

Władysław P. Zaczyński
Warszawa

Polska dydaktyka ogólna wobec tradycji i nowoczesności

Wstęp

Tradycja w dydaktyce jako dyscyplinie teoretycznej, w proponowanym teraz rozumieniu, to historycznie kształtowane i stopniowo utrwalane (potwierdzone) jej założenia i twierdzenia, których obecność można odnotować i dziś. Nowoczesność zaś to zespół tych haseł i twierdzeń, które jako nowe stoją w częściowej opozycji, a często negacji, do poglądów uznanych za dawne, tradycyjne. Bardzo często żyjemy przekonaniem, że to, co tradycyjne winno ustąpić temu, co nowe, gdyż przez sam fakt, że jest nowe staje się jednocześnie nowoczesne. „**Nowoczesność**” zaś jest powtarzanym i często skutecznym hasłem promującym to, co nowe. Podejmowane rozważania mają dać nam odpowiedź, na ile i czy tradycja w przyjętym teraz sposobie jej rozumienia musi ustąpić nowoczesności i jak dalece dyscyplina musi wyrzekać się założeń potwierdzanych przez kolejne pokolenia teoretyków?! A być może rozwiązaniem właściwym jest przyswojenie tego, co nowe bez odrzucania tradycji?!

Tradycja zawiera się w ciągu nie zawsze wyraźnie artykułowanych założeń, ale których rozwój można wyraźnie prześledzić, badając historię myśli dydaktycznej od J. A. Komeńskiego po autorów współczesnych. Nowoczesność w dydaktyce zaś tworzy zespół tych poglądów, które dominują w literaturze przedmiotowej, a nimi są komputer i Internet oraz „filozofia” postmodernistyczna. Między „technologią informatyczną” a postmodernizmem dostrzec można zachodzenie pewnej harmonii.

Źródła ponowoczesnej mentalności

Powrót do rozważań na temat postmodernizmu w dydaktyce może się wydawać pomysłem anachronicznym. Samo słowo jest nazbyt znaczeniowo pojemne, aby możliwe były rozważania dostatecznie precyzyjne, na których nam zależy. Według jednych bowiem przedstawiciele filozofii ponowoczesnej proponują nowy i zarazem literacko atrakcyjny oraz adekwatny opis zastanej rzeczywistości, natomiast według drugich to po prostu – jak pisze J. Sochoń – karnawał pseudofilozoficznych rozważań, wolnych od wszelkich krępujących je reguł.

I choć moda na postmodernizm minęła, to zauroczenie i mentalność ponowoczesna pozostała. Jej wyraźne ślady odnajdujemy i w pedagogice. Im też pragnę poświęcić niniejsze uwagi. Żywię bowiem głębokie przekonanie, że stan obecnej refleksji nad ontyczną i metodologiczną kondycją dydaktyki ogólnej został wyznaczony przez ponowoczesną mentalność.

„Ponowoczesna mentalność” to po prostu spodziewana reakcja środowiska naukowego na „obowiązujący” w minionym okresie jako „jedynie słuszny i prawdziwie naukowy” monizm ontologiczno-metodologiczny „pedagogiki socjalistycznej”, której symbolicznym autorem był I. Kairow. W 1950 roku opublikowano w Polsce tłumaczoną

z języka rosyjskiego dwutomową „Pedagogikę” pod jego redakcją, która była obowiązkowym i długo wyłącznym źródłem wiedzy o wychowaniu i nauczaniu. Tę pedagogikę można tedy ze znaczną trafnością poznawczą nazwać „pedagogiką kairowowską”. Odrzucenie fundamentalizmu pedagogiki kairowowskiej nie musiało dokonywać się przez przyjmowanie ponowoczesnej pseudofilozofii, ale stało się tak przez atrakcyjność tego, co nowe. Jakże trafnie ujął tę prawdę w *Brewiarzu dyplomatycznym* Baltazar Gracjan, który napisał, że **„Nowość, choćby przeciętna, bierze zazwyczaj górę nad najwyższą doskonałością, która poczęła się starzeć”** [Gracjan, 2004, s. 112].

Atrakcyjność ponowoczesności usunęła także w cień wcześniejszy dorobek polskiej myśli dydaktycznej, której wartość poznawcza jest nadal niezaprzeczalna. I nie jest to wartość godna zainteresowania historyków wychowania i myśli pedagogicznej (dydaktycznej), lecz również tych, którzy podejmują problemy teoretyczne i metodyczne współczesnej dydaktyki. Derridowska dekonstrukcja okazuje się destrukcyjna dla całego dorobku myśli dydaktycznej, tak w wymiarze ontycznym, jak i metodologicznym. Zatem, mimo przemijania mody na ponowoczesność, następstwa postmodernistycznej mentalności zasługują na omówienie. Była już mowa o ideale wychowawczym w postmodernistycznej perspektywie, teraz pragnę skupić uwagę na dwóch wybranych spośród wielu możliwych problemach, którymi są: hasła postmodernizmu a pojmowanie procesu dydaktycznego i rozumienie podmiotowości i tożsamości osoby w „ponowoczesnej dydaktyce”. Obie wybrane do analiz kwestie, jak zobaczymy, ściśle się z sobą łączą.

Epistemiczna geneza dydaktyki ogólnej w ponowoczesnej perspektywie

Proces nauczania, choć różnie w podręcznikach dydaktyki definiowany, zawsze miał liczne odniesienia do dominującej w danym okresie epistemologii. Związek dydaktyki z epistemologią widoczny jest najwyraźniej w zasadach nauczania, których treść była zawsze wyznaczana przez epistemologiczny paradygmat. Nie trzeba przypominać tego, że najstarszą zasadę nauczania – zasadę pogłębłości – sformułował J. A. Komeński pod wpływem dominującego w XVI/XVII wieku sensualizmu, według którego jedynym i pewnym źródłem wiedzy niezawodnej są zmysły. Tę myśl wyraził J. A. Komeński w *Wielkiej dydaktyce* w następujący sposób: „[...] zmysły muszą być punktem wyjścia dla każdego poznania; [...] czemuż by więc nauka nie miała się zaczynać od rzeczywistego obejrzenia rzeczy, zamiast od wyjaśnień słownych” [Komenski, 1955, s. 199].

Nie jest to jedyny dowód na związek dydaktyki z epistemologią. Wielkie teorie dydaktyczne były kształtowane według epistemologicznych paradygmatów, które obowiązywały w okresie ich (teorii dydaktycznych) formułowania. Na zachodzenie wymienionego związku obu dyscyplin naukowych wskazywał B. Suchodolski w rozprawie opublikowanej w „Nauce Polskiej” [Suchodolski, 1936, s. 19], do której nawiązał W. Okoń w publikacji o znamiennym tytule – *O pewnych analogiach między uczeniem się a badaniem* [Okoń, 1963, s. 359 i dalsze]. Można zatem wyrazić zdziwienie, że epistemiczna geneza dydaktyki ogólnej jako teorii naukowej nie znalazła swego jednoznacznego wyrazu w definicjach podstawowych dla niej kategorii. A stało się tak dlatego, że przez akcentowanie podobieństw – w przekonaniu wielu dydaktyków – zostanie zniesiona naukowa odrębność dydaktyki jako dyscypliny naukowej od epistemologii.

Ta troska o autonomię dyscypliny nie jest cechą daną tylko dydaktykom. Z podobną postawą mamy do czynienia na przykład u K. Ajdukiewicza, który w rozdziale pierwszym swojej książki napisał: „Otóż faktyczny przebieg procesów poznawczych, którymi zajmuje się psychologia, nie interesuje teorii poznania, interesuje ją natomiast to, wedle czego poznanie bywa oceniane...” [Ajdukiewicz, 1983, s. 28]. Przez analogię można powiedzieć, że dydaktyk, dla odróżnienia od psychologa, interesuje się tylko tym, jak nauczać w określonych warunkach organizacyjnych pracy szkolnej. Występujące w definicjach dydaktycznych pojęć słowo „przekazywanie” sugeruje znaczne odejście od tych stanowisk, według których źródłem teoretycznych założeń teorii nauczania jest – jak twierdził S. Hessen – „gnoseologia”.

Przeniesienie „dekonstrukcjonizmu” J. Derridy na grunt dydaktyki ogólnej

Długie rozważania dotyczące „gnoseologicznego” pochodzenia dydaktyki miały nas doprowadzić do odkrycia następujących istotnie dla dydaktyki i naszych dalszych rozważań ważnych kategorii, takich jak: „poznanie”, „prawda” i „podmiot”. Są to bowiem kategorie istotnie dla dydaktyki ważne i jednocześnie najsilniej poddane „dekonstrukcji” w postmodernistycznym jej rozumieniu. Paul Ricoeur sformułował zdanie, że „Dezorientowanie bez przywracania orientacji to w terminologii Kierkegaarda zawieszenie etyczności”. Przez analogię do zacytowanego zdania można stwierdzać, że dekonstrukcja bez propozycji konstruktywnych jest destrukcją klasycznej, epistemicznie zorientowanej dydaktyki z jej przez długą historię utwierdzonymi prawdami. Przyjęte przez sformułowanie tematu zobowiązanie sprawia, że skupię uwagę na postmodernistycznej dekonstrukcji (czytaj: „destrukcji”) ważnej dla nas kategorii, przede wszystkim kategorii prawdy jako celu ludzkiego poznania i podmiotu poznającego otaczający go świat, kryjący prawdę o sobie, prawdę odkrywaną przez człowieka.

Rozważane teraz zagadnienie prawdy znakomicie ukazuje nadto ideową zbieżność postmodernistycznej ideologii z – jak nazwał J. Ratzinger – „technicznym rozumem” [Ratzinger, 2005, s. 112], za którym kryje się szczególna atencja dla „technik informacyjnych”. Bo tylko tym można tłumaczyć ujawniony przez pedagoga lęk, że nam – nadmiernie ostrożnym w zaakceptowaniu obecności Internetu w szkole – grozi znalezieniem się w „skansenie informatycznego wykluczenia” [Osiński, 2007, s. 299].

W świetle ponowoczesnych idei twierdzenia S. Hessena, które dotyczą „wychowania naukowego” pozbawione są sensu. S. Hessen, by przywołać wypowiedź dydaktyka, założył, że prawdę się odkrywa w procesie poznania. „Dziecko – pisał w *Podstawach pedagogiki* – poznające, czyniąc swe pierwsze spostrzeżenia nad rzeczywistością i wniosując z nich, nieświadomie podlega już tym prawom i regułom, które kierują również pracą uczącego. [...] *Myślenie naukowe, wykształcenie naukowe* są tylko wyższym stopniem tego procesu, którego początkowymi etapami są [...] wiadomości życiowe dziecka” [Hessen, 1997, s. 281]. I że dla każdego człowieka bez względu na jego wiek, prawda jest niezbywalną wartością. Natomiast według postmodernistów prawdę się stwarza, a nie odkrywa. Według na przykład R. Rorty’ego prawda jest własnością języka, zdań. „Pismo – pisze słusznie J. Sochoń – ma tutaj charakter źródłowy oraz stanowi swoiste a priori, a priori ontologiczne (podkreślenie

moje – WPZ) ...” [Sochoń, 1998, s. 451]. Zatem jest tyle „prawd”, ile jest jej „twórców”, a tok ich „narracji” jest nieprzekraczalną granicą poznania.

W tak pojmowaną drogę wiodącą do prawdy i jej postmodernistycznego opisu znakomicie wpisuje się technologia informatyczna z jej koronnym osiągnięciem, jakim jest Internet. Społeczne i edukacyjne następstwa tej ponowoczesnej drogi dochodzenia do „prawdy” zawarł w nader interesującym tekście J. Warchala, który napisał, że „Do obiegu medialnego nie są wprowadzane jedynie weryfikowalne pod kątem prawdy informacje, ale takie komunikaty, które przekonują i nakłaniają do przyjęcia jakichś racji; samo ujawnienie informacji (wprowadzenie jej w obieg społeczny) może być już czynnością strategii manipulowania, np. nastrojem społecznym” [Warchala, 2007, s. 132].

W krótkim tekście pt.: *Spór o osobową obecność nauczyciela w procesie dydaktycznym* pisałem, że Internet stworzył realne możliwości urzeczywistnienia idei I. Illicha zbudowania społeczeństwa bez szkoły, a więc realizacji tej wizji, którą „... rozwijało w Europie nowożytnej wielu pisarzy utopistów – jak pisał we wstępie do książki I. Illicha B. Suchodolski – zdających sobie sprawę z faktu, iż systemy szkolne podtrzymywały ustrój społeczny i organizację polityczną, które miały być obalone, aby otworzyć drogę do wolności i szczęścia wszystkich ludzi; „Na tej drodze szkoła stanowiła przeszkodę...” [Suchodolski, 1976, s. 5].

Ale Internet w tym opisywanym przez J. Warchala kształcie jest przedłużeniem istnienia tej samej przeszkody z tym, że tym razem, anonimowej. I. Illich chciał zastąpić nauczyciela „szkolnego” (urzędowego) prywatnym edukatorem tylko po to, aby uwolnić ucznia od opisanej manipulacji. Oto co pisał I. Illich: „Nauczyciel-lekarz rości sobie prawo do wtrącania się w osobiste życie swego ucznia, któremu ma pomóc w rozwoju osobowości. [...] – próbuje narzucić podopiecznemu swoje własne koncepcje prawdy i sprawiedliwości” [Illich, 1976, s. 72]. Pewne jest zatem to, że I. Illich nie dopatrywałby się w Internecie godnego zastępnika dotychczasowego i ostro przezeń krytykowanego „urzędowego” nauczyciela.

Internet jako źródło wiedzy niepewnej implikuje dodatkowe zastrzeżenie. Otóż, kwestionuje w pewien sposób podmiotową obecność ucznia, słuchacza, który tylko pozornie aktywnie uczestniczy w tworzeniu wiedzy. Można przyjąć za B. Aouil i M. Kajdasz-Aouil, [Aouil, Kajdasz-Aouil, 2007, s. 62], że Internet jest bodaj wszystkim, nawet własnym wydawnictwem, ale to, co często w nim jest publikowane nie jest produktem poznania wartościowego, lecz – co stwierdza dalej wymieniona para autorów – jest narracją rozwijaną „...stylem potocznym, a nawet slangiem”, za którą kryje się rzeczywiście manipulacja. Nawet uczeń-autor w Internetowym prywatnym wydawnictwie nie występuje jako podmiot poznania, choć można przyznać, że jest podmiotem-manipulatorem. Manipulacja bowiem wiąże się zawsze z zawieszeniem podmiotowości osoby, na którą manipulacja jest skierowana. I nie chodzi tu tylko o ponowoczesne zastępowanie rozważań dotyczących podmiotu – jak pisze J. Sochoń – swego rodzaju narracją, ale intencjonalnym jego ograniczaniem, redukcją do uprawnień regulowanych paragrafami prawa stanowionego.

Z dotychczasowych uwag dotyczących Internetu wynika sugestia dla pedagoga ważna, że z dużą ostrożnością winien zlecać uczniom zadania, dla rozwiązania których źródłem rzeczowym mają być informacje uzyskiwane z Internetu, chyba że traktujemy obowiązki nauczycielskie w postmodernistycznej metaforze.

Dydaktyk zainteresowany jest podmiotowym udziałem ucznia (słuchacza) w procesie nauczania wiedząc, że „... ludzkie poznanie jest aktem świadomości, który zachodzi wyłącznie w podmiocie, z jego poznawczej inicjatywy ...”. Dydaktyk zainteresowany jest nadto tym, aby uczniowskie poznanie było **poznaniem wartościowym**, czyli rzetelnym, prawdziwym. O poznanie prawdziwe troszczył się tak S. Hessen, jak i cytowany teraz A. Siemianowski, który pisze, że „Prawda w życiu ludzkim jest wartością nadrzędną i ważną dla każdego, dlatego nie może być przedmiotem kompromisu, (gdyż – dop. mój. WPZ) kompromisowa rezygnacja z prawdy dla innych wartości jest groźna dla człowieka i nigdy nie jest moralnie obojętna”. Dydaktyk wątpi albo winien być ostrożny w wysokiej ocenie tego, co jest chwalone przez „miłośników” technologii informacyjnej, którzy stwierdzają, że „Informacyjny charakter stron WWW jest ich główną zaletą. Stanowią one bowiem bogate źródło wiedzy z każdej niemal dziedziny” [Aouil, Kajdasz-Aouil, 2007, s. 65]. Jest wiele powodów, które implikują sformułowane wątpliwości i domagają się krytycznej uwagi oraz ostrożności. W dalszych rozważaniach pominię brak rzetelności internetowej informacji i często zdarzającą się próbę manipulowania świadomością czytelników i skupię się na tym, co za A. Siemianowskim nazywam poznaniem wartościowym i co K. Sośnicki określa mianem „przekonań wartościujących”.

Informacyjne zasoby Internetu, pozostawione same sobie to nowa, technicznie udoskonalona postać „werbalizmu technicznego” – informacja gotowa, poznawczo i aksjologicznie niepewna, i tylko do zapamiętania. Pojawia się więc problem, czy i co czynić z tą internetową informacją, od której nie ma ucieczki? Ona jest w Sieci i przez ten fakt jest jej przydawany status obiektywnego bytu, ale w proponowanym przez J. Derridę rozumieniu, dla którego narracja jest rzeczywistością istniejącą, w której – jak trafnie zauważa J. Sochoń – „Ważny jest [...] tylko wypracowany przez tekst efekt subiektywności” [Sochoń, 1998, s. 431]. Jest jeszcze inne rozumienie obiektywności informacji, o którym pisze W. W. Szczęśny w interesującej rozprawie pt. *Poznanie i prawda@media*. Ale to pojmowanie informacji – zdaniem przywołanego autora – tak samo obiektywne jak masa i energia, jest różne od tego, którego odniesieniem rzeczowym jest tekst odbierany przez internautę z określonym poziomem rozumienia. „Dowodem na procesualny charakter informacji jest sposób jej przetwarzania w mózgu człowieka i komputerze: bez odpowiedniego zasilania (dopływu energii) mózg i komputer nie funkcjonują”. W tym zdaniu są ukryte:

- myślenie techniczne, które każe widzieć w człowieku maszynę, sterowaną podobnie do sposobów sterowania wszelkich konstrukcji technicznych
- próba bądź przypisania maszynie „świadomości” („rozumu”), bądź negacja jej ważności lub nawet istnienia.

Myślę, że redukcja rozumienia informacji do jednoznacznego związku B-R, nie jest sentymentalnym powrotem do La Mettrie i jego ciągle wznawianej książki – „Człowiek – maszyna” oraz przydawanych nowych znaczeń obecnym w zastanym słowniku terminów po to, aby nadać walor naturalności poszukiwanej „sztucznej inteligencji”, równej lub nawet przewyższającej inteligencję człowieka, ale również dla zafascynowania pedagogów postmodernistyczną filozofią. Myślę, że mamy do czynienia także z reminiscencją materialistycznych uproszczeń, w których dominuje tendencja „...do wyjaśniania struktur wyższych przez ich sprowadzanie do struktur niższych. Zwykle z tym w parze idzie skłonność

do upraszczania problemów ontologicznych i epistemologicznych". Inaczej bowiem nie sposób objaśnić powrotu do skinnerowskiej [por. Kupisiewicz, 1985, s. 168] koncepcji uczenia się po totalnej klęsce nauczania programowanego. W postmodernistycznej filozofii język stanowi nieprzekraczalną barierę, której nie jest wstanie przełamać rozum, traktowany jako tylko człowiekowi właściwa władza poznawcza [por. Sochoń, 2004, s. 42-43].

„Wychowanie umysłowe”¹ nie sprowadza się bowiem do informowania uczniów o zdarzeniach, czy nawet faktach z określonych dziedzin wiedzy o świecie. Aktywność dydaktyczna nauczyciela ma doprowadzić ucznia do przyswojenia sobie „przekonań wartościujących”, słowem – ma być poznaniem wartościowym, w którym odkryta przez niego prawda nie jest dlań emocjonalnie obojętna [por. Sośnicki, 1968; Zaczynski, 1990]. Informacja zatem nie jest dobrze dobranym łącznikiem między epistemologią i informatyką.

Komputer jest pozbawiony nie tylko świadomości, którą nazywamy też rozumem, ale także „zdolności” emocjonalnego i społecznego angażowania ucznia w to trudne, ale przecież podmiotowo uprawnione – i jak A. Siemianowski określa – poznanie. „Przeżycie poznania bowiem nie pojawia się samo z siebie ani nie spostrzega niczego dla siebie. Jest w nim zawsze obecny ktoś, kto je przeżywa i kto w nim uzyskuje wiadomość dla siebie, a także kto świadomy jest sensu tego, co w poznaniu przeżywa...”. I z tym wiąże się pytanie nie tylko o to, czy komputerowi dostępne jest przeżycie prawdy (?), ale także o to, czy kontakt z komputerem jest równoważny w funkcji motywacyjnej kontaktowi z drugim człowiekiem?

Jednak Internet jest faktem nie tylko technicznym, ale i przede wszystkim społecznym i pedagogicznym; pedagogicznym dlatego, że zajmuje w życiu dzieci i młodzieży wzrastające znaczenie, wskaźnikowane liczbami uczestników i czasu trwania w „sieci”. Jest też środkiem technicznym zalecanym do wykorzystania w edukacji, a obecność Internetu w szkole traktowana jest przez wielu jako wskaźnik nowoczesności realizowanego w niej procesu. Poszukuje się więc argumentów mających przekonać ostrożnych do korzystania z komputera i przede wszystkim Internetu. W cytowanym wcześniej tekście Z. Osiński przyjmuje z optymizmem, za innymi cytowanymi przezeń autorami, że „...w związku z tym, że młodzież bardzo interesuje się komputerami ... to wykonywanie przez nią szkolnych zadań przy wykorzystaniu technologii informacyjnej będzie efektywniejsze niż zazwyczaj” [Osiński, 2007, s. 303] dlatego, że silne zainteresowania młodych komputerem, stanowiącym jeden ze składników sytuacji dydaktycznej implikuje zainteresowanie zadaniem wykonywanym z użyciem komputera, a więc – według tego poglądu – zainteresowanie komputerem przenosi się na zainteresowanie przedmiotem poznania! Zarówno dawne, jak i dzisiejsze obserwacje nie potwierdzają tej zależności, wyjąwszy krótki okres fascynacji wszystkich tym, co nowe.

Zamiast wniosków

1) Przyjęcie, że proces nauczania jest – w istocie rzeczy – organizowanym przez nauczyciela procesem poznania, którego podmiotem jest uczeń, student, i którego celem jest prawda odsłaniana w zgodnym współdziałaniu przez nauczyciela i ucznia.

2) Proces poznania jest z natury subiektywną i zarazem społeczną aktywnością, w której zachodzi dialog żywy, źródłowy, prowadzony przez „tylko konkretne żywe osoby, a nie mózgi elektroniczne, nie osobistości czy artykułowane myśli”, sprowadzone do zdań,

podlegające w istocie dowolnej, przez każdego swobodnej, dekonstrukcji zgodnie z gramatologią J. Derridy.

3) Pierwszą zatem osobą poznawczego, źródłowego dialogu ucznia jest nauczyciel, którego obecność ma mocne teoretyczne i praktyczne uzasadnienie.

4) Jakie tedy miejsce w tym podmiotowo-społecznym źródłowym dialogu poznawczym można wyznaczyć komputerowi i Internetowi? Obecność „technologii informatycznej” i jej szeroko (najczęściej z przesadą) opisywane wartości wymuszają na dydaktykach potrzebę znajdowania miejsc i metod jej wykorzystania w procesach uczniowskiego poznawania.

4.1) Komputer i Internet są składnikami rzeczywistości zastanej, są urządzeniami technicznymi, które wskaźnikują obecny rozwój cywilizacyjny i kulturowy społeczeństw i z tej racji muszą być przedmiotem uczniowskiego poznania.

4.2) Nie może być to rola samodzielnego źródła poznawczego dlatego, że nie stanowi banku informacji rzetelnych, prawdziwych. Poznanie prawdy nie wiedzie bowiem przez poznanie fałszu.

4.3) Internet nie powinien być dla uczniów informatorem, czyli źródłem gotowych sformułowań dlatego, że wówczas ma miejsce bierne przenoszenie informacji z Internetu do ich „własnego” wypracowania; pojawia się wówczas problem plagiatu.

5) Obecna w szkole „technologia informacyjna” zdaje się zmieniać nasze widzenie i ocenę dawnych, już zapomnianych koncepcji dydaktycznych, których realizacja z powodu technicznych trudności była wówczas kłopotliwa i czasochłonna. Przykładem takiej koncepcji możliwej do przywołania i reaktywacji metodycznej jest nauczanie według projektów w połączeniu z naszą najnowszą wiedzą i doświadczeniem z zakresu nauczania problemowego. Komputer z Internetem jest w metodzie projektów i rozwiązywania problemów źródłem faktów, danych, których zebranie przez uczniów jest warunkiem rozwiązania problemu. Skojarzyłem sugestie Z. Osińskiego wykorzystania komputera w nauce historii z francuską propozycją nauczania historii przez fakty. Możliwości wykorzystania Internetu na lekcjach najnowszej historii Polski dostrzegam przez fakt np. pojawienia się w Internecie portalu Muzeum Powstania Warszawskiego, z którego można „ściągać” jako „informacje” – dane potrzebne do rozwiązania problemu, takie jak: liczby, daty, opisy miejsca i czasu walk powstańczych, czy też materiał ikonograficzny itp.

* * *

¹ Wychowanie umysłowe wzięłem w cudzysłów dlatego, że to tradycją utrwalone wyrażenie sugeruje, że poznawanie przez ucznia rzeczywistości angażuje jedynie część ucznia, wyłącznie jego intelekt; przeciwko takiemu zawężeniu aktywności poznawczej ucznia protestował już S. Hessen, który napisał, że „Droga poznania i prawdy wymaga uporczywego naprężenia woli, porywu fantazji, entuzjazmu [...] słowem cały człowiek w swej pełni, a nie sam rozum [...] powinien być materiałem wychowania naukowego” [Hessen, 1997, s. 281].

Literatura

- Ajdukiewicz K.: *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*. Warszawa 1983
- Aouil B., Kajdasz-Aouil M.: *Internet jako środowisko komunikacyjne*. [W:] *Kultura i język mediów*. Pod red. M. Tanasia. Kraków 2007
- Gracjan B.: *Brewiarz dyplomatyczny*. Warszawa 2004
- Hessen S.: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa 1997
- Illich I.: *Spółeczeństwo bez szkoły*. Warszawa 1976
- Kairow I.: *Pedagogika*. T. I i II. Warszawa 1950
- Komenski J. A.: *Wielka dydaktyka*. Warszawa 1955
- Kupisiewicz Cz.: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa 1985
- La Mettrie: *Człowiek maszyna*. Warszawa 1984
- Okoń W.: *O pewnych analogiach między badaniem a nauczaniem*. [W:] *Problemy kultury i wychowania*. Zbiór studiów. Warszawa 1963
- Okoń W.: *Proces nauczania*. Warszawa 1966
- Osiński Z.: *Nowoczesne media elektroniczne a edukacja historyczna*. [W:] *Kultura i język mediów*. Pod red. M. Tanasia. Kraków 2007
- Ratzinger J.: *Czas przemian w Europie. Miejsce Kościoła i Świata*. Kraków 2005
- Sochoń J.: *Spór o rozumienie świata*. Warszawa 1998
- Sochoń J.: *Ponowoczesne losy religii*. Warszawa 2004
- Sośnicki K.: *Poradnik dydaktyczny*. Warszawa 1968
- Suchodolski B.: *Badanie a nauczanie*. „Nauka Polska”. T. XXI, Warszawa 1936
- Suchodolski B.: *Przedmowa*. [W:] Illich I.: *Spółeczeństwo bez szkoły*. Warszawa 1976
- Warchał J.: *Komunikacja perswazyjna, czyli kilka uwag o retoryczności, zaufaniu i prawdomówności*. [W:] *Kultura i język mediów*. Pod red. naukową M. Tanasia. Kraków 2007
- Zaczyński W. P.: *Uczenie się przez przeżywanie*. Warszawa 1990