

Amadeusz Krause
Uniwersytet Gdański

Paradygmaty dydaktyki i ich implikacje dla pedagogiki specjalnej – odsłona pierwsza

W artykule poruszono problematykę paradygmatów współczesnej dydaktyki oraz ich implikacji dla pedagogiki specjalnej. Analiza dotyczy nurtu dydaktyki obiektywistycznej. Autor na podstawie podręczników z zakresu dydaktyki specjalnej wskazuje na niedostateczny rozwój tego obszaru. Kluczową dla tekstu jest teza, że dydaktyka normatywna i instruktorzowa w nauczaniu dzieci z niepełnosprawnością zwiększa ryzyko zjawisk niepożądanych. Jednym z tych zjawisk jest negatywnie rozumiana normalizacja.

Słowa kluczowe: paradygmaty dydaktyki, dydaktyka specjalna, niepełnosprawność

Paradigms of didactics and their implications for special education – the first approach

The article is devoted to the paradigms of current didactics and their implications for special education. The presented analysis is focused on the objectivist didactics trends. In reference to special didactics handbooks the author points out the unsatisfactory stage of development of this field. The thesis statement of the paper is that normative and instructional didactics in teaching children with disabilities strengthens the risk of undesirable phenomena. One of them is negatively understood normalisation.

Keywords: paradigms of didactics, special didactics, disability

Wprowadzenie

Dyskusja na temat paradygmatów w pedagogice, w tym pedagogice polskiej, ma już długą historię. Dla wielu pedagogów teoria paradygmatów rozpowszechniona przez Thomasa Kuhna była inspiracją do analiz zmian zachodzących w naukach społecznych zarówno w ich kontekstach teoretycznych, jak i metodologicznych. W literaturze pedagogicznej znajdziemy rozważania na temat istoty samych paradygmatów [Kwieciński 2000; Śliwerski 2009; Malewski 2010] i ich znaczeń dla poszczególnych subdyscyplin pedagogiki [Klus-Stańska 2009]. W latach

dwutysięcznych dyskusję paradygmatyczną zainicjowano również w pedagogice specjalnej [Krause 2010]. Popularność paradygmatów wynika nie tylko z wyjaśniania dynamizmu rozwoju nauki, ale też z faktu, że stały się one doskonałym narzędziem diagnostycznym procesów zmiany, przemijania, odmiennych interpretacji tych samych faktów, budowy nowych powiązań teoretyczno-metodologicznych. Mówiąc najprościej, paradygmat stał się swoistym spojrzeniem na otaczającą nas rzeczywistość i próbą jej naukowego wyjaśnienia.

Pomimo różnic w ujmowaniu paradygmatów, wśród badaczy kształtują się pewne uzgodnienia, które dla analiz pedagogicznych mają znaczenie kluczowe. Główne z nich to zgoda na wieloparadygmatyczność w naukach społecznych. Obecnie przyjmujemy, że w przeciwieństwie do nauk przyrodniczych, gdzie jeden paradygmat zastępuje drugi, w naukach społecznych mogą one współwystępować, a sam proces wypierania (jeśli następuje) może trwać dekady. Inne ważne uzgodnienie dotyczy teoretycznego zasięgu paradygmatu. Przyjmujemy istnienie paradygmatów metateoretycznych obejmujących cały obszar wiedzy i dyscyplin (np. paradygmat obiektywistyczny, konstruktywistyczny), jak i istnienie paradygmatów dyscyplinarnych, subdyscyplinarnych (np. paradygmaty pedagogiki specjalnej, dydaktyki) czy wręcz kategorialnych (paradygmat emancypacyjny, integracyjny, podmiotowy). Innym ważnym dla dalszych rozważań jest założenie o niewspółmierności paradygmatów [Krause 2014]. W pewnym uproszczeniu oznacza to konflikt oglądu paradygmatycznego. Inaczej, pewne paradygmaty są rozłączne, nie można *być trochę w jednym i trochę w drugim* lub je dowolnie konstruować na zasadzie wyboru pasujących nam fragmentów. Oznacza to, że paradygmat może zmienić perspektywę oglądu tego samego zjawiska. Przykładowo, dla jednych normalizacja będzie procesem dyscyplinującym i dyskryminującym, dla innych zjawiskiem szans środowiskowych i integracji.

Dla pedagogiki specjalnej dyskusja nad paradygmatami dydaktyki ma znaczenie z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, mam wrażenie, że w przeciwieństwie do innych działów pedagogiki specjalnej, dydaktyce często odbiera się *status naukowości*. Jedną z przyczyn tego stanu jest zapewne powszechne przekonanie o wykluczeniu prac dydaktycznych z procesu awansu naukowego oraz ich skrajne uprzedmiotowienie. Dydaktyka stała się w dużej mierze domeną prac metodycznych, egzemplifikujących konkretne zadania praktyczne, od których dystansują się „poważni naukowcy”. W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że mamy mnóstwo pozycji „jak skutecznie uczyć”, przy braku źródeł „dlaczego tak, a nie inaczej uczyć”? Drugim powodem zainteresowania pedagogów specjalnych paradygmatami dydaktyki jest rozwój refleksji naukowej w dydaktyce ogólnej. Refleksja ta jednak nie zawsze przenoszona jest na grunt pedagogiki specjalnej. Zdawałoby się, że ten proces uaktualniania wiedzy ma miejsce w najnowszych monografiach i podręcznikach z zakresu dydaktyki specjalnej ostatnich lat,

np. w pracach „Dydaktyka specjalna, wybrane zagadnienia” [Wyczesany (red.) 2014], „Dydaktyka specjalna, podręcznik akademicki” [Głodkowska (red.) 2010] czy „Dydaktyka specjalna od wzorca do interpretacji” autorstwa Joanny Głodkowskiej [2017] i „Dydaktyka specjalna od systematyki do projektowania dydaktyki specjalistycznych” [Głodkowska (red.) 2017]. Niedawny rok wydania tych prac nie świadczy niestety o ich teoretyczno-metodologicznej aktualności. Ich problemem jest opieranie się głównie na dydaktyce obiektywistycznej i to najczęściej z kilkudziesięcioletnim rodowodem. Przykładem jest podrozdział autorstwa Ewy Dyduch na temat aktywizacji w procesie dydaktycznym oparty na tekstach Bartnickiego z roku 1966 [Dyduch 2014]. Podobnie, analizując tekst Magdaleny Wałachowskiej z podręcznika akademickiego „Dydaktyka specjalna” [Wałachowska 2010], można odnieść wrażenie, że czas polskiej dydaktyki specjalnej *zatrzymał się* na pracach lat osiemdziesiątych, ewentualnie wczesnych latach dziewięćdziesiątych XX w. Również w tekście Wojciecha Gasika „Dydaktyka specjalna – z przeszłości w przyszłość”, rozważania na temat dydaktyki kończą się na pracach Ottona Lipkowskiego z lat osiemdziesiątych [Gasik 2010]. Trudno w tej analizie znaleźć tę deklarowaną w tytule *przyszłość*. Czy rzeczywiście jest nią nowatorstwo poglądów z lat osiemdziesiątych?

Z całym szacunkiem dla tych prac, ich autorów i niepodważalnego wkładu, jaki wnieśli do dyscypliny naukowej, jednak teorie kształcenia i uczenia się nadal się rozwijają. W dzisiejszym globalnym obiegu naukowym 30 lat to epoka. Już sam wgląd w podręczniki akademickie ostatnich dwudziestu lat pokazuje, jak zmienia się pedagogika jako dyscyplina naukowa [Śliwerski (red.) 2009]. Wielość konkurujących nurtów, metod, strategii badawczych, podejść, koncepcji i teorii stwarza nie tylko możliwość, ale i konieczność dokonywania wyborów. Nie można wybrać *wszystkiego*. Analogicznie, wyborów wśród konkurujących teorii i nurtów należy dokonać we współczesnej dydaktyce. Najnowsza książka Doroty Klus-Stańskiej [2018] „Paradygmaty dydaktyki, myśleć teorią o praktyce” może być w tych decyzjach pomocna.

Paradygmaty dydaktyczne – impuls do dyskusji o nowej dydaktyce specjalnej

Prezentacja szczegółowych założeń paradygmatów dydaktycznych i ich poszukiwanie w pedagogice specjalnej poprzez analogie i porównanie przekraczałyby ramy tego artykułu, dlatego skupię się na wybranych elementach założeń i ich fragmentarycznej egzemplifikacji, by pokazać, że czas rozpocząć dyskusję o *nowej* dydaktyce pedagogiki specjalnej. Punktem wyjścia będzie mapa paradyg-

matów dydaktycznych opracowanych przez Dorotę Klus-Stańską [2018], jednak zanim do niego przejdę, zwrócę uwagę na dwie kwestie.

Pierwsza, uważam że kluczowa, to współczesne rozumienie pojęcia *dydaktyka*. Ciągłe w ujęciu dość powszechnym, także wśród pedagogów specjalnych dominiuje wąskie rozumienie dydaktyki wyłącznie jako nauki o procesie nauczania. Józef Sowa w podręczniku z końca lat 90. ubiegłego wieku „Pedagogika specjalna w zarysie” definiuje ją następująco: „Dydaktyka (...) jest to nauka o celach, treściach, procesie, metodach, środkach i organizacji nauczania na wszystkich szczeblach” [Sowa 1998: 53].

W refleksji naukowej ostatnich dwudziestu lat ujęcie to (pomimo pozostawania w pracach i świadomości wielu badaczy) uległo zdecydowanie rozszerzeniu, pokazując, że samo nauczanie nie jest nigdy bezkontekstowe. Inaczej, nauczaniu towarzyszy proces uczenia się, który warunkowany jest nie tylko metodycznie, ale i kulturowo, ideologicznie, społecznie czy wręcz politycznie. „Dydaktyka naukowa, jak pisze D. Klus-Stańska [2018: 25], zajmuje się opracowaniem teoretycznych modeli uczenia się pod wpływem nauczania, badaniami programów szkolnych, przebiegu zajęć szkolnych oraz ich wyników i skutków, ustalaniem mechanizmów i przyczyn porażek szkolnych, rozpoznawaniem widocznych w nauczaniu wpływów polityczno-kulturowych itd.”

Pomijając już sam fakt, że część składowych tak rozumianej dydaktyki rzadko znajdujemy w pracach dedykowanych temu zagadnieniu, to warto zwrócić uwagę na ryzyko tradycyjnego pojmowania *nauczania* dla człowieka z niepełnosprawnością. Jest ono zdecydowanie większe, aniżeli w przypadku osób pełnosprawnych¹. Przykładem jest wkomponowanie wizji porządku świata ludzi pełnosprawnych w proces nauczania niepełnosprawnych; dydaktyka normatywna, legitymująca różnicujący charakter normy; dyrektywność języka nauczania; gloryfikacja zachowań pożądanych i skuteczności metodycznej, kosztem autonomii i podmiotowości ucznia.

Te przykłady można oczywiście skonkretyzować. Zwróćmy uwagę na kategorię *porażki szkolnej* i *wpływu polityczno-kulturowego*, które znalazły się w definicji Klus-Stańskiej i przenieśmy je na proces nauczania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w szkole masowej. Jaka może być interpretacja jego niepowodzenia szkolnego w ujęciu klasycznym? *Jest za słaby do tej szkoły, nie nadaje się, wymagania go przerastają, w najlepszym przypadku źle dostosowano metody nauczania*

¹ W większości podręczników dydaktycznych pedagogiki specjalnej ten wątek praktycznie nie występuje. Autorzy rozróżniając swoistość dydaktyczną pedagogiki specjalnej koncentrują się terapeutycznej i rehabilitacyjnej roli dydaktyki specjalnej. W pracach dzieli się często dydaktykę specjalną na rodzaje i obszary zaburzeń, którym ma przeciwdziałać np. dydaktykę korekcyjną, resocjalizacyjną, terapeutyczną, oligofrenodydaktykę, surdodydaktykę, tyfłodydaktykę (np. J. Pańczyk, 1999, *Zasady nauczania specjalnego (dydaktyki specjalnej)*), „Rocznik Pedagogiki Specjalnej”, 10, Warszawa).

do jego niepełnosprawności. Analizując proces dydaktyki współcześnie powinniśmy się jednak spytać nie tylko o metody, ale i sposoby podejścia do niego jako osoby, do możliwości i alternatyw, jakie mu zaoferowano, do tego czy on chce być w tej szkole i czy ta szkoła mu nie szkodzi, aż wreszcie czy to, czego, jak i gdzie go nauczymy, nie jest efektem perspektywy urzędnika edukacyjnego czy profesjonalisty, któremu *wyduje się*, że taka forma edukacji jest dla niego najkorzystniejsza. Inaczej mówiąc, nawet dobry nauczyciel bez świadomości powiązania procesu nauczania z mechanizmami adaptacyjnymi i normalizacyjnymi, może przyczynić się do kulturowego *ujarzmiania* niepełnosprawności.

Drugą kwestią wartą wyjaśnienia jest sens konstruowania paradygmatów we współczesnej dydaktyce. Można by powiedzieć, mając powyższe przykłady na uwadze, że wystarczy do klasycznego (transmisyjnego) rozumienia nauczania *dodać* rozwinięcie, tj. zwrócić uwagę na jego uwarunkowania, a proces kształcenia będzie na wskroś nowoczesny (wydaje się, że taką wizję mają niestety wciąż autorzy podręczników dydaktyki specjalnej). To niestety tak nie funkcjonuje. Nie da się połączyć pewnych stanowisk, gdy się wykluczają. Nie można przykładowo wykorzystywać posłuszeństwa i uległości, by kształtować autonomię i podmiotowość. Inaczej mówiąc, również w nauczaniu i uczeniu się przyjęcie pewnej perspektywy może oznaczać konieczność zrezygnowania z innej. Także przyjęcie określonego stanowiska teoretycznego może oznaczać, jak to subtelnie określiła Klus-Stańska [2018: 24], potrzebę „wykreśleń” stanowisk wcześniejszych.

I tak przechodzimy do kwintesencji paradygmatu. Zwróćmy uwagę na założenie kluczowe, że ten sam fakt edukacyjny ma w innym paradygmacie inne znaczenie. W jednym przykładowo będzie sukcesem *edukacyjnego wyuczenia*, w innym egzemplifikacją *normatywnego stłamszenia*. Wyjaśnia to precyzyjnie D. Klus-Stańska. Posługując się kategorią nauczania zwraca uwagę nie tylko na różnice w podejściu do nauczania, ale też na konsekwencje tego nauczania. „Te same czynności – pisze Klus-Stańska – które na gruncie jednego paradygmatu są nauczaniem przyczyniającym się do uczenia się, na gruncie innego nie mają z uczeniem się większego związku, a nawet mogą być rozpatrywane jako czynnik hamujący aktywność poznawczą uczniów. To, co przedstawiciel jednego paradygmatu uznaje za wiedzę o świecie, przedstawiciel innego traktuje jako arbitralnie dominującą wersję obrazu rzeczywistości. (...) Innymi słowy, przedstawiciele różnych paradygmatów nie tyle inaczej oceniają to, co widzą, nie tyle prezentują odmienną edukację, ile patrzą na to samo wydarzenie w klasie, widząc coś zupełnie innego” [Klus-Stańska 2018: 43].

W kontekście powyższego ujawnia się nie tylko sens rozpoznawania paradygmatów dydaktycznych, ale też ich rola jako narzędzia samoświadomości i refleksji nad własnymi działaniami dydaktycznymi. Dydaktyka, jak pisze D. Klus-Stańska [2018: 53], traci swą *oczywistość* i zaczyna wymagać odpowiedzialności za swoje

wybory. Ta odpowiedzialność w przypadku pracy z człowiekiem z niepełnosprawnością, z reguły o mniejszym *potencjale obronnym* i słabszej odporności na zewnątrzsterowność, jest jeszcze większa.

D. Klus-Stańska [2018] po szczegółowej analizie przyjmuje, że w dydaktyce mamy do czynienia z trzema paradygmatami: obiektywistycznym, konstruktywistyczno-interpretatywnym i transformacyjnym. Ze względu na ograniczoną objętość artykułu zajmę się w tym teście pierwszym z nich, czyli paradygmatem obiektywistycznym i jego odmianami. Według Klus-Stańskiej paradygmat ten występuje w Polsce w postaci prakseologicznie zorientowanej dydaktyki normatywnej oraz pomiarowej dydaktyki instrukcyjnej. W obu proces nauczania podporządkowany jest realizacji bezkrytycznie akceptowanego programu z dominującą rolą i aktywnością nauczyciela, w obu kluczowe są ustalone odgórnie treści i efekty uczenia się. Uczenie się jest w tym paradygmacie rozumiane jako bezpośredni skutek nauczania, a efekty osiągane za pomocą metod kształcenia, wskazywanych jako wzorcowe, poddawane są pomiarowi. D. Klus-Stańska do nurtu dydaktyki obiektywistycznej dodaje także neurodydaktykę. Pomimo iż w przeciwieństwie do dwóch pozostałych nie jest ona programocentryczna, to dostarcza według autorki metod i form optymalizacji przyrostu wiedzy odgórnie oczekiwanej od uczniów i ich kompetencji arbitralnie uznanych za ważne. Ta, skoncentrowana na uczniu – a nie programie – dydaktyka, jak zauważa Klus-Stańska, bazuje na logice przyczynowo-skutkowej. Inaczej mówiąc, dydaktyka ta na podstawie nowoczesnych badań neurobiologicznych dąży do tych samych celów w kontekście efektów uczenia się, tyle że odwołując się do wyjaśnień zaczerpniętych z nauk przyrodniczych. W szczegółowej analizie nurtów dydaktyki obiektywistycznej dokonanej przez D. Klus-Stańską poznajemy relację między ich założeniami a modelem zajęć szkolnych, jaki preferują, a także zarówno mocne, jak i słabe strony tego paradygmatu.

Paradygmat obiektywistyczny w dydaktyce specjalnej

W kontekście pedagogiki specjalnej szczególnie niektóre krytyczne refleksje nad nurtami obiektywistycznymi wydają się wartościowe dla rozwoju dydaktyki specjalnej. Z wybranych elementów krytyki dydaktyki normatywnej zwróciłbym uwagę na kierowniczą rolę nauczyciela i niezdolność do wytwarzania zmiany. W tak rozumianym nauczaniu pełnosprawny pedagog staje się przewodnikiem do świata pełnosprawności, mędrcom wyjaśniającym, jaki jest i jaki powinien być świat. Transmisyjny przekaz nie skłania do wyjścia poza to, co podane i egzekwowane.

O ile w przypadku dziecka pełnosprawnego, analizując konsekwencje takiego nauczania, będziemy mówić o ryzyku zmniejszenia własnej aktywności i kreatywności, o tyle w przypadku dziecka z niepełnosprawnościami głębszymi może do tego dochodzić „wćwiczenie” w schematyczny model rozwiązywania problemów, swoiste ubezwłasnowolnienie cudzą wiedzą i autorytetem pełnosprawności. Ryzyko jest tym większe, że w tej grupie osób nauczanie jest jeszcze bardziej upraktycznione, a podstawowym operacjom poznawczym z reguły towarzyszą silnie narzucane konteksty funkcjonalne. Przykładem niech będzie ciągle popularne nauczanie metodą ośrodków pracy. W metodzie tej znajdziemy wyraźne ślady obiektywistycznej normatywności. Znajdujemy tam zarówno kierowniczą rolę nauczyciela, jak i ograniczoną zdolność metody do generowania zmiany. W opisie metody znajdujemy między innymi: „Od pomysłowości nauczyciela zależy czy cel zajęć będzie przyjęty przez uczniów z pełnym zaangażowaniem i jakie procesy psychiczne będą kształtowane. (...) Szczegółne znaczenie ma obserwacja właściwa, celowo planowana przez uczniów. Występuje w niej najpierw obserwacja kierunkowa przez nauczyciela występująca po zaspokojeniu pierwszej ciekawości (obserwacja dowolna). (..). Nauczyciel naprowadza uwagę uczniów. (...) nauczyciel powinien nie tylko zwracać uwagę na uzupełnianie i korygowanie (...), lecz w miarę możliwości powiązanie zdobytej wiedzy z konkretną działalnością uczniów i emocjonalnymi odczuciami (nauczanie przez przeżywanie)” [Marek-Ruka 2010: 218].

Nie podważając znaczenia metody ośrodków pracy dla rozwoju dydaktyki specjalnej, chciałbym zwrócić uwagę jedynie na trud zmiany w podejściu metodycznym do dziecka z niepełnosprawnością. Przecież – jak powiedzą jej zwolennicy – ta metoda *działa*. *Pokolenia dzieci się na niej wyuczyły*. Nie można, powiemy, porównywać kształcenia dziecka pełnosprawnego i z niepełnosprawnością, *dziecko niepełnosprawne intelektualnie potrzebuje przewodnika* itd.

Nie kwestionuję tego. Zwracam uwagę jedynie na konieczność refleksji nad językiem metody, jej celami, arbitralnej roli nauczyciela, a przede wszystkim konieczność jej krytycznej ewaluacji. Konkretyzując, jeśli zatem czytamy o „właściwym stosunku do omawianych na zajęciach zagadnień i prawidłowego postępowania w środowisku” [Marek-Ruka 2010: 221], to warto podjąć refleksję, kto ustala, co jest właściwe i prawidłowe?; jakie wartości i idee leżą u podstaw tej *prawidłowości*?, a wreszcie, jaką cenę płaci uczeń za tę *prawidłowość*? Czy świat wartości, jaki przekazuje nauczyciel, jest światem wartości ucznia, czy jedynie światem pożądanym i przyjętym arbitralnie przez nauczyciela? Inaczej mówiąc, jaka jest gwarancja, że właśnie poprzez tak konstruowany proces dydaktyczny nie utrwalamy dyskryminującego porządku świata, adaptacyjnych nawyków posłuszeń-

stwa, autorytetu osoby pełnosprawnej niezależnie od tego, czego by nie głosiła i nie czyniła?

Szczególnie ciekawa z punktu widzenia pedagogiki specjalnej jest opisywana przez D. Klus-Stańską krytyka dydaktyki normatywnej w zakresie jej niezdolności do zmiany programu nauczania, warunkowanego kulturowo, ideologicznie i politycznie. Według autorki, program tak konstruowany „jest wyrazem panujących w społeczeństwie stosunków dominacji i podporządkowania, wskutek tego zawsze sprzyja określonym grupom społecznym, inne marginalizując” [Klus-Stańska 2018: 79]. Dydaktyk normatywny – dodaje dalej – „przyjmuje wyznaczone cele odgórnie i niedyskutowane i do nich dostosowuje swoje modele, typologie oraz dyrektywy” [Klus-Stańska 2018: 79].

Naturalne wydaje się, że tak warunkowana normatywność *jest groźniejsza* dla osób z niepełnosprawnością. System edukacji dla tych osób, jak żaden inny, podlega opisywanym uwarunkowaniom. W pierwszej kolejności wyraża ideologię społecznego traktowania osób z niepełnosprawnością. Niezależnie czy będzie to ideologia segregacji, czy integracji, będzie ona wyznaczała perspektywę odgórnie narzuconą, z reguły opracowaną przez ludzi pełnosprawnych. Przykładem może być tak zwana dydaktyka nauczania w grupach zróżnicowanych, inkluzyjna czy integracyjna. Czy bierze ona pod uwagę okoliczności społeczne takiej edukacji czy jest na tyle refleksyjna, że przewiduje sytuacje, w których może być dla ucznia szkodliwa? W żadnym innym rodzaju edukacji nie będzie tak silnych uwarunkowań kulturowych i ideologicznych. Przykładem może być edukacja osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w szkole masowej, która wciąż nie znajduje w Polsce społecznej akceptacji.

Oczywiste są też uwarunkowanie polityczne i ekonomiczne edukacji specjalnej. Edukacja dzieci z niepełnosprawnością jest po prostu kosztowna. Żadnego z tych elementów dydaktyka normatywna nie podważa. Zorientowana na skuteczności, gubi kontekst. Zwróćmy na przykład uwagę na renesans edukacji domowej dla osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Ten model edukacji, korzystny ekonomicznie i lansowany przez wielu ze względu na swoją prostotę i skuteczność, legitymuje de facto izolację społeczną i marginalizację.

D. Klus-Stańska [2018: 76] w opisie nurtu dydaktyki normatywnej wskazuje też na jego silne strony, które wyjaśniają jej popularność. Wymienia tu między innymi przejrzystość strukturalną nurtu, systemowość ujęcia, nacisk na wielostronność nauczania czy integrację środowisk naukowych i nauczycielskich. Pomijając w tym miejscu analizę silnych stron², zwróć jeszcze uwagę na inne źródło popularności takiej dydaktyki, to jest na nabyte strategie nauczania przez nauczycieli

² Warto zwrócić uwagę, że w odbiorze silne strony opisywanych nurtów dydaktyki w pracy Klus-Stańskiej nie *równoważą się* ze słabymi i nie są usprawiedliwieniem dla ich silnej krytyki, są raczej próbą wyjaśnienia ich ciągłej popularności.

z własnego okresu edukacji. Ten *swoisty ciąg oczywistości*, jak powinna wyglądać edukacja, nabyty w tradycyjnej szkole, niezwykle trudno przerwać w trakcie przygotowania do zawodu. Szczególnie przy tradycyjnym modelu nauczania na uczelni, przyszłemu nauczycielowi pozostaje nauczanie intuicyjne, jedyne, które się u niego utrzymało w postaci poznanych schematów dydaktycznych³.

Drugi nurt dydaktyki obiektywistycznej, jaki szczegółowo omawia D. Klus-Stańska, dydaktyka instrukcyjna swe zasoby teoretyczne czerpie z funkcjonalizmu i behawioryzmu. Głównymi kategoriami nurtu są skuteczność, planowanie i pomiar dydaktyczny. Szczegółowy opis przyczyn dynamicznego rozwoju i niekwestionowanych sukcesów tej dydaktyki instrukcyjnej oraz istotne różnice w stosunku do nurtu normatywnego znajdziemy w pracy cytowanej autorki [Klus-Stańska 2018: 80–94]. Ze względu na sporą popularność *behawioryzmu* w nauczaniu osób z niepełnosprawnością skoncentruję się jedynie na wskazanej krytyce tego typu dydaktyki i kontekstów, w moim mniemaniu, najbardziej istotnych dla pedagogiki specjalnej. W słabych stronach tego nurtu D. Klus-Stańska wymienia między innymi przyjęcie założenia o linearnej koncepcji wiedzy oraz zachowawczość i niekrytyczność wobec obowiązującego programu nauczania. Pierwsze założenie, jak pisze autorka, trudno bronić się wobec badań naukowych na temat powstawania wiedzy w umyśle. Nie powstaje ona na zasadzie systematycznego, addytywnego dobudowywania elementów wzajemnie warunkowanych w procesie liniowym, jak chcieliby zwolennicy tego nurtu. Oznacza to, że zaplanowanie przyrostu wiedzy w określonym czasie po *przerobieniu* wyznaczonych zadań nie tylko może nie odpowiadać faktycznemu jej nabywaniu, ale też pomijać szereg uwarunkowań sytuacyjnych czy związanych z podmiotem nauczania, a w konsekwencji mieć bezpośrednie następstwa dla rozwoju ucznia, ale też jego ustalonej przez nauczyciela pozycji w systemie edukacji. Możliwy jest na przykład scenariusz, że brak osiągnięcia zakładanych efektów nauczania uruchamia mechanizmy degradacyjne lub dyskwalifikujące ucznia, jak brak promocji, zakwalifikowanie do grupy uczniów *slabszych* lub *bardziej niepełnosprawnych*.

W dydaktyce specjalnej znajdujemy często proste interpretacje dydaktyki instrukcyjnej. Oto dla konkretnego typu i stopnia niepełnosprawności planujemy szereg zadań dla ucznia o zwiększającym się stopniu trudności, po których nauczyciel powinien uzyskać zakładany efekt kształcenia, najczęściej zarówno w postaci określonej sekwencji rozumienia i myślenia, jak i zachowania. Tę formę dydaktyczną odnajdujemy w zasadach procesu nauczania w najnowszym podręczniku dydaktyki specjalnej. Określana jako *szczegółowe działanie pedagogiczne*, podzielona jest na fazy: „racjonalnego formułowania celów i odpowiednio dobieranych treści kształcenia; stosowanie zróżnicowanych metod (...); skuteczne zarzą-

³ Raporty na temat jakości kształcenia nauczycieli pokazują jeszcze inną nieprawidłowość, to jest dramatyczne obniżanie godzin przygotowania dydaktycznego do zawodu, zob. [Krause 2017: 89–103].

dzanie formami organizacyjnymi (...); wzbogacenie procesu (...) odpowiednimi środkami dydaktycznymi; systematyczne monitorowanie osiągnięć szkolnych uczniów i podejmowanie działań profilaktycznych w sytuacji trudności szkolnych” [Głodkowska 2017: 180].

Charakterystyczne jest przyjmowanie bez większej krytycznej refleksji celów nauczania i form organizacyjnych takiej edukacji. Zarówno cele jak i efekty zakłada się administracyjnie, niejako na zewnątrz procesu nauczania. Tak rozumiana dydaktyka, również w przypadku ucznia z niepełnosprawnością, jest ukierunkowana w swoich badaniach na pomiar skuteczności. W opisie badań z dydaktyki specjalnej Joanny Głodkowskiej kluczowymi kategoriami są między innymi: ocena skuteczności likwidowania barier, ocena skuteczności kształcenia specjalnego, rozpoznanie stylów nauczania i ich efektywności, rzetelna ocena skuteczności edukacyjnej, monitorowanie realizacji efektów kształcenia, badanie skuteczności itd. [Głodkowska 2017: 206].

Krytyka założeń behawioralnych w dydaktyce instrukcyjnej najbardziej uwidacznia się w pracy z uczniem ze spektrum autyzmu. Zwolennicy tego nurtu wskazują na jego udokumentowaną skuteczność w tej grupie uczniów; przeciwnicy porównują go do tresury, wskazują na wątpliwe podstawy etyczne czy na uzależnienie pożądanego zachowania od stosowanych bodźców. W pedagogice specjalnej największe kontrowersje nurt ten wzbudza w modyfikacji zachowań niepożądanych. W krytycznej jego ocenie czytamy: „Modyfikacja zachowania ma strukturę technologiczną: cele nie są przedmiotem dyskusji, lecz przyjmuje je się jako zadane. Poszukiwania dotyczą jedynie powiązań i zależności, jakie występują pomiędzy pożądanym rezultatem a środkiem i jakie mogłyby być pomocne w możliwie pełnym osiągnięciu wytyczonego celu. Ponieważ niejednokrotnie uzyskuje się wiedzę metodą eksperymentów na zwierzętach, rodzą się wątpliwości, czy tak zdobyte informacje można odnieść do istoty ludzkiej. Stąd zarzut krytyków: czy w ogóle można modyfikować zachowania ludzi? Rzeczywiście istnieje duże niebezpieczeństwo manipulacji oraz lekceważenia godności i wolności człowieka. Między nauczycielem posługującym się, na przykład, programem nagradzania (żetony) a uczniem łatwo może powstać «układ handlowy»” [Hilldebrand 2007: 77].

Fascynacja nurtami edukacji wywodzącymi się z behawioryzmu traci też według najnowszych badań swój najsilniejszy argument mówiący o niezwyklej skuteczności. W pracy S.I. Greenspan, S. Wieder z 2014 r., „Dotrzeć do dziecka z autyzmem”, czytamy: „Ograniczone programy edukacyjne stosujące powtarzające się ćwiczenia, których celem jest wyuczenie odosobnionych umiejętności, takich jak dopasowywanie kształtów, zamiast pracy nad osiąganiem podstawowych kamieni milowych rozwoju. Nie udowodniono, że ćwiczenia takie budują solidną podstawę do rozwoju zdolności kognitywnych i społecznych i umiejętności przetwa-

rzania informacji słuchowych i kompetencji językowych oraz zdolności myślenia wyższego stopnia” [Greenpan, Weder 2014: 24] i dalej „(...) model behawioralny miał na celu zmianę powierzchownych zachowań i objawów, takich jak agresja i nieposłuszeństwo. Mimo, że początkowo taki model terapii wydawał się skuteczny, najnowsze badania pokazują, że dzieci leczone zgodnie z nim osiągają jedynie bardzo skromne postępy w nauce i niewielkie lub żadne korzyści społeczne i emocjonalne” [Greenspan, Wieder 2014: 48].

W kontekście dydaktycznym zapytamy ponadto, kto ustanawia pożądane cele kształcenia lub zakładane wzorce zachowania? Jakie są źródła celów w tak zorientowanej dydaktyce? Czy jest nią tylko rozwój dziecka (pomijając ocenę metody, która do niego prowadzi)? Czy przemycą się w niej cele i wartości *pacyfikujące inność* dziecka, normalizujące nie tylko jego zachowanie, ale i osobowość?

„Dydaktycy instrukcyjni – pisze Klus-Stańska – zajmują się budowaniem narzędzi osiągania celów, które pochodzą z ustaleń dominujących grup społecznych i wynikają z ochrony ich interesów. Cele przyjęte w programie nauczania mają statut *oczywistych*, a dydaktyka ma służyć jedynie zapewnieniu skuteczności i badania stopnia ich osiągania. Same cele przez dydaktyków instrukcyjnych nie są kwestionowane i pozostają poza dyskusją” [Klus-Stańska 2018: 93].

W przypadku osób z niepełnosprawnością oczywiste jest, że ten nurt dydaktyki będzie potężnym narzędziem negatywnej normalizacji interpretowanej w ujęciu foucaultowskim [Foucault 1993]. To w dominującej grupie pełnosprawnych powstaje wizja poprawnie funkcjonującego *niepełnosprawnego*, to dla tej grupy zdecydowanie prostsze i tańsze jest *wyuczenie* do rzeczywistości zastanej, lokującej osoby z niepełnosprawnością w wyznaczonych dla nich peryferiach życia społecznego, aniżeli wymagająca wysiłku i nakładów zmiana tej rzeczywistości. W tym sensie można pokusić się o stwierdzenie, że dydaktyka instrukcyjna w pedagogice specjalnej, wbrew swoim inkluzyjnym deklaracjom, będzie bardziej utrzymywać podziały dyskryminujące aniżeli je znosić.

Najmłodszy nurt paradygmatu obiektywistycznego, neurodydaktyka, wywodzi się z teorii plastyczności mózgu, a swój dynamiczny rozwój w ostatnich latach zawdzięcza coraz dokładniejszemu możliwościom pomiaru aktywności mózgu. „To mózg podpowiada dydaktyce – pisze D. Klus-Stańska – czego potrzebuje uczeń, by mógł nauczyć się jak najwięcej przy relatywnie jak najmniejszych nakładach (wysiłku, czasu, operacji umysłowych itp.), a tym bardziej jak najmniejszych stratach i niewykorzystanych możliwościach” [Klus-Stańska 2018: 95].

W krytyce tego nurtu, poza typową dla obiektywizmu akceptacją celów i programów nauczania, zwróciłbym uwagę na dwa aspekty opisywane przez D. Klus-Stańską, deformowanie wiedzy neurologicznej i biologizację refleksji edukacyjnej. Do pierwszej sytuacji dochodzi, gdy pedagodzy w uproszczony sposób implementują doniesienia neurologiczne w procesy dydaktyczne, najczęściej bez

udokumentowania empirycznego swoich założeń. Do drugiej sytuacji dochodzi, gdy perspektywa biologiczna przesłoni podmiot w relacji społeczno-kulturowej.

W pedagogice specjalnej ta fascynacja neurodydaktyką przybiera szczególnie rozmiary i znaczenie. Wpływ badań medycznych na tę subdyscyplinę pedagogiki był i jest wciąż ogromny. Przypomnijmy choćby formę kompensacji w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną opracowaną w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia. Nie dysponując dzisiejszą wiedzą na temat pracy mózgu, już wtedy zakładaliśmy możliwość tworzenia się nowych połączeń neuronów, przejmujących rolę obszarów uszkodzonych. Zakładaliśmy to nie na podstawie badań neurologicznych, lecz w oparciu o osiągnięte postępy rehabilitacyjne. Nikt oczywiście nie był w stanie dokonywać rozstrzygnięć co do faktycznych źródeł zaobserwowanej zmiany. Obecnie postęp w poznawaniu mózgu i możliwości jego stymulacji ponownie wzbudzają nadzieje pedagogów i rodziców na swoistą samonaprawę uszkodzeń, choćby przez skuteczniejszy proces nauczania⁴. To połączenie medycznych przyczyn i symptomów niepełnosprawności ze skutecznością rehabilitacji determinuje po dzień dzisiejszy u wielu badaczy spojrzenie biologiczne na zagadnienia czysto pedagogiczne, w tym wychowanie i nauczanie. Inaczej mówiąc, wbrew deklaracjom o uspołecznieniu procesu edukacji i wychowania, tęsknota za biologicznym *cudownym środkiem naprawy odchylenia od normy psychofizycznej* nie zamiera. Przykładem mogą być sformułowania z podręcznika dydaktyki specjalnej z 2010 roku: „Dlatego też w odniesieniu do dzieci z odchyleniami w rozwoju wyróżnia się specjalny proces oddziaływania pedagogicznego na występujące odchylenia. Są to: – oddziaływania na odchylenia ujemne, których celem jest podniesienie poziomu upośledzonych funkcji (...), – oddziaływania na odchylenia dodatnie skierowane na funkcje rozwinięte ponad ogólny poziom rozwoju dzieci z odchyleniami od normy, celem doprowadzenia tych dzieci do dostępnego dla nich szczytowego poziomu rozwoju. (...) W pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych prowadzi się procesy 1) wychowania – rozwijanie i kształtowanie w nich dyspozycji kierunkowych, decydujących o prawidłowym postępowaniu, motywacji do uczenia się i potrzebie osiągnięć⁵; 2) nauczania – usprawnianie dyspozycji instrumentalnych, zwłaszcza kształtowanie wiedzy, umiejętności i sprawności, umożliwiających sprawność działania i skuteczność postępowania; 3) interwencyjne oddziaływanie na odchylenia rozwojowe (...)” [Al.-Khamisy 2010: 185–186].

⁴ Przykładem postęp w edukacji matematycznej uczniów z niepełnosprawnością. Fakt, że niektórzy uczniowie po intensywnej pracy w teście osiągają wynik powyżej granicy lekkiej niepełnosprawności intelektualnej, jest interpretowany jako wybitne osiągnięcie dydaktyczne na miarę *wyprowadzenia z niepełnosprawności*.

⁵ Warto zwrócić uwagę na pozytywistyczny redukcjonizm takiego ujęcia wychowania, jakże odległy choćby od wychowania do emancypacji prezentowany w pracach Marii Czerepaniak-Walczak.

W kontekście tego ostatniego stanowiska warto zwrócić uwagę na zjawisko jaskrawej niekonsekwencji i swoistego dualizmu teoretyczno-dydaktycznego w pedagogice specjalnej⁶. Praktycznie we wszystkich opracowaniach na temat rozwoju tej subdyscypliny zwraca się uwagę na zmiany w modelu postrzegania niepełnosprawności, związane z odchodzeniem od paradygmatu medycznego na grunt paradygmatu społecznego czy kulturowego⁷. Ten niekwestionowany przez badaczy proces jednak w wielu obszarach pedagogiki z trudem przenosi się na sposób i język jej uprawiania. Wcale nie do rzadkości należą sytuację, gdzie paradygmatycznej deklaracji podejścia społecznego do niepełnosprawności nadal towarzyszy język medyczny defektów, uszkodzeń, skutecznych oddziaływań i arbitralnej poprawności postępowania. Ten brak uświadomienia funkcjonowania w dwóch światach przez pedagogów, w tym dydaktyków, jest także kolejnym przykładem, dlaczego o paradygmatach warto ciągle mówić i je wskazywać. Entuzjazm nadziei, wręcz uleczenia jakie towarzyszy modelowi medycznemu XXI wieku wzmagają się wraz z coraz to nowszymi doniesieniami o kolejnych przekroczonych granicach poznania naszego mózgu. Podobnie jest z neurobiologią. Już tylko przeglądając ofertę szkoleń i studiów podyplomowych z zakresu neurodydaktyki można mniemać, że oto znaleziono nową drogę nauczania w szczególnie trudnych przypadkach niepełnosprawności intelektualnej czy autyzmu. W opinii zwolenników tej drogi mamy do czynienia nie tylko z nową dydaktyką, ale i jedyną współczesną. W tym kontekście zgadzam się w pełni z decyzją D. Klus-Stańskiej, by także ten typ dydaktyki zaliczyć do nurtu obiektywistycznego. Zorientowany na skuteczność przejawia mniejsze zainteresowanie samym programem nauczania, przesłankami jego tworzenia, wartościami, które preferuje, normami, które upowszechnia. Wartością nadrzędną staje się skuteczność, najlepiej egzemplifikowana faktami z nauk przyrodniczych.

Podsumowanie

Sumując, paradygmat obiektywistyczny pozostaje nadal głównym nurtem nauczania w dydaktyce specjalnej a jego słabsze strony nie tracą tu na aktualności. Przeciwnie, ma się wrażenie, że pewne krytyczne refleksje nad nurtami dydaktyki obiektywistycznej w edukacji ucznia z niepełnosprawnością nabierają nowego wymiaru. Związane jest to po pierwsze z samym podmiotem edukacji specjalnej, z reguły mniej odpornym na zewnątrzsterowność, indoktrynację i manipulację

⁶ Szerzej pisałem o tym we wcześniejszych swoich pracach, m.in. [Krause 2017: 13].

⁷ Bardzo przydatne w analizach tych modeli może okazać się najnowsza monografia J. Rzeźnickiej-Krupy [2019].

dydaktyczną, a także z rehabilitacyjnymi i funkcjonalnymi zadaniami dydaktyki specjalnej. Oznacza to, że poddana krytyce wiodąca rola nauczyciela może przybierać postać autorytarnych rozstrzygnięć ontologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych, a obraz przekazywanego świata warunkowany jest celami pozadydaktycznymi. W pewnym sensie nurty tego paradygmatu, ze względu na nikłą wrażliwość wobec zewnętrznych uwarunkowań edukacji, legitymizują wyznaczone miejsce w przestrzeni społecznej dla osób z niepełnosprawnością. W swych nadzwyczaj skutecznych odmianach czerpiących z behawioryzmu stają się narzędziem *siłowej* normalizacji.

Bibliografia

- Al-Khamisy D. (2010), *Kierunki specjalnego oddziaływania pedagogicznego* [w:] *Dydaktyka specjalna*, J. Głodkowska (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Dyduch E. (2014), *Uwarunkowania procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* [w:] *Dydaktyka specjalna, wybrane zagadnienia*, J. Wyczesany (red.), Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Foucault M. (1993), *Nadzorować i karać, narodziny więzienia*, Wydawnictwo Fundacji Aletheia, Warszawa.
- Gasik W. (2010), *Dydaktyka specjalna – z przeszłości w przyszłość* [w:] *Dydaktyka specjalna*, J. Głodkowska (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Głodkowska J. (2017), *Dydaktyka specjalna, od wzorca do interpretacji*, PWN, Warszawa.
- Głodkowska J. (red.) (2010), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, podręcznik akademicki*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Głodkowska J. (red) (2017), *Dydaktyka specjalna, od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*, PWN, Warszawa.
- Greenspan S.J., Wieder S. (2014), *Dotrzeć do dziecka z autyzmem, Jak pomóc dzieciom nawiązać relacje, komunikować się i myśleć. Metoda Floortime*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Hildebrand C. (2007), *Pedagogika zaburzeń zachowania*, GWP, Gdańsk.
- Klus-Stańska D. (2009), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki, myśleć teorią o praktyce*, PWN, Warszawa.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków.
- Krause A. (2014), *Pedagogika w zmianie paradygmatycznej – problem hermeneutycznej niewspółmierności*, „Studia Edukacyjne” nr 33.
- Krause A. (2017), *Budowanie wiedzy w pedagogice specjalnej*, „Niepełnosprawność” nr 27.
- Krause A. (2017), *Kształcenie nauczycieli – analiza na podstawie eksperckich doświadczeń z ocen programowych i instytucjonalnych Polskiej Komisji Akredytacyjnej*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 40.

- Kwieciński Z. (2000), *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego* [w:] Z. Kwieciński, *Tropy, ślady, próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań–Olsztyn.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w pedagogice*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Marek-Ruka M. (2010), *Metoda ośrodków pracy – źródła, złożenia, realizacja* [w:] *Dydaktyka specjalna*, J. Głodkowska (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Pańczyk J. (1999), *Zasady nauczania specjalnego (dydaktyki specjalnej)*, „Rocznik Pedagogiki Specjalnej”, nr 10.
- Śliwerski B. (2009), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (red.) (2009), *Pedagogika*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sowa J. (1998), *Pedagogika specjalna w zarysie*, Wydawnictwo Fosze, Rzeszów.
- Rzeźnicka-Krupa J., *Ciało, tożsamość, performatywność, społeczne ontologie niepełnosprawności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.
- Wałachowska W. (2010), *Dydaktyka specjalna – dział pedagogiki specjalnej i dydaktyki ogólnej* [w:] *Dydaktyka specjalna*, J. Głodkowska (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Wyczesany J. (red.) (2014), *Dydaktyka specjalna. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.