

ANNA SAJDAK-BURSKA

PARADYGMATY DYDAKTYKI AKADEMICKIEJ
– ANALIZA WYBRANYCH PODEJŚĆ

WPROWADZENIE

Wprowadzenie kategorii paradygmatu do pedagogiki wciąż budzi wiele kontrowersji i prowadzi do sporów natury zasadniczej. W przestrzeni akademickich dyskusji raz po raz powracają pytania o to, jak rozumieć samo pojęcie paradygmatu i czy pedagogika jest nauką paradygmatyczną, czy wieloparadygmatyczną i czy w ogóle wieloparadygmatyczność jest możliwa w świetle koncepcji T.S. Kuhna naszkicowanej w słynnym dziele *Struktura rewolucji naukowych* (Kuhn, 2001, wyd. oryg. 1962). Podjęcie próby aplikacji kategorii paradygmatu w obszar nauk humanistycznych i społecznych niemal zawsze narażone jest na krytykę. Chaos potęguje różnorodność rozumienia pojęcia paradygmatu. Część środowiska związana z naukami przyrodniczymi i ścisłymi, stosując bardzo twarde, kuhnowskie kryteria rozwoju nauk, w ogóle nie przyznaje naukom społecznym i humanistycznym statusu nauki dojrzałej, a zatem paradygmatycznej. Wskazywaną natomiast w obrębie nauk humanistycznych i społecznych tzw. wieloparadygmatyczność uznaje za słabość dyscypliny i pozostawanie jej w okresie „pre-nauki”, a zatem w okresie przedparadygmatycznym. Na tym tle próby aplikowania kategorii paradygmatu do pedagogiki obciążone są tylomaż możliwymi zarzutami krytyków, co zastrzeżeniami samych autorów, zdających sobie sprawę, po jak kruchym lodzie stąpają.

Pierwszy problem pojawia się już na etapie definiowania kategorii paradygmatu. Owo zróżnicowanie znaczeń, niedookreśloność samego pojęcia, częściowo obciąża jego twórcę, T.S. Kuhna, któremu wyliczono, że używał

Dr hab. ANNA SAJDAK-BURSKA – adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej i Dydaktyki Akademickiej, Instytut Pedagogiki, Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Jagiellońskiego; e-mail: a.sajdak@uj.edu.pl

pojęcia „paradygmatu” w co najmniej kilkudziesięciu znaczeniach i zarzucano niekonsekwencję stosowania raz przyjętej definicji. Pierwotnie poglądy autora były dość radykalne. Przypomnijmy, iż zasadnicza teza T.S. Kuhna opisywała rewolucyjny charakter zmian w nauce, który wynika z porzucenia przez badaczy danej, przyjętej struktury teoretycznej i zastąpienia jej inną. Dzieje się tak wówczas, gdy w badaniach pojawiają się takie problemy lub anomalie, których nie sposób rozwiązać i wyjaśnić w ramach obowiązujących teorii. Jeśli są wystarczająco silne, burzą istniejący porządek i skłaniają naukowców do przewartościowania procedur badawczych i przekształcenia siatki teoretycznej, która dotychczas służyła im do opisu świata. Tzw. okres przejściowy charakteryzuje wzmożona działalność badaczy, skupiona na wyłanianiu nowych problemów badawczych, nowych strategii ich rozwiązywania i nowych teorii pozwalających opisywać, wyjaśniać i interpretować wyniki badań. Kluczem rozumienia przejścia jest kategoria paradygmatu definiowana przez autora raz w odniesieniu do wspólnoty naukowej, reprezentującej pewien wspólny typ myślenia, obrazowania świata i całą konstelację przekonań, a raz w odniesieniu do pewnego wzorca, modelu przyjętego do rozwiązywania konkretnych problemów w nauce (Kuhn, 2001, s. 33-34). Postęp w nauce, dokonujący się na drodze radykalnej zmiany jednego paradygmatu na inny, charakterystyczny jest dla nauk przyrodniczych i ścisłych, co obrazują przykłady przywoływane przez samego T.S. Kuhna – przewrót kopernikański obalający system Ptolemeusza czy wyłonienie się teorii względności A. Einsteina. W tak radykalnym znaczeniu pedagogika przynależąca do nauk humanistycznych i społecznych nie jest absolutnie nauką paradygmatyczną, gdyż nie można wskazać momentów przełomowych zmiany jednej, dominującej, przyjętej przez badaczy struktury teoretycznej i matrycy metodologicznej na rzecz innej. Nawet w okresie tzw. mocno ortodoksyjnym, w latach 50. i 60. XX wieku, które cechował – jak pisze Z. Kwieciński – linearny rozwój teorii pedagogicznych, „[...] okres ortodoksyjnej dominacji i centralizacji rozpowszechniania i kontroli paradygmatu funkcjonalno-liberalnego, z towarzyszącymi mu tendencjami do eliminacji odmiennych poglądów, dominacji pozytywistycznej metodologii” (Kwieciński, 2000, s. 47), był narzucony środowisku naukowemu, a przychodzący po nim kryzys przyniósł nie zmianę jednej ortodoksji na drugą, lecz mocny dryf w kierunku wyłonienia się heterogeniczności. Rewolucyjna zmiana, w rozumieniu kreślonym przez T.S. Kuhna, nie mogła nastąpić, gdyż wiodący paradygmat zderzył się z wieloma wariantami odmiennych stanowisk. Jak podkreśla R.G. Paulston, „[...] w okresie – gdy niewielu badaczy ciągle jeszcze

stoi na stanowisku ortodoksyjnej czystości i pozostaje w ramach swych paradygmatycznych i scjentystycznych utopii, a wielu kontynuuje bez powodzenia swe stronnnicze wysiłki, aby zastąpić jeden pogląd na świat innym – upadek teorii w naukach społecznych oznacza, że żadna pojedyncza szkoła nie może teraz utrzymywać, że ma monopol na prawdę [...], żaden paradygmat nie umie odpowiedzieć na wszystkie pytania” (Paulston, 2000, s. 77). Autor skonstatował także, że w latach 80. nastąpiło przejście od wojny paradygmatów do „debatujących społeczności”, co wiązał z nowym podejściem do wiedzy jako coraz bardziej „tekstualnej”, zorientowanej na nowe idee i nowe konstrukcje (Paulston, 2000, s. 77). Ortodoksja w pedagogice ustąpiła heterogeniczności, a ta stworzyła podstawy do kreślenia współwystępujących i konkurujących ze sobą podejść teoretycznych i metodologicznych. Czy można je nazwać paradygmatami?

Wróćmy do lektury T.S. Kuhna. Radykalne stanowisko autora konstytuowało się przede wszystkim na podstawie badań nauk przyrodniczych i ścisłych. Jednak wkrótce jego poglądy zaczęły ewoluować i po rocznym pobycie w Center for Advanced Studies in the Behavior Sciences wśród przedstawicieli nauk społecznych przyznał, iż warunek jednomyślności, powszechnej zgody wśród uczonych co do przyjęcia określonego stylu myślenia, sposobu konstytuowania problemów badawczych oraz metodologicznego wzorca ich rozwiązywania jest niezwykle trudny do spełnienia. W swoim dziele pisze: „[...] uderzyła mnie zwłaszcza wielość i zakres występujących tu kontrowersyjnych opinii na temat naukowo uprawianych problemów i metod” (Kuhn, 2001, s. 10). Fakt ten wiązał jednak z „niedojrzałością” nauk społecznych i niemożnością sformułowania paradygmatu oznaczającego wejście w fazę tzw. nauki normalnej. Niezwykle trafnie komentuje stanowisko T.S. Kuhna gdańska pedagog D. Klus-Stańska, która stwierdza: „gdyby prześledzić przykłady osiągnięć nauki, podawane przez Kuhna, to okaże się, że najlepiej opisują je pojęcia odkrycie i wyjaśnienie (typowe dla nauk przyrodniczych), a nie rekonstrukcja i interpretacja (typowe dla nauk społecznych). Zdefiniowanie nauki jako odkrywającej jest z natury paradygmatyczne” (Klus-Stańska 2009a, s. 18). Tym samym przyznaje status naukowy naukom przyrodniczym. Nauki społeczne, w tym pedagogika, które nie posługują się (lub czynią to rzadko) metodologią przyrodniczą, uznaną za silnie redukującą, jałową i nieodpowiadającą naturze badanych zjawisk, nie zostały zatem zaliczone w ogóle do nauk. Tymczasem specyfiką nauk humanistycznych i społecznych jest ich wieloparadygmatyczność, czyli sytuacja współwystępowania wielu szkół myślenia, podejść teoretycznych i metodologicznych, prądów

oraz myśli, które przybierają postać akceptowalnych w środowisku naukowym dróg rozwiązywania, objaśniania i interpretowania problemów. Wielość dyskursów w obrębie danej dyscypliny wcale nie musi świadczyć o jej słabości czy niedojrzałości. Wręcz przeciwnie, jak podkreśla S. Amsterdamski, „[...] w odniesieniu do różnych szkół w humanistyce *consensus omnium* z reguły nie istnieje. (...) Tymczasem sądzę, że celem tych dyscyplin jest właśnie wypracowywanie różnych wizji świata, że żyją one dzięki swej «paradygmatyczności», a ukształtowanie w nich *consensus omnium* byłoby ich końcem” (Amsterdamski, 1985, s. 513). Zatem to, co może być postrzegane za słabość i niedojrzałość w naukach przyrodniczych i ścisłych, w naukach humanistycznych i społecznych może być symptomem zdrowego rozwoju i właśnie dojrzałości, rozumianej jako zdolność do „wyodrębniania rodzaju mapy paradygmatów, zarysowanej na podstawie świadomości, że zjawiska badane w dyscyplinach humanistycznych podlegają niejednoznacznej intencjonalności oraz kulturowo i osobiście negocjowanemu nadawaniu zawsze nieoczywistych i nieostatecznych znaczeń, a więc świadomości nieuchronnego braku zgody co do natury zjawisk społecznych” (Klus-Stańska, 2009a, s. 20). By wszelkie dalsze rozważania miały sens, potrzebna jest zatem zasadnicza deklaracja o uznaniu pedagogiki – przy świadomości różnorodnych zastrzeżeń do niejednoznaczności pojęcia i możliwości przenoszenia kategorii paradygmatu w obszar nauk humanistycznych czy społecznych – za naukę wieloparadygmatyczną.

PARADYGMATY W DYDAKTYCE – OD DWUBIEGUNOWOŚCI DO TWORZENIA MAP

Czy zatem dydaktyka jako jedna z podstawowych subdyscyplin pedagogicznych również jest wieloparadygmatyczna? Czy można wskazać jej paradygmatyczne porządki? Każda próba porządkowania, rekonstruowania założeń teoretycznych i samoświadomości działań praktycznych w obrębie dydaktyki obarczona jest ryzykiem uwikłania w spory natury ontologicznej, epistemologicznej, aksjologicznej czy metodologicznej. Mimo niewątpliwie bogatej tradycji badań nad teorią kształcenia, w którą wpisują się prace np. K. Sośnickiego, B. Nawroczyńskiego, S. Hessena, J.W. Dawida czy też współczesnych badaczy Cz. Kupisiewicza, W. Zaczyńskiego, W. Okonia, J. Rutkowiak, S. Dylaka, S. Palki, J. Półturzyckiego, T. Lewowickiego, S. Mieszalskiego, J. Gniteckiego, K. Denka, B. Niemierko, K. Konarzewskiego,

K. Kruszewskiego, D. Klus-Stańskiej i wielu innych, stan polskiej dydaktyki ostatnich pięciu dekad można opisać w niepokojących kategoriach kryzysu, zniechęcenia, eklektyczności, niemożności wyjścia poza przyjęte definicje (Klus-Stańska 2009, s. 12). Jak podkreśla D. Klus-Stańska, „dydaktykę polską okresu powojennego w jej głównym, niekontestującym nurcie charakteryzowały monolityczność, instrumentalizm i ateoretyczność, wzmacniające się wzajemnie i tworzące rodzaj tarczy ideologicznej” (Klus-Stańska, 2011, s. 139). Owa wskazana przez autorkę monolityczność myślenia dydaktycznego sprofilowała dydaktykę jako naukę bazującą na obowiązującym w podejściu pozytywistycznym porządku kategorialnym, wbrew pozorom ateoretyczną, normatywną, dostarczającą instrukcji dydaktycznego działania. Analizując badania nad polską dydaktyką ostatnich dwóch dekad, pozostaje mieć nadzieję, że owa monolityczność czy swego rodzaju ortodoksja została przełamana. Nie oznacza to bynajmniej, iż rozwój w kierunku rekonstrukcji wieloparadygmatyczności dydaktyki zaczął się w ostatnich latach. Wręcz przeciwnie, mamy bogatą spuściznę okresu międzywojennego. Po wojnie jednak, a zwłaszcza w latach 50. i 60. XX wieku nastąpiło zjawisko, które Z. Kwieciński określa mianem „przecięcia pamięci wewnętrznej pedagogiki”¹, które charakteryzuje ignorowanie osiągnięć autorów takich, jak np. S. Hessen czy K. Sośnicki. Tymczasem już w pracach S. Hessena (1947) widać dokładnie zarysowanie dwóch paradygmatów dydaktycznych – dydaktykę „dawniejszą”, herbartowską, opartą na tradycji, wpisującą się w paradygmat pozytywistyczny (dzisiaj nazwalibyśmy go także instrumentalnym i behawiorystycznym) oraz dydaktykę „nową”, związaną z nurtem Nowego Wychowania i Progresywizmu, zapowiadającą współcześnie opisywany paradygmat konstruktywistyczny².

Rekonstruując myśl S. Hessena, można odczytać ją w perspektywie promowanej przez autora zmiany paradygmatycznej, tzn. zastąpienia jednego paradygmatu przez drugi. Znacznie częściej jednak w literaturze spotkać można stanowiska teoretyczne podkreślające dwubiegunowość podejść, bez zaznaczenia linii przejścia czy *continuum*. I tak np. dychotomie zobrazowane są w podejściach do klasyfikacji systemów dydaktycznych w postaci „herbartyzm versus deweyowski progresywizm” czy „herbartyzm versus peda-

¹ Teza wygłoszona przez Z. Kwiecińskiego w wystąpieniu „Pytania o kanon studiów pedagogicznych”, w ramach konferencji „Jakość edukacji akademickiej w naukach o wychowaniu a wielostopniowość studiowania”, Lublin – Kazimierz Dolny, 12-14 października 2010.

² Komparatystyczną charakterystykę obu typów dydaktyk można odnaleźć np. w pracy A. Sajdak (2013, s. 62-65).

gogika reformy”. W literaturze niemieckiej bardzo wyraźnie zaznacza się stanowisko polaryzujące paradygmaty wokół obiektywizmu i subiektywizmu, a także wokół stanowiska normatywnego i interpretatywnego. W polskiej literaturze takie podejście do teorii kształcenia obrazowane jest np. w pracach K. Sośnickiego (1967), odsłaniających paradygmatyczny spór między sytuowanym w „obiektywizmie” systemem tradycyjnym – herbatowskim, a lokowanym w „subiektywizmie” systemem związanym z Ruchem Nowego Wychowania. Także część badaczy niemieckojęzycznych porządkuje teorie nauczania i uczenia się w perspektywie prezentowanego w nich filozoficznego podejścia do świata i wiedzy traktowanych jako fenomen obiektywny lub subiektywny. W ten sposób zakreślane są dwa dominujące a opozycyjne względem siebie paradygmaty obiektywizmu *versus* subiektywizmu, odpowiadające filozofii nauczania i filozofii uczenia się. Przykładem takiego ujęcia są prace R. Dubs (1995), G. Reinmann-Rothmeier oraz H. Mandla (2001) czy też E. Wild i J. Gerber (2006). Paradygmat „nauczania” budowany jest na założeniu, iż wiedza jest fenomenem obiektywnym, ustrukturyzowanym, gromadzącym fakty, opisy i prawidłowości. Jako taka możliwa jest do przekazania przez nauczyciela i przyswojenia, zasymilowania przez ucznia. Paradygmat „uczenia się” traktuje wiedzę jako fenomen subiektywny, konstruowany przez procesy rozumienia i interpretacji, zależny od architekta wiedzy, czyli osoby uczącej się. Proces kształcenia jest zatem procesem uczenia się, czyli konstruowania przez ucznia – na drodze bezpośredniego doświadczenia i rozwiązywania problemów – wiedzy (Dubs, 1995, s. 22).

Dwubiegunowość paradygmatyczną dydaktyki obrazują także prace F. Krona (2004) oraz A. Riedla (2004). Autorzy ci swe dydaktyczne rozważania umieścili w ramach porządku dwóch zasadniczych paradygmatów – normatywnego i interpretatywnego. Paradygmat normatywny bez wątpienia związany jest z porządkiem obiektywizmu, paradygmat interpretatywny – z porządkiem subiektywizmu. A. Riedl, podobnie jak R. Dubs, wśród paradygmatów dydaktycznych wpisanych w podejście normatywne wyróżnił behawioryzm oraz kognitywizm. F. Kron jako przykład reprezentacji paradygmatu normatywnego wskazał tylko behawioryzm. Z kolei paradygmat interpretatywny związany jest z konstruktywizmem, w którym wiedza traktowana jest jako fenomen istniejący zawsze subiektywnie, jako konstrukt indywidualnego poznawania świata. W związku z tym naturalną kolejną rzeczą jest występowanie różnicy w odbiorze świata i różnorodności jego obrazów. Opisana przez F. Krona, R. Dubs czy też A. Riedla propozycja dwu-

biegunowego porządkowania paradygmatów w obszarze dydaktyki jest bardzo często wykorzystywana w niemieckiej literaturze dydaktycznej. Skłonność autorów do polaryzowania dychotomii prezentowanych stanowisk jest jednak w mej ocenie swego rodzaju redukcjonizmem. Jak trafnie zauważa J. Rutkowiak, powołując się na J. Oelkersa, „występowaniu bogactwa koncepcji paradygmatycznych (a także okołoparadygmatycznych) towarzyszy ich redukowanie do układów spolaryzowanych, przedstawianych jako konkurujące w zawierających się w nich głównych ukierunkowaniach kształcenia [...]. W ten sposób wyodrębnia się [...] paradygmat nauczania podającego i poszukującego, odtwórczo-transmisyjnego i twórczego, dydaktykę nauczania i uczenia się, dydaktykę scjentystyczną jako techniczno-instrumentalną i humanistyczną, [...] dydaktykę obiektywizmu i subiektywizmu, paradygmat kształcenia pozytywnego i krytycznego, edukacyjną «teorię wpływu» – jako przekazu i «teorię rozwoju», przedstawianą w formule konstruktywistycznej” (Rutkowiak, 2009, s. 28). Dwubiegunowość i polaryzacja stanowisk ma jednak także i zalety. Pozwala rozpiąć pomiędzy stanowiskami skrajnymi swego rodzaju oś *continuum* gradacji, nasilenia danej cechy. Na przykład na osi od obiektywizmu do subiektywizmu lokowane są stanowiska pośrednie, od tych najbardziej twardych i radykalnych w swym traktowaniu wiedzy jako byt obiektywny do tych najbardziej miękkich, związanych z indywidualnym konstruowaniem wiedzy o świecie. Przykład takiej osi znajdziemy w pracy R. Dubsa (1995, s. 23) czy w opisie A. Sajdak (2013, s. 86), gdzie w sposób uporządkowany pojawiają się paradygmaty związane kolejno z behawioryzmem, kognitywnym behawioryzmem, tradycyjnym kognitywizmem, egzogennym konstruktywizmem, dialektycznym konstruktywizmem i endogennym konstruktywizmem. Takie rozpięcia paradygmatów „pomiędzy” skrajnymi biegunami można też traktować jako swego rodzaju uproszczone, linearne mapy paradygmatyczne. Nie wszystkie jednak uporządkowania przybierają formę linearną.

Typowa dla nauk społecznych wieloparadygmatyczność pozwala na budowanie mapy paradygmatów, także w obrębie dydaktyki. Przedsięwzięcie takie, zwłaszcza w czasie, gdy wciąż jeszcze mamy do czynienia z dość monolitycznym myśleniem o kształceniu, wydaje się wyjątkowo cenne. W refleksji D. Klus-Stańskiej debata nad paradygmatami dydaktycznymi „stwarza szansę otwarcia przestrzeni dla krytycznej dyskusji w obszarze teorii kształcenia, wyjścia z wciąż obecnej w Polsce pułapki nawykowych praktyk edukacyjnych i nawykowego o nich myślenia. Świadomość, że nie ma jednej «poprawnej» dydaktyki, co więcej, że pojawianie się jej nowych odmian nie

zmierza ku mitycznej poprawności i z definicji zmierzać nie może, jest wciąż słabo ugruntowana, a w dydaktykach szczegółowych, zwanych dość nieszczęśliwie metodykami, co narzuca ich wąsko instrumentalną, nieinterpretatywną charakterystykę, niemal nieobecna” (Klus-Stańska, 2010, s. 23). Z uwagi na ograniczoną formę artykułu naszkicuję jedynie dwie propozycje porządkowania teorii i praktyki w obszarze dydaktyki, które uważam za najbardziej cenne, posiadające uzasadnienie teoretyczne i płodne badawczo, a mianowicie autorstwa B. Joyce’a, E. Calhoun i D. Hopkinsa (w twórczym opracowaniu B.D. Gołębnik) oraz autorstwa D. Klus-Stańskiej.

Jedną z ważniejszych propozycji, pozwalającą budować mapy współczesnych paradygmatów dydaktyki ogólnej, jest próba porządkowania modeli nauczania-uczenia się autorstwa B. Joyce’a, E. Calhoun i D. Hopkinsa (1999) oraz korzystająca z niej jako inspiracji praca B.D. Gołębnik (2007). Autorzy ci wprowadzili wprost nie aspirowali do rekonstruowania mapy paradygmatów dydaktycznych, jednak przedstawiony przez nich porządek wyraźnie różnicuje nie tylko praktyka kształcenia, ale też odmienne uzasadnienia teoretyczne dla proponowanych rozwiązań. Opierając się na tym, co można nazwać „wzorcami myślenia”, zaproponowali możliwy układ strategii nauczania opartych na rozpoznanych i wyprowadzonych z psychologii wzorach uczenia się. Tym samym zostały określone modele strategii dydaktycznych, których wspólną cechą jest dany, dominujący wzorzec myślenia o procesach nauczania-uczenia się. Stosując kryterium rodzaju myślenia, jaki wywołuje stosowanie danej strategii oraz miejsca, jakie zajmuje w modelu uczeń, a także zastrzegając, iż proponowany podział nie obejmuje wszystkich opisywanych historycznie strategii kształcenia, autorzy wyróżnili cztery grupy:

- modele przetwarzania informacji (procesualno-poznawcze);
- modele społeczne (których zadaniem jest tworzenie wspólnoty uczących się);
- modele rozwoju osobowości;
- modele behawioralne.

Każda z opisanych grup modeli kształcenia jest jednocześnie konstrukcją regulującą postępowanie nauczyciela, a zarazem schematem pewnego preferowanego typu uczenia się ucznia. Propozycja modeli nauczania przedstawiona przez B. Joyce’a, E. Calhoun oraz D. Hopkinsa znalazła silną recepcję na gruncie polskiej myśli pedagogicznej i psychologicznej, stając się m.in. inspiracją dla pracy B.D. Gołębnik, która przedstawiła klasyfikację strategii kształcenia (Gołębnik, 2007, s. 172-173). Autorka, rezygnując z kategorii

„model”, jako wywodzącej się z behawioralnego typu myślenia o edukacji, głównym kryterium podziału strategii uczyniła rozpoznane i opisane we współczesnej psychologii kształcenia wzory uczenia się i odpowiadające im działania nauczyciela. Opisała je w ten sposób:

- strategię kształcenia oparte na behawioralnych wzorach uczenia się, które zakładają, że uczenie się określonych zachowań następuje pod wpływem wzmocnień zewnętrznych (uzyskiwanych informacji zwrotnych) i skłonności do modelowania;
- strategię kształcenia oparte na wzorach procesualno-poznawczych, które zakładają, że uczenie się polega na aktywnym przetwarzaniu informacji (radzenie sobie z informacjami – ich przyswajanie, przetwarzanie, produkowanie);
- strategię oparte na wzorach społecznego uczenia się, które uznają wartość uczenia się we wspólnocie i we współpracy z innymi;
- strategię oparte na wzorach uczenia się całościowego, które nakierowane są przede wszystkim na rozwój osoby uczącej się w zakresie zdobywania przez nią wglądu we własne możliwości i potrzeby prowadzące do samorealizacji.

Propozycje B. Joyce’a, E. Calhoun i D. Hopkinsa oraz B.D. Gołębnik w uzasadnieniach teoretycznych są ze sobą spójne, a przez to stanowią znakomity materiał dla wytyczania paradygmatycznych ścieżek dydaktyki. Same w sobie nie stanowią mapy, ale są znakomitą materiałem do jej budowania.

Najbardziej zaawansowaną mapę paradygmatów w dydaktyce zrekonstruowała D. Klus-Stańska (2009b). Porządek oparty jest o zastosowanie dwóch kryteriów: teoretycznego, odnoszącego się głównie do różnic epistemologicznych i aksjologicznych, i pragmatycznego – odnoszącego się do znaczenia, jakie dany paradygmat ma w polskiej dydaktyce i praktyce szkolnej. Autorkę interesuje zatem zarówno rodzaj racjonalności wyznaczającej myślenie o wiedzy, o procesie kształcenia, o relacjach pomiędzy uczestnikami procesów edukacyjnych, jak i retoryka opisu używana w perspektywie danego paradygmatu. Zdaniem D. Klus-Stańskiej we współczesnej polskiej dydaktyce można wyróżnić następujące paradygmaty dydaktyczne:

- paradygmat funkcjonalistyczno-behawiorystyczny – opiera się na inspiracjach płynących z funkcjonalizmu T. Parsonsa oraz behawioryzmu. Legitymuje ważność procesów nauczania, kierowniczą rolę nauczyciela oraz daje podstawy do traktowania wiedzy jako fenomenu obiektywnego, a procesu nauczania jako procesu wymuszania reaktywnych zachowań ucznia

w wyniku określonej działalności nauczyciela. Jest rozpowszechniony w praktyce szkolnej oraz oczekiwaniach władz artykułowanych przy pomocy kategorii „efektywność – skuteczność nauczania”, „przekazywanie wiedzy”, „kształtowanie postaw” (Klus-Stańska, 2009b, s. 67-68);

- paradygmat humanistyczno-adaptacyjny – wyrasta z inspiracji romantycznym naturalizmem J.J. Rousseau oraz psychologią humanistyczną obrazowaną w poglądach A. Masłowa oraz C. Rogersa. Paradygmat ten opiera się na zupełnie odmiennej antropologii, stawiającej w centrum aktywnego człowieka dążącego do samorealizacji. W tej perspektywie edukacja nie może być oparta na działaniu wymuszającym reaktywne zachowania ucznia, ale na stwarzaniu edukacyjnych warunków dla rozwijania przez ucznia swego potencjału. Zadaniem szkoły jest umożliwienie uczniom poznania swoich możliwości oraz nawiązania głębokich, opartych na bezwarunkowej akceptacji kontaktów interpersonalnych, umożliwiających doświadczanie siebie w relacji z drugim człowiekiem oraz pogłębienie rozumienia siebie (Klus-Stańska, 2009b, s. 68-69);

- paradygmat konstruktywistyczno-psychologiczny – opiera się w swych inspiracjach na pracach z zakresu psychologii poznawczej, w tym przede wszystkim J. Piageta. W tej perspektywie proces uczenia się jest definiowany jako aktywna zmiana we wzorcach myślenia, wynikająca z rozwiązania przez ucznia określonej sytuacji problemowej – poznawczej lub praktycznej. Zadaniem nauczyciela jest uruchamianie wielokierunkowej i zindywidualizowanej aktywności poznawczej ucznia, prowadzącej do konstruowania przez niego indywidualnych znaczeń wiedzy, stanowiącej treści procesu nauczania-uczenia się. Drogą uczenia jest samodzielne myślenie, badanie rzeczywistości, odkrywanie i konstruowanie wiedzy (Klus-Stańska, 2009b, s. 69-70);

- paradygmat konstruktywistyczno-społeczny – opiera się przede wszystkim na pracach L.S. Wygotskiego oraz J. Brunera. Autorzy ci zwrócili uwagę na rolę kontekstu społeczno-kulturowego w procesie budowania wiedzy. Konstruowanie wiedzy, jej znaczeń przez ucznia jest wynikiem nie tylko samodzielnej aktywności osoby uczącej się, ale także pewnego społecznego ich wynegocjowania, ustalenia i współtworzenia (Klus-Stańska, 2009b, s. 70-71);

- paradygmat krytyczno-emancypacyjny – w którym myślenie o procesie kształcenia inspirowane jest pracami M. Horkheima, T. Adorna, J. Habermasa, P. Freire’a, B. Bourdieu i H. Giroux, choć perspektywa krytyczno-emancypacyjna ze swej natury jest trudna dla tworzenia jakichkolwiek ram

projektowania dydaktycznego. Rolą edukacji w tej perspektywie jest stawianie trudnych pytań umożliwiających człowiekowi rozpoznanie własnej sytuacji zniewolenia społecznego, politycznego, kulturowego oraz inicjowanie działania na rzecz radykalnej zmiany społecznej. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń są podmiotami uczącymi się i pozostającymi w drodze w procesie własnej emancypacji. W tej perspektywie konflikt i opór intelektualny oraz aksjologiczny jest akceptowany i pożądaný. Paradygmat ten, zdaniem autorki, wyraża się w polskim systemie oświatowym w jego radykalnym odrzuceniu (Klus-Stańska, 2009b, s. 71-72).

Współwystępowanie wielu paradygmatów w naukach społecznych zwykle związane jest ze zjawiskiem tzw. niewspółmierności, oznaczającej wewnętrzną niezgodę na pozostałe paradygmaty, rywalizację pomiędzy poszczególnymi paradygmatami, aż do wykluczającego fundamentalizmu. Czy tak jest też z paradygmatami w dydaktyce? Zdaniem D. Klus-Stańskiej paradygmaty dydaktyczne nie stanowią ostrych stanowisk polaryzujących środowiska naukowe. Autorka, prowadząc badania (Klus-Stańska, 2002, 2010), doszła do konstatacji, iż w polskiej dydaktyce nastąpiło zjawisko wzajemnego przemieszczenia i pomieszania paradygmatów, zarówno w sferze założeń teoretycznych, rozwiązań praktycznych, jak i w sferze uruchamianej retoryki. Być może dlatego nie dochodzi do wojen paradygmatycznych, gdyż „[...] paradygmaty mają charakter plazmowy, pozbawiony struktury i wyrazistości, a różnice pomiędzy nimi są rozmyte i zafałszowane” (Klus-Stańska, 2002, s. 72). Sfera używanego do opisu procesu kształcenia języka pulsacyjnie łączy kategorie „efektywności i skuteczności nauczania”, charakterystyczne dla teorii behawioralnego sterowania, z kategoriami „samodzielnego myślenia”, „aktywizowania” czy „uczenia się przez rozwiązywanie problemów”, konstytuowanymi przez paradygmat konstruktywistyczny. Jednak po chwilowym zanurzeniu się w konstruktywizmie psychologicznym w sferze retoryki, następuje praktyka wywiedziona z behawioryzmu, preferująca stosowanie strategii kształcenia opartych na uczeniu się „po śladzie” zostawianym przez nauczyciela. Wskazane przez D. Klus-Stańską te i inne przestrzenie paradygmatycznych przesunięć pomiędzy poszczególnymi paradygmatami bez wątpienia stanowią słabość teoretyczną dydaktyki.

WIELOPARADYGMATYCZNOŚĆ DYDAKTYKI AKADEMICKIEJ

Na początku potrzebne są pewne ustalenia terminologiczne. Termin dydaktyka akademicka, stosowany czasem zamiennie w literaturze jako dydaktyka szkoły wyższej, odnoszę do kształcenia w uniwersytetach, akademiach i różnego typu szkołach wyższych, w których prowadzone są badania naukowe oraz kształcenie studentów na studiach I i II stopnia. W polskiej tradycji pojawiają się różne stanowiska i różne propozycje ujęć terminologicznych i dyscyplinarnych (patrz np. Palka 2004, Skulicz 2004, Bauman 2006, Sajdak 2013, Sajdak 2016), niemniej w literaturze niemieckojęzycznej występuje pojęcie jedno, wspólne: *Hochschuldidaktik*, a w literaturze anglojęzycznej nie ma naturalnego odpowiednika, jest za to pojemne *higher education*. Nie wdając się w subtelne różnice pomiędzy poszczególnymi propozycjami, zdecydowałam się na termin „dydaktyka akademicka”, uznając tym samym jej mocne zakorzenienie i związek z dydaktyką ogólną. Czy można mówić, że dydaktyka akademicka jest także nauką wieloparadygmatyczną? Mapy paradygmatyczne zakreślone w dydaktyce ogólnej dają podstawy do konstruowania w obrębie każdego z paradygmatów rozbudowanych teoretycznie podejść uzasadniających taki a nie inny sposób myślenia o procesie akademickiego kształcenia. Mogą stanowić także podstawę do analizy i interpretacji badanej praktyki. Badania takie są potrzebne i z pewnością w najbliższych latach będą rozwijane. Wprawdzie zapowiadany od lat 90. zwrot w szkolnictwie wyższym, wyrażany formułą *the shift from teaching to learning* (Barr, Tagg, 2000, s. 198-200), podkreślał raczej potrzebę zmiany paradygmatu wiodącego z paradygmatu nauczania kierowanego na paradygmat uczenia się (Sajdak, 2013, s. 283-285), to jednak moim zdaniem adekwatne jest rozważanie przesunięcia punktu ciężkości z jednego podejścia na inny. Dydaktyka akademicka przechodzi raczej dryf w kierunku wieloparadygmatyczności niż zmianę rewolucyjną, którą można by opisać jako zmianę paradygmatu, zgodną z radykalnymi poglądami T.S. Kuhna na rozwój nauki. Jednak podobnie jak to jest w przypadku dydaktyki ogólnej, w literaturze przedmiotu dotyczącej kształcenia na poziomie wyższym, zwłaszcza w literaturze niemieckiej i anglojęzycznej, widać wyraźne spolaryzowanie ujęć i wyróżnienie dwóch paradygmatów. Przykładem takich rozwiązań są prace B.K. Pfäffli (2005) czy V. Tiberiusa (2011), którzy, stosując kryterium epistemologiczne ujmowania wiedzy jako fenomenu obiektywnego i subiektywnego, wskazują właśnie na dwa paradygmaty: obiektywizm i subiektywizm. Paradygmat obiektywistyczny – podobnie jak w dydaktyce

ogólnej – opiera się na przyjęciu założenia, iż wiedza sama w sobie jest fenomenem obiektywnym, funkcjonującym w postaci informacji gotowych do przyswojenia i takiego samego odbioru i zrozumienia przez studentów. Kształcenie akademickie w tej perspektywie oznacza nauczanie, czyli przekazywanie wiedzy, która następnie jest „przerabiana” i przyswajana. Procesy kognitywne pełnią bowiem funkcję organizacyjną, integracyjną i nadającą pewność przyswajanom informacjom (Pfäffli, 2005, s. 22). Zadaniem dydaktyki jest zatem dostarczenie nauczycielom instrukcji odpowiedniego, zewnętrznego sterowania procesem nauczania. Paradygmat przeciwny – subiektywistyczny, opiera się natomiast na założeniu, iż wiedza jest fenomenem subiektywnym, związanym z subiektywnym rozumieniem informacji i nadawaniem im znaczeń przez ludzi. W tej perspektywie proces nauczania–uczenia się jest zawsze procesem interaktywnym, związanym z relacją poznającego podmiotu z jego otoczeniem, prowadzącym do powstawania indywidualnych struktur wiedzy. W tym paradygmacie kategoriami podstawowymi są indywidualnie stawiane cele kształcenia, indywidualny program uczenia się oraz procesy samokontroli i samooceny. Zdaniem B.K. Pfäffli paradygmaty obiektywizmu i subiektywizmu spotykają się i mieszają ze sobą w praktyce dnia codziennego akademickiego kształcenia.

Podobną dwubiegunowość podejść odnajdziemy w pracach anglojęzycznych, w których wyraźnie zarysowuje się paradygmat dyrektywnego nauczania kierowanego oraz paradygmat skoncentrowany na osobie studenta i jego procesie uczenia się. R. Barr i J. Tagg w artykule *From Teaching to Learning. A new Paradigm for Undergraduate Education* (2000) obok rekonstrukcji głównych cech poszczególnych podejść zaproponowali wyraźną, rewolucyjną zmianę polegającą na zastąpieniu jednego paradygmatu przez drugi. Zapoczątkowana w latach 90. w krajach anglojęzycznych dyskusja nad koniecznością wprowadzenia w procesie kształcenia studentów paradygmatycznej zmiany, wyrażanej formułą *the shift from teaching to learning* zaowocowała szerokim ruchem na rzecz reformy szkolnictwa wyższego także w innych krajach europejskich, w tym także w Polsce. Choć wiele zmian przyniosła ostatnia dekada, to wciąż jednak polskie spożytkowanie idei paradygmatycznej zmiany nie wydaje się zbyt bogate. Jedynie w obszarze andragogiki (a w niektórych ujęciach dydaktyka akademicka, jako dydaktyka kształcenia dorosłych w instytucjach edukacyjnych szkół wyższych, może być traktowana także jako subdyscyplina andragogiki) odnajdujemy jej rezonowanie za sprawą prac M. Malewskiego (2010) oraz A. Niżyńskiej (2008).

W badaniach pedagogicznych poświęconych kształceniu na poziomie wyższym wyraźnie wyodrębniają się dwa dominujące nurty (Bauman 2001; Bauman 2003). Pierwszy z nich, konstytuowany przez przyjęcie założeń behawiorystyczno-technologicznych, w myśleniu o procesie kształcenia w szkole wyższej nie uwzględnia specyfiki owego kształcenia, wynikającej z odmiennie stanowionych celów edukacyjnych, autonomii studentów oraz specyfiki roli nauczyciela akademickiego. W tak opisanej perspektywie zadaniem nauczyciela akademickiego jest zatem najczęściej przekazywanie gotowej wiedzy, treści i ustaleń nauki w danej dyscyplinie oraz kontrola ich przyswojenia przez studentów. Studiowanie zaś polega przede wszystkim na odbieraniu i przyswajaniu gotowych, podanych uprzednio przez nauczyciela znaczeń treści. Student traktowany jest jako nieautonomiczny przedmiot procesu kształcenia, któremu odmawia się prawa dokonywania indywidualnych, znaczących wyborów w zakresie kształtowania własnej ścieżki edukacyjnej. Ma to swoje konsekwencje także w strukturze programów studiów, w których dominują wykłady kursowe, zajęcia obowiązkowe, mocno rozbudowana pula przedmiotów specjalizacyjnych, zawodowych i praktycznych. Program kształcenia stanowi bowiem instytucjonalną odpowiedź na zapotrzebowanie rynkowe i społeczne na określony profil absolwenta. W tej perspektywie – jak twierdzi T. Bauman – „proces kształcenia jest tak konstruowany, aby stanowił technologiczny ciąg prowadzący do uzyskania jak najlepszej jakości produktu” (Bauman, 2003, s. 808).

Taki sposób myślenia o procesie kształcenia w szkole wyższej jest specyficzny głównie dla uczelni zawodowych, ale – jak potwierdzają badania (Bauman, 2001) – nie tylko. Drugi typ myślenia o kształceniu w szkołach wyższych wywodzi się, zdaniem autorki, z tradycyjnego podejścia do edukacji uniwersyteckiej budowanej na idei W. von Humboldta, promującej zasadę wolności oraz jedności badań i kształcenia. Zgodnie z nimi proces akademickiego nauczania traktowany jest jako stwarzanie studentom przestrzeni do samodzielnego studiowania i dociekania prawdy. Cele kształcenia podkreślają wartość samodzielnego myślenia, rozwijanie kompetencji badawczych i interpretacyjnych studenta. Student traktowany jest jak osoba dorosła, podmiotowa, autonomiczna, zdolna do dokonywania samodzielných, znaczących wyborów i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Nie jest oczywiście pozbawiony akademickiego wsparcia w procesie dochodzenia do wiedzy, nadawania treściom własnych znaczeń i interpretacji oraz w poszukiwaniu własnej ścieżki rozwoju, jednak rolą nauczyciela jest nie tylko prezentowanie ustaleń nauki, ale przede wszystkim inspirowanie studentów

do stawiania pytań, do samodzielnego zgłębiania tajników wiedzy, pobudzanie do myślenia refleksyjnego i krytycznego. Zdaniem T. Bauman, w polskiej dydaktyce szkoły wyższej dominuje pierwszy – instrumentalny – nurt myślenia o procesie kształcenia w szkołach wyższych. Autorka prowadziła jednak badania wycinkowe, reprezentatywne tylko dla jednej uczelni. Jej prace, o czym jestem głęboko przekonana, staną się z pewnością inspiracją do podejmowania kolejnych badań w tym zakresie.

Rekonstruowanie tylko dwóch – biegunowo różnych – paradygmatów jest stanowiskiem mocno redukującym złożoność teorii i praktyk kształcenia, także w obszarze kształcenia na poziomie wyższym. Skoro przyjęto tezę, iż dydaktyka akademicka jako subdyscyplina pedagogiki jest na wzór pedagogiki oraz dydaktyki ogólnej nauką wieloparadygmatyczną, zasadne stało się wyróżnienie współwystępujących ze sobą w przestrzeni edukacji akademickiej wielu paradygmatów. Zadania takiego podjęłam się w pracy *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej* (A. Sajdak, 2013), choć propozycja ta – zapewne jak każda inna – w kontekście dyskusji nad możliwością aplikowalności kategorii paradygmatu w przestrzeni nauk społecznych – zawsze pozostanie dyskusyjna, a samo wyróżnienie poszczególnych paradygmatów z oczywistych względów obarczone będzie pewnymi uproszczeniami. Korzystając z tropów wytyczonych dla dydaktyki ogólnej przez D. Klus-Stańską, przyjmując za podstawę przede wszystkim kryterium antropologiczne oraz biorąc pod uwagę dwoistość zadań³ stawianych przez dydaktykę akademicką, zaproponowałam, by wskazać w jej obszarze cztery możliwe paradygmaty:

- paradygmat behawiorystyczny – którego uzasadnień teoretycznych należy poszukiwać głównie w psychologii behawioralnej oraz filozoficznym empiryzmie i pozytywizmie. U podstaw budowania wiedzy o świecie i procesach uczenia się leży teza o ontologicznej zgodności rzeczywistości społecznej i świata fizycznego. To najbardziej rozpoznawalny paradygmat nauczania instrumentalnego, kierowanego, dyrektywnego, wzbogaconego o cały repertuar behawioralnej manipulacji ludzkim zachowaniem. Proces akademickiego kształcenia jest sprowadzany do technologii kształcenia, łądzącej kategoriami szybkości i efektywności. Wiedza ma status bytu obiektywnego, przekazywanego podczas tradycyjnie prowadzonych wykładów.

³ Dwoistość zadań dotyczy z jednej strony badania procesu nauczania–uczenia się studentów, z drugiej zaś badania możliwości wspierania kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich.

Dobrze nauczać oznacza mniej więcej dysponować skutecznymi i efektywnymi sposobami działania dydaktycznego, zgodnymi z określonymi wzorcami, a wierność ich stosowania jest gwarantem osiągnięcia założonego celu. Osobiście widzę duży potencjał w wykorzystywaniu strategii kształcenia opartych na behawioralnych wzorcach uczenia się, jednak przy zastrzeżeniu, iż chcemy przekazać studentom wiedzę kanoniczną, podstawową i wyjściową dla dalszego procesu studiowania lub chcemy wykształcić w studentach określone umiejętności algorytmiczne. W żadnym jednak wypadku paradygmat behawiorystyczny nie powinien zawłaszczać przestrzeni całości procesu kształcenia (Sajdak, 2013, s. 307-343);

- paradygmat humanistyczny – którego teoretycznych źródeł można poszukiwać w psychologii humanistycznej A.H. Masłowa i C. Rogersa, a także w pedagogice humanistycznej nawiązującej do prac W. Diltheya, których łączy uznanie człowieka jako istotę wolną, autonomiczną, dążącą do samoaktualizacji, kreującą świat, zdolną przewyższać determinizm świata. Kształcenie w tej perspektywie jest empatycznym, facylitacyjnym wspieraniem procesu uczenia się drugiej osoby. Proces nauczania–uczenia się opisywany jest w kategoriach wspomagania rozwoju, stwarzania sytuacji edukacyjnych ułatwiających rozpoznanie i rozwój potencjału osoby uczącej się. W kształceniu masowym paradygmat humanistyczny skazany jest z góry na przegraną. Jednak im bardziej edukacja akademicka zaczyna być spersonalizowana (zwłaszcza kiedy myślimy o własnym rozwoju w zakresie budowania kompetencji dydaktycznych), tym chętniej sięgamy do ścieżek wypracowanych w paradygmacie humanistycznym. Moim zdaniem warto wskazać przynajmniej dwa obszary, w których paradygmat ten ma ogromne szanse na zaistnienie: tutoring akademicki i coachingowe lub superwizyjne wsparcie rozwoju nauczyciela akademickiego (Sajdak, 2013, s. 344-386);

- paradygmat konstruktywistyczny – który jest tak zróżnicowanym podejściem, że trudno wskazać główne inspiracje teoretyczne. Z jednej strony obejmuje uzasadnienia neurobiologiczne ludzkiego myślenia, z drugiej zaś sięga do wątków interpretacyjnych i społeczno-kulturowych. D. Klus-Stańska wyraźnie oddziela paradygmat konstruktywistyczno-psychologiczny, nawiązujący do prac J. Piageta, oraz paradygmat konstruktywistyczno-społeczny, zbudowany na pracach L. Wygotskiego i J. Brunera. Warto dodać, iż wiele prac niemieckich dydaktyków do nurtu konstruktywistycznego zalicza także te, które mocno podkreślają kategorię krytycznego myślenia, która we wskazanym przez D. Klus-Stańską i A. Sajdak porządku jest bardziej charakterystyczna dla paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego. Konstrukty-

wizm wciąż ewoluuje, jednak wszystkie nurty łączy wspólna teza mówiąca o tym, iż wiedza jest umysłową reprezentacją świata, jest aktywnie konstruowana przez podmiot uczący się, jest osadzona kulturowo i społecznie, jest strukturą dynamiczną oraz ma wymiar antropologiczny. Uczenie się, czyli studiowanie, jest zatem aktywną zmianą we wzorcach myślenia, która zachodzi wskutek interakcji człowieka z doświadczanym światem. Uczenie się najlepiej zachodzi w sytuacjach zmagania się z konfliktem poznawczym, wymaga zatem umożliwienia studentowi wypróbowywania różnych strategii samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Paradygmat konstruktywistyczny jest owym pożądanym paradygmatem „learning”, stawiającym w centrum osobę studenta i jego rozwój (Sajdak, 2013, 387-429);

▪ paradygmat krytyczno-emancypacyjny – podobnie jak w ocenie D. Klus-Stańskiej, dotyczącej kształcenia w szkole podstawowej i średniej, uważam, że w szkolnictwie wyższym jest prawie nieobecny. U jego podstaw leżą prace J. Habermasa, H. Giroux, P. Freire’a, P. Bourdieu, M. Horkheima, T. Adorna, wpisujące się w tzw. podejścia krytyczne i emancypacyjne, budujące odpowiednio pedagogikę krytyczną oraz pedagogikę emancypacyjną. W paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym perspektywa krytyczna zbiega się z emancypacyjną w budowaniu celów edukacji dążącej do wspierania zdolności do dekonstruowania rzeczywistości oraz emancypowania się jako krytycznej reakcji na dostrzeżoną opresję i zniewolenie. Paradygmat krytyczno-emancypacyjny jest trudny do przełożenia na system działań dydaktycznych, tym bardziej niełatwy do pokazania jako opis procesu kształcenia akademickiego. Z założenia bowiem nie może mieć charakteru opisu systemu działań ingerencyjnych, interwencyjnych, gdyż już samo pojęcie „systemu” traktowane jest jako czynnik zniewolenia. Jednak edukacja traktowana jest zarówno jako potencjalne źródło kolonizacji umysłu, utrwalania struktury społecznej, jak i nadzieja na zmianę, szansa na wyzwolenie się. Rozważając paradygmat krytyczno-emancypacyjny, należy wyraźnie podkreślić, iż ma on podłoże ideologiczne, związane u swych źródeł z wizją K. Marksa, co dodatkowo naraża go na krytykę. Być może zasadne są propozycje wyróżnienia jedynie „konstruktywizmu krytycznego”, odcinającego się od balastu ideologii.

ZAKOŃCZENIE

Propozycja zastosowania kategorii paradygmatu do przedstawiania porządku nieliniowego, nierewolucyjnego, niepolegająca na przedstawieniu „ponastępujących” po sobie paradygmatów, lecz pokazująca możliwe mapy współwystępujących ze sobą paradygmatów, zawsze może budzić wiele zastrzeżeń. Czy jednak dlatego powinniśmy z niej zrezygnować? Moim zdaniem nie, wręcz przeciwnie. W ukazywaniu wieloparadygmatyczności dydaktyki akademickiej upatruję jej ogromnej szansy rozwojowej. Jak podkreśla B. Śliwowski, „w kolejnych odczytaniach z perspektywy wybranego paradygmatu wiedzy pedagogicznej każde z podejść, orientacji, dyskursów czy też ideologii kształcenia stają się swoistego rodzaju opowieścią, narracją, za pomocą której opisuje się świat edukacji, unikając zarazem formułowania ostatecznych i jednoznacznych tez na jego temat. W wyniku tego procesu dydaktyka jest odzwierciedleniem świata polinarracyjnego czy też wielodyskursowego, w którym każdy ma prawo do tworzenia własnych podejść, orientacji czy nurtów z całą zarazem otwartością na to, co jest w tym świecie od nich inne” (Śliwowski, 2012, s. 13). Wieloparadygmatyczność dydaktyki akademickiej może być jej siłą, pozwalającą na konstruowanie indywidualnych rozwiązań promowanych w poszczególnych obszarach kształcenia, na budowanie zróżnicowanych podejść ze względu na specyfikę i rodzaj celów kształcenia, a także na projektowanie sytuacji dydaktycznych oraz indywidualnych relacji ze studentami ze względu na różnorodność zadań podejmowanych przez nauczyciela akademickiego. Wieloparadygmatyczność dydaktyki szkoły wyższej może być także postrzegana jako szansa dla tworzenia różnorodnego, komplementarnego i ukierunkowanego na różne obszary kompetencji do nauczania programu wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich. Przy tym daleka jestem od faworyzowania czy deprecjonowania któregoś z podejść. Warto natomiast rozważać warunki powodzenia określonego podejścia oraz jego ograniczenia. W tym kontekście np. kształcenie na studiach doktoranckich najbardziej winno wpisywać się w ścieżki krytyczno-emancypacyjne, gdyż ma prowadzić do przełamania przez młodych ludzi istniejących ograniczeń w nauce. Warto także nie przekreślać z góry podejścia humanistycznego. Im bardziej bowiem edukacja akademicka ma szansę być bardziej spersonalizowana i zindywidualizowana, tym bardziej ścieżki paradygmatu humanistycznego staną się realne.

BIBLIOGRAFIA

- AMSTERDAMSKI, S. (1985). Posłowie. W: T.S. KUHN, Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- BARR, R.B., TAGG, J. (2000). From Teaching to Learning. A new Paradigm for Undergraduate Education. W: D. DEZURE (red.), Learning from Change. Landmarks in Teaching and Learning in Higher Education from Change Magazine 1969-1999 (s. 198-200). London: American Association For Higher Education. Kogan Page.
- BAUMAN T. (2001). Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- BAUMAN, T. (2003). Dydaktyka szkoły wyższej. W: T. PILCH (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. I. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- DUBS, R. (1995). Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- GOŁĘBNIAK, B.D. (2007). Nauczanie i uczenie się w klasie. W: Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI (red.), Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom II (s. 172-187). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- JOYCE, B., CALHOUN, E., HOPKINS, D. (1999). Przykłady modeli uczenia się i nauczania. Warszawa: WSiP.
- KARPIŃSKA-MUSIAŁ, B. (2016). Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie. Ideologia – instytucja – dydaktyka – tutor. Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.
- KLUS-STAŃSKA, D. (2002). Konstruowanie wiedzy o szkole. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- KLUS-STAŃSKA, D. (2009a). Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną? W: L. HURŁO, D. KLUS-STAŃSKA, M. ŁOJKO (red.), Paradygmaty współczesnej dydaktyki (s. 11-23). Kraków: Impuls.
- KLUS-STAŃSKA, D. (2009b). Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita. W: L. HURŁO, D. KLUS-STAŃSKA, M. ŁOJKO (red.), Paradygmaty współczesnej dydaktyki (s. 62-73). Kraków: Impuls.
- KLUS-STAŃSKA, D. (2010). Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- KLUS-STAŃSKA, D. (2011). Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i znielowienia. W: T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA (red.), Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym (s. 139-158). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- KRON, F. (2004). Grundwissen Didaktik, 4 neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- KUHN, T.S. (2001). Struktura rewolucji naukowych. Warszawa: Fundacja Aletheia. Dzieło oryginalne KUHN, T.S. (1962). The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
- KWIECIŃSKI, Z. (2000). Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W: Z. KWIECIŃSKI. Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza (s. 37-65). Poznań–Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
- MALEWSKI, M. (2010). Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- NIZIŃSKA, A. (2008). Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów-praktyków. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- PALKA, S. (2004). Aktualne tendencje w dydaktyce akademickiej. W: D. SKULICZ (red.), W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej (s. 31-36). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- PAULSTON, R.G. (2000). Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania conceptualnych map teorii i paradygmatów. W: Z. KWIECIŃSKI (red.), Alternatywy myślenia o/dla edukacji (s. 67-96). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- PFÄFFLI, B.K. (2005). Lernen an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern-Stuttgart-Wien: Haupt Verlag.
- REINMANN-ROTHMEIER, G., MANDL, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. W: A. KRAPP, B. WEIDENMANN (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (s. 601-646). Weinheim: Beltz Verlag.
- RIEDL, A. (2004). Grundlagen der Didaktik. München: Franz Steiner Verlag.
- RUTKOWIAK, J. (2009). Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne. W: L. HURŁO, D. KLUS-STANISKA, M. ŁOJKO (red.), Paradygmaty współczesnej dydaktyki (s. 27-39). Kraków: Impuls.
- SAJDAK, A. (2013). Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej. Kraków: Impuls.
- SAJDAK, A. (2016). Interdyscyplinarność dydaktyki akademickiej. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 69, 5-16.
- SKULICZ, D. (2004). Tradycja, ciągłość i zmiana dydaktyki akademickiej. W: D. SKULICZ (red.), W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej (s. 23-31). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- SOŚNICKI, K. (1959). Dydaktyka ogólna. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- ŚLIWERSKI, B. (2012). Wprowadzenie do serii Pedagogika w Nauce i Praktyce. W: Cz. KUPI-SIEWICZ, Dydaktyka. Podręcznik akademicki. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- TIBERIUS, V. (2011). Hochschuldidaktik der Zukunftsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien.
- WILD, E., GEBER, J. (2006). Einführung in die Pädagogische Psychologie. Opladen&Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

PARADYGMATY DYDAKTYKI AKADEMICKIEJ – ANALIZA WYBRANYCH PODEJŚĆ

Streszczenie

W artykule rozważany jest problem możliwości porządkowania w dydaktyce akademickiej podejść do procesu kształcenia przy użyciu kategorii „paradygmatu” zaproponowanej przez T.S. Kuhna. Autorka stoi na stanowisku, iż nauki społeczne, w tym pedagogika, są naukami wieloparadygmatycznymi, w których współwystępowanie wielu szkół myślenia, podejść teoretycznych i metodologicznych, prądów oraz myśli przybiera postać akceptowalnych w środowisku naukowym dróg rozwiązywania, objaśniania i interpretowania problemów. Artykuł przedstawia analizę wybranych podejść porządkowania teorii dydaktycznych, w których możliwe stało się zastosowanie kategorii paradygmatu, od spolaryzowanych, dwubiegunowych propozycji do możliwości kreślenia map paradygmatycznych. Na tym tle autorka przedstawia swoją mapę paradygmatów w dydaktyce akademickiej.

Słowa kluczowe: paradygmat; dydaktyka; dydaktyka akademicka.

ACADEMIC DIDACTICS PARADIGMS
– STUDY OF THE SELECTED APPROACHES

Summary

This paper concerns the question of whether approaches to the educational process can be arranged in the academic didactics by T.S. Kuhn's category of "paradigm". The author suggests that social sciences, including educational science, are multiparadigm sciences where concurrent existence of many schools of thought, theoretical and methodological approaches, as well as trends and ideas appears in the form of acceptable across the scientific environment methods of problem solving, explaining and interpreting. This paper presents the study on the selected approaches to didactical theories arrangement which allowed to apply the category of paradigm – from bipolar suggestions to the ability of paradigm-based discipline mapping. Based on the foregoing the map of paradigms in the academic didactics is displayed.

Key words: paradigm; didactics; academic didactics.