

Anna Sajdak

WYBRANE TEORIE I PRAKTYKI DYDAKTYKI SZKOŁY WYŻSZEJ. INSPIRACJE DLA PEDAGOGIKI OGÓLNEJ

Pedagogika ogólna obszarem poznania i refleksji naukowej, oprócz namysłu nad samą dyscypliną naukową, jej tożsamością, strukturą, kategoriami, językiem, kierunkami, ich zmianą oraz metodologią samej pedagogiki, metodologią badań pedagogicznych, czyni teorię i praktykę pedagogicznego działania¹. Nieprzypadkowo w tytule artykułu używam liczby mnogiej – teorie i praktyki dydaktyki szkoły wyższej – gdyż opisy oraz analizy struktur działań pedagogicznych (w tym i dydaktycznych), zarówno w stosunku do ich uzasadniania, charakteryzowania, wskazywania ich warunkowań, zasad, norm, prawidłowości, jak i analizy wykorzystania teoretycznej wiedzy pedagogicznej w praktyce, układają się w obszerną mapę paradygmatycznych ujęć. Nie jest ona jednak prosta, czytelna, czasami ma charakter wybitnie wyspowy, czasami paradygmaty przenikają się wzajemnie, korzystając ze swoich teoretycznych uzasadnień lub praktycznych implikacji. Dodatkowo w odniesieniu do poszczególnych subdyscyplin pedagogiki mapa może być inaczej opisana, gdyż związki między pedagogiką ogólną a jej subdyscyplinami mają różny charakter, kierunek i różną siłę. Namysł nad obszarem dydaktyki ujawnia kolejne zróżnicowania. Inaczej bowiem przedstawiają się stanowiska badaczy w obszarze dydaktyki ogólnej, inaczej w dydaktykach przedmiotowych (i tu następuje kolejne zróżnicowanie w zależności od specyfiki przedmiotu kształcenia), a jeszcze inaczej w dydaktyce akademickiej (czy szerzej – dydaktyce szkoły wyższej). Szczególnie zaburzony jest związek między dydaktykami przedmiotowymi a pedagogiką ogólną, gdyż skutek ulokowania dydaktyk szczegółowych na kierunkach macierzystych, przynależnych każdej dyscyplinie, np. biologii, matematyce, chemii, subdyscypliną tą zajmują się badacze – teoretycy i praktycy, którzy najczęściej nie są z wykształcenia pedagogami. Wiedza pedagogiczna, psychologiczna i filozoficzna ma dla nich charakter uzupełniający i jest najczęściej wynikiem samokształcenia. Pojawia się zatem pewna bariera mentalna, która wiąże się także z posługiwaniem się odmienną aparaturą pojęciową. Jak podkreśla R. Suska-Wróbel,

¹ Pisze o tym S. Palka, *Związki pedagogiki ogólnej z teorią i praktyką dydaktyczną*, s. 11–25.

brak przygotowania pedagogicznego, a w związku z tym naturalnego wrastania w język nauki, skutkuje pewną (...) trudnością w rozumieniu „pedagogiki jako języka obcego”. Pokonanie jej wymaga jednak determinacji, a w zestawieniu z barierą mentalną powoduje wycofywanie się i zamknięcie w bezpiecznym języku dydaktyki przedmiotowej².

Budowanie związków i zasypywanie przepaści pomiędzy pedagogiką ogólną a dydaktykami przedmiotowymi to zadanie, które jawi się jako wyzwanie najbliższej przyszłości, zwłaszcza w kontekście potrzeby podniesienia jakości kształcenia nauczycieli. To problem, który wymaga jednak odrębnej, pogłębionej i obszernej analizy. W artykule namysł swój kieruję ku teoriom i praktykom dydaktyki ogólnej, a przede wszystkim dydaktyki szkoły wyższej, poszukując inspiracji dla pedagogiki ogólnej. Błędem byłoby proste przekładanie ustaleń dydaktyki ogólnej na grunt kształcenia w uczelni wyższej, gdyż chociażby z przyczyn specyfiki poziomu rozwoju osobowego, zwłaszcza intelektualnego i społecznego, osób uczących się inaczej wyznaczone winny być cele kształcenia oraz konstruowany cały proces kształcenia na poziomie akademickim.

W artykule najpierw spróbuję nakreślić mapę dominujących paradygmatów pedagogicznego, dydaktycznego działania, czyli pokazać wielość teorii i praktyk funkcjonujących w obszarze dydaktyki. Rekonstruowanie ich założeń teoretycznych, uznawanych w dydaktyce akademickiej, oraz pokazywanie nowych ścieżek praktycznych zastosowań w pracy ze studentami wyznacza bardzo obszerny katalog zadań badawczych. Ramy niniejszego tekstu zmusiły mnie zatem do dokonania arbitralnego wyboru i analizy jedynie dwóch paradygmatów, ich teoretycznych uzasadnień oraz wskazania przykładów możliwości ich stosowania. Kolejno zatem przybliżam dwa, najbardziej moim zdaniem skrajne i zwykle „niepopularne”, stanowiska: behawiorystyczne i humanistyczne. Stosując jako kryterium analizy zaproponowane przez S. Palkę składniki strukturalne procesu kształcenia pedagogicznego, rekonstruję ich teoretyczne podstawy oraz wskazuję wartość ich praktycznego zastosowania do realizacji konkretnych celów akademickiego kształcenia.

Wielość teorii i praktyk pedagogicznego, dydaktycznego działania

Kategorią użyteczną w rozważaniach na temat wielości teorii i praktyk pedagogicznego (w tym i dydaktycznego) działania jest z pewnością kategoria „paradygmatu”. Jak pisze Z. Kwiecieński, paradygmat to „zbiór ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości, przyjętych w społeczności uczonych – przedstawicieli danej dyscypliny naukowej, a następnie upowszechniony jako wzór

² R. Suska-Wróbel, *Od potoczności do nauki – próba identyfikacji samoświadomości dydaktyki biologii*. W: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Impuls, Kraków 2009, s. 198–199.

myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki³. Kategoria paradygmatu została wprowadzona do refleksji naukowej i upowszechniona przez T.S. Kuhna⁴. Autor wprawdzie nie precyzuje dokładnie pojęcia, ale upatruje w funkcjonowaniu paradygmatów szansy rozwojowej dla nauki. Jak podkreśla D. Klus-Stańska:

kategoria paradygmatu posłużyła T.S. Kuhnowi do przedstawienia schematu, zgodnie z którym – jak założył – wiedza naukowa rozwija się w okresie, który nazwał normalnym (pozostającym w określonym paradygmacie), gdy wśród uczonych panuje zgoda co do zasadniczych definicji, reguł porządkujących i sposobów rozwiązywania problemów, a następnie – w drodze rewolucyjnej zmiany – przechodzi się do kolejnego paradygmatu, stanowiącego nowy etap rozwojowy⁵.

W nieco innym rozumieniu terminem „paradygmat” posługuje się Cz. Kupisiewicz. Autor ten zakłada, iż paradygmat odnosi się do pewnego oświatowego *status quo*, postulującego jedynie przystosowanie szkoły do nowych zadań, przebudowę dotychczasowego systemu edukacji w kontekście wymagań bliższej przyszłości. Wizja natomiast jest tym terminem, który zakłada konieczność stworzenia całkiem nowego systemu w odpowiedzi na antycypowaną dalszą przyszłość⁶. Zatem nie rewolucyjna zmiana teoretycznych podstaw – definicji, reguł, twierdzeń, praw i ich sposobów uzasadniania – wyznacza kolejny paradygmat, a przestrzeń czasowa. Pojęcie paradygmatu, które weszło także do języka pedagogiki, jest zatem nieprecyzyjne i różnie definiowane. Istnieją jednak pewne wspólne płaszczyzny rozumienia paradygmatów zarówno w naukach przyrodniczych, jak i społecznych. Jedną z nich jest istnienie w ramach określonego paradygmatycznego podejścia powszechnej zgody uczonych co do różnych elementów nauki – jej języka, znaczenia pojęć, twierdzeń, prawidłowości, teorii, podstawy metodologii itd., których się nie kwestionuje. Nie oznacza to jednak, że paradygmat jest bliski myśleniu dogmatycznemu. Paradygmat przyjmowany jest na zasadzie konsensusu, ale nie przypisuje się mu absolutnej słuszności i nieomyślności. W obrębie różnych nauk dochodzi czasem do tzw. wojen paradygmatycznych, ale u ich podłoża leżą najczęściej przekonania o charakterze ideologicznym, dogmatycznym. W obrębie danego paradygmatu spójnie i logicznie uzasadnia się pojęcia i teorie, co daje możliwość tworzenia teorii szczegółowych. Oczywiście, na drodze rewolucji lub pojawiania się tzw. paradygmatu krytycznego może dojść do całkowitej zmiany. Możliwe jest również i inne rozwiązanie, które opisuje J. Rutkowiak, a mianowicie „równoczesne funkcjonowanie w rzeczywistości społecznej wielu paradygmatów o – przynajmniej formalnie – równoprawnych statusach⁷”. W takim układzie uzasadnione jest istnienie mapy paradygmatycznej opisującej nie tylko po-

³ Z. Kwiecieński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. W: *Spory o edukację*, red. Z. Kwiecieński, L. Witkowski, Edytor, Warszawa–Toruń 1993, s. 18.

⁴ Patrz T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001. Książka T.S. Kuhna *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago 1962.

⁵ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną*. W: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, s. 14.

⁶ Patrz Cz. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 7–8.

⁷ J. Rutkowiak, *Wielość paradygmatów a wspólny mianownik rzeczywistości życia. Ku pytaniom o przekłady paradygmatyczne*. W: *Paradygmaty współczesnej...*, s. 30.

szczególne modele, wzorce, ale także obszary wspólne, dopełniające i konkurencyjne. Jeśli zatem przyjmiemy, że dydaktyka akademicka jest subdyscypliną pedagogiki, która zajmuje się obszarem kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego, a zatem badaniem celów tego kształcenia, treści ujętych w programy, metod, środków, form, ewaluacją (szacowaniem rezultatów) oraz wszystkim tym, co dzieje się w przestrzeni interakcji między najważniejszymi podmiotami tego kształcenia, czyli nauczycielem akademickim a studentem, to odsłanianie możliwych rozumień poszczególnych elementów wraz z ich uzasadnianiem może prowadzić w kierunku rekonstrukcji paradygmatów.

Pierwszym krokiem opisania mapy dydaktycznej jest jej zorientowanie w podstawowych kierunkach, dominujących w pedagogice stanowiskach wskazujących istnienie określonych paradygmatów kształcenia oraz analiza zaproponowanych przez poszczególnych autorów sposobów uporządkowań kolejnych procedur dydaktycznych. Terminy „procedura”, „model nauczania – uczenia się” czy nawet sama „metoda” bywają przez różnych przedstawicieli nauk traktowane nieostro (a czasem wręcz wymiennie) jako opis sekwencji zarówno świadomie podejmowanych czynności nauczyciela, jak i odpowiadających im czynności ucznia. Literatura pedagogiczna, w tym przede wszystkim dydaktyczna, nie wprowadza ostrych rozróżnień między terminami „model”, „strategia”, „procedura”, „metoda”. Nie wdając się w spory terminologiczne, można przyjąć, że

model oznacza najczęściej uporządkowany, szczególny układ działań nauczyciela i osoby uczącej się, wzajemnie ze sobą powiązanych, służących realizacji celów kształcenia w toku wzajemnych interakcji. W takim ujęciu modelami mogą być zarówno w miarę nieskomplikowane procedury dydaktyczne, jak i bardziej złożone sekwencje działań podmiotów współuczestniczących w procesie kształcenia⁸.

Model nauczania – uczenia się, strategia czy procedura kształcenia jest zatem konstrukcją regulującą postępowanie nauczyciela oraz jest schematem pewnego typu uczenia się⁹. Pedagodzy zwracają także uwagę na to, iż stosowanie przez nauczyciela określonego modelu kształcenia służy realizacji dwóch celów. Po pierwsze, osiągnięciu zamierzonych edukacyjnie zmian w systemie wiedzy oraz nabywaniu umiejętności, a po drugie, stosowanie modelu służy uczniowi jako wzorzec do własnej organizacji procesu uczenia się. Zatem im więcej modeli stosuje nauczyciel, tym więcej szans stwarza uczniowi na poznanie i doświadczenie własnego działania w poszczególnych ścieżkach prowadzących do uczenia się. Opisanie, dokonanie przeglądu oraz stworzenie rozłącznej i wyczerpującej klasyfikacji modeli dydaktycznych jest zadaniem niewykonalnym. Próby uporządkowania istniejących modeli przy założeniu, że podział ten, chociaż pojemny, nie obejmuje wszystkich opisywanych historycznie strategii, oraz stwierdzeniu, iż modele te mogą się nawzajem przenikać, uzupełniać,

⁸ K. Polak, *Modele nauczania i możliwości ich wykorzystywania w dydaktyce akademickiej*. W: *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 92.

⁹ B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1999, s. 9.

podjęli się B. Joyce, E. Calhoun oraz D. Hopkins¹⁰. W swojej pracy, omawiając modele (w rozumieniu czasem metody, a czasem strategii – zgodnie z rozumieniem przyjętym przez W. Okonia), zastosowali kryterium podziału oparte na celach wyznaczonych w obszarach trzech dziedzin (poznawczej, osobowościowej i społecznej). W zależności od tego, jaki rodzaj myślenia dominuje w rozpatrywanym modelu, czemu to myślenie służy oraz jakie miejsce zajmuje w modelu uczeń, autorzy podzielili modele na cztery grupy:

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

Adekwatna do przedstawionej przez B. Joyce, E. Calhoun oraz D. Hopkins klasyfikacji modeli nauczania – uczenia się jest propozycja B.D. Gołębnik. Autorka ta, opisując strategie nauczania jako główne kryterium doboru, wskazuje

rozpoznane i opisane we współczesnej psychologii kształcenia następujące wzory uczenia się:

- uczenie się określonych zachowań pod wpływem wzmocnień zewnętrznych (uzyskiwanych informacji zwrotnych) i skłonności do modelowania;
- uczenie się polegające na aktywnym przetwarzaniu informacji (radzenie sobie z informacjami – ich przyswajanie, przetwarzanie, produkowanie);
- uczenie się społeczne (we współpracy);
- uczenie się całościowe (osobowościowe)¹¹.

Podstawą teoretyczną do konstruowania paradygmatów dydaktycznych mogą być także, oprócz przywołanych powyżej wzorów uczenia się, trzy dominujące w myśleniu o edukacji ideologie, opisane przez L. Kohlberga i R. Mayer:

- paradygmat ideologii transmisji kulturowej;
- paradygmat ideologii romantycznej;
- ideologii progresywnej¹².

Inną, rozszerzoną propozycję – rekonstrukcję paradygmatów dominujących w polskiej rzeczywistości dydaktycznej – przedstawia D. Klus-Stańska¹³. Autorka ta, zastrzegając się, że jej klasyfikacja jest jedynie „propozycją otwartą, kreśloną nieco grubą kreską, (...) podporządkowaną ujawnieniu pewnego stanu rzeczy w dydaktyce, nie zaś budowaniu jej struktury”¹⁴, wyróżnia:

- paradygmat funkcjonalistyczno-behawiorystyczny;
- paradygmat humanistyczno-adaptacyjny;
- paradygmat konstruktywistyczno-psychologiczny;

¹⁰ Tamże.

¹¹ B.D. Gołębnik, *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 172–173.

¹² Analizę taką przedstawiam w pracy A. Sajdak, *Ideologiczny spór o tożsamość dydaktyki*. W: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, s. 235–246.

¹³ Patrz D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*. W: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, s. 67–72.

¹⁴ Tamże, s. 67.

- paradygmat konstruktywistyczno-społeczny;
- paradygmat krytyczno-emancypacyjny.

Wymienione klasyfikacje, typologie czy propozycje uporządkowania nie spełniają warunku rozłączności. Przeciwnie, w realizacjach dydaktycznych mogą się wzajemnie przenikać, dopełniać, jedne procedury mogą wykorzystywać wzory charakterystyczne dla innych. Identyfikacja i rekonstrukcja określonych podejść paradygmatycznych zawsze jest obciążona skazą niedoskonałości, dyskusyjności i niejednoznaczności. Zawsze też jest osobistym, a przez to subiektywnym, wyborem autora co do kryteriów klasyfikacji i czynionych uproszczeń. Do dalszych rozważań dotyczących teorii i praktyk dydaktyki szkoły wyższej przyjmę podział zaproponowany przez B. Joyce, E. Calhoun oraz D. Hopkins, a rozwinięty przez B.D. Gołębiak, który wydaje się mieć najcelniejsze zastosowanie w analizie dotyczącej dydaktyki akademickiej. Funkcjonujące w procesie kształcenia w szkole wyższej różne rodzaje uzasadnień legitymizujących odmienne pojmowanie celów tego kształcenia, wybór treści, strategii działań, metod, form, sposobu kontroli i oceny, a także rodzaj konstruowanych relacji współdziałania interpersonalnego można – wzorem przywołanych powyżej autorów – pogrupować w cztery grupy:

- uzasadnienia behawioralne;
- uzasadnienia osobowościowe, humanistyczno-terapeutyczne;
- uzasadnienia procesualno-poznawcze przetwarzania informacji;
- uzasadnienia społeczne, „synergiczne”.

Uzasadnienia te konstruują poszczególne podejścia paradygmatyczne w obszarze teorii i praktyki dydaktyki, także dydaktyki szkoły wyższej. Ramy niniejszego opracowania pozwalają na przedstawienie jedynie dwóch, całkowicie subiektywnie wybranych skrajnych stanowisk: paradygmatu behawioralnego oraz humanistycznego. Analizując je, kolejno omówię założenia, źródła oraz implikacje dla praktyki płynące z przyjęcia określonej podstawy teoretycznej, uzasadniającej proponowane modele, strategię czy procedury kształcenia. Wprowadzone przez S. Palkę wyróżnienie tzw. składników strukturalnych procesu kształcenia pedagogicznego, które występują jako „elementy stałe” teorii i praktyki dydaktycznej¹⁵, pozwala na uczynienie z nich kryteriów analizy i porównań poszczególnych paradygmatycznych podejść. Autor ten wskazuje trzy grupy takich elementów. Pierwsza grupa charakteryzuje elementy strukturalne procesu kształcenia (rozumianego jako kształcenie i samokształcenie) opisanego przez cele oparte na bazie aksjologicznej, treści kształcenia i samokształcenia, metody, strategię, techniki, formy organizacyjne, środki dydaktyczne, zasady kształcenia i samokształcenia, kontrolę i ocenę przebiegu i efektów procesu kształcenia i samokształcenia. Drugą grupę stanowią czynniki warunkujące przebieg i efekty procesu dydaktycznego, związane przede wszystkim z cechami: psychofizycznymi uczniów (a w przypadku dydaktyki szkoły wyższej – studentów), psychofizycznymi nauczycieli (tu – akademickich), środowiska rodzinnego uczniów, środowiska lokalnego, środowiska szkolnego, środowiska rówieśniczego uczniów, z oddziaływaniem mediów elektronicznych. Trzecią grupę elementów strukturalnych procesu kształce-

¹⁵ Patrz S. Palka, *Związki pedagogiki ogólnej z teorią i praktyką dydaktyczną*, s. 11–25.

nia pedagogicznego stanowią podmioty procesu dydaktycznego przede wszystkim nauczyciele i uczniowie, czyli nauczyciele akademicki i studenci, ich sposoby komunikacji oraz współdziałania dydaktycznego.

Uzasadnienia behawioralne teorii i praktyki dydaktycznej

Strategie kształcenia oparte na behawioralnych teoriach uczenia się z jednej strony bywają najczęściej krytykowane, niedoceniane, z drugiej zaś znajdują realizację w cieszących się dużą popularnością i cenionych za skuteczność produkcjach typu *Niani na pomoc*, *Superniania* czy *Ja albo mój pies*¹⁶. Wprawdzie ten ostatni program dotyczy szkolenia psów, ale trenerka obejmuje swymi działaniami edukacyjnymi nie tylko czworonogi (te istotnie szkolone są za pomocą klasycznej procedury behawioralnej przy użyciu wzmocnień pozytywnych), ale i całą rodzinę. Również wiele popularnych wśród dzieci i młodzieży gier typu *Monopoly* czy też *Osadnicy z Catanu* w swych założeniach edukacyjnych korzysta z modelu uczenia się przez symulację, który to opiera się na procedurze behawioralnej. Tylko pozornie wydawać się może, iż dydaktyka akademicka, zwłaszcza w obszarze nauk humanistycznych, nie korzysta z procedur behawioralnych.

Na gruncie psychologii behawioralnej rozwinęło się wiele teorii uczenia się, które to stały się podstawą do konstruowania różnorodnych strategii kształcenia, czyli układów czynności nauczyciela i uczniów, które nakierowane są na osiągnięcie założonych uprzednio celów. Klasyczna teoria uczenia się B.F. Skinnera, oparta na tzw. warunkowaniu instrumentalnym, polegającym na wyuczeniu pożądaných reakcji przez sprzężenie ich z nieobojętym biologicznie bodźcem, wywarła najsilniejszy wpływ na powstające teorie kształcenia. Behawiorystyczny model dydaktyczny legitymizuje koncepcję edukacji podporządkowanej ideologii transmisji kulturowej¹⁷. W tym paradygmacie rozwój dziecka można porównywać do metafory maszyny, która może być „woskiem, na którym środowisko odciska swe znaki, może być centralą telefoniczną, poprzez którą środowiskowe energie stymulujące są przekazywane, lub może być komputerem, w którym bity informacji z otoczenia są przechowywane, odszukiwane i rekombinowane”¹⁸. Jednostka traktowana jest jako układ reaktywny, odpowiadający na określone bodźce. Wykorzystywanie sprzężenia bodziec – reakcja pozwala na „produkowanie” zamierzonych zachowań wyjściowych. Tak definiowana baza rozumienia rozwoju i warunków uczenia się pozwala społeczeństwu i jego przedstawicielom, czyli nauczycielom, wymuszać reaktywne zachowania ucznia w odpowiedzi na stosowane procedury dydaktyczne. Uczniowi, studentowi należy niejako „wdru-

¹⁶ Programy te – produkcje polskie, angielskie i amerykańskie – polska publiczność może oglądać od paru lat na kanale TVN i TVN Style.

¹⁷ Patrz L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, tytuł oryginału *Development as the Aim of Education*, „Harvard Education Review” 1972, nr 4. W: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, IBE, Warszawa 2000; A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, WAM, Kraków 2008; A. Sajdak, *Ideologiczny spór o tożsamość dydaktyki*. W: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*.

¹⁸ L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, s. 27.

kować” pożądane – a zewnętrznie określone – wzorce. Wskutek tego w umyśle tworzy się struktura pojęć i zachowań jako rezultat „asocjacji pojedynczych bodźców ze sobą, z reakcjami dziecka i doświadczeniem przez nie przyjemności lub bólu”¹⁹. Procedura kierowania rozwojem, za pomocą kierowanego nauczania i uczenia się, jest zgodna z regułami behawioralnego warunkowania. Bezpośrednie powtarzanie oraz odpowiednie stosowanie wzmocnień pozytywnych i negatywnych ma na celu wdrukowywanie jednostce przedstawianych jej treści, internalizowanie pożądanych wzorów zachowań i wygaszanie oraz tłumienie tych uznanych za niepoprawne. Nauczyciel musi zatem zawczasu sformułować standardy oczekiwań i przygotować klarowne modele do kopiowania. D. Klus-Stańska zwraca uwagę, że „im bardziej owe modele są jednoznaczne, skończone, doskonałe, im bardziej wolne od niepewności, luk i osobistych zniekształceń, tym lepiej. Wtedy uczeń otrzymuje bodziec w czystej postaci i przy zastosowaniu odpowiednich wzmocnień łatwo go zapamięta”²⁰. Kształcenie oparte na behawioralnej teorii uczenia się ma też swoje aplikacje we współczesnej dydaktyce²¹. U podstaw konstruowania strategii oddziaływań pedagogicznych leży teza, że człowiek stanowi samokorygujący się system komunikowania. Dzięki otrzymanym w trakcie wykonywania zadania informacjom zwrotnym – zdobywanym samodzielnie lub od trenerów, nauczycieli – modyfikuje swoje zachowanie, czyniąc postęp w kształtowanej umiejętności. W modelach tych obserwowalne zachowanie osoby uczącej się jest „opatrywane” informacją zwrotną o zgodności zachowania z oczekiwaniami i wzorcem. Na jej podstawie człowiek koryguje swoje zachowanie w stronę pożądanego i czyni postępy w nauce danej czynności czy rzeczy. Dzięki tzw. sprzężeniu zwrotnemu: zachowanie ↔ informacja zwrotna ↔ zmodyfikowane zachowanie ↔ informacja zwrotna itd. może dojść do mistrzostwa, czyli uzyskania poziomu wykonywania danej umiejętności całkowicie zgodnego ze wzorcem. B. Joyce, E. Calhoun i D. Hopkins wyliczają sześć modeli opartych na przedstawionych założeniach. Ich syntetyczny przegląd przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Modele behawioralne i cybernetyczne

Model	Twórca	Zadania
Uczenia się społecznego	Albert Bandura Carl Thoresen Wes Becker	Kierowanie zachowaniem się. Uczenie się nowych wzorców zachowania, redukcja lęków i innych dysfunkcyjnych wzorców, uczenie się samokontroli.
Uczenia się zupełnego	Benjamin Bloom James Block	Pełne opanowanie danego zakresu materiału nauczania (wiadomości i umiejętności).
Nauczania programowanego	B.F. Skinner	Opanowanie umiejętności, pojęć, informacji faktograficznych.

¹⁹ Tamże, s. 27.

²⁰ D. Klus-Stańska, *Po co nam wiedza potoczna w szkole? W: Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 2000, s. 138.

²¹ Píše o tym także B.D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, s. 174.

Model	Twórca	Zadania
Symulacji	Wielu twórców. Model dojrzał w latach sześćdziesiątych (Carl Smith i Mary Foltz-Smith)	Opanowanie złożonych umiejętności i struktur wiedzy z wielu rozmaitych dziedzin.
Nauczania bezpośredniego	Thomas Good Jere Brophy Wes Becker Siegfried Englemann Carl Bereiter	Opanowanie treści przedmiotowych i umiejętności z wielu rozmaitych dziedzin.
Redukcji lęków	David Rinn Joseph Wolpe John Masters	Kontrolowanie własnych reakcji negatywnych. Stosowane w terapii i autoterapii w przypadku lęków, wycofywania się z zachowań dysfunkcyjnych.

Źródło: B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, s. 44.

Specyfika poszczególnych propozycji pozwala na osiągnięcie różnorodnych celów – np. redukowania lęków, nauki czytania i liczenia. Modele te wykorzystywane są także w kształtowaniu umiejętności społecznych, sportowych, fizycznych, a także całych sekwencji zachowań i połączonych umiejętności intelektualnych, społecznych i fizycznych, niezbędnych np. dla pilotów odrzutowców i promów kosmicznych²². Tu prym wiedzie przede wszystkim metoda uczenia się przez symulację, która wykorzystywana jest w zasadach gier dydaktycznych typu *Monopoly*.

Strategie dydaktyczne oparte na behawiorystycznych teoriach uczenia się, zarówno w wersji klasycznej, jak i uczenie się przez symulację czy scharakteryzowane szerzej w dalszej części tekstu mikronauczanie, są skupione na ścisłym, dokładnym opisanu wszelkich procedur kształcenia. Jeśli przyjąć jako kryterium analizy wyróżnione przez S. Palkę elementy strukturalne procesu kształcenia, tzw. elementy stałe teorii i praktyki dydaktycznej, można próbować rekonstruować teorię i praktykę dydaktyki, także i dydaktyki szkoły wyższej, opartej na przesłankach behawiorystycznych.

²² Zob. B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, s. 43.

Tabela 2. Analiza elementów strukturalnych procesu kształcenia w szkole wyższej, opartego na podstawie behawioralnej koncepcji uczenia się

Elementy strukturalne procesu kształcenia	
I Grupa – Proces dydaktyczny	
Cele oparte na bazie aksjologicznej	<ul style="list-style-type: none"> – Kształcenie wymaga starannego formułowania pożądanych celów. – Cele kształcenia stanowiące są poza jednostką. – Standardy kształcenia opracowywane są przez uprawnionych przedstawicieli społeczeństwa i kultury. – Definiowanie celów kształcenia dokonywane jest w kategoriach zdobycia zasobu określonej wiedzy, kształtowania pożądanych umiejętności oraz pozytywnych postaw według zewnętrznie stanowionych standardów. – Cele nie dotyczą stanów wewnętrznych jednostki, uczuć i myśli. – Normy aksjologiczne są kulturowo przyjęte i społecznie akceptowane. – Zadaniem wychowania i kształcenia jest internalizacja norm i reguł moralnych przyjętych w danym społeczeństwie i danej kulturze. – Panuje relatywizm wartości oparty na przesłance względności społecznej. – „Cele mają charakter przedmiotowy (rzeczowy), a ich źródłem jest środowisko społeczne człowieka (doświadczenia nagromadzone przez społeczeństwo)**”.
Treści kształcenia i samokształcenia	<ul style="list-style-type: none"> – Wiedzę stanowi zasób dorobku narodu i ludzkości. – Wiedzą jest to „co jest powtarzalne i «obiektywne», co można wskazać poprzez zmysły i pomiary, a co może być treściowo dzielone i sprawdzane***”. – Treści są narzucone zewnętrznie przyjętym standardem, nie podlegają negocjacji. – Istnieje uzasadniona potrzeba ścisłego określania treści i działań na treściach. – Program kształcenia jest arbitralnym dokumentem, zawierającym listę obowiązkowych przedmiotów, a obszar wyboru został zredukowany do koniecznego minimum. – Wybór treści kształcenia i samokształcenia podlega społecznej (nauczycielskiej) kontroli. – Przedstawiane są obowiązkowe listy lektur podstawowych i uzupełniających bez (lub z niewielkim obszarem) możliwości indywidualnej interpretacji treści. – Wymuszona zostaje pewna jałowość treści, ich domkniętość, dogmatyzm ustalonych i obowiązujących definicji.

* J. Gnitecki, *Psychologiczne i socjologiczne podstawy celów edukacji szkolnej*. W: *Inne wymiary pedagogiki*, red. J. Gnitecki, W. Pasterniak, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 1995, s. 67.

** L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, s. 31

Elementy strukturalne procesu kształcenia	
I Grupa – Proces dydaktyczny	
Metody/strategie/techniki	<ul style="list-style-type: none"> – Kształcenie jest transmisją zdobyczy kulturowych i dorobku wiedzy. – Przekazywana gotowa wiedza winna być zinternalizowana. – Wszelkie układy czynności nauczyciela i studentów służą przede wszystkim transmisji i internalizacji wiedzy oraz kształtowaniu pożądaných umiejętności. – Istnieje uzasadniona potrzeba ścisłego określania katalogu strategii i metod oraz warunków ich efektywnej stosowalności. – Dominują zatem: <ol style="list-style-type: none"> a) metody podające, metody asymilacji wiedzy związane z nauczaniem bezpośrednim, jak np: wykład klasyczny, wykład konwersatoryjny, dyskusja, opis, b) nauczanie programowane w wariacie programu liniowego, rozgałęzionego i blokowego, c) strategia uczenia się przez symulację, d) mikronauczanie.
Formy organizacyjne	<ul style="list-style-type: none"> – Studenci kształcą się w „systemie klasowo-lekcyjnym”, są przypisani do stałych grup i odbywają zajęcia według wspólnego dla wszystkich harmonogramu. – Przeważają formy organizacyjne pracy zbiorowej lub grupowej.
Środki dydaktyczne	<ul style="list-style-type: none"> – Środki dydaktyczne mogą być bardzo zróżnicowane, ale ich zróżnicowanie służy przede wszystkim efektywności procesu kształcenia nie zaś indywidualnemu podejściu do osoby uczącej się, jej możliwości i preferencji poznawczych.
Zasady kształcenia i samokształcenia	<ul style="list-style-type: none"> – Istnieje duża potrzeba określania prawidłowości i formułowania norm postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie ma zapewnić sukces w realizacji zakładanych celów edukacyjnych. – Zasady mają charakter wytycznych dyrektyw o różnym stopniu ogólności. – Katalog zasad jest bardzo rozbudowany, preferowane są reguły dotyczące efektywności przyswajania wiedzy i kształtowania umiejętności np.: systemowości, przystępności, pogładowości, wiązania teorii z praktyką. – W strategiach opartych na modelach cybernetycznych dominują zasady: małych kroków, natychmiastowej kontroli i informacji zwrotnej, indywidualizacji tempa.
Kontrola i ocena przebiegu efektów procesu kształcenia i samokształcenia	<ul style="list-style-type: none"> – Wiedza i umiejętności są mierzone przez „pomiar osiągnięć edukacyjnych”. – Pomiaru dokonuje się najczęściej za pomocą testów. – Ocena jest „obiektywna”, ale arbitralna, wystawiana na podstawie przyjętych przez nauczyciela standardów wiedzy i umiejętności, nie jest związana z progresem rozwoju. – Kontrola i ocena służą przede wszystkim selekcji i przewidywaniu sukcesu zawodowego.

Elementy strukturalne procesu kształcenia	
II Grupa – Czynniki warunkujące przebieg i efekty procesu dydaktycznego	
Związane z cechami psychofizycznymi uczniów	<ul style="list-style-type: none"> – Cechy psychofizyczne studentów nie są istotne dla konstruowania standardów kształcenia opisanych przez cele i treści kształcenia. – Cechy psychofizyczne studentów są ważne z punktu widzenia dobierania jak najbardziej optymalnych i efektywnych metod, form i środków w procesie kształcenia.
Związane z cechami psychofizycznymi nauczyciela	<ul style="list-style-type: none"> – Cechy psychofizyczne nauczyciela ważne są w kontekście efektywności podejmowanych przez niego czynności związanych z kształceniem. – Cenione są kompetencje techniczne – normatywne, metodyczne i realizacyjne – warunkujące skuteczność pracy dydaktycznej.
Związane z cechami środowiska lokalnego, szkolnego, rówieśniczego	<ul style="list-style-type: none"> – Wiedza o środowisku lokalnym, szkolnym i rówieśniczym ważna jest w punktu ważności jej wpływu na zachowanie człowieka oraz możliwości modyfikacji jej elementów.
III Grupa – Podmioty procesu dydaktycznego	
Sposoby komunikacji i współdziałania dydaktycznego	<ul style="list-style-type: none"> – Relacja jest asymetryczna – komunikacja i współdziałanie dydaktyczne inicjowane jest zawsze przez nauczyciela akademickiego. – Celem komunikacji i współdziałania dydaktycznego jest osiągnięcie założonych celów edukacyjnych, a te definiowane są w kategoriach zdobycia zasobu określonej wiedzy i pożądaných umiejętności według uprzednio określonych standardów. – Celem komunikacji i współdziałania dydaktycznego nie jest rozwój osobowy ani studenta, ani nauczyciela akademickiego. – Uprawniona jest postawa dyrektywna i ingerencyjna nauczyciela akademickiego. – Zadaniem nauczyciela akademickiego jest: <ul style="list-style-type: none"> – przekazanie zasobu akademickiej wiedzy zgodnej z najnowszymi standardami; – kierowanie pracą studentów w wypełnianiu przez nich zadań wynikających z zaplanowanego przez nauczyciela procesu nauczania – uczenia się; – sprawdzanie (najczęściej testowe) realizacji założonych celów edukacyjnych, czyli osiągnięć, studentów w celu wystawienia im oceny (ocena ma funkcję selektywną).

Źródło: opracowanie własne.

W praktyce dydaktyki akademickiej modele oparte na behawioralnych uzasadnieniach również mają swoje zastosowanie. Na szczególną uwagę zasługuje wykorzystywanie mikronauczania, bliskiego metodzie uczenia się przez symulację, w kształtowaniu umiejętności dydaktycznych studentów pedagogiki oraz przyszłych nauczycieli. Mikronauczanie (*microteaching* został wprowadzony po raz pierwszy w roku 1960 w Uniwersytecie Standforda w USA) polega na prowadzeniu przez

studentów tzw. wprawek dydaktycznych – zajęć z innymi uczestnikami warsztatu. Dobór tematu zajęć może być całkowicie dowolny, gdyż przedmiotem analizy, a zarazem udzielanych informacji zwrotnych, są wszelkiego rodzaju czynności, podejmowane w trakcie realizacji zadania, i ich zgodność ze wzorem sztuki kształcenia. Za pomocą mikronauczania można kształtować umiejętności dydaktyczne przyszłego nauczyciela w całym katalogu stosowania przez niego różnorodnych metod czy form kształcenia. Jeden z uczestników prowadzi dwudziestominutowe zajęcia, która są na bieżąco opisywane przez nauczyciela akademickiego lub też rejestrowane kamerą wideo. Ważne jest, by nie umknął żaden istotny z dydaktycznego punktu widzenia szczegół. Następnie przeprowadzone zajęcia są wspólnie ze wszystkimi uczestnikami analizowane. Jeśli przebieg lekcji jest rejestrowany, to analizie towarzyszy odtwarzanie poszczególnych sekwencji czynności zajęć. Każda część winna zostać omówiona przez wszystkich uczestników zajęć, w tym także i nauczyciela akademickiego. Owo omówienie winno się opierać na udzielaniu informacji zwrotnych. W praktyce często informacja zwrotna mylona jest z oceną. Wyraźnie trzeba więc zaznaczyć, że ocenianie, wartościowanie nie służy poprawie poziomu wykonywanej czynności, gdyż nie dostarcza informacji niezbędnych do modyfikacji zachowania. Analizę zajęć można zogniskować wokół wybranych zagadnień. Podejmowany wspólnie ze studentami namysł nad różnymi płaszczyznami zajęć może np. obejmować następujące kwestie²⁵:

1) Analiza czasu, miejsca i przestrzeni nauczania – uczenia się

a) Analiza dyscypliny czasu:

- W jaki sposób został zaplanowany czas na realizację poszczególnych zadań dydaktycznych?
- Czy czas został zaplanowany adekwatnie do potrzeb studentów?
- W jaki sposób prowadzący sprawował kontrolę nad czasem?
- Czy studentom przedstawiano ramy czasowe do realizacji poszczególnych zadań dydaktycznych?
- Co stanowi mocną stronę prowadzącego zajęcia, a co można ewentualnie poprawić w sprawowaniu kontroli nad czasem?

b) Analiza miejsca i przestrzeni pracy na zajęciach

- Jaka była aranżacja przestrzeni miejsca pracy?
- Czy zastosowano optymalny układ stołów do pracy adekwatnie do zakładanych celów edukacyjnych i wykorzystywanych metod i form pracy?
- Czy i w jaki sposób układ warunków stałych mógł być/był modyfikowany w trakcie trwania zajęć ze względu na potrzeby grupy lub specyfikę poszczególnych zadań dydaktycznych?

2) Analiza czynności prowadzącego zajęcia

- Jakie czynności podejmował prowadzący w trakcie prowadzenia zajęć?
- Czy prowadzący zajęcia potrafił nimi zainteresować innych uczestników?
- Jaka była dynamika prowadzenia zajęć?

²⁵ Ich dobór i opis stanowi jedynie subiektywną propozycję autorki opartą na osobistym doświadczeniu prowadzenia zajęć tego typu.

- Czy prowadzący był „reaktywny” – czy był uważny? czy wsłuchiwał się w reakcje studentów tak, by nie przeoczyć symptomów niezrozumienia zadania oraz świadomie wykorzystać edukacyjnie pojawiające się, a nieplanowane sytuacje dydaktyczno-wychowawcze?
 - Które czynności prowadzącego są wzorcowe, a nad którymi trzeba popracować?
- 3) Analiza poprawności materiałów dydaktycznych prezentowanych studentom i przygotowanych dla studentów
- Jakie materiały dydaktyczne zostały wykorzystane na zajęciach?
 - Jaka jest wartość przygotowanych i prezentowanych materiałów (np. czytelność, adekwatność do zakładanych celów, dostosowanie do potrzeb i oczekiwań grupy)?
 - Czy sama „dystrybucja” materiałów wśród studentów przebiegała sprawnie i nie zakłócała istoty zadania?
 - Jakie materiały mogłyby zostać alternatywnie zaprojektowane i wykorzystane do realizacji zakładanych celów?
- 4) Analiza poprawności komunikatów, zadań dydaktycznych
- Jakie komunikaty, zadania dydaktyczne kierował prowadzący zajęcia do uczestników?
 - Czy komunikaty, zadania dydaktyczne kierowane do studentów były konstruowane prawidłowo, zgodnie z zasadami sztuki nauczania?
 - Czy prowadzący zajęcia zadbał o jednoznaczność komunikatów, zadań dydaktycznych oraz o ich niekumulowanie w jednej wypowiedzi?
 - Czy prowadzący zajęcia upewnił się, czy wszyscy uczestnicy zajęć rozumieją komunikat, zadania dydaktyczne zgodnie z intencją nauczyciela? Jak winny brzmieć „wzorcowe” komunikaty, zadania dydaktyczne?
- 5) Analiza języka ciała prowadzącego zajęcia
- Jaka była wymowa języka ciała prowadzącego zajęcia w odczuciu uczestników?
 - Czy mowa ciała nie była w sprzeczności z wypowiedziami słownymi?
 - Czy prowadzący świadomie kierował ruchami swojego ciała – gestykulacja, chodzenie, stanie, przyjmowanie określonych pozycji itd.?
 - Jakie elementy języka ciała stanowią mocną stronę prowadzącego zajęcia, a nad jakimi elementami można popracować, by zmierzać ku mistrzostwu?
- 6) Analiza podsumowująca projekt i realizację zajęć
- Jakie układy czynności nauczyciela i studentów zostały zaplanowane i zrealizowane?
 - Jakie metody zostały wykorzystane i czy były one optymalne z punktu widzenia realizacji założonych celów oraz potrzeb i możliwości grupy?
 - Jakie formy zostały wykorzystane i czy były one optymalne z punktu widzenia realizacji założonych celów oraz potrzeb i możliwości grupy?
 - Co stanowi wartość zajęć, a które elementy procesu dydaktycznego można by zmodyfikować, które koniecznie poprawić i w jaki sposób?

Zajęcia obarczone znacznymi błędami merytorycznymi lub metodycznymi, wskazanymi przez uczestników zajęć, winny być ponownie przeprowadzone, ponownie zarejestrowane i ponownie przeanalizowane. Zgromadzony i poddany namysłowi materiał może się stać doskonałym tworzywem do korygowania poszczególnych sekwencji kształtowanej umiejętności. Ważna jest jakość i wartość udzielanych informacji zwrotnych. Muszą być one bezpieczne z punktu widzenia osoby, której czynności dotyczą. Ich głównym zadaniem jest udzielenie pomocy w doskonaleniu danej umiejętności, nie zaś ocenianie osoby i jej cech. Powinny zatem być nakierowane na analizę problemu, analizę sekwencji podejmowanych czynności, udzielane w sposób wolny od sądów oceniających, dokładny, przemyślany, pełny, bezpośredni i dydaktycznie uzasadniony. Skuteczność informacji zwrotnej, będącej podstawą behawiorystycznego sprzężenia: zachowanie ↔ informacja zwrotna ↔ zmodyfikowane zachowanie, zależy także od bliskiego związku czasowego między zachowaniem a informacją. Ta winna być niemal natychmiastowa. By nie przerywać toku zajęć w trakcie ich trwania, konieczne jest ich nagrywanie za pomocą kamery wideo. Najkorzystniejsze i najefektywniejsze jest przystąpienie od razu po zrealizowanych zajęciach do odtwarzania materiału i jego sekwencyjnej analizy.

Uzasadnienia osobowościowe, humanistyczne, romantyczne i terapeutyczne teorii i praktyki dydaktycznej

U teoretycznych źródeł uzasadniających procedury osobowościowe, humanistyczne i terapeutyczne leżą myśli J.J. Rousseau oraz osiągnięcia psychologii humanistycznej, przede wszystkim propozycje A. Maslowa i C. Rogersa. Naturalizm J.J. Rousseau, oparty na założeniu, iż to, co pochodzi od samego dziecka, jest najważniejszym aspektem i impulsem jego dojrzewania, rozwoju przebiegającego według wrodzonego wzorca, stał się sztandarowym hasłem romantycznej ideologii edukacyjnej²⁶. Metafora rozwoju jako organicznego wzrostu rośliny adekwatnie ilustruje przechodzenie przez człowieka przez kolejne stadia rozwojowe według wzorów zapisanych uprzednio w samej jednostce. Zwolennicy ideologii romantycznej upatrują w samym dziecku istotne dla niego czynniki rozwojowe. Zwracają też uwagę na posiadanie przez dziecko wewnętrznego, wrodzonego „ja” – wyznaczającego wszelkie standardy. Rozwój zatem jest w zasadzie ujawnianiem wewnętrznego wzorca jednostki. Jednakże siłą napędową rozwoju nie są popędy, potrzeby, lecz wewnętrzne dążenie do samorealizacji. Tempo wzrostu oraz możliwe odchylenia w znacznej mierze mają charakter wrodzony. Także i rozwój społeczno-emocjonalny jest uwarunkowany biologicznie i jako taki jest w miarę niezależny od znajomości świata relacji społecznych. Zadaniem edukacji jest stworzenie bezkonfliktowego otoczenia, bogatego w impulsy podsycające zdrowy rozwój. Otoczenie takie ma być jak gleba, która zapewnia roślinie pożywienie i światło, dzięki którym może ona żyć oraz się rozwi-

²⁶ Zob. A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, s. 64 i n.

jać zgodnie z własnym wewnętrznym planem. Specjalnie konstruowane środowisko rozwojowe – środowisko pedagogiczne – powinno być „dostatecznie przyzwalające, aby umożliwić rozwinięcie się wewnętrznego «dobra» (możliwości i zalet społecznych), a wewnętrzne «zło» wziąć pod kontrolę”²⁷. Źle dobrane otoczenie może narazić jednostkę na frustracje. Nauczanie dziecka obcych mu treści, idei może się także zakończyć stłumieniem jego wewnętrznych sił wzrostu. Dlatego romantycy postulowali odstępianie od wszelkich bezpośrednich oddziaływań na rozwój dziecka na rzecz budowania przyzwalającego, bogatego w impulsy środowiska. Cele wychowania i kształcenia w ideologii romantycznej skupione są na wewnętrznych stanach jednostki. Oczekiwanym standardem jest samo dziecko – niepowtarzalne, o jednostkowej tożsamości i indywidualnym planie rozwoju. Zwolennicy poglądów romantycznych podkreślali, iż umiejętności, zdobyta wiedza i doświadczenia nie są ważne jako obiektywne rezultaty, lecz jedynie jako środek prowadzący do osiągnięcia stanu wewnętrznej świadomości, szczęścia i zdrowia psychicznego.

Procedury dydaktyczne, które uzasadniają swoją prawomocność w romantycznych, humanistycznych teoriach rozwoju osobowości, nakierowane są przede wszystkim na rozwój osoby uczącej się w zakresie zdobywania przez nią samoświadomości, wglądu we własne potrzeby (także edukacyjne). „Ja” ucznia, jego niepowtarzalność, dążenie do samorealizacji staje się centrum zainteresowań nauczyciela organizującego tak proces uczenia się ucznia, by przejął on odpowiedzialność za własną drogę edukacyjną. Nauczyciel może tu jedynie być osobą wspierającą ucznia, doradzającą, odpowiadającą na potrzeby i zainteresowania wychowanka. Wszelkie układy czynności podejmowanych przez nauczyciela mają na celu wsparcie rozwoju osobowego ucznia zgodnie z indywidualnym standardem, stanowionym przez sam podmiot uczący się. Autorzy w grupie modeli rozwoju osobowości wymieniają²⁸:

Tabela 3. Modele rozwoju osobowości

Model	Twórca	Zadania
Nauczania pośredniego	Carl Rogers	Przysposabianie do rozwijania indywidualności, rozumienia siebie, niezależności i szacunku dla siebie.
Treningu wrażliwości	Fritz Perls	Rozwijanie rozumienia siebie i szacunku dla siebie oraz możliwości badawczych. Rozwijanie wrażliwości społecznej i empatii.
Sesji klasowych	William Glasser	Rozwijanie rozumienia siebie i poczucia odpowiedzialności przed sobą i innymi.
Samorealizacji	Abraham Maslow	Rozwijanie rozumienia siebie i możliwości samorozwoju.
Systemów pojęciowych	David Hunt	Rozwijanie złożoności i elastyczności cech osobistych ucznia, istotnych dla przetwarzania informacji i kontaktowania się z innymi ludźmi.

Źródło: B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, s. 43.

²⁷ L. Kohberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, s. 23.

²⁸ B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady...*, s. 43.

Wszystkie opisane przez autorów modele mają za zadanie przede wszystkim wspieranie w uczniach procesu rozumienia siebie, niezależności, szacunku dla siebie, poczucia odpowiedzialności przed sobą i innymi, rozwijanie cech osobistych ucznia istotnych zarówno dla uczenia się, jak i kontaktowania z innymi ludźmi. Warto podkreślić, iż punkt ciężkości oddziaływania pedagogicznego, w tym i dydaktycznego, przeniesiony został ze świata zewnętrznego, społecznego (opisanego przez stanowione cele, standardy, określone treści kształcenia itd.) do świata wewnętrznego, indywidualnego każdej jednostki. Teoretyczne uzasadnienia koncentrują się wokół jakości relacji międzyludzkich, które winny być niedyrektywne, partnerskie, pozytywne i wspomagające rozwój samej jednostki. Bliskie relacje interpersonalne mają wspomóc osobę w budowaniu przez nią wiedzy o samej sobie, wesprzeć proces rozumienia siebie, swoich uczuć, potrzeb, możliwości i ograniczeń oraz rozumienia siebie w relacji z drugim człowiekiem. Wywiedzione z psychologii humanistycznej strategie niedyrektywne zakładają partnerski charakter relacji między nauczycielem a uczniem, który ma pomóc nauczycielowi rozwijać w uczniach zaufanie we własne siły, a uczniom ułatwić wzięcie odpowiedzialności za osobisty rozwój. Rola nauczyciela sprowadza się do osoby „uwalniającej potencjał samorozwojowy” ucznia, wspierającej go w jasnym określaniu celów działań, w wyborze drogi wiodącej do ich realizacji oraz w analizowaniu rezultatów owych działań, co w konsekwencji ma pomóc w kształtowaniu realistycznego obrazu samego siebie.

Najbardziej znany i rozpowszechniony w teorii i praktyce dydaktycznej jest model uczenia się z doradcą, oparty na pracach Carla Rogersa i innych zwolenników niedyrektywnej terapii psychologicznej. Model ten może być szczególnie pomocny nauczycielowi (także nauczycielowi akademickiemu) w pełnieniu jego funkcji opiekuńczych i doradczych. Stosowanie tego modelu w sytuacji sygnalizowania przez wychowanka „sytuacji pomocy”²⁹ ma szansę na pomyślną realizację jedynie w przypadku stosowania przez nauczyciela wielu wskazówek sformułowanych przez Rogersa, pozwalających przełamać bariery i stać się empatycznym facylitatorem³⁰. Właściwie trudno mówić o strategiach kształcenia, podejmowanych przez nauczyciela specjalnych czynnościach, gdyż element „czynności nauczania” niemal nie występuje. Bardziej adekwatne jest określenie „ułatwianie uczenia się”. By móc to czynić, nauczyciel winien przejawiać określone postawy i cechy osobowe. Najważniejsze z nich dotyczą osobistej autentyczności, wrażliwości, empatycznego zrozumienia i ciepła, bezwarunkowej akceptacji wychowanka oraz doceniania jego wartości³¹. Na szczególne wyróżnienie w postawie facylitacji zasługuje „empatyczne rozumienie” polegające – jak pisze M. Kościelniak – na „zdolności «wchodzenia»

²⁹ Dokładne omówienie faz modelu oraz propozycje scenariuszy – tamże, s. 122–130.

³⁰ Zagadnienie facylitacji jako postawy i działania przybliża czytelnikowi praca M. Kościelniaka, *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Impuls, Kraków 2004.

³¹ Zob. J. Danilewska, *Romantyczna utopia wolności w edukacji szkolnej*. W: *Granice wolności i przymusu w edukacji*, red. J. Danilewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001, s. 147.

w świat wewnętrznych przeżyć ucznia, by móc postrzegać je w sposób właściwy jego indywidualności; zdolności odczuwania uczuć tak, jak on sam je odczuwa”³².

B.D. Gołębiak, omawiając strategie wspierania rozwoju osobowego, oprócz modelu uczenia się z doradcą opisuje strategię integracji emocjonalnych i intelektualnych stron osobowości, konstruowaną przez pedagogikę Gestalt³³. W tym modelu zadaniem nauczania jest wspieranie sytuacji, w których uczeń uzyska pełen osobowo-twórczy kontakt, wejdzie w interakcje z otaczającym go środowiskiem społecznym i ekologicznym. Interakcje te mogą przebiegać na czterech płaszczyznach: osobowego – indywidualnego „Ja” (oznaczającego życiowe doświadczenia i nauczyciela, i ucznia), grupy tworzącej wspólnotę uczących się (z całym bogactwem i dynamiką relacji międzyludzkich), przedmiotu uczenia się oraz społeczno-kulturowego kontekstu uczenia się. Nauczanie ma zapewnić względną równowagę między tymi płaszczyznami, tworząc tym samym „(...) przestrzeń dla aktywności i kreatywności, samowrażania się i kontaktu z różnymi aspektami ja”³⁴.

Strategie dydaktyczne oparte na humanistycznych koncepcjach uczenia się nie są skupione na ścisłym, dokładnym opisanium wszelkich procedur kształcenia. Wręcz przeciwnie. Lektura tekstów przedstawiających teorie i praktyki koncepcji kształcenia zanurzonych w „romantycznych” wizjach edukacji pozwala jednak odpowiedzieć na interesujące z punktu widzenia dydaktyki pytania. Jeśli przyjąć jako kryterium analizy wyróżnione przez S. Palkę elementy strukturalne procesu kształcenia, tzw. elementy stałe teorii i praktyki dydaktycznej, można próbować rekonstruować teorię i praktykę dydaktyki, także i dydaktyki szkoły wyższej opartej na przesłankach humanistycznych, romantycznych, osobowościowych i terapeutycznych.

Tabela 4. Analiza elementów strukturalnych procesu kształcenia w szkole wyższej, opartego na podstawie humanistycznej, romantycznej koncepcji uczenia się

Elementy strukturalne procesu kształcenia	
I Grupa – Proces dydaktyczny	
Cele wsparte na bazie aksjologicznej	<ul style="list-style-type: none"> – Punkt ciężkości lokowany jest nie w zasobach wiedzy czy listach umiejętności, ale w potencjale podmiotu uczącego się. – Cele kształcenia skupione są na wewnętrznych stanach jednostki i artykułowane za pomocą terminów „samorealizacja”, „aktualizacja potencjału”, „samoświadomość”, „wiedza o sobie samym”. – Oczekiwanym standardem jest student – niepowtarzalny, o jednostkowej tożsamości i indywidualnych możliwościach i ograniczeniach. – Celem działań jest ujawnienie i wsparcie potencjału rozwojowego jednostki i jej dążeń do samorealizacji.

³² Tamże, s. 27.

³³ Zob. B.D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, s. 185–187.

³⁴ Tamże, s. 186.

Elementy strukturalne procesu kształcenia	
I Grupa – Proces dydaktyczny	
Treści kształcenia i samokształcenia	<ul style="list-style-type: none"> – Wiedzą jest to, co odnosi się do bezpośredniego, wewnętrznego doświadczenia jednostki, co służy rozwojowi jej świadomości, pogłębieniu wiedzy o sobie samej. – Zdobywanie wiedzy jest jedynie środkiem prowadzącym do własnego rozwoju, samoaktualizacji, świadomości samego siebie. – Można zatem mówić nie tyle o treściach kształcenia, ile o treściach samokształcenia. – Student powinien mieć możliwość swobodnego, wolnego wyboru kursów, odpowiadających jego zainteresowaniom, pozwalających mu rozwijać swój potencjał w wybranym obszarze. – Program, projekt kształcenia jest zawsze indywidualną kreacją. – Program, projekt kształcenia w tym ujęciu jest zajmowaniem się doświadczeniami, przeżyciami osoby uczącej się.
Metody/strategie/techniki	<ul style="list-style-type: none"> – Podmiotem uczenia się jest doświadczający i przeżywający człowiek. – Studiowanie następuje w wyniku tylko własnej aktywności podmiotu, oparte jest na samodzielności osoby uczącej się. – Strategie edukacyjnego wsparcia oparte są głównie na poradnictwie i wspomaganium procesu uczenia się (model uczenia się z doradcą). – Nauczyciel akademicki najczęściej jest albo doradcą, albo konsultantem indywidualnej pracy studenta. – Uczenie się winno być swobodne, nie można zatem zaplanować i opisać układów czynności nauczyciela i ucznia ani warunków skuteczności ich działania. – „Zwolennicy tego podejścia skłonni są ufać takim metodom, jak uczenie się we współpracy, uczenie się samodzielne, uczenie się w małych grupach, działanie społeczne jako przeciwieństwo nauczania opartego na rywalizacji, zdominowanego przez nauczyciela i wyłącznie poznawczego**.
Formy organizacyjne	<ul style="list-style-type: none"> – Dominują formy pracy indywidualnej. – Formy organizacyjne muszą być przede wszystkim elastyczne, dostosowane do oczekiwań osób uczących się.
Środki dydaktyczne	<ul style="list-style-type: none"> – Środki dydaktyczne winny być dobrane zgodnie z preferencjami i sposobami uczenia się studium podmiotu. – Nauczyciel i inni ludzie „przynależą” do zasobów środków pomagających w uczeniu się.
Zasady kształcenia i samokształcenia	<ul style="list-style-type: none"> – Kształcenie konstruowane jako proces wspomaganie rozwoju samoświadomości, realizowany w wolności wyboru, zmierzający do przejęcia odpowiedzialności za własny rozwój, nie podlega systematyzacji i innym prawidłowościom, gdyż za każdym razem ma charakter jednostkowy. – Naczelną zasadą zatem jest indywidualizacja.

* A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolony. Założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1999, s. 28

Elementy strukturalne procesu kształcenia	
I Grupa – Proces dydaktyczny	
Kontrola i ocena przebiegu efektów procesu kształcenia i samokształcenia	<ul style="list-style-type: none"> – Efekty procesu kształcenia i samokształcenia mogą być opisywane za pomocą miary „poczucia spełnienia”, „poczucia szczęścia”, „poczucia zdrowia psychicznego”. – „Wyniki nauczania są bez znaczenia, a nawet przynoszą szkodę, gdyż jednostka traci zaufanie do siebie i to hamuje prawdziwe jej uczenie się”[*].
II Grupa – Czynniki warunkujące przebieg i efekty procesu dydaktycznego	
Związane z cechami psychofizycznymi uczniów	<ul style="list-style-type: none"> – Podstawą jest założenie, iż człowiek jest dobry z natury (lub przynajmniej neutralny) i posiada naturalną potrzebę i chęć uczenia się. – Każda osoba jest indywidualnością, której potencjał ma się także przez edukację urzeczywistnić. – Opisana przez A. Masłowa hierarchia potrzeb człowieka ma konsekwencje dla projektu edukacji. Bez zaspokojenia potrzeb miłości, afiliacji, uznania i aprobaty nie można zaspokajać potrzeb natury poznawczej, a tym bardziej samorealizacji. Dlatego tak ważne z punktu widzenia nauczyciela jest poznanie osoby, otoczenie jej bezwarunkową akceptacją, nawiązanie autentycznych więzi interpersonalnych.
Związane z cechami psychologicznymi nauczyciela	<ul style="list-style-type: none"> – Najważniejsze są cechy osobowe nauczyciela akademickiego, pozwalające mu być opiekunem, doradcą i facylitatorem. – Wysoki poziom inteligencji interpersonalnej oraz intrapersonalnej. – Zdolność do empatycznego obejmowania drugiej osoby, wchodzenia w wewnętrzny świat przeżyć i doświadczeń drugiej osoby. – Autentyzm osobowego bycia i bezwarunkowa akceptacja drugiego.
Związane z cechami środowiska lokalnego, szkolnego, rówieśniczego	<ul style="list-style-type: none"> – Środowisko winno umożliwiać swobodny rozwój. – Zadaniem edukacji jest stworzenie bezkonfliktowego otoczenia, bogatego w impulsy podsycające zdrowy rozwój – Specjalnie konstruowane środowisko rozwojowe – środowisko pedagogiczne – powinno być „dostatecznie przyzwalające, aby umożliwić rozwinięcie się wewnętrznego «dobra» (możliwości i zalet społecznych), a wewnętrzne «zło» wziąć pod kontrolę”^{**}.

* J. Danielewska, *Romantyczna utopia wolności w edukacji szkolnej*, s. 146

** L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, s. 23.

Elementy strukturalne procesu kształcenia	
III Grupa – Podmioty procesu dydaktycznego	
Sposoby komunikacji i współdziałania dydaktycznego	<ul style="list-style-type: none"> – U podstaw teoretycznych założeń jest istnienie bliskiej relacji interpersonalnej, umożliwiającej zdobywanie wiedzy o sobie w relacji z drugim, rozumienia siebie i innych. – Nauczyciel akademicki pełni funkcję doradcy, opiekuna, facylitatora, psychoterapeuty. – Relacja nauczyciel akademicki – student musi być oparta na zasadach bezwarunkowej akceptacji, pełnego zaufania i empatycznego wsłuchiwania się w potrzeby. – Konieczne jest odstąpienie od bezpośrednich oddziaływań o charakterze ingerencyjnym i dyrektywnym na rzecz konstruowania bogatej oferty przedstawianej studentowi do wyboru. – Relacja interpersonalna jest asymetryczna, inicjatywa jej podejmowania i nadawania kierunku leży po stronie studenta. – Konieczne jest nawiązanie bliskich kontaktów ze studentem, które jest warunkiem ujawnienia jego możliwości rozwojowych, a tym samym ich adekwatnego wsparcia.

Źródło: opracowanie własne.

Paradygmat humanistyczny ma swoich zdecydowanych zwolenników oraz równie zdecydowanych przeciwników. Jak zauważa jednak D. Klus-Stańska: „dość paradoksalnie stał się on najbardziej popularny, z jednej strony w edukacji przedszkolnej, a z drugiej, w określonych zakresach pedagogicznej edukacji uniwersyteckiej, wyrażającej się wówczas w quasi-psychologicznych inspiracjach warsztatowych”³⁵. Nie wdając się w dyskusje na temat utopijności czy realności romantycznych założeń i wizji, będących u podstaw teoretycznych uzasadnień omawianego paradygmatu, można wskazać wiele obszarów zadań nauczyciela, także nauczyciela akademickiego, które z powodzeniem mogą być realizowane za pomocą strategii wpisujących się w orientację humanistyczną.

Dydaktyka akademicka ma swoją specyfikę wynikającą między innymi ze swego poziomu rozwoju psychofizycznego, intelektualnego, społecznego, emocjonalnego młodzieży akademickiej oraz ze szczególnej roli społecznej uczelni akademickich³⁶. Czas studiowania to czas, w którym znacząca większość studentów poszukuje własnej tożsamości, próbuje odpowiedzieć na pytania: „kim jestem i dokąd zmierzam?”, staje przed sytuacjami znaczących wyborów decydujących o jakości dalszego życia własnego i nie tylko własnego. Udzielanie wsparcia, otoczenie młodzieży akademickiej pomocą psychopedagogiczną ma w tym okresie duże znaczenie i wartość. I tu otwiera się przed nauczycielem akademickim cały katalog zadań, których wypełnianie może być wprost wpisane w paradygmat teorii i praktyki peda-

³⁵ D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna...*, s. 68.

³⁶ Zwraca na ten fakt uwagę S. Palka, *Aktualne tendencje w dydaktyce akademickiej*. W: *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 32.

gogicznej szukającej uzasadnień w humanistycznych, osobowościowych i terapeutycznych modelach lub strategiach działań. Na szczególną uwagę zasługuje opisany już uprzednio model uczenia się z doradcą, oparty na pracach C. Rogersa, który to znajduje swoje znakomite zastosowanie w doradztwie pedagogicznym rozumianym jako udzielanie wsparcia i formę pomocy. W funkcje opiekuńcze nauczyciela akademickiego wpisane jest bycie tutorem – opiekunem indywidualnych ścieżek edukacyjnych studentów, chcących skorzystać z poszerzonej i zmodyfikowanej oferty kształcenia, zgodnie z własnymi preferencjami, zainteresowaniami, możliwościami rozwoju osobowego i zawodowego. Nierzadko tutoring obejmuje nie tylko tzw. orientację zawodową, ale i obszar sfery prywatnej – życiowych problemów studenta. Na plan pierwszy wysuwa się działanie pedagogiczne prowadzone w ramach doradztwa traktowanego jako forma pomocy. Głównym celem doradztwa pedagogicznego – jak pisze B. Czerska i J. Michalik-Surówka – jest „optymalizacja funkcjonowania człowieka w kontaktach z innymi ludźmi, zapewnienie pełnej swobody ujawniania objawu (objawów) w znaczącym kontakcie osobowym (pedagogicznym) oraz pomoc w rozumieniu własnej osoby i wsparcie w egzystencjalnych trudnościach”³⁷. Autorki konkretyzują także cele szczegółowe działań doradztwa, które ujmowane w postaci kompetencyjnej odnoszą się wprost do wiedzy, jaką ma szansę zdobyć student, do umożliwienia kształtowania przez niego umiejętności oraz do rozwijania w sobie określonych właściwości podmiotowych. Zadaniem opiekuna – tutora – doradcy jest stwarzanie takich sytuacji, by student zdobył wiedzę niezbędną do funkcjonowania w roli osoby studiującej, czyli:

- na temat specyfiki procesu studiowania;
- wielości odmian własnego uczenia się;
- metodyki rozwiązywania trudności i problemów;
- specjalistycznej terapii psychologiczno-psychiatrycznej i pomocy socjalnej³⁸.

Zdobywana wiedza jest podstawą do kształtowania umiejętności w zakresie:

- wyznaczania indywidualnych celów (intencji);
- rozpoznawania własnych preferencji w sposobach komunikowania się i uczenia;
- wypracowania własnych strategii kształcenia się i dokształcania;
- rozwijania własnych kompetencji i samodzielności działania;
- radzenia sobie w sytuacjach trudnych³⁹.

Zgodnie z założeniami większości modeli humanistycznych i osobowościowych głównym celem podejmowanych czynności przez nauczyciela jest wspomaganie rozwoju osobowego oraz przechodzenie od udzielanego wsparcia do samodzielności uczącego się podmiotu i przejmowania przezeń odpowiedzialności za własne działania i rozwój we wszystkich obszarach. Do tak stawianego zadania konieczne są osiągnięcie przez studenta świadomości swoich własnych mocnych i słabych stron osobowości, niezbędnych do adekwatnej samooceny, oraz przekonanie o potrzebie

³⁷ B. Czerska, J. Michalik-Surówka, *Doradztwo pedagogiczne na uczelni wyższej. Założenia i pierwsze doświadczenia*. W: *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, s. 80.

³⁸ Tamże, s. 81.

³⁹ Por. tamże, s. 81.

podejmowania działań służących uczeniu się i rozwojowi osobowemu. B. Czerska i J. Michalik-Surówka na podstawie własnych doświadczeń bycia doradcą pedagogicznym oraz namysłem nad oczekiwaniami studentów identyfikują przynajmniej dwie skuteczne strategie niesienia pomocy. Pierwsza z nich wymaga od nauczyciela stylu kierującego i instruktazowego, w którym „doradca instruuje, prowadzi studenta do właściwych działań lub specjalistów i placówek⁴⁰”. Druga strategia, oparta na stylu wspierającym, wpisuje się natomiast wprost w humanistyczny model relacji interpersonalnych, w których następuje dzielenie się doświadczeniem, wyzwalamie i nazywanie emocji, formułowanie oczekiwań, samodzielne określanie celów i konstruowanie drogi ich realizacji. Model uczenia się z doradcą jest bardziej uniwersalny, może być wprost zaadaptowany nie tylko w obszarze doradztwa pedagogicznego i psychologicznego, w działaniach profilaktycznych, w organizowaniu grup edukacyjnego wsparcia, w rozwiązywaniu różnorodnych problemów, ale także w wspieraniu studentów w tworzeniu przez nich indywidualnych projektów ścieżek edukacyjnych, pozwalających im aktualizować własny potencjał.

Zakończenie

Przybliżone dwa podejścia paradygmatycznych uzasadnień wybranych teorii i przykładów praktyk dydaktyki szkoły wyższej są w istocie niesprowadzalne do jedni, w zasadzie stanowią przykłady biegunowo wręcz odmiennych opisów rzeczywistości edukacyjnej. Posługują się przy tym zupełnie różnym aparatem pojęciowym. Analizując znaczenie konstytutywnego dla dydaktyki terminu „kształcenie”, odkrywamy bardzo zróżnicowane stanowiska. Owa biegunowość wspomnianych paradygmatów lokuje punkt ciężkości treści przypisywanych kształceniu z jednej strony w kategorii „nauczania”, z drugiej zaś w „samokształceniu”. Na gruncie behawioralnym uprawomocnione jest posługiwanie się kategorią „nauczania”, która to rozumiana jest najczęściej jako

(...) planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniami, mająca na celu wywołanie pożądaných, trwałych zmian w ich postępowaniu, predyspozycjach i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowywania wiedzy, przeżywania wartości i działań praktycznych⁴¹.

Z kolei w paradygmacie humanistycznym termin ten w zasadzie nie istnieje, uprawomocnione jest „wspomaganie” procesu uczenia się, które to nie może być ani zaplanowane, ani systematyczne, ani nakierowane na wywoływanie (nauczyciel nie może nic wywoływać, a jedynie wspomagać samoaktualizację) pożądaných zmian. Szukanie pomostów pomiędzy tak skrajnie różnymi podejściami musi się zakończyć niepowodzeniem. To fałszywe tropy. Z punktu widzenia rozwoju dydaktyki jako na-

⁴⁰ Tamże, s. 82.

⁴¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 184.

uki i pedagogiki jako nauki ważne jednak jest samo pojawianie się danych kategorii, które na gruncie szczegółowych teorii mogą być odmiennie definiowane. Niewątpliwie cenne dla rozwoju pedagogiki ogólnej jest także wprowadzanie do języka nauki przez poszczególne paradygmaty kategorii, które są najpierw właściwe i specyficzne tylko dla określonych teorii i praktyk, a następnie przenikają do innych obszarów pedagogicznego opisu i służą budowaniu teoretycznej wiedzy pedagogicznej. Niewątpliwie zasługą myśli mającej swe źródła w psychologii humanistycznej jest wprowadzenie do pedagogiki takich kategorii pojęciowych jak „samorealizacja”. Kategoria ta, oprócz odpowiedzialności i podmiotowości, współtworzy główną ideę pedagogiki humanistycznej, przyczyniając się wprost do budowania pedagogiki ogólnej jako nauki. Dane kategorie pojęciowe mogą się stać użytecznym instrumentarium analizy teorii i praktyki pedagogicznego działania zarówno w poszczególnych subdyscyplinach pedagogicznych, jak i w tworzeniu pedagogiki ogólnej. Mam nadzieję, że dokonana w tekście analiza dwóch paradygmatycznych ujęć teorii i praktyki dydaktyki akademickiej, za pomocą wspomnianych kategorii – wyróżnionych przez S. Palkę elementów strukturalnych procesu kształcenia, stanowi mały krok ku budowaniu dydaktyki i pedagogiki ogólnej.