

Jolanta Rzeźnicka-Krupa

Uniwersytet Gdański

Niepełnosprawność i pedagogika. Pytanie o podmiot a kwestia tożsamości i zmiany paradygmatycznej dyscypliny

„[...] zmiany paradygmatu rzeczywiście sprawiają, że uczeni inaczej widzą świat, który jest przedmiotem ich badania”

T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*

Kilka słów wprowadzenia

Pojęcie paradygmatu wzbudzało i wydaje się wciąż wzbudzać zainteresowanie przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych. Od momentu pojawienia się klasycznych już prac T.S. Kuhna,¹ które wprowadziły tę kategorię pojęciową w obieg myśli naukowej, szeroko dyskutowano kwestie z nią związane, akcentując zarówno różne aspekty samego pojęcia paradygmatu, jak i konsekwencje zeń wypływające, skutkujące zmianami w postrzeganiu kluczowych wątków i kategorii definiujących przedmiot zainteresowania oraz sposoby rozumienia wiedzy i uprawiania nauki w obszarach różnych dyscyplin badawczych. Jedną z nich jest pedagogika, w której historia zainteresowania problematyką paradygmatu/ów wydaje się być istotna z wielu powodów. Wiąże się to między innymi z rozkwitem różnego rodzaju podejść, nurtów, prądów i teorii², budzącym ożywienie refleksji i dyskusji nad praktyką badawczą oraz przełamywaniem dominujących wcześniej, jednostronnych pedagogicznych narracji, z drugiej jednak strony nieodparcie nasuwa się w odniesieniu do bogactwa i mnogości owych wątków pytanie o sens i zasadność ich mnożenia, mogący wywoływać wrażenie pewnego chaosu i rodzący potrzebę uporządkowania różnorodnych pojęć i ka-

¹ Chodzi przede wszystkim o wydaną w 1962 roku pracę T.S. Kuhna *The Structure of Scientific Revolutions*, (wydania polskie: *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa: PWN 1968, Wydawnictwo Aletheia: 2001 i 2009) oraz inne, w których pojawiają się teksty i wątki związane z problematyką paradygmatów: *Droga po strukturze. Eseje filozoficzne z lat 1970-1993*, Warszawa 2003, a także *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, Warszawa 1985.

² Próbę uporządkowania pojęć i kategorii opisu we współczesnej pedagogice podjął B. Śliwerski w książce *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, 2009, stanowiącej swoistą kontynuację wcześniejszych prac tego autora związanych z typologią nurtów i teorii pedagogicznych.

tegorii.³ Niezależnie jednak od owego wrażenia, wieloparadygmatyczność jest właściwością cechującą współczesne nauki humanistyczne i społeczne, a więc także i pedagogikę⁴, w odniesieniu do której wielość głosów i ich interpretacji stanowi swego rodzaju odpowiedź na pytania konstruowane w relacji do wciąż zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej i edukacyjnej, w jakiej funkcjonują podmioty jej zainteresowania.

W prezentowanym tekście problem wielowątkowości pedagogicznych teorii i ich paradygmatycznych kontekstów nie stanowi jednak głównego problemu. Punktem wyjścia uczyniono w nim kwestie relacji łączących kategorię pojęciową niepełnosprawności, którą można rozpatrywać w różnych wymiarach jako doświadczenie egzystencjalne, fakt społeczny, fenomen kulturowy, a więc ogólnie rzecz ujmując jako pewne zjawisko i element życia społecznego, z pedagogiką jako dyscypliną badawczą postrzeganą w perspektywie praktyk społeczno-kulturowych kształtujących tożsamość podlegających im podmiotów (niezależnie od tego czy w danym momencie silniej akcentujemy jej aspekt teoretyczno-akademicki czy też instrumentalno-praktyczny). W tym sensie przedstawione tutaj rozważania nie stanowią kolejnego głosu w dyskusji nad wielością i różnorodnością paradygmatów, ich naturą czy też charakterystycznymi cechami lecz raczej próbę zastanowienia się nad problemem teoretycznych implikacji jakie niosą ze sobą zmiany w sposobie rozumienia ważnych we współczesnej pedagogice pojęć, spośród których chciałabym szczególnie skupić się na jednym, mianowicie na kategorii pojęciowej *podmiotu*, która jako jedno z kluczowych pojęć współczesnej humanistyki, w istotny sposób kształtuje także obszar teoretycznych i badawczych dociekań na gruncie pedagogiki.⁵ Kategoria podmiotu wydaje

³ Stąd też zapewne, w związku z owym, jak to określił w jednym ze swych tekstów B. Śliwski, „stanem nieogarnialnego zróżnicowania”, pytanie stawiane przez organizatorów i stanowiące tezę wyjściową jednej z sesji VII Zjazdu Pedagogicznego: *Poszukiwanie nowego paradygmatu - polifonia czy kakofonia?* [Program VII Zjazdu Pedagogicznego, *Teoria a praktyka edukacyjna*, Toruń 20-21 września 2010].

⁴ Por. np. B. Śliwski, *Współczesna myśl pedagogiczna*, j. w., s. 31-32, a także tekst *Teoretycy wychowania wobec typologii nurtów współczesnej myśli pedagogicznej*, „Studia z Teorii Wychowania”, 2010, nr 1, s. 13 i n. O problemie wielowątkowości i wieloparadygmatyczności pedagogiki w kontekście poszukiwania i budowania jej statusu teoretycznego w odniesieniu do rozwoju myśli pedagogicznej w świecie zachodnim pisali wcześniej także m. in. Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik. Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, 1993 (zob. także inne teksty i tłumaczenia zamieszczone w zbiorze pod red. Z. Kwiecińskiego i L. Witowskiego, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, 1993); J. Rutkowiak, *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, 1994; T. Hejnica-Bezwińska, *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, 1997.

⁵ Przykładem potwierdzającym tę tezę jest ujęcie prezentowane między innymi przez Z. Melosika i T. Szkudlarkę, którzy pedagogikę i tworzone przez nią teorie realizowane w określonych praktykach edukacyjnych obdarzają mocą kreowania i przekształcania rzeczywistości, tworzenia jednostek w sensie wyznaczania i stania na straży dozwolonych czy też pożądanых tożsamości. Jak piszą autorzy „*praktyka codziennego życia w szkole [...] oznacza uczniowską tożsamość i rzeczywistość*”

się także być inspirująca dla prób zrozumienia i określenia innego pojęcia znajdującego się w centrum przestrzeni zakreślającej obszar zainteresowania i przedmiot badań dyscypliny jaką sama się zajmuję, mianowicie konstruktu nazywanego „niepełnosprawnością”, któremu przypisywane są liczne profesjonalne i potoczne interpretacje. Odnosząc się do poglądów T.S. Kuhna można stwierdzić, że trudności związane z pojawianiem się konkurencyjnego paradygmatu nie muszą i często nie są odczuwane na wszystkich płaszczyznach danej dyscypliny i we wszystkich aspektach naukowej wymiany myśli i poglądów, ale gromadzą się najęśniej „wokół tych zjawisk od których w największym stopniu zależy wybór teorii”.⁶ Takimi kluczowymi zjawiskami w obszarze nauk humanistycznych i społecznych stają się centralne pojęcia budujące status dyscypliny badawczej i związane z obecnymi od dłuższego czasu przełomami i transformacjami paradygmatycznymi, odmienne perspektywy interpretacyjne niosące ze sobą konieczność ich przeformułowania i odczytania w nowy sposób. Kategoria podmiotu w powiązaniu z kategorią niepełnosprawności implikuje nie tylko redefiniowanie wielu innych pojęć kształtujących przestrzeń kategorialną danej nauki, ale wymaga również odniesienia się do odmiennych założeń leżących u podstaw tychże redefinicji. Zatem kwestie, do których chcę się tutaj odnieść dotyczą obszaru postrzegania zakresu i definiowania granic dyscypliny naukowej określanej mianem pedagogiki specjalnej, jako że to ona właśnie wpisuje w strefę swoich zainteresowań badawczych i praktyk edukacyjnych problematykę niepełnosprawności, obejmując swym zasięgiem osoby w różnym wieku dotknięte tą „przypadłością” (począwszy od etapu wczesnego wspomagania rozwoju małego dziecka aż po konstruowanie projektów „bycia dorosłym” i starzenia się z niepełnosprawnością).

[Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość, edukacja: migotanie znaczeń*, Kraków: Impuls 1998, s. 24-25]. W innym tekście T. Szkudlarek zwraca uwagę na fakt, iż procesy konstruowania tożsamości są kwestią centralną dla problematyki edukacyjnej [*Postkolonializm jako dyskurs tożsamości: w stronę implikacji dla polskich dyskusji edukacyjnych*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa: IBE 1993, s. 303, zaś o procesie edukacji pisze traktując go jako jeden z elementów kulturowej pedagogii: „Edukacja jako ideologiczna praktyka nadawania znaczeń, jako proces przechnytywania, pojmowania wydarzeń w konceptualne siatki sensu, jest autokreacją społeczeństwa” [T. Szkudlarek, *Wydarzenie, urzęczywistnienie, różnica: edukacyjna autokreacja społeczeństwa w: Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza...*, red. T. Szkudlarek, Kraków: Impuls 1995, s. 14]. Czytelników zainteresowanych kwestią złożonych relacji między kategorią podmiotu i pedagogiką odsyłam do znakomitych i wyczerpujących analiz zamieszczonych w książce A. Męczkowskiej, *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku podkrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław: Wyd. Naukowe DSW TWP 2006.

⁶ T. S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, j. w., s. 339.

Wieloparadygmatyczność pedagogiki (specjalnej)

Pojęcie paradygmatu naukowego w tradycyjnym Kuhnowskim ujęciu wiąże się z przyjmowanymi podstawowymi założeniami ontologicznymi charakteryzującymi naturę rzeczywistości, jak i z rolą i znaczeniem samej nauki oraz statusem wytwarzanych w jej obszarze teorii i praw (rezultatów badawczych). Elementy powyższe tworzą wspólnie określony typ racjonalności naukowej, swoistą „matrycę dyscyplinarną” czy też model badawczy, przyjęty i stosowany przez członków danej wspólnoty akademickiej, stanowiący źródło legitymizacji problemów, jakie mogą być podejmowane oraz sposobów ich rozwiązywania.⁷ Paradygmat tworzy ramę interpretacyjną, w ramach której możemy w sposób spójny i logiczny tłumaczyć sobie świat. Zmiany w nauce wiążą się ze zmianami paradygmatów, których niewspółmierność w sferze postrzegania świata i uprawiania nauki prowadzi do wypierania jednych perspektyw teoretyczno-badawczych przez inne. Odnosząc się do struktury tak rozumianego paradygmatu można go opisywać w różnych aspektach. Ze zbiorem przesłanek definiujących rzeczywistość, tworzących ontologiczny aspekt paradygmatu i koncentrujących się wokół pytania o to, jaka jest natura rzeczywistości, wiąże się jego aspekt epistemologiczny i metodologiczny, które odnoszą się do pytań o charakter i uprawnione sposoby zdobywania wiedzy wytwarzanej w ramach określonych ram paradygmatycznych, a także relacji między poznającym podmiotem i poznawanym światem, co z kolei wiąże się z kwestią statusu samej wiedzy i źródłami jej legitymizacji. Istotnym aspektem paradygmatu jest również jego kontekst aksjologiczny podejmujący kwestię wartości, ich rolę i znaczenie w procesie budowania wiedzy naukowej, który w skrajnych przypadkach naukowego scjentyzmu postuluje ich całkowite odrzucenie, w innych zaś (paradygmat krytyczny) wyraźnie wpisuje wartości w swą strukturę. Sam T.S. Kuhn, co było niewątpliwie jego ogromną zasługą, opisując zmiany zachodzące w nauce (przede wszystkim na gruncie przyrodoznawstwa), stwierdził, iż nie istnieje żaden neutralny algorytm wyboru teorii gdyż argumenty, na których się opieramy i racje leżące u podstaw naszych wyborów badawczych pełnią funkcję wartości, zaś zbiór wspólnych wartości wchodzi w relacje z doświadczeniami społeczności na-

⁷ T. S. Kuhn w przywoływanej pracy *Struktura rewolucji naukowych* pisze o paradygmatach między innymi w ten oto sposób: „ *powszechnie uznawane osiągnięcia naukowe, które w pewnym czasie dostarczają społeczności uczonych modelonych problemów i rozwiązań*” [s. 10], „*akceptowane wzory faktycznej praktyki naukowej, ... zrwarta tradycja badań naukowych*” [s. 32], „*zespół założeń pojęciowych, teoretycznych, instrumentalnych i metodologicznych*” [s. 82], „*... teoria, metody i standardy splecione zazwyczaj w jeden węzeł*” [s. 192],

„*konstelacja przekonań, wartości, technik itd. wspólnych członkom danej społeczności*” [s. 297]. Ostatecznie sprowadza to pojęcie do dwóch zasadniczych ujęć: paradygmatu rozumianego jako zbiór wspólnie podzielanych przekonań (swoistej matrycy dyscyplinarnej) oraz paradygmatu postrzeganego jako zbiór wspólnych przykładów służących jako modele rozwiązywania problemów.

ukowców.⁸ Aksjologiczny kontekst badań i postrzeganie nauki jako społecznej sfery funkcjonowania człowieka, elementu świata kultury, w ramach którego konstruowane są jej wytwory, nabiera zatem szczególnego znaczenia w odniesieniu do obszaru humanistyki. Ale także w świecie przyrody paradygmaty jako perspektywy determinujące wybór problematyki badawczej i sposobów jej urzeczywistniania, nie tylko są konstytutywnym elementem nauki, ale także same w pewnym sensie konstytuują rzeczywistość gdyż, jak to metaforycznie ujmuje Kuhn, „... *kiedy paradygmat ulega zmianie, wraz z nim zmienia się i świat*”.⁹ Swoją pogląd uzasadnia tezą zaczerpniętą z danych eksperymentalnych, iż samą percepcję rzeczywistości poprzedza już przyjęcie „*czegoś w rodzaju paradygmatu*”.¹⁰ W tym sensie można paradygmat określić jako coś, co „*rządzi w pierwszej kolejności nie dziedziną przedmiotową, lecz raczej grupą uczonych*”¹¹ i co uwarunkowane jest specyficznym językiem, kulturą i doświadczeniami społeczności do której przynależy. Kontynuując wątki społecznie determinowanych struktur nauki Kuhn definiuje wiedzę naukową, poprzez analogię do języka, jako wytwór społeczności badaczy bez której nie może ona istnieć, dając tym samym w momencie ukazania się jego pracy, silny bodziec do dyskusji nad społeczno-kulturowymi procesami wytwarzania wiedzy.

W rozlicznych interpretacjach i nawiązaniach do powyższego ujęcia paradygmatu w obszarze nauk społecznych i humanistycznych¹², a przede wszystkim samej pedagogiki jest on postrzegany np. przez Z. Kwiecińskiego jako pewien wzór myślenia charakteryzujący przedstawicieli danej nauki, czy też grupy

⁸ T.S. Kuhn, j. w., s. 337.

⁹ Tamże, s. 193 i 195.

¹⁰ Tamże, s. 198. Nicodparcie nasuwa się tutaj, użyte zresztą przez samego Kuhna w *Postscriptum* do swojej książki, pojęcie dyskursu rozumiane jako swego rodzaju odmiennosc języka i pojęć, które było szeroko rozwijane przez innych badaczy i filozofów jako kategoria odnosząca się do różnych obszarów aktywności społecznej, także sfery działalności naukowej. C. Geertz przypisuje *Strukturę rewolucji naukowych* i innym książkom Kuhna „przetarcie szlaku” (obok takich myślicieli jak M. Polanyi, P. Feyerabend, I. Lakatos czy M. Foucault – można tu dodać także P. Bourdieu i samego Geertza) poglądom ukierunkowanym na odkrywanie społecznie determinowanej struktury nauki, co pozwoliło przekroczyć granicę między nauką postrzeganą jako forma działalności intelektualno-poznawczej od nauki widzianej jako fenomen społeczno-kulturowy [Zob. *Dziedzictwo Thomasa Kuhna: właściwy tekst we właściwym czasie*, w: *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, Kraków 2003].

¹¹ T. S. Kuhn, j. w., s. 305.

¹² W artykule odnoszę się do obszaru nauk humanistycznych i społecznych jako pewnego wspólnego, szerokiego i interdyscyplinarnie zorientowanego pola badawczego dociekań, w granicach którego sytuuję pedagogikę i który cechuje się odmiennym niż ma to miejsce w naukach przyrodniczych podejściem paradygmatycznym. Owa odmiennosc wyraża się głównie współistnieniem obok siebie wielu różnych ujęć rzeczywistości (racjonalności pedagogicznych), wiązanych z różnymi perspektywami jej poznawania i opisywania, co nie pozwala na wypracowanie w miarę jednolitego kanonu tworzącego dominującą tradycję badawczą i co dla jednych stanowi cenotę, dla innych zaś słabość tychże dyscyplin.

dyscyplin, oparty na zbiorze podstawowych dlań przesłanek opisujących sferę rzeczywistości, którą się zajmują i którą próbują wyjaśniać.¹³ Zdaniem B. Śliwerskiego paradygmat (rozumiany jako swego rodzaju „myśl przewodnia”, pewien styl myślenia, determinowany określonymi założeniami filozoficznymi sposob postrzegania świata, oparty na odmiennych zestawach wartości i umożliwiający osiąganie celów poznawczych w różny sposób) jest kategorią pojęciową tak ogólną i wieloznaczną, podatną na rozmaite interpretacje, że w obszarze pedagogiki spory pomiędzy zwolennikami rozmaitych podejść teoretycznych i badawczych są tożsame przede wszystkim na - możliwym do nieco bardziej precyzyjnego określenia i zawierającymi się w kategorii paradygmatu - poziomie prądów, nurtów, kierunków i koncepcji wychowawczych. Różnorodne, współistniejące obok siebie wzorce racjonalności tworzą zbiory podstawowych założeń, za pomocą których może być opisywana, analizowana, wyjaśniana, interpretowana czy też projektowana rzeczywistość podlegająca pedagogicznemu oglądowi. Nawiązując do koncepcji porzucającego poznawczą pewność, dyskursywnego rozumu transwersalnego W. Welscha, Śliwerski stwierdza, iż jedną z najistotniejszych cech pedagogiki jest zatem, wynikająca z ponowoczesnego charakteru współczesnych społeczeństw, wieloparadygmatyczność tejże dyscypliny definiowanej jako obszar współistnienia różniących się między sobą paradygmatów, przy braku możliwości ich uporządkowania w formie jednej metanarracji, która miałaby szansę uzyskać pozycję dominującą. To, czego potrzebuje ta dyscyplina to właśnie budowanie podejść i teorii wykraczających poza cząstkowe paradygmaty oraz ich rozmaite warianty, przekraczanie ścieżki „epistemologicznej pewności”, które pozwala tworzyć pedagogikę bez wyraźnie określanych granic, świadomą swojej interdyscyplinarności i wewnętrznego zróżnicowania.¹⁴

Sięgając do filozoficznych źródeł pedagogicznego myślenia można zarysować granice pola poznawczego pedagogiki wyznaczone wymiarami budowanymi przez opozycyjne kategorie obiektywizmu/subiektywizmu i związane z nimi pojęcia przedmiotu poznania/podmiotu poznającego, tworzące podstawowe paradygmaty, w ramach których powstają różne teorie i praktyki edukacyjne.¹⁵ Jednakże zdaniem T. Szkudlarka, osadzone w ramach powyższego duali-

¹³ Zob. Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki sytuacji przesilenia formacyjnego*, j. w., s. 18.

¹⁴ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna...*, j. w., s. 28-31, a także tegoż autora *Teoretycy wychowania ...*, j. w., s. 15-17 oraz *Jaki paradygmat? w: Edukacja, moralność, sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowskiego i M. Nowaka, Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba” 2007, s. 444.

¹⁵ T. Szkudlarek w przywoływanym tutaj tekście, dokonując próby rekonstrukcji kategoryjnej przestrzeni myślenia pedagogicznego, nawiązuje do podstawowych dla filozofii nowożytnej kategorii epistemologicznych przedmiotu i podmiotu rekonstruowanych przez M. Siemka oraz założeń obiektywizmu i subiektywizmu jako elementów stanowiących podstawę klasyfikacji nurtów pedagogicznych przełomu XIX i XX wieku w koncepcji K. Sośnickiego [zob. T. Szkudlarek, *Wyzwanie „trzeciego paradygmatu”: dylematy konstrukcji i dekonstrukcji teorii pedagogicznych*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński i L. Witkowski, Toruń: UMK Ośrodek Studiów Kulturo-

zmu epistemologicznego, teoretyczne myślenie pedagogiczne kształtujące charakter pytań i kierunki poszukiwań badawczych, tworzy bardzo ograniczoną przestrzeń pojęciową, w której trudne bądź niemożliwe staje się umiejscowienie wielu istotnych zjawisk. Przekroczenie ograniczeń perspektywy sytuującej refleksję teoretyczno-badawczą na osi obiektywizmu i subiektywizmu wymaga skupienia się na poszukiwaniu „trzeciej drogi”, możliwości wyjścia poza styl myślenia naznaczony opozycjonowaniem znaczeń opisujących rzeczywistość, co może nam umożliwić odniesienie się do kategorii „realności relacyjnej”, wypełniającej przestrzeń pomiędzy idealnymi w swej naturze pojęciami subiektywności i obiektywności. W odniesieniu do kwestii konstruowania teorii pedagogicznych realność oznacza ujmowanie zjawisk w sposób bardziej całościowy, procesualny i krytyczny. Postulowany przez autora i lokalizowany gdzieś na granicach i pomiędzy dualnymi opozycjami trzeci paradygmat, określany mianem „paradygmatu realności relacyjnej” może być realizowany w postaci różnych projektów pedagogicznych. Jedną z opcji staje się odcięcie, czy też nawet zwrócenie się przeciwko teoretycznej refleksji nad rzeczywistością i światem idei wychowawczych i zanurzenie pedagogicznego myślenia w praktyce, w realnym świecie konkretnych działań. Inną możliwością jest docieranie do realności procesów edukacyjnych poprzez krytykę przeciwstawnych kierunków teoretycznych i wychwytywanie realności wychowania urzeczywistniającej się na granicach świata przedmiotu i podmiotu. Trzecia, rozpoznawana ścieżka koncentruje się na konstruowaniu dyskursu niedualności, czyli poszukiwaniu kategorii pojęciowych przekraczających dwubiegunową opozycyjność i budowanie na ich podstawie teorii pedagogicznych.¹⁶ Krytyka wszelkich, nieuchronnie pojawiających się w polu humanistycznej, nie tylko pedagogicznej refleksji dualizmów, poszukiwanie relacji między światem obiektywnym i subiektywnym, miejsc, w których się ze sobą spotykają i zazębiają, wspólnie wypełnianych przestrzeni stanowi zatem kluczowy element owego trzeciego paradygmatu istotnego dla procesu rozumienia realności, a będącego po prostu i „aż” drogą myślenia krytycznego.

Inspiracja dyskursywnym charakterem kondycji współczesnych społeczeństw w odniesieniu do świata idei pedagogicznych i próba przeciwstawienia się pokusie tworzenia reguł redukujących złożoność rzeczywistości do pojedynczych orientacji jest również widoczna w propozycjach J. Rutkowiak, która poszukuje zasad organizujących pole refleksji i umożliwiających łączenie zarówno partykularnych punktów widzenia z bardziej uniwersalizującymi narracjami, jak i treści oraz założeń konstruujących różne paradygmaty i obejmowane nimi pola epistemiczne.

wych i Edukacyjnych 1990. W tekście odwołuję się do przedruku tegoż artykułu zamieszczonego w: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji* pod red. Z. Kwiecińskiego, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2010, s. 98].

¹⁶ Przykładem może być przywoływana przez T. Szkudlarkę koncepcja „teorii praktyki wychowania” H. Giroux zamiast teorii budowanej „dla praktyki”, oparta na postrzeganiu wychowania jako pewnego rodzaju faktów wymagających rozpoznania i konceptualizacji [*tamże*, s. 102].

Zdaniem autorki, nawiązującej w swoich propozycjach do koncepcji T. Szkułdarka, w polu pedagogicznego myślenia i działania obszarem funkcjonowania i realizowanego w różnych formach współbycia ze sobą, istnienia obok czy też ścierania się ze sobą różnego rodzaju wspólnot paradygmatycznych jest właśnie sfera realności i faktyczności dokonującej się w codziennym życiu jednostek, grup społecznych i instytucji. Realności, która obfitując w rozliczne formalne i nieformalne sytuacje wychowawcze i edukacyjne, wyznacza przestrzeń bytowania w granicach mniej lub bardziej silnego zakorzenienia w świecie, kształtując zarazem ścieżki i granice pewności, z jaką możemy się w owym świecie poruszać i ukierunkowując ku określonym podstawom filozoficznym i paradygmatycznym.¹⁷ Kategoria egzystencjalnej pewności zakorzenienia nas głęboko w tradycji i ustalonych sposobach postępowania, znanych i sprawdzonych praktykach wychowawczych, wyposażając częstokroć w skuteczne instrumenty działania i redukując tym samym lęk wiązany z niepewnością. Niepewność natomiast, pozostając w związku z niejasnością i wahaniem nie tworzy na tyle silnej i stabilnej wizji aby chętnie i ochoczo się jej poddawać.

Tak więc ontologiczna i epistemologiczna kategoria pewności/niepewności bycia i poznania wydaje się być znaczącym, choć oczywiście nie jedynym, ciężącym ku dualnie postrzeganym strukturom opisu rzeczywistości, elementem społeczno-kulturowej i edukacyjnej realności. Jednakże, jak pisze J. Rutkowiak „[...] niejako wbrew verbalizowanym opozycjom, w realiach życia współwystępują różne założenia paradygmatyczne lub ich fragmenty, pozostające w stanie ustawicznego modyfikowania się ich relacji i przemieszczania znaczeń”.¹⁸ Dlatego też w swoich poszukiwaniach możliwości porozumienia odwołuje się do koncepcji przekładu postrzeganego jako „myślowe przechodzenie” od jednych do drugich i pomiędzy nimi w celu wzajemnego odczytania i rekonstrukcji oraz przełożenia na bardziej bliski i zrozumiały język, założeń, pojęć i kategorii je tworzących.¹⁹ Wytwarzane w ten sposób „śródoobszary”, czy też jak inaczej określa je autorka „międzyjęzykowe pola przejść”, stanowią swoistą wspólną przestrzeń wyprowadzaną z różnych języków empirycznej rzeczywistości i odmiennych dyskursów,

¹⁷ J. Rutkowiak, *Wielość paradygmatów dydaktyki ...*, j. w., s. 29.

¹⁸ Tamże, s. 29.

¹⁹ Pomysł przekładu języków różnych teorii naukowych, choć niewyrażany w rozbudowanej formie, lecz raczej w postaci „zaczynu myślowego” pojawia się w przywoływanej pracy T.S. Kuhna o strukturze i mechanizmach zmian w nauce. Porównując zwolenników odmiennych teorii do członków różnych wspólnot językowo-kulturowych, Kuhn uważał, iż w okresie funkcjonowania różnych paradygmatów w obszarze danej nauki następuje załamanie komunikacji i ograniczenie bądź całkowity brak możliwości porozumiewania się badaczy funkcjonujących niejako w odmiennych rzeczywistościach, które wymaga „uznania się za członków różnych społeczności językowych i przyjęcia roli tłumaczy” [*Struktura rewolucji naukowych*, j. w., s. 341]. W obszarze pedagogiki wpisującej się w wieloparadygmatyczny świat myśli humanistycznej i teorii społecznych, z uwagi na wielość i różnorodność języków pedagogicznego myślenia stan „permanentnego przekładu” koncepcji i teorii wydaje się być nie tylko pożądany, lecz wręcz konieczny.

w jakich wyrażana jest wiedza na jej temat. Tak ujmowany i metaforycznie rozumiany wielokierunkowy przekład może obejmować to wszystko, co wydaje się być dla pedagogicznego myślenia znaczące i dotyczyć rozmaitych kulturowych tekstów, które przenikając się nawzajem w procesie „oryginalnego powtórzenia” prowadzą do prób rozumienia tego, co stoi ze sobą w sprzeczności. Istotą przekładu międzyparadygmatycznego staje się wzajemne pozycjonowanie paradygmatów, wyrażane w relacji między przekładaniem, rozumieniem i interpretacją a realizowane poprzez modyfikację znaczeń i naruszanie ustalonych, narzucających się sensów, bez ich unieważniania oraz poszukiwanie znaczeń dotychczas nie dostrzeganych bądź pomijanych. Podstawowym warunkiem tak ujmowanego przekładu jest - zdaniem autorki - „*wrażliwość na inność dostrzeżoną w tym samym*” i „*wychwytywanie nowej jakości*”.²⁰

W tym miejscu pora już przejść do kwestii osnutych wokół pytania, co z powyższych rozważań wynikać może dla obszaru pedagogicznej refleksji lokalizowanej w granicach dyscypliny, która od początków swego istnienia konstruowała własną tożsamość wokół kategorii „specjalności” i która w realizacji ambitnego celu bycia samodzielną i dojrzałą, silnie akcentowała specyfikę przedmiotu własnych zainteresowań, zaś chcąc ową odrębność i osiągnięty status dyscyplinarny zachować wciąż - nawet wbrew stawianym postulatam - musi to czynić. Dyscypliną tą jest pedagogika specjalna, która w najogólniejszym wymiarze przedmiotem swych teoretyczno-badawczych, jak i praktycznych działań czyni zjawisko „odstępstwa od normy”, a tropiąc i poddając analizie owe odstępstwa najczęściej skupia się na niepełnosprawności.²¹

²⁰ J. Rutkowiak, *Ogólność pedagogiki a problem przekładu (wobec zwątpienia w tezę o „upadku wielkich narracji”)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 4 (198), s. 29-43, a także te same autorki *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik rzeczywistości życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków: Impuls 2009, s. 32-39.

²¹ W obszar pedagogiki specjalnej jest także tradycyjnie włączana problematyka osób niedostosowanych społecznie (pedagogika resocjalizacyjna jako jedna z subdyscyplin pedagogiki specjalnej) oraz uczniów uzdolnionych, a współcześnie także osób z trudnościami w uczeniu się, ADHD, zaburzeniami w porozumiewaniu językowym, itp., co znacznie poszerza krąg identyfikowanych społecznie i kulturowo „odchyleń od normy”.

Pomijam w tym miejscu analizy odnoszące się do rozwoju pedagogiki specjalnej w Polsce i innych krajach w aspekcie historycznym. Osoby zainteresowane tą problematyką mogą sięgnąć do prac zbiorowych: *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, red. S. Mauersberg, Warszawa: PWN 1990 oraz *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną w ujęciu pedagogicznym*, red. J. Bleszyński, D. Baczała, J. Binnebesel, Łódź: Wyd. Naukowe WSEZ 2008, a także znaleźć bardziej rozproszone informacje w podręcznikach z zakresu pedagogiki specjalnej i częściowo także historii wychowania. Nadmienić tutaj jedynie można, iż pedagogika specjalna wyrasta z praktyki działań pedagogicznych i powstających coraz liczniej począwszy od drugiej połowy XVII wieku różnorodnych placówek opiekuńczych i edukacyjnych dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Jako dyscyplina o bardziej naukowym charakterze zaczęła konstituować się w pierwszej połowie XX

Niepełnosprawność i pedagogika – ponowoczesne koncepcje podmiotu

Niepełnosprawność jest pojęciem, któremu w ciągu ostatnich dekad nadawano różne znaczenia, wyodrębniając kategorie ją kształtujące i zarysowując definicyjne granice, które próbują w istocie wyznaczać linie demarkacyjne oddzielające człowieka jako takiego od człowieka *sui generis*, będącego podmiotem/przedmiotem²² specjalnych oddziaływań pedagogicznych. Samo pojęcie niepełnosprawności wpisuje się znakomicie w dualistyczny sposób postrzegania i opisywania rzeczywistości, z jednej strony dzieląc świat na tych, którzy są sprawni oraz tych lokalizowanych na przeciwnym biegunie, którzy owego atrybutu sprawności są w mniejszym lub większym stopniu pozbawieni, z drugiej natomiast dokonując w odniesieniu do samej jednostki - podszytego kartezyjskim rozszczepieniem człowieka na „ciało i duszę”, swoistego rozdzielania zaburzeń „ciała i umysłu” w zależności od tego jakie organy podlegają uszkodzeniu bądź dysfunkcji i z jakimi trudnościami i ograniczeniami funkcjonowania to się wiąże. W podręcznikach i różnorodnych opracowaniach z zakresu pedagogiki specjalnej można odnaleźć definicje zgodnie z którymi przedmiotem jej zainteresowania jest „[...] opieka, terapia, kształcenie i wychowanie osób z odchyleniami od normy, najczęściej jednostek mniej sprawnych lub niepełnosprawnych, bez względu na rodzaj, stopień i złożoność objawów oraz przyczyn zaistniałych anomalii, zaburzeń, trudności lub ograniczeń”²³ czy też proces „[...] rehabilitacji i resocjalizacji osób niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie”.²⁴ Przestrzeń kategorialną tak postrzeganej dyscypliny budują przede wszystkim pojęcia normy i normalności, niepełnosprawności, upośledzenia. Jak wynika z przywołanych definicji dyscyplina ta koncentruje się raczej na praktycznych aspektach procesów o charakterze terapeutyczno-edukacyjnym, starając się obudować je teorią, która wyląlowaby pewne wspólne, bardziej ogólne elementy kształcenia i wychowania oraz wspierania rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych z bardzo różnorodnymi trudnościami w różnych kontekstach i obszarach ich funkcjonowania. Oczywiście tak jednostronna charakterystyka nie jest do końca sprawiedliwa, gdyż pedagogika specjalna (w niniejszym tekście ograniczam się przede wszystkim do rozwoju i stanu wiedzy tej dyscypliny w Polsce) nie pozostaje w całkowitym oderwaniu od transformacji

wieku, poprzez integrowanie wiedzy na temat rozwoju i jego zaburzeń oraz sposobów i form kształcenia osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności.

²² Na gruncie współczesnej filozofii i wypracowanych teorii społecznych negujących dualistyczne myślenie w kategoriach subiektywizmu/obiektywizmu oraz dążenia do ich przekraczania, metafizyczna opozycja przeciwstawiająca „przedmiot/podmiot” wydaje się nie mieć w rzeczywistości istotnego znaczenia, i to niezależnie od deklarowanego w obszarze pedagogiki (nie tylko specjalnej) postulatycznego hasła „poszanowania podmiotowości człowieka niepełnosprawnego”, cokolwiek miałyby ono oznaczać.

²³ W. Dykik, *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, w: *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykik, Poznań: Wyd. Naukowe UAM, s. 13.

²⁴ Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa: Wyd. WSPS 1998, s. 34.

dokonujących się we współczesnym świecie, w tym także na przełomy interpretacyjne, lingwistyczne, kulturowe i inne, skutkujące istotnymi zmianami w humanistyce i naukach społecznych. Poszerza się zakres podejmowanej problematyki, podejmuje próby osadzenia zjawiska niepełnosprawności w rozmaitych kontekstach społecznych, zwraca uwagę na kwestie wolności, podmiotowości, autonomii i emancypacji osób niepełnosprawnych, a także próbuje realizować wyzwania związane z praktyką edukacyjną (np. kwestia kształcenia integracyjnego, włączania osób niepełnosprawnych w życie społeczne, aktywizacji zawodowej, itp.). Pojawiają się także, choć bardzo nieliczne, prace podejmujące próby dokonania pewnych teoretycznych uporządkowań i ustaleń uwzględniających owe zmiany²⁵, a więc dokonuje się coś, co za Kuhnem można by określić jako postępującą zmianę układu preferencji w społeczności naukowej.²⁶ Lecz mimo to można odnieść wrażenie pewnego braku podejścia próbującego zmierzyć się z tym, co od podstaw definiuje samą kategorię niepełnosprawności, identyfikacją elementów konstytuujących „niepełnosprawne” podmioty i ich tożsamość, odczytaniem filozoficznych założeń leżących u podstaw dyskursów obecnych w obszarze tej dyscypliny, których poszukiwanie, jak zauważa T. S. Kuhn, może być „skutecznym sposobem osłabiania nacisku tradycji na myśl badawczą i podstawą kształtowania się nowej tradycji”.²⁷ Mogłoby to nieco podważyć fundamenty, wciąż niezachwianej pomimo wspomnianych zmian, wiary w swoistą oczywistość i niepodważalność w pełni obiektywnego faktu istnienia niepełnosprawności, bez rzeczywistego i pogłębionego poznania jego społeczno-kulturowego wymiaru, wykraczającego znacznie poza proste odniesienia kontekstowe i środowiskowe. Przywołując ponownie myśl Kuhna można zauważyć, iż często postrzeganie tej samej sytuacji i korzystanie z tego samego słownika, wcale nie musi być równoważne z zajmowaniem współmiernych punktów widzenia.²⁸ Wynika to z faktu, że „przełożenie jakiejś teorii [...] na nasz język nie oznacza, że staje się ona naszą teorią. Trzeba ją sobie jeszcze przyswoić, odkryć, że myślimy i pracujemy w języku, który przedtem był nam obcy, a nie po prostu tłumaczymy z niego”.²⁹ Dokonując interpretacji powyższych uwag można odnieść się do różnych wymiarów przekładu teorii czy też przekładu międzyparadygmatycznego i uznać, iż czym innym jest przyswojenie nazw funkcjonujących na zasadzie etykiet czy też swoistych hasel - kluczy (poziom języka rozumiany jako definiowanie słów i przypisywanie im denotacyjnych znaczeń), a czym innym posiadanie umiejętności poruszania się w świecie, którego przestrzeń kształtowana jest przez odmienny horyzont czegoś, co poprzedza język i znajduje się poza nim (poziom dyskursu zawierającego pewne jawne bądź ukryte założenia i warunkującego źródła i sposób myślenia).

²⁵ Zob. np. A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków: Impuls 2010.

²⁶ T. S. Kuhn, j. w., s. 271.

²⁷ Tamże, s. 159.

²⁸ Tamże, s. 338.

²⁹ Tamże, s. 344.

Współczesne definicje samej kategorii niepełnosprawności związane są z wypracowaną na początku lat 80-tych XX wieku przez Światową Organizację Zdrowia, później krytykowaną oraz poddawaną rewizji, triadą pojęć budujących przyjmowaną obecnie i dość powszechnie akceptowaną w pedagogice specjalnej perspektywę relacyjną, uwzględniającą elementy socjopolityczne, w postaci tzw. społecznego modelu niepełnosprawności.³⁰ Na bazie biofizjologicznego uszkodzenia organizmu zwraca się uwagę na jego następstwa ograniczające osobie niepełnosprawnej uczestnictwo w życiu społecznym, a także silnie akcentuje różnego rodzaju bariery społeczne i kulturowe, które owo uczestnictwo utrudniają i w rezultacie pogłębiają zaistniałą w związku z uszkodzeniem niepełną sprawność, prowadząc do społeczno-kulturowego upośledzenia danej jednostki. Perspektywa uwzględniająca relacje pomiędzy kategoriami uszkodzenia, niepełnosprawności (aktywności jednostki) i upośledzenia (uczestnictwa w życiu społecznym) uwydatnia mechanizmy leżące u podstaw szerszych zjawisk i procesów życia społecznego, a wiązanych z opresją i wykluczeniem pewnych jednostek i grup społecznych. Model ten stał się podstawą zmian zarówno w zakresie języka stosowanego w przestrzeni dyskursów o niepełnosprawności i osobach niepełnosprawnych (zmiany te generalnie dążyły do wypracowania mniej naznaczających i wykluczających definicji i pojęć), jak i kwestii podejmowanej problematyki badawczej, która zaczęła koncentrować się na zagadnieniach transformacji współczesnego świata, autonomii, podmiotowości, normalizacji środowiska i warunków życia oraz emancypacji osób z niepełnosprawnością. Jednakże model ten i budowana na jego podstawach tzw. społeczna teoria niepełnosprawności są także krytykowane, między innymi przez same osoby zainteresowane czyli niepełnosprawnych, przede wszystkim z powodu nadal aktualnego opierania się na pojęciach zaczerpniętych z języka medycznego i biofizjologicznego kontekstu ujmowania kategorii „normalności”, i co za tym idzie, uprzywilejowania dyskursu terapeutyczno-edukacyjnego i „adaptacyjno-naprawczego”, a także nieuwzględniania relatywizmu społecznego i kulturowego w postrzeganiu i definiowaniu ról oraz potencjalnych scenariuszy życiowych. Wizerunek niepełnosprawności kryjący się za założeniami modelu społecznego rysuje proces socjalizacji osoby niepełnosprawnej jako w zasadzie z góry określony i polegający na przyjęciu tożsamości zdominowanej i podporządkowanej.³¹

Osadzona w perspektywie modernistycznej, a wywodząca się z koncepcji i założeń filozofii oświeceniowej, pokartezjańska wizja podmiotu (opierająca się na założeniu o istnieniu uniwersalnej istoty, „rdzenia” własnej osoby, którą każdy człowiek posiada i która określa tożsamość w aspekcie identyczności z sa-

³⁰ Por. T. B. Ustün, *Międzynarodowa klasyfikacja uszkodzeń, aktywności i uczestnictwa ICIDH-2- Wprowadzenie*, Warszawa: Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym 1998.

³¹ Takie właśnie ujęcie, odwołujące się do M. Foucaulta koncepcji podmiotu kształtowanego w relacjach władzy i dominacji prezentują C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Warszawa: Sic 2008, s. 17-24.

mym sobą i ciągłości egzystencji danej jednostki) w odniesieniu do fenomenu niepełnosprawności prowadzi do wyłonienia konstrukcji w dość paradoksalny sposób łączącej wizerunek świadomej, racjonalnej, autonomicznej, zintegrowanej i samostanowiącej jednostki poznającej zewnętrzny wobec niej, obiektywnie istniejący świat i własne „wnętrze”, w połączeniu ze swoistym i silnie akcentowanym (stanowiącym przecież podstawę definiowania faktu „bycia niepełnosprawnym”) biologicznym esencjalizmem determinującym jej tożsamość. Wiąże się to z kształtowaniem stereotypowego postrzegania pewnej społecznie identyfikowanej grupy „niepełnosprawnych”, których tożsamość jest w dużej mierze określana, porządkowana i klasyfikowana wokół swojego „centrum” jaźni związanej z biologicznym uszkodzeniem narządów i zakłóceniem funkcji organizmu, ich rodzajem, zakresem oraz poziomem nasilenia nieprawidłowości. Podstawowym atrybutem tak postrzeganego podmiotu staje się (można się tutaj odwołać do koncepcji kapitału P. Bourdieu) niski kapitał biologiczny i związane z nim następstwa, zaś istotą tożsamości człowieka niepełnosprawnego jest zasadniczy, przypisywany jej atrybut czyli sama niepełnosprawność. Pociąga to za sobą dość jednoznacznie ukierunkowane działania skoncentrowane przede wszystkim na korygowaniu zaburzeń, normalizowaniu kontekstów środowiskowych i adaptacji nie w pełni sprawnych jednostek do struktur życia społecznego, czyniąc tym samym z pedagogiki specjalnej dziedzinę o charakterze instrumentalnym, z pełnym oddaniem realizującą w sferze praktyki i stanowiącej jej opakowanie teorii, projekt modernistycznie zorientowanych oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych (odpowiadających Foucaultowskiemu technikom dyscyplinowania i kształtowania „podatnych ciał”). Tym, co konstytuuje obszar zainteresowań i przedmiot badań konstruowanej na takiej wizji podmiotu dyscypliny staje się cielesna bądź mentalna przypadłość, powodująca (realnie bądź tylko w założeniach) określone trudności w adaptowaniu się do wzorów funkcjonowania w społeczeństwie.³²

Pojawiające się współcześnie i kwestionujące esencjalistyczne ujęcie koncepcje podmiotu, jak większość kategorii opisujących rzeczywistość, ciąży ku dwubiegunowym konstrukcjom, w których z jednej strony akcentowane są akty jej twórczego kreowania związane ze sprawczą mocą jednostki, sferą pragnień, dążeń i świadomości, z drugiej natomiast z determinowaną przez struktury, instytucje, mechanizmy społeczne i język (dyskurs) sferą kulturowego przymusu i zniewolenia oraz grą identyfikacji prowadzących do marginalizacji i wykluczeń.³³ Poszukiwanie „trzeciej przestrzeni”, rozluźniające nieco jak się wydaje nieuchronną opozycyjność kategorii, pojawia się więc także w odniesieniu do poję-

³² Por. J. Rzeźnicka-Krupa, *Tożsamość i wykluczenie – fenomen niepełnosprawności na marginesach ludzkiej egzystencji* w: *Obszary społecznej marginalizacji – niepełnosprawność*, red. J. Rutkowiak, A. Krause, Olsztyn: OSW im. J. Rusieckiego 2009, s. 26.

³³ Por. A. Elliott, *Koncepcje „Ja”*, Warszawa: Wydawnictwo Sic? 2007, s. 9.

cia podmiotu/podmiotowości oraz tożsamości jednostek. Choć pola semantyczne tych kategorii w znacznej mierze pokrywają się i zdarza się, że bywają traktowane synonimicznie, stanowią one niejako ściśle ze sobą powiązane, odmienne aspekty pewnego konstruktu i zarazem procesu. Podmiotowość, postrzegana i analizowana w aspekcie indywidualnym i społecznym, wiąże się z różnymi mechanizmami kształtującymi osoby jako jednostki, czyli mówiąc innymi słowy oznacza ona to „w jaki sposób jesteśmy ustanawiani jako podmioty (w sensie biologicznym i kulturowym)” i w jaki doświadczamy samych siebie. Natomiast tożsamość odnosi się do kwestii posiadania i emocjonalnego identyfikowania się z określonymi poglądami na własny temat (tożsamość własna: *self-identity*) oraz opiniami i oczekiwaniami otoczenia wobec danej osoby (tożsamość społeczna: *social identity*).³⁴ Jak stwierdza Ch. Barker „pytać o podmiotowość to postawić pytanie, czym jest osoba. Zastanawiać się nad tożsamością to analizować, w jaki sposób postrzegamy samych siebie i jak inni nas postrzegają”.³⁵

Swoistym przesunięciem podważającym „indywidualistycznie” ujmowany, scentralizowany podmiot/tożsamość zrodzone w obszarze racjonalistycznej filozofii oświeceniowej, było pojawienie się socjologicznej koncepcji „Ja” (interakcjonistyczne teorie „self” obecne w pracach Ch. Cooleya i G.H. Meada), w świetle której podmiot, choć zachowuje wewnętrzną, spójną tożsamość zorganizowaną wokół pewnego centrum, to jest ona kształtowana w procesie socjalizacji poprzez nabywanie znaczeń, symboli i wartości w relacji ze „znaczącymi innymi”. Takie ujęcie podważa ideę w pełni autonomicznej i samowystarczальной jednostki, zwracając uwagę na elementy „pośredniczące” między wnętrzem i zewnątrz jednostki i akcentując istotną rolę zjawisk, struktur, instytucji i mechanizmów społecznych oraz kultury, w odniesieniu do których ustanawiany jest podmiot.³⁶ Ponowoczesny sposób rozumienia kategorii podmiotu ukazuje tożsamość jako płynny, zmienny, fragmentaryczny konstrukt o charakterze przede wszystkim kulturowym, kształtowany przez grę znaczeń kreowanych w uwarunkowanych czasowo, przestrzennie i społecznie kontekstach, zaś elementem spajającym kawałki, z których jest budowana staje się podtrzymywana przez podmiot narracja o sobie samym (jak to się dzieje w narracyjnych ujęciach tożsamości obecnych w koncepcjach A. Giddensa, Ch. Taylora czy A. McIntyre’a).

W perspektywie kulturowej ukazującej dyskursywną, zmienną i podlegającą modyfikacjom kreację tożsamości możemy postrzegać niepełnosprawność jako pewien egzystencjalny fenomen, zjawisko o charakterze społeczno-kulturowym konstruowane w obszarze różnego rodzaju zdarzeń i praktyk, wyła-

³⁴ Zob. Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Kraków: Wyd. UJ 2005, s. 250.

³⁵ Tamże.

³⁶ O istotnych przesunięciach w sposobie rozumienia kategorii podmiotowości/tożsamości pisze S. Hall przedstawiając trzy koncepcje podmiotu: oświeceniowego, socjologicznego i ponowoczesnego w tekście *The Question of Cultural Identity w: Modernity and Its Futures*, red. S. Hall, D. Held, T. McGrew, Cambridge: Polity Press 1992, s. 275-276.

niające się z gry i sieci znaczeń budujących tożsamość jednostek, którym przypisywany jest cecha niepełnosprawności. Okazuje się, że leżące u podstaw definiowania niepełnosprawności uszkodzenia i dysfunkcje, które zdają się determinować obiektywizację tegoż zjawiska, w świetle współczesnych nurtów teorii feministycznej i badań genderowych również wiążą się z określonymi dyskursami ciała i tworzonymi w ich ramach kulturowymi konstrukcjami cielesności.³⁷ Dyskursywny charakter podstawowej kategorii kształtującej myślenie o zjawisku niepełnej sprawności, mianowicie kategorii ciała, którego niepełnowartościowość staje się źródłowym atrybutem definiującym przedmioty, ukazuje nam niejednoznaczny charakter kierunkowej zależności typu: uszkodzenie (biologia) – niepełnosprawność (por. np. tezę P. Bourdieu o przekształcaniu arbitraryzmów kulturowych w fenomeny natury). Tak zarysowany kontekst pozwala widzieć niepełnosprawność i społeczne funkcjonowanie dotkniętych nią osób jako rezultat powiązania sfery zewnętrznej (zazwyczaj wciąż, pomimo obiecujących postulatów, deklaracji i zachodzących zmian, silnie determinowanej procesami dyskryminacji, marginalizacji i społecznej ekskluzji) z wewnętrznymi identyfikacjami podmiotu (wyrażanymi w akceptacji własnego położenia realizowanymi w procesach automarginalizacji i samowykluczenia bądź oporze wobec swojej sytuacji i wizerunku, co też często skutkuje funkcjonowaniem na obrzeżach życia społecznego). Niepełnosprawny traci swoje centrum w sposób totalizujący określające jego jaźń i staje się osobą, której tożsamość stanowi – odwołując się do koncepcji S. Halla i E. Laclau – płynną konstrukcję uzyskującą jedynie czasową stabilizację w przestrzeni określonego dyskursu (języka), który domyka znaczenia i wypełnia je konkretną treścią.

Zmiana paradygmatyczna dyscypliny – w stronę pedagogiki nie-specjalnej?

W naszkicowanym powyżej kontekście rozplywa się i traci swe jednoznaczne granice, które próbuje mu się nadać, główny obiekt, a w zasadzie obiekty, zainteresowania pedagogiki specjalnej – *niepełnosprawność* postrzegana jako w pełni zobiektywizowane, uwarunkowane biologicznie, dające się zbadać, „zmierzyć” opisać i klasyfikować zjawisko, z którym możemy sobie jako społeczeństwo radzić i sprawować nad nim kontrolę oraz *osoba niepełnosprawna* ustanawiana jako indywidualny i społeczny podmiot, którego esencjalistycznie ujmowana tożsamość ogniskuje się wokół braku bądź ograniczenia sprawności fizycznej/umysłowej. Jak zauważa T.S. Kuhn źródłem zmiany w obszarze danej dyscypliny jest „*rosnące poczucie, że istniejący paradygmat przestał spełniać adekwatnie swe*

³⁷ Pisałam na ten temat nieco szerzej w przywoływanym wcześniej artykule: *Tożsamość i wykluczenie ...*, j. w. s. 22-24.

*funkcje” w poznawaniu tych elementów rzeczywistości, do których pierwotnie się odnosił.*³⁸ Przyjęcie nowych założeń, pojawienie się nowych źródeł i opcji myślenia torujących drogę zmianie paradygmatycznej (a za taką można, jak sądzę, przyjąć przedstawioną zmianę w postrzeganiu kategorii podmiotu i wynikające z niej implikacje dla rozumienia pojęcia niepełnosprawności) „wymaga często *prze definiowania odpowiedniej nauki*”³⁹ jako że inaczej postrzegamy wówczas świat będący przedmiotem naszego badania, zaś dawne terminy i pojęcia wchodzą w nowe wzajemne związki, co musi nas prowadzić w kierunku transformacji całej przestrzeni kategorialnej danej dyscypliny. Ponieważ obiekty i zjawiska tworzące przedmiot badań pedagogiki specjalnej w świetle ponowoczesnych koncepcji zdecentrowanego i fragmentarycznego podmiotu (osadzonych w nurcie neo-marxizmu, psychoanalizy, poststrukturalizmu i feminizmu)⁴⁰ tracą swoją zobiektywizowaną esencję, a co za tym idzie swoją narzucaną im specyficzność i „specjalność”, sens traci także przypisywanie owej specyfiki dyscyplinie. Pedagogika, która miałaby zajmować się ujmowanym w szerszej perspektywie społeczno-kulturowej zjawiskiem niepełnosprawności musiałaby bowiem przede wszystkim stawiać pytania o praktyki społeczne, kulturowe i edukacyjne oraz wytwarzane w ich obszarze znaczenia i dyskursy kształtujące podmioty, będące nosicielami cechy „bycia niepełnosprawnym”. Odwołując się do propozycji T. Hejnickiej-Bezwińskiej definiującej pedagogikę jako „[...] *obszar nauki, będącej elementem strukturalnym współczesnej kultury*” i wprowadzającej kategorię dyskursu edukacyjnego jako pojęcia określającego przedmiot badań tak postrzeganej współczesnej pedagogiki w Polsce⁴¹ można sformułować stwierdzenie, iż w takiej perspektywie pedagogika specjalna funkcjonowała by jako dyscyplina zajmująca się badaniem praktyki, konstruowanej w obszarze różnego rodzaju działań podejmowanych wobec osób niepełnosprawnych w różnym wieku i w odniesieniu do różnych sfer ich życia. Jak pisze dalej przywoływana autorka praktyka edukacyjna realizowana jest niezależnie od faktu istnienia/nieistnienia wyodrębnianej w naukowym dyskursie pedagogiki. Jednakże określony w ten sposób obszar zainteresowań nie jest tylko i wyłącznie domeną pedagogiki specjalnej i jej subdyscyplin zawłaszczających sobie prawo do wypowiedzania się na tematy związane z niepełnosprawnością z profesjonalnego, a tym samym w domyśle słusznego, gdyż naukowo legitymizowanego punktu widzenia. Zagłębiając się dalej w tekst Hejnickiej-Bezwińskiej czytamy: „... *w europejskiej tradycji kreowania szczegółowych dyscyplin naukowych procesy i dyskursy edukacyjne nie stanowią przedmiotu badań zarezerwowanego dla depozytariuszy kapitału wynikającego z autorytetu nauki na-*

³⁸ T. S. Kuhn, tamże, s. 166.

³⁹ T.S. Kuhn, tamże, s. 183.

⁴⁰ Zob. S. Hall, tamże.

⁴¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Konsekwencje badawcze wynikające z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki* w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków: Impuls: 2006, s. 83 i n.

zwanej pedagogiką, [...] są one przedmiotem badań niemal wszystkich nauk humanistycznych".⁴² Oznacza to między innymi, że pedagogika nazywana specjalną musiałaby włączyć się w szerszy, interdyscyplinarny kontekst i zająć się analizą, rekonstrukcją i interpretacją w znacznej mierze także własnych działań oraz dekonstruowaniem sensów kształtujących pewne kategorie pojęciowe związane z niepełnosprawnością (np. pojęcie normy/normalności i odstępstw od wyznaczającej je granicy, normalizacji warunków życia, integracji i inkluzji, kategorii ciała i jego uszkodzeń, kategorii różnicy, inności/odmienności, a także oczywiście kategorii samej niepełnosprawności), a więc musiałaby poddać analizie strukturę i mechanizmy społeczno-kulturowego i w tym sensie naukowego konstruktu, jakim jest pedagogika specjalna w jej tradycyjnym kształcie. Owe analizy musiałyby również obejmować kwestie szerzej i głębiej postrzeganych mechanizmów i procesów społecznych oraz dyskursów współczesnej kultury, języka i znaczeń z nimi związanych, kreujących podmioty, ich jednostkową świadomość i tożsamość powiązaną z funkcjonującymi kulturowo identyfikacjami grupowymi, co wymaga nie tylko poszukiwania filozoficznych korzeni przyjmowanych bezpośrednio i w sposób ukryty założeń oraz zadomowienia się w obszarze filozofii i współczesnych teorii społecznych, ale także całego pola humanistyki. Z tej tezy logicznie wynika postulat powrotu po prostu do pedagogiki, bez określającego ją przymiotnika „specjalna”, odwołującego się do specyficznych własności zjawisk i podmiotów, którymi miałyby się zajmować.

Disability and pedagogy: a question of the subject and identity and the paradigmatic change of a discipline

In the article a problem of relations between disability (that can be perceived in many various aspects, e.g. as a social fact, existential or biographical experience, socio-cultural phenomenon) and pedagogy as a discipline creating the individual identities is outlined. The theoretical background of the presented considerations concerns on the implications of changes connected with the way of understanding significant categories, especially the concept of subject in a contemporary philosophical context and social sciences. The main thesis emerging from the analysis let us state that the general object constructing a field of special pedagogic – disability and disabled person – is missing its incisive and objectified boundaries and states under the question many of its basic foundations.

⁴² Tamże, s. 87.