



Robert Sarnecki, Maria Porzucek-Miśkiewicz  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Wokół kryzysu w myśleniu o dydaktyce normatywnej

### KEYWORDS

didactics, paradigm, education

### ABSTRACT

Sarnecki Robert, Porzucek-Miśkiewicz Maria, *Wokół kryzysu w myśleniu o dydaktyce normatywnej* [Around the crisis in thinking about normative didactics]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 51–61, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.4.

The learning process is subject to change. The direction of changes is not unambiguous and results from different paradigms. Didactics must be subject to changes resulting from psychological processes. They take into account the universal regularities of thinking, memory, perception, emotions and motivation. Learning and teaching are complicated process that should not take into account only one paradigm.

W ostatnich latach, po okresie stagnacji, dydaktyka stała się dyscypliną, wokół której toczą się dyskusje nad kierunkami jej dalszego rozwoju. Przyczyną tego są między innymi badania neurobiologów i pogłębiona refleksja nad procesami poznawczymi z perspektywy psychologicznej i kognitywnej. Myślenie (różne jego rodzaje), pamięć, spostrzeganie czy uwaga są procesami zidentyfikowanymi, ale ciągle niedostatecznie rozpoznanymi. Proces kształcenia zbliża się do optymalnych warunków jego przebiegu, jednak nadal ich nie osiąga. Prowadzone badania generują teorie z zakresu psychologii poznawczej i kognitywistyki (Bremer, 2005; Mainzer, 2007; Szwabe, 2008; Urbański, 2009; Wiener, 2009; Michalak 2016). Wskazują na nowe źródła i przebieg procesów uczenia się. Nie są to jednak teo-

rie i systemy wiedzy o przełomowym charakterze względem dostępnych źródeł. Wynika to z faktu, iż procesy umysłowe nie podlegają tak dynamicznej ewolucji i przemianom, jak choćby współczesna myśl technologiczna. Dynamika zmian umysłowych i struktur poznawczych ma względnie stały i mało poznany charakter.

Niemalý wpływ na dyskusję wokół dydaktyki i kierunków jej dalszego rozwoju mają paradygmaty, wśród których (w odniesieniu do dydaktyki akademickiej) wymienia się: behawiorystyczny, humanistyczny, konstruktywistyczny i krytyczno-emancypacyjny (Sajdak, 2013). W propozycji Doroty Klus-Stańskiej wyróżnione zostały następujące paradygmaty współczesnej dydaktyki: funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-psychologiczny, konstruktywistyczno-społeczny, krytyczno-emancypacyjny (Hurło, Klus-Stańska, Łujko, 2009). Dyskusja wokół paradygmatyczności dydaktyki skłania do namysłu nad stylem kształcenia, a w konsekwencji jest próbą zbliżenia się do odpowiedzi na pytanie: według jakich prawidłowości ma być ono realizowane?

Dydaktyka w perspektywie paradygmatu funkcjonalistyczno-behawioralnego w szczególności eksponuje rolę nauczającego, który bliski jest pełnieniu funkcji mistrza. Jego zadanie w szczególności polega na (prze)prowadzeniu ucznia przez proces kształcenia i osiągnięciu zamierzonego efektu. Paradygmat ten nie uwzględnia potencjału ucznia. Perspektywa tego paradygmatu jest o tyle trudna, że zjawisko odwróconej socjalizacji sprawia, iż szkoła dawno przestała być świątynią wiedzy, nauczyciel stracił w niej pozycję mistrza, a podręcznik szkolny to nie jedyne źródło wiedzy. Współcześnie uczeń doświadcza polinauczania, a uczenie się nie przebiega (nie musi przebiegać w warstwie umysłowej) linearnie, lecz wielowątkowo i opiera się na pozyskiwaniu informacji z rozproszonych źródeł (Bush, 1945). Wśród dyskusji nad prawidłowościami procesu kształcenia istnieją różne paradygmaty. Są to często odmienne i skrajne strategie rozumienia tego, jak proces uczenia się i nauczania ma skutecznie przebiegać.

Paradygmat humanistyczno-adaptacyjny osadzony jest w naturalistycznym myśleniu o wychowaniu. Swoimi ideami sięga koncepcji Jeana Jacques'a Rousseau. Zakłada dążenie jednostki do samorealizacji na drodze indywidualnego i niczym nieskrępowanego doświadczenia siebie w relacjach z innymi. Jest to paradygmat szczególnie obecny w nurcie edukacji przedszkolnej.

W perspektywie paradygmatu konstruktywistyczno-psychologicznego wyraźnie widać odniesienia do Jeana Piageta oraz inspiracje, które sięgają do amerykańskiego reformatora procesu kształcenia, Johna Deweya. W tej koncepcji odnajdujemy odwołanie do klasycznej, psychologicznej teorii uczenia się, która zakłada, że jest to proces, w którym jednostka musi brać aktywny udział, budując umysłową reprezentację świata i siebie. Samokształcenie oparte jest na radzeniu sobie z sytu-

acjami problemowymi. Rolą nauczyciela jest organizowanie uczniom sytuacji nowych, nietypowych, których rozwiązanie wymaga uczenia się przez odkrywanie.

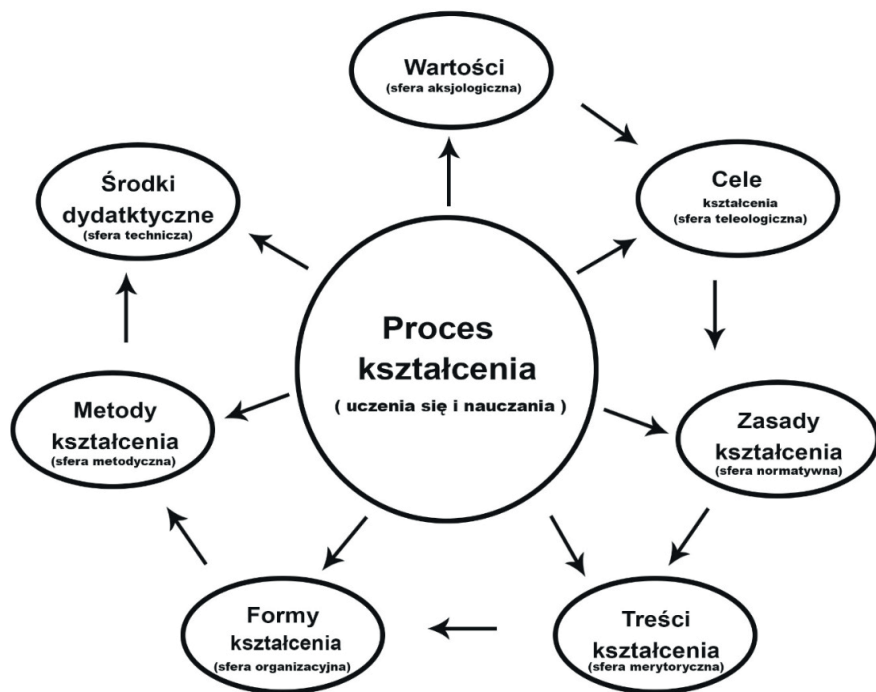
Odmianą powyższego modelu jest paradygmat konstruktywistyczno-społeczny. Na jego gruncie podkreśla się uwikłanie uczenia się w kontekst jego relacji z otoczeniem. Zwolennicy szeroko pojętego konstruktywizmu dystansują się względem procesu kształcenia opartego na narracji transmisyjnej. Konstruktywizm dydaktyczny zakłada zerwanie z proceduralno-instrumentalnym modelem kształcenia, a szczególnie przeciwstawia się kształceniu rozumianemu jako kształtowanie cech (osoby) i struktur wiedzy.

Proces kształcenia jest wielopłaszczyznowy i złożony. Traktowanie paradygmatów jako możliwości jednokrotnego ich wyboru, choć wydaje się porządkować realizację procesu kształcenia, jest niemożliwe i ograniczające. Uczenie się i nauczanie nie dają się zamknąć w przestrzeni wybranego (jednego) paradygmatu. Procesami poznawczymi rządzą stosunkowo uniwersalne prawa, między innymi psychologii poznawczej, i one w znacznym stopniu umożliwiają i ograniczają percepcję uczącego się podmiotu.

Ważny dla toczącej się dyskusji o kierunkach rozwoju dydaktyki jest fakt, iż w ostatnich latach odeszli kreatorzy myślenia o dydaktyce w osobach: Wincenty Okoń (2011) i Czesław Kupisiewicz (2015). Przez dziesięciolecia wyznaczali oni kierunki w myśleniu o dydaktyce ogólnej. Wskazywali na jej filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne i pedagogiczne powiązania. Byli cytowani i przywoływani dla uzasadnienia twierdzeń związanych z procesami kształcenia i ich prawidłowościami. Z tej perspektywy można przypuszczać, że wymienieni badacze dotykali uniwersalnych praw (różnych dziedzin naukowych), między innymi po to, by stworzyć trwałe fundamenty dla myślenia o procesach uczenia się i nauczania. Czas i okoliczności pokazują, że szczególnie w nauce (i obecnych na jej gruncie teoriach) wysoce ryzykowne jest mówienie o konstruowaniu trwałych jej podstaw. Mogą bowiem zostać uznane z innej perspektywy za nietrwałe, a nawet niezasadne.

Prezentowany tekst jest próbą znalezienia odpowiedzi na pytania: W jakim stopniu kreowane przez wymienionych twórców myślenie o dydaktyce ma aktualne (w części lub całości) przesłanie dla współczesnego i przyszłego myślenia o procesie kształcenia? Czy można czerpać ze wskazań dydaktyków minionych dziesięcioleci, aby nadawać sens rozumieniu współczesnego i przyszłego procesu uczenia się i nauczania? Czy istnieją uniwersalne prawa filozofii, psychologii, socjologii, które pozwalają stworzyć względnie stałe i stabilne przyczółki dla dydaktyki jako nauki? W jakim stopniu tajemnica, jaką dla badaczy z wielu dziedzin stanowi mózg oraz psychika człowieka, a także nieobserwowalny oraz indywidualny

alny proces uczenia się, pozwalają dydaktyce na kreowanie niezbitych twierdzeń w zakresie procesów kształcenia? Czy współcześnie należy sięgać do dydaktyki minionych jej kreatorów? Wreszcie, czy w dydaktyce paradygmaty mogą (powinny) uwzględniać istnienie uniwersalnych praw takich nauk jak psychologia, po to, aby tłumaczyć możliwości i ograniczenia związane z procesami kształcenia?



Ryc. 1. Elementy procesu kształcenia w ujęciu normatywnym

Źródło: Niepublikowane materiały z wykładów Andrzeja Ćwiklińskiego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, wykorzystane za zgodą autora

Proces kształcenia w ujęciu normatywnym odwołuje się do wartości. Jest to podstawowy element, który wskazuje na osadzenie procesu uczenia się i nauczania w aksjologicznych aspektach, których źródła leżą w filozofii. Odwołanie do różnych systemów wartości zależy od przyjętej koncepcji. Może ona odwoływać się do wartości jednokrotnego wyboru: „albo albo”, może też być związana z wartościami wielokrotnego (każdego) wyboru. Dowolność i różnorodność aksjologiczna powodują, iż nie możemy mówić o dobrym czy też złym oddziaływaniu pedagogicznym (nauczyciela czy rodzica), ale o edukacji, która wyprowadzona jest z różnych (innych niż moje) systemów wartości. W aksjologicznym ujęciu „wielokrotnego wyboru” zawarte jest postmodernistyczne przekonanie, że każdy może

być kreatorem swojego bytu, ale przez ten fakt sam poniesie konsekwencje dokonywanych wyborów, co prowadzi do neoliberalnych koncepcji społecznych (Potulicka, Rutkowiak, 2012). Możemy zanegować istnienie wartości zarówno w procesach wychowania, jak i kształcenia, ale wówczas do czego i ku czemu edukować, wychowywać i kształcić?

Wyprowadzenie procesu kształcenia od sfery aksjologicznej pozwala postawić kolejne i ważne pytanie: *po co* realizować ów proces? Odpowiedź przybliży do drugiego i wynikającego z wartości elementu procesu kształcenia normatywnego, jakim są cele. Uczeń stawiający pytanie o sens zrealizowanej lekcji z dużym prawdopodobieństwem nie poznał jej istoty. „Okrętowi, który nie wie, do jakiego płynie portu, żaden wiatr nie sprzyja” (Seneka). Nie wiedząc, dokąd chcesz jechać – nie kupisz biletu. Istotne zatem staje się sformułowanie celu (efektu), który wynika z podstaw psychologii procesów poznawczych. Teleologiczne ujęcie zaproponowane przez Bolesława Niemierkę jest propozycją osadzoną w narracji psychologicznej, która podkreśla potrzebę kształtowania wiadomości, umiejętności, nawyków i postaw (Niemierko, 1991). Sfera wiadomości odnosi się do ich zapamiętywania i zrozumienia, gdzie zapamiętanie jest najbardziej obszerną i elementarną kategorią, która wskazuje, że uczeń potrafi przypomnieć sobie pojęcia, terminy, fakty. Dysponuje przy tym jedynie podstawowym poziomem ich rozumienia. Nie wszystko jednak, co zapamiętane, jest w procesach percepcyjnych zrozumiane. Kategoria ta zakłada, że uczeń potrafi przedstawić to, co zapamiętał, w innej formie. Mimo świadomości tak rozumianych celów nauczyciele bardziej doceniają fakt, że uczeń odtwarza zapamiętane wiadomości, co nie aktywizuje w szerszym stopniu procesów poznawczych. Osiąganie celów przywołuje skojarzenie wchodzenia na kolejne kondygnacje budynku, przy czym nauczyciel często ściąga ucznia na podstawowy poziom (zapamiętania wiadomości), nie zawsze doceniając inny niż literaturowy czy dostępny podczas lekcji sposób interpretacji (zrozumienia) faktów, zjawisk, rzeczy czy procesów.

Taksonomiczne kategorie umiejętności odnoszą się do wyższych form percepcji, wśród których wyróżnione zostały: zastosowanie w sytuacjach typowych (szkolnych) i nietypowych (nowych, problemowych).

Takie rozumienie celów stawia je po stronie opartych na prawach psychologii (procesów poznawczych) i z tej perspektywy wydają się godne uwzględnienia ich obecności w procesie kształcenia. Istnieje obawa, że proces uczenia się i nauczania zamknięty w czterech wymienionych kategoriach ogranicza ucznia do tego, co ma nazwać, wymienić, zdefiniować, rozróżnić, wyjaśnić, porównać, określić, przewidzieć czy ocenić. Może bowiem okazać się, że uczeń wie i umie znacznie więcej, a posługiwanie się dostępną taksonomią jedynie ogranicza jego procesy poznaw-

cze do (wskazanych) czasowników operacyjnych. W przedstawionym ujęciu proces kształcenia jest osadzony w narracji behawiorystycznej, która współcześnie traci na znaczeniu pedagogicznym i dydaktycznym. Powstają jednak pytania: Na czym opiera się system weryfikacji wiedzy na różnych szczeblach kształcenia? W jakim stopniu proces kształcenia ma otwierać uczącego się na indywidualne obszary wiedzy i odnoszenie jej do własnych doświadczeń, kiedy w sytuacji egzaminu kwalifikacyjnego uczeń musi wpisać się w teoretyczny model odpowiedzi, którego synonimem pozostaje stwierdzenie: „Słowacki wielkim poetą był”? Jak oceniona (i doceniona) zostanie najbardziej przemyślana, ale krytyczna i uzasadniona odpowiedź ucznia, który zaprzeczyłby powyższej tezie?

Propozycja zindywidualizowanego i opartego na samodzielnym konstruowaniu przez ucznia wiedzy systemie kształcenia przegrywa w sytuacji, w której Janusz Sosnowski w 2009 roku jako autor mógłby (w opinii egzaminatorów weryfikujących prace maturalne) nie zdać egzaminu dojrzałości z interpretacji swojego utworu (Klinger, 2010). Z tej perspektywy krytyka nauczania po śladzie, choć słuszna, przegrywa z realiami sformalizowanej oraz systemowej kontroli i oceny ucznia.

Kontrowersyjnym elementem procesu kształcenia są zasady dydaktyczne rozumiane jako normy postępowania, które pozwalają przybliżyć do odpowiedzi na pytanie: dlaczego kształcić tak, a nie inaczej? Wymieniane w literaturze przedmiotu zasady odwołują się do możliwości i ograniczeń poznawczych uczącego się (Okoń, 2003; Kupisiewicz, 2012). Są również wskazaniem dla nauczającego, że proces kształcenia wynika z praw psychologii poznawczej i jako taki podlega jego prawidłowości. Źródłem kontrowersji wokół zasad było osadzanie ich niegdyś w kontekstach ideologicznych, które odnosiły się do kształcenia w ujęciu dogmatów czy idei społeczno-politycznych.

Dziś rozumienie i stosowanie zasad sugeruje jedynie odwołanie się w kształceniu do pogłębienia, systematyczności, przystępności, trwałości wiedzy, świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie uczenia się, operatywności i tego, aby wiązać teorię z praktyką. Trudno na stronach prezentowanego tekstu czynić przedmiotem wykładu wymienione zasady. Uczynili to w licznych publikacjach wspomniani Wincenty Okoń i Czesław Kupisiewicz. Trudno jednak odmówić poprawności myślenia, które odnosi zasady do uniwersalnych praw psychologii, podkreślając jedynie nasze percepcyjne możliwości i ograniczenia poznawcze.

Kolejnym, istotnym elementem procesu kształcenia są strategie doboru i układu treści. W dydaktyce normatywnej wskazuje się na współczesne systemy ich doboru odpowiadające zarówno wymaganiom teraźniejszości, jak i przyszłości. Treści ze względu na ich dynamikę podlegają prawom adaptacji i readaptacji przez nauczyciela, którego powinnością jest dbałość o ich aktualny status. W struktu-



ralizmie, egzemplaryzmie czy strategii problemowo-kompleksowej podkreśla się konieczność kształtowania tego, czym wiedza być powinna. Wskazuje się na potrzebę jej strukturalizacji, dzięki czemu do istniejących obszarów wiedzy należy dodać elementy nowe, aby tę strukturę poszerzać i rozbudować o indywidualne doświadczenie ucznia. Trudno nie zgodzić się, że to, co mówi nauczyciel, u każdego z uczniów przybiera inną, osobniczą strukturę, gdyż każdy uczeń na to, czego się uczy, nakłada własne, indywidualne doświadczenie (związane choćby z wiedzą uprzednią, potoczną, która dostępna jest najczęściej poza ławką szkolną). W procesach kształcenia słuchamy tego samego, a słyszymy i rozumiemy odmiennie i różnorodnie.

W realizacji procesu kształcenia należy odpowiedzieć na pytania: gdzie ów proces będzie/może przebiegać, w jakich warunkach to się stanie oraz ilu będzie uczestników procesu uczenia się i nauczania? Przybliży to do kolejnego elementu, jakim są formy organizacyjne kształcenia. Odpowiedzi na przedmiotowe pytania należałoby poszukać w takich obszarach psychologii jak dynamika procesów grupowych (Kozak, 2010). Zawiera ona odniesienia do praw psychologii, którym podlega każda grupa (bez względu na wiek i charakter), a istotną jej częścią są role realizowane w każdej grupie. Formy organizacyjne utożsamia się z przestrzenią, w której odbywa się proces kształcenia, ale wydaje się to zbyt powierzchowne w świetle istotnego faktu obecności praw psychologii w każdej strukturze grupowej. Świadomość występowania kolejnych (czterech) faz procesu grupowego w klasie szkolnej jest wciąż wiedzą intuicyjną i słabo ugruntowaną w świadomości i pracy nauczycieli. Zjawiska synergii czy facylitacji społecznej stają się coraz częściej ważnym elementem (współ)pracy i (współ)działania uczniów dla osiągnięcia lepszych wyników i własnego rozwoju. Zaczyna dominować myślenie, według którego sam nie osiągniesz tak wiele, jak w grupie, a każdy wie coś, czego nie wiesz ty. Świadomość, że od każdego można się czegoś dowiedzieć i każdy może być dla nas inspiracją, stawia formy (ze względu na liczbę) na ważnym miejscu współczesnego i przyszłego procesu kształcenia.

Jeśli poszczególne elementy procesu kształcenia służą kształtowaniu osobowości ucznia, to do szczególnie osobotwórczych elementów należy zaliczyć metody uczenia się i nauczania. Przybliżają do odpowiedzi na pytanie o sposób realizacji procesu kształcenia. Nie ma jednej drogi prawdy, jest wiele ścieżek, którymi możemy do niej dotrzeć. Nie ma też jednej rzeki prawdy. Możemy dopłynąć do niej różnymi strumieniami. Tak też w przypadku metod kształcenia nie istnieje jedna, której zastosowanie zapewnia edukacyjny sukces. Ma to związek ze sposobami percepcji przez ucznia, a są one różne, choć podobne. W każdym systemie dydaktycznym nauczyciel, stosując określoną metodę, wywołuje i wzbudza aktywność

uczni. Stosując metody asymilacji wiedzy, częściej ukierunkowujemy percepcję uczącego się na przyswajanie. Stosując metody problemowe, zachęcamy do odkrywania. Kiedy sposobem realizacji lekcji lub jej fragmentu są metody praktyczne, uczeń aktywizuje sferę działania. Stosowanie metod waloryzacyjnych inspiruje ucznia do uczenia się przez przeżywanie.

Ważne, aby wszystkie metody postrzegać jako istotnie aktywizujące, ale każdą w innym stopniu.

Przedstawiony podział metod i sposobów uczenia się może wydawać się zbyt formalny, sztywny, behawiorystyczny. Metody charakteryzuje jednak pewna elastyczność i trudno czasem jednoznacznie określić, czy wzbudzana aktywność jest jeszcze na przykład metodą praktyczną, czy zawiera już elementy metody waloryzacyjnej – ekspresyjnej<sup>1</sup>. Rolą nauczyciela jest wywoływanie, wzbudzanie aktywności ucznia, inspirowanie, wspieranie w rozwoju, a metody to tylko różne na to sposoby. Są ważnymi elementami kształtowania osoby ucznia. Trudno zakładać, że nie znajdzie się książka przeczytana przez ucznia (metoda asymilacji wiedzy), która na trwałe nie zmieni jego jako człowieka i nie wywoła trwałych zmian w jego postawie. Nie można zakładać, że metody impresyjne lub ekspresyjne nie wpłyną na ich odbiorcę. Należy przyjąć, że po obejrzeniu filmu, wycieczce do muzeum, nie będzie on już w sferze składników osobowości takim samym człowiekiem. Nie można zakładać, że uczenie się przy wykorzystaniu metod praktycznych nie wpłynie na postawę względem wykonywanej czynności.

W „szufladzie narzędzi” do kształtowania osobowości metody stanowią bardzo ostry, a przy właściwym i umiejętnym ich wykorzystaniu przez nauczyciela, skuteczny instrument osobotwórczy.

Żyjemy w rzeczywistości, która nasycona jest technologią. Jej wpływ na psychikę człowieka jest potwierdzany w licznych badaniach o zasięgu krajowym i zagranicznym<sup>2</sup>. Padają porównania do edukacji, którą określa się mianem zdominowanej technicznie. Współcześnie realizowany proces kształcenia nie może pomijać naturalnego środowiska, w jakim funkcjonuje uczeń. Obszarem takim są media, a w kontekście szkoły – środki dydaktyczne. Ich obecność i wykorzystanie opty-

---

<sup>1</sup> Metody kształcenia mają umowny i nieostry charakter, dlatego w niektórych przypadkach możemy napotkać na trudność w ich jednoznacznym określeniu i klasyfikacji. Metoda praktyczna wzbudza aktywność uczenia się przez działanie. Jednocześnie elementy takiej aktywności obecne są przy realizacji zajęć metodą waloryzacyjną ekspresyjną, kiedy uczeń maluje, rzeźbi, a w ten sposób wyrażając i kształtując swoje systemy wartości.

<sup>2</sup> Badania w tym zakresie prowadzą między innymi: Nicholas G. Carr, Susan Greenfield, Andrew Keen, Michał Klichowski, Janusz Morbitzer, David Nicholas, Jacek Pyżalski, Nigel Shadbolt, Sherry Turkle.



malizuje proces uczenia się i nauczania. Wpływa na jego efektywność. Znaczenie środków dydaktycznych wynika przede wszystkim z sensorycznych aspektów naszego funkcjonowania (Levine, Shefner, 1981). W największym stopniu odbierane przez nas bodźce pochodzą ze zmysłu wzroku. Otaczająca nas rzeczywistość stanowi źródło liczonych bodźców – fal optycznych, akustycznych, które wyzwalając zmiany w receptorach dają początek procesowi spostrzegania i słyszenia.

Kluczowy etap złożonego procesu percepcji wzrokowej stanowi recepcja sensoryczna (sencepcja). Umożliwia odbieranie oraz interpretację bodźców z otoczenia przez narządy zmysłów. Odzwierciedlanie bodźców w receptorach uważane jest za proces pasywny. Dopiero kolejny etap – spostrzeganie, określane jest jako aktywne, ponieważ wymaga pracy mózgu. Interpretowanie danych pochodzących ze zmysłów przeprowadzane jest z pomocą nabytej wcześniej wiedzy, wcześniejszych doświadczeń, nastawienia, które jest podstawą wszelkiej regulacji oraz wskaźówek kontekstualnych (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006). Percepcja umysłowa dokonuje się przy wydatnym wsparciu bodźców zewnętrznych z Internetem, komputerem, multimediami na czele. Współczesny i przyszły proces kształcenia nie może być realizowany poza środkami dydaktycznymi. Szkoła nie tyle ma uczyć życia, co raczej ma być życiem i czerpać z jego zasobów również w środowisku ławki szkolnej.

Elementy procesu kształcenia nazywanego normatywnym nie są algorytmizowaniem zajęć szkolnych, lekcji, warsztatów czy kursów. Wskazują na obecność uniwersalnych praw – szczególnie psychologii. Uwzględnienie ich umożliwi realizację procesu kształcenia według nieuniknionych i prawdopodobnych mechanizmów. Normatywność nie ogranicza i nie steruje procesami uczenia się i nauczania. Wskazuje i podpowiada uczącemu się jak i nauczającemu, jakie są możliwości poznawcze, rozwojowe, motywacyjne, percepcyjne podczas realizacji procesu, w którym uczestniczą podobni, choć różni uczniowie.

Istotą procesu uczenia się i nauczania jest wywoływanie aktywności poznawczej ucznia. Można wzbudzać ją różnymi strategiami. Należy uwzględnić postęp w rozwoju badań nad psychiką człowieka i związane z tym możliwości uczenia się. Jednak nie należy zaprzeczać lub marginalizować dowiedzionych praw w zakresie struktur poznawczych, wobec wyraźnego braku nowej w tym zakresie wiedzy. Działania podejmowane przez zwolenników różnych paradygmatów zdają się burzyć istniejący koncept dydaktyki. Przedstawiciele odmiennych paradygmatów wskazują, co nowego/innego może być podstawą do zmiany w myśleniu dydaktycznym, jednak nie ujawniają, jak to czynić.

Dydaktyka oparta na wartościach, celach, zasadach, treściach, formach, metodach i środkach kształcenia niczego nie ogranicza, a jedynie zachęca do namysłu

nad możliwościami i ograniczeniami płynącymi z naszych struktur poznawczych. Uczeń może być samodzielny i aktywnym podmiotem zmian w strukturach swoich wartości, kształtowania celów, a nauczyciel powinien wspierać go w tych dążeniach i koordynować prace ucznia.

Dydaktyka przeszła długą drogę skrajnych i różnorodnych na nią koncepcji. Jej naukowy rodowód sięga XVII wieku, a intensywny rozwój nastąpił w XIX i początkach XX wieku. Istotne dla współczesnego pokolenia poglądy głosili: Kazimierz Twardowski, który, jako filozof, był pionierem teorii dydaktycznej, oraz Kazimierz Sośnicki, który wskazywał na znaczenie formułowania celów nauczania, podkreślając rolę wartości i kultury tak w procesach wychowania, jak i kształcenia.

Nie bez znaczenia jest też postać Bogdana Nawroczyńskiego, który dostrzegł oczywistą dla współczesnych integrację i spójność procesów uczenia i nauczania, których powiązanie jest kluczowe dla procesów kształcenia.

Z kolei zadania nauczyciela starał się określić Jan Władysław Dawid, który postrzegał jego rolę jako rozumiejącego i wspierającego potrzeby dziecka.

Uprawianie dydaktyki powinno uwzględniać poliparadygmaticzny jej charakter. Osadzenie złożonego (w znaczeniu psychiki człowieka) procesu kształcenia w wybranym paradygmacie może znacznie ograniczyć tak możliwości uczącego się, jak i nauczającego.

## Literatura

- Bremer J. (2005). *Jak to jest być świadomym. Analityczne teorie umysłu, a problem neuronalnych podstaw świadomości*, Warszawa.
- Bush V. (1945). *As We May Think*. "The Atlantic Monthly".
- Hurło L., Klus-Stańska D., Łojko M. (red.). (2009). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
- Klinger K. (2010). *Bo autor nie wiedział, co miał na myśli*. <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/148480,bo-autor-nie-wiedzial-co-mial-na-mysli.html>, dostęp: 8.04.2017.
- Klus-Stańska D. (2009). *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmaticzny taniec św. Wita*. [W:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków, s. 67–72.
- Kozak A. (2010). *Proces grupowy. Poradnik dla trenerów, nauczycieli i wykładowców*. Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (2012). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Levine M.V., Shefner J.M. (1981). *Fundamentals of Sensation and Perception*. Addison-Wesley, 1.
- Mainzer K. (2007). *Poznanie złożoności. Obliczeniowa dynamika materii umysłu i ludzkości*. Lublin.
- Michalak R. (2016). *Biologia czy kultura mózgu. W poszukiwaniu uwarunkowań działalności edukacyjnej*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” nr 2 (10), s. 95–110.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa.

- Niemierko B. (1991). *Cele kształcenia*. [W:] K. Kruszewski (red.). *Sztuka nauczania – czynności nauczyciela*. Warszawa.
- Okoń W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Potulicka E. Rutkowiak J. (red.). (2012). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków.
- Sajdak A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków.
- Szwabe J. (2008). *Odbiór komunikatu jako zadanie poznawcze*. Poznań.
- Urbański M. (2009). *Rozumowania abdukcyjne. Modele i procedury*. Poznań.
- Wiener D. (2009). *Antycypacja a procesy emocjonalne*. Poznań.