

ALEKSANDR POŁONNIKOW

*Białoruski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Maksima Tanka
w Mińsku*

**RÓŻNICE DYDAKTYCZNE I EDUKACJA.
REKONSTRUKCJA PRZESTRZENI NARRACYJNEJ
W UJĘCIU DOROTY KLUS-STAŃSKIEJ
(NA PRZYKŁADZIE KSIĄŻKI
PARADYGMATY DYDAKTYKI. MYŚLEĆ TEORIĄ O PRAKTYCE)**

ABSTRACT. Połonnikow Aleksandr, *Różnice dydaktyczne i edukacja. Rekonstrukcja przestrzeni narracyjnej w ujęciu Doroty Klus-Stańskiej (na przykładzie książki Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce)* [Teaching Differences and Education. Reconstruction of Narrative Space According to Dorota Klus-Stańska (A Case Study of the Book *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*)]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 317-328. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.21

The article is dedicated to the narrative space of D. Klus-Stańska's book: *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce* (Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018). The research perspective adopted in it is oriented towards the analysis of difficulties encountered in the practice of the written scientific text, the aim of which is to present educational constructs of different quality and at the same time to facilitate students' navigation within their multiplicity. The study also assesses the educational procedures of the author, who experiments with the organization of a scientific text addressed to students and its graphic design. In the course of analyses, the specificity of the author's textual techniques was identified, involving e.g. contextualisation of the languages described and their linguistic deconstruction, as well as intertextual exposition of educational narratives.

Key words: linear space of book text, textual programming, theoretical neutralization, social homogenization, discursive design of reproduction, narrative realism, narrative idealism, linguistic mediation

Inspiracją do podjęcia w niniejszym tekście rozważań jest książka Doroty Klus-Stańskiej pod intrygującym tytułem: *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, która ukazała pod koniec 2018 roku w Wydawnictwie Naukowym PWN. Przyjmując za cel

umożliwienie studentom – przyszłym nauczycielom i pedagogom – zdobycia orientacji w teoriach i zjawiskach dydaktycznych, jakie występują w krajach, w których rozwijana jest akademicka refleksja dydaktyczna i organizowane są instytucjonalne formy kształcenia¹,

autorka tworzy zdywersyfikowany obraz życia edukacyjnego, eksponując w nim współobecność wielu podejść dydaktycznych, bardzo trafnie wpisanych we współczesny światowy pejzaż pedagogiczny. W efekcie, edukacja zostaje przedstawiona czytelnikowi jako złożona przestrzeń, w której orientowanie się jest koniecznym elementem niemniej skomplikowanego samookreślenia zawodowego nauczycieli.

Różnorodność jako projekt

Podejmując rozważania nad książką, warto skoncentrować się na kilku zagadnieniach. Pierwszym z nich jest wspomniana wyżej „różnorodność dydaktyczna”. Przestrzeń dydaktyczna jest rozumiana przez D. Klus-Stańską nie tradycyjnie – jako jednolita i spójna, lecz jako heterogeniczna i heteronomiczna, *a priori* posiadająca potencjał konfliktowy. Pod tym względem dydaktyka stanowi obszar polityki pedagogicznej, miejsce związane z określonym ideałem antropologicznym i zasadami jego realizacji. Od razu warto podkreślić, że stworzenie takiego rodzaju prezentacji nie jest takie proste, jak mogłoby się wydawać. Problem polega na sposobie budowania wypowiedzi, na tym, że opis różnorodności dydaktycznej trzeba umieścić w przestrzeni kartezyjskiego układu współrzędnych narzucanego przez strony książki. Kluczowy w tym kontekście termin „przestrzeń” George P. Lakoff zaliczał do metafor ontologicznych, „konstituujących istotę rzeczy i substancję, ograniczających pole widzenia i organizujących pojemnik znaczących obiektów”².

Tymczasem wiadomo, że wykorzystywanie płaszczyzny tekstu drukowanego – prostoliniowej i równomiernej przestrzeni – oddziałuje w pewnym stopniu programująco. Taka właśnie płaszczyzna czyni wszystkie składniki uszeregowane i porównywalne, a przy tym możliwe do objęcia wzrokiem. Z tego też względu wszystkie prywatne narracje są poddawane specyficznej rekontekstualizacji³, podczas której stają się wizualnie uogólnione. Pojawia się wówczas niebezpieczeństwo podwójnego kodowania: treść wypowiedzi może walczyć o różnorodność, natomiast forma przedstawiająca tę treść –

¹ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018, s. 7.

² Дж. Лакофф, *Метафоры, которыми мы живем* / Дж. Лакофф, М. Джонсон пер. с англ. Н.В. Перцова / Теория метафоры, сб. – М.: Прогресс 1990, с. 407.

³ Zob. Б. Бернштейн, *Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса* / Б. Бернштейн пер. с англ. И.В. Борисовой. – М.: Просвещение 2008, с. 258.

o jednolitość. Oznacza to, że obraz tekstu staje się „niewidzialnym” regulatorem, determinującym percepcję czytelnika. Podczas rekontekstualizacji tekstualnej przynależność przedmiotów opisu do różnych (niekiedy nieporównywalnych) przestrzeni jest mimowolnie ignorowana, co sprawia, że są one przedstawiane odbiorcom nie jako różnice między światami, lecz jako różnice wewnętrzne w granicach jednego świata. Oczywiście jest, że wymagania „widzialności” stają się trudne do spełnienia w przypadku realiów zaliczanych do różnych przestrzeni, ponieważ wymaga to rekompozycji przestrzennej książki, właściwej na przykład hipertekstowi, który niekoniecznie jednak doprowadza do zdobycia ustabilizowanej wiedzy⁴.

J. Derrida opisując oddziaływanie płaszczyzny stronicy książki, sięga po termin *panorografia*⁵. Tekst jednoprzestrzenny – *panorograf* – stanowi narzędzie pozwalające uczynić widocznym mnóstwo przeznaczonych do obserwacji przedmiotów.

Dzięki schematyzmowi i mniej więcej obecnemu wprowadzeniu wymiaru przestrzennego oglądamy na płaszczyźnie i z większą swobodą pole, które straciło swoje siły (...) w taki więc sposób relief i zarysy struktur ukazują się ostrzej, kiedy treść, tzn. żywa energia sensu jest neutralizowana⁶.

W tym sensie neutralizacja, która dokonuje się poprzez rozmieszczenie przedmiotów opisu, staje się „ukrytym programem tekstu”, zdolnym do wytworzenia na biegunie czytelnika kontrproduktywnych skutków, czyli sprowadzenia ontologicznej różnorodności strategii dydaktycznych do pewnej iluzorycznej jedności i prostej porównywalności, co zaprzeczałoby wyjściowemu celowi książki D. Klus-Stańskiej⁷: myśleniu o praktyce za pomocą różnorodnych teorii. Kategoria teorii w tym przypadku zwraca się ku swojemu pierwotnemu antycznemu znaczeniu, czyli rozpatrywaniu, widzeniu. Teoria występuje tu zatem jako metafora optyczna, pełniąca funkcję konstytuowania rzeczywistości.

Drugi problem programującego oddziaływania tekstu pisanego związany jest z pozycją, którą tekst narzuca czytelnikowi. Chodzi o konfigurowanie tożsamości czytelnika, narzucanej przez relacje bliskości *vs* oddalenia pozycji czytelnika i tekstu. Trudność w przedstawieniu różnorodności (jako problemu pisania/czytania) polega na tym, że przekaz skierowany do czytelnika zawsze jest uprzednio uporządkowany przez autora. Oczywiście przy tym jest, że czytelnik nie może brać bezpośredniego udziału w procesie tworzenia

⁴ T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 2009, s. 102.

⁵ Panorografia pochodzi od wyrazu panorama (gr. *πᾶν* – wszystko i *ὄραμα* – widowisko).

⁶ Ж. Деррида, *Письмо и различие* / Ж. Деррида пер. с фр. под ред. В. Лапицкого. – СПб.: Академический проект, 2000, с. 10.

⁷ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki*.

tekstu, a nawet jego aktywność, wywołana potrzebą dekodowania znaków, nie jest identyfikowana z wykonywaniem twórczego zadania. Najczęściej jest ona realizowana automatycznie, wpisując się w „tożsamość behawioralną”. Powstanie tej kategorii ilustrują wyniki badań prowadzonych przez L. Chouliaraki nad wpływem, jaki programy telewizyjne wywierają na widzów. Angielska socjolożka podkreśla, że oglądanie programów telewizyjnych wprowadza widza do wspólnoty innych widzów, oswojonych z ekranem tak samo jak on. W wielu przypadkach nie dochodzi do treściwego utożsamiania się z pokazywanymi materiałami, niemniej pozycja społeczna – „indywiduum przed ekranem” – jest realizowana jako forma życiowa współdzielona z umowną grupą widzów⁸. Oznacza to więc, że wspólnotę widzów tworzy nie tyle tematyka lub treść przekazu, ile działanie, czyli koordynacja relacji z artefaktem audiowizualnym.

Przywołaną zasadę można, jak się wydaje, ekstrapolować również na relacje między tekstem i czytelnikiem, do czego podstaw dostarczają wnioski sformułowane przez G.M. McLuhana w znanej rozprawie *Galaktyka Gutenberga* (2003)⁹. Twierdzi on, że

homogenizacja ludzi i materiałów stanowi istotę epoki Gutenberga¹⁰, a (...) sprowadzenie całego doświadczenia do skali jedyne go uczucia jest wynikiem wpływu druku na sztukę, naukę oraz na zmysłowość człowieka w ogóle¹¹.

Warto zwrócić uwagę, że kultura druku, której analizy dokonał kanadyjski socjolog, nie wyklucza indywidualizacji czytelnika, jednak taki rodzaj odosobnienia przypomina, według McLuhana, atomizację masy żołnierzy. Oczywiście, czytelnik rozpoczyna indywidualne współdziałanie z tekstem, lecz rozpoczyna je, jak „każdy inny”. Właśnie to pozwala badaczowi kategorycznie wnioskować, że kiedy

druk zapanował niepodzielnie, usuwając w cień słowo pisane, wówczas nie było już mowy o współoddziaływaniu czy dialogu; pojawiły się natomiast różne „punkty widzenia”¹².

W zaproponowanym ujęciu tożsamość behawioralna, czyli pozycja, którą podziela grupa czytelników, jest produktem homogenicznym, który przeszkadza w samookreśleniu się studenta w sytuacji dydaktycznej, narzuca

⁸ L. Chouliaraki, *W stronę analityki mediacji, [w:] Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, Kraków 2008, s. 311.

⁹ Г.М. Мак-Люэн, *Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры / М. Мак-Люэн - К.: Ника-Центр 2003.*

¹⁰ Tamże, s. 191.

¹¹ Tamże, s. 188.

¹² Tamże, s. 212.

mu konformistyczne reakcje i blokuje indywidualne wybory. To ostatnie potwierdza teza McLuhana¹³, utożsamiająca środek przekazu z samym przekazem. Można więc przyjąć, że dla studenta kształt przekazu tekstowego jest rodzajem ukrytego programu edukacyjnego (*hidden curriculum*), który wytwarza się w obszarze interakcji między czytelnikiem i tekstem. Im bardziej czytelnik jest zainteresowany treścią przekazu, tym bardziej znaczący jest efekt identyfikacji społecznej, zapośredniczony przez tekst. Na homogenizującą rolę książki (i szerzej – literatury) wskazuje również angielski kulturolog E. Gellner¹⁴, omawiając warunki kluczowe dla kształtowania ujednoczonej świadomości wspólnot państw narodowych.

Podsumowując, efektem ukrytego oddziaływania relacji między tekstem i czytaniem jest neutralizacja teoretyczna oraz podzielana przez umowną wspólnotę tożsamość behawioralna. Są one, jak się wydaje, Scyllą i Charybdą każdego tekstu naukowego, stawiającego przed studentem zadanie orientowania się w różnorodności ontologicznej form kulturalnych i społecznych. Tutaj jednak pojawia się możliwość postawienia jeszcze jednego pytania: o specyfikę istniejącej obecnie sytuacji dydaktycznej. W takim przypadku, jak podkreśla D. Klus-Stańska¹⁵, różnorodność staje się akurat problemem. W polskiej praktyce edukacyjnej – i warto sprawiedliwie przyznać, że nie tylko w polskiej – dominuje orientacja na jednolitość w jej wersji obiektywistycznej¹⁶. Oznacza to, że zadaniem tekstu dydaktycznego, przeznaczonego do pracy z sytuacjami edukacyjnymi, staje się zróżnicowanie struktur kognitywnych studentów poprzez ich dyskursywne modelowanie.

Stawiam zatem tezę, że omawiany podręcznik D. Klus-Stańskiej (2018) nie tyle opisuje sytuację różnorodności dydaktycznej, ile tworzy ją, działając dydaktycznie, starając się rozwinąć w czytelniku wrażliwość na różnice i przekonanie o ich wartości. W tym – jak sądzę – należy upatrywać źródeł specyfiki stylu autorki, kompozycji tekstu oraz badawczego charakteru publikacji.

„Paradygmaty dydaktyczne” jako odkrycie edukacyjne

Przedstawione w poprzedniej części artykułu założenia wyznaczają perspektywę, z jakiej przyjrzą się rozwiązaniom dydaktycznym, jakie proponuje

¹³ Г.М. Мак-Люэн, *Понимание Медиа: внешние расширения человека*, пер. с англ. В.Н. Николаева – М.: Жуковский : Канон-Пресс-Ц; Кучково поле, 2003b, с. 6.

¹⁴ E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, Warszawa 1991, s. 173.

¹⁵ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki*.

¹⁶ Zob. tamże, s. 36; Б. Бернштейн, *Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса* / Б. Бернштейн пер. с англ. И.В. Борисовой. – М.: Просвещение 2008, с. 207.

podręcznik D. Klus-Stańskiej, poruszając przy tym głównie te aspekty, które są związane z relacjami tekstu naukowego z kulturą, rozwiązywanymi obecnie za pomocą praktyk pisania i czytania¹⁷.

Do odkryć *Paradygmatów dydaktyki* należy zaliczyć, jak się wydaje, wykorzystywaną przez autorkę konstrukcję narracyjną, która zamiast tradycyjnego opisu dydaktycznego, podporządkowanego regułom *realizmu narracyjnego*, kształtowana jest w trybie *idealizmu narracyjnego*, ponieważ omawia nie pozatekstową rzeczywistość dydaktyczną, jak to czyni na przykład W. Okoń¹⁸, lecz **dyskursy** dydaktyczne. Właśnie w rzeczywistości tych dyskursów zostają usytuowani przyszli pedagodzy. Oznacza to także, że szczególną wagę nadaje się praktykom językowym, po które sięgają dydaktycy, dążąc do wprowadzenia do edukacji tego społecznego obrazu wartości, w którym z różnych przyczyn osadzają swój tekst.

Trzeba jednak podkreślić, że w niniejszym artykule będę omawiać nie dyskursy dydaktyczne, będące przedmiotem zainteresowań D. Klus-Stańskiej, lecz dyskurs samego podręcznika *Paradygmaty dydaktyki*, którego budowa – w moim przekonaniu – wykazuje zgodność ze strukturą idealizmu narracyjnego. Opozycyjny wobec niego realizm narracyjny, w ujęciu F. Ankersmita¹⁹, uznaje tekst za narzędzie wyrażenia rzeczywistości pozajęzykowej, wskutek czego opis może być odebrany przez czytelnika jako prawdziwy czy fałszywy. Podstawę realizmu narracyjnego stanowi bowiem metafora wzrokowa „obrazu” czy „fotografii”, uwzględniająca możliwość zweryfikowania zgodności „fotografii i obrazów (ujętych jako całość oraz w szczegółach) z odcinkami widzianej rzeczywistości, pokazanymi na nich”²⁰. Idealizm narracyjny ma zdecydowanie odmienną podstawę: „widzimy (...) tylko poprzez maskaradę struktur narracyjnych (choć za tą maskaradą nie stoi nic, czemu właściwa by była struktura narracyjna)”²¹. Idealizm narracyjny odmawia denotacji bezwarunkowości, już poprzez swoje istnienie ujawniając produktywność konstruktywną języka. Produktywność edukacyjna dyskursywnej interpretacji dydaktyki polega na jej skierowaniu ku samej sobie, na powiązaniu czytel-

¹⁷ Zob. А. Мангуэль, *История чтения* / Альберто Мангуэль; пер. с англ. М. Юнгер. – Екатеринбург У-Фактория, 2008.

¹⁸ „Dydaktyka wszakże staje się nauką teoretyczno-praktyczną dopiero wtedy, gdy zaczyna opierać swoje twierdzenia na wynikach badań empirycznych. One bowiem dostarczają materiału opisowego, pozwalają wykrywać zależności, a zarazem umożliwiają konstruowanie zachowań celowościowych, zmierzających do tworzenia nowych kształtów rzeczywistości dydaktycznej” (W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 60).

¹⁹ Ф.Р. Анкерсмит, *Нарративная логика. Семантический анализ языка историков* / Ф.Р. Анкерсмит пер. с англ. О. Гавришиной, А. Олейникова; под науч. ред. Л.Б. Макеевой – М.: Идея Пресс, 2003.

²⁰ Tamże, s. 118.

²¹ Tamże.

nika z obowiązkami tekstualnymi (teoretycznymi) i świadomością językową w ogóle.

Rozpatrywany z takiej perspektywy tekst *Paradygmatów dydaktyki* dokonuje „zwrotu lingwistycznego” w tworzeniu tekstów dydaktycznych, który polega na przejściu „od myślenia o języku ku myśleniu poprzez język”²². W efekcie, teorie stanowią swoiste narzędzie, którego wykorzystanie umożliwia transformacje kognitywne. Idealizm narracyjny zmienia semiozę procesu czytania: tradycyjna dyspozycja „czytelnik – znak – obiekt” traci w jego kontekście związek ze światem pozaznakowym, przybierając postać „czytelnik – znak – znak”. Innymi słowy, student w trakcie współdziałania z tekstem znajduje się „po drugiej stronie lustra”, w świecie języka, a jego orientacja zostaje ukierunkowana semiotycznie.

Tekst Doroty Klus-Stańskiej, zbudowany zgodnie z regułami logiki dyskursywnej, współdziała na różnych poziomach z opisami paradygmatów dydaktycznych, między innymi rekonstruuje je, interpretując i poddając krytyce. Wskutek tego miejsce tekstu zajmuje *intertekst*, z którym czytelnik teraz będzie miał do czynienia. Jego „wzrok” nieuchronnie traci bezpośredniość, ponieważ w ognisku percepcji znajdują się teraz „okulary teoretyczne”, a nie „goła” rzeczywistość. Wskazana transformacja optyczna tworzy warunki dla dialogiczności czytania, „otwarcia wielogłosowej debaty nad tym, jak można rozumieć nauczanie, jego istotę, przebieg i skutki”²³.

W świetle dotychczasowych rozważań szczególne znaczenia nabiera rozdział podręcznika poświęcony relacji wiedzy potocznej i naukowej. Nie zawiera on nawet próby deprecjonowania powszedniego opisu codzienności. Wręcz przeciwnie – autorka podkreśla, że wiedza potoczna

jest przydatna w wielu obszarach życia. Pozwala funkcjonować na co dzień, daje podstawy rozumienia codziennych zdarzeń i zachowań ludzkich, umożliwia używanie maszyn i urządzeń, korzystanie z handlu, usług i instytucji itd. Jako wiedza w znacznej mierze praktyczna pozwala nam działać, dokonywać szybkich identyfikacji i wyborów, podejmować decyzje²⁴.

Jednakże, właśnie owa skuteczność praktyczna wiedzy potocznej czyni z użytkowników zakładników wiedzy współdzielonej z innymi, zmusza do korzystania z „okularów zdrowego rozsądku” jako jedynie słusznego sposobu oglądu świata. Dydaktyki powszednie stają się przeszkodą dla transformacji optycznej, która dokonać się może na drodze zwrócenia się ku różnym naukowym teoriom dydaktycznym. Właśnie dlatego w analizowanym podręczniku

²² В.В. Савчук, *Феномен поворота в культуре XX века.* // Концепты культуры / Concepts of Culture, 2013, с. 95.

²³ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki*, s. 10.

²⁴ Tamże, s. 14.

ku uwaga czytelników skupia się na wzajemnym związku wiedzy naukowej i codziennej, a D. Klus-Stańska zwraca uwagę na wpływ opisów naukowych na deskrypcje potoczne: „Wiedza codzienna, zdroworoządkowa – jak pisze – może ulegać zmianom pod wpływem naukowych badań i koncepcji”²⁵.

W związku z powyższym, stosowne wydaje się odwołanie do badań francuskiego psychologia społecznego, S. Moscoviciego²⁶, który wskazał na dramatyczną sytuację wiedzy naukowej, a zwłaszcza na jej jakościowe przekształcenie w trakcie asymilacji przez zdrowy rozsądek. Podczas tego procesu wiedza naukowa (niestety!) jest dekontekstualizowana i naturalizowana, traci swój status pojęciowy, przekształcając się w schemat obrazowy, który stanowi istotne jądro wyobrażeń społecznych²⁷. Oznacza to, że pojęcie teoretyczne, zostawszy obrazem zmysłowym oddzielonym od obiektu, przestaje być konstrukcją abstrakcyjną i zostaje jej bezpośrednim wyrażeniem. „Bezpośredniość” rozumie się w tym kontekście jako nabieranie przez wiedzę zasymlizowaną cech obiektywności. „W danym przypadku – uściśla S. Moscovici – chodzi o nadanie obrazowi gęstości materialnej, o znalezienie jego miejsca w ontologii zdrowego rozsądku”²⁸. Czyż nie z takim fenomenem reifikacji mają do czynienia wykładowcy w audytorium studenckim? Sądzę więc, że odwołanie się do obserwacji S. Moscoviciego mogłoby stanowić swoistą przestrożę dla czytelnika – rodzaj semiotycznego ograniczenia zapobiegającego automatycznym syntezom znaczeń podczas pracy z różnymi pod względem ontologicznym paradygmatami dydaktycznymi. W takim przypadku dyskursywny opór stawiany teoretycznej neutralizacji znaczeń uzyskałby dodatkowe wzmocnienie.

Rozwijając ten aspekt, warto zwrócić uwagę również na te fragmenty *Paradygmatów dydaktyki*, które są związane z akcentowaniem różnic języków paradygmatycznych. W książce D. Klus-Stańskiej języki dydaktyczne przedstawione są nie jako proste zestawy leksykalne, lecz jako systemy lingwistyczne, sprzeciwiające się zapożyczeniom z innych języków, czy wykluczające obce elementy lingwistyczne. Jednocześnie autorka nie eliminuje produktywności eklektyzmu językowego:

Wieloparadygmatyczność dydaktyki tworzy warunki do łączenia ze sobą elementów różnych paradygmatów. W ten sposób powstają koncepcje i rozwiązania eklektyczne, co pozwala niwelować braki każdego z podejść. Dlatego z reguły ujęcia eklektyczne są wartościowe i wiele wnoszą do teorii i praktyki dydaktycznej²⁹.

²⁵ Tamże, s. 16.

²⁶ S. Moscovici, *Introduction a la psychologie sociale*, Paris 1972.

²⁷ Tamże, s. 440.

²⁸ S. Moscovici, M. Hewstone, *De la science au sens commun*, [w:] *Psychologie sociale*, red. S. Moscovici, Paris, s. 555.

²⁹ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki*, s. 41.

Oczywiste jest, że spojrzenie na proces eklektyzacji z pozycji badacza nie pozwala na nieuznanie znaczeń wytworzonych na drodze metaforycznego zapożyczenia międzydyscyplinarnego. „Pole”, „fala”, „kwant”, „przejście fazowe” oraz inne określenia zaczerpnięte z mikrofizyki okazały się wystarczająco produktywne w psychologii, socjologii i innych naukach humanistycznych. Podobnie rzecz się ma z pojęciem „paradygmat”. Po tym, jak zostało ono kategorią społeczno-psychologiczną (jako obiekt identyfikacji społecznej), przyczyniło się do wyjaśnienia wielu zagadnień, także poza humanistyką. Kiedy jednak kwestia eklektyzmu jest przenoszona na sytuację edukacyjną, w której pojawia się zadanie rozróżnienia paradygmatycznego, kreolizacja języka może stanowić poważną przeszkodę na drodze do jego rozwiązania. Wydaje się, że kwestia granic lingwistycznych w edukacyjnym opisie powinna być rozwiązana radykalnie.

Inny aspekt lingwistyczny dostrzegam w tym, że D. Klus-Stańska podkreśla pośrednią funkcję języka, wskazując, że jest on „jednym z ważnych instrumentów ich [paradygmatów] identyfikacji, określa bowiem tożsamość paradygmatyczną teorii”³⁰. Tymczasem, wykorzystywany w książce potencjał języka jest przedstawiony w szerszym zakresie, nie tylko nominacyjnym czy instrumentalnym. To, w jaki sposób nie tylko deklaruje się, lecz też realizuje się język w tekście podręcznika, pozwala zidentyfikować jego funkcję regulacyjną i dekonstrukcyjną. Właśnie na nie wskazuje D. Klus-Stańska, kiedy podkreśla takie cechy oddziaływania stylu pisania dydaktycznego, jak „włączenie/wykluczenie”, „określenie granicy dyscyplinarnej” oraz zdolność do ukrycia w swoim cieniu „sposobów rozumienia samej dydaktyki i zjawisk, którymi jest zainteresowana”³¹. Stylistyka lingwistyczna „paradygmatów dydaktycznych pozwala nam – jak pisze D. Klus-Stańska³² – lepiej poznać i zrozumieć pewne rzeczy oraz zjawiska, ale uniemożliwia też poznanie innych lub inne ich rozumienie”.

Z uwzględnieniem funkcji regulacyjnej i dekonstrukcyjnej autorka organizuje fragmenty książki przedstawiające wzorce paradygmatyczne, w których analizę angażowany jest czytelnik. Są to przykłady zaczerpnięte z tekstów wyrastających z różnych tradycji dydaktycznych, które mają wartość nie tyle ilustracyjną, ile konstrukcyjną. Odwołując się do tych fragmentów, czytelnik znajduje się w sytuacji *case-study*, angażując się w analizę ich budowy dyskursywnej, otrzymując możliwość przymierzenia i weryfikacji „okularów teoretycznych” na materiale konkretnego przykładu dydaktycznego. Całkiem logiczne wydaje się kontynuowanie rozpoczętej w *Paradygmatach dydaktyki* pracy nad tworzeniem swoistej antologii, przedstawiającej dyskursy

³⁰ Tamże, s. 54.

³¹ Tamże.

³² Tamże, s. 56.

dydaktyczne należące do różnych paradygmatów, w tym opracowane przez studentów projekty dydaktyczne, które potem sami mogliby analizować i porównywać.

Pod tym względem tekst książki *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce* nie jest typową narracją pedagogiczną, przedstawiającą panoramę dydaktyczną i neutralizującą różnice światów edukacyjnych, lecz występuje jako konstrukcja semiotyczna, angażująca czytelnika w tworzenie różnic i tworząca je wspólnie z czytelnikiem. Doświadczenie tworzenia dekonstrukcyjnego pisania dydaktycznego należy, jak się wydaje, zaliczyć do odkryć pedagogicznych D. Klus-Stańskiej. Dokonuje ona dzięki temu w znaczącym stopniu niemającego precedensu opracowania podręcznika nowej generacji dla szkolnictwa wyższego. Właśnie w tym obszarze kształcenia niedobór materiałów naukowo-metodycznych jest obecnie bardziej dotkliwy niż w szkolnictwie średnim. Na konieczność opracowania tekstów dekonstruujących wskazywał swego czasu T. Szkudlarek³³. Uważał on, że tego typu teksty działałyby

jak strategia krytyki immanentnej, wbudowanej w dany kod kulturowy strategii dystansowania, pozwalając na uzyskanie krytycznego dystansu niejako z **wnętrza** analizowanego tekstu³⁴.

Określony kod kulturowy warto w niniejszym kontekście pojmować szeroko, jako dominujący dyskurs dydaktyczny.

Na zakończenie chciałbym raz jeszcze poddać pod dyskusję sprawę języka, którym przemawia sama książka. Sposób ujęcia dąży do zachowania obiektywizmu, starając się zachować pewną metapozycję, szczególnie widoczną kiedy oceniane są silne i słabe strony tego lub innego podejścia dydaktycznego. Lecz właśnie w tej ocenie przejawia się niemożliwość oddzielenia języka *Paradygmatów dydaktyki* od warunków jego kulturowego i edukacyjnego wytwarzania. Tak więc, mówiąc o dydaktyce instrukcyjnej, D. Klus-Stańska zalicza do jej słabych stron takie cechy, jak:

linearno-sekwencyjną koncepcję wiedzy, nadmierną szczegółowość celów, nacisk na kierowanie uczniem, służenie głównie celom administracyjnym, niekrytyczność wobec regulacji rządowych i brak potencjału generowania zmian³⁵.

Taka ocena nie jest oceną dokonaną z perspektywy samej dydaktyki instrukcyjnej, dla której wymienione przez autorkę cechy nie są wadami, lecz

³³ T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 2009.

³⁴ Tamże, s. 131.

³⁵ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki*, s. 91.

zaletami. Z systemem totalnej kontroli dydaktycznej wiąże ona możliwość gwarancji pedagogicznej ważnego dla społeczeństwa rezultatu, a w „niekrytyczności” upatruje czynnik stabilizujący odtwarzanie edukacji.

A zatem, w imieniu jakiej instancji jest dokonywana ocena profesor Klus-Stańskiej? Czyj głos da się tak wyraźnie usłyszeć?

Odpowiedzi na te pytania, jak się wydaje, można udzielić, jeśli uważnie przypatrzy się tezie książki poświęconej dydaktyce krytycznej: „Inną znaczącą strategią, która wpisuje się w dydaktykę krytyczną, jest ukazywanie niejednoznaczności, możliwych kontrinterpretacji, sprzecznych punktów widzenia”³⁶. Logos, etos i patos *Paradygmatów dydaktyki* są skierowane, jak już pisałem powyżej, na dyferencjację sytuacji dydaktycznej, inspirowanie do konfliktu interpretacyjnego, ujawnienie ideologii pedagogicznej³⁷, z której wyrastają różne paradygmaty dydaktyczne. Oznacza to, że dyskurs podręcznika pod wieloma względami jest zgodny z programami pedagogiki krytycznej i dydaktyki transformacyjnej w takim rozumieniu, w jakim są one przedstawione w książce.

Będąc swoistym „wirusem semiotycznym”, tekst *Paradygmatów dydaktyki* zdolny jest do wywołania „mutacji” w przygotowaniu przyszłych pedagogów. I w związku z tym ma szansę stymulować rozwój sytuacji edukacyjnej w Polsce (i nie tylko), obecnie pod wieloma względami podporządkowanej realizowaniu wzorów jednorodności i etatyizmu.

Przeciwdziałając tym ukształtowanym w edukacji tendencjom, *Paradygmaty dydaktyki* będą służyły odświeżeniu dyskursu edukacji i w ostatecznym wyniku „dialogowi oraz podmiotowości człowieka”³⁸. Takiego rodzaju konstrukcję podręcznika można zaliczyć do strategicznych, będących punktem zwrotnym na „wielokulturowym rynku wiedzy”, związanych z postmodernistycznym programem kulturowym, wprowadzającym do dyskursu „takie kategorie, jak heterogeniczność, niejednorodność narracji i niestabilność, czy wreszcie pojęcie dwoistości (...) w myśli pedagogów polskich (...)”³⁹. Pod tym względem praca Doroty Klus-Stańskiej wykracza poza granice prac *stricte* dydaktycznych i poza gatunek podręcznika; wnosi swój wkład do filozofii edukacji, rozumianej jako praktyka filozofii, oraz do kształtującej się współcześnie polityki edukacyjnej i kulturowej.

³⁶ Tamże, s. 211.

³⁷ W ślad za autorem *Metahistorii* H. Whitem ideologię rozumiem nie jako fałszywą świadomość, lecz jako „zbiór przepisów dla zajęcia pozycji we współczesnym świecie praktyki społecznej i zgodnego z nią działania (świat należy albo zmieniać, albo utrzymywać jego dzisiejszy stan)” (X. Уайт, *Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в.* / X. Уайт пер. с англ. Е.Г. Трубиной, В.В. Харитонова – Екатеринбург: УралГУ 2002, с. 42).

³⁸ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki*, s. 204.

³⁹ B. Bieszczad, *Pedagogika i język*, Kraków 2013, s. 105.

BIBLIOGRAFIA

- Bieszczaд B., *Pedagogika i język*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Chouliaraki L., *W stronę analityki mediacji*, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, Fairclough, Kraków 2008, s. 305-342.
- Gellner E., *Narody i nacjonalizm*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 1991.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Moscovici S., *Introduction a la psychologie sociale*, PUF, Paris 1972.
- Moscovici S., Hewstone M., *De la science au sens commun*, [w:] *Psychologie sociale*, red. S. Moscovici, Presses Universitaires de France, Paris 1984.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Анкерсмит Ф.Р., *Нарративная логика. Семантический анализ языка историков / Ф.Р. Анкерсмит пер. с англ. О. Гавришиной, А. Олейникова; под науч. ред. Л.Б. Макеевой – М.: Идея Пресс, 2003.*
- Бернштейн Б., *Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн пер. с англ. И.В. Борисовой. – М.: Просвещение 2008.*
- Геллинер Э., *Нации и национализм*, пер. с англ. / Ред. и послесл. И.И. Крупника. – М.: Прогресс 1991.
- Деррида Ж., *Письмо и различие / Ж. Деррида пер. с фр. под ред. В. Лапицкого. – СПб.: Академический проект, 2000.*
- Лакофф Дж., *Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон пер. с англ. Н.В. Перцова / Теория метафоры, сб. – М.: Прогресс 1990.*
- Мак-Люэн Г.М., *Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры / М. Мак-Люэн – К.: Ника-Центр 2003.*
- Мак-Люэн Г.М., *Понимание Медиа: внешние расширения человека*, пер. с англ. В.Н. Николаева – М.: Жуковский : Канон-Пресс-Ц; Кучково поле, 2003b.
- Мангуэль А., *История чтения / Альберто Мангуэль; пер. с англ. М. Юнгер. – Екатеринбург У-Фактория, 2008.*
- Савчук В.В., *Феномен поворота в культуре XX века. // Концепты культуры / Concepts of Culture, 2013.*
- Уайт Х., *Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в. / Х. Уайт пер. с англ. Е.Г. Трубиной, В.В. Харитоновой – Екатеринбург: УралГУ 2002.*