

WYBRANE ASPEKTY ZMIANY TOŻSAMOŚCI WSPÓŁCZESNEJ POLSKIEJ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ W PERSPEKTYWIE TRANSFORMACJI CYWILIZACYJNEJ

Streszczenie Jednym z wyznaczników rozwoju danej dyscypliny nauki jest ustawiczne określanie jej tożsamości, statusu, roli, jaką powinna spełniać, by jak najpełniej służyć człowiekowi. W dobie dokonujących się w Polsce głębokich zmian społecznych namysł nad zadaniami, funkcjami i perspektywami współczesnej pedagogiki specjalnej wydaje się szczególnie potrzebny. Nowe spojrzenie na powinności pedagogiki specjalnej jako subdyscypliny naukowej uwarunkowane jest dziś wielością, złożonością i odmiennością wyznaczających ją paradygmatów i kontekstów teoretycznych.



M. DYCHT
dr hab. prof. UKSW
(Warszawa, Polska)

Potrzeba ponownego dookreślenia jej teoretycznej i metodologicznej tożsamości. Artykuł ten podejmuje próbę eksploracji teoretycznych na temat współczesnego – nowego – zakresu zainteresowań badawczych pedagogiki specjalnej. Domaga się ponownego ustalenia właściwego dla niej – w świetle dokonujących się obecnie przekształceń cywilizacyjnych – podmiotu i przedmiotu poznania (tożsamość podmiotowo-przedmiotowa pedagogiki specjalnej).

Słowa kluczowe: tożsamość dyscypliny naukowej, podmiot badań pedagogiki specjalnej, przedmiot badań pedagogiki specjalnej.

SELECTED ASPECTS OF THE CHANGE IN CONTEMPORARY POLISH SPECIAL EDUCATION IDENTITY FROM THE PERSPECTIVE OF CIVILIZATION TRANSFORMATION

Summary

One of the determinants of a given scientific discipline's development is a continuous determination of its identity, its status and the role it should play to serve humanity as fully as possible. At the time of profound social changes which are taking place in Poland at present, it seems especially important to give consideration to the tasks, functions and perspectives of modern special education. Today, a new determination of the duties of special education as a scientific subdiscipline is conditioned by the multiplicity, complexity and dissimilarity of paradigms and theoretical contexts which define it. It is necessary to specify anew its theoretical and methodological identity. The article is an effort to explore in theory the modern – new – research scope of special education. It emphasizes the need to determine a new cognitive subject and object (subject-object identity of special education) that would be appropriate to special education in the light of civilization transformations which are taking place at present.

Key words: identity of a scientific discipline, research subject of special education, research object of special education.

Wprowadzenie

„Z biegiem lat, pod wpływem dokonujących się przemian w teorii i praktyce, a także przeobrażeń społecznego kontekstu poczynań badawczych i aplikacyjnych, powraca potrzeba ponownego określenia tożsamości, miejsca i roli danej dyscypliny w świecie nauki. Zrozumiała i niezwykle potrzebna jest również chęć określenia kondycji, osiągnięć i niedomagań, zadań i perspektyw uprawianej dyscypliny czy subdyscypliny naukowej [...]. W zmieniających się warunkach życia społecznego w Polsce namysł nad determinantami i obrazem funkcjonowania pedagogiki – w tym pedagogiki specjalnej – jest szczególnie pożądanym” – pisał Tadeusz Lewowicki (1998, s. 63) u schyłku XX w. Dostrzegalna wówczas konieczność poszukiwania w pedagogice specjalnej nowych konceptualizacji, innych modeli teoretycznych, jak również fakt, że wraz z całą pedagogiką przeżywa ona czas zerwania z ortodoksyjnym, jednowymiarowym widzeniem kwestii, którymi zajmuje się jako dyscyplina naukowa, a ponadto perspektywa heterogeniczności, zróżnicowania teorii i praktyk pedagogicznych stają się dzisiaj głęboko realne.

Amadeusz Krause (2004, s. 13), wspierając tego typu argumentację, pisze: „W świetle wielości zagadnień, jakie niesie ze sobą niepełnosprawność, i zadań, jakie stawia sobie współczesna pedagogika specjalna, niebezpieczeństwo jednostronnego poznania wydaje się szczególnie istotne. Chodzi bowiem nie tylko o rozpoznanie sytuacji życiowej osób niepełnosprawnych, ich problemów i udzielenie im wsparcia, ale również o konstruowanie modeli, teorii i punktów odniesienia, które w tym procesie mogłyby być pomocne”.

Nowe spojrzenie na rehabilitację, opiekę i kształcenie osób z zaburzeniem rozwoju, przesycone ideą humanizmu i troską o tę grupę osób, prezentuje w swojej koncepcji wielości i złożoności paradygmatów pedagogiki specjalnej Władysław Dykcik (2002, s. 19): „Wielość języków i odmienność kontekstów teoretycznych współczesnej pedagogiki specjalnej nastawionej na wielopłaszczyznowy dialog naukowy i społeczny, nie tyle komplikuje, co rozszerza przedmiot jej zainteresowań badawczych, tworzy autentyczną potrzebę, możliwości i perspektywę wzajemnego dialogu, porozumienia i współdziałania. Humanistyczna i pragmatyczna orientacja teoretyczno-metodologiczna, interdyscyplinarnego, wieloparadygmatycznego podejścia do badania rzeczywistości społeczno-edukacyjnej daje możliwość wielostronnego jej oglądu w diagnozowaniu, prognozowaniu, projektowaniu i weryfikowaniu najbardziej efektywnych, atrakcyjnych rozwiązań praktycznych”.

Krause, przedstawiając zagadnienia związane z funkcjonowaniem osób niepełnosprawnych na tle przeobrażeń społecznych, zwraca uwagę na problemy pedagogiki specjalnej w dobie obecnych przemian: dostrzega je na płaszczyźnie polityczno-gospodarczej (transformacja ustrojowa) i ekonomicznej (globalizacja, upowszechnienie kultury masowej, konflikty społeczne, kulturowe i religijne). Procesy te stanowią wyzwanie społeczne dla pedagogiki specjalnej, zwłaszcza o charakterze wyprzedzającym, prewencyjnym, ale również naprawczym, wspomagającym. Reakcja na problemy natury globalnej i cywilizacyjnej jest konieczna: „Pedagogika specjalna nie może pozostać bierna wobec dylematów wychowawczych XXI wieku. Niebezpieczne byłoby bowiem założenie, że takie problemy, jak relatywizacja wartości, etyki i moralności, ekspansja kultury masowej czy konsumpcyjno-hedonistyczne orientacje życiowe nie wpływają na funkcjonowanie jednostek niepełnosprawnych, ich otoczenia i rodziny” (Krause, 2004, s. 221). Zdaniem autora, transformacje społeczne obserwowane w ostatnich latach spowodowały otwarcie się tej nauki na nowoczesne i nowatorskie koncepcje teoretyczne i praktyczne (tamże): zmianę terminologii stosowanej przez badaczy z kręgu pedagogiki specjalnej; szybki rozwój koncepcji normalizacyjnych obejmujących większość obszarów życia i wszystkie okresy rozwoju osób niepełnosprawnych (przewartościowanie celów rehabilitacyjnych silnie zaznaczonych w idei integracji społecznej i powiązanie ich z koncepcją normalizacji środowiskowej zainicjowało zbliżenie się pedagogiki specjalnej z niepełnosprawnością); propagowanie nowych koncepcji pomocy i opieki dla osób z niepełnosprawnością (np. koncepcja grup mieszkalnych, samopomocowych); odejście od determinujących czynników stopnia i rodzaju niepełnosprawności na rzecz indywidualnych zdolności i umiejętności jako kryterium w edukacji ucznia z niepełnosprawnością.

Zachodzące w ostatnich latach procesy globalizacji, transformacji i integracji przyniosły liczne zmiany społeczne. Życie i losy jednostek przestały zależeć – jak stwierdza Teresa Żółkowska (2007, s. 78), powołując się m.in. na badania Janusza Reykowskiego (1989) – jak poprzednio, od społeczeństwa i państwa. W tych nowych warunkach wielu ludzi nie tylko nie znalazło możliwości stania się niezależnym podmiotem, lecz także często zaczęło funkcjonować w sposób nieakceptowany społecznie (podobnie o zagrożeniu bezpieczeństwa egzystencjalnego pisze Dykcik – 2004, s. 18–31; autor dokonuje empirycznej analizy jakości życia osób niepełnosprawnych w perspektywie zmiany cywilizacyjnej). Ograniczenie człowieka w jego podmiotowości spowodowało pogorszenie się jakości i ilości podejmowanych działań, wykształcenie się bezradności, stawanie się uległym, pasywne podporządkowywanie się siłom natury, losowi itp. Pojawienie się poczucia uzależnienia może dawać poczucie bezpieczeństwa i komfortu związanego z brakiem odpowiedzialności, z drugiej zaś strony może prowadzić do buntu, przekory i agresji.

Brak tej socjalnej „kapsuły ochronnej” powoduje, według Krausego (2010, s. 48), pojawienie się kategorii ludzi wykluczonych, marginalizowanych, nadliczbowych, ludzi-odrzutów, przegranych i odsuniętych (por. Kwieciński, 2002, s. 23–26). Autor zdecydowanie przeciwstawia się takiej orientacji: „[...] «odzyskaniu wolności» przez jednych nie może towarzyszyć porzucenie drugich, optymalizacji opieki – zniewolenie, postępowi medycyny –

dehumanizacja, idei równości – pozbawienie szans, itp.” W opinii Katarzyny Kampert (2007, s. 32) ludzie niepełnosprawni z dużym prawdopodobieństwem włączani są do kategorii ludzi-odpadów globalizacji. W argumentacji potwierdzającej tę tezę przywołać można badania Antoniny Ostrowskiej, Joanny Sikorskiej i Barbary Gąciarz (2001, s. 184). Zdaniem badaczek, przemiany systemowe związane z umacnianiem się gospodarki rynkowej dotknęły w sposób szczególny osoby niepełnosprawne, które znalazły się w nowej, trudniejszej sytuacji, w obliczu rynkowego ograniczenia dostępu do wielu dóbr i usług. Istnieje prawdopodobieństwo pojawienia się stereotypowego, uproszczonego ciągu skojarzeniowego: ludzie niepełnosprawni to ludzie biedni, to ludzie-odpady (zob. też Krause, 2004, s. 39–41).

Gdy człowiek spotyka się z nowymi trudnymi sytuacjami, gdy dostrzega relatywność wartości i norm, gdy doświadcza rozbieżności między potrzebami i możliwościami ich zaspokajania (a z taką sytuacją mamy do czynienia w obecnych czasach), dążenie do poznawania i respektowania własnej tożsamości staje się nieodzowne. Tematem dysput psychologicznych, filozoficznych i społecznych stało się ważne egzystencjalne pytanie: w jakie cechy (w jaką wiedzę i jakie umiejętności) należy wyposażać człowieka, by był zdolny do funkcjonowania w nowej, wciąż zmieniającej się rzeczywistości? W jaki sposób wspierać jego aktywność, podmiotowość, zdolność do życia w grupie i społeczeństwie? Jak kształtować jego tożsamość?

Według Teresy Żółkowskiej (2007, s. 80–83) obecnie funkcjonujący system rehabilitacji (np. nadmiernie chroniąca i izolująca zamiast integrująca rola placówek wsparcia – WTZ, środowiskowych domów samopomocy, dziennych centrów aktywności, ośrodków oparcia społecznego, w tym domów pomocy społecznej) nie sprzyja kreowaniu właściwej tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną, a nawet je utrudnia. System ten przyczynia się do kształtowania zachowań nadmiernie zależnych od innych. Tylko odpowiednie warunki umożliwią wykreowanie właściwej tożsamości, „[...] takiej, w której osoba z niepełnosprawnością będzie zdolna do osiągnięcia równowagi między własnymi potrzebami a oczekiwaniami i wymaganiami, wynikającymi z życia społecznego; kiedy osiągnie zdolność do respektowania zasad współżycia społecznego przy jednoczesnej akceptacji samej siebie w sposób możliwy do zaakceptowania przez innych” (tamże, s. 83).

Przeobrażenia cywilizacyjne i kulturowe prowokują do ciągłych poszukiwań nowych rozwiązań, stawiających także pedagogice specjalnej coraz trudniejsze wyzwania w różnorodnych jej obszarach. W licznych płaszczyznach tej dyscypliny pojawia się wiele nowych istotnych koncepcji: w zakresie rozumienia niepełnosprawności, sferze polityki społecznej i życia społecznego osób niepełnosprawnych, przestrzeni edukacyjnej czy wreszcie w obszarze praktycznego działania (Palak, Chomicz, Pawlak, 2012, s. 9–10).

Dynamika rozwoju tej dziedziny wymaga namysłu nad jej tożsamością, zmusza do refleksji, porządkowania i systematyzowania – i to zarówno w kontekście teoretycznym, jak i prakseologicznym. Pedagogika specjalna pozostaje bowiem niezmiennie dyscypliną o bardzo silnych związkach teorii i praktyki. Jest nauką o charakterze teoretycznym i normatywnym (stosowanym).

Przemiany tożsamości pedagogiki specjalnej można poddawać analizie na różnych płaszczyznach. W tym artykule uznałam za istotne podjąć zagadnienie zakresu podmiotowo-przedmiotowego w pedagogice specjalnej w perspektywie zmiany społecznej w Polsce.

Pedagogika ta wspiera tożsamość i reprezentuje wielu. Na świecie 15% populacji ludzi doświadcza niepełnosprawności, zaś 110–190 mln osób wskazuje na znaczące utrudnienia w funkcjonowaniu (WHO, 2011). W 2011 r. liczba osób niepełnosprawnych w Polsce wynosiła ogółem niemal 4,7 mln, co stanowi 12,2% ludności kraju (Narodowy Spis Powszechny..., 2011). 10,6% Polaków w wieku 15 lat i więcej posiada prawne orzeczenie niepełnosprawności (zob. Biuro Pełnomocnika Rządu...). Osoby doświadczające trudności w rozwoju mają prawo do realizacji pełni swoich potrzeb, tak w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym, w ramach szeroko pojętych działań wspierających.

Każda dyscyplina wiedzy, by mogła być uznana za nauką, musi spełniać warunki wynikające z ogólnej konstrukcji paradygmatu naukowego, domagającego się ustalenia właściwego dla danej nauki przedmiotu i podmiotu poznania. O paradygmacie Zbigniew Kwieciński (2000, s. 53) pisze, że jest to „[...] zbiór ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości przyjętych w społeczności uczonych, a następnie upowszechniony jako zbiór myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki”.

Charakter i odrębność obecnej pedagogiki specjalnej rozumianej jako dyscyplina naukowa uwarunkowane są ponownym dookreśleniem zakresu jej zainteresowań. Ostatnie dziesięciolecie przyniosły w związku z tym istotne zmiany (relacja podmiot–przedmiot).

Pedagogika specjalna w Polsce nie została dotąd uznana za odrębną dyscyplinę naukową, jednakże jej status naukowy nie jest kwestionowany; podkreśla się jej starania dotyczące wypracowania teoretycznej i metodologicznej tożsamości (np. Lewowicki, 1998, s. 67).

Tożsamość podmiotowo-przedmiotowa pedagogiki specjalnej

Podmiot pedagogiki specjalnej

Do początku lat 70. XX w. pedagogika specjalna obejmowała osoby niepełnosprawne intelektualnie (dawniej: upośledzone umysłowo), z dysfunkcją wzroku, słuchu, chore hospitalizowane i niepełnosprawne ruchowo oraz dzieci i młodzież niedostosowaną społecznie. W 1973 r. zadania kształcenia specjalnego poszerzyły się o problematykę wsparcia dzieci i młodzieży z trudnościami w nauce (w rozumieniu szerszym: z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami zachowania).

Rozszerzenie problematyki pedagogiki specjalnej nastąpiło także na skutek rozwinięcia w warunkach polskich wczesnej interwencji. Coraz częstsze występowanie w populacji dzieci osób z niepełnosprawnościami wielozakresowymi zrodziło konieczność wczesnego wspomagania ich rozwoju.

Już Zofia Sękowska (2001, s. 35) zwracała uwagę na potrzebę zainteresowania pedagogiki specjalnej osobami w istotny sposób odbiegającymi od normy inteligencji i zdolności czy osobami z niepełnosprawnościami złożonymi, dorosłymi i w podeszłym wieku: „[W] polskiej pedagogice specjalnej obserwuje się rozszerzenie jej zakresu o nowe kategorie wychowanków, którzy potrzebują specjalistycznych metod stymulujących i korygujących ich rozwój, dynamizujących mechanizmy kompensacyjne i adaptacyjne oraz stosowania wielostronnego postępowania terapeutycznego”. Dykcik (2005, s. 54) pisał zaś o ludziach, „[...] których rozwój jest lub może być utrudniony w stopniu, w którym ani jednostka za pomocą własnych mechanizmów psychicznej regulacji, ani rutynowe metody postępowania pedagogicznego nie są w stanie utrudnień tych wyeliminować”.

Współcześnie – przyjmując za Grzegorzem Szumskim i Anną Firkowską-Mankiewicz (2009, s. 322) – zakres zainteresowań pedagogiki specjalnej jest uwarunkowany ogólnymi przemianami społeczno-kulturowymi, następującymi w różnych obszarach życia społecznego: przeobrażeniami stanu wiedzy (postępem w zakresie diagnostyki chorób i zaburzeń oraz znajomości ich mechanizmów) i zmianami tożsamości pedagogiki specjalnej. Sponuje to myślenie o podmiocie współczesnej pedagogiki specjalnej w dwóch wymiarach: (1) człowiek z odchyleniami od normy, (2) człowiek ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pojęcie normy – znaczeniowo szersze od pojęcia odchylenia – może mieć według Dykcika (2001, s. 14) trzy podstawowe znaczenia:

- powszechność, masowość, pospolitość, częstość występowania,
- normatywna zgodność z przyjętymi wzorami, nastawieniami, oczekiwaniami, konwencjami, przepisami („normalne jest to, co być powinno”),
- synonim wyrażenia „zdrowy psychicznie”; dotyczy tych samych obiektów, w odniesieniu do których sensowne jest użycie przymiotnika „zdrowy”.

Pojęcie odchylenia, które ma charakter dynamiczny i kierunkowy, oznacza z kolei odstąpienie od normy.

Jakkolwiek z obszarem uwagi badawczej pedagogiki specjalnej utożsamiany jest najczęściej człowiek o zaburzonym rozwoju, współcześnie nie jest to nauka zorientowana jedynie na osoby z odchyleniem poniżej normy rozwojowej. Termin „specjalny” rozumiany jest przecież jako „[...] odznaczający się czymś, co wyróżnia go spośród podobnych do siebie osób, rzeczy lub zjawisk i sprawia, że jest najważniejszy” (cyt. za: Żmigrodzki, 2012). Określenie to nie ma zatem wydźwięku negatywnego.

Odchylenia od normy mają więc w tym ujęciu charakter dwubiegunowy: **poniżej przeciętnej** normy: właściwości człowieka poniżej przeciętnej, w wyniku czego napotyka on wyraźne bariery we własnym rozwoju i wykonywaniu zadań życiowych oraz w pełnieniu ról społecznych (osoby z niepełną sprawnością organizmu – lub tym zagrożone – i doświadczające

trudności w socjalizacji społecznej – lub tym zagrożone) oraz powyżej przeciętnej normy – ponadprzeciętne właściwości człowieka, ukształtowane powyżej przyjętych norm: jednokierunkowe uzdolnienia i wybitne zdolności (osoby wybitnie zdolne i uzdolnione).

Definiowanie tego rodzaju ma swój wyjątkowy walor antystygmatyzacyjny i zorientowane jest na odejście od akcentowania odmienności rozwojowych natury somatycznej, psychicznej czy społecznej oraz na podkreślanie cech i potrzeb właściwych wszystkim ludziom, z uwzględnieniem indywidualności każdego człowieka „[...] jako osoby z indywidualną biografią i rzeczywistym funkcjonowaniem w środowisku życia” (Dykcik, 2001, s. 62). Takie stanowisko przyjmowane jest przez wielu znakomitych pedagogów specjalnych (Sadowska, 2005; Kosakowski, 2009; Krause, 2011). W świadomości przeciętnego człowieka dominuje bowiem, niestety, uproszczone myślenie oparte na założeniu, że przeciwieństwem normy jest patologia.

Takie ujęcie pozwala również na nowe spojrzenie na pedagogikę specjalną jako na naukę o **różnicach** między ludźmi, nie zaś o ich ograniczeniach. Jest ono jednocześnie – w moim odczuciu – generowane poprzez zaznaczające się obecnie zmiany światopoglądowe, ukierunkowujące świadomość społeczną na poszukiwanie uprawomocnienia dla racjonalności i równoprawności wszelkich różnic, w tym również uznania osób o odmiennym rozwoju za obdarzone takim samym potencjałem i prawem (Pilch, 2007, s. 101). W konsekwencji rodzi się nowe spojrzenie na niepełnosprawność i zwalczanie wynikających z niej ograniczeń w kierunku akceptacji różnic i innych niż standardowe sposobów realizacji normalnych życiowych ról jednostki w cyklu jej życia (Doroba, 2010, s. 9). Trzeba przy tym jednak pamiętać, że niepełnosprawność nie jest prostą cechą różnicującą osoby, lecz stanowi ograniczenie, w wyniku którego osoba niepełnosprawna doświadcza szczególnych potrzeb domagających się zaspokojenia.

Obecnie dziedzina pedagogiki specjalnej obejmuje całe życie człowieka (stąd wyłaniające się nowe obszary – pedagogika prenatalna i neonatalna, pedagogika dorosłych i starszych z trudnościami w rozwoju). Wyrazem rozwijania się tej dziedziny wiedzy jest również objęcie rehabilitacją, w tym – edukacją, osób z niepełnosprawnościami wielozakresowymi i rozszerzenie zakresu o przypadki rzadko spotykane (np. zespół Tourette’a, zespół Retta, zespół Marfana i in.).

Podmiotem pedagogiki specjalnej stają się więc nie tylko dzieci i młodzież z „jedną” niepełnosprawnością – jest nim osoba w każdym wieku o specjalnych (nierazko złożonych) potrzebach w zakresie rozwoju, wynikających ze specyfiki funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego, zdrowotnego, ograniczeń środowiskowych. W odniesieniu do sytuacji edukacyjnej znacznie rozszerza się rozumienie, kim są uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (special educational needs – SEN). Według wykładni MEN (2010) są to dzieci, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (dzieci z niepełnosprawnościami) lub mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (wyższych lub niższych niż przeciętne możliwości intelektualnych, dysleksji, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii), zdrowotnego (dzieci przewlekłe chore) oraz z ograniczeń środowiskowych (dzieci i młodzież niedostosowana społecznie lub zagrożona, zaniedbana środowiskowo, doświadczająca trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi). Właściwe rozpoznanie potrzeb tak zróżnicowanej populacji dzieci i młodzieży w wieku szkolnym pozwala na odpowiedni dobór metod, środków i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych prowadzących do właściwego zaspokojenia potrzeb, a tym samym do stworzenia optymalnych warunków rozwoju intelektualnego i osobowościowego. Implikacją zmiany w rozwoju pedagogiki specjalnej są dziś również przemiany w modelu kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami rozwoju – nowe rozwiązania organizacyjne (ku integracji i włączaniu rozumianemu jako udoskonalona i poszerzona integracja czy jako synonim edukacji w ogóle, z całkowitą likwidacją szkolnictwa segregacyjnego włącznie).

Zarysowane tu przemiany w rozumieniu statusu podmiotu pedagogiki specjalnej dowodzą powstawania nowych wzorów paradygmatycznego myślenia oraz wartościowania niepełnosprawności i odmienności rozwoju, które powodują, że zmieniają się sposoby, formy działania jednostek i grup społecznych na rzecz osób potrzebujących wsparcia (Dykcik, 2010, s. 18).

Przedmiot pedagogiki specjalnej

Pedagogika specjalna w dotychczasowym, tradycyjnym ujęciu zdefiniowała swój przedmiot zainteresowań – było nim udzielanie pomocy jednostce upośledzonej (niepełnosprawnej, społecznie niedostosowanej, odchylonej od normy psychofizycznej) z wynikającymi z tego konsekwencjami dla rozwoju psychicznego i społecznego (Podgórska-Jachnik, 2009, s. 165). Sękowska (2001, s. 34), uznając za niewystarczające do potrzeb współczesności tradycyjne ujęcie przedmiotu pedagogiki specjalnej, rozszerzyła zakres zainteresowań tej nauki na proces reha-bilitacji (czy też według innych – rewalidacji) osób niepełnosprawnych i resocja lizacji społecznie niedostosowanych (lub zagrożonych niepełnosprawnością czy niedostosowaniem). Ustaliła przedmiot tej nauki jako niepełnosprawność i niedostosowanie społeczne, z ich objawami, skutkami istotnymi w procesie uczenia się, przystosowania i uspołecznienia oraz stosunkiem otoczenia do osoby niepełnosprawnej lub społecznie niedostosowanej. „Pedagogika specjalna jest dyscypliną zajmującą się osobami obciążonymi niepełnosprawnością oraz ich rehabilitacją, a także osobami niedostosowanymi społecznie i ich resocjalizacją, w każdym wieku, dzieci i młodzieży – odchylonych od normy psychofizycznej” (tamże, s. 13).

Jednakże dające się wyraźnie zaobserwować głębokie przemiany w podstawowych założeniach i funkcjach pedagogiki specjalnej – stanowiące rozszerzenie perspektyw i problematyki, ściśle związane z ideą integracji i włączania oraz urzeczywistnianymi w praktyce społecznej zasadami normalizacji, partycypacji i decentralizacji uzasadnionymi względami humanitarnymi, psychologicznymi i merytorycznymi (Wojciechowski, 2005, s. 33) – sprawiają, że niemożliwe staje się w tych okolicznościach dotychczasowe pojmowanie przedmiotu współczesnej pedagogiki specjalnej.

Stanowisko nawiązujące do tradycyjnego podziału według rodzaju niepełnosprawności czy niedostosowania społecznego, nadal dość często prezentowane w pedagogice specjalnej, dłużej nie da się utrzymać (Krause, 2004, s. 221). Trudno bowiem włączyć w tego typu działania aktywność na rzecz osób wybitnie zdolnych czy odmiennych somatycznie lub doświadczających trudności adaptacyjnych z powodu różnic kulturowych. Pedagogika specjalna rozumiana jako nauka szczegółowa pedagogiki za przedmiot swych zainteresowań przyjmuje „[...] opiek[ę], terapi[ę], 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, trudności lub ograniczeń” (Dykcik, 2001, s. 13).

Dorota Podgórska-Jachnik (2007) zauważa, że głównym problemem wychowania w epoce ponowoczesności jest zakłócenie tego procesu przez rozmycie granic, co dla pedagogiki specjalnej może oznaczać trudności z utrzymaniem dotychczasowej kategoryzacji, np. rodzajów niepełnosprawności. Zaciera się, rozmywa podstawowa dotąd w pedagogice specjalnej granica między normalnością i nienormalnością: „[...] całe lata starań o ustalenie granicy normy doprowadziły do momentu, w którym stwierdzamy, że jest to dychotomia, którą nie tylko nie sposób jednoznacznie zdefiniować, ale która nie ma większego wydzźwięku praktycznego. Z zatarcia podstawowej dla pedagogiki specjalnej granicy pomiędzy normalnością i nienormalnością może wynikać paradoks samoograniczania się tej nauki: deklaruje się jako pedagogika wyzwalająca i goni za uciekającym podmiotem” (Podgórska-Jachnik, 2007, s. 151; zob. też: Dykcik, 2005).

Sformułowanie „uciekający podmiot” stanowi swoisty symbol dynamiki wybranych kontekstów współczesnej pedagogiki specjalnej: pedagogiki wyzwalania, emancypacji, integracji, inkluzji; metaforę osoby niepełnosprawnej samorealizującej się, stającej się, spełniającej, transgresyjnej, przekraczającej bariery własnych ograniczeń i ograniczeń otaczającego świata, wreszcie, emancypującej się. „Pogoń” natomiast to, zdaniem autorki, „[...] mądre podążanie za zmianą, za wyzwaniem współczesności, ponowoczesności, za potrzebami podmiotu, który zmienia się szybciej niż teoria, która ma służyć jego upodmiotowieniu; to odpowiedzialne wyprzedzanie tych potrzeb” (Podgórska-Jachnik, 2009, s. 175).

Bardziej przydatne staje się zatem odwołanie do kryterium funkcjonalnego, które zorientowane jest na specyficzne oddziaływania stosowane w pedagogice specjalnej, takie jak: kompensacja, leczenie, korekcja, resocjalizacja czy wzmożony rozwój. Już w latach 60. XX w. Maria Grzegorzewska (1964, s. 88–92) wyodrębniła cztery drogi procesu rewalidacji (kompensację, korekturę, usprawnianie, wzmacnianie dynamizmu adaptacyjnego jednostki), wskazując na cele korekcyjne, kompensacyjne, usprawniające w pedagogice specjalnej, z przełożeniem jednak punktu ciężkości na kształtowanie osobowości człowieka jako dążenie do

celu nadrzędnego. „Każdy człowiek ma prawo do szczęścia i swego miejsca w społeczeństwie” – pisała (cyt. za: Lipkowski, 1977, s. 34; por. Kosakowski, 2009, s. 43; Krause, 2004, s. 168–169).

Przykłady takiej kategoryzacji we współczesnej pedagogice specjalnej spotykamy coraz częściej (Zawiślak, 2009, s. 43; zob. tabela 1).

Tabela 1. Kryterium funkcjonalne (odwołanie do specyficznych oddziaływań stosowanych w pedagogice specjalnej)

Rodzaj działalności wychowawczej	Odpowiednie działy pedagogiki specjalnej
Kompensacja	Pedagogika osób z niepełnosprawnością intelektualną (oligofrenopedagogika) Pedagogika osób niesłyszących i słabosłyszących (surdopedagogika) Pedagogika osób niewidomych i słabowidzących (tyflop pedagogika) Pedagogika osób głuchoniewidomych (surdotyflop pedagogika) Pedagogika osób ze sprzężonymi upośledzeniami
Leczenie	Pedagogika osób przewlekle chorych Pedagogika osób niepełnosprawnych ruchowo Pedagogika osób z autyzmem i z zespołami psychozopodobnymi
Korekcja	Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się (pedagogika korekcyjna/terapia pedagogiczna) Pedagogika osób z zaburzeniami mowy (logopedia)
Resocjalizacja	Pedagogika osób niedostosowanych społecznie (resocjalizacja)
Wzmożony rozwój	Pedagogika osób zdolnych i uzdolnionych

Źródło: A. Zawiślak (2009), s. 43.

Podejście tego typu zbieżne jest z gwałtownie postępującym obecnie rozwojem tej nauki, która otwiera się na nowe obszary zainteresowań, wpływające na systematykę w jej obrębie: m.in. na pedagogikę osób odmiennych somatycznie, andragogikę i gerontologię specjalną, pedagogikę osób z wieloraką niepełnosprawnością, pedagogikę osób z całościowymi zaburzeniami rozwoju i z zaburzeniami psychozopodobnymi (Błeszyński, 2006).

Tabela 2. Nowe subdyscypliny pedagogiki specjalnej

Pedagogika osób odmiennych somatycznie	Pedagogika osób o niskim wzroście, znacznej chudości, ze zniekształceniami rysów twarzy
Andragogika specjalna	Pedagogika i wsparcie dorosłych osób niepełnosprawnych
Gerontologiczna pedagogika specjalna	Pedagogika specjalna osób w starszym wieku
Pedagogika osób z wieloraką niepełnosprawnością	Pedagogika osób ze złożonymi (więcej niż jedną) niepełnosprawnościami
Pedagogika osób z całościowymi zaburzeniami rozwoju i z zaburzeniami psychozopodobnymi	Pedagogika osób z zaburzeniem autystycznym, innymi całościowymi zaburzeniami rozwojowymi nieujętych w pozostałych kategoriach diagnostycznych, zaburzeniem Retta, dziecięcym zaburzeniem dezintegracyjnym, zaburzeniem Aspergera, obarczonych schizofrenią dziecięcą, zespołem borderline, zespołem hospitalizacyjnym, deprywacyjnym
Pedagogika osób wybitnie zdolnych i uzdolnionych	Pedagogika osób o jednokierunkowych uzdolnieniach i wybitnie zdolnych

Źródło: opracowanie własne.

Józef Binnebesel (2004, s. 122), pisząc o współczesnych wyzwaniach pedagogiki specjalnej, wskazuje na potrzebę obserwacji zmian zachodzących we współczesnej nauce; obserwacja taka pozwoli wskazać rodzące się grupy problemów, w których powinna zabrać głos pedagogika specjalna, koncentrująca się na poszukiwaniu swoistych dla siebie form działań terapeutycznych. Jako przykłady autor podaje tworzenie właściwego wsparcia w związku z wydłużeniem okresu życia osób z zespołem Downa, ubocznymi skutkami leczenia, np. w chorobie nowotworowej, podejmowanie odpowiednich działań wobec osób w śpiączkach czy wreszcie działalność antyeutanazyjną. Osiągnięcie tak określonych celów wymaga od pedagogiki specjalnej ścisłej współpracy z innymi dziedzinami wiedzy i podjęcia działań wielopłaszczyznowych (Wojciechowski, 2005, s. 33).

Krause (2004, s. 69–91) wskazuje na wyłanianie się w procesie przejścia społecznego od dyferencjacji do globalizacji nowych obszarów heterogeniczności społecznej. Znalezienie miejsca w przestrzeni rehabilitacyjnej pedagogiki specjalnej dla inności jest niewątpliwie wyzwaniem dla tej nauki – stanie się albo stygmatem i obciążeniem (jeśli inny będzie konotował obcość), albo czynnikiem wzbogacającym (jeśli inny będzie konotował różnorodność).

Konkluzje

„Przemiany w pedagogice specjalnej dokonują się na bazie doświadczeń przeszłości, potrzeb dnia dzisiejszego i perspektyw jutra. Perspektywy jutra to z jednej strony to, co wynika z przesłanek pedagogiki specjalnej jako nauki. Z drugiej natomiast również to, co wynika z przemian społecznych dokonujących się w świecie, a w szczególności w naszym kraju” – stwierdza Czesław Kosakowski (2009, s. 39).

Analizując od kilkunastu lat ze studentami pedagogiki specjalnej podstawowe zagadnienia tej dziedziny wiedzy, również i ja (wychowana na ideach i koncepcji pedagogiki specjalnej Grzegorzewskiej i innych głównych twórców powojennej polskiej pedagogiki specjalnej, których z dumą wspominam) zmieniałam perspektywę spojrzenia na kwestię rozszerzenia zakresu podmiotowo-przedmiotowego pedagogiki specjalnej, dyskursów terminologicznych i klasyfikacyjnych. Zdałam sobie bowiem sprawę, że zmiany społeczne tego wymagają.

Podążając za myślą Kosakowskiego, należy stwierdzić, że pedagog specjalny ma do czynienia na co dzień z dwoma rodzajami granic. Pierwszy z nich to granice mocy i rozwoju osoby niepełnosprawnej. Dziś traktuje się je w sposób dynamiczny, jako granice otwarte, częściowo tylko zdefiniowane poprzez typ i stopień uszkodzenia, głównie tkwiące jednak w nas samych i w naszym otoczeniu – zakres naszej wiedzy i poziom prezentowanych umiejętności – których przekraczanie jest wyrazem dojrzewania zarówno osoby z odmiennością rozwoju i potrzeb, jak i pedagoga specjalnego. „Drugi rodzaj to granice wyznaczone człowieczeństwem powierzanej naszej pieczy osoby. Osoby mającej pełne prawo do podmiotowego życia. Tu pozostajemy w nieustannie trudnej sytuacji stanowienia tej symbolicznej, nieprzekraczalnej linii” (tamże, s. 95).

Potrzeba dziś rozwijania – z punktu widzenia idei podmiotowości – na gruncie teorii i praktyki pedagogiki specjalnej paradygmatu pedagogiki podnoszącej, wspierającej, wyzwalającej, transgresyjnej i wciąż na nowo „samoograniczającej się” (w konsekwencji zaś – zrozumienia, że stale, na nowo musi ona poszukiwać sposobów wyprzedzania w zaspokajaniu potrzeb nieustannie zmiennego podmiotu – osoby z trudnościami w rozwoju). Potrzeba odchodzenia od pedagogiki pochylającej się, charytatywnej, nacechowanej litością, opresyjnej, uprzedmiotawiającej człowieka poprzez uzależnienie go od świadczonej na jego rzecz pomocy, terapii, wsparcia. Potrzeba „uelastyczniania” pedagogiki specjalnej (Krause, 2010, s. 47), dążenia do sytuacji, w której to nie osoba będzie przygotowywana do systemu, lecz zróżnicowany system będzie odpowiadał na jej zindywidualizowane potrzeby.

„Nie ma rozwoju nauki bez nowych pytań, nurtujących problemów, coraz trudniejszych zadań i znaczących rozwiązań” – stwierdza Joanna Głodkowska (2009, s. 71). Refleksja nad podstawowymi problemami, dylematami i paradygmatami pedagogiki specjalnej powinna zapewniać jej perspektywę dalszej społecznej służebności i skuteczności.

BIBLIOGRAFIA

Binnebesel, J. (2004). Nowe aspekty pedagogiki specjalnej. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. (s. 122–126). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych. Niepełnosprawność w liczbach . [Dane statystyczne nt. liczby osób niepełnosprawnych na świecie i w Polsce, stan na 2013 r.] <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/niepelnosprawnosc-w-liczbach> (data dostępu: 10.11.2013).

Błęszyński, J.J. (2006). *Pedagogika specjalna*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. T. 3. (s. 313–336). Gdańsk: GWP.

Doroba, M. (2010). Normalizacja, integracja i inkluzja społeczna w życiu osób niepełnosprawnych. *Możliwości i ograniczenia*. *Szkoła Specjalna*, 1, 5–19.

Dykcik, W. (2001). Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*. (s. 13–64). Poznań: Wydawnictwo UWM.

Dykcik, W. (2002). Nowe orientacje i perspektywy badawcze pedagogiki specjalnej dla systemu wspierania osób niepełnosprawnych. W: W. Dykcik, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób niepełnosprawnych*. (s. 17–46). Olsztyn–Poznań–Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PTP.

Olsztyn–Poznań–Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PTP.

Dykcik, W. (2004). Lęki psychiczne i zagrożenia społeczno-cywilizacyjne osób niepełnosprawnych w XXI wieku (od diagnoz do prognoz i do działań). W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.),

Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany. (s. 18–31). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

Dykcik, W. (2005). *Pedagogika specjalna wobec aktualnych problemów osób niepełnosprawnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP.

Dykcik, W. (2010). *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP.

Głodkowska, J. (2009). W trosce o przestrzeń rehabilitacyjną wokół osób z upośledzeniem umysłowym – czy „zuchwałe rzemiosło” pedagogiki specjalnej? W: *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja*. Praca zbiorowa. (s. 71–85). Warszawa: Wydawnictwo APS.

Grzegorzewska, M. (1964). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: PIPS.

Kampert, K. (2007). *Etykieta niepełnosprawności – stygmat czy przywilej?* W: Cz. Kosakowski,

A. Krause, A. Żyta (red.), *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*. *Dyskursy pedagogiki specjalnej* 6. (s. 30–34). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

Kosakowski, Cz. (2009). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.

Krause, A. (2004). *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Krause, A. (2010). *Pedagogika robocza – złudzenia i nadzieje alternatywności w pedagogice specjalnej*. W: Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. (s. 39–49). Poznań–Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Poznań–Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Krause, A. (2011). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kwieciński, Z. (2000). *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. W: Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby*. *Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. (s. 37–65). Poznań–Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.

Kwieciński, Z. (2002). *Gdzie jesteśmy, jak świat się zmienia, czy i jak uczestniczymy w zmianie świata?* *Forum Oświatowe*, 1, 23–26.

Lewowicki, T. (1998). *Miejsce pedagogiki specjalnej w nauce polskiej*. W: J. Pańczyk (red.), *Tożsamość polskiej pedagogiki specjalnej u progu XXI wieku*. (s. 63–71). Warszawa: Wydawnictwo WSPS.

Lipkowski, O. (1977). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: PWN. MEN. (2010). *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: MEN.

Ostrowska, A., Sikorska, J., Gąciarz, B. (2001). *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

- Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań. (2011). <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/> ludność (data dostępu: 10.10.2013).
- Palak, Z., Chomicz, D., Pawlak, A. (2012). Wstęp. W: Z. Palak, D. Chomicz, A. Pawlak (red.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*. (s. 9–10). Lublin: UMCS.
- Pilch, T. (2007). *Pedagogika społeczna wobec kryzysu świata wartości, więzi i instytucji*. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. T. 2.* (s. 89–110). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Podgórska-Jachnik, D. (2007). *Pedagogika specjalna jako pedagogika wielokulturowa – pedagogika wielokulturowa jako pedagogika specjalna*. W: T. Żółkowska (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej. T. 2.* (s. 149–156). Szczecin: Wydawnictwo USz.
- Podgórska-Jachnik, D. (2009). *Pedagogika specjalna w pogoni za uciekającym podmiotem*. W: *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Praca zbiorowa.* (s. 165–178). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Reykowski, J. (1989). *Podmiotowość – szkic problematyki*. W: P. Buczkowski, R. Cichocki (red.), *Podmiotowość. Możliwości, rzeczywistość, konieczność.* (s. 199–212). Poznań: Wydawnictwo Ośrodka Analiz Społecznych ZMW.
- Sadowska, S. (2005). *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełno-sprawnych*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Sękowski, Z. (2001). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Szumski, G., Firkowska-Mankiewicz, A. (2009). *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*. W: D.D. Smith, *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki. T. 2.* (s. 319–346). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Wojciechowski, F. (2005). *Pedagogika specjalna wobec problemu mniejszościowych grup społecznie marginalizowanych*. W: T. Żółkowska (red.), *Pedagogia specjalna – aktualne osiągnięcia i wyzwania.* (s. 27–40). Szczecin: InPlus.
- WHO. (2011). *World Report on Disability 2011*. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf (data dostępu: 08.10.2013).
- Zawiślak, A. (2009). *Wybrane zagadnienia pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Żmigrodzki, P. (red.). (2012). *Wielki słownik języka polskiego*. Warszawa: PAN. Wersja elektroniczna dostępna na stronie www.wsjp.pl (data dostępu: 15.09.2013).
- Żółkowska, T. (2007). *Niepełnosprawność intelektualna z perspektywy tożsamości społecznej*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, A. Żyta (red.), *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego. Dyskursy pedagogiki specjalnej 6.* (s. 78–84). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.