

Beata Gofron

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Proces kształcenia jako otwarta kulturowo przestrzeń badań i praktyk dydaktycznych

Wprowadzenie

Tytuł tekstu wskazuje na zamiar skupienia uwagi na kształcenie zarówno jako przedmiocie badań, jak i obszarze praktyk dydaktycznych. Przywołuję dwie zasadniczo odmienne orientacje teoretyczno-metodologiczne obecne w badaniach dydaktycznych, które mają konsekwencje dla charakteru tworzonych projektów kształcenia. Jedna z nich zakłada poznawalność umysłu i wiedzy ucznia, obiektywność diagnozy dydaktycznej, mierzalność efektów kształcenia, niezależność przyjętych kryteriów oceny; druga, będąca głównym przedmiotem tego tekstu, przyjmuje stanowisko przeciwne: głosi niepoznawalność, kulturową relatywność, brak możliwości pomiaru i zależność ideologiczną.

Reprezentanci pierwszej orientacji są przekonani o prymacie nauk ścisłych i technicznych nad humanistycznymi i społecznymi. Pogląd ten nie wyraża rzecz jasna żadnych nowoczesnych trendów; przeciwnie, jest reliktem XIX-wiecznego nurtu filozoficzno-światopoglądowego zwanego pozytywizmem, który przeżył ostatni okres znaczących wpływów (jako tzw. neopoztywizm) w pierwszej połowie XX w. W imię swoiście rozumianej nowoczesności krytykuje on to, co dziś nazywamy humanistyką, i propaguje kult „naukowości” utożsamianej z wiedzą faktograficzną o „realnym” (czyli fizycznym) świecie, która to wiedza ma pozwalać na jego kształtowanie. Człowiek o technicznym wykształceniu jest naukowym i społecznym ideałem tego światopoglądu triumfującego w epoce uprzemysłowienia, w Polsce znanego jako pozytywizm warszawski (w drugiej połowie XIX w.) oraz lwowsko-warszawska szkoła filozoficzna (w okresie międzywojennym). Od tego czasu następuje wprawdzie kilka antypozytywistycznych przełomów demaskujących płycizny, uproszczenia i sprzeczności tego poglądu o świecie i nauce, ale nadal ma on w niektórych środowiskach (także wśród pedagogów) bezkrytycznych wyznawców.

W obrębie pozytywistycznego modelu nauki funkcjonuje orientacja teoretyczno-metodologiczna, która ma charakter badań obiektywistycznych. Przyjmuje ona, że możliwe jest rozstrzygnięcie, czy tworzona przez człowieka wiedza jest prawdziwa czy fałszywa w odniesieniu do tego, jaki rzeczywiście jest świat. Najwyższą wartość w tym modelu przypisuje się wiedzy naukowej wytworzonej według standardów scjentyistycznej racjonalności naukowej (tzn. według zasad scjentyzmu).

Druga orientacja stanowi perspektywę badawczą wyrastającą z odmiennych przesłanek i jest krytycznie nastawiona do diagnoz formułowanych w ramach pozytywizmu. Orientacja ta reprezentuje nurt badań interpretatywnych, które pojawiają się po ontologiczno-epistemologicznym kryzysie racjonalności pozytywistycznej w naukach humanistycznych i społecznych (w tym w dydaktyce), po kryzysie oświeceniowego pokartezjańskiego modelu nauki, zwanego scjentyistycznym. Przedstawiciele tego nurtu traktują to rozstrzygnięcie (prawda lub fałsz) jako poznawczo niemożliwe, gdyż każde poznanie – również naukowe – jest zawsze uwikłane w kulturę, zachodzi bowiem w określonym kontekście kulturowym. Inaczej też postrzegają rolę nauki: w miejsce produkowania pewności jako naczelną jej funkcją pojawia się produkowanie niewiedzy, poszukiwanie otwartości, nieciągłości. Wiedza nie jest rozumiana w tym paradygmacie jako gotowe narzędzie, lecz niekończący się proces poznawania świata.

Zdaniem G. Ulmera, powstanie paradygmatu interpretatywnego jest elementem swoistego przesilenia kulturowego związanego z końcem „logocentryzmu” (E. Thompson, 2008), jak określa J. Derrida metafizyczną wizję przyznającą prymat mowie wobec pisma, „autentyczności” wobec pośredniości, różnicy wobec jedności (G. Ulmer, 1989). Kulturowa zmiana o rewolucyjnym charakterze polega na wyczerpywaniu się „kultury pisma” i związanego z nią „aparatu poznawczego”, który obejmuje m.in. myślenie przyczynowo-skutkowe, linearne pojmowanie czasu, monistyczne i obiektywistyczne rozumienie świata oraz racjonalne i zintegrowane istnienie indywidualnego podmiotu. Trzeba zgodzić się z tezą – pisał R. Kwaśnica (2007) – że kulturowo zdefiniowany świat realnie nie istnieje oraz zaakceptować jego nieoczywistość i konwencjonalność. Trzeba też przyjąć założenie o niepowtarzalności sytuacji, motywów i racjonalności innych ludzi (R. Kwaśnica, 2007). Ta zupełnie nowa sytuacja kulturowa stanowi wyzwanie dla cywilizacyjnego doświadczenia i ma konsekwencje zarówno dla sposobów badania edukacji, jak i jej projektowania.

Te kanony naukowości: pozytywistyczny i interpretatywny są rzecz jasna określonymi konwencjami kulturowo-filozoficznymi, które obowiązują na konkretnych etapach rozwoju wiedzy. Związane z nimi paradygmaty i teorie naukowe wyrażają jedynie historycznie i kulturowo uwarunkowane preferencje co do sposobu ujmowania zjawisk dostępnych (i niedostępnych) empirycznemu poznaniu, jego założeń ontologicznych i epistemologicznych (J. Wawrzyniak, 2005. s. 63–64). Wielość kulturowych (w tym edukacyjnych) narracji współczesności może, zdaniem B. Śliwerskiego (2011b), wywoływać potrzebę generowania ujęć syntetycznych, które byłyby w stanie wyprowadzić różne koncepcje pedagogiczne poza granice i ograniczenia cząstkowych paradygmatów.

Pozytywistyczny program badań dydaktycznych

Zwolennicy pozytywistycznej koncepcji nauki i ugruntowanej w niej metodologii badań zakładają linearny charakter teorii naukowej i jej aksjologiczną neutralność. Akceptując ideę, którą można określić mianem naturalizmu, zalecają prowadzenie badań w naukach społecznych na podobieństwo badań w naukach ścisłych, co zgodne jest z pozytywistycznym modelem nauki. Przyjmują, że nauki społeczne, podobnie jak przyrodnicze, zawierają twierdzenia o tzw. obiektywnych faktach (nagich faktach), które podlegają opisowi i przyczynowo-skutkowemu wyjaśnianiu, a nie – jak przyjęto w opozycyjnej wobec pozytywizmu koncepcji – rozumieniu i interpretowaniu, co zdaniem W. Diltheya (1927) stanowi o odrębności

metodologicznej nauk przyrodniczych i humanistycznych. Twierdzenia o faktach formułowane w rezultacie prowadzonych badań empirycznych (przy użyciu pomiaru, obserwacji, eksperymentu) są traktowane jako najbardziej wartościowe.

Reprezentanci modernistycznej wizji teorii naukowej w dydaktyce przyjmują, że poznanie prowadzi do odkrycia tzw. obiektywnej prawdy o procesach nauczania i wywoływanego nim uczenia się, zawierającej obraz rzeczywistości zewnętrznej wobec badacza-dydaktyka. Nie dostrzegają uwikłania języka dydaktyki, metodologii badań i wzorów społecznego myślenia o edukacji w zmienną historycznie i przestrzennie kulturę. Postulują całkowitą odrębność refleksji aksjologicznej i badań nad czynnościami zmianotwórczymi (badań nad nauczaniem i uczeniem się). Przedmiotem zainteresowania czynią empiryczny fakt dydaktyczny (np. czynność ucznia), który – rozumiany pozytywistycznie – jest obserwowalny, a jego cechy fizykalne wyczerpują jego znaczenie. Przyjmują, że możliwa jest wiarygodna teoria nauczania, która pozwala nie tylko na opis i wyjaśnienie mechanizmów procesu nauczania-uczenia się, ale także na racjonalne przewidywanie efektów czynności edukacyjnych. Zakładają zatem, że możliwa jest teoria prognostyczna w tak skomplikowanej i złożonej materii jak edukacja. Co więcej, są przekonani, iż wiedza o faktach dydaktycznych nieomal automatycznie wywołuje pożądane działania, że istnieje zatem ścisły związek między teorią i praktyką edukacyjną. Zdaniem D. Klus-Stańskiej (2010) koncepcje nauczania powstające w tym modelu nie są efektem badawczego namysłu nad tym, co dzieje się w klasie szkolnej; nie są rezultatem wnikliwej, krytycznej interpretacji doświadczanych zdarzeń. Przeciwnie, pozostają instruowaniem, zwłaszcza w obszarze dydaktyk szczegółowych (przedmiotowych), modelowaniem opartym nie na badaniu empirii, ale tworzeniu jej życzeniowych wizji.

Dydaktyka – mimo wspomnianego kryzysu pozytywistycznego modelu nauki – wciąż akceptuje tę orientację teoretyczno-metodologiczną. W badaniach dydaktycznych nadal dominuje orientacja scjentystyczna, która zakłada konieczność (i możliwość) pomiaru „obiektywnych” efektów nauczania osiągniętych dzięki równie „obiektywnym” czynnościom nauczyciela i uczniów. Pozytywistycznie zorientowani dydaktycy twierdzą, że wystarczy jedynie, poznając „obiektywne”, empiryczne fakty, czynić to przy użyciu procedur badania naukowego (eksperymentów, testów, pomiarów), a następnie fakty te poddać równie „obiektywnym” procedurom analizy. Badacze reprezentujący ten sposób myślenia wysoko cenią badania ilościowe wykonywane na dużych i reprezentatywnych próbach badawczych.

Jak trafnie zauważyła Klus-Stańska (2010, s. 16-17), dydaktyka funkcjonująca w paradygmacie pozytywistycznym niechętnie akceptuje nieprzejrzystość i dyskursywność zjawisk związanych z kształceniem. Reprezentuje modernistyczny, scjentystyczny spokój i równowagę, szuka rytmicznych prawidłowości, regularnych mechanizmów, klarownych, uniwersalnych, jednoznacznych wzorów postępowania. Tak sformułowane zadania badawcze dydaktyki w ponowoczesnej rzeczywistości wydają się anachronizmem.

Interpretatywne podejście do poznawania i projektowania procesu kształcenia

Pozytywistyczny model uprawiania dydaktyki nie jest oczywiście jedynym możliwym. Reprezentanci opozycyjnego paradygmatu – interpretatywizmu – odrzucają modernistyczną ideę, że nauka sama w sobie jest uprzywilejowaną formą rozumu lub pośrednikiem prawdy. Kwestionują przekonanie o prymacie wiedzy naukowej, ideę nauki wolnej od wartości

(neutralnej aksjologicznie) oraz praktyczne i moralne znaczenie nauki (T. Szkudlarek, 1993b). Podają w wątpliwość kanoniczny dorobek przeszłości oraz zasadność edukacyjnych projektów epoki modernizmu i metodologię ich badania.

Przyjmują odmienny kierunek poznawania i projektowania procesów dydaktycznych; pokazują ich niejednoznaczność, złożoność, wielowymiarowość i kulturowe uwikłanie. Badanie naukowe w dydaktyce, zgodnie z tą opcją, ma powodować rekonstruowanie znaczeń nadawanych nauczaniu i uczeniu się w edukacyjnych i naukowych praktykach społecznych oraz prowadzić do budowania obrazu wiedzy społecznej w tym zakresie. Interpretatywne podejście do badań dydaktycznych odrzuca możliwość odkrycia istniejącego obiektywnie (a więc jedynie prawdziwego) porządku natury procesów nauczania i przewiduje jedynie ich obraz konstruowany i negocjowany społecznie (M. Cylkowska-Nowak, 2000). Jest on rzecz jasna zaledwie jedną z możliwych wersji rozumienia tych procesów. Trzeba zatem zrezygnować z obrazu dydaktyki, która umożliwiałaby pewne poznanie rzeczywistości dydaktycznej, i zgodzić się z tym, że może ona tworzyć jedynie kulturowo uwarunkowane modele tej rzeczywistości.

Interpretatywiści kwestionują pogląd pozytywizmu logicznego, że jeśli coś istnieje, to można to zobaczyć i zmierzyć. Sądzą – wbrew twierdzeniu pozytywistycznie zorientowanych pedagogów – że kwestie edukacji i społeczeństwa nie mają struktury logicznej, której elementami są cele i środki ich realizacji; odrzucają zatem racjonalność typu instrumentalnego. Tradycyjną (pozytywistyczną) racjonalność techniczną (instrumentalną) w tej orientacji zastępuje, a przynajmniej uzupełnia racjonalność komunikacyjna. Rzeczywistość działania komunikacyjnego istnieje w formie symbolicznej: świat działania komunikacyjnego jest rzeczywistością językową; tworzy ją uzgadniana społecznie i wyrażana w języku wiedza – uniwersum symboliczne, w ramach którego odnajdujemy uprawomocnienia dla własnego postępowania (R. Kwaśnica, 2007, s. 55).

Takie ujęcie dydaktyki – zarówno w zakresie badania kształcenia, jak i budowania projektów dydaktycznych – jest możliwe dzięki zmianom, jakie dokonują się w metodologii, epistemologii czy teorii wiedzy. Zwłaszcza zmiany w pojmowaniu wiedzy (ogólnie: zmiany w postrzeganiu prawomocności kultury i wiedzy) tworzą kontekst, w którym pojawia się paradygmatyczny przełom w dydaktyce. Jego istotą jest rezygnacja z naturalizmu, obiektywizmu i techniczności na rzecz antynaturalizmu, konstruktywizmu, interpretatywizmu i praktyczności. Jest to całkowicie odmienna logika refleksji nad edukacją.

Przyjęcie opcji interpretatywnej pozwala przekształcić dydaktykę z nauki generującej wiedzę rygorystycznie naukową w sensie pozytywistycznym, podzieloną i funkcjonującą według określonych reguł, w dyscyplinę tworzącą wiedzę dynamiczną, nadającą sens procesom dydaktycznym rozpatrywanym we właściwej dla siebie perspektywie epistemologicznej. Poszczególne elementy tej wiedzy, jaką jest teoria dydaktyczna, wyłaniają się w wyniku badań relacji między kategorią znaczenia i sensu a różnymi podejściami metodologicznymi, które tę wiedzę precyzują i konkretyzują.

Dla podejścia interpretatywnego charakterystyczne jest przekonanie, że kultura nie jest monolitem, a zatem monolityczne, modernistyczne traktowanie kultury i nauki (w tym dydaktyki) jako jej elementu – a szczególnie jej centralna kategoria: Rozum – muszą ulec rewizji. Dotyczy to też edukacji (przedmiotu badań dydaktyki), która – jak pisał T. Szkudlarek (1993) – jest terenem walki kultur ugruntowanych w odmiennych doświadczeniach historycznych oraz w relacjach władzy tworzących wiedzę. Skoro Rozum „nie jest niewinny”, zarówno badacze, jak i praktycy (nauczyciele) winni odnosić się sceptycznie do wszelkich

roszczeń do „odkrywania prawdy”, które nie ujawniają stanowiska podmiotowego, interesu i rodzaju zaangażowania, z perspektywy którego są formułowane (T. Szkudlarek, 1993, s. 298a). Roszczenia do obiektywizmu, do „czystej rozumności” są tu kwestionowane w imię cząstkowych epistemologii, które krytycznie rozpoznają własne metodologie i naturę wiedzy tworzonej w określonych sytuacjach.

Wiedza ta traci swój obiektywny charakter z jeszcze jednego powodu: otóż dostrzegany jest jej polityczny charakter, uważana jest raczej za „lokalną kreację”, typową dla danego miejsca i czasu. „Totalny” charakter wiedzy ulega rozproszeniu, w związku z czym ugruntowuje się przekonanie, że każda wiedza reprezentująca jakąś formę społecznie skonstruowanej praktyki jest uzasadniona. Przyjmuje się, że narracje, które pretendują do bycia uniwersalnymi, mają zawsze charakter partykularnej konstrukcji społecznej związanej z określoną wersją rzeczywistości (M. Cyłkowska-Nowak, 2000, s. 113). Jak pisał Z. Melosik (1993), prawda zostaje usunięta z jej platońskiego tronu i umieszczona w historii, a raczej w wielu „historiach”. Świadomość dyskursywnego charakteru wszelkiej wiedzy (w tym dydaktycznej) wskazuje na możliwość dezintegracji systemu edukacyjnego i podkreśla kruchość jego epistemologicznych i metafizycznych założeń. Edukacja traci posiadane dotychczas kulturowe uprawomocnienie.

Akceptacja dyskursywnej analizy rzeczywistości pedagogicznej, która jest typowa dla interpretatywizmu, powoduje, że także sfera wartości uznawanych za podstawę edukacji sprowadzona zostaje do historycznej, społecznej konstrukcji, która artykułuje stosunki władzy i wiedzy oraz prawdy w danym miejscu i czasie (M. Cyłkowska-Nowak, 2000, s. 118). Wartości takie, jak wolność, demokracja, równość, tracą swoje uniwersalne znaczenie; przestają być ponadczasowymi drogowskazami rozwoju edukacji; przeciwnie, są tylko artykulacjami partykularnych interesów różnych grup społecznych. Rzecz jasna, wiedza nie jest wyłącznie współczesną formą władzy i narzędziem zniewolenia, lecz może być też siłą wyzwalającą. Jednak wątek ten wymagałby odrębnych analiz.

Wiedza ma w tym modelu charakter wiedzy „otwierającej”, zrywającej struktury ugruntowane w metafizycznej wizji świata, wiedzy „produkującej niewiedzę”, co wpisuje ją w kontekst postmodernistycznej „paralogii”, jak określił perspektywę współczesnej nauki J.F. Lyotard (1997). Nabiera cech „paralogiczności”, posługuje się metaforą, akcentuje rangę wyobraźni. Sprzyja powstawaniu nowej formacji umysłowej, której istotą jest umiejętność myślenia holistycznego, alegorycznego, mitycznego, operującego na pograniczu systemów znaczeń, łączącego pozornie niezwiązane z sobą, odległe znaczenia.

„Nowa nauka” produkująca „nową wiedzę” może – zdaniem P. Wexlera – odegrać istotną rolę kulturową i edukacyjną, stanowiąc przeciwagę dla społecznego „zamknięcia” związanego pierwotnie z dominacją kultury scjentyzmu, która narzucała panujący dyskurs edukacji (T. Szkudlarek, 1993a, s. 291). Nadziei na „otwarcie zamkniętego społeczeństwa” można upatrywać w nowej samoświadomości metodologicznej nauki, albowiem w wyraźny sposób przeciwstawia się ona modernistycznym, scjentyistycznym fundamentom porządku społecznego. Wexler (1987, s. 147) uważa, że walka z dominującymi dyskursami może odbywać się przez dążenie do tworzenia i rozpowszechniania alternatywnych dyskursów, które opierają się na lokalnych, konkretnych pojęciach prawdy i wolności.

Jak już wspomniano, w antypozytywistycznym modelu nauki następuje zerwanie z mitem aksjologicznej neutralności badacza, co wskazuje na potrzebę jego wartościującego zaangażowania. Wszechobecność wartościowania w dydaktyce jako dyscyplinie naukowej potęgowana jest specyfiką samego przedmiotu badań. Są nim edukacyjne procesy generowane wartościowaniami, na które badacz-dydaktyk musi wartościująco reagować. Normatywność

jest zatem sposobem bycia empiryczności dydaktycznej w kontekście kulturowym. Dlatego także społeczna praktyka naukowa jest projekcją określonej wizji świata i kanonu jego poznawania, i w tym sensie kreacją rzeczywistości empirycznej, a zwrotnie – przestrzeni działań społecznych, w tym przestrzeni badawczej.

Jak widać, powstanie paradygmatu interpretatywnego zmienia zasadniczo postawę badacza wobec badanej rzeczywistości. Zachodzi więc zmiana w warstwie metodologicznej dydaktyki. Postawa ta czyni punktem wyjścia przekonanie o istnieniu wielu różnych realności (światów, punktów widzenia). Zaleca badaczowi znajdowanie się „w środku” ocenianego procesu, bycie jego nieodłącznym elementem, występowanie w roli zaangażowanego uczestniczącego obserwatora. Informacje ma on uzyskiwać dzięki nieformalnym, naturalnym kontaktom z uczestnikami procesów edukacyjnych, a nie drogą sformalizowanej i schematycznej komunikacji prowadzonej z pozycji zdystansowanego, chłodnego, neutralnego badacza. Rezygnuje się tu z obiektywnych danych, których dostarczyć mogą sformalizowane narzędzia (np. testy, kwestionariusze ankiety). O ile rezultatem podejścia techniczno-scjentystycznego jest próba obiektywnego wyjaśnienia, to w podejściu interpretatywnym zachodzi rozumienie i interpretacja.

Badacz-dydaktyk utożsamiający się z pozytywistycznym paradygmatem wysoko ceni laboratoryjne i obiektywne eksperymenty, natomiast badacz reprezentujący podejście interpretatywne raczej je odrzuca, widząc w nich źródło fałszywych informacji, a zamiast eksperymentów wybiera naturalistyczne studium przypadku. Mniej interesują go informacje o charakterze ilościowym, które można poddać opracowaniom statystycznym; zbiera dane jakościowe i całościowo (holistycznie) opisuje obserwowane procesy, dzięki czemu powstaje obraz jakościowy poznawanego zjawiska.

Równie istotna jak metodologiczna jest w paradygmacie interpretatywnym zmiana epistemologiczna, zwłaszcza ta, która zachodzi w zakresie rozumienia wiedzy, jej statusu i sposobów jej organizowania w umyśle człowieka (w tym ucznia). Od pojmowania wiedzy zależą wszak zasady konstruowania programu szkolnego oraz projekty pracy z treścią kształcenia.

Orientacja interpretatywna kwestionuje traktowanie wiedzy (także wiedzy w klasie szkolnej) jako obiektywnej, jednoznacznej, pewnej i naukowej. Uznaje, że wiedza uczestników procesu dydaktycznego i wiedza będąca treścią szkolnych programów jest nieoczywista zarówno pod względem ontologiczno-epistemologicznym, jak i aksjologicznym. Pedagodzy zorientowani antypozytywistycznie kwestionują myśl, że całość znaczeń jest poznawalna i całą wiedzę można przedstawić w postaci skończonego łańcucha twierdzeń. Jest to zupełnie odmienne rozumienie wiedzy od tego, które funkcjonuje w paradygmatach ukształtowanych w naukach ścisłych (zwłaszcza w fizyce teoretycznej). Jak pisał Szkudlarek (1993a), w tej atmosferze nieoczywistości i braku pewności pojawiają się także postulaty przekroczenia postmodernistycznej fragmentacji świata, która traktowana jest jako przejściowa faza dekonstrukcji dominującego obecnie poziomu wiedzy, zapowiadająca przejście na inny, wyższy jej poziom. Przekroczenie to prowadziłyby do nowej koherencji, która mogłaby być osiągnięta nie tyle na poziomie umysłowym, zdominowanym przez mechanizmy racjonalności, ile na poziomie duchowym. Kształcenie, które wykorzystywałoby programy bazujące na takiej wizji świata, jawiłoby się jako akt transcendencji od poziomu cielesności, przez umysł, do duchowości integrującej osiągnięcia umysłu z zapomnianymi możliwościami poznawania pozaracjonalnego (gnostycznego) (T. Szkudlarek, 1993a, s. 292).

Wraz z pojawieniem się interpretatywizmu wśród teoretyków edukacji narasta przekonanie, że program i jego kreowanie nie są systemami doskonale określonymi, a dydaktyka

nie dysponuje niezawodnymi metodami postępowania z nimi. Tworzenie programu jest procesem subiektywnym, indywidualnym, osobistym, estetycznym, transakcyjnym i heurystycznym. Towarzyszy mu znaczna doza niepewności; jego konstruktorzy opierają się na swej intuicji. Ważne jest w programie to, co zachodzi między człowiekiem a jego partnerami i środowiskiem. Stanowisko to jest ilustracją jednego z głównych założeń postmodernizmu: ludzie są częścią tego świata, który starają się poznać i stworzyć.

Edukacja projektowana w duchu nauki rozumianej jako paralogia, jako „praktyka tworzenia niewiedzy” przeciwstawiająca się temu, co znane i „ideologicznie zamrożone”, wymaga oczywiście innego rodzaju programów nauczania niż te, które pojawiają się w konserwatywnych propozycjach reform postulujących powrót do kanonu „wielkich ksiąg” zachodniej kultury. Potrzebne są wtedy programy oparte na uczniowskiej aktywności konstruowania wiedzy i odkrywania jej ograniczeń, nie zaś na transmisji wiedzy gotowej. Wymaga to też zdecydowanego przeciwstawiania się naciskom na mierzalność efektów kształcenia i kanoniczność edukacji. Miarą jej wartości staje się w takim ujęciu nie jej efektywność, lecz „produktowanie otwartości” (T. Szkuclarek, 1993a, s. 292). Jak napisali T. Becher i S. McLure (1978), w tego typu edukacji za wartościowe uznaje się programy przedstawiające świat jako konstrukt procesu poznawania w duchu epistemologii G. Berkeleya, co w sensie dydaktycznym polega na konstruowaniu programu jako zbioru materiałów dla ucznia, które mogą być wykorzystywane do tworzenia najrozmaitszych, zróżnicowanych wizji poznawczych. Rolą programów nauczania staje się „[...] wprowadzanie uczniów w zagadnienia poszczególnych form rozumu, które kształtują określone historie i sposoby życia” (H. Giroux, 1991). Przy czym zrewidowane pojęcie rozumu powinno pozwalać na analizę dotychczas pomijanych form uczenia się i tworzenie określonych „stanowisk podmiotowych”, które są związane z doświadczeniem nabywanym w konkretnych sytuacjach kulturowych, z uczeniem się przez ciało, tworzeniem pożądań oraz intuicją i „inwestycjami afektywnymi” (H. Giroux, 1991).

Zgoda na uczynienie tak rozumianej wiedzy przedmiotem kształcenia jest potwierdzana przez: probabilistyczną wizję rzeczywistości, holizm, celowość zastępującą myślenie deterministyczne, hierarchiczność będącą wyrazem ontycznej nieciągłości świata (przejścia między poszczególnymi poziomami rzeczywistości mają skokowy, „kwantowy” charakter) oraz tezę o nierównowadze (braku homeostazy) systemów naturalnych jako warunku ich rozwoju (W.E. Doll, 1989). Konsekwencją takiego myślenia o rzeczywistości jest nietechniczne (niescjentystyczne) ujęcie programu. O ile podejście techniczne (scjentystyczne) do programu bazuje w dużej mierze na racjonalizmie (myślenie) i empiryzmie (zmysły), to podejście nietechniczne na intuicjonizmie (odczucia) i racjonalności estetycznej, przeciwstawnej racjonalności technicznej (A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998, s. 261). Zwolennicy tego drugiego postulują bardziej dynamiczne podejście do programu kształcenia i metod jego konstruowania, którym nadają postać czynności o charakterze jakościowym. Nie jest ważne, co znajduje się „na wyjściu” działań edukacyjnych, lecz ważny jest uczeń i jego aktywny udział w procesie dydaktycznym. Nie wszystkie efekty kształcenia są obserwowalne; zresztą nie zawsze trzeba na nie zwracać uwagę. Interpretatywiści odrzucają też założenie, że można przewidzieć wszystkie ideały i cele kształcenia. Program rozwija się i narasta w miarę realizacji, zatem dokładne jego planowanie nie ma sensu (A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998, s. 260). Nie można również dokładnie określić z góry przewidywanych rezultatów, w dodatku w odniesieniu do wszystkich uczniów biorących udział w lekcji.

Zwolennikiem takiego podejścia jest np. E. Eisner, który postrzega konstruowanie programu jako proces przekształcania wyobrażeń i aspiracji dotyczących kształcenia na

plany. Używanie przezeń terminów „wyobrażenia” i „aspiracje” ma zwrócić uwagę na to, że programiści zazwyczaj nie widzą jasno wszystkich aspektów i okoliczności kreowania programu (A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998, s. 261). Tego rodzaju ujęcie programu nakazuje traktować procesy składające się na prace programowe jako otwarte i być wrażliwym na to, co niespodziewane.

Rezygnacja z „zamkniętości” programów nauczania budowanych w duchu mechaniki newtonowskiej wyraża się też w przekonaniu, że program ma być nie tyle kreowany, ile wyłaniający się w toku (i dzięki) interakcjom nauczyciela i uczniów. Program nie jest faktem, lecz procesem, nie jest gotowy, raczej narasta, „staje się” w toku interakcji, i w tym procesie „stawania się” mają uczestniczyć zarówno nauczyciel, jak i uczniowie. Końcowe efekty pracy nad treścią są traktowane jako rozwijający się początek jakiegoś innego zamiaru dydaktycznego. W miejsce bycia pojawia się więc stawanie się, w miejsce stałości – zmiana; zamiast porządku mamy do czynienia z chaosem. Razem z narastającym dynamizmem, niepewnością i chaosem systemu, którego elementami – obok treści – są uczestnicy procesu nauczania, następują zmiany w tych elementach. Dzieje się tak, ponieważ program nie jest statycznym, ale dynamicznym systemem wiedzy i ma charakter procesu rozwojowego; nie jest czymś ujętym w sztywne ramy, zaplanowanym i danym do realizacji.

Zarówno konstruktorzy programu, jak i jego użytkownicy (w tym przede wszystkim uczniowie) wchodzi w krytyczny dialog z wyłaniającymi się treściami programowymi. Obiektywne znaczenia treści nadane im przez twórców programu są przekształcane przez uczestników lekcji w toku wykonywania czynności uczenia się i w wyniku interakcji z innymi, i właśnie w postaci wyprodukowanych indywidualnych, subiektywnych znaczeń tworzą ich wiedzę osobistą. Dla zwolenników interpretatywizmu jest oczywiste, że przestrzeń znaczeń związanych z treściami nauczania nie ma charakteru obiektywnego, lecz jest jedynie siecią pojęć będących produktem uczestników procesu nauczania. Materiał nauczania staje się okazją do refleksji nad wiedzą i jej krytyki, a wszystko to dzięki temu, że uczniowie czynnie uczestniczą w nadawaniu znaczeń wiadomościom. Wykonują oni czynności konstruowania, rekonstruowania i dekonstruowania znaczeń, interpretowania i reinterpretowania krzyżujących się wizji świata. W procesie nadawania znaczeń dokonuje się zarówno dekonstrukcja znaczeń zastanych/własnych, jak i konstrukcja nowych/negocjowanych. Celem tych operacji jest osiągnięcie przez uczniów przekonania o relatywizmie osiągniętych rezultatów myślenia rekonstrukcyjnego i niedopuszczenie do ukształtowania przekonania, że właśnie osiągnięto jakąś „nową prawdę”, która eliminuje oczekiwanie na „ostateczne rezultaty” myślenia krytycznego (V. Leitch, 1986). Jak zauważył Szkudlarek (1993a, s. 289), dzięki takiej edukacji możliwe jest wykształcenie odmiennego nastawienia dotyczącego natury wiedzy niż nastawienie tradycyjne, obiektywistyczne. Uczniowie mają szansę zyskać świadomość, że wiedza jest społecznym wytworem, że jest „produkowana” przez kogoś w określonych warunkach, a jej znaczenie również konstruowane jest w kontekstach społecznych. Chodzi tu, najogólniej, o przeciwstawienie się nastawieniu obiektywistycznemu.

Zwolennicy orientacji interpretatywnej są zdania, że program kształcenia organizuje właśnie wiedzę osobistą uczniów, nie zaś tzw. obiektywną; wiedza należy do świata osobistego i społecznego i zależy od tego, jak ktoś definiuje rzeczywistość. Postulują przyjęcie tezy, że istnieje wiele rozmaitych interpretacji wiedzy i jej organizacji (A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998, s. 270). Przywołują słowa J.S. Brunera o niemożliwości ujęcia w kategorii prawdy absolutnej wiedzy, którą odkrywamy i tworzymy. Bruner pisał:

Wiedza to model, który konstruujemy, aby nadać znaczenie i strukturę regularnie powtarzającym się elementom doświadczenia. [...] Sposób, w jaki organizujemy wiedzę, jest naszym wynalazkiem mającym na celu ujęcie w wydajne i spójne struktury naszych doświadczeń. Wynaleźliśmy takie pojęcia fizyczne, jak siła; psychologiczne, jak motyw, a w literaturoznawstwie – pojęcie stylu po to, żeby umożliwić sobie zrozumienie tych dziedzin (1963, s. 120).

Rzecznicy takiego podejścia do programu twierdzą, że skoro w największym stopniu dotyczy on tych, którzy nauczają, i tych, którzy się uczą, to trzeba nauczycielom i uczniom przyznać pewną autonomię w zakresie doboru treści programowych. Uczniowie są zatem włączani do procesu planowania tych treści. Uznaje się, że każdy uczeń zna dobrze siebie, swoje preferencje i potrzeby, najlepiej więc dobierze doświadczenia dydaktyczne odpowiednie dla swego poziomu rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego.

Przyjęcie paradygmatu interpretatywnego zmienia też podejście do procesu kształcenia: przestaje on być traktowany jako ciąg czynności, które można ściśle zaplanować, kontrolować i przeprowadzić. Nie jest obiektywnym faktem, lecz raczej w znacznym stopniu nieprzewidywalnym, niejednoznacznym, kulturowo otwartym projektem, który poddaje się wielu możliwym interpretacjom. Wszelkie działania edukacyjne podejmowane są nie na skutek jednoznacznych rozstrzygnięć w kategoriach albo-albo, lecz przeciwnie, są programowo niejednoznaczne, osadzone w konflikcie, problematyczne. Sytuacja dydaktyczna nie jest statyczna, lecz dynamiczna, nietrwała i zmienna; rozwija się nie według jakichś ustalonych, możliwych do przewidzenia wzorów, ale dość chaotycznie. Nie istnieją zatem ani ustalone schematy strukturyzowania treści programowych, ani uporządkowane wzory tworzenia doświadczeń dydaktycznych.

Różnicę między podejściem pozytywistycznym i interpretatywnym celnie artykułuje Klus-Stańska (2010). Pisze ona, że podejście pozytywistyczne jest zgodne z myśleniem zdroworozsądkowym, umożliwia sformułowanie prostego zbioru założeń, eliminuje wieloznaczność, daje pewność i krzepiące złudzenie panowania nad sytuacją. Natomiast podejście interpretatywne nadaje edukacji pytałość i problematyczność; nie objawia prawdy, ale uruchamia określoną perspektywę oglądu. Pozwala inaczej patrzeć na lekcje, ich badanie i jego rezultaty; ukazuje je jako światy możliwe, subiektywizowane, choć zakotwiczone w określonym kręgu kulturowym. Uruchamia dyskursy, które zapobiegają spłaszczeniu analizy procesów dydaktycznych i ich deformacji zakrywającej wiele wymiarów niedostępnych w instrumentalnym oglądzie (D. Klus-Stańska, 2010, s. 357). Orientacja interpretatywna wyraża się w afirmacji marginalności, pozbyciu roszczeń do dominacji i rezygnacji z hegemonizacji obszaru myślenia edukacyjnego przez jedynie słuszną wizję rozwoju indywidualnego i społecznego. Jej istotą jest skupienie na marginesach, na idiosynkrazjach, na tym, co indywidualne, osobiste, poszczególne, przypadkowe i niepoddające się uniwersalizującemu Rozumowi.

Implikacje podejścia pozytywistycznego dla praktyki dydaktycznej

Modernistyczny świat praktyki dydaktycznej charakteryzuje spójność, dyrektywna jednoznaczność reguł, brak wieloznaczności (alternatyw), kumulatywizm, teleologizm, finalność działań. Metanarracje pedagogiczne powstające w tym nurcie postrzegają szkołę jako miejsce kształtowania jasno określonej tożsamości, a jednocześnie represjonowania różnic na podstawie dominującego kanonu tożsamości, i uznają, że istotą edukacji jest wdrażanie młodego pokolenia do wspólnoty wierzeń i myśli. Użyteczną formą organizacyjną, dzięki

której takie cele mogą być osiągnięte, jest oczywiście system klasowo-lekcyjny. Jest on gwarantem tego, że w tym samym czasie realizowany będzie taki sam dla wszystkich uczniów program kształcenia i w rezultacie uzyskają oni takie same kompetencje.

System dydaktyczny funkcjonujący w myśl tej opcji cechuje się wąską perspektywą w postrzeganiu celów kształcenia oraz przekonaniem, że można je precyzyjnie wyrazić (nadać im postać operacyjną). Dominują tu standaryzowane zachowania uczniów i jednowymiarowy, zorientowany na efekt schematyczny proces nauczania, w którym uczeń znajduje się pod presją wymagań. Proces realizacji celów ma charakter liniowy. Pozytywistycznie zorientowany nauczyciel rozpoczyna proces nauczania od jasnego sformułowania celów, co pozwala mu opracować lub wykorzystać procedury uzyskiwania precyzyjnych wskaźników osiągnięcia przez uczniów zamierzonych efektów. Cechuje go optymizm pedagogiczny, gdy idzie o możliwość osiągnięcia pożądanego celu nauczania i przekonanie, że zaprojektowane przezeń działania dydaktyczne są przewidywalne i kontrolowalne.

Istotą tworzonych w ramach tego modelu projektów nauczania jest porządek, przejrzysta struktura i hierarchiczność działań. Autor projektu akceptuje jedynie te zmiany w uczniach, które przewidział i zaplanował, a wszelkie odstępstwa od ustalonego toku czynności są traktowane jako wynik braku dostatecznych kompetencji nauczyciela. Stawia pytania o efektywność, standaryzację i konkretne wyniki, a pomija pytania o to, dlaczego robi to, co robi; dlaczego uczy tej właśnie wiedzy; dlaczego naucza w ten właśnie sposób (A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998, s. 211).

Pozytywistyczny model nauczania nie dostrzega niemożliwego do antycypowania zróżnicowania wiedzy i umiejętności uczniów, ich różnych kompetencji językowych i poznawczych, odmiennych znaczeń nadawanych „obiektywnej” wiedzy szkolnej. Promuje projekty dydaktyczne, które – ignorując tę wielość uczniowskich teorii, doświadczeń i przekonań – są całkowicie nieadekwatne i przez to skazane na porażkę.

Zwolennicy tego rodzaju myślenia o edukacji wierzą naiwnie, że wiedza rodzi się z gromadzenia i uogólniania danych faktograficznych, a jej kluczowymi dziedzinami są nauki przyrodnicze i ścisłe. Stosownie do tych wyobrażeń szkoła wtłacza uczniom ogromną liczbę faktów, a przedmioty przyrodnicze górują ilościowo i zakresowo w planach nauczania nad humanistycznymi.

W modernistycznym dyskursie edukacji przyjmuje się uniwersalny, dyscyplinujący i homogeniczny charakter wiedzy. Wiedza ta jest traktowana jak swoiste paliwo, które służy realizacji utopijnego projektu indywidualnego i społecznego postępu, oraz prezentowana „[...] pod sztandarami oświecenia, moralnej godności, ostatecznej samorealizacji ludzkości” (Z. Melosik, 1995, s. 94). Jak pisali W.J. Bain i M.U. Kiziltan (1991, s. 91), modernistyczna wiedza i edukacja uprawomocniają się zarówno w kontekście praktycznym (bo „działają”), jak i w kontekście metafizycznym (bo „cywilizują”). Przyjmowany przez pozytywistów praktyczny charakter nauk pedagogicznych jest gwarantem, że spełnią one zadanie ukształtowania lepszego człowieka i społeczeństwa. Postęp w praktyce pedagogicznej utożsamiany jest przez nich z coraz lepszym kontrolowaniem procesów nauczania, co osiągnąć można dzięki odpowiedniej teorii.

Przyjęcie racjonalności pozytywistycznej promuje koncepcje pedagogiczne o charakterze technologicznym, które skupiają się na metodach dokonywania pożądanego zmiany w uczniu i metodach jego formowania według z góry ustalonego wzoru. Jest to działanie typu instrumentalnego, którego logikę określa relacja celu i środka. Działanie takie jest bezpośrednio sprawdzalne przez te skutki, które pozwalają rozstrzygać, czy i w jakim stopniu konkretne działanie spełnia wymogi wynikające z jego logiki (R. Kwaśnica, 2007, s. 50). Koncepcje

opowiadające się za tym typem racjonalności absolutyzują logikę relacji celu nauczania i środków jego realizacji. Ze schematu środek – cel wywodzą zasadę, że im bardziej precyzyjnie zaplanuje się środki, tym większe będzie prawdopodobieństwo osiągnięcia założonych celów. Kwaśnica pisał (2007, s. 52–53), że kryterium ustanawiającym logikę działania instrumentalnego jest zbieżność skutków z celami: racjonalne w sensie instrumentalnym jest takie postępowanie, które służy realizacji celu dającego się zaobserwować, zmierzyć i ocenić według zewnętrznych kryteriów. Specyficznymi cechami skutków działania w ujęciu instrumentalnym są: przewidywalność (skutek można zaplanować), przedmiotowość (skutkiem jest zewnętrzny wobec człowieka stan rzeczy) i finalność (skutek ma określoną, skończoną postać).

Tego rodzaju techniczno-sjentyistyczne podejście zdaje się wskazywać, że proces kreowania projektu dydaktycznego optymalizuje zarówno proces nauczania, jak i jego efekty, które – jak w tym podejściu się sądzi – można ustalić. Działania te owocują planem, który strukturyzuje środowisko dydaktyczne i wskazuje na zasoby kadrowe, materiałowe i techniczne. Proces ten jest w wysokim stopniu obiektywny, racjonalny, uniwersalny i logiczny, co umożliwia wyróżnienie faz sterowania uczeniem się oraz kluczowych momentów decyzyjnych. Opiera się na przekonaniu, że rzeczywistość można precyzyjnie określić i przedstawić w formie symbolicznej (A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998, s. 260). Wysoko cenione są w nich maksymalne wyniki nauczania, wydajność szkoły i szybkość rozwoju ucznia.

Zgodne z tą orientacją programy składają się ze znanych elementów, które można dobrać i układać. Programy takie są w istocie planem zorganizowania sposobności do uczenia się; przedstawiają organizację treści i eksponują sytuacje dydaktyczne, dzięki którym te treści mogą być przez uczniów opanowane. Dobór treści programowych zależy od opinii ekspertów, wymagań samego materiału czy wymagań społecznych; to na ich podstawie ustala się to, czego potrzebują uczniowie. Najważniejsze są wyniki uczenia się przewidziane i wskazane przez program, który cechuje się segmentacją z ustalonym zakresem i kolejnością treści kształcenia. Programy budowane zgodnie z taką logiką uprzedmiotawiają wiedzę, wspierają transmisyjne metody jej przekazu i rozdzielają pojęcie od wykonania/spełnienia (*execution*). Dominują wtedy takie typy społecznych kontaktów, w których role są ustalone hierarchicznie, w sztywnych ramach, w których nacisk jest kładziony raczej na indywidualne spełnienie roli niż na kolektywną interakcję (współdziałanie, współpracę).

Wiedza zawarta w tak budowanych programach szkolnych przedstawiana jest jako ponadhistoryczna, politycznie neutralna, obiektywna i leżąca poza przypadkowością ludzkich perspektyw i działań. Istnieje sama przez się, niezależnie od procesów jej wytwarzania albo uczenia się. Stanowi zracjonalizowany towar edukacyjny, który podlega administrowaniu i dystrybucji. Nauczyciel jest przekonany, że przekazuje wiedzę „naturalną” i podkreśla jej „totalny” charakter. Nie ma świadomości, że treść szkolnych programów jest przesyconą władzą konstrukcją społeczną, a nie „jedną wiedzą”, ponadhistoryczną i uniwersalną.

Jak zauważyli A.C. Ornstein i F.P. Hunkins, w modelu pozytywistycznym, który bazuje na podejściu ilościowym i technicznym, zbyt dużą wagę przypisuje się obserwacji i pomiarowi uczniowskich zachowań (świadczących o osiągnięciu celów operacyjnych) oraz opracowywaniu wyszukanych schematów mierzenia efektywności działań dydaktycznych. Ewaluatora interesuje jedynie wejście i wyjście, czyli stanowienie celów i badanie rezultatów. Krytyka ta pokazuje, że pedagodzy stopniowo uświadamiają sobie obsesję, której ulegli: obsesję pozytywistycznego paradygmatu, mechanicznego pojmowania świata, instrumentalnego ujmowania uczniowskich kompetencji, przeceniania testów i szczegółowych czynności, możliwych do sprawdzenia (A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998, s. 329).

Klasa szkolna jako miejsce ponowoczesnych praktyk dydaktycznych

Zmiana kulturowa, której doświadczają współczesne społeczeństwa, kreuje rzeczywistość „kruchej teraźniejszości” (termin A. Melucci), utożsamianą z fragmentaryzacją, zmiennością, tymczasowością, niejednoznacznością, natychmiastowością, niepewnością i ryzykiem (A. Cybal-Michalska, 2011). Nie może ona pozostać bez konsekwencji dla funkcjonowania systemów szkolnych. Z. Bauman (2003) pisał, że człowiek kultury heterogenicznej przypomina ponowoczesny wzór turysty, włóczęgi, spacerowicza i gracza: im bardziej jest elastyczny, niezdefiniowany, tym lepiej radzi sobie z różnorodnością wyborów. Przystosowanie do warunków społeczeństwa polistrukturalnego polega nie na uwewnętrznieniu przez osobowość wzorów zachowania na wszystkie okazje, lecz na uwewnętrznieniu jakiegoś miernika, który może być przyłożony do alternatywnych wzorów zachowania dla ich porównania i oceny względnych przewag jednego wzoru nad innymi. Być może tym miernikiem byłaby ponowoczesna płynna tożsamość. A. Giddens (2002) z kolei zwrócił uwagę na to, że we współczesnym społeczeństwie ryzyka najistotniejsze jest analityczne nastawienie do możliwych sposobów działania, a takich otwartych, potencjalnych, różnorodnych sposobów w refleksyjnym społeczeństwie jest coraz więcej. W społeczeństwie ryzyka, refleksyjności i zaufania ludzkie działania nie układają się jako działania spójne, nie mają z góry określonego przebiegu. Działania takie są zawsze otwarte na przygodne zdarzenia: zalecenia, które są ważne dziś, jutro mogą okazać się kompletnie nieprzydatne. Obie wypowiedzi jasno wskazują zarówno na zmienione wymagania stawiane człowiekowi w warunkach świata ponowoczesnego, jak i na odmienne oczekiwania wobec systemów edukacyjnych.

Wartościowym podejściem do praktyki dydaktycznej, które może sprostać tym oczekiwaniom, jest interpretatywne ujęcie procesu kształcenia. Namawia ono do porzucenia logiczno-racjonalnego języka efektywności, obiektywności, instrumentalności i behawiorystycznych zasad uczenia się na rzecz języka, który uwzględnia to, co osobiste i niepewne, bierze pod uwagę wymiar emocjonalny i etyczny.

Model interpretacyjny jest nie tylko użyteczny w badaniach procesu kształcenia, ale może także stanowić narzędzie refleksji nauczycieli nad dydaktyczną rzeczywistością po to, by zwiększyć ich własne rozumienie warunków, w jakich pracują. Może być pomocny przy zajmowaniu się problemami, które wymagają normatywnej refleksji oraz decyzji (B. Śliwerski, 2010). Oferuje szerszą perspektywę działania nauczycielskiego; jest narzędziem namysłu nad planowaniem (choćby bardzo przybliżonym), działaniem i oceną projektu dydaktycznego. Znajomość tego modelu stanowi istotną część kompetencji zawodowych sprawnego nauczyciela. Składają się one zarówno z umiejętności analizowania części składowych rzeczywistości edukacyjnej (analityczna autorefleksja), jak i z gotowości do podjęcia decyzji wymaganych i zidentyfikowanych w modelu (refleksja normatywna), a także działania zgodnie z tymi decyzjami. W ten sposób nauczyciel staje się analitycznie myślącym praktykiem oraz etycznie i kulturowo myślącym praktykiem działającym wśród uczniów. Jest w stanie myśleć w sposób racjonalny (analityczny) oraz krytyczny o kulturowo osadzonej praktyce, używając opisowej teorii dydaktycznej. Za pomocą analitycznego refleksyjnego procesu zyskuje dystans do praktyki. Dystans ten może być określony jako przestrzeń, która umożliwia nauczycielowi podjęcie decyzji np. o tym, jakich norm oraz wartości należy przestrzegać.

Interpretatywne ujęcie procesów nauczania i uczenia się sprawia, że ujawnia się ich niejednoznaczność oraz otwartość na zróżnicowane interpretacje nie tylko z perspektywy odmiennych teorii dydaktycznych, ale też z różnych punktów widzenia uczestników procesu

dydaktycznego. Pojawia się pole dla wielu narracji zróżnicowanych z powodów kulturowych, płciowych, etnicznych czy religijnych. Ch. Taylor pisał (2001), że każde zsubiektywizowane „ja” jest istotą zakorzenioną, posługującą się jakimś określonym językiem, podlegającą pewnej kulturze i wyłaniającą się z tradycji. „Ja” jest uwikłane w sieć międzyludzkich interakcji i wraz z nimi zakorzenione w historii. Taylor osadza człowieka zawsze w relacji do innych. Postuluje afirmację ludzkiej ekspresji i duchowości czyniącą go subiektywnym bytem, którego nie można odrzec z niepowtarzalnej historii utkanej z sieci doświadczeń i przeżyć. A zatem kultura kształtująca się w procesie komunikowania się uczniów z sobą i nauczycielem nie ma indywidualistycznego charakteru, lecz jest grupowa, odwołuje się do bezpośredniego wspólnego przeżywania i sfery znaczeń tworzonych we wspólnocie.

Nauczanie i uczenie się rozpatrywane z perspektywy interpretatywnej stają się globalnym, wielowymiarowym obszarem doświadczeń uczniów i nauczyciela. Nauczyciel nie ma już podstaw do narzucania heterogenicznej grupie uczniów jedynej, obiektywnej, prawdziwej i naturalnej wersji rzeczywistości, jedynej perspektywy jej postrzegania i oceniania. Każdą wiedzę negocjuje się społecznie i rozpatruje w szerszym kontekście, a wszelkie roszczenia do prawdy mogą zawsze dotyczyć jedynie kontekstu swojego powstania. Przyjęcie tej opcji powoduje, że klasa szkolna staje się miejscem, w którym ujawniają się różnorodne teorie, koncepcje, idee i punkty widzenia. Ich zróżnicowanie wynika z uprzednich doświadczeń uczestników lekcji, odmiennych kodów językowych, potrzeb, zainteresowań i wiedzy osobistej; tego wszystkiego, co stanowi kulturowy kontekst sytuacji dydaktycznych. Pojawia się pole dla potoczności, codzienności, doświadczenia indywidualnego i kultury popularnej. Uczniowie przychodzą na lekcję z różnych światów społecznych, politycznych, kulturowych, językowych i psychicznych, więc struktura poznawcza powstająca w wyniku spotkania się tych światów jest bardzo złożona i w znacznym stopniu nieprzewidywalna. Świadomość kulturowego uwikłania procesu nauczania sprawia, że na znaczeniu zyskują projekty edukacji czyniące punktem wyjścia głos ucznia, jego perspektywę poznawczą, jego pozycję podmiotową i konstruującą się tożsamość, jego kulturowe doświadczenie związane z konkretną, lokalną historią i określonym zlokalizowaniem w przestrzeni konfliktów społecznych i politycznych.

Jednocześnie ten głos ucznia, który wyraża jego indywidualną perspektywę, trzeba w warunkach klasy szkolnej skonfrontować z innymi głosami, z innymi kulturami, z odmiennymi wizjami i koncepcjami choćby po to, by ukształtować postawę tolerancji i szacunku dla inności, ale też aby nabyć umiejętności przekraczania własnej perspektywy. Śliwerski (2011a) uważa, że wymaga to pojawienia się w edukacji miejsca na demokrację, a więc na: partycypację, sprawiedliwość, równość, wspólne podejmowanie decyzji, pracę w grupach, współpracę, podział władzy, wzmacnianie ról społecznych, wzajemny szacunek, akceptację odmienności i różnorodności. Trzeba w tym celu analizować codzienne, jednostkowe doświadczenia uczniów i ich osobiste historie, widziane jednak przez szersze kwestie identyfikacji kulturowych (np. rasa, płeć, pozycja społeczna). Jak słusznie pisał Szkudlarek (1993a, s. 298), świadomość wielowymiarowego charakteru procesów konstruowania podmiotowości wskazuje na potrzebę odmiennego sposobu traktowania treści nauczania i przeciwstawiania się wszelkiej formie ich kanonizacji, z naciskiem na praktykę wymiany idei, dialogu oraz tworzenie w szkole warunków do przejawiania się indywidualnej i społecznej wolności. Wiedza, której znaczenia uczniowie wytwarzają na lekcji, jest dynamiczna i ewoluująca. Można ją utożsamić z poznaniem, jakie zachodzi w subiektywnym doświadczeniu różnych społecznych kategorii podmiotów poznających. Nie można jej zaobserwować ani posługiwać

się nią w obiektywnych (zewnętrznych) warunkach, gdy uczestniczy się w jej produkowaniu (A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998, s. 268). Wiedza nie jest więc statyczna, lecz jest procesem, który wywiera wpływ na ucznia i na który uczeń ma wpływ. Powstaje dzięki strukturyzowaniu odbieranych i tworzonych przez ucznia znaczeń nadawanych rzeczywistości, które są możliwe dzięki aktywnym związkom z otoczeniem.

Interpretatywne podejście do kształcenia zmienia poznawcze statusy nauczyciela i uczniów, miejsce i rolę ich wiedzy oraz rodzaj zachodzącej między nimi interakcji. Nauczyciel funkcjonujący w tym modelu odrzuca edukację opartą na dyskursie absolutnych wartości i hierarchii wartościowej wiedzy. Nie jest już uosobieniem Wiedzy i Prawdy, traci więc swój instytucjonalny autorytet przypisany do pełnionej roli. Rezygnuje z transmisyjnych metod nauczania, dzięki którym uczniowie otrzymują wiedzę, umiejętności i wartości w gotowych pakietach. Zamiast tego stwarza warunki do edukacyjnej debaty, dyskusji, w toku której uczniowie starają się nadawać własne znaczenia poznawanej rzeczywistości. Taki nauczyciel w znacznie mniejszym stopniu niż nauczyciel zorientowany pozytywistycznie interesuje się szczegółowymi osiągnięciami ucznia demonstrowanymi przezeń np. w trakcie rozwiązywania testu, natomiast skupia swą uwagę na tym, czy nauczanie pomaga uczniom rozwijać poczucie własnej tożsamości. Istotne są w tym procesie zarówno wartości, które wyznaje, jak i uprzedzenia, którym ulega.

Według Klus-Stańskiej (2010, s. 351–352) ten sposób podejścia do procesu dydaktycznego sprawia, że w miejsce nauczania w modelu quasi-behawiorystycznym (o charakterze pozytywistycznym) – które przebiega od wyjaśnienia osoby kompetentnej, przez zrozumienie i utrwalenie, do posiadania wiedzy – pojawia się nauczanie w modelu konstruktywistycznym. Jego początkiem jest konflikt poznawczy przeżywany przez uczniów, który prowadzi do eksploracji i używania osobistych procedur rozumienia w toku społecznych negocjacji, czego efektem jest zmiana funkcjonowania znaczeń w umyśle ucznia.

Takie nauczanie wymaga uruchamiania na lekcji uczniowskich strategii intelektualnych – różnych form aktywności poznawczej, dzięki którym uczniowie są w stanie wytwarzać własne opisy, wyjaśnienia i interpretacje, oraz samodzielnie konstruować złożone znaczenia. Ważne jest, żeby były to strategie typowe dla umysłowych operacji eksploracyjnych, aby więc uczniowie formułowali problemy i hipotezy, działali metodą prób i błędów, projektowali eksperymenty, przewidywali ich wyniki, dyskutowali z sobą w małych grupach. Praca uczniów w klasie szkolnej powinna stawać się okazją do nabywania umiejętności formułowania własnych argumentów, przekonywania do swoich racji, zaangażowania we wspólne inicjatywy, do stawania się kreatywnym i innowacyjnym. Takim celom dobrze służą negocjacje i debaty na forum klasy, które mogą zaowocować różnorodnymi rozwiązaniami, projektami, pomysłami i strategiami działania wypracowanymi dzięki współpracy z innymi.

O ile ważność nabywania przez uczniów na lekcji osobistych strategii poznawczych nie budzi żadnych wątpliwości, o tyle trudne jest następujące pytanie: Czy nauczanie powinno koncentrować się na strategiach intelektualnych neutralnych pod względem treści czy na strategiach sprecyzowanych dziedzinowo (strategiach uczenia się specyficznych dla danej dziedziny)? R. Glaser (1987, s. 409) nadał temu pytaniu następującą postać: Czy lepiej nauczać ogólnych strategii konstruowania modeli niezależnych od określonej dziedziny wiedzy, tak aby zdolność ta była rozwijana jako ogólna umiejętność uczenia się, czy skoncentrować się na budowaniu struktur określonej wiedzy, które powinny pomóc w konstruowaniu modeli sprecyzowanych dziedzinowo i mogą ostatecznie doprowadzić do bardziej uogólnionej zdolności budowania modeli? Psychologia poznawcza skłania się raczej ku wizji ucznia jako kogoś,

którego dysponuje ogólnymi strategiami rozwiązywania problemów czy strategiami uczenia się. Jednocześnie badania nad tymi strategiami wskazują, że strategie specyficzne dla danej dziedziny naukowej są bardziej skuteczne niż strategie ogólne, „[...] ponieważ zastosowanie tych ostatnich nie gwarantuje rozwiązania problemu”. Zwolennikom uczenia ogólnych strategii zarzuca się, że „[...] pomijają znaczenie bogatej podstawy wiedzy, na której funkcjonuje uczenie się oraz rozwiązywanie problemów” (A.F. Ashman, R.N.F. Conway, 1993, s. 74). W ostatnich latach zainteresowanie badaczy przesunęło się wyraźnie w kierunku zdolności uczenia się zorientowanych dziedzinowo. J.J. Gallagher (1994, s. 173) twierdzi, że najbardziej wartościowe programy rozwoju umiejętności myślenia są zorganizowane wokół poszczególnych dziedzin wiedzy oraz interpretacji; innymi słowy, raczej wokół poszczególnych tematów niż ogólnych umiejętności. Podkreśla się zarówno wiedzę, jak i strategie specyficzne dla danej dziedziny, co określa się mianem interakcji strategia – wiedza (R.S. Siegler, 1990). Obecne jest też stanowisko kompromisowe, które koncentruje się na strategiach o określonej treści oraz potrzebie uogólnienia wiedzy zdobytej w określonej sytuacji.

Przykładem podejścia do kształcenia promującego zarówno strategie ogólne, jak i specyficzne jest model kształcenia opartego na procesie (A.F. Ashman, R.N.F. Conway, 1993). Model ten polega na uczeniu uczniów procesu planowania, w trakcie którego używają oni planów jako metapoznawczych narzędzi pozwalających stać się bardziej świadomymi własnych procesów poznawczych. Dzięki planowaniu uczniowie są w stanie lepiej

[...] zrozumieć ogrom zdarzeń dotyczących uczenia się i rozwiązywania problemów, które są adekwatne do ich poszczególnych poziomów rozwoju, oraz doskonalić swe zdolności przewidywania sukcesów lub porażek (A.F. Ashman, R.N.F. Conway, 1993, s. 75).

Przedstawiony tu model nauczania rozumianego jako projektowanie okazji dydaktycznych do uczenia się, którego istotą nie jest przyswajanie cudzych pojęć, ale samodzielne wypracowywanie znaczeń nadawanych rzeczywistości, wydaje się lepszą odpowiedzią na permanentną zmianę, niejednoznaczność i płynność ponowoczesnego świata.

Bibliografia

- Ashman, A.F., Conway, R.N.F. (1993). Teaching Students to Use Process-based Learning and Problem Solving Strategies in Mainstream Classes. *Learning and Instruction*, 3.
- Ashman, A.F., Conway, R.N.F. (1993). *Using Cognitive Strategies in the Classroom*. London.
- Bain, W.J., Kiziltan, M.U. (1991). Toward a Postmodern Politics: Knowledge and Teachers. *Educational Foundations*, Winter.
- Bauman, Z. (2003). Ponowoczesny świat i jego wyzwania. Rozmowa z profesorem Zygmuntem Baumanem. *Res Humana*, 2.
- Becher, T., McLure, S. (1978). *The Politics of Curriculum Change*. London.
- Bruner, J.S. (1963). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge.
- Cylkowska-Nowak, M. (red.) (2000). *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Poznań.
- Cybał-Michalska, A. (red.) (2011). *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*. Poznań.
- Dilthey, W. (1927). *Gesammelte Schriften*. T. 7: *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. B. Groethuysen (red.). Leipzig – Berlin.
- Doll, W.E. (1989). Foundations for a Post-Modern Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 3.

- Gallagher, J.J. (1994). Teaching and Learning. New Models. *Annual Review of Psychology*, 45.
- Giddens, A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. A. Szulżycka (tłum.). Warszawa
- Giroux, H. (1991). Modernism, Postmodernism, and Feminism: Rethinking the Boundaries of Educational Discourse. W: H. Giroux (red.). *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics*. Albany.
- Glaser, R. (1987). *Advances in Instructional Psychology*. New York.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław.
- Leitch, V. (1986). Deconstruction and Pedagogy. W: C. Nelson (red.). *Theory in the Classroom*. Chicago.
- Liotard, J.F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. M. Kowalska, J. Migasiński (tłum.). Warszawa.
- Melosik, Z. (1993). Postmodernizm i edukacja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Melosik, Z. (1995). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań.
- Ornstein, A.C., Hunkins, F.P. (1998). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. K. Krużewski (tłum.). Warszawa.
- Siegler, R.S. (1990). How Content Knowledge, Strategies and Individual Differences Interact to Produce Strategy Choices. W: W. Schreider, F.E. Weinert (red.). *Interactions among Aptitudes, Strategies and Knowledge in Cognitive Performance*. New York.
- Szkudlarek, T. (1993a). Pedagogie amerykańskiego postmodernizmu: edukacja wobec kulturowego przełomu. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- Szkudlarek, T. (1993b). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2010). O (nie-)wymierności pracy nauczyciela. W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.). *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2011a). Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego? W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk.
- Śliwerski, B. (2011b). Odnajdywanie tożsamości pedagogiki w ponowoczesnym świecie i nauce. W: A. Cybal-Michalska (red.). *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*. Poznań.
- Taylor, Ch. (2001). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. M. Gruszczyński i in. (tłum.). Warszawa.
- Thompson, E. (2008). *Postmodernizm, pamięć, logocentryzm*. W: H. Gosk, B. Karwowska (red.). *(Nie)obecność. Pominięcia i przemilczenia w narracjach XX wieku*. Warszawa.
- Ulmer, G. (1989). *Teletheory: Grammatology in the Age of Video*. New York – London.
- Wawrzyniak, J. (2005). Aksjologiczność i etyczność nauk społecznych. W: K. Zamiara (red.). *Etyczne aspekty badań społecznych*. Poznań.
- Wexler, P. (1987). *Social Analysis of Education. After the New Sociology*. London.

Streszczenie

Autorka ukazuje proces kształcenia traktowany jako przedmiot badań dydaktyki oraz obszar praktyk dydaktycznych. Przywołuje dwie zasadniczo odmienne orientacje teoretyczno-metodologiczne obecne w badaniach dydaktycznych: pozytywizm i interpretatywizm, które

mają konsekwencje dla charakteru tworzonych projektów kształcenia. Przedstawia główne różnice między pozytywistycznym i interpretatywnym podejściem do badań nad kształceniem oraz implikacje tych stanowisk dla programu kształcenia, przebiegu lekcji, relacji między uczniem i nauczycielem, celów nauczania i sposobów ich realizacji.

Summary

The authoress is presenting an process of teaching treated as the subject of the research of didactics and the area of didactic practices. She is summoning two fundamentally different theoretical-methodological orientations present in didactic research: positivism and interpretativism, which also have consequences for character of created projects teaching. She is presenting the main differences between positivist and interpretative approach to research on teaching and the implications of these positions for the curriculum, course of the lesson, relation between the pupil and the teacher, learning goals and methods of their realization.