziętych z etyki) i wysuwa wnioski odnośnie do środków

i strategii działania – postuluje praktyczne zastosowanie norm (R. Leveque, F. Best, 1988, s. 40–41).

Dydaktyka normatywna wywodzi wartości, cele edukacji, ideały i normy ważne w procesie edukacji z filozofii człowieka, aksjologii, teorii społeczeństwa, teorii kultury (badających naturę człowieka, wytwory jego kultury, fenomen życia społecznego). Będąca produktem myśli filozoficznej określona koncepcja człowieka, kultury i społeczeństwa, opierająca się na empirycznie niesprawdzalnych faktach, może stanowić dla dydaktyka niezwykle istotną inspirację i warunkować przyjętą przezeń pojęciową i metodologiczną strukturę badań. Dydaktyka normatywna odpowiada na pytanie, jak **powinno być** realizowane nauczanie, a zatem buduje zdania normatywne oraz zalecenia (normatywne standardy dotyczące wartości, jakie edukacja powinna realizować). Filozoficzne i ideologiczne przesłanki koncepcji dydaktycznych są z różnych powodów ukrywane, zafalszowywane lub, przeciwnie, maskowane (G.L. Gutek, 2003, s. 19). Warto mieć świadomość tego rodzaju taktyk, choćby po to, aby móc je odkryć i poddać krytycznej analizie.

Dydaktyka uprawiana **normatywnie** (R. Leveque, F. Best, 1988, s. 40–41) (dydaktyka instrumentalna) ujmuje nauczanie jako proces wpisany w zespół ustalonych odgórnie wartości, norm, reguł, zasad, metod i instrukcji. Normatywność ma tu charakter instruktażowy i tego rodzaju podejście jest do dziś znacznie częstsze (może mniej na poziomie teorii naukowej, a wyraźniej na poziomie rozwiązań metodycznych i w modelach praktyki nauczycielskiej). Słabość ujęć praktycznych wynika przede wszystkim z zawieszenia w próżni badawczej i braku możliwości problematyzowania obszaru swojej realizacji. Czyste sprawności praktyczne nie pozwalają na doskonalenie warunków uczenia się uczniów. Są źródłem dogmatyzacji instrukcji, polegają bowiem na działaniu czasem wprawnym, ale bezrefleksyjnym.

Dydaktyka rozumiana jako **teoria (dydaktyka opisowa)**, a więc **model analityczny (racjonalistyczny)**, preferuje opis rzeczywistości dydaktycznej, którą odzwierciedla wtedy na poziomie ontologicznym. Analizuje istotę tej rzeczywistości, kopiuje zjawiska i procesy zachodzące w toku nauczania. W tym ujęciu dydaktyka jest analitycznym narzędziem, które pozwala zorganizować oraz zrozumieć praktykę dydaktyczną. Przyjęcie **modelu opisowego (analitycznego)**, np. przez środowiska **pozytywistyczne**, wiąże się z próbą budowania nauki o kształceniu wolnej od jakichkolwiek założeń apriorycznych. Uznaje ona funkcję analityczną za swój główny wyróżnik, gdyż drogą analizy teoria dostarcza narzędzi pozwalających lepiej zrozumieć dydaktyczną rzeczywistość. Widać tu aspiracje do zbudowania dydaktyki opartej na **pozytywnej** obserwacji procesu dydaktycznego, rozpatrywanego w taki sam sposób jak zjawiska przyrodnicze – jako fakt dostępny i w pełni ujmowalny za pomocą narzędzi właściwych dla badań naukowych świata przyrody.

Można tu zauważyć taki sposób podejścia do problematyki kształcenia, który opiera się na konkretnym doświadczeniu i jest potwierdzony w badaniu

eksperymentalnym, zbliża się więc do metod badawczych nauk przyrodniczych. Analiza faktów, zjawisk i procesów dydaktycznych staje się w tym modelu podstawą dydaktycznej teorii naukowej, zwróconej następnie na praktyczną działalność i rozwiązywanie konkretnych problemów. **Dydaktyka opisowa** nie normuje bezpośrednio nauczycielskich działań (tzn. nie mówi, jak nauczać). Szczególne uprzywilejowanie jakiejś nauki przyrodniczej czy społecznej przyczynia się często do nadania nowego rysu (nawet kierunku) dydaktyce, która zaczyna przyjmować perspektywę bądź biologiczną, bądź psychologiczną, bądź też socjologiczną.

Dość często popełnianym błędem jest mylenie języka normatywnego z opisowo-wyjaśniającym, co można traktować jako przejaw nieładu teoretycznego. Jak zauważa Klus-Stańska, najczęściej polega to na ograniczaniu się w tekstach dydaktycznych/metodycznych do deklaracji, co jest niezbędne we współczesnej szkole, formułowanego z użyciem trybu oznajmującego, jakby stanowiły one opis czegoś, co występuje w rzeczywistości. Traktowanie normy (lub życzenia) jako faktu przejawia się czasem w bardziej wyrafinowanej postaci jako efekt nieudanej adaptacji w dydaktyce socjologicznego myślenia funkcjonalistycznego. Wówczas, zgodnie z założeniem funkcjonalistów, że instytucje społeczne (np. szkoła) pełnią ważne funkcje społeczne na rzecz ładu i rozwoju ewolucyjnego, dydaktycy zakładają, że jeśli istnieje jakiś legitymizowany przez instytucję element systemu dydaktycznego, oznacza to, że pełni on ważną i rozwojowo cenną funkcję. Tak np. mówi się o funkcjach ocen: zamiast badać rzeczywiste skutki ocen, przypisuje się im efektywność prorozwojową (D. Klus-Stańska, 2010, s. 41).

Dydaktyka opisowa (analityczna teoria kształcenia) oraz **dydaktyka normatywna** (lub nakazowa) reprezentują dwa główne i różne sposoby podejścia do praktyki dydaktycznej. **Dydaktyka normatywna** (lub nakazowa) bada związek między ustalonymi przez teorie psychologiczne prawidłowościami uczenia się a praktyką dydaktyczną. Prowadzi to zwykle do powstania zasad, które kierują praktyką, tzn. zasad opisujących, jak nauczyciele powinni postępować, aby być skutecznymi.

Badania w **modelu dydaktyki opisowej** ograniczają się do konstruowania systemów pojęciowych mających na celu analizowanie procesu nauczania. **Teoria opisowa** służy charakterystyce funkcji analitycznej modelu dydaktycznego. Chodzi o stworzenie takiego systemu pojęć, który adekwatnie będzie przedstawiał różne elementy składowe procesu nauczania w celu jego lepszego zrozumienia i działania w jego obrębie. Funkcja analityczna umożliwia ujmowanie dydaktyki jako teorii, a nie jako **ideologii** czy **doktryny** kierującej praktyką nauczycielską. **Teoria opisowa dydaktyki** nie mówi, jak nauczyciele powinni postępować, ale pomaga im w rozpoznawaniu wymiarów sytuacji dydaktycznej.

Biorąc pod uwagę dwie kwestie: czy teorie są normatywne w stosunku do celów edukacji oraz czy są nakazowe w odniesieniu do metod mających

zastosowanie w praktyce, P. Kansanen wyróżnia **odmienne modele dydaktyki**. Możliwe są cztery rozwiązania:

- teoria zarówno normatywna, jak i nakazowa (np. model hamburski),
- teoria normatywna, ale nie nakazowa (np. teoria programu kształcenia),
- teoria nie normatywna, ale nakazowa (np. modele cybernetyczne, dydaktyka zorientowana na cel),
- teoria ani normatywna, ani nakazowa (np. dydaktyka opisowa – nie zawiera norm wskazujących na to, czego powinni nauczać nauczyciele; nie nakazuje metod, które mają być użyte) (1990, s. 134).

Akceptacja **normatywnego podejścia** do nauczania (zwłaszcza opierającego się na określonym światopoglądzie) rodzi wiele wątpliwości, zwłaszcza gdy podejście to utożsamia się z teorią naukową. Mogą one przybrać postać następujących pytań: Czy system pojęciowy może być naukowy, jeżeli wskazuje cele kształcenia? Czy deklaracja dotycząca celów edukacji jest deklaracją naukową? Czy model dydaktyki może być uważany za model naukowy, jeżeli w obrębie jego struktur podejmowane są decyzje normatywne? Innymi słowy, czy model normatywny może być naukowy?

Odpowiedzi na te pytania zależą oczywiście od tego, czy nasze rozumienie teorii naukowej pozwala na normatywność. Odpowiedź twierdząca na to pytanie musiałaby zaakceptować normatywność jako część naukowego rozumowania. Odpowiedź przecząca natomiast sugerowałaby, że decyzje normatywne nie należą do dydaktyki jako nauki, ale np. do filozofii edukacji (i spoza dydaktyki kierują praktyką nauczania). Pojawia się tu kwestia naukowości filozofii edukacji: jeżeli utożsamiamy ją z normatywnymi stanowiskami dotyczącymi ideałów (celów), do których należy zmierzać w toku edukacji, pojawia się pytanie, czy jest nauką. Wydaje się, że dydaktyka jako teoria naukowa nie może rozstrzygać o wartościach, które dany system edukacji (lub osoba) powinien realizować, może natomiast zawierać narzędzia do analizy problemów normatywnych i nakazowych w obrębie edukacji. Czynności dydaktyczne są bez wątpienia czynnościami wartościującymi, w związku z tym mamy kolejną wątpliwość. Jeżeli praktyka dydaktyczna jest z definicji normatywna, to czy teoria kształcenia koniecznie musi również być normatywna? Czy teoria kształcenia może być neutralna w odniesieniu do wartości (opisowa), mimo że jej przedmiotem jest czynność wartościująca? Każda teoria (lub model dydaktyki) powinna być jednoznaczna w kwestii roli, jaką odgrywają w niej **założenia normatywne** oraz **nakazowe**.

Wątpliwości pojawiają się też, gdy analizujemy model **dydaktyki rozumianej jako teoria**. Deklaruje ona często aksjologiczną neutralność. A przecież każda teoria naukowa w obrębie nauk o człowieku oraz nauk społeczno-kulturowych jest wartościująca. Być może trzeba by wprowadzić rozróżnienie między **normatywnością**, która odnosi się do założeń dotyczących tego, czego nauczyciele powinni nauczać oraz jak powinni to czynić, a **normatywnością** odnoszącą się do wartości reprezentowanych przez teorię naukową.

Możliwe byłoby takie oto ujęcie tej kwestii: **dydaktyka jako teoria** mogłaby uniknąć bycia normatywną w odniesieniu do praktyki dydaktycznej, ale nie powinna być neutralna pod względem wartości w tym drugim znaczeniu. A zatem jeżeli pierwszy poziom wartościowania związany jest z określaniem celów edukacji, treści czy metod, to drugi poziom dotyczy zagadnień związanych z tym, do czego dana teoria powinna być używana oraz dla kogo jest przeznaczona. Teorie opisowe dydaktyki byłyby więc neutralne w zakresie pierwszego poziomu wartościowania, ale nie w drugim.

Możliwością złagodzenia sporu między podejściem **normatywnym i opisywym** jest **model dydaktyki refleksyjnej**, którego istotą jest wyjaśnianie sposobu doświadczania procesu nauczania (M. Uljens, 2006, s. 105). Model taki nie jest ani czysto opisowy, ani czysto normatywny, a jednocześnie nie musi być aksjologicznie neutralny. Gdy idzie o aspekt opisowy (analityczny) tego modelu, to w **warstwie badawczej** przewiduje badania pojęciowe i empiryczne w obrębie struktury modelu, a ponadto ontologiczną refleksję nad tym, czy model adekwatnie opisuje proces szkolnego nauczania. W **warstwie praktycznej** natomiast chodzi o analizę praktycznych czynności nauczyciela oraz identyfikowanie problemów wymagających decyzji normatywnych i nakazowych.

Z kolei aspekt normatywny i nakazowy modelu na poziomie **działań teoriiotwórczych** dotyczy badań dydaktycznych stosowanych (np. badań nad metodami nauczania). Są one z natury nakazowe, gdyż mają wskazać, jak nauczyciel powinien nauczać. Na **poziomie praktycznym** aspekt normatywny modelu dotyczy decyzji wartościujących podejmowanych przez nauczyciela w zakresie celów, programu nauczania, metod, kompetencji osobistych i kontekstu systemu dydaktycznego. Odnosi się do oceny zarówno procesu kształcenia, jak i jego efektów.

Takie podejście do teorii kształcenia nie wyklucza funkcjonowania dydaktyki jako modelu myślowego czy modelu badawczego. Niezależnie od przyjętego modelu dydaktyka ogólna powinna dostarczyć takich konstrukcji pojęciowych, za pomocą których praktyka edukacyjna (przedmiot badań dydaktyki) mogłaby być przedstawiona (opisana), przeanalizowana, wyjaśniona, zrozumiana oraz w niektórych modelach teorii – kierowana.

Dydaktyka jako nauka interpretatywna (hermeneutyczna, konstruktywistyczna)

Model pozytywistyczny w dydaktyce dość wyraźnie ujawnia swą jałowość i ograniczoność, a negowana myśl filozoficzna pokazuje swoją wartość i żywotność. Nie udaje się zbudowanie dydaktyki jako nauki eksperymentalnej, odwołującej się do ścisłych metod naukowych, a więc spełniającej kryteria

nauk przyrodniczych. Nie pomaga zastosowanie w badaniach nad procesem nauczania metod statystycznych (W. Zaczyński, 1984). Raz jeszcze okazuje się, że o ile w naukach przyrodniczych rola badań empirycznych jest kluczowa, o tyle w naukach pedagogicznych (w tym w dydaktyce) – podrzędna.

Pozytywistycznie zorientowany badacz-dydaktyk eksploruje zazwyczaj rzeczywistość dydaktyczną bez należytego integrowania jej z całością i kontekstem antropologicznym, filozoficznym oraz aksjologicznym (czy, ogólnie, **humanistycznym**), co rodziło i rodzi do dzisiaj wiele problemów. Stąd coraz bardziej znaczące staje się współcześnie wołanie o **humanistyczne zorientowanie** badań w dydaktyce. W. Klafki (1976) rozumie je jako humanistycznie zorientowaną teorię krytyczno-konstruktywną. Rezultatem jest ponowny zwrot ku orientacji humanistycznej w dydaktyce.

Przyjęcie **orientacji humanistycznej** w badaniach rzeczywistości dydaktycznej wiąże się m.in. z prowadzeniem **badania dla nauczania**, a więc **dla człowieka** i jego **integralnego rozwoju**. Badania naukowe w dydaktyce były dotąd raczej badaniami nad nauczaniem, a nie dla nauczania. Obecność w dydaktyce **orientacji humanistycznej** oznacza też akceptację tezy, że dla humanistyki charakterystyczne jest uznanie indywidualności i niepowtarzalności zjawisk (D. Kubinowski, M. Nowak, 2006).

Przyjmując za Diltheyem podział nauk i metod badań naukowych na te, które **wyjaśniają** zjawiska zachodzące w świecie i wskazują na ich naturalne prawidłowości (**nauki przyrodnicze**), oraz te, które stosując szeroko pojęte **wyjaśnianie**, **rozumieją** oraz **interpretują** zjawiska życia duchowego (**nauki humanistyczne**), trzeba też zgodzić się z tezą, że efektem badań dydaktycznych może być lepsze **rozumienie** procesu dydaktycznego. **Zrozumieć** w tym ujęciu oznacza **odkryć sens** w pozostawaniu lub w stawaniu się właśnie takim dzięki zastosowaniu **metody hermeneutycznej** (sztuki interpretacji).

Rezygnacja z pozytywistycznego modelu nauki i zainteresowanie tzw. przełomem antypozytywistycznym nie jest oczywiście jednorazowym aktem, ale długotrwałym procesem (T. Hejnicka-Bezwińska, 2001). Konceptualizacja przedmiotu badań dydaktyki, jej główne problemy badawcze ze względu na swój charakter (procesy nauczania i uczenia się determinowane są wszak czynnikami kulturowymi i psychologicznymi) nie mogą być rozwiązywane wyłącznie metodami empirycznymi. Po przełomie antyscjentystycznym (i antypozytywistycznym) w naukach społecznych trudno traktować racjonalność naukową jako niepodważalną zasadę interpretacji ludzkich działań.

W **warstwie ontologicznej** tego paradygmatu odrzuca się tezę o obiektywnym istnieniu rzeczywistości dydaktycznej. Nie może ona być zredukowana do izolowanych faktów dydaktycznych. Praktyka edukacji przejawia się wprawdzie w zachowaniach uczestników procesu nauczania i materialnych rezultatach tych zachowań, ale nie może być zredukowana wyłącznie do nich, ponieważ są one zaledwie obserwowalnym korelatem tego, co stanowi istotę edukacji (A.W. Gouldner, 1984, s. 99). Zachowania są tylko eksternalizacją

ludzkich myśli, wyobrażeń, emocji, uczuć, pragnień, aspiracji – ludzkiej świadomości, która powinna być przedmiotem badań. Rzeczywistość dydaktyczna nie jest więc bytem obiektywnym, ale intersubiektywnym albo zobiektywizowanym, wytwarzanym przez ludzi, kreowanym w interakcjach z innymi (P.L. Berger, T. Luckmann, 1983). Zamiast badać obiektywne fakty (procesy, zjawiska itd.), lepiej skupić się na tym, co je poprzedza, tzn. na świadomości podmiotowo istniejących aktorów sceny dydaktycznej. Kiedy rzeczywistość dydaktyczna przestaje być zbiorem obiektywnych faktów, staje się przejawem określonych intencji, wypadkową określonych interesów społecznych definiowanych tak, by te interesy chronić, nabiera innych sensów w zależności od perspektywy teoretycznej czy politycznej, z której dokonujemy jej oglądu.

W perspektywie interpretacyjnej fakt dydaktyczny nabiera cech **faktu kulturowego**, a więc możliwego do zrozumienia przez kolejne odczytania jego źródeł wpisanych w kulturę. Uruchomiona zostaje perspektywa hermeneutyczna, która otwiera się na wiele możliwych interpretacji znaczeń. W miejsce **dydaktyki technologicznej** ma szansę pojawić się **dydaktyka rozumiejąca**. Kultura dostarcza wzorów rozumienia rzeczywistości dydaktycznej, nadając faktom dydaktycznym określone, ale nie obiektywne przeciwieństwo, a właśnie kulturowo wyznaczone znaczenie. Kluczowe pojęcia dydaktyczne, takie jak: nauczanie, uczenie się, rozwój, wiedza, umiejętności, tracą swoją oczywistość i naturalność. W paradygmacie interpretatywnym poznanie naukowe w dydaktyce ma umożliwiać rekonstruowanie znaczeń nadawanych nauczaniu i uczeniu się w edukacyjnych i naukowych praktykach społecznych, co prowadzić ma do ustalania obrazu wiedzy społecznej w tym zakresie.

Zakłada się tu możliwość odkrycia nie tyle istniejącego obiektywnie porządku natury procesów dydaktycznych, ile „jedynie” opisu konstruowanego i negocjowanego społecznie (jednego z możliwych) porządku rozumienia tych procesów (D. Klus-Stańska, 2000). Relacja między rzeczywistością a poznaniem rozumiana jest następująco: rzeczywistość jest konstruowana w procesie jej poznawania i nazywania. Istotą procesu poznawania rzeczywistości jest zatem społeczne konstruowanie tego, co stanowisko obiektywistyczne uznaje za fakty i prawidłowości. Gdy chodzi o dostępność poznawczą rzeczywistości, przyjmuje się, że to, co znajduje się na zewnątrz kultury, jest zasadniczo niepoznawalne. Badaczom towarzyszy przekonanie o niepoznawalności umysłu i wiedzy ucznia, kulturowej relatywności diagnozy dydaktycznej, zależności ideologicznej przyjętych kryteriów itd. Neutralność ideologiczna poznania traktowana jest tu jak mit; przeciwnie, przyjmuje się, że każda wiedza ma charakter ideologiczny.

Interpretatywne osadzenie myślenia dydaktycznego w teorii psychologicznej polega na tym, że psychologia używana jest tym razem nie do tworzenia algorytmów działania nauczyciela i uczniów, ale do prób rozumienia

tego, co dzieje się w klasie szkolnej (H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, 2003). Istotny zatem zostaje język opisu i wyjaśnienia, ale projektowanie dydaktyczne może co najwyżej pełnić funkcję przykładu, a nie zalecenia ani tym bardziej instrukcji czy obligatoryjnego wzorca. Psychologia wyjaśnia zatem, co dzieje się w umyśle ucznia w trakcie uczenia się, natomiast dydaktyka staje się nauką poszukującą odpowiedzi na pytanie, co dzieje się w umyśle ucznia poddanego takim, a nie innym procesom nauczania szkolnego. Tak więc, czerpiąc z psychologii kształcenia wiedzę o tym, jak uczy się człowiek, pedagog-badacz (nauczyciel, dydaktyk) może podjąć próbę interpretacji, co dzieje się z uczniem podczas nauczania szkolnego.

Interpretatywne podejście do analizy zjawisk dydaktycznych umożliwia badanie, na czym polega skomplikowany wewnętrznie i kontekstowo **proces nauczania jako określone zjawisko kulturowe**, a odwołanie się do psychologii pozwala konstruować modele wyjaśniające mechanizmy z tym związane i skutki, jakie przynosi nauczanie szkolne (M. Materska, T. Tyszka, 1997). Określone działy psychologii występują tu w roli teorii uczenia się, a dydaktyka w takim ujęciu może być traktowana jako teoria nauczania; może też funkcjonować jako odmiana teorii uczenia się, ale uczenia się zachodzącego w warunkach określonych ramami i kontekstem systemu edukacji. Jako teoria nauczania zamiast mówić (czy ściślej rzecz biorąc, zamiast wyłącznie mówić), jak powinno być, zajmuje się badaniem, jak jest. Podejmowanie wysiłku interpretacji, łączenie aktu interwencji w praktykę z próbami krytycznego jej rozumienia czynią możliwym skuteczne uczenie się przez konstruowanie i rekonstruowanie projektu nauczania.

Dydaktyka uprawiana interpretatywnie widzi nauczanie raczej jako system znaków i znaczeń, których identyfikacja i interpretacja pozwala rozumiejąco analizować czynności nauczyciela i uczniów. W takim ujęciu, nawet jeśli koncentrujemy się na działaniu jednostek zaangażowanych w edukację, to działanie to przestaje być instrumentem, a staje się znakiem rozumienia (D. Klus-Stańska, 2010, s. 184–185). Dydaktyka nie zadaje już pytań: Jak działać? Jak osiągnąć pożądany cel? Pytania tracą swój instrumentalny charakter i nie dotyczą już podejmowania decyzji w procesie nauczania (oraz aplikacyjnego produktu), ale rozpoznawania tego procesu. Dzięki zrozumieniu tego, co dzieje się w trakcie procesu dydaktycznego, można podjąć wysiłek zbudowania projektu lub jego zmiany. Zmienia się też myślenie o samym projektowaniu i projekcie. Dydaktyczny projekt przestaje być wdrożeniem (aplikacją), a staje się nauczycielskim poszukiwaniem (P. Zamojski, 2010), ponieważ rozumienie nie jest reakcją na potrzebę realizacji jakiegoś działania praktycznego, lecz wyrasta z próby pojęcia tego, co jest. Sensem refleksji dydaktycznej staje się wówczas odkrywanie obrazu nauczania jako fenomenu społeczno-kulturowego (E. Filipiak, 2008). Dydaktyk rozumiejący (a nie implementujący nauczanie) pyta np.: Co dzieje się na lekcji w szkole? Jakie znaki kulturowe przenikają szkolny przekaz znaczeń? W czyim interesie

szkoła naucza i na czyje potrzeby odpowiada? Jakiego rodzaju opowieścią biograficzną uczniów i nauczycieli jest szkolne nauczanie i uczenie się? Jakie sposoby rozumienia świata (społecznego i przyrodniczego) są przez szkołę inicjowane i wzmacniane lub, przeciwnie, wygaszane? Jakim selekcjom służy nauczanie (D. Klus-Stańska, 2010, s. 186)?

Gdy zaakceptuje się niejednoznaczność jako immanentną cechę zjawisk dydaktycznych, trzeba zgodzić się też ze zdaniem, że określona teoria dydaktyczna nie jest już jedna, a nawet „lepszą” lub „gorszą”, ale staje się wielowariantowym **modelem wyjaśniająco-interpretywnym**, konstruowanym dla utworzenia różnych (zawsze tylko możliwych, a nie jedynych) sposobów oglądu i punktów widzenia. Trzeba wtedy odczytać kluczowe założenia teoretyczne i polityczne leżące u podstaw przyjętej dydaktyki.

Przedmiot badań dydaktyki: proces nauczania, jego modele, kontekst polityczno-kulturowy, skutki tożsamościowe i strukturalne, pozostaje w relacji bądź z szerszymi podstawami teoretycznymi (np. filozoficznymi, socjologicznymi czy antropologicznymi), bądź z określonym systemem wartości i ideologiami. Poprzedzające założenia (ontologiczne, epistemologiczne, psychologiczne, antropologiczne) generują taką, a nie inną koncepcję istoty zjawiska i zawierające się w niej definicje.

Czy traktując proces nauczania jako zjawisko kulturowe, możliwe jest opracowanie **uniwersalnej teorii edukacji**, takiej, która może być uważana za ogólnie słuszną, uzasadnioną zawsze i wszędzie? Wydaje się, że przedmiot badań dydaktyki ogólnej jest ściśle związany z daną epoką, czasem i konkretną społecznością, jest więc zdeterminowany historycznie i społecznie. Dydaktyka jest zatem **nauką kulturową**, ma więc sens jedynie w ujęciu kulturowo-historycznym (jest rodzajem historycznej, społecznej oraz kulturowej refleksji nad nauczaniem). Dlatego opracowane twierdzenia analityczne nie powinny istnieć w oderwaniu od kultury, w obrębie której powstały (M. Uljens, 2006, s. 110). Poza tym wyniki badań empirycznych w dydaktyce potrzebują ciągłego uzasadnienia ich sensu i intencji badającego.

Stosownie do płaszczyzny ontologicznej zmienia się też **warstwa epistemologiczna** tego paradygmatu. Przedstawiciele stanowiska konstruktywistycznego oceniają rozstrzygnięcie, czy tworzona przez człowieka wiedza jest prawdziwa czy fałszywa w odniesieniu do tego, jaki rzeczywiście jest świat, jako poznawczo niemożliwe. Każde bowiem poznanie (również naukowe) jest zawsze uwikłane w predefinicje kulturowe, tkwiące m.in. w naturze języka, i konsekwentnie, wszystkie rodzaje wiedzy, również naukowa, są uwikłane w kulturę (D. Klus-Stańska, 2010, s. 266). A zatem zasadnicze pytanie epistemologiczne nie jest już pytaniem o prawdę i fałsz w poznaniu, ale o to, co powoduje, że pewne sądy lub twierdzenia są uznawane za prawdziwe lub fałszywe.

Wpisujący się w ten paradygmat konstruktywizm zakłada, że o wiedzy nie przesądza świat będący przedmiotem poznania, ale kształtujący to

poznanie współczynnik humanistyczny (jak proponował to F. Znaniecki) czy interpretacja humanistyczna (o której w odniesieniu do badania ludzkich zachowań pisał J. Kmita). Na gruncie filozofii i socjologii podkreśla się tu znaczenie kultury i języka jako jej zasadniczych elementów; na gruncie psychologii koncentruje się na cechach umysłu i społecznych warunkach wytwarzania i używania wiedzy, co z kulturą i językiem bezpośrednio się wiąże (J. Bałachowicz, 2008). W teorii poznania konstruktywizm dotyczy ludzkiej wiedzy (S. Dylak, 2000, 2005) i tego, w jaki sposób jest tworzona w społeczeństwie; w psychologii dotyczy ludzkiej wiedzy i tego, w jaki sposób jest tworzona w umyśle jednostki. W dyskursie dydaktycznym konieczne jest spotkanie obu tych kwestii: myślenia o społecznym i umysłowym tworzeniu wiedzy. Dodatkowym uzasadnieniem konstruktywizmu przyjmowanego w psychologii i przywoływanego w dydaktyce (B.D. Gołębiak, 2005) są jego podstawy epistemologiczne.

W dydaktyce następuje głębokie przeorganizowanie dominujących dotychczas koncepcji poznania oraz zmiana w zakresie nowej organizacji, hierarchii i zawartości koncepcji dydaktycznych. Instrumentalne funkcje poznania naukowego tracą na znaczeniu, sądzi się bowiem, że wiedza odzwierciedlająca rzeczywistość i mająca walory technologicznej aplikacji umożliwia manipulację (J. Poleszczuk, 1980) uczestnikami życia społecznego, zniekształca komunikację między ludźmi i kolonizuje ją przez stosunki władzy (J. Habermas, 1983, 1986). Emancypacyjnie zorientowane nauki społeczne powinny zapewniać wiedzę gwarantującą ludziom wyzwolenie społeczne (M. Czerepaniak-Walczak, 2006). Zamiast więc produkować wiedzę teoretyczną o walorach technologicznych, antypozytywistycznie zorientowany dydaktyk powinien raczej skupić się na kreowaniu humanistycznie zaangażowanych, płynnych i jedynie okresowo ważnych interpretacji świata edukacji, pełniących wobec uczestników procesu dydaktycznego funkcje emancypacyjne. Fundamentem nowego strukturyzowania teorii dydaktycznej staje się odrzucenie idei liniowego rozwoju i zastąpienie jej ideą tworzenia teorii zawsze relatywnej wobec społeczno-kulturowego kontekstu i negocjowanej w społecznych dyskursach.

W ślad za tymi zmianami założeń **ontologicznych** i **epistemologicznych** następuje też zmiana **metodologicznych wzorców** badania rzeczywistości dydaktycznej. Badacz rezygnuje z postawy obiektywnego, zdystansowanego, neutralnego obserwatora i przyjmuje koncepcję badań społecznie zaangażowanych (angażuje się w realizację wartości). Procedura badawcza oparta na metodzie rozumienia, dokonywana w dialogu z badanymi, ma prowadzić do ciągłej interpretacji (i reinterpretacji) procesu dydaktycznego, tworząc tym samym przesłanki do wyzwalań się z jego ograniczeń. Najbardziej właściwą strategią naukowotwórczą w tym paradygmacie są w stanie zapewnić metody jakościowe: subiektywne, uczestniczące, opisowe, indukcyjne i holistyczne. Intersubiektywny charakter świata społecznego wymaga – jak pisze

J. Douglas (1976) – widzenia rzeczywistości wielu perspektyw. Badania powinny być prowadzone „od wewnątrz” i polegać na „gęstym opisie uwzględniającym wszystkie istotne dla badanych wątki ważności” (C. Geertz, 1973). Jeśli idzie o status poznania naukowego, nauka traci tu swoją uprzywilejowaną pozycję wobec innych sposobów poznawania świata, takich jak zdrowy rozsądek, religia czy sztuka (A. Zybertowicz, 1995).

Obiektywistyczne i konstruktywistyczne podejście do nauczania

Analiza sposobów konstruowania różnych modeli dydaktycznych pokazuje, że najczęściej powstają one wokół odmiennych metod/strategii nauczania (np. nauczanie podające – nauczanie poszukujące). Traktowanie jako paradygmatów **didaskalocentryzmu** i **pajdocentryzmu** również opiera się na opozycji dydaktycznej: „szkoła powinna koncentrować się na nauczycielu i programie nauczania” lub „szkoła powinna koncentrować się na potrzebach i zainteresowaniach dziecka”. Jak słusznie twierdzi D. Klus-Stańska (2010, s. 114–115), byłoby lepiej, gdyby teorie dydaktyczne powstawały wokół odmiennych koncepcji poznania, rozwoju czy wiedzy, a odmienność teoretyczna nie była zastępowana wariantowością metody działania. Prawomocność paradygmatu wymaga określenia założeń ontologicznych i epistemologicznych oraz nieograniczania się do twierdzeń o charakterze instruktażowo-normatywnym. W przeciwnym razie realne jest ryzyko zastąpienia paradygmatów ich eklektycznym zestawieniem, co powoduje, że modele/paradygmaty przestają być wyraziste teoretycznie i uzasadnia je jedynie opozycja metody nauczania, w praktyce umożliwiająca addytywne ich godzenie. Z punktu widzenia naukowego statusu dydaktyki ważne jest, aby podstawą wyróżnienia paradygmatów były założenia teoretyczne (A.F. Chalmers, 1993), które określają np., czym jest wiedza i skąd pochodzi, jak tworzona jest w umyśle człowieka. Chodzi o to, aby tworzenie modelu (paradygmatu) poprzedzone było założeniami natury ontologicznej i epistemologicznej.

Przykładem ważnej dla dydaktyki opozycji teoretycznej na gruncie teorii poznania i filozofii nauki są przedstawione wcześniej dwa różniące się zasadniczo stanowiska: **pozytywistyczne (obiektywistyczne)** i **interpretatywne, konstruktywistyczne (subiektywistyczne)**. Mają one daleko idące konsekwencje dla metodologii i teorii wszystkich dyscyplin naukowych, w tym dydaktyki, dla której dodatkowo tworzą nowe konteksty definiowania wiedzy, będącej ośrodkiem praktycznych działań dydaktycznych szkoły, oraz strategii jej intencjonalnego opracowywania. Dydaktyka akceptująca stanowisko **obiektywistyczne** (O) (np. dydaktyka behawiorystyczna)

zasadniczo różni się od dydaktyki wyprowadzanej z **konstruktywizmu** (K). Oto najważniejsze różnice: 1) **Przedmiotem uczenia się** czyni się albo pojęcia i instrukcje (O), albo znaczenia, zindywidualizowane reprezentacje i strategie poznawcze (K); 2) **Źródło wiedzy** to publiczne „obiektywne” ustalenia (O) lub konflikt poznawczy (K); 3) **Istotą nauczania** jest przekazywanie pojęć (O) albo organizacja warunków do uczenia się (K); 4) **Istotą uczenia się** jest przyswajanie pojęć (O) lub negocjowanie, konstruowanie i nadawanie znaczeń (K); 5) Zakładany **związek między nauczaniem i uczeniem się** to: odpowiedniość, ścisłe relacje (O) lub brak odpowiedniości, niepewne związki, nauczanie jako inspiracja (K); 6) **Celem kształcenia** jest ujednolicony wynik, proces jako narzędzie (O) lub zróżnicowane procesy, wynik jako wtórny (K); 7) **Rola nauczyciela**: ekspert (O) lub organizator, negocjator, towarzysz (K); 8) **Rola ucznia**: odbiorca (O) lub twórca (K); 9) **Funkcja wiedzy osobistej**: drugorzędna, zakłócająca (O) lub podstawowa, badana przez nauczyciela i ucznia (K); 10) **Istotą dobrej aktywności** są: pilność, udział kierowany (O) lub samodzielność koncepcyjna, odpowiedzialność poznawcza (K); 11) **Planowanie** jest ścisłe (O) lub przybliżone, ramowe (K); 12) **Kontrola** ma postać: pomiaru lub opisu wyniku, diagnozy deficytu (O) albo opisu procedur poznawczych, diagnozy postępu (K) (D. Klus-Stańska, 2010, s. 342).

O ile w modelu obiektywistycznym nauczanie można sprowadzić do ciągu następujących czynności: **wyjaśnienie osoby kompetentnej – zrozumienie – utrwalenie = posiadanie wiedzy**, to w modelu konstruktywistycznym nauczanie przybiera następującą postać: **konflikt poznawczy – eksploracja i osobiste procedury rozumienia – negocjacje społeczne = zmiana funkcjonowania znaczeń w umyśle** (D. Klus-Stańska, 2010, s. 351–352). Dydaktyka obiektywistyczna identyfikuje tylko dwie binarne sytuacje: zna/nie zna, umie/nie umie. Natomiast dydaktyka konstruktywistyczna zakłada, że już na poziomie rozpatrywania samych treści programowych lekcji można ustalić wiele możliwych form tych treści. Nauczyciel zorientowany obiektywistycznie szuka odpowiedzi na pytanie o zachowania: „Co mam robić?”. Natomiast nauczyciel inspirowany konstruktywizmem stawia pytania o rozumienie: „Co dzieje się w mojej klasie szkolnej?”, „Jaki obraz świata konstruują moi uczniowie, gdy nauczam ich w taki, a nie inny sposób?”, „Co im czynię?”, „W jaki sposób zostaną w umyśle zapisane tak poznawane informacje?”, „Jakie obszary wiedzy są konstruowane poza tym, co im bezpośrednio przekazuję jako treści kształcenia?”, „Kim się stają?” (D. Klus-Stańska, 2010, s. 355).

Nauczyciel, który stawia tego rodzaju pytania (charakterystyczne dla perspektywy konstruktywistycznej), uruchamia zupełnie inną perspektywę oglądu tego, co dzieje się w klasie szkolnej. Proces nauczania funkcjonuje w tej perspektywie jako świat możliwy, subiektywizowany, a jednocześnie osadzony w określonym kręgu kulturowym. Problematyczność, ambiwa-

lencja, subiektywizm, relatywizm i niejednoznaczność wpisane w kategorie rozumienia i interpretacji stają się równoprawnymi składnikami poznania świata edukacji.

Konkluzje, tezy, propozycje

1. Wydaje się, że charakterystykę dydaktyki oddaje ciąg pojęć: jest ona nauką **filozoficzno-empiryczno-praktyczną** lub filozoficzno-humanistyczną i prakseologiczną. Wymaga to otwarcia się na podstawowe dyscypliny wiedzy i ich dorobek.
2. Dydaktyki nie można sprowadzić ani tylko do **filozofii** (czy ideologii), ani tylko do **nauk empiryczno-logicznych**. Pozostając w ścisłej relacji z jednym i drugim, dyscyplina ta staje się miejscem swoistej refleksji między **filozofią (ideologią), teorią i praktyką dydaktyczną** oraz między **naukami humanistycznymi, przyrodniczymi, społecznymi i filozoficznymi a nauką w ogólności**. Umieszczając człowieka i jego stawanie się w centrum, dydaktyka przyjmuje specyficzny charakter **nauki antropologicznej**, będącej **między i ponad** ideologią oraz teorią.
3. Działanie dydaktyczne nie jest możliwe bez norm i wartości. Ten, kto kieruje uczeniem się, wartościuje (W. Brezinka, 1978, s. 92), dlatego coraz częściej podkreśla się potrzebę **zwrotu ku normatywności**. Nie oznacza to porzucenia badań empirycznych w dydaktyce; przeciwnie, przy uzasadnianiu i krytyce celów edukacji mogą one pełnić ważną funkcję. Dzięki temu badania normatywne byłyby jeszcze mocniej oparte na współczesnej wiedzy z zakresu teorii poznania, logiki, filozofii edukacji oraz nauk społecznych.
4. Dawne pozytywistyczne przekonanie o istnieniu jednej obowiązującej metodologii badań, opowiadające się za strategią tworzenia teorii empirycznych, należy do przeszłości. Otwierają się możliwości **metodologicznej innowacyjności**, która sprawia, że bezosobowe reguły i zasady są zastępowane indywidualnymi kompetencjami i właściwościami poznającego podmiotu.
5. Wymiar dydaktyczny szkoły traci swoją zbiurokratyzowaną i wąskometodyczną jednowymiarowość oraz instrumentalną techniczność, stając się przedmiotem już nie wdrożeń, praktycznych aplikacji i udoskonaleń, ale **otwartą kulturowo przestrzenią** badań i praktyk, w której mogą pojawić się hermeneutycznie otwarte i krytycznie zaangażowane perspektywy, i w której możliwe jest zdecentrowane rozumienie świata.
6. Dydaktycy utożsamiający się z modelem **interpretatywnym, hermeneutycznym, emancypacyjnym, konstruktywistycznym, strukturalistycznym, krytycznym** czy **rekonstruktywistycznym** preferują całkowicie

nowe podejście do badań naukowych i nowy typ teorii naukowej, będącej nie tyle odzwierciedleniem rzeczywistości, ile wytworem intelektu i wyobraźni badacza oraz efektem styczności badacza z doświadczeniem. Oni także muszą zadbać o właściwą równowagę między normatywnym i analitycznym profilem dyscypliny. Ponieważ brakuje uniwersalnych kryteriów pozwalających jasno orzekać o wyższości jednych strategii konstruowania teorii nad innymi, na ogół przyjmuje się, że status poznawczy teorii można uznać za równoważny.

7. Zacierają się różnice między **teorią** a **praktyką**. Teorie naukowe przestają być domeną tradycyjnie rozumianej metodologii nauk, obszarem refleksji zarezerwowanym dla specjalistów, a stają się „rodzajem pojęciowego parasola i powszedniejszą”; ponadto coraz częściej są konstruowane również przez praktyków (widoczny jest tu wyraźnie wpływ teorii krytycznej J. Habermasa).
8. Z drugiej strony, teoretycy interesują się praktyką, szukając nowych aspektów, wokół których mogłyby koncentrować się ich badania empiryczne i myślenie teoretyczne. To zjawisko G. Böhme nazywa „procesem finalizacji nauki”, który wyraża się w poszukiwaniu zbieżności poznawczych i praktycznych źródeł ludzkiego doświadczenia (G. Böhme, W. van der Daele, W. Kohn, 1987).

Bibliografia

- Balachowicz, J. (2008). Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji. *Edukacja*, 3(84).
- Benton, T. Craib, I. (2003). *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*. L. Rasiński (tłum.). Wrocław.
- Berger, P.L. Luckmann, T. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. J. Niżnik (tłum.). Warszawa.
- Böhme, G., Daele van der, W., Kohn, W. (1987). Finalizacja nauki. S. Czerniak (tłum.). W: J. Niżnik (red.). *Rozwój nauki a społeczny kontekst poznania*. Warszawa.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. Monachium – Bazylea.
- Chalmers, A.F. (1993). *Czym jest to, co zwiemy nauką? Rozważania o metodzie, statusie i metodach nauki: wprowadzenie do współczesnej filozofii nauki*. A. Chmielewski (tłum.). Wrocław.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk.
- Douglas, J. (1976). *Investigative Social Research*. Beverly Hills (CA).

- Dylak, S. (2000). Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli. W: H. Kwiatkowski, T. Lewowicki, S. Dylak, *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa.
- Dylak, S. (2005). Konstruktywizm z perspektywy doskonalącego się nauczyciela. W: E. Arciszewska, S. Dylak (red.). *Nauczanie przyrody. Wybrane zagadnienia*. Warszawa.
- Filipiak, E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. W: E. Filipiak (red.). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz.
- Flitner, W. (1957). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Nowy Jork.
- Goćkowski, J. (1997). Uczenie roli i poglądu na świat badacza naukowego. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1–2.
- Gołębiak, B.D. (2005). Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna? *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(1).
- Gouldner, A.W. (1984). Teoretyczny kontekst socjologii. E. Morawska (tłum.). W: E. Mokrzycki (red.). *Kryzys i schizma. Antyścencyjne tendencje w socjologii współczesnej*. T. 1. Warszawa.
- Gutek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk.
- Habermas, J. (1983). *Teoria i praktyka. Wybór pism*. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski (tłum.). Warszawa.
- Habermas, J. (1986). Rekonstrukcyjne versus rozumiejące nauki społeczne. *Kultura i Społeczeństwo*, 4.
- Habermas, J. (1997). Modernizm – niedokończony projekt. W: R. Nycz (red.). *Postmodernizm. Antologia przekładów*. M. Łukasiewicz (tłum.). Kraków.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1990). Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2001). Pedagogika ogólna wobec napięć wywołanych przechodzeniem od ortodoksji do heterogeniczności (w myśleniu o edukacji). W: A. Bogaj (red.). *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Warszawa – Kielce.
- Hurlo, L., Klus-Stańska, D., Łojko, M. (red.) (2009). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Olsztyn.
- Kansanen, P. (1990). *Didaktiikan tiedetausta. Kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta*. Helsinki.
- Kansanen, P. (1995a). The Deutsche Didaktik. *Journal of Curriculum Studies*, 27(4).
- Kansanen, P. (1995b). Tysk didaktik och amerikansk undervisningsforskning. *Didaktisk Tidskrift*, 5(3).
- Kansanen, P. (1997). Vad är skolpedagogik? W: M. Uljens (red.). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund.
- Kant, I. (1957). *Krytyka czystego rozumu*. T. 1. R. Ingarden (tłum.). Warszawa.
- Kamiński, S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin.
- Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Weinheim.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn.

- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Kotłowski, K. (1976). Pedagogika filozoficzna na Uniwersytecie Łódzkim w trzydziestolecu Polski Ludowej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego*, S. I, 14.
- Kubinowski, D., Nowak, M. (red.) (2006). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków.
- Kuhn, T.S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. H. Ostromęcka (tłum.). Warszawa.
- Kwaśnica, R. (1995). Ku dialogowi w pedagogice. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*. Łódź – Kraków.
- Kwiatkowska, H., Lewowicki, T. (red.) (2003). *Spoteczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. Warszawa.
- Kwieciński, Z. (1993). Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- Leveque, R., Best, F. (1988). Filozofia edukacji. Z. Zakrzewska (tłum.). W: M. Debesse, G. Mialaret (red.). *Rozprawy o wychowaniu*. T. 1. *Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*. Warszawa.
- Liston, D.P. (1986). On Facts and Values. An Analysis of Radical Curriculum Studies. *Educational Theory*, 36(2).
- Materska, M., Tyszka, T. (red.) (1997). *Psychologia i poznanie*. Warszawa.
- Paulston, R.G. (1993). Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów. Z. Melosik, K. Sobolewska-Myślik (tłum.). W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- Pearson, A.T. (1994). *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. A. Janowski, M. Janowski (tłum.). Warszawa.
- Poleszczuk, J. (1980). Społeczno-kulturowa geneza współczesnej socjologii empirycznej. W: A. Giza-Poleszczuk, E. Mokrzycki (red.). *Teoria i praktyka socjologii empirycznej*. Warszawa.
- Prichard, H.A. (1912). Does Moral Philosophy Rest on a Mistake. W: H.A. Prichard. *Moral Obligation and Duty and Interest*. Oksford.
- Rutkowiak, J. (1995). „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: J. Rutkowiak (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków.
- Rutkowiak, J. (2009). *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
- Uljens, M. (2006). Dydaktyka szkolna. E. Zaremba (tłum.). W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*. T. 2. *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Gdańsk.
- Windelband, W. (1894). *Geschichte und Naturwissenschaft. Rede zum Antritt des Rektorats der Kaiser-Wilhelms-Universität Strassburg, gehalten am 1. Mai 1894*. Strassburg.
- Witkowski, L. (2007). Normatywność pedagogiczna w świetle przekrojów i przekształceń we współczesnej humanistyce i kulturze (próba rekonesansu). W: L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. T. 3. Warszawa.

- Zaczyński, W.P. (1984). Raz jeszcze o statusie ontologiczno-metodologicznym pedagogiki. *Ruch Pedagogiczny*, 5–6.
- Zamiara, K. (2005). Wprowadzenie. W: K. Zamiara (red.). *Etyczne aspekty badań społecznych*. Człowiek i Społeczeństwo. T. 24. Poznań.
- Zamojski, P. (2010). *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*. Gdańsk.
- Zybertowicz, A. (1995). *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń.

Streszczenie

Głównym przedmiotem rozważań jest kwestia statusu dydaktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej w sytuacji zmiany paradygmatycznej polegającej na przejściu od dydaktyki pozytywistycznej do dydaktyki interpretatywnej (hermeneutycznej). Przedstawione są dwie linie badań dydaktycznych: filozoficzno-humanistyczna i nurt badań eksperymentalnych. Analizowany jest normatywny/opisowy (analityczny) oraz teoretyczny/praktyczny charakter dydaktyki. Ukazane są konsekwencje przyjęcia przez dydaktykę stanowiska obiektywistycznego (dydaktyka behawiorystyczna) i konstruktywistycznego (dydaktyka konstruktywistyczna).

Summary

The main subject of deliberations is an issue of the status of general didactics as the scientific discipline in the situation of the paradigmatic change consisting on the transition from the positivist didactics to the interpretative (hermeneutic) didactics. Two lines of didactic research are presented: philosophical-humanistic and line of experimental explorations. The normative/descriptive (analytical) and theoretical/practical character of didactics is analysed. Consequences of accepting by didactics the objectivist position (behaviouristic didactics) and constructivist position (constructivistic didactics) are portrayed.