

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/CSNME.2017.011>

Received: December 3, 2017 / Accepted: a) April 29, 2017; b) May 11, 2018

Piero Crispiani

Università di Macerata, Italy

Tłumaczenie z języka włoskiego: Grzegorz Karwasz

Dydaktyka, edukacja, styl. Dydaktyka kognitywistyczna jako styl

Neo-aktywizacja naukowa

Aktywna i plastyczna koncepcja umysłu (myślenia, inteligencji, procesów poznawczych) i jego uzewnętrznienie (kultury, języków, zachowań) stanowi tło świadomości, na których, scalając podstawowe prawdy naukowe z racjonalizmem filozoficznym z jednej strony i z kognitywizmem psychologicznym z drugiej strony, w drugiej połowie XX wieku powstała wizja zasadniczo nowa, tak pracy umysłowej, jak i procedur edukacyjnych i terapeutycznych.

Te określenia nadają pojęciom czysto teoretycznym charakter złożoności, wieloznaczności, nieprzewidywalności, produktywności, aktywności i odpowiedzialności. Składają się one na praktykę edukacyjną, na nauczanie i na organizację dydaktyczną, która lepiej umiejscawia się w całości paradygmatów, stanowiących jednorodne spoiwo waloryzujące autentyczną i indywidualną aktywność poznawczą podmiotu myślącego. Mówimy tu o pojęciach, z których tylko nieliczne są nowe, a są powszechnie rozpoznawane w obszernej publicystyce jako *procesy* i jako *poznawanie*, jako *poszukiwania* i *rozwiązywanie problemów*, jako *uczenie się* i *świadomość*, jako *złożoność* i *style myślenia*, jako *metakognitywizm* i *autoregulacja*, *projektowanie*, *ścieżki*, *autobiografia* etc.

Z powodu widocznego współbrzmienia z nowoczesną tradycją pedagogiczną, jak również z powodu podstaw teoretycznych, do których się

ona odnosi, i nie pomijając sporej części działań dydaktycznych codziennych i spontanicznych, takie ujęcie praktyk dydaktycznych i projektowych cieszy się dziś uzasadnionym zrozumieniem i może wpisywać się w różne znaczenia jednej tendencji, rozpoznawanej jak *neo-aktywizm naukowy*¹.

Od modeli do stylów

Dość łatwo można zauważyć, że w ocenie dydaktyki przechodzi się od podejść całkowicie intuicyjnych, a naukowo osieroconych, do innych, które, przeciwnie, wynikają bezpośrednio jako ich całkowite mutacje z teorii uczenia się i rozwoju umysłowego. Mówimy o zwyczaju, który ma swoje uzasadnienie, ale rodzi dziś wiele zastrzeżeń, z co najmniej dwóch powodów.

Z jednej strony stwierdza się, że procesy poznawcze, mimo że są przedmiotem rozważań teoretycznych prowadzących do ich pewnego modelowania i do uogólnień ich kategorii interpretacyjnych, mają w rzeczywistości rangę bardziej złożoną i objawiają się częstokroć w sposób całkowicie indywidualny, niecodzienny i nieoczekiwany.

Z drugiej strony, również działanie dydaktyczne kładzie nacisk na różnorodność metod i problemów, które wymagają sporej dozy skrupulatności, by udało się je sprowadzić do zwierciadlanego odbicia teorii uczenia się. Nie istnieje więc ciągłość przyczynowa między tymi dwoma podejściami; E. Damiano (1994, s. 146; 1988) stwierdza, że „sama teoria poznania nie pozwala na stworzenie teorii uczenia, jako że uczenie wymaga aktywności drugiego podmiotu, czyli nauczyciela, i wielu innych elementów składowych, projektowych, instytucjonalnych i operatywnych”.

W tym posuwamy się dalej niż stanowisko D. P. Ausubela, który, potwierdzając wielkie znaczenie teorii poznania dla działalności dydaktycznej i dla procesów umysłowych, nie uważa jej za wystarczającą: „Nawet jeżeli zasady szkolnego uczenia się mają istotne znaczenie w procesie edukacyjnym, nie mogą być tłumaczone bezpośrednio i bez ogniów współpracujących na praktykę szkolną; dostarczają one jedynie pewnych wskazówek ogólnych, wzdłuż których należy rozwijać poszukiwania bezpośrednich działań w szkole” (Ausubel, 1968; Milano, Angeli, 1978, s. 56).

¹ Wskazania koncepcyjne, zresztą już przez wielu przypisane do systemu epistemologiczno-genetycznego i pedagogicznego J. Piageta.

Mając świadomość powyższych stwierdzeń i nienaruszalnego polimorfizmu nauczania i uczenia się człowieka, staje się niezbędne odcięcie się od tradycji typu redukcjonistycznego, z której czerpią częstokroć psychologowie edukacji lub przedstawiciele nauk szczegółowych, wypowiadając się o dydaktyce z własnych dziedzin naukowych, i nadanie autonomii epistemologicznej zagadnieniu sensu i tendencji w dydaktyce – tak jako nauce, jak i działaniom profesjonalnym.

W obliczu absolutnej złożoności umysłu ludzkiego, czyli jego nieredukowalności do uproszczeń, etykiet i jedynie słusznych wizji, nie można podać jednego protokołu działań, który można przełożyć na modele lub na formy i uczynić je normami, ani też na zbiór uszczegółowionych technik lub sposobów działania przy braku niezbędnej świadomości teoretycznej.

Równolegle do złożoności zagadnienia pojawia się produkcja testów, poradników i słowników ukierunkowanych na składanie w jednorodne ramy tego, co tradycja i współczesne badania dostarczają w zakresie zachowań dydaktycznych i ich teorii. Przestarzała jest już epoka *metod nauczania*, za pomocą których dozwolone jest wskazywanie form organizacyjnych i proceduralnych nauczania, zbudowanych na jednoznacznych i widocznych fundamentach teoretycznych istoty ludzkiej, uczenia się, kultury, kształcenia, etc.: wiele różnych autorytatywnych badań próbowało doprowadzić do identyfikacji regularności i praktyk dydaktycznych opartych na ich właściwych poziomach intencjonalności, a przyjętych jako *modele* nauczania².

Znaczenie tych poszukiwań zorientowanych na wydzielenie, opis i wyposażenie dydaktyki w dziedzictwo kulturowe i teoretyczne, obejmujące tak nauczanie bezpośrednie, jak również wszystkie wątpliwości z nim związane (programowanie, projektowanie, organizację szkolną, ocenę, technologie etc.) jest podwójne.

Z jednej strony jest oczywiste zdystansowanie się od koncepcji redukcjonistycznych i negacyjnych wyrażonych przez G. Gentilego³, dla którego dydaktyka ma znaczenie tylko od momentu, od którego jest

² Dla analizy modeli zob. np. L. Guasti, *Modelli di insegnamento* (Modele nauczania), Novara, De Agostini, 1998.

³ Giovanni Gentile (1875–1944), wybitny filozof włoski nurtu idealistycznego, jako minister edukacji autor reformy systemu szkolnego w 1923 roku, wprowadzającego gimnazja.

wykonywana, przez co nie dopuszcza wiarygodnej refleksji teoretycznej mającej jako przedmiot samą siebie, zgodnie ze swoim przedstawieniem jako zdarzenie doraźne i wysoce subiektywne, które najlepiej przedstawia się w formie narracji, czyli przeżycia osobistego. Jak każda wiedza z założenia naukowa, tak w myśli Gentilego dydaktyka, i nie mniej pedagogika redukują się do myślenia auto-refleksyjnego, które abstrahuje od realności, aby przejść na poziom *spirytualny*, z założenia ogólny i idealny, w którym liczy się samoświadomość lub *moment zadumy filozoficznej* (zob. Crispiani, 1999).

Z drugiej strony, dążenie do pozyskania widoczności i zasadności w dyskusji dydaktycznej prowadzi łatwo do innej formy redukcjonizmu, tym razem typu upraszczającego, w którym wymaga się zawarcia w jedynej i jednostkowej perspektywie różnych sposobów prowadzenia i organizowania nauczania. Faktycznie, znajomość modelu dydaktycznego przywołuje jedną standaryzowaną formę, jedną kategorię, jedną stabilną systematyzację w czasie i przestrzeni, z cechami jasnymi i jednoznacznymi.

Jawi się więc również jako błędna koncepcja *modelu* w pedagogice i dydaktyce, która mimo że jest wyrazem wiedzy uzasadnionej i odnoszącej się do znaczeń niedoskonale jednoznacznych, nadal pełni rolę wskazywania *schematów operacyjnych dla działań edukacyjnych, zinstytucjonalizowanych w szkole*, jak to zaznacza E. Damiano⁴, chyba że uważa się ją jako odnośnik opisowy, do użytku teoretyczno-wyjaśniającego, jak to czyni C. Laneve (1993).

Podąża w tej analizie sam C. Laneve (1993), autor szczegółowego przeglądu modeli dydaktycznych, który precyzuje, że chodzi o wymuszenia dla celów opisowych i upowszechniających, jako że w rzeczywistości nauczanie nie poddaje się takiej jednowymiarowości, a jawi się raczej jako odnośnik ogólniejszy i z pewnością różnorodniejszy niż liczne podejścia teoretyczne. Model, podkreśla Laneve, dąży do przyjęcia na wyłączność tylko jednego typu podejścia (filozoficznego, psychologicznego, socjologicznego, epistemologicznego, metodologicznego, programowego, pedagogicznego), zaciemniając w nieunikniony sposób inne składniki,

⁴ E. Damiano, *Insegnare con i concetti* (Uczyć przez pojęcia), Torino, SEI, 1994, s. 4–7. Na temat powstania i rozwoju modeli w dydaktyce zob. np. E. Damiano, *Azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, (Działanie dydaktyczne. W kierunku teorii nauczania), Roma, Armando, 1993.

w formie swego rodzaju smugi rozciągającej się na całą sytuację, gdzie jedna część – opcja uprzywilejowana – staje się wszystkim, wyrażalną więc w określeniu *efektu jeśli-nie-to*. W tym sensie staje się realistyczne i znaczące rozumienie dydaktyki w sensie wieloodnośnikowym, skorelowanym z wielością wniosków i przekonań i *komplementarnością podejść*.

W świetle takiej perspektywy ma więc sens zderzenie się z serią wątpliwości, które w dzisiejszym scenariuszu naukowym wymagają bez wątpienia pilnej uwagi.

Czy dydaktyka jest kompatybilna z jakimkolwiek systemem teoretycznym? Czy możliwa jest jednolita i syntetyczna identyfikacja kognitywizmu i jego linii rozwojowych? Czy jest możliwe zdefiniowanie dydaktyki kognitywistycznej?

W towarzystwie refleksji wielu autorów działających w tym środowisku rozwijamy poszukiwania teoretyczne usieciowań kognitywistycznych różnych koncepcji nauczania i problemów z nimi połączonych, mając świadomość, że *dydaktyka kognitywistyczna* nie jest metodą, nie opiera się na jednej procedurze czy jednym protokole, ale zbiera serię stwierdzeń i wątpliwości odnoszących się do jej obserwacji, taką, jaką wydaje się ona dziś, do wiedzy wcześniejszej – od neuro-psychologii do pedagogiki, etologii, socjologii, etc., razem – do najbardziej wiarygodnego przejawu działania myśli, a więc do umysłu człowieka.

Styl „według sztuki”

Permanentna refleksja pedagogiczna jest niezbędna dla konstruowania systematycznej i teoretycznie uargumentowanej wizji działań dydaktycznych, w ich wielorakich realizacjach; refleksja ta umożliwia formułowanie definicji i poszukiwanie dla nich konsensusu, nawet jeśli byłby on ograniczony. Z tych powodów analiza szczegółowych działań nauczyciela oraz strategii dydaktycznych rozumianych jako programy nauczania i jako bardziej złożone formy organizacyjne, przedstawione również w tej pracy, nabiera sensu poprzez konieczne odwołania do sensu i do historii kognitywizmu, do jego rozwoju, do związków z neuro-naukami oraz do problemów na pograniczu koncepcji rozwoju ludzkości, jej kultury, języków współczesnych etc.

Nie podajemy więc recept *ślepej* dydaktyki, bez koniecznego wielorakiego wsparcia problemowego i teoretycznego, które pozwalają na

inspirację z *nieba ponad mną* i na zachowania i praktyki nauczania, czyli *prawo moralne wewnątrz mnie*: działanie edukacyjne i dydaktyczne.

W sytuacji nieświadomego i często nieodpowiedzialnego stosowania modeli proceduralnych o niejasnych znaczeniach, które to wyznaczają często również kształcenie wykładowców, terapeutów, wychowawców, trenerów, mediatorów, etc., wydaje się celowe uzasadniać te kompetencje dydaktyczne, które łączą wiedzę i działania, i mają na celu konstruowanie ścieżki ukierunkowanej, celowej, ale też osobistej, czyli *zawodowo przeżywanej*. Jednocześnie tego rodzaju dydaktyka nie wzbudza zainteresowania w różnych strukturach naukowych, które powinny dostarczać motywów i sensu działania – nie technik, ale technologii⁵.

Poza dydaktyką programowaną i modelowaną istnieje od zawsze, i na szczęście ciągle, mistrzostwo uczenia, które codziennie analizuje samo siebie, które zna kroczenie nieco przypadkowe, nawigację „na oko”⁶, szlaki kręte i szlaki krzyżujące się, docenia natychmiastowe *posunięcia*⁷ profesjonalne, właściwe wybory, rozwiązania niespodziewane. Dokonuje tego w oparciu o zasoby trwałej refleksji, o własne działanie i doświadczenie, a także porównania z formalizmami teoretycznymi, czyli z wiedzą odfiltrowaną przez czas, uwolnioną od sugestii natychmiastowych i nagradzających.

Pomiędzy wiedzą akredytowaną i wiedzą indywidualną uczenie nabiera formę *sztuki*⁸, słuszne odwołanie J. Brunera do kompetencji, które

⁵ *Technologia* niesie ze sobą *mistrzostwo* profesjonalisty, jego wiedzę i wiedzę, jak działać, umiejętności teoretyczne i proceduralne, jest wymiarem wysokiej synergii między teorią i praktyką, z której, rzeczywiście, pojawiają się czasem nowe, bardziej dostosowane, nieprzewidziane, rozwiązanie nieoczekiwane. Same tylko *techniki* zubożają profesję intelektualne.

⁶ Jeden z najbardziej dokładnych obrazów jest G. Boselli (G. Boselli, *Postprogramazione*, Firecna, La Nuova Italia, 1991) i pierwszych *twórców nowych stylów programowania dydaktycznego* (G. Boselli, P. Crispiani, L. Lelli, G. Lippi, A. Melucci, N. Serio), zob. też P. Crispiani – N. Serio (red.) *Manifestazione sulla progettazione* (Przejawy projektowania), Roma, Armando, 1996.

⁷ M. Ceruti rozpoznaje we współczesnej nauce wyrażenie epistemologiczne złożoności, świadomej tendencji unikania modeli i protokołów, dla dokonywania własnych wyborów, opcji, *posunąć* w trakcie pracy naukowej. Zob. M. Ceruti, *Il vincolo e la possibilità* (Ograniczenie i możliwość), Milano, Feltrinelli, 1986.

⁸ Skojarzenie nauczania ze *sztuką* jest ćwiczeniem historycznym, analizowanym przez wielu autorów i z zamierzeniami również radykalnie zdeformowanymi, od J. Deweya do G. Gentilego i J. Brunera.

mimo perspektywy wiedzy jako doświadczenia społecznego stanowi wydarzenie osobiste i kontekstualne.

Do działania dydaktycznego należy więc kategoria *stylu*, jako sposobu postępowania plastycznego i dopasowanego, przeżytego i przemyślanego, naukowo zorientowanego, ale również z dużym wkładem osobistym.

Nie oznacza to, definitywnie, widowiskowego wyprowadzania sposobów dydaktyki z jakiejś teorii uczenia się/wiedzy, mimo odnoszenia się do plastyczności i wielorakości, ale podejścia do pracy nauczyciela i wszystkiego, co się do niej odnosi, uwzględniającego aktywną obecność i problematyki umysłu człowieka, który to umysł będący podstawowym jestestwem wdarł się do nauk humanistycznych XX wieku i nadaje specyficzny profil współczesnym naukom nero-psychiatrycznym i pedagogicznym.

Opcje

I to na takim scenariuszu epistemologicznym i kulturowym, w stałej aktywności konstruktywnej można nakreślić, w perspektywie *nauk kognitywnych*, obszerny i złożony *paradygmat opcji kognitywistycznych*, uzyskany z systemów teoretycznych i doświadczeń szkolnych i dydaktycznych rozpowszechnionych w literaturze przedmiotu.

OPCJE KOGNITYWISTYCZNE:

- waloryzacja procesów kognitywnych (uczenia się i wiedzy);
- łączenie procesów kognitywnych (wiedzy) z kulturą (wiadomości, mądrość);
- rozpoznawanie współobecności umysłowej i motywacyjnej ucznia;
- rozpoznawanie współobecności umysłowej i motywacyjnej nauczyciela;
- waloryzacja połączeń między kognitywistyką a językiem;
- połączenie działania dydaktycznego z instrumentami nauczania;
- zrozumienie kontekstów kulturowych, w ramach których odbywa się nauczanie;
- orientacja na wiedzę jako konstrukcję znaczeń;
- zrozumienie indywidualności i pluralizmu procesów kognitywnych;

- waloryzacja podmiotowości i wielorakości styli dydaktycznych (projektowe, nauczania, oceniania, organizacji etc.);
- waloryzacja działania umysłowego, badań, konceptualizacji, reprezentacji, konfliktu kognitywnego, współpracy poznawczej, autoregulacji etc.);
- waloryzacja relacji między-ludzkiej pomiędzy nauczycielem a uczniem, tak w warunkach wzajemnej obecności, jak i na odległość;
- szacunek dla każdej formy pracy umysłowej (uczenia się, zapamiętywania, rozpoznawania).

Dydaktyka jako dialog i mediacja

Na drodze umysłu i procesów poznawczych badania nauczania nie mogą, jak kiedyś, ograniczać się do myślenia i jego funkcji, nie tyle dla zdobycia niezbyt prawdopodobnych linii kierunkowych działania dydaktycznego, o ile dla połączenia nauczania i uczenia się w jedno zagadnienie problemowe. Mimo że są to procesy w tendencji rozdzielne, ożywiają się i splatają wzajemnie w nieunikniony sposób, z powodu zasadniczej natury umysłu i poznania, wzajemnie się ukierunkowując i naginając się do siebie.

Tak jak nauczanie albo zakłada znajomość, albo przeszukuje intuicyjnie pracę poznawczą interlokutora, co jest zadaniem przystępnym, opisanym jako *teoria umysłu*, tak uczenie się krąży wokół źródła nauczania, dookoła słowa, przykładu, gestu, obrazu etc., aby zrozumieć zarówno samą wiadomość, jak i jej specyficzną logikę. Uczenie się konfiguruje się więc zawsze jako forma interakcji między podmiotami, między podmiotem a kulturą, językiem, tekstem, kontekstem, etc., nabiera formy, jak to wyjaśnia J. Bruner, według *zasady perspektywy*⁹.

Proces kognitywny ma więc za pośrednika relację między ludźmi, interakcję o zróżnicowanych formach, pojawiającą się *vis a vis*, w której to uczeń jest obserwowany, a jego stan umysłowy wyczuwany, w której szuka się odcieni jego zachowania, śledzi się je, koryguje¹⁰, przez efekt konstrukcji społecznej, dialogowej. W mediacji, która jest spotka-

⁹ Zob. w tej pracy *Kulturowość i wiedza społeczna u J. Brunera*.

¹⁰ Edukacja, od *educō-is-eduxi-eductu-educare* oznacza wyciągać na zewnątrz, uzewewnętrzniać, rozwinać.

niem się umysłów, i która ukierunkowuje się zasadniczo jako *relacja pomocy*, umiejscawia się zasada dydaktyki kognitywistycznej, pozostająca w szczęśliwej analogii z tradycyjnymi wartościami pedagogicznymi, które uznają zasadniczo nauczanie za *relację edukacyjną* między osobami i między osobami i środowiskiem.

Po co ta mediacja?

Tylko redukcjonizmy teoretyczne dążące do upraszczania zjawisk ludzkich i kulturowych, jak behawioryzm, zakładają jednorodny związek pomiędzy procesami umysłowymi tego, który uczy się/wie i tego, który uczy, i w nie mniejszym stopniu pomiędzy nimi a kulturą, która to jest przedmiotem pracy ucznia i pracy nauczyciela. W obecności tego rodzaju uproszczonej optyki mediacja w fatalny sposób jest podatna na techniki i metody dążące zasadniczo do segregacji zadań, kontroli bodźców, wzmacniania i warunkowania, do silnej hierarchizacji zachowań etc.

Natomiast w perspektywie nieredukowalnego i złożonego obrazu procesów poznawczych uwidacznia się ich zasadnicza specyfika i nieprzewidywalność, postawa, która przywołuje raczej interwencję mediacyjną, tę edukacyjną, która staje się coraz bardziej potrzebna wskutek nadzwyczajnego wzrostu wiedzy i umiejętności, które człowiek współczesny musi skonstruować: złożoność umysłu i złożoność kultury odsyłają do złożonych konfiguracji działań dydaktycznych, prowadzących do mediacji między różnorodnościami.

Tak więc istnieje konieczna potrzeba mediacji prowadzonej profesjonalnie i jasnego powołania edukacyjnego zgodnie z wartościami wyselekcjonowanymi przez tradycję, potrzeba „wyniku projektu wypracowanego *explicite* i celowo zrealizowanego” (zob. Laneve, 2003, s. 9), który nie może być zredukowany ani do działań okazjonalnych, ani do intuicyjnej spontaniczności, ani też do niewłaściwej racjonalności technologicznej, ale musi być podniesiony do wysokości *przeżycia profesjonalnego*.

Jest wiele punktów widzenia, według których zostały sklasyfikowane procesy uczenia się i nauczania, aż do prawdziwego i właściwego ich modelowania (modele dydaktyczne, metody), z domniemaniem formalizmu poznawalnego i powtarzalnego w każdej sytuacji; umieszczone w nich elementy teorii pozwalają na identyfikację niewielu lecz zasadniczych rysów uzasadniających ich obraz wysoce plastyczny i unikalny. Nauczanie i uczenie się są dwoma procesami plastycznymi i zmiennymi, czułymi na stan własnego „Ja” i na warunki psychodynamiczne (emocjonalność

i uczuciowość), dostosowującymi się do treści i sytuacji ale, zasadniczo, rozróżnialnymi zawodowo, mimo że jedynie w tendencji: nauczanie w tendencji dąży do liniowości, kroczenia sekwencyjnego i algorytmicznego, a uczenie się przejawia się głównie w formie usieciowanej, ze ścieżkami równoległymi, jednoczesnymi i wielowymiarowymi. Pierwszy proces jest przewidywalny, drugi jedynie częściowo.

Istnieje konstytucyjna niezgodność między stylami nauczania i rozumienia, jak to podkreśla również R. Stenberg¹¹, co czyni ową mediację niejednokrotnie *dialogiem między głuchymi*.

Jak każda prawdziwa komunikacja rozumiana w swojej konstytucyjnej bilaterności i wzajemności, nauczanie nie jest procesem między podmiotami równorzędnymi; jego uczestnicy, identyfikowalni jako nauczyciel, uczeń i kultura nie są obiektami symetrycznymi ani wzajemnie zamiennymi, co wytwarzałoby galimatias ról i funkcji; odmiennie – każdy z podmiotów zachowuje przynależną sobie intencjonalność, i w oparciu o nią organizuje ludzką tendencję do interakcji, by zrozumieć rzeczywistość i komunikować jej znaczenie innym. Działanie edukacyjne i dydaktyczne łączy odpowiedzi i interakcje, wywołuje procesy poznawcze i, razem z nimi, wprowadza cyklicznie wiedzę i edukację, tworzy *en-cyklo-pedię*.

Dydaktyka a nadrzędność czasu

Istnieje czas na wzrost, istnieje czas na edukację.

Przyjmując za punkt wyjścia dyskusji perspektywę procesu, zamiast wyłącznie oceny wyniku końcowego według manieri behawioralnej, albo dzisiejszej rzekomej lecz powierzchownej techno-efektywności (odpowiedzi stymulowane, wiadomości, projekty, rozwiązania problemów, quizy i testy, krótkie wypracowania etc.), uwaga dydaktyki i praktyki dydaktycznej¹² ukierunkowuje się na obserwację procesu uczenia się badanego podmiotu i ścieżki, według której uczeń konstruuje swoją wiedzę i umiejętności.

¹¹ Stenberg zauważa, że styl myślenia prywatny i ten zawodowy nauczyciela często są rozbieżne. Zob. R. Stenberg, *Stili di pensiero: differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi* (Style myślenia: różnice indywidualne w uczeniu się i rozwiązywaniu problemów), Trento, Erickson, 1998.

¹² Przez *didaxi* rozumiemy działanie dydaktyczne, jego stronę profesjonalną, synonimem nauczania.

Chodzi o wysiłek intelektualny, tradycyjnie przywoływany bardziej jako zamierzenie intuicyjne niż uważne poszukiwania znaczeń, które może on ukrywać; w rzeczywistości ujawnia się rozpiętość wartościowań, co łączy się również z nowym podejściem do procesów uczenia się i do procedur praktyki dydaktycznej, obserwowanych przez szkło powiększające *nauk kognitywnych*.

Wejście do jakiegoś poziomu *czarnej skrzynki* procesów myślowych oznacza odkrycie, a następnie wartościowanie powolnych i złożonych dynamik, poprzez które człowiek wychwytuje informacje, odrzuca i selekcjonuje, grupuje je za pomocą różnych kryteriów, zapamiętuje w relacji do wiedzy uprzednio przyswojonej, kultury, do której należy, w odniesieniu do własnych możliwości i uwarunkowań emocjonalnie afektywnych etc.

To wszystko, znajdujące dziś bez trudu szeroki consensus, nie jest jednak działaniem upraszczającym lub wolnym od konsekwencji, gdyż w rzeczywistości prowadzi do przypisywania zasadniczego znaczenia działaniom umysłu i specyfice procesów, i przebiegów czasowych, przynajmniej o tyle, o ile wiemy coraz to więcej o procesach myślenia. Ale koncentrowanie uwagi na procesach umysłowych, czyli na chwilowych przebiegach sygnałów w mózgu, prowadzi do nadania im centralnej roli w determinowaniu wyników myślenia, docenia progresywną pracę i, osiągając zgodność z najlepszymi tradycjami kognitywizmu, przenosi wagę na jakość, a nie na ilość (Piaget), na powracalność samych tych procesów (Bruner), na ich wyjątkowość (Ausubel ...) etc.

Ale żaden proces nie może być czasowo wymuszany bez jego wynaturzenia, utraty jakości lub tożsamości; zaistnienie samych tylko warunków biologicznych, czyli rozwój człowieka, nie pozwala na istotne przyspieszenia, ponieważ zarówno upośledza właściwą ewolucję organów i funkcji bio-psychicznych, jak i w dłuższych okresach nie pozwala na realny wzrost jakości tych funkcji, jak to pokazują badania w różnych dziedzinach, dziś będące już tradycją (Gesell, Erikson, etc.)

Rozwój człowieka jako gatunku, jego ogólnej fizjologii, jak możliwość poruszania się, psychiki i myślenia, czyli uczenia się i świadomości, podlegają więc regulowanej *zasadzie epigenetycznej*¹³, przez którą to

¹³ To, co biologicznie istnieje, wyraża plan rozwoju (*ground plan*), który decyduje o *częściach* tego istnienia, w jego naturalnej sekwencji.

rozwijają się według naturalnego porządku faz. Autor znanych badań nad efektami uwarunkowań i tresury, A. Gesell (1973; 1976, s. 31 i nast.) zauważa, że rozwój odbywa się według schematów, czyli *patterns*, które podlegają uporządkowanej sekwencji genetycznej, i „sama ta sekwencja jest wyrazem wypracowanego *pattern* (schematu), z czego wynika stabilność ontogenezy już od faz przed urodzeniem się”. Nawet w odmiennych lub krytycznych warunkach środowiska, mimo „delikatnych modyfikacji wielu szczegółów zachowań”, obserwuje się, że „nic nie jest bardziej znaczące niż ogólna stabilność dojrzewania i rytmu rozwoju [...]. *Patterns* sekwencji genetycznej zapewniają karierę ewolucyjną zasadniczo podobną tak dzieciom urodzonym w terminie, jak i tym urodzonym przedwcześnie lub zbyt późno”. Oczywiście jawią się ograniczenia w *treningu*, jak to pokazuje Gesell w swoich eksperymentach, gdzie „Przedwczesny trening zmieniał nieco formę schematu i przyspieszał uzyskanie umiejętności, ale nie stanowił o znaczącej czy decydującej przewadze...”.

Pattern (schemat, regularność, automatyzm) sekwencji ewolucyjnej stanowi zasadniczy wektor regulujący; rzeczywiście, „Niezwykłe plastyczny charakter wzrostu wymaga obecności mechanizmów ograniczających i regulujących. Wzrost jest procesem tak skomplikowanym i delikatnym, że wymaga silnych czynników stabilizacyjnych, wewnętrznych raczej niż zewnętrznych, które zachowują równowagę kompleksowego schematu i kierunku tendencji ewolucyjnej”. Działają więc mechanizmy autoregulacji, i „z koncepcji organizmu wynika, że jednostka pozostaje nią dla zachowania integralności normalnej i optymalnej [...]. Istnieją dobrze usytuowane czynniki stabilności, które zachowują fundamentalne schematy rozwoju.”

Po stronie nie do końca dojrzałościowej pojawia się analiza E. Eriksona (op. cit., s. 63 i nast.), który powraca do sprowadzenia rozwoju psychicznego do zasady epigenetycznej, przez którą to podlega on wewnętrznym prawidłowościom rozwoju, według zaistnienia możliwości w zakresie znaczących działań. Te interakcje są zróżnicowane od kultury do kultury, ale rozwój pozostaje w granicach *właściwego rytmu i właściwej sekwencji*, które rządzą wzrostem osobowości lub organizmu. Poczynając od nierozróżnialnego obrazu matki aż po interakcję z całym gatunkiem ludzkim, jednostka odczuwa napięcia społeczne i kulturowe, jako że posiada specyficzne skłonności, aby być ukierunkowaną, choć tylko w granicach tego rodzaju pre-dyspozycji.

W sposób *explicite* E. Erikson wyróżnia *diagram epigenetyczny*, by wyrazić etapy rozwoju osobowości; jest to jednocześnie sens dynamiczny i ogólny stadiów ewolucji, który został przejęty jako fundament systemu teoretycznego przez biologa, J. Piageta, jako zbiór cech niezmiennych i stałych rozwoju umysłowego.

W tym punkcie przypisuje się często niewłaściwe znaczenia dychotomii Piaget–Vygotskij, wyolbrzymiając lub czytając fragmentarycznie niektóre paradygmaty ich koncepcji. Szwajcar nie neguje wpływu środowiska i kultury, ale ustala niezmienniki etapów rozwoju, tak jak Rosjanin podkreśla regulującą rolę języka (i społeczeństwa) w stosunku do myśli, jako siłę przyspieszającą, a nie cudotwórczą¹⁴.

Sama nawet biologia, podłoże wyjściowe i naturalne tego zagadnienia, formułuje nowe określenia tego problemu, odrzucając ideę rozwoju jako procesu *skanalizowanego*, lub realizacji genetycznie uprzednio uporządkowanej struktury i funkcji ludzkich/życiowych, a także przywracając połączenie między jednostką a gatunkiem, pomiędzy ontogenezą i filogenezą, pomiędzy naturą a kulturą, w sensie ich złożoności. Rozwój biologiczny nie odpowiada jakiemuś genetycznemu *odkrywaniu się* ani nie podlega dynamikom *selekcji naturalnej*, tak jak ogólna ewolucja gatunku nie jest *skanalizowana* ani przez dziedziczenie ani przez środowisko, a raczej wykracza poza nie, będąc w rzeczywistości wynikiem przypadku i prawdopodobieństwa, według reguł wskazanych przez epistemologów i biologów, jak I. Stenger, J. S. Gould, I. Prigogine, J. Monod, etc.

Zamiast *powtarzać gatunek* – precyzuje I. Stengers (1985, s. 61 i n.) – jednostka ponosi odpowiedzialność za własny dynamizm, uczestniczy w nim jako organizm i jako umysł, wnosi swój konstruktywny udział, ponieważ „każdy buduje niepowtarzalną konstrukcję, która zespala uwarunkowania genetyczne i warunki życia”. Jednostka stanowi zmienną decydującą, jako że wnosi także *pamięć własnych doświadczeń* zdobytych w środowisku, i nawet *pamięć wielokrotną* wszystkich zaszłości, których

¹⁴ Należy podkreślić, że u J. Piageta, tak jak u współczesnego jego kolegi, Vygotskiego, uczenie się wyraża się w dwóch sukcesywnych fazach, trochę przed, a trochę po, jako poziom intuitywny, przed-operacyjny, niepewny, i jako poziom operatywny, przyczynowy, odwracalny, etc., czyli w rzeczywistości pojawia się kompetencja w pewien sposób przedwczesna i wyprzedzająca, o ile zostanie wywołana, ale która zamyka się z następującą po niej stabilizacją, a również ta sama kompetencja jest obecna w formie odwracalnej, świadomej, manipulowanej i stałej.

w pewnym sensie jesteśmy spadkobiercami. Złożoność jest więc przypisana istotom żyjącym, które są „produktami wielu historii, dzięki którym wszystkie ograniczenia genetyczne otrzymują sens, doświadczalny lub innego rodzaju”.

Złożoność, w tym przypadku, nie rozwiązuje problemu, ale stwarza inne, a mimo to wznosi się do wizji nieredukcyjnej procesów rozwojowych, których scenariusze pochodzą zresztą z neurobiologii lub współczesnych nauk kognitywnych.

Czasownik *konstruować*, skorelowany z regulować, auto-regulować, pośredniczyć, meta-poznawać, etc. reprezentuje widoczne powiązanie koncepcyjne pomiędzy podobnymi podejściami tak w biologii, jak i w psychologii, socjologii, pedagogice etc., efektywny wskaźnik teoretyczny, paradygmat rozwoju teorii, jak *konstruktywizm* czy *konstrukcjonizm*.

Relacja między czynnikami genetycznymi a środowiskowymi w obrębie konstruktywizmu, poczynając od Piageta, jest powiązana z koncepcjami interakcji dynamicznej¹⁵ lub interaktywności biologiczno-kulturowej, która w odróżnieniu od innych interpretacji¹⁶ nie utrzymuje rozdziału ontologicznego pomiędzy organizmem a środowiskiem (Filograsso, Gardner, 1995, s. 1), a raczej kieruje się, w najważniejszym tomie *Biologii i poznania* (1967), na ponowne rozpatrzenie całości pytania, w oparciu o koncepcje cybernetyczne autoregulacji, jak też o poglądy autorów, jak S. Rose i in. (1983), dla których rozwój oznacza relację dialektyczną czynników wewnętrznych i zewnętrznych poprzez ich wzajemne oddziaływania, w formie współ-rozwoju pomiędzy organizmem a środowiskiem. Ale odpowiedź typu interakcyjnego wykazuje również szereg wariantów¹⁷ i prowadzi, razem ze złożonymi neuro-naukami, do uznania siły sprawczej umysłu, w jego umiejscowieniu między organem neurologicznym a kul-

¹⁵ U Piageta mamy poprawny rozwój umysłowy, gdy warunki genetyczne i środowiskowe, istniejące struktury i nowe informacje, pozostają w relacji dynamicznej równowagi, pojęciu zapożyczonym z fizyki, takiej, że znajduje się za każdym razem układ zrównoważony, na fali odpowiedzi i przeciw-odpowiedzi, akcji i reakcji, etc.

¹⁶ Front interakcji może być różny, ale nigdy nie jest jednorodny.

¹⁷ Zaświadcza N. Filograsso (*H. Gardner un modello di pedagogia modulare*, op. cit. str. 8), że pod koniec życia J. Dewey zweryfikował koncepcję *interakcji*, preferując raczej *porozumienia*, która lepiej oddaje obraz wzajemnych relacji między umysłem a kulturą. Zob. J. Dewey – A. Bently, *Conoscenza e transazione* (Wiedza i porozumienie), 1949, Firenze, La Nuova Italia, 1974.

turą, i u wielu autorów (od J. Dewaya do J. Brunera i H. Gardnera) łączy się z wpływową rolą języków współczesnych cywilizacji.

Tak więc ta niepodważalna obecność biologiczna, epigenetyczna i wzorów sekwencji gwarantuje współbieżność rozwoju każdej funkcji człowieka z jego naturalnymi, konstytucyjnymi źródłami oraz kształtowanie się osobowości zgodne z kulturą – dwie zależności, które zachodzą w określonym czasie i miejscu, tak jak każde zdarzenia życiowe.

A przywołanie czasu jest absolutnie krytyczne.

To ono przejawia postępujący antagonizm z ekonomią czasów dzisiejszych i z tego powodu jest powszechnie pomijane, ze stratą dla czynników słabszych. Natomiast w edukacji i dydaktyce przyczyny erozji czasowego wymiaru działania są inne – nadmiar zagadnień do poznania i ich złożoność, wzrost wymaganych kompetencji, silne i przedwczesne inwestowanie w wykształcenie, wymogi ekonomiczne i, generalnie, powszechna tendencja do wyprzedzania potrzeb kompetencyjnych, a więc form nauczania i skolaryzacji.

Sprzeczności pojawiają się już w pojęciach – procesy wymagają właściwej przestrzeni czasowej, procesy jakościowe potrzebują większych przedziałów czasowych; w edukacji w tej samej jednostce czasu ilość jest w odwrotnie proporcjonalnej zależności do jakości.

Z różnych punktów widzenia szybkość wykonania jest uważana za składnik zasadniczy jakości zdarzenia, ale w tym przypadku odnosimy się do obiektów i wykonań ocenianych, widocznie, według jakiś innych kryteriów.

Zapewnienie procesom kognitywnym możliwości działania w procesie nauczania i uczenia się wymaga wyjścia poza same tylko zachowania jako odpowiedź na stymulację, dla poszukiwania przenikających się zależności ścieżek konstruowania – ścieżek składających się z wiedzy, koncepcji, zapamiętywania, werbalizacji, relacji między koncepcjami itd. Dydaktyka kognitywistyczna jest dydaktyką interaktywną, która odczytuje wielokrotnie i pogłębia, która wymaga dochodzenia do sedna, ujawniania się zasobów, mnożenia stylów poznawczych, powracania do pytań przez działania nalegające i pogłębiające, które ponownie odczytują, ponownie interpretują, ponownie werbalizują wiedzę poprzednią, według *spirali uczenia się*, jako przejaw logiki jakości.

Należy więc przydzielać określony zasób czasu, nalegać na nieskończony pluralizm sposobów uczenia się i nauczania, poszukiwać punktów

krytycznych i gwarantować *routines*, dać więc miejsce działaniom edukacyjnym, które rozciągają się na pracę umysłową, które pozornie są stratą czasu, które zgłębiają, które szukają w najgłębszych zakamarkach procesów rozumowania i odczuwania, które dochodzą do sedna, których celem jest *jakość głowy* i *jakość dydaktyki* samej w sobie.

Jest to *pedagogika spowolnienia*, która *indukuje* rozwój, przyswaja różne formy *relacji pomocy*, uruchamia akcje i reakcje, poszukuje współbieżności i rozbieżności pomiędzy koncepcjami i potrafi czekać na ich pojawienie się, również w odsłonach personalnych.

Z tego samego powodu jest to też *pedagogika porażki*, gdyż współistnieje z nią, choć jej nie demonizuje, wyczekując momentu istotnego, a wielokrotnie niezbędnego w procesie nauczania/uczenia się, i szukając tej jakości, która jest celem opisywanej przez nas edukacji.

Nowa *świętość czasu* jest przyczółkiem dla wartości akcji poznawczej i konstruktywnej procesu umysłowego, który napędza takie podejście do edukacji, do dydaktyki i do analizy procesów poznawczych, że potwierdzając sens tradycji najbardziej wyróżnionej, wspomaga pozorną powolność pedagogiczną – *tracenia czasu dla zyskania czasu*.

Mądrość dydaktyki

Równoległe ze wzrostem złożoności kultury i działań w zakresie kształcenia zachodzą procesy rozbiegania się różnorodnych kierunków o charakterze badawczym w zakresie nauk o nauczaniu, które to uważamy za dydaktykę; powoduje to trudności w wyznaczeniu granic i scenariuszy wiedzy, które wpływają na działania nauczycieli z ich własnymi, ukrytymi problematykami i z wielością miejsc, w których obecnie te działania przejawiają się. Mimo to pozostaje waga problemu o charakterze całkowicie epistemologicznym, ale o zasadniczych konsekwencjach – jak umieścić tę naukę, co do autonomii której nie brakuje głosów krytycznych także wśród autorów o dużym autorytecie (E. Damiano, C. Laneve, L. Rosatti, F. Bertoldi, N. Paparella, F. Frabboni, R. Brunera, P. Calidoni, C. Scurati, etc.), spadkobierców negocjowania tej autonomii przez G. Gentilego.

Ten węzeł teoretyczny składa się na taką samą złożoność procesów uczenia się, która rzeczywiście angażuje mnogość warunków i wartościowań, tak że współpracuje z dydaktyką wiele dziedzin, jak psychologia z jej właściwym sobie przenikliwym oddziaływaniem. Istotny stan zależności

pedagogiki i dydaktyki od tych nauk znalazł odzwierciedlenia w szeroko rozpowszechnionym paradygmacie interdyscyplinarności i *interdyscyplinarnej hybrydyzacji*, co do której to natury, mimo wszystko, epistemologia zgłasza niemało zastrzeżeń.

Przed wszystkim prace E. Morina¹⁸ uwidaczniają ograniczenia tradycyjnych zależności między dyscyplinami i prowadzą do modelu uprawianego w środowiskach badań naukowych, nazywanych *trans-dyscyplinarnością*, spolaryzowanych na tendencje unifikacji i synergii między różnymi dziedzinami wiedzy, w opozycji do fragmentacji dyscyplin, nawet gdy są one wysoko wyspecjalizowane (hyper-specjalizacja). W tej optyce jednakże, zachowując obszary własnej tożsamości, różne dyscypliny naukowe działają w warunkach częściowego nakładania się, o granicach niewyraźnie nakreślonych, ale zachowując zintegrowaną wizję, która łączy zdarzenie z jego historią, jego kontekstami, z różnymi punktami wiedzenia itd. A jest to, jak precyzuje R. Titone (1987, s. 192), właściwy cel wiedzy, która nie składa ani nie nakłada bezpośrednio różnych dziedzin, ale dąży do ich syntezy na poziomie wyższego zintegrowania się czy też jedności, jaką jest interdyscyplinarność.

Na samych obszarach pedagogiki, idea i wykonywanie trans-dyscyplinarności zajmują centralne miejsce poszukiwań epistemologicznych w zakresie *pedagogiki klinicznej*, która to spełnia swą pracę w całkowitej synergii¹⁹ i częściowym nakładaniu się z neurologią, psychologią, dyscyplinami terapeutycznymi, lingwistyką, fizjo-motoryką itd.²⁰

Dość istotne jest podsumowanie, które R. Bruera dostarcza w zakresie *nauk kognitywnych*, w kierunku których zbiega się zarówno analiza procesów psychologicznych wiedzy, jak i procesów epistemologicznych rozumienia, czyli nauka o *double face*, która łączy wiedzę z wiedzieć-jak, rozumienie i znajomość kultury, dostarczając w ten sposób „podstawy autonomii epistemologicznych, ponieważ pozwala na rozróżnienie, wy-

¹⁸ Na ten temat obszernie u E. Morina, *La testa ben fatta* (Głowa dobrze zrobiona), Paris, 1999, Milano, Cortina, 2000, E. Morin – R. Motta – E. Ciurana, *Eduquer pour l'ère planétaire*, Paris, Balland, 2003.

¹⁹ *Synergia* oznacza warunek zintegrowanego połączenia elementów, które tworzą nie ich sumę, ale istoty nowe i nieprzewidywalne. Zob. H. Haken, *L'approccio della sinergia ai problemi di sistemi complessi*, w G. Bocchi – M. Ceruti (red.) *La sfida di complessità*, op. cit.

²⁰ Koncepcja *trans-dyscyplinarności / trans-profesjonalności* w P. Crispiani, *Pedagogia clinica* (Pedagogia kliniczna), Bergamo, Junior, 2001, s. 18.

chodząc od wspólnych *dziedzin* badań, a nie przedmiotów ani metod szczegółowych poszczególnych dyscyplin, które składają się na nauki kognitywne”, wchodząc na wyższy poziom integracji, „który umożliwia podtrzymanie wspólnych odnośników razem z niezbędną niezależnością dziedzin naukowych” (Bruera, 1998, s. 11).

Tak więc nauki kognitywne i dydaktyka jako nauka w tym sensie, jak również *dydaktyka epistemologiczna*, zgodnie ze wskazaniem R. Bruery stanowią wiedzę o szerokim wachlarzu, z opcją pracy na rzecz procesów kognitywnych z jednej strony i struktur kultury z drugiej, czyli na osi symultaniczności pomiędzy *logiką systemu* (epistemologią) a *logiką procesu* (psychologią) (Bruera, 1998, s. 95).

Z pozycji częściowo odmiennej, z punktu widzenia ogniskującego teorię dydaktyki, może wynikać działanie nauczyciela, jako postępowanie profesjonalnie świadome i wyczułone na konteksty swej funkcji wykonawczej, która również przynosi własną złożoność problemową i teoretyczną²¹. Dydaktyka rozszerza się więc na integralną przestrzeń nauczania tak szkolnego, jak i zewnętrznego w stosunku do szkoły i interpretuje konteksty takie jak organizacja szkoły, projektowanie dydaktyczne, ocena, pomoce, programy nauczania itd.

Również w tym problemie pojawia się nacisk na złożoność, uwidaczniający się poprzez uwagę dydaktyki teoretycznej na wszystkie problemy bezpośrednie i pośrednie edukacji, jak to zaznacza C. Laneve: „Uwaga dydaktyki polaryzuje się na przygotowaniu warunków przyjęcia, stawiania pytań, utrzymaniu i konsolidacji, wykorzystanie elementów pozyskanych, czyli na konkretnym określeniu odpowiedniego wsparcia dla *przedsięwzięć pomocniczych dla nauczania*” (op. cit., s. 8).

Szerokie scenariusze czekają na dydaktykę jako naukę na poziomie jej *rozmiarów ekologicznych*, obejmującym całościową domenę nauczania i jego warunków, tę, która z bliska przynagla wszystkich zawodowo wykonujących funkcje w działaniach szkolnych i nauczania w innych miejscach.

Pozostają w końcu niepodważalne punkty odniesienia przywołane przez C. Scuratiego w ich naglącej konieczności, jako rozważania o szerokim zakresie, w następujących zagadnieniach (Bruear, op. cit., s. 5):

²¹ E. Damiano, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, op. cit.

- a – sprecyzowania epistemologiczne;
- b – podstawy etyczne i deontologiczne edukacji w ogólności;
- c – analiza warunków organizacyjnych i instytucjonalnych.

Dydaktyka ludowa

Niejednokrotnie zdarza się, że myśl naukowa, wyselekcjonowana i wyspecjalizowana, dochodzi do zrozumienia znaczeń prostych i spontanicznych, które w ich właściwym sensie pamięć i wiedza powszechna od dawna rozumiały intuicyjnie lub bezpośrednio dowartościowały. Chodzi o sytuację, od której niewiele dziedzin wiedzy jest zabezpieczonych, a która w niektórych dyscyplinach przejawia się niejednokrotnie jako zasadnicza, będąc w kontakcie ze zdrowym rozsądkiem, z osadzaniem się własnych doświadczeń, z intuicją i mądrością zbiorową, jak to często zdarza się w zakresie socjologii, psychologii, pedagogiki, higieny, klimatologii itd.

Oczywiście konstrukcje teoretyczne, które następnie powstają, aby potwierdzić wcześniejsze intuicje zbiorowych wyobrażeń, nie są banałami ani nieistotnymi ćwiczeniami²², ale utrzymują całą swą wartość naukową, tak wiedzy samej w sobie, jak i procedur jej konstruowania.

Jest też prawdą, że między wiedzą potoczną a wiedzą naukową, podobnie jak to obserwuje się między językiem potocznym a naukowym, łączność i wzajemne pochodzenie są prawie obowiązkowe, jak to pokazują w kontekście szerokiego zagadnienia relacje między myślą a językiem, teorie w przedmiotach filozoficznych, psycho-pedagogicznych, socjologicznych itd.²³ A to podobnie do idei Piageta o *stwierdzeniach spontanicznych*, które wyprzedzają, w sensie intuicyjnym i reprezentacji, podobne stwierdzenia operatywne, np. zależność w przestrzeni, ilość, przyczynowość, ocenę moralną itd.

Istnieje więc wiedza potoczna, rozpowszechniona i popularna, która w różnych sytuacjach wyprzedza wiedzę naukową lub jej części, a cza-

²² Nieistotne jest natomiast łatwe przypisanie do *new banality*, ze strony pośpiesznych obserwatorów, do koncepcji lub odkryć naukowych współbieżnych z sensem potocznym.

²³ W E. Damiano (red.) *Insegnare con i concetti*, op. cit., efektywną analizę historyczną i koncepcyjną złożonego zagadnienia, jak początek zrozumienia sensu pojęcia, instrumentów pojęciowych i dydaktyki przez pojęcia.

sem wykazuje rysy najwyższej jakości zawodowej, co przejawia się i jest uznawane jako *mistrzostwo (maestry)*.

Kompetencje mistrzostwa i zdrowego rozsądku, od zawsze praktykowane przez wychowawców i nauczycieli z powołaniem, poczynawszy od sofistów, aby pozostać w kręgu kultury zachodniej, uczą powolnej i wielowątkowej pracy umysłowej z uczniami i są wyrazem *rzemiosła*, według ujęcia Brunera działania najbardziej wyrafinowanego i kreatywnego, które edukatorzy reprezentują i które pozwala im odgrywać rolę przewodników na wspólnych ścieżkach kształcenia (Sokrates i Platon, Jezus i Apostołowie, św. Franciszek z Asyżu i św. Dominik, Tołstoj i Gandhi, Don Milani i Bruno Ciari etc.).

Do tego odsyła nas autentyczny odczyt nauczania tradycyjnego i wiekowego, które zachodzi głównie w przedszkolu i szkole podstawowej, w prywatności auli, w osłonie od historycznych auto-cenzur teoretycznych, które nauczyciele wywierają sami na siebie i na własne działania i które wyraża się jako obecność zdrowego, rozumnego, wypracowanego przez wiele lat *mistrzostwa mistrza*. Ono jest przejawem *inteligencji pedagogicznej*, zbudowanej z synergii nieskończoności inteligencji indywidualnych, które bardzo często spotyka się wśród wychowawców, nauczycieli i innych osób, które spontanicznie jawią się jako pomoc w rozwoju funkcjonalnym innych osób (przewodnicy, osoby kierujące, trenerzy, mediatorzy, doradcy, terapeuci, tutorzy etc.).

W wielu miejscach, a szczególnie konsekwentnie w pracach J. Brunera, ten warunek jest wskazywany jako *pedagogika ludowa*, czyli powszechna umiejętność personalna osób poświęcających się edukacji i nauczaniu, która według Brunera stanowi platformę doświadczeń i teorii o istotnej wartości i do której należy zawsze odwoływać się jako do bazy wyjściowej dla prac spekulacyjnych i teoretycznych i jako ścieżki prowadzącej od *teorii ludowej* do tej właściwie naukowo sformalizowanej.

Chodzi o kompetencje, obecne również u rodziców, babysitters i innych edukatorów, które obejmują razem następującą wiedzę:

- a – o stanie psychicznym i mentalnym uczniów, o ich poczuciu powodzenia lub zakłopotania, rozumienia lub nierozumienia, etc. (tj. *teorię umysłu*);
- b – o sposobach pokazania, nauczania, dialogu, etc.;
- c – sposobach organizacji treści do przekazania;
- d – etc.

„Uczenie więc – precyzuje Autor – ma swoją podstawę w nieunikniony sposób w ideach o naturze umysłu ucznia” i z nich wynikają w konsekwencji przekonania na temat nauczania, które „są bezpośrednim odbiciem przekonań i przypuszczeń nauczyciela w stosunku do ucznia” (Bruner, 1997, s. 59).

W tym temacie uważam, że typ nauczania zależy od naszego sposobu pojmowania uczniów, zakłada w kształceniu nauczycieli priorytet takiej *teorii umysłu*, jaką nauczyciele dysponują, czyli ich znajomości sposobów myślenia i działania ucznia (Bruner, 1997, s. 61). „Najlepsze możliwe podejście do zrozumienia umysłu dziecka jest więc niezbędnym wymaganiem wstępnym dla jakiegokolwiek postępu na polu pedagogicznym” (Bruner, 1997, s. 63). „Jakikolwiek praktyczny wybór pedagogiczny niesie za sobą sposób rozumienia ucznia, [...] ponieważ wybór pedagogiczny oddaje w sposób nieunikniony koncepcję procesu uczenia się. Pedagogika nigdy nie jest naiwna” (Bruner, 1997, s. 76).

Rozważania na ten temat łączą się, poprzez wysoki stopień celowości, z *paradygmatem zdrowego rozsądku*, który w dzisiejszych czasach, zupełnie prawomocnie przypisuje dojrzałość naukową tak psychologii, jak i pedagogice. Od dłuższego czasu uznaje się *psychologię zdrowego rozsądku*, do której wkład wniósł również D. P. Ausubel (op. cit., s. 57–58), wiążąc psychologię edukacji, naukę według niego zasadniczą dla ukierunkowania edukacji, ze zdrowym rozsądkiem, a raczej z wiedzą intuicyjną, ani szkodliwą, ani koniecznie poprawną, a która wyraża przekonania dominujące w określonym kontekście w przedmiocie edukacji.

Z wrażenia *zwiedzania w zwykłym sensie* pojawia się świadomość znacznie lepiej określona, jak ta związana ze stopniowaniem zagadnienia, z metodami nauczania, odsyłaczami do monograficznych wykładów uniwersyteckich etc. Tak więc „Powszechne odczucie i znajomość psychologii nie pozostają w konflikcie i nie wykluczają się nawzajem, ani w zakresie ich funkcjonowania w teorii i w praktyce edukacyjnej, ani w rozumieniu codziennym, i vice versa – nauczyciel nadzwyczaj uzdolniony potrzebuje jednakże, i realistycznie może zdobyć wiedzę w zakresie psychologii” (tamże, s. 58).

Powracając do bardziej bezpośredniej waloryzacji tego rodzaju funkcji człowieka której dokonuje J. Bruner, aż do przywrócenia i wskazania sensu antycznej i trwałej *pedagogiki*, w stosunku do której niejednokrotnie zdobycze nauki nie dokonały niczego innego jak potwierdzenia prze-

widywać i przepowiedni typu intuicyjnego, staje się ona w nieunikniony sposób opcją dla *dydaktyki popularnej*. W niej umieszczone są zarówno *mistrzostwo zawodowe*, podtrzymywane przez intuicje w wysokim stopniu *przeżyte* a dotyczące praktyki nauczania, organizacji treści, uwagi poświęcanej błędom uczniów, realne odczuwanie trudności, umiejętność coraz to nowego dostosowania działalności dydaktycznej, zdolność do dostosowania języka i treści do możliwości uczniów itd.

Taki sposób wykonywania funkcji nauczania od zawsze pochodzi ze źródeł niesformalizowanych, na przykład ze wspomnienia własnych modeli nauczania, z własnych refleksyjnych nawarstwień, ze stałej wymiany rad i przykładów między nauczycielami, z konfrontacji, z wyboru sposobów i procedur w zależności od ich efektywności (utrzymywania tego, co zadziałało, i usuwanie tego, co się nie sprawdziło). Ta więc – z szerokiego *warsztatu rzemiosła* dydaktycznego, bogatego w refleksje koncepcyjne, czyli teoretyczne²⁴, które od zawsze czynią szkołę *społecznością dydaktyczną*.

Jak każde przedsiębiorstwo produkcyjne lub świadczące usługi, także szkoła kształci w ten sposób nowe pokolenia nauczycieli, w przeciwnym razie nie sposób wyjaśnić bezdyskusyjnej jakości nauczycieli, przede wszystkim w przedszkolach i szkołach podstawowych, gdzie warunki wspólnoty i współpracy są bez wątpienia spełnione.

W sposób niesystematyczny i bez specjalnych zarządzeń administracyjnych szkoła zawsze w jakiś sposób kształciła nowych nauczycieli, metodami prawie prywatnymi, zarezerwowanymi, często „podziemnymi”, wymieniając zeszyty i materiały, wybierając podręczniki, przez rozmowy nieformalne etc. Promotorami i autorami tego rodzaju *szkoły w szkole*, byli sami nauczyciele²⁵, a w wielu przypadkach ich koordynator, *Dyrektor dydaktyczny*, który wspomagał dydaktykę, będąc wybierany zasadniczo w oparciu o kryteria kulturowe i dydaktyczne.

²⁴ Ważne i efektywne momenty refleksji teoretycznej, na poziomie opracowania teoretycznego, które to dydaktyka przeżywała w tym czasie; były konkursy według *wyróżniających zasług* lub według *porównywalnych zasług*, którym to byli poddawani nauczyciele, oceniani na zasadzie planu kultury dydaktycznej, a które oznaczały wcześniejsze podwyżki pensji.

²⁵ Nie istnieją badania na temat bogactwa kształcenia w dydaktyce tradycyjnej między parami, które tworzyły się między starszym nauczycielem a nauczycielem „nowo nominowanym”, zjawiskiem swego czasu bardzo rozpowszechnionym, a który – jeśli chcemy upiększyć – musimy odwołać się do klasycznego greckiego modelu wychowania.

Bezpośrednim założeniem tej pracy jest, aby to *mistrzostwo dydaktyczne*, prowadzone indywidualnie w nieskończoności meandrów działań nauczyciela, dostosowujące się do równie nieskończonych sposobów myślenia dzieci, dążące do poszukiwania ciągle nowych sytuacji, ćwiczeń i form stawiania problemów, przebiegające przez wiele wariantów przedstawiania określonego zagadnienia, reguł gramatycznych, wzorów fizycznych, pojęcia ułamków, etc. przejawiało zasadnicze *powołanie kognitywistyczne*. Oczywiście, jest ono do odnalezienia nie tyle we współczesnych metodologiach technicznych, z których część jest bez wątpienia nowej generacji, co we wrażliwości nauczyciela skierowanej na wytwarzanie, werbalizację i przetwarzanie pojęć, na ćwiczenie rozumowania w jego różnorodności przejawów, czyli proces, który nazywamy *konceptualizacją* i który to znalazł najbardziej organiczne i przemyślane ujęcie w pracach, które Elio Damiano i współpracownicy przeprowadzili nad stylem dydaktycznym i epistemologicznymi i które nazwane zostały *Dydaktyką poprzez pojęcia*.

W tradycyjnym, codziennym działaniu dydaktycznym, głównie w przedszkolu i szkole podstawowej, odnajdujemy jednakże mistrzostwo wyposażone w godność mądrości i pośrednio ukierunkowane na sens kognitywny, odmiennie od redukującej opinii wielu autorów i od ostrej krytyki H. Aebli'ego nauczania tradycyjnego²⁶.

²⁶ Redukcyjne jest analiza, którą H. Aebli formułuje na temat dydaktyki tradycyjnej, w której to zauważa nikłą zależność od teorii uczenia się i którą, z tego powodu, umiejscawia w kulturze zmysłowo-empirycznej, jako obraz kiepskich zachowań intuicyjnych. Tego rodzaju dydaktyka działałaby wyłącznie zgodnie z procesem percepcji obrazów według rosnącej abstrakcji, poprzez akumulację lub składanie danych zauważonych (atomizm), na bazie nieprawidłowej psychologii, ponieważ „rzeczy nie są tak proste w odniesieniu do nabywania obrazów umysłowych”, tak więc, kontynuuje Aebli, „badanie określonej figury geometrycznej oznacza wykazywanie pewnego działania, podzielenie jej, porównanie jednych wymiarów z innymi, zmierzenie w przybliżony sposób kątów, policzenie ich, śledzenie brzegów etc.”, czyli działanie w sposób konstruktywny. Podejście intuitywne, które natomiast Aebli przypisuje negatywnie szkole tradycyjnej, jest rozszerzone również na Komeńskiego, Rousseau i Pestalozziego, a pierwsza zmiana jest rozpoznawalna w aktywności Decroly'ego, Cousineta, Washburne'a, Kohlera, etc. Słuszne jest odwołanie do działań manipulacyjno-konstruktywnych, niewłaściwe jest natomiast przypisanie działań atomistycznych i wyzbytych świadomości, jakie to Aebli zarezerwował dla nauczania tradycyjnego, kontrastującego zresztą z jego własnym pochodzeniem kognitywistycznym, w chwili, kiedy nie jest do pomyślenia nieaktywność tego typu przypisana do umysłów uczniów, a także nauczycieli. Zob. H. Aebli, *Didattica psicologica* (Dydaktyka psychologiczna), Zürich 1951, Firenze, Giunti-Barbera, 1966, s. 15 i nast.

Różne i wielorakie

Przewycięzając pychę

Przez tysiące lat myśl ludzka przebiegała bezdroża, aby zidentyfikować realia elementów jednostkowych, tych, które łączą i reprezentują, czyli pozwalają na klasyfikację, nadanie nazw i etykiet, wskazanie jako model.

Z wyjątkiem niewielu intuicji, zresztą nieciągłych, nauki poświęcały się głoszeniu jakiejś określonej prawdy i zajmowaniu punktu widzenia i formułowaniu teorii na niekorzyść innych, czyli na wprowadzaniu jakiegoś porządku logicznego i historycznego w kwestiach świata. Te wysiłki były podtrzymywane przez milczące i mało zbadane przekonanie, że można znaleźć jeden, jedyny i stabilny pogląd na świat, w stosunku do którego inne idee, reprezentacje, koncepcje czy teorie byłyby ciągle na drodze ku dojrzałości: w taki to sposób jedna kultura wydawała się bardziej rozwinięta, jedna sztuka, jedna technologia, jeden porządek, jeden system wartości i sprawiedliwości, jedna religia etc.

Jedno zdarzenie, między wieloma, przyczyniło się do unicestwienia wysiłku, by jedna tylko myśl stała się ostateczna, by rozstrzygała ona jednostronnie wiedzę, rozwiewając jej ciemne strony, by stać się sztandarem tego, co M. Ceruti nazywa *pychą wszechwiedzy*²⁷ – z całą arogancją i paradoksem zawartymi w samej tylko nazwie.

Naprzeciw człowieka współczesnego stał człowiek prymitywny, niezrealizowany i okaleczony, nad którym znęcało się powołanie edukacyjne prawdziwej cywilizacji poprzez różnorodne formy, od kolonizacji do asymilacji, najpierw przez wojnę i handel, dziś przez instrumenty spektaklu i komunikacji²⁸.

Wśród wielkich paradoksów J. J. Rousseau góruje z pewnością egzaltacja człowieka prymitywnego i jego mitycznego stanu, przywołana nie dla wskazania niemożliwego powrotu do stanu natury – drogi racjo-

²⁷ *Arogancja wszechwiedzy*, zob. M. Ceruti, *La hybris dell onniscenza e la sfida della complessità* (Pycha wszechwiedzy i wyzwania złożoności), w G. Bocchi – M. Ceruti (Rd.) *La sfida della complessità*, op. cit., s. 25 i nast.

²⁸ To jest, dla E. Morina, sposób na *drugą kolonizację*, i to pionową, która ma na celu podbicie ludzkich dusz. Zob. E. Morin, *L'industria culturale* (Przemysł kultury), Paris 1962, Bologna, Il Mulino, 1963.

nalnie nie do zaproponowania w swej zasadniczej konfiguracji, o ile dla zatrzymania myśli o istnieniu różnorodności, wielości historii, wielowymiarowości jednej rzeczywistości, która, z konieczności, umykała empiryzmowi z jednej strony, a racjonalizmowi z drugiej. Była to, pomiędzy 1700 a 1800 rokiem, wielka epoka pojawienia się antropologii i nauk o człowieku, nad którymi znęcał się ten filozof-pedagog razem z innymi wielkimi umysłami tej epoki zgromadzonymi w „Société des observateurs de l'homme”²⁹ w Paryżu.

„Odkrycie” chłopca „prymitywnego” (zob. Crispiani, 1998) w lesie Tarn, w okolicach Aveyron, w emblematyczny sposób przycisnęło do muru pierwotny pomysł i dało impuls drugiemu, właśnie w 1801 roku. Z założenia naturalści i alieniści wielkiego formatu odkrywali niedostatki człowieka prymitywnego, w sensie struktury cielesnej i somatycznej, ruchowej, językowej, sensorycznej, umysłowej etc., i doszli do klasyfikacji, tzn. do jego kolokacji w stosunku do modeli człowieka: z tego powodu F. Pinel usankcjonował „idiotyzm genetyczny”, a więc stwierdzenie o „nie-edukowalności”.

Jednakże przywykły do patrzenia w głąb zewnętrznej skorupy zjawisk, młody lekarz, a później pedagog, J. M. Itard, zbliżył się do dzikusa z Aveyron, przywożąc go do instytutu dla głuchoniemych na Rue Saint Jacques w Paryżu, z pozytywnym zamiarem zrozumienia zdarzenia samego w sobie, omijając niepotrzebne porównania: „ten chłopiec nie może być porównany sam ze sobą”.

Itard nie wyda nigdy deklaracji diagnostycznej ani nie przyczepi młodemu Viktorowi jakiegokolwiek etykiety, uniknie pokusy porównań statystycznych (niższy, mniej sprawny, mniej inteligentny, bardziej agresywny...), ale przyjmie go jako zdarzenie rzeczywiste, przejaw bardzo dalekiej różnorodności, niezwykłości ewolucyjnej i środowiskowej, i jako obecność prawdziwa i bogata w znaczenia etyczne i naukowe.

Rzeczywiście, cechy chłopca, jego stan nienormalny i wysoce pozbawiony funkcji (ruchowych, percepcyjnych, emocyjnych, afektywnych, intelektualnych, językowych, społecznych, operatywnych), dostarczyły Itardowi, a za pośrednictwem jego pracy całej późniejszej neurologii i pedagogice, ogromnej ilości wiedzy i otwartego kredytu dla badań z tego to powodu, że odmienność Victora było potraktowane jako zdarzenie, rze-

²⁹ Stowarzyszenie Obserwatorów Człowieka.

czywiste zjawisko, fakt naukowo pozytywny, do zaszeregowania z pełną godnością do zdarzeń znacznie częściej występujących.

Przypadek Itarda to jeden z pierwszych przejawów zdarzeń, w których logika przyznaje wartość *małej ilości* przypadków, wydarzeniom niezwykłym lub nadzwyczajnym, które odstają od *wielkich ilości*, od praw (regularności, dowodów...), a które to prawa poddają pod dyskusję i krytykę.

To, co różni się od standardów, jak w przypadku chłopca dzikiego jego poziom ewolucyjny i kulturowy, nie stanowi wyjątków: wirtualnych i nieznaczących, ale jest istnieniem wiarygodnym i historycznym, które zaczyna stanowić część wiedzy, ubogaca ją przez własną wyjątkowość. Z tej świadomości rodzi się *klinika* w środowisku nauk humanistycznych, czyli fundament wiedzy wzniesiony na przypadkach pojedynczych i specyficznych, na małych liczbach, poza wielkimi trendami, poza utartymi prawami i generalnymi przekonaniem.

Różnorodność, pozostająca taką, istnieje na świecie, współdziała z innymi przypadkami i przejawia się od czasu do czasu w zasadniczym nieporządku, który wiąże świat makrokosmosu z poziomem molekularnym, z kulturą człowieka.

Bez wyniku pozostał jednakże bezustanny ruch w kierunku uproszczenia tego, co jest nieodwracalnie złożone, czyli próba sprowadzenia modelu do jedności lub do średniej statystycznej, czyli odsunięcia odchyłań od nich jako przejawu niezgodności.

Ale *różnorodność jest nieskończona*, jak zaznacza E. Morin (2002, s. 37 i nast.), i Ziemia gości najbardziej zadziwiające różnorodności, biologiczne, a ludzkie w szczególności; od bakterii do wirusów – wszystkie żyjące gatunki, rośliny i zwierzęta wykazują cechy szczególne różnorodności, są więc indywidualne.

Jest to epoka *paradygmatu różnorodności*, który dojrzewa jednocześnie w środowisku filozoficznym i neuropsychologicznym, korzysta z myśli ludzkiej i kultury schyłku wieku, przezwyciężywszy tendencję do jednostronnego czy wyłącznego teoretyzowania na temat uczenia się lub pojmowania. Zrozumienie funkcjonowania umysłu w sensie konstytucyjnej różnorodności pomiędzy osobami, czyli w różnych sytuacjach, zawdzięczamy teoretykom złożoności, jak E. Morin, I. Stengers, J. L. Le Moigne, G. Bocchi, M. Ceruti wspólnie z psychologami jak D. Ausubel, A. Munari, D. Fabbri Montesano etc.

Znaczenie różnorodności

Ziemia zapewnia maksimum możliwości współistnienia różnorodności, głównie w formie różnorodności przyrody ożywionej i nieożywionej, gdzie wszystkie odmiany są istotne, nawet te nadzwyczajne³⁰ czy też zupełnie okazjonalne.

Niemniej żywotna jest różnorodność w kręgu ludzkości, wzdłuż nieskończonej linii ras i mieszkańców, których ilość znacznie przewyższa liczbę państw i zamieszkujących je mniejszości narodowych. Zjawisko powraca, a w pewnym sensie zwielokrotnia, jeśli uwzględnimy poszczególne języki, których ilość narasta wskutek dynamizmu, w którym formy lingwistyczne umierają, zmieniają się lub rodzą³¹, a które różnią się na płaszczyznach foniczno-dźwiękowych, gramatycznych, syntaktycznych i semantycznych.

Na temat różnorodności kultur rolę nieustrudzonych bohaterów odgrywają te wszystkie wyrażenia indywidualne i zbiorowe, które przyjmują formę mitów (opowieści), fabuł (powiedzeń, powieści, baśni, legend, pieśni, żartów, rymowanek), obrzędów świętych i cywilnych, wierzeń (zabobonów, magii), praktyk zachowań i rytuałów (narodziny, wesele, śmierć, inicjacja, pogrzeb, święta), tradycji etc. Ale różne są też religie w ich wnętrzu, wrażliwość i specjaliści lub społeczności o charakterze teologicznym lub rytualnym (część oddawana świętym, specjalne miejsca kultu etc.), które wpływają w decydujący sposób na kapitał kulturowy i społeczny różnych zbiorowości ludzkich.

Różne są historie i problemy zbiorowe, przedsięwzięcia i *dzieła*, które zaznaczają życie wspólnotowe ludności i które stanowią fundamentalne spoiwo tak wiedzy, jak i kohezji społecznej, jak to wspomina J. Bruner, odnosząc się do działalności dokumentowania i waloryzowania *les œuvres*

³⁰ W przypadkach ekstremalnych jak Budda, Jezus czy Mahomet, Stalin czy Hitler, pozwalają na lepsze zrozumienie istoty człowieka [...] i wszystkie nieludzkie przypadki (ludobójstwa, niewolnictwa, etc.) są dla ludzkości zjawiskami obnażającymi tę istotę.

³¹ Nowe organizacje dialektalne, np. zjawisko dialektów regionalnych lub zapisów prywatnych, czy nowych slangów (specyficznych żargonów klas czy grup społecznych, np. *sabir*, *pidgin*) etc. Zob. M. L. Altieri-Biagi (1985), *Linguistica essenziale* (Lingwistyka niezbędna), Milano: Garzanti.

[dzieł] prowadzonej przez francuskie „Annales”, jako do uprzywilejowanego klucza odczytywania historii i kultury (Bruner, op. cit.)

Określona rasa, w połączeniu z nadzwyczajną niejednorodnością środowiskową, jest źródłem różnorodności somatycznej i fizjologicznej³², która często przejawia się nawet wewnątrz populacji najbardziej odizolowanych i genetycznie zamkniętych jak w Amazonii, w Papui i w biednych przedmieściach wielu dużych miast na Ziemi.

Różnorodności psychologiczne są ponadto, precyzuje E. Morin, jeszcze bardziej zaskakujące niż fizyczne; osobowości, charaktery, temperamenty, wrażliwości, humory przejawiają niezliczone różnorodnościami. W ten sam sposób inteligencje i procesy rozumienia i niezrozumienia (kognitywnego), formy logiki i systemy idei rozbiegają się na wszystkie strony. A na polu bardziej wyrafinowanym ta sama wielowymiarowość dotyczy świadomości, „ona sama namnaża, mieniające się według różnych form myślenia, warunki kulturowe, które wywołują wielorakie możliwości błędnej świadomości i cofania się intelektualnego [...]. Świadomości są w różny sposób ekologizowane, socjologizowane, historiozowane” (Bruner, s. 39).

Ale i samo stwierdzenie na temat różnorodności jest podminowane różnorodnością, rozwija się w sensie skomplikowania, jak to wskazuje E. Morin, dla którego myśl współczesna dąży do dzielenia i separacji zjawisk i traci z nich tak wymiar jedności, jak i różnorodności.

Bibliografia

- Altieri-Biagi M. L. (1985), *Linguistica essenziale* (Lingwistyka niezbędna), Milano: Garzanti.
- Ausubel D. P. (1978), *Educazione e processi cognitivi* (Edukacja i procesy kognitywne), New York, Milano.
- Bruera R. (1998), *La didattica come scienza cognitiva* (Dydaktyka jako nauka kognitywna), Brescia: La Scuola.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione* (Kultura edukacji), Harvard 1996, Milano: Feltrinelli.

³² Przypomina E. Morin, że „Warunki klimatyczne zmieniają fizjologię; i tak Boliwijczycy z dużych wysokości (4000 m) mają metabolizm, który umożliwia im natlenienie krwi w sposób nieznanym innym ludom”. Zob. E. Morin, *L'identità umana*, op. cit., s. 38.

- Ceruti M. (1986), *Il vincolo e la possibilità* (Ograniczenie i możliwość), Milano: Feltrinelli.
- Crispiani P., Serio N. (red.) (1996), *Manifestazione sulla progettazione* (Przejawy projektowania), Roma: Armando.
- Crispiani P. (1998), *Itard e la pedagogia clinica* (Itard i pedagogia kliniczna), Napoli: Tecnodid.
- Crispiani P. (2001), *Pedagogia clinica* (Pedagogia kliniczna), Bergamo: Junior.
- Crispiani, P. (1999), *Didattica e idea di scuola in Gentile* (Dydaktyka i idea szkoły u Gentilego), Napoli: Tecnodid.
- Damiano E. (1994), *Insegnare con i concetti* (Uczyć przez pojęcia), Torino, SEI. Na temat powstania i rozwoju modeli w dydaktyce zob. np. E. Damiano (1993), *Azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, (Działanie dydaktyczne. W kierunku teorii nauczania), Roma: Armando.
- Damiano E. (1994), *Jean Piaget e la ricerca didattica* (J. Piaget i badania dydaktyczne) [w:] N. Filograno (red.), *Mente, conoscenze, educazione* (Umysł, wiadomości, edukacja), Roma: Anicia.
- Dewey J., Bently A. (1974), *Conoscenza e transazione* (Wiedza i porozumienie), Firenze: La Nuova Italia.
- Erickson E. (1976), *Sviluppo e crisi della personalità sana* (Rozwój i kryzys zdrowej osobowości), w: S. Sapir, A. C. Nitzburg (red.), *Trattato di patologia dell'apprendimento*, (Traktat o patologii uczenia się), New York 1973, Roma, Armando.
- Filograsso N., Gardner H. (1995), *Un modello di pedagogia modulare* (H. Gardner, model pedagogii modularnej) Roma: Anicia.
- Gesell E. (1973), *La maturazione e i modelli di comportamento del bambino piccolo* (Dojrzewanie i modele zachowań u małego dziecka), w: S. Sapir, A. C. Nitzburg (red.) (1976), *Trattato di patologia dell'apprendimento* (Traktat o patologii uczenia się), New York, Roma: Armando.
- Guasti L. (1998), *Modelli di insegnamento* (Modele nauczania), Novara: De Agostini.
- Laneve C. (1993), *Per una teoria della didattica* (W kierunku teorii dydaktyki), Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2003), *La didattica fra teoria e pratica* (Dydaktyka, między teorią a praktyką), Brescia: La Scuola.
- Morin E. (1963), *L'industria culturale* (Przemysł kultury), Bologna: Il Mulino.
- Morin E. (2001), *L'identità umana* (Tożsamość człowieka), Paris: Milano.
- Morin E., Motta R., Ciurana E. (2003), *Eduquer pour l'ère planétaire*, Paris: Balland.

- Morina E., *La testa ben fatta* (Głowa dobrze zrobiona), Paris, 1999, Milano: Cortina, 2000,
- Piaget J., *Biologia e conoscenza* (Biologia i świadomość), 1967, Einaudi, Torino, 1983.
- Rose S., Lewontin L., Kami L. (1983), *Il gene e la sua mente* (Gen i jego umysł), Milano.
- Stenberg R. (1998), *Stili di pensiero: differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi* (Style myślenia: różnice indywidualne w uczeniu się i rozwiązywani problemów), Trento: Erickson,.
- Stengers I. (1985), *Perché non può esserci un paradigma della complessità* (Dlaczego nie istnieje paradygmat różnorodności), [w:] G. Bocchi, M Ceruti (Red.), *La sfida della complessità* (Wyzwanie złożoności), Milano: Feltrinelli.
- Titone R. (1987), *La pedagogia linguistica come scienza interdisciplinare* (Pegagogika językowa jako nauka interdyscyplinarna), [w:] M. Laeng, R. Titone (red.) *Traguardi delle scienze dell'uomo* (Cele nauk o człowieku), Roma: Anicia.