

Jolanta Kruk

"Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń", Dorota Klus-Stańska, Warszawa 2010 : [recenzja]

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 1 (53), 99-105

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Dorota Klus-Stańska,
Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń,
Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, ss. 416

Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń, już od ubiegłego roku dostępna dla czytelników, obejmuje obszar interesujący nie tylko dydaktyków akademickich. Jej problematyka zawiera wątki interdyscyplinarne z zakresu psychologii, kognitywistyki i zagadnień społecznych. Struktura książki zresztą daje wyraz zamysłowi umieszczenia znaczących nurtów teorii kształcenia w szerokim i niekoniecznie dotąd zauważanym przez dydaktyków kontekście. Widać to już we *Wstępie* i rozdziale pierwszym, gdzie Autorka przedstawia oryginalną koncepcję zastosowania teorii chaosu dla poszerzonej interpretacji zjawisk obejmujących procesy uczenia się i nauczania. W podobnym celu wykorzystana została kategoria *atraktorów*, czyli pewnych zdarzeń mających właściwość przyciągania innych elementów przestrzeni, a przez to utrzymywania stanu stabilności całego układu (s. 48). Przenosząc te obserwacje na grunt dydaktyki, D. Klus-Stańska uzyskała inną perspektywę analizy i opisu dynamiki zjawisk edukacyjnych przy poczynionym

przez nią zastrzeżeniu o metaforycznym i niemechanicznym wykorzystaniu wspomnianych kategorii. Teoria chaosu bowiem – jak zauważa Autorka – pozwala na uchwycenie wielości oddziaływań w obrębie analizowanego systemu i wskazanie elementów, które go determinują, ale też można odwołać się do niej w celu wyłonienia obszarów niezdeterminowania w praktyce edukacyjnej. Oznacza to, że tam, gdzie akademicki dydaktyk zakłada pewność „działania” danego systemu, mogą pojawić się wcale nieprzypadkowe, wręcz konieczne czynniki ów system destabilizujące i powodujące jego ewolucję w nieprzewidzianym, ale wyjaśnialnym kierunku.

Taka perspektywa analizy zapowiada odmienne od dotychczasowych podejście do dydaktyki akademickiej i praktyki edukacyjnej. Warto wspomnieć, że Autorka przedstawiła ten problem na konferencji zorganizowanej w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, pytając o dojrzałość dyscyplinarną dydaktyki oraz o relację pomiędzy koncepcjami dydak-

tycznymi a sposobami ich praktycznej realizacji (odnosząc to do reformowania w warunkach polskich systemu oświatowego) (zob.: Klus-Stańska 2009; 2009a). Szerszą odpowiedź na te pytania zapowiada struktura książki, której budulec stanowią napięcia pojawiające się pomiędzy:

- wiedzą teoretyczną a zdroworozsądkową;
- dążeniem do uzyskania wiedzy ścisłej, pojęciowej, opartej na jasnych kategoriach a naporem *oświatowej rzeczywistości*, która owe kategorie rozbija;
- wymogami metodologicznej poprawności a dążeniami do stawiania ważnych dla dydaktyki i praktyki edukacyjnej problemów.

Pole problemowe

Wymienione zagadnienia rozwijane są w rozdziale drugim i trzecim. Ich zasadniczą dominantą jest dążenie do uchwycenia i skonceptualizowania obrazu dydaktyki współczesnej (polskiej, ale z uwzględnieniem literatury i kontekstów światowych). Autorka wykazuje nieprzystawalność utrwalonego i uznawanego za jedynie słuszny głównego nurtu dyskursu akademickiego do ustaleń psychologii, kognitywistyki, teorii poznania i innych dyscyplin (s. 13). Dydaktyka nadal *unieruchomiona* jest w schematycznym opisie pola badań, metodologii i kluczowych kategorii i nie przystaje do współczesnych wymogów i oczekiwań praktyki nauczania. Owe „grzechy” dydaktyki akademickiej, ujmo-

wane przez Autorkę mocnym określeniem „katatonii dydaktycznej”, wynikają przede wszystkim ze słabej orientacji pedagogów w przemianach i sposobach uprawiania badań naukowych, a także z pozostawania tej subdyscypliny poza nurtem przemian paradygmatycznych, które w ostatnich dwóch dekadach znacząco zmieniły inne dziedziny pedagogiki. Jest to jednak perspektywa budząca nadzieję; jak wykazuje dalej D. Klus-Stańska, współczesny świat opisywany przez filozofów i socjologów wiedzy nacechowany jest niejednoznacznością, zmiennością i jest zbyt złożony, by systemowe i deterministyczne koncepcje mogły w nim być bez oporów aplikowane. Opór ten – jak wynika z analiz Autorki – wytwarza pole napięć i możliwości *realnego* definiowania dzisiejszych pytań dydaktyki o wiedzę, jej status, o procesy jej asymilowania i wytwarzania. Z tego powodu analizy Klus-Stańskiej prowadzone są w taki sposób, aby pokazać jednocześnie obok spetryfikowanych obszarów teorii kształcenia możliwości ich ożywienia i zmiany. Autorka niejako wzywa dydaktyków, by odważniej korzystali z bogatego dorobku myśli społecznej i humanistycznej oraz zerwali ze szkodliwą fikcją na ustalonych sposobach definiowania problemów badawczych i kategorii pojęciowych dydaktyki.

W rozdziale drugim wskazuje na nie w pełni wykorzystywany w szkole potencjał wiedzy uczniowskiej – zdroworozsądkowej i teorii naiwnych (s. 56 i n.). Mimo że od wielu lat te kategorie zdominowane są m.in. w myśli pedagogicznej (zwłaszcza w pedagogii C. Freineta), to nadal rzadko stają się punktem wyjścia

koncepcji metodycznych i projektów edukacyjnych realizowanych na większą skalę w praktyce szkolnej. Z drugiej strony, nauczycielskie działania nierzadko są przeniknięte potocznością, gdy w sposób nieuświadomiany czerpią z tych schematów, które utrwaliły się na poziomie nierefleksyjnej praktyki, co znajduje potwierdzenie w przytaczanych przez Autorkę badaniach psychologów (W. Baryła, B. Wojciszke, H.M. Wellman i in.).

W dalszej części wywodu pojawia się problem narracji nauczycielskich stanowiących rodzaj „osobistej metodyki” – odmiennej od jej formy postulatywnej i ujętej w formuły ograniczające nauczyciela. Sądzę, że pomimo niebezpieczeństwa popadnięcia zarówno w potoczność, jak i nadmierny schematyzm i rutynę, jest to ważny wątek poszukiwań innego modelu metodyki wyprowadzanej z indywidualnego działania i rozumienia swej praktyki przez nauczyciela, alternatywny dla modeli akademickich. Z drugiej strony należy pamiętać o niebezpieczeństwie uaktywniania się różnych wersji uproszczonych metodyk, które w trakcie przygotowywania studentów (przyszłych nauczycieli) mogą prowadzić do zniekształceń obrazu poszczególnych dyscyplin wiedzy oraz nadmiernego uproszczenia aparatu pojęciowego naginanego do preferowanej wersji określanej tu mianem „pop-dydaktyki”. Spłaszczenie szkolnego przekazu nie tylko wypacza wiedzę dyscyplinarną, nadając jej status teorii naiwnej, ale też przynosi wymierne straty rozwojowe polegające na zablokowaniu dojrzałych i autonomicznych form działania uczniowskiego, unikaniu ryzyka i obniżeniu progu tolerancji na trudne sytuacje

problemowe z wieloma niewiadomymi, jakże częste w warunkach pozaszkolnych.

Pytanie o różnorodność koncepcji dydaktycznych i towarzyszących im alternatywnych praktyk edukacyjnych stanowi dalszą konsekwencję prowadzonych analiz krytycznych i w rezultacie doprowadza Autorkę do wyłonienia znaczących kontekstów towarzyszących wyborom strategii dydaktycznej. Konteksty te odnoszą się do tożsamości kulturowej uczniów i nauczycieli, relacji pomiędzy władzą a wiedzą i towarzyszących im ideologii edukacyjnych oraz procesów komunikacji społecznej. Jak dowodzi dalej Autorka, nieuwzględnienie tych uwarunkowań przyczynia się do niekrytycznego konstruowania przez metodyków i dydaktyków akademickich modeli pozbawionych głębszego zakorzenienia i realnych adresatów. Dydaktyka akontekstowa traci możliwość faktycznego oddziaływania w zmiennym kulturowo, społecznie czasie/miejscu i nie daje zresztą gwarancji wyłonienia jednej właściwej teorii i praktyki kształcenia. Dalsza konkluzja wywodu to stwierdzenie, iż oczekiwania nauczycielskie na wskazanie dobrych rozwiązań jest nieuzasadnione (s. 116) i wynikają one z nieświadomości teoretycznej, czego efektem są rozczarowania, jakie często stają się udziałem pedagogów niekrytycznie aplikujących gotowe pedagogie, strategie i modele.

Przy całej słuszności tego spostrzeżenia warto jednak zadać pytanie o to, czy nauczyciel rzeczywiście skazany jest na brak jakiegoś „przewodnika”, który nie będąc płytkim zbiorem metodycznych wskazówek, mógłby stanowić realne oparcie dla jego poszukiwań. Odpowiedź na

to pytanie niejako pośrednio pojawia się w drugiej części książki, gdzie jako znaczący i alternatywny dla wywiedzionej z psychologii behawiorystycznej strategii dydaktycznej pojawia się nurt dydaktyki opartej na założeniach konstruktywistycznych. Przy całej złożoności i niejednoznaczności tego nurtu, należy uznać, że jest on znaczącą przeciwwagą dla dydaktyki transmisyjnej i takie jego rozumienie jest najbliższe Autorce. Warto też zauważyć, że stwierdzenie, iż dydaktyka ma charakter dyskursywny, że należy do określonego paradygmatu (s. 114), oznacza, że korzystający z jej ustaleń pedagogowie mają szansę na dokonanie wyboru. Pomimo trudności ze znalezieniem właściwej danej sytuacji strategii edukacyjnego działania, pedagog może przyjąć optymalną ścieżkę, będącą wypadkową wielu istotnych czynników, co tworzy rodzaj *osobistej metody dydaktycznej*. Byłoby to, jak sądzę, zbieżne ze zjawiskiem przyciągania do strefy podejmowanych decyzji tych elementów, które brane są pod uwagę w większym stopniu od pozostałych, określanymi mianem atraktorów. W obszarze działań pedagogicznych szczególnie znaczące są decyzje osobiste, również w sferze wyboru strategii kształcenia: część nauczycieli z czasem przywiązuje się bardziej do określonych pedagogii i koncepcji, traktując je jako bardziej skuteczne i wartościowe od pozostałych. Uruchomienie tej osobistej motywacji może być szansą na powodzenie poczynań nauczycielskich, przy założeniu o gotowości do ewentualnej ich modyfikacji. Jest to zresztą konieczny warunek działania opartego na racjonalności emancypacyjnej, bez której

praca pedagoga traci twórczy i autonomiczny charakter. W sytuacji wielości i chaosu paradygmatycznego dydaktyki (jej zaplecza teoretycznego, kategorii pojęciowych, modeli, strategii i rozwiązań praktycznych) w każdym momencie praktyki szkolnej dokonywane są mniej lub bardziej świadome wybory, ale poziom przywiązania do metody i dochodzenia do własnej może krystalizować się przez wiele lat, może też nie zaowocować dojrzałą i osobistą pedagogią. Zapewne większe możliwości autokrytycznego podejścia uzyskaliby nauczyciele korzystający z analiz dydaktycznych prowadzonych przez akademików. W tej sferze jednak – jak w dalszej części pracy wykazuje Autorka – jest z jednej strony sporo uchybień warsztatowych, z drugiej – nadmierne puryzmu metodologicznego przy jednoczesnym niedosycie zróżnicowanych i pogłębionych badań interpretacyjnych i krytyczno-emancypacyjnych. Wieloaspektowe, interdyscyplinarne badania stanowią konieczną przeciwwagę dla modelu obiektywistycznego i są nieocenioną pomocą dla praktyków szukających własnej ścieżki metodycznej.

W szczegółowej analizie D. Klus-Stańska podaje liczne przykłady interesujących projektów badawczych zmierzających do porządkującej perspektywy rozwoju dydaktyki „oswajającej” chaos znaczeń i otwierającej badaczy na nowe idee. W tym wymiarze należy też umieścić dalsze analizy odnoszące się do dyskursu i sensotwórczej roli, jaką ta kategoria odgrywa w badaniach nad edukacją, czerpiących z wielu źródeł: teorii komunikacji, etnografii, epistemologii, czy wiedzy o polityce. Wyłania się potrzeba innej

dydaktyki i wizji edukacji, budowanej w opozycji do zaproponowanego przez K. Konarzewskiego ujęcia procesu wychowania jako „zadanie” i „fakt”. Rozpatrując ten podział i odnosząc go do dydaktyki, Autorka proponuje, by przyjąć dwie perspektywy: dydaktyki normatywnej (kierującej się nadanymi wzorami, regułami i instrukcjami) i semiotycznej (identyfikującej, badającej i interpretującej system znaków i znaczeń, w których poruszają się uczestnicy procesu kształcenia – s. 184). Druga perspektywa uwzględnia dyskursywność wiedzy i sposobów dochodzenia do niej, tworzenia metod badania procesu uczenia się i realizowania projektów edukacyjnych. Ta droga rozwoju dydaktyki jest konsekwencją zarówno deklaracji badawczych, epistemologicznych i praktycznych Autorki, gdyż – jak pisze – *podział pedagogiki na działy skoncentrowane na faktach i zadaniach jest dziś trudny do utrzymania* (s. 185).

Co wyłania się z chaosu?

Książka stawia ważne dla dydaktyki pytania, wśród których dominuje wątek poszukiwania drogi rozwoju tej dyscypliny z uwzględnieniem współczesnej wiedzy społecznej i humanistycznej. Odpowiedzialność Autorki wyraża się w podjęciu próby przełamania trudności, jakie stwarza przywołany wyżej utrwalony podział petryfikujący nieprzystający do współczesności paradygmat dydaktyki. D. Klus-Stańska korzystając z ustaleń psychologii i innych dziedzin, przełamuje schematyzm teore-

tyczny dydaktyki. Nie szuka możliwości zbudowania koherentnego systemu, z którego można by wyprowadzić zasady aplikacji różnych modeli dydaktycznych „wdrażanych” do praktyki edukacyjnej. Analizy w rozdziale czwartym prowadzone są ze świadomym ominięciem pułapek, jakie stwarza racjonalność techniczna czy brak uwzględnienia humanistycznego aspektu każdego działania ludzkiego. Dlatego dalszą część książki (rozdział czwarty i piąty) można traktować jako odpowiedzi na pytania, jakie czytelnik stawia sobie w trakcie lektury poprzednich rozdziałów. W szczególności rekonstrukcja założeń behawioryzmu i konstruktywizmu psychologicznego oraz dyskusja nad wpływem tych nurtów na teorie dydaktyczne i praktykę edukacyjną pokazuje kierunek poszukiwań Autorki. Krytyka paradygmatu dydaktyki behawiorystycznej przeprowadzona w rozdziale czwartym wydobywa na powierzchnię oddziaływanie tych transmisyjnych form nauczania, które nie nawiązują wprost do behawioryzmu lub stosują go w zniekształconej formie. Teoretyczne i praktyczne konsekwencje uprawiania dydaktyki „quasi-behawiorystycznej” i „zbehawioryzowanej” (określenia Autorki) stanowią znaczącą przeszkodę w rozumieniu istoty procesu uczenia się, jego pogłębionej i wielostronnej interpretacji oraz sensu własnych działań przez nauczycieli.

Radykalnie odmiennie zagadnienia te postrzegane są w perspektywie konstruktywistycznej, która w odróżnieniu od behawioryzmu, psychoanalizy i psychologii poznawczej zarysowuje złożoną i niedeterministyczną koncepcję umysłu uczącego się człowieka, jego relacji z otoczeniem i przeżywanymi doświadczeń. Perspekty-

wa konstruktywistyczna odniesiona do dydaktyki daje możliwość tworzenia zindywidualizowanych projektów edukacyjnych o charakterze szkicowym, oferujących warunki do uczenia się w przestrzeni społecznej. W argumentacji D. Klus-Stańskiej konstruktywizm staje się płaszczyzną, na której konfrontowana jest myśl prekursorów tego nurtu (J. Piageta, L. Wygotskiego, J. Brunera, J. Deweya i in.) z poglądami współczesnych przedstawicieli myśli konstruktywistycznej. Pogłębiona rekonstrukcja tych założeń jest konieczna ze względu na liczne zafałszowania i uproszczenia teorii konstruktywistycznych w obszarze dydaktyki, co D. Klus-Stańska traktuje jako przejaw powierzchownego ich naginania i instrumentalizację przez naiwne i niekrytyczne próby adaptacji. Jednocześnie wskazuje na warunki, w których możliwe jest uprawianie dydaktyki inspirowanej konstruktywizmem (s. 313 i n.). Wśród tych ustaleń warto zauważyć przynajmniej jedno, którego przyjęcie zrewolucjonizowałoby tok szkolnego procesu kształcenia: *znaczna część procesu uczenia się zachodzi na poziomie nieświadomym, zatem rozległych obszarów aktywności poznawczej jednostki nie da się kontrolować* (s. 334–335). Pewność procedur i wyników pomiaru szkolnych efektów nauczania sprowadza się do pewności w granicach określonych przez obszar podlegający kontroli, mierzonej za pomocą narzędzi gromadzących tylko to, co da się z ich pomocą zarejestrować – najczęściej dotyczy to wiedzy deklaratywnej z niewielkim komponentem wiedzy proceduralnej.

Zagrożenie zafałszowania i naiwnej adaptacji założeń konstruktywizmu do dy-

daktyki odnosi się też do konieczności odrzucenia poszukiwań skutecznej metody kształcenia. Przyjęcie paradygmatu konstruktywistycznego zmienia podejście uczestników tego procesu do wiedzy oraz jej konstruowania i w tym sensie jest to wspólna perspektywa poznawcza i metodyczna. Ta część książki stanowi rodzaj „otwarcia pola problemowego”, w którym pojawiają się ważne dydaktyczne pytania. Można by je sformułować następująco:

– jakie paradygmaty dydaktyki współczesnej są obecnie znaczące dla analiz nad statusem wiedzy, jej rozumieniem w naukach społecznych, czy też szerzej w humanistyce?

– czy opozycja między dydaktyką quasi-behawiorystyczną a konstruktywistyczną jest istotną perspektywą poznawczą dla rozwijania dalszych badań nad procesami uczenia się i konstruowania wiedzy? Jakich innych ujęć/opozycji należałoby poszukiwać?

– czy wieloparadygmatyczność współczesnej dydaktyki i towarzyszące jej różnicowanie teoretyczne, metodologiczne i realizacyjne są przejawem dojrzałości tej dyscypliny, a chaos jest koniecznym wymiarem jej rozwoju zmierzającego do zmiany języka, statusu pojęć i kategorii, a także świadomości uczestników procesów edukacyjnych?

Poza chaosem pojęć i zdarzeń

W książce odnajdujemy rekonstrukcje najważniejszych dyskursów dydaktyki ostatnich dziesięcioleci w Polsce z uwzględ-

nieniem światowego dorobku edukacyjnego. W tej perspektywie Autorka stawia przed pedagogami pytania o możliwości rozwijania ich dyscypliny i o praktykę edukacji. Jej zamierzeniem jest wskazanie możliwości uprawiania dydaktyki niedogmatycznej, osobistej, wyzbytej podziału na teorię i wdrażaną z jej wykorzystaniem praktykę. Autorka, która przeszła drogę poszukiwań teoretycznych z jednoczesnym konfrontowaniem ich w działaniu edukacyjnym, formułuje propozycje, których status można odczytywać w kategoriach uniwersalnych (zob.: Klus-Stańska 2000). Jednocześnie ostrzega przed niebezpieczeństwem, jakie kryje pokusa łatwej adaptacji założeń wybranych z dominujących nurtów teoretycznych. Taka pokusa – w odniesieniu do konstruktywizmu – jest realna; D. Klus-Stańska traktuje tę perspektywę jako obiecującą dla badań nad edukacją i dla tworzenia projektów dydaktycznych. Powstaje pytanie o to, czy obecnie można wskazać na inne równie interesujące perspektywy. Książka nie formułuje na nie odpowiedzi, jednak jej przesłanie niewątpliwie inspiruje

czytelników do osobistych poszukiwań. Jest to także autorska wypowiedź zbudowana na oryginalnej koncepcji chaosu rozumianego metaforycznie, dającego nadzieję na ruch pojęć i przełamywanie stereotypowych struktur myślowych obecnych w teorii dydaktycznej i utrudniających potrzebną dla jej rozwoju zmianę. Dla podejmowania działań w sferze edukacji taka świadomość jest niezbędną.

Literatura

- KLUS-STANŃSKA D., 2000, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- KLUS-STANŃSKA D., 2009, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?*, [w:] L. Hyrło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, „Impuls”, Kraków.
- KLUS-STANŃSKA D., 2009a, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] L. Hyrło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, „Impuls”, Kraków.

Jolanta Kruk