

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz
Uniwersytet Gdański

O wyższości umiejętności nad refleksją (w kontekście studenckich interpretacji przedmiotu pedagogiki specjalnej)

Streszczenie: Przedmiotem artykułu są studenckie definicje przedmiotu pedagogiki specjalnej. Ich analiza wskazuje na dwie tendencje w myśleniu studentów. Pierwsza polega na zerwaniu związku między namysłem a działaniem i dominację orientacji metodycznej, w ramach której kompetencje realizacyjne zyskują na znaczeniu kosztem kompetencji interpretacyjnych. Umiejętności nabierają w tym kontekście charakteru instrumentalnego, zredukowanego do aplikacji rozwiązań, których cele nie zależą od działających ludzi. Druga tendencja polega na ujmowaniu pedagogiki specjalnej jako subdyscypliny naukowej, której zadaniem jest poznawanie rzeczywistości i poszukiwanie sposobów działania w niej.

Słowa kluczowe: umiejętności, namysł, kompetencje realizacyjne, kompetencje interpretacyjne, przedmiot pedagogiki specjalnej

About the superiority of skills over reflection (in the context of student interpretation of matter special pedagogy)

The article discusses the student's definitions of the matter of special pedagogy. Their analysis points towards two tendencies in student's thinking. First of them is breaking the connection between thought and action, and show the dominance of methodical orientation, where implementation competences significantly gain in importance at the expense of interpretative competences. In this context the skill's nature becomes instrumental, reduced to the application of solutions which goals do not depend on people who are acting. The second tendency lies in the recognition of special pedagogy as a scientific subdiscipline, which is to cognise reality and to look for ways to act in it.

Key words: skills, reflection, implementation competences, interpretative competences, matter of special pedagogy

Wprowadzenie

Impulsem dla powstania tego tekstu była codzienna praca wykładowcy akademickiego, który ma do czynienia ze studentami studiującymi na kierunku pedagogika specjalna. Kontekstu dostarczyły natomiast przekształcenia praktyki edukacji akademickiej, inspirowane Krajowymi Ramami Kwalifikacji, w kontekście których problematyka poddającej się pomiarowi efektywności zajęła czołowe miejsce, skłaniając wykładowców akademickich do opracowywania coraz to doskonalszych narzędzi pomiaru uzyskiwanych efektów kształcenia. Pod wrażeniem tego kontekstu postanowiłam sprawdzić jak studenci interpretują zakres zainteresowania pedagogiki specjalnej, oraz jak ich interpretacje zmieniają się w czasie. Mój zamysł potraktowałam jako swobodne sondowanie interesującego mnie zagadnienia na użytek realizowanych zajęć dydaktycznych, pozostające poza rygorami metodologicznymi. W roku akademickim 2016–2017 zadałam kilku grupom studentów kierunku pedagogika specjalna (studentom pierwszego i ostatniego roku studiów licencjackich) w różnym czasie (pierwsze i ostatnie dni roku akademickiego) to samo pytanie: „czym zajmuje się pedagogika specjalna”¹. Studenci formułowali swoje wypowiedzi na piśmie, zostali też poproszeni o ich podpisanie, ponieważ interesowała mnie zmiana dokonująca się w ich myśleniu w trakcie roku akademickiego, podczas którego uczestniczyli w licznych zajęciach o charakterze ogólnohumanistycznym, ogólnopedagogicznym, a także w zajęciach o charakterze teoretycznym i praktycznym w zakresie swojej subdyscypliny.

Uzyskane rezultaty były na tyle zaskakujące, że skłoniły mnie do poszukiwania teoretycznych i kontekstowych narzędzi, które byłyby przydatne dla ich rozumienia. Odnalazłam je w koncepcji racjonalności i w wyprowadzonej z niej koncepcji kompetencji interpretacyjnych i realizacyjnych (narzędzia teoretyczne) oraz w koncepcji kultury terapeutycznej i towarzyszących jej systemów eksperckich (narzędzie kontekstowe), dzięki którym wśród wypowiedzi studenckich wyłoniłam dwa, opozycyjnie wobec siebie traktowane, modele studiowania, które odmiennie rokują perspektywom kierunków rozwoju ich profesjonalnej praktyki zawodowej.

¹ Odpowiedzi na początku roku akademickiego udzieliło 96 studentów pierwszego roku i 27 studentów trzeciego roku, a pod koniec roku akademickiego 72 studentów pierwszego i 25 studentów trzeciego roku.

Umiejętność (metoda) kontra refleksja (namysł) – czyli o wyłonieniu się dwóch modeli studiowania

U podłoża ludzkiego ustosunkowania się do świata zawsze leży określony rodzaj racjonalności stanowiącej „zbiór założeń i praktyk (...), które pośredniczą w sposobie, w jaki jednostka lub grupa odnoszą się do szerszego społeczeństwa” [Giroux 2010]. H. Giroux w nawiązaniu do habermasowskiego podziału na racjonalność kognitywno-instrumentalną, praktyczno-moralną i ekspresywno-estetyczną [Habermas 1999], wymienia trzy podstawowe typy racjonalności: techniczną, hermeneutyczną i emancypacyjną. Racjonalność techniczną wiąże ze sprawowaniem kontroli nad środowiskiem za pośrednictwem wiedzy „zredukowanej do wdrożenia (mastery) technicznych decyzji dla celów już podjętych” [Giroux 2010, s. 161]. Racjonalność hermeneutyczną – z interpretatywnym nastawieniem do świata, owocującym kreowaniem przez ludzi ich osobistych znaczeń w kontekście symbolicznych i komunikacyjnych wzorców interakcji, w których uczestniczą. Dlatego, „jeśli chcemy zrozumieć ich działania, musimy łączyć ich zachowanie z intencjami, które służą za interpretacyjny ekran, wykorzystywany do negocjowania ze światem” [Giroux 2010, s. 166]. Natomiast racjonalność emancypacyjną – ze zdolnością ludzi do „krytycznego myślenia i rekonstruowania jego krytycznej genezy, do zastanowienia nad samym procesem myślenia. (...) Racjonalność emancypacyjna zwiększa swe zainteresowanie samorefleksją o działanie społeczne zmierzające do stworzenia warunków (...), w których nie istnieją relacje oparte na alienacji i wyzysku” [Giroux 2010, s. 172].

Jak widać, w interpretacji H. Girouxa, dla każdej z wymienionych racjonalności konstytutywne jest napięcie między dwoma elementami: refleksją i działaniem, które w różnych interpretacjach, splotach i konfiguracjach określają kształt owej matrycy pośredniczącej w nastawieniu człowieka do siebie samego, do innych i do świata. Pierwszy typ racjonalności redukuje refleksję i sprowadza ją do instrumentarium technicznego wdrożenia, drugi typ racjonalności wynosi refleksję (rozumienie) ponad działanie, i dopiero trzeci – integruje refleksję i działanie jako wzajemnie od siebie zależne porządki. W pełni autonomiczne, refleksyjne (rozumiejące) i równocześnie zaangażowane działanie okazuje się w tym kontekście możliwe wówczas, gdy następuje zrównoważenie refleksji i działania, które są dla siebie wzajemnie zapładniające.

Napięcie między tymi dwoma elementami: refleksją i działaniem, jest również kluczowe w sformułowanej przez R. Kwaśnicę koncepcji kompetencji (nauuczycielskich). R. Kwaśnica wyróżnia bowiem kompetencje interpretacyjne, czyli „ten rodzaj doświadczenia (te wartości, wiedza i umiejętności), który umożliwia czynienie świata zrozumiałym. Dzięki kompetencjom tego typu nadajemy sens

temu wszystkiemu, co dzieje się w naszym otoczeniu. One umożliwiają nam także formułowanie celów działania, obmyślanie jego metod, spostrzeganie otoczenia i siebie samych jako warunków stanowiących ograniczenia i możliwości działania” [Kwaśnica 1990, s. 296]. Z kolei kompetencje realizacyjne „to wiedza natury technicznej i implikowane przez nią umiejętności posługiwania się określonymi metodami i środkami działania [Kwaśnica 1990, s. 296]. Co istotne jednak, w interpretacji R. Kwaśnicy kompetencje te nie są alternatywne wobec siebie, nie są nawet rozdzielne, ale „obydwa rodzaje kompetencji w naturalny sposób łączą się ze sobą: zdolność rozumienia świata i zdolność działania nabywane i stosowane są równocześnie. Dzięki rozumieniu możliwe jest działanie, samo zaś działanie sprzyja (udostępnia świat) rozumieniu” [Kwaśnica 1990, s. 296]. Ta integralnie pojmowana (dwoista) kompetencja odpowiada racjonalności emancypacyjnej (może jedynie poza jej kontekstem politycznym), opisanej przez H. Girouxa. Ze względu na tę zespoloną dwoistość namysłu i metody można ją traktować jako najbardziej obiecującą z punktu widzenia świadomego i aktywnego funkcjonowania (nauczyciela).

R. Kwaśnica dostrzega jednak w dzisiejszym świecie praktykę rozrywania tego naturalnego związku, oddzielania zadań interpretacyjnych od realizacyjnych, uzasadnianego zwykle wymogami podnoszenia efektywności. Wydaje się ona mieć związek z narodzinami kultury terapeutycznej i towarzyszących jej systemów eksperckich. W jej kontekście każdy problem postrzegany jest jako możliwy do rozwiązania o ile tylko jesteśmy w stanie odkryć właściwą ku temu metodę. Nie idzie jednak o to, by samemu na bazie refleksji konstruować owe metody, ale by zwrócić się ku profesjonalistom, którzy wskazując kierunki działania uwalniają od konieczności podejmowania wysiłku rozumienia. Różnej maści eksperci (edukatorzy, konsultanci, doradcy, terapeuci) kolonizują w tym kontekście niemal wszystkie obszary ludzkiego życia [Czerka 2013, s. 20], utrwalając przeświadczenie o szczególnej randze metody. Znaczącym rysem kultury terapeutycznej jest również programowy antyintelektualizm, który zdaje się być wynikiem jej koncentracji na stawionym człowiekowi zadaniu odkrywaniu swego prawdziwego „ja” za pośrednictwem autokreacyjnego wglądu w siebie, na ochronie nadwrażliwego „ja” przed zagrożeniami, czy na medykalizowaniu (a raczej psychologizowaniu) codziennego życia generującemu eksperckie rozwiązania dla codziennych uciążliwości życiowych [Czerka 2013, s. 20]. Wszystkie one prowadzą do eksponowania emocjonalnej strony ludzkiej tożsamości, która staje się obiektem szczególnej troski. Dodajmy – profesjonalnej troski ekspertów wyposażonych w profesjonalne metody działania. Stąd we współczesnej kulturze wykształcił się nabożny stosunek do oddzielonej od namysłu umiejętności (metody), pozostającej we władaniu systemów eksperckich (edukatorów, konsultantów, doradców, terapeutów) [Giddens 2010, s. 192]. Umiejętność postrzegana jest też jako

szczególnie cenne na rynku pracy dobro, które nie tylko zwiększa szanse na zatrudnienie, ale daje poczucie bycia ekspertem w swojej dziedzinie i zapewnia wysoką pozycję społeczną.

Na poziomie edukacji akademickiej tendencję separowania zadań interpretacyjnych i realizacyjnych wzmacnia, motywowana wymaganiami KRK, praktyka rozdzielania poszczególnych efektów kształcenia: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, w celu ich dokładniejszego monitorowania. Wytwarza ona iluzję możliwości oddzielenia wiedzy od umiejętności czy kompetencji i sprzyja usuwaniu się z pola widzenia ich wzajemnych związków i integralnego charakteru. W tych okolicznościach kontekstowych zdają się wyłaniać dwa alternatywnie traktowane modele studiowania: studiowanie jako praktyka refleksji/ namysłu (przez studentów nazywanych „suchą wiedzą”) i studiowanie jako nabywanie instrumentalnie pojmowanych umiejętności (przez studentów zwane praktycznym), przy czym znacznie wyżej ceniony jest model umiejętnościowy.

Praktyka separowania umiejętności od refleksji i wynoszenia umiejętności ponad namysł, zbliża kształcenie akademickie do czystej techniki, pojmowanej jako wiedza mająca na celu zapanowanie człowieka nad światem, w tym również światem społecznym. Jej domeną jest opracowywanie instrumentarium służącego działaniu wykonawczemu. H. Kwiatkowska technologiczne podejście do kształcenia akademickiego wiąże z ujmowaniem jego zadań jako struktury kompetencji w znaczeniu kwalifikacji. Termin kompetencja jest tu wywodzony z łacińskiego słowa *competentia* „oznaczającego zdolność i gotowość podmiotu do wykonania zadań na określonym poziomie. Kompetencja powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań” [Kwiatkowska 2008, s. 34]. W ujęciu technologicznym kompetencje są „przesądzające o sprawstwie działaniowym nauczyciela” [Kwiatkowska 2008, s. 46]. Odpowiada ona racjonalności technicznej, w obrębie której refleksja jest zredukowana na rzecz instrumentalnie i autonomicznie ujmowanych umiejętności.

Podsumowując, dostrzegane przeze mnie niebezpieczeństwo wiąże się nie tyle z przewagą tendencji do doskonalenia umiejętności z równoczesnym zaniedbywaniem refleksji w kształceniu akademickim, ile bardziej z rozrywaniem naturalnego związku między refleksją a działaniem (umiejętnością), które prowadzi do autonomizowania i instrumentalizowania metody. Ten zaś kierunek myślenia znalazłam w wypowiedziach studentów.

Przedmiot pedagogiki specjalnej w studenckich interpretacjach

Analiza odpowiedzi studentów na pytanie o przedmiot zainteresowania pedagogiki specjalnej pozwoliła na wyłonienie znaczeń, które ulokowałam na osi czasu (zob. tabela 1).

Tabela 1. Przedmiot zainteresowania pedagogiki specjalnej w studenckich interpretacjach

	Początek roku akademickiego	Kompetencja	Zmiana	Koniec roku akademickiego
Orientacja na funkcję metodyczną	<u>pedagogika specjalna zajmuje się:</u> – pomaganiem – dostosowywaniem – leczeniem – wychowywaniem – uczeniem	realizacyjna	w zakresie języka	<u>pedagogika specjalna zajmuje się:</u> – wspieraniem – adaptacją – rewalidacją i rehabilitacją – wychowaniem – edukacją
orientacja na funkcję dydaktyczną	<u>pedagogika specjalna zajmuje się uczeniem tego, jak:</u> – pomagać – wspierać – opiekować się – wychowywać – nauczać	realizacyjna	w zakresie języka	<u>pedagogika specjalna zajmuje się nauczaniem o:</u> – pracy rehabilitacyjnej – terapii – wyrównywaniu deficytów – włączaniu w społeczeństwo
orientacja na funkcję naukową	<u>pedagogika specjalna zajmuje się:</u> – wyjaśnianiem – poznaniem – tworzeniem metod	interpretacyjna i realizacyjna	w zakresie języka	<u>pedagogika specjalna zajmuje się:</u> – wyjaśnianiem – poznawaniem – badaniem – rozumieniem – opracowywaniem metod

Źródło: Opracowanie własne.

U progu roku akademickiego wypowiedzi studentów (w szczególności studentów pierwszego roku, którzy w znakomitej większości są dopiero co wypromowanymi absolwentami liceów), oddają ich zorientowanie na metodyczną funkcję pedagogiki specjalnej. Najczęściej używanym przez nich środkiem stylistycznym jest personifikowanie dyscypliny - mówią oni o tym, że pedagogika specjalna pomaga, dostosowuje, leczy, wychowuje i uczy osoby z niepełnościami. Ten model myślenia można lokować w praktycyzmie, który

J. Rutkowiak definiuje jako tendencję, w której „działanie przekształcające rzeczywistość dominuje nad odnoszącą się do tego przekształcenia refleksją” [Rutkowiak 1995, s. 30]. Stanowi on orientację radykalnie odmienną od szerzej rozumianej praktyczności, która oznacza „ciągłą oscylację między całościującym działaniem, a wysiłkiem rozumienia” [Rutkowiak 1995, s. 31], sprowadzającą aktywność (nauczycielską) do wykonawstwa operującego odpowiednimi metodami, wypracowanymi poza samym wykonawcą [Rutkowiak 1995, s. 32]. W terminologii Habermasowskiej jest to racjonalność instrumentalna zorientowana na kompetencje o charakterze technicznym. W jej kontekście oczekiwania studentów koncentrują się na perspektywie pozyskiwania tych umiejętności, które przypisali pedagogice specjalnej, co znajduje potwierdzenie we wskazanej w kolejnym wierszu tabeli dydaktycznej funkcji pedagogiki specjalnej. Wymienione w niej zadania stanowią bowiem odbicie wcześniej wymienianych funkcji. Jediną cechą różnicującą te wypowiedzi jest zastąpienie przypisanej pedagogice specjalnej funkcji pomagania, wspierania, opieki, wychowania i nauczania osób z niepełnosprawnościami, zadaniem uczenia tego jak pomagać, wspierać, opiekować się, wychowywać i nauczać te osoby. Słowem - orientacja metodyczna jest tu zapośredniczona przez funkcję dydaktyczną pedagogiki specjalnej, natomiast nie ulega zmianie jej istota, czyli ukierunkowanie na metodę, pozostającą w oderwaniu od refleksji.

Podstawowym pytaniem, które się w związku z tym nasuwa, jest pytanie o to, jakie są źródła tak silnie zaznaczającej się i tak jednorodnej orientacji myślowej wśród studentów, którzy rozpoczynają swoją edukację. Zasadnej, chociaż niewystarczającej odpowiedzi dostarcza podjęta wcześniej analiza kierunków rozwoju kultury terapeutycznej. Kolejny trop myślowy podsuwa sformułowana przez A. Krause hipoteza o niekontrolowanym obiegu paradygmatów. Jego zdaniem, uznany na terenie danej dyscypliny paradygmat, ilustrujący określone stanowisko badacza wobec własnego przedmiotu i możliwości jego poznawania, może zostać przyjęty przez „znacznie szerszą grupę użytkowników nauki (np. nauczycieli), a za ich pośrednictwem zaistnieć w tak zwanej świadomości społecznej. Metaforycznie można powiedzieć, iż paradygmat odrywa się od grupy badaczy, która go wyłoniła i zaczyna żyć w swoim niekontrolowanym obiegu. O ile jednak weryfikacja stanowiska grupy badaczy może oznaczać zmianę paradygmatyczną, o tyle poza dyscypliną paradygmat może przekształcić się w wiedzę uznawaną, o wszelkich znamionach stereotypu i uprzedzeń. Rozpoczyna się drugie życie paradygmatu, który niczym śnieżna kula zbiera informacje i poglądy zbieżne lub pozornie podobne” [Krause 2011, s. 80–81]. Można w tym kontekście sformułować przypuszczenie, że studenci mogli mieć do czynienia z takim drugim obiegiem paradygmatu, który w swojej pierwotnej wersji na gruncie dzisiejszej pedagogiki jest już tylko jednym z wielu i w żadnej mierze nie oddaje aktualnego pola zainteresowań

i dociekań tej dyscypliny. Współczesna pedagogika specjalna ma bowiem dawno już za sobą intensywne przemiany, których początek datuje się na połowę lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku: zmianę kontekstu społeczno-kulturowego, napływ nowych idei, zwrot ku interdyscyplinarności i wieloparadygmatyczności, zmianę terminologii, które ukonstytuowały nowe sposoby myślenia o niepełnosprawności. „Niepełnosprawność zaczyna być coraz bardziej postrzegana jako zjawisko wielowymiarowe, niejednoznaczne, kulturowo i społecznie zdeterminowane. Zachwianiu ulega prymat zmedykalizowanego ujęcia niepełnosprawności, poszerzając optykę oglądalności tego zjawiska o jego społeczny kontekst” [Krzemińska, Rzedzicka 2009, s. 118]. Za A. Krause można zatem powiedzieć, że pedagogika specjalna „po okresie rewalidacyjnego »okopania się« nadrabia zaległości teoretyczne, szuka swojej tożsamości naukowej na styku wielu dyscyplin naukowych, sięga po inspiracje daleko wykraczające »poza skuteczną naprawę« człowieka, odrywa się od dominacji dydaktycznej i terapeutycznej” [Krause 2013, s. 8].

Równoległe do zmian na gruncie dyscypliny, dokonywały się koncepcyjne i organizacyjne przekształcenia akademickiego kształcenia pedagogów specjalnych. Wydzielonym zgodnie z ideami Deklaracji Bolońskiej studiom licencjackim towarzyszył zamysł „przygotowania do refleksyjnego uprawiania praktyki w obszarze określonej specjalizacji zawodowej” [Krzemińska, Rzedzicka 2009, s. 120]. Na owo przygotowanie składać się miała wiedza i umiejętności, przy czym wiedza była rozumiana jako narzędzie służące refleksji i działaniu. Studia licencjackie miały zatem wiązać refleksję (namysł) i działanie (umiejętność). Tymczasem zebrane przeze mnie pod koniec roku akademickiego wypowiedzi studentów pierwszego i ostatniego roku studiów licencjackich nie uległy zmianie w stosunku do ich wypowiedzi z początku roku. Nie dostrzegam również różnicy między wypowiedziami studentów pierwszego i ostatniego roku studiów licencjackich dotyczącymi ich sposobu definiowania zakresu zainteresowania pedagogiki specjalnej. We wszystkich grupach studenci mówią o tym, że pedagogika specjalna zajmuje się wspieraniem, adaptacją,

rewalidacją i rehabilitacją, wychowaniem, edukacją lub też nauczaniem o pracy rehabilitacyjnej, terapii, wyrównywaniu deficytów, włączaniu w społeczeństwo. Obserwowalna jest jedynie profesjonalizacja języka używanego przez studentów pierwszego roku w stosunku do ich wypowiedzi z początku roku akademickiego: np. w miejsce określenia pomaganie, czy też leczenie, używają oni terminu wspieranie, rewalidacja, rehabilitacja.

Nie znajduję w tych wypowiedziach śladów wskazujących na wypełnianie się postulatu A. Krause o tym, że studia powinni kończyć „dobrzy pedagodzy rozumiejący nowe paradygmaty tej dyscypliny” [Krause 2009, s. 20], „zdolni do oporu przed (...), ekonomizacją uprzedmiotawianiem podmiotu, biznesowym traktowaniem człowieka; zdolni do przetwarzania, a nie odtwarzania otaczającej

ich rzeczywistości; zdolni do demaskowania fałszywych sztandarów, szczytnych haseł głoszonych przy nieszczytnych intencjach [Krause 2013, s. 15]. Trzeba raczej mówić o groźbie kończenia studiów przez studentów o potoczno-technologicznym stylu myślenia, niewrażliwych na różnice i niejednoznaczności, wyposażonych w profesjonalne narzędzia wykonawcze (zanurzone w humanistyczno-romantyczno-czułostkowym dyskursie opieki i pomocy), które wykorzystywane być mogą przez nich do arbitralnego urabiania wychowanka.

Radykalnie odmienne interpretacje przedmiotu zainteresowania pedagogiki specjalnej zostały zaprezentowane w ostatnim wierszu zamieszczonej wyżej tabeli 1. Oddają one studencką orientację na ujmowanie pedagogiki specjalnej jako (sub)dyscypliny naukowej, która ma za zadanie: badanie, poznawanie, wyjaśnianie, rozumienie i projektowanie rozwiązań metodycznych. Nie jest jasne, jak studenci widzą swoje miejsce w ramach kształcenia akademickiego w zakresie tej dyscypliny, ponieważ nie zadałam takiego pytania wprost, ale wydaje się, że pewnych tropów interpretacyjnych może dostarczyć hessenowska teoria naukowego kursu kształcenia, zgodnie z którą istotą naukowego kursu (kształcenia akademickiego) w ramach danej dyscypliny jest opanowanie przez słuchaczy jej metody badania naukowego, co możliwe jest tylko „drogą wciągnięcia ucznia do samodzielnej pracy badawczej” [Hessen 1997, s. 377] w zakresie studiowanej dyscypliny. Dlatego w swojej warstwie organizacyjnej uniwersytet powinien być zdaniem S. Hessena, „ogniskiem badań naukowych, jej nauczyciel – czynnym badaczem, samodzielnym uczonym (...), student – uczestnikiem pracy badawczej wykładowcy i o tyle też początkującym uczonym, miejsce zajęć – sala wykładowa, pracownia, seminarium - powinno być miejscem, gdzie się odkrywa nowe prawdy naukowe, gdzie się wyklada i sprawdza wyniki dopiero co dokonanych odkryć” [Hessen 1997, s. 377]. Przy tym, jak twierdzi S. Hessen, tylko człowiek nieobeznany z uniwersytetem „twierdzić może, że naukę bada się (...) w oderwaniu od zastosowania praktycznego” [Hessen 1997, s. 387]. Studenci, będący uczestnikami tak rozumianego kształcenia akademickiego, nie są nauczani, lecz we współpracy ze swoimi wykładowcami stają się początkującymi badaczami interesującego ich zagadnienia. Pozbawione sensu wydaje się w tym kontekście rozłączne myślenie o refleksji i działaniu (umiejętności), ponieważ proces badawczy nie jest możliwy bez udziału obydwu komponentów. W konsekwencji, jak pisze S. Hessen, nie ma też sensu przeciwstawianie wykładom zajęć praktycznych, bo na wykładzie „profesor rozwijając swój pogląd pobudza ucznia do krytyki, (...) na zajęciach seminaryjnych on ze swej strony występuje w roli krytyka badań, dokonanych przez ucznia” [Hessen 1997, s. 394]. Jednakże „prawdziwy wykład uniwersytecki nigdy nie zawiadamia po prostu o wynikach badań, lecz wskazuje również, jaką drogą uczony doszedł do tych wyników [Hessen 1997, s. 394]. Jego zadanie polega na „wzbudzeniu czynnego stosunku słuchaczy do

nauki, na wywołaniu w słuchaczach dążności do własnego przerobienia podanego na wykładzie materiału, aby samodzielnie sprawdzić te wnioski, do których doszedł profesor” [Hessen 1997, s. 394]. Wykład akademicki jednak, co wynika z potrzeb kształcenia zawodowo-praktycznego, obrasta w kursy o charakterze systematycznym w zakresie odpowiednich nauk sąsiadujących [Hessen 1997, s. 395].

W kontekście hessenowskiej teorii kształcenia naukowego uniwersytet nie jest zatem zakładem kształcenia w zakresie umiejętności, ale nie jest też miejscem uprawiania czystej refleksji oddalonej od życia, jest natomiast miejscem realizowania badań naukowych, w które zaangażowani są zarówno nauczyciele akademicy, jak i studenci. Biorąc pod uwagę to, że w przepytywanej przeze mnie grupie są studenci (wprawdzie bardzo nieliczni, ale jednak), którzy za przedmiot zainteresowania pedagogiki specjalnej uważają badanie, można wnosić, że oczekują oni, iż staną się co najmniej obserwatorami, jeśli nie uczestnikami owego procesu badania, dzięki czemu pozyskają zintegrowane kompetencje interpretacyjne, pozwalające na czynienie świata zrozumiałym i kompetencje realizacyjne, umożliwiające skuteczne w nim działanie.

Prowizoryczne konkluzje

Podsumowując, analizowane wypowiedzi studentów wskazują na dominację w ich myśleniu o pedagogice specjalnej orientacji metodycznej, w ramach której deprecjonowane jest znaczenie kompetencji interpretacyjnych, natomiast kompetencje realizacyjne okazują się niezwykle cenione. Co istotne, brak powiązania między tymi dwoma rodzajami kompetencji sprzyja instrumentalizowaniu i technicyzowaniu umiejętności, która odrywa się od naturalnie towarzyszącej jej refleksji. Działanie nabiera w tym kontekście charakteru odtwórczego, zredukowanego do metodyki pozbawionej jej teoretycznego zaplecza.

Równie istotny wniosek, jaki się nasuwa, dotyczy braku zmiany w myśleniu studentów w czasie (między ich wypowiedziami z początku roku akademickiego a wypowiedziami sformułowanymi pod jego koniec i między wypowiedziami na początku studiów a wypowiedziami tuż przed ich ukończeniem). Odpowiedzi na pytanie o przyczyny tego stanu rzeczy, jakie się tu nasuwają mogą być dwie: albo proces kształcenia akademickiego jest całkowicie nieefektywny (co jest jednak mało prawdopodobne), albo studenci stosują jakieś mechanizmy obrony przed zakłócaniem ich potocznych przeświadczeń, z którymi wchodzi do uniwersytetu, przez wiedzę akademicką (co wydaje się bardziej prawdopodobne). Szczególnie intrygująca jest dla mnie druga odpowiedź, ponieważ musiałby to być opór o odmiennym charakterze niż ten opisany przez P. McLarena. W ujęciu tego autora

termin ten dotyczy bowiem „opozycyjnych zachowań uczniowskich, które mają symboliczne, historyczne i życiowe znaczenie (...), które kwestionują zasadność, siłę i znaczenie kultury szkolnej w ogólności, a kształcenia szczególnie” [McLaren 1991, s. 68]. Opór zatem „uwidacznia otwarcie lub w sposób ukryty potrzebę przeciwstawienia się dominacji i przemocy. Spełnia funkcję odkrywczą, niosącą w sobie krytykę zastanego stanu rzeczy; jest okazją do przemyśleń i refleksji, która wyposaża człowieka w odwagę walki w interesie samostanowienia i wyzwolenia” [Bilińska-Suchanek 2011, s. 68]. W tej perspektywie rozwój indywidualność jednostki dokonuje się „tylko w jej przeciwstawieniu do reszty świata” [Kołakowski 1989, 178–179]. Opór, o którym mówię ma natomiast charakter mocniej „zadomawiający” jednostkę w dominującej kulturze, konserwujący dotychczasowe jej przeświadczenia, hermetyzujący ją na jakąkolwiek ich problematyzację. Jest to zatem ten rodzaj oporu, który ma sens utrwalający myślowe *status quo* i przyjęte wzorce działania.

Gromadzeniu przeze mnie studenckich wypowiedzi na temat przedmiotu zainteresowań pedagogiki specjalnej przyświecał cel wyłącznie dydaktyczny, stąd sformułowane konkluzje mają charakter co najwyżej sygnałny i prowizoryczny. Jednak zdecydowanie można powiedzieć, że ich analiza pozwoliła na ujawnienie się pewnej tendencji, która zasługuje na uwagę i głębszą penetrację empiryczną nie tylko ze względu na formułowane pod adresem uczelni wymagania monitorowania efektywności procesu kształcenia akademickiego, ale przede wszystkim ze względu na to, że owo kształcenie powinno dokonywać w obrębie teoretycznego pola współczesnej pedagogiki specjalnej, a nie poza nim. Z kolei profesjonalne przygotowanie pedagogów specjalnych powinno obejmować zintegrowane kompetencje interpretacyjne i realizacyjne, bo tylko takie dają absolwentom szansę na rozumiejące, autonomiczne, aktywne i twórcze angażowanie się w ten obszar świata, który przedmiotem swojego zainteresowania uczyniła pedagogika specjalna.

Bibliografia

- Bilińska-Suchanek E. (2011), *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Czerka E. (2013), *Przejawy kultury terapeutycznej w edukacji akademickiej*, „Edukacja Dorosłych” nr 2.
- Giddens A. (2010), *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Giroux H. (2010), *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej* [w:] H. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Habermas J., (1999), *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, t.1, PWN, Warszawa.
- Hessen S. (1997), *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Kołodkowski L. (2002), *Kapłan i błazen (Rozważania o teologicznym dziedzictwie współczesnego myślenia)* [w:] L. Kołodkowski, *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone z lat 1955–1968*, t. 2, „Puls”, Londyn.
- Krause A. (2011), *Paradygmaty w pedagogice i jej dyscyplinach szczegółowych*, http://files.clickweb.home.pl/homepl37784/file/sztyw_2011_2_71_amadeuskrause.pdf [dostęp: 20.07.2017].
- Krause A. (2009), *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej. Zarys obszarów badawczych*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 1.
- Krause A. (2013), *Teoretyczne inspiracje pedagogiki specjalnej – pedagogika krytyczna*, „Studia Edukacyjne” nr 25.
- Krzemińska D., Rzedzicka K. (2009), *O przygotowaniu zawodowym pedagogów specjalnych – krajobraz (bez)zmian?*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 1.
- Kwaśnica R. (1990), *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli* [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- McLaren P. (1991), *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja* [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, Z. Kwieciński (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Rutkowiak J. (1995), *„Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.