

Amadeusz Krause

Uniwersytet Gdański

Paradygmaty dydaktyki i ich implikacje dla pedagogiki specjalnej – odsłona druga

Tekst jest drugą odsłoną rozważań o paradygmatach dydaktyki i ich implikacjach dla pedagogiki specjalnej. Autor tym razem analizuje konstruktywistyczno-interpretatywne paradygmaty dydaktyki i poszukuje ich śladów w kształceniu dzieci z niepełnosprawnością. W dorobku dydaktyki specjalnej wskazano elementy powiązane z założeniami konstruktywistów. Zwrócono uwagę na potencjał metody ośrodków pracy oraz na indywidualizację procesu kształcenia, niezbędną dla edukacji włączającej. Z perspektywy nowych wyzwań edukacyjnych jakie stoją przed pedagogiką specjalną, konstruktywizm jawi się jako istotna szansa korzystnej zmiany dydaktycznej.

Słowa kluczowe: paradygmaty dydaktyki, konstruktywizm, dydaktyka humanistyczna, dydaktyka specjalna, metoda ośrodków pracy, indywidualizacja kształcenia

Didactic paradigms and their implications for computational pedagogy – second presentation

The text is the second presentation of considerations on the paradigms of didactics and their implications for special education. This time the author analyzes the constructivist – interpretative paradigms of didactics and searches for their traces in the education on children with disabilities. Elements related to the constructivists' assumptions were indicated in the achievements of special didactics. Attention was paid to the potential of the method of work centers and the individualization of the education process, crucial for inclusive education. From the perspective of the new educational challenges that special education faces, constructivism appears to be an essential chance of a favorable didactic switch.

Keywords: didactic paradigms, constructivism, humanistic didactics, special didactics, work center method, individualization of education

Wprowadzenie

Tekst jest kontynuacją rozważań z roku 2019, w której to zaprezentowano mapę paradygmatów we współczesnej dydaktyce. Punktem wyjścia analiz była monografia Doroty Klus-Stańskiej (2018), wyróżniająca paradygmaty obiektywi-

styczne, konstruktywistyczno-interpretatywne i transformacyjne w dydaktyce wraz z opisem ich konsekwencji dla procesu nauczania. W publikacji wcześniejszej wskazano na dominujący normatywny paradygmat dydaktyki specjalnej i jego konsekwencje (Krause 2019). W kolejnej odsłonie rozważań nad kondycją teorii nauczania w pedagogice specjalnej chciałbym zastanowić się nad szansami przezwyciężenia obiektywizmu dydaktycznego oraz nad implikacjami kategorii konstruktywistycznej dla kształcenia dziecka z niepełnosprawnością.

Rodowód „nowych” paradygmatów dydaktyki¹

Pytanie o inną dydaktykę jest oczywiście konsekwencją dominującego paradygmatu obiektywistycznego w polskiej teorii kształcenia i w praktyce szkolnej. Czym miałyby się zatem charakteryzować podejście, którego nowatorstwo upatruje się w podejściu konstruktywistycznym?

U podstaw „nowej” dydaktyki leży krytyka myślenia tradycyjnego osadzonego w paradygmacie obiektywistycznym². Zakwestionowano przede wszystkim pewność obiektywnego poznania świata społecznego i związanych z nim założeń uczenia się i przyswajania wiedzy oraz zdefiniowanie roli nauczyciela w tym procesie. Zwrócono uwagę na niewłaściwe praktyki edukacyjne związane z tradycyjnym nauczaniem, w których wykazano destrukcyjne i zniewalające osobowościowo konsekwencje oraz nieadekwatność do aktualnej wiedzy o procesach uczenia się. Świat społeczny w nurcie opozycyjnym do obiektywizmu jest kontekstowy i interpretatywny. Uczeń przestaje być przedmiotem działania nauczyciela i zostaje „wyzwolony” z władzy nauczycielskiej. Pomiar skuteczności nauczania jest demaskowany jako normatywne i ideologiczne narzędzie realizacji celów politycznych i społecznych.

Ciekawe, że transformacja myślenia o szkole, procesie nauczania, relacji ucznia i nauczyciela, jednolitych programach nauczania etc. nie jest, jak podaje Dorota Klus-Stańska (2018: 112–113), nowatorskim pomysłem XX wieku, lecz ma w pedagogice już 100-letnie podwaliny. Autorka upatruje je w pedagogice Norwega Wychowania Johna Deweya i nurtach pądocentryzmu, których wybitnym przedstawicielem był Jan Jakub Rousseau. Wspólne dla zmiany modelu kształcenia było nauczanie poprzez doświadczanie w swobodnym doświadczaniu dzieciństwa; w samodzielności ucznia, umiejętności stawiania pytań i rozwiązywania

¹ W opracowaniu używam określeń „nowa dydaktyka”, „nowe myślenie o dydaktyce”, „nowy paradygmat” – nie są to może zbyt precyzyjne kategorie, ale dla lepszej percepcji tekstu traktuję to jako formę umowną, przeciwstawną do dydaktyki tradycyjnej (normatywnej).

² Kwestie paradygmatów pedagogiki specjalnej poruszałem w licznych publikacjach, w tym w monografii *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej* z 2010 roku.

problemów, projektowania i eksperymentowania. W organizacji kształcenia od-
rzucono wiodącą rolę nauczyciela jako źródła wiedzy i instrukcji, preferowano
indywidualizację i współpracę w małych grupach, zamiast kar i ocen wprowad-
zono motywację wewnętrzną (Klus-Stańska 2018: 113).

Nurty Nowego Wychowania nie zdominowały wprawdzie edukacji masowej
na przełomie XIX/XX wieku, jednak pozostawiły w pedagogice swoje ślady wi-
doczne po dzień dzisiejszy, np. w postaci placówek działających w nurcie Marii
Montessori, szkół swobodnej twórczości Celestyna Freineta czy metodyki pracy
poprzez ośrodki zainteresowań, zapoczątkowane przez Owidiusza Decrolyego.
Te ostatnie zyskały szczególną popularność poprzez metodę ośrodków pracy
Marii Grzegorzewskiej i z pewnymi modyfikacjami są stosowane po dzień dzisiej-
szy w edukacji specjalnej.

Zanim przeanalizujemy dzisiejszą wizję *nowego nauczania* zasadne w kontek-
ście rodowodu paradygmatu konstruktywistyczno-interpretacyjnego staje się
pytanie, dlaczego nurty pajdocentryzmu, pragmatyzmu, czy jak je zbiorczo na-
zywano, Nowego Wychowania nie wyeliminowały tradycyjnej szkoły herbartow-
skiej? Inaczej, zapytamy dlaczego do przesilenia paradygmatycznego nie doszło
100 lat temu? Mało tego, zapytamy także dlaczego paradygmat edukacyjny bu-
dowany na wolności ucznia, doświadczaniu i przeżywaniu, swobodnej nauce,
indywidualizmie ucznia etc., nie zdominował obiektywizmu i tradycjonalizmu
współczesnej szkoły po dzień dzisiejszy?

Odpowiedź na to pytanie jest wielowątkowa, a w pełni rozwinięta mogłaby
zająć opracowanie książkowe. W wersji skróconej powiemy, że nowa pedagogika
przerosła swoją rzeczywistość społeczno-kulturową i *poległa* w obliczu interesów
realizowanych przez systemy edukacyjne. Inaczej mówiąc, to nie pedagogzy,
psycholodzy i naukowcy budują optymalny system edukacji na podstawie tego,
co w wyniku swoich badań uznają za najlepsze dla rozwoju dziecka, lecz szeroko
rozumiana władza, która w taki czy inny sposób kalkuluje efektywność systemu
edukacyjnego w stosunku do własnych potrzeb. Nie bez znaczenia są też naciski
silnych grup społecznych, które w edukacji widzą miejsce wdrażania praktyk
adaptacyjnych, transmisję kulturową i mechanizmy socjalizacyjne. O tym, że tak
jest, nie trzeba nikogo przekonywać, a interpretacje tych mechanizmów znajdu-
jemy praktycznie w każdej z dyscyplin nauk społecznych i dziesiątkach książek.
Nowe Wychowanie, możliwe, że korzystne z punktu widzenia poznawania świa-
ta i przyswajania wiedzy, budziło niepokój zakłócenia transmisji instruktarzowej
i zwiększało ryzyko zakwestionowania niezbyt przyjaznej rzeczywistości, jaką
stwarzali rządzący. Tak jak na wszelkie ruchy wolnościowe i emancypacyjne
przełomu wieku, tak i na dydaktykę wolnościową patrzono z dużym sceptycy-
zmem i ograniczonym zaufaniem. Wolność i indywidualizm ucznia stwarzały

ryzyko przeniesienia tych wartości na życie dorosłe, a na to systemy społeczne tamtej epoki nie były gotowe.

W tym kontekście oczywiście możemy spytać, czy trwanie polskiej szkoły w tradycyjnym paradygmacie nauczania jest sygnałem, że nie jesteśmy w stanie zaakceptować Nowego wychowania, w tym „nowej” dydaktyki, także dzisiaj? Biorąc pod uwagę popularność konserwatywnych metod nauczania w Polsce trzeba uznać, że po części tak jest. Także obecna polityka oświatowa w naszym kraju nie sprzyja wyzwoleniu ucznia „ze szponów” systemów programów i instrukcji. Uwidacznia to między innymi wnikliwa analiza polskiej polityki oświatowej rządów prawicowych lat dwutysięcznych, dokonana przez Bogdana Śliwerskiego. Autor pisze między innymi:

„Współczesny dyskurs edukacyjny odzwierciedla ustrój polityczny państwa i jest wynikiem walki między dochodzącymi do władzy formacjami politycznymi, dla których dydaktyka, pedagogika szkolna nie odgrywa żadnej roli, a tym bardziej filozofia kształcenia i etyka. (...). Jednostka jest poddawana skrywanej i coraz bardziej totalizującej kontroli władz państwowych, działając według niewidocznych dla niej, ale narzuconych jej z zewnątrz wzorów postępowania. (...). Politycy czynią wszystko co możliwe, by podtrzymać niezdolność młodych pokoleń do angażowania się w sprawy publiczne z pozycji niezależnej od ich preferencji i afirmowanej przez nich ideologii” (Śliwerski 2020: 20–22).

Zapytamy oczywiście czy polityka oświatowa przekłada się bezpośrednio na dydaktykę współczesnej szkoły? Odpowiedź będzie twierdząca szczególnie w jednolitym systemie edukacyjnym sterowanym programowo przez władzę ustawodawczą, z jej rozbudowaną potrzebą zarządzania instrumentami kontroli i oceny skuteczności edukacyjnej. Wychodząc z prostego założenia, że każda władza jest zainteresowana kontrolą systemu edukacji, a każde społeczeństwo reprodukcją kulturową, można by sądzić, że „nowa” dydaktyka *nie ma szans*. Na szczęście tak nie jest. Nadzieja tkwi w szeroko rozumianej humanizacji życia społecznego i istotnych zmianach w relacjach państwo-jednostka, jakie dokonały się w ostatnich 100 latach. Orientacja humanistyczna XXI wieku to wzrost wrażliwości na potrzeby jednostki, na indywidualność i rozwój, na wolność i krytykę wszelkich przejawów opresji i dyskryminacji, w tym opresji państwa i jego instytucji wobec swoich obywateli. Ten niekwestionowany postęp ruchów wolnościowych, emancypacyjnych, antyopresyjnych znajduje swoje odzwierciedlenie w równouprawnianiu jednostki wobec grupy, z indywidualizacją. Konsekwencją takich zmian jest też coraz większy nacisk na orientacje humanistyczne w pedagogice, promujące wolność jednostki, indywidualizm i swobodę w rozwoju. To dydaktyka humanistyczna, pomimo wczesnego oświeceniowego rodowodu odgrywa również obecnie istotną rolę w rozwoju paradygmatu konstruktywistycz-

no-interpretatywnego. D. Klus –Stańska, pokazując humanistyczne i poznawcze zaplecze tego paradygmatu, pisze:

„Paradygmatowi humanistycznemu częściej przypisuje się aspekty ogólnopedagogiczne niż wkład w dydaktykę. Rzeczywiście ten paradygmat zdecydowanie zrywa z tradycją dydaktyczną i tym, co dotychczas kojarzyło się ze szkolnym programem, nauczaniem i dydaktyką jako subdyscypliną naukową. (...) na jego gruncie sformułowano liczne zarzuty wobec tych odmian dydaktyki, w których koncentracja na przyswajaniu treści programowych pod kierunkiem nauczyciela doprowadziła do pomijania i ignorowania emocji oraz relacji społecznych, czyli tych rozległych obszarów funkcjonowania człowieka, które w uczeniu się odgrywa podstawową rolę” (2020: 118–119).

U źródeł paradygmatu konstruktywistyczno-interpretatywnego według D. Klus-Stańskiej, poza orientacją humanistyczną, leży także orientacja poznawcza, skupiona na powstawaniu wiedzy w umyśle, na rozwiązywaniu problemów i postawie badawczej uczniów. Głównym źródłem tej orientacji jest psychologia poznawcza, zwłaszcza konstruktywizm, który oznacza interpretowanie rzeczywistości w postaci umysłowych reprezentacji świata. Wiedza według konstruktywistów nie jest jednolitym zapisem, lecz skomplikowanym układem schematów poznawczych. Ważne w kontekście dydaktycznym jest niejednolite powstawanie schematów u uczniów pod wpływem tych samych danych.

„Wizję grupy uczniów – pisze Klus-Stańska (2018: 135) – w których umysłach powstaje taka sama wiedza w wyniku przeprowadzonych lekcji, trzeba odłożyć do lamusa”.

W obu orientacjach, humanistycznej i konstruktywistycznej, zmienia się według autorki rola nauczyciela i ucznia. Przekazywanie wiedzy i formułowanie instrukcji zostaje zastąpione organizacją środowiska uczącego, zapewnieniem materiałów i narzędzi, moderowaniem, doradztwem, wsparciem.

„W skrajnych, silnie indywidualistycznych rozwiązaniach, jak pisze Klus-Stańska, nauczyciel jest głównie obserwatorem spontanicznych działań uczniów, wyzwalanych przez zaofiarowane warunki. Natomiast w bardziej umiarkowanych, w których przyjmuje się perspektywę społeczno-kulturową, nauczyciel jest wspierającym towarzyszem, gdyż występuje tu wiele elementów znanych z dydaktyki normatywnej lub instrukcyjnej, takich jak program nauczania, pomoce dydaktyczne, plan zajęć, jednak ich funkcja jest zupełnie odmienna i traktowane są w sposób bardziej elastyczny” (2020: 115).

Ta nowa rola nauczyciela w paradygmatach dydaktyki to kluczowa kwestia najwyraźniej odróżniająca je od nauczania tradycyjnego. Ma ona konsekwencje dla całego procesu sposobów przyswajania, a w zasadzie zdobywania wiedzy. Co ciekawe, rola nauczyciela w formalnym nauczaniu, jak podaje Klus-Stańska – podawanie wiedzy, instruowanie, kontrolowanie poprawności – jest tym paradygmacie postrzegane jako manipulacja i indoktrynacja.

Czym jest inna dydaktyka i czy dydaktyka jest inna?

Z paradygmatu humanistycznego oraz konstruktywistycznego wyłania się dydaktyka stojąca nie tylko w opozycji nauczania tradycyjnego, ale posiadająca konkretne cechy i specyfikę. Na podstawie opracowania D. Klus-Stańskiej (2018: 117–130) założenia dydaktyki humanistycznej można zsyntetyzować następująco:

- podstawą jest założenie, że każdy jest inny i uczy się w specyficzny sposób;
- nacisk na samopoczucie jednostki, jej wewnętrzny potencjał i poczucie własnej wartości;
- równość ucznia i nauczyciela tworzących wspólnotę uczącą się we wzajemnym dialogu;
- nauczyciel uważny partner, wspierający w procesie uczenia się, dzielący się wiedzą i doświadczeniem bez statusu wiedzy jedynej i obowiązującej;
- istotność zainteresowania uczniów i ich potrzeb, rozwój twórczości;
- wolność wyboru ucznia w procesie uczenia się, samodzielność decyzji, propozycje działań;
- spersonalizowany program uczenia się i wsparcie doradców;
- realizacja programu poprzez samouczenie się, dialog, zabawę, przeżycie i przygodę, działanie;
- dominująca metoda pracy: metoda projektów, debata, badanie w środowisku, warsztaty, drama;
- odrzucenie biurokratycznego charakteru szkoły, planów zajęć i rozkładów treści;
- wyeliminowanie ze szkoły przymusu oraz presji rywalizacji.

By przybliżyć założenia dydaktyki konstruktywistycznej, trzeba zdać sobie sprawę, że odbiega ona od budowania tradycyjnego modelu *jak ludzie się powinni uczyć*, w stronę modelu *w jaki sposób ludzie się uczą*.

„Zatem kompromisowe przekonanie wielu nauczycieli, pisze Klus-Stańska (2019: 257), że uczeń może czasem na lekcji przyswajać wiedzę od nauczyciela, a czasem samodzielnie ją konstruować jest nieporozumieniem. Wiedzę uczeń zawsze konstruuje. Taka jest natura poznania i uczenia się. Pytanie tylko brzmi: Co w określonych warunkach skonstruował?”

Założenia dydaktyki konstruktywistycznej (na podstawie Klus-Stańska, 2019: 258):

- motywacja – uczeń posiada naturalną ciekawość badawczą, oceny hamują zaciekawienie i przesuują uwagę z celów poznawczych na popisowe i unikowe;

- planowanie – proces uczenia się jest silnie zindywidualizowany, ściśle planowanie prowadzi do usztywnienia aktywności uczniów;
- wiedza osobista – niedocenienie wiedzy ucznia, kierowanie myśleniem ucznia ogranicza korzystanie z własnych zasobów poznawczych, samodzielne myślenie przekształca i wytwarza wiedzę osobistą;
- struktura lekcji – działanie i myślenie przed otrzymaniem instrukcji nauczyciela, formalne nauczanie ćwiczy kopiowanie myślenia nauczyciela;
- zadania i polecenia – stawianie ucznia w sytuacjach problemowych i tworzenie warunków do ich samodzielnego rozwiązywania;
- rówieśnicy – współpraca rozwija i sprzyja uczeniu się;
- błędy – są naturalnym elementem uczenia się;
- znaczna część uczenia się zachodzi na poziomie nieświadomym, poza możliwością bezpośredniej kontroli.

Według Klus-Stańskiej kluczowa dla dydaktyki konstruktywistycznej jest strategia dojścia do wyniku. „Oznacza to – pisze autorka – że mniej ważne jest, by uczeń dysponował ostateczną wiedzą (by wiedział, że ...), a ważniejsze, by wiedział, jak do takiej wiedzy dochodzić (wiedział jak...)” (2018: 139).

Autorka wyjaśnia, że jeśli uczeń ma jedynie okazję do śledzenia wyjaśnień nauczyciela i poszukiwania odpowiedzi na wynikające z nich pytania, to buduje głównie strategie myślenia polegające na rozumieniu cudzej wiedzy i zapamiętywaniu. Jeśli natomiast ma okazję samodzielnie radzić sobie z problemem i odkrywania prawidłowości, to rozwija szereg innych strategii, takich jak antycypowanie, budowanie uzasadnień, kojarzenie z osobistym doświadczeniem, zadawanie pytań itd. Sam konstruktywizm czy humanizm nie są metodami dydaktycznymi, jednak inspirują wiele z nich. Sprowadzają się one głównie do uwolnienia ucznia, dania mu swobody decyzji, samodzielności poznawczej, możliwości rozwiązywania problemów, aktywności i twórczości. Łączy te strategie inny od tradycyjnego model lekcji i relacje pomiędzy uczniem a nauczycielem. We współczesnych wersjach konstruktywizmu coraz większego znaczenia nabierają nowe technologie i wykorzystanie środowiska cyfrowego.

W polskiej szkole paradygmat konstruktywistyczno-interpretacyjny przebija się z trudem. Konstruktywizm kojarzony jest mniej ze współczesnymi teoriami, a bardziej z twórczością J. Piageta i L.S. Wygotskiego. W części dydaktyk szczegółowych znajdziemy odwoływania do konstruktywizmu i próby jego uprzątnienia. Często są to dość naiwne zabiegi mające urozmaicić, uczynić bardziej atrakcyjną dydaktykę tradycyjną. Oznacza to *de facto*, że uprzątnieniu podlegają te założenia, które „mieszczą się” w dydaktyce normatywnej i instruktarzowej, np. wprowadzenie pewnych form indywidualizacji, aktywności, samodzielności, pracy metodą projektów, przy jednoczesnym zachowaniu standardów szkoły tradycyjnej, dominacji programu i wiodącej roli nauczyciela. Można mówić

w pewnym sensie o pozorowaniu konstruktywizmu lub uwikłaniu nauczycieli pomiędzy chęcią wprowadzania „Nowego” i ciągłą, silną, zależnością od warunków instytucjonalnych, zbiurokratyzowanej szkoły. Ta deformacja i swoista naiwna implementacja „nowej” dydaktyki w tradycyjny system szkolny jest o tyle niebezpieczna, że budzi przekonanie wielu dydaktyków i nauczycieli o projektowaniu/uprawianiu nowoczesnego nauczania³.

Nie inaczej jest w pedagogice specjalnej. Jak wskazałem w pierwszym tekście z tego cyklu, dominuje w niej tradycyjny paradygmat dydaktyki normatywnej i instruktarzowej, jednakże następują także mniej lub bardziej udane próby zmiany.

Paradygmat konstruktywistyczno-interpretacyjny w dydaktyce specjalnej

Dydaktyka specjalna stanowi podstawę procesu uczenia się i metod nauczania osób z niepełnosprawnością. Wywodzi się naturalnie z dydaktyki ogólnej, przejmuje jej podstawy teoretyczne, dodając specyfikę uczenia się w sytuacji niepełnosprawności. Specyficzne obszary badawcze dla dydaktyki specjalnej konkretyzują się według Joanny Głodkowskiej (2017: 202) „[...] przez różnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów (kategoria Uczeń), dostosowywanie procesu nauczania-uczenia się (kategoria Warunki) oraz harmonizowanie relacji i kontekstów edukacyjnych (kategoria Nauczyciel)”.

Największa specyficzność dydaktyki specjalnej jest w przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, choć praktycznie w każdym z rodzajów niepełnosprawności ma ona swoje odzwierciedlenie metodyczne. Pomijając opis dydaktyk szczegółowych (specjalistycznych) w pedagogice specjalnej, zwróciłbym uwagę na ich finalny efekt, to jest sam proces nauczania (uczenia się) dziecka z niepełnosprawnością. W perspektywie „nowej” dydaktyki dwie kwestie wydają się tu kluczowe, pierwsza to obecność paradygmatów konstruktywistyczno-interpretacyjnych w opracowaniach pedagogiki specjalnej, druga to ich odzwierciedlenie w praktyce pedagogicznej.

Jeśli chodzi o kwestię pierwszą to z pewnością brakuje opracowań całościowych, łączących rozumienie tego co się dzieje podczas uczenia się z inspiracją dla praktyki, to jest poszukiwania takiej organizacji kształcenia, żeby wiedza konstruowana przez ucznia z niepełnosprawnością była dla niego pogłębiona i znacząca. Nie oznacza to jednak, że dydaktycy specjaliści nie dostrzegają szans jakie stwarza konstruktywizm. Próbę stworzenia podłoża teoretycznego dla „nowej”

³ W tekście Doroty Klus-Stańskiej z 2009 roku *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, a także w kolejnych pracach przytoczono wiele przykładów niewłaściwego zrozumienia, percepcji i deformacji dydaktyki konstruktywistycznej i humanistycznej.

dydaktyki znajdziemy w monografii Joanny Głodkowskiej „Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata (...)” z 2012 roku. To wartościowa i potrzebna pozycja we współczesnej, polskiej pedagogice specjalnej. Pomimo pewnych kwestii dyskusyjnych i niedosytu w zakresie inspiracji praktycznych, znalazły się tam teoretyczne podwaliny do konstruktywistycznej dydaktyki specjalnej. Autorka, wykorzystując założenia psychologii poznawczej (głównie koncepcje J. Piageta, L.S. Wygotskiego i J.S. Brunera), ukazuje specyfikę konstruowania wiedzy przez dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną (szkoda, że rozpatrywano tylko ten stopień niepełnosprawności). Mamy w tej pracy z jednej strony zwrócenie uwagi na szereg cech „nowej” dydaktyki, w tym na schematy poznawcze dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną, jego aktywność, wrażliwość, znaczenie swobody poznawczej, z drugiej zaś strony pewne elementy dydaktyki normatywnej (zadania edukacyjne, profile kształcenia, pomiar edukacyjny, wymagania nauczyciela itd.). Pomimo, że postrzegam tę książkę jako próbę kompromisu paradygmatycznego, którego nie jestem zwolennikiem, to uważam, że może stanowić ona punkt wyjścia do dalszego rozwoju założeń konstruktywistycznych w pedagogice specjalnej i w dydaktykach specjalistycznych. Kontynuację rozważań konstruktywistycznych, głównie w postaci przypomnienia ich założeń edukacyjnych, znajdziemy także u samej Joanny Głodkowskiej w monografii „Dydaktyka specjalna, od wzorca do interpretacji” z 2017 roku.

W bogatej literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej znajdujemy stosunkowo mało opracowań z zakresu teorii uczenia się, jeśli już to dominują w niej propozycje konkretnych rozwiązań metodycznych lub artykuły, które można nazwać wstępem lub zachętą do zastosowania rozwiązań konstruktywistów. Autorzy sięgają w swoich artykułach do myśli konstruktywistycznych i humanistycznych, jednak nie podporządkowują im w całości „nowego porządku” dydaktycznego. Mamy tu raczej do czynienia z swoistą próbą adaptacji pewnych rozwiązań metodycznych na grunt nauczania tradycyjnego, głównie poprzez tworzenie konkretnych metod dydaktycznych, stosowanych jednak nadal w paradygmacie instruktarzowym⁴.

Pytanie dlaczego tak się dzieje, związane jest z ogólną kondycją polskiej dydaktyki, pozbawianej nierzadko w przeszłości statutu naukowego. W Konsekwencji u wielu badaczy nastąpiła redukcja kategorii dydaktycznych do praktycznego wymiaru sposobów i metod nauczania. Jak wykazały cytowane powyżej prace Klus-Stańskiej jest to perspektywa nie tylko nieprawidłowa, ale i szkodliwa.

⁴ Inna sytuacja jest w edukacji wczesnoszkolnej, gdzie tworzone są programy kształcenia zintegrowanego w oparciu o założenia konstruktywistów; przykładem m.in.: K. Mucha, A. Stalmach-Tkacz, J. Wosianek, *Oto, ja, Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej z uwzględnieniem procesów indywidualizacji w kształceniu*, Kielce 2011.

W kontekście rodzajów niepełnosprawności i cech procesu kształcenia najbardziej specyficzna wydaje się nauka dziecka z niepełnosprawnością intelektualną (NI). Ta specyfika rzutuje także na sposób percepcji i wykorzystania nowych paradygmatów w procesie kształcenia. Dwie kwestie wydają się tu kluczowe. Po pierwsze, dydaktyka normatywna jest silnie ugruntowana w kształceniu dzieci z tą niepełnosprawnością nie tylko poprzez tradycję dydaktyczną, ale także poprzez tradycyjne rozumienie niepełnosprawności w paradygmacie medyczno-terapeutycznym. W tym rozumieniu osoba z NI podlega rehabilitacji i terapii, która z założenia jest instruktarzowa. Ten sam model przenoszony jest na proces edukacji.

Druga kwestia leży w specyfice NI. Wraz z obniżeniem potencjału intelektualnego zwiększa się znaczenie aktywności i wskazówek nauczyciela w kształceniu dziecka, zmniejsza się natomiast samodzielność ucznia. Tym samym typowe założenia konstrukttywizmu związane z aktywnością, zdolnością do rozwiązywania problemów, motywacją do poznawania świata itd., mogą w pewnych przypadkach wymagać zmodyfikowania i dostosowania do potencjału intelektualnego (poznawczego) ucznia.

W opracowaniach dydaktycznych podporządkowanym wybranym problemom lub metodom uczenia się, odniesienia do konstrukttywizmu znajdziemy w ciągle wykorzystywanej metodzie ośrodków pracy. Wywodząca się ośrodków zainteresowań O. Decroly'ego, adaptowana przez M. Grzegorzewską, ośią procesu nauczania czyni pracę dziecka wokół określonego tematu, jego potrzeby i aktywności w doświadczaniu. Jak ukazuje Marianna Marek-Ruka, metoda ta spełnia wiele wymogów procesu nauczania wskazanych przez L.S. Brunera (2010: 205)⁵. Elementy metody, takie jak: organizacja uczenia się przez doświadczenie, tworzenia wiedzy i pojęć poprzez aktywność, kontakt ze środowiskiem społecznym, uczenie się przez sytuacje problemowe, tworzenie dynamicznych struktur kompensacyjnych, nauczanie całościowe itd., są zbieżne z założeniami konstruktystów. Brakuje z kolei w tej metodzie typowych dla dydaktyki humanistycznej perspektywy wolnościowej i spersonalizowanej czy zmiany roli nauczyciela z perspektywy konstruktystycznej. Metoda dalej jest podporządkowana programowi nauczania i zbiorowym celom edukacyjnym. Można zatem stwierdzić, że pomimo potencjału konstruktystycznego, w sposobie nauczania bliżej jej do dydaktyki instruktarzowej.

Sytuacja ta wynika z pewnością z konieczności dostosowania procesu nauczania do wymogów systemu edukacyjnego i jego normatywnej, uszczegółowionej ustawodawczo wykładni. To przywiązanie nauczania do ujednoliconego pro-

⁵ Przywoływanie metody ośrodków zarówno w pierwszej, jak i drugiej „odsłonie” pokazuje normatywny i konstruktystyczny potencjał tej metody, oraz to co nauczyciel może z nią zrobić.

gramu i przedmiotów nauczania przyczyniło się do największej krytyki metody ośrodków pracy, zarzucając jej między innymi braki w systematyzowaniu wiedzy (por. Kirejczyk 1981: 405–408). W tym sensie można stwierdzić, że potencjał konstruktywistyczny metody ośrodków pracy został ograniczony dominującymi założeniami dydaktyki normatywnej i przypomina o licznych nieudanych mariażach paradygmatycznych. Krytyka tej metody oraz próby dostosowawcze doprowadziły na przestrzeni lat do jej swoistej deformacji i wycofywania. Pisze o tym Sławomira Sadowska (2019: 187):

„Należy podkreślić, że przestrzeń wzorców pracy, metoda ośrodków pracy w wielu opracowaniach metodycznych tego okresu koncentrowała się na formalnych elementach metody i nierzadko daleka była od idei, jak przenikała myśl pedagogiczną w początkowym okresie pracy metoda ośrodków pracy. Warto dodać, że w wielu publikacjach dostępnych czytelnikowi wyraźnie obecne jest odwołanie się do stanowisk z gruntu Związku Radzieckiego (leninowska teoria odbicia, nauczanie kompleksowe itp.). Jest to o tyle znaczące, że w nowym tysiącleciu prac traktujących o metodzie ośrodków pracy pojawiło się coraz mniej, aż do sytuacji prawie zupełnego ich zaniku w ostatnich latach”.

W dalszych rozważaniach S. Sadowska, odwołując się do licznych opracowań, pokazuje nieudane próby ulepszania metody ośrodków pracy, a w zasadzie jej koncepcyjnego demontażu zarówno przez stosujących ją nauczycieli, jak i przez reformę wprowadzającą kształcenie zintegrowane w 1999 roku. W kontekście tej krytyki oraz pierwowzoru metody ośrodków pracy, możliwe, że warto byłoby ponownie rozpatrzyć założenia tej metody w kontekście paradygmatów „nowej” dydaktyki. Gdyby bowiem postrzegać ośrodki pracy/zainteresowań nie jako metodę, ale formę organizacyjną całościowego procesu kształcenia, wzbogaconego innymi metodami aktywizującymi, pracy zbiorowej, metody projektów, dramy itd., mógłby być to jeden z „przyczółków” konstruktywistycznej dydaktyki specjalnej.

Inne przykłady czerpiące z postulatów „nowej” dydaktyki to różne warianty indywidualizacji nauczania. Ich rola wzrasta w ostatnich latach w kontekście zmian edukacyjnych i poszukiwania rozwiązań dydaktycznych „szkoły dla wszystkich”. Są one wykorzystywane przede wszystkim w indywidualnych programach edukacyjno-terapeutycznych (tzw. IPET). IPET również częściowo wykorzystują założenia konstruktywizmu (np. aktywizacja, dostosowanie do potrzeb, bazowanie na wiedzy i doświadczeniu ucznia), częściowo pozostaje w dydaktyce normatywnej – dostosowaniu do podstawy programowej nauczania (por. Marcinkowska 2010: 215). Obecnie wielu autorów podkreśla, iż proces indywidualizacji jest warunkiem edukacji włączającej, do której zmierzamy. Z pracy Grzegorza Szumskiego wyłania się nadzieja jaką dostrzegamy w założeniach konstruktywistycznych.

„Stanowisko – pisze Szumski – w myśl którego nauczanie specjalne można sprowadzić do indywidualizowania strategii i metod dydaktycznych, bliskie jest koncepcji Ernnersta Bergmanna. Wychodząc z konstruktywistycznych teorii koncepcji nauczania-uczenia się autor ten sformułował teorię, w myśl której kształcenie specjalne jest takim uczeniem się, które uwzględnia specyfikę zadań dydaktycznych i sposobów ich wykonywania przez poszczególnych uczniów (...)” (2010: 49).

Proces nauczania jako tworzenie warunków do konstruowania wiedzy według Szumskiego przebiega w mocno zindywidualizowany sposób i może być skoncentrowany na poszczególnych uczniach. To z kolei stwarza przestrzeń do edukacji włączającej. Uszczegółowienie tej koncepcji nie doczekało się jeszcze kompleksowego rozwiązania dydaktycznego, jednakże wobec nowych wyzwań edukacji dziecka z niepełnosprawnością wydają się to tylko kwestią czasu.

Podsumowanie

Pedagogika specjalna bazuje wprawdzie ciągle na tradycyjnej dydaktyce normatywnej i instruktarzowej, jednak paradygmaty konstruktywistyczno-interpretatywne są w coraz większym stopniu przez nią dostrzegane. Ich zalety i znaczenie upatruje się głównie w rozwoju edukacji włączającej, w nowych możliwościach organizacji procesu kształcenia i indywidualizacji nauczania, niezbędnej do edukacji w grupach zróżnicowanych. Można sądzić, że nowe teorie i konstrukcje dydaktyczne są z jednej strony szansą nowoczesnej dydaktyki specjalnej na oderwanie się od krytykowanej normatywności, z drugiej, adekwatną odpowiedź pedagogów specjalnych na nową sytuację edukacyjną.

Bibliografia

- Głodkowska J. (2012), *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Głodkowska J. (2017), *Dydaktyka specjalna, od wzorca do interpretacji*, PWN, Warszawa.
- Kirejczyk K. (red.) (1981), *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2019), *Teorie kształcenia* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Klus Stańska D. (2009), *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita* [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Krause A. (2019), *Paradygmaty dydaktyki i ich implikacje dla pedagogiki specjalnej – odłona pierwsza, Niepełnosprawność*, Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, nr 33.

- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Marcinkowska B. (2010), *Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne* [w:] J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marek-Ruka M. (2010), *Metoda ośrodków pracy – źródła, założenia, realizacja* [w:] J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mucha K., Stalmach-Tkacz A., Wosianek J. (2011), *Oto, ja. Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej z uwzględnieniem procesów indywidualizacji w kształceniu*, MAC Edukacja, Kielce.
- Sadowska S. (2019), *Kształcenie na pierwszym etapie edukacyjnym jako problem pedagogiki specjalnej – wielość prac pedagogicznych i nauczycielskich koncepcji kształcenia z reformą w tle* [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk, A. Mróz, U. Gembara (red.), *(Nie)Nowe problemy rozwoju, edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- Szumski G. (2010), *Wokół edukacji włączającej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Śliwerski B. (2020), *(Kontr-)rewolucja oświatowa, studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.