

Pedagogika specjalna i paradygmat myślenia krytycznego- o jednej z możliwych odsłon tożsamości tej dyscypliny

Namysł nad interesującym mnie wątkiem rozpocznę od próby zdefiniowania pojęcia paradygmatu oraz ukazania własnego sposobu rozumienia tego terminu, uznawanego poprzez wielu badaczy jako pojęcia niedookreślonego, rozmytego, wieloznacznego. Jak zauważa D. Klus – Stańska, kategoria paradygmatu nie została nigdzie przez T.S. Kuhna jednoznacznie sprecyzowana, używał jej w rozmaitych znaczeniach i kontekstach. To również przyczyniło się do tego, że pojęcie paradygmatu zaczęło niejako żyć własnym życiem.¹ Pomimo wciąż istniejącej nieprecyzyjności owego pojęcia i pewnej jego mglistości postaram się, posługując istniejącymi określeniami, uściślić jego definicję i na tej podstawie również wypracować własny sposób rozumienia. B. Śliwerski, posługując się teorią T. S. Kuhna uważa, że paradygmat jest powszechnie uznawanym osiągnięciem naukowym, które w pewnym czasie dostarcza społecznościom uczonych modelowe problemy i rozwiązania². Zatem paradygmat można rozumieć, jak zauważa B. Śliwerski, po pierwsze jako pewną filozofię, myśl przewodnią dającą początek poszczególnym nurtom, prądom czy kierunkom, jako zbiór pewnego katalogu wartości.³ A.J. Siegień paradygmat definiuje jako- całość założeń oraz kryteriów interpretacyjnych, które umożliwiają analizę i ocenę wyników badań naukowych.⁴ Natomiast J. Gnitecki, wg B. Śliwerskiego, uważa, że paradygmat można rozumieć jako- zbiór pewnych założeń, które składają się na wzorzec racjonalności naukowej. Zestaw założeń ontologicznych dotyczących natury rzeczywistości i roli nauki, które rzutują na akceptację wyników badań w danej epoce i danym miejscu.⁵ Jak pisze J. Gnitecki, socjologiczny sens paradygmatu wyraża się w przyjętej przez społeczność naukowców strukturze dzia-

¹ D. Klus- Stańska, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki-poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno- metodologiczną*. w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, (red.) L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko. Kraków 2009, s.15.

² Kuhn T., *Struktura rewolucji naukowych*, przeł. H.Ostromęcka, J. Nowotniak, Warszawa 2001, s.10, za B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków 2009, s.28.

³ B. Śliwerski, *Współczesna...* j. w. , s.28.

⁴ A.J Siegień, hasło „Paradygmat” w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI*, t.4, Warszawa 2005, s. 36, za tamże s. 28.

⁵ B. Śliwerski, *Współczesna myśl...* j. w. ,s.29.

lalności naukowej. Z kolei sens epistemologiczny polega na akceptowaniu założeń danej orientacji metodologicznej.⁶ M. S. Szymański postuluje następujące, szerokie rozumienie tego terminu, jako podzielane przez jakąś wspólnotę naukową przekonanie filozoficzne i metodologiczne co do sposobu widzenia problemów badawczych, co do rodzaju podejścia do badanych zjawisk, co do dopuszczalnych metod badawczych, co do oczekiwanych wyników pracy badawczej.⁷

Jak zauważają m.in. D. Klus- Stańska, J. Rutkowiak, T. Szkudlarek, B. Śliwerski w naukach społecznych, w pedagogice mamy do czynienia obecnie z wielością paradygmatów, oraz z wielością prób, jak powyżej to ukazałam, definicji owego pojęcia. Jak pisze B. Śliwerski, pedagogika, podobnie jak pozostałe nauki humanistyczne czy społeczne, jest nauką wieloparadygmatyczną, w której w danym momencie dominuje jeden z nich[...] To za pomocą jednego z wielu różnych założeń, czyli wzorców racjonalności pedagogicznej, może być opisywana, wyjaśniana, interpretowana, rozumiana i projektowana rzeczywistość pedagogiczna i konstruowana teoria pedagogiczna. Istnienie w ponowoczesnym społeczeństwie różniących się paradygmatów sprawia, że nie jest możliwe uporządkowanie racjonalności w formie jakiejś meta narracji, a skoro tak, to poszczególne paradygmaty muszą się sytuować pośrodku wielości innych i zrezygnować ze swoich roszczeń i wyłączności.⁸ D. Klus- Stańska zwraca uwagę na istniejącą w wieloparadygmatyczności możliwość zagubienia, związaną z nie-uświadomieniem sobie przez badacza własnej definicji paradygmatu, oraz tego jaki paradygmat uprawia. Jak pisze, jeśli więc dla nauk społecznych typowa byłaby wieloparadygmatyczność, istnieje znaczne ryzyko, że pomijanie rekonstrukcji własnych założeń zrodzi głębokie zafalszowania i nieporozumienia na poziomie wykładanej dalszej argumentacji. Możemy mieć zatem do czynienia z sytuacją, gdy krytyka będzie się odnosić nie tyle do założeń paradygmatycznych, ile do faktu, że reprezentant dyscyplin jest nieświadomy tego, jaki paradygmat uprawia, nie opowiada się za nim explicite i nie polemizuje z innymi, ale jako podstawę swojego ujęcia przytacza „obce” założenia paradygmatów konkurencyjnych, które wywodzą się z innej epistemologii, aksjologii, psychologii i nie dają się po prostu „wzbogacać sobą wzajemnie”. Debata paradygmatów, ich konfrontacja, identyfikowanie konstytuujących je założeń może być zatem szansą na pogłębianie samoświadomości dyscypliny nauk społecznych. Różnicowanie działa wówczas niejako „w służbie” ustalania własnej tożsamości teoretycznej i rozpoznawania własnych inicjujących przeświadczeń i definicji.⁹

Jakie paradygmaty wyodrębniono zatem w naukach społecznych i pedagogice, z jaką uprawnioną wielością mamy do czynienia i gdzie lokowałby się

⁶ J. Gnitecki, *Struktura teorii pedagogicznej*, s.105, Poznań 2007, za tamże, s.29.

⁷ M.S. Szymański, *Podstawowe kierunki myślenia pedagogicznego w Niemczech*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1997 nr 3-4, s.256, za B. Śliwerski, *Współczesna myśl... j. w.*, s. 30.

⁸ B. Śliwerski, *Współczesna myśl... j. w.*, s.31.

⁹ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty współczesnej... j. w.*, s.20-21.

interesujący mnie paradygmat myślenia krytycznego lub inaczej krytyczno-emancypacyjny? Próbę usystematyzowania rozpocznę od uściślenia dokonanego przez K. Rubachę. Wyszczególnione przez niego paradygmaty nauk społecznych rozciągają się na osi subiektywizm- obiektywizm. Subiektywizm nawiązujący, zakorzeniony w ontologii nominalizmu i woluntaryzmu obejmuje dwa paradygmaty: humanistyczny i interpretatywny. Paradygmat humanistyczny rozumiany jako zespół przesłanek nadających indywidualistyczne i subiektywistyczne znaczenie faktom występującym w życiu społecznym.¹⁰ Jak określa Rubacha, badacze wywodzący się z tej tradycji zajmują krytyczne stanowisko w odniesieniu do stanu kultury, która jest przemocą narzucana jednostkom. Tenże paradygmat jest nastawiony na badanie konfliktów społecznych, krytyczny wobec każdej przemocy, formy dominacji nad jednostką i jej indywidualnością lub odmiennością.¹¹ Paradygmat interpretatywny natomiast, jak pisze dalej Rubacha, opierając się na teorii R.G. Paulstona, dąży do zrozumienia w jaki sposób jednostki zyskują swoją świadomość w ramach danych struktur społecznych. Ważne tutaj są kwestie badania rozumienia indywidualnego, subiektywnego doświadczenia człowieka, własnej egzystencji. Paradygmat ten odrzuca również porządek deterministyczny.¹² Obiektywizm związany z ontologią realizmu i determinizmu obejmuje paradygmat strukturalistyczny i funkcjonalistyczny. Paradygmat strukturalistyczny to przyjęcie założenia, że istnieją obiektywne struktury, w których przebiega życie, a wyjaśnianie ich deterministycznych zależności nadaje sens i kierunek zaplanowanej interwencji w obiektywny świat społeczny.¹³ Paradygmat funkcjonalistyczny natomiast jako paradygmat homeostazy społecznej, akceptuje nierówności społeczne, jako cenę równowagi, oraz ujmuje świat jako byt obiektywny z gotowymi strukturami determinującymi-regulującymi życie jednostki.¹⁴

T. Szkudlarka, natomiast, zauważył, po dokonanych analizach teoretycznych pedagogiki (prace Sośnickiego, Hessena), że zasadniczy wymiar teoretycznego myślenia w pedagogice usytuowany jest na osi, której pojęcia skrajne stanowią właśnie subiektywizm - obiektywizm.¹⁵ Jednocześnie zauważa, że myśl współczesna dąży do negacji tradycyjnego dualizmu, dąży do przekroczenia podziału na subiektywizm i obiektywizm.¹⁶ T. Szkudlarek pyta w swoich rozważaniach o „trzeci paradygmat” i kategorię podstawową, z którą może on być zwią-

¹⁰ K. Rubacha, *Paradygmaty nauk społecznych, a budowanie teorii pedagogicznych*, w: *Pedagogika* (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2004, s.62.

¹¹ Tamże, s.62.

¹² Tamże, s.62.

¹³ Tamże, s.62.

¹⁴ Tamże, s.62.

¹⁵ T. Szkudlarek, *Wyzwanie „trzeciego paradygmatu”: dylematy konstrukcji i dekonstrukcji teorii pedagogicznych*, w: *Alternatywny myślenie o/ dla edukacji*. (red.) Z. Kwieciński, Warszawa 2000, s.98.

¹⁶ Tamże, s.98.

zany. Pojawienie się i ciągle pojawiające się na nowo koncepcje przekraczające opozycję przedmiotowo-podmiotową są, wg T. Szkudlarka, pewną prawidłowością myślenia pedagogicznego, a „wyczerpanie” najogólniejszych paradygmatów pedagogiki nowożytnej związanych z kategoriami subiektywności- obiektywności prowadzi być może do „trzeciego paradygmatu” zawiązanego, jak pisze T. Szkudlarek z ideą realności.¹⁷ Trzeci paradygmat to wg owego autora, droga myślenia pomiędzy kategoriami subiektywności i obiektywności, droga przekraczająca ich izolację i obejmująca ich wzajemne uwarunkowania, to „droga realności relacyjnej”.¹⁸ Trzeci paradygmat dąży do uchwytowania realności wychowania.¹⁹ Jak pisze T. Szkudlarek, byłaby więc to faza poszukiwania „rzeczywistości określającej”, myślowej perspektywy dla opisu edukacji rozgrywającej się w społeczeństwie. Oznaczało by to odchodzenie od traktowania wychowania jako „zadania” (myślenie związane z założeniowym traktowaniem edukacji, prowadzące do tworzenia pozoru), na rzecz traktowania wychowania jako faktu wymagającego konceptualizacji.²⁰ Jednakże Szkudlarek zaznacza, że krytyka jednego dualizmu, poszukiwania czy konstruowania nowych pojęć prowadzić może do kolejnego dualizmu, pojawiające się nowe kategorie będą negatywnie odnoszone do innych pojęć, pojawia się perspektywa przeciwstawiająca jeden typ myślenia innemu. Dualność myślenia pojęciowego zatem wydaje się nieuchronna, każda epoka konstruuje swoje wersje dualności i zamyka świat doświadczenia we własnych kłatkach pojęciowych systematyzacji, zatem ważna dla procesu rozumienia realności jest krytyka.²¹ Myślenie krytyczne jest, jak pisze T. Szkudlarek zadaniem stałym, krytyka dualizmu - „krytyką codzienną”, krytyką, która musi być ponawiana bez przerwy i nigdy nie będzie ostateczna.²² „Trzeci paradygmat”, zawsze trzeci, paradygmat myślenia krytycznego ważny dla procesu rozumienia realności, dla przeciwstawienia się „ostatecznym rozwiązaniom”, metafizycznym hipostazom przyjmowanym jako ideologie w procesie konstruowania rzeczywistości.²³

D. Klus – Stańska analizując paradygmaty obecne we współczesnej dydaktyce, polskiej edukacji obok paradygmatu funkcjonalistyczno-behawiorystycznego, humanistyczno-adaptacyjnego, konstruktywistyczno-psychologicznego wyróżnia właśnie, również paradygmat krytyczno-emancypacyjny.²⁴ Ów paradygmat związany z dekonstrukcją, dekompozycją,

¹⁷ T. Szkudlarek, *Wyzwanie „trzeciego paradygmatu”...* j. w. , s. 98.

¹⁸ Tamże, s.100.

¹⁹ Tamże, s.110.

²⁰ Tamże, s.110.

²¹ Tamże, s.111.

²² Tamże, s.111.

²³ Tamże, s.111.

²⁴ D. Klus- Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna-paradygmatyczny taniec św. Wita*. w: *Paradygmaty współczesnej...* j. w. s.70

demaskacją pozoru, którego źródła można odnaleźć w pracach m.in. P. Bourdieu, H. Giroux, J. Habermasa wymaga zwrócenia uwagi na kwestie nierówności, dominacji, opresji, dąży do wywołania radykalnej zmiany społecznej grup marginalizowanych. Z kolei, B. Śliwerski przywołuje myśl M.S. Szymańskiego, który jest zdania, że należy uznać za badaczami niemieckimi jako paradygmaty pedagogiczne jedynie trzy: pedagogikę kultury, pedagogikę krytyczno-emancypacyjną i pedagogikę empiryczno-analityczną.²⁵

Po próbach skonkretyzowania pojęcia paradygmatu i ukazaniu istniejącej wielości paradygmatów w naukach społecznych, oraz po próbach wstępnego osadzenia na tejsze mapie paradygmatu krytyczno -emancypacyjnego, przejdę do głównych rozważań tego tekstu. A mianowicie do paradygmatów pedagogiki specjalnej, a konkretnie do konieczności obecności „krytyki codziennej”, zaistnienia paradygmatu myślenia krytycznego czy nurtu krytycznego i emancypacyjnego w badaniach tejsze dyscypliny. W myśl powyższych uściśleń definicyjnych - paradygmat krytyczno-emancypacyjny będzie odnosił się do pewnego zestawu założeń ontologicznych, założeń metodologicznych związanych ze sposobem widzenia problemów badawczych, pewnego podejścia do badanych zjawisk, oraz do oczekiwań wyników badań, pewnych kryteriów interpretacyjnych. Jeżeli umieści się go na mapie paradygmatów wyróżnionych przez K. Rubachę, to można by uznać, że ontologicznie zakorzeniony w idei nominalizmu, związany ze stanowiskiem subiektywistycznym, odrzucającym możliwość uznania uniwersalnej rzeczywistości, podzielanej przez wszystkich, gdzie świat społeczny istnieje w formie znaczeń, jakie mogą mu nadawać poznające go przedmioty²⁶ oraz ideą woluntaryzmu-ontologią subiektywistyczną, której wola jest podstawową zasadą organizującą naturę człowieka,²⁷ lokuje się/zawiera w paradygmacie humanistycznym i interpretatywnym, które zostały powyżej scharakteryzowane i których zasadniczym celem jest krytyka każdej formy dominacji kultury, badanie konfliktów społecznych, odrzucenie porządku deterministycznego. Paradygmat ów związany jest także z teorią krytyczną czy pedagogiką krytyczną i emancypacyjną. Według założeń teorii krytycznej nierówności społeczne i wielorakie ich następstwa są wytworem nieusprawiedliwionej dominacji w sferze polityki, gospodarki i kultury.²⁸ Teoria krytyczna nie jest przypisana raz na zawsze do jakiegoś określonego podmiotu społecznego, służy ona zawsze tej grupie, która jest aktualnie zainteresowana w zniesieniu istniejącego stanu niesprawiedliwości, zniewolenia, wyobcowania. Jej głównym adresatem jest jednak zawsze przede wszystkim nieszczęśliwa i ograniczona w swych życiowych możliwościach jednostka. Jej właśnie cierpienie domaga się wyjaśnienia, pobudzając teorię do kry-

²⁵ B. Śliwerski, *Współczesna myśl...* j. w., s.30.

²⁶ K. Rubacha, *Paradygmaty nauk...* j. w., s.60.

²⁷ Tamże, s.62.

²⁸ M. Czerepaniak- Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk 2006, s.44.

tycznego wglądu w strukturę społeczeństwa, do odnalezienia w niej mechanizmów owo cierpienie wywołujących.²⁹

Pedagogika krytyczna natomiast, stawia sobie za cel otwarcie przestrzeni, w której milczenie (brak możliwości mówienia i działania) pewnych grup czy jednostek przestałoby być postrzegane jako naturalne i oczywiste.³⁰ Pedagogika krytyczna, jak pisze A. Boroń, upomina się o prawa grup mniejszościowych (także osób z niepełnosprawnością) do życia w społeczeństwie wielokulturowym, ale zdominowanym przez jedną kulturę, gdzie od wieków prowadzono do uniwersalizacji i nadawania statusu „normalności” ich tożsamości, by tym samym ją „patologizować” (nadawać tożsamość dewianta) i podporządkowywać sobie tożsamość odmienców („gorszych innych”). Ci ostatni mogą odnaleźć swoje miejsce w tak kolonizującym ich społeczeństwie, o ile zgodzą się na rezygnację z własnej biografii, z własnej odrębności – z pomocą edukacji – poddadzą się asymilacji kulturowej, co przecież nie jest do końca możliwe.³¹ H. Giroux zwraca uwagę, że najważniejszym wyzwaniem, z którym musi współcześnie sobie poradzić pedagogika krytyczna, jest nie tyle różnorodność społeczna, co różnica jako podstawowa kategoria polityki tożsamości. Z tego też względu pedagogika krytyczna uczyniła punktem wyjścia to, co oddolne – codzienny świat życia i jego niepowtarzalność.³² Centralna w pojęciu pedagogiki krytycznej jak twierdzi H. Giroux, jest potrzeba przepisania na nowo stosunków wśród wytworów kultury i działań pedagogicznych, jako ogniwa szerszej wizji, obejmujące zasady i praktyki służące ludzkiej godności, wolności i sprawiedliwości społecznej. W takim ujęciu zadaniem pedagogiki jest pogłębianie rozmaitych zmagających w demokracji, walki o rozszerzanie ideologicznych i materialnych możliwości dla Ja, jak też zbiorowej determinacji, w poprzek szerokiego zakresu sfer ekonomicznych, społecznych i politycznych. Oznacza to, po części, podejmowanie idei pedagogiki jako formy polityki kulturalnej, odnoszącej się do tego, jak wytwarza się rozmaite tożsamości i doświadczenia oraz jak włączają się one w funkcjonowanie szerszej społeczności. Pedagogika krytyczna, w najlepszej możliwej sytuacji, miałaby ustanawiać warunki dla przekształcania różnorodności doświadczeń ludzkich w ramy dyskursu, gdzie różne poglądy polityczne, orientacje seksualne, rasy, etniczności i różnice kulturowe mogą wzajemnie koegzystować wśród stosunków społecznych podtrzymujących swobodę ekspresji i niezakłóconą debatę.³³ Jak postuluje w dalszych rozważaniach H. Giroux³⁴, pedagogiczny

²⁹ A. Szahaj, *Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej*. Warszawa 2008, s.23

³⁰ L. Kopciwicz, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków 2003, s.44.

³¹ A. Boroń, *Życie na pograniczu: problemy kształtowania się współczesnej tożsamości żydowskiej*, w: *Różnica, tożsamość, edukacja- szkice z pogranicza*, (red.) T Szkudlarek, Kraków 1995.

³² L. Kopciwicz, *Polityka kobiecości ...j. w.*, s.47.

³³ H. Giroux, *Wobec wyzwań tożsamości i różnicy*, przeł. L. Witkowski w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań- Toruń 1994, s.431.

³⁴ Tamże, s.432- 434.

wymiar kultury wiąże się z procesem tworzenia symbolicznych reprezentacji i praktyk, w jakie te są uwiklane. Obejmuje to szczególnie zajmowanie się analizą reprezentacji tekstualnych, słuchowych i wizualnych oraz tym, w jaką organizację i regulację są one uwiklane w odpowiadających im rozwiązaniach instytucjonalnych. Mamy tu też odniesienie do tego, jak różni ludzie angażują się w takie reprezentacje w praktyce rozumienia i uznawania znaczeń. Jako praktyka kultury, pedagogika zarówno kontestuje jak i przekształca budowę, przedstawienie oraz angażowanie rozmaitych form obrazów, tekstu, rozmowy i działania dającego w efekcie produkcję znaczenia, przy którego pomocy uczniowie budują swoje indywidualne i zbiorowe przyszłości. Pedagogika w tym sensie przedstawia sobą zarówno dyskurs krytyczny, jak i projekt możliwości. Krytyczna pedagogika „miejsca” służy także do kontestowania dominujących form produkcji symbolicznej. Praca kulturalna w tym sensie leży u podstaw projektu, którego intencją jest mobilizowanie wiedzy i pragnień, mogących doprowadzić do znaczących przemian, zmniejszających stopień ucisku w życiu ludzkim.³⁵ Pedagodzy krytyczni powinni rozwijać koncepcję głosu pedagogicznego, którego celem nie jest bynajmniej zwykle odsłanianie tożsamości rozmaitych Inności – tak, jak gdyby były one samowystarczalne, spakowane i gotowe do odsłonięcia i nazwania. Wręcz przeciwnie, taka pedagogia wymaga odzyskiwania złożonych śladów tożsamości, będących wyróżnikami grup dominujących i podporządkowanych, poprzez uczenie się krytycznego odczytywania tego, jak zapisane są relacje wzajemne między Ja i Inni, oraz jak są one przerabiane w ramach przemieszczających narracji o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Krytyczni pedagodzy i inni pracownicy kulturalni powinni dostarczać nowych elementów teoretycznych dla przemyślenia tego, jak polityka na rzecz różnic w kulturze i tożsamości przyczynia się do postępu dyskursu demokratycznego. Ośrodkowe w tym zamyśle jest uznanie wagi walki o stworzenie wielorakich kultur publicznych. Kultury takie winny być postrzegane jako przestrzenie krytyczne, niosące różnym grupom okazję włączania się do dialogu i wymiany, jako ogniwa szerszego wysiłku budowy i przebudowy ich własnych tożsamości, w dążeniach do identyfikowania się z cierpieniem, działaniem, myślami i odczuciami innych.³⁶ W grę jednak wchodzi tu więcej niż zwykle rozwijanie empatii wobec różnicy czy docenianie przyjemności, jakie może wytworzyć dyskurs i stosunki różnicy. Mamy tu bowiem także potrzebę zbiorowej walki wokół polityki nadziei, niosącej za sobą wyobrażenie „możliwości społeczeństwa, w którym równość społeczna i różnorodność kulturowa współlistnieją z demokracją uczestnictwa.”³⁷

Pedagogikę emancypacyjną, jak pisze M. Czerepaniak-Walczak, można rozumieć jako nurt zintegrowanego myślenia i działania skupiony na rozwoju

³⁵ Tamże, s.433.

³⁶ Tamże, s.433.

³⁷ Tamże, s.434.

podmiotowej świadomości i krytyce opresyjności systemu. Jest to pedagogika realizowana poprzez tworzenie warunków rozwoju podmiotowego mówienia własnym głosem i świadomego uczestniczenia w zmienianiu siebie i swojego świata życia.³⁸ Równie istotne jest zrozumienie pojęcia emancypacja. Emancypacja jest procesem uwalniania się od presji i zależności- zarówno – tych, które są powszechnie znane i doświadczane, jak i tych, które dopiero są odkrywane przez poszczególnych ludzi i mają charakter specyficzny dla podmiotu.³⁹ Emancypacja to, przede wszystkim proces osiągania praw i pól wolności.⁴⁰ Projekt emancypacji, nawiązując do rozumienia pojęcia „projekt” J.P. Sartre, gdzie oznacza ono krytyczne zaangażowanie się w to, co istnieje i praktykę, która otwiera się na to, czego jeszcze nie ma i jest jednocześnie odmową (wobec tego, co jest) i realizacją zmiany, w takim sensie oznaczać będzie krytyczną reakcję na opresję i zniewolenie, jakie generuje codzienne życie.⁴¹

Czy dałoby się zatem pomyśleć o pedagogice specjalnej, tudzież o jakimś jej nurcie jako o pedagogice krytycznej i emancypacyjnej? Uważam, że współczesna pedagogika specjalna musi być również pedagogiką krytyczną i emancypacyjną, czy pedagogiką dla różnic. Cóż mogło by to oznaczać, jak można było by to rozumieć? Myślę, że to przede wszystkim otwarcie przestrzeni na różnicę drugiego człowieka, na jego inność i uznanie tejże inności za wartość, to zwrócenie się w stronę codziennego świata życia ludzi uznanych za innych i jego niepowtarzalności, niepowtarzalności wynikającej właśnie z niepełnosprawności. Świata życia, który „mówiony” jest głosem ich samych, a głos ten przestaje być przemilczany, niezauważany w dyskursie publicznym. To uświadamianie, odkrywanie i kontestowanie dominujących form produkcji symbolicznej, krytyczne odczytywanie jak zapisane są wzajemne relacje między ja i inni, my i oni. Zwrócenie uwagi na fakt społecznej konstrukcji niepełnosprawności, uznanie jej za „produkt” dyskursywnej konstrukcji i fenomen kulturowy, to wnikanie w język i jego sieci znaczeń oraz praktyki społeczne przez niego generowane. To odniesienie do polityki, władzy oraz postrzeganie pedagogiki specjalnej jako praktyki społecznej tworzącej nową wiedzę, otwierającej, dostrzegającej nowe sprzeczności i rzucającej wyzwanie wszelkim strukturom hierarchicznym władzy, to odczytywanie złożonych śladów tożsamości, a nie zwykle omawianie, dekodowanie tożsamości Innych. Zatem lokowanie podejmowanych badań nad niepełnosprawnością w paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym oznaczało by sięganie po teksty m.in. J. Habermasa, P. Bourdieu, H. Girouxa, M. Foucaulta, Z. Bauman. Podejmowanie badań w celu prób dokonania radykalnej zmiany społecznej po uprzednim uznaniu iluzoryczności integracji społecznej jej pozorności i

³⁸ M. Czerepaniak- Walczak, *Pedagogika...* j. w. , s.60.

³⁹ Tamże, s.36.

⁴⁰ Tamże, s. 37.

⁴¹ Tamże, s. 7.

deklaratywności, to ciągle redefiniowanie postulatów i śledzenie społecznych praktyk. Uważam, że współcześnie równie dość istotne, jak szeroko pojmowana rehabilitacja osób z niepełnosprawnością, jest krytyczne przyjrzenie się jakimś miejscem zajmującym w społeczeństwie osoby z niepełnosprawnością, jak dominowane czy opresjonowane są przez kulturę sprawności, oraz jak społeczeństwo odnosi się do ich różnicy.⁴² Podejmowane badania, ich analiza i interpretacja obnażałyby istniejącą w dyskursie publicznym, współczesnej kulturze „oczywistość” niepełnosprawności i „naturalność” sytuacji egzystencjalnej, w jakiej te osoby i ich rodziny są ciągle społecznie lokowane, ale także wprowadzałyby wątpliwość w pewną „oczywistość” działań rehabilitacyjnych. Badania krytyczne to codzienne pytanie o sens, o naturę człowieka, o kształt świata społecznego i naszemu w nim byciu. Jak pisze J. Rutkowiak, nawiązując do przywołanej powyżej myśli T. Szkudlarka o „trzecim paradygmacie” i pedagogice realności: zwracam się ku refleksji Szkudlarka nad trzecim modelem pedagogiki jako pedagogiki realności, przeciwstawnej pedagogicznemu „izmom”. T. Szkudlarek rozpatruje opozycyjnie subiektywizm i obiektywizm, ale do takiej figury myślowej można by podstawiać ich więcej, a nawet objąć nią wszystkie „izmy” zaznaczające się w danej realności i wówczas⁴³ budować kategorie pojęciowe na bazie relacji, a nie jej członów, na bazie procesu, a nie jego uwarunkowań i wyników, na bazie realności „bycia”, a nie hipostazowanych idealnych bytów.⁴⁴ Zatem w tym kontekście uruchamianie paradygmatu myślenia krytycznego w pedagogice specjalnej, parafrazując rozważania T. Szkudlarka, oznaczałoby, lub mogłoby oznaczać uchwycenie realności wszelkich działań rehabilitacyjnych, rewalidacyjnych, edukacyjnych. To poszukiwanie myślowej perspektywy dla opisanego rehabilitacji osób niepełnosprawnych (ich edukacji, terapii, wsparcia) - rozgrywającej się w społeczeństwie.⁴⁵ To, podążając dalej tym tropem, oznaczałoby odchodzenie od traktowania rehabilitacji jako „zadania” (myślenie, jak opisuje Szkudlarek, związane z założeniowym traktowaniem edukacji, prowadzące do tworzenia pozoru), na rzecz traktowania rehabilitacji-terapii- edukacji- jako faktu wymagającego konceptualizacji.⁴⁶ Podejmowanie tej „krytyki codziennej” daje szansę na uniknięcie „zamykania” w pojęciach w dualizmach pojęć, to ratunek przed bardzo niebezpiecznymi w pedagogice specjalnej przyjęciami „ostatecznych rozwiązań”,

⁴² Warto zauważyć, że badania w nurcie krytycznym i emancypacyjnym zaczynają być coraz częściej obecne w pedagogice specjalnej. Dostrzec je można w tekstach m.in. J. Rzeźnickiej-Krupy, D. Krzemińskiej, J. Lindyberg, A. Sadownik, A. Krause, K. Rzedzickiej, A. Woynarowskiej.

⁴³ J. Rutkowiak, *Wiele paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*. w: *Paradygmaty współczesnej...* j. w., s.32

⁴⁴ T. Szkudlarek, *Obiektywizm i subiektywizm pedagogiczny a całościowe myślenie o wychowaniu* w: *Pytanie-dialog-wychowanie*, red. J. Rutkowiak Warszawa 1992, s.76, za J. Rutkowiak, *Wiele paradygmatów...* j. w., s.33.

⁴⁵ Por. T. Szkudlarek, *Wyzwanie „trzeciego paradygmatu”...* j. w.

⁴⁶ Por. tamże.

jedynych, słusznym konstrukcji rzeczywistości człowieka z niepełnosprawnością, celów jego rehabilitacji, tworzenia idealnych bytów. I są współcześnie niezwykle istotne, po pierwsze dla prób uniknięcia pozoru, po drugie dla zmierzania się z krytyką, jaką przeczytać można w ostatniej książce E. Zakrzewskiej-Manterys: wiem, że pisanie o powinnościach nie jest dobrze widziane w nauce; pedagogowie specjaliści tym się nie przejmują, ciągle szafując różnymi powinnościami. Więc przyłączę się do ich głosu. Nie powinno się pisać o ludziach, jeśli się ich nie kocha. Ludzie różnią się od wszystkich innych przedmiotów poznania. Nie można o nich pisać, jeśli nie ma się poczucia, że ludzkość jest jedna i każdy człowiek ma w niej do odegrania jakąś rolę. Świat wykreowany przez pedagogów specjalnych jest smutny i ponury. Przypomina nam wszystkim o naszej mialkości.⁴⁷

Konieczność podejmowania badań naukowych i w ich wyniku interpretowania rzeczywistości w tymże paradygmacie, które traktować można jako pewien sprzeciw, wobec oczywistości, tu konkretnie oczywistości dotyczących egzystencji człowieka z niepełną sprawnością, jego różnicy, bycia-w-świecie, kreowanej tożsamości, socjalizującej kultury, sprzeciw wobec kultury pozornie akceptującej odmienną i różnicę, a jednak ciągle unifikującej i niechętniej odmięcom, sprzeciw wobec pozbawiania głosu, zamykaniu w dostępnych „projektach życiowych” dostrzegają także inni przedstawiciele tej dyscypliny. J. Rzeźnicka-Krupa, pisze: pewne wątpliwości może budzić postrzeganie naukowego konstruktów i praktyk społecznych konstytuujących to, co określa się mianem pedagogiki/edukacji specjalnej, według której wyznacznikiem odrębności i swoistości jej przedmiotu badań jest cielesna bądź mentalna przypadłość, powodująca określone, specyficzne trudności w adaptowaniu się do wzorów funkcjonowania zewnętrznego świata. [...] Także wypracowane w obszarze pedagogiki specjalnej teorie i praktyki terapeutyczno-edukacyjne są krytkowane i poddawane w wątpliwość. [...] W perspektywie swoistej re-konstrukcji sfery ontologicznej i epistemologicznej pedagogiki nazwanej specjalną możemy spojrzeć na niepełnosprawność przede wszystkim jako na fenomen kulturowy-umocowany oczywiście w pewien sposób w fizyczności i cielesności człowieka - ale (s)konstruowany i wciąż kształtujący się w różnego rodzaju praktykach społecznych i kulturowych dyskursach, które nadają różnorodnym aspektom owego zjawiska rozmaite znaczenia.⁴⁸

Badania w tym paradygmacie z takimi założeniami ontologicznymi, to m.in. projekty krytycznej analizy dyskursu. Przy uznaniu dyskursu jako kluczowego czynnika w społecznej konstrukcji życia społecznego, ważnego elementu

⁴⁷ E. Zakrzewska-Manterys, *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami społeczeństwa*. Warszawa 2010, s. 178.

⁴⁸ J. Rzeźnicka-Krupa, *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*. Kraków 2009, s.11-12.

relacji władzy i uznaniu języka jako narzędzia dominacji, wykluczania lub emancypacji. To także wszelkie badania np. biograficzne, zajmujące się zrozumieniem subiektywnego doświadczenia człowieka z niepełnosprawnością, jego świata i kształtowania się jego tożsamości w obrębie danych struktur społecznych. Na zakończenie moich rozważań przybliżę założenia krytycznej analizy dyskursu, jako pewnej formy „uprawiania” badań krytycznych. Reprezentanci krytycznej analizy dyskursu, jak pisze T.A. van Dijk, traktują swoje badania jako formę zaangażowanej praktyki społecznej, nawet działalności politycznej, nastawionej na zmianę rzeczywistości. Badacze mogą przeprowadzać społeczne analizy dyskursu w sposób zdystansowany i bezinteresowny, mogą jednak bardziej aktywnie angażować się w badane tematy i zjawiska, jak to zazwyczaj dzieje się, gdy ktoś bada przypadki nadużycia władzy, dominacji i nierówności, wyrażane lub powielane przez dyskurs. Zwolennicy metody krytycznej bezpośrednio wyrażają swoje stanowisko społeczne i polityczne; wybierając stronniczość i poprzez swoje analizy starają się odsłaniać, demistyfikować lub w jakikolwiek inny sposób podważać struktury dominacji. Badacze koncentrują się na istotnych problemach społecznych. Ich praca jest bardziej zorientowana na te problemy, a nie na teorie. Analiza, opis i formułowanie teorii odgrywają tu rolę na tyle ważną, na ile pozwalają lepiej rozumieć i skuteczniej krytykować nierówności społeczne, funkcjonujące ze względu na różne kryteria wyznaczające różnicę pomiędzy ludźmi. Podstawowy cel tych analiz nie ma tylko charakteru naukowego, ale także społeczny i polityczny. Konkretnym celem jest zmiana.⁴⁹ W krytycznej analizie dyskursu głównym celem jest odsłanianie przyczyn określonego użycia języka w odniesieniu do poziomu struktur społecznych oraz ukazanie jak język wpływa na reprodukcję i utrwalanie tych struktur⁵⁰. Jak zauważa J. Habermas, krytyczna analiza dyskursu koncentruje się na demaskowaniu nierówności społecznych, wyrażanych i umacnianych przez język, oraz działa na rzecz emancypacji dyskryminowanych grup, które są wykluczane z udziału w dyskursie lub marginalizowane.⁵¹ Krytyczne badania nad dyskursem dotyczą wykorzystywania języka z punktu widzenia władzy, dominacji, kontroli, dyskryminacji i nierówności. Dowodzą także, że dyskurs władzy i autorytetu uprzedmiotawia nieuprzywilejowanych redukując ich sprawstwo i znaczenie, a umacnia uprzywilejowanych.⁵² Krytyczna analiza dyskursu stawia sobie za cel uświadomienie ludziom, że język to nie coś naturalnego, neutralne narzędzie, ale nośnik systemu przekonań i wartości wyznawanych przez jednostki, zależny od ich pozycji i szerszych społeczno – historycznych uwarunkowań.⁵³ Krytyczna analiza dyskursu osadza analizy ję-

⁴⁹ T.A. van Dijk (red.) *Dyskurs jako struktura i proces*, przeł. G. Grochowski, Warszawa 2001, s.32.

⁵⁰ A. Grzymala-Kazłowska, *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem*, w: „Kultura i Społeczeństwo” 2004 nr 1, s.25.

⁵¹ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t.1, przeł. Kaniowski, Warszawa 1999.

⁵² A. Grzymala-Kazłowska, *Socjologicznie... j. w.* s.26.

⁵³ Tamże.

zyka w kontekście społecznym, kulturowym i historycznym. Wskazuje na represyjny charakter języka i odbijanie się w nim społecznych relacji władzy, uznaje, że język jest jednym z mediów odtwarzających porządek społeczny, zwraca uwagę na to jak poszczególne grupy interesów reprezentowane są na forum publicznym.

Jak pisze T. Szkudlarek: „analiza poststrukturalna, podążająca za inspiracją M. Foucaulta. ma nadzieję ukazać powiązania między poziomami „mikro” i „makro”, między potoczną wiedzą, praktykami i rytuałami życia codziennego a dyskursami władzy i kontroli.⁵⁴ Krytyczna analiza dyskursu powinna „odslaniać kulturowy, przypadłościowy charakter tekstów aspirujących do kontroli naszych podmiotowości, może pomóc w analizie środków używanych do wywierania wpływu na odbiorców rozmaitych tekstów, dzięki niej możliwe jest badanie realnych „materialnych” efektów działania poszczególnych dyskursów”. Wielce pomocne w krytycznej analizie dyskursu, może być traktowanie dyskursu w kategoriach hegemonii w ujęciu Gramsciego. Hegemoniczna funkcja dyskursu polega na jego „dążeniu” do przekształcenia się w instancję zdrowego rozsądku, w „normalność” nie podlegającą krytycznej refleksji. Krytyczna analiza winna zatem prowadzić do zakłócenia „zdroworozsądkowości” dyskursu, do zerwania jego ciągłości i zaburzenia oczywistości, na przykład przez odsłanianie ukrytych w nim ideologicznych interesów.⁵⁵ Dyskurs jest nieodłączną częścią społeczeństwa i ma swój udział we wszystkich społecznych niesprawiedliwościach, jak też w walce z nimi. Przedstawiciele krytycznej analizy dyskursu nie tylko obserwują związki między komunikacją i strukturami społecznymi, ale też, jak zostało to już opisane, są rzecznikami zmian. W myśl powyższych rozważań rzecznikami szeroko rozumianych zmian muszą stawać się pedagodzy specjaliści z podejmowanymi działaniami dla zakłócania „zdroworozsądkowości” dominującego dyskursu, który uprawomocnia obowiązujące „wersje rzeczywistości”, a alternatywne zmusza do milczenia z „nauczeniem się traktowania losu upośledzonych jako specyficznej kariery stawania się sobą.”⁵⁶

⁵⁴ T. Szkudlarek, *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „*Sociologia Wychowania*”, 1997 nr 317, s. 182.

⁵⁵ Tamże, s. 184-185.

⁵⁶ E. Zakrzewska-Manterys, *Upośledzenie...*.j. w. ,s.181.

Special education and critical paradigm –about one of the possible identity exposures of the discipline

The text undertakes the reflexion on paradigms in pedagogic and special education. In the first part of it the author precises definitions of a paradigm exposing their multiplicity and concentrates on present and non-present paradigms in special education exposing the necessity of paradigmatic change as well as implantation of critical- emancipatory paradigm in the area of scientific explorations of the discipline. In her further considerations the author characterizes critical- emancipatory paradigm in reference to special education. She inquires about special education as critical, emancipatory, differences - oriented pedagogy. She also notices that current researchers of disability phenomenon ought to employ critical- emancipatory paradigm in their explorations with references to critical and emancipatory pedagogic.