

Sławomira Sadowska
Uniwersytet Gdański

Bez konturu? O potrzebie samoświadomości dyscyplinarnej pedagogiki specjalnej

Budowanie samoświadomości dyscyplinarnej pedagogiki specjalnej realizowane jest, tak jak w przypadku każdej nauki, w procesie historycznym. Głównym polem odniesień jest idea nieciągłości nauk, która przybrała w filozofii nauk nie tylko postać nieciągłości epistemologicznej i temporalnej, ale także nieciągłości interdyscyplinarnej. Akcentowanie nieciągłości interdyscyplinarnej pozwala zauważyć, że dyscypliny nie są zsynchronizowane w czasie w swej zmienności, w tempie osiągania dyscyplinarnej dojrzałości, w sposobach obchodzenia się z przeszkodami epistemologicznymi. Analizy odwołują do przesłanki o poszerzających się granicach poznawczych eksploracji w pedagogice specjalnej i zagrożeń dla pedagogiki specjalnej, jakie wynikają z „przeszkody poznania zbyt ogólnego”. Kontur przestrzeni dyscypliny kreślony w odwołaniu do kategorii „problematyka niepełnosprawności” nie jest ostry i nie rozdziela zakresu poznania pedagogiki specjalnej od specyfiki innych dyscyplin. Rozważania spaja przeświadczenie, że trwanie pedagogiki specjalnej (a tym bardziej samodzielność dyscyplinarnej) jest wyraźnie związane z wewnątrzdyscyplinarnymi ocenami zdolności dyscypliny do tworzenia wiedzy wartościowej w nowych dla niej obszarach.

Słowa kluczowe: pedagogika specjalna, tożsamość pedagogiki specjalnej, nieciągłość nauk, przeszkoda epistemologiczna

No outline? About the need of disciplinary self-awareness of special education

Building of disciplinary self-awareness in the field of special education is, as is the case with every science discipline, a historical process. The main field of reference is the idea of discontinuity of sciences, that in the philosophy of sciences has taken not only the form of temporal and epistemological discontinuity, but also that of interdisciplinary discontinuity. Setting the accent on interdisciplinary discontinuity allows us to realize that the disciplines, in their volatility, are not synchronized neither in time, nor the pace of achieving disciplinary maturity, nor the approaches towards dealing with epistemological obstacles. The analysis draws from the premise of broadening borders of cognitive exploration in special education and focuses on the dangers to special sciences that result from „the obstacle of too broad cognition”. The outline of the discipline’s field is drawn in reference to the category of „disability issues”, which is not clear and does not separate the knowledge about special education from specificity of other disciplines. The reflection is unified by a conviction that the existence of special education (still much less its disciplinary auton-

omy) is clearly connected to the capacity of the discipline to self-evaluate its ability to create valuable knowledge in new fields.

Keywords: special education, identity of special education, discontinuity of sciences, epistemological obstacles

Wprowadzenie

W ostatnim czasie w środowisku pedagogów specjalnych pojawiają się coraz częściej głosy domagające się ponownych ocen pedagogiki specjalnej jako nauki, diagnoz w obszarze jej uprawiania, ocen problemów i wyzwań, z jakimi pedagogika specjalna powinna sobie poradzić w najbliższej przyszłości. Przewodnicząca Zespołu Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, profesor Marzanna Zaorska, na posiedzeniu 12.05.2016 r przedstawiła głos na temat: *Pedagogika specjalna teoretyczna i praktyczna – dorobek historyczny i stan obecny (osiągnięcia/porażki), zagadnienie statusu pedagogiki specjalnej*, próbując zainicjować prace nad ubieganiem się pedagogiki specjalnej o samodzielność dyscyplinarną. Ostrożne poparcie środowiska znalazło wyraz w uzgodnieniu o konieczności gruntownej debaty. Planowane dyskusje odroczone w czasie. Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogów Specjalnych, profesor Amadeusz Krause, zainicjował w ramach XIV Konferencji Naukowej z cyklu Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, zorganizowanej w Gdańsku w maju 2017 roku przez Uniwersytet Gdański oraz Polskie Towarzystwo Pedagogów Specjalnych, debatę pod hasłem *Dokąd zmierza pedagogika specjalna?* Główne jej nurty koncentrowały się wokół pytań: Jaka nauka? – siła i słabości pedagogiki specjalnej; Jaka szkoła? – kierunek zmian edukacji i ich konsekwencje dla pedagogów specjalnych; Jakie kształcenie? – kto i jak będzie kształcił pedagogów specjalnych za 20 lat; Jakie działania? – kierunki działań wzmacniających pedagogikę specjalną.

Doceniając wartość różnych wypowiedzi uczestników tych debat, przedstawię własny głos w sprawie problemów i wyzwań, z jakimi pedagogika specjalna powinna sobie poradzić w najbliższej przyszłości. Poszukiwanie silnie koresponduje z pojmowaniem procesu historycznego nauk, jaki wyłania się z dwudziestowiecznej francuskiej filozofii nauk, która w odróżnieniu od tradycji anglosaskiej, poszukującej jednolitego modelu historyczności dla wszystkich nauk (podporządkowując zresztą ten temat kwestii racjonalności zmiany w nauce), proponuje pluralistyczny punkt widzenia na kwestię modelu historyczności nauk, podkreślając przy tym zagadnienie racjonalności samych nauk. Proponowane przez Gastona Bachelarda, Georgesa Canguilhema i Michela Foucaulta modele historyczności nauk uwzględniają różne typy nieciągłości wiedzy (epistemologiczna, interdyscyplinarna, temporalna), a także różnią się między sobą sposobami, za

pomocą których waloryzuje się je w nauce. Każdy z nich, dzieląc pewne wyjściowe, wspólne założenia, dochodzi do odmiennego akcentowania roli w tym procesie wyróżnionych rodzajów nieciągłości. Świadomość odrębności i powiązań poglądów na poznanie i wiedzę wyraża zróżnicowanie terminów na określenie własnych stanowisk: epistemologia historyczna Bachelarda, historia epistemologiczna Canguilhema i archeologia wiedzy Foucaulta [Bytniewski 2015]. W analizach nie uchylam się od rozumienia procesu historycznego pedagogiki specjalnej w duchu paradygmatycznych zmian. Analizy spaja przeświadczenie, że trwanie pedagogiki specjalnej (a tym bardziej samodzielność dyscyplinarna) jest wyraźnie związane z wewnątrzdzyscyplinarnymi ocenami zdolności dyscypliny do tworzenia wiedzy wartościowej w nowych dla niej obszarach. Założenie to odwołuje się do przesłanki o poszerzających się granicach poznawczych eksploatacji pedagogiki specjalnej i podejść, że podstawową własnością racjonalności naukowej jest ich ograniczenie, zarówno co do czasu obowiązywania, jak i zakresu dyscyplin, jakie regulują. Obszar podjętych dociekań, jak sądzę, może sprzyjać samoświadomości badaczy – pedagogów specjalnych, a tym samym samoświadomości dyscyplinarnej.

Samoświadomość tożsamościowa pedagogiki specjalnej w pierwszym okresie włączenia pedagogiki specjalnej w struktury akademickie – uwagi wyjściowe

W procesie tworzenia każdej dyscypliny naukowej odnajdziemy debatę na temat jej tożsamości, której celem było określenie przedmiotu badań, ustalenie podstawowej terminologii i jej zdefiniowanie, wpisanie się w określoną metodologię legitymizowania wiedzy wytwarzanej o przedmiocie badań oraz praktykę wykorzystywania wiedzy uznawanej za naukową. Tak rozumiany początek, jak wskazuje T. Hejnicka-Bezwińska [2013, s. 38], zdominował dla przykładu pedagogikę w Europie na etapie jej awansu, który polegał na włączeniu jej jako dyscypliny naukowej w struktury akademickie. Proces ten rozpoczął się na przełomie XVIII i XIX wieku w obszarze niemieckojęzycznym. W Polsce nastąpił on z opóźnieniem. Warto zauważyć (z uwagi na dyscyplinarną nadrzędność pedagogiki nad pedagogiką specjalną), że kształtowanie samowiedzy, świadomości i samoświadomości tożsamościowej pedagogiki było realizowane w silnym związku z warunkami politycznymi, kulturowymi, instytucjonalnymi (strukturalnymi) okresu PRL, co tworzyło warunki dla dominacji pedagogiki empirycznej oraz wiązało się z narzuceniem pedagogom osobliwie rozumianego w tym czasie wymogu wobec niej, aby była ona praktyczna. Problem tożsamości pedagogiki

powracał najczęściej w momentach bardziej radykalnej zmiany, niezależnie od tego, czy zmiana ta wywołana była wewnętrzną logiką jej rozwoju, czy też wymuszona została czynnikami zewnętrznymi względem niej, np. transformacją ustrojową.

Akademickie umocowanie obszaru naukowej eksploracji, który w Polsce nazwany został pedagogiką specjalną, nastąpiło w Europie na początku XX wieku. Ważną datą dla tych początków był 1861 rok, kiedy po raz pierwszy pojawiła się w pracy naukowej nazwa pedagogika lecznicza (*heilpädagogik*/ortopedagogika). Twórcami tego pojęcia byli dwaj pedagodzy niemieccy J. D. Georgens oraz M. Deinhardt w opublikowanym pierwszym tomie ich dzieła pod tytułem *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenstalten* (Pedagogika lecznicza ze szczególnym uwzględnieniem idiotyzmu i zakładów dla idiotów) [por. Lipkowski 1981, s. 7]. Drugi tom tej pracy ukazał się w 1863 r. Ideą przewodnią mającą spajać w jedną całość wysiłki w nurcie pedagogiki leczniczej (jako nauki zbiorczej, ogólnej) była – jak to określali Georgens i Deinhardt – pedagogiczna walka przeciwko określonym sposobom traktowania nędzy, cierpienia oraz degeneracji a więc obrona najsłabszych, odrzuconych, wykluczonych członków społeczeństwa [Speck 2005, s. 53-54]. Pełne uznanie pedagogiki leczniczej jako odrębnej dyscypliny naukowej o swoistej strukturze, własnym przedmiocie badań i terminologii nastąpiło wiele lat później. Awansowała ona do tego miana w roku 1931 – wówczas to H. Hanselmann zorganizował w Zurychu pierwszą w krajach zachodnich katedrę pedagogiki leczniczej (*heilpädagogik*) [Sękowska 2001, s. 17]. W latach 30. XX wieku *heilpädagogik* bazowała na tradycji klasycznej psychologii (W. M. Wundta), twierdzeniach psychologii głębi (Z. Freuda, A. Adlera), ale także szukała teoretycznego uzasadnienia w medycynie. Tradycja medycznego nurtu koncentrującego się na chorobie, pojmowanego jako rodzaj psychopatologii stosowanej, spotykała się w kolejnych latach z coraz większą krytyką. P. Moor – następcą H. Hanselmann na Katedrze Uniwersytetu w Zurychu – odchodząc od modelu opartego na psychopatologii dziecka, zaproponował model uprawiania psychologii i pedagogiki dziecka niepełnosprawnego, który koncentrował się na jego indywidualności. W. Ziedler [2005, s. 13–14] zwraca uwagę, że rozumienie *heilpädagogik* (ortopedagogiki) przez P. Moora i H. Hanselmanną łatwo zrozumieć, odwołując się do ich wyjaśnień. „Orthos” nie dotyczy „wychowania”, ale środowiska, w którym się on znajduje, wzrasta, rozwija. „Orthos” to swoisty postulat.

Awans pedagogiki specjalnej do wymiaru akademickiego nastąpił w Polsce w 1958 roku – wówczas powołana została na Uniwersytecie Warszawskim pierwsza Katedra Pedagogiki Specjalnej, a jej kierownictwo objęła Maria Grzegorzewska. Krystalizowanie się zrębów naukowej pedagogiki specjalnej następowało w ścisłym związku ze „szkołą naukową” M. Grzegorzewskiej. Jej trzon kształtował się zaś

w nierozzerwalnym związku z Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej utworzonym przez M. Grzegorzewską w 1922 roku. Stanowił on przez wiele lat centrum kształcenia nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa specjalnego. Termin pedagogika specjalna stosowany był wówczas w jednoznacznym kontekście pragmatycznym, zawsze na określenie działań pedagogicznych, zrelatywizowanych zwłaszcza do szkolnictwa specjalnego. Zainicjowane w okresie międzywojennym przez M. Grzegorzewską starania o zapewnienie dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej dostępu do oświaty i wykształcenia przyjmuje się więc powszechnie za działania powołujące pedagogikę specjalną w Polsce. Odnotuję, że w 1970 roku PIPS uzyskał status wyższej szkoły zawodowej, a w 1976 roku został przekształcony w Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej. Od lat 70. XX wieku ośrodki naukowe pedagogiki specjalnej powoływane też były w innych ośrodkach akademickich (np. Lublin, Gdańsk). J. Doroszevska, w przedmowie do książki *Pedagogika specjalna*, która powstała w efekcie propozycji M. Grzegorzewskiej wspólnego opracowania i poszerzenia skryptu jej wykładów (stan zdrowia nie pozwolił jednak twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej pracować nad wspólnym dziełem), zwraca uwagę na humanistyczne źródła tworzenia zrębów pedagogiki specjalnej. „Pedagogika specjalna jest (...) wykwitem humanitaryzmu, na który składają się wieki różnych dążeń, różnych zwyczajstw i klęsk, wszelkich usiłowań niesienia ratunku, niekiedy zwykłe podanie pomocnej ręki, czasem tylko okazanie dobroci. Wszystko to prowadzi do tego, aby ludziom, którzy sami sobie poradzić nie mogą i których społeczeństwo jakże często odpycha od siebie i nie traktuje jako równowartościowych – zapewnić należne im miejsce wśród współobywateli wszystkich wspólnot świata” [Doroszevska 1981a, s. 24].

Wykładnia tego, jak rozumieć naukową wersję pedagogiki specjalnej, jaką odnajdujemy w przywoływanej pracy, jest „otwarta”. W istocie autorka uchyla się od dookreślenia ram badawczych pedagogiki specjalnej, chociaż zakres przedmiotowych zainteresowań w pewien sposób podpowiada wskazanie, by dociekania służyły celowościowej działalności pedagogicznej pedagogów specjalnych (działania praktyczne, zapewnione wówczas systemowo, odnosiły się do pracy z dziećmi i z młodzieżą). Autorka, sytuując pedagogikę w bloku nauk teoretycznych i praktycznych, ma świadomość tego, że nauki praktyczne narażone są na orzekanie zbyt wąskie. Pisze: „Zalecenia nauk praktycznych są w zasadzie zaleceniami z punktu widzenia wiedzy teoretycznej – »kulawymi« lub instrumentalnymi, gdyż można je odnieść do szerszej klasy zjawisk. Stwierdzenia odnoszące się do dzieci można odnieść do osób dorosłych. Pomimo zdania sobie sprawy z tego teoretycznego błędu wypowiedzianych tez (jej »kulawości«) stosujemy je w praktyce pedagogicznej, gdyż tok naszego postępowania nie może stale odwoływać się do szerokich zakresów tez, na których ta dyrektywa się opiera” [Doroszevska 1981a, s. 204].

Rozbudowa systemu teoretycznego i praktycznego pedagogiki specjalnej postrzegana była w odwołaniu do szerokiej wiedzy biologicznej, psychologicznej i społecznej wyjaśniającej niepodzielność funkcjonowania procesów neurofizjologicznych i psychospołecznych. Omawiane przez J. Doroszewską w książce problemy są więc szerokie i odwołują się najnowszych ustaleń z innych dyscyplin naukowych [por. Doroszevska 1981 a, b]. Wskazania, odnoszące się do pracy naukowej i praktycznej pedagoga specjalnego, odnajdujemy między innymi w słowach: „Niezależnie od tego, czy pedagog specjalny jest teoretykiem, czy praktykiem, ważne jest dla niego poznanie praw rządzących uzasadnieniem prawdziwości tez, na których opiera swoje postępowanie, nie tylko na wyłącznym stwierdzeniu skuteczności tych działań” [Doroszevska 1981a, s. 206]. „»Półmrok niepewności« powinien być przewyciężony nie dla ambicji, by pedagogika specjalna mogła być nazwana dyscypliną naukową, ale przede wszystkim dlatego, że powinna być wystarczająco uzasadnionym zbiorem obiektywnych twierdzeń, na których muszą się oprzeć indywidualnie dostosowane do powstałej sytuacji decyzje, które dla pedagoga specjalnego stanowią sens jego poczynań” [Doroszevska 1981a, s. 211].

Warto zauważyć, że przedmiotowe zainteresowania pedagogiki specjalnej, które miały służyć praktycznej działalności, wiązane były ściśle z przestrzenią wartości (te zaś tworzyły obszar ważności ewaluacyjnej i normatywnych powinności). Autorka pisała: „Racją bytu pedagogiki specjalnej są sądy aksjologiczne o charakterze dociekań filozoficznych bardziej lub mniej udowodnionych naukowo, które przyjmujemy jako punkt wyjścia naszej działalności, jako «zamówienie» ontologiczne (zasada strzeżenia i wzmacniania życia) czy «zamówienie» moralne – humanitarne i społeczne (racjonalne pozytywne stosunki interpersonalne). Pedagogika jest wykonaniem tych zamówień, szukaniem, obmyśleniem środków działania zmierzającego do osiągnięcia przyjętych przez siebie celów i ideałów” [Doroszevska 1981a, s. 211].

O budowaniu samoświadomości dyscyplinarnej i autoryzowanych dyscyplinarnie normach nauki aktualnej

Budowanie samoświadomości dyscyplinarnej pedagogiki specjalnej realizowane jest, tak jak w przypadku każdej nauki, w procesie historycznym. Wyjściowe stanowiska (i warunki w jakich powstały) otwierają jedynie proces kształtowania samoświadomości tożsamościowej pedagogiki specjalnej. Śledząc ewolucję dyskursu tożsamościowego pedagogiki specjalnej, można zauważyć, że budowanie tożsamości pedagogiki specjalnej w tym najwcześniejszym okresie było nie tyle

pochodną sukcesów osiągniętych na drodze działalności poznawczej, ile pochodną celu, któremu ta działalność ma służyć. Cel ten wyrastał zaś z „zamówienia” nakreślonego przestrzenią wartości.

Nieco inną ocenę można wyartykułować wobec budowania tożsamości pedagogiki specjalnej w okresie PRL. Widoczne jest w tym okresie usilne dążenie przedstawicieli tej dyscypliny do narzucania ram identyfikacyjnych tej nauki, które często wyraźnie odnoszą się do ówczesnych warunków instytucjonalnych oraz nawiązują do optyki ideologicznej w zakresie formułowania celów [por. Sadowska 2009 a]. Takie próby widoczne są w pracy pod redakcją K. Kirejczyka [1981a], poświęconej pedagogice upośledzonych umysłowo, w której problematyzowaniu kwestii z tytułowego pola towarzyszą autorskie wykładnie dotyczące pedagogiki specjalnej jako nauki, jej systematyki, pojęć itp. [Kirejczyk 1981b]. W ujęciu autora pedagogika specjalna to „nauka o wychowaniu osób wyłącznie ujemnie lub dodatnio odchylonych od normy rozwoju do tego stopnia, że wymagają one specjalnego kształcenia w domach, w oddzielnych celowo dla nich zorganizowanych placówkach oświatowo-wychowawczych lub specjalnych zabiegów pedagogicznych w przypadkach uczęszczania do szkół normalnych celem zapewnienia im optymalnego, dostępnego dla nich fizycznego i psychicznego rozwoju i przygotowania ich do użytecznego życia zgodnie z powszechnie przyjętymi poglądami i warunkami panującymi w danym społeczeństwie” [Kirejczyk 1981b, s. 158]. Należy zauważyć, że wiele z definicyjnych ujęć pedagogiki specjalnej z tego okresu, ale również z lat późniejszych, jest podobnych do propozycji K. Kirejczyka. Krytycznie oczywiście należy się odnieść do obecności takich ujęć w pracach wydawanych wiele lat później, które (zgodnie z zapowiedzią autorską), mają przedstawiać aktualny (w stosunku do daty wydania książki) obraz pedagogiki specjalnej. Należy też podnieść, że ujęcia ujmujące pedagogikę specjalną jako naukę o wychowaniu (osób upośledzonych/odchylonych od normy/niepełnosprawnych) kojarzyły pedagogikę specjalną głównie ze scjentyistycznym modelem uprawiania nauki. Model ten był przez wiele lat prawomocnym modelem badawczym. Dzisiaj „mapa” stanowisk i podejść metodologicznych jest zróżnicowana [por. Krause 2010; Sadowska 2010].

Jeśli przyjąć, że wyznaczona tożsamość stanowi warunek podejmowania i prowadzenia badań określonego typu, to zauważę, że ujęcie K. Kirejczyka redukuje podejmowanie i prowadzenie badań do przestrzeni zamierzonych, świadomych, celowych oddziaływań na osoby z niepełnosprawnością. Wyznacza on, w odwołaniu do stanowiska H. Muszyńskiego w pedagogice, że przedmiotem badań pedagogiki specjalnej są „zamierzone, świadome, celowe oddziaływania na wychowanka, zmierzające do jego fizycznego i psychicznego rozwoju, ukształtowania osobowości i przygotowania do życia z wyłączeniem oddziaływania niezamierzonego, przypadkowego, żywiołowego [Kirejczyk 1981 b, s. 148]. W od-

wołaniu do tego przykładu zauważę, że tłumienie pewnych obszarów badawczych, pewnych orientacji badawczych i wynoszenie innych do rangi ważności sprzyja ortodoksji w wytwarzaniu wiedzy, co było istotnym rysem pedagogiki specjalnej przed przełomem, jaki zapoczątkowany został w latach 80. XX wieku. Wydaje się jednak (uwzględniając ogład współczesnej pedagogiki specjalnej), że nie w pełni pedagogika specjalna wyniosła lekcję z tej historii. Kwestie te można odnieść do pojęcia z zakresu historii nauk – „bycia w prawdzie”. „Bycie w prawdzie jest konsekwencją historycznego ułożenia wypowiedzi naukowych: gdy stanowią część dyskursu nauki, to dlatego, że są zgodne z regułami, które je formują i dopuszczają do obiegu w nauce. W pojęciu «bycia w prawdzie» chodzi więc nie o to, co czyni daną wypowiedź prawdziwą, lecz o to, co może w danym czasie uczynić dyskurs nauki prawdziwym” [Bytniewski 2014, s. 128–129]. Jedno jest pewne, opis stanu rozwoju dyscypliny kryje zawsze w sobie historyczny proces prowadzący do tego stanu.

Można podnieść, że pedagogika specjalna działa na terytorium, do którego zgłaszają pretensje polityka, ideologia, religia, czego nie doświadcza społeczność naukowa nauk przyrodniczych (bardziej izolowana od reszty społeczeństwa). Uwikłanie w roszczenia społeczeństwa rzutuje tu wyraźniej na trajektorię rozwojową niż w innych naukach. Dodam, że nie bez znaczenia dla procesu rozwoju pedagogiki specjalnej są też indywidualne pokusy przedstawicieli środowiska naukowców. Obserwowane często pójście za głosem siły wiązać można częściej z osobistymi zyskami niż z potrzebami nauki [por. Sadowska 2008; 2010].

Zadziwia, że kwestie ewolucji tożsamości pedagogiki specjalnej nie znajdowały przez wiele lat należnego miejsca w dyscyplinie. Jeśli jednak przyjąć, że tożsamość pedagogiki specjalnej jest pochodną sukcesów osiągniętych na drodze poznawczej penetracji. (jest czymś wtórnym w stosunku do realizacji zadań poznawczych) to kształtowanie samowiedzy, świadomości i samoświadomości tożsamościowej pedagogiki specjalnej było realizowane zawsze przez jednostki kształcenia akademickiego, powołane do wytwarzania wiedzy naukowej, kształcenia w zakresie pedagogiki specjalnej i nadawania stopni naukowych w tym zakresie. Ewolucję tożsamości pedagogiki specjalnej w pewien sposób ujawnia zaproponowana przez A. Krause [2010] współczesna mapa paradygmatyczna. Analizy, jakie prowadzi A. Krause w książce *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, odwołują do sukcesów nauki w historycznym procesie i odsłaniając jednocześnie powikłaną trajektorię rozwoju pedagogiki specjalnej, ujawniają przestrzeń dezaktualizacji i aktualizacji kluczowych dla pedagogiki specjalnej zagadnień. Książka ta otwiera przestrzeń dyskusji o wizji rozwoju naukowego tej dyscypliny.

Konstatacja autora o przydatności paradygmatów w pedagogice specjalnej dla dyscyplinarnego samookreślenia się i wyznaczania kierunków jej rozwoju,

pozwala postawić między innymi pytanie: czy pole pracy z osobami wybitnie zdolnymi i utalentowanymi oraz z osobami niedostosowanymi społecznie są polami pedagogiki specjalnej? Autor w analizach nie odnosi się zupełnie do kwestii teoretycznych i praktycznych pracy z tymi osobami, a przecież od lat 80. przestrzeń pracy z osobami wybitnie zdolnymi i utalentowanymi włączana jest w systematykę pedagogiki specjalnej, a obszar resocjalizacji włączany jest od początkowego okresu rozwoju pedagogiki specjalnej jako nauki. W próbie odpowiedzi na to pytanie podkreślę, że Grzegorz Szumski [2008, s. 325] śledząc zakres ujmowania pedagogiki specjalnej w publikacjach z różnego okresu, zwraca uwagę na kwestię sprzeczności, pomiędzy ujęciami definicyjnymi odwołującymi się do zakresu podmiotowego pedagogiki specjalnej (kręgu osób, które wchodzą w obszar zainteresowań badawczych i praktycznych) a aparaturą terminologiczną wykorzystywaną do definiowania pedagogiki specjalnej w aspekcie przedmiotu (specyficznych oddziaływań). Aparatura terminologiczna nie obejmuje najczęściej oddziaływań przeznaczonych dla jednostek wybitnie zdolnych i uzdolnionych. Przykład ten wskazuje, że wyraźną przeszkodą epistemologiczną są pojęcia. Pozwala też sądzić, że osiągnięcia poznania w niektórych polach (które uznaje się za pola pedagogiki specjalnej) nie miały znaczącego udziału w rewidowaniu stanowisk w pedagogice specjalnej. Można to też rozumieć tak, że ramy pedagogiki specjalnej są znacząco węższe od tych, na jakie wskazują niektórzy pedagodzy specjalni w definicyjnych ujęciach – raczej odpowiadają przestrzeni refleksji A. Krausego.

Postawić można pytanie o to, czy przestrzeń eksploracji badawczej zorientowana podmiotowo na osoby niedostosowane społecznie i wybitnie zdolne ma szansę być w przyszłości polem eksploracji pedagogiki specjalnej? Na tak postawione pytanie przedstawiałam swoją odpowiedź już kilka lat temu [Sadowska 2012]. Ponawiam więc przedstawiony wcześniej punkt widzenia. Dostrzegam raczej konieczność porzucenia nadziei, by zwłaszcza kwestie teoretycznej i badawczej refleksji nad edukacją osób wybitnie zdolnych i utalentowanych można było w przyszłości rzeczywiście włączać do ram przedmiotowego zainteresowania pedagogiki specjalnej. Badacze/naukowcy zajmujący się tym obszarem (a jest ich pokaźna liczba) nie samoidentyfikują się już dzisiaj jako reprezentanci pedagogiki specjalnej (wskazuje na to chociażby ich udział w konferencjach środowiskowych). Zaplecze koncepcyjne, do którego mogą się odwoływać we własnych badaniach, postrzegają poza obszarem pedagogiki specjalnej. Dla pełnego obrazu odnotuję, że w najnowszym podręczniku z pedagogiki specjalnej [Chrzanowska 2015] zagadnienie niedostosowania społecznego jest obecne, jednak problemy są omawiane głównie w stosunku do dzieci i młodzieży. Autorka mówiąc o przesłankach włączenia tych treści do podręcznika wskazuje na historyczne osadzenie problematyki niedostosowania społecznego w obszarze pedagogiki

specjalnej oraz przypisanie w prawie oświatowym dzieciom i młodzieży niedostosowanym społecznie statusu uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych [Chrzanowska 2015, s. 12].

Jeszcze raz zauważę, że nauka aktualna wyznacza kryteria oceny tego, co naukowe było w przeszłości i co za naukowe można uznać obecnie, a także ramy bieżących problematyk dyscypliny. W historii dyscypliny, w różnych interwałach czasowych, można mówić o różnych postaciach wiedzy sankcjonowanej i przedawnionej. Wiedza przedawniona, osądzona normami naukowości nauki aktualnej, zostaje odrzucona z korpusu obowiązującej wiedzy. Jest przestarzała i dlatego nie oddziałuje w wiedzy aktualnej. Sytuuje się na obrzeżach świadomego uprawiania dyscypliny i jest ważnym przedmiotem innej dyscypliny: jej historii. Wiedza sankcjonowana stanowi odziedziczony korpus wiedzy niejako autoryzowany dyscyplinarnie normami nauki aktualnej. Uczestniczy w formułowaniu i rozstrzyganiu bieżących problemów dyscypliny, podtrzymuje swym autorytetem wagę bieżących problematyk [por. Bytniewski 2015, s. 244].

O niebezpieczeństwach redukcji historii nauki do pejzażu „mapy bez konturu” i zagrożeniach wynikających z błędów wewnątrzdyscyplinarnych ocen poszerzenia granic dyscypliny

Idea nieciągłości nauk przybrała w filozofii nauk nie tylko postać nieciągłości epistemologicznej i temporalnej, ale także nieciągłości interdyscyplinarnej [por. Bytniewski 2014, 2015]. Akcentowanie nieciągłości interdyscyplinarnej pozwala zauważyć, że rytm historii jest zmienny w poszczególnych dyscyplinach. Nie są one zsynchronizowane w czasie w swej zmienności, w tempie osiągania dyscyplinarnej dojrzałości, w sposobach obchodzenia się z przeszkodami epistemologicznymi.

Pomimo faktu, że podejścia do historyczności nauk rozwijane przez trzech reprezentantów filozofii francuskiej (Gastona Bachelarda, Georges-a Canguilhem-a oraz Michela Foucaulta) różnią się, to u każdego z nich kwestie nieciągłości dyscyplinarnej są obecne. W odwołaniu do analiz z tego pola P. Bytniewski konstatuje: „Dyscypliny naukowe nie tylko zachowują własne tradycje badawcze i odrębne dziedziny przedmiotowe, co różnicuje ich metody, ale też kształtują – jak stwierdza Bachelard – «regionalne racjonalności». Ich funkcją w poznaniu jest różnicowanie postaci naukowej (dyscyplinarnej) obiektywizacji doświadczenia. W konsekwencji – co zauważa Canguilhem – historyczność obejmuje nie tylko formy zmienności samej dyscypliny, ale kształtuje też zróżnicowane w czasie łady dyscyplin naukowych. Oznacza to także brak ich «ściślego upakowania»

w «logicznej przestrzeni» łańdów dyscyplin naukowych. W idealnej przestrzeni wiedzy dyscypliny naukowe nie graniczą ze sobą, nie pozostawiając obszarów przedmiotowych poza swoim zainteresowaniem. Wiedza – jak stwierdza z kolei Foucault – występuje w historii w »szyku rozproszonym«. Pomiędzy dyscyplinami, które w danym czasie mają status nauk, istnieje wolna przestrzeń, w której powstają pewne nowe dyscypliny, giną bezpowrotnie jeszcze inne, i w której istnieją formy wiedzy nienaukowej. Wszystkie te obszary wiedzy są historycznie aktywne i w aktywności tej trzeba doszukiwać się źródeł zmienności łańdów wiedzy” [Bytniewski 2015, s. 243].

Nieciągłość interdyscyplinarna jest najsilniej eksponowana w modelu procesu historycznego nauk zaproponowanym przez Canguilhema. Analizuje on tę nieciągłość za pomocą pojęcia ideologii naukowej, która jest tworem zarówno pogranicza nauki i nie-nauki, jak i pogranicza różnych od siebie dyscyplin naukowych. „Ideologia naukowa to swoista »epistemologiczna hybryda« powstająca tam, gdzie przeszacowuje się sukces nauki dyscyplinarnej. Inicjatywa owego przeszacowania może jednak wypływać zarówno z inspiracji naukowej (często innej dyscypliny), jak i nienaukowej, tj. myślenia potocznego podatnego na zdroworozsądkowe interpretacje poznania naukowego. Ideologia naukowa nie jest częścią wiedzy naukowej, lecz jej swobodnym przedłużeniem w obszar przedmiotowy odmienny od tego, jaki zajmuje dana dyscyplina. Ideologia naukowa przekracza granice dyscyplinarne wiedzy naukowej inaczej, niż czyni to sama nauka, gdy poszerza wiedzę. Korzysta bowiem ideologia naukowa w sposób pasożytniczy i poznawczo nieefektywny z atrakcyjności swego rodzaju metafory epistemologicznej, pozwalającej dopatrywać się sukcesu poznawczego w przeniesieniu naukowej aparatury pojęciowej na teren, do jakiego się ona nie stosuje. Ideologia naukowa pojawia się tam, gdzie subiektywnie rozumiane zaspokojenie apetytu poznawczego, poczucie poznawczego panowania nad przedmiotem, przyplaca się obiektywną wartością braku precyzji, niewyspecjalizowaniem sposobów jego poznania. Taki pasożytniczy stosunek do osiągnięć w nauce dostrzegali już Bachelard, analizując »przeszkodę poznania zbyt ogólnego«. (...) Tego rodzaju postępowanie »blokuje myśl«, »uśmierca pytania«. Strefa tego, co nieznanne, wokół poznania zbyt ogólnego, nie rozpada się na precyzyjne problemy” [Bytniewski 2015, s. 254].

Akcentowanie nieciągłości interdyscyplinarnej pozwala zauważyć, że wewnątrz-dyscyplinarne przeszacowania historii przedawnionej i sankcjonowanej pozwalają nie tylko na krytykę minionych ocen przeszłości dyscypliny, ale też na dystansowanie się do ideologii naukowych, jako produktów fałszywych ocen zdolności dyscypliny do tworzenia wiedzy wartościowej w nowych dla niej obszarach. Inaczej mówiąc: „ocena historii nauki pozwala na odróżnienie ideologii naukowej od efektywnego poszerzenia granic dyscypliny” [Bytniewski 2015, s. 257]. Można

wskazać, że pojęcie ideologii naukowej umożliwi docenienie znaczenia dyscyplinarnego charakteru wiedzy naukowej dla jej rozwoju, pozwala też, jak to określał Canguilhem, „ochronić nas przed redukcją historii nauki do pejzażu pozbawionego cech, mapy bez konturu” [za: Bytniewski 2015, s. 255].

Zagrożeniem dla pedagogiki specjalnej z pewnością może być uchylanie się od zakreślania jasnych granic dyscypliny bądź wyrażanie stanowisk, które wskazują na przestrzeń dyscypliny „bez konturu”. Można pokusić się o stwierdzenie, że w procesie historycznego rozwoju pedagogiki specjalnej nastąpiło wyraźne odchodzenie od dookreślania „konturu” pedagogiki specjalnej. Za przykład niech posłuży najnowsze kompendium z zakresu pedagogiki specjalnej [Chrzanowska 2015]. Autorka, akcentując interdyscyplinarny charakter pedagogiki specjalnej, pisze we wstępie: „Publikacja, którą oddaję do rąk czytelnika: *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, jest próbą ukazania interdyscyplinarnego dorobku w zakresie tradycyjnych i nowych obszarów badań koncentrujących się na problematyce zróżnicowania rozwojowego, jego konsekwencji i implikacji” [Chrzanowska 2015, s. 10]. I. Chrzanowska organizuje myślową przestrzeń o pedagogice specjalnej w odwołaniu do kategorii: problematyka zróżnicowania rozwojowego, jego konsekwencji i implikacji. Silnie zaznaczona jest też organizacja myślowej przestrzeni o pedagogice specjalnej w odwołaniu do kategorii: problematyka niepełnosprawności. Dla przykładu, mówiąc o współczesnym okresie i potencjale akademickim pedagogiki specjalnej w różnych ośrodkach akademickich w Polsce, pisze o szansie wyrażonej w tym, że „problematyka niepełnosprawności zaistnieje w subdyscyplinarnym dyskursie” [Chrzanowska 2015, s. 393]. Dostrzegając, że coraz częściej problematyka niepełnosprawności podejmowana jest przez przedstawicieli innych dyscyplin (psychologów, socjologów), Autorka wyraża nadzieję, że przedstawiciele pedagogiki specjalnej z różnych ośrodków akademickich w Polsce włączą się w dyskusje interdyscyplinarne „jako specjaliści w polu problemowym niepełnosprawności” [Chrzanowska 2015, s. 393]. Językowe ujęcia, odnoszące się do współczesnego okresu rozwoju pedagogiki specjalnej, pozwalają zauważyć, że kontur przestrzeni dyscypliny kreślony w odwołaniu do kategorii „problematyka niepełnosprawności” nie jest ostry i nie rozdziela zakresu poznania pedagogiki specjalnej od specyfiki innych dyscyplin. Jeszcze raz podkreślę, że wrażliwość na zmienność form dynamiki nauki nie może osłabiać wrażliwości na różnicowanie postaci naukowej (dyscyplinarnej) wiedzy i wrażliwości na zagrożenia dla pedagogiki specjalnej, jakie wynikają z „przeszkody poznania zbyt ogólnego”.

Podsumowanie

Jestem przekonana, że trzeba ciągle od nowa i z uporem formułować pytanie o tożsamość polskiej pedagogiki specjalnej. Jeszcze raz zwrócę uwagę, że model nieciągłości interdyscyplinarnej prowadzi do wniosku, że w ortohistoryczny proces nauk uwikłane są jego interpretacje. By nie dojść tam, gdzie wszyscy nie chcielibyśmy dojść, należy mieć na uwadze, że „przeszacowania znaczenia historii przedawnionej i sankcjonowanej mogą dokonywać się jedynie z wnętrza dyscypliny. Tylko z wnętrza historii dyscypliny można dostrzegać unikalny dla niej sposób rewizji przeszłości” [Bytniewski 2015, s. 257].

Tylko z wnętrza dyscypliny płyną też kryteria efektywnego poszerzenia dyscyplinarnego poznania. Zauważę w tym kontekście, że studia i badania realizowane przez przedstawicieli akademickiej pedagogiki specjalnej zdominowane są coraz wyraźniej nurtem socjologii krytycznej, co zbliża te rozpoznania do pola studiów nad niepełnosprawnością. Czy tę dominację należy wiązać z postępem, jaki czynić może pedagogika specjalna jako dziedzina naukowa?

Jaka więc pedagogika specjalna? Odpowiedź na to pytanie nie jest sprawą prostą, zwłaszcza gdy w zaniku są prawdziwe dyskusje naukowe i krytyka naukowa.

Bibliografia

- Bytniewski P. (2014), *Filozofia nauk, czyli epistemologiczne pożytki z historii poznania naukowego*, „Filozofia i nauka. Studia filozoficzne i interdyscyplinarne” t. 2, s. 113–134.
- Bytniewski P. (2015), *Trzy modele nieciągłego procesu historii nauk – Bachelard, Canguilhem, Foucault*, „Filozofia i nauka. Studia filozoficzne i interdyscyplinarne”, t. 3, s. 241–263.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Doroszewska J. (1981), *Pedagogika specjalna, t. 1: Podstawowe problemy teorii i praktyki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Doroszewska J. (1981), *Pedagogika specjalna, t. 2: Podstawowe problemy teorii i praktyki rewalidacji poszczególnych odchyleń od normy*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2013), *Tożsamość pedagogiki w warunkach „wielkiej zmiany kulturowej”*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 36, s. 35–55.
- Kirejczyk K. (1981), *Pedagogika specjalna i pedagogika osób upośledzonych umysłowo jako nauka*, [w:] *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*, red. K. Kirejczyk, PWN, Warszawa, s. 142–179.
- Kirejczyk K. (red.) (1981), *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*, PWN, Warszawa.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Lipkowski O. (1981), *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa.

- Sadowska S. (2008), *Przemiany modeli naukowych wyjaśnień w pedagogice specjalnej jako przyczynek do dyskusji nad naturą pedagogiki specjalnej* [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość*, t. 3: *Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, red. T. Żółkowska, M. Wlazło, Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, s. 239–247.
- Sadowska S. (2009), *Humanistyczne i społeczne wymiary w sporach o kategorie teleologiczne w polskiej pedagogice specjalnej* [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość*, t. 4: *Wielowymiarowość Edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością*, T. Żółkowska, I. Ramik-Mażewska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, s. 49–58.
- Sadowska S. (2009), *Podstawy budowania wiedzy w pedagogice specjalnej – zarys analityczno-syntetyczny* [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość*, t. 5: *W kręgu niepełnosprawności – teoretyczne i praktyczne aspekty poszukiwań w pedagogice specjalnej*, T. Żółkowska, L. Konopska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Sadowska S. (2010), *W poszukiwaniu potencjału uprawiania pedagogiki specjalnej – perspektywa naukoznawcza i metodologiczna* [w:] *Pedagogika specjalna – tak wiele pozostaje tajemnicą*, S. Przybyliński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, s. 221–232.
- Sadowska S. (2012), *W kręgu spięć, rozterek i potencjału uprawiania pedagogiki specjalnej*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, s. 260–268.
- Sękowska Z. (2001), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Speck O. (2005), *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Szumski G. (2009), *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce* [w:] *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 2, A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ziedler W. (2005), *Przedmowa do wydania polskiego* [w:] *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, O. Speck, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.