

Maria Groenwald
Uniwersytet Gdański

O naukowym statusie dydaktyków przedmiotowych. Głos w dyskusji

ABSTRAKT: Artykułem na temat naukowej kondycji dydaktyków przedmiotowych nawiązuję do dorobku Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego Dydaktyk Szczegółowych, ale też do dyskusji podejmowanych na ten temat od lat. Przedstawiony w nim tok analizy został zainspirowany unitarną koncepcją trafności S. Messicka, pomocną w formułowaniu opinii/osądów zjawisk edukacyjnych. W opracowaniu podjęto zagadnienia: (A) ugruntowania teoretycznego prac dydaktyków przedmiotowych; (B) stosowności i użyteczności teoretycznych założeń leżących u podstaw ich badań empirycznych; (C) aksjologicznych aspektów naukowego rozwoju dydaktyków; (D) długofalowych konsekwencji aktualnego stanu dydaktyk i dydaktyków przedmiotowych. Analizę zamykają projekty działań pomocnych w zmianie ich dotychczasowego statusu naukowego.

SŁOWA KLUCZOWE: dydaktycy przedmiotowi, trudności w rozwoju naukowym i ich przezwyciężanie

Kontakt:	Maria Groenwald maria.groenwald@ug.edu.pl
Jak cytować:	Groenwald, M. (2018). O naukowym statusie dydaktyków przedmiotowych. Głos w dyskusji. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 15–28. Pobrano z http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/582
How to cite:	Groenwald, M. (2018). On the scientific status of subject didacticians: a voice in the discussion. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 15–28. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/582

WPROWADZENIE. ZAŁOŻENIA DO ANALIZY

Tytułem opracowania nawiązuję do tematyki podjętej w ramach Pierwszego Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego Dydaktyk Szczegółowych: „Wokół pytań o naukowy status dydaktyk szczegółowych”, które odbyło się w maju 2017 roku w Instytucie Pedagogiki WNS UG w Gdańsku (Szyling, 2017). Spośród podjętych w jego ramach rozlicznych kwestii zainteresowały mnie szczególnie te, które dotyczyły naukowego statusu dydaktyków przedmiotowych (szczegółowych). Jak się bowiem okazuje, jest on szczególnie z racji usytuowania w stanie swoistego zawieszenia między metodyką przedmiotową, pedagogiką (lub inną dyscypliną nauk społecznych) a dyscypliną macierzystą (np. dla dydaktyków biologii jest nią biologia, dla dydaktyków geografii – geografia itd.). To jednak nie jest jedyna trudność doświadczana przez nich na drodze naukowego rozwoju. Niniejszym artykułem zamierzam przyłączyć się do dyskusji nad naukową kondycją dydaktyków przedmiotowych oraz możliwym procesem jej zmieniania.

Przesłankami umożliwiającymi włączenie się do niej były dane uzyskane podczas rozmów z uczestnikami Seminarium, wygłoszone w jego ramach wykłady oraz zaprezentowane postery, jak również osobiste doświadczenie biograficzne, wywiady pogłębione przeprowadzone z dydaktykami przedmiotowymi (w przewadze z dydaktykami geografii) w ramach badań własnych, a także informacje zdobyte dzięki lekturze opracowań poświęconych dydaktykom szczegółowym.

Uzyskany w toku badań empirycznych materiał cechowała różnorodność zagadnień implikowanych problematycznością owego statusu. Dla jej zredukowania przydatna okazała się kategoryzacja umożliwiająca stworzenie reprezentacji pojęciowej skupiającej desygnaty pokrewne semantycznie lub pojawiające się najczęściej (Nęcka, i in., 2013, s. 99–103). W związku z tym, że w istocie określanie statusu dydaktyków przedmiotowych wiąże się z formułowaniem sądów wartościujących na temat ich kondycji naukowej, uznałam, że modelem przydatnym w kategoryzacji danych oraz w prowadzonej analizie będzie unitarna koncepcja trafności Samuela Messicka¹, w formie graficznej przedstawiona jako macierz postępująca (tab. 1).

¹ S. Messick złożoną znaczeniowo trafność opisuje jako sąd wartościujący (strategię walidacyjną), umożliwiającą określenie stopnia, w jakim dane empiryczne i teoria wspierają adekwatną i właściwą interpretację wyników (Messick, 2005, s. 475).

Tab. 1. Wymiary trafności wg S. Messicka

		Funkcja lub następstwo badania	
		Interpretacja wyników badania	Użycie wyników badania
Uzasadnienie badania	Na podstawie dowodów trafności	Trafność teoretyczna (A)	(A) + relewantność i użyteczność (B)
	Na podstawie społecznych konsekwencji interpretacji i zastosowania postępowania badawczego	(A) + aksjologiczne implikacje określenia konstruktów, a także teorii i ideologii, stanowiących podstawę interpretacji (C)	(A) + (B) + (C) + oszacowanie aktualnych i potencjalnych społecznych konsekwencji badania (D)

(Za: Messick, 2005, s. 480)

Uniwersalny charakter modelu S. Messicka wyraża się w możliwości zaadaptowania go na potrzeby tych badań edukacyjnych (i społecznych), których celem jest sformułowanie oceny lub osądu, bądź – jak w analizowanym przypadku – przedstawienie opinii na temat naukowej kondycji dydaktyków przedmiotowych. Punktem wyjścia i podstawą refleksji jest w niej pole rozważań natury teoretycznej (oznaczone literą A). Na nim „nadbudowane” są pozostałe wymiary tego konstruktów: relewantność i użyteczność (pole B), aksjologiczne aspekty decyzji i działań (pole C), które kumulują się w polu ich społecznych konsekwencji (pole D). Wyłonione w modelu (tab. 2) aspekty problemów dydaktyków przedmiotowych zostaną przedstawione w dalszej części opracowania, jako podrozdziały: A–D.

Tab. 2. Aspekty problemów dydaktyków przedmiotowych

Uzasadnienia wyprowadzane \ Problemy skoncentrowane wokół	teorii	praktyk edukacyjnych
z pola dziedziny naukowej	A Ugruntowanie teoretyczne prac dydaktyków przedmiotowych	B Stosowność i użyteczność badań empirycznych
z obszaru konsekwencji społecznych	C Aksjologiczne aspekty naukowego rozwoju dydaktyków	D Długofalowe konsekwencje aktualnej sytuacji dydaktyków

(Oprac. własne)

ANALIZA WYBRANYCH ASPEKTÓW NAUKOWEGO STATUSU DYDAKTYKÓW PRZEDMIOTOWYCH

Wyłonione powyżej kategorie skupiają niewralgiczne grupy problemów skoncentrowanych wokół:

- A. ugruntowania teoretycznego prac dydaktyków szczegółowych;
- B. stosowności i użyteczności prowadzonych przez dydaktyków badań empirycznych i ujawniających się w ich obrębie koncepcji teoretycznych (A)+(B);
- C. aksjologicznych aspektów naukowego rozwoju dydaktyków szczegółowych, wykazujących powiązanie z (A), czyli (A) + (C);
- D. przewidywanych długofalowych konsekwencji aktualnej sytuacji dydaktyków, kumulujących rozważania: (A) + (B) + (C).

A. TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ PROWADZONYCH PRZEZ DYDAKTYKÓW SZCZEGÓŁOWYCH

Zgodnie z obranym porządkiem analizę otwiera refleksja nad doбором teorii leżących u podstaw naukowych dociekań dydaktyków. Wśród nich prym wciąż jeszcze wiodą – zwłaszcza w obrębie dydaktyk przedmiotów przyrodniczych – koncepcje osadzone na gruncie nauk pozytywistycznych (i neopoztywistycznych), co w opracowaniach dydaktyków przejawia się m.in. w przyrównywaniu zgromadzonych empirycznie faktów do zobiektywizowanych modeli teoretycznych, przyjmowanych jako jedynie prawomocna wykładnia wiedzy o świecie. W tym podejściu respektowanie normy tzw. racjonalnego krytycyzmu jest uważane za determinantę naukowości, a jej spełnienie wymaga: sformułowania problemu badawczego, jego hipotetycznego rozwiązania, poddania falsyfikacji umożliwiającej wyeliminowanie tych reprezentacji doświadczeń społecznych, które wykazują niezgodność z arbitralnie ustaloną normą (Oswald, 2002, s. 33, 42 49, 50; Carnap, 2000, s. 225–230; Popper, 1977, s. 15–17).

Przywołane powyżej obiektywno-idealistyczne ustalenia dotyczące prowadzenia badań, pozostają w sporze z subiektywno-idealistyczną koncepcją Thomasa Kuhna (Motycka, 1980, s. 180), przez dydaktyków szczegółowych przywoływaną raczej epizodycznie. Zgodnie z nią nauka przechodzi od paradygmatu do paradygmatu, co wiąże się ze zróżnicowanymi preferencjami paradygmatycznymi poszczególnych badaczy (Kuhn, 2009, s. 259–266). Owa różnorodność stanowi jednak źródło sporów zwolenników podejścia obiektywistycznego z badaczami opowiadającymi się za koncepcjami nieobiektywistycznymi. Tymczasem Imre Lakatos uważa, że spośród dwu podejść: postrzeganego jako postępowe oraz wskazywanego jako ulegające degeneracji, naukowcy wykazują skłonność do przechodzenia na stronę postępowego (Lakatos, 1995, s. 361). W związku z tym podejście przez nich odrzucone zaczyna ulegać degeneracji i trwanie przy nim – jak pisze – byłoby uważane za intelektualne przestępstwo (Lakatos, 1995, s. 353).

W kontekście powyższych rozważań pojawia się pytanie o dokonywane przez dydaktyków wybory w zakresie doboru teoretycznego fundamentu dociekań naukowych, a więc – czy są one zorientowane na potwierdzanie prawd obiektywnych, czy raczej skłaniają do podtrzymania dyskursu kreującego określoną wizję edukacji człowieka (Rorty, 1994, s. 328, 325). Na ten fakt, konieczności sytuowania naukowego rozwoju dydaktyk szczegółowych w powiązaniu ze stosownymi koncepcjami teoretycznymi,

zwraca uwagę Dorota Klus-Stańska w seminaryjnym wykładzie „Dydaktyki szczegółowe: od praktyki edukacyjnej do badań naukowych”, w którym kładzie m.in. nacisk na konieczność prowadzenia i publikowania prac osadzonych na wyraźnym gruncie teoretycznym, zaś w postępowaniu habilitacyjnym – na wymóg wniesienia wkładu w teorię naukową. Znaczenie teoretycznego fundamentu dla prowadzenia badań naukowych podkreśla również S. Messick, gdyż obrane założenia ontologiczne i epistemologiczne – argumentuje – przekładają się na postępowanie badawcze i ujawniają m.in.: (a) w konstrukcji przedmiotu badania („Co?”); (b) w obranym celu ich prowadzenia („Po co?” „Ze względu na co?”).

Wybór przedmiotu badania niejednokrotnie wpływa z potrzeb lub problemów codzienności i stanowi punkt wyjścia w poszukiwaniach naukowych. Jak wynika z doniesień dydaktyków przedmiotowych, najczęściej są nim takie aspekty kształcenia, jak jego efektywność, skuteczność stosowanych metod pracy z uczniami, ich postawy wobec określonych obszarów nauczania-uczenia się, dobór środków dydaktycznych, analizy programów szkolnych (Sadoń-Osowiecka, 2011). Wynika stąd, że wybierane są przede wszystkim zagadnienia natury praktycznej, co Elżbieta Szkurłat nazywa „udziałem aspektów utylityrnych, będących odpowiedzią na potrzeby społeczne, tzn. potrzeby edukacji szkolnej, a częściowo również uniwersyteckiej” (Szkurłat, 2008, s. 282–293). Przyznaje zarazem, że taki kierunek badań jest podstawą odmawiania dydaktykom szczegółowym rangi dziedzin naukowych. Znamiennie dla prowadzonych przez nich badań jest pomijanie aspektów wychowawczych oraz traktowanie ich jako niedotyających dydaktyk (i dydaktyków) przedmiotowych.

„Po co?” lub „ze względu na co?” to pytanie o **cel badań**, czyli o ich intencjonalność (Zamojski, 2010). Okazuje się, że wciąż jeszcze preferowanym celem badań dydaktyków jest dążenie do sformułowania wniosków prowadzących do uogólnień naukowych. Są bowiem przeświadczeni, że „naukowe” jest jedynie podejście wolne od wiedzy potocznej oraz od subiektywizmu badacza. Preferowane osadzenie w paradygmacie obiektywistycznym ma jednak charakter instrumentalny, gdyż wyłączają z niego – leżące u podstaw tego podejścia – argumentacje: filozoficzną, socjologiczną i psychologiczną (Suska-Wróbel, 2009, s. 197). Z analizy badań dydaktyków (zwłaszcza przedmiotów przyrodniczych) wynika, że ich niechęć do prowadzenia badań nieobiektywistycznych ma swoje zakorzenienie w dominującym w tych naukach przekonaniu o wyższości badań obiektywistycznych nad innymi podejściami poznawczymi oraz traktowaniu ich jako jedyne źródła rzetelnej wiedzy o świecie. Rzecz w tym, że obiektywistycznie zorientowany cel stoi w konflikcie z przedmiotem badania odpowiadającym potrzebom dydaktycznej codzienności. Ponadto celowy zazwyczaj dobór próby uniemożliwia generalizację interpretacji wyników badania na inne sytuacje, zadania, grupy uczniów (Cronbach, 2005, s. 278–281), o czym niektórzy badacze zdają się zapominać.

Oprócz celu naukowego w badania dydaktyków przedmiotowych jest wpisany ich cel osobisty, czyli formalny **awans naukowy**. Niestety, od lat w ramach tych dziedzin powstają zaledwie dysertacje doktorskie (brak habilitacji), co nie prowadzi do odradzania się teorii dydaktycznej. W obrębie uprawianej przez siebie dydaktyki szczegółowej uzyskanie naukowej samodzielności jest niemożliwe m.in. dlatego, że brakuje w niej kadry

profesorskiej niezbędnej w procesie procedowania. To zmusza dydaktyków do emigracji na obszary innych dyscyplin – albo macierzystej, albo którejś z nauk społecznych. Zdaniem Ryty Suskiej-Wróbel (2009, s. 198), dydaktykom przedmiotów przyrodniczych bliżej jest do pedagogiki niż do dyscyplin przyrodniczych, gdyż w publikowanych opracowaniach opierają się częściej na ustaleniach nauk społecznych niż przedmiotowych. Ale już w przypadku dydaktyki geografii habilitacje zazwyczaj są procedowane z zakresu geografii. Natomiast uczestniczący w wywiadzie dydaktyk stwierdza, że: *Dydaktyka szczegółowa (geografii) nie jest ani do przedmiotu, ani do dydaktyki. A i pedagogika, i geografia, traktują ją jako mało- lub zupełnie nienaukową.*

Specyficzny status naukowy dydaktyk szczegółowych implikuje trudności w zamieszczaniu tekstów z zakresu dydaktyki w wysoko punktowanych czasopismach, zazwyczaj ukierunkowanych monodyscyplinarnie, a nawet wąskotematycznie. Tymczasem opracowania dydaktyków przedmiotowych są interdyscyplinarne, z pogranicza dyscyplin, gdyż wiążą ze sobą dorobek nauk przyrodniczych, humanistycznych i społecznych (Groenwald, 2015), co utrudnia ich publikację. Zupełnie uniemożliwiają ją prace o szkolnej codzienności, ponieważ badający ją zazwyczaj nie wychodzą poza wiedzę potoczną. Ostatecznie więc dydaktycy najczęściej składają swoje artykuły w zbiorach pokonferencyjnych, nazywanych „monografiami”, będącymi mozaiką zagadnień niepowiązanych problematycznie, ilustrowanych badaniami przeprowadzonymi naprędce i w oparciu o najłatwiej dostępną próbę.

B. BADANIA DYDAKTYKÓW JAKO PRZYKŁAD UŻYTKOWANIA TEORII

Przyjęte przez dydaktyków osadzenie teoretyczne realizowanych badań (pole A macierzy) znajduje odzwierciedlenie w prowadzonych badaniach empirycznych. Według S. Messicka winna je cechować relewantność i stosowność. **Relewantność** (zgodność) oznacza wymóg prowadzenia ich zgodnie z przyjętymi uprzednio założeniami ontologiczno-epistemologicznymi, ujawniającymi się już na etapie wyznaczania celu i przedmiotu badań, czego przykładem mogą być przedstawione w ramach Seminarium poster: Wioletta Kozak „Wokół zagadnień metodologii budowanej w edukacji oraz podejście triangulacyjne w badaniach”, 2017), Martina Błaszczak („Wspieranie refleksyjnego podejścia do dydaktyki: praktyki dydaktyczne w nauczaniu języka angielskiego”, 2017) czy Marty Krasuskiej-Betiuk („Antropocentrycznie zorientowana dydaktyka języka ojczystego”, 2017). Pominięcie wymogu relewantności badań prowadzi do opisywanego przez Dorotę Klus-Stańską (2010) chaosu, ale nie z jego potencjałem konstruktywnym, lecz z destrukcyjnym dla dydaktyki skutkiem.

Kolejną cechą poprawnych metodologicznie badań w modelu S. Messicka to **stosowność**, która uwrażliwia na ograniczenia wpisane w każdą metodę badawczą, używaną tak w podejściu jakościowym, jak i ilościowym. Seminaryjny poster Aleksandry Zahorskiej (2017) jest przykładem opracowania spełniającego wymogi: (1) relewantności, gdyż autorka teoretyczny fundament badań lokuje w koncepcjach J. Piageta, L. Wygotskiego i J.S. Brunera; (2) stosowności, ponieważ prezentuje zalety i ograni-

czenia badań w działaniu. Ta praca koresponduje z Seminaryjnym wykładem Bogusławy D. Gołębniak (2017), która właśnie badania interwencyjne (wywodzące się z badań w działaniu i fenomenologii uczestniczącej) wskazuje jako odpowiadające aktywności poznawczej dydaktyków oraz jako posiadające legitymizację naukową. Zwraca przy tym uwagę na dobór strategii ich realizacji adekwatnie do przyjętych ram teoretycznych. Istotne jest tu bowiem powiązanie badań empirycznych z teorią, które może nie tylko zmieniać praktyki dydaktyczne, ale też zwrotnie – modyfikować koncepcje teoretyczne. Natomiast rezygnacja z naukowych podstaw i prowadzenie badań opartych głównie na praktycznym doświadczeniu badaczy i ich wiedzy osobistej (Klus-Stańska, 2000, s. 104) nie upoważnia do nadawania zaobserwowanym sytuacjom bardziej ogólnego wydźwięku (Suska-Wróbel, 2009, s. 195).

Na płaszczyźnie stosowności i użyteczności tematyką często podejmowaną przez dydaktyków przedmiotowych są **praktyki edukacyjne**. Pojawiły się one również podczas Seminaryjnej sesji posterowej i dotyczyły: krytycznej analizy podstawy programowej (Sadoń-Osowiecka, 2017; Greczyło, 2017), nowoczesnych metod kształcenia uczniów i nauczycieli (Bartoszewicz, 2017; Juskowiak, 2017; Siadak, 2017; Andrzejewska, Wawrzyniak-Śliwska, 2017; Przybyła, 2017). Zagadnieniem cieszącym się szczególnie zainteresowaniem dydaktyków zatrudnionych w uczelniach pracowniach dydaktyk przedmiotowych jest teoretyczno-praktyczne przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy w szkole zgodnie ze standardami ministerialnymi. Jednak praktyczny charakter tego typu tekstów powoduje, że dorobek dydaktyków może być postrzegany jako świadectwo ich rzemiosła, ale nie naukowego wkładu w rozwój dyscypliny, co zdaniem Floriana Plita wynika z ich nadmiernego zaangażowania w:

- kształcenie studentów, dość często przypadkowych, bo nie zainteresowanych ani dyscypliną macierzystą, ani pracą w szkole;
 - prace nad programami kształcenia, opracowywanie podręczników przez jednych a przez drugih ich recenzowanie;
 - szkolenia nauczycieli na kursach, studiach podyplomowych itd. (Plit, 2004, s. 109).
- Z tą opinią koresponduje wypowiedź jednego spośród uczestniczących w wywiadach dydaktyków, który stwierdza, że na uczelniach powszechnie się uważa, iż:
- po pierwsze, *na dydaktyce znajdują się wszyscy, (...) bo każdy prowadzi zajęcia dydaktyczne;*
 - po drugie, (zadaniem dydaktyków szczegółowych) *jest nauczenie studentów robienia konspektów i scenariuszy lekcji; nawet nie przygotowania do lekcji, tylko robienie tych scenariuszy;*
 - po trzecie, *być dydaktykiem to nie sztuka, przecież są ministerialne wytyczne i można według nich pracować.*

W efekcie niedostateczne umocowanie teoretyczne prac dydaktyków oraz ukierunkowany na praktyki edukacyjne charakter badań wyklucza ich ze świata nauki i powoduje, że jedyną dla siebie perspektywę funkcjonowania na uczelni widzą w zatrudnieniu na stanowisku starszego wykładowcy, co z kolei przekłada się na naukowo-badawczą stagnację uprawianej dziedziny.

C. AKSJOLOGICZNE ASPEKTY NAUKOWEGO ROZWOJU DYDAKTYKÓW PRZEDMIOTOWYCH

Zgodnie z przyjętym modelem analizy, etyczne aspekty rozwoju naukowego dydaktyków przedmiotowych wiążą się z decyzjami, jakie podejmują prowadząc badania. W tych i innych postanowieniach każdy kieruje się indywidualnie konstruowaną hierarchą wartości osobowych, wyznaczających cele działania, oraz preferowanymi normami prowadzącymi do ich osiągnięcia (Sztompka, 2002). Świadczy to o posiadaniu przez dydaktyków pewnej przestrzeni wolności, aczkolwiek ograniczonej normami społecznymi oraz regulacjami prawa stanowionego, w tym prawa oświatowego (Brzeziński, i in., 2008; ministerialne rozporządzenia). Wolność badawczą Henryka Kwiatkowska łączy z niezależnością, ale na tyle powiązaną z przemianami współczesnego świata, że przyjmującą formę współzależności z nim (2005, s. 232). Tym samym etyczną przestrzeń wolności dydaktyków wyznacza triada: **niezależność–współzależność–zależność (ubezwłasnowolnienie)**. Dokonując w jej obrębie wyborów, wyznaczają granice wolności swojej pracy naukowej, ale i też za te wybory ponoszą odpowiedzialność, co z uwagi na nią czyni je niejednokrotnie wyborami trudnymi (Chyrowicz, 2008, s. 71). Z kolei rezygnacja z niej przedłuża stan rozterki i prowadzi do kryzysu własnej tożsamości naukowej.

Z przywołaną powyżej triadą wolności naukowo-dydaktycznej korespondują dostrzegane wśród dydaktyków przedmiotowych rodzaje tożsamości:

- osiągniętej; jej budowanie jest zadaniem realizowanym przez nieliczne osoby samodzielnie i refleksyjnie, z dużym dystansem wobec zewnętrznej normatywności;
- nadanej, będącej w opozycji do tożsamości zadanej (osiągniętej); cechuje osoby, które na drodze awansu naukowego bezwolnie kierują się zewnętrznymi wymogami;
- rozproszonej, doświadczanej przez osoby o wysokim poziomie dezintegracji; pogłębia ją płynność wymogów w awansie naukowym oraz nieprzezroczystość kryteriów oceny osiągnięć kandydatów ubiegających się o niego (Kwiatkowska, 2005, s.178–184).

Mimo niepewności tożsamości, a może właśnie z tego powodu, pewne wartości mają dla dydaktyków znaczenie doniosłych. Są nimi: sprawiedliwość, odpowiedzialność, uczciwość wobec drugiego (lub nieoszukiwanie), szacunek, empatia, zaufanie (Aleksander, 2009; Rutkowiak, 2010).

Wartości są także jednym z aspektów dociekań badawczych dydaktyków szczegółowych, czego przykładem są Seminaryjne postery podejmujące: (1) kwestię nauczycielskiej uczciwości, rozumianej jako doświadczanie powinności kształcenia odpowiadającego możliwościom poznawczym uczniów i ich zainteresowaniom (Żyra, 2017); (2) specyfikę pracy z dzieckiem przewlekle chorym, dostosowaną do jego możliwości zdrowotnych oraz warunków oferowanych przez placówki przyszpitalne (Iwaszkiewicz-Kostka, Gębura, 2017).

D. PRZEWIDYWANIA DŁUGOFALOWYCH KONSEKWENCJI AKTUALNEJ SYTUACJI DYDAKTYKÓW

W polu (D) długofalowych konsekwencji współcześnie podejmowanej naukowej aktywności dydaktyków spotykają się wszystkie uprzednio zasygnalizowane jej aspekty (Skorupiński, 2013, s. 23), ale rozbudowane o predykcje wspierane na naukowych życiorysach badaczy. Biograficzny charakter prac dydaktycznych jest więc nie do pominięcia. Wyłania się z nich obraz dydaktyków, którzy – w większości wypadków – z własnej woli wybrali „swoją” dydaktykę szczegółową, widząc w niej perspektywę rozwijania i obranej dziedziny, i siebie samych. Jak piszą, początkowo praca z uczniami lub studentami ich pasjonowała, a nawet wydawała się ważniejsza niż praca naukowa. Jednak wraz z upływem lat ta fascynacja traciła na intensywności, zaś rozwój naukowy napotykał na nieprzewidywane wcześniej przeszkody (Groenwald, 2016). W efekcie, w ciągu kolejnych lat, części dydaktyków szczegółowych nie udało się zrealizować swoich wyobrażeń o wolności poszukiwań badawczych, czym dziś atrybutywnie winią czynniki od nich niezależne, leżące poza nimi, „na zewnątrz”. W zakresie rozwoju naukowego doświadczają stanu zawieszenia, będącego równocześnie rodzajem pułapki, gdyż z jednej strony identyfikując się silnie z „własną” dydaktyką przedmiotową, nawet nie dostrzegają procesu przechodzenia ku jej metodyce i innym praktycznym aspektom kształcenia przedmiotowego. To wszakże z drugiej strony blokuje ich awans naukowy, jako że prezentowane osiągnięcia są postrzegane – najogólniej – jako nienaukowe. Inni natomiast mierząc się z trudnościami, usiłują godzić awans naukowy z pracą na rzecz dydaktyki szczegółowej, co – jak sami stwierdzają – jest zadaniem karkołomnym. Tym niemniej w każdym z przypadków, co podkreśla R. Suska-Wróbel, „za kształt nauki odpowiadają w dużej mierze ludzie ją uprawiający i identyfikujący się z jej dziedziną poznania” (2009, s. 192). Zaś podejmowane przez nich decyzje odnośnie rozwoju naukowego w wymiarze długofalowym przekładają się na kondycję „ich” dydaktyki szczegółowej.

Wyłaniające się z biografii dydaktyków trudności najprawdopodobniej w przyszłości nie znikną, choćby dlatego, że nadal będą oni funkcjonować w obrębie swoich dziedzin. Te zaś, zdaniem D. Klus-Stańskiej, „sprawiają wrażenie chaotycznych, bowiem na ich płaszczyznach «siłują się» myśli społeczne związane ze sposobami kształcenia i instytucjami, w których jest ono realizowane” (2010, s. 51), gdzie wiedza potoczna ściera się z nauką, badania własne z realizowanymi na zamówienie, podejścia ilościowe z jakościowymi, a osobiste ścieżki rozwoju naukowego kolidują z wyznaczanymi proceduralnie. Dodatkowo dezorientację dydaktyków pogłębia „poszukiwanie równowagi między praktyką nauczania a teorią dydaktyki, między nauczaniem przedmiotem a pedagogiką, psychologią, etyką i filozofią” (Suska-Wróbel, 2009, s. 197), przy czym ze strony każdej z nich doświadczają krytyki stawiającej ich w szeregu dyletantów. Ostatecznie więc – paradoksalnie – w obrębie swojej dziedziny zazwyczaj czują się zagubieni i z różnym skutkiem szukają pomocy w rozwoju w pokrewnych dyscyplinach naukowych.

ZAKOŃCZENIE

Obrany w tej pracy model S. Messicka umożliwił uporządkowanie analizy wybranych problemów, z którymi zmagają się dydaktycy przedmiotowi. Dotyczyły one kwestii: (A) umocowania teoretycznego ich naukowego dorobku; (B) zdolności przekładania owych teorii na język badań empirycznych; (C) refleksji nad preferowanymi przez nich wartościami oraz działaniami, które podejmują zmierzając ku nim; (D) przyszłych konsekwencji dziś podejmowanych postanowień odnośnie ich rozwoju naukowego. Jest to spojrzenie na dydaktykę przez pryzmat człowieka, który nadając jej kształt swoją pracą naukową i dydaktyczną, prezentuje zróżnicowane wobec niej postawy. Jeśli umieścić je wzdłuż kontinuum, wówczas na jednym z jego krańcowych punktów dydaktyk prezentuje się jako aktywny badacz i postępowy nauczyciel, a na drugim – jako człowiek tkwiący w marazmie, niezdolny do wyzwolenia się z niego, potykający się o rozliczne przeszkody, skutecznie uniemożliwiające wyjście poza stopień naukowy doktora.

Niewątpliwie znaczącą rolę odgrywają podejmowane przez niego decyzje i wybory dotyczące przede wszystkim rozwoju naukowego, który nie sposób budować wyłącznie na użytkowych aspektach dydaktyk szczegółowych, lecz w oparciu o świadomie i celowo dobrane teorie naukowe. Jednak w przypadku ich redukcji do koncepcji zorientowanych obiektywistycznie, poznawczo niedostępne stają się zarówno nowe zagadnienia teoretyczno-empiryczne poszczególnych dydaktyk, jak i ich wewnętrzne problemy. Nazbyt często stosowany w nich dziś schematyzm badawczy przekłada się na niewielki wkład dydaktyk do nauki oraz na opinię o dorobku dydaktyków ubiegających się o awans naukowy, postrzeganim jako wtórny.

Choć za decyzje dotyczące naukowego rozwoju dziedziny oraz własnego warsztatu badawczego odpowiedzialność ponoszą dydaktycy, trzeba pamiętać, że podejmują je w społecznym otoczeniu, wśród innych ludzi, z którymi wiążą ich różne relacje: formalne i prywatne, oficjalne i koleżeńskie, wspomagające i blokujące ich działania. Z przedstawionych analiz wynika, że bez wsparcia z zewnątrz rzesza tych zniechęconych, którzy przestali walczyć i o siebie, i o dydaktykę, będzie rosła. Pisząc o pomocy mam na myśli opracowanie korzystniejszej dla dydaktyków przedmiotowych regulacji formalno-prawnej, zwłaszcza dotyczącej ich awansu naukowego. Niestety, zważywszy na wieloletnie ignorowanie tego problemu, wątpię w jej pojawienie się. Stąd znaczenia nabierają skierowane ku dydaktykom działania pomocowe ze strony środowiska akademickiego, jak chociażby jego większa otwartość i zaangażowanie we wspólnie z dydaktykami realizowane projekty naukowe: badania, konferencje, publikacje. A także zwrotnie – wola i gotowość dydaktyków do podjęcia współpracy, bez której nawet najbardziej kreatywni i zmotywowani dydaktycy nie sfinalizują pomyślnie swojego awansu naukowego i nie powstrzymają naukowego regresu dydaktyk szczegółowych.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksander, Z. (2009). *Szansa na międzypokoleniowy dialog w kontekście rozumienia słów z zakresu moralności przez współczesne podmioty edukacyjne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Andrzejewska, E, Wawrzyniak-Śliwska, M. (2017). *eTwinning – Innowacyjne technologie informacyjne i komunikacyjne TIK w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych*. Poster. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych.
- Bartoszewicz, M. (2017). *Badania w dydaktyce chemii – studium przypadku*. Poster. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych.
- Błaszczak, M. (2017). *Wspieranie refleksyjnego podejścia do dydaktyki: praktyki dydaktyczne w nauczaniu języka angielskiego*. Poster. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych.
- Carnap, R. (2000). *Wprowadzenie do filozofii nauk*, przeł. A. Koterski. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Chyrowicz, B. (2008). *O sytuacjach bez wyjścia w etyce*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Cronbach, L. (2005). Ustalanie trafności testu, przeł. M. Zakrzewska. W: J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych* (s. 288–383). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gołębiak, B.D. (2017). *Badania interwencyjne w dydaktyce – podstawy, strategie, warianty aplikacyjne*. Wykład. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych.
- Greczyło, T. (2017). *Mapowanie zawartości podstaw programowych*. Poster. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych.
- Groenwald, M. (2015). Kontrowersje wokół dydaktyki geografii. *Annales UMCS, 70(1) sectio B*, 141–152.
- Groenwald, M. (2016). Biografie akademickich dydaktyków jako życie przeżywane w interakcji ze światem. Przypadek dydaktyków geografii. W: Ī.P. Manokha (red.), *International Chelpanov's Psycho-Educational Reading* (s. 22–32). Kiev: Gnozis.
- Iwaskiewicz-Kostka, I., Gębura, K. (2017). *Specyfika doświadczeń fizycznych w szkolnych placówkach przyszpitalnych*. Poster. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych.
- Juskowiak, E. (2017). *Dydaktyka matematyki – współczesne problemy i kierunki badań. Przegląd badań własnych*. Poster. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych.
- Kalinowska, A. (2017). *Konstruktywistyczne kompetencje dydaktyczne w zakresie matematyki przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*. Poster. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Klus-Stańska, D. (2017). *Dydaktyki szczegółowe: od praktyki edukacyjnej do badań naukowych*. Wykład. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych.
- Kozak, W. (2017). *Wokół zagadnień metodologii budowanej w edukacji oraz podejście triangulacyjne w badaniach*. Poster. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych.
- Krasuska-Betiuk, M. (2017). *Antropocentrycznie zorientowana dydaktyka języka ojczystego*. Poster. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych.
- Kuhn, T. (2009). *Struktura rewolucji naukowych*, przeł. H. Ostromecka. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lakatos, I. (1995). *Pisma z filozofii nauk empirycznych*, przeł. W. Sady. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ludwikowska, E. (2017). *Myślenie matematyczne uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych.
- Messick, S. (2005). Trafność oceny psychologicznej, przeł. M. Zakrzewska. W: J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych* (s. 384–402). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Motycka, A. (1980). *Relatywistyczna wizja nauki. Analiza krytyczna koncepcji T.S Kuhna i S.E Toulmina*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Mroczkowski, A. (2017). *Kultura uczenia się matematyki uczniów gimnazjum*. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2013). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oswald, W. (2002). *Filozofia nauk przyrodniczych*, przeł. D. Sobczyńska. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Plit, F. (2004). Dydaktyka studiów geograficznych – dziedzina zapomniana. W: M. Tracz, Z. Ziolo (red.), *Dydaktyka geografii jako nauka i sztuka* (s. 108–111). Kraków: Wydawnictwo Instytutu Geografii Akademii Pedagogicznej.
- Popper, K. (1977). *Logika odkrycia naukowego*, przeł. U. Niklas. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Przybyła, M. (2017). *Kształtujemy narzędzia, a potem one kształtują nas*. Poster. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych.
- Rorty, R. (1994). *Filozofia a zwierciadło natury*, przeł. M. Szczubiałka. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Rutkowiak, J. (2010). Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji* (s. 229–248). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rybska, E. (2017). *Koncepcje dzieci na temat bakterii i wirusów*. Poster. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych.
- Sadoń-Osowiecka, T. (2011). Inspiracje pedagogiczne i psychologiczne w dydaktyce geografii. W: M. Tracz, E. Szkurlat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na róż-*

- nych poziomach edukacji. *Prace Komisji Edukacji Geograficznej* (s. 179–189), t. 1. Łódź–Kraków: Wydawca Komisja Edukacji Geograficznej PTG.
- Sadoń-Osowiecka, T. (2017). *Hermeneutyczna interpretacja podstawy programowej z geografii jako narzędzie odczytania sensów edukacji geograficznej*. Poster. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych.
- Siadak, G. (2017). *Kompetencje cyfrowe uczniów klas IV i VI szkoły podstawowej*. Poster. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych.
- Skorupiński, P.M. (2013). *Modele trafności pomiaru*. W: M. Karwowski (red.), *Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły pogimnazjalne. Trafność wskaźników edukacyjnej wartości dodanej dla szkół maturalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk. Pobrano 30 sierpnia, 2017, z: <http://docplayer.pl/3265491-Wydawnictwo-instytutu-filozofii-i-socjologii-polskiej-akademii-nauk-edukacyjna-wartosc-dodana.html>
- Suska-Wróbel, R. (2009). *Od potoczności do nauki – próba identyfikacji samoświadomości dydaktyki biologii*. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 190–200). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szkurlat, E. (2008). *Historia dydaktyki geografii. Główne kierunki i ośrodki badań*. W: A. Jackowski, S. Liszewski, A. Richling (red.), *Historia Geografii Polskiej* (s. 280–294). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia: analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szyling, G. (2017). *Sprawozdanie z Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego Dydaktyk Szczegółowych „Wokół pytań o naukowy status dydaktyk szczegółowych”* Gdańsk, 21–22 maja 2017 r. *Forum Oświatowe*, 29(1) 229–232. Pobrano 3 września, 2017, z <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/542>
- Zahorska, A. (2017). *Badania w działaniu w laboratorium chemicznym, rozwijanie kompetencji badawczych uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*. Poster. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych.
- Zamojski, P. (2010). *Pytanie o cel kształcenia*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Żyra, K. (2017). *Rozumienie przyrody – dziecięcy potencjał poznawczy*. Poster. Gdańsk: Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych

ON THE SCIENTIFIC STATUS OF SUBJECT DIDACTICIANS: A VOICE IN THE DISCUSSION

ABSTRACT: This paper refers to the works of the Polish Scientific Seminar on Subject Didactics, and to discussions undertaken on this issue for years. The course of analysis presented was inspired by S. Messick's unitary concept of validity, helpful in formulating opinions/judgements on educational phenomena. The paper addresses the following problems: (A) theoretical grounding of subject didacticians' work; (B) suitability and usability of theoretical premises underlying their empirical studies; (C) axiological aspects of the scientific development of didacticians; and (D) long-term consequences

of the current condition of subject didactics and didacticians. The analysis closes with projects of activities helpful in changing the scientific status valid thus far.

KEYWORDS: subject didacticians, difficulties in scientific development and overcoming them