

**NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ**  
**DYSKURSY PEDAGOGIKI SPECJALNEJ**



# NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ DYSKURSY PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Budowanie wiedzy w pedagogice specjalnej /  
Studenci i studiowanie pedagogiki specjalnej

Nr 27

Gdańsk 2017

Komitet Naukowy

doc. dr hab. Jarosław Balvin (Uniwersytet w Zlíně),  
prof. dr Ursula Horsch (Uniwersytet w Heidelbergu),  
prof. dr hab. Iwona Chrzanowska (UAM, Poznań),  
prof. dr hab. Svetlana Konyushenko (Uniwersytet im. E. Kanta, Kaliningrad),  
doc. PhDr. Jaroslav Veteška (University in Ústí nad Labem),  
dr hab. Teresa Żółkowska (prof. USz., Szczecin)

Komitet Redakcyjny

*Amadeusz Krause* (red. nacz.), *Dorota Krzezińska* (z-ca. red. nacz.)  
*Sławomira Sadowska*, *Joanna Belzyt* (sekretarz redakcji)

Czasopismo recenzowane

(tryb recenzowania i informacje dla autorów  
na stronie [www.niepelnosprawnosc.ug.edu.pl](http://www.niepelnosprawnosc.ug.edu.pl))

Redaktor naukowy tomu

*Amadeusz Krause*

Korekta techniczna,  
skład i łamanie

*Urszula Jędryczka*

Publikacja dofinansowana ze środków  
Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 2080-9476

e-ISSN 2544-0519

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot

tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206

e-mail: [wydawnictwo@ug.gda.pl](mailto:wydawnictwo@ug.gda.pl)

[www.wyd.ug.edu.pl](http://www.wyd.ug.edu.pl)

Księgarnia internetowa: [www.kiw.ug.edu.pl](http://www.kiw.ug.edu.pl)

# Spis treści

## Contents

Od Redakcji .....	9
<i>Editor's Note</i>	

### **Budowanie wiedzy** *Knowledge building in special education*

<b>Amadeusz Krause</b>	
Budowanie wiedzy w pedagogice specjalnej .....	13
<i>Knowledge building in special education</i>	
<b>Sławomira Sadowska</b>	
Bez konturu? O potrzebie samoświadomości dyscyplinarnej pedagogiki specjalnej .....	24
<i>No outline? About the need of disciplinary self-awareness of special education</i>	
<b>Jolanta Rzeźnicka-Krupa</b>	
Dialektyka troskliwości i pedagogiczne praktyki wspierania rozwoju a filozoficzne koncepcje „myśli słabej” (uwagi na marginesie hermeneutyki H.-G. Gadamera i G. Vattimo) .....	38
<i>Dialectics of solicitude and the pedagogical development supporting in the perspective of a “weak thought”: reflexion on the margins of H.-G. Gadamer and G. Vattimo hermeneutic philosophy</i>	
<b>Beata Antoszevska, Urszula Bartnikowska</b>	
Paternalizm źródłem dylematów w obszarze pedagogiki specjalnej – wybrane zagadnienia .....	47
<i>Paternalism as a source of dilemmas in the area of special education – the chosen aspects</i>	
<b>Agnieszka Olechowska</b>	
Zmiana, brak zmiany i „Trzecia Przestrzeń” dyskursu niepełnosprawności ...	60
<i>Change, no change, and „Third Space” of disability discourse</i>	
<b>Marta Jurczyk</b>	
Fantazmat emancypacji? Konstruowanie dyskursu seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną a aksjologiczna pustka podmiotowości .....	73
<i>Phantasm of emancipation? Constructing the sexual discourse of people with intellectual disabilities and the axiological emptiness of subjectivity</i>	

**Sławomir Olszewski**

- Obraz profesji pedagoga specjalnego (na podstawie definicji  
formułowanych przez pedagogów specjalnych) ..... 85  
*Image of profession in special educators' perception – ways of defining  
the term „special educator”*

**Irena Ramik-Marzewska**

- Osoba niepełnosprawna w perspektywie globalizacji ..... 104  
*Disable person in the globalised world*

**Studenci i studiowanie pedagogiki specjalnej**  
*Students and studying special education*

**Małgorzata Lewartowska-Zychowicz**

- O wyższości umiejętności nad refleksją (w kontekście studenckich  
interpretacji przedmiotu pedagogiki specjalnej) ..... 117  
*About the superiority of skills over reflection (in the context of student  
interpretation of matter special pedagogy)*

**Atroszko Bartosz, Atroszko Paweł**

- Porównanie studentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej  
pod względem wybranych cech osobowości ..... 129  
*Comparing pedagogy and special education students' personality characteristics*

**Agnieszka Sakowicz-Boboryko, Dorota Wyrzykowska-Koda,****Dorota Otapowicz**

- Wartość edukacji w życiu studentów pełnosprawnych oraz studentów  
z niepełnosprawnością ..... 144  
*The value of education in the lives of disabled and able-bodied students*

**Grażyna Gunia**

- Gotowość studentów do komunikacji alternatywnej w działaniach  
edukacyjno-terapeutycznych z osobą z zaburzeniami mowy fonicznej .... 156  
*Students' willingness to augmentative and alternative communication  
in educational and therapeutic activities with a person with speech disorders*

**Danuta Baraniewicz**

- Postrzeganie osób z niepełnosprawnością przez studentki pedagogiki  
społeczno-opiekuńczej z pedagogiką szkolną ..... 171  
*Perception of people with disabilities by students of social pedagogy  
with educational care with school pedagogy*

**Izabella Gałuszka, Agnieszka Ochman**

- Opinie studentów pedagogiki specjalnej na temat twórczości ..... 181  
*The opinions on the creativity of special education students*

**Hewilia Hetmańczyk**

- Praktyczne przygotowanie do zawodu przyszłych pedagogów  
specjalnych oraz nauczycieli kształcenia integracyjnego ..... 197  
*Practical training of special educators and integrative education teachers*

**Edyta Nieduziak**

Miejsce pedagogiki specjalnej w kształceniu nauczycieli: oczekiwania, możliwości, opinie – kontekst wymagań prawnych i rzeczywistości szkolnej . . . . 210  
*Place of special education in teachers' training: expectations, opportunities, opinions – the context of legislation acts and school reality*

**Z innych dyscyplin**  
*From other disciplines*

**Jan Papież**

Tożsamość studentów z kręgu kultury ponowoczesnej . . . . . 222  
*The identity of students from the circle of postmodern culture*

**Recenzje naukowe – Edyta Żebrowska**

Recenzja książki „Terapia słowem”, red. E. Lewandowska-Tarasiuk, J.Z. Lichański, B. Mossakowska, Wydawnictwo Pani Twardowska, Warszawa 2016 . . . . . 232





## Od Redakcji

### *Editor's Note*

Oddajemy do druku kolejny numer „Niepełnosprawności” z uczuciem lęku o przyszłość czasopisma. Zapowiedzi Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Nauki w kwestii ewentualnej likwidacji tzw. listy czasopism „B” poddają w wątpliwość kontynuację tego co od lat z takim trudem budowaliśmy. Z pełnym przekonaniem uważamy, że czasopisma w języku polskim dla nauk humanistycznych i społecznych to nieodzowna platforma naukowego dyskursu i wymiany doświadczeń. Ich deprecjacja nie służy rozwojowi nauki polskiej. Poniżej prezentujemy list Redaktorów Naczelnych do Ministra Jarosława Gowina oraz do Posłów Sejmu RP w obronie tych czasopism wraz ze stosowną argumentacją.

Redaktor Naczelny  
*Amadeusz Krause*

Szanowny Panie Ministrze, Szanowni Państwo Posłowie,

Jako redaktorzy naczelni wysoko punktowanych polskich pedagogicznych czasopism naukowych, w kontekście projektu Ustawy o Szkolnictwie Wyższym 2.0, **wyrażamy duże zaniepokojenie zapowiedziami likwidacji części B ministerialnego wykazu czasopism**. Takie działanie zagraża funkcjonowaniu polskiej nauki, jest trudnym do zrozumienia zakwestionowaniem wartości wymiany informacji naukowej i jej obiegu w języku narodowym. Uważamy również, że rozpatrując rozwój naukowy z perspektywy wspólnego dobra narodowego, błędem byłaby wyłączna orientacja na anglojęzyczne platformy czasopism naukowych, z których wiele jest podporządkowanych interesom komercyjnym.

Dla nauk humanistycznych i społecznych, mających tak duże znaczenie dla tożsamości narodowej i umacniania ważnych społecznie wartości, niezbędne jest tworzenie dorobku naukowego w języku polskim, zorientowanym nie tylko globalnie, ale też lokalnie i regionalnie. Przyjęcie do oceny parametrycznej dyscyplin naukowych oraz oceny pracowników naukowych wyłącznie tekstów z bazy Web of Science lub Scopus będzie nie tylko zagrożeniem dla rozwoju polskiej humanistyki i nauk społecznych, ale też swoistą cenzurą kierunku rozwoju tych obszarów naukowych i będzie prowadzić do zubożenia polskiej tożsamości naukowej.

Prosimy też wziąć pod uwagę, że wśród odbiorców czasopism z obecnej listy ministerialnej B jest wiele osób spoza środowiska akademickiego, w tym przedstawiciele zawodów z różnych obszarów, nauczyciele i studenci, którzy poszukują doniesień naukowych w języku polskim, dostępnych niekomercyjnie, odpowiadających ich zapotrzebowaniu na wiedzę, także tę związaną z wieloma problemami.

Nie obawiamy się zaostżenia wymagań wobec czasopism naukowych. W samych środowiskach akademickich od dawna silne są głosy o potrzebie ich podniesienia i utworzenia systemu ocen opartego z jednej strony na polskim indeksie cytowań, który wyłącza autocytowania i jest odporny na zjawiska patologiczne, z drugiej – na ocenie eksperckiej, która uwzględni nowe zjawiska i daje możliwość oceny jakościowej. Tworzyłoby to możliwość selekcjonowania czasopism o najwyższych standardach naukowych i wyłączenia z parametryzacji tych, które mają charakter popularny. Nie zapominajmy przy tym, że Polskę jako znaczący kraj europejski, stać na wypracowanie własnych, bardziej skutecznych procedur oceny czasopism i nie musimy zdawać się na kryteria zewnętrzne. Przykładem takiego działania może być podjęta w 2015 roku próba stworzenia Polskiej Bazy Cytowań, dzięki której możliwe byłoby ustalenie Polskiego Współczynnika Wpływu (PWW), pozwalającego na ustalenie jak często cytowane są poszczególne teksty w poszczególnych czasopismach oraz jaka jest (mierzona ilościowo) siła oddziaływania poszczególnych czasopism w wymiarze krajowym. Rezygnacja z części B ministerialnego wykazu czasopism byłaby w naszym odczuciu wyrazem porażki, jaką ponieśliśmy jako kraj w samookreśleniu kryteriów oceny jakości polskiej nauki.

Zwracamy uwagę, że w ostatnich latach środowiska akademickie włożyły ogromny wysiłek i środki, by dostosować polskie czasopisma do wymagań międzynarodowych, dzięki staraniom zespołów redakcyjnych, których członkowie w znakomitej większości pracują społecznie. Wiele z nich takie standardy spełnia, a one same są wartościową platformą obiegu nauki. Nie negując znaczenia dokonań na forum międzynarodowym, nie możemy zaakceptować marginalizacji dorobku lat polskich naukowców publikujących w naszych czasopismach. Czasopisma z listy B stanowią bardzo ważną i witalną dla polskiej nauki płaszczyznę interdyscyplinarnego dyskursu pomiędzy przedstawicielami nauk społecznych i humanistycznych, m.in. pedagogami, filozofami, antropologami i historykami. Jej zamknięcie nie tylko nie przyczyni się do rozwoju polskiej nauki, ale może stać się instrumentem jej wyhamowania, ograniczenia i zastoju oraz jest niepokojącym wyrazem tendencji do globalizacji nauki, rozmycia i eliminacji z dyskursu naukowego zagadnień o dużym znaczeniu dla naszego kraju.

Na tego rodzaju ryzyko zwracano uwagę w World Social Science Report 2010, w którym pisano „Wytwarzanie i obieg wiedzy naukowej wykazuje silne ciążenie ku językowi angielskiemu i krajom, gdzie angielski jest powszechny w kręgach

---

akademickich. Taka hegemonia lingwistyczna nie tylko tworzy bariery dla udziału w tym procesie uczonych, dla których angielski jest nieadekwatny w ich środowisku akademickim. Ale, co więcej, i jest to bardziej istotne, wyklucza perspektywy i paradygmaty, które są zakorzenione w innej językowej i kulturowej tradycji. Tym samym, zubaża nauki społeczne jako całość". Nie przyczyniamy się do tego osłabienia, własnymi rękoma, samowykluczając polską tradycję naukową i polski horyzont teoretyczno-aksjologiczny z możliwości rozwoju. Chyba żaden kraj nie posunął się do kroku tak radykalnej marginalizacji własnego języka i narodowego humanistycznego dorobku narodowego.

Stworzenie wymogów parametryzacyjnych jako warunku finansowania nauki, a następnie likwidacja najbardziej znaczącego obszaru ich zdobywania, nie jest instrumentem ponoszenia jakości, ale narzędziem likwidacji polskich nauk humanistyczno-społecznych. W humanistyce i naukach społecznych środowisko języka polskiego jest nieodzownym czynnikiem rozwoju naukowego, również tego czerpiącego ze świata i otwartego na świat. Jako naukowcy myślący głównie w języku polskim musimy mieć odpowiednie forum wymiany myśli, czemu służą właśnie czasopisma naukowe.

Dlatego zwracamy się do Pana Ministra oraz do Państwa Posłów o zachowanie ważnej dla humanistyki i nauk społecznych platformy polskich czasopism oraz zachowanie ich roli i znaczenia w systemie oceny parametrycznej jednostek i indywidualnej naukowców.

Gdańsk, dnia 8.11.2017 r.

Lista sygnatariuszy pisma w załączeniu



Amadeusz Krause

Uniwersytet Gdański

## Budowanie wiedzy w pedagogice specjalnej

Artykuł opisuje niektóre niekorzystne mechanizmy w procesie budowania wiedzy w pedagogice specjalnej. Jako podstawa analizy krytycznej służy odwołanie się błędów metodologicznych w prowadzeniu badań; do jakości publikacji na gruncie pedagogiki specjalnej; do sposobów pisania podręczników akademickich, do recenzowania monografii i prac awansowych.

Słowa kluczowe: pedagogika specjalna, budowanie wiedzy, jakość publikacji

## Knowledge building in special education

The article discusses some unfavourable mechanisms observed in the process of knowledge building in special education. The critical analysis in the text is based on the following points: methodological mistakes in research; the quality of publications in the discipline of special education, including the ways / practices academic handbooks are written and worked out; reviewing monographs and promotion of scientific works.

Keywords: special education, knowledge building, quality of publications

## Wprowadzenie

W swoich wcześniejszych pracach zwracałem uwagę zarówno na paradygmatyczność wiedzy naukowej, jak i na komplikacje zdefiniowania, rozpoznania i zaszeregowania wiedzy paradygmatycznej w naukach społeczno-humanistycznych. Poszukiwania współczesnych paradygmatów w pedagogice specjalnej wymagało wyjścia poza Kunowską mapę budowania wiedzy i znajdowania objaśnień kompromisowych, typowych dla dyscyplin miękkich, niepoddających się jednoznacznym przyporządkowaniom. Dla jednych ta atypowość humanistyki i nauk społecznych (w tym pedagogiki) jest kluczem do jej dewaluacji, dla innych dowodem na ich wielość paradygmatyczną, wręcz sieć paradygmatów w nich dominujących, równoległych, przeciwstawnych, opozycyjnych itd. W zależności od tego czy poszlibyśmy w rozważaniach w stronę heterogeniczności (pluralizmu)

współczesnych teorii pedagogicznych [por. Paulston 2000] czy ich naprzemienności [por. Kuhn 2001], ciągle aktualne będzie pytanie o strategie budowania wiedzy we współczesnej pedagogice. Po latach rozmyślań i prób paradygmatycznego uporządkowania wiedzy w pedagogice specjalnej (również po dyskusjach, debatach czy wręcz konieczności tłumaczenia się z takiej a nie innej wizji rozwoju dyscypliny) odważę się postawić tezę o jej częściowej *apartydymatyczności*.

Uważam, że ciągle duża część tzw. opracowań naukowych w pedagogice specjalnej powstaje w trudnym do określenia paradygmacie (możliwe, że żadnym), a jej napędem nie jest ani rewolucja naukowa, ani przemyślana strategia rozwoju nauki, lecz przypadkowość, nieład teoretyczny, niestaranność metodologiczna. W konsekwencji, odnosząc się do tytułu, należałoby powiedzieć o budowaniu niewiedzy w pedagogice specjalnej, lub czegoś co tą wiedzę ma imitować. Oczywiście można by pójść śladem różnych badaczy i próbować ustalić, czy nie mówimy tu bardziej o tworzeniu elementów wiedzy potocznej, aniżeli naukowej [por. Leppert 1996]. Nie chciałbym tego w tym tekście rozstrzygać. Dla pedagogiki ważna jest cecha wiedzy tworzonej przez profesjonalistów. Niezależnie od stopnia *jej naukowości* odgrywa ona istotną rolę w budowie społecznego wizerunku osoby niepełnosprawnej. Najlepszym przykładem są pojęcia tworzone przez badaczy, które z czasem nabierają swoistych znaczeń w języku potocznym, np. imbecyl, *down*. Jednakże zjawisko *przechodzenia* wiedzy naukowej do wiedzy potocznej przy tak uspołecznionych kategoriach jak norma, upośledzenie, niepełnosprawność, jest o wiele większe i groźniejsze. Poprzez grupy profesjonalistów i ich czytelników (głównie studentów i rodziców) budowany jest książkowy katalog cech człowieka niepełnosprawnego, mogący nie tylko potwierdzać istniejące stereotypy, ale i tworzyć nowe. Tak jest między innymi z przekonaniem o agresywności i nadpobudliwości seksualnej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Przykładowo jeśli w mało przemyślany sposób tytułuje się swoją książkę *Agresja u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną* [Żywanowska 2009], to można oczekiwać wzmocnienia społecznej kategorii agresji w odbiorze tej grupy osób. Podobnie, analogicznie gdybyśmy np. wydali monografię naukową pt. *Agresja wśród pracowników naukowych uczelni wyższych*.

## Pedagogika specjalna a specyfika budowania wiedzy naukowej

Analizując zjawisko, nazwę je umownie *budowaniem niewiedzy* lub łagodniej mówiąc, pewnego nieporządku epistemologicznego i metodologicznego w konstruowaniu wiedzy w pedagogice specjalnej, należy przyjąć dwa proste założenia. Pierwsze o narastającej komplikacji budowania wiedzy we współczesnej pedago-

gice, z wielością wzorców metodologicznych, z upadkiem dominacji racjonalnego obiektywizmu na rzecz rozszerzania pola badań interpretatywnych i oglądu subiektywnych znaczeń jednostkowych. Drugie założenie dotyczy jakości badań pedagogicznych, a w szczególności tezy, iż w *całej* pedagogice i w każdej jej subdyscyplinie mamy do czynienia z licznymi pracami, którym trudno przypisać, pomimo aspiracji ich autorów, status wiedzy naukowej<sup>1</sup>.

Budowanie wiedzy w pedagogice specjalnej, ze względu na swój interdyscyplinarny rodowód, skłania wielu badaczy do tezy o jej specyfice metodologicznej i teoretycznej. Nie jest to zjawisko atypowe. W wielu subdyscyplinach pedagogiki możemy usłyszeć argumentację na rzecz specyfiki ich niepowtarzalności, odmienności przedmiotu i podmiotu badań. W pedagogice specjalnej argument ten jest wzmacniany tradycją badan medycznych, które nie tylko dominowały w momencie powstawania tej sybdyscypliny naukowej, ale też są obecne w niej po dzień dzisiejszy. O ile trudno byłoby mówić o odmienności metodologicznej pedagogiki specjalnej, to zapewne pod wpływem badań klinicznych i czerpania z nauk medycznych osiągnęła ona niespotykaną w innych subdyscyplinach pedagogiki swoistą interdyscyplinarność. Ta interdyscyplinarność jest wprawdzie niewątpliwą zaletą pedagogiki specjalnej i jest niezbędna dla omawiania pedagogicznych oraz funkcjonalnych aspektów jednostek chorobowych czy procesu rehabilitacyjnego, jednak z punktu widzenia metodologicznego może sprawiać kłopoty. Oczywiście jest, że w pracach pedagogów specjalnych jest miejsce zarówno na odkrywanie i wyjaśnianie, na zobiektywizowane badania kliniczne, jak i interpretacyjne rozumienie świata z subiektywnej perspektywy podmiotu. Pytanie czy ta specyfika badawcza upoważnia do opracowania innych standardów metodologii pedagogiki specjalnej?

Analizując argumenty na temat specyfiki pedagogiki specjalnej odróżniającej ją od innych subdyscyplin pedagogiki trudno się z częścią z nich nie zgodzić. Badanie zjawiska niepełnosprawności ma swój wymiar etyczny i najczęściej jednostkowy. Jedynie część zjawisk związanych z niepełnosprawnością jesteśmy w stanie prześledzić w strategiach obiektywistycznych, jeszcze mniej w tzw. porównywalnych badaniach ilościowych. Słusznie zwracamy uwagę, że doświadczanie niepełnosprawności ma charakter wysoce subiektywny i interpretatywny. Trudno o porównania poszczególnych klinicznych przypadków, a próby ich ujmowania w statystykach czy prawidłowościach grupowych nierzadko nie tylko spływają zagadnienie, ale też wypaczają jego istotę. Przykładem są niektóre podręcznikowe opisy najbardziej typowego zespołu genetycznego, jakim jest zespół Downa. Opisy ilościowe i próby budowania wiedzy oparte na wskaźnikach

<sup>1</sup> Należy przy tym zaznaczyć, że nie jest to swoisty problem dyscypliny pedagogika, ale problem wielkości dyscyplin z obszaru nauk społecznych i humanistycznych zobligowanych procesem parametryzacji do ilościowego pomnażania dorobku.

obiektywistycznych prowadzą często nie tylko do niekorzystnych dla tych ludzi uogólnień, ale i wypaczają spojrzenie na indywidualną perspektywę osoby. W podręcznikowym przekazie nierzadko konkluzje z tak zobiektywizowanych analiz utralają wiedzę z zakresu pedagogiki specjalnej, która przyswajana przez studentów, staje się spłyconym obrazem człowieka z zespołem Downa (ryzyko jednostronnej analizy ilościowej możemy także prześledzić, analizując próby ilościowego zbadania niepełnosprawności intelektualnej w zakresie poziomu pobudliwości emocjonalnej czy seksualnej).

Podobnie problematyczna staje się operacjonalizacja zmiennych w jednostkach chorobowych czy grupach osób niepełnosprawnych. O ile pewne wąskie obszary funkcjonalne mogą być warunkowane konkretnymi działaniami rewalidacyjnymi (i to z powodzeniem można mierzyć), o tyle postrzeganie całości funkcjonowania człowieka w kontekście niepełnosprawności trudno ująć w wartości liczbowe. Częsty błąd takich badań to postrzeganie człowieka wyłącznie przez pryzmat niepełnosprawności, z pominięciem czynników, które są trudne lub wręcz niemożliwe do kontrolowania w postępowaniu metodologicznym. Typowym przykładem takiej sytuacji jest próba statystycznego ujęcia zachowań agresywnych łączonych z niepełnosprawnością intelektualną, z całkowitym pominięciem cech osobowych badanych. Innym przykładem jest analiza zachowań szkolnych uczniów wyłącznie na podstawie stopnia i zakresu niepełnosprawności.

Tego typu badania nie tylko są w stanie zredukować człowieka do kategorii niepełnosprawności, ale i budować istotne elementy wiedzy (zarówno naukowej, jak i społecznej) o osobach z niepełnosprawnością. Oczywiście te uwagi nie mają na celu podważenia zasadności badań obiektywistycznych, czy – jak je często określamy – ilościowych. Chodzi jedynie o zwrócenie uwagi na ich niedoskonałość i jednostronność, a co a tym idzie, ograniczenia w budowaniu wiedzy o człowieku niepełnosprawnym.

Typowym zjawiskiem dla wielu prac w pedagogice specjalnej, i to na różnych poziomach rozwoju naukowego, jest powierzchowność badań ankietowych i ich analiza. Często badania te sprawdzane są do prostych *wyliczanek procentowych* na podstawie niewystandaryzowanych narzędzi badawczych. W części z nich, pomimo iż trudno o zmienne czy wskaźniki, nie brakuje *twardych* tez końcowych i stwierdzeń w kategoriach *obiektywnej prawdy*. Wytrawny badacz będzie posiadał instrumenty, by tę głoszoną *prawdę* zrewidować – przyjrzy się narzędziu, jeśli będzie jego opis, oceni dobór próby badawczej, sposób analizy danych, operacjonalizacji zmiennych czy wskaźników. W przypadku braku tych danych albo odrzuci wyniki tych badań, albo przynajmniej potraktuje je z dużą ostrożnością i ograniczonym zaufaniem. Inną sytuację mamy, gdy dopuszczamy, by wyniki takich badań zagościły na stronach podręczników akademickich.



Obecnie w wielu obszarach pedagogiki specjalnej przeważają badania jakościowe. Analizując te prace ma się niekiedy wrażenie, że nie zawsze wybór tej strategii badawczej jest podyktowany chęcią poznania jakościowego zjawiska, czasami jest to swoiste antidotum autora na surowe wymogi procedury obiektywistycznej. Często autor badań chciałby osiągnąć cel badania obiektywistycznego za pomocą procedury jakościowej. W tego typu pracach widzimy trudność nie do pokonania przez wielu badaczy, tj. zmianę perspektywy badawczej i uświadomienie sobie konsekwencji metodologicznych tej zmiany. Nie zawsze ten proces się udaje. Mamy prace gdzie przyjęcie określonej strategii badawczej nie znajduje pokrycia w stosowanym języku i rozumowaniu. Ma się wrażenie, że dla niektórych badaczy jedynym argumentem badań jakościowych jest niedostępność wystarczającej liczbie grupy badawczej. Nierzadko w poważnych projektach badawczych deklaracji interpretatywności towarzyszą obliczenia i wnioskowanie ilościowe. Często w pracy trudno znaleźć próby rozumienia badanej rzeczywistości, świadomości konstruowania wiedzy czy jej kontekstowości, a sam proces badawczy ogranicza się do prostego opisu przypadków i zdarzeń, w których byli uwikłani. Możliwe, że tych problemów byłoby mniej, gdyby rozpowszechnić metodologię jakościowych badań pozytywistycznych tak przydatnych na gruncie pedagogiki specjalnej, w których badacz nie musi udawać interpretatywność, która w sensie badawczym do niczego mu nie jest potrzebna.

Błędy badań ilościowych, jak i jakościowych nie pozostają bez konsekwencji. Publikowane w tekstach czasopism naukowych i monografiach przyczyniają się do rozpowszechniania wiedzy z punktu naukowego wątpliwej. Szczególnego znaczenia nabiera ona w podręcznikach akademickich, przyjmowanych przez część odbiorców jako miejsce rozpowszechniania wiedzy naukowej obiektywnej i zweryfikowanej. Niestety założenie takie może być zgubne. Warto przypomnieć, że pedagogice specjalnej nie ma standardów takich podręczników, a ich udział w rozwoju nauki raczej się dewaluuje, aniżeli docenia. To – moim zdaniem – poważny błąd. W praktyce każdy, nawet początkujący badacz, może swoją monografię nazwać podręcznikiem akademickim lub hasłem, który w domyśle do takiego aspiruje typu *pedagogika specjalna w zarysie; główne problemy pedagogiki specjalnej; niepełnosprawność intelektualna; dydaktyka pedagogiki specjalnej itp.*

Są też przypadki pisania podręczników przez osoby z całkowitym brakiem dorobku, w zakresie którego dotyczą. Nierzadko są to osoby spoza środowiska pedagogów specjalnych, bez pogłębionego doświadczenia i znanstwa problemów osób niepełnosprawnych. Często taki podręcznik ma formę zbioru *wszystkiego co napisano na dany temat*, a właściwie wszystkiego co autor *znalazł na dany temat*. Wydaje się, że przykładem monografii, która aspiruje do takiego właśnie podręcznika, jest „Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)” [Sipowicz, Pietras 2017]. Pomijam fakt, że w tej mini monografii (111 stron) w wielu

miejscach pojawiają się stwierdzenia identyfikujące niski poziom wiedzy autorów na temat, o którym piszą, czy fakt przeplatania *znalezionych* wycinków wiedzy naukowej, z wiedzą potoczną, momentami banalną<sup>2</sup>. Chodzi także o strukturę i zakres tej publikacji. Jest to zbiór siedmiu krótkich artykułów, wprawdzie zbliżonych tematycznie, jednakże bez wyraźnego zamysłu badawczego, badań własnych czy metodologicznie osadzonych analiz teoretycznych. To prywatny, słabo udokumentowany pogląd autorów na inkluzję, aspirujący do „wypełnienia luki w polskich badaniach nad pedagogiką inkluzyjną” (s. 5), chyba jedynie pewnością stwierdzeń typu „Ostania faza rozwojowa pedagogiki specjalnej jest inkluzja” (s. 11) „Tym samym takowe myślenie zostało już dawno wyrugowane z obecnego dyskursu medycznego, czego zdaje się polska myśl pedagogiki specjalnej nie dostrzegać” (s. 17). Tego typu odkrycia autorów wraz z chaotycznie prezentowanymi wycinkami innych publikacji prac na temat inkluzji mają być wprowadzeniem do polskiej pedagogiki inkluzyjnej, której w domyśle nie ma, i oto trzeba ją stworzyć, wypełniając ową lukę w polskiej myśli pedagogicznej. Zapewne ten zamiar spowodował, że nie ma tu podstawowych pozycji z polskiej pedagogiki specjalnej podejmującej zagadnienia edukacji włączającej czy choćby podstawowych podręczników pedagogiki [np. Dykcik 1996; Chrzanowska 2009/2015; Śliwerski 2010]<sup>3</sup>.

Rzeczywiście słaba byłaby polska pedagogika specjalna, gdyby publikacja ta była w stanie wypełnić w niej jakieś luki. Możliwe jednak, że przekonanie do takiego mniemania dali jej sami pedagodzy specjalni, *przyjaźnie* recenzując *to dzieło*. Jedna z recenzentek pisze:

„Merytorycznie ujmując praca stanowi kompendium uporządkowanej wiedzy na temat nowego wymiaru oddziaływań pedagogicznych”<sup>4</sup>.

Nic dodać, nic ująć.

W podręcznikach opartych na *swoistej sprawozdawczości* dzieł pisanych cytowania z połowy ubiegłego wieku przeplatają się z tekstami aktualnymi bez zbyt-niego namysłu nad czasem, zmianą czy kontekstem. W przypadku braku możliwości weryfikacji takiej wiedzy czy jej odbiór przez nieobeznanego z problemem odbiorcy (najczęściej studenta, czasami rodzica) podręcznik taki staje się źródłem rozpowszechniania wiedzy powierzchownej, spłyconej, a nawet nieprawdziwej, czyli pseudo-wiedzy. Niestety w każdej z działów pedagogiki specjalnej można

<sup>2</sup> Np. *każde dziecko ma określony talent*, s. 12; *niechęć polskiej pedagogiki specjalnej względem medycyny*, s. 17; *gwoździ ścisłości należy dodać, że pedagogika eneradowska nie była wolna od indoktrynacji ideologicznej*, s. 18; *w Polsce nie doczekaliśmy się instytutu, który zajmowałby się stricte pedagogiką inkluzyjną*, s. 21.

<sup>3</sup> Jest natomiast zamiar analizy zjawiska inkluzji wobec paradygmatów pedagogiki specjalnej, gdzie pomieszanie wszystkiego co autorom kojarzy się z paradygmatem np. paradygmat powinnościowy, destygmatyzacji, deinstytucjonalizacji, itp, świadczy zarówno o niezrozumieniu dla tej kategorii naukowej, jak o wybiórczym przyswajaniu desygnatów teorii dla poparcia lansowanej przez siebie tezy np. o „*piewcah nieomyślności paradygmatu humanistycznego*”, s. 101.

<sup>4</sup> Z recenzji Hanny Żuraw, opublikowanej w książce na stronie 115.

by takie opracowania wskazać. Możliwe, że należałoby pójść w ślady Bogusława Śliwerskiego i stworzyć katalog książek (nie)godnych czytania [Śliwerski 2017]. Typowe zjawisko budowania takiej pseudo-wiedzy Autor opisuje tak:

„Ktoś, kto przeczytał gdzieś czyjaś myśl, tak się nią zachwyił, że postanowił nadać jej uniwersalny charakter, wyłączając ją z wszelkich kontekstów antropologicznych, aksjologicznych, ontologicznych czy etycznych. Ot, taka mądrość życiowa w pigułce. Właściwie nic nie trzeba dodawać, niczego wyjaśniać. Każdy przecież zrozumie taki urywek czyjeś tezy, bo stając się banałem, rozpowszechnia się szybciej, niż tekst, z którego myśl została wyrwana” (s. 103) (...) „Tak powstaje wiedza potoczna, właśnie w sposób naturalny, na bazie indywidualnych doświadczeń jej kreatora, który wpisuje w swoją narrację odwołania do codzienności, do tego co jemu samemu sprawdziło się w działaniu” (s. 104).

O słabościach metodologicznych prac pedagogicznych pisano wielokrotnie. Na gruncie pedagogiki specjalnej problem wydaje się jednak marginalizowany. Tym co szczególnie zadziwia, jest fakt, że nadal zdarzają się przypadki wyjątkowej pobłażliwości recenzentów prac awansowych w kwestiach metodologicznych. Trzeba wręcz powiedzieć, że nieporządek epistemologiczny jest przez samych pedagogów specjalnych replikowany. Można wskazać przypadki gdzie błędne założenia metodologiczne, dyskredytujące de facto naukową wartość monografii, są w recenzjach przedstawiane jako drobne błędy warsztatowe. Nierzadko skutkuje to awansem do samodzielności naukowej osób z niską świadomością metodologiczną, co w perspektywie ich uprawnień do promotorstwa doktoratów czy prawa recenzowania w przewodach habilitacyjnych jest szkodliwe dla dyscypliny. Powstaje swoiste perpetuum mobile, gdzie słabość napędza słabość, a pomysłów – jak to koło zatrzymać – brak. Osoby przygotowujące się do swoich pierwszych recenzji awansowych zachęcam do przeczytania dostępnych recenzji na stronie Centralnej Komisji ds. Tytułów i Stopnia Naukowych, a w szczególności do oceny ich wzajemnych rozbieżności czy nieadekwatności do rzeczywistej wartości dzieła. Zachęcam również do odwagi w wydawanych opiniach.

Szkodę wyrządzają nie tylko recenzenci, którzy nie dostrzegają wad metodologicznych projektów, ale też ci, którzy skrzętnie wyliczając błędy pracy, nie są konsekwentni w swoim wniosku końcowym. Na stronach CK można prześledzić krytyczne recenzje, gdzie trudno znaleźć przesłanki służące do sformułowania pozytywnego wniosku końcowego, a taką właśnie konkluzją te recenzje się niestety kończą. Skutki tak źle pojmowanej wyrozumiałości recenzentów to jedna z przyczyn kryzysu jakości w całej pedagogice. Kryzys ten jest widoczny przede wszystkim na poziomie prac doktorskich, gdzie recenzje negatywne należą do rzadkości. W opinii środowiskowej negatywna recenzja pracy doktorskiej uderza

w promotora. Tak zapewne jest. Jednakże czy to nie właśnie ta osoba powinna odpowiadać za dopuszczenie gotowej pracy do procedowania?

Drugim istotnym elementem nieporządku budowania wiedzy w pedagogice specjalnej może być specyfika rozwoju kadrowego tej subdyscypliny. Przez dziesięciolecia była ona reprezentowana przez bardzo niewielkie grono samodzielnych pracowników naukowych. Skutkowało to stosunkowo niską reprezentatywnością pedagogów specjalnych w ogólnopedagogicznych debatach naukowych, a co za tym idzie, również hermetyczność ich badań. Wąskie grono profesorów danej dziedziny sprzyja wzmacnianiu autorytatywności zarówno badaczy, jak i stanowisk badawczych. Jeśli immanentną cechą budowania wiedzy naukowej jest jej aktualizacja, często weryfikacja lub dezaktualizacja to zjawisko autorytatywności wiedzy będzie w tej aktualizacji przeszkadzać. Możemy ją po dzień dzisiejszy zaobserwować w wielu pracach. Przejawia się ono w zjawisku, które określiłbym „piedestałem – pomnikiem wiedzy”, z którym nie wypada dyskutować i należy go obowiązkowo zaprezentować w każdej książce zbliżonej tematycznie. W najprostszej postaci zjawisko to przybiera formę prezentacji podbudowy teoretycznej łączącej w „jednym worku” nowe i stare „wytwory teoretyczne” dostępne na dany temat, bez określenia paradygmatu w jakim powstały, czy ich społeczno-kulturowego kontekstu.

Przykładem jest tak popularne zagadnienie, jak rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym. W wielu ciekawych projektach badawczych z tego obszaru czytamy od lat o etapach przystosowania się rodziców do niepełnosprawnego dziecka, postawach rodziców czy konsekwencjach pojawienia się dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie. Pomijając fakt, że cytowania na ten temat są już najczęściej wtórne, to takie zbiorcze przedstawienie wszystkich danych z ostatnich 50 lat na temat rodziny, bez uwzględniania kontekstów konstruowania wiedzy, traci dla najnowszych badań swoją przydatność, nawet upoważnia do nieprawdziwych wniosków i porównań. Mówiąc najprościej, czym innym był szok rodziców lat osiemdziesiątych, aniżeli lat dwutysięcznych, inne warunki funkcjonowania rodziny niż obecnie, inne miejsce niepełnosprawności w kulturze itd. Często badacze nie są nawet w stanie zrekonstruować metodologicznej drogi powstawania cytowanej wiedzy czy kontekstu w jakim powstawała, a opierają na niej w całości swoje prace.

Zjawisku, które określiłem autorytatywnością wiedzy, towarzyszy brak polemiki i krytycznej debaty naukowej. Cechą dojrzałości dyscypliny naukowej jest jej potencjał krytyczny wobec swojego dorobku, poczyznań, a przede wszystkim słabości. W dyscyplinach niedojrzałych dyskusja może być pozorna, polemika odbierana jako personalny atak, a aktualizacji wiedzy jako zamach na autorytety. Zwróćmy uwagę, że w pedagogice specjalnej (także w całej pedagogice) nie ma kultury polemiki naukowej na łamach najważniejszych czasopism<sup>5</sup>. Czytając

przykładowo artykuły Thomasa Kuhna w prasie zagranicznej, ze zdumieniem obserwowałem liczne dołączane linki artykułów dyskutujących z autorem, czasami wręcz całkowicie się z nim niezgadających. Ta dojrzałość dyscypliny do krytycznej debaty jest nieodzownym elementem budowania wiedzy naukowej. Tam wieloparadygatyckość nie upoważnia do bezkrytycznego głoszenia czegośkolwiek, lecz wymusza konieczność obrony swojego stanowiska na tle swojego paradygmatu.

Możliwe, że przeszkoda budowania kultury dyskusji jest absurdalna, na poziomie klasycznej *pustej taczki*, z którą tak szybko się jeździ, że nie ma czasu jej załadować. Chodzi o relacje czytelnictwa i piśmiennictwa naukowego w pedagogice. Inaczej mówiąc, nie mamy czasu czytać, bo musimy pisać. Do takich konkluzji może doprowadzić analiza skutków parametryzacji punktowej w szkolnictwie wyższym. W większości uczelni zasady parametryzacji jednostki zostały przeniesione na ocenę pracownika. Brak rozróżnienia dyscyplinarnego w tej procedurze prowadzi do karykatury jakości i rozwoju. Weźmy za przykład pedagogikę specjalną. Załóżmy tylko, że jest około 500 osób pracujących na uczelniach w tym obszarze. Niech każdy z nich zostanie zobligowany do „dostarczenia” swojej jednostce 30 punktów w ciągu 2 lat (najczęściej minimum trzy teksty), to już daje minimum 1500 tekstów w dwóch latach, 3000 – w czterech, 6000 – w ośmiu itd. Pytaniem ważnym jest nie tylko kwestia, kto jest to w stanie przeczytać, ale i jak dokonać w tym materiale selekcji. Zewnętrznie narzucone wymogi ilościowe sprzyjają nieetycznym sposobom pomnażania własnego dorobku. Nawet jeśli tego się badacz wystrzeżga, to zjawisko tzw. wielowątkowego *mielenia* tego samego zagadnienia buduje pseudowiedzę, wśród której prawdziwą naukę nie sposób już odróżnić. Recenzując dorobek w procedurach awansowych można się przekonać o efektach podporządkowania rozwoju kryteriom ilościowym, tzw. zbieractwa punktowego, np. w postaci rozproszenia twórczości, przypadkowości wyboru tematów badań, powierzchowności analiz, chaotyczności paradygmatycznej, ateoretyczności, wzrostu artykułów wieloautorskich itd.

Krytykując system motywacji zewnętrznej nie możemy zapomnieć, że jest on pewnym narzędziem mającym zapobiegać innym słabościom od lat znanym w pedagogice, to jest zjawisku pozorowania działalności naukowej. W tym kontekście parametryzacja jawi się jako efekt bezradności środowiska wobec tych zjawisk i jest najprostszym narzędziem egzekwowania twórczości. Niestety śmiem twierdzić, że tylko pozornie skutecznym, których negatywnych skutków sobie nie uświadamiamy. W naukach humanistycznych i społecznych to psucie nauk. Czy jest inny sposób weryfikacji działalności naukowej w tych dyscyplinach? Przykłady z innych krajów o dojrzałej kulturze naukowej zwracają uwagę na

<sup>5</sup> Nielicznym wyjątkiem jest cytowana wcześniej praca Bogusława Śliwerskiego

faktyczne kryteria naukowe twórczości, weryfikowane debatą, merytoryczną oceną, a nie punktami. Wśród tych krajów należy poszukiwać rozwiązań projakościowych, a mając na uwadze ich doświadczenia, wystrzegać się popełnionych błędów (np. komercjalizacji rankingów, baz naukowych gdzie opłaty decydują o przyjmowaniu tekstu do druku). Niezależnie jakie sposoby wybierzemy, będą one wymagały uporządkowania twórczości pedagogów (o ile taki proces w ogóle jest jeszcze możliwy). Będą one oznaczać dojrzałość naukową dyscypliny, gdzie nie ma miejsca na koniunkturalizm jednostki naukowej (typu „*swoich puszczamy obcych oblewamy*”), na koleżeńskie recenzje, na ametodologiczność badań. Gdzie nie akceptuje się sytuacji, że odkrycie plagiatu przysparza więcej problemów recenzentowi aniżeli autorowi; gdzie wycofanie dorobku przed oceną komisji habilitacyjnej będzie postrzegane jako zjawisko nieetyczne o istotnej szkodzie społecznej; gdzie z dobrych dydaktyków na siłę nie będzie się robiło kiepskich naukowców; gdzie polemika naukowa oddzieli naukowców od pozorujących naukę, aż wreszcie gdzie pozycja środowiskowa, ocena ekspercka będzie podstawą oceny twórczości badacza, a nie przypisane mu punkty.

## Zakończenie

Wielość wątków budowania wiedzy w pedagogice specjalnej powinna mobilizować badaczy by temu zagadnieniu poświęcić więcej uwagi. Zapewne będzie wymagało to pewnej perspektywy krytycznej wobec powstających publikacji w pedagogice specjalnej. Nie uważam, żeby to było zjawisko złe. Krytycznej debaty naukowej nie należy postrzegać jako mechanizmu deprecjacji pedagogiki specjalnej, lecz jako obronę przed taką deprecjacją. Dopóki ta subdyscyplina nie wytworzy naukowych i środowiskowych mechanizmów *oczyszczania się* z pseudowiedzy i pseudonaukowców, dopóty będzie obiektem zarzutów w kwestiach swojej naukowości.

## Bibliografia

- Chrzanowska I. (2009), *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką ogólną a pedagogiką specjalną*, Kraków.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna, od tradycji do współczesności*, Kraków.
- Dykcik W. (1996), *Pedagogika specjalna*, Poznań.
- Leppert R. (1996), *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Bydgoszcz.
- Kuhn T. (2001), *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa.
- Sipowicz K., Pietras T. (2017), *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, Wrocław.
- Śliwowski B. (2010), *Pedagogika*, t. 4, Gdańsk.

Śliwerski B. (2017), *Książki (Nie)godne czytania?*, Kraków.

Paulston G.R. (2000), *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów* [w:] *Alternatywy myślenia o edukacji*, Z. Kwieciński (red.), Warszawa.

Żywanowska A. (2009), *Agresja wśród osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków.



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 zdroworoządkowe 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 naukowawcza 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 spieć, 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.

Jolanta Rzeźnicka-Krupa  
Uniwersytet Gdański

## Dialektyka troskliwości i pedagogiczne praktyki wspierania rozwoju a filozoficzne koncepcje „myśli słabej” (uwagi na marginesie hermeneutyki H.-G. Gadamera i G. Vattimo)

Hermeneutyczne doświadczenie innego bytu ma zawsze wymiar etyczny i może przybierać rozmaite kształty określające różne rodzaje relacji, które stanowią – jak określa je Gadamer – pewne sposoby doświadczania Ty. Jednym z nich jest relacja wyrastająca z „dialektyki troskliwości”, stanowiącej formę dążenia do panowania nad drugą osobą, gdy wydaje nam się, iż wiemy lepiej kim ona jest i czego potrzebuje. Jednym z podstawowych celów procesu kształcenia jest wspieranie rozwoju uczniów. Jednakże zarówno pojęcie wsparcia, jak i pojęcie rozwoju, mają dyskursywny i wieloznaczny charakter, a ich znaczenia są konstruowane w toku różnorodnych praktyk edukacyjnych. Myślenie pedagogiczne zazwyczaj domaga się budowania powiązań pomiędzy sferą badawczych, teoretycznych interpretacji zjawisk a obszarem pragmatycznych działań, czyli tzw. praktyką pedagogiczną. Dla pedagogicznej praxis szczególnie atrakcyjna wydaje się być wiedza jednoznaczna, racjonalna, pewna i uporządkowana, umożliwiająca wyciąganie wniosków i prowadząca do rozwiązania problemów oraz uzyskania określonych rezultatów. Wymienione cechy charakteryzują to, co można określić jako „myśl silną”, stanowiącą fundament dla praktyki pedagogicznej. Kategoria „słabości”, konstytuująca typ refleksji kształtujący „myśl słabą”, inspirowana koncepcjami M. Heideggera, odnosi się do pojęcia „osłabienia”, rozumianego jako przygodność bytu, myśli i kultury. Myśl słaba, niepewna, niejasna, wieloznaczna, o płynnych granicach zamazujących wyraźne kształty pojęć, dynamiczna, znajdująca się w ciągłym ruchu i przekraczająca zastane struktury wiedzy, nie może udzielić nam wiążących odpowiedzi. Nie daje wskazań co i w jaki sposób robić, nie rozwiązuje praktycznych problemów, nie dysponuje mocą budowania konkretnych porad zapewniających skuteczne działanie. Taki rodzaj poznawczej refleksji wydaje się być nie tylko kłopotliwy, ale wręcz zbędny dla pedagogicznej praktyki. Jednakże przekroczenie pola pragmatycznych działań może prowokować jakościową zmianę myślenia, przemieszczającą poznanie w stronę logiki wielości i prowadzącą do bardziej świadomego działania w codziennej pracy pedagogicznej.

Słowa kluczowe: dialektyka troskliwości, wsparcie pedagogiczne, myśl słaba

## Dialectics of solicitude and the pedagogical development supporting in the perspective of a “weak thought”: reflexion on the margins of H.-G. Gadamer and G. Vattimo hermeneutic philosophy

Hermeneutical experience of Other is always a kind of ethical experience and can shape the different relations which – according to Gadamer – are the various ways of experiencing of You. The relation rooted in the dialectics of solicitude is a kind of domination act as we better know who the Other is and what he/she needs. One of the basic goals in the education process is to support the pupils' development but the categories of development and pedagogical support are discursive and polisemantic concepts, constructed in many different educational practices. Pedagogical thinking intensively demands the links between the sphere of “theoretical” interpretations of phenomena and the pragmatic activity area. For the pedagogical praxis the clear, confident, rational and structured knowledge seems to be especially attractive. Knowledge which makes possible to solve the problems and leads to obtain the particular results. All these features shape what we know “strong thought”. While the category of weakness, which constitutes the reflexion characteristic for “weak thought” and inspired by M. Heidegger philosophy, refers to the concept of fortuitousness the existence, thinking and culture. The weak, unconfident, polisemantic and unclear thought, having the liquid borders which blur the clear shapes of concepts, being in a constant movement and exceeding the stable structures of knowledge. This kind of knowledge is not able to give us the unambiguous answers and simple instructions, it does not solve the practical problems and has no power to give the concrete advice ensuring the effective treatment. Such kind of cognitive reflexion seems to be not only inconvenient but simply useless for the educational practice. But going out of the practical activities can provoke the change of quality which can shift our thinking in the direction of multiplicity and heterogeneity logic. It also gives a chance to act in a more conscious way in our everyday, educational work.

Keywords: dialectics of solicitude, pedagogical support, weak thought

### Dialektyka troskliwości i pedagogiczne wsparcie

H.-G. Gadamer pisał, iż nasze „bycie w świecie” jest istnieniem i życiem w rozmowie, relacją z otaczającymi nas bytami. W tym sensie można mówić o uniwersum rozmowy, dialogu ze światem, który realizuje się w podstawowej relacji międzyludzkiej, relacji wiążącej „ja” z „ty”. Hermeneutyczne doświadczenie innego bytu, bycia w rozmowie z drugim człowiekiem ma zawsze wymiar etyczny i może przybierać rozmaite kształty określające różne rodzaje relacji, które stanowią – jak określa je Gadamer – pewne sposoby doświadczenia Ty. Jednym z nich jest relacja wyrastająca z „dialektyki troskliwości”, stanowiącej formę dążenia do panowania nad drugą osobą. Rozumienie innego człowieka jest w tej sytuacji samoodniesieniem, co sprawia, iż wydaje nam się, że go znamy i rozumiemy lepiej niż on sam siebie jest w stanie poznać i zrozumieć [1993, s. 334]. Co za tym idzie, lepiej wiemy co jest dla niego dobre, właściwe i odpowiednie, co powinien myśleć i robić, jak działać, w jaki sposób odnosić się do świata. Tego rodzaju autorytarna forma



troskliwości cechuje relacje oparte na „stosunku pedagogicznym”, w których zachodzi dominacja jednej strony nad drugą (np. relacja między dorosłym i dzieckiem, nauczycielem i uczniem, lekarzem i pacjentem itp.). I choć jest to rodzaj doświadczenia dość powszechnie przenikającego życie społeczne i stosunki między ludźmi, w sposób szczególnie wyrazisty zaznacza swą obecność w strukturach i sposobie funkcjonowania systemu edukacji.

Zarówno w literaturze przedmiotowej, jak i różnego rodzaju aktach prawnych regulujących funkcjonowanie systemu edukacji, powszechne jest uznanie, iż jednym z podstawowych celów procesu kształcenia jest wspieranie rozwoju uczniów. Szczególnie istotne i eksponowane staje się to założenie w odniesieniu do podmiotów definiowanych jako uczniowie ze specjalnymi potrzebami, czyli uczniowie, którzy z uwagi na występujące u nich różnego rodzaju trudności i ograniczenia wynikające z niepełnosprawności, wymagają dostosowania programu, metod i form kształcenia do ich potrzeb i możliwości, i którzy kategoryzowani są w grupach zależnie od rodzaju/typu niepełnosprawności. Abstrahując w tym momencie od konstruktów pojęciowego „specjalne potrzeby edukacyjne”, który wzbudza może pewne kontrowersje, niejednoznaczne jest pojęcie samego rozwoju [zob. Kohlberg, Mayer 1993], a co za tym idzie, także kategorie „wspierania rozwoju” czy „wsparcia edukacyjnego”.

Pojęcie „wsparcia” jest zazwyczaj rozumiane jako realizacja istotnych celów edukacji i w takim sensie stanowi pewnego rodzaju praktykę pedagogiczną, uruchamiającą jednak bardzo zróżnicowane, często nieświadome i nieartykułowane wprost przedsady, kształtujące przedrozumienie zjawisk. Jak zauważa D. Klus-Stańska [2008, s. 40] kategoria pedagogicznego wsparcia (oraz pokrewnych sformułowań) jest polisemantyczna i w zależności od leżących u jej podstaw założeń może oznaczać bardzo różne rzeczy i w zupełnie odmienny sposób kształtować zarówno wizerunek samego dziecka/ucznia, rozumienie tego czym jest rozwój, jak i postrzeganie systemu edukacji oraz jego zadań. Jest to bowiem kategoria dyskursywna, która w toku głębszej analizy odsłania zaangażowanie w różne teorie i ideologie edukacyjne. Przyglądając się zatem z uwagą znaczeniom jakie są nadawane pojęciu wsparcia w praktyce realnych działań pedagogicznych, można wyodrębnić kilka podejść bazujących na odmiennych paradygmatach, które definiują kształt i reguły edukacyjnej rzeczywistości, często „...przyjmowanych na poziomie zdroworozsądkowym, w metodycznej idealizacji lub demagogicznym uprzątkowaniu” [tamże, s. 40].

Kategoria wsparcia może zatem oznaczać: kierowanie postrzeganiem liniowo rozwojem dziecka w procesie przyswajania określonych w treściach kształcenia wiadomości i umiejętności (podejście funkcjonalistyczno-behawioralne); uczenie „bycia sobą”, realizowane w odniesieniu do poglądu, iż dziecko/uczeń dysponuje naturalną tendencją do indywidualnego rozwoju (podejście humanistyczno-



-adaptacyjne); organizowanie środowiska uczącego, tak by stworzyć optymalne warunki samodzielnego konstruowania poznawczych modeli rzeczywistości (podejście konstruktywistyczno-rozwojowe); współdziałanie z dzieckiem i pomaganie mu w procesie wytwarzania znaczeń nadawanych rzeczywistości (podejście konstruktywistyczno-społeczne); emancypację i wyzwolenie z ograniczeń narzuconych w toku edukacji sposobów interpretowania rzeczywistości (podejście krytyczno-emancypacyjne). Jak widać rozumienie kategorii „wspierania rozwoju” dziecka/ucznia/wychowanka ukazuje bardzo szeroki wachlarz potencjalnych interpretacji, począwszy od całkowitego „sterowania” drugą osobą, jej sposobem myślenia i działania, a skończywszy na uczeniu krytycznego myślenia, ujawniającego symboliczną przemoc obecną w praktykach edukacyjnych i roszczenie prawa do wyrażania własnych, samodzielnych sposobów rozumienia rzeczywistości [tamże, s. 41-44].

W praktyce edukacji specjalnej pojęcie wsparcia wydaje się nabierać szczególnie istotnego znaczenia ze względu na fakt, iż podmiotami procesów kształcenia i wychowania są dzieci/uczniowie z różnego rodzaju zaburzeniami i nieprawidłowościami rozwoju. Jeśli uznamy, że celem edukacji specjalnej jest kształcenie zgodne z ich potrzebami i dostosowane do indywidualnych trudności w uczeniu się, to wspomaganie dziecka w osiągnięciu określonych celów rozwojowych wysuwa się na pierwszy plan. Sposób rozumienia pojęć wsparcia i wspomagania rozwoju wiąże się zazwyczaj z uruchamianiem specjalistycznych, profesjonalnych działań ukierunkowanych na osiągnięcie określonych celów terapeutycznych i edukacyjnych. Obejmują one diagnozę stanu wyjściowego, stanowiącą bazę dla określenia silnych i słabych sfer rozwoju i funkcjonowania dziecka, określenie jego potrzeb w zakresie wsparcia, sposobów i warunków udzielanej pomocy. Wsparcie pedagogiczne w odniesieniu do dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przyjmuje często formę pedagogicznej interwencji w różne sfery funkcjonowania dziecka i jego środowiska rodzinnego, a także szkolnego, której celem jest przede wszystkim skuteczne działanie i usunięcie trudności [zob. np. Chrzanowska 2015, s. 438-458].

## Działanie pedagogiczne w aspekcie „myśli silnej”

Myślenie pedagogiczne, niejako ze swej natury, zwłaszcza jeśli odniesiemy je do praktyk edukacji specjalnej, które silnie akcentują aspekty terapeutyczno-rehabilitacyjne, intensywnie domagają się budowania powiązań pomiędzy sferą badawczych, teoretycznych interpretacji zjawisk, a obszarem pragmatycznych działań, czyli tzw. praktyką pedagogiczną. Gdy mamy do czynienia ze zdarze-

niem, sytuacją „odstępstwa od rozwoju”, potrzeba praktycznej, efektywnej interwencji wydaje się być szczególnie ważna i uzasadniona. Wyraźnie uwidacznia się zatem atrakcyjność wiedzy jednoznacznej, racjonalnej, pewnej i uporządkowanej, umożliwiającej wyciąganie wniosków i prowadzącej do rozwiązywania problemów. Wymienione cechy charakteryzują to, co można określić jako „myśl silną”, stanowiącą fundament dla praktyki pedagogicznej [zob. Męczkowska 2003] i przeciwstawianą temu, co G. Vattimo nazywał zakorzenioną w filozofii różnicy, „myślą słabą” [2003]. Myśl pewna, konkretna, efektywna, mająca nas prowadzić do osiągania określonych rezultatów, tworzy obszar wiedzy naukowej, która kształtuje sferę profesjonalnych działań, pozwala skutecznie wspierać i pomagać. Taka interpretacja pedagogicznego myślenia jest bliska rozumieniu kategorii wsparcia w języku pojęć definiujących wyróżnione przez D. Klus-Stańską podejście funkcjonalno-behawioralne i humanistyczno-adaptacyjne, choć częściowo obecne jest także, w mniejszym lub większym stopniu, w pozostałych ujęciach.

Myśl silną, powiązaną ze sposobem ujmowania rzeczywistości charakterystycznym dla strukturalizmu, A. Męczkowska określa jako rodzaj „poznawczej dysfunkcji”, przejawiającej się w „...przywiązaniu do klasyfikującego, upraszczającego, opozycjonującego porządkowania cech bytu podlegającego poznaniu, przy jednoczesnym założeniu możliwości poznania obiektywizującego [...]” [2002, s. 8–9]. Zaangażowanie poznawcze zakłada zdolność do „porządkowania i przedstawiania”, tworzenia reprezentacji prawdziwej natury rzeczywistości, których celem jest „osiągnięcie ostatecznego porządku” i poznanie zasad regulujących jej strukturę, co pozwoli rozwikłać nierozwiązane jeszcze zagadki i odkryć dotąd nieodkryte tajemnice. Stawia się tu znak równości pomiędzy rzeczywistością i jej opisem [tamże, s. 11], której towarzyszy przekonanie, iż dzięki temu nasze działania uzyskają sprawczą moc. Refleksja charakteryzująca myśl silną przenika pedagogikę, co zauważyć można w koncepcjach określających przedmiot jej zainteresowania, wychowanie, jako dążenie do „efektu homeostazy”, „... w którym relacja pomiędzy podmiotem a światem nabiera cech harmonijnego, zrównoważonego związku” [tamże, s. 13].

W odniesieniu do pedagogiki specjalnej może to np. przejawiać się w realizacji celów ukierunkowanych na normalizację warunków życia i wspomaganie rozwoju, uczenia się i usamodzielniania osób z niepełnosprawnością, tak aby mogły one włączyć się w różne obszary życia społecznego. Realny świat stawia jednak opór, pomimo starań i wielu pozytywnych zmian, dostrzegana różnica związana z uszkodzeniami ciała/sfery poznawczej, uparcie nie chce rozmyć się w nurtach życia społecznego i dość skutecznie hamuje możliwość osiągnięcia pożądanego stanu równowagi. Świadczą o tym choćby niepowodzenia kształcenia integracyjnego i edukacji włączającej, znikoma obecność osób niepełnosprawnych na rynku pracy czy w sferze publicznej. A. Męczkowska pisze, iż projekt wychowania

osadzone w myśli silnej strukturalizmu za punkt wyjścia przyjmuje „matrycę Tego Samego“, co sprawia, że ustrukturyzowana zgodnie z nią przestrzeń działania pedagogicznego, jest obszarem, w którym zachodzi zobiektywizowany i proces wychowania mający prowadzić do uzyskania określonych rezultatów.

Autorka zauważa, iż ceną, jaką płaci pedagogika za iluzję uporządkowanego świata, jest „...rozdział pomiędzy pedagogicznym centrum, podejmującym kwestie «pedagogiki normalnych», a jego peryferiami, obejmującymi «pedagogikę heterogenicznych, czyli marginalizowanych»” [tamże, s. 14]. I nie ma tu istotnego znaczenia czy owi marginalizowani wychowankowie podlegają systemowi kształcenia specjalnego w odrębnych instytucjach czy w systemie kształcenia integracyjnego albo edukacji włączającej. Ich swoistość i odrębność jest odtwarzana w samych założeniach organizujących system edukacji i praktykach działania, które kształtują funkcjonowanie uczniów z różnego rodzaju trudnościami i ograniczeniami. Analizy opisujące sposoby i teorie konstruowania kategorii „specjalnego programu“ i „specjalnego ucznia“ (czy też ucznia ze specjalnymi potrzebami) oraz rolę, jaką pełnią w społeczeństwie możemy odnaleźć w literaturze z obszaru socjologii edukacji [Milofsky 1997].

### „Słabość“ pedagogicznego myślenia w relacji wychowawczej

Myśl słaba, osadzona w postheideggerowskiej ontologii kwestionującej założenia filozofii metafizycznej, jest myśleniem, które nie buduje silnych kategorii opisujących rzeczywistość. Jak pisze G. Vattimo: „Myślenie prawdy nie jest myśleniem, które «tworzy fundamenty» (...) lecz myślą, która obnażając ułomność i śmiertelność jako to, co właśnie określa bycie, usuwa te fundamenty. (...) przemyśliwanie, które jest autentycznym myśleniem (jako że nie jest nim ani naukowe mierzenie, ani techniczne porządkowanie), nie może korzystać z logiki opartej na zasadach sprawdzalności i rygorze dowodzenia...” [2003, s. 132–133]. Myśl słaba jest przede wszystkim słaba ontologicznie, ze względu na sposób pojmowania pojęć bycia i prawdy, nie jest zatem myślą ze swej istoty przewyższającą sferę praxis [tamże, s. 135]. Używając języka filozofii ponowoczesnej, nie jest myślą stawiającą roszczenia do bycia prawdziwą, słuszną czy uniwersalną. Jest myślą przygodną, która jedynie się nam przydarza, czasami prześwituje zza zasłony zdarzeń i zjawisk, ukazuje przedkategorialne ślady bycia-w-świecie.

Kategoria „słabości“ konstytuująca typ refleksji kształtujący „myśl słabą“, inspirowana koncepcjami M. Heideggera, odnosi się do pojęcia „osłabienia“, rozumianego jako przygodność, wydarzania się bytu, myśli i kultury. Jak zauważa A. Zawadzki, jest pewnego rodzaju metaforą filozoficzną, którą można ukazać

z bliższej perspektywy, odwołując się do jej wymiaru ontologicznego, epistemologicznego i kulturowego [2009, s. 14–18]. W aspekcie ontologicznym byt słaby/osłabiony to byt, który utracił swą esencjonalność i substancjonalność, funkcję podstawy i fundamentu jakim był w metafizycznych ujęciach absolutu radykalnie wykraczającego poza świat empiryczny. Epistemologiczny wymiar słabości wiąże się z możliwościami poznawania rzeczywistości i statusu definiujących ją pojęć, charakteryzujących się niepewnością i ograniczonością. Natomiast aspekt kulturowy dotyczy próby analizy i interpretacji współczesnej kultury, która opisywana jest za pomocą pojęć przygodności, tymczasowości, rozpadu trwałych struktur, stabilności i zakorzenienia, co prowadzi również do podważenia struktur „mocnego”, autonomicznego podmiotu<sup>1</sup>. W obszarze etyki kategoria słabości wyraża się w odejściu od normatywnych zasad regulujących sferę moralności i postawie egzystencjalnej odwołującej się do pojęcia odpowiedzialności w relacji z innym, jak ma to miejsce np. w koncepcjach E. Levinasa i jego epifanii Twarzy Drugiego [Levinas 1991].

A. Zawadzki charakteryzuje myśl słabą, zwracając przy tym uwagę, iż choć wywodzi się ona z filozofii i stosowana jest głównie do analizy problemów filozoficznych, ma jednak szersze znaczenie i może także stanowić punkt odniesienia dla badań eksplorujących rozmaite zjawiska kultury nowoczesnej i ponowoczesnej, stanowiąc kontekst ich interpretacji. Myśl słaba jest zatem pewną ogólną tendencją myślową, za pomocą której możemy nazywać i wyrażać klimat intelektualny epoki późnej nowoczesności, charakteryzujący się epistemologiczną niepewnością. Dzięki wieloznaczności i braku „mocnej” definicji zjawisk może obejmować różne obszary poznania i doświadczenia. Jej istotną cechą jest także możliwość przekraczania własnej, słabej i niepewnej kondycji i próba objęcia refleksją tych obszarów myślenia, które wymykają się silnym opozycjom i dychotomicznym strukturom kształtującym porządek rzeczywistości [tamże, s. 12–14]. Krytyczny potencjał cechujący myśl słabą odnaleźć możemy w literaturze pedagogicznej, ukazującej współczesne nurty pedagogiki krytycznej, radykalnej, zaangażowanej w proces demistyfikacji dominujących narracji i transformacji praktyk działania, pedagogiki poszukującej sfery „pomiędzy” dostępnymi strukturalnymi identyfikacjami [zob. np. Giroux 2011; McLaren 2014].

Myśl słaba, niepewna, niejasna, wieloznaczna, o płynnych granicach zamazujących wyraźne kształty pojęć, dynamiczna, znajdująca się w ciągłym ruchu i przekraczająca zastane struktury wiedzy, nie może udzielić nam wiążących odpowiedzi. Nie daje także prostych wskazań co i w jaki sposób robić, nie roz-

<sup>1</sup> O zmianie znaczeń kategorii podmiotu w odniesieniu do pola pedagogiki specjalnej i niepełnosprawności jako przedmiotu jej zainteresowań piszę m.in. w tekście: *Niepełnosprawność i pedagogika. Pytanie o podmiot a kwestia tożsamości i zmiany paradygmatycznej dyscypliny*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. 2, 2011, nr 2, s. 267–283.

wiązuje praktycznych problemów, nie dysponuje mocą budowania konkretnych porad zapewniających skuteczne działanie. Taki rodzaj poznawczej refleksji wydaje się być nie tylko kłopotliwy, ale wręcz zbędny dla pedagogicznej praktyki, w której mamy skutecznie realizować założone cele i zadania, efektywnie wspierać w rozwoju, uczeniu się, nabywaniu wiedzy i umiejętności, wspomagać w codziennym funkcjonowaniu. Jednakże przekroczenie pola pragmatycznych działań, rozwiązań i realizacji powoduje jakościową zmianę myślenia, przemieszczającą poznanie w stronę logiki wielości i różnorodności rozwiązań. Tak upragniona „myśl silna” często bywa iluzją, jej siła i moc sprawcza może być pozorna i złudna. Pewność i jednoznaczność blokuje możliwość refleksji, myślowego ogarnięcia rzeczywistości i wyjścia poza utarte schematy poznawcze i wzorce działania. Blokuje także możliwość budowania w sferze pedagogicznych relacji takich doświadczeń, które tworzyłyby warunki nie tylko do realizacji zadań, ale także, a może nawet przede wszystkim, uważnego wsłuchania się w treści i znaczenia jakie niosą ze sobą indywidualne doświadczenia i opowieści naszych „podopiecznych”.

Relacja budowana w przestrzeni „myśli słabej” i „słabej etyki” zbliża się do tego rodzaju doświadczenia drugiego człowieka, które H.-G. Gadamer nazywał doświadczeniem hermeneutycznym, polegającym na doświadczeniu „ty” rzeczywiście jako „ty”. Uważał je za najwyższy, autentyczny rodzaj doświadczenia, w którym rozpoznanie i uznanie drugiego konstituuje postawę otwartości, pozwalającą drugiemu nas „zagadnąć” i coś nam powiedzieć. Egzystencjalna postawa otwartości nie jest naznaczona tymczasowością danej sytuacji, lecz buduje ogólną postawę gotowości do słuchania i wzajemności [1993, s. 336]. Może zatem stać się szansą wysłuchania głosów, których do tej pory nie chcieliśmy/nie mogliśmy usłyszeć, a może nawet nie byliśmy świadomi, że mogą nam coś ważnego powiedzieć. Tworzy przestrzeń dla zaistnienia i wyartykułowania potrzeb tych, którzy z różnych powodów byli wykluczani z pola edukacyjnej wspólnoty, ustanawiającej reguły jej funkcjonowania i wzajemnych relacji (dziecko /uczeń/wychowanek/podopieczny/rodzic, ...). H.-G. Gadamer zauważa, że „...wychowanie jest wychowaniem siebie, kształcenie jest kształceniem siebie”, a to oznacza, że „...uczyć się można tylko w rozmowie”, od siebie nawzajem [2008, s. 258–259].

Pole wiedzy ukształtowanej w ramach „myśli słabej”, daje szansę pojawienia się krytycznie ukierunkowanej refleksji nad własnymi praktykami działania i przepracowania różnych aspektów rozumienia tego czym jest/może być „wspieranie w rozwoju”, także dziecka/ucznia z niepełnosprawnością. A to z kolei może prowadzić do bardziej świadomego działania w codziennej, pedagogicznej pracy. Warto chyba zatem podjąć taki wysiłek.

## Bibliografia

- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gadamer H.-G. (1993), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Wydawnictwo „inter esse”, Kraków.
- Gadamer H.-G. (2008), *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego WAW, Warszawa.
- Giroux H. (2011), *On critical pedagogy*, Continuum International Publishing Group, New York.
- Klus-Stańska D. (2008), *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia* [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- McLaren P. (2014), *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, Paradigm Publishers.
- Milofski C. (1997), *Sociology of special education* [w:] *International encyclopedia of the sociology of education*, L. H. Saha (red.), Pergamon, Oxford.
- Vattimo G. (2003), *Dialektyka, różnica, myśl słaba*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 124–137.
- Zawadzki A. (2009), *Literatura a myśl słaba*, Universitas, Kraków.

Beata Antoszewska, Urszula Bartnikowska  
Uniwersytet Gdański

## Paternalizm źródłem dylematów w obszarze pedagogiki specjalnej – wybrane zagadnienia

Artykuł prezentuje refleksję związaną z paternalistycznym podejściem mogącym być zagrożeniem dla funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością. Paternalizm jako autorytarne podejście lekarza do pacjenta zrodził się na gruncie medycyny i najczęściej na tym obszarze poddawany jest analizom. Warto jednak zauważyć, iż niektóre z działań zarówno nauczycieli, terapeutów, jak i samych rodziców ograniczają autonomię dziecka czy osoby z niepełnosprawnością za cel stawiając bez wątpienia ważne działania usprawniające, aczkolwiek pomijające/ograniczające możliwości, pragnienia, a czasem wręcz dobro samej osoby z niepełnosprawnością.

Paternalizm w artykule analizowany jest w trzech obszarach: celu, terapii/rehabilitacji czy podejściu do rodzica.

Słowa kluczowe: paternalizm, modele relacji lekarz-pacjent, rehabilitacja, edukacja

## Paternalism as a source of dilemmas in the area of special education – the chosen aspects

The paper presents some reflections on a paternalistic approach to people with disabilities that may put the functioning of such individuals at risk. Paternalism, as an authoritarian approach of the physician to the patient, emerged in medicine and is most often analyzed with reference to the medical domain. It should be noted, however, that some activities performed by teachers, therapists and parents limit the autonomy of a child or disabled person. Although such actions undoubtedly aim at important rehabilitative outcomes, they overlook/limit possibilities, desires, and sometimes actually well-being of a person with disability. In this article paternalism is analyzed in three aspects: aim, therapy/rehabilitation and parental approach.

Keywords: paternalism, models of the physician-patient, rehabilitation, education

## Wprowadzenie

Z pojęciem paternalizmu najczęściej spotykamy się na gruncie medycyny, odczytując go jako część jej tradycji. Analizowany jest on w kontekście relacji lekarz-pacjent i uznawany za najstarszy, jak również najbardziej znany z jej modeli.



Ze względu na medyczne korzenie tego pojęcia, na wstępie przedstawimy je w tym właśnie kontekście, a następnie przeniesiemy na grunt pedagogiki specjalnej.

Słowo paternalizm pochodzi od łacińskiego słowa *pater* – oznaczającego ojca. Najogólniej można ustalić, iż paternalizm nawiązuje do postawy ojca jako głowy rodziny podejmującej działania w trosce o swoje dzieci. Ojciec sam dokonuje wyborów nieuwzględniając zdania dzieci, gdyż uważa, że nie są one zdolne do podejmowania decyzji w sposób świadomy i uzasadniony. Nadawane negatywne znaczenie omawianemu pojęciu odnosi się do zastosowania go wobec osób dorosłych, zdolnych do podejmowania własnych decyzji. W praktyce medycznej paternalizm jest krytykowany od 1970 roku, a początki owej krytyki dotyczą szczególnie angloamerykańskiej bioetyki [Biesaga 2005].

Analizując definicje paternalizmu można dostrzec, że w swej treści nieco różnią się od siebie, jednak istota władzy czy większej wiedzy zostaje uwypuklona w każdym ujęciu. Paternalizm w Nowej encyklopedii powszechnej PWN określony został jako: „arbitralny i autorytarny sposób rządzenia lub zarządzania, który polega na dążeniu do drobiazgowego zaprogramowania życia społecznego (zespołu) przez ośrodek kierowniczy; występuje w mikroskali i makroskali (...)” [1997, t. 4, s. 800]. Z kolei Gerald Dworkin [Łuków 2005] definiując paternalizm podkreślał, że jest to naruszenie wolności postępowania uzasadnione racjami odnoszącymi się wyłącznie do dobra, szczęścia, potrzeb czy interesów osoby, którą poddaje się przymusowi. Powyższe ujęcia obrazując medyczne korzenie paternalizmu ukazują jednocześnie możliwość przeniesienia tej teorii na inne obszary relacji społecznych. Różne ujęcia wskazują na kolejne perspektywy. Pierwotne definicje skupiały się na osobie człowieka, który w danej relacji dominuje, kolejne eksponują również perspektywę osoby podlegającej tej dominacji. Różnorodność sytuacji medycznych, ich analiza oraz krytyka skrajnego paternalizmu doprowadziły do zaakcentowania godności pacjenta oraz jego aktywnej roli w relacji z lekarzem. W kontekście sporów uwzględniających kontinuum: paternalizm-autonomia, wyrosły teorie dotyczące egoistycznej wolności pacjenta i egoistycznej wolności lekarza [Biesaga 2005]. Pierwszym, który krytykował paternalistyczne podejście był John Stuart Mill. Głosił on, iż „nie można (nikogo) zmusić do uczynienia lub zaniechania czegoś, ponieważ tak będzie dla niego lepiej, ponieważ go to uszczęśliwi, ponieważ zdaniem innych osób będzie to mądrym lub nawet słusznym postępkim” [Wroński, Bocian, Depta, Cywiński, Dziki 2009, s. 270].

Krytyka paternalizmu doprowadzała do tworzenia różnych modeli relacji lekarz-pacjent, jak również do wyróżniania kilku rodzajów paternalizmu, za kryterium przyjmujących stopień jego nasilenia. Mówi się np. o paternalizmie umiarkowanym i radykalnym, słabym i mocnym [tamże]. W paternalizmie umiarkowanym czy też słabym dopuszcza się ograniczenie autonomii pacjenta po wypadku czy chorego psychicznie, którego działania nie są dobrowolne i nakierowane



przeciw własnemu zdrowiu czy życiu (w następstwie szoku czy depresji). Tom L. Beauchamp i Laurence B. McCullough wskazują sytuacje, w których paternalizm powinien być dozwolony. Dzieje się to wówczas, gdy:

- brak interwencji lekarza lub niestosowanie się chorego do zaleceń lekarskich mogłoby spowodować u pacjenta ryzyko związane z trwałym uszczerbkiem na zdrowiu;
- ryzyko po interwencji lekarskiej jest niskie;
- podczas interwencji ryzyko ograniczenia autonomii chorego jest minimalne [tamże].

David Thomas [Biesaga 2005] uznaje zastosowanie umiarkowanego paternalizmu w sytuacjach, w których lekarz – biorąc pod uwagę najlepsze interesy chorego lub domniemaną zgodę czy też usprawiedliwiony jej brak (przypadek małoletniości czy ciężkiej choroby) – podejmuje działania.

Drugi typ paternalizmu (radykalny, mocny) ingeruje głębiej wskazując, iż wolno przeciwdziałać szkodliwemu działaniu pacjenta nawet wówczas, gdy istnieje przypuszczenie o jego autonomicznym czy dobrowolnym działaniu [tamże].

Na bazie rozważań i analiz powstało kilka modeli relacji, w których mamy do czynienia z paternalistycznym postępowaniem lekarza wobec pacjenta. To między innymi model Talcotta Parsonsa [2009], jak również modele opracowane przez Thomasa S. Szasza i Marca Hollendra [2012]. Pierwszy z wyróżnionych ukazuje lekarza jako autorytet w zakresie wiedzy i kompetencji, który w swoim postępowaniu ma kierować się trzema zasadami: uniwersalizmu, emocjonalnej neutralności, a także specyfiki funkcji. Lekarz podejmuje decyzje samodzielnie, wskazując pacjentowi zadania do wykonania. Modele opracowane przez zespół T.S. Szasza i M. Hollendra uzależniają sposób postępowania wobec pacjenta stanem jego zdrowia i dynamiką choroby. Autorzy wyróżniają: Model Aktywności-Pasywności. Lekarz jest w tym modelu stroną aktywną, a pacjent pasywną. Podejście to wywodzi się z – i jest całkowicie odpowiednie dla – leczenia nagłych przypadków (np. pacjent, który doznał ciężkiego urazu, krwawi, majaczy lub jest w śpiączce). „Leczenie” odbywa się w tych przypadkach niezależnie od udziału pacjenta i niezależnie od jego wyniku. Zachodzi tu podobieństwo między pacjentem i bezbronnym niemowlęciem z jednej strony, oraz lekarzem i rodzicem z drugiej.

Drugi z wyróżnionych to Model Kierowania-Współpracy. Stosowany w sytuacjach ostrych infekcji. Pacjent jest świadomy, ma własne odczucia i dążenia, a mimo to poszukuje pomocy, jest gotowy i chętny do „współpracy”. Kiedy zgłasza się do lekarza, umieszcza go (nawet, jeśli tylko w ograniczony sposób) na pozycji osoby posiadającej władzę. Związane jest to nie tylko z „reakcją przeniesienia” (tzn. traktuje lekarza tak jak traktował swojego ojca, gdy był dzieckiem), lecz także z tym, że lekarz posiada wiedzę na temat procesów zachodzących w organizmie pacjenta, której on nie posiada. W tym modelu

obie osoby są „aktywne” i obie wnoszą coś do interakcji. Różnica jednak dotyczy władzy i jej rzeczywistego lub potencjalnego użycia. Osoba, która ma większą władzę (rodzic, lekarz, pracodawca itd.) mówi o kierowaniu lub przywództwie i oczekuje kooperacji ze strony drugiej (dziecko, pacjent, pracownik itd.). Od pacjenta/dziecka/pracownika oczekuje się, że będzie „wzorował się na” i „wykonywał polecenia”. Ponadto nie może kwestionować, kłócić się czy nie zgadzać z poleceniami, jakie otrzymuje. Prototypem tego modelu jest relacja między rodzicem i jego (nastoletnim) dzieckiem. Często stosowane są groźby i inne otwarte środki przemocy, chociaż zakłada się, że są one używane dla „dobra pacjenta”. Należy dodać, że zawsze obecna jest możliwość wykorzystania sytuacji – jak w każdej relacji między osobami, które nie mają równorzędnej władzy – wyłącznie dla korzyści lekarza, choć może być to pod przykryciem altruizmu.

Ostatni z opracowanych to Model Współuczestnictwa. W tym typie interakcji kluczowe jest, żeby uczestnicy (1) mieli porównywalną władzę, (2) byli od siebie wzajemnie zależni (tj., potrzebowali się wzajemnie), i (3) angażowali się w działalność, która obu stronom miała przynieść satysfakcję. Model ten preferowany jest przez pacjentów, którzy – z różnych przyczyn – chcą sami się sobą zająć (przynajmniej częściowo). W takiej sytuacji własne doświadczenia pacjenta dostarczają ważnych wskazówek dla lekarza. Ponadto, program terapii jest głównie wykonywany przez samego pacjenta. Zasadniczo lekarz pomaga pacjentowi pomóc sobie samemu.

Można się zastanowić, który z tych modeli funkcjonuje w pedagogice specjalnej pomiędzy osobą niepełnosprawną i pedagogiem specjalnym, czy też między rodzicem osoby z niepełnosprawnością a pedagogiem specjalnym oraz który z nich powinien pojawiać się w określonych sytuacjach terapeutycznych z uwzględnieniem różnych rodzajów niepełnosprawności. Odpowiedź wskazująca jednoznaczny model przysporzy wiele trudności i zapewne w konsekwencji nie będzie prosta do uzasadnienia, a co więcej, nie zadowoli wszystkich. W rozważaniach z jednej strony można za punkt wyjścia przyjmować rozwój autonomii, z drugiej zasadę dobroczynności. Obie przyniosą inne wyniki rozważań dotyczących paternalizmu. W naszych rozważaniach nie chodzi o uwypuklenie jednego z modeli, a jedynie o nakreślenie samych tendencji pojawiania się poszczególnych modeli lub rodzajów paternalizmu. Paternalizm w tekście będziemy analizować w trzech następujących zakresach<sup>1</sup>:

- Paternalizm w wyznaczaniu **celu**,
- Paternalizm w **terapii/rehabilitacji/nauce**,
- Paternalizm w **podejściu do rodzica**.

<sup>1</sup> Zapewne nie są to wszystkie z istniejących (np. paternalizm w pedagogice leczniczej związany z podejmowaniem decyzji o leczeniu dziecka czy pacjenta określoną metodą leczenia) jednak, by zawęzić pole rozważań ograniczamy się tylko do powyższych.

## Cel

Paternalizm w wyznaczaniu celu, do którego zmierza w swej pracy pedagog specjalny, może ukazywać paternalistyczne nastawienie, jeżeli dążenia ukierunkowane są na zrealizowanie narzuconego osobie z niepełnosprawnością wzoru funkcjonowania. Zwykle tym wzorem jest człowiek sprawy i „przydatny społecznie”, a także w jak najmniejszym stopniu odróżniający się od społeczeństwa.

W przypadku małych dzieci z uszkodzonym słuchem (dotyczy to także dzieci zagrożonych inną niepełnosprawnością) przejawy paternalizmu można zaobserwować głównie na etapie wczesnej interwencji i wczesnego wspomaganie rozwoju. Kiedy zostaje zdiagnozowane uszkodzenie słuchu u dziecka, traktowane jest ono jako uszkodzenie czysto medyczne. W „starciu” modelu medycznego i społecznego na tym etapie życia dziecka niemal wyłącznie brany jest pod uwagę ten pierwszy [zob. Czajkowska-Kisil 2014, s. 35–43; Bartnikowska 2010, s. 51–56; Tomaszewski 2000, s. 21–58]. Dziecko traktowane jest jak „przypadek medyczny” jako chory, który wymaga leczenia. Sprzyja temu postęp medyczny i techniczny oraz pojawiająca się na rynku coraz to doskonalsza aparatura wzmacniająca dźwięki i poprawiająca możliwości słyszenia [Hampson, Marshall 2009, s. 9–11]. Aparaty słuchowe mają coraz lepsze parametry, a implanty ślimakowe i pniowe dają złudzenie istnienia cudownej oferty przywracającej słuch [Stardowski 2015]. Bez wątpienia dążenie do skompensowania braku słuchu i rozważenie pomocy medycznej jest istotne, aczkolwiek nie może przysłańiać innych istotnych form pomocy czy kompensacji.

Podobnie rzecz ma się w przypadku dzieci z niepełnosprawnością ruchową (w tym szczególnie np. z amputacjami wrodzonymi). Pomimo że zasady rehabilitacji dotyczą usprawniania kończyn (górnych lub dolnych), które dziecko posiada i które prawidłowo zostały wykształcone lub wykształciły się tylko częściowo, to jednak w wielu przypadkach główny nacisk położony jest na aspekt kosmetyczny – likwidacji braku kończyny lub kończyn czy jakiejś ich/jej części przez zastosowanie protezy. Narzuca się z góry ściśle określony wzór funkcjonowania, nie zwracając uwagi na kompensowanie czy usprawnianie istniejących kończyn tak, by w przyszłości dziecko jako osoba dorosła mogło/miało szansę funkcjonować bez udogodnień technicznych [Stardowski 2015]<sup>2</sup>. „Ludzie pytają mnie czasami, czy nie chciałabym mieć ręki. Ale przeszczep jest raczej niemożliwy, a z protezą ciężko by mi się grało (...)” – wspomina w jednym z wywiadów Natalia Patryka

<sup>2</sup> Choć autor wskazanego w Bibliografii artykułu wykazuje sukcesy technologiczne i lepszą precyzję ruchów a czasem większą wydolność niż ta biologiczna. „Dziś (mówi o protezach) jednak są już tak dobre, że zastanawiam się, czy nie amputować sobie rąk, by zastąpić je mechanicznymi” – mówi uczony prof. Hugh Herr.

([www.newsweek.pl/kobieta](http://www.newsweek.pl/kobieta)). Nie negujemy całkowicie znaczenia zastosowania protez, które są coraz bardziej doskonałe i umożliwiają wykonywanie bardzo precyzyjnych ruchów, jednak pragniemy zaakcentować, iż w niektórych przypadkach ważniejsze i wygodniejsze dla samej osoby z niepełnosprawnościami może być wykorzystanie możliwości kompensacyjnych organizmu. Ponadto zaspokojenie u dziecka czy osoby z niepełnosprawnością potrzeby miłości, szacunku i akceptacji wspomaga rozwój i całościowy proces rehabilitacji. Bez wątplenia podstawową rzeczą niezbędną każdemu człowiekowi jest bezwarunkowa akceptacja. Dziecko czy osoba dorosła ma prawo nie lubić ćwiczeń czy też nie czynić postępów w nauce (tu mamy na myśli określony poziom możliwości intelektualnych dziecka), czy rehabilitacji i nadal ma prawo do bycia osobą kochaną, szanowaną, akceptowaną. Rehabilitacja nie może być działaniem, które nakierowane na dziecko całkowicie zapełnia przestrzeń funkcjonowania dziecka na pewnym (szczególnie wczesnym) etapie jego rozwoju – jest niezmiernie ważna, jednak musi być prowadzona we właściwych proporcjach z jednoczesnym zrozumieniem i akceptacją dziecka.

Nastawienie na „zmianę”/„zrobienie” z niepełnosprawnej osoby jak najbardziej sprawnej i nieodróżniającej się od sprawnej większości społeczeństwa, bez wsłuchiwania się w konkretny głos osoby z niepełnosprawnością, jest paternalizmem. Antidotum byłoby uznanie, że osoba niepełnosprawna – jeżeli tego chce – ma prawo być inna, wyglądać inaczej i zachowywać się inaczej (granice te wyznacza sama chęć bycia innym, o ile nie jest łączona z krzywdzeniem kogoś lub poniżaniem czyjejs godności).

Warto byłoby tu zasygnalizować także zagadnienie integracji w okresie szkolnym jako przymusu narzuconego niepełnosprawnemu uczniowi. Paternalizm uwidacznia się w sytuacji, kiedy rodzice nie dopuszczają innej możliwości kształcenia dla swojego niepełnosprawnego dziecka jak tylko szkoła integracyjna czy ogólnodostępna. Starają się oni niemalże „na siłę” zintegrować je z pełnosprawnymi i zdrowymi rówieśnikami, mimo iż ono na to zgody nie wyraża lub rozwiązanie nie sprawdza się i dziecko w niewielkim stopniu korzysta z nauki (nie nabywa wiadomości i umiejętności) oraz kontaktów z rówieśnikami. Szkoła integracyjna zaspokaja wyłącznie pragnienia rodziców, którzy chcąc mieć „normalne” dziecko i pozornie uzyskają taki efekt poprzez zafałszowanie rzeczywistości. Drugorzędne stają się potrzeby, możliwości i umiejętności dziecka, które zdecydowanie sprawniej mogłoby rozwijać się w szkole dostosowanej do danego typu niepełnosprawności. Wysokie wymagania rodziców, bez znajomości najbardziej odpowiednich metod nauki i motywacji, powodują u dzieci frustrację i lęk. Nadmierne wymagania stawiane przez rodziców nie sprzyjają rozwojowi, a czasem wręcz przeciwnie – stają się załączkiem pojawiania się nowych z pozoru mało widocznych trudności. Z kolei inni rodzice wstydzą się niewielkich osiągnięć

dziecka, za wszelką cenę próbując zachować pozory „normalności”. Dziecko nie mogąc poddać nierealnym wymaganiom i oczekiwaniom, powoli ujawnia zachowania agresywne, wycofujące czy depresyjne [Szachniuk-Albowicz 2009].

## Terapia, rehabilitacja, nauka

Paternalizm w zakresie terapii, rehabilitacji czy nauki ma wiele wspólnego z celami. Wyróżniony jednak został ze względu na sposób osiągnięcia celu. Chodzi przede wszystkim o określony rodzaj terapii, rehabilitacji, które mają pomóc w osiągnięciu określonego efektu.

Zbyt duży nacisk na samą rehabilitację fizyczną, mającą na celu wyrównanie tego, co najslabiej działa w organizmie i jednocześnie „przymuszanie” do rehabilitacji, jest postępowaniem paternalistycznym. Nie poddajemy dyskusji prawdy, iż wcześniej rozpoczęta rehabilitacja niepełnosprawnego dziecka daje lepsze rezultaty czy rehabilitacja ruchowa pozwala przedłużyć okresy chodzenia, unikać/opóźnić powstawanie skrzywień kręgosłupa (np. w przypadku chorób nerwowo-mięśniowych), jednak podkreślamy, iż nie może być ona wyłącznie skoncentrowana tylko na jednym aspekcie rozwoju. Bywa, że zaprzepaszcza on szanse ogólnego rozwoju dziecka lub rozwoju w innych sferach (np. stawianie zbyt dużego nacisku na usprawnianie intelektualne w przypadku niepełnosprawności intelektualnej, maksymalne słyszenie w przypadku uszkodzenia słuchu, maksymalnej sprawności dziecka z niepełnosprawnością ruchową lub maksymalnie zbliżonego wyglądu zewnętrznego w przypadku odmienności somatycznych itp.). Cierpią wówczas inne sfery funkcjonowania dziecka, ponieważ mogą być zaniedbywane inne potrzeby, np. pozytywny kontakt z rodzicami (a nie rodzicami-terapeutami), potrzeba zabawy, odpoczynku.

Innym przykładem paternalistycznego postępowania w analizowanym obszarze jest samo podejście do osoby rehabilitowanej nieuwzględniające jej bólu, krzyków, odczuć czy chęci spędzania czasu wolnego w odmienny sposób niż ten na masażach czy rehabilitacji. Takie podejście jest szczególnie nieludzkie, a jeśli trwałoby kilkanaście lat i osoba niepełnosprawna nie miałaby możliwości robienia czegokolwiek innego, czegoś co robią osoby w jej wieku, co jest pomimo niepełnosprawności dla niej dostępne, co mieści się w poczuciu „normalnego życia”, to zamierzonych rezultatów nie da się osiągnąć [Kwiatkowska 2006]. Paternalistyczne podejście wykluczy podstawowe dobro osoby z niepełnosprawnością.

Na wczesnym etapie – na co zwraca uwagę m.in. Małgorzata Czajkowska-Kisil [2014, s. 35–43; Tomaszewski 2000] – w Polsce brakuje informacji na temat innych możliwości interwencji (np. dostarczania dziecku alternatywnych form porozu-

miewania się). Paternalizm i jednostronność w tym wypadku trafia często na podatny grunt, czyli rodzica, który będąc sam słyszający, chętnie poddaje się temu wzorcowi i stara się sprawić, żeby dziecko również funkcjonowało jak słyszące.

Tego typu paternalizm oraz proponowanie tylko jednego wzorca może być szczególnie obciążający dla rodziców, którzy sami mają uszkodzenie słuchu. Stają wówczas przed dylematem i jednocześnie wyzwaniem: jak – mimo swojej wady słuchu – sprostać wymaganiom specjalistów i wspierać rozwój języka mówionego u dziecka. Dochodzi czasem do absurdalnych sytuacji, kiedy rodzic mobilizuje się, zaczyna mówić do dziecka, mimo że ma niewyraźną wymowę, z której zrozumieniem mają problem osoby słyszące. Dziecko z uszkodzonym słuchem staje przed zadaniem niezwykle skomplikowanym – nie dostaje wsparcia tylko utrudnienie. Paternalizm w tym przypadku jest szczególnie szkodliwy, ponieważ utrudnia dziecku nie tylko rozwój językowy, ale też rozwój więzi między rodzicem i dzieckiem, a więc ta jest podstawą prawidłowego rozwoju emocjonalnego, społecznego i intelektualnego [Bowlby 2007; Gerhard 2010].

W okresie szkolnym paternalizm narzucający niesłyszącemu jedną drogę rozwoju poprzez sprawne posługiwanie się językiem mówionym spycha dzieci mające problemy w tym względzie na margines. Wiele energii muszą poświęcać nauce mowy, tracąc tym samym cenny czas, który mógłby być przeznaczony dla rozwoju innych funkcji.

O paternalizmie w obszarze terapii można mówić w odniesieniu do osób chorych na nieuleczalne choroby (w tym nowotworowe czy stwardnienia rozsiane). Pojawia się on wówczas, kiedy zmusza się osobę do podejmowania kolejnych, coraz bardziej obciążających, sposobów leczenia (obniżających jakość jej życia) lub zachęca do udziału w badaniach eksperymentalnych z góry skazanych na niepowodzenie (lub bardzo nikłe szanse na okresową poprawę stanu zdrowia)<sup>3</sup>. Innym przejawem paternalizmu jest sytuacja, w której osoba chora napotyka na ograniczone możliwości refundowania konkretnego leku lub w ogóle jego (ich) braku. Tak dzieje się w przypadku osób ze stwardnieniem rozsianym dotyczącym młodych ludzi. To państwo wybiera, komu dać lek, a komu szanse na leczenie odebrać. Tę sytuację wskazuje Małgorzata Świąchowicz [2012], przytaczając rozmowę z matką opiekującą się swoim 38-letnim synem. „Dopóki syn brał interferon – lek spowalniający postęp choroby – nie było źle: chodził, pracował. Ale cztery lata temu leczenie zostało zakończone. Takie przepisy. Kiedyś można było lek refundowany przez państwo dostawać maksymalnie przez trzy lata, teraz granicę przesunięto do pięciu, a co dalej? (...) Gdy państwo przestaje opłacać leczenie, chorzy biorą kredyt, ogłaszają zbiórki – sami kupują lek. Albo – najczęściej – nie leczą się wcale. Odkąd syn został bez interferonu, niknie w oczach – mówi Halina

<sup>3</sup> Problematykę powyższą tylko sygnalizujemy, choć zapewne wymagałaby ona uściślenia i doprecyzowania.



Pisarkiewicz. Trzeba było kupić łóżko z matą przeciwodleżynową, podnośnik, ssak (...)” [Świąchowski 2012, s. 45].

Kolejna sytuacja, w której uwidacznia się paternalistyczne postępowanie to ograniczone możliwości rehabilitacji społecznej i zawodowej osób niepełnosprawnych, którzy nie posiadają bliskich czy krewnych [Sowa 2013, s. 25]<sup>4</sup> pomagających w zdobyciu wsparcia finansowego. „Zamyka się tych ludzi w domach pomocy społecznej, tworzy getta i udaje, że nie ma problemu (...)” – czytamy w artykule Agnieszki Sowy [2013]. Podobnie rzecz ma się w przypadku zatrudnienia i pracy osób niepełnosprawnych (niepełnosprawnych intelektualnie czy osób ze schizofrenią). W Polsce pracuje ok. 10% chorych psychicznie i zaledwie 1% tych, którzy zachorowali na schizofrenię, a w wielu przypadkach to zdolni i wykształceni ludzie [tamże]. „(...) brak pracy i postępująca izolacja chorego pogarszają jego stan (...) Cała idea psychiatrii środowiskowej polega na tym, by chory wyszedł z domu. To podstawa prowadzenia terapii” [tamże, s. 26].

Jeśli osoba nabyła niepełnosprawność w ciągu życia to nasza pomoc ogranicza się do wskazania możliwości i zakresu rehabilitacji, np. zaopatrzenia w protezę lub inne środki, które umożliwią lub ułatwią poruszanie się oraz takiej rehabilitacji, która za cel postawi osiągnięcie przez nią satysfakcjonującego i bogatego życia pomimo istniejącej niepełnosprawności fizycznej. Ważnym elementem działań będzie rehabilitacja, ale równocześnie terapia polegająca na zrozumieniu i wykorzystaniu potrzeb, możliwości oraz pragnień osoby z niepełnosprawnością. Przykładem mogą być paraolimpijczycy, którym los zabrał kończyny (ręce, nogi), czy pozbawił zmysłu wzroku lub słuchu, jednak nie zabrał pasji i poczucia satysfakcji z codziennego trudnego życia [Czujko 2014; [www.newsweek.pl/kobieta](http://www.newsweek.pl/kobieta)]. Innym przykładem osoby niepełnosprawnej, która korzysta z życia pomimo braku kończyn jest Nick Vujicic (uprawia sporty, podróżuje i prowadzi firmę) [<http://www.focus.pl/artykul/w-slabosci-sila>; Vujicic 2012].

Jeśli idzie o naukę – paternalizm w tym obrębie uwidacznia się w nauczaniu i pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną. Paradoks polega na zbyt dużym skoncentrowaniu na nauczaniu opartym o poziom rozwoju intelektualnego [Kwiatkowska 2006] przyćmiewającym rozwój innych mocnych stron dziecka (zdolności plastyczne, zręczność fizyczna itp.). Idzie tu głównie o dobro dziecka i to, co sprawia mu satysfakcję, radość, a nie tworzy sytuacje nadmiernego lęku.

Niepełnosprawność intelektualna rozpoznana przed 7 rokiem życia stwarza szansę wczesnej interwencji i wczesnego wspomaganie rozwoju. Jest to ważna szansa, byleby nie przekształciła się w przymus bez możliwości wyboru form, me-

<sup>4</sup> W artykule „Codzienna paraolimpiada” wskazana zostaje możliwość wsparcia finansowego osób niepełnosprawnych (prowadzona przez powiatowe centra pomocy rodzinie) w rehabilitacji społecznej i zawodowej jednak ogranicza się ona do osób, które posiadają bliskich i krewnych, którzy po taką pomoc dla się zgłoszą w imieniu niepełnosprawnego.

to d i środków rehabilitacji. Mamy na uwadze sytuacje, w których wybór uzależniony jest od tego, co dana placówka ma do zaoferowania, jakie są przekonania specjalistów i z jakimi umiejętnościami zatrudnia specjalistów. Jeśli niektóre z proponowanych form terapii nie są do przyjęcia przez rodziców lub samo dziecko/osobę z niepełnosprawnością natomiast pragną oni korzystać z innych należy taką wolę uwzględnić.

Przejawem paternalizmu w środowisku szkolnym jest również podstawa programowa kształcenia, którą przygotowuje się dla dzieci i młodzieży (również z niepełnosprawnościami). Dokument ten, traktowany jako baza określająca wymagania wobec wszystkich uczniów, może stać się ogranicznikiem rozwoju uczniów z niepełnosprawnością. Skupienie się na z góry określonych wymaganiach (do których może nie mieć – ze względu na uszkodzenia organizmu – predyspozycji) pozostawia mniej czasu na rozwój rzeczywistych możliwości konkretnego ucznia, rozwijania jego potencjału, na którym może on budować swoją przyszłość. W tym przypadku paternalizm wynikający z obowiązujących ustaw może zwalniać nauczyciela z obowiązku uważnego przyglądania się konkretnemu dziecku i dostosowywania procesu edukacji do jego potrzeb i zdolności.

## Rodzic

Niektórzy rodzice dzieci z niepełnosprawnością chcą, by specjaliści (np. lekarze, rehabilitanci) podejmowali decyzje za nich i całkowicie poddają się ich wizji. Analizy badań (choć w zakresie relacji lekarz-pacjent) jednak uwypuklają paternalistyczne podejście. Pacjent poddaje się lekarzowi nie tylko dlatego, że ten przyjmuje taką relację, ale przede wszystkim to pacjent chce w takim modelu funkcjonować. Jest mu łatwiej i wygodniej wykonywać polecenia lekarza i nie ponosić odpowiedzialności za prowadzoną terapię. Analogicznie dzieje się w zetknięciu z innymi specjalistami pomagającymi dziecku.

W przypadku rodziców dzieci z niepełnosprawnością można przyjąć, że w początkowym okresie po postawieniu diagnozy u dziecka nie posiadają oni zbyt dużej wiedzy o specyfice, rodzaju niepełnosprawności i możliwościach jej rehabilitacji (choć nie jest to regułą), a jednocześnie etap przystosowania do niepełnosprawności, na którym się znajdują (szok czy kryzys emocjonalny) utrudniają aktywne włączenie w proces leczenia czy rehabilitacji [zob. Twardowski 1991, s. 18–54]<sup>5</sup>. W związku z powyższym rodzice uznają, iż specjaliści mają większe

<sup>5</sup> Opiswane w literaturze etapy dochodzenia do akceptacji niepełnosprawności, wśród których pierwsze dwa to szok i kryzys emocjonalny, pokazują sytuację rodzica jako wyjątkowo niekorzystną pod kątem sprawnego działania i podejmowania decyzji przez niego samego.



kompetencje, by wybrać najbardziej odpowiedni sposób rehabilitacji czy terapii, a zatem godzą się na jego realizację w ściśle określonych przez specjalistów ramach. Jednak w miarę upływu czasu sprawowania opieki, zgłębiania informacji o niepełnosprawności, to właśnie rodzice (rodzina) staje się najbardziej znaczącym „specjalistą”. Zatem wyznaczanie w relacji z rodzicem paternalistycznego podejścia i przyjęcie jednego tylko modelu rodzica jest niepożądane i krzywdzące. Wiele opracowań naukowych, jak i samo doświadczenie w pracy z rodzicami wskazują, iż niekiedy to właśnie on posiada najwięcej informacji o dziecku i danej niepełnosprawności. Często też rodzice (członkowie rodzin) stają się aktywnymi działaczami w kampaniach uświadamiających społeczeństwo dotyczących danej niepełnosprawności oraz tworzących grupy nacisku na specjalistów oraz ludzi sprawujących władzę. Działania te mają na celu stworzenie ich dzieciom lepszych warunków rozwoju i funkcjonowania. Zanim jednak dojdzie do takiej kompetencji matki/ojca, ważny jest proces nabywania wiedzy i umiejętności przez rodzica, a zatem istotnym elementem jest relacja z profesjonalistami oraz proces komunikacji, w tym również naprowadzania rodziców na różnego rodzaju informacje, dostosowanie języka do możliwości odbioru rodziców, a także poświęcenie przez specjalistę czasu swojemu rozmówcy.

Osobną kwestią pozostaje paternalistyczne podejście do rodziców, którzy – podobnie, jak ich dziecko – mają taki sam rodzaj niepełnosprawności. Szczególnym przypadkiem są tutaj rodzice z uszkodzonym słuchem. Część z nich należy do społeczności Głuchych, posługującej się językiem migowym i tworzącej silne więzi między jej członkami, dzięki czemu mogą cenić sobie tę odmienność [Padden, Humphries 2006; Lane 1996; Bartnikowska 2004; Mickiewicz 2008]. Paternalizm w tym przypadku narzucający cel jakim jest słyszenie, może być odrzucany, a tym samym prezentowanie go może przekreślać dobrą relację między rodzicem i specjalistą. Współpraca z takim rodzicem wymaga dużego szacunku i uznania prawa rodzica do posiadania innego systemu wartości, w którym uszkodzenie słuchu nie jest uznawane za cechę negatywną.

## Zakończenie

Z pewnością paternalizm jako teoria, która zapoczątkowała rozważania na temat relacji pomiędzy pomagającym (specjalistą) a przyjmującym pomoc, stanowi istotną podstawę rozwijania i udoskonalania zarówno teorii, jak i praktyki w tym zakresie. W wyniku coraz większej świadomości i wiedzy z różnych obszarów życia człowieka, każdy (nie tylko niepełnosprawny) potrzebuje dialogu prowadzącego do porozumienia, w którym obie strony wykorzystają jak najlepiej swoją wiedzę i umiejętności do zrealizowania dobra osoby potrzebującej pomocy.

Carl Rogers wprowadził do relacji terapeutycznej „podejście skoncentrowane na osobie”. Pisał: „Jeśli mogę zapewnić komuś określony rodzaj relacji, druga osoba odkryje w sobie zdolność zbudowania tej relacji tak, żeby mogła się ona rozwijać i zmieniać, a wówczas dojdzie do rozwoju osobistego” [Loh, Sivalingam 2008, s. 86]. Istotą koncepcji „podejścia skoncentrowanego na osobie” Rogersa jest zaufanie i wiara w potencjał osoby do rozwiązania własnego problemu. Teoretycznie, każdy jest zdolny do własnego rozwoju, a można tę zdolność polepszyć poprzez określony rodzaj relacji terapeutycznej. Rezultat procesu terapeutycznego zasadniczo zależy od obu stron, tj. zawodowych i osobistych cech lekarza i pacjenta. Kiedy lekarz (lub inny specjalista) potrafi komunikować się efektywnie, jest opiekuńczy i unika krytyki skierowanej na drugą osobę, to w niej mogą dokonać się znaczące pozytywne zmiany [tamże].

Nie bez znaczenia są pewne działania grup niepełnosprawnych, które można uznać za „ruchy anty-paternalistyczne”. Ujawniają się one wśród dorosłych należących do społeczności Głuchych, którzy mają świadomość swojej odmienności i bywa, że są z niej dumni. Można je również zaobserwować u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (szczególnie zdiagnozowanych jako osoby z zespołem Aspergera). To oni mają odwagę przeciwstawiać się narzucanym im wzorcom zachowania i upominać się o akceptację ich odmiennych zachowań (nazywanych przez nich *Aspie-culutre*). Te dwie grupy uświadamiają, że narzucanie jednego wzorca jest krzywdzące. Budowanie relacji z tymi grupami wymaga odmiennego podejścia lub przynajmniej podjęcia negocjacji.

Na zakończenie warto podkreślić, że przeciwnicy paternalizmu odwołują się do pojęcia autonomii oraz do dążenia każdego człowieka do niezależności oraz realizacji własnych, a nienarzuconych z góry celów życiowych. Z kolei zwolennicy paternalizmu odwołują się do zasady dobroczynności zakładającej, że istnieją osoby zorientowane, które wiedzą lepiej co dobre dla danej osoby. Różne sytuacje lecznicze, rehabilitacyjne, edukacyjne itp. wymagają podjęcia przez specjalistę świadomego wyboru postawy na kontinuum: paternalizm-niezależność, aby była ona najkorzystniejsza dla osoby z niepełnosprawnością i jej najbliższych.

## Bibliografia

- Bartnikowska U. (2004), *Małżeństwa mieszane (osoba z uszkodzonym słuchem – osoba słysząca)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Bartnikowska U. (2010), *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Wydawnictwo Akapit, Toruń.
- Biesaga T. (2005), *Autonomia lekarza i pacjenta a cel medycyny*, „Medycyna Praktyczna”, nr 6, s. 20–24.
- Bowlby J. (2007), *Przywiązanie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.

- Czajkowska-Kisil M. (2014), *Wczesna interwencja* [w:] *Edukacja głuchych*, M. Sak (red.), Wydawnictwo Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa, s. 35–43.
- Czujko M. (2014), *Przybij trójkę*, „Polityka”, nr 11(2949), s. 92–92.
- Gerhardt S. (2010) *Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Hampson R., Marshall R. (2009), *The hearing aid*, „Foundation Years Journal”, vol. 3(9), s. 9–11.
- Kwiatkowska M. (2006), *Zwyczajne towarzyszenie zamiast specjalnej troski*, CMPPP, Warszawa.
- Lane H. (1996) *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, tłum. T. Gałkowski, J. Kobosko, WSiP, Warszawa.
- Loh K.Y., Sivalingam N. (2008), *Enhancing doctor-patient relationship: The humanistic approach*, „Med. J Malaysia”, vol. 63, no. 1, s. 85–87.
- Łuków P. (2005), *Granice zgody: autonomia zasad i dobro pacjenta*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Mickiewicz M. (2008), *Wypełnianie ról małżonka i rodzica w przypadku osób z uszkodzonym słuchem na podstawie wyników badań własnych* [w:] *Język migowy w XXI wieku na świecie i w Polsce*, I. Grzesiak (red.), Wydawnictwo FnROGiJM, SRiPOzWS „Pokonać ciszę”, Olsztyn, s. 95–101.
- nieDokonane 1.05.2011, [www.newsweek.pl/kobieta](http://www.newsweek.pl/kobieta) [dostęp: 31.05.2017].
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 4, s. 800.
- Padden C., Humphries T. (2006), *Inside deaf culture*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Parsons T. (2009), *System społeczny*, Wydawnictwo NOMOS, Kraków.
- Sowa A. (2013), *Codzienna paraolimpiada*, „Polityka”, nr 5(2893), s. 24–27.
- Stardowski J. (2015), *Koniec niepełnosprawności*, „Focus”, nr 238, s. 18–23.
- Szachniuk-Albowicz P. (2009), *Ambitni rodzice mniej ambitnych dzieci*, „Dyrektor Szkoły”, nr 2, s. 40–43.
- Szasz T.S., Hollender M.H. (2012), *A contribution to the philosophy of medicine. The basic models of the doctor-patient relationship*, „Archives of Internal Medicine”, nr 97, s. 585–592.
- Święchowicz M. (2012), *Spięcie*, „Newsweek”, 24–30.09, s. 44–48.
- Tomaszewski P. (2000), *Rozwój językowy dziecka głuchego: wnioski dla edukacji szkolnej*, „Audiofonologia”, t. XVI, Lublin, s. 21–57.
- Twardowski A. (1991), *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych* [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, I. Obuchowska (red.), WSiP, Warszawa, s. 18–54.
- Vujicic N. (2012), *Bez rąk, bez nóg, bez ograniczeń!*, Wydawnictwo Aetos, Wrocław.
- Wroński K., Bocian R., Depta A., Cywiński J., Dziki A. (2009), *Opinie pacjentów na temat modelu paternalistycznego w relacji lekarz-pacjent. Prawne aspekty autonomii pacjenta w opiece zdrowotnej*, „Nowotwory. Journal of Oncology”, vol. 59, s. 266–273.
- W słabości siła*, <http://www.focus.pl/arttykul/w-slabosci-sila> [dostęp: 31.05.2017].

Agnieszka Olechowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

## Zmiana, brak zmiany i „Trzecia Przestrzeń” dyskursu niepełnosprawności

Niniejszy artykuł dotyczy analogii pomiędzy założeniami systemu kolonialnego a cechami współczesnego dyskursu niepełnosprawności. W kontekście zmian jakie już zaszły i tych, na które wciąż oczekujemy, a nie następują, podejmę próbę porównania wybranych założeń współczesnego systemu oświaty z cechami przestrzeni ograniczonej kolonialnymi granicami wolności i tożsamości jednostek niepełnosprawnych, ich depersonalizacji i podporządkowania. Jako możliwy sposób poprawy sytuacji postaram się ukazać podstawowe założenia koncepcji Trzeciej Przestrzeni wypowiedzenia Homi K. Bhabha, rozszerzając granice, wciąż jednak pedagogicznych poszukiwań, na nowy obszar teorii postkolonialnych.

Słowa kluczowe: zmiany w dyskursie niepełnosprawności, trzecia przestrzeń dyskursu niepełnosprawności, hybrydowość przestrzeni edukacji

## Change, no change, and „Third Space” of disability discourse

This article discusses the analogy between the colonial system and the features of the contemporary disability discourse. In the context of the changes that have already taken place and those that we still expect and do not follow, I will try to compare the selected assumptions of the contemporary educational system with the features of space limited by the colonial boundaries of freedom and identity of disabled individuals, their depersonalization and subordination. As a possible way to improve, I will try to show the basic assumptions of the Homi K. Bhabha's concept of the Third Space, extending the still pedagogical boundaries of research into a new area of postcolonial theory.

Keywords: changes in disability discourse, the third space of disability discourse, hybridity of educational space

*„Przestrzeń, w której żyjemy, która wyprowadza nas z nas samych, w której następuje erozja naszego życia, naszego czasu i naszej historii, przestrzeń, która drąży nas i żłobi, jest też, sama w sobie, przestrzenią heterogeniczną. Innymi słowy nie żyjemy w jakiejś pustce, wewnątrz której można by sytuować jednostki i rzeczy. Nie żyjemy wewnątrz pustki zabarwiającej się różnymi refleksami światła, żyjemy w sieci relacji, wyznaczających miejsca wzajemnie do siebie nieredukowalne i absolutnie niedające się jedno na drugie nakładać” (Foucault 2005, s. 119)*

## Wprowadzenie

Myśląc o przestrzeni niepełnosprawności i wokół niepełnosprawności łatwo dostrzec, iż dominującą tendencją współcześnie zachodzących zmian jest próba przełamania opozycji pomiędzy przestrzenią miejsc ogólnodostępnych i przestrzenią miejsc zamkniętych lub przynajmniej z mocno ograniczoną dostępnością, stanowiących w świetle przemysłu Michela Foucaulta miejsca wzajemnie nieredukowalne i niedające się na siebie nakładać [Foucault 2005, s. 119].

Sposobem wyjścia poza te pierwotne dychotomie może być wykorzystanie propozycji Homi K. Bhabha przyjęcia koncepcji tzw. Trzeciej Przestrzeni wypowiedzenia, która mogłaby otworzyć drogę do sformułowania pojęcia edukacji opartej nie na *egzotyce* różnorodności, lecz na zapisie i artykulacji jej *hybrydowości* [Bhabha 2010]. Zdaniem Bhabha, jednego z najważniejszych współczesnych teoretyków postkolonializmu, pojawiła się bowiem „teoretycznie innowacyjna oraz politycznie niezbędna potrzeba wychodzenia w myśleniu poza narracje pierwotnych i początkowych subiektywności, które są skutkiem różnic kulturowych. Przestrzenie *pomiędzy* stanowią obszar doskonalenia strategii osobowości – jednostkowej bądź społecznościowej – które poprzez akt definiowania pojęcia społeczeństwa dają początek nowym znakom tożsamości oraz nowatorskim płaszczyznom kooperacji i kontestacji” [Bhabha 2010, s. XXXVI].

Posługując się analogią do koncepcji Bhabha, można zaryzykować stwierdzenie, iż do prawdziwej integracji społecznej pomiędzy homogeniczną dotąd większością uczniów pełnosprawnych i różniącą się od niej mniejszością uczniów niepełnosprawnych dojdzie wówczas, gdy osoby niepełnosprawne przestaną być *egzotyką* w szkolnej społeczności, i będą w niej postrzegane jako jej prawowici uczestnicy, nie zaś jako „uciśnieni”, którzy otrzymując etykietkę „uczeń niepełnosprawny”, „uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” itp. stracili swoją prawowitość.

## Przesłanki zmiany „wobec niepełnosprawności i przestrzeni wokół niepełnosprawności”

Działania zainicjowane w latach siedemdziesiątych XX wieku przez środowiska osób niepełnosprawnych, niegodzących się na doświadczany przez nich stan rzeczy, stały się w większości rozwiniętych krajów świata znaczącym impulsem do zintensyfikowania, jak się szybko okazało zasadniczych zmian w obszarze funkcjonowania osób niepełnosprawnych w społeczeństwie oraz społecznych reprezentacji niepełnosprawności. Już w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku,

w Stanach Zjednoczonych, z inspiracji Ruchu na Rzecz Praw Obywatelskich zrodził się Ruch na Rzecz Praw Osób Niepełnosprawnych (*Disability Rights Movement*) podważający m.in. medykalizację życia osób niepełnosprawnych i silnie domagający się praw tych osób do niezależności. Zainicjowany przez Eda Robertsa Ruch na Rzecz Niezależnego Życia (*Independent Living Movement*) przyczynił się do zmiany definicji „niezależności” osób niepełnosprawnych, według której nie mierzy się jej „liczbą zadań, które można wykonać bez pomocy, lecz jakością życia, jaką można uzyskać z pomocą” [Zola 1987, za: Cervinkowa (bdw)].

Jedną z pierwszych europejskich inicjatyw, którą można potraktować jako element tworzenia fundamentu dla współcześnie dziejących się zmian były prace podjęte przez członków organizacji UPIAS (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*), założonej w Wielkiej Brytanii w 1975 roku przez Paula Hunta wraz z kilkorgiem innych pensjonariuszy domu opieki dla osób niepełnosprawnych. W wyniku działań UPIAS przede wszystkim dokonano rozróżnienia pojęć „niepełnosprawność” i „uszkodzenie” oraz stworzono model społecznej konstrukcji niepełnosprawności [Wiliński 2010, s. 51]. W rezultacie wielu oddolnych działań tego typu w wielu krajach świata przyjęto na różnych szczeblach administracji międzynarodowej i w wielu państwach narodowych szereg aktów prawnych, w których podkreśla się prawa, wagę i znaczenie jak najszerzego dostępu osób niepełnosprawnych do ogólnodostępnego środowiska życia i aktywności społecznej, w tym zawodowej, a także obowiązek państw w zakresie tworzenia jak najmniej restrykcyjnych środowisk, także odpowiadających tym założeniom środowisk edukacyjnych. W wielu krajach powstają nowe systemy dydaktyczne, w których zwraca się szczególną uwagę i przypisuje znacznie większe niż dotychczas znaczenie indywidualnym potrzebom osób niepełnosprawnych włączanych w proces ogólnodostępnego kształcenia, wypoczynku, udziału w kulturze czy rynku pracy. Ma miejsce redefiniowanie i reinterpretowanie wielu procesów i agentów społecznych, tworzenie nowej pedagogicznej narracji.

Przesłanką zmian jest, m.in. upowszechnianie się koncepcji dzieciństwa jako „kompleksu warunków i przejawów życia” [Urbaniak-Zajac, Piekarski 2003, s.127], korespondującej z definicją zdrowia, które nie jest już rozumiane tylko jako równoznaczne z brakiem choroby czy niepełnosprawności, ale z osiągnięciem pełnego dobrostanu fizycznego, psychicznego i społecznego (WHO 1946). Do innych przesłanek zachodzących współcześnie zmian zaliczyć można także wnioski z badań i koncepcje sformułowane m.in. na gruncie psychologii pozytywnej [Seligman i wsp. 1996; Seligman 1998, 2002, 2007, 2011; Gilham 2000; Peterson i Seligman 2004; Evans i wsp. 2006], wywodzące się ze społeczno-ekologicznej teorii rozwoju człowieka [Bronfenbrenner 1979], czy też biopsychospołecznej modelu funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia [WHO 2001]. Nadzieje na rzeczywistość i trwałą transformację obszarów determinujących życie i funkcyjono-



wanie w świecie osób niepełnosprawnych utwierdza wyraźnie dostrzegalne przechodzenie od tradycjonalizmu ku humanizmowi, od adaptacyjnej ku emancypacyjnej racjonalności, czy wreszcie, jak to określał Michel Foucault, od ulokowania człowieka w świecie i kulturze zwanego „umiejscowieniem” (związanym z hierarchicznym, stałym porządkiem pozycji miejsc w przestrzeni), ku „usytuowaniu” rozumianemu jako **relacje** między tymi pozycjami [Foucault 2005, s.118], czy też, w ujęciu Habermasowskim, jako „**sieci** komunikowania treści i stanowisk” [Habermas 2005, s. 380].

Tego typu przemiana, jak z Foucaultiańskiego „umiejscowienia” na „usytuowanie”, zachodzi od kilkudziesięciu lat w systemach oświaty wielu krajów, w tym, od przeszło dwudziestu pięciu lat w Polsce, i dotyczy m.in. (abstrahując od oceny jakości jego szeroko pojmowanych rezultatów), kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Wielu autorów (m.in. Szumski 2013, Chrzanowska 2015) oprócz jakościowych, zwraca uwagę także na ilościowe wskaźniki tej zmiany. Według danych GUS, w Polsce, w latach od 2005/2006 do 2013/2014 uczyło się w szkołach podstawowych (bez szkół specjalnych) odpowiednio – najwięcej 43 932 (2005/2006) do najmniej 35 245 (2011/2012) tysięcy uczniów niepełnosprawnych (którzy przed wejściem w życie Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku byłiby skierowani wyłącznie do szkół specjalnych) [Olechowska 2016, s. 38]. Coraz powszechniejsze staje się dostrzeganie problemów osób niepełnosprawnych w mediach i w świadomości publicznej, prezentowanie pozytywnych postaw i reakcji w kontaktach z osobami niepełnosprawnymi, podejmowanie z nimi współpracy, nawiązywanie bardziej efektywnych i satysfakcjonujących obie strony kontaktów interpersonalnych. Dowodzą tego badania [m.in. CBOS 2007; Ruść 2007; Kossewska 2014, Woźniak 2008], jak również zwyczajna, ludzka wrażliwość i aktywne uczestniczenie w codziennym życiu.

## Przesłanki braku dostatecznej zmiany w dyskursie niepełnosprawności

Pomimo niewątpliwie zachodzących wieloaspektowych zmian „wobec niepełnosprawności i przestrzeni wokół niepełnosprawności” można też jednak zauważyć pewne obszary negatywnych zjawisk, które od dłuższego czasu pozostają niezmiennie. Osoby niepełnosprawne czy z wynikającymi z innych przyczyn specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wciąż doświadczają wielu negatywnych zjawisk, wysoce im zagrażających, frustrujących i społecznie upośledzających lub wręcz wykluczających [Janiszewska-Nieścioruk, Kwaśniewska 2012].

Dorota Podgórska-Jachnik [2013] wskazuje np. na utrzymujące się mechanizmy deprecjonowania osób niepełnosprawnych w przestrzeni publicznej (pomijanie, nieobecność, stereotypizację wizerunkową).

W silnie kształtującym sposób ich postrzegania dyskursie medialnym (zwłaszcza telewizyjnym), osoby niepełnosprawne ukazują się przeważnie w sposób dychotomiczny, albo jako potrzebujące znaczącej pomocy i nieradzące sobie w życiu, albo jako heroicznym, dokonującym wielkich czynów bohaterów [Ruś 2007, s. 135–140]. W sposób wtórny, obraz osób niepełnosprawnych jako skazanych na porażkę zawodową i życiową kształtują reklamy wizualne pokazujące sukces jako domenę ludzi zdrowych, pięknych i młodych [Serkowska 2013, s. 153–163].

Nie bez znaczenia jest język jakim mówi się o osobach niepełnosprawnych, a także język, jakim się o nich „myśli”, jest on bowiem prawdopodobnie „najważniejszym środkiem (...) definiowania, komunikowania i oceny” stereotypów [Maas i Arcuri 1999, s. 161], które przekazywane są „w rozmowach, podręcznikach oraz w komunikacji masowej” [van Dijk 1984, 1987, 1988]. Już Allport [1954] zauważył, że „pojęcia lingwistyczne mogą nie tylko określać treść, ale też służyć jako zasady organizacji i jako podstawy oceny” [Maas, Arcuri 1999, s.161]. Tymczasem, co wykazałam na podstawie przeprowadzonych w ubiegłym roku badań [Olechowska 2016], już w podstawowych dla organizacji i funkcjonowania systemu oświaty aktach prawnych (których treść jest reprodukowana m.in. w orzeczeniach i opiniach indywidualnych programach edukacyjno-terapeutycznych, statutach szkół, innych dokumentach wewnątrzszkolnych, itp.), dominuje język charakterystyczny dla uznawanego za ustępujący i dezaktualizujący się [Krause 2010], biologicznego paradygmatu niepełnosprawności. Mimo to zmiany jakim wielokrotnie to prawo poddawano (samą Ustawę o systemie oświaty od chwili jej wejścia w życie do 31 sierpnia 2016 roku nowelizowano ponad siedemdziesiąt razy), dotyczyły przeważnie tylko płaszczyzny organizacyjnej. W dyskursie dotyczącym prawnych podstaw organizacji i funkcjonowania systemu oświaty poddaje się wręcz w wątpliwość istnienie jakiejkolwiek strategii przemian systemu kształcenia specjalnego, na co, zdaniem Zenona Gajdzicy wskazuje m.in. parcjalny charakter zmian legislacyjnych, charakteryzująca ostatnie lata stagnacja w tym obszarze oraz „praktycznie całkowity brak nowych rozwiązań” [Gajdzica 2016, s. 43–44]. Stan ten w znaczącej części koresponduje z artykułowanym m.in. przez Bogusława Śliwerskiego spostrzeżeniem, iż „władze oświatowe wciąż tkwią w paradygmacie kształcenia jako wyłącznie transmisji wiedzy, jednokierunkowego formatowania osobowości dzieci i młodzieży” [Śliwerski 2016, s. 226]. Bez zaistnienia fundamentalnych zmian w tym obszarze trudno będzie mówić o lepszym systemie oświatowym.



Istotnym elementem edukacyjnego dyskursu niepełnosprawności jest także obszar kształcenia, przygotowania i jakości pracy nauczycieli. Na plan pierwszy wysuwa się w nim przede wszystkim brak gruntownej przebudowy modelu kształcenia nauczycieli, skutkujący zarówno utrzymującym się na wysokim poziomie odsetkiem nauczycieli prezentujących brak gotowości do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub wręcz niechętnych integracji [m.in. Jachimczak 2008; Gajdzica 2011; Buchnat 2014], idącym w parze z równoczesnym niewykorzystaniem merytorycznego potencjału kadry szkolnictwa specjalnego [Janiszewska-Nieścioruk 2016, s. 52].

Wymienione obszary nie są oczywiście jedynymi, w których identyfikuje się przesłanki utrwalające ubiegłowieczny porządek dyskursu niepełnosprawności. Silnie ugruntowana i osadzona w sztywnych, przestarzałych ramach organizacyjno-funkcjonalnych współczesna szkoła jest „ostoją edukacji zinstytucjonalizowanej, formalnej, behawioralnej, realizowanej w systemie klasowo-lekcyjnym, a więc w warunkach przemocy strukturalnej, symbolicznej i temporalnej”, i nawet gdy na etapie edukacji wczesnoszkolnej udało się choć częściowo odstąpić od rygorów obowiązujących na dalszych etapach, to i tak „nadal trzyma się dzieci w ławkach szkolnych (...), usytuowanych w zamkniętej architektonicznie przestrzeni, w klasach jak w autobusie czy kinie, w rzędach, a więc dla potrzeb frontального nauczania” [Śliwerski 2016, s. 228]. W takich warunkach, w których większość cech konstytuujących współczesny system oświatowy odpowiada w dużej części jeszcze ubiegłowiecznym założeniom teoretycznym i dydaktycznym, znajdujących silne odzwierciedlenie w tradycjonalistycznych i konserwatywnych reprezentacjach umysłowych i utrwalających je komunikatach zawartych m.in. w przepisach prawa, przekazach medialnych, programach nauczania, podręcznikach itd., o rzeczywistą zmianę jest bardzo trudno. Wiedzą to doskonale wszyscy, którzy próbują w tym obszarze wybić się na jako taką niepodległość.

## „Trzecia Przestrzeń” wypowiedzenia w dyskursie niepełnosprawności

Analizując przeważające cechy współczesnego systemu oświaty w Polsce, utrzymującego wielomilionowe środowisko uczniów, nauczycieli i rodziców w autokratycznym porządku nie sposób jest nie dostrzec pewnych analogii pomiędzy dominującym sposobem myślenia i traktowania uczniów niepełnosprawnych w ogólnodostępnym systemem edukacji, a wybranymi cechami kolonializmu.

Uczniowie niepełnosprawni i z innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią **mniejszość** w populacji uczniów na każdym etapie edukacji. Oprócz

tego, podobnie jak społeczeństwa kolonizowane od społeczeństw kolonizatorów, **znacząco różnią się** od, do niedawna, dość homogenicznych grup uczniowskich uczęszczających do szkół ogólnodostępnych. Sposób ten utrwała „tradycyjny układ podmiotów kolonialnych (...) Ja/Inny” [Bhabha 2010, s. 27], pozostawiając Innego pod namacalną presją „podziału i przesunięcia” [tamże, s. 27].

Wprowadzenie do szkół ogólnodostępnych uczniów niepełnosprawnych zakłóciło istniejący porządek społecznej i psychicznej reprezentacji ludzkiego podmiotu. Jednak równocześnie z chwilą, gdy umożliwiono im pobieranie nauki w każdym typie szkoły, a ujmując szerzej, wraz z nastaniem zupełnie nowej epoki w edukacji wszystkich uczniów, nie zmieniono wcale w odpowiednio proporcjonalny sposób założeń systemu oświaty. Uznano, iż wystarczy, gdy ogólnie obowiązujące założenia i wymagania tylko „dostosuje się” do potrzeb i możliwości tych dzieci i młodzieży, którzy w procesie kształcenia z różnych powodów niejednokrotnie wymagają wprowadzenia istotnych organizacyjno-metodycznych zmian w procesie kształcenia oraz udzielania im częstokroć wieloaspektowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W ten sposób na wiele lat przesądzono o swoistym *przykuciu* historii do „stereotypów prymitywizmu”, które zaburzyły obywatelski postęp i tworzenie się nowej, hybrydowej przestrzeni edukacji. Podstawę programową kształcenia ogólnego, jeden z ważniejszych elementów prawa oświatowego oparto zatem na błędnym założeniu „spójności i zgodności poznawczej i kulturowej” [Sadowska 2016, s. 30], i przygotowano właśnie pod kątem większości. Jednostkom odbiegającym od przyjętego wzorca dano natomiast możliwość (co najwyżej) ubiegania się o jego „indywidualizację” lub, właśnie, „dostosowanie”. Nawet uczniom posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (pomimo, że w ich przypadku proces edukacyjno-wychowawczy jest realizowany z uwzględnieniem założeń indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego – IPET-u), wciąż stawia się wiele takich samych wymagań, jak uczniom nie posiadającym tego typu orzeczeń.

Komunikaty dotyczące uczniów niepełnosprawnych lub od nich pochodzące, wciąż funkcjonują „jako **egzegetyczny horyzont różnicy, nigdy zaś jako czynny podmiot artykulacji**” [Bhabha 2010, s. 16]. Jest to widoczne m.in. w czasie planowania i prowadzenia działań wspierających uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w których (od niedawna) mogą uczestniczyć rodzice uczniów, a sami uczniowie dopiero wówczas, gdy są pełnoletni. Trudno tu o silniejszą manifestację **kolonialnej depersonalizacji** i zabezpieczanie własnej hegemonii przez osoby stanowiące o losie Innego, bez aktywnego jego udziału.

Jednak w teorii postkolonialnej dużą rolę przypisuje się również **kolonizatorom**, którzy realizując „błędne ujęcie idei Człowieka” [Bhabha 2010, s. 31] naruszyli także „swoją własny układ odniesienia” i zakłócili „swe własne pole widzenia” [Bhabha 2010, s. 30]. W relacji kolonialnej bowiem dotychczas ugruntowany

mit Człowieka i Społeczeństwa „ulega zasadniczemu podważeniu” [Bhabha 2010, s. 31], rezultatem czego jest zniewolenie kolonizatorów swą wyższością, a kolonizowanych swoją własną niższością. Zarówno uczniów pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych, w tak zorganizowanej przestrzeni społecznej charakteryzuje swoista *niepewność psychiczna*. Z jednej strony nie pozwalają ona „kolonizowanym” na przyjęcie „podsuwanej przez kolonizatora oferty **tożsamości**” [Bhabha 2010, s. 33], jak też nie pozwala „kolonizatorom” na utrzymanie własnej tożsamości, bez żadnej w jej obszarze zmiany. W rezultacie obydwie podmioty muszą uciec się do „dyskursywnej strategii momentu dociekania, chwili, w której potrzeba posiadania tożsamości staje się przede wszystkim rozwiązaniem innych kwestii sygnifikacji i pragnienia, kultury i polityki” [Bhabha 2010, s. 39], do negocjacji „która odbywa się w trzeciej przestrzeni – między starymi, narodowymi elitami a nowymi mniejszościami” [Wagner, Zahn 2012, s. 19]. Wynikiem zastosowania tej strategii będzie decydujący nie tylko o przyszłości podmiotu kolonizującego lub kolonizowanego, ale o przyszłości ich obu.

Uczniowie pełnosprawni w szkole ogólnodostępnej, podobnie jak kolonizatorzy wobec kolonizowanych, zawsze znajdowali się w pozycji uprzywilejowanej. Analiza społecznej pozycji uczniów pełnosprawnych w ogólnodostępnej, jak też w integracyjnej szkole ukazuje ich niewspółmierne znaczenie, także jako źródła obowiązującego wzorca oczekiwanych umiejętności edukacyjnych, do których porównuje się wyniki w uczeniu się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym osiągnięcia uczniów niepełnosprawnych. Znacząca większość uczniów niepełnosprawnych **nie ma prawa do własnych granic edukacyjnych możliwości**, muszą bowiem zmieścić się w obszarze wyznaczonym przez formy dominującego dyskursu (np. podstawa programowa kształcenia ogólnego).

Paradoksalnie, wraz z nastaniem ery edukacji „integracyjnej” stopień uprzywilejowania uczniów pełnosprawnych i bez specjalnych potrzeb edukacyjnych wcale się nie zmniejszył. Czyż bowiem samo usankcjonowanie istnienia modelu integracyjnego, paradoksalnie nie wzmacnia modelu segregacyjnego? Czy samo już wskazanie, iż kogoś lub coś należy integrować z kimś lub czymś innym, nie powoduje, iż wyraźniej widać segregacyjny kontekst tego działania? Oto istnieje bowiem powszechna przestrzeń większości („zdrowej”, „pełnosprawnej”) i przestrzeń „chorej”, „niepełnosprawnej” mniejszości. Zamiast zatem tworzyć rzeczywistość uwzględniającą w różnorodny i elastyczny sposób potrzeby wszystkich skupiono działania na, w rzeczywistości różnorodnym (kształcenie specjalne, integracyjne, w klasach ogólnodostępnych), ale jednak **podporządkowywaniu** „mniejszości” woli „większości”. Stworzono w ten sposób warunki do powstania **dyskursywnego napięcia** pomiędzy homogeniczną większością a różniącą się od niej mniejszością. Większej części społeczności nadano bowiem rangę przyjmującej, dopuszczającej do siebie i „zezwalającej” na włączenie się w jej „główny”

nurt tych, którzy dotychczas zajmowali ledwie dostrzegalne obrzeża, i utrwalono jednocześnie postrzeganie jednostek pozostających dotychczas poza głównym obszarem jako ubiegających się, starających się, wnioskujących o przyjęcie. Wciąż nie doszło zatem do „koniecznej negacji pewności w procesie artykulacji nowych potrzeb, (...) znaczeń, strategii terażniejszości” [Bhabha 2010, s. 20], gubiąc w ten sposób liczne obszary „współczesnych dyskusji krytycznych” [tamże, s. 20] i pozwalając na zachowanie mimetycznego i oczywistego charakteru dotychczasowych znaczeń.

Nic w tym zatem dziwnego, że stan swoistego „ucisku” musi wzbudzać **sprzeciw i chęć wyzwolenia**. Sposobem, jaki podsuwa Bhabha jest postkolonialna teoria „Trzeciej Przestrzeni” wypowiedzenia postulująca stworzenie swoistej przestrzeni szczelinowej, *pomiędzy* pierwotnymi dychotomiami, otwierającej możliwość powstania przestrzeni hybrydowej, przyjmującej „istnienie różnicy poza narzuconą lub przyjętą hierarchią” [Bhabha 2010, s. XXXVIII].

## Pytania na zakończenie

Analogia walki o samostanowienie, suwerenność, podmiotowość, nawet tożsamość społeczeństw kolonizowanych a dążeniami do emancypacji społeczności osób niepełnosprawnych wydaje się otwierać nowe możliwości zaistnienia oczekiwanej i prawdziwej, nie pozorowanej zmiany. Nie chodzi tu jednak o porzucanie tradycji pedagogicznej, ani nawet znaczne oddalenie się od niej, ale takie „wychylenie się” ze strefy poznawczego „komfortu”, które jednocześnie pozwoli dostrzec, być może, nowe możliwości rozwiązania starych i od dawna utrzymujących się problemów, lub choćby spowoduje oświetlenie nie stosowanym dotychczas „reflektorem teorii” [Popper 1992], niewidocznych dotąd obszarów, w których te rozwiązania tkwią.

Być może istnieje nowy sposób życia i komunikowania się, który nie jest ani prostą kontynuacją dyskursu dominującej większości, ani też gloryfikacją dotychczas marginalizowanych peryferii? Odpowiedzią na to pytanie może być propozycja podjęcia próby zdefiniowania tzw. „Trzeciej Przestrzeni” wypowiedzenia, oznaczającej konieczność znalezienia takiej formy *retoryki publicznej* i zdolnej ukazać odmienne, a niekiedy przeciwstawne treści „nie w postaci ustanowionych *a priori* zasad, lecz jako dialogową wymianę dyskursywną, jako **negocjowanie** warunków w aktualnej terażniejszości wypowiedzenia” [Bhabha 2010, s. 6]. Tak rozumianą trzecią przestrzenią dyskursu niepełnosprawności nie jest kształcenie integracyjne, będące w rzeczywistości formą ukrytej segregacji z wciąż obecnym zjawiskiem etykietowania i fragmentacji społecznej grupy uczniów ze względu

na kryterium rodzaju specjalnych potrzeb edukacyjnych. Pod pewnymi względami zbieżne z założeniami Trzeciej przestrzeni dyskursu niepełnosprawności może być podejście widoczne w pracach Władysławy Pileckiej [2005] czy Franciszka Wojciechowskiego [2007], o którym Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk pisze, iż „dopuszcza się [w nim] wiele opcji czy wariantów w różnym stopniu zależności oraz powiązań między nimi” [Janiszewska-Nieścioruk 2016, s. 51]. Aby jednak tego typu podejście mogło się urzeczywistnić konieczne jest przyjęcie transsystemowego rozumienia edukacji, w której pełnosprawna większość musi uznać historię opowiadaną przez osoby niepełnosprawne za swoją „rdzenną i rodzimą narrację”, za część swojej własnej tożsamości. Byłoby to możliwe w trzeciej przestrzeni, stanowiącej „podstawę dyskursywnych warunków wypowiedzenia, które uwalniają znaczenia i symbole kultury od pierwotnej jedności i stałości oraz umożliwiają przywłaszczenie, przekład, rehistoryzację i ponowne odczytanie znaków” [Bhabha 2010, s. 23].

Giberto Freyre pisał, że „każdy Brazylijczyk, nawet ten biały i jasnowłosy, nosi w swej duszy, a nierzadko i na ciele, cień, bądź przynajmniej ślad Indianina lub Murzyna” [Freyre 1985, s. 205]. Może w poszukiwaniu trzeciej przestrzeni omawianego tu dyskursu pomocna będzie parafraza jego słów, iż każda osoba, nawet zdrowa i pełnosprawna, nosi w swej duszy, a nierzadko i na ciele, cień, bądź przynajmniej ślad niepełnosprawności...

## Bibliografia

- A survey of attendant service programs in the United States for people of all ages with disabilities*, World Institute on Disability, VI, Oakland, CA.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development. Experiment by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge.
- Buchnat M. (2014), *Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Komunikat z badań, „Studia Edukacyjne”, nr 31.
- Cervinkowa H. (bdw), *Jesteśmy sobie potrzebni. Asystent osobisty osoby niepełnosprawnej w ramach projektu „Sprawni w pracy”*, Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego we współpracy z Wydawnictwem Naukowym Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Evans D.L., Foa E., Gur R., Hendrin H., O'Brien C., Seligman M.E.P., Walsh B.T. (eds.) (2006), *Treating and preventing adolescent mental health disorders: What we know and what we don't know*, Oxford University Press, The Annenberg Foundation Trust at Sunnyslands, and The Annenberg Public Policy Center of the University of Pennsylvania, New York.
- Foucault M. (2005), *Inne przestrzenie*, przeł. A. Rejniak-Majewska, „Teksty Drugie”, nr 6.
- Freyre G. (1985), *Panowie i niewolnicy*, Wydawnictwo PIW, Warszawa.
- Gajdzica Z. (2011), *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*

- [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Z. Gajdzica (red.), Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec.
- Gajdzica Z. (2016), *Tendencje reformowania systemu kształcenia specjalnego – kilka uwag na marginesie ostatnich zmian legislacyjnych*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 22.
- Gillham J.E. (Ed). (2000), *The science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E.P. Seligman*, Templeton Foundation Press, Radnor, PA.
- Habermas J. (2005), *Faktyczność i obowiązywanie: teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Jachimczak B. (2008), *Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych* [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*, I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), Wydawnictwo Santori, Łódź.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2016), *Niedojrzałość proinkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 22.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Kwaśniewska G. (2012), *Główne nurty prointegracyjnych zmian w systemie polskiej edukacji* [w:] *Špecialna pedagogika na Slovensku v kontexte rokov 1967–2012: zbornik z Medzinarodnej Vedeckej Konferencie*, Bratislava.
- Kossewska J. (2014), *Spółczesność wobec osób niepełnosprawnych – postawy i ich determinanty*, [http://vfire.up.krakow.pl/biblio/pliki/kossewska\\_01.html](http://vfire.up.krakow.pl/biblio/pliki/kossewska_01.html) [dostęp: 24-05-2017].
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kubiaczyk F. (2011), *W labiryntach kulturowej hybrydowości*, „Gnieszno European Studies”, nr 4.
- Maas A., Arcuri L. (1999), *Język a stereotypizacja* [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Makowska A. (2013), *Rezerваты znaczeń niepełnosprawności jako źródła* [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Z. Gajdzica (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia*, [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42407/67/9241545429\\_pol.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42407/67/9241545429_pol.pdf) [dostęp: 4.06.2017].
- Olechowska A. (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Olechowska A. (2016), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w oficjalnym dyskursie pedagogicznym* [w:] *Pomiędzy dwiema edukacjami. Dziecko/uczeń wobec czasu zmiany*, I. Adamek, J. Bałachowicz (red. nauk.), Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Łódź.
- Peterson C., Seligman M.E.P. (2004), *Character strenghts and virtues. A handbook and classification*, APA Press and Oxford University Press, Washington, D.C.
- Pilecka W., Ozga A., Kurtka P. (red.) (2005), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Kielcach, Kielce.
- Podgórska-Jachnik D. (2013), *Deprecjacja osób z niepełnosprawnością w dyskursie publicznym za pośrednictwem mediów* [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Z. Gajdzica (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Popper K.R. (1992), *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.



- Postawy wobec osób niepełnosprawnych. Komunikat z badań (2007), CBOS, Warszawa.
- Preambula Konstytucji Światowej Organizacji Zdrowia (1946), [http://whqlibdoc.who.int/hist/official\\_records/constitution.pdf](http://whqlibdoc.who.int/hist/official_records/constitution.pdf) [dostęp: 4.06.2017].
- Ruś I. (2007), *Wizerunek osób z ograniczoną sprawnością w mediach* [w:] *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, A. Brzezińska, Z. Woźniak, K. Maj (red.), Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa.
- Sadowska S. (2016), *Polityka oświatowa w rozwiązywaniu kwestii kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami (1989–2016)*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 22.
- Seligman M.E.P. (1998), *Learned optimism*, Pocket Books (Simon and Schuster), New York.
- Seligman M.E.P. (2002), *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realise your potential for lasting fulfillment*, Free Press, New York.
- Seligman M.E.P. (2007), *What you can change and what you can't*, Vintage, New York.
- Seligman M.E.P. (2011), *Flourish: A visionary new understanding of happiness and Well-being*, Free Press, New York.
- Seligman M.E.P., Reivich K., Jaycox L., Gillham J. (1996), *The optimistic child*, Harper Collins, New York.
- Serkowska M. (2013), *Gender a niepełnosprawność – dyskryminacja krzyżowa* [w:] *(Nie) warto się różnić? Dylematy i wyzwania metodologiczne edukacji antydyskryminacyjnej*, M. Branka, D. Cieślukowska, J. Latkowska (red.), Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.
- Smogorzewska J., Szumski G. (2017), *Theory of mind development among children with mild intellectual disability and with hearing impairment – a comparison study*, poster zaprezentowany w czasie Konferencji Society for Research in Child Development, Austin, USA, [https://www.researchgate.net/publication/316491866\\_Theory\\_of\\_Mind\\_Development\\_Among\\_Children\\_With\\_Mild\\_Intellectual\\_Disability\\_and\\_With\\_Hearing\\_Impairment\\_-\\_a\\_Comparison\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/316491866_Theory_of_Mind_Development_Among_Children_With_Mild_Intellectual_Disability_and_With_Hearing_Impairment_-_a_Comparison_Study) [dostęp: 26.05.2017].
- Szumski G. (2013), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe APS i Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Śliwerski B. (2016), *Edukacyjne uwarunkowania politycznego oraz dydaktycznego analfabetyzmu w III RP*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 22.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (2003), *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające* [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- van Dijk T.A. (1984), *Prejudice and discourse: An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*, Benjamins, Amsterdam.
- van Dijk T.A. (1987), *Communicating racism: Ethnic prejudice in thought and talk*, Sage, Newbury Park, CA.
- van Dijk T.A. (1988), *News analysis. Case studies of international and national news in the press*, Erlbaum, Hilldale, NJ.
- Wagner G., Zahn A. (2012), *Nacja, dyseminacja i trzeci przestrzeń. Wkład Homi K. Bhabha do teorii tożsamości zbiorowej*, „Roczniki Nauk Społecznych”, vol. 4(40), nr 4.
- Wiliński M. (2010), *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny* [w:] *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, A.I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Wojciechowski F. (2007), *Niepełnosprawność, rodzina, dorastanie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

Woźniak Z. (2008), *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*, Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa.

Zola I. (1987), *Preface. Attending to America: Personal assistance for independent living*.



Marta Jurczyk  
Uniwersytet Gdański

## Fantazmat emancypacji? Konstruowanie dyskursu seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną a aksjologiczna pustka podmiotowości

Artykuł ma na celu ukazanie procesu kształtowania się (anty)podmiotowości osób niepełnosprawnych intelektualnie przez osoby pozostające z nimi w relacjach edukacyjnych/terapeutycznych. Tym samym działania te skupione wokół kategorii seksualności i jej konstruowania są rodzajem fantazmatu emancypacji. Emancypacja sama w sobie stanowi w świetle prezentowanych rozważań raczej otwarty projekt i potrzebę ciągłego (re)definiowania.

Słowa kluczowe: emancypacja, seksualność, podmiotowość, niepełnosprawność, dyskurs

## Phantasm of emancipation? Constructing the sexual discourse of people with intellectual disabilities and the axiological emptiness of subjectivity

This text is intended to show the process of shaping the (anti)subjectivity of people with intellectual disabilities by those who are with them in the educational / therapeutic relationship. By the same token - these activities, centered around the categories of sexuality and constructing them, are some sort of phantasm of emancipation. Emancipation itself is rather an open project and the need for continuous re-definition.

Keywords: emancipation, sexuality, subjectivity, disability, discourse

## Wprowadzenie

Przełom XX i XXI wieku, jak wskazuje D. Pogórska-Jachnik, przyniósł wiele korzystnych zmian w sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce, zwłaszcza w płaszczyźnie realizacji zróżnicowanych modeli niepełnosprawności – modelu społecznego oraz opartego na prawach [Podgórska-Jachnik 2005, s. 295]. Co jednak istotne, o ile nastąpił wyraźny wzrost poziomu aspiracji edukacyjnych i zawodo-

wych osób z niepełnosprawnością, jak wskazuje D. Podgórska-Jachnik, postawy społeczne wobec dokonywanych zmian nadal jednak skutecznie blokują rzeczywiste otwarcie modelu społecznego. Tym samym pozostaje on nadal w sferze jedynie deklaracji, nie zaś praktyki. Praktyka ta natomiast determinowana jest przez swoistego rodzaju zawłaszczanie podmiotowości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Maria Czerepaniak-Walczak wiąże podmiotowość z możliwością dokonywania wyborów (w szerszym kontekście życiowym również z realizacją aspiracji), ale i z ponoszeniem wynikających stąd konsekwencji (odpowiedzialnością) [Czerepaniak-Walczak 2006]. L. Witkowski natomiast wskazuje, że pedagogiczna podmiotowość związana jest przede wszystkim z możliwością stawiania pytań o potencjał nieautorytatywności, stopień redukcji wezwań humanizmu, charakter krytycyzmu, skalę i zakres dążeń emancypacyjnych [Giroux, Witkowski 2010, s. 58–59].

Rozważania nad konstytuowaniem (anty)podmiotowości osób z niepełnosprawnością intelektualną, zogniskowanych wokół kategorii reprezentacji ich seksualności (prawa do jej posiadania/wyrażania), opieram na doktorskim projekcie badań własnych. Przedmiotem badań niniejszego projektu był dyskurs seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną, którego parametry (kategorie, wartościowanie, cenzura) zostały zidentyfikowane w dramowych rekonstrukcjach badanych praktyków (nauczycieli, wychowawców, terapeutów – pozostających w relacji edukacyjnej/terapeutycznej z osobami z niepełnosprawnością intelektualną) [Jurczyk 2015]. Badania empiryczne zostały umieszczone w paradygmacie krytycznym i dyskursywnym, a dokładnie – w matrycy metodologicznej etnografii performatywnej, w warstwie samego działania badawczego oraz Krytycznej Analizy Dyskursu jako formy analizy zebranych wypowiedzi badanych uzyskanych w trakcie działania dramowego (które to uznałam za tekst konstruujący dyskurs seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną przez badanych nauczycieli i terapeutów). Same badania empiryczne trwały 3,5 roku, a dobór próby liczył łącznie około 280 nauczycieli/terapeutów/wychowawców. Wyróżnione ramy dyskursu, a w nich poszczególne kategorie dyskursywne, nie stanowią jednak istoty niniejszego artykułu. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie mechanizmów konstytuowania procesu emancypacji osób z niepełnosprawnością intelektualną jako fantazmatu, konstruowanego przez uprawomocnione podmioty w soczewce kategorii seksualności, ogniskującej antypodmiotowe (wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną) działania.

## Paradygmat emancypacyjny i seksualność

Paradygmat emancypacyjny stanowi – według A. Krause – perspektywę nie tyle finalnie zdefiniowaną co nieustająco otwartą [Krause 2010, s. 209]. Faktem pozostaje kwestia ustępowania tradycjonalistycznego podejścia postrzegania pomocy osobom z niepełnosprawnością na rzecz autonomii i podmiotowości oraz – jak wskazuje J. Doroszevska – na „przywracanie godności ludzkiej osobom niepełnosprawnym [Doroszevska 1989, s. 32]”. Trudność emancypacji w przypadku procesów zarówno dydaktycznych, rehabilitacyjnych, jak i terapeutycznych w polu problemowym pedagogiki specjalnej jest związana z faktem zrozumiałej świadomości ograniczenia osiągania pewnych poziomów autonomii przez osobę niepełnosprawną, czy też „konsumowania” jej wytworów (autonomii) [Doroszevska 1989, s. 203]. Ryzyko emancypujących praktyk zatem wynikać może niejednokrotnie z faktu nadawania pewnej autonomii osobom niepełnosprawnym, dla których owy poziom tej autonomii mógłby stanowić kwestię niebezpieczną. Opór emancypacyjny tym samym może rozprzestrzeniać się na wielu płaszczyznach społecznego funkcjonowania. Wyznaczany może być przez marginesy społecznego dekodowania kultury – stereotypy, uprzedzenia, odsuwanie od społeczeństwa. Emancypacja jako postulowana kategoria „dobrych rozwiązań”, podnosząca ważność kwestii ze społecznym osiągnięciem autonomii przez osoby niepełnosprawne w polu problemowym seksualności owych osób, staje się zatem punktem problematycznym. Kwestią problematyczną uruchamiania autonomii osób z niepełnosprawnością intelektualną (i emancypacyjny charakter ewentualnych projektowych praktyk) zatrzymuje się na poziomie pytania o umiejętność korzystania przez osobę niepełnosprawną z owej autonomii. Ta zaś kwestia projektuje za sobą szereg pytań o odpowiednią edukację i przygotowanie zarówno na poziomie jednostki niepełnosprawnej (jak korzystać z osiągniętej autonomii), jak i w polu edukacyjnym kształcenia profesjonalnej kadry (jak uczyć osoby niepełnosprawne rozumieć i korzystać z osiągniętej autonomii).

Dyskurs seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną nie stanowi iście nowatorskiego przedmiotu badań uczonych, tym samym problem postaw społecznych wobec seksualności niepełnosprawnych ulegał pewnym tendencjom i przeobrażeniom. Wskazać tu można takich badaczy, jak A. Draft [1983], który ugruntował swoistego rodzaju niezaprzeczalny fakt prawa do własnej seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak również do jej wyrażania. Co jednak istotne, jak podają W. Kempton i E. Kahn [1991, s. 93–111] – prawo to było skutecznie ograniczane przez przeświadczenie o tożsamości niepełnosprawnych jako „wiecznych dzieci”, jak również jako osoby potencjalnie stanowiące zagrożenie ze względu na niemożność kontrolowania własnych popędów.

Dokonując analizy wielu różnych postaw i ich społecznych przeobrażeń wobec seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną, możemy przyjąć podział za K. Nowak-Lipińską [1996, s. 56] na rygorystyczną i tradycjonalistyczną, zdezorientowania i bezradności czy też pasywności. Uspółcześniając niejako owo podejście wyróżnić można 4 reakcje społeczne, które to podaje R. Kijak za B. Ludlow [2009, s. 50], jako najlepiej obrazujące spektrum postaw wobec seksualności niepełnosprawnych:

- „Mit Kuby Rozpruwacza” – gdzie niepełnosprawność intelektualna determinuje nadpobudliwość seksualną, w całkowitej niezdolności do kontrolowania zachowań seksualnych oraz przy braku umiejętności kontroli zachowań seksualnie poprawnych; tym samym konieczne jest stałe odosobnienie w placówkach zamkniętych lub leczenie represyjne;
- „Mit Frankensteina” – niepełnosprawność intelektualna generuje swoistego rodzaju dewiacje seksualne, gdzie zachowania seksualne wyrażane są w nie-naturalnych formach, tym samym zachowania te wymagają stałej kontroli zewnętrznej, a osoby z niepełnosprawnością intelektualną powinny przebywać wraz z innymi osobami „swojego pokroju” [Kijak 2009];
- „Mit Piotrusia Pana” – gdzie niepełnosprawność intelektualna automatycznie warunkuje aseksualność, całkowicie pozbawianą chęci jej wyrażania; wyrażanie to odbywać się może jedynie w formach niedojrzałych, zatem nie wymagają zdefiniowanych interwencji dotyczących edukacji seksualnej, co jednak istotne, wskazuje się na konieczność izolacji w celu ochrony i zapewnienia bezpieczeństwa przed wykorzystaniem przez innych;
- Upośledzenie umysłowe = seksualność stłumiona, gdzie „osoby upośledzone mają normalne odruchy seksualne i pragnienia, które są blokowane przez restrykcyjną politykę oraz izolację, więc wymagają zachęty, szkolenia oraz możliwości do rozwijania akceptowanych form wyrażania seksualności” [Ludlow 1991, s. 4].

Istotny również, z perspektywy dynamiki konstruowania (anty)podmiotowości osób z niepełnosprawnością intelektualną wydaje się koncept społecznego stosunku do seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną, sformułowany przez E.H. Quinta [1999], który definiuje swoistego rodzaju postawę jako „strategię milczenia”. Opiera się ona na wykluczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, poprzez strategie bagatelizowania ich potrzeb przy świadomym przemilczaniu praktyk separacyjnych.

## Podmiot i emancypacja

B. Śliwerski, analizując uwikłania procesów emancypacyjnych w kształtowanie podmiotowości, podkreśla, że: „centralną rolę nad polityką oświatową i wychowawczą państw zachodnioeuropejskich odgrywało pojęcie emancypacji, przez którą rozumiano nie tylko jako wyzwolenie jednostki spod społecznej przemocy poprzez aktywny udział w kreowaniu i współtworzeniu antyrepresyjnych form wychowania i współżycia, ale i autonomię, wyzwolenie i uzyskanie przez młodego człowieka wewnętrznej niezależności od autorytetów” [Śliwerski 2001, s. 264–265].

Co istotne, jak podkreśla A. Męczkowska „relacje władzy oplatające podmiot, konstytuujące jego «ja» przenikające go na wskroś, ustalające go w pozycji przedmiotu sprawowania rządów, mają charakter dyskursywny” [Męczkowska 2006, s. 190]. Jak wskazuje dalej A. Męczkowska, przedmiot pedagogicznego zainteresowania stanowić powinien projekt takiej pedagogii, która, zachowując świadomość wpisanych w nią mechanizmów opresji oraz opresyjnego charakteru konstytuowania się podmiotowości, przy świadomości o chwiejnym potencjale jej samej, staje się jednakowoż swoistego rodzaju „orędowniczką uznania podmiotowego statusu podmiotów edukacji” [Męczkowska 2006, s. 214], przy zachowaniu zdolności artykulacji jej emancypacyjnych prób. Wskazuje tutaj przy okazji na koncepcję emancypacji zasadzającą się na trzech filarach: uwzględnienia zjawiska decentracji kanałów sprawowania władzy, zakwestionowania dychotomicznego ujęcia emancypacji oraz zakwestionowanie teleologicznej formuły postępu społecznego [Męczkowska 2006, s. 215]. W przypadku pierwszego aspektu istota tegoż opiera się na postrzeganiu władzy w perspektywie wielorakich modalności, a samo jej oddziaływanie uważa się za zapośredniczone w pojęciu autonomii podmiotu. Aspekt zakwestionowania dychotomicznego ujęcia emancypacji rozumie ona przez odniesienie samej emancypacji nie do ukształtowania nowego człowieka i dalej – nowego społeczeństwa, ale do umiejętności badawczego wytyczenia granic możliwych do przekroczenia przez wolny podmiot. Natomiast w przypadku zakwestionowania teleologicznej formuły postępu społecznego wiąże się z „luzowaniem zastanych relacji władzy, wytwarzającym nisze dla realizowania się parcjalnej wolności podmiotów” [Męczkowska 2006, s. 2015].

Istotne zatem zdaje się wskazanie A. Krause na „drogę ku emancypacji” [Krause 2010, s. 209], gdzie same wyznaczniki podmiotowości i autonomii stanowią silne podwaliny współczesnego modelu postrzegania osoby z niepełnosprawnością, jednak – jak wskazuje Krause – stanowią jedynie silną nadbudowę teoretyczną przy wciąż niewystarczającej przekładalności funkcjonalnej. Praktyka ta, będąca realnym działaniem edukacyjno-rehabilitacyjnym z osobą z niepełnosprawnością

intelektualną, determinuje podmiotowość samej tej osoby na zasadach ograniczonego przyzwolenia, a autonomiczność oznacza nie tyle wolność czy możliwość wyboru, co drogę rehabilitacyjną czy sposób oddziaływań edukacyjnych. Tym samym niejednokrotnie, na co wskazuje Krause, dla części pedagogów specjalnych autonomia osoby z niepełnosprawnością intelektualną oznacza *de facto* samodzielne ubranie się.

Ważne zatem staje się wskazanie na podłoże tak konstruowanych praktyk, w których projekty emancypacyjne mają charakter jedynie postulatywny. Jak pisze Bourdieu, „[o]becność lub nieobecność danej grupy w oficjalnej klasyfikacji zależy od tego czy potrafi ona przekonać innych do tego, by ją uznali, by ją zauważyli i zaakceptowali, a zatem zależy od jej zdolności uzyskania – najczęściej po długich walkach – miejsca w porządku społecznym (...) [Bourdieu 2005, s. 591]. Tym samym to pełnosprawni klasyfikują i konstytuują obecność niepełnosprawnych w życiu społecznym i reglamentują ich partycypację w udziale określonych dóbr społecznych, co stanowi samo w sobie istotę głębokiego uprzedmiotowienia ze względu na fakt „pozbawiania mowy wykluczonych”. Jak wskazuje Z. Bauman: „każda granica dzieli terytorium na dwie części: tu i tam, to co wewnątrz i to co na zewnątrz, nas i onych. Dlatego też każda autodefinicja ostatecznie jest stwierdzeniem istnienia opozycji naznaczonej obecnością pewnej cechy różnicującej po jednej stronie tej granicy i brakiem – po drugiej (...). Tymczasem skupiając niby swą uwagę na tym, co się dzieje po jednej stronie tej granicy, próbują stworzyć wrażenie, że poprzestają jedynie na wyartykułowaniu atrybutów, przysługujących jednej tylko stronie; przemilczają zaś nieuniknione następstwa w postaci podziałów wywołanych przez te całe operacje. (...) rozdzielenie tych dwóch przestrzeni i ustanowienie między nimi pewnej specyficznej relacji jest celem i *raison d'être* owego zabiegu definicyjnego, nie zaś jego efektem ubocznym” [Bauman 1998, s. 7]. Wytwarzanie pozoru zdaje się być cechą charakterystyczną każdego procesu konstruowania rzeczywistości, opartego na bardziej lub mniej ideologicznie określonych i usystematyzowanych podstawach [Starego 2012, s. 122]. Jak podkreśla T. Szkudlarek, dotyczy to w szczególności rzeczywistości celowego – bo opartego na logice wprowadzania w życie określonych idei – wychowania [Szkudlarek, Śliwerski 2000, s. 35–37]. T. Szkudlarek wprowadza jeszcze jeden istotny dla tego procesu element, mianowicie „epistemologię uniku” [Starego 2012, s. 357], która oznacza, że założeniowość określonych koncepcji czy idei jest konstytutywnym elementem tożsamości ją promujących, czy w taki lub inny sposób będących jej częścią. W efekcie epistemologiczny unik oznacza „uparte nieakceptowanie”, czy też wytworzenie się „takich procedur poznawczych, które pozwalają na niedostrzeganie pozorności kreowanego świata” [Szkudlarek, Śliwerski 2000, s. 35], a które zabezpieczają przed utratą tożsamości warunkowaną przez istnienie rzeczywistości założeniowej.

Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną jawi się wypowiedziach badanych w kategoriach niebezpiecznych, a samo bezpieczeństwo uznawane jest za kategorię najwyższej instancji podejmowania działań interwencyjnych. Jak konkluduje Z. Bauman, „dla podejmujących ‘środki bezpieczeństwa’ w imieniu ludzi, których bezpieczeństwo zostało uznane – milcząco bądź jawnie – za zagrożone, przedmiotem działania stają się byty, których jedynym znaczeniem jest zagrożenie (...) – to które już stanowią, które dopiero mogą stanowić lub o którego stanowanie da się je wiarygodnie posądzić” [Bauman 2012, s. 70]. Jak wskazuje dalej, odmawianie podmiotowości odbywa się tutaj na zasadzie dyskwalifikacji określonych celów jako potencjalnych partnerów dialogu, gdyż „cokolwiek powiedzą, cokolwiek powiedzieliby gdyby dano im głos, jest *a priori* uznawane za nieistotne, jeśli w ogóle wysłuchane” [Bauman 2012, s. 70]. Zabiegiem dodatkowo wzmacniającym samo „odmawianie podmiotowości” jest, jak wskazuje Bauman za E. Levinasem, proces „wymazania twarzy”, opierający się na przeświadczeniu o słuszności własnego działania etycznego, które to niejako niweluje „problem bezpieczeństwa” Innego. W istocie proces obezwładniania twarzy Innego jako potencjalnie niebezpiecznej (mimo że pozostaje ona nieuzbrojona i nie oparta na przymusie), stanowi zasadniczą część idei samej dehumanizacji [Bauman 2012]. Zabieg wykorzystywania słabości Innego i praktyka odzierania „z twarzy” (wystarczy raz) w naturalny sposób determinuje mechanizmy przemocy wobec niego, sama słabość zaś otwiera bezkresną przestrzeń etycznej „troski” [Bauman 2012, s. 71].

## Fantazmat emancypacji?

Zatem fantazmat emancypacji polega na konstytuowaniu niepełnosprawności intelektualnej jako prawomocnego wyjątku przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną, gdzie sam dyskurs ich seksualności stanowi jedynie pewnego rodzaju soczewkę ich antypodmiotowości. Istotnej egzemplifikacji tego fantazmatu dokonuje G. Agamben, wskazując na różnicowanie „Ludu”, rozumianego jako całość ciała politycznego i „ludu” definiowanego przez podgrupę biednych, wykluczonych i uciśnionych. Polaryzację tę „określa pierwotna struktura polityczna: nagie życie (lud), istnienie polityczne (lud), wyłączenie i włączenie, dzo\_ i bios (...). Jest on tym, co nie może być włączone w całość, której jest częścią, i nie może należeć do zbioru, w którym zawsze się zawiera” [Agamben 2008, s. 242–243]. To „włączające wyłączenie”, stanowi relacje nadającą jej elementom podstawową nieokreśloność [Agamben 2008, s. 148]. Brak tożsamości „ludu” stanowi bowiem konsekwencje konstytutywnego „wyjątku” stojącego u podstaw struktury suwe-



renności – tym, co nadaje jej obowiązywanie jest „wyrzucenie” poza wymiar obowiązywania prawa zjawisk, które, stając się wyjątkiem, nadają mu prawomocność.

Istotne zatem zdaje się tutaj wskazanie A. Krause dotyczące postulatów emancypacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, które to „o ile przebijają się do tzw. edukacji masowej, to poszanowanie wolności wyboru i faktycznej, a nie tylko deklarowanej, podmiotowości w przypadku osób niepełnosprawnych przedstawia wiele do życzenia (...) w formie bardziej wysublimowanej, ukrytej, emancypacja przegrywa z wyobrażeniami pełnosprawnych urzędników, jak ma wyglądać życie człowieka niepełnosprawnego, z formami oferty edukacyjnej, metodami pracy, przygotowaniem do zawodu pedagoga specjalnego, czy praktyką pedagogiczną” [Krause 2013].

Badania własne nad seksualnością osób z niepełnosprawnością intelektualną pozwalają na określenie swoistego rodzaju istotnej perspektywy tej kategorii. Perspektywa ta stanowi proces i dynamikę konstruowania (przez osoby zaangażowane w relacje edukacyjne/terapeutyczne/wychowawcze) dyskursu seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną w optyce prowokowanego działania performatywnego, w wyniku którego określone formacje dyskursywne miały możliwość zaistnienia i wybrzmienia w przestrzeni, która dotychczas zdecydowanie obligowała do przyjmowania postaw w duchu poprawności politycznej i istoty podmiotowości osób z niepełnosprawnością intelektualną. W momencie zderzenia z performatywną sytuacją dramową, w której to badani musieli dokonać próby rozwiązania konfliktu osadzonego w problematyce seksualności dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, uruchomiły się w nich rytuały pozostające w dyspozycji i reprezentowane przez badanych jako określoną grupę społeczną. Wzorce te, stale wzmacnianie, jak wskazuje P. McLaren [1993, s. 45–51], stanowią kluczowy aspekt procesu produkcji kulturowej, a także formę pewnego rodzaju legitymizacji znaczenia, które to (znaczenie) umożliwia funkcjonowanie jednostek w ramach norm społecznych i reprezentowanych praktyk uznawanych za poprawne (politycznie, społecznie czy też kulturowo). Tym samym, „pobudzenie” w wyniku warsztatu dramowego określonych rytuałów i wzorców postrzegania seksualności – jak również mówienia o niej – stanowi swoistego rodzaju demaskację deklaratywnej poprawności w myśl postulowanych idei podmiotowości i emancypacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Co istotne jednak, zachodzi tutaj również zjawisko swoistego rodzaju „ambiwalencji profesjonalizmu”, który deklaratywnie jest pojmowany przez realizację postulatów autonomii i podmiotowości osób z niepełnosprawnością intelektualną, w konsekwencji intencjonalnego i operacyjnego uruchomienia pracy rytuałów – rozumiany jest przez projektowanie praktyk przemocowych (tak przemoc symbolicznej, jak i fizycznej).

Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną stanowi zatem dyskursywny konstrukt praktyk wykluczających, które dychotomicznie wyznaczają struktury klasyfikacyjne Innego. Jak wskazuje Canguilhem, „to, co jest w danej dziedzinie wartościowań odmienne od tego, co preferowane, nie jest neutralne, ale odpychające, a ściślej mówiąc odrzucone, obrzydliwe” [Canguilhem 2000]. Różnica, którą wytwarzają antagonistyczne realne granice, pozwala na określenie się tożsamości znormalizowanej wewnętrzności, dzięki leżącemu po drugiej stronie „konstytutywnemu zewnątrz” [Mouffe 2005], rozumianemu jako obszar Innego. Jak dodaje K. Starego, „proces konstruowania zewnątrz należy zatem postrzegać w kategoriach jego funkcjonalności wobec konstrukcji homogenicznej całości społecznej” [Starego 2013, s. 263]. W tym kontekście Judith Butler wskazuje nie tyle na konstytuowanie się tożsamości „onych” (w dialektycznej logice normalnego i patologicznego), ile na produkowaną przez „ekskluzywną matrycę” domenę bytów „nędznych” czy „pogardzanych” [Butler 1993], „które, nie stanowiąc jeszcze ‘podmiotów’, określają konstytutywne zewnątrz dla domeny samych podmiotów” [Butler 1993].

Dyskurs seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną jawi się jako szczególny przypadek kategorii „podklasy”. Jak pisze Gans, stanowi ona rodzaj etykiety, która pełni funkcję normatywną oraz pozycjonującą różne kategorie ludzi, poza rzeczywistością społeczną, utrwalając tym samym przekonanie, że nie są oni – lub być nie powinni – częścią społeczeństwa. Staje się tym samym niejawnym sposobem wykluczenia [Gans 1995, s. 61]. Podobną perspektywę kreśli Z. Bauman, który twierdzi, że „termin ‘podklasa’ należy do wizji społeczeństwa, które nie obejmuje wszystkich ludzi, jacy zgłaszają pretensję do jego członkostwa, wizji takiej całości, która jest mniejsza od sumy jej części składowych” [Bauman 1998]. ‘Podklasa’ przywodzi na myśl obraz kategorii, jaka nie mieści się w żadnej z klas składających się na całość społeczną – kategorii umieszczonej nie tyle u spodu, co poza zasięgiem społecznej hierarchii; kategorii ludzi pozbawionych roli do odegrania, ludzi, którzy nie mają niczego użytecznego do zaoferowania społeczeństwu i po których społeczeństwo wkładu się nie spodziewa; a więc kategorii, która nie może rościć sobie praw z tytułu pożytków, jakie na bieżąco ogółowi przynosi, a i też nie ma dostępu do dróg, jakie mogłyby ją na powrót na łono społeczeństwa sprowadzić; a gdyby dostęp miała, i tak by owymi drogami nie podążyła ze względu na «ułomności behawioralne» – dotkliwie wady charakteru, czyniące ją niezdolną do uczestniczenia w normalnym życiu społecznym”. Życie i seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną jest sprowadzane do funkcji biologicznych – mówiąc językiem Giorgio Agambena – do „nagiego życia” jako synonimu wyłączenia [Agamben 2008, s. 30]. Nie jest to jednak równoznaczne z jedynie biologicznym kontekstem dyskursywnych praktyk i biologicznym kontekstem wykluczania z porządku prawnego czy politycznego, przeciwnie, są

włączone, ale na sposób „włączającego wyłączenia”. Oznacza to, że nieformalnie są częścią całości rzeczywistości, ale formalnie zostają pozbawione praw z wynikających z przynależności do tej całości. Istotą wyłączenia jest więc redukcja tożsamości społecznej, w efekcie czego „nagie życie” staje się również życiem „odartym z ludzkich własności” [Agamben 2008, s. 298].

## Emancypacja jako otwarty projekt?

Jak wskazuje Z. Janiszewska-Nieścioruk [2013, s. 259] – najczęściej paternalistyczna postawa charakteryzująca się negacją, przesadną kontrolą lub hamowaniem jakichkolwiek przejawów i potrzeb seksualnych, skutkuje bezpośrednio nadużywaniem władzy przez sprawowanie określonej kontroli wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną. Istotne wskazanie stanowi zatem sama kategoria emancypacji, tak istotna dla pedagogiki specjalnej i podmiotowości osób z niepełnosprawnością intelektualną, która to niejako tworzy punkt wyjścia jakiegokolwiek mówienia/działania o seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jak wskazuje A. Krause, „obszary, gdzie widziałbym konieczność niezwłocznej poprawy, lokalizuję zarówno w środowisku akademickim pedagogów specjalnych, jak i w praktyce pedagogicznej. Do praktycznej wykładni pedagogiki emancypacyjnej w procesie kształcenia pedagogów specjalnych oraz w konkretnych działaniach rehabilitacyjno-edukacyjnych, jeszcze nam daleko” [Krause 2013]. T. Żółkowska przyjmując koncepcję E. Laclau, wskazuje, że emancypacja jako „puste znaczące” mogłaby stanowić swoisty uniwersalizm, „unieważniający różnicę między Wykluczonymi (osobami niepełnosprawnymi), a jednocześnie określać tożsamość tych osób jako różniącą je od Typowych” [Żółkowska 2014, s. 15]. Ponadto, podkreśla, że „trzeba poszukiwać czynników kształtujących tożsamość osoby niepełnosprawnej i jednocześnie określić możliwości tych, którzy stwarzają wykluczenie” [Żółkowska 2014]. Taki projekt emancypacji może stanowić nie fantazmat, a postulat pracy zarówno z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, jak i projekt działań edukacyjnych w programach studiów i kursów dla osób bezpośrednio zaangażowanych w pracę edukacyjną, terapeutyczną i rewalidacyjną z osobami niepełnosprawnymi.

## Bibliografia

- Agamben G. (2008), *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, Prószyński i S-ka, Warszawa.  
Bauman Z. (1998), *Prawodawcy i tłumacze*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.  
Bauman Z. (2012), *Straty uboczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Bauman Z. (1998), *Zawrotna kariera „podklasy”* [w:] *Przegląd socjologiczny*, maj–czerwiec, nr 1–2, <http://www.tezeusz.pl/cms/tz/index.php?id=354> [dostęp: 22.09.2017].
- Bourdieu P. (2005), *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Butler J. (1993), *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of “Sex”*, Routledge, New York–London.
- Canguilhem G. (2000), *Normalne i patologiczne*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk.
- Doroszewska J. (1989), *Pedagogika specjalna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Draft A. (1983), *Sex Education and Counseling for Mentally Handicapped People*, Tunbridge Wells, Costello.
- Gans H.J. (1995), *The War Against the Poor. The Underclass and Antipoverty Policy*, Basic Book.
- Giroux H.A., Witkowski L. (red.) (2010), *Edukacja i sfera publiczna, idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2013), *Respektowanie i egzekwowanie praw seksualnych osób z niepełnosprawnościami – palący, nierozwiązany problem* [w:] *Człowiek z niepełnosprawnościami w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Z. Gajdzica (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Jurczyk M. (2015), *Nie(pełno)normatywna seksualność i (nie)uświadomiona władza. Seksualność niepełnosprawnych intelektualnie w kontekście pytania o emancypację* [w:] *Codziennosc, performatywnosc, demokracja: pedagogika wobec norm życiowych i problematyki nienormatywnosci*, Kopciwicz L., Simlat-Żuk B. (red.), Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Kempton W., Kahn E. (1991), *Sexuality and people with intellectual disabilities in Greece*, Sexuality & Disability, Springer.
- Kijak R. (2009), *Seks i niepełnosprawność. Doświadczenia seksualne osób z niepełnosprawnościami intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Krause A. (2013), *Teoretyczne inspiracje pedagogiki specjalnej – pedagogika emancypacyjna*, „Studia Edukacyjne” nr 28.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ludlow B. (1991), *Contemporary issues in sexuality and mental retardation* [w:] *Advances in mental retardation and developmental disabilities*, A.R. Gable (red.), J. Kingsley Publishers, London.
- McLaren P. (1993), *Schooling as a Ritual Performance*, Routledge.
- Męczkowska A. (2006), *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku podkrytycznej dekonstrukcji*, Wydawnictwo DSW TWP, Wrocław.
- Mouffe Ch. (2017), *Agonistyczne przestrzenie publiczne i demokratyczna polityka*, przeł. J. Maciejczyk, „Recykling idei”, [http://recyklingidei.pl/mouffe\\_agonistyczne\\_przestrzenie\\_publiczne\\_polityka\\_demokratyczna](http://recyklingidei.pl/mouffe_agonistyczne_przestrzenie_publiczne_polityka_demokratyczna) [dostęp: 23.09.2017].
- Nowak-Lipińska K. (1996), *Pytania o miejsce edukacji seksualnej osób z głębszym upośledzeniem umysłowym* [w:] *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych: od diagnoz do prognoz i działań*, W. Dykciak (red.), Wydawnictwo Eruditus, Poznań.
- Podgórska-Jachnik D. (2015), *„Piss on Pity – Disability”*. *Odrzucenie litości doznawanej przez osoby niepełnosprawne jako przejaw ich dążeń emancypacyjnych* [w:] *Różnice, edukacja, inkluzja*, T. Szkudlarek, A. Komorowska-Zielony (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

- Quint E.H. (1999), *Gynecological health care for adolescents with developmental disabilities*, „Adolescence Medicine”.
- Starego K. (2012), *Ukryty program i konstruowanie, znaczeń wiedzy o obywatelskości w gimnazjum*, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Starego K. (2013), *Biedny jako Inny – orientalizacja i dehumanizacja biednych w procesie dyskursywnego konstruowania reprezentacji codzienności*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 36.
- Starego K. (2012), *O społecznych konsekwencjach autodefinicji intelektualistów (i ich edukacyjnych konotacjach)*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 35
- Szkudlarek T., Śliwerski B. (2000), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2011), *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Żółkowska T. (2014), *Dlaczego emancypacja osób niepełnosprawnych powinna być „pustym znaczącym”?*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 5.

Sławomir Olszewski  
Uniwersytet Gdański

## Obraz profesji pedagoga specjalnego (na podstawie definicji formułowanych przez pedagogów specjalnych)

Sposób postrzegania własnej profesji stanowi czynnik łączący się z efektywnością podejmowanych działań zawodowych oraz punkt wyjścia do refleksji nad swoim profesjonalnym funkcjonowaniem. Kształtowanie tej percepcji to istotne wyzwanie dla osób przygotowujących do pracy przyszłych pedagogów specjalnych. Celem badań było opisanie, w jaki sposób pedagodzy specjalni pracujący z osobami z niepełnosprawnością intelektualną definiują termin „pedagog specjalny”. W artykule przedstawiono zastosowane przez badane osoby kryteria definicyjne, odnoszące się bezpośrednio do osoby pedagoga specjalnego (atributów osobowych i przygotowania zawodowego).

Słowa kluczowe: pedagog specjalny, postrzeganie profesji, definiowanie terminu „pedagog specjalny”, wyznaczniki definicyjne

## Image of profession in special educators' perception – ways of defining the term „special educator”

The way of perceiving one's own profession is a factor connected with the effectiveness of undertaken occupational activities and the starting point for afterthoughts on own professional functioning. Forming this perception is an important challenge during special educators preparation. The purpose of the study is to describe how special educators, working with people with intellectual disability, define the term “special educator”. The article presents definitions, created by the study participants, referring directly to the special educator: her/his attributes and occupational preparation.

Keywords: special educator, perception of the profession, defining the term „special educator”, determinants of definition

## Wprowadzenie

O działaniu systemu, jego wydajności, zdolności do rozwoju decyduje sposób funkcjonowania poszczególnych elementów tworzących ten system. Rozważając system wsparcia osób z niepełnosprawnością warto nie tylko brać pod uwagę zbiór istniejących lub zakładanych procedur, przepisów, rozwiązań organizacyjnych czy tzw. dobrych praktyk. Należy również skierować działania na osoby współtworzące ten system, na rozwijanie u nich świadomości znaczenia realizowanych celów, na ich poczucie sprawczości oraz autonomii działania. Jedną z grup istotnych dla funkcjonowania systemu wsparcia osób z niepełnosprawnością stanowią pedagodzy specjaliści. W kontekście wymagań stawianych przed pedagogiem specjalnym [por. m.in. Grzegorzewska 1996; Borzyszkowska 1983; Eckert 1986; Lipkowski 1992; Michalski 2001; Olszak 2001; Plutecka 2006; Zaorska 2015 i in.] oraz zagrożeń łączących się z realizacją podejmowanych przezeń zadań zawodowych [m.in. Kopec 2002; Sekułowicz 2002, 2005; Chrzanowska 2004; Plichta 2015 i in.] sposób postrzegania realizowanej profesji oraz powiązana z nią autorefleksja dotycząca funkcjonowania w zawodzie nabiera szczególnego znaczenia. Może bowiem wpływać na efektywność działań podejmowanych w zawodzie [por. Gliszczyńska 1991, s. 21]. Zależność między percepcją aktywności zawodowej, profesjonalną autorefleksją a podejmowanymi działaniami ma charakter cyrkularny: sposób myślenia o zawodzie kształtuje się z kolei między innymi na bazie posiadanych doświadczeń. Dodatkowo, percepcja wykonywanej profesji powinna stanowić istotny cel działań w kształceniu przyszłych pedagogów specjalnych.

## Badania własne

Percepcja realizowanej profesji znajduje swój wyraz m.in. w sposobie rozumienia kluczowych dla profesji pojęć, doborze cech, jakie przypisuje się ich desygnatom. Z uwagi na powyższe, celem podjętych badań<sup>1</sup> było opisanie sposobu, w jaki pedagodzy specjaliści definiują pojęcie „pedagog specjalny”, a poprzez to określenie, jak badani rozumieją definiowane pojęcie, co, w ich opinii, konstytuuje profesję pedagoga specjalnego. Przyjęta strategia postępowania wykazuje podobieństwo do wymienionej przez Wygotskiego [1989, s. 72–73] metody definicji,

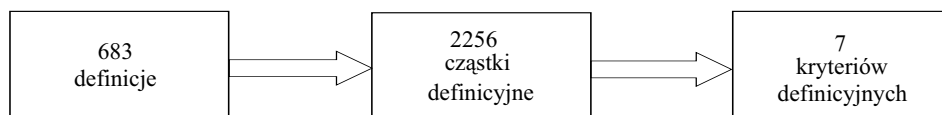
<sup>1</sup> Badania, których wyniki zostaną przedstawione w niniejszym artykule stanowią fragment większego zamierzenia badawczego poświęconego opisowi tożsamości zawodowej pedagogów specjalnych.



polegającej na badaniu sposobu rozumienia pojęć, sprawdzaniu werbalnego definiowania ich treści.

Badani pedagodzy specjaliści zostali poproszeni o pisemne zdefiniowanie terminu „pedagog specjalny”. Odpowiedzi udzieliły 683 osoby. Grupę badanych stanowili pedagodzy specjaliści pracujący z osobami z niepełnosprawnością intelektualną różnego stopnia. Większość w tej grupie to kobiety (90,8%). Przeciętny wiek osoby badanej wynosił 40 lat. Staż pracy ogółem to 16 lat, staż pracy w charakterze pedagoga specjalnego 12,5 roku. Respondenci w przeważającej większości (95%) byli zatrudnieni zarówno w placówkach edukacyjnych, część spośród nich pracuje w placówkach pozaedukacyjnych, takich jak warsztaty terapii zajęciowej, środowiskowe domy samopomocy oraz domy pomocy społecznej.

Analiza wypowiedzi 683 respondentów, którzy zdefiniowali pojęcie „pedagog specjalny” pozwoliła na wyodrębnienie w każdej z zapisanych definicji, tworzących ją elementów znaczeniowych, części definicyjnych odnoszących się do różnych aspektów ujmowanego zagadnienia. Ogółem, w uzyskanym zbiorze definicji pojawiło się 2256 części definicyjnych<sup>2</sup>. Wyróżnienie tych części stało się podstawą pogrupowania ich z uwagi na reprezentowane treści. Analiza znaczeń zgromadzonych części definicyjnych pozwoliła na wyróżnienie siedmiu stosowanych przez badane osoby kryteriów definicyjnych – aspektów, jakie były brane pod uwagę w odpowiedzi na pytanie, kim jest pedagog specjalny (schemat 1).



Schemat 1. Analiza podawanych przez badane osoby definicji pojęcia „pedagog specjalny”

Źródło: Opracowanie własne.

W rezultacie, w definicjach uwidaczniających znaczenia nadawane przez respondentów pedagogowi specjalnemu wyodrębnione zostały następujące kryteria definicyjne – wyróżniki osób wykonujących tę profesję:

- adresaci działań,
- zadania zawodowe,
- atrybuty osobowe pedagoga specjalnego,
- przygotowanie zawodowe/ kwalifikacje,
- środki realizacyjne,
- cele podejmowanych działań,
- miejsca pracy.

<sup>2</sup> Częstka definicyjna rozumiana będzie w niniejszej pracy jako element definicji, jej logiczny, odrębny fragment.

Z uwagi na fakt, iż w poszczególnych definicjach w odniesieniu do jednego kryterium pojawia się często więcej niż jedna częśćka definicyjna, w analizie zostały wzięte pod uwagę zarówno liczebność osób stosujących dane kryterium, jak i liczba częściek definicyjnych ujawnionych w jego ramach (tab. 1).

Tabela 1. Definiowanie terminu „pedagog specjalny” - rozkład liczebności kryteriów definicyjnych uwzględniający liczbę badanych osób oraz liczbę częściek definicyjnych

Kryterium definicyjne	Badane osoby (N=683) <sup>3</sup>		Częstki definicyjne (N=2256)	
	f	%	f	%
Adresaci działań	520	76,13	642	28,46
Zadania zawodowe	394	57,69	716	31,74
Atrybuty osobowe pedagoga specjalnego	258	37,77	595	26,37
Przygotowanie zawodowe	98	14,35	106	4,70
Środki realizacyjne	88	12,88	112	4,96
Cele podejmowanych działań	52	7,61	57	2,53
Miejsce pracy	14	2,05	28	1,24

Źródło: Opracowanie własne.

Najczęściej wskazywany przez respondentów wyróżnik definicyjny pedagoga specjalnego stanowią osoby, z którymi pracuje oraz zadania zawodowe, jakie ma do wykonania. Ponad 3/4 badanych definiuje pedagoga specjalnego poprzez wskazywanie adresatów jego działań. Z kolei, biorąc pod uwagę liczbę częściek definicyjnych, najliczniej (716 częściek definicyjnych) reprezentowane jest kryterium zadań zawodowych. Podobna różnica między hierarchiami kryteriów definicyjnych utworzonymi, biorąc pod uwagę liczbę definicji oraz liczbę zastosowanych przez nich częściek definicyjnych, dotyczy sposobu realizacji zadań zawodowych – stosowanych środków realizacyjnych i przygotowania zawodowego. Definiowanie pedagoga specjalnego przez pryzmat kryterium przygotowania zawodowego miało miejsce częściej niż odwoływanie się do środków realizacyjnych stosowanych w trakcie wykonywania zadań zawodowych. Natomiast kryterium przygotowania zawodowego wyrażane jest przez mniejszą liczbę częściek definicyjnych niż sposób realizowania zadań zawodowych. Wskazane rozbieżności pośrednio dowodzą dużego zróżnicowania zadań zawodowych, jak i stosowanych przez pedagogów specjalnych środków realizacyjnych. Wypowiedzi bada-

<sup>3</sup> Z uwagi na fakt odwoływania się w poszczególnych definicjach formułowanych przez badane osoby do więcej niż jednego kryterium uzyskane wyniki nie sumują się do 683, a odpowiadające im odsetki do 100%.

nych są bardziej jednolite, gdy chodzi o wskazania dotyczące adresatów oddziaływań pedagogów specjalnych oraz przygotowania zawodowego (por. tab. 1).

Wśród wyróżnionych kryteriów najrzadziej natomiast, bo tylko w 14 podawanych przez respondentów definicjach pojawia się miejsce pracy jako wyznacznik definicyjny terminu „pedagog specjalny”. Zgromadzone wokół tego kryterium cząstki definicyjne stanowią jedynie 1,2% wszystkich analizowanych elementów.

Należy zauważyć, iż w grupie przedstawionych kryteriów definicyjnych (tab. 1) pojawiają się kryteria zbieżne z kryteriami tworzącymi definicje obecne w literaturze przedmiotu [por. Olszewski, Parys 2016, s. 214–216]. Jednak nie tyle zestawianie indywidualnych sposobów definiowania pedagoga specjalnego z definicjami słownikowymi, a w rezultacie- określanie ich poprawności stanowi cel działań opisanych w niniejszym tekście, co przedstawienie sposobu, w jaki badani pedagodzy specjali postrzegają własną profesję oraz jej wykonawców, jakie znaczenia im nadają. Uwzględniając tę perspektywę, wśród wyróżnionych kryteriów definicyjnych można wyodrębnić dwie grupy: kryteria odnoszące się bezpośrednio do osoby pedagoga specjalnego - jego atrybuty osobowe oraz przygotowanie zawodowe, a także kryteria odwołujące się do działań, jakie podejmuje, w tym do zadań zawodowych, celu i adresatów działań, stosowanych środków realizacyjnych oraz miejsc pracy pedagoga specjalnego. W niniejszym tekście dokładniej przedstawione zostaną wypowiedzi zgrupowane wokół kryteriów definicyjnych, które odnoszą się bezpośrednio do osoby pedagoga specjalnego.

## Atrybuty osobowe pedagoga specjalnego

Formułując definicje pedagoga specjalnego 258 badanych osób (37,8% ogółu badanych) w swoich wypowiedziach wyróżnikiem definicyjnym uczyniło jego atrybuty osobowe. W zbiorze utworzonym wokół tego kryterium znalazło się 595 cząstek definicyjnych, one z kolei odwoływały się do 243 cech – atrybutów pedagoga specjalnego. Cechy te zostały połączone na podstawie tożsamości znaczeniowej, a w dalszej kolejności podobieństwa znaczeniowego w 52 grupy. Otrzymane w ten sposób grupy atrybutów, w toku dalszych analiz semantycznych, poszukiwania właściwości łączących, zostały zaklasyfikowane do dwóch obszarów – obszaru atrybutów uniwersalnych oraz obszaru atrybutów specyficznych. Obszar atrybutów uniwersalnych obejmuje cechy powiązane z procesami kierunkowymi oraz procesami instrumentalnymi. Natomiast obszar atrybutów specyficznych – traktowanych w tym tekście jako wyraz atrybutów uniwersalnych<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Przykład atrybutu uniwersalnego stanowić może optymizm, jego możliwy, odnoszący się do pracy pedagoga specjalnego wyraz – atrybut specyficzny – to optymizm pedagogiczny.

rozpatrywany jest w odniesieniu do dwóch podobszarów szczególnie istotnych w pracy pedagoga specjalnego – podobszaru atrybutów odnoszących się do wykonywanej pracy (stosunek do wykonywanej pracy, zadania) oraz podobszaru atrybutów wyrażających nastawienie do drugiego człowieka. Należy podkreślić, iż z uwagi na fakt wewnętrznego zróżnicowania znaczeniowego w poszczególnych obszarach oraz wzajemne przenikanie się grup określeń, brak pełnej rozłączności między zbiorami cech, zaprezentowany podział (tab. 2) ma jedynie charakter umowny, ułatwiający opracowanie oraz percepcję pogrupowanych w ten sposób wyników.

Tabela 2. Rozkład liczebności atrybutów przypisywanych pedagogowi specjalnemu w wyróżnionych obszarach i podobszarach

Obszar	Podobszar	Grupy atrybutów		Atrybuty	
		f	%	f	%
Atrybuty uniwersalne	procesy kierunkowe	12	23,08	45	18,52
	procesy instrumentalne	11	21,15	46	18,93
Atrybuty specyficzne	stosunek do wykonywanej pracy	13	25,00	49	20,16
	nastawienie do drugiego człowieka	16	30,77	103	42,39
Razem		52	100,00	243	100,00

Źródło: Opracowanie własne.

Liczebności poszczególnych elementów (zarówno atrybutów, jak i ich grup) w każdym z omawianych podobszarów są zbliżone. Wyjątek stanowi grupa atrybutów specyficznych zawierająca cechy, które dotyczą stosunku do drugiego człowieka. Atrybuty tworzące tę najliczniejszą grupę stanowią 42,4% ogółu wyodrębnionych atrybutów pedagoga specjalnego.

Pierwszy z przedstawianych obszarów to obszar obejmujący **atrybuty uniwersalne odnoszone do procesów kierunkowych**. Zbiór atrybutów uniwersalnych obejmuje 12 grup cech związanych z procesami kierunkowymi, zaangażowaniem emocjonalno-wolitionalnym (schemat 2). Sformułowania pojawiające się najczęściej w tym zbiorze wskazują na siłę i odporność jako atrybuty pedagoga specjalnego. Pedagog specjalny jest zatem definiowany przez badane osoby jako człowiek odznaczający się *silną osobowością, odpornością na stres, również sprawnym fizycznie*. Badani w formułowanych przez siebie definicjach wskazują również na powody, z uwagi na które siła i odporność konstytuują postać pedagoga specjalnego. To człowiek *nieprzytłoczony innością, nieobrażający się, a nawet, co znaczące, choć jednostkowe - znoszący upokorzenia*. Pośrednie potwierdzenie znaczenia odporności w pracy pedagoga specjalnego stanowi wypowiedź jednej z respondentek, która wiąże zawodowe spełnienie ze skutecznym radzeniem sobie z trudno-

ściami: *Spełniony pedagog specjalny jest najlepszym dowodem na ukazanie, że wiele trudności można pokonać i pokonywać każdego dnia.*

- silny/odporny
- odpowiedzialny
- optymista
- kieruje się wartościami
- wierzący
- spokojny/ zrównoważony
- dojrzały emocjonalnie
- o bogatej osobowości/ charakterze
- mający wszechstronne zainteresowania
- podchodzący z entuzjazmem do życia
- ambitny

Schemat 2. Grupy cech uniwersalnych odnoszonych do procesów kierunkowych

Źródło: Opracowanie własne.

W wypowiedziach badanych osób, równie często, co wskazanie na siłę, odporność pojawiają się sformułowania czyniące z odpowiedzialności atrybut pedagoga specjalnego. Powodów pojawienia się odpowiedzialności wśród podawanych przez respondentów wyróżników definicyjnych pedagoga specjalnego można upatrywać w szczególnej wrażliwości osób, z którymi pracuje pedagog specjalny, w specyficznym uzależnieniu tych osób od wpływów środowiska [por. Horowitz, Haritos 1998].

Kolejnym wyznacznikiem, za pomocą którego badane osoby definiowały pedagoga specjalnego, jest optymizm, pozytywne nastawienie do życia, uśmiech, radość, pogoda ducha, poczucie humoru.

Należy przy tym zwrócić uwagę na wypowiedź, która stoi w opozycji do wymienionych cech. W definicji podanej przez jedną z respondentek pojawia się w odniesieniu do pedagoga specjalnego określenie „depresyjny”. Niezbędne wydaje się w tym miejscu przytoczenie pełnego tekstu wypowiedzi badanej, która z przywołanej cechy uczyniła jeden z wyróżników definicyjnych. Jej zdaniem, pedagog specjalny to *człowiek wrażliwy, empatyczny, depresyjny; człowiek, który służy innym*. Dominującym akcentem w przytoczonych zdaniach jest wrażliwość, która nie tylko przyjmuje postać empatii, ale również może stanowić powód pojawiania się tendencji do obniżania nastroju. Wątki poświęcenia się, służenia innym, które przy braku przeciwwagi w uzyskiwanych wzmocnieniach również stano-

<sup>5</sup> Grupy cech pojawiające się na poszczególnych schematach (schematy 2, 3, 4, 5) zostały przedstawione poczynawszy od najbardziej popularnych, skończywszy na cechach najrzadziej pojawiających się w wypowiedziach badanych pedagogów specjalnych.

wić mogą czynniki obniżające nastrój, uwypuklają obciążenia występujące w pracy pedagoga specjalnego.

Pedagog specjalny jest definiowany również przy pomocy innych, odnoszących się do procesów kierunkowych, cech. Te jednak pojawiają się sporadycznie w wypowiedziach badanych osób. Respondenci przykładowo odnoszą się do systemu wartości: w dość niejednoznaczny sposób wyjaśniając pojęcie „pedagog specjalny” piszą o osobie *kierującej się wartościami, posiadającej jasny »kręgosłup« wartości*. Tym samym, wskazują na to, iż podstawą działań, a może i zasobem istotnym dla funkcjonowania pedagoga specjalnego są wartości. Trudno w niektórych przypadkach stwierdzić, o jakie wartości chodzi autorowi wypowiedzi. Niekiedy wartości – atrybuty pedagoga specjalnego odnoszone są do humanitaryzmu, czasem, jak pisze jedna z respondentek: *konglomeratu przeplatających się ze sobą pojęć: odpowiedzialność, wiara, dobro, kreatywność, wiedza, pracowitość, cierpliwość*. Cechy te postrzegane są przez autorkę zacytowanego sformułowania jako ideał człowieczeństwa.

W zbiorze atrybutów przydawanych pedagogowi specjalnemu pojawia się również określenie „wierzący” (*powinien być osobą wierzącą*). Może być ono rozumiane przynajmniej w dwojaki sposób. Albo jako odniesienie do religii [np. chrześcijaństwa], albo można w nim dopatrywać się zbieżności z innymi wymienianymi przez badane osoby cechami pedagoga specjalnego, *z wiarą w skuteczność podejmowanych działań, czy wiarą w możliwości rozwoju dzieci*.

W opinii badanych osób atrybutem pedagoga specjalnego jest również *spokój wewnętrzny oraz zrównoważenie emocjonalne, dojrzała emocjonalność i ukształtowana osobowość*. W wypowiedziach respondentów pojawiają się również określenia takie, jak *bogata osobowość, bogaty charakter, czy wszechstronne zainteresowania*. Bogactwo odnoszone do osobowości, charakteru, zainteresowań zapewne należy łączyć z obfitością różnorodnych, trudnych do wyczerpania zasobów, możliwością dostosowania się do różnych potrzeb, często niedających się przewidzieć sytuacji.

Wśród odnoszących się do procesów kierunkowych atrybutów – wyznaczników definicyjnych pedagoga specjalnego wymienianych przez badane osoby znalazły się również *entuzjazm (entuzjastycznie podchodzi do życia, z entuzjazmem działa), pokora oraz trzeźwy osąd (osoba, która [...] nie dba o rozgłos i wymaga tylko tego co może otrzymać; rozumie, że nie wszyscy mogą wszystko)*.

Druga grupa **atrybutów uniwersalnych to atrybuty odnoszone do procesów instrumentalnych** (schemat 3). Wśród nich dominuje wiedza. Zdaniem respondentów, pedagog specjalnego cechuje *pogłębiona, szeroka wiedza*. Pedagog specjalny *posiada większą wiedzę o dziecku i sposobach pomocy, niż nauczyciel „normalny”; wie, jak pracować z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Przez to, zapewne jego wiedza jest przez badanych określana jako wiedza „specjalna” – wyjątkowa, „specjalistyczna”. Badani wskazują również na interdyscyplinarność wiedzy posiada-

nej przez pedagogów specjalnych: w swojej pracy pedagog specjalny *korzysta z wielu dziedzin wiedzy, posiada zatem wielospecjalistyczną wiedzę*. W zbiorze określeń odnoszonych do wiedzy posiadanej przez pedagoga specjalnego pojawiają się również przymiotniki *wszechstronna* i *holistyczna*.

- dysponuje wiedzą
- profesjonalista
- doświadczony
- kreatywny
- otwarty umysł
- niezależny
- wnikliwy/ dociekliwy
- uważny
- rozważny
- myślący, autorefleksyjny
- przewidujący

Schemat 3. Grupy cech uniwersalnych odnoszonych do procesów instrumentalnych

Źródło: Opracowanie własne.

Kolejny, stosunkowo liczny zbiór określeń stanowią odniesienia do profesjonalizmu –posiadanych przez pedagoga specjalnego profesjonalnych kompetencji. Zdaniem badanych osób pedagog specjalny to profesjonalista, fachowiec, specjalista, osoba „wyspecjalizowana w swojej dziedzinie. W wypowiedziach niektórych spośród badanych osób pojawia się po prostu odwołanie do umiejętności lub kompetencji pedagogicznych jako wyznaczników definicyjnych pedagoga specjalnego. Niektóre z określeń należących do tej grupy podkreślają wyjątkowość pedagoga specjalnego poprzez wskazanie szczególnych kompetencji, jakie posiada. Wyróżnia go także doświadczenie - *mądrość* oraz to, że *zna się na cierpieniu*. Skrótość przywołanej wypowiedzi nie pozwala jednak, stwierdzić, czy to określenie należy traktować jako wyraz posiadanego doświadczenia życiowego, czy zawodowego, wiedzy, związanej z umiejętnością radzenia sobie ze swoim lub cudzym cierpieniem.

Część spośród badanych osób utożsamia pedagoga specjalnego z osobą pomysłową, kreatywną, twórczą, przypisując mu również elastyczność w postępowaniu. Definiowanie pedagoga specjalnego poprzez wskazanie tych cech można wiązać z wymogami pracy pedagoga specjalnego, z koniecznością wyjścia na przeciw zróżnicowanym możliwościom, a co za tym idzie i potrzebom osób, z którymi pracuje. Z kreatywnością powiązane są kolejne grupy cech, z pomocą których badane osoby definiują pedagoga specjalnego. To otwartość umysłu, gotowość na wyzwania oraz niezależność. Zdaniem części respondentów peda-



gog specjalny to człowiek *otwarty*, który *nie boi się wyzwań*, jest *gotowy do przyjmowania wyzwań*, a także *ciekawym świata i ludzi*. To człowiek *bez ograniczeń społecznych* – niezależny od wpływów otoczenia.

Kolejne atrybuty pedagoga specjalnego to: *wnikliwość*, *dociekliwość*, *uwaga*, *rozwaga*. Pedagog specjalny jest definiowany przez respondentów również jako człowiek *trzeźwo myślący*, *autorefleksyjny*, ale także *przewidujący*, *posiadający intuicję*.

Atrybuty uniwersalne znajdują odzwierciedlenie w atrybutach specyficznych odnoszonych do różnych zakresów funkcjonowania. Z uwagi na wyprowadzony z wypowiedzi badanych osób podział, dalsza analiza będzie uwzględniała dwie grupy atrybutów specyficznych – cechy, w których wyraża się nastawienie do wykonywanej pracy oraz cechy ukazujące nastawienie do drugiego człowieka.

W zbiorze **atrybutów specyficznych, ukazujących nastawienie do wykonywanej pracy** (schemat 4) cechami najczęściej przywoływanymi w definicjach wyjaśniających pojęcie „pedagog specjalny” są *cierpliwość*<sup>6</sup> oraz *wytrwałość*. Pedagog specjalny jest definiowany jako *osoba cierpliwa*, która odznacza się *wytrwałością w działaniu*, człowiek *nie zniechęcający się w procesie wychowawczym*, a nawet *uparty*. Badane osoby wskazują również *konsekwencję w działaniu*, a także *rzetelność i sumiennosc* oraz na *bezinteresowność* jako wyróżnik definicyjny pedagoga specjalnego. Pedagog specjalny *nie oczekuje na efekty swej pracy*, jest *mniej nastawiony na sukcesy i widoczne efekty swoich oddziaływań*. Praca absorbuje go. Jak pisze niejednoznacznie jedna z Respondentek: *poświęca więcej czasu (więcej niż np. księgowy, sprzedawczyni) temu co robi*. Można domniemywać, że zapewne nie z uwagi na brak umiejętności, trudności z organizacją pracy, ale dzięki

- *cierpliwy, wytrwały*
- *konsekwentny*
- *sumienny*
- *realizujący/ odczuwający powołanie*
- *bezinteresowny*
- *lubiący swoją pracę*
- *zaangażowany, pełen pasji*
- *ukierunkowany na samorozwój*
- *poszukujący*
- *aktywny*
- *konkretny*
- *dobry organizator*
- *radzący sobie w trudnych sytuacjach*

Schemat 4. Grupy cech specyficznych, w których ukazuje się stosunek do wykonywanej pracy

Źródło: Opracowanie własne.

<sup>6</sup> Cierpliwość stanowi cechę, w przypadku której pojawiają się wątpliwości dotyczące jej umiejscowienia. Może bowiem określać nastawienie do wykonywanej pracy, jak i do drugiego człowieka.

staranności, może też zamiłowaniu do pracy, czy zaabsorbowaniu czynnościami zawodowymi.

Niektórzy badani czynią wyróżnikiem definicyjnym pedagoga specjalnego jego „dopasowanie” do pracy. W ich opinii pedagog specjalny to ktoś, kto *lubi swoją pracę, kocha to co robi, dobrze czuje się w swojej pracy, praca sprawia mu radość, spełnia się w swojej pracy*. Jest też przekonany, że *się do tej pracy nadaje*.

Kolejna grupa określił, jakie badani przywoływali definiując pedagoga specjalnego odwołuje się do zaangażowania i pasji. Pedagog specjalny to człowiek *zaangażowany, wkładający serce w wykonywane zadania*, który wykonuje swoje zadania zawodowe *z zapałem, wewnętrznie przekonany co do słuszności podejmowanych działań, nigdy obojętny*.

Naturalnym zatem wydaje się pojawienie następnej grupy cech definiujących pedagoga specjalnego jako osobę, która *dąży do autorozwoju, rozwija się permanentnie, jest gotowa do podejmowania samorozwoju i doskonalenia zawodowego*, widoczna jest u niej *stała chęć doksztalcenia się*. Pedagog specjalny to również osoba poszukująca nowych pomysłów, rozwiązań problemów, jak i *nowych metod pracy, ciekawych<sup>7</sup> metod pracy, nowych sposobów stymulacji rozwoju dziecka niepełnosprawnego*. Według części badanych osób pedagog specjalny to osoba *aktywna, bogata w energię, pracowita, w swych działaniach konkretna i pragmatyczna*. Jest dobrym organizatorem, posiada kompetencje prakseologiczne. Nieobca jest mu *zdolność radzenia sobie w trudnych sytuacjach; potrafi odnaleźć się w naprawę zaskakujących sytuacjach*, w jakie obfituje pełniona przezeń profesja.

Kolejny wśród wyróżnionych obszarów obejmuje podzielone na 16 grup **atrybuty specyficzne, które wyrażają nastawienie do drugiego człowieka**. To najliczniejszy, w zestawieniu z wcześniej omówionymi (tab. 6), zbiór określeń stosowanych przez badane osoby w definicjach pedagoga specjalnego (schemat 5).

W tym zbiorze najbardziej popularną grupę atrybutów pedagoga specjalnego stanowią empatia oraz wrażliwość. Oto przykłady sformułowań zaliczonych do tej grupy: pedagog specjalny to osoba o *szczególnej wrażliwości, uwrażliwiona na potrzeby innych, wczuwająca się w sytuację i stan emocjonalny ucznia z zaburzeniami i dysfunkcjami, współczująca, wyczulona na relacje międzyludzkie*. Empatia jest cechą często utożsamianą z pedagogiem specjalnym [Nogaś, Wyczesany 1995; Kliś, Kossewska 1996; Lewicka 2006; Olszak 2008, 2010; Bobkowicz-Lewartowska 2009].

Pedagog specjalny definiowany jest również jako człowiek *otwarty na ograniczenia ucznia, na potrzeby innych ludzi, na każdego człowieka*, osoba, która *nie może bać się niepełnosprawności*. Ostatnie sformułowanie stanowi wyjątek wśród wypowiedzi

<sup>7</sup> Być może w nieuświadomiony przez Autorkę wypowiedzi sposób, sformułowanie to budzi refleksję dotyczącą tego, z czyjej perspektywy metody pracy winny być ciekawe? Zapewne powinny zarówno skupiać uwagę, aktywizować osobę, w stosunku do której podejmuje się oddziaływanie, jak i powinny budzić aktywność, ciekawość osoby, która stosuje te metody.

dzi badanych osób – pojawia się tylko w jednej z nich. Zapewne dla pozostałych osób jest to coś bardzo oczywistego lub też lęk przed osobami niepełnosprawnymi wydaje się, z uwagi na doświadczenie, jakie posiadają, czymś tak niezrozumiałym, iż nie biorą go pod uwagę definiując pedagoga specjalnego.

- empatyczny, wrażliwy
- rozumiejący
- akceptujący, wyrozumiały
- dobry, życzliwy
- altruistyczny
- wspierający
- troskliwy, opiekuńczy
- stanowczy
- posiadający talent pedagogiczny
- taktowny
- sprawiedliwy
- komunikatywny
- kontaktowy
- sympatyczny
- budzący zaufanie
- otrafiający współpracować

Schemat 5. Grupy cech specyficznych odnoszących się do relacji z innymi ludźmi

Źródło: Opracowanie własne.

Następnym atrybutem pedagoga specjalnego według opinii badanych osób jest też zrozumienie. W analizowanych wypowiedziach pojawiają się określenia *rozumiejący, pełen zrozumienia*. Część wypowiedzi charakteryzuje się enigmatycznością, brakiem precyzji z uwagi na zastosowane skróty myślowe. Pedagoga specjalnego przedstawiany jest w nich jako *osoba rozumiejąca w specjalny sposób osoby z niepełnosprawnością*, w innej wypowiedzi *darzy [...] rozumieniem inność = niepełnosprawność, rozumie świat ludzi specjalnej troski*. W prezentowanej grupie określeń pojawiają się również bardziej precyzyjne wypowiedzi dotyczące pedagoga specjalnego: *rozumie charakter i psychikę ludzką, problemy osób niepełnosprawnych, potrzeby jednostki*.

Empatia, zrozumienie mogą być postrzegane jako cechy leżące u podstaw akceptacji drugiego człowieka. Zdaniem części respondentów właśnie akceptacja oraz wyrozumiałość, także tolerancja to cechy, za pomocą których należy również definiować pedagoga specjalnego. W definicjach pojawiają się zatem następujące, odnoszone do pedagoga specjalnego, sformułowania: *akceptujący odmienności, akceptuje osoby upośledzone, potrafi akceptować, tolerować osoby upośledzone, osoba tolerancyjna, ma większe wyczucie [...] tolerancji*<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> To interesujące sformułowanie może wskazywać nie tylko na tolerancję, jako cechę – wyróżnik pedagoga specjalnego, ale też na przypisywaną mu wrażliwość, umiejętność dostosowania swoich działań do potrzeb sytuacji.

Badane osoby definiując pojęcie „pedagog specjalny” odwoływały się również do dobroci, serdeczności i życzliwości jako cech emblematycznych dla pedagoga specjalnego. W wypowiedziach pojawia się motyw serca. Pedagog specjalny definiowany jest jako człowiek odznaczający się *dobrym, wielkim, a nawet ogromnym sercem, sercem otwartym na potrzeby innych, mający serce na dłoni, patrzący sercem*, człowiek, który *bardziej posługuje się sercem niż wiedzą*. Pedagog specjalnego definiuje *pozytywne nastawienie do ludzi*. Jest osobą, która *czierpie radość z przebywania z drugim człowiekiem, lubi ludzi i świat, kochającą swoich uczniów*.

Postępowaniem pedagoga specjalnego kieruje altruizm. W analizowanych wypowiedziach stanowi on kolejny atrybut pedagoga specjalnego. Pedagog specjalny w swoim postępowaniu *kieruje się dobrem dziecka, chce wnieść w życie innych coś dobrego, jest dla drugiego człowieka, potrafi „być” z dziećmi nie tylko podczas lekcji – wyjść poza ramy wytyczone przez pensum, zakres obowiązków, żyje dla innych, jest skory do poświęceń, oddany dzieciom*. To także osoba, która *potrafi wspierać, gotowa przyjść z pomocą, zdeterminowana na pomoc, to ktoś, kto stara się być pomocnym drogowskazem, a nawet bez litości pomaga – starając się czynić to w racjonalny sposób, nie ulegając niepotrzebnie emocjom, nie poddając roztkliwieniu*.

Wypowiedzi badanych zwracają uwagę również na troskliwość i opiekuńczość jako cechy dopełniające znaczenie terminu „pedagog specjalny”. Pedagog specjalny w tych wypowiedziach jest definiowany jako *troskliwy, opiekuńczy człowiek, który troszczy się o całego człowieka, jest Ojcem i opiekunem wychowanków*. Obok wymienionych cech pojawiają się też odnoszone do pedagoga specjalnego takie określenia jak: *stanowczy, trzymający dyscyplinę, wymagający*.

Część sformułowań wskazuje również na talent pedagogiczny, wycucie i takt pedagogiczny oraz sprawiedliwość jako wyróżniki znaczenia terminu „pedagog specjalny”.

W licznych zbiorze atrybutów przypisywanych pedagogowi specjalnemu pojawiła się również komunikatywność oraz kontaktowość. Pedagog specjalny jest definiowany jako człowiek odznaczający się komunikatywnością, który *jasno i precyzyjnie wyraża się, komunikuje się językiem wychowanków, potrafi rozmawiać z ludźmi specjalnej troski, a nawet potrafi rozmawiać z rozmówcą, tak jak on tego oczekuje, łatwo nawiązuje kontakt, ma dobry kontakt z młodzieżą, potrafi także nawiązać kontakt emocjonalny i psychiczny z ludźmi specjalnej troski, szuka porozumienia ze słabszym*. Pozostałe, odnoszone do pedagoga specjalnego, atrybuty wyznaczane są przez następujące sformułowania: *sympatyczny, ciepły, budzący zaufanie, osoba, która kształtuje pozytywną atmosferę, tworzy atmosferę życzliwości i bezpieczeństwa*.

Ostatnia grupa atrybutów specyficznych wiążących się ze stosunkiem do innych ludzi zawiera cechy zgromadzone wokół pojęcia „współpraca”. Umiejętność pracy w zespole stała się wyróżnikiem definicyjnym pedagoga specjalnego w przypadku części z wypowiedzi badanych osób. Pedagog specjalny definiowa-

ny jest w nich jako osoba *potrafiąca współpracować, zdolna do pracy zespołowej, szanująca innych, szukająca kompromisów, ale przy tym, broniąca* (własnych? – przyp. S.O.) *odczuć i przekonań.*

## Przygotowanie zawodowe pedagoga specjalnego

Kolejny, wyróżniony zbiór elementów tworzących definicje terminu „pedagog specjalny” dotyczy przygotowania i kwalifikacji zawodowych. Częstki definicyjne przynależne do tego zbioru zostały zgrupowane, z uwagi na znaczenia, jakie niosą wokół czterech terminów kluczowych – „przygotowania”, „wykształcenia”, „uprawnień” i „kwalifikacji” (tab. 3).

Tabela 3. Definiowanie terminu „pedagog specjalny” - rozkład liczebności cząstek definicyjnych dot. kryterium „przygotowanie zawodowe” z uwagi na termin kluczowy

Termin kluczowy	f	% w grupie	% z całości
Przygotowanie	28	26,42	1,24
Wykształcenie	38	35,85	1,68
Uprawnienia	18	16,98	0,80
Kwalifikacje	22	20,75	0,98
Razem	106	100,00	4,70

Źródło: Opracowanie własne.

Termin „przygotowanie” w definicjach podawanych przez respondentów bywa doprecyzowany jako przygotowanie zawodowe, przygotowanie do pracy, czy też przygotowanie pedagogiczne. Zastosowane przez badanych pedagogów specjalnych sformułowania zwracają także uwagę na niejednorodny, wieloaspektowy charakter tego przygotowania (*teoretyczne i praktyczne; dydaktyka i praktyka; merytoryczne, psychologiczne i metodyczne; pedagogiczne; dodatkowe – kierunkowe*). W wypowiedziach respondentów w odniesieniu do przygotowania „definiującego” pedagoga specjalnego stosowane są określenia akcentujące, a nawet wzmacniające jakość tego przygotowania: *gruntowne, solidne, dobre, odpowiednie*. Być może jest to efekt doświadczenia autorów tych wypowiedzi, które pokazuje, że nie zawsze przygotowanie zawodowe prezentuje taką jakość, bywa również niegruntowne, czy nieodpowiednie. Obok przywołanych określeń odnoszących się do jakości przygotowania stanowiącej wyznacznik definicyjny terminu „pedagog specjalny” pojawiają się jeszcze dwa przymiotniki: „szczególne” i „specjalistyczne”.

Z określeniem „przygotowanie” ściśle powiązany znaczeniowo jest termin „wykształcenie”. To termin najczęściej (38 razy) przywoływany w zgrupowanych wokół kryterium „przygotowanie zawodowe” częściach definicyjnych. Ukazuje pedagoga specjalnego jako osobę posiadającą wykształcenie wyższe, ukończone studia na kierunku pedagogika specjalna lub kurs kwalifikacyjny uprawniający do pracy z osobami z niepełnosprawnością, *do wykonywania tego zawodu*. Określenia towarzyszące terminowi „wykształcenie” zwracają uwagę na jego zakres treściowy – pedagog specjalny posiada wykształcenie pedagogiczne. Pojawiają się też uszczegółowienia – *wykształcenie pedagogiczne, lecz nie ogólne, a specjalistyczne, wykształcenie w temacie i problematyce niepełnosprawności, wykształcenie z zakresu pedagogiki specjalnej*. Zapewne wszystkie trzy przytoczone wypowiedzi z różną precyzją zwracają uwagę na ten sam aspekt wykształcenia pedagoga specjalnego. Dodatkowo, w definicjach uzyskanych od respondentów pojawiają się informacje o kierunkowym wykształceniu. Określenie to może być odnoszone zarówno do kierunku pedagogika specjalna, a w przypadku nauczycieli przedmiotu – do wykształcenia z zakresu określonych dyscyplin naukowych. Wykształcenie, jakie posiada pedagog specjalny jest określane przez badane osoby również jako wszechstronne, szczególne, czy odpowiednie<sup>9</sup>. Każdy z tych przymiotników wypukla inny aspekt wykształcenia: jego zakres, wyjątkowość, czy adekwatność do wymagań roli zawodowej.

O ile w przypadku dwóch wymienionych już terminów („przygotowanie”, „wykształcenie”) aspekt formalnych wymagań pojawiał się niejako pośrednio (*wykształcenie uprawniające do pracy*”, „*studia uprawniające do wykonywania tego zawodu*), o tyle dwa kolejne terminy („uprawnienia”, „kwalifikacje”) uwypuklają ten aspekt w bezpośredni sposób. Pedagog specjalny zatem to posiadacz *uprawnień do pracy, do diagnozy, edukacji, terapii, do prowadzenia zajęć edukacyjnych, terapeutycznych*. To osoba legitymująca się kwalifikacjami z *zakresu pedagogiki specjalnej, kwalifikacjami do pracy z osobami niepełnosprawnymi, zezwalającymi na pracę w zawodzie*. W odniesieniu do kwalifikacji posiadanych przez pedagoga specjalnego badani stosują określenia: „specjalne”, „rozszerzone”, „dodatkowe” – sygnalizując istnienie cech różnicujących kwalifikacje pedagoga specjalnego od kwalifikacji innych pedagogów, bądź też wskazując, iż określenie „pedagog specjalny” odnosi się do osoby *wysoko wykwalifikowanej*. Terminowi „kwalifikacje” towarzyszy również określenie „odpowiednie”. Włączeniu tych dwóch słów można upatrywać dążności do nadania definicji uniwersalnego charakteru – podobnie, jak w przypadku stwierdzenia, iż pedagog specjalny to osoba *wykwalifikowana w konkretnej dziedzinie pracy*. Jednak ujawniająca się uniwersalność przekazu osłabia jego precyzję, łącząc równocześnie mogące się nawet istotnie różnić między sobą wymagania formalne,

<sup>9</sup> W definicjach zapisanych przez respondentów pojawiło się również określenie „osoba dobrze wykształcona”.



dotyczące pełnienia roli zawodowej pedagoga specjalnego. Jest to, w przypadku dużego zróżnicowania stanowisk pracy, a co za tym idzie i wymagań, zabieg często niezbędny.

## Refleksje końcowe

Uzyskany w trakcie badań obszerny materiał pozwolił na zaobserwowanie znacznego zróżnicowania wypowiedzi dotyczących pedagoga specjalnego. Definicje formułowane przez respondentów nie tylko różniły się pod względem struktury. Różnicowała je także precyzja zastosowanych sformułowań. Pojawiające się rozbieżności można wiązać zarówno z odmiennym doświadczenia zawodowego, jak i pozazawodowego osób badanych, zindywidualizowaną reprodukcją przyswojonych gotowych sądów i definicji<sup>10</sup> oraz zróżnicowaną skłonnością do refleksji. Nie sposób jednak określić proporcji między poszczególnymi czynnikami źródłowymi w procesie definiowania. Trudno także stwierdzić, na ile wypowiedzi badanych osób, definicje, jakie formułują, stanowią wyraz myślenia życzeniowego (wyrażają idealny obraz pedagoga specjalnego), na ile to ekspresja posiadanego doświadczenia, które czyni bardziej realnym ten obraz.

Podjęte działania mogą stanowić wstęp do dalszych analiz oraz punkt wyjścia do refleksji, również autorefleksji nad profesją, sposobem patrzenia na nią oraz jego uwarunkowaniami. Refleksja ta dotyczyć może przykładowo „wyjątkowości” – cechy, która uwidacznia się w wyraźny sposób w terminie „pedagog specjalny”, na jaką wskazuje obecność w nim określenia „specjalny”. Cecha ta ujawniła się także w definicjach tworzonych przez badane osoby.

Poprzez użycie określeń „szczególne” i „specjalistyczne” respondenci zwracali uwagę na specyfikę, wyjątkowość przygotowania, jakim dysponuje pedagog specjalny. Znacząca w tym kontekście staje się wypowiedź jednej z respondentek, dla której pedagog specjalny to człowiek *specjalnie przygotowany na specjalne sytuacje*. Wskazuje tym samym na powód, z uwagi na który pedagog specjalny winien być w szczególny sposób przygotowany do wykonywania zadań zawodowych. Jest nim wyjątkowość zadań zawodowych pedagoga specjalnego oraz szczególny kontekst ich realizacji. Określenia podkreślające wyjątkowość pedagoga specjalnego pojawiały się także wśród cząstek definicyjnych dotyczących kompetencji, jakie posiada lub posiadać powinien. Pedagog specjalny, zdaniem badanych, to ktoś, kogo charakteryzują *szczególne kompetencje, ponadprzeciętne, specjalne, wyjątko-*

<sup>10</sup> W wypowiedziach osób badanych można bowiem ujrzeć odbicie obecnych w literaturze przedmiotu rozważań dotyczących sylwetki pedagoga specjalnego, kompetencji, jakie winien posiadać [por. Grzegorzewska 1964; Borzyszkowska 1983; Lipkowski 1992; Kosakowski 1996; Tomasik 1997; Ossowski 1998; Olszak 2001; Garlej-Drzewiecka 2002; Plutecka 2006].



*we umiejętności pedagogiczne, szerszy wachlarz umiejętności dydaktycznych i pedagogicznych, a także nie tylko wszechstronna wiedza, ale również wszechstronne uzdolnienia. Posiada umiejętności dużo większe niż zwykli nauczyciele, widzi więcej niż ktokolwiek, rozumie w specjalny sposób.*

Wyjątkowość akcentowana w formułowanych przez badane osoby definicjach pedagoga specjalnego współbrzmi z intencjami Marii Grzegorzewskiej i jej współpracowników z Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej [Parys, Olszewski 2009]. Jednak współcześnie może budzić wątpliwości biorąc pod uwagę dobór do zawodu oraz sposoby nabywania przez pedagogów specjalnych formalnych kwalifikacji zawodowych.

Z jednej strony niewątpliwie korzystną może być sytuacja, gdy postrzega się wykonywaną przez siebie profesję jako niezwykłą, wyróżniającą się na tle innych profesji, nadając jej znamiona wyjątkowości, przydając jej wartości. Może to być czynnik motywujący do pracy i do samorozwoju, generujący wysiłek sprostaniamu wymaganiom zawodowym. W praktyce jednak, nie zawsze pedagog specjalny jest tym, który rzeczywiście jest wyjątkowo, lepiej przygotowany do pracy. Ponadto obecnie zadania zawodowe pedagoga specjalnego stają się mniej specyficzne: z osobami z niepełnosprawnością pracują również i inni pedagodzy.

Z drugiej strony – opisywany sposób postrzegania pedagoga specjalnego może jednak wywoływać przekonanie o zupełnej odmienności stosowanych przez pedagogów specjalnych środków, tym samym „uspecjalniać” działania podejmowane wobec osób niepełnosprawnych. Tworząc tym samym przez etykietę „specjalne” dystans, bariery, w rezultacie utrudniając bądź podając w wątpliwość realizację zasady normalizacji w pracy z osobami z niepełnosprawnością.

## Bibliografia

- Bobkowicz-Lewartowska L. (2009), *Rola empatii i inteligencji emocjonalnej w pracy z osobami niepełnosprawnymi* [w:] *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością*, C. Kosakowski, A. Krause, M. Wójcik (red.), Toruń, s. 47–52.
- Borzyszkowska H. (1983), *Osobowość pedagoga specjalnego*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 5–12.
- Chrzanowska I. (2004), *Wypalenie zawodowe nauczycieli a ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i uczniów o prawidłowym rozwoju na etapie szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Eckert U. (1986), *Zadania nauczyciela kształcenia specjalnego*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, s. 115–121.
- Garlej-Drzewiecka E. (2002), *Wokół kompetencji pedagoga specjalnego* [w:] *Nauczyciel szkoły specjalnej – szanse i bariery działalności zawodowej*, J. Michalski (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 50–59.
- Gasik W. (1991), *Pedagog specjalny* [w:] *Pedagogika specjalna. Psychopedagogiczne i medyczne studium terminologiczne*, J. Pańczyk (red.), IWZZ, Warszawa, s. 100.

- Gliszczyńska X. (1991), *Psychologiczny model efektywności pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Grzegorzewska M. (1964), *Wybór pism*, PWN, Warszawa.
- Grzegorzewska M. (1996), *Listy do młodego nauczyciela. Cykl I–III*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa.
- Horowitz F.D., Haritos C. (1998), *The organism and the environment: implications for understanding mental retardation* [w:] *Handbook of mental retardation and development*, J.A. Burack, R.M. Hodapp, E. Zigler (red.), Cambridge University Press, Cambridge.
- Kliś M., Kossewska J. (1996), *Empathy in the structure of personality of special educators*, ERIC, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405323.pdf> [dostęp: 05.2017].
- Kopec D. (2002), *Pedagog specjalny wobec zachowań samouszkodzających osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną* [w:] *Nauczyciel szkoły specjalnej – szanse i bariery działalności zawodowej*, J. Michalski (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 133–140.
- Kosakowski C. (1996), *Pedagog specjalny – kim być powinien?* [w:] *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwość zmian*, J. Wyczęsany, H. Kosętko (red.), Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków, s. 27–43.
- Kupisiewicz M. (2013), *Słownik pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN S.A., Warszawa.
- Lewicka A. (2006), *Rozwijanie empatii u studentów pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Lipkowski O. (1992), *Osobowość pedagoga specjalnego*, „Szkoła Specjalna”, nr 5, s. 214–219.
- Michalski J. (2001), *Być przydatnym zawodowo nauczycielem szkoły specjalnej*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Nogaś A., Wyczęsany J. (1995), *Empatia a syndrom „wypalenia się” sił wśród nauczycieli placówek specjalnych dla osób upośledzonych w stopniu umiarkowanym i znacznym* [w:] *Pomoc psychopedagogiczna dzieciom niepełnosprawnym*, J. Wyczęsany (red.), Częstochowa, s. 209–226.
- Olszak A. (2001), *Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Olszak A. (2008), *Poziom empatii i hierarchia wartości studentów pedagogiki specjalnej* [w:] *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, Z. Palak (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 230–238.
- Olszak A. (2010), *System wartości i poziom rozumienia empatycznego pracowników domów pomocy społecznej* [w:] *Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia*, Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 244–249.
- Olszewski S., Parys K. (2016), *Rozumieć chaos – rzecz o terminach i znaczeniach im nadawanych w pedagogice specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Ossowski R. (1998), *Nauczyciel-wychowawca w edukacji specjalnej* [w:] *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, M. Chodkowska (red.), Wydawnictwo UMCS.
- Parys K., Olszewski S. (2009), *Ewolucja poglądów na temat kształcenia pedagogów specjalnych w Polsce*, „Niepełnosprawność. Półrocznik naukowy. Teoretyczne i metodologiczne konteksty pedagogiki specjalnej”, nr 1, s. 103–112.
- Plichta P. (2015), *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.

- Plutecka K. (2006), *Kompetencje zawodowe surdopedagoga z wadą słuchu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sekułowicz M. (2002), *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Sekułowicz M. (2005), *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym. Analiza przypadków*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Tomasik E. (1997), *Problematyka teleologiczna i deontologiczna w pedagogice specjalnej* [w:] *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, E. Tomasik (red.), WSPS, Warszawa, s. 12–23.
- Tomkiewicz-Bętkowska A. (2015), *ABC pedagoga specjalnego. Razem łatwiej. Nowe doświadczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Wygotski L.S. (1989), *Myslenie i mowa*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Zaorska M. (2015), *Tyflopedagog wobec problemu aktywności życiowej – zawodowej i prozawodowej osób dorosłych z niepełnosprawnością wzrokową*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń.

Irena Ramik-Mażewska

Uniwersytet Szczeciński

## Osoba niepełnosprawna w perspektywie globalizacji

W niniejszym artykule poddano opisowi główne aspekty globalizacji oraz wybrane dokumenty, które w skali Unii Europejskiej stały się gwarantem zmiany sytuacji życiowej osób niepełnosprawnych. Globalizacja jest procesem bardzo złożonym. Definiuje się ją przede wszystkim jako działania zmierzające do budowania gospodarki światowej bez granic. Jej cechą nadrzędną jest unifikacja konsumpcji i kultury życia poszczególnych społeczeństw, która ma pozytywne i negatywne aspekty. Szczególnie niepokoi, poprzez produkty rynku światowego, pozbawianie ludzi indywidualizacji potrzeb. Złożoność aspektów globalizacji ciągle podlega analizie. Poszukuje się rozwiązań systemowych, gospodarczych i aksjologicznych. Tworzone międzynarodowe dokumenty, przyjmujące formułę deklaracji, konwencji, kart, są źródłem wiedzy o osobach niepełnosprawnych, ich potrzebach i kierunkach działań państw, w taki sposób, by zapewnić osobom niepełnosprawnym realizację ich praw. I nie chodzi tu tylko o prawa zawarte w tych dokumentach, ale wszelkie prawa człowieka, aby w gąszczu idei i rozwiązań nie zgubić podmiotowości i wolności jednostki niepełnosprawnej.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, globalizacja, prawa człowieka.

## Disable person in the globalised world

The article focuses on the main aspects of globalisation as well as selected documents that, within the European Union, guarantee the disabled changes in their life situation. Globalisation is a very complex process which is mainly described as efforts put towards creation of a unified, borders-free economy. Standardisation of the consumption and the style of living amongst particular societies, is the main feature of globalisation. That phenomena has, certainly, both the positive and the negative aspects. Depriving people of the individual needs, by deluging markets with global products, is of particular concern. Negative aspects of globalisation are still being analysed. Systemic, economy and axiological solutions are being searched for. Knowledge about the disabled, their needs, and the directions countries take is based on multinational documents, such as declarations, conventions or charters. Those ensure that the rights of the disabled are exercised. Not only are they the rights that derive from the documents, but also all the human rights. It is important not to forget about the subjectivity and freedom of a disable individual.

Key words: disability, globalisation, human rights

## Wprowadzenie

Aktywni czy bierni aktorzy życia, wszyscy bierzemy udział w globalnym dyskursie o jego kształt, jakość czy przeobrażenia. Szczególnego znaczenia nabiera dyskurs, który rozważa sytuację osób niepełnosprawnych. Problem ma ogromny zasięg, bowiem osoby niepełnosprawne istnieją na całym świecie, we wszystkich krajach i środowiskach społecznych. Coraz częściej zmuszane są do konfrontowania się z nową, wieloznaczną, ambiwalentną rzeczywistością wzbudzającą dysnans pomiędzy tym, co utrwalane a doświadczane. Z jednej strony jesteśmy świadkami bardzo szybkiego tempa nauki, techniki, zmieniającego się prawa, z drugiej zaś strony to, co miało służyć życiu i zdrowiu człowieka, stało się sądem decydującym, wykluczającym, stygmatyzującym. Poprawy sytuacji osób niepełnosprawnych upatruje się współcześnie w procesie globalizacji. Łączenie się kolejnych krajów w obrębie Unii Europejskiej wiąże się z unifikacją, która zmierza najpierw do poszukiwania, a następnie wprowadzania w różnych krajach podobnych rozwiązań organizacyjnych i prawnych. Rozwój kultury globalnej nie powinien tracić z oczu potrzeb osób najsłabszych. Nie jest to zadanie łatwe, wymaga bowiem ciągłego namysłu nad wyborami kierunków globalizacji tak, aby służyła przede wszystkim odpowiedzialnie realizowanym zasadom solidarności i pomocniczości.

W niniejszym artykule poddano opisowi główne aspekty globalizacji oraz wybrane dokumenty, które w skali Unii Europejskiej stały się gwarantem zmiany sytuacji życiowej osób niepełnosprawnych. Problematyka Polski jest jedynie zasygnalizowana, ponieważ jest to obszar odrębnej analizy.

## Globalizacja jako nowa tendencja w rozwoju kultury

Termin „globalizacja” pochodzi od słowa „glob”, co wskazuje na ogólnoświatowy charakter pojęcia określającego zjawiska gospodarcze, społeczne i polityczne występujące na arenie światowej. Współcześnie bardzo często mówi się o tym, że świat stał się globalną wioską, w której granice pomiędzy poszczególnymi krajami uległy zatarciu, a kultura, gospodarka ulegają swoistej unifikacji. Terminu tego jako pierwszy użył Robertson w 1985 roku, który stwierdził, że globalizacja to nic innego jak pewien zespół zróżnicowanych procesów, których celem jest współorganizacja wspólnego świata [Cynarski 2003, s. 17].

W literaturze przedmiotu termin ten nierzadko tłumaczy się przez pryzmat internacjonalizacji, czyli wzrostu wymiany handlowej pomiędzy poszczególnymi krajami świata, a także wzrostu wzajemnej zależności handlowej. Jest to naj-

powszechniejsze rozumienie procesu globalizacji. Dotyczy ono bowiem intensyfikacji wymiany dóbr, produktów, a zatem i konsumpcji ponad granicami państwowymi. Globalizację definiuje się także jako proces budowania gospodarki światowej bez granic, opartej na liberalizacji [Cynarski 2003, s. 18].

Proces globalizacji, choć najsilniej związany ze sferą gospodarczą, dotyka także sfery politycznej i kulturowej. Ukierunkowany jest na minimalizację możliwych barier dla rozwoju mechanizmu alokacji rozwijającego się i funkcjonującego ponad granicami państw świata, cechujących się odmiennym poziomem rozwoju gospodarczego, zróżnicowanymi systemami wartości, zasobami kultury i dziedzictwa narodowego [Cynarski 2003, s. 7]. W związku z procesami globalizacyjnymi dochodzi do uniformizacji w zakresie konsumpcji oraz kultury życia poszczególnych społeczeństw, posiadających odmienną tradycję, tożsamość narodową, historię i dziedzictwo kulturalne [Szymański 2001, s. 60].

Ludzkie potrzeby zaczynają być pozbawione indywidualizacji, stają się niejako produktem światowego rynku, który w ten sposób dąży do rozwoju i ekonomicznego zysku. Społeczeństwom międzynarodowym zostaje narzucony styl życia, ukierunkowany głównie na konsumpcję; jest to styl życia, który najpełniej wyraża nazwa *Mc świat* [Barber 1998, s. 7–9]. Ludzie tracą poczucie realnej wolności, zyskują natomiast poczucie wolności pozornej, która jest idealna dla celów konsumpcyjnych. Wartości kulturowe podporządkowane są konsumpcji, a ta z kolei tworzy dodatkowo unifikację kultury. Do głównych cechy *Mc świata* zalicza się:

- efektywność i wygodę uzyskiwane przez unifikację i jednoczesny sposób obsługi;
- przewidywalność, czyli realizacja tego samego standardu niezależnie od kraju;
- wykorzystywanie technologii w procesie produkcji, które ograniczają zaangażowanie człowieka jako pracownika;
- wykorzystywanie klientów w efektywnej obsłudze klienta, czyli samoobsługa [Ritzer 1997, s. 31–36].

Globalizacja jako zjawisko ma swoje przyczyny. Wśród wielu z nich na pewno należy wymienić postęp nauki, stosowanie nowych technologii, automatyzację, wzrost znaczenia czynnika czasu, który obecnie staje się pożądaną umiejętnością elastycznego dostosowania się do zmieniającego się otoczenia firmy czy zmienności trendów rynkowych [Zysnarska 2006, s. 104]. Najbardziej jednak znaczącego czynnika upatruje w intensywnej, na przestrzeni ostatnich lat, rewolucji informacyjnej. Pojawiły się ogromne możliwości dostępu do informacji oraz gromadzenia i przetwarzania informacji. Na skutek tego zmieniło się oblicze społeczeństwa – z przemysłowego na informacyjne. Do użytku codziennego weszły takie urządzenia, jak: komputer, tablet, smartfon, telewizja satelitarna i fax. Razem, z tak szybkim i efektywnym rozwojem informacji, rozwija się auto-

matyzacja skutkująca przyspieszeniem rozwoju różnych gałęzi transportu i związanej z nim infrastruktury.

Giddens twierdzi, że globalizację napędzają trzy kluczowe czynniki. Pierwszy z nich dotyczy zmian politycznych, rozpadu bloków i państw, rozwoju międzynarodowych i regionalnych mechanizmów rządowych. Drugi ma charakter ponadnarodowy i wiąże się z wielkimi korporacjami, które odpowiadają na 2/3 światowego handlu. Trzeci zaś to informatyzacja społeczeństwa, której konsekwencją jest wzrost świadomości globalnej jednostki [Giddens 2004, s. 78]. Zatem nie pieniądź, a wiedza i informacja stały się obecnie najważniejszymi czynnikami rozwoju globalizacji.

Zdobycie informacji, jej przetworzenie, gromadzenie i dystrybucja to współcześnie bardzo ważne i pożądane umiejętności. Proces globalizacji wpływa na naturę wszystkich relacji społecznych, niszcząc tym samym strukturę modelu społeczeństwa państwowego, a na jego miejsce powołując społeczeństwo globalne. Społeczeństwo to posiada ponadnarodowy charakter, funkcjonuje w wirtualnym wymiarze i ciągle jest poddawane coraz intensywniejszemu wpływowi cyfryzacji. Wiąże się to nierozzerwalnie z przepływem wiedzy, która wpływa na obniżenie kosztów komunikacji i zwiększenie transferu przesyłania różnego rodzaju danych. Ta globalna wiedza jednak nie dotyczy tylko samej informacji, ale także jest ważnym nośnikiem idei, koncepcji i wymiany poglądów, wpływających na zmianę funkcjonowania rynków światowych, społeczeństw i jednostek społecznych. Zdaniem Kunikowskiego i Szmitkowskiego globalizacja „opisuje internacjonalizację i integrację globalnej społeczności w jedno społeczeństwo bez barier i granic państwowych” [Kunikowski, Szmitkowski 2004, s. 17]. Kubiak natomiast twierdzi, że odnosi się ona głównie „do wszystkich znaczących przeobrażeń, które dokonały się na świecie w ciągu ostatnich dekad, szczególnie w obszarze powiązań organizacyjno-strukturalnych, politycznych, ekonomicznych, ekologicznych i kulturowych” [Kubiak 2007, s. 335]. Przeobrażenia te posiadają swoje pozytywne, jak i negatywne konsekwencje. Spośród wielu pozytywów z pewnością należy wymienić:

- podniesienie poziomu opieki zdrowotnej;
- dostęp do nowych metod nauczania i zwiększenie możliwości samokształcenia;
- zwiększenia zakresu demokracji, a tym samym niwelacja barier terytorialnych, informacyjnych oraz prawnych;
- powstanie i rozwój nowych form pracy i możliwość samozatrudnienia;
- przez sprawną i skuteczną komunikację tworzenia się nowych form kultury;
- wyrównywanie szans zawodowych i edukacyjnych;
- wzrost możliwości zatrudnienia dla osób niepełnosprawnych lub wychowujących dzieci samotnie [Majta 2005, s. 6].



Z kolei do negatywnych konsekwencji procesów globalizacyjnych należą:

- cieplenie klimatu;
- zanieczyszczenie i degradacja naturalnych środowisk przyrodniczych;
- ucieczka w szarą strefę;
- neokolonializm ekologiczny;
- pogłębianie nierówności w dostępie do zasobów środowiskowych;
- upowszechnianie konsumpcjonizmu;
- erozja społeczeństw obywatelskich;
- rozwój świata monocywilizacyjnego;
- wzrost poziomu niekontrolowanych procesów ponadnarodowych o charakterze patologicznym i przestępczym;
- upadek humanizmu i przekształcanie ludzi w tanią siłę roboczą lub w tani towar [Majta 2005, s. 6–7].

Negatywne aspekty globalizacji ciągle podlegają analizie. Poszukuje się rozwiązań systemowych, gospodarczych i aksjologicznych. O obszarze systemowym bardzo silnie akcentuje się konieczność ciągłej analizy działalności kompleksowych, dynamicznych i zintegrowanych systemów społecznych. Opracowywanie i wdrażanie nowych modeli dotyczących włączania osób starszych do sfery życia politycznego i publicznego oraz opracowywanie i wdrażanie nowych modeli opieki nad chorymi. Nadzieje związane z proekologicznymi tendencjami w gospodarce dotyczą przede wszystkim zaostreżenia odpowiedzialności za produkcję w kontekście ochrony środowiska, ryzyka wystąpienia szkód i zagrożeń ekologicznych. W świecie wartości byłby to, po pierwsze, proces przechodzenia od nauki pomijającej wartości do nauki odpowiedzialnej etycznie, po drugie zaś proces przechodzenia od panującej nad ludźmi technokracji do służącej humanizacji społeczeństwa technologii [Goban-Klas, Sienkiewicz 1999, s. 62–63]. Globalizacja jawi się zarówno jako proces, jak i zjawisko, które można porównać to bytu płynnego, giętkiego, falującego, ciągle dopełnianego wytworami cywilizacji. Wymaga od współczesnego człowieka otwartości na informację oraz zdolności do permanentnego jej przetwarzania i rozumienia. Ta idea próbuje być równoważona wymianą międzynarodowych doświadczeń, dokumentów, aktów prawnych, które mają z jednej strony procesy globalizacji uczynić dostępne wszystkim, z drugiej zaś chronić tych, którzy nie zawsze mogą być czynnymi uczestnikami przemian globalizacyjnych, w tym także osoby niepełnosprawne. Technokratyczny świat stawia obecnie na pierwszym miejscu ekspertów, speców, organizatorów, osoby, które posiadają specjalistyczną wiedzę i wysokie kompetencje. Zachodzi więc potrzeba formalnych uwarunkowań, które w tym rozpędzonym świecie pozwolą wszystkim osobom, a osobom niepełnosprawnym szczególnie, być klientami życia, a nie tylko jego beneficjentami.

## Wybrane obszary europejskich działań na rzecz osób niepełnosprawnych

Zdefiniowanie niepełnosprawności człowieka od lat przysparza badaczom wiele problemów. Dyskurs nierzadko toczy się na styku dwóch perspektyw medycznej i społecznej. W tej pierwszej niepełnosprawność traktuje się jako cechę negatywną. Prowadzi to do tworzenia się mechanizmów wykluczających osoby niepełnosprawne z życia społecznego i akcentowania potrzeby działań charytatywnych i opiekuńczych. W perspektywie społecznej osoba niepełnosprawna staje się niezależnym aktorem na scenie życia społecznego, posiadając te same prawa obywatelskie co osoby pełnosprawne, podlega także tym samym społecznym obowiązkom. Przestaje być biorcą świadczeń i obiektem działań charytatywnych, a staje się pełnoprawnym uczestnikiem życia społecznego.

Definicja przyjęta przez WHO rozpina niepełnosprawność na pewnym kontinuum od *niesprawności* (*impariment* – rozumianej jako każdą utratę sprawności lub nieprawidłowość w budowie czy funkcjonowaniu organizmu pod względem psychologicznym, psychofizycznym lub anatomicznym) poprzez *niepełnosprawność* (*disability* – każde ograniczenie bądź niemożność (wynikające z niesprawności prowadzenia aktywnego życia w sposób lub zakresie uznawanym za typowe dla człowieka) po *ograniczenia w pełnieniu ról społecznych* (*handicap* – gdzie ułomność określonej osoby wynikająca z niesprawności lub niepełnosprawności ogranicza lub uniemożliwia pełną realizację roli społecznej odpowiadającej wiekowi, płci i zgodnej ze społecznymi i kulturowymi uwarunkowaniami) [Dykcik 1998, s. 16]. Mamy zatem do czynienia z osobami, które z racji swoich psychofizycznych predyspozycji mogą odczuwać społeczny dysonans przejawiający się w doświadczaniu niechęci między jednostkami i grupami społecznymi, a także osłabieniu wzajemnej życzliwości i integracji. Witkowski [1994, s. 27] upatruje sytuacji dysonansu społecznego osób z niepełnosprawnością systemie segregacyjnym „ (...) nikt nikomu nie może dać takiego prawa, które pozwalałoby decydować, by ktoś kogoś, bez żadnej jego winy, mógł społecznie izolować (...). Nie ma podstaw do izolowania ludzi niewinnych. Gdy ktoś tak czyni, łamie podstawowe prawa osoby ludzkiej”. Na sfery odczuwanych dysonansów zwraca także uwagę Ostrowska, twierdząc, że ciągle jeszcze u ich podstaw leżą:

- potoczne rozumienie słowa „niepełnosprawność”;
- powierzchowna znajomość problemów życiowych osób z niepełnosprawnością;
- brak ukształtowania wzorców interakcji między ludźmi pełno- i niepełnosprawnymi;
- wybiórcza akceptacja integracyjnego modelu życia społecznego;
- funkcjonowanie przesadów upatrujących przyczyny niepełnosprawności w karze za grzechy;

- poczucie, że osoby z niepełnosprawnością mają mniejsze szanse na osiągnięcie ważnych społecznie dóbr przy jednoczesnym braku myślenia dążącego do zrównania ludzi między sobą pod względem praw i warunków życiowych [Ostrowska 1997, s. 102].

Czy można zatem zmiany sytuacji osób z niepełnosprawnością upatrywać w globalizacji? I tu w ocenie stosunku społeczeństwa globalnego wobec jednostek z niepełnosprawnością możemy posłużyć się klasyfikacją ich „widzialności” i obecności w różnych sferach życia.

Widzialność może przybierać różne stopnie:

- pierwszy dotyczy widzialności osób z niepełnosprawnością w miejscach publicznych;
- drugi wiąże się izolacją, separacją i placówkami specjalnymi;
- trzeci to integracja i pełne włączanie jednostek z niepełnosprawnością do życia społecznego.

Widzialność jest procesem historycznym warunkowanym etapem rozwoju określonej społeczności. Im wyższy stopień rozwoju społecznego, tym wyższy poziom partycypacji osób z niepełnosprawnością. W społeczeństwach rozwijających się, gdzie społeczeństwo boryka się z problemami ekonomicznymi, nie ma specjalnych instytucji zajmujących się osobami niepełnosprawnymi. Są one widzialne, bo pozostawione (często na ulicy) same sobie. Sytuacja nieco się zmienia w społecznościach na przejściowym etapie rozwoju gospodarczego. Tworzy się tu instytucje opiekuńcze, które mimo humanitarnych założeń izolują osoby niepełnosprawne, sytuując je nadal na obrzeżach społeczeństwa. Właściwa „widzialność” pojawia się w społecznościach wysoko rozwiniętych. Znoszenie barier mentalnych i urbanistycznych, wspierane właściwą rehabilitacją, zmienia stosunek osób zdrowych do niepełnosprawnych, nadając tym drugim status osób społecznie użytecznych [Łobacz, Paszkiewicz 2015, s. 18].

Można zatem przyjąć, że globalizacja jest szansą dla osób niepełnosprawnych. Problem niepełnosprawności porusza się w mediach, społecznych debatach, aktach prawnych. Podejmuje się na szeroką skalę działania mające na celu zagwarantowanie przestrzegania praw każdej jednostki. Zabezpieczeniem praw człowieka zajmuje się wiele instytucji międzynarodowych, m.in.: Human Rights Watch, Amnesty International, The People’s Movement for Human Rights Education, Wysoki Komisarz ONZ ds. Praw Człowieka, Komisarz ds. Praw Człowieka Rady Europy<sup>1</sup>.

Pozytywne znaczenie globalizacji dla osób niepełnosprawnych odczytujemy w wielu dokumentach. Pragnę zwrócić uwagę na kilka z nich, które są konsek-

<sup>1</sup> <http://www.pdhre.org/http://www.humanrightshouse.org/?id=1>, <http://www.ohchr.org/english/Pages/Redirect.aspx>, <http://www.coe.int/en/web/commissioner>, <https://www.amnesty.org/en/> [dostęp: 25.04.2016].

wencją procesu globalizacji i przyczyniły się zarówno do właściwej dla każdego państwa unifikacji w edukacji, jak i postrzegania społecznej sytuacji osób niepełnosprawnych. Niezwykle istotnym dokumentem jest Deklaracja z Salamanki z dnia 10 czerwca 1994 roku. Zawiera Zasady Polityki i Praktyki w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych oraz Wytyczne dla Działań. *Inspiracją dla tych dokumentów jest zasada powszechności, uznanie konieczności działania na rzecz „szkół dla wszystkich” – instytucji, które przyjmą każdego, będą szanować różnice, sprzyjać uczeniu i reagować na indywidualne potrzeby uczniów.* W myśl tej zasady szkoła bez względu na miejsce położenia staje się instytucją otwartą, niesegregacyjną, wychowującą w duchu tolerancji i troski. *Specjalne potrzeby edukacyjne to sprawa o jednakowej wadze w krajach Północy, jak i Południa, która nie może rozwijać się w izolacji. Musi stać się częścią ogólnej strategii edukacyjnej, a także nowej polityki społeczno-gospodarczej, zmierzającej do przeprowadzenia gruntownej reformy szkoły<sup>2</sup>.*

Rozwinięcie tej zasady znajdujemy we wstępie „Wytycznych dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych”, przewodnią zasadą towarzyszącą niniejszym Wytycznym jest przekonanie, że szkoły powinny przyjmować wszystkie dzieci niezależnie od ich warunków fizycznych, intelektualnych, socjalnych, emocjonalnych, językowych czy innych. *Dotyczy to dzieci upośledzonych i utalentowanych, dzieci ulicy i dzieci pracujących, dzieci ze społeczności koczowniczych czy odległych, dzieci z mniejszości językowych, etnicznych czy kulturowych oraz dzieci z innych regionów lub grup nierównych szans czy z marginesu. Uwarunkowania te nałożyły szereg różnych wyzwań na systemy szkolnictwa<sup>3</sup>.* W kontekście niniejszych Wytycznych przed szkolnictwem w wielu krajach Europy stało wiele wyzwań. Musiały one przededagować dotychczasowy model edukacji, stworzyć warunki dla właściwego przygotowania nauczycieli i podjąć działania znoszące wszelkie bariery wobec osób niepełnosprawnych

Podjęte wyzwania znalazły swoje rozwinięcie w Deklaracji Madryckiej. Była ona konsekwencją Europejskiego Kongresu na rzecz Osób Niepełnosprawnych, który odbył się w Madrycie w dniach 20–24 marca 2002 roku. Hasłem przewodnim Deklaracji Madryckiej stało się aktywne włączenie osób niepełnosprawnych w nurt życia społecznego i brzmiało: *„Brak dyskryminacji plus działania pozytywne dają w efekcie społeczne włączenie”.* Twórcy Deklaracji zwrócili się ku zmianom, wskazując na osoby niepełnosprawne jako grupę pod wieloma względami wewnętrznie różną i zróżnicowaną, a ich trudna sytuacja to nie jest li tylko problem etapów edukacji, ale przede wszystkim ciągle istniejących barier społecznych. Nowa wizja społeczeństwa zakładała zniesienie kontrastów [Wapiennik-Piotro-

<sup>2</sup> [https://www.google.pl/search?q=Wytyczne+dla+dzia%C5%82a%C5%84w+zakresie+specjalnych+potrzeb+edukacyjnych&ie=utf-8&oe=utf-8&gws\\_rd=cr&ei=4GgjV87yDcK7sQGWNyHYCQ](https://www.google.pl/search?q=Wytyczne+dla+dzia%C5%82a%C5%84w+zakresie+specjalnych+potrzeb+edukacyjnych&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=4GgjV87yDcK7sQGWNyHYCQ)  
[dostęp: 25.04.2016].

<sup>3</sup> Ibidem.

wicz 2002, s. 163–168] i odejście od traktowania osób niepełnosprawnych jako obiektów litości, beneficjentów pomocy społecznej, osób zależnych w stronę traktowania ich jako posiadaczy praw, niezależnych obywateli i konsumentów oraz osób zdolnych do niezależnych decyzji i odpowiedzialności.

Taka zmiana musi mieć jednak swoje uwarunkowania. Wśród wielu zwrócono uwagę na konieczność usuwania barier, utrwalania norm społecznych, promowania wspierającego i dostępnego środowiska, a także podkreślania zdolności tkwiących w osobach niepełnosprawnych i zapewniania im środków aktywnego wsparcia, które ułatwią włączenie się do głównego nurtu życia społecznego. Deklaracja Madrycka głosząc ideę *Globalne społeczeństwo dla wszystkich* za zmianę sytuacji osób niepełnosprawnych czyni odpowiedzialne nie tylko społeczeństwa, ale i ich rządy. Na wielość barier społecznych zwrócono uwagę już wcześniej podczas szczytu Rady Europy, który odbył się w Nicei 7 grudnia 2000 roku. Powstała wtedy Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, która stała się dokumentem prawnym zawierającym zestawienie najważniejszych praw, wolności i zasad skierowanych do obywateli państw członkowskich Unii. Podnosiła kwestię ludzkiej godności, wolności, równości, solidarności, praw obywatelskich i równości wobec prawa. Do Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej (jak i do innych dokumentów) nawiązała Deklaracja Lizbońska z 17 września 2007 roku. Określiła model bezpieczeństwa dla Europy XXI wieku.

*Obecnie powinno się przede wszystkim umacniać te struktury, które gwarantują równoprawne traktowanie na zasadzie suwerennej równości i zarazem dają szansę oddziaływania na europejskie dziedzictwo kulturowe oraz ochronę własnej tożsamości. Istotna wydaje się postulowana przez Grupę Lizbońską świadomość globalna akcentująca przywracanie sensu m.in. takim wartościom jak: poszanowanie życia, wolność, równość szans, wzajemny szacunek i troska o innych<sup>4</sup>.*

Niezwykle ważnym dokumentem z punktu widzenia globalizacji jest Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku 13 grudnia 2006 roku i ratyfikowana przez Unię Europejską oraz 16 państw członkowskich 23 grudnia 2010 roku.

*To kamień milowy w historii praw człowieka (...). Nie proklamuje nowych praw, lecz pokazuje, w jaki sposób państwa powinny zapewniać stosowanie praw człowieka w odniesieniu do osób niepełnosprawnych. Zawarte w niej standardy postępowania państwa strony obowiązane są wprowadzić w życie w celu umożliwienia osobom niepełnosprawnym realizacji ich praw. Konwencja nakłada więc na państwa wiele zobowiązań, których realizacja wymaga m.in. dostosowania krajowych legislacji, podjęcia wielu przedsięwzięć natury organizacyjnej i edukacyjnej. Także Unia Europejska musi zapewnić zgodność całego prawodawstwa, wszelkich własnych strategii i programów z postanowieniami Konwencji<sup>5</sup>.*

<sup>4</sup> [http://www.luteranie.pl/materialy/rozne\\_pisma/tozsamosc\\_w\\_erze\\_globalizacji,454.html](http://www.luteranie.pl/materialy/rozne_pisma/tozsamosc_w_erze_globalizacji,454.html) [dostęp: 14.04.2016].

Polska, ratyfikując Konwencję 6 września 2012 roku, zobowiązała się do wprowadzenia w życie zawartych w Konwencji standardów postępowania w celu zapewnienia osobom z niepełnosprawnościami realizacji ich praw. Na dokument składają się preambuła i 50 artykułów. Wyznaczają one nowe zadania władzy publicznej w obszarze edukacji włączającej, projektowania uniwersalnego i zatrudnienia. Jednym z głównych założeń Konwencji jest poprawa sytuacji osób niepełnosprawnych przez usystematyzowanie ich praw w drodze jednego aktu prawnego rangi międzynarodowej. Ma na celu zapewnienie tej grupie równego dostępu do życia publicznego oraz korzystania na takich samych zasadach z przysługujących im praw i wolności obywatelskich.

W swoich postanowieniach Konwencja akcentuje również obowiązek Państw-Stron do przestrzegania zasady niedyskryminacji niepełnosprawnych. Konwencja nie jest jedynie postulatem przestrzegania praw i wolności obywatelskich wobec osób niepełnosprawnych, jest aktem normatywnym wywołującym skutki prawne i stanowi element polskiego porządku prawnego (jak i każdego innego państwa, które Konwencję ratyfikowało). W zakresie regulacji prawnych „dokument jest jedynym aktem prawnym tak kompleksowo ujmującym tę problematykę. Wpisuje się bowiem w źródła prawa międzynarodowego na równi z takimi aktami, jak: Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Konwencja o Prawach Dziecka i inne akty regulujące ochronę niezbywalnych praw jednostki”<sup>6</sup>.

W takim rozumieniu stosowanie postanowień Konwencji nie może odbywać się w sposób dowolny. Organy władzy publicznej po ratyfikowaniu dokumentu zobowiązane są do realizacji jego postanowień wprost.

## Zamiast zakończenia

Ilość dokumentów formalnych, które powstają na rzecz osób niepełnosprawnych, jest bardzo duża. Ich cechą wspólną jest troska o osobę niepełnosprawną. Ratyfikowanie przez państwa Deklaracji, Konwencji, Kart jest dowodem wspólnej międzynarodowej i ponadpaństwowej woli działania. W Polsce konsekwencją globalizacji są niewątpliwie akty prawne stowarzyszenia, fundacje i organizacje Non Profit skupiające osoby niepełnosprawne i działające na rzecz osób niepełnosprawnych. Rosnąca świadomość samych osób niepełnosprawnych i ich otoczenia jest znacząca dla mentalnych przemian społecznych. Mimo to ciągle jeszcze

<sup>5</sup> <http://www.pfon.org/dokumenty-i-publikacje/dokumenty-miedzynarodowe/91-konwencja-onz-o-prawach-osob-niepenosprawnych>, wypowiedź Viviane Reding, wiceprzewodniczącej Komisji Europejskiej [dostęp: 20.04.2016].

<sup>6</sup> M. Szreniawska, Uniwersytet Rzeszowski, Znaczenie ratyfikacji Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych [www.pfron.org.pl/download/5/281/01MalgorzataSzreniawska.pdf](http://www.pfron.org.pl/download/5/281/01MalgorzataSzreniawska.pdf) (20.04.2016).



można usłyszeć głosy tej grupy osób, które świadczą o ważności problemu wdrażania działań związanych z ratyfikowanymi dokumentami.

Farida – 21.08.2014, 22:10

KONWENCJA ONZ nie jest realizowana w Polsce i nierespektowana. (...) Wciąż występują bariery prawne, społeczne i architektoniczne. Dowodem był strajk rodziców dzieci niepełnosprawnych w Sejmie i pokazał, jaką złą wolę ma Premier i jego Ministrowie. Skandal, bo Senatorowie zagłosowali przeciw darmowym lekom. Żadnej troski i pomocy finansowej by ulżyć zatroskanym rodzicom. W Polsce ludzie niepełnosprawni są dalej lekceważeni, ignorowani. Najbardziej są zaniedbani w małych miasteczkach, na wsiach. Tam rzadko kto zagląda by pomóc dzieciom i dorosłym niepełnosprawnym. Brak monitorowania stanu zdrowia Polaków dotkniętych trwałym kalectwem przez odpowiednie służby medyczne (...) znieczulica.

Elka – 18.11.2013, 21:47

A niech podpiszą, bo wreszcie będę wiedzieć co mi inwalidce z pierwszą grupą będzie się NALEŻEĆ w tym naszym kraju ludzi pięknych zdrowych i bogatych i jakie prawa będą mi przysługiwać i powołać na te prawa się będzie można!!!

pracujący niepełnosprawny – 15.11.2013, 13:10

Z dniem 1 stycznia 2014 rząd planuje wprowadzić zmiany ustawy o rehabilitacji zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, które mogą spowodować likwidację zakładów pracy chronionej. Projekt nowelizacji zakłada zrównanie dofinansowania do zatrudnienia osób niepełnosprawnych na rynku otwartym i rynku chronionym przy jednoczesnym utrzymaniu drastycznych różnic w wymaganiach w zatrudnianiu na obu tych rynkach pracy. Proponowane zmiany mają spowodować, że wszystkie osoby niepełnosprawne mogą być zatrudnione na wolnym rynku przez pracodawców, którzy nie muszą spełniać szczególnych wymagań związanych z zatrudnianiem osób niepełnosprawnych. Zakłady Pracy Chronionej zostaną właściwie zlikwidowane, a tym samym możliwości pracy dla osób niepełnosprawnych ulegną drastycznemu ograniczeniu.

zqkla – 09.03.2013, 07:31

dla kogo te fikcyjne konwencje?

Podpisują jakieś konwencje, których i tak w Polsce nikt nie przestrzega, a władze robią wszystko aby wyeliminować z życia osoby chore i niepełnosprawne. Tak wynika z moich obserwacji działalności władz w tym zakresie?<sup>7</sup>

Tego typu wpisy w Internecie nie są rzadkością, osoby niepełnosprawne postrzegają Konwencję jako kolejny dokument, który niewiele w ich życiu zmieni. Niewątpliwie, jak pisze A. Krause: „uczynienie przemian mniej uciążliwymi opiera się głównie na obietnicy nagrody za dzisiejszy lęk, niepewność i wyrzeczenia. Logika wydaje się prosta—złe wywodzi się z błędów przeszłości (...) dobrym wprowadzie jest nowe, jednakże w obecnym okresie przejściowym jest ono «najczęściej» mało dostępne” [Krause 2005, s. 21]. Globalizacja stwarza szanse i daje możliwości przemian wymaga ona jednak od całych społeczeństw, ale przede wszystkim polityków „zastępowania monogenicznych konstrukcji dotychczasowego

<sup>7</sup> <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/163231> [dostęp: 16.04.2016].



porządku konstrukcjami nowymi. Upowszechnianie nowych wzorców zachowań, modeli życia i funkcjonowania (...) rozumienia mechanizmów tych przemian i nabycie umiejętności w jednoznacznym rozróżnieniu" [Krause 2005, s. 21].

Analiza globalnej transformacji społecznej, obok wielu wątpliwości, pozwala zauważyć także jej pozytywy, wśród których naczelną rolę zajmuje popularyzacja wartości humanistycznych istotnych dla akceptacji osób niepełnosprawnych. Skutkuje to stopniowym uwalnianiem osób niepełnosprawnych od obowiązków wobec grupy na rzecz własnej wolności oraz uznawanie prawa jednostki do bycia odmiennym i przyzwolenie społeczne dla indywidualnej formy egzystencji [Mikrut 2009, s. 75]. Powstające deklaracje czy konwencje, nieraz nie proklamują nowych praw, a więc takich, które nie byłyby już sformułowane w innych aktach międzynarodowego prawa człowieka [Wieruszewski 2008, s. 10–11]. Są jednak niezbywalne, aby pokazać, w jaki sposób państwa winny zapewniać osobom niepełnosprawnym realizację ich praw. I nie chodzi tu jedynie o prawa zawarte w tych dokumentach, ale wszelkie prawa człowieka, by w gąszczu idei i rozwiązań nie zgubić podmiotowości i wolności jednostki niepełnosprawnej. Jest to możliwe, jeżeli państwa sygnatariusze nadal będą współpracowały ze sobą nie tylko w aspekcie aksjologicznych rozwiązań sytuacji osób niepełnosprawnych, ale przełożyły to się na ekonomiczne rozwiązania, które w myśl idei globalizacji, pozwolą osobom niepełnosprawnym przekraczać nie tylko własne granice, ale i innych państw.

## Bibliografia

- Auleytner J. (2002), *Globalizacja a polityka społeczna* [w:] *Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, A. Zwierchowski (red.), SGH, NUCE, WSP TWP, Warszawa.
- Barber B.R. (1998), *W mackach Mc Świata*, „Gazeta Wyborcza”, 14–15 marca.
- Bielska E. (2001), *Konteksty społeczeństwa globalnego a perspektywy tożsamości* [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*, T. Bajkowski, K. Sawicki (red.), Trans Humana, Białystok.
- Cynarski W.J. (2003), *Globalizacja a spotkanie kultur*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Dzwończyk J. (2003) *Spółczesność informacyjna wobec wyzwań globalizacji* [w:] *Globalizacja, integracja, transformacja*, R. Backer, J. Marszałek-Kawa, J. Modrzyńska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Dykcik W. (1998), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań.
- Giddens A. (2004), *Socjologia*, tłum. S. Szulżycka, PWN, Warszawa.
- Goban-Klas T., Sienkiewicz P. (1999), *Spółczesność informacyjna. Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Wydawnictwo Fundacji Postępu Telekomunikacji, Kraków.
- Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych* (2013), Wydane przy współfinansowaniu budżetu Województwa Zachodniopomorskiego przez Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Koło w Stargardzie Szczecińskim, Szczeci.

- Krause A. (2005), *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kubiak M. (2007), *Współczesna perspektywiczność pojęć „bezpieczeństwo” i „zagrożenie”* [w:] *Bezpieczeństwo człowieka a proces wsparcia społecznego*, J., Dębowski, E. Jarmoch, A.W. Świdorski (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.
- Kunikowski J., Szmitkowski P. (2004), *Problem zagrożeń w edukacji obronnej* [w:] *Bezpieczeństwo i prawa człowieka*, t. 2: *Edukacja do bezpieczeństwa i praw człowieka*, M. Ożóg-Radew, R. Rosa (red), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.
- Łobacz M., Paszkiewicz A. (2015), *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w dobie globalizacji*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Majta M. (2005), *Rola informacji w kształtowaniu nowych społeczeństw*, „Publikacje EBIB”, nr 1.
- Mikrut A. (2009), *O zakresach znaczeniowych terminów pedagogika specjalna i ortopedagogika. Próba polemiki*, „Niepełnosprawność. Półrocznik naukowy. Teoretyczne i metodologiczne konteksty pedagogiki specjalnej”, nr 1.
- Ostrowska A. (1997), *Postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do osób niepełnosprawnych* [w:] *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys (red.), Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Ritzer G. (1997), *Mc Donaldyzacja społeczeństw*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza S.A., Warszawa.
- Szreniawska M. (2016), *Znaczenie ratyfikacji Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych*, [www.pfron.org.pl/download/5/281/01MalgorzataSzreniawska.pdf](http://www.pfron.org.pl/download/5/281/01MalgorzataSzreniawska.pdf) [dostęp: 20.04.2016].
- Szymański W. (2001), *Globalizacja: wyzwania i zagrożenia*, Difin, Warszawa.
- Wapiennik E., Piotrowicz R. (2002), *Niepełnosprawny-pełnoprawny obywatel Europy*, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa.
- Witkowski T. (1994), *Zmiany mentalności w stosunku do osób niepełnosprawnych*, z odniesieniem do specyfiki osób z niedorozwojem umysłowym [w:] *Wokół osób niepełnosprawnych*, M. Wątorska, W. Otrębski (red.), KPREh KUL, Lublin.
- Zysnarska E. (2006), *Efektywność, etyka i ekologia w obliczu globalizacji*, Mitel, Rzeszów.

Strony internetowe:

- <http://www.pdhre.org/>, <http://www.humanrightshouse.org/?id=1>
- <http://www.ohchr.org/english/Pages/Redirect.aspx>, <http://www.coe.int/en/web/commissioner>
- <https://www.amnesty.org/en/> [dostęp: 25.04.2016]
- [https://www.google.pl/search?q=Wytyczne+dla+dzia%C5%82a%C5%84w+zakresie+specjalnych+potrzeb+edukacyjnych&ie=utf-8&oe=utf-8&gws\\_rd=cr&ei=4GgIV87yDcK7sQGwnYHYCQ](https://www.google.pl/search?q=Wytyczne+dla+dzia%C5%82a%C5%84w+zakresie+specjalnych+potrzeb+edukacyjnych&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=4GgIV87yDcK7sQGwnYHYCQ) [dostęp: 25.04.2016]
- [http://www.luteranie.pl/materialy/rozne\\_pisma/tozsamosc\\_w\\_erze\\_globalizacji,454.html](http://www.luteranie.pl/materialy/rozne_pisma/tozsamosc_w_erze_globalizacji,454.html) [dostęp: 14.04.2016]
- <http://www.pfon.org/dokumenty-i-publicacje/dokumenty-miedzynarodowe/91-konwencja-onz-o-prawach-osob-niepenosprawnych> [dostęp: 20.04.2016]
- <http://www.niepełnosprawni.pl/ledge/x/163231> [dostęp: 16.04.2016]

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz  
Uniwersytet Gdański

## O wyższości umiejętności nad refleksją (w kontekście studenckich interpretacji przedmiotu pedagogiki specjalnej)

Streszczenie: Przedmiotem artykułu są studenckie definicje przedmiotu pedagogiki specjalnej. Ich analiza wskazuje na dwie tendencje w myśleniu studentów. Pierwsza polega na zerwaniu związku między namysłem a działaniem i dominację orientacji metodycznej, w ramach której kompetencje realizacyjne zyskują na znaczeniu kosztem kompetencji interpretacyjnych. Umiejętności nabierają w tym kontekście charakteru instrumentalnego, zredukowanego do aplikacji rozwiązań, których cele nie zależą od działających ludzi. Druga tendencja polega na ujmowaniu pedagogiki specjalnej jako subdyscypliny naukowej, której zadaniem jest poznawanie rzeczywistości i poszukiwanie sposobów działania w niej.

Słowa kluczowe: umiejętności, namysł, kompetencje realizacyjne, kompetencje interpretacyjne, przedmiot pedagogiki specjalnej

## About the superiority of skills over reflection (in the context of student interpretation of matter special pedagogy)

The article discusses the student's definitions of the matter of special pedagogy. Their analysis points towards two tendencies in student's thinking. First of them is breaking the connection between thought and action, and show the dominance of methodical orientation, where implementation competences significantly gain in importance at the expense of interpretative competences. In this context the skill's nature becomes instrumental, reduced to the application of solutions which goals do not depend on people who are acting. The second tendency lies in the recognition of special pedagogy as a scientific subdiscipline, which is to cognise reality and to look for ways to act in it.

Key words: skills, reflection, implementation competences, interpretative competences, matter of special pedagogy

## Wprowadzenie

Impulsem dla powstania tego tekstu była codzienna praca wykładowcy akademickiego, który ma do czynienia ze studentami studiującymi na kierunku pedagogika specjalna. Kontekstu dostarczyły natomiast przekształcenia praktyki edukacji akademickiej, inspirowane Krajowymi Ramami Kwalifikacji, w kontekście których problematyka poddającej się pomiarowi efektywności zajęła czołowe miejsce, skłaniając wykładowców akademickich do opracowywania coraz to doskonalszych narzędzi pomiaru uzyskiwanych efektów kształcenia. Pod wrażeniem tego kontekstu postanowiłam sprawdzić jak studenci interpretują zakres zainteresowania pedagogiki specjalnej, oraz jak ich interpretacje zmieniają się w czasie. Mój zamysł potraktowałam jako swobodne sondowanie interesującego mnie zagadnienia na użytek realizowanych zajęć dydaktycznych, pozostające poza rygorami metodologicznymi. W roku akademickim 2016–2017 zadałam kilku grupom studentów kierunku pedagogika specjalna (studentom pierwszego i ostatniego roku studiów licencjackich) w różnym czasie (pierwsze i ostatnie dni roku akademickiego) to samo pytanie: „czym zajmuje się pedagogika specjalna”<sup>1</sup>. Studenci formułowali swoje wypowiedzi na piśmie, zostali też poproszeni o ich podpisanie, ponieważ interesowała mnie zmiana dokonująca się w ich myśleniu w trakcie roku akademickiego, podczas którego uczestniczyli w licznych zajęciach o charakterze ogólnohumanistycznym, ogólnopedagogicznym, a także w zajęciach o charakterze teoretycznym i praktycznym w zakresie swojej subdyscypliny.

Uzyskane rezultaty były na tyle zaskakujące, że skłoniły mnie do poszukiwania teoretycznych i kontekstowych narzędzi, które byłyby przydatne dla ich rozumienia. Odnalazłam je w koncepcji racjonalności i w wyprowadzonej z niej koncepcji kompetencji interpretacyjnych i realizacyjnych (narzędzia teoretyczne) oraz w koncepcji kultury terapeutycznej i towarzyszących jej systemów eksperckich (narzędzie kontekstowe), dzięki którym wśród wypowiedzi studenckich wyłoniłam dwa, opozycyjnie wobec siebie traktowane, modele studiowania, które odmiennie rokują perspektywom kierunków rozwoju ich profesjonalnej praktyki zawodowej.

<sup>1</sup> Odpowiedzi na początku roku akademickiego udzieliło 96 studentów pierwszego roku i 27 studentów trzeciego roku, a pod koniec roku akademickiego 72 studentów pierwszego i 25 studentów trzeciego roku.

## Umiejętność (metoda) kontra refleksja (namysł) – czyli o wyłonieniu się dwóch modeli studiowania

U podłoża ludzkiego ustosunkowania się do świata zawsze leży określony rodzaj racjonalności stanowiącej „zbiór założeń i praktyk (...), które pośredniczą w sposobie, w jaki jednostka lub grupa odnoszą się do szerszego społeczeństwa” [Giroux 2010]. H. Giroux w nawiązaniu do habermasowskiego podziału na racjonalność kognitywno-instrumentalną, praktyczno-moralną i ekspresywno-estetyczną [Habermas 1999], wymienia trzy podstawowe typy racjonalności: techniczną, hermeneutyczną i emancypacyjną. Racjonalność techniczną wiąże ze sprawowaniem kontroli nad środowiskiem za pośrednictwem wiedzy „zredukowanej do wdrożenia (mastery) technicznych decyzji dla celów już podjętych” [Giroux 2010, s. 161]. Racjonalność hermeneutyczną – z interpretatywnym nastawieniem do świata, owocującym kreowaniem przez ludzi ich osobistych znaczeń w kontekście symbolicznych i komunikacyjnych wzorców interakcji, w których uczestniczą. Dlatego, „jeśli chcemy zrozumieć ich działania, musimy łączyć ich zachowanie z intencjami, które służą za interpretacyjny ekran, wykorzystywany do negocjowania ze światem” [Giroux 2010, s. 166]. Natomiast racjonalność emancypacyjną – ze zdolnością ludzi do „krytycznego myślenia i rekonstruowania jego krytycznej genezy, do zastanowienia nad samym procesem myślenia. (...) Racjonalność emancypacyjna zwiększa swe zainteresowanie samorefleksją o działanie społeczne zmierzające do stworzenia warunków (...), w których nie istnieją relacje oparte na alienacji i wyzysku” [Giroux 2010, s. 172].

Jak widać, w interpretacji H. Girouxa, dla każdej z wymienionych racjonalności konstytutywne jest napięcie między dwoma elementami: refleksją i działaniem, które w różnych interpretacjach, splotach i konfiguracjach określają kształt owej matrycy pośredniczącej w nastawieniu człowieka do siebie samego, do innych i do świata. Pierwszy typ racjonalności redukuje refleksję i sprowadza ją do instrumentarium technicznego wdrożenia, drugi typ racjonalności wynosi refleksję (rozumienie) ponad działanie, i dopiero trzeci – integruje refleksję i działanie jako wzajemnie od siebie zależne porządki. W pełni autonomiczne, refleksyjne (rozumiejące) i równocześnie zaangażowane działanie okazuje się w tym kontekście możliwe wówczas, gdy następuje zrównoważenie refleksji i działania, które są dla siebie wzajemnie zapładniające.

Napięcie między tymi dwoma elementami: refleksją i działaniem, jest również kluczowe w sformułowanej przez R. Kwaśnicę koncepcji kompetencji (nauuczycielskich). R. Kwaśnica wyróżnia bowiem kompetencje interpretacyjne, czyli „ten rodzaj doświadczenia (te wartości, wiedza i umiejętności), który umożliwia czynienie świata zrozumiałym. Dzięki kompetencjom tego typu nadajemy sens

temu wszystkiemu, co dzieje się w naszym otoczeniu. One umożliwiają nam także formułowanie celów działania, obmyślanie jego metod, spostrzeganie otoczenia i siebie samych jako warunków stanowiących ograniczenia i możliwości działania” [Kwaśnica 1990, s. 296]. Z kolei kompetencje realizacyjne „to wiedza natury technicznej i implikowane przez nią umiejętności posługiwania się określonymi metodami i środkami działania [Kwaśnica 1990, s. 296]. Co istotne jednak, w interpretacji R. Kwaśnicy kompetencje te nie są alternatywne wobec siebie, nie są nawet rozdzielne, ale „obydwa rodzaje kompetencji w naturalny sposób łączą się ze sobą: zdolność rozumienia świata i zdolność działania nabywane i stosowane są równocześnie. Dzięki rozumieniu możliwe jest działanie, samo zaś działanie sprzyja (udostępnia świat) rozumieniu” [Kwaśnica 1990, s. 296]. Ta integralnie pojmowana (dwoista) kompetencja odpowiada racjonalności emancypacyjnej (może jedynie poza jej kontekstem politycznym), opisanej przez H. Girouxa. Ze względu na tę zespoloną dwoistość namysłu i metody można ją traktować jako najbardziej obiecującą z punktu widzenia świadomego i aktywnego funkcjonowania (nauczyciela).

R. Kwaśnica dostrzega jednak w dzisiejszym świecie praktykę rozrywania tego naturalnego związku, oddzielania zadań interpretacyjnych od realizacyjnych, uzasadnianego zwykle wymogami podnoszenia efektywności. Wydaje się ona mieć związek z narodzinami kultury terapeutycznej i towarzyszących jej systemów eksperckich. W jej kontekście każdy problem postrzegany jest jako możliwy do rozwiązania o ile tylko jesteśmy w stanie odkryć właściwą ku temu metodę. Nie idzie jednak o to, by samemu na bazie refleksji konstruować owe metody, ale by zwrócić się ku profesjonalście, który wskazując kierunki działania uwalnia od konieczności podejmowania wysiłku rozumienia. Różnej maści eksperci (edukatorzy, konsultanci, doradcy, terapeuci) kolonizują w tym kontekście niemal wszystkie obszary ludzkiego życia [Czerka 2013, s. 20], utrwalając przeświadczenie o szczególnej randze metody. Znaczącym rysem kultury terapeutycznej jest również programowy antyintelektualizm, który zdaje się być wynikiem jej koncentracji na stawionym człowiekowi zadaniu odkrywaniu swego prawdziwego „ja” za pośrednictwem autokreacyjnego wglądu w siebie, na ochronie nadwrażliwego „ja” przed zagrożeniami, czy na medykalizowaniu (a raczej psychologizowaniu) codziennego życia generującemu eksperckie rozwiązania dla codziennych uciążliwości życiowych [Czerka 2013, s. 20]. Wszystkie one prowadzą do eksponowania emocjonalnej strony ludzkiej tożsamości, która staje się obiektem szczególnej troski. Dodajmy – profesjonalnej troski ekspertów wyposażonych w profesjonalne metody działania. Stąd we współczesnej kulturze wykształcił się nabożny stosunek do oddzielonej od namysłu umiejętności (metody), pozostającej we władaniu systemów eksperckich (edukatorów, konsultantów, doradców, terapeutów) [Giddens 2010, s. 192]. Umiejętność postrzegana jest też jako

szczególnie cenne na rynku pracy dobro, które nie tylko zwiększa szanse na zatrudnienie, ale daje poczucie bycia ekspertem w swojej dziedzinie i zapewnia wysoką pozycję społeczną.

Na poziomie edukacji akademickiej tendencję separowania zadań interpretacyjnych i realizacyjnych wzmacnia, motywowana wymaganiami KRK, praktyka rozdzielania poszczególnych efektów kształcenia: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, w celu ich dokładniejszego monitorowania. Wytwarza ona iluzję możliwości oddzielenia wiedzy od umiejętności czy kompetencji i sprzyja usuwaniu się z pola widzenia ich wzajemnych związków i integralnego charakteru. W tych okolicznościach kontekstowych zdają się wyłaniać dwa alternatywnie traktowane modele studiowania: studiowanie jako praktyka refleksji/ namysłu (przez studentów nazywanych „suchą wiedzą”) i studiowanie jako nabywanie instrumentalnie pojmowanych umiejętności (przez studentów zwane praktycznym), przy czym znacznie wyżej ceniony jest model umiejętnościowy.

Praktyka separowania umiejętności od refleksji i wynoszenia umiejętności ponad namysł, zbliża kształcenie akademickie do czystej techniki, pojmowanej jako wiedza mająca na celu zapanowanie człowieka nad światem, w tym również światem społecznym. Jej domeną jest opracowywanie instrumentarium służącego działaniu wykonawczemu. H. Kwiatkowska technologiczne podejście do kształcenia akademickiego wiąże z ujmowaniem jego zadań jako struktury kompetencji w znaczeniu kwalifikacji. Termin kompetencja jest tu wywodzony z łacińskiego słowa *competentia* „oznaczającego zdolność i gotowość podmiotu do wykonania zadań na określonym poziomie. Kompetencja powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań” [Kwiatkowska 2008, s. 34]. W ujęciu technologicznym kompetencje są „przesądzające o sprawstwie działaniowym nauczyciela” [Kwiatkowska 2008, s. 46]. Odpowiada ona racjonalności technicznej, w obrębie której refleksja jest zredukowana na rzecz instrumentalnie i autonomicznie ujmowanych umiejętności.

Podsumowując, dostrzegane przeze mnie niebezpieczeństwo wiąże się nie tyle z przewagą tendencji do doskonalenia umiejętności z równoczesnym zaniedbywaniem refleksji w kształceniu akademickim, ile bardziej z rozrywaniem naturalnego związku między refleksją a działaniem (umiejętnością), które prowadzi do autonomizowania i instrumentalizowania metody. Ten zaś kierunek myślenia znalazłam w wypowiedziach studentów.



## Przedmiot pedagogiki specjalnej w studenckich interpretacjach

Analiza odpowiedzi studentów na pytanie o przedmiot zainteresowania pedagogiki specjalnej pozwoliła na wyłonienie znaczeń, które ulokowałam na osi czasu (zob. tabela 1).

Tabela 1. Przedmiot zainteresowania pedagogiki specjalnej w studenckich interpretacjach

	Początek roku akademickiego	Kompetencja	Zmiana	Koniec roku akademickiego
Orientacja na funkcję metodyczną	<u>pedagogika specjalna zajmuje się:</u> – pomaganiem – dostosowywaniem – leczeniem – wychowywaniem – uczeniem	realizacyjna	w zakresie języka	<u>pedagogika specjalna zajmuje się:</u> – wspieraniem – adaptacją – rewalidacją i rehabilitacją – wychowaniem – edukacją
orientacja na funkcję dydaktyczną	<u>pedagogika specjalna zajmuje się uczeniem tego, jak:</u> – pomagać – wspierać – opiekować się – wychowywać – nauczać	realizacyjna	w zakresie języka	<u>pedagogika specjalna zajmuje się nauczaniem o:</u> – pracy rehabilitacyjnej – terapii – wyrównywaniu deficytów – włączaniu w społeczeństwo
orientacja na funkcję naukową	<u>pedagogika specjalna zajmuje się:</u> – wyjaśnianiem – poznaniem – tworzeniem metod	interpretacyjna i realizacyjna	w zakresie języka	<u>pedagogika specjalna zajmuje się:</u> – wyjaśnianiem – poznawaniem – badaniem – rozumieniem – opracowywaniem metod

Źródło: Opracowanie własne.

U progu roku akademickiego wypowiedzi studentów (w szczególności studentów pierwszego roku, którzy w znakomitej większości są dopiero co wypromowanymi absolwentami liceów), oddają ich zorientowanie na metodyczną funkcję pedagogiki specjalnej. Najczęściej używanym przez nich środkiem stylistycznym jest personifikowanie dyscypliny - mówią oni o tym, że pedagogika specjalna pomaga, dostosowuje, leczy, wychowuje i uczy osoby z niepełnościami. Ten model myślenia można lokować w praktycyzmie, który

J. Rutkowiak definiuje jako tendencję, w której „działanie przekształcające rzeczywistość dominuje nad odnoszącą się do tego przekształcenia refleksją” [Rutkowiak 1995, s. 30]. Stanowi on orientację radykalnie odmienną od szerzej rozumianej praktyczności, która oznacza „ciągłą oscylację między całościującym działaniem, a wysiłkiem rozumienia” [Rutkowiak 1995, s. 31], sprowadzającą aktywność (nauczycielską) do wykonawstwa operującego odpowiednimi metodami, wypracowanymi poza samym wykonawcą [Rutkowiak 1995, s. 32]. W terminologii Habermasowskiej jest to racjonalność instrumentalna zorientowana na kompetencje o charakterze technicznym. W jej kontekście oczekiwania studentów koncentrują się na perspektywie pozyskiwania tych umiejętności, które przypisali pedagogice specjalnej, co znajduje potwierdzenie we wskazanej w kolejnym wierszu tabeli dydaktycznej funkcji pedagogiki specjalnej. Wymienione w niej zadania stanowią bowiem odbicie wcześniej wymienianych funkcji. Jedyną cechą różnicującą te wypowiedzi jest zastąpienie przypisanej pedagogice specjalnej funkcji pomagania, wspierania, opieki, wychowania i nauczania osób z niepełnosprawnościami, zadaniem uczenia tego jak pomagać, wspierać, opiekować się, wychowywać i nauczać te osoby. Słowem - orientacja metodyczna jest tu zapośredniczona przez funkcję dydaktyczną pedagogiki specjalnej, natomiast nie ulega zmianie jej istota, czyli ukierunkowanie na metodę, pozostającą w oderwaniu od refleksji.

Podstawowym pytaniem, które się w związku z tym nasuwa, jest pytanie o to, jakie są źródła tak silnie zaznaczającej się i tak jednorodnej orientacji myślowej wśród studentów, którzy rozpoczynają swoją edukację. Zasadnej, chociaż niewystarczającej odpowiedzi dostarcza podjęta wcześniej analiza kierunków rozwoju kultury terapeutycznej. Kolejny trop myślowy podsuwa sformułowana przez A. Krause hipoteza o niekontrolowanym obiegu paradygmatów. Jego zdaniem, uznany na terenie danej dyscypliny paradygmat, ilustrujący określone stanowisko badacza wobec własnego przedmiotu i możliwości jego poznawania, może zostać przyjęty przez „znacznie szerszą grupę użytkowników nauki (np. nauczycieli), a za ich pośrednictwem zaistnieć w tak zwanej świadomości społecznej. Metaforycznie można powiedzieć, iż paradygmat odrywa się od grupy badaczy, która go wyłoniła i zaczyna żyć w swoim niekontrolowanym obiegu. O ile jednak weryfikacja stanowiska grupy badaczy może oznaczać zmianę paradygmatyczną, o tyle poza dyscypliną paradygmat może przekształcić się w wiedzę uznawaną, o wszelkich znamionach stereotypu i uprzedzeń. Rozpoczyna się drugie życie paradygmatu, który niczym śnieżna kula zbiera informacje i poglądy zbieżne lub pozornie podobne” [Krause 2011, s. 80–81]. Można w tym kontekście sformułować przypuszczenie, że studenci mogli mieć do czynienia z takim drugim obiegiem paradygmatu, który w swojej pierwotnej wersji na gruncie dzisiejszej pedagogiki jest już tylko jednym z wielu i w żadnej mierze nie oddaje aktualnego pola zainteresowań

i dociekań tej dyscypliny. Współczesna pedagogika specjalna ma bowiem dawno już za sobą intensywne przemiany, których początek datuje się na połowę lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku: zmianę kontekstu społeczno-kulturowego, napływ nowych idei, zwrot ku interdyscyplinarności i wieloparadygmatyczności, zmianę terminologii, które ukonstytuowały nowe sposoby myślenia o niepełnosprawności. „Niepełnosprawność zaczyna być coraz bardziej postrzegana jako zjawisko wielowymiarowe, niejednoznaczne, kulturowo i społecznie zdeterminowane. Zachwianiu ulega prymat zmedykalizowanego ujęcia niepełnosprawności, poszerzając optykę oglądalności tego zjawiska o jego społeczny kontekst” [Krzemińska, Rzedzicka 2009, s. 118]. Za A. Krause można zatem powiedzieć, że pedagogika specjalna „po okresie rewalidacyjnego »okopania się« nadrabia zaległości teoretyczne, szuka swojej tożsamości naukowej na styku wielu dyscyplin naukowych, sięga po inspiracje daleko wykraczające »poza skuteczną naprawę« człowieka, odrywa się od dominacji dydaktycznej i terapeutycznej” [Krause 2013, s. 8].

Równoległe do zmian na gruncie dyscypliny, dokonywały się koncepcyjne i organizacyjne przekształcenia akademickiego kształcenia pedagogów specjalnych. Wydzielonym zgodnie z ideami Deklaracji Bolońskiej studiom licencjackim towarzyszył zamysł „przygotowania do refleksyjnego uprawiania praktyki w obszarze określonej specjalizacji zawodowej” [Krzemińska, Rzedzicka 2009, s. 120]. Na owo przygotowanie składać się miała wiedza i umiejętności, przy czym wiedza była rozumiana jako narzędzie służące refleksji i działaniu. Studia licencjackie miały zatem wiązać refleksję (namysł) i działanie (umiejętność). Tymczasem zebrane przeze mnie pod koniec roku akademickiego wypowiedzi studentów pierwszego i ostatniego roku studiów licencjackich nie uległy zmianie w stosunku do ich wypowiedzi z początku roku. Nie dostrzegam również różnicy między wypowiedziami studentów pierwszego i ostatniego roku studiów licencjackich dotyczącymi ich sposobu definiowania zakresu zainteresowania pedagogiki specjalnej. We wszystkich grupach studenci mówią o tym, że pedagogika specjalna zajmuje się wspieraniem, adaptacją,

rewalidacją i rehabilitacją, wychowaniem, edukacją lub też nauczaniem o pracy rehabilitacyjnej, terapii, wyrównywaniu deficytów, włączaniu w społeczeństwo. Obserwowalna jest jedynie profesjonalizacja języka używanego przez studentów pierwszego roku w stosunku do ich wypowiedzi z początku roku akademickiego: np. w miejsce określenia pomaganie, czy też leczenie, używają oni terminu wspieranie, rewalidacja, rehabilitacja.

Nie znajduję w tych wypowiedziach śladów wskazujących na wypełnianie się postulatu A. Krause o tym, że studia powinny kończyć „dobrzy pedagodzy rozumiejący nowe paradygmaty tej dyscypliny” [Krause 2009, s. 20], „zdolni do oporu przed (...), ekonomizacją uprzedmiotawianiem podmiotu, biznesowym traktowaniem człowieka; zdolni do przetwarzania, a nie odtwarzania otaczającej

ich rzeczywistości; zdolni do demaskowania fałszywych sztandarów, szczytnych haseł głoszonych przy nieszczytnych intencjach [Krause 2013, s. 15]. Trzeba raczej mówić o groźbie kończenia studiów przez studentów o potoczno-technologicznym stylu myślenia, niewrażliwych na różnice i niejednoznaczności, wyposażonych w profesjonalne narzędzia wykonawcze (zanurzone w humanistyczno-romantyczno-czułostkowym dyskursie opieki i pomocy), które wykorzystywane być mogą przez nich do arbitralnego urabiania wychowanka.

Radykalnie odmienne interpretacje przedmiotu zainteresowania pedagogiki specjalnej zostały zaprezentowane w ostatnim wierszu zamieszczonej wyżej tabeli 1. Oddają one studencką orientację na ujmowanie pedagogiki specjalnej jako (sub)dyscypliny naukowej, która ma za zadanie: badanie, poznawanie, wyjaśnianie, rozumienie i projektowanie rozwiązań metodycznych. Nie jest jasne, jak studenci widzą swoje miejsce w ramach kształcenia akademickiego w zakresie tej dyscypliny, ponieważ nie zadałam takiego pytania wprost, ale wydaje się, że pewnych tropów interpretacyjnych może dostarczyć hessenowska teoria naukowego kursu kształcenia, zgodnie z którą istotą naukowego kursu (kształcenia akademickiego) w ramach danej dyscypliny jest opanowanie przez słuchaczy jej metody badania naukowego, co możliwe jest tylko „drogą wciągnięcia ucznia do samodzielnej pracy badawczej” [Hessen 1997, s. 377] w zakresie studiowanej dyscypliny. Dlatego w swojej warstwie organizacyjnej uniwersytet powinien być zdaniem S. Hessena, „ogniskiem badań naukowych, jej nauczyciel – czynnym badaczem, samodzielnym uczonym (...), student – uczestnikiem pracy badawczej wykładowcego i o tyle też początkującym uczonym, miejsce zajęć – sala wykładowa, pracownia, seminarium - powinno być miejscem, gdzie się odkrywa nowe prawdy naukowe, gdzie się wyklada i sprawdza wyniki dopiero co dokonanych odkryć” [Hessen 1997, s. 377]. Przy tym, jak twierdzi S. Hessen, tylko człowiek nieobeznany z uniwersytetem „twierdzić może, że naukę bada się (...) w oderwaniu od zastosowania praktycznego” [Hessen 1997, s. 387]. Studenci, będący uczestnikami tak rozumianego kształcenia akademickiego, nie są nauczani, lecz we współpracy ze swoimi wykładowcami stają się początkującymi badaczami interesującego ich zagadnienia. Pozbawione sensu wydaje się w tym kontekście rozłączne myślenie o refleksji i działaniu (umiejętności), ponieważ proces badawczy nie jest możliwy bez udziału obydwu komponentów. W konsekwencji, jak pisze S. Hessen, nie ma też sensu przeciwstawianie wykładom zajęć praktycznych, bo na wykładzie „profesor rozwijając swój pogląd pobudza ucznia do krytyki, (...) na zajęciach seminaryjnych on ze swej strony występuje w roli krytyka badań, dokonanych przez ucznia” [Hessen 1997, s. 394]. Jednakże „prawdziwy wykład uniwersytecki nigdy nie zawiadamia po prostu o wynikach badań, lecz wskazuje również, jaką drogą uczony doszedł do tych wyników [Hessen 1997, s. 394]. Jego zadanie polega na „wzbudzeniu czynnego stosunku słuchaczy do

nauki, na wywołaniu w słuchaczach dążności do własnego przerobienia podanego na wykładzie materiału, aby samodzielnie sprawdzić te wnioski, do których doszedł profesor” [Hessen 1997, s. 394]. Wykład akademicki jednak, co wynika z potrzeb kształcenia zawodowo-praktycznego, obrasta w kursy o charakterze systematycznym w zakresie odpowiednich nauk sąsiadujących [Hessen 1997, s. 395].

W kontekście hessenowskiej teorii kształcenia naukowego uniwersytet nie jest zatem zakładem kształcenia w zakresie umiejętności, ale nie jest też miejscem uprawiania czystej refleksji oddalonej od życia, jest natomiast miejscem realizowania badań naukowych, w które zaangażowani są zarówno nauczyciele akademicy, jak i studenci. Biorąc pod uwagę to, że w przepytywanej przeze mnie grupie są studenci (wprawdzie bardzo nieliczni, ale jednak), którzy za przedmiot zainteresowania pedagogiki specjalnej uważają badanie, można wnosić, że oczekują oni, iż staną się co najmniej obserwatorami, jeśli nie uczestnikami owego procesu badania, dzięki czemu pozyskają zintegrowane kompetencje interpretacyjne, pozwalające na czynienie świata zrozumiałym i kompetencje realizacyjne, umożliwiające skuteczne w nim działanie.

## Prowizoryczne konkluzje

Podsumowując, analizowane wypowiedzi studentów wskazują na dominację w ich myśleniu o pedagogice specjalnej orientacji metodycznej, w ramach której deprecjonowane jest znaczenie kompetencji interpretacyjnych, natomiast kompetencje realizacyjne okazują się niezwykle cenione. Co istotne, brak powiązania między tymi dwoma rodzajami kompetencji sprzyja instrumentalizowaniu i technicyzowaniu umiejętności, która odrywa się od naturalnie towarzyszącej jej refleksji. Działanie nabiera w tym kontekście charakteru odtwórczego, zredukowanego do metodyki pozbawionej jej teoretycznego zaplecza.

Równie istotny wniosek, jaki się nasuwa, dotyczy braku zmiany w myśleniu studentów w czasie (między ich wypowiedziami z początku roku akademickiego a wypowiedziami sformułowanymi pod jego koniec i między wypowiedziami na początku studiów a wypowiedziami tuż przed ich ukończeniem). Odpowiedzi na pytanie o przyczyny tego stanu rzeczy, jakie się tu nasuwają mogą być dwie: albo proces kształcenia akademickiego jest całkowicie nieefektywny (co jest jednak mało prawdopodobne), albo studenci stosują jakieś mechanizmy obrony przed zakłócaniem ich potocznych przeświadczeń, z którymi wchodzi do uniwersytetu, przez wiedzę akademicką (co wydaje się bardziej prawdopodobne). Szczególnie intrygująca jest dla mnie druga odpowiedź, ponieważ musiałby to być opór o odmiennym charakterze niż ten opisany przez P. McLarena. W ujęciu tego autora

termin ten dotyczy bowiem „opozycyjnych zachowań uczniowskich, które mają symboliczne, historyczne i życiowe znaczenie (...), które kwestionują zasadność, siłę i znaczenie kultury szkolnej w ogólności, a kształcenia szczególnie” [McLaren 1991, s. 68]. Opór zatem „uwidacznia otwarcie lub w sposób ukryty potrzebę przeciwstawienia się dominacji i przemocy. Spełnia funkcję odkrywczą, niosącą w sobie krytykę zastanego stanu rzeczy; jest okazją do przemyśleń i refleksji, która wyposaża człowieka w odwagę walki w interesie samostanowienia i wyzwolenia” [Bilińska-Suchanek 2011, s. 68]. W tej perspektywie rozwój indywidualność jednostki dokonuje się „tylko w jej przeciwstawieniu do reszty świata” [Kołakowski 1989, 178–179]. Opór, o którym mówię ma natomiast charakter mocniej „zadomawiający” jednostkę w dominującej kulturze, konserwujący dotychczasowe jej przeświadczenia, hermetyzujący ją na jakąkolwiek ich problematyzację. Jest to zatem ten rodzaj oporu, który ma sens utrwalający myślowe *status quo* i przyjęte wzorce działania.

Gromadzeniu przeze mnie studenckich wypowiedzi na temat przedmiotu zainteresowań pedagogiki specjalnej przyświecał cel wyłącznie dydaktyczny, stąd sformułowane konkluzje mają charakter co najwyżej sygnałowy i prowizoryczny. Jednak zdecydowanie można powiedzieć, że ich analiza pozwoliła na ujawnienie się pewnej tendencji, która zasługuje na uwagę i głębszą penetrację empiryczną nie tylko ze względu na formułowane pod adresem uczelni wymagania monitorowania efektywności procesu kształcenia akademickiego, ale przede wszystkim ze względu na to, że owo kształcenie powinno dokonywać w obrębie teoretycznego pola współczesnej pedagogiki specjalnej, a nie poza nim. Z kolei profesjonalne przygotowanie pedagogów specjalnych powinno obejmować zintegrowane kompetencje interpretacyjne i realizacyjne, bo tylko takie dają absolwentom szansę na rozumiejące, autonomiczne, aktywne i twórcze angażowanie się w ten obszar świata, który przedmiotem swojego zainteresowania uczyniła pedagogika specjalna.

## Bibliografia

- Bilińska-Suchanek E. (2011), *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Czerka E. (2013), *Przejawy kultury terapeutycznej w edukacji akademickiej*, „Edukacja Dorosłych” nr 2.
- Giddens A. (2010), *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Giroux H. (2010), *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej* [w:] H. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Habermas J., (1999), *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, t.1, PWN, Warszawa.
- Hessen S. (1997), *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Kołodkowski L. (2002), *Kapłan i błazen (Rozważania o teologicznym dziedzictwie współczesnego myślenia)* [w:] L. Kołodkowski, *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone z lat 1955–1968*, t. 2, „Puls”, Londyn.
- Krause A. (2011), *Paradygmaty w pedagogice i jej dyscyplinach szczegółowych*, [http://files.clickweb.home.pl/homepl37784/file/sztw\\_2011\\_2\\_71\\_amadeuskrause.pdf](http://files.clickweb.home.pl/homepl37784/file/sztw_2011_2_71_amadeuskrause.pdf) [dostęp: 20.07.2017].
- Krause A. (2009), *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej. Zarys obszarów badawczych*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 1.
- Krause A. (2013), *Teoretyczne inspiracje pedagogiki specjalnej – pedagogika krytyczna*, „Studia Edukacyjne” nr 25.
- Krzemińska D., Rzedzicka K. (2009), *O przygotowaniu zawodowym pedagogów specjalnych – krajobraz (bez)zmian?*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 1.
- Kwaśnica R. (1990), *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli* [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- McLaren P. (1991), *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja* [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, Z. Kwieciński (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Rutkowiak J. (1995), *„Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.



Bartosz Atroszko, Paweł Atroszko  
Uniwersytet Gdański

## Porównanie studentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej pod względem wybranych cech osobowości

Celem artykułu jest odpowiedź na pytanie: czy studenci pedagogiki i pedagogiki specjalnej różnią się pod względem cech osobowości ważnych z punktu widzenia wykonywania przyszłego zawodu? Ze względu na specyfikę zawodu pedagoga specjalnego oczekiwano, że studenci pedagogiki specjalnej będą różnili się od studentów pedagogiki cechami osobowości związanymi z większą odpornością psychiczną, zwłaszcza większą stabilnością emocjonalną, sumiennością, otwartością na doświadczenia, ekstrawersją oraz większą wrażliwością na potrzeby innych (wyższym poziomem ugodowości oraz niższą cyniczną wrogością). W badaniu wzięło udział 355 osób, w tym 184 studentów pedagogiki i 171 studentów pedagogiki specjalnej. Cechy tzw. Wielkiej Piątki (czyli ogólnego modelu struktury osobowości obejmującego pięć najważniejszych cech) były mierzone za pomocą polskiej wersji kwestionariusza Ten Item Personality Inventory (TIPI). Natomiast cyniczna wrogość była mierzona za pomocą polskiej wersji kwestionariusza Cook-Medley Hostility Inventory – Brief (CMHI Brief). W celu zbadania związku pomiędzy kierunkiem studiów a wybranymi cechami osobowości (Wielkiej Piątki oraz cynicznej wrogości) przeprowadzono analizę regresji logistycznej. Wyniki badania nie wykazały związku między kierunkiem studiów a badanymi cechami osobowości, co oznacza, że nie ma żadnych statystycznie istotnych różnic pomiędzy studentami pedagogiki i pedagogiki specjalnej w zakresie badanych cech osobowości.

Słowa kluczowe: studenci pedagogiki, studenci pedagogiki specjalnej, cechy osobowości, Wielka Piątka, cyniczna wrogość

## Comparing pedagogy and special education students' personality characteristics

This article is an attempt to answer a question whether special education students differ from pedagogy students in terms of personality traits crucial from the point of view of future career. We assume that special education teachers are more exposed to stress in their professional work than other teachers. Therefore the profession of special education teacher requires specific individual resources to cope with stress. Because of that the special education students were expected to show personality traits associated with greater mental resilience. We assume that emotional stability, conscientiousness, extraversion, openness to experience and greater sensitivity to the needs of others (high agreeableness and low cynical hostility) are personality traits associated with higher level of mental resilience. A logistic regression analysis was performed to analyze the relationship between the field of study and the selected characteristics

of personality. Total of 355 students participated in the study: 184 pedagogy students and 171 special education students. The traits of the Five-Factor Model of Personality were measured using the Polish version of the Ten Item Personality Inventory (TIPI) questionnaire. Cynical hostility was measured using the Polish version of the Cook-Medley Hostility Inventory – Brief (CMHI Brief) questionnaire. The results of the study showed no differences between education and special education students in terms of the selected personality traits crucial from the point of view of future career.

Keywords: pedagogy students, special education students, personality traits, Big Five, cynical hostility

## Wprowadzenie

Bycie nauczycielem wymaga nie tylko pewnych formalnych kwalifikacji, ale również (a może przede wszystkim) zdolności interpersonalnych i odpowiednich cech osobowości. Samo przygotowanie merytoryczne to za mało, aby efektywnie wpływać na rozwój młodych ludzi. W szczególności dotyczy to pedagogów specjalnych, a więc nauczycieli pracujących z dziećmi niepełnosprawnymi. Praca nauczycieli jest bardzo stresująca, a wypalenie zawodowe w tym zawodzie jest konsekwencją odczuwania chronicznego stresu [Kokkinos 2007, s. 229–243].

Przyjmuje się, że do pełnienia roli nauczyciela predestynują takie cechy, jak: opanowanie, cierpliwość, zrównoważenie emocjonalne i umiar w reakcjach [Kawka 1998, s. 85]. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, że najczęściej oczekiwanymi cechami nauczyciela są: wyrozumiałość, miły sposób bycia, wykształcenie, duża wiedza, sprawiedliwość, opanowanie, uczciwość oraz wesołość, sympatyczne usposobienie [Kordziński 2013, s. 99]. W większości są to typowe kompetencje społeczne. Uczniowie podkreślają, że takie cechy nauczycieli, jak: życzliwość, uczciwość i umiejętność nawiązywania kontaktów, mają zdecydowany wpływ na ich poczucie bezpieczeństwa i stanowią podstawę budowania kontaktów zarówno z nauczycielami, jak i z innymi członkami społeczności klasowej i szkolnej [Kordziński 2013, s. 99].

Poza tym nauczyciele muszą posiadać pewne kompetencje diagnostyczne, które umożliwiają poznawanie uczniów, ich predyspozycji rozwojowych, zdolności, zainteresowań, ale i ograniczeń [Wosik-Kawali, Zubrzycka-Maciąg 2011, s. 7–9]. Diagnostowanie jest niezastąpione i konieczne w wychowaniu dzieci i młodzieży. W związku z tym zdolność dokonywania diagnozy może być postrzegane jako jedna z kompetencji nauczyciela [Rudek 2002, s. 125]. Jest to tak ważne, ponieważ spora część dzieci boryka się z różnego typu problemami i trudnościami. Około 20% dzieci i młodzieży w wieku szkolnym stanowią osoby z trudnościami wywierającymi wpływ na możliwości uczenia się oraz adaptacji społecznej, a więc tzw. uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi [Strzyżewska

2002, s. 53]. Wydaje się, że ta grupa uczniów wymaga szczególnych umiejętności i zasobów osobistych ze strony nauczyciela. Oprócz tego, specyfika zawodu nauczyciela wymusza od osób wykonujących ten zawód również ciągłego dokształcania się [Day 2004, s. 17].

Należy podkreślić, że rola nauczyciela zmienia się. Współczesny nauczyciel nie jest już osobą obciążoną przede wszystkim koniecznością przekazywania wiedzy [Strzyżewska, s. 54], chociażby ze względu na upowszechnienie Internetu i dostępu do wiedzy i informacji na niespotykaną wcześniej skalę. Coraz trudniej jest sprecyzować, jakiego typu umiejętności oraz wiedza upoważniają człowieka do wychowywania i nauczania [Strzyżewska, s. 54].

Każdy nauczyciel spełnia co najmniej dwie funkcje: wychowuje oraz naucza młodych ludzi. O ile dla procesu nauczania można wyróżnić pewien zasób wiedzy z zakresu dydaktyki i psychologii, który musi znać osoba pragnąca zawodowo uczyć innych, a także minimalny zakres umiejętności potrzebnych w tym względzie (umiejętność przemawiania do grupy osób etc.), o tyle w przypadku wychowania sprawa jest znacznie bardziej skomplikowana. Wychowanie można rozumieć jako wspomaganie indywidualnego rozwoju dziecka [Strzyżewska, s. 54]. Dla procesu wychowania cenniejsze od przekazywanej wiedzy są przede wszystkim dobre kontakty interpersonalne, wzajemna akceptacja i życzliwość, a także atmosfera zapewniająca poczucie bezpieczeństwa [Strzyżewska, s. 54]. Aby wychowywać dzieci i młodzież potrzebne są przede wszystkim pewne miękkie umiejętności oraz inteligencja emocjonalna. Dotyczy to zwłaszcza nauczycieli dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Praca nauczyciela z dzieckiem niepełnosprawnym nie może być ograniczona do samego procesu nauczania (rozumianego jako przekazywanie wiedzy), z pominięciem wychowania, wspierania ucznia, rozpoznawania jego problemów i budowania z nim relacji [Krause 2009, s. 21].

## Czy można nauczyć się bycia dobrym nauczycielem?

Nasuwa się pytanie, na ile kompetencji potrzebnych do wychowywania dzieci i młodzieży (a więc również bycia dobrym nauczycielem) można się nauczyć na studiach, a na ile są one wykształcone we wcześniejszych okresach życia jako efekt interakcji wrodzonych predyspozycji, wychowania i doświadczeń życiowych. Z jednej strony podstawowe cechy osobowości, takie jak: ekstrawersja, ugodowość czy stabilność emocjonalna, kształtują się we wczesnych okresach życia i w okresie dorosłości w dużej mierze pozostają niezmienione. Z drugiej strony kompetencje interpersonalne oraz inteligencję emocjonalną można z powodzeniem rozwijać i to niemal w każdym wieku. Wyniki badań wskazują na to, że inte-

ligencja emocjonalna wykazuje wręcz tendencję do wzrostu wraz z wiekiem, a więc dorosłe osoby w toku swojego życia rozwijają tę umiejętność [Van Rooya i in. 2005, s. 689–700]. Fariselli, Ghini i Freedman doprecyzowują, że tylko niektóre elementy składowe inteligencji emocjonalnej i to w niewielkim stopniu rosną wraz z wiekiem [Fariselli i in. 2006, s. 2, data dostępu: 21.10.2017]. Kwestią otwartą pozostaje pytanie, w jakim stopniu studia pedagogiczne w swoim programie uwzględniają rozwój tego typu miękkich umiejętności i na ile studenci pedagogiki faktycznie je rozwijają.

Brakuje badań empirycznych dotyczących kształcenia pedagogów specjalnych [Brownell i in. 2005, s. 242–252]. Dobór odpowiednich kandydatów do zawodu pedagoga specjalnego jest sprawą kluczową [Parys, Olszewski 2009, s. 106]. Tym bardziej powinno nas niepokoić to, że – jak wskazują Parys i Olszewski – obecnie w Polsce mamy do czynienia z negatywną selekcją na studia pedagogiczne, mniejszą liczbą kandydatów oraz minimalizowaniem wymagań stawianym kandydatom na studia [Parys, Olszewski 2009, s. 107]. Konsekwencją tego jest to, że „mamy źle przygotowanych nauczycieli, a część z nich nie powinna w ogóle być dopuszczona do pracy z dziećmi” [Krause 2009, s. 20].

Z wyników badania przeprowadzonego przez biuro karier Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie wiadomo, że tylko 47% absolwentów pedagogiki specjalnej (osoby, które obroniły pracę dyplomową w 2013 r.) wykonuje pracę związaną z ukończonym kierunkiem studiów. Na pytanie: *Czy z perspektywy czasu wybrałbyś ten sam kierunek studiów?*, odpowiedzi twierdzącej „tak” udzieliło 58% badanych, 26% odpowiedziało przecząco „nie”, zaś 16% zaznaczyło opcję „Nie wiem”. Główne przyczyny, dla których osoby zaprzeczyły, że wybrałyby ponownie ten sam kierunek studiów, to: *oferta rynku pracy dla absolwentów tego kierunku jest mało atrakcyjna (56%), program kształcenia nie spełnił moich oczekiwań (24%), kierunek studiów wybrałem dlatego, że nie dostałem się na pożądaną przeze mnie kierunek (9%), kierunek studiów wybrałem przypadkowo (4%)* [[https://bks.up.krakow.pl/htmlarea/uploaded/pedagogika\\_specjalna\\_2013.pdf](https://bks.up.krakow.pl/htmlarea/uploaded/pedagogika_specjalna_2013.pdf), dostęp: 21.10.2017].

## Model Wielkiej Piątki

Osobowość definiuje się jako charakterystyczne dla danej osoby właściwości myślenia, odczuwania i działania [Myers 2003, s. 512]. Natomiast cecha osobowości jest to charakterystyczny wzorzec zachowań jednostki lub jej dyspozycja do odczuwania oraz działania w określony sposób [Myers 2003, s. 523]. Wielka Piątka stanowi obecnie najlepsze przybliżenie wymiarów podstawowych cech osobowości [Myers, s. 525]. Pojawienie się tego modelu jest jednym z najważniejszych

wydarzeń w psychologii osobowości mających miejsce w ostatnich latach. Jest to ogólny model struktury osobowości i stanowi on podstawę koncepcyjną wielu współcześnie realizowanych prac z zakresu pomiaru osobowości [Hall i in. 2004, s. 346]. Na pięcioczynnikowy model osobowości nazywany Wielką Piątką (ang. *Big five*) składają się następujące cechy osobowości: ekstrawersja, ugodowość, sumienność, stabilność emocjonalna i otwartość na doświadczenia [Myers 2003, s. 526; Hall i in. 2004, s. 347]. Zgodnie z tym modelem cechy te są kluczowe i stanowią najbardziej ogólne wymiary pozwalające na wszechstronną charakterystykę osobowości.

W ramach badań empirycznych prowadzonych na całym świecie wykazano istnienie związku pomiędzy cechami Wielkiej Piątki a pewnymi aspektami (zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi) związanymi z wykonywaniem zawodu nauczyciela. Wykazano istnienie pozytywnego związku pomiędzy poziomem neurotyzmu (rozumianego jako odwrotność stabilności emocjonalnej) nauczyciela a problemami wychowawczymi jego uczniów [Ngidi, Sibaya, 2002], a także pomiędzy cechami Wielkiej Piątki a wypaleniem zawodowym nauczycieli [Kokkinos 2007, s. 229–243]. Neurotyzm okazał się być predyktorem wszystkich wymiarów wypalenia zawodowego [Kokkinos 2007, s. 229–243]. Z drugiej strony wykazano związek pomiędzy otwartością na doświadczenia a poziomem zaangażowania w doświadczenia związane z kreatywnością oraz ze stylami nauczania wspierającymi kreatywność u nauczycieli przedszkolnych [Lee, Kemple 2014]. Wykazano istnienie negatywnego związku pomiędzy ekstrawersją i odczuwanym stresem, a także pozytywnego związku pomiędzy neurotyzmem a odczuwanym stresem w grupie nauczycieli. Z wyników badań wiadomo, że ekstrawersja i neurotyzm były najlepszymi predyktorami stresu [Fontana, Abouserie, 1993, s. 261–270] oraz, że introwertyczni przyszli nauczyciele odczuwają większy poziom niepokoju od swoich ekstrawertycznych kolegów [Pigge, Marso 1994, s. 2–7]. Ponadto wykazano istnienie związku pomiędzy cechami osobowości Wielkiej Piątki a stylem nauczania nauczycieli [Li-fang 2007, s. 669–679].

Na podstawie tego krótkiego przeglądu wyników badań można zauważyć, że pewne cechy osobowości (ekstrawersja, stabilność emocjonalna, otwartość na doświadczenia) mogą mieć pozytywny wpływ na wykonywanie zawodu nauczyciela, z kolei inne cechy osobowości (neurotyzm, introwersja, zamkniętość poznawcza) mogą wywierać negatywny wpływ na pełnienie tej roli zawodowej. Z wyników metaanalizy przeprowadzonej na podstawie 194 badań empirycznych wynika, że sumienność jest negatywnie związana ze wszystkimi zachowaniami mającymi negatywny wpływ na zdrowie (palenie tytoniu, niezdrowa dieta, nadużywanie alkoholu, przemoc, ryzykowne zachowania seksualne etc.), a także pozytywnie skorelowana z zachowaniami prozdrowotnymi. W związku z tym sumienność może być traktowana jako jeden z predyktorów dobrego stanu zdro-

wia i w związku z tym dobrego funkcjonowania [Bogg, Brent 2004, s. 887; Friedman i in. 1995, s. 696]. Sumienność sprzyja również większej odporności na stres, gdyż osoby sumienne mają skłonność do wybierania bardziej efektywnych strategii radzenia sobie ze stresem [Bartley, Roesch 2011, s. 79], a także większej skłonności do rozwoju zawodowego [Simmering i in. 2003, s. 954.], co jest kluczowe w zawodzie nauczyciela. Z kolei ugodowość jest kluczową cechą w kontaktach społecznych. Sprzyja ona budowaniu pozytywnych relacji międzyludzkich. W przypadku konfliktów interpersonalnych ugodowość wiąże się z konstruktywnym rozwiązywaniem konfliktów i nieeskalowaniem konfliktu [Jensen-Campbell, Graziano 2001, s. 323]. Ugodowość jest również skorelowana pozytywnie z motywacją prospołeczną [Graziano i in. 2007, s. 583].

## Cyniczna wrogość

Cechą osobowości będącą w pewnym stopniu zaprzeczeniem ugodowości, chociaż nie jej dokładną odwrotnością, jest cyniczna wrogość. Cecha ta wiąże się dosyć wyraźnie z konfliktowością, ale nie jest tym samym konstruktem. Cyniczna wrogość (ang. *cynical hostility*) jest rozumiana jako cecha osobowości charakteryzująca się nieufnością, niezyczliwością i negatywnym nastawieniem do innych osób, sytuowaniem samego siebie w opozycji do innych, a także pragnieniem czynienia im szkód lub oglądania wyrządzonych im szkód [Smith i in. 2004, s. 1217–1270; Sawicki i in. 2015, s. 54]. Cyniczna wrogość składa się z trzech następujących części składowych: 1) *cynizmu* – rozumianego jako przekonanie o tym, że ludzie w życiu kierują się przede wszystkim własnymi interesami, 2) *podejrzliwości* – rozumianej jako przeświadczenia o tym, że to inni ludzie są zazwyczaj źródłem niesprawiedliwości, 3) *wrogiego stylu atrybucyjnego* – rozumianego jako tendencja do przypisywania innym ludziom wrogich intencji oraz interpretowania ich zachowań z tejże perspektywy [Sawicki i in. 2015a, s. 54].

Cyniczna wrogość jest cechą, która może znacznie utrudnić lub wręcz uniemożliwić efektywne pełnienie roli nauczyciela. Z wyników badań nad cyniczną wrogością wyłania się obraz osoby cynicznie wrogiej jako osoby, która cierpi w samotności, nienawidzi świata, jest napięta i nie potrafi tego napięcia zredukować, a także nie wykazuje chęci współpracy [Sawicki i in. 2015b, s. 103–116]. Ludzie cynicznie wrodzy częściej wykazują silniejsze reakcje na sytuację zagrożenia [Smith i in. 2004, s. 1217–1270]. Ciągłe nastawienie na obronę nie sprzyja rozwojowi i obciąża układ nerwowy, a w dalszej perspektywie może prowadzić do chorób sercowo-naczyniowych [Smith, Pope 1990, s. 77]. Brak zaufania do ludzi wiąże się z mniejszym wsparciem społecznym i większą doświadczaną samotnością, co nieśie ze sobą szereg negatywnych konsekwencji [Cohen, Wills 1985, s. 310–357].



W pracy zawodowej nauczyciela brak zaufania do ludzi może uniemożliwić budowanie relacji z uczniami i pełnienie roli wychowawcy.

Wyniki wstępnych badań nad cyniczną wrogością w kontekście edukacyjnym wykazały, że jest to cecha o jednoznacznie negatywnym zabarwieniu, wiąże się ona z wyraźnie gorszym funkcjonowaniem psychospołecznym, w tym z rzadszym szukaniem wsparcia (emocjonalnego i instrumentalnego) u innych osób oraz częstszym stosowaniem nieefektywnych strategii radzenia sobie ze stresem (takich jak wycofanie zaangażowania) [Sendal i in. 2016a, s. 83–91]. Osoby cynicznie wrogie częściej też interpretowały sytuację trudną (kolokwium) jako zagrożenie lub stratę niż jako wyzwanie lub zysk [Sęktas i in. 2016, s. 104–112]. Wykazano również związek cynicznej wrogości z lękiem i depresyjnością [Sendal i in. 2016b, s. 91–98].

## Hipotezy

Wyniki badań wskazują, że studenci pedagogiki nie wybierają specjalizacji do końca zgodnej z ich predyspozycjami. Blisko 50% nowych nauczycieli w Stanach Zjednoczonych odchodzi z zawodu w ciągu pierwszych 5 lat od ukończenia studiów [Thornton i in. 2005, s. 489]. Thornton, Peltier i Hill sugerują, że powodzenie i trwałość wykonywania tego zawodu zależne jest od zmiennych osobowościowych.

Zawód nauczyciela jest silnie obciążający, a zwłaszcza zawód nauczyciela dzieci niepełnosprawnych [Plichta 2015, s. 54]. Na podstawie wyników międzynarodowych badań wiadomo, że pedagodzy specjalni częściej z zawodu odchodzą niż pozostali pedagodzy, co może świadczyć o większym obciążeniu psychicznym nauczycieli pracujących z dziećmi i młodzieżą niepełnosprawną [Plichta, s. 54]. Wśród czynników odpowiedzialnych za to, że praca zawodowa pedagogów specjalnych jest szczególnie trudna, wymienia się między innymi konieczność wspierania nie tylko uczniów, ale i ich rodziców, pracę z uczniami ze sprzężonymi niepełnosprawnościami, pracę z osobami o ograniczonej możliwości poprawy ich stanu, czy brak materiałów przydatnych do pracy [Plichta 2015, s. 54].

Takie cechy osobowości, jak ekstrawersja, stabilność emocjonalna, otwartość na doświadczenia, sumienność czy ugodowość, mogą być postrzegane jako zasoby nauczyciela, które chronią go przed negatywnymi konsekwencjami związanymi ze stresem w pracy. Z drugiej strony cyniczna wrogość, neurotyzm, konfliktość, niesumienność i zamkniętość poznawcza mogą być obciążeniem w dłuższej perspektywie czasu dla osób wykonujących zawód pedagoga specjalnego. Zakładając, że osoby wybierające zawód pedagoga specjalnego robią to w sposób świadomy, opierając się na znajomości własnych predyspozycji, wyniki badania osobowości powinny wykazać istnienie istotnych różnic pomiędzy grupą studen-



tów pedagogiki i grupą studentów pedagogiki specjalnej. W związku z tym postawiono 6 następujących hipotez badawczych:

H1: Studenci pedagogiki specjalnej są bardziej ekstrawertyczni od studentów pedagogiki.

H2: Studenci pedagogiki specjalnej są bardziej ugodowi niż studenci pedagogiki.

H3: Studenci pedagogiki specjalnej są bardziej sumienni niż studenci pedagogiki.

H4: Studenci pedagogiki specjalnej są bardziej stabilni emocjonalnie niż studenci pedagogiki.

H5: Studenci pedagogiki specjalnej są bardziej otwarci na doświadczenia niż studenci pedagogiki.

H6: Studenci pedagogiki specjalnej są w mniejszym stopniu cynicznie wrodoży niż studenci pedagogiki.

## Metody

*Uczestnicy badania.* Łącznie w badaniu wzięło udział 355 studentów, w tym 332 kobiety (93,0% ogółu badanych) i 17 mężczyzn (4,8%). 8 osób nie zaznaczyło w kwestionariuszu jaką ma płeć (2,2%). Średnia wieku respondentów wyniosła 22,17 lat ( $SD = 4,63$ ). Wszyscy studenci studiowali na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Studenci pedagogiki stanowili większość uczestników badania (184 osób, 52,4% ogółu badanych). Studentów pedagogiki specjalnej było 171 (47,6%). Studenci pochodzili z różnych lat studiów i trybów studiów.

*Pomiar.* Badanymi zmiennymi były cechy osobowości *Wielkiej Piątki* (ekstrawersja, ugodowość, sumienność, stabilność emocjonalna oraz otwartość na doświadczenia) i cyniczna wrogość. Cechy *Wielkiej Piątki* były mierzone za pomocą polskiej wersji kwestionariusza *Ten Item Personality Inventory* (TIPI). Jest to najpopularniejsza metoda pomiaru cech *Wielkiej Piątki* [Gosling i in. 2003, s. 504–528]. Natomiast cyniczna wrogość była mierzona za pomocą polskiej wersji kwestionariusza *Cook-Medley Hostility Inventory – Brief* (CMHI Brief) [Cook, Medley, 1954, s. 414–418].

Z poprzednich badań wynika, że kwestionariusz TIPI w polskiej wersji językowej jest narzędziem trafnym i rzetelnym [Atroszko i inni 2015, 2016a, 2016b; P. Atroszko 2015], tak samo jak CMHI Brief [Mokosińska i in. 2016; Sęktas i in. 2016].

Rzetelność zastosowanych narzędzi należy uznać za wystarczającą. W ramach przeprowadzonego badania współczynnik alfa Cronbacha dla skali cynicznej wrogości *Cook-Medley Hostility Inventory – Brief* wyniósł 0,72. Rzetelność kwestionariusza *Ten Item Personality Inventory* mierzono za pomocą metody połówkowej współczynnika Spearmana-Browna osobno dla każdego wymiaru.

*Procedura.* Dane były zbierane metodą doboru oportunistycznego. Studenci zostali zaproszeni do wzięcia udziału w anonimowym badaniu kwestionariuszowym w czasie zajęć na uczelni (ćwiczeń i wykładów). Zdecydowana większość osób (więcej niż 90%) zgodziła się i wypełniła kwestionariusz ankiety. Badanie miało miejsce w grudniu 2016 r. oraz w styczniu 2017 r. Za udział w badaniu nie otrzymywali żadnych materialnych korzyści.

*Analizy statystyczne.* Zastosowano analizę regresji logistycznej do zbadania związku pomiędzy kierunkiem studiów a wybranymi cechami osobowości wśród studentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej. Ponadto policzono średnie arytmetyczne, odchylenie standardowe, procenty, a także współczynniki korelacji liniowej Pearsona dla zmiennych ilościowych oraz współczynniki korelacji punktowo-dwuseryjnej dla związku zmiennych dychotomicznych ze zmiennymi ilościowymi. Zastosowano testy dwustronne i przyjęto poziom istotności  $\alpha = 0,05$ . Wszystkie obliczenia statystyczne zostały przeprowadzone w programie IBM SPSS Statistics 24.0.

## Wyniki

### Statystyki opisowe

Ekstrawersja korelowała pozytywnie ze stabilnością emocjonalną oraz otwartością na doświadczenia, a więc im bardziej osoba była ekstrawertyczna, tym statystycznie była też bardziej zrównoważona oraz otwarta na doświadczenia. Ugodowość była związana dodatkowo z sumiennością oraz stabilnością emocjonalną, przez co należy rozumieć, że im bardziej badana osoba była ugodowa, tym bardziej też sumienna i zrównoważona. Sumiennosc była współzależna pozytywnie od stabilności emocjonalnej, czyli im bardziej studentka lub student był/a sumienny, tym bardziej statystycznie był też stabilny emocjonalnie.

Płeć była skorelowana negatywnie z ugodowością (0 = kobieta, 1 = mężczyzna), co oznacza, że w grupie badanych osób kobiety były bardziej ugodowe od mężczyzn. Wiek był związany ujemnie z cyniczną wrogością, a więc im starsza była studentka lub student, tym statystycznie była to osoba w mniejszym stopniu cynicznie wroga. Ugodowość była współzależna odwrotnie z cyniczną wrogością, czyli im bardziej dana osoba była ugodowa, tym mniej była ona cynicznie wroga. Stabilność emocjonalna korelowała negatywnie z cyniczną wrogością, co oznacza, że im bardziej zrównoważona była dana osoba, tym mniej była ona cynicznie wroga (tab. 1).

Tabela 1. Współczynniki korelacji liniowej Pearsona wybranych cech osobowości studentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej

Zmienna	Wiek	Kierunek studiów	Ekstrawersja	Ugodowość	Sumienność	Stabilność emocjonalna	Otwartość na doświadczenia	Cyniczna wrogość
Płeć <sup>a</sup>	0,03	0,02	-0,06	-0,18**	-0,09	0,03	-0,04	0,07
Wiek		0,10	-0,010	0,11	0,01	0,07	-0,06	-0,13*
Kierunek studiów <sup>b</sup>			-0,013	0,06	0,04	-0,003	-0,04	-0,05
Ekstrawersja				-0,01	0,08	0,16**	0,25**	-0,03
Ugodowość					0,29**	0,43**	0,06	-0,27**
Sumienność						0,31**	0,10	0,003
Stabilność emoc.							-0,02	-0,14**
Otwartość na doświadczenia								-0,004

<sup>a</sup> 0 = kobieta, 1 = mężczyzna; współczynniki korelacji punktowo-duseryjnej

<sup>b</sup> 0 = pedagogika, 1 = pedagogika specjalna; współczynniki korelacji punktowo-duseryjnej

N = 329; \*p < .05; \*\* p < .01.

Źródło: Opracowanie własne.

### Badanie związku pomiędzy kierunkiem studiów i wybranymi cechami osobowości za pomocą analizy regresji logistycznej

Przeprowadzono analizę regresji logistycznej, w której kierunek studiów (pedagogika vs. pedagogika specjalna) był zmienną zależną w modelu, zaś płeć, wiek, cechy osobowości Wielkiej Piątki (ekstrawersja, ugodowość, sumienność, stabilność emocjonalna i otwartość na doświadczenia) i cyniczna wrogość były predyktorami. Z przeprowadzonej analizy regresji logistycznej wynika, że żaden z przyjętych predyktorów w modelu nie przewidywał w sposób istotny statystycznie zmiennej zależnej (tab. 2).

Tabela 2. Wyniki analizy regresji logistycznej, w której kierunek studiów (pedagogika vs. pedagogika specjalna) jest funkcją płci, wieku, cech osobowości Wielkiej Piątki (ekstrawersja, ugodowość, sumiennosc, stabilność emocjonalna, otwartość na doświadczenia) i cynicznej wrogości

Variables	B	Wald Chi-kwadrat	p	Iloraz szans	95% przedział ufności dla ilorazu szans	
					dolna granica	górną granica
Płeć <sup>a</sup>	0,432	0,674	0,412	1,541	0,549	4,321
Wiek	0,041	1,782	0,182	1,042	0,981	1,108
Ekstrawersja	-0,017	0,130	0,718	0,983	0,895	1,079
Ugodowość	0,076	1,246	0,264	1,078	0,945	1,231
Sumiennosc	0,046	0,771	0,380	1,047	0,945	1,159
Stabilność emocjonalna	-0,039	0,569	0,451	0,962	0,870	1,064
Otwartość na doświadczenia	-0,033	0,300	0,584	0,967	0,858	1,090
Cyniczna wrogość	-0,021	0,545	0,460	0,979	0,926	1,036
Constant	-1,074	0,609	0,435	0,341		

<sup>a</sup> 0 = kobieta, 1 = mężczyzna

N = 329; \*p < .05; \*\* p < .01

Źródło: Opracowanie własne.

## Dyskusja

Żadna z sześciu przyjętych hipotez nie została potwierdzona. Nie wykazano, aby studenci pedagogiki specjalnej byli bardziej ugodowi, otwarci na doświadczenia, stabilni emocjonalnie, sumienni czy ekstrawertyczni niż studenci pedagogiki. Nie było też różnicy w poziomie cynicznej wrogości pomiędzy obiema grupami studentów.

W poprzednim artykule prezentującym wyniki badania na tej samej próbie studentów również nie wykazano statystycznie istotnej różnicy pomiędzy studentami pedagogiki i pedagogiki specjalnej pod względem samoskuteczności i bezradności [Atroszko i in. 2017b, s. 124–127]. Wyniki tego oraz poprzedniego badania są zaskakujące, ponieważ wskazują one na to, że pomiędzy obiema grupami studentów nie ma żadnych istotnych różnic w zakresie cech osobowości. Zawód pedagoga specjalnego jest specyficzny i bardzo wymagający. Z pewnością nie wystarczą same kwalifikacje formalne, aby należycie go wykonywać. Potrzebne są też do tego odpowiednie cechy osobowości i predyspozycje, takie jak: cierpli-

wość, empatia oraz życzliwość do ludzi etc. W związku z tym można by przypuszczać, że osoby wybierające ten zawód będą pod względem cech osobowości różnić się od innych osób. Jednak na podstawie wyników przeprowadzonych badań nie można wysnuć takiego wniosku.

Należy wspomnieć, że obie grupy studentów różniły się w sposób istotny statystycznie pod względem wyznawanych wartości. Studenci pedagogiki specjalnej w mniejszym stopniu cenili wartości hedonistyczne od studentów pedagogiki [Atroszko i in. 2017a, s. 111–114]. Jednak wyznawanych wartości nie można uznać za wystarczające predyspozycje dla skutecznego pełnienia roli pedagoga specjalnego.

## Wnioski

W wyniku przeprowadzonego badania nie wykazano istotnej statystycznie różnicy pomiędzy studentami pedagogiki i pedagogiki specjalnej pod względem cech osobowości Wielkiej Piątki i cynicznej wrogości. Uzyskane dane sugerują, że decyzja o podjęciu przez studentów studiów w zakresie pedagogiki specjalnej dla wielu osób może wiązać się z brakiem świadomości na temat wymagań i predyspozycji związanych z zawodem pedagoga specjalnego. Przedstawione wyniki badania oraz cały niniejszy artykuł można potraktować jako głos w dyskusji na temat kształcenia przyszłych nauczycieli i pedagogów, głos dotyczący indywidualnych predyspozycji osobowościowych do wykonywania przyszłego zawodu przez studentów pedagogiki specjalnej.

## Bibliografia

- Atroszko P.A. (2015), *Struktura uzależnienia studentów od uczenia się: wybrane czynniki ryzyka, związek ze stresem i strategiami radzenia sobie oraz funkcjonowaniem psychospołecznym*, praca doktorska napisana pod kierunkiem M. Cioska i obroniona w 2015 r. na Uniwersytecie Gdańskim, na Wydziale Nauk Społecznych, w Instytucie Psychologii.
- Atroszko P.A., Andreassen C.S., Griffiths M.D., Pallesen S. (2015), *Study Addiction – A New Area of Psychological Study: Conceptualization, Assessment, and Preliminary Empirical Findings*, „Journal of Behavioral Addictions”, vol. 4(2), s. 75–84.
- Atroszko P.A., Andreassen C.S., Griffiths M.D., Pallesen S. (2016), *Study Addiction: A Cross-Cultural Longitudinal Study Examining Temporal Stability and Predictors of Its Changes*, „Journal of Behavioral Addictions”, vol. 5(2), s. 357–362.
- Atroszko P.A., Andreassen C.S., Griffiths M.D., Pallesen S. (2016), *The relationship between study addiction and work addiction: A cross-cultural longitudinal study*, „Journal of Behavioral Addictions”, vol. 5(4), s. 708–714.

- Atroszko B., Sawicki A., Małkinia A. (2017) *The most important values for pedagogy and special education students* [w:] *CER Comparative European Research 2017*, M. McGreevy, R. Rita (red.), Sciecee, London, s. 111–114.
- Atroszko B., Swarra A., Sendal L. (2017), *A comparison of general education students and special education students in terms of self-efficacy and hopelessness* [w:] *CER Comparative European Research 2017*, M. McGreevy, R. Rita (red.), Sciecee, London, s. 124–127.
- Bartley C.E., Roesch S.C. (2011), *Coping with daily stress: The role of conscientiousness*, „*Personality and Individual Differences*”, vol. 50, issue 1, s. 79–83.
- Bogg T., Brent W. (2004), *Conscientiousness and Health-Related Behaviors: A Meta-Analysis of the Leading Behavioral Contributors to Mortality*, „*Psychological Bulletin*”, vol. 130(6), s. 887–919.
- Brownell M.T., Ross D.D., Colón E.P., McCallum C.L. (2005), *Critical Features of Special Education Teacher Preparation A Comparison With General Teacher Education*, „*The Journal of Special Education*”, vol. 38, issue 4, s. 242–252.
- Cohen S., Wills T. (1985), *Stress, social support, and the buffering hypothesis*, „*Psychological Bulletin*”, vol. 98(2), s. 310–357.
- Cook W.W., Medley D.M. (1954), *Proposed hostility and pharisaic-virtue scales for the MMPI*, „*Journal of Applied Psychology*”, vol. 38(6), s. 414–418.
- Day Ch. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Fariselli L., Ghini M., Freedman J. (2006), *Age and emotional intelligence*, raport na temat związku wieku oraz inteligencji emocjonalnej dostępny na stronie internetowej [https://www.6seconds.org/sei/media/WP\\_EQ\\_and\\_Age.pdf](https://www.6seconds.org/sei/media/WP_EQ_and_Age.pdf) [dostęp: 21.10.2017].
- Fontana D., Abouserie R. (1993), *Stress levels, gender and personality factors in teachers*, „*British Journal of Educational Psychology*”, vol. 63, issue 2, s. 261–270.
- Friedman H.S., Tucker J.S., Schwartz J.E., Martin L.R. i in., *Childhood conscientiousness and longevity: Health behaviors and cause of death*, „*Journal of Personality and Social Psychology*”, vol. 68(4), s. 696–703.
- Gosling S.D., Rentfrow P.J., Swann W.B. Jr (2003), *A very brief measure of the Big-Five personality domains*, „*Journal of Research in Personality*”, vol. 37, s. 504–528.
- Graziano W.G., Habashi M.M., Sheese B.E., Tobin R.M. (2007), *Agreeableness, empathy, and helping: A person x situation perspective*, „*Journal of Personality and Social Psychology*”, vol. 93(4), s. 583–599.
- Hall C.S., Lindzey G., Campbell J.B. (2004), *Teorie osobowości*, wydanie nowe, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Jensen-Campbell L.A., Graziano W.G. (2001), *Agreeableness as a Moderator of Interpersonal Conflict*, „*Journal of Personality*”, vol. 69, issue 2, s. 323–362.
- Kawka Z. (1998), *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kokkinos C.M. (2007), *Job stressors, personality and burnout in primary school teachers*, „*British Journal of Educational Psychology*”, vol. 77, issue 1, s. 229–243.
- Kordziński J. (2013), *Nauczyciel, trener, coach*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- Krause A. (2009), *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej. Zarys obszarów badawczych*, „*Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy*”, nr 1, s. 9–24.

- Lee I.R., Kemple K. (2014), *Preservice Teachers' Personality Traits and Engagement in Creative Activities as Predictors of Their Support for Children's Creativity*, „Creativity Research Journal”, vol. 26, issue 1, s. 82–94.
- Li-fang Zhang (2007), *Do personality traits make a difference in teaching styles among Chinese high school teachers?*, „Personality and Individual Differences”, vol. 43, issue 4, s. 669–679.
- Mokosińska M., Sawicki A., Atroszko P.A. (2016). *Relationship between cynical hostility and socioeconomic status from educational perspective. Preliminary research [w:] Badania i rozwój młodych naukowców w Polsce. Nauki humanistyczne i społeczne*, J. Leśny, J. Nyćkowiak (red.), Młodzi Naukowcy, Poznań, s. 41–48.
- Myers D.G. (2003), *Psychologia*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Ngidi D.P., Sibaya P.T. (2002), *Black Teachers' Personality Dimensions and Work-Related Stress Factors*, „South African Journal of Psychology”, vol. 32, issue 3, s. 7–15.
- Parys K., Olszewski S. (2009), *Ewolucja poglądów na temat kształcenia pedagogów specjalnych w Polsce*, „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy”, nr 1, s. 103–112.
- Plichta P. (2015), *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
- Raport Biura Karier Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, [https://bks.up.krakow.pl/htmlarea/uploaded/pedagogika\\_specjalna\\_2013.pdf](https://bks.up.krakow.pl/htmlarea/uploaded/pedagogika_specjalna_2013.pdf) [dostęp: 21.10.2017].
- Rudek I. (2002), *Poznawanie ucznia i diagnozowanie wychowawcze jako konieczne umiejętności nauczyciela [w:] Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, K. Ferencz, E. Koziół (red.), Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 125–134.
- Sawicki A., Atroszko B., Atroszko P. (2015a), *Uwarunkowania i potencjalne konsekwencje cynicznej wrogości w perspektywie edukacyjnej [w:] Psychospołeczne aspekty zdrowia*, A. Nawrocka, F. Makurat, R. Breska (red.), Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk, s. 51–68.
- Sawicki A., Mokosińska M., Atroszko B., Malinowska S. (2015b), *Cyniczna wrogość wśród studentów – podsumowanie wstępnych badań [w:] Psychospołeczne aspekty zdrowia, nauk*. A. Nawrocka, F. Makurat, R. Breska (red.), Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2015, s. 103–116.
- Sendal L., Krzyżaniak P., Raczyńska A., Atroszko P. (2016a), *The mediating effect of coping strategies on cynical hostility and perceived stress – preliminary findings [w:] Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce. Nauki humanistyczne i społeczne*, J. Leśny, J. Nyćkowiak (red.), Młodzi Naukowcy, Poznań, s. 83–91.
- Sendal L., Sawicki A., Bagińska P., Atroszko P. (2016b), *Relationship of cynical hostility with anxiety and depressiveness among university students in Poland [w:] Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce. Nauki humanistyczne i społeczne*, J. Leśny, J. Nyćkowiak (red.), Młodzi Naukowcy, Poznań 2016, s. 91–98.
- Sęktas M., Krzyżaniak P., Raczyńska A., Atroszko P.A. (2016), *Relationship between cynical hostility and primary emotional appraisal of a stressful situation of academic test [w:] Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce. Nauki humanistyczne i społeczne*, J. Leśny, J. Nyćkowiak (red.), Młodzi Naukowcy, Poznań, s. 104–112.
- Simmering M.J. i in. (2003), *Conscientiousness, Autonomy Fit, and Development: A Longitudinal Study*, „Journal of Applied Psychology”, vol. 88, no. 5, s. 954–963.



- Smith T.W., Glazer K., Ruiz J., Gallo L. (2004), *Hostility, Anger, Aggressiveness, and Coronary Heart Disease: An Interpersonal Perspective on Personality, Emotion, and Health*, „Journal of Personality”, vol. 72(6), s. 1217–1270.
- Smith T.W., Pope M.K. (1990), *Cynical hostility as a health risk: Current status and future directions*, „Journal of Social Behavior and Personality”, vol. 5, s. 77–88.
- Strzyżewska M. (2002), *Kompetencje nauczycieli uczących dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, K. Ferencz, E. Koziół (red.), Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 53–63.
- Thornton B., Peltier G., Hill G. (2005), *Do Future Teachers Choose Wisely? A Study of Pre-Service Teachers' Personality Preference Profiles*, „College Student Journal”, vol. 39, issue 3, s. 489–496.
- Wosik-Kawali D., Zubrzycka-Maciąg T. (2011), *Wstęp* [w:] *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, D. Wosik-Kawali, T. Zubrzycka-Maciąg (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 7–9.
- Van Rooya D.L., Alonsob A., Viswesvaranc Ch. (2005), *Group differences in emotional intelligence scores: theoretical and practical implications*, „Personality and Individual Differences”, vol. 38, issue 3, s. 689–700.

Agnieszka Sakowicz-Boboryko, Dorota Wyrzykowska-Koda,  
Dorota Otapowicz  
Uniwersytet w Białymstoku

## Wartość edukacji w życiu studentów pełnosprawnych oraz studentów z niepełnosprawnością

W artykule zaprezentowano badania mające na celu poznanie wartości edukacji w życiu studentów z niepełnosprawnością w określonych obszarach w kontekście wybranych uwarunkowań socjodemograficznych oraz w odniesieniu do studentów pełnosprawnych. Badania przeprowadzono z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego, której przyporządkowano technikę ankiety. Uzyskane wyniki wykazały, iż studenci z niepełnosprawnością przypisują edukacji znacznie wyższą wartość niż studenci pełnosprawni, szczególnie w wymiarze uzyskania niezależności życiowej. Obie grupy w podobnym stopniu oceniają swoją jakość funkcjonowania edukacyjnego. Występują również różnice w ocenie wartości edukacji studentów z niepełnosprawnością ze względu na ich płeć, miejsce zamieszkania i rodzaj dysfunkcji rozwojowej.

Słowa kluczowe: edukacja, wartość, niepełnosprawność

## The value of education in the lives of disabled and able-bodied students

In the article researches were presented which aim is to realize how important education is in the life of disabled students in specific areas, in the context of selected sociodemographic conditions and considering able-bodied students. The researches were based on survey technique. The results showed that disabled students assign a much more value to independence of life than able-bodied students. Both groups evaluate the quality of educational functioning in the similar way. There are differences in valuation of the worth of education of disabled students considering their sex, place of residence and kind of developmental disfunction.

Keywords: education, value, disability

## Wprowadzenie

Wartością jest wszystko to, co dla człowieka przedstawia się jako ważne i cenne w co chce angażować swe wysiłki i wolę. Wartości stają się punktem odniesienia dla oceny tego, co jest dobre lub złe, ważne czy nieważne. Dzięki nim określamy

swój stosunek do innych ludzi, rzeczy i zjawisk [Łobocki 2004]. Zakłada się, że wartości zorganizowane są w system ukierunkowujący i sterujący zachowaniem ludzi. Integrują postawy człowieka, determinują sposób postrzegania różnych przedmiotów, a stopień w jakim je sobie przypisuje, rzutują na jego samoocenę. Zdaniem Janusza Homplewicza [1996] to dążenie ku wartościom kształtuje człowieka, jest też w stanie przesądzać o jego wewnętrznym rozwoju, o jego przeżyciach, działaniach i całej postawie życiowej.

Kształtowanie indywidualnego systemu wartości odbywa się w płaszczyźnie wewnętrznych doświadczeń w procesie rozwoju osoby na poszczególnych etapach jej życia. Racjonalnie ukształtowany system wartości urasta zaś do podstawy tożsamości oraz fundamentu zdrowia i autokracji [za: Gaś 2001].

Edukacja jako proces kształcenia i wychowania efektywnie służy wielostronnemu rozwojowi, gdy staje się procesem integracji wokół wartości. Jest to możliwe wówczas, gdy wartości przenikają i dopełniają treści kształcenia. Józef Półturzycki [2014] trafnie zauważa, że wykształcenie w dobie edukacji ustawicznej staje się nie tylko podstawową, ale także stałą wartością zgodnie z zasadą „uczyć się, by być” i wiąże się, z obserwowanym w ostatnich dekadach w Polsce, wzrostem aspiracji edukacyjnych społeczeństwa.

Edukacja, będąc gwarantem kompetencji, umiejętności i wiedzy, ma szczególne znaczenie w przypadku osób z niepełnosprawnością [Chrzanowska 2010]. Poziom wykształcenia staje się dla nich istotnym wskaźnikiem oraz regulatorem zakresu uczestnictwa w życiu społecznym. Stanowi warunek zaistnienia na rynku pracy, charakteryzującym się coraz bardziej wzrastającą konkurencyjnością. Możliwość wylegitymowania się właściwymi kwalifikacjami jest podstawą do uzyskania zatrudnienia, zaś zatrudnienie dla osoby z niepełnosprawnością, zgodne z jej możliwościami, predyspozycjami i zainteresowaniami to nie tylko sposób na niezależność finansową i polepszenie sytuacji ekonomicznej, ale także niezbędny warunek poczucia własnej wartości i integracji ze społeczeństwem. Edukacja zmierzająca do wyposażenia osoby z niepełnosprawnością w określony zasób wiadomości i umiejętności jest pierwszym i podstawowym ogniwem rehabilitacji społecznej i zawodowej [Stochmiałek 2002], zapewnia jej poczucie niezależności i autonomii w społecznym funkcjonowaniu.

## Cel, metody badań

Celem podjętych badań była próba odpowiedzi na następujące pytania problemowe:

1. Jakie znaczenie edukacji nadają studenci z niepełnosprawnością? Jak oceniają jej wartość w perspektywie szansy rozwoju, zdobycia niezależności życiowej,

odpowiedniego statusu społecznego, poszukiwania nowych możliwości rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej?

2. Czy i jakie różnice w ocenie wartości edukacji występują między studentami z niepełnosprawnością i studentami pełnosprawnymi?
3. Czy i w jakim zakresie zmienne socjodemograficzne (płeć, rodzaj niepełnosprawności, miejsce zamieszkania) różnicują wartość, jaką edukacji przypisują studenci z niepełnosprawnością?

Badania przeprowadzono z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego. Zastosowano kwestionariusz ankiety, w którym zawarto obszary dążeń studentów w zakresie: szans życiowych, niezależności życiowej, odpowiedniego statusu społecznego, poszukiwania nowych perspektyw rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej. Badani dokonali oceny znaczenia edukacji w każdym z obszarów oraz ogólnej oceny wartości edukacji w systemie ich wartości za pomocą pięciostopniowej skali (1 – znikome, 2 – niskie, 3 – dość duże, 4 – duże, 5 – bardzo duże). Studenci ocenili także jakość własnego funkcjonowania edukacyjnego w następujących kategoriach: szanse edukacyjne, starania edukacyjne, oczekiwania co do pomyślnej przyszłości edukacyjnej oraz satysfakcja z aktualnych wartości edukacyjnych – w skali pięciostopniowej (1 – bardzo źle, 2 – raczej źle, 3 – dość dobrze, 4 – dobrze, 5 – bardzo dobrze).

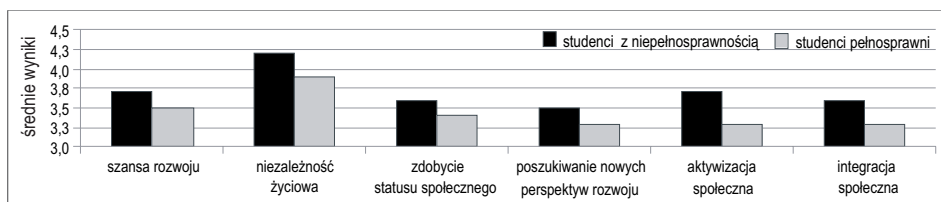
Materiał do badań zebrano na przełomie kwietnia i maja 2016 roku za pośrednictwem Internetu, wykorzystując portale internetowe: [www.docs.google.com](http://www.docs.google.com), [www.fb.com](http://www.fb.com).

W badaniach uczestniczyły 62 osoby, w tym taka sama liczba studentów z niepełnosprawnością (grupa badana) i studentów pełnosprawnych (grupa kontrolna). W badanej grupie studentów największy odsetek stanowiły osoby przewlekle chore (45,1%). Kolejne, pod względem wielkości, były zbiorowości studentów z niepełnosprawnością wzrokową i ruchową (po 19,4%). Nieco mniejsza była liczba osób z wadą słuchu (16,1%). W obu grupach (badanej i porównawczej) średnia wieku wynosiła 24 lata, przeważającą większość stanowiły kobiety (77% ogółu osób z niepełnosprawnością, 87% ogółu osób pełnosprawnych). Zarówno wśród studentów z dysfunkcją rozwojową (81%), jak i studentów pełnosprawnych (68%) dominowali mieszkańcy miast.

## Wyniki badań

Z ogólnych obliczeń (rys. 1) wynika, iż edukacji nieco większą wartość przypisują studenci z niepełnosprawnością ( $M = 3,73$ ) niż studenci pełnosprawni ( $M = 3,54$ ). Ten stan rzeczy ma odniesienie do wszystkich analizowanych wymia-

rów edukacji, czyli jako szansy rozwoju, zdobycia niezależności życiowej, odpowiedniego statusu społecznego, a także poszukiwania nowych perspektyw rozwoju, aktywizacji społecznej i integracji. W grupie badanych studentów średnie ocen w każdej kategorii wynoszą powyżej 3,6. Wartości tej nie przekracza natomiast większość wyników uzyskanych w grupie studentów pełnosprawnych. Wyjątek stanowi średnia odnotowana w obszarze edukacji rozpatrywanej w perspektywie niezależności życiowej ( $M = 3,91$ ). Jest to, podobnie jak w grupie studentów z niepełnosprawnością ( $M = 4,22$ ), ten wymiar edukacji, któremu studenci nadają największe znaczenie.



Rysunek 1. Ogólne średnie oceny wartości edukacji studentów z niepełnosprawnością i studentów pełnosprawnych

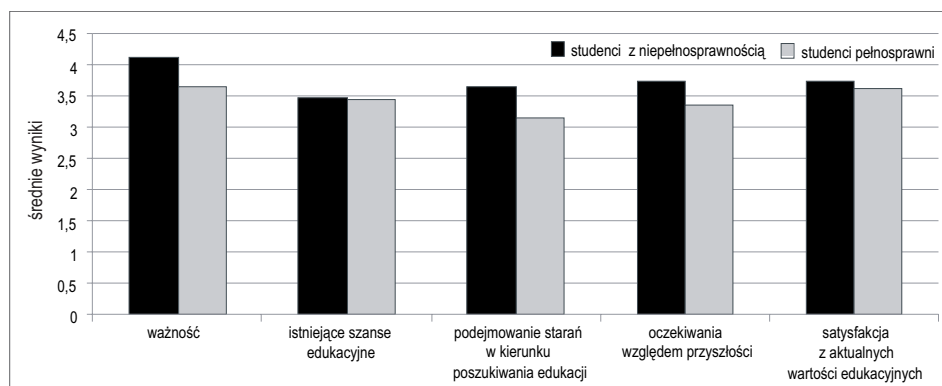
Źródło: Opracowanie własne.

Przeprowadzona analiza dowodzi, iż wszyscy studenci, niezależnie od stanu zdrowia, uznają ważność edukacji dla rozwoju człowieka, przy czym fakt ten bardziej akcentowany jest przez osoby z niepełnosprawnością ( $M = 4,11$ ) niż pełnosprawne ( $M = 3,64$ ). Swoje stanowisko uzasadniają m.in. następującymi argumentami: „edukacja daje podstawy do dalszej pracy nad sobą”, „stwarza możliwości nabierania doświadczenia, uzupełnia braki człowieka”, „pokazuje kierunek przyszłości człowieka”, „dzięki niej człowiek jest w stanie konstruować swoje poglądy”. Uważna analiza pozwala dostrzec również pewne różnice między obiema grupami w zakresie interpretacji walorów (wyznaczników ważności) edukacji. Studentów pełnosprawnych cechuje zdecydowanie pragmatyczne podejście do edukacji: przypisują jej ważne miejsce w dążeniu do realizacji własnych celów życiowych, w zdobyciu pracy zawodowej oraz w zapewnieniu lepszego bytu. Z kolei dla studentów z niepełnosprawnością edukacja stanowi przede wszystkim szansę na samorealizację, przezwyciężenie własnych słabości i ograniczeń: „edukacja jest potrzebna do zdobycia samodzielności”, „dzięki niej poszerzam swoje horyzonty”, „edukacja jest bardzo ważna, gdyż pozwala mi dostrzec moją wartość”, „bez wykształcenia jestem nikim”.

Prezentowane stanowisko koresponduje z wypowiedziami studentów na pytanie: *W jaki sposób edukacja jest w stanie poprawić Twoją sytuację życiową?* Ze strony studentów z niepełnosprawnością często padały odpowiedzi typu: „dzięki niej zdobywam wiedzę, do której sama bym nie dotarła”, „edukacja podniesie moją samoocenę”,

„dzięki niej mam wyższe poczucie własnej wartości”. Pojawiały się również, tak jak w przypadku osób pełnosprawnych, sformułowania natury egzystencjalnej odwołujące się do najbliższej przyszłości, aczkolwiek, co należy podkreślić, zawsze przedstawiane w kontekście niepełnosprawności, np.: „liczę, że po ukończeniu studiów znajdę dobrą pracę, wyprowadzę się od rodziców i w końcu usamodzielnię się”, „liczę na to, że niedługo uda mi się znaleźć pracę, pomimo własnych niedyspozycji”. W świetle powyższego istotne wydają się być dane (rys. 2), z których wynika, iż to studenci z niepełnosprawnością formułują większe oczekiwania w związku z ukończeniem studiów ( $M = 3,72$ ), a także podejmują większe starania w kierunku poszukiwania możliwości edukacji ( $M = 3,64$ ). W przypadku studentów z grupy porównawczej uzyskane rezultaty są niższe i wynoszą odpowiednio:  $M = 3,48$  i  $M = 3,34$ .

Studentów poproszono również o ustosunkowanie się do problemu: *Czy edukacja jest dobrem cenionym w czasach współczesnych?* Część badanych stoi na stanowisku, iż obecnie młodzi ludzie coraz częściej rezygnują z edukacji na rzecz aktywności zawodowej, ci zaś, którzy decydują się na studia wyższe czynią to wyłącznie w celu zdobycia kwalifikacji niezbędnych do podjęcia pracy. Zanotowano również głosy twierdzące, że wykształcenie wyższe wciąż nie daje gwarancji zatrudnienia, a tym bardziej życia na godnym poziomie. Również studenci prezentujący odmienne zdanie w tej kwestii wartość edukacji rozpatrują poprzez pryzmat aktywności zawodowej. W ich ocenie współcześnie „pracodawcy są bardziej świadomi wagi tytułów, które posiadają ich pracownicy, bardziej ich doceniają”, co przekłada się na zwiększenie szans znalezienia pracy przez osoby z wykształceniem wyższym. Ponadto, jak twierdzą, „dzięki zdobytemu wykształceniu można założyć własną działalność, realizować się dzięki niej”. Na podstawie przytoczonych argumentów można

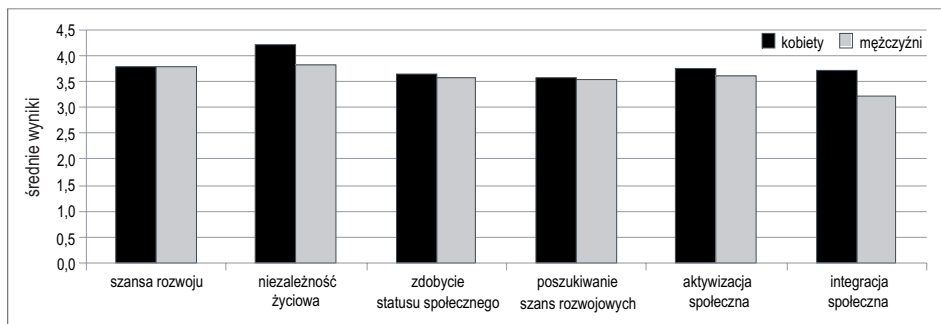


Rysunek 2. Kryteria oceny wartości edukacji studentów z niepełnosprawnością i studentów pełnosprawnych

Źródło: Opracowanie własne.

odnieść wrażenie, że w opinii niektórych studentów edukacja jest dobrem cenionym przez pracodawców, niekoniecznie zaś przez samych pracowników.

W kolejnym kroku postępowania badawczego podjęto próbę sprawdzenia, czy występują różnice w ocenie wartości edukacji studentów z niepełnosprawnością ze względu na ich płeć, rodzaj dysfunkcji rozwojowej i miejsce zamieszkania.



Rysunek 3. Średnie oceny wartości edukacji w podziale na płeć badanych studentów

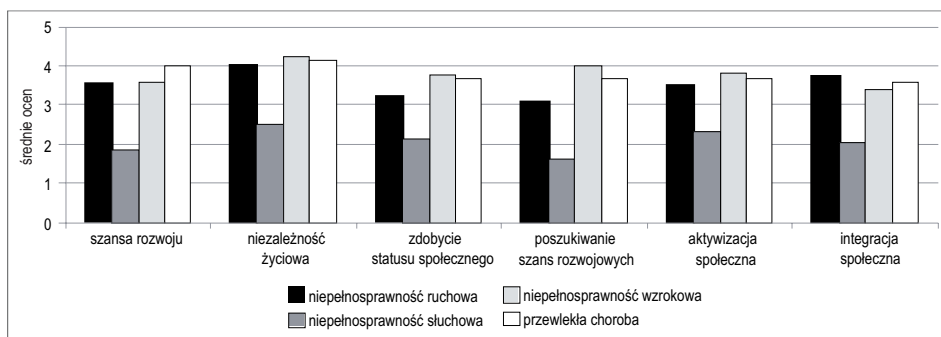
Źródło: Opracowanie własne.

Analiza danych w podziale na płeć badanych osób (rys. 3) wykazała, iż wartość edukacji nieco wyżej oceniają kobiety z niepełnosprawnością ( $M = 3,76$ ) niż niepełnosprawni mężczyźni ( $M = 3,49$ ). Najwyższy wynik –  $M = 4,19$  – odnotowany w grupie kobiet dowodzi, iż upatrują w niej przede wszystkim szansy na zdobycie niezależności życiowej. Ponadto zdecydowanie bardziej niż niepełnosprawni studenci akcentują społeczny wymiar edukacji – jej znaczenie w zakresie aktywizacji społecznej, a zwłaszcza integracji. Natomiast w grupie mężczyzn z niepełnosprawnością ranga edukacji jako jednej z dróg naturalnego włączenia się w środowisko społeczne oceniana jest najniżej ( $M = 3,20$ ). Średnie wyniki dla pozostałych analizowanych obszarów edukacji, tj. rozpatrywanej w perspektywie szans rozwoju, zdobycia niezależności życiowej, odpowiedniego statusu społecznego oraz poszukiwania nowych możliwości rozwoju sytuują się na podobnym poziomie: w przedziale 3,6–3,8.

Analiza wyników przeprowadzona ze względu na rodzaj niepełnosprawności badanych osób (rys. 4) wykazała, że ogólne średnie ocen otrzymane wśród studentów przewlekle chorych i z niepełnosprawnością wzrokową są takie same:  $M = 3,80$ . Niewiele niższy wynik uzyskano w grupie osób z niepełnosprawnością ruchową ( $M = 3,51$ ). Natomiast najniższą rangę edukacji nadają studenci z niepełnosprawnością słuchową ( $M = 2,08$ ). W przeciwieństwie do pozostałych badanych osób sceptycznie oceniają jej znaczenie w każdym wymiarze, a w szczególności w zakresie stwarzania szans rozwoju, zgodnie z własnymi dążeniami,

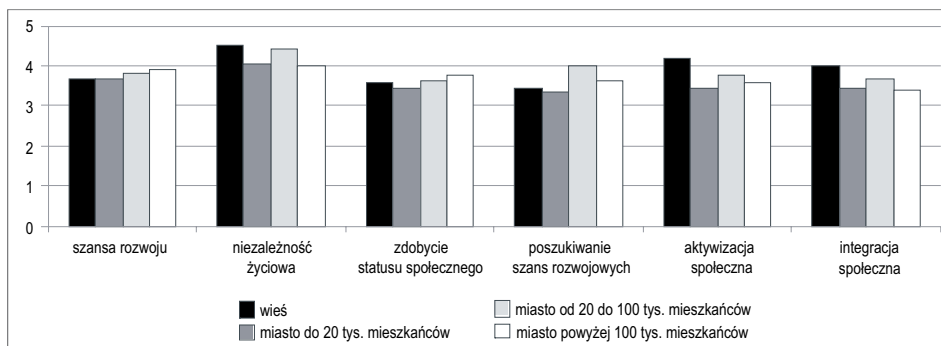


potrzebami i oczekiwaniami oraz jako drogi otwierającej perspektywy poszukiwania nowych możliwości rozwojowych. Równie krytycznie odnoszą się do znaczenia edukacji w kontekście integracji społecznej. Ten wymiar edukacji najwyżej oceniają zaś studenci z niepełnosprawnością ruchową ( $M = 3,72$ ). Jednakże, co należy wyraźnie podkreślić, podobnie jak osoby z wadą wzroku ( $M = 4,25$ ) i przewlekle chore ( $M = 4,16$ ), największą wartość edukacji dostrzegają w możliwości zdobycia dzięki niej niezależności życiowej ( $M = 4,0$ ). Równie wysoko oceniane jest znaczenie edukacji ujmowanej w kategoriach: 1) szansy rozwoju (studenci przewlekle chorzy –  $M = 4,0$ ) oraz 2) zdobycia kompetencji niezbędnych do poszukiwania nowych perspektyw rozwojowych (studenci z niepełnosprawnością wzrokową –  $M = 4,0$ ).



Rysunek 4. Średnie oceny wartości edukacji w podziale na rodzaj niepełnosprawności badanych studentów

Źródło: Opracowanie własne.



Rysunek 5. Średnie oceny wartości edukacji w podziale na miejsce zamieszkania badanych studentów

Źródło: Opracowanie własne.

Rozkład ogólnych danych (rys.5) wskazuje na niewielkie różnice między studentami mieszkającymi w mieście ( $M = 3,72$ ) i na wsi ( $M = 3,90$ ) w zakresie oceny wartości nadawanej edukacji. Nieznaczne zróżnicowanie można zaobserwować również w obrębie grupy osób mieszkających w środowisku miejskim. Spośród nich najniższy średni wynik ( $M = 3,56$ ) odnotowano dla studentów pochodzących z miast liczących do 20 tysięcy mieszkańców. Rezultaty uzyskane wśród pozostałych osób ze środowiska miejskiego są nieco wyższe i wynoszą odpowiednio:  $M = 3,89$  – w miastach liczących od 20 do 100 tysięcy oraz  $M = 3,71$  – w środowisku wielkomiastowym (powyżej 100 tysięcy mieszkańców).

Analiza wyników badania ujawnia, iż niezależnie od miejsca zamieszkania badanych studentów znaczenie edukacji jest najbardziej przez nich dostrzegane w wymiarze zdobywania niezależności życiowej. W każdym analizowanym środowisku otrzymana średnia wartość liczbowa jest co najmniej równa 4,0. Na ten aspekt edukacji uwagę zwracają w szczególności studenci pochodzący ze wsi oraz z miast liczących od 20 do 100 tysięcy mieszkańców. W przypadku osób ze środowiska wiejskiego wyraźnie zaznacza się również fakt eksponowania znaczenia edukacji w zakresie aktywizacji społecznej ( $M = 4,20$ ) i integracji ( $M = 4,0$ ). Z kolei osoby mieszkające w większych miastach cechuje zdecydowane nasilenie w kierunku ujmowania edukacji jako szansy rozwoju (studenci z miast liczących powyżej 100 tysięcy mieszkańców –  $M = 4,0$ ), a także jako drogi otwierającej przed nimi możliwości poszukiwania nowych perspektyw rozwojowych (studenci z miast liczących od 20 do 100 tysięcy mieszkańców –  $M = 4,44$ ). Przedstawiony stan rzeczy nie ma miejsca w przypadku pozostałych badanych studentów.

## Dyskusja wyników

Uzyskane wyniki badań wskazują, że studenci z niepełnosprawnością przypisują dość duże znaczenie edukacji w swoim życiu. Średnie wyniki ocen przekraczają wartość 3,5, zbliżając się do wartości 4,0 – określającej duże znaczenie przypisywane edukacji w obszarze szans rozwoju, poprawy statusu społecznego, aktywizacji społecznej i integracji. Średnie wartości ocen studentów pełnosprawnych w tych samych obszarach przyjmują wartość 3,5 oraz poniżej, zbliżając się w kierunku ocen przeciętnych. Jedynie w obszarze niezależności życiowej obie grupy przypisały wyższe znaczenie edukacji: studenci pełnosprawni przypisywali dość duże znaczenie (średnia wartość ocen zbliżała się do 4,0), gdy studenci niepełnosprawni nadawali zdecydowanie duże znaczenie (średnia wartość ich ocen przekraczała 4,0).

Można zatem zauważyć, że studenci z niepełnosprawnością przypisują edukacji wyższe znaczenie we wszystkich badanych obszarach w stosunku do studentów pełnosprawnych. Nadając duże znaczenie edukacji upatrują w niej swoich szans życiowych bardziej niż ich pełnosprawni rówieśnicy. Nic też dziwnego, że często wykazują znaczną determinację i ogromne zaangażowanie w pokonywanie wszelkich przeciwności, utrudnień, wytrwale kontynuując naukę [Otapowicz, Sakowicz-Boboryko, Bilewicz, Wyrzykowska-Koda 2016]. Znamienne jest także, że niektórzy ukrywają wręcz niepełnosprawność, rezygnując tym samym z pomocy i wsparcia, z którego mogliby skorzystać na rzecz podejmowania wyzwań i samodzielnego radzenia ze swoimi sprawami [Poltyń-Zaradna, Waszkiewicz, Zatońska 2009]. Wyższe wyniki ocen studentów z niepełnosprawnością może uzasadniać także fakt, że uczestnictwo w edukacji na poziomie wyższym ma dla nich dodatkowe znaczenie. Edukacja jest jedną z najlepszych form kompleksowej rehabilitacji, a w szczególności pozwala ujawniać potencjały, których nie dotknęła niepełnosprawność czy choroba [Żuraw 2014].

Jak wskazują prezentowane wypowiedzi badanych studentów z niepełnosprawnością, edukacja stanowi przede wszystkim szansę na samorealizację, przewyższenie własnych słabości i ograniczeń, podwyższenia własnej wartości. Wydaje się również, że studenci pełnosprawni mogą posiadać większe możliwości czerpania wartości z doświadczeń pozaedukacyjnych niż studenci z niepełnosprawnością. Możliwości praktycznego wykorzystywania nabytej wiedzy i umiejętności, w tym sprawdzania się w różnych sytuacjach życiowych, jest często podkreślaną potrzebą studentów. Ich oczekiwania wykraczają poza ramy oferowanego im programu edukacyjnego. Tymczasem studenci z niepełnosprawnością mogą być bardziej zdani na zorganizowany proces edukacyjny, w którym zawsze w jakimś stopniu mogą liczyć na niwelowanie barier i dostosowanie warunków do ich możliwości i potrzeb [Filek 2015].

Najwyższe znaczenie edukacji studenci przypisali w obszarze niezależności życiowej. Tu rodzi się pewne niebezpieczeństwo, na które wskazuje Hanna Żuraw [2014]. Zdaniem autorki w obliczu perspektywy braku zatrudnienia, konieczny jest realizm w ocenie jej znaczenia – sytuacja ta może bowiem prowadzić do poczucia nieprzydatności nie tylko wykształcenia, ale także nieprzydatności egzystencjalnej. Analiza wypowiedzi studentów wskazuje jednak, że niektóre osoby dostrzegają istniejące trudności na rynku pracy, a mimo to wyrażają nadzieję, że wykształcenie poprawi ich sytuację, choć nie stanowi ono gwarancji uzyskania pracy i życia na godnym poziomie.

Uzyskane rezultaty wykazały brak znaczących różnic w nadawaniu znaczenia edukacji przez badanych ze względu na ich płeć. Jednocześnie należy zauważyć, że kobiety bardziej niż niepełnosprawni mężczyźni akcentują społeczny wymiar edukacji oraz jej znaczenie w kontekście zdobywania niezależności życiowej.

Wyraźne różnicowania ujawniły się przy uwzględnieniu rodzajów niepełnosprawności, przy czym szczególnie niskie znaczenie edukacji, we wszystkich jej obszarach, nadawane jest przez studentów z niepełnosprawnością słuchową. Średnie wyniki w tej grupie ( $M = 2,08$ ) wskazują na niską wartość przypisywaną edukacji, zwłaszcza w zakresie stwarzania szans rozwoju, zgodnie z własnymi dążeniami, potrzebami i oczekiwaniami oraz jako drogi otwierającej perspektywy poszukiwania nowych możliwości rozwojowych. Równie krytycznie odnoszą się do znaczenia edukacji w kontekście integracji społecznej. Trudności w dostępie do informacji osób z uszkodzonym słuchem są bardzo dotkliwe i często trudne do przezwyciężenia. Ponadto często stają się przyczyną odizolowania, osamotnienia i braku zrozumienia ze strony środowiska osób słyszących [Krakowiak, Krakowiak 2011].

Można zatem przypuszczać, iż doświadczanie owych negatywnych przeżyć również w przypadku badanych studentów z niepełnosprawnością słuchową może być jednym z powodów ich niskiej oceny znaczenia edukacji w zakresie własnego rozwoju i integracji społecznej. Wskazuje się, że osoby z niedosłuchem często odczuwają, iż w procesie edukacji nie są w pełni wykorzystywane ich możliwości intelektualne i uzdolnienia. Być może z tego też powodu niewiele osób niedosłyszących podejmuje się studiowania [Butkiewicz, Czajkowska-Kisil 2014].

Analiza ze względu na miejsce zamieszkania ujawnia, że wyższe – zdecydowanie duże – znaczenie edukacji nadają osoby mieszkające na wsi (w obszarze niezależności życiowej i aktywizacji). Wyniki pozostałych grup mieszczą się w granicach wartości dość dużej. Jedynie w zakresie niezależności życiowej zdecydowanie duże znaczenie edukacji przypisują także osoby mieszkające w miastach średniej wielkości.

Uzyskane wyniki oceny jakości funkcjonowania edukacyjnego studentów z niepełnosprawnością wskazują, że podobnie jak studenci pełnosprawni, dość dobrze oceniają swoje szanse edukacyjne, własne starania związane z poszukiwaniem możliwości edukacyjnych, oczekiwania co do pomyślnej przyszłości edukacyjnej, jak i satysfakcję z aktualnych wartości edukacyjnych. Wydaje się zatem, że podobnie, a nawet wyżej niż pełnosprawni studenci oceniają jakość własnego funkcjonowania w procesie edukacji. Jednak wyższe znaczenie nadawane edukacji może powodować, iż odczuwają oni mniejszą satysfakcję z jakości funkcjonowania edukacyjnego niż studenci pełnosprawni. Można zatem sądzić, że tym bardziej ocena jakości funkcjonowania w tym obszarze studentów z niepełnosprawnością nie wskazuje na doświadczanie przez nich szczególnych niedogodności czy barier w edukacji z tytułu posiadanych dysfunkcji rozwojowych.

## Wnioski

1. Studenci z niepełnosprawnością przypisują dość duże znaczenie edukacji w swoim życiu, bardziej niż studenci pełnosprawni doceniają jej wartość.
2. Studenci z niepełnosprawnością najwyższe (zdecydowanie duże) znaczenie edukacji dostrzegają w zakresie uzyskania niezależności życiowej.
3. Płeć nie jest czynnikiem różnicującym studentów z niepełnosprawnością w zakresie ogólnej oceny wartości edukacji, przy czym kobiety z niepełnosprawnością bardziej niż niepełnosprawni mężczyźni akcentują społeczny wymiar edukacji (znaczenie w zakresie aktywizacji społecznej i integracji) i jej znaczenie w osiąganiu niezależności życiowej.
4. Najniższe znaczenie edukacji nadają studenci z niepełnosprawnością słuchową.
5. Znaczenie edukacji w obszarze integracji społecznej najwyżej oceniane jest przez studentów z niepełnosprawnością ruchową.
6. Wartość edukacji w kontekście stwarzania szans rozwoju, zgodnie z własnymi dążeniami, potrzebami i oczekiwaniami oraz jako drogi otwierającej perspektywy poszukiwania nowych możliwości rozwojowych najbardziej dostrzegają studenci z niepełnosprawnością wzrokową.
7. Najwyższe (zdecydowanie duże) znaczenie edukacji nadają studenci z niepełnosprawnością mieszkający na wsi.
8. Studenci z niepełnosprawnością, podobnie jak studenci pełnosprawni, pozytywnie (dość dobrze) oceniają jakość swojego funkcjonowania edukacyjnego.

## Bibliografia

- Butkiewicz M, Czajkowska-Kisil M. (2014), *Głusi i nie(do)słyszający na uczelni wyższej [w:] Sytuacja osób głuchych w Polsce Raport Zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, M. Świdziński (red.), Wydawnictwo Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa, s. 28–35.
- Chrzanowska I. (2010), *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Denek K, Urbański-Korż R. (2001), *Wartości edukacyjne cz. 1*, Poznań, <http://www.andragog.strefa.pl/strony/wartedcz1.htm> [dostęp: 04.05.2017].
- Filek J. (2015), *Szkolnictwo wyższe wobec zjawiska niepełnosprawności. Od przełamywania barier do form współpracy międzyuczelnianej*, „Studia Oeconomica Posnaniensia”, vol. 3, nr 10, s. 96–112.
- Homplewicz J. (1996), *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiczna, Rzeszów.
- Krakowiak K., Krakowiak Ł (2011), *Trudności niesłyszących jako wyzwanie do odpowiedzialności i ustawicznego dialogu [w:] Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zysk (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 9–34.

- Łobocki M. (2004), *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Otapowicz D, Sakowicz-Boboryko A, Bilewicz M., Wyrzykowska-Koda D. (2016), *Autonomia osób z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Poltyń-Zaradna K, Waszkiewicz L, Zatońska K. (2009), *Dlaczego niepełnosprawny student jest „niewidoczny”?* „Problemy Higieny i Epidemiologii”, vol. 90(3), s. 374–377.
- Pólturzycki J. (2014), *Niepokój o dydaktykę*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa-Radom, s.14.
- Stochmiałek J. (2002), *Edukacja i zatrudnienie osób niepełnosprawnych w krajowej i europejskiej polityce społecznej* [w:] *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb z odchyleniami od normy*, W. Dykik, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, Olsztyn–Warszawa–Poznań, s. 55–67.
- Żuraw H. (2014), *Studenci niepełnosprawni doby ponowoczesności w Polsce* [w:] *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, A. Zacharuk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce, s. 69–90.

Grażyna Gunia

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Gotowość studentów do komunikacji alternatywnej w działaniach edukacyjno-terapeutycznych z osobą z zaburzeniami mowy fonicznej

Przedmiotem rozważań artykułu jest komunikacja wspomagająca i alternatywna oraz jej znaczenie w działaniach edukacyjno-terapeutycznych z osobą z zaburzeniami mowy fonicznej. Całość opracowania podzielono na dwie części. W pierwszej części omówiono główne założenia teoretyczne na temat porozumiewania się bez słów z perspektywy pedagogiki specjalnej i logopedii. W drugiej części tekstu przedstawiono wyniki z badań własnych i próbę odpowiedzi na pytanie: Jak studenci pedagogiki specjalnej percypują pomoc w przezwyciężaniu barier komunikacyjnych osób z niepełnosprawnością?

Słowa kluczowe: gotowość nauczycieli, komunikacja alternatywna i wspomagająca, osoby z zaburzeniami komunikacji

## Students' willingness to augmentative and alternative communication in educational and therapeutic activities with a person with speech disorders

The subject of the study is supportive and alternative communication and its importance in educational and therapeutic activities with a person with speech disorders. The article is divided into two parts. The first part discusses the main theoretical assumptions about non-verbal communication from the perspective of special education and speech therapy. In the second part of the text is devoted to presentation of the results of our own research which eventually attempts to answer the question: how do special education students perceive help in overcoming the communication barriers of people with disabilities?

Keywords: teacher readiness, augmentative and alternative communication, persons with communication disorders



## Wprowadzenie

Poszukiwanie wspólnego systemu językowego w sytuacji komunikacyjnej, w jakiej znajdują się osoby, które nie mówią od urodzenia lub utraciły zdolność porozumiewania się za pomocą mowy artykułowanej, jest problemem wielu osób. Zrozumienie tych osób, które nie mówią, lub mówią w taki sposób, że ich nie rozumiemy, a chcą się komunikować, jest poszukiwaniem słów, znaków, symboli, czyli poszukiwaniem pomocy w realizacji zamierzenia komunikacyjnego i w pokonywaniu barier społecznych. Jak pomóc osobom, które posługują się, innym od mowy, systemem językowym, którego nie znamy? Co robić w nowej nieznanej sytuacji komunikacyjnej, by nie być zdziwionym, bezradnym w rozumieniu komunikatów tworzonych i przekazywanych w różnicowanych systemach językowych? Czy przeobrażenia postaw wobec osób niepełnosprawnych, jak i zmiany w przestrzeni komunikacyjnej wokół osób, które nie mówią, ale komunikują się za pomocą alternatywnych sposobów, ułatwiają gotowość do przekraczania granic językowych?

Próba odpowiedzi na wymienione pytania oraz dwa wydarzenia szeroko komentowane w mediach ogólnopolskich były inspiracją do rozważań na temat roli komunikacji alternatywnej i wspomagającej w kontekście zmian w studiach nad niepełnosprawnością.

Pierwsze wydarzenie związane jest z osobą krakowskiego aktora Krzysztofa Globisza, który w 2014 roku przeszedł udar mózgu. Pomimo zaburzenia mowy w postaci afazji, niedowładu prawej części ciała i słów lekarzy, „że żadnego Globisza tam nie ma. Że to tylko ciało”, aktor powrócił do wykonywania swojego macierzystego zawodu na scenie Narodowego Starego Teatru w Krakowie [Gazur 2016]. Było to możliwe dzięki determinacji i pomocy wielu ludzi – rodziny, znajomych i terapeutów. Chociaż aktor miał trudności z poruszaniem się i prawie nie mówił, to zagrał „bez słów”, bo jak twierdzi reżyser Paweł Miśkiewicz [Gazur 2016, s. C04', „Aktor czasem nie musi wypowiadać słów. Gra aktorska to korzystanie z całego wachlarza umiejętności, głos jest tylko jednym z nich. Ale talent przebija się nawet przez niezdolność mówienia. I Krzysztof Globisz znajduje środki, by wyrazić się na scenie, nawet gdy nic nie mówi”. Kolejny spektakl w Teatrze Łaźnia Nowa: „Wieloryb The Globe” (premiera odbyła się 9 grudnia 2016 r.), w którym gra K Globisz, jest sztuką o poszukiwaniu wspólnego języka w nowej nieznanej sytuacji komunikacyjnej, w jakiej znajdują się osoby, które utraciły zdolność porozumiewania się za pomocą mowy fonicznej. Wieloryb w naturalnym środowisku jest postrzegany jako zręczne, pełne wdzięku, zwierzę, ale sceniczne zwierzę jest uosobieniem osoby zagrożonej, bezradnej, oczekującej pomocy. Widzowie spektaklu, tak jak pedagodzy specjaliści, zastanawiają się jaką formę pomocy wybrać?

Drugie wydarzenie to występ w programie telewizyjnym „Taniec z gwiazdami” Miss Świata Głuchych z 2016 roku, ambasadorce społeczności osób Głuchych – Iwony Cichosz. Występ osoby z niepełnosprawnością słuchową, która bez aparatów słuchowych nie słyszy od urodzenia, ale mówi, przy czym w porozumiewaniu się preferuje alternatywny język – migowy – ukazał widzom, że brak słuchu nie jest przeszkodą w tańcu, a język migowy, tak jak każdy inny system językowy, wyraża myśli i emocje. Aplauz widzów programu, w systemie migowego bicia brawa, jest formą przybliżenia kultury językowej osób Głuchych i próbą zrozumienia idiosynkratycznych symboli komunikacji, które czasem odbierane są jako niewłaściwe zachowania, wręcz niekulturalne.

Symbolika historii wieloryba wyrzuconego na plażę oraz niesłyszącej tancerki, która posługuje się językiem migowym, innym od języka większości, są odzwierciedleniem sytuacji ludzi, których zamierzenia komunikacyjne nie są zawsze rozumiane przez odbiorcę lub są rozumiane dzięki tłumaczom. Jest to również przykład przedstawiania w mediach zróżnicowanych przestrzeni komunikacyjnych i kulturowych ludzi, wśród których żyjemy, a niektórzy z nich potrzebują pomocy, tak jak wieloryb zagrożony w określonej sytuacji. Człowiek z trudnościami lub zaburzeniami komunikacyjnymi czuje się zagrożony, wątpi w swoje możliwości przekraczania barier komunikacyjnych, społecznych, w sens terapii, rezygnuje lub odwraca się od osób, które chcą mu pomóc w powrocie do aktywności i partycypacji społecznej. Kto i jak może im pomóc, szczególnie w sytuacji, gdy podczas medycznej diagnozy osoby z afazją po udarze słyszymy słowa „to tylko ciało”? Wsparcia osobom o zróżnicowanych potrzebach komunikacyjnych i edukacyjnych powinni udzielać profesjonalści, najczęściej są to pedagodzy specjaliści, logopedzi. Czy pedagodzy specjaliści są gotowi do dialogu bez słów?

Przywołane wydarzenia i poszukiwanie odpowiedzi na pytania wymaga interdyscyplinarnej refleksji, ale nie w perspektywie komunikacji medialnej, która jako część ludzkiego komunikowania się, powinna być przedmiotem rozważań medioznawców [Goban-Klas 2001]. Problem sposobów oddziaływania mass mediów na wizerunek osoby niepełnosprawnej i postrzeganie rzeczywistości społecznej w wymiarze integracji międzykulturowej jest również przedmiotem badań socjologów, antropologów, etyków, psychologów. Obserwacje własne i badania naukowe [Burger, za: Bartnikowska 2010, s. 36] potwierdzają tezę, że przekaz medialny odgrywa istotną rolę w akceptacji inności językowej grup mniejszościowych i tolerancji społeczno-kulturowej. Dlatego, jak zaznacza D. Podgórska-Jachnik [2013, s. 72] celowe jest kształtowanie wizerunku osoby z niepełnosprawnością „nasyconego treściami pozytywnymi”. Jednak przedmiotem rozważań niniejszego opracowania nie jest wizerunek osoby z niepełnosprawnością w dyskursie publicznym za pośrednictwem mediów, ale ustawiczne poszukiwanie różnorod-

nych sposobów wsparcia osób w pokonywaniu ich trudności komunikacyjnych. Jedną z form pomocy jest stosowanie komunikacji alternatywnej.

W niniejszym artykule przedstawiono na podstawie przeglądu literatury główne założenia teoretyczne na temat komunikacji wspomagającej i alternatywnej z perspektywy pedagogiki specjalnej i logopedii. W drugiej części tekstu, na podstawie wyników z badań własnych, podjęto dyskusję o gotowości studentów, kierunku pedagogika specjalna, do stosowania w działaniach edukacyjno-terapeutycznych z osobami z zaburzeniami mowy i komunikacji różnorodnych form porozumiewania się bez słów.

## W poszukiwaniu słów i porozumiewania się bez słów – przegląd literatury

Większość ludzi posługuje się w codziennej komunikacji systemem fonicznym. Jednak system znaków manualnych, opartych na gestach, układach rąk, palców, całego ciała lub w postaci piktogramów, był i nadal pozostaje narzędziem komunikacji w różnych sytuacjach, np.: gdy ludzie mówią różnymi językami dźwiękowymi i nie rozumieją co do nich mówimy, gdy nie słyszymy wypowiedzi słownej z dużej odległości albo w hałasie lub obowiązuje zakaz mówienia w określonej przestrzeni społeczno-kulturowej. System znaków słownych – fonicznych jest wtedy zastąpiony bezsłownym językiem, a znaki graficzne, symbole czy znaki manualne, np. gesty stają się substytutem mowy. Na co dzień mamy przykłady porozumiewania się bez słów. Jest to język gestów Indian lub komunikacja „milczących cystersów” albo sygnały *follow*, czyli *marszałka* (ang. *marshaller*), koordynatora ruchu na lotnisku. Gesty, systemy znaków, symboli pełnią istotną rolę w świecie ludzi, są jednak pomocnicze i drugoplanowe w stosunku do języka fonicznego.

M. Grochowalska [2001] na podstawie wniosków z badań własnych, twierdzi, że u dzieci w wieku przedszkolnym obserwuje się zależność między wysokim poziomem rozwoju mowy a ilością i jakością używania gestów. W sytuacji, gdy osoba nie może mówić, pisać lub jej wypowiedzi są niezrozumiałe, język oparty na umownych symbolach, innych od przekazywanych za pomocą słowa, pisma, przejmuje funkcje mowy. Funkcja komunikacyjna systemu językowego obejmuje więc różne jej formy słowne i pozasłowne, ale najważniejszy jest pragmatyczny wymiar wypowiedzi, jej skuteczność i zrozumiałość w interakcji: odbiorca-nadawca.

Gesty i umowne znaki są z powodzeniem stosowane w terapii logopedycznej i praktyce edukacji specjalnej. Od lat 50. XX wieku nastąpił intensywny rozwój badań naukowych i praktyki w dziedzinie interdyscyplinarnej problematyki

wspomagającej i alternatywnej komunikacji dla osób z zaburzeniami mowy i komunikacji. W 1983 roku założono Międzynarodowe Stowarzyszenie Komunikacji Wspomagającej i Alternatywnej [ISAAC] w Toronto, a skrót AAC [*Augmentative and Alternative Communication*] wpisał się w dyskurs o odmiennych od mowy sposobach porozumiewania się. Od ponad ćwierć wieku przyjmujemy, że komunikacja wspomagająca ma ułatwiać zdolność mówienia i zapewnić skuteczne porozumiewanie się, a komunikacja alternatywna „jest to proces przyswajania zastępczych sposobów dla zapewnienia substytutu braku mowy dźwiękowej” [Loebl 2008, s. 21].

Źródłem obecnego interdyscyplinarnego ujęcia AAC była praktyka surdopedagogiczna i działania surdologopedyczne wobec osób z niepełnosprawnością słuchową. Pierwsze wiadomości o próbach stosowania komunikacji wspomagającej w wychowaniu i porozumiewaniu się z osobami niesłyszącymi pochodzą z XI-wiecznej Anglii. Z tego okresu zachowały się zestawy migów/gestów [Kirejczyk 1967]. Planowe i systematyczne stosowanie języka migowego, jako alternatywnej dla mowy formy komunikowania się i manualnej metody nauczania w szkole dla uczniów głuchych, wprowadził w XVIII-wiecznej Francji ks. M. de l'Épée. W Polsce pierwsze wzmianki o stosowaniu języka migowego w komunikacji i nauczaniu dzieci niesłyszących na bazie „Słownika mimicznego dla głuchoniemych i osób z nimi styczność mających” pochodzą z początku XIX wieku [Korzon 1998]. Należy przypomnieć, że w 1880 roku w Mediolanie, podczas Kongresu Nauczycieli Osób Głuchych, zakazano stosowania języka migowego w praktyce edukacyjno-terapeutycznej. Pod koniec XX wieku obserwujemy renesans komunikacji manualnej w kontaktach z osobami niesłyszącymi i zmiany w podejściu do teoretycznych założeń komunikacji, które stosuje się w surdopedagogice i surdologopedii. W Polsce dopiero początek XXI wieku przyniósł ustalenia legislacyjne w formie ustawy o języku migowym i innych środkach wspierających komunikowanie, obowiązującej od 1.02.2012 roku [Dz. U. z dnia 19 sierpnia 2011 r.] oraz interdyscyplinarne studia nad polskim językiem migowym [Czajkowska-Kisil 2000; Świdziński 2003; Tomaszewski 2004].

Sięganie do historii ma nam uświadomić, że początki AAC, wywodzące się z praktyki surdopedagogiki, mają kilkuwiekową tradycję, a współcześnie oprócz manualnych (migowych) systemów znaków, którymi posługują się osoby niesłyszące, stosuje się inne niewerbalne metody porozumiewania się: przestrzenno-dotykowe czy graficzne. Pierwszą formą ACC zastosowaną w Polsce w pracy z dziećmi z wieloraką niepełnosprawnością był system znaków graficznych Bliss. Były to lata 80. i 90. XX wieku, kiedy tworzono ośrodki edukacyjno-terapeutyczne.

Komu służy AAC, która umożliwia osobom ze zróżnicowanymi problemami w mówieniu realizację zamierzenia komunikacyjnego, wyzwala osobisty poten-

cjał kreatywności językowej? AAC jest używana przez osoby, które od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa mają trudności w kształtowaniu się mowy w sposób naturalny, np. osoby z niesłyszaniem prelingwalnym, z porażeniem mózgowym lub specyficznymi zaburzeniami mowy, a także osoby, które w biegu życia utraciły umiejętność mówienia, np. osoby z afazją, po usunięciu krtani.

Współcześnie J.J. Błeszyński [2016] w rozważaniach na temat istoty i pogranicza AAC zwraca uwagę na kilka ważnych zagadnień o charakterze edukacyjno-terapeutycznym. Po pierwsze, komunikacja wspomagająca i alternatywna nie jest odmiennym systemem porozumiewania się, tylko odmienną formą systemu językowego, który umożliwia przekaz lub odbiór informacji w interakcjach społecznych. Po drugie, podmiotowe i całościowe podejście do użytkowników AAC to dążenie do przekraczania granic komunikacyjnych w rodzinie, przedszkolu, szkole, w celu motywacji do zróżnicowanych interakcji, a nie skupianie się na problemach wynikających z trudności przekazu – słownej wypowiedzi, co ogranicza, izoluje, a w konsekwencji wyklucza z partycypacji społecznej. Po trzecie, ujmowanie AAC jako specjalności interdyscyplinarnej, ukierunkowanej na logopedię. M. Zaorska [2015], poza kontekstami psychopedagogicznymi i logopedycznymi problematyki komunikacji osób z niepełnosprawnością, zauważa wymiar etyczny wyboru metod AAC. Odpowiedzialność i świadomość przy wyborze sposobu komunikacji dotyczy najczęściej rodziców i całej rodziny dziecka z niepełnosprawnością we współpracy ze specjalistami.

Powyższe rozważania są zbieżne z koncepcją interdyscyplinarnej logopedii, którą prezentuje V. Lechta [2011]. Twierdzi on, że podstawowym terminem logopedii jest zdolność komunikacyjna, personalnie zróżnicowana i/lub jej zaburzenia, w całej kompleksowości i wszystkich możliwych formach. Dlatego nie należy wobec osób posługujących się komunikacją alternatywną stosować określenia „osoba z zaburzoną zdolnością komunikacyjną” [tamże, s. 20]. Jaki więc stosować termin w odniesieniu do osoby niesłyszającej posługującej się językiem migowym, jako jedną z form porozumiewania się, prawnie zatwierdzoną? Czy osoba ta ma zaburzoną zdolność komunikacyjną, czy tylko trudności w porozumiewaniu się fonicznym, za pomocą mówienia? W teorii i praktyce pedagogiczno-logopedycznej należy uwzględnić ocenę komunikującego się z otoczeniem dziecka, jako odbiorcy i nadawcy tekstu w zrozumiałej postaci, a pojęcie mowy i słownego porozumiewania uzupełnić o terminy: kompetencja językowa, sprawność komunikacyjna, zdolność komunikacyjna, kompetencja komunikacyjna [por. Grabias 2000]. Terminy te należy różnicować z zachowaniami konwerbalnymi. Termin zaburzone zachowanie konwerbalne wprowadził i stosował w literaturze logopedycznej od lat 90. XX wieku, V. Lechta [1995]. Różnicowanie między zachowaniem konwerbalnym a komunikacją niewerbalną wymaga umiejętności diagnozowania tych zachowań, które utrudniają realizację zamierzenia komunikacyjnego,

np. u osób jękających się, niewidzących, osób z autyzmem, a także osób z niepełnosprawnością słuchową (grymasy i ruchy mimiczne na twarzy, poruszanie głową, kiwanie się, ruchy całego ciała). Niektóre dzieci stosują gesty idiosynkratyczne, które zastępują słowa, ale często nie są one właściwie rozumiane [Loebl 2008]. W tych sytuacjach komunikacyjnych istotną rolę odgrywa pedagog specjalny, a szkoła jest optymalnym miejscem do diagnozy, gdyż każdy uczeń w przestrzeni szkolnej, w kontaktach komunikacyjnych z nauczycielem, spędza kilkanaście lat życia, większość dni tygodnia – od poniedziałku do piątku. Jak zauważa K. Tersa [2014, s. 103] nauczyciel posiada bogatą „wiedzę na temat specyficznych uwarunkowań uczenia się” dziecka, w tym zróżnicowanych trudności komunikacyjnych. Wiedza nauczyciela o uczniu umożliwia w na podstawie deskrypcji i wyjaśnienia problemów komunikacyjnych zaprojektować spersonalizowany program edukacyjno-terapeutyczny. Z kolei kultura wypowiedzi pedagoga i korzystanie z różnorodnych form komunikacji „pozwała na ocenę postaw wobec dziecka oraz efektywności podejmowanych przez nauczyciela działań” [Czaja-Chudyba, Muchacka 2016, s. 34].

Dla ustaleń diagnostycznych i opracowania kierunku terapii istotne jest również, w zależności od wielowymiarowości i fenomenu zaburzeń mowy, budowanie, usprawnianie realizacyjne lub odbudowywanie trzech, nawzajem się uzupełniających, kompetencji: językowej, komunikacyjnej i kulturowej, przy czym kompetencja kulturowa jest integralnym składnikiem kompetencji językowej [Grabias 2000]. Sygnowana wcześniej złożoność i symbolizm komunikacji ludzkiej wynika z faktu posługiwania się przez jej użytkowników szerokim spektrum symboli, gestów, zachowań, które są nośnikami znaczeń. M. Michalik [2013], odwołując się do interakcyjno-symbolicznego nurtu, podkreśla znaczenie interakcji w tworzeniu się jednostek i społeczności, w którym to procesie centralną rolę pełni człowiek i jego role społeczne. Dlatego reprezentanci lingwistyki stosowanej i psycholingwistyki stosują terminy: kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna [Grabias 2000]. Człowiek wraz z partycypacją społeczną w różnych przestrzeniach odczuwa potrzebę rozszerzania swoich kompetencji komunikacyjnych, co umożliwia podmiotowe kierowanie swoim życiem [Ferenz 2015].

Psycholingwiści [por. Kielar-Turska 1991; Kurcz 2000] zwracają również uwagę na interakcyjne przekazywanie dziecku doświadczeń. W praktyce oznacza to, że dziecko, ucząc się systemu językowego, w sposób naturalny „przechodzi od działania czy doświadczenia do słowa, a nie od słowa do doświadczenia. Dzieci nie tylko występują jako uczące się słów, ale jako producenci znaków” [Kielar-Turska 1991, s. 52]. Dziecko w okresie kształtowania się mowy tworzy w określonej interakcji wypowiedzi na bazie własnych reguł gramatycznych, co świadczy o twórczym i mądrym odtwarzaniu tego co wcześniej usłyszało i zarejestrowało w kontaktach komunikacyjnych. Chociaż wypowiedzi te mogą być nieprawidłowe,



np. zakluczyć zamiast zamknąć, nie należy traktować ich w kategorii trudności komunikacyjnych czy błędów wymowy. Jest to przejaw zdolności komunikacyjnych.

Reasumując, we współczesnych interdyscyplinarnych rozważaniach o komunikacji ludzkiej nie jest już aktualna teza, że wypowiedź słowna jest jedynym środkiem porozumiewania się, a użycie metod komunikacji wspomagającej lub alternatywnej opóźnia rozwój języka mówionego dziecka. Założenie, że sposób porozumiewania się wykorzystywany przez dzieci z zaburzeniami rozwoju jest istotnie zróżnicowany, oznacza dostosowanie wypowiedzi do oczekiwań i zasobów słuchacza oraz warunków, w których przebiega interakcja komunikacyjna. Podstawową formą interakcji jest uczestnictwo w dialogu, a kształtowanie się i rozwój systemu językowego (kompetencji językowej) i zdobycie kompetencji komunikacyjnej pozostaje w relacji do specyficznych zdolności poznawczych. Jak zaznacza Z. Bauman [2012, s. 7] dialog wyklucza samotność, a krzewienie gotowości do dialogu wymaga wzajemnego zrozumienia, współpracy i solidarności, co podkreślają przedstawiciele nurtów współczesnej humanistyki, ale także nauk społecznych i o zdrowiu.

Prezentacja wybranych problemów porozumiewania się bez słów uświadamia nam zmiany na przestrzeni kilku wieków, a szczególnie ostatnich trzech dekadach, w podejściu do AAC jako sposobu komunikacji i metodzie kształcenia kompetencji komunikacyjnej. Problematyka komunikacji alternatywnej „mimo zgromadzonych doświadczeń (...) nadal wymaga doprecyzowania, reinterpretacji czy pełniejszego poznania na bazie umiejętnego łączenia doświadczeń praktyki i naukowej eksploracji” [Zaorska 2008, s. 13].

O znaczeniu komunikacji alternatywnej i wspomagającej w edukacji i terapii osób ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi świadczy wyznaczenie w dniu 6 marca 2018 roku, przez organizację Europejskiego Komitetu Terapeutów [CPLoL, Standing Liaison Committee of Speech and Language Therapists / Logopedists in the European Union, <http://www.cplol.eu/dostęp: 28.05.2017>] przewodniego motywu: AAC. Od 2004 roku, utworzono i zainicjowano Europejski Dzień (przypada on zawsze 6 marca), w celu rozwijania świadomości społecznej na temat zaburzeń komunikacyjnych, ich wpływu na ludzkie zdrowie i jakość życia osób z zaburzeniami komunikacji oraz sposobów, aby im pomóc.

## Założenia badań własnych

Ustalenia teoretyczne na temat roli porozumiewania się bez słów w życiu człowieka oraz wielowymiarowej, profesjonalnej pomocy osobom z niepełno-



sprawnością, o zróżnicowanych potrzebach komunikacyjnych, były punktem wyjścia do badań własnych. Przyjęto następujące tezy:

1. Pomoc osobie z niepełnosprawnością w pokonywaniu barier komunikacyjnych wymaga od pedagoga specjalnego zrozumienia intencji drugiej osoby, zauważenia przekazu treści ukrytych, a nie tylko jawnych, to co chciano powiedzieć, a nie tylko to co zostało wypowiedziane [Macario, Rocchi 2011]. Dlatego w relacji pomagania osobie z niepełnosprawnością ważna jest gotowość pedagogów specjalnych do stosowania komunikacji alternatywnej lub wspomagającej, która ułatwia umiejętność słuchania i koncentracji na drugiej osobie w celu spostrzegania rzeczywistości i reagowania na nią.
2. W biegu życia każdy człowiek przygotowuje się do podjęcia zadań, jest gotowy „do działania jakościowo innego niż dotychczas” [Waloszek 2014, s. 9], a gotowość do wykonywania zadań pedagoga specjalnego trzeba wykształcić w toku kilkuletnich doświadczeń, które student nabywa w procesie studiowania. Zgodnie z omawianym zagadnieniem student pedagogiki specjalnej powinien być przygotowany do komunikacji alternatywnej i gotowy do jej stosowania w praktyce edukacyjno-terapeutycznej.
3. W podnoszeniu efektów i jakości kształcenia akademickiego ważne jest dbanie o język przyszłych nauczycieli, bo jest on odzwierciedleniem „zasobu interpretacji i wiedzy, na który nakładają się ich przekonania i wyobrażenia” [Czaja-Chudyba, Muchacka 2016, s. 34].
4. Przy określaniu kompetencji nauczyciela, z punktu widzenia współczesnej pedagogiki inkluzyjnej, uwzględnia się m.in. pomiar „samooceny posiadanych przez nauczyciela kompetencji, jak i oczekiwania wobec ich doskonalenia” [Byra, Kazanowski 2015, s. 258].

Celem prezentowanych badań było poznanie subiektywnej oceny studentów o roli komunikacji alternatywnej i wspomagającej w działaniach edukacyjno-terapeutycznych z osobą z niepełnosprawnością. Problemy badawcze sformułowano w postaci pytań:

1. Jaka jest gotowość studentów studiów wyższych licencjackich, przygotowywanych do zawodu pedagoga specjalnego, w zakresie wiedzy merytorycznej o komunikacji wspomagającej i alternatywnej jako odmiennej od mowy formy systemu językowego, która umożliwia przekaz lub odbiór informacji w interakcjach społecznych?
2. Jak studenci kierunku: pedagogika specjalna oceniają swoje umiejętności w zakresie znajomości i stosowania różnych, nowoczesnych form komunikacji alternatywnej lub wspomagającej i jakie podejmują działania w zakresie samodoskonalenia zawodowego umiejętności metodycznych w przekraczaniu granic komunikacyjnych?

3. Jakie przekonania i subiektywny stosunek do podmiotowego i całościowego podejścia do użytkowników AAC prezentują badani studenci, w zależności o specjalności?

4. Czy i w jakim stopniu studenci są gotowi do krytycznej samooceny i chęci pogłębienia wiedzy oraz umiejętności w zakresie komunikacji alternatywnej?

Badania przeprowadzono w roku akademickim 2016/2017 wśród 60 studentów z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Byli to studenci II roku studiów licencjackich, w systemie stacjonarnym i niestacjonarnym, kierunku: pedagogika specjalna, o zróżnicowanych specjalnościach:

- Edukacja i rehabilitacja uczniów niesłyszących i słabosłyszących (surdopedagogika),
- Edukacja i rehabilitacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (oligofrenopedagogika),
- Terapia zajęciowa osób głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie.

Badanymi były kobiety (96,6%) i mężczyźni (3,4%) w wieku od 20 do 24 lat. Najliczniejsza była grupa 20–22-latków (53 osoby, tj. 88,4%). Dane na temat badanych osób ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Badane osoby (liczba)

Forma studiów	Specjalność		
	surdopedagogika	oligofrenopedagogika	terapia zajęciowa
Stacjonarne	10	15	25
Niestacjonarne	10	–	–
Razem	20	15	25

Źródło: Badania własne.

Do zebrania materiału empirycznego zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety własnego autorstwa. Zawierał on 35 pytań (zamkniętych, otwartych i półotwartych). Na podstawie odpowiedzi badanych ustalono gotowość studentów do posługiwania się systemem komunikacji alternatywnej w działaniach edukacyjno-terapeutycznych z osobą z niepełnosprawnością w trzech wymiarach: 1) wiedzy merytorycznej, 2) umiejętności metodycznych 3) przekonań w tym zakresie. Był to pomiar samooceny posiadanej gotowości (w zakresie wiedzy, umiejętności), do stosowania AAC przez studentów i subiektywne oczekiwania wobec doskonalenia się w tym zakresie. Wypełnianie ankiety trwało od 15 do 20 minut.

## Wyniki z badań

Porównując średnie wyniki uzyskane przez studentów można stwierdzić, że najwięcej badanych (69,81%) cechuje pozytywny stosunek do użytkowników AAC oraz średni poziom wiedzy merytorycznej (57,45%) i umiejętności jej stosowania w działaniach edukacyjno-terapeutycznych (58,75%). Dane na ten temat ilustruje zestawienie w formie tabeli 2.

Tabela 2. Średnie wyniki badanych w trzech wymiarach gotowości, z podziałem na specjalności

Wymiar gotowości	Specjalność				$\bar{x}$
	surdo- pedagogika (stacjonarne)	surdo- pedagogika (niestacjo- narne)	oligofreno- pedagogika (stacjonarne)	terapia zajęciowa (stacjonarne)	
Wiedza	60,0	45,5	61,86	56,2	57,45
Umiejętności	70,0	62,0	52,00	51,0	58,75
Przekonania	74,0	69,0	70,66	65,6	69,81
$\bar{x}$	69,66	61,33	65,33	60,33	–

Źródło: Badania własne

Średnie wyniki gotowości studentów do stosowania komunikacji alternatywnej lub wspomagającej w działaniach edukacyjno-terapeutycznych są zróżnicowane w zależności od specjalności. Najwyższe wskaźniki procentowe uzyskali studenci studiów stacjonarnych – nauczycielskich o specjalności: edukacja i rehabilitacja uczniów niesłyszących i słabosłyszących (surdopedagogika – 69,66%) i edukacja i rehabilitacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (oligofrenopedagogika – 65,33%). Niższe średnie wskaźniki gotowości w zakresie przekraczania granic komunikacyjnych z osobami niepełnosprawnymi otrzymali studenci studiów niestacjonarnych o specjalności surdopedagogika (61,33% osób) oraz grupa, która wybrała specjalność nienauczycielską: terapia zajęciowa osób głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (60,33% osób).

Analiza danych, na podstawie których określono subiektywny stosunek studentów do podmiotowego i całościowego podejścia do użytkowników AAC, wykazała, że większość badanych (86,6%) zdecydowanie popiera możliwość jej stosowania w edukacji i rehabilitacji osób niemówiących, przy założeniu, że zarówno pedagog specjalny, jak i rodzice dzieci niepełnosprawnych powinni posługiwać się systemem językowym preferowanym przez ucznia/dziecko. Stosowanie AAC w codziennej pracy może być dla 11,6% przyszłych pedagogów

specjalnych uciążliwe, szczególnie dla grupy osób, które uzyskały niższe od średniej wskaźniki w samoocenie swojego stosunku emocjonalnego do AAC (studenci o specjalności terapia zajęciowa – 65,6% i surdopedagogika – 69%, w trybie studiów niestacjonarnych).

Zadowolającym wskaźnikiem pozytywnego postrzegania AAC jako wartości, jest deklaracja 63% studentów (w większości studiów stacjonarnych nauczycielskich o specjalności surdopedagogika i oligofrenopedagogika), w tym dla 15% z nich jest to zdecydowana wartość, przyjęta w subiektywnej hierarchii zasad, przekonań i norm etycznych. Również dwu- i wielojęzyczność jest dla młodego pokolenia, w większości 20–22-latków, wysoko ocenianą umiejętnością. Dla 3/4 studentów znajomość dwu lub więcej języków jest standardem i wymogiem dla umiejętności człowieka XXI wieku. Deklaracja wysokiej oceny AAC w subiektywnej hierarchii wartości nie oznacza akceptacji ustawowego prawa do różnych sposobów komunikacji. Połowa studentów nie ma zdania na temat obowiązującego w tym zakresie przestrzegania prawa ustawowego.

Zgodnie z planem studiów obowiązującym na kierunku: pedagogika specjalna UP w Krakowie, w ramach zajęć dydaktycznych obligatoryjnych na pierwszym roku, są obowiązkowe kursy z języka migowego, w wymiarze 30 godzin w semestrze pierwszym (poziom A) i 30 godzin w semestrze drugim (poziom B). Za pozytywne zaliczenie kursu student łącznie otrzymuje 4 punkty ECTS [plany i programy studiów IPS, <http://www.ips.up.krakow.pl>, dostęp: 28.05.2017]. Jak studenci oceniają swoje umiejętności w zakresie stosowania języka migowego jako jednej z form ACC? Biorąc pod uwagę samoocenę umiejętności, stwierdzono, że najwyżej określili swoje przygotowanie praktyczne. studenci o specjalności surdopedagogika (w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym, odpowiednio 70% i 62% osób). Należy zaznaczyć, że 80% wszystkich badanych deklaruje znajomość AAC w zakresie stosowania języka migowego, ale osoby te w większości oceniły tę umiejętność na niezadowolającym i niskim poziomie (65%). Połowa studentów, która wiąże swój przyszły zawód z edukacją i rehabilitacją uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnym stopniu, oceniła swoje umiejętności na niskim i średnim poziomie, a znajomość języka migowego zadeklarowało 22,5% tej grupy studentów. Ponad połowa wszystkich badanych (61,6%) podejmowała wysiłki, by uczestniczyć w rozmowach przy użyciu AAC.

Dalsza analiza zestawienia wyników wykazała, że podstawowa wiedza na temat ACC jest zróżnicowana – od poziomu wysokiego do średniego. Najwięcej studentów, o specjalności oligofrenopedagogika (61,86%) i surdopedagogika (60%) w systemie studiów stacjonarnych, wykazało się wysokim poziomem wiedzy o AAC, a niższą wiedzę uzyskali studenci o specjalności nienauczycielskiej: terapia zajęciowa i studenci surdopedagogiki w trybie studiów niestacjonarnych.

Stwierdzono, że studenci nie posiadają dostatecznej wiedzy na temat: określenia wczesnych wskaźników ryzyka zagrożeń rozwoju mowy i komunikacji w pierwszym roku życia dziecka, zdefiniowania istoty wielomodalnego przekazu komunikatu. Najwięcej nieprawidłowych odpowiedzi odnotowano przy określeniu systemu znaków, które możemy stosować w AAC.

Reasumując, osoby, które są przygotowywane do zawodu pedagoga specjalnego, pozytywnie percypują alternatywne lub/i wspomagające formy porozumiewania się jako jedna z form wspierania skutecznego porozumiewania się ludzi, ale równocześnie osoby te zdają sobie sprawę z niskiego poziomu umiejętności w tym zakresie. Grupa studentów, która krytycznie oceniła swoje umiejętności w zakresie AAC, bardzo rzadko podejmuje działania w samodoskonaleniu umiejętności językowych, w wybranym przez siebie systemie porozumiewania się bez słów. Stanowią oni 15% wszystkich badanych.

Średni poziom wiedzy merytorycznej studentów na temat komunikacji wspomagającej i alternatywnej, jako odmiennej od mowy formy systemu językowego, wymaga (szczególnie na studiach niestacjonarnych) intensywnej pracy ze strony studenta, jak i nauczyciela akademickiego w osiągnięciu rzeczywistych efektów kształcenia.

Wiedza i umiejętności, które są integralnym wymiarem gotowości studenta studiów licencjackich do działań edukacyjno-terapeutycznych z osobą niepełnosprawną w przekraczaniu granic komunikacyjnych, nie zawsze są odzwierciedleniem przekonań i wyobrażeń o przyszłej pracy zawodowej oraz akceptacji aktów prawnych o charakterze ogólnym, ale powszechnie obowiązującym.

W świetle przedstawionych wyników z sondażu diagnostycznego wynika, że trudno mówić o sylwetce absolwenta studiów wyższych, uzyskiwanych kwalifikacjach oraz uprawnieniach zawodowych bez refleksji na temat subiektywnej oceny studenta w przygotowaniu do pełnienia zadań pedagoga specjalnego, w tym do działań edukacyjno-terapeutycznych w zakresie kształtowania kompetencji komunikacyjnych dzięki komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Dlatego zaliczenie zajęć to nie tylko pozytywna ocena z kolokwium, egzaminu (zgodna z przelicznikiem punktów ECTS), ale również subiektywna, rzetelna autoewaluacja/samoocena wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, jako wskaźnika rzeczywistych, a nie pozornych osiągnięć kierunkowych efektów kształcenia, zgodnych z polską ramą kwalifikacji. Wymaga to jednak współodpowiedzialności i partnerstwa edukacyjnego, w relacji: student-nauczyciel akademicki.

## Zakończenie

Obserwowane na przestrzeni ostatnich trzech dekad dynamiczne przemiany w postrzeganiu opieki, kształcenia i terapii dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w biegu ich życia, zmierzały do wsparcia w przezwyciężaniu trudności w spełnianiu wymagań społecznych o charakterze partnerskiej integracji, uczestnictwa i aktywności w grupie społecznej, nie tylko wspólnoty osób komunikujących się mową, ale również alternatywnymi sposobami. W efekcie opracowano takie formy i metody pomocy, które wymagają od pedagogów specjalnych przekraczania granic komunikacyjnych nie tylko na podstawie wiedzy o wielowymiarowości fenomenu trudności lub zaburzeń mowy i komunikacji, ale również dzięki przekonaniom o potrzebie poszukiwania wspólnego systemu językowego, innego od przyjętych przez większość ludzi oraz ustawicznego doskonalenia umiejętności w tym zakresie.

Zgodnie z europejskimi tendencjami rozwijania świadomości społecznej na temat deprecjacji i wykluczenia osób z zaburzeniami mowy i komunikacji należy promować tezę, że wyznacznikiem współczesnego pedagoga specjalnego, określonego w charakterystyce sylwetki absolwenta studiów wyższych, winna być znajomość kilku systemów językowych, np. języka narodowego i języka angielskiego oraz języka komunikacji alternatywnej lub wspomagającej, jako atrybutu na rynku pracy i w zróżnicowanym kulturowo świecie.

## Bibliografia

- Bartnikowska U. (2010), *Głuchota – mniejszość językowa, kulturowa, pogranicze...*, czyli społeczny kontekst badania zjawisk związanych z uszkodzeniem słuchu, „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy”, nr 4, s. 27–41.
- Bauman Z. (2012), *To nie jest dziennik*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Błęszyński J.J. (2016), *Istota i pogranicza komunikacji alternatywnej i wspomagającej* [w:] *Edukacyjne oblicza komunikacji – dyskurs interdyscyplinarny*, J.J. Błęszyński, K.B. Kochan, E.M. Skorek (red.), Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- Byra S., Kazanowski Z. (2015), *Postrzeganie kompetencji zawodowych nauczyciela w edukacji inkluzyjnej – próba pomiaru* [w:] *W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierających wszechstronny rozwój osób z niepełnosprawnością*, B. Szczupał, A. Giryński, G. Szumski (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Czaja Chudyba I., Muchacka B. (2016), *Nauczyciele wczesnej edukacji. Koncepcje, kształcenie, wyzwania*, Wydawnictwo PETRUS, Kraków.
- Czajkowska-Kisil M. (2000), *Język migowy jako przedmiot nauczania*, „Audiofonologia”, nr 16, s. 135–143.
- Ferenz K. (2015), *Przedmowa* [w:] *Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Diagnoza – edukacja – terapia*, B. Wilczura (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.



- Gazur Ł. (2016), *Tak, to był Krzysztof. On tam był. Powroty! Drugie narodziny aktora*, „Dziennik polski”, nr 287 z 9 grudnia, s. C04.
- Goban-Klas T. (2001), *Media i komunikowanie medialne*, PWN, Warszawa.
- Grabias S. (2000), *Mowa i jej zaburzenia*, „Logopedia” t. 28, s. 7–36.
- Grochowalska M. (2001), *Umiejętności komunikacyjne ucznia i nauczyciela [w:] Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, I. Adamek (red.), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Gunia G. (2011), *Komunikacja alternatywna [w:] Wprowadzenie do logopedii*, G. Gunia, V. Lechta (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.  
<http://www.ips.up.krakow.pl> [dostęp: 20.04.2017].  
<http://www.cplol.eu/> [dostęp: 28.05.2017].
- Kielar-Turska M. (1991), *O potrzebie nowego podejścia do przedmiotu logopedii [w:] Przedmiot logopedii. Seria: Komunikacja językowa i jej zaburzenia 1*, UMCS, Lublin.
- Kirejczyk K. (1967), *Ewolucja kształcenia dzieci głuchych*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Korzon A. (1998), *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Lechta V. (1995), *Zaburzenia komunikacji konwerbalnej i ich znaczenie w logopedii*, „Logopedia”, nr 22, s. 95–98.
- Lechta V. (2011), *Podstawy teoretyczne logopedii [w:] Wprowadzenie do logopedii*, G. Gunia, V. Lechta (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Loebl W. (2008), *Szkic rozwoju wspomagającej i alternatywnej komunikacji w Polsce [w:] Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J.J. Błęszyński, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Macario L., Rocchi M. (2011), *Komunikacja w relacjach niesienia pomocy*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Michalik M. (2013), *Teoria logopedii jako interakcja. Między interakcjonizmem symbolicznym a lingwistyką mentalną*, „Nowa Logopedia”, t. 4, s. 13–32, Collegium Columbinum Kraków, <http://hatesz.vot.pl/logopedia/assets/uploads/30ba13770bac8d077675e05d4528ba4cc062d4c2.pdf> [dostęp: 28.05.2017].
- Podgórska-Jachnik D. (2013), *Deprecjacja osób z niepełnosprawnością w dyskursie publicznym za pośrednictwem mediów [w:] Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacji przestrzeni publicznej*, Z. Gajdzika (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Świdziński M., Gałkowski T. red. (2003), *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*, Warszawa.
- Tersa K. (2014), *Kompetencje diagnostyczne nauczycieli. Oczekiwania i wyzwania*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 16, s. 90–105.
- Tomaszewski P. (2004), *Polski język migowy – mity i fakty*, „Poradnik Językowy”, nr 6, s. 59–72.
- Waloszek D. (2014), *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zaorska M. (2008), *Z recenzji [w:] Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, J.J. Błęszyński (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Zaorska M. (2015), *Wprowadzanie metody/metod komunikacji alternatywnej - konteksty psychopedagogiczne i etyczne*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 20, s. 155–164.



Danuta Baraniewicz

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Postrzeganie osób z niepełnosprawnością przez studentki pedagogiki społeczno-opiekuńczej z pedagogiką szkolną

Życie człowieka opiera się na aktywnej interakcji z ludźmi. Ważne funkcje w regulacji stosunków człowieka z otoczeniem pełni prawidłowe spostrzeganie innych. Wiedza o ludziach i sposób ich postrzegania stanowi podstawę naszych oczekiwań, pozwala przewidzieć określone zachowania. W postrzeganiu innych ludzi nie można pominąć stereotypów i uprzedzeń, które towarzyszą temu procesowi. Osoby z niepełnosprawnością pozostają grupą, której stygmatyzacja społeczna dotyczy w sposób szczególny, dlatego postrzeganie tej grupy uczyniono tematem głównym prezentowanego artykułu. Ma on charakter empiryczny, prezentuje zmiany w postrzeganiu osób z niepełnosprawnością przez studentki pedagogiki społeczno-opiekuńczej z pedagogiką szkolną.

Słowa kluczowe: postrzeganie, postrzeganie osób z niepełnosprawnością, zmiany w postrzeganiu osób z niepełnosprawnością, studentki

## Perception of people with disabilities by students of social pedagogy with educational care with school pedagogy

The life of a human is based on an active interaction with other people. The right perception of other people plays a vital role in the regulation of the person's relations with the environment. Understanding other people and the way they are perceived is the foundation of the expectations and allows to predict their specific behaviours. Stereotypes and prejudices accompanying the process of perceiving other people cannot be omitted. Persons with disabilities remain the group of people being especially affected by social stigmatization and therefore the perception of this group of people became a subject of the present article. The work has an empirical character. It presents changes in the perception of people with disabilities by students social pedagogy and educational care with school pedagogy.

Keywords: perception, perception of people with disabilities, changes in perception of people with disabilities, students

## Wprowadzenie

Życie człowieka, jego rozwój i działanie przebiega zawsze w ścisłej interakcji z innymi ludźmi. Pierwszym środowiskiem społecznym pozostaje najbliższa rodzina, potem kontakty sukcesywnie rozszerzają się na coraz większą i bardziej zróżnicowaną grupę osób. Wiedza o innych ludziach „ma szczególnie ważne znaczenie dla regulacji stosunków człowieka ze światem, a więc jego aktywności”. „Spójny obraz drugiego człowieka jest (...) potrzebny: wiąże się z nim określone oczekiwania wobec tego człowieka, pozwalające przewidywać jego zachowania” [Skarżyńska 1981, s. 23]. Skąd zatem czerpać informacje o innych ludziach? K. Skarżyńska [1981, s. 19] wskazuje na dwa podstawowe źródła wiedzy:

- 1) „bezpośrednią obserwację właściwości i zachowań innych ludzi,
- 2) komunikaty otrzymywane za pomocą różnych środków przekazu (komunikaty osób trzecich lub środków masowego przekazu)”.

Proces postrzegania, określane również jako spostrzeganie interpersonalne, najczęściej bywa wyjaśniany jako „proces poznawania innych ludzi. Można w nim wyodrębnić trzy komponenty: atrybucję (przypisywanie doraźnych i trwałych właściwości), przypisywanie oczekiwań i wywoływanie emocji. (...). Te trzy komponenty spostrzegania ludzi są wzajemnie ze sobą powiązane” [Skarżyńska 1981, s. 7]. Sposób percepcji innych osób przebiega według określonych zasad. „Jednym z najbardziej rozpowszechnionych sposobów kategoryzowania ludzi jest podział świata na dwie grupy: grupę „moją” i grupę „obcą”. (...) Faworyzowanie grupy własnej oznacza skłonność do uznawania tej grupy za „lepszą” pod wszelkimi względami i do przyznawania jej różnych dóbr” [Aronson 1999, s. 180–181]. Na spostrzeganie interpersonalne wpływa również:

- „obiekt percepcji – jego cechy zewnętrzne, zachowania stany psychiczne, poglądy, trwałe właściwości, role społeczne i zawodowe, zadania, jakie realizuje;
- podmiot sytuacji – jego właściwości psychiczne, doraźne stany psychiczne, doświadczenie i pełnione role społeczne, zadania, które aktualnie realizuje;
- relacje między obiektem percepcji a osobą spostrzegającą;
- inne, istotne dla podmiotu, osobowe i nieosobowe elementy sytuacji;
- relacje obiektu spostrzegania z wyróżnionymi, istotnymi dla podmiotu elementami sytuacji” [Skarżyńska 1981, s. 107–108].

Powstające w bezpośrednim lub pośrednim kontakcie spostrzeżenia na temat innych osób, obserwujący próbuje ułożyć, uporządkować. W zależności od bezpośrednich doświadczeń lub nabytej wiedzy, budzą one pozytywne lub negatywne emocje postrzegającego wobec poznawanego człowieka, determinując tym samym chęć/lub niechęć do wzajemnych spotkań.

W postrzeganiu interpersonalnym nie można pominąć stereotypów i uprzedzeń, które towarzyszą temu procesowi. Termin „stereotyp” doczekał się wielu definicji, lecz jego najbardziej powszechne rozumienie „to nadmierne uogólnienie, czyli przypisanie określonych, identycznych cech wszystkim osobom należącym do danej grupy, bez uwzględnienia istniejących różnic między nimi” [Wojciszke, Doliński 2008, s. 427]. Uprzedzenie zaś to negatywna postawa wobec określonej grupy społecznej i wszystkich osób, które są postrzegane jako jej członkowie [Wojciszke, Doliński 2008]. Grupą społeczną, która niestety nadal generuje stereotypy i uprzedzenia, jest grupa osób z niepełnosprawnością, gdyż „upośledzenie” rozumiane jest przede wszystkim jako zespół konsekwencji o charakterze społecznym wyrażających się nierównościowym, gorszym w stosunku do innych członków tej zbiorowości, statusem i traktowaniem” [Błęszyńska 2001, s. 83–84]. „Stygmatyzacja społeczna” [Giryński 1993, s. 211] osób z niepełnosprawnością intelektualną pozostaje zagadnieniem szczególnym, gdyż wokół tej grupy ludzi narosło wyjątkowo dużo stereotypów i uprzedzeń, a stan taki nie pozostaje obojętny dla obecnego „ich spostrzegania przez osoby pełnosprawne umysłowo” [Giryński 1993, s. 211].

Aktualność tematu postrzegania osób z niepełnosprawnością potwierdzają liczne publikacje m.in. autorstwa A. Giryńskiego [1993], H. Żuraw [1998], K. Błęszyńskiej [2001], A. Soroki-Fedorczuk [2007]. I Chrzanowska [2015] dokonuje skrupulatnego przeglądu badań dotyczącego postaw społecznych wobec niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością. Wśród określeń używanych przez społeczeństwo, wobec osób z niepełnosprawnością, wymienia: „biorca, osoba słaba, uzależniona od innych, wymagająca pomocy, niewiele dająca w zamian, pozbawiona cech sukcesu, powodzenia, osiągnięć, twórczości, wartościowych relacji społecznych [Chrzanowska 2015, s. 97]. Powołując się na badania Ośrodka Badania Opinii Publicznej z 2002 roku dotyczące społecznej percepcji niepełnosprawności i osób niepełnosprawnych w Polsce, autorka przytacza najczęściej wybierane terminy: „niepełnosprawny – 49%, w dalszej kolejności inwalida – 16%, kaleka – 13%, ale także: sprawny inaczej – 10%, człowiek nieszczęśliwy – 4%, biedak, nieborak – 3%” [Chrzanowska 2015, s. 97–98]. Próbą ukazania ewaluacji pojęć wobec niepełnosprawności oraz osób z niepełnosprawnością są modele niepełnosprawności. W modelu medycznym, niepełnosprawność to bezpośrednia konsekwencja choroby lub uszkodzenia [Barnes, Mercer 2008]. W modelu społecznym „przyczyn niepełnosprawności nie szuka się w jednostce, wskazuje się na ograniczające środowisko i bariery społeczne, ekonomiczne i fizyczne. Nie postrzega się niepełnosprawności jako zjawiska kategoryzującego ludzi, ale jako uniwersalne ludzkie doświadczenie” [Szluz 2007, s. 327].

Z uwagi na aktualność i rangę opisywanych zagadnień, temat postrzegania osób z niepełnosprawnością stał się tematem prezentowanego artykułu.

Jednym ze sposobów zarówno poznania osób z niepełnosprawnością, jak i zmian w ich stereotypowym postrzeganiu jest wiedza. Studenci pedagogiki Uniwersytetu im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, którzy wybrali specjalność: Pedagogika społeczno-opiekuńcza z pedagogiką szkolną, mają możliwość teoretycznego poznania osób z niepełnosprawnością dzięki wykładom z pedagogiki specjalnej. Przedmiot Elementy pedagogiki specjalnej jest przewidziany w planie studiów jako przedmiot obowiązkowy w semestrze V (zimowym), czyli na III roku studiów licencjackich. W przypadku studentów studiów stacjonarnych jest to 15 godzin wykładów, w przypadku studentów studiów niestacjonarnych 10 godzin wykładów (dane dotyczące roku akademickiego 2016/2017).

## Założenia metodologiczne

Celem badań własnych było zaobserwowanie zmian w sposobie postrzegania przez studentki osób z niepełnosprawnością. Główny problem badawczy sformułowano w postaci pytania: Czy pojawiły się pozytywne zmiany w sposobie postrzegania osób z niepełnosprawnością przez studentki, które ukończyły wykłady z przedmiotu Elementy pedagogiki specjalnej? Postawiono dwa pytania szczegółowe: Jak studentki postrzegały osoby z niepełnosprawnością przed rozpoczęciem zajęć z przedmiotu Elementy pedagogiki specjalnej?, Jak studentki postrzegają osoby z niepełnosprawnością po zakończeniu zajęć z przedmiotu Elementy pedagogiki specjalnej?

Gromadząc materiał empiryczny zastosowano metodę eksperymentu pedagogicznego, wykorzystując technikę jednej grupy [Łobocki 2000]. Eksperyment trwał jeden semestr (zimowy) roku akademickiego, czyli cztery miesiące i ściśle związany był z realizacją 15 godzin obowiązkowych wykładów z przedmiotu Elementy pedagogiki specjalnej. Na pierwszym spotkaniu w ramach wykładu poproszono studentki o zdefiniowanie/opisanie (w formie pisemnej) osoby z niepełnosprawnością. Później, zgodnie z planem studiów, realizowano wykład. Wprowadzeniem był rodzinny obraz niepełnosprawności, a następnie zgodnie z tradycyjnymi działaniami pedagogiki specjalnej zaprezentowano wybrane zagadnienia z zakresu: pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną (oligofrenopedagogiki), pedagogiki osób z dysfunkcją narządu słuchu (surdopedagogiki), pedagogiki osób z dysfunkcją narządu wzroku (tyflop pedagogiki), pedagogiki osób przewlekle chorych i z dysfunkcją narządu ruchu (pedagogiki terapeutyczną) oraz pedagogiki resocjalizacyjnej (zagadnienie przygotowywane przez studentów w formie recenzji artykułów). Oprócz tradycyjnego wykładu, zaprezentowane zostały materiały filmowe dotyczące omawianych treści. Aranżowano

również dyskusje, podczas których słuchaczki dzieliły się swoimi refleksjami oraz zadawały pytania odnoszące się do omawianej problematyki. Po zrealizowaniu zajęć, ponownie poproszono studentki o zdefiniowanie/opisanie osoby z niepełnosprawnością. Respondentki umieszczały *nową* definicję/opis na odwrocie swojej kartki ze *starą* definicją/opisem z pierwszych zajęć – takie rozwiązanie umożliwiło porównanie.

Badania miały charakter anonimowy, przeprowadzono je wśród 25 studentek, czyli wszystkich studiujących w trybie stacjonarnym, na III roku studiów licencjackich: kierunek: pedagogika, specjalność: pedagogika społeczno-opiekuńcza z pedagogiką szkolną.

Pierwszej, selekcyjnej analizy dokonano, czytając wszystkie zestawy definicji/opisów. Do dalszej, szczegółowej analizy (w ramach analizy jakościowej) wybrano zestawy pełne, czyli zawierające dwie definicje/opisy (*starą* i *nową*). Kolejnym kryterium, był wybór takich zestawów, w których definicja *nowa* różniła się od definicji *starej*. Na podstawie analizy treści wyłoniono kategorie dotyczące: pozytywnych cech przypisywanym osobom z niepełnosprawnością, w tym wyjątkowości (kategoria 1), dostrzegania możliwości rozwoju i funkcjonowania osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie (kategoria 2), cech wspólnych (a nie swoistych) dla wszystkich ludzi (kategoria 3).

## Wyniki badań

Celem badań własnych było zaobserwowanie zmian w sposobie postrzegania przez studentki osób z niepełnosprawnością intelektualną. Pomimo niewielkiej liczby badanych studentek (grupa wykładowa objęta badaniem liczyła 25 osób), zgromadzono ciekawy materiał badawczy. Wybrany (wg podanych wcześniej kryteriów) materiał, umieszczono w niezmienionej formie w tekście, z kilku powodów. Każda definicja/opis jest inna. Przytoczenie definicji *starej* (sformułowanej przed rozpoczęciem zajęć z zakresu pedagogiki specjalnej) i *nowej* (sformułowanej po zakończeniu zajęć z zakresu pedagogiki specjalnej) umożliwia dokładną analizę – odnalezienie wątków wspólnych i wątków nowych, świadczących o pozytywnych zmianach w postrzeganiu interpersonalnym osób z niepełnosprawnością.

Osoba z niepełnosprawnością – osoba, która ma w jakiś sposób ograniczoną sprawność fizyczną w określonym stopniu.

Osoba z niepełnosprawnością – osoba, która ma ograniczoną sprawność fizyczną i intelektualną w określonym stopniu i potrzebuje więcej czasu na swój rozwój intelektualny.

W definicji pierwszej określenie *niepełnosprawność* utożsamiane jest tylko z niepełnosprawnością ruchową. Po zakończeniu zajęć definicja została poszerzona o jeden rodzaj niepełnosprawności – niepełnosprawność intelektualną. Pojawiła się ważna informacja na temat rozwoju osoby z niepełnosprawnością (kategoria 2).

Osoba z niepełnosprawnością – to osoba niesprawna w pełni mająca pewne zaburzenia zarówno w sferze fizycznej jak i psychicznej lub obie te sfery są zaburzone. Wymaga szczególnej opieki ze strony innych i często nie jest w stanie wykonywać pewnych czynności, które na co dzień osoba w pełni sprawna wykonuje bez problemu.

Osoba z niepełnosprawnością – to taka osoba, która ma obniżone sprawności funkcji fizycznych, psychicznych lub umysłowych. Może natomiast funkcjonować w społeczeństwie tak, jak osoba, która nie posiada obniżonej sprawności.

Definicja pierwsza podkreśla deficyty osoby z niepełnosprawnością, niemożność wykonywania typowych czynności oraz konieczność opieki ze strony innych. Definicja druga również podkreśla deficyty w zakresie sprawności, lecz zakłada możliwość bardzo dobrego (na poziomie osób pełnosprawnych) funkcjonowania w społeczeństwie (kategoria 2).

Osoba z niepełnosprawnością – osoba, która posiada jakiś deficyt rozwojowy, bądź umysłowy w mniejszym bądź większym stopniu. W konsekwencji tego wymaga specjalistycznej opieki pod nadzorem lekarza specjalisty.

Osoba z niepełnosprawnością – niepełnosprawność fizyczna lub psychiczna, która nie pozwala na prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie, a jednocześnie nie wyklucza ich z bycia normalną osobą.

Definicja pierwsza ma charakter medycznego modelu niepełnosprawności, koncentruje się na deficytach i konieczności specjalistycznej opieki. Definicja druga jest podobna, jednak pojawia się informacja, iż niepełnosprawność nie wyklucza osoby z niepełnosprawnością z bycia „osobą normalną” (kategoria 3).

Osoba z niepełnosprawnością – jest to osoba, która nie jest w stanie prawidłowo funkcjonować w życiu, może mieć różne deficyty, zaburzenia, które utrudniają jej w jakiejś części lub całkowicie uczestnictwo w życiu/społeczeństwie.

Są to osoby, które nie do końca mogą funkcjonować jak osoby w pełni sprawne ruchowo i umysłowo. Jednak w zależności od stopnia zaburzenia osoby te mają problemy życiowe, jednak osoby w pełni zdrowe również napotykały trudności w życiu i też potrzebują pomocy specjalistów.

Zarówno definicja pierwsza, jak i druga uwypuklają zaburzenia uniemożliwiające osobom z niepełnosprawnością pełne uczestnictwo w życiu społecznym. W definicji drugiej (podobnie jak we wcześniej analizowanych) podkreślono podobieństwa pomiędzy osobami pełnosprawnymi a osobami z niepełnosprawno-

ścią; wszyscy ludzie spotykają trudności i wszyscy ludzie potrzebują pomocy innych (kategoria 3).

Osoba niepełnosprawna to osoba, która ma pewne trudności psychiczne, intelektualne, fizyczne, które ograniczają ją w codziennym życiu, często jest wykluczona przez społeczeństwo.

Osoba niepełnosprawna to osoba, która ma trudności jak osoba pełnosprawna, tylko spostrzegana i oceniana jest ze względu na swoją udowodnioną niepełnosprawność. Różni się od innych, ale te różnice sprawiają, że jest wyjątkową osobą jak każdy z nas.

W pierwszej definicji pojawiają się wątki dotyczące trudności, ograniczeń oraz wykluczenia. W definicji drugiej dokonano porównania problemów osób z niepełnosprawnością i osób pełnosprawnych. Zwrócono uwagę na kwestię jednostronnego spostrzegania i oceniania osób z niepełnosprawnością oraz na istniejące różnice między ludźmi, z zastrzeżeniem, że właśnie różnice decydują o naszej wyjątkowości (kategoria 1).

Osoba niepełnosprawna – to osoba, która ma trudności z funkcjonowaniem w społeczeństwie, czasami jest wykluczana ze społeczeństwa, ma problemy z realizacją ról społecznych.

Osoba niepełnosprawna – to osoba, która ma problemy tak jak osoba pełnosprawna, tylko że jest oceniana przez pryzmat stereotypu osoby niepełnosprawnej. To osoba, która ma braki, lecz braki posiada każdy człowiek nawet pełnosprawny. Różni się od innych, ale te różnice sprawiają, że jest jedyna w swoim rodzaju.

Definicje zbliżone do analizowanych wcześniej. W definicji pierwszej (oprócz wykluczenia), podkreślono trudności w realizacji ról społecznych przez osoby z niepełnosprawnością. W definicji drugiej, braki i różnice (podobnie jak w definicjach wcześniejszych) stanowią o niepowtarzalności osoby z niepełnosprawnością (kategoria 1,3).

Osoba z niepełnosprawnością to taka, która nie jest w stanie w pełni sama funkcjonować, potrzebuje pomocy. Są różne rodzaje niepełnosprawności.

Osoba niepełnosprawna – osoba, która ma problemy tak jak osoba pełnosprawna tylko, że jest oceniana przez pryzmat swojej choroby. Osoba ta ma braki, lecz braki ma również osoba pełnosprawna. Ma różnice, różni się od innych, ale to sprawia, że jest wyjątkowy.

Definicja pierwsza koncentruje się na utrudnionym, samodzielnym funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością i konieczności udzielania im pomocy. W definicji drugiej, pojawiają się, (po raz kolejny) wątki dotyczące: oceniania osób z niepełnosprawnością przez pryzmat choroby, podobieństw osób z niepełnosprawnością i osób pełnosprawnych oraz określania różnic jako podstawy wyjątkowości (kategoria 1,3).



Osoba z niepełnosprawnością – ktoś, kto wskutek chorób, wad wrodzonych bądź wypadku ma upośledzone zmysły lub umysł, co utrudnia, ogranicza bądź uniemożliwia mu funkcjonowanie w społeczeństwie.

Osoba z niepełnosprawnością – osoba, która wskutek chorób, wad wrodzonych bądź wypadku ma upośledzone zmysły lub umysł (j.w.). Jednak przy odpowiedniej terapii oraz wsparciu otoczenia może brać udział w życiu społecznym.

Początek porównywanych definicji/opisów (oprócz zamiany słowa *ktoś* na *osoba*) jest taki sam. Jednak w definicji pierwszej dodatkowo podkreślono trudności w funkcjonowaniu społecznym, w definicji drugiej zaś pojawia się perspektywa udziału osób z niepełnosprawnością w życiu społecznym pod warunkiem ich odpowiedniego wsparcia (kategoria 2).

## Refleksje końcowe

W definicjach/opisach z początku zajęć w ramach przedmiotu Elementy pedagogiki specjalnej, osoby z niepełnosprawnością postrzegane były przez studentki, przez pryzmat deficytów i ograniczeń, zależności, konieczności korzystania z pomocy innych. Taki sposób postrzegania określany jest mianem „indywidualnego modelu niepełnosprawności” [Kantyka 2002, s. 25] i niewątpliwie wpisuje się w przywoływany wcześniej, medyczny model niepełnosprawności. Na podkreślenie zasługuje fakt, że postrzeganie to nie jest obrazem statycznym. Po zajęciach z zakresu pedagogiki specjalnej, wypowiedzi respondentek zmieniły się w sposób pozytywny. W definicjach/opisach podkreślano podobieństwa pomiędzy osobami z niepełnosprawnością a osobami pełnosprawnymi (kategoria 3), a różnice określano jako cechę korzystną świadczącą o wyjątkowości (kategoria 1). Dostrzegano u osób z niepełnosprawnością, możliwości rozwoju i funkcjonowania w życiu społecznym (kategoria 2). W odpowiedzi na główny problem badawczy, stwierdzić należy, iż pojawiły się pozytywne zmiany w sposobie postrzegania osób z niepełnosprawnością przez studentki, które ukończyły wykłady z przedmiotu Elementy pedagogiki specjalnej.

Zmiany w postrzeganiu osób z niepełnosprawnością są trudne; ewolucja medycznego modelu niepełnosprawności w stronę modelu społecznego wymaga czasu. Co mogłoby zoptymalizować ten proces? W dobie wszechobecnej techniki, szczególnie w odniesieniu do grupy osób młodych, „naturalnym partnerem w dorastaniu do (...) świadomości środowiska osób niepełnosprawnych mogłyby zostać media, które jednak są ciągle mało wrażliwe na uczciwe, bez sensacji pokazywanie niepełnosprawności” [Pięta 2002, s. 229]. Nie sposób również pominąć jednego z podstawowych sposobów umożliwiającego poznanie, czyli bezpośred-

niego kontaktu [Błęszyńska 2001]. Jednak „utopią (...) wydaje się założenie, iż samo włączenie osób z niepełnosprawnością w główny nurt życia społecznego jest warunkiem wystarczającym do zmiany sposobu ich postrzegania [Błęszyńska 1997, s. 426–427].

Grupa osób, którą objęto badaniami, jest grupą szczególną. Są to młode osoby, które finalizują edukację na poziomie studiów licencjackich. Wobec takiej grupy wymagania społeczne są duże; od jej członków oczekuje się dojrzałości i odpowiedzialności. Przejawiać się ona powinna również w postrzeganiu innych ludzi. W dobie edukacji inkluzyjnej, szczególne wymagania pojawiają się również w związku z podjęciem pracy zawodowej. Uzyskane w toku studiów kwalifikacje oraz uprawnienia zawodowe umożliwiają badanym studentkom – absolwentkom pedagogiki społeczno-opiekuńczej z pedagogiką szkolną, pracę w charakterze: nauczyciela doradcy metodycznego, nauczyciela konsultanta, nauczyciela specjalisty terapii pedagogicznej, nauczyciela w placówkach pozaszkolnych, pedagoga szkolnego, wychowawcy w placówkach oświatowych, wychowawczych i opiekuńczych [[http://www.inow.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/04/I-psozpsz\\_pzipu-stacjonarne](http://www.inow.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/04/I-psozpsz_pzipu-stacjonarne), dostęp 25.05.2017]. W dobie edukacji inkluzyjnej, istnieje bardzo duże prawdopodobieństwo, że wśród dzieci i młodzieży, z którymi absolwentki będą pracować zawodowo, znajdą się również osoby z niepełnosprawnością.

Pilnym zadaniem uczelni wyższych, przygotowujących studentów do pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, pozostaje zatem organizowanie obligatoryjnych zajęć z zakresu pedagogiki specjalnej. Wiedza jest jednym z podstawowych warunków optymalnej percepcji interpersonalnej, a „optymalna percepcja to taka, która prowadzi do społecznie pożądanых zachowań wobec innych ludzi” [Skarżyńska 1981, s. 299].

## Bibliografia

- Aronson E. (1999), *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa.
- Barnes C., Mercer G. (2008), *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Błęszyńska K. (1997), *Spoleczna percepcja osób niepełnosprawnych*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5, s. 420–427.
- Błęszyńska K. (2001), *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Brzezińska A. I., Appelt K., Żółkowska B. (2008), *Psychologia rozwoju człowieka* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, J. Strelau, D. Doliński (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Giryński A. (1993), *Wybrane aspekty funkcjonowania interpersonalnego osób niepełnosprawnych umysłowo*, „Szkoła Specjalna”, nr 5, s. 209–215.
- [http://www.inow.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/04/I-psozpsz\\_pzipu-stacjonarne](http://www.inow.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/04/I-psozpsz_pzipu-stacjonarne) [dostęp: 25.05.2017].
- Kantyka S. (2002), *Podmiotowość osób niepełnosprawnych – idea niezależnego życia* [w:] *Postawy wobec niepełnosprawności*, L. Frąckiewicz (red.), Wydawnictwo Uczelniane Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice.
- Łobocki M. (2000), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pięta A. (2002), *Rola mediów w kształtowaniu postaw wobec niepełnosprawności* [w:] *Postawy wobec niepełnosprawności*, L. Frąckiewicz (red.), Wydawnictwo Uczelniane Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice.
- Skarżyńska K. (1981), *Spostrzeganie ludzi*, PWN, Warszawa.
- Soroka–Fedorczyk A. (2007), *Osoby niepełnosprawne w opiniach dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szluz B. (2007), *Osoby niepełnosprawne w Unii Europejskiej – sytuacja i perspektywy*, „Seminare – Poszukiwanie Naukowe”, nr 24, s. 325–337.
- Wojciszke B., Doliński D. (2008), *Psychologia społeczna* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau, D. Doliński (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Żuraw H. (1998), *Obraz osób upośledzonych umysłowo w opiniach ludzi pełnosprawnych*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 4, s. 346–352.

Izabella Gałuszka  
Agnieszka Ochman  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Opinie studentów pedagogiki specjalnej na temat twórczości

Myślenie twórcze powinno towarzyszyć każdemu człowiekowi w codziennym życiu. Jest nierozłącznie związane z rozwojem każdej jednostki, w każdym wieku. Dzieci z natury są twórcze. Jednak niewłaściwie prowadzona edukacja może tą spontaniczną twórczość skutecznie zahamować. Dzieci z różnorodnymi trudnościami w rozwoju zazwyczaj są niechętnie do podejmowania działań związanych z szeroko rozumianą edukacją. W jaki sposób uatrakcyjnić naukę? Czy wykorzystywanie myślenia twórczego podczas zajęć może być odpowiedzią, zarówno z punktu widzenia atrakcyjności, jak i skuteczności prowadzonych oddziaływań terapeutycznych? Zdecydowanie tak! A zatem, w jaki sposób studenci pedagogiki specjalnej rozumieją pojęcie twórczości i czy jest to zgodne z ogólnie przyjętymi poglądami? W jaki sposób respondenci oceniają własny potencjał twórczy? Artykuł prezentuje poglądy studentów pedagogiki specjalnej, specjalności: terapia pedagogiczna i rewalidacja indywidualna, Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, na temat twórczości. Celem podjętych badań było rozpoznanie stanu wiedzy studentów pedagogiki specjalnej na temat twórczości, ludzi twórczych, procesu i produktu twórczego oraz klimatu i stymulowania twórczości. Sumując uzyskane dane określono ogólny poziom wiedzy studentów o twórczości.

Słowa kluczowe: edukacja, pedagogika specjalna, twórczość, myślenie twórcze

## The opinions on the creativity of special education students

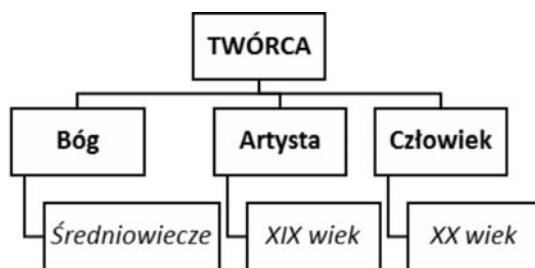
Creative should be accompanied every person in everyday life. It is inherent in the development of each individual, of any age. Children are naturally creative. However, improperly conducted education can effectively inhibit the spontaneous creativity. Children with various difficulties in development are usually reluctant to take action related to the broadly understood education. Whether the stimulating creativity may mean that classes will be attractive and effective? Definitely yes! So, how special education students understand the creativity and whether it is consistent with the generally accepted views? How respondents evaluate their own creative potential? The article is a description of results of research showing the knowledge and opinions about the creativity of students who study of the Special Needs Education in Pedagogical University of Cracow. Special needs educator besides being a competent therapist also should be able to activate their pupils to be creative. In order to fulfill these tasks must know: what it is creativity, who is recognized as a creative person, what are the creative processes and products, and how to stimulate creative thinking their pupils.

Keywords: education, special education, creativeness, creative thinking

*Nieustannie myślę o twórczości.  
Moja twórczość zaczyna się codziennie rano,  
każdego dnia znajduję coś kreatywnego do zrobienia w moim życiu*  
Miles Davis

## Wprowadzenie

We współczesnym świecie zjawisko twórczości nacechowane jest wieloznacznością, wieloaspektowością i interdyscyplinarnym ujęciem, dlatego też niezmiernie trudne do zdefiniowania. W. Andrukowicz [1999, s. 5] podkreśla, że „twórczość jest zjawiskiem wielowymiarowym, paradoksalnym i w dużej mierze odpornym na naukowe eksploracje. Intensywne i wielozakresowe rozpoznawanie jej fenomenu i istoty [...] wcale nie zbliżyło nas do mety poznania”. Na przestrzeni dziejów pojęcie twórczości zmieniało swoje znaczenie (schemat 1.).



Schemat 1. Znaczenie pojęcia „twórczość” wg W. Tatarkiewicza

Źródło: Opracowanie własne na podstawie [Tatarkiewicz 1975].

Od czasów średniowiecza twórczość uważana była jako przywilej wyłącznie Boga, do której ludzie nie są zdolni. Tylko Bóg jest Stwórcą, czyli daje istnienie rzeczom i tworzy z niczego. W języku sztuki termin „twórczość” pojawił się dopiero w XIX wieku, kiedy to określenie „twórca” stało się synonimem „artysty”, czyli człowieka cechującego się niezwykłością i tajemniczością, obdarzonego natchnieniem, niezwykłym talentem i energią twórczą, który jest zdolny do wytwarzania fikcyjnego istnienia, wydarzeń i losów. Od tego też czasu twórczość zmieniła znaczenie z tworzenia „z niczego” w tworzenie rzeczy nowych [por. Tatarkiewicz 1975, Szmidt 2007]. Takie rozumienie twórczości istnieje w podejściu elitarnym, określającym twórczość w odniesieniu do wybitnych umysłów, zdolnych do tworzenia wielkich, wartościowych i nowych dzieł, które wnoszą coś istotnego do rozwoju kultury, sztuki lub nauki, a co więcej są powszechnie podziwiane, uznawane i wykorzystywane [Nęcka 2001].

Z kolei w wieku XX zrodziła się myśl, że twórcą może być każdy człowiek zdolny do wytwarzania nowości, nowego działania, czy dzieła w dyscyplinach innych niż sztuka [por. Tatariewicz 1975; Szmidt 2007]. W nurcie tym W. Okoń [1996, s. 297] podkreśla, że „twórczość może przejawiać się w każdej dziedzinie działalności ludzkiej zarówno artystycznej i naukowej, jak i organizacyjnej, technicznej, produkcyjnej i wychowawczej”. Zaznaczyć należy również, jak twierdzi W. Tatariewicz [1975, s. 303–304], że „nie wszędzie tam gdzie jest nowość, jest twórczość. Pojęcie nowości jest ogólnikowe – i co w jednym sensie tego wyrazu jest nowe, nie jest nim w innym sensie (...). O twórczości stanowi nie sama nowość; stanowi też coś innego – wyższy poziom działania, większy wysiłek, większa skuteczność”, a więc „każde działanie człowieka wykraczające poza prostą recepcję” [tamże, s. 302]. Twórczy charakter każdego człowieka, choć niekoniecznie w równym stopniu zakłada egalitarne podejście. W tym ujęciu twórczość jest cechą intelektualną, czy osobowościową, jak każda inna. Egalitarny punkt widzenia nie jest negacją istnienia wybitnych twórców i wielkich dzieł. Oznacza jedynie, że zarówno „przeciętnemu” człowiekowi, jak i genialnym twórcom przypisuje się tę samą zdolność do wytwarzania dzieł – które cechuje nowość i wartościowość. Różnica polega jedynie na stopniu rozwinięcia tejże zdolności [Nęcka, 2001]. Następnym egalitarnego sposobu rozumienia twórczości jest teoria twórczej codzienności, która w przekonaniu K.J. Szmida [2007, s. 164] „jest po prostu przejawem postawy kreatywnej na co dzień”.

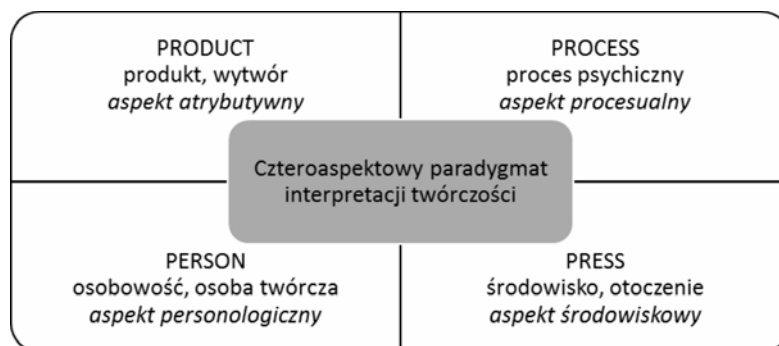
## Aspekty interpretacji twórczości

Na gruncie zarówno psychologii, jak i pedagogiki istnieje wiele niejednoznacznych definicji, a w zależności od orientacji teoretycznej i metodologicznej badacze akcentują różnorodne jej wymiary, zgodne z czteroaspektowym paradygmatem interpretacji twórczości, zwanym „Modelem 4P” (por. schemat 2).

Ujmowanie twórczości w sposób wieloaspektowy w literaturze psychologiczno-pedagogicznej „podkreśla wielowątkowość omawianego zjawiska oraz wprowadza porządek myślowy i przejrzystość pojęciową [Parys 2013, s. 17].

Atrybutywny aspekt twórczości uwzględnia cechy produktu, które określają go jako nowy i użyteczny. K.J. Szmidt [2007, s. 67] rozumie twórczość jako „działalność, przynoszącą wytwory (dzieła sztuki, sposoby postrzegania świata, metody działania itd.) cechujące się nowością i posiadające pewną wartość (estetyczną, użytkową, etyczną, poznawczą bądź inną), przynajmniej dla samego podmiotu tworzącego”. Ocena zgodna z tymi kryteriami w dużym stopniu uwarunkowana jest kulturowo i historycznie, jest zatem względna. Nowość, stwierdza

E. Nęcka [2000, s. 785], „jest względna z natury rzeczy, ponieważ coś jest nowe jedynie w odniesieniu do starego; poza tym coś może być nowe tylko do pewnego stopnia, a nie w sensie absolutnym. Z kolei wartość nawet jeśli uznana się jej absolutny charakter w sensie ontologicznym, zwykle przypisywana jest różnym wytworom i obiektom w zależności od sytuacji, kontekstu kulturowego i epoki historycznej”. Dodatkowo, to co dla jednostki może być nowym wytworem, mogło już gdzieś wcześniej istnieć. Możemy zatem wyróżnić twórczość obiektywną, która odnosi się do wytworów nieznanymi i wartościowych społecznie oraz twórczość subiektywną – wtórną, gdy produkt jest już znany, ale autor nie wie o jego istnieniu lub nie ma do niego dostępu [Pietrasiniński 1969].



Schemat 2. Czteroaspektowy paradygmat interpretacji twórczości

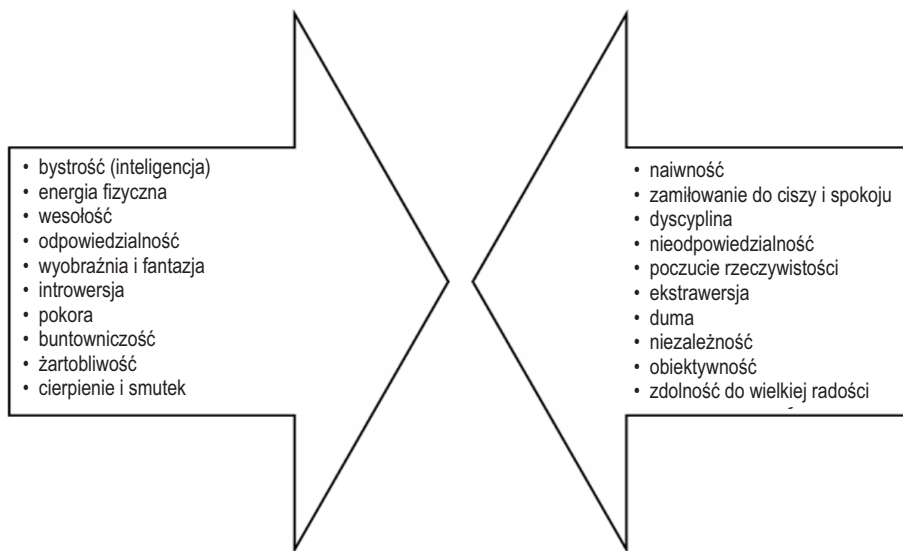
Źródło: Opracowanie własne na podstawie [por. Stasiakiewicz 1999; Szmidt 2007].

Procesualny aspekt interpretacji twórczości skoncentrowany jest na specyficznych własnościach procesów psychicznych, prowadzących do powstania idei lub zachowań twórczych [Szmidt 2007]. Jednak, jak podaje A. Strzałecki [2003], nie jest możliwe stworzenie procesualnej definicji twórczości, bez informacji dotyczących produktu i jego cech. Podkreślić należy także za M. Stasiakiewiczem [1999, s. 23], że „proces twórczy jest procesem dialogu pomiędzy osobą i produktem wynikającym z faktu, że wytwór działania jest na każdym etapie jego powstania bytem materialnym lub mentalnym o określonej logice i strukturze, wymuszającym zakres i kierunek dalszych działań”. K.J. Szmidt [2007] zaznacza, że nie istnieje tylko jeden, optymalny rodzaj procesu psychicznego, który pozwala uzyskać twórcze rezultaty w różnych dziedzinach, a operacjom intelektualnym biorącym udział w tworzeniu przypisuje cechy normalności i zwyczajności.

Koleiny z aspektów paradygmatu interpretacji twórczości – aspekt personologiczny – skoncentrowany jest na poszukiwaniu cech charakteryzujących osoby twórcze. M. Csikszentmihalyi [za: Szmidt 2007, s. 50–51] za twórcę uważa osobę, której „myśli lub działania zmieniają lub ustanawiają nową dziedzinę”.



Z kolei „twórczością jest jakikolwiek akt, idea lub produkt, który zmienia istniejącą dziedzinę bądź też przekształca istniejącą dziedzinę w nową”. Analiza biograficzna uznanych twórców realizowana przez M. Csikszentmihalyi pozwoliła wykryć niejednokrotnie sprzeczne ze sobą wymiary osobowości twórczej, które ujęto w schemacie 3.



Schemat 3. Wymiary osobowości twórczej M. Csikszentmihalyi

Źródło: Opracowanie własne na podstawie [Szmidt 2007, s. 51].

Personologiczne podejście do twórczości, jak zauważa M.S. Szymański [1987], ma ogromne znaczenie dla pedagogiki, gdyż pozwala na określenie i kształtowanie takich cech osobowości, które umożliwią dzieciom i młodzieży optymalne warunki twórczego rozwoju. Wiedza ta pozwala wyznaczać cele, określać cechy i umiejętności jakie chcemy pobudzać, rozwijać i wspierać. Jednak o przebiegu i efektywności procesu twórczego w znacznym stopniu decydują także czynniki zewnętrzne, wpływające na twórczość w aspekcie stymulatorów i inhibitorów. Działalność twórcza, podkreśla R. Schulz [1990, s. 329] „podobnie jak inne formy ludzkiej działalności, przebiega zawsze w określonych warunkach, w określonym kontekście, w określonym środowisku”. Warunki zewnętrzne, pozapodmiotowe, odnoszą się do kontekstu społecznego, w jakim przebiega proces twórczy. Są to czynniki materialne, techniczne, społeczne i kulturowe, które wyzwalają, dynamizują i usprawniają aktywność twórczą jednostki (stymulatory), bądź też hamują i utrudniają jej przebieg (inhibitory) [Szmidt 2007].

## Szkoła, a aktywność twórcza dzieci

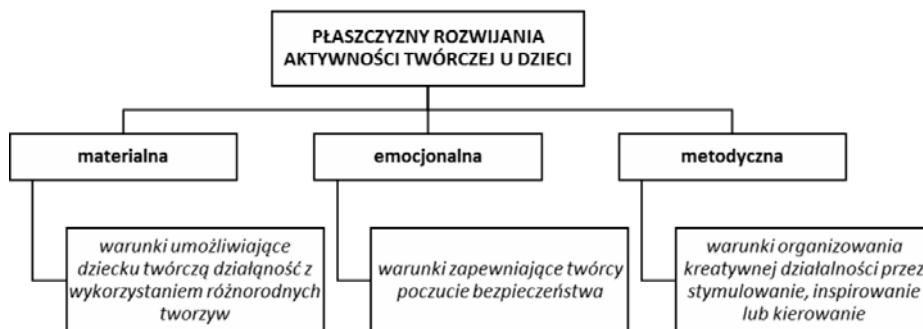
Szkoła niezaprzeczalnie wpływa na rozwój ucznia, ale jak zauważa W. Dobrowolowicz [1995], jednocześnie hamuje jego spontaniczną aktywność i postawę twórczą. Zatem zadanie wspierania twórczego potencjału można postrzegać jako wyzwanie stojące przed całym systemem edukacji. Takie wspieranie dziecięcych postaw twórczych, wymaga odmiennych niż tradycyjne działań, które nie odwołują się do przyswajania, systematyczności, uczenia się, czy powiększania zasobów wiedzy.

Twórczość w odniesieniu do dzieci to wielostronna działalność, której owocem są nowe i oryginalne wytwory w obrębie poznania, sztuki lub techniki. Może nią być przykładowo: rozwiązanie problemu poznawczego lub organizacyjnego, skomponowanie piosenki, ułożenie wierszyka, malowanie obrazu czy wykonanie ciekawego urządzenia technicznego. Zazwyczaj wytwory te były już kiedyś wykonane przez innych, dlatego mówi się o twórczości wtórnej lub subiektywnej. Z taką twórczością mamy najczęściej do czynienia również w dziecięcej zabawie [Klim-Klimaszewska 2010].

Dziecko w naturalny sposób jest twórcze – twierdzą R. Gloton i C. Clero [1976, s. 56] – „u dziecka, podobnie jak u człowieka dorosłego, umysł przejawia się swobodnie i wielokierunkowo, zawsze w jakiś sposób, z wyjątkiem sytuacji, gdy człowiek dorosły niszczy to w swym dążeniu do podporządkowania sobie wszystkiego”. Aktywność młodego człowieka związana jest z rozwojem, a tym samym ukierunkowana na budowanie siebie. W tym znaczeniu aktywność twórcza staje się jedną z potrzeb biologicznych, a jej zaspokojenie związane jest z optymalizacją rozwoju jednostki. Wszelka aktywność twórcza, aby mogła zaistnieć, musi być motywowana w naturalny sposób, czyli musi uruchamiać się poprzez motywy wewnętrzne. Taką najbardziej naturalną motywacją jest potrzeba konkretyzacji swojego wewnętrznego świata za pomocą form, które zachwycają ich twórcę, a także dają poczucie radości stworzonym przedmiotem i zainteresowanie wykonywaną czynnością.

Głównym celem współczesnej edukacji, wskazuje J. Uszyńska-Jarmoc [2007], jest kształcenie młodego pokolenia do aktywnego uczestnictwa w procesie zmian, które zachodzących w świecie. W ostatnich latach, zmieniło się podejście zarówno do wychowania, jak i kształcenia małego dziecka. Zauważono, że dziecko jest podmiotem tych działań i należy wspierać jego podstawowe zdolności twórcze. Celem tak rozumianej edukacji powinno być wykształcenie takich kompetencji, które pomogą młodym ludziom w szybkim dostosowaniu się do nowej rzeczywistości, umiejętnym korzystaniu z dorobku kulturowego, a także samodzielnym włączaniu się w tworzenie kultury. Do wypełniania tak postawionych zadań potrzebna jest twórcza postawa, autonomia w działaniu, a także radość z samorealizacji.

Stymulacja zachowań kreatywnych, podkreśla E. Nęcka [2001] stanowi niezbędny warunek w procesie nabywania wiedzy i doświadczeń, a także uzyskiwania wyższych osiągnięć. Aktywność twórcza może ujawniać się tylko w sprzyjających warunkach, w środowisku stymulującym jej rozwój, które można rozpatrywać w trzech płaszczyznach (schemat 4.).



Schemat 4. Płaszczyzny rozwijania aktywności twórczej u dzieci

Źródło: Opracowanie własne na podstawie [Klim-Klimaszewska 2007, s. 836].

Zarówno nauczyciel jak i sama szkoła, czy wcześniej przedszkole, pełni ogromną rolę we wspieraniu twórczego potencjału swoich uczniów. Rola ta staje się tym istotniejsza w przypadku, gdy środowisko rodzinne nie sprzyja kształtowaniu postawy twórczej dziecka. A zatem aby rozwój twórczości u uczniów, ich wrodzonych skłonności, umiejętności i motywacji do ich wykorzystania stał się przedmiotem oddziaływań edukacyjnych, nauczyciele-pedagodzy muszą wiedzieć i rozumieć, jak jest istota owej dyspozycji do twórczości, jakich wymaga warunków i działań, a także co jest jej stymulatorem, a co inhibitorem [Bałachowicz 2014].

## Założenia metodologiczne i opis grupy badawczej

Głównym celem prezentowanych badań było rozpoznanie stanu wiedzy studentów pedagogiki specjalnej na temat twórczości. Do tak przedstawionego celu określono problemy badawcze, ukierunkowane na określenie poziomu wiedzy i poglądów studentów dotyczących:

- twórczości,
- ludzi twórczych,
- procesu twórczego,
- produktu twórczego,

- klimatu i stymulowania twórczości,
- wiedzy o twórczości
- samooceny własnego potencjału twórczego.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Użyto technikę pomiaru, w której wykorzystano kwestionariusz „Co Sądzisz o Twórczości” (COST) w opracowaniu Doroty Ekiert-Oldroyd, którym posłużono się za zgodą autorki. CSOT składa się z 60 twierdzeń, ilustrujących poglądy na temat twórczości, które należy ocenić w trzy stopniowej skali P – prawda, N – nieprawda oraz ? – brak decyzji. Kwestionariusz pozwala określić wiedzę i opinie badanych osób na temat twórczości. Twierdzenia podzielone zostały na sześć skal, obejmujących poglądy na temat:

1. **twórczości** (zawiera 17 twierdzeń, dotyczących ogólnych poglądów na temat tego, czym jest twórczość. Przykładowe twierdzenia: „Twórczość i inteligencja przejawiają się tak samo”, „Rozwiązywanie fikcyjnych problemów jest bezsensowne”);
2. **cech ludzi twórczych** (zawiera 21 twierdzeń, przykłady: „Ludzie twórczy często mają niezwykle hobby”, „Twórczy ludzie lubią takie działania, których rezultaty łatwo przewidzieć”);
3. **procesu twórczego** (zawiera 4 twierdzenia, na przykład: „Proces twórczy przebiega w sposób zaplanowany i uporządkowany”, „Wynalazki często powstają w wyniku zupełnie przypadkowych skojarzeń”);
4. **twórczego produktu** (zawiera 4 twierdzenia tj.: „Produkt twórczy to produkt nowy i użyteczny”, „Wiele tzw. gadżetów to znakomite przykłady produktów twórczych”);
5. **klimatu i czynników stymulujących twórczość** (zawiera 9 twierdzeń, przykłady: „Można nauczyć się specjalnych technik myślenia rozwijających pomysłowość”, „Tak zwana atmosfera w miejscu pracy może hamować twórcze zachowania ludzi bądź stymulować je”);
6. **samooceny własnego potencjału twórczego** (zawiera 5 twierdzeń dotyczących samooceny własnej aktywności twórczej. Przykłady twierdzeń: „Myślę, że w porównaniu z innymi ludźmi jestem bardziej twórczy”, „Robię także rzeczy, które można by uznać za twórcze”).

Odpowiedzi w skalach 1–5 punktowane są zgodnie z kluczem. Badany może uzyskać maksymalnie 55 punktów. Skala 6 interpretowana jest dla każdego uczestnika indywidualnie.

Do kwestionariusza dołączona została metryczka, zawierająca pytania związane z: uczestnictwem w treningu twórczości oraz oceną jego przydatności dla dalszej pracy pedagogicznej, wykształceniem, wiekiem, doświadczeniem zawodowym, a także stopniem awansu zawodowego wśród pracujących studentów-nauczycieli.

Tabela 1. Stan wiedzy studentów na temat twórczości w świetle badań własnych

Kryteria	Poglądy na temat:												Ogólny poziom wiedzy o twórczości	
	twórczość		ludzi twórczych		procesu twórczego		produktu twórczego		klimatu i stymulowania twórczości					
	x	%	x	%	x	%	x	%	x	%	x	%		
Tryb studiów	stacjonarne	12,80	75	13,50	64	3,05	76	1,70	43	7,98	89	39,02	71	
	niestacjonarne	10,95	64	12,55	60	2,78	69	1,65	41	7,83	87	36,75	65	
Wiek	poniżej 30 lat	11,88	70	13,15	63	2,90	73	1,66	42	7,87	87	37,47	68	
	powyżej 31 lat	11,80	69	11,20	53	3,00	75	1,80	45	8,40	93	36,20	66	
Doświadczenie zawodowe	brak	12,83	75	13,13	63	3,17	79	1,75	44	8,08	90	38,96	71	
	wolontariat 2-5 lat	13,22	78	13,44	64	2,55	64	1,55	39	8,11	90	38,89	71	
	poniżej 2 lat, nauczyciel stażysta	10,94	64	13,29	63	2,94	74	1,59	40	7,74	86	36,50	66	
	powyżej 2 lat, nauczyciel kontraktowy	11,62	69	11,85	56	2,62	65	1,85	46	7,85	87	35,77	65	
Udział w treningu twórczości	tak	11,29	66	12,33	59	2,71	68	1,71	43	7,62	85	35,67	65	
	nie	12,08	71	13,27	63	2,98	75	1,66	42	8,00	89	38,00	69	
<b>Razem</b>		11,94	70	12,77	61	2,87	72	1,69	42	7,95	88	37,32	68	

Źródło: Opracowanie własne.

Badaniu poddani zostali studenci II roku pedagogiki specjalnej, Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, o specjalności: terapia pedagogiczna i rewalidacja indywidualna, studiów 2-letnich, magisterskich w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym. Łącznie w badaniu uczestniczyło 80 osób. Z uwagi na charakter i kierunek studiów były to tylko kobiety.

W celu szczegółowej analizy danych grupa została podzielona z uwzględnieniem czterech zmiennych, różnicujących poziom wiedzy i samooceny potencjału twórczego. Były to: tryb studiów (stacjonarne i niestacjonarne), wiek (poniżej i powyżej 30 roku życia), doświadczenie zawodowe (praca zawodowa powyżej 2 lat, wolontariat powyżej 2 lat, praca zawodowa poniżej 2 lat, brak doświadczenia) oraz udział w treningu twórczości (kurs do wyboru realizowany podczas studiów).

## Stan wiedzy studentów pedagogiki specjalnej na temat twórczości – wyniki badań własnych

Wiedza dotycząca twórczości uważana jest przez autorów traktujących o niej [por. Squires 1999; Adamek, Bałachowicz 2014; Ekiert-Oldroyd 2014], jako istotny składnik kompetencji pedagogicznych, do których zalicza się również kompetencje kreatywne. Uznawana za podstawę poznawczą rozumienia i interpretacji sensu edukacyjnej rzeczywistości ważna jest również dla praktycznego działania każdego przyszłego nauczyciela. Nadawanie oraz rozumienie znaczeń, a także tworzenie działań pedagogicznych wynika z posiadanej wiedzy i poglądów [Bałachowicz 2014, s. 116]. Aby poznać wiedzę przyszłych pedagogów na temat twórczości analizie poddane zostały wyniki uzyskane w badaniach, które zawarto w tabeli 1.

Adekwatność poglądów do danego zjawiska została ujęta w kolejności przyjętej przez autorkę kwestionariusza CSOT dotyczących: twórczości, cech ludzi twórczych, procesu twórczego, produktu twórczego, klimatu i stymulowania twórczości oraz ogólnego poziomu wiedzy o twórczości. Każda skala zostanie omówiona w odniesieniu do przyjętych czterech kryteriów badawczych: trybu studiów, wieku, doświadczenia zawodowego oraz udziału w treningu twórczości.

Po analizie pierwszej skali – **poglądów na temat twórczości** wykazano, że studenci studiów stacjonarnych (75%) mają wyższy poziom wiedzy na temat twórczości, niż studenci studiów niestacjonarnych (64%). Z kolei uwzględniając wiek badanych osób można stwierdzić, że poziom ich wiedzy na temat twórczości nie różni się pomiędzy grupami poniżej i powyżej trzydziestego roku życia.

Zarówno respondenci z doświadczeniem zawodowym zdobytym podczas wolontariatu (78%), jak i brakiem doświadczenia w pracy pedagogicznej (75%) posiadają największą wiedzę na temat twórczości. Z kolei wyniki najniższe otrzymały osoby, które pracują w zawodzie nie dłużej niż dwa lata (64%). Różnica pomiędzy tymi osobami a wolontariuszami sięga 14%.

Rozważając wyniki uzyskane przez badanych biorących udział w realizowanym podczas studiów kursie treningu twórczości, można zauważyć, że reprezentują oni niższe poziom wiedzy dotyczący twórczości (66%) niż respondenci niebiorący w nim udziału (71%).

W ogólnym zestawieniu wyników uzyskanych w tej skali widać, że studenci terapii pedagogicznej i rewalidacji indywidualnej mają w dużej mierze (70% badanych) prawidłowo ukształtowane poglądy na temat twórczości.

Analiza kolejnej skali traktująca na temat **ludzi twórczych** oraz cech z nimi związanych pokazuje, iż tylko 64% studentów studiów stacjonarnych ma prawidłową wiedzę na ten temat. O 4 punkty procentowe gorzej wypadają studenci studiów niestacjonarnych, gdzie średni wynik na osobę wyniósł 12,55 punktów, a możliwych do uzyskania było 21. Niższe wyniki w omawianej skali zauważyć można w analizie danych ze względu na wiek. Tu różnica sięga 10% pomiędzy przyjętym kryterium wieku. Młodszy studenci (63%) mają wyraźnie bardziej adekwatnie ukształtowane poglądy związane z ludźmi twórczymi niż ci, którzy przekroczyli trzydziesty pierwszy rok życia (53%).

Przyjmując za kryterium analizy wyników doświadczenie zawodowe zauważyć można wyraźne różnice pomiędzy osobami czynnie działającymi jako wolontariusze, a nauczycielami kontraktowymi z podobnym stażem, ale zawodowym. Pierwsi z nich uzyskali 64%, co było najwyższym wynikiem u badanych osób w tej skali, drudzy aż o 8% niższy. Studenci bez doświadczenia zawodowego zdobyli taką samą liczbę punktów (63%) jak ci, którzy pracują na stanowisku nauczyciela stażysty.

Podobnie jak w poprzedniej skali osoby, które nie brały udziału w zajęciach z treningu twórczości obowiązkowych wykazują się większą prawidłowością w poglądach. Różnica ta wyniosła 4%.

Ogólne zestawienie wyników wskazuje na średnią prawidłowość poglądów respondentów związanych z ludźmi twórczymi (61%).

Kwestionariusz CSOT zawiera cztery pytania dotyczące **poglądów na temat procesu twórczego**. Jak wynika z analizy danych zamieszczonych w tabeli, studenci studiów stacjonarnych dobrze poradzi sobie z tymi pytaniami uzyskując 76% poprawnych wyników. Z kolei studenci studiów niestacjonarnych mają mniejszą wiedzę na ten temat i uzyskali wyniki niższe o 7 punktów procentowych.

Pod względem doświadczenia zawodowego, osoby go niemające uzyskały, w tej skali, najwyższy ze wszystkich badanych wynik 79%. Kolejni byli nauczyciele stażyści, uzyskując wynik niższy od poprzednich o 5% (74%), nauczyciele kontraktowi średnio zdobyli 65%, a wolontariusze 64%.



Kolejny raz udział w zajęciach z treningu twórczości okazał się niekorzystnym dla uzyskanych wyników. Osoby, które uczestniczyły w tych zajęciach, osiągnęły wynik o 7% niższy (68%) od tych, które nie były jego uczestnikami (75%).

Ogólny średni wynik dla tej skali jest dość wysoki i wynosi 72% odpowiedzi zgodnych z prawidłowymi poglądami na temat procesu twórczego.

Najniższe ze wszystkich wyników w badanych skalach otrzymali respondenci w części dotyczącej wiedzy **na temat produktu twórczego** (42%). Pytania zawarte w teście dotyczyły głównie rozumienia stwierdzeń związanych z użytecznością i nowością tworzonych przedmiotów. Studenci studiów stacjonarnych uzyskali nieznacznie wyższy od studentów studiów niestacjonarnych wynik, który wyniósł 43%. W drugiej grupie był on o 2% niższy (41%).

Osoby, które przekroczyły trzydziesty pierwszy rok życia wykazały się większą zgodnością swoich poglądów prawdą (45%), niż studenci poniżej trzydziestego roku życia (42%).

Przyjmując za kryterium posiadane doświadczenie zawodowe można zauważyć, że w tej jedynej kwestii osoby realizujące się jako wolontariusze uzyskały najniższy ze wszystkich badanych wynik (39%). Najlepiej zaprezentowali się tutaj nauczyciele kontraktowi pracujący zawodowo powyżej 2 lat (46%). Nauczyciele kontraktowi (40%) tylko nieznacznie przewyższyli osoby działające w wolontariacie. Studenci nie posiadający doświadczenia zawodowego uzyskali średni wynik 44%, który był jedynie o 2% niższy od najwyższego z prezentowanych, przyjmując do analizy poglądów na temat produktu twórczego ustalone kryterium.

Ogólny wynik dla badanej grupy w omawianej IV skali był najniższy ze wszystkich i wyniósł 42%.

Kolejna skala odnosi się do wiedzy na temat **klimatu i stymulowania twórczości**. Pozwala określić wiedzę i poglądy badanych dotyczące rozwijania twórczych uzdolnień oraz wpływu środowiska na rozwijanie tych uzdolnień. Studenci studiów stacjonarnych uzyskali w tej części testu bardzo wysoki wynik sięgający 89% prawidłowych odpowiedzi, przewyższając tym samym studentów trybu niestacjonarnego o 2%.

Różnica widoczna jest również w wynikach uzyskanych pomiędzy studentami z uwzględnieniem wieku. Starsi studenci (93%) uzyskali wynik wyższy od młodszych (87%) o 6%.

Wysoki poziom wiedzy prezentują studenci bez doświadczenia zawodowego oraz wolontariusze, po 90%. Niższe odpowiednio o 4% i 3% wyniki uzyskali studenci pracujący: nauczyciele stażyści i kontraktowi.

Podobnie jak w poprzednich trzech skalach, tutaj również udział w treningu twórczości miał negatywny wpływ na prawidłowość odpowiedzi. Osoby, które nie uczestniczyły w tym kursie uzyskały wynik 89%, będący wyższym o 4% od studentów uczęszczających na zajęcia.

Ostatnią pozycję zajmuje ogólny wynik poziomu **wiedzy o twórczości**. Studenci studiów stacjonarnych (71%) wyraźnie lepiej w odniesieniu do studentów studiów niestacjonarnych (65%), rozumieją pojęcie twórczości i poszczególne aspekty z nią związane. Uzyskany wynik pomiędzy grupami pierwszego kryterium różni się aż o 6%.

Pod względem wieku nie ma tak dużej różnicy w uzyskanych wynikach. Studentki będące poniżej trzydziestego roku życia osiągnęły średni wynik 68%, a powyżej trzydziestego pierwszego – 66%.

Rozpatrując ogólny poziom wiedzy o twórczości pod względem posiadanego doświadczenia zawodowego wyraźnie zarysowuje się granica pomiędzy osobami o braku doświadczenia i wolontariuszami (obie grupy osiągnęły 71%), a osobami posiadającymi doświadczenie zawodowe opierające się na pracy nauczyciela, gdzie wyniki są niższe. Odpowiednio u nauczycieli stażystów o 5% (66%) i nauczycieli kontraktowych o 6% (65%).

W ogólnym zestawieniu wyników potwierdza się już zauważony paradoks, iż osoby, które nie uczestniczyły w zajęciach z treningu twórczości posiadają większą wiedzę na temat twórczości w porównaniu z osobami uczęszczającymi na zajęcia z tego zakresu. Odpowiednio wynik plasuje się w średniej 69% do 65%.

Średni uzyskany wynik dla wszystkich uczestników badania – 68%, mieści się w przedziale określającym ogólny poziom wiedzy o twórczości jako **wysoki**.

Ostatnim z badanych elementów, interpretowanym dla każdego respondenta indywidualnie, jest **samoocena własnego potencjału twórczego**. Do jej określenia posłużyło pięć twierdzeń, które razem z wynikami zostały zamieszczone w dwóch poniższych tabelach 2 i 3.

Jak wynika z analizy danych zawartych powyżej, studenci studiów stacjonarnych prawie w 40% oceniają swój potencjał jako twórczy. O 10% przewyższa go jednak negatywna ocena własnych możliwości w tym kierunku. Ponad 11% badanych osób nie jest w stanie jednoznacznie określić swojego potencjału twórczego. Odwrotnie twierdzą studenci studiów niestacjonarnych, uważając się za osoby twórcze i formułując pozytywnie stosunek do swojego potencjału w 42%. Poniżej 30% badanych osób określa swoje umiejętności jako nie twórcze. Taka sama liczba osób nie może jednoznacznie ustosunkować się do twierdzeń określających potencjał twórczy.

Podjmując się dokładnej analizy kolejnych pytań związanych z oceną własnej aktywności twórczej można zauważyć, że 35% badanych studentów twierdzi, że byli bardziej twórczy od innych. W negatywnej ocenie tego twierdzenia widać różnicę, gdyż prawie 60% studentów stacjonarnych i tylko 35% niestacjonarnych nie uważa się za bardziej twórczych od innych.

Prawie połowa studentów studiów stacjonarnych nie wie, czy są osobami twórczymi, pozostali nie zgadzają się z tym twierdzeniem. U studentów studiów

niestacjonarnych jest podobnie, aż jedna czwarta osób nie może jednoznacznie ustosunkować się do tego twierdzenia.

Tabela 2. Wynik samooceny potencjału twórczego studentów studiów stacjonarnych w świetle badań własnych

Pogląd na temat twierdzenia Twierdzenie	Prawdziwe		Falszywe		Nie może się zdecydować	
	N	%	N	%	N	%
Myszę, że w porównaniu z innymi ludźmi jestem bardziej twórczy niż oni	14	35,0	23	57,5	3	7,5
Nie wiem czy jestem osobą twórczą	17	42,5	20	50,0	3	7,5
Myszę, że w teście twórczości miałbym dobre wyniki	15	37,5	16	40,0	9	22,5
Mam już pewien dorobek twórczy	13	32,5	25	62,5	2	5,0
Robię takie rzeczy, które można by uznać za twórcze	20	50,0	14	35,0	6	15,0
<b>Razem</b>	<b>79</b>	<b>39,5</b>	<b>98</b>	<b>49,0</b>	<b>23</b>	<b>11,5</b>

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 3. Wynik samooceny potencjału twórczego studentów studiów niestacjonarnych w świetle badań własnych

Pogląd na temat twierdzenia Twierdzenie	Prawdziwe		Falszywe		Nie może się zdecydować	
	N	%	N	%	N	%
Myszę, że w porównaniu z innymi ludźmi jestem bardziej twórczy niż oni	14	35,0	14	35,0	12	30,0
Nie wiem czy jestem osobą twórczą	15	37,5	16	40,0	9	22,5
Myszę, że w teście twórczości miałbym dobre wyniki	11	27,5	7	17,5	22	55,0
Mam już pewien dorobek twórczy	20	50,0	14	35,0	6	15,0
Robię takie rzeczy, które można by uznać za twórcze	24	60,0	7	17,5	9	22,5
<b>Razem</b>	<b>84</b>	<b>42,0</b>	<b>58</b>	<b>29,0</b>	<b>58</b>	<b>29,0</b>

Źródło: Opracowanie własne.

Warto zwrócić uwagę na kolejne pytanie, w którym poniżej 40% studentów studiów stacjonarnych twierdzi, iż miałyby dobre wyniki w teście twórczości. Również 40% z tej grupy negatywnie oceniło to pytanie, a jedna czwarta nie mogła się zdecydować. Ponad połowa odpowiedzi studentów studiów niestacjonarnych, wskazuje na brak zdecydowania w tej kwestii. Tylko minimalnie ponad jedna czwarta badanych przyjęła w tej sprawie pozytywne stanowisko.

W ocenie posiadanego dorobku twórczego ponad 60% studentów studiów stacjonarnych twierdzi, że go nie ma. Natomiast 50% studentów studiów niestacjonarnych określa, że posiada swój dorobek twórczy, co jest ciekawe przypominając wcześniejsze wyniki prawidłowości poglądów na temat produktu twórczego.

Ciekawym w odniesieniu do zaprezentowanych wyników jest również pogląd na temat wykonywanych przez siebie rzeczy, które traktowane są jako twórcze. Aż 50% studentów studiów stacjonarnych i 60% studentów studiów niestacjonarnych twierdzi, iż „robi takie rzeczy, które można by uznać za twórcze”.

## Podsumowanie

Dla praktyki edukacyjnej ważne jest to co nauczyciele wiedzą na temat procesu twórczego, osobowości, wytworu, oraz uwarunkowań kreatywności. Wiedze tę powinni posiadać już studenci kierunków pedagogicznych, aby kreatywnie mogli rozwijać nie tylko przyszłych uczniów, ale również siebie [Bałachowicz 2014].

Jak wskazuje analiza zaprezentowanych wyników badań, ogólny poziom wiedzy na temat twórczości studentów pedagogiki specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (specjalność: terapia pedagogiczna i rewalidacja indywidualna, drugi rok, studia magisterskie, tryb: stacjonarny i niestacjonarny) jest na poziomie wysokim. Niemniej jednak można by, ze względu na charakter studiów, oczekiwać wyniku wyższego.

Badania wykazały, że zawodowo pracujący nauczyciele oceniają siebie jako osoby twórcze, co nie ma jednak potwierdzenia w ich poglądach. Ciekawe jest również podejście tej grupy badawczej do oceny własnych możliwości i osiągnięć w testach twórczości, które oceniają oni jako negatywne.

Doświadczenie zawodowe wskazujące na posiadanie wiedzy na temat twórczości okazało się paradoksalnie cechą negatywną. Lepsze wyniki w poglądach na temat elementów składających się na działania twórcze oraz ogólnie na poziom wiedzy o twórczości osiągnęli studenci niepracujący oraz wolontariusze, uczęszczający na studia stacjonarne. Zaskakujące są również dane ukazujące kurs treningu twórczości jako czynnik negatywnie wpływający na wiedzę jego uczestników o twórczości.

Poglądy na temat produktu twórczego oceniane w badaniach J. Bałachowicz [2014] jako wzrastające wraz ze stażem pracy nauczyciela i awansu zawodowego, u badanych studentów, których wyniki przedstawione są w niniejszym opracowaniu, wyraźnie się różnią. W prezentowanych badaniach wynik przyjętej grupy badawczej zmniejsza się wraz z doświadczeniem i stażem pracy zawodowej. Zjawisko to jest negatywne i należy mu przeciwdziałać.

Dzieci są twórcze. Trzeba jednak tą twórczość pobudzać i rozwijać, a może to zrobić tylko świadomy i twórczy nauczyciel, który posiada wiedzę z zakresu twórczości, charakteryzuje się cechami osobowości twórczej i sam podejmuje twórcze działania. Dlatego też należałoby poszerzać wiedzę studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli, a także pedagogów już pracujących dotyczącą twórczości, ponieważ tylko twórczy nauczyciel może kształtować twórczego ucznia.

## Bibliografia

- Adamek I., Bałachowicz J. (red) (2014), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Andrukowicz W. (1999), *Wokół fenomenu i istoty twórczości*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Bałachowicz J. (2014), *Wiedza nauczycieli o twórczości [w:] Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dobrołowicz W. (1995), *Psychodydaktyka kreatywności*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa.
- Ekiert-Oldroyd D. (2014), *Wiedza o twórczości i stosunek do nauczania twórczego jako istotne elementy kompetencji współczesnego nauczyciela. Raport z badań studentów pedagogiki [w:] Po między dwiema edukacjami*, I. Adamek, B. Olszewskiej, Wydawnictwo WSP, Łódź.
- Gloton i C. Clero (1976), *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Klim-Klimaszewska A. (2007), *Twórcza aktywność* [hasło w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Klim-Klimaszewska A. (2010), *Pedagogika Przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa.
- Nęcka E. (2000), *Twórczość [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, J. Strelau (red.), GWP, Gdańsk.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Okoń W. (1996), *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Parys K. (2013), *Przestrzeń dla kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pietrasiański Z. (1969), *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa.
- Schulz R. (1990), *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, PWN, Warszawa.
- Squires G. (1999), *Teaching as a professional discipline*, Falmer Press, London.
- Stasiakiewicz M. (1999), *Twórczość i interakcja*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Strzałecki A. (2003), *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*, UKSW, Warszawa.
- Szmidt K.J. (2007), *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Szymański M.S. (1987), *Twórczość i style poznawcze uczniów*, WSiP, Warszawa.
- Tatarkiewicz W. (1975), *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2007), *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Trans Humana, Białystok.

Hewilia Hetmańczyk

Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Opinie przyszłych pedagogów specjalnych oraz nauczycieli kształcenia integracyjnego na temat praktycznego przygotowania do zawodu

Niniejszy artykuł został poświęcony rozważaniom na temat praktycznego przygotowania do zawodu studentów kierunku pedagogika specjalna. Autorka przytacza kwestie dotyczące regulacji prawnych oraz organizacyjnych, a także podkreśla funkcje praktyki, będącej integralną częścią studiów, przygotowującej do przyszłej pracy oraz stwarzającej szansę zdobycia doświadczeń zawodowych. W części badawczej prezentuje wyniki badań ankietowych, które wyraźnie wskazują na fakt, iż praktyki pedagogiczne, realizowane we wszystkich rodzajach placówek specjalnych, są wysoko ocenione przez studentów.

Słowa kluczowe: praktyki pedagogiczne, student, pedagog specjalny, nauczyciel kształcenia integracyjnego

## Practical training of special educators and integrative education teachers

This article is a reflection on practical training of students of special education. The author presents and discusses the chosen legislation and organizational acts and indicates the basic functions of practical training. Being an integral part of studying, practical training makes students either prepare for future work or creates an opportunity to gain professional experience. The article presents the results of the survey among students of special education; it clearly points out that respondents highly appreciate practical training in all kinds of special institutions

Keywords: teaching practice, student, special needs teacher, teacher education for inclusion

## Wprowadzenie

Praktyki pedagogiczne, będące kluczowym elementem przygotowania do zawodu nauczyciela, umożliwiają – już na etapie studiów – zdobywanie umiejętności projektowania, planowania i realizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej. Służą nabywaniu kompetencji organizacji, tworzeniu i doskonaleniu własnego

warsztatu pracy dydaktyczno-wychowawczej i naukowo-badawczej [Kościółek, Piróg 2006, s. 91].

Skoro mowa o nabywaniu licznych kompetencji przez przyszłych pedagogów specjalnych i nauczycieli kształcenia integracyjnego, to warto w tym miejscu sięgnąć do klasyfikacji zaproponowanej przez J. Bąbkę, uwzględniającej kompetencje nauczycieli kształcenia integracyjnego i specjalnego. Wspomniany autor wyróżnia kompetencje interpretacyjne i realizacyjne, a wśród nich także kompetencje specyficzne i niespecyficzne, które przypisuje grupie nauczycieli zaangażowanych w realizację idei integracji [Bąbka 2001, s. 517]. Do kompetencji specyficznych, czyli takich, które wynikają ze swoistych właściwości płynących z wychowania i nauczania dzieci niepełnosprawnych i zdrowych, zalicza:

- 1) wiedzę z zakresu pedagogiki specjalnej i psychologii, w tym o rodzajach i stopniach niepełnosprawności, etiologii zaburzeń, możliwości wspierania rozwoju osób niepełnosprawnych oraz ich specyficznych potrzebach; orientację w przepisach dotyczących kształcenia integracyjnego i specjalnego; znajomość programów dydaktyczno-wychowawczych; znajomość metod form i środków kształcenia specjalnego;
- 2) kompetencje diagnostyczne, stanowiące podstawę planowania i podejmowania działań edukacyjnych, a także działań rewalidacyjnych oraz umożliwiające rozeznanie się w możliwościach wychowanków, ich zainteresowaniach, potrzebach i relacjach społecznych;
- 3) kompetencje wychowawczo-dydaktyczne, umożliwiające nauczycielom rozwiązywanie problemów związanych z organizacją edukacji, tak aby była ona skuteczna w stosunku do wszystkich dzieci, a wśród nich: dostosowanie zadań do możliwości dziecka, uwzględnianie jego specyficznych właściwości, stosowanie szeroko rozumianej indywidualizacji, elastyczność planów, stwarzanie odpowiedniej atmosfery, podejmowanie współpracy z nauczycielami i bliskimi dziecka, kształtowanie pozytywnych postaw u dorosłych w stosunku do dzieci niepełnosprawnych i edukacji integracyjnej.

Z kolei kompetencje niespecyficzne dotyczą umiejętności interpersonalnych i innowacyjnych, będących warunkiem skuteczności działań każdego nauczyciela. Pierwsze z wymienionych składają się z umiejętności wyznaczających jakość stosunków międzyludzkich. Jak wynika z badań wspomnianego autora, rzeczywiste kompetencje interpersonalne nauczycieli charakteryzują następujące cechy osobowe: cierpliwość, otwartość, poczucie humoru, konsekwencja, tolerancja, miłe usposobienie, opiekuńczość, opanowanie, spokój, wyrozumiałość, empatia, autentyczność, komunikatywność. Wymienione cechy są warunkiem nawiązania pozytywnych relacji zarówno z wychowankami, współpracownikami, czy też rodzicami dzieci, co gwarantuje przepływ informacji o dzieciach, jak i zachowanie ciągłości oddziaływań.



Kompetencje innowacyjne wiążą się z natomiast potrzebą tworzenia, poszukiwania i wdrażania do praktyki najlepszych rozwiązań dotyczących procesu wychowawczo-dydaktycznego [Bąbka 2001, s. 517–518].

Nabywanie w toku działań praktycznych wielu kompetencji specyficznych przez przyszłych pedagogów specjalnych i nauczycieli kształcenia integracyjnego zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ praca z osobami niepełnosprawnymi o specjalnych potrzebach edukacyjnych wymaga swobodnego przygotowania i odpowiednich predyspozycji osobowościowych.

W dalszej części niniejszego artykułu przyjrzymy się kwestiom dotyczącym regulacji prawnych związanych z praktycznym przygotowaniem do zawodu studentów kierunku pedagogika specjalna.

## Praktyki pedagogiczne – organizacja oraz regulacje prawne

Na gruncie polskim praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela sięga swoimi korzeniami do początków ubiegłego stulecia, kiedy to powstały pięcioletnie seminaria nauczycielskie, w których, zgodnie z dekretem z 7 lutego 1919 roku, od trzeciego roku rozpoczynała się tzw. praktyka zawodowa. „Seminarzyści podczas praktyki pełnili funkcje pomocnicze wspierające nauczyciela, np. uczestniczyli w przerwach międzylekcyjnych, pomagając nauczycielowi dyżurującemu, wykonywali wszelkiego rodzaju czynności porządkowe” [Moraczewska 2012, s. 190].

Aktualnie kwestie dotyczące realizacji praktyk pedagogicznych są uregulowane stosownymi rozporządzeniami, wśród których można wyróżnić:

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 131);
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520);
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym; tekst jednolity po wejściu w życie wszystkich przepisów ustawy z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2012 r., poz. 572 ze zm.);
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi

spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (Dz. U. z 2007 r. Nr 164, poz. 1166);

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z dnia 27 marca 2009 r.).

Opracowanie odpowiednich rozporządzeń na szczeblach centralnych stanowi ważną podstawę do formułowania celów praktyk pedagogicznych, określania szczegółowych programów praktyk oraz metod i form ich realizacji. Biorąc pod uwagę zalecenia wskazanych wyżej rozporządzeń, uczelnie wyższe określają wewnętrznymi dokumentami (statut uczelni, regulamin) sposób organizacji praktyk i ich przebieg (plany i programy studiów) [Pułka 2012, s. 185–186].

Normatywny opis realizacji praktyk pedagogicznych odnajdujemy w standardach kształcenia nauczycieli, które to mówią o obowiązku zrealizowania przez studentów trzech modułów:

- moduł pierwszy – obejmujący zajęcia związane z danym kierunkiem studiów;
- moduł drugi – związany z przygotowaniem pedagogiczno-psychologicznym uwzględniającym poszczególne etapy edukacyjne oraz obowiązki umiejętności poznania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- moduł trzeci – dotyczący dydaktyki ogólnej oraz przedmiotowej.

Ogólna liczba godzin praktyk pedagogicznych w zakresie trzech powyższych modułów kształcenia wynosi 150 godzin, w ramach których uczelnie mają obowiązek zapewnić studentom:

- „warunki umożliwiające zarówno uzyskanie przygotowania praktycznego w zakresie realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych, jak i poznanie różnych klas i zespołów uczniowskich oraz zdobycie odpowiedniego doświadczenia pedagogicznego w zakresie organizacji pracy przedszkola, szkoły lub placówki, planowania, realizowania i oceniania wyników procesu kształcenia;
- dostęp do pracowni specjalistycznych, sprzętu i pomocy dydaktycznych;
- opiekę i nadzór opiekuna praktyk;
- warunki umożliwiające samodzielne opracowanie konspektów lekcji lub scenariuszy zajęć, na bazie informacji i wskazówek przekazanych przez opiekuna praktyk;
- warunki do prowadzenia lekcji (zajęć) z zastosowaniem technologii informacyjnej, w szczególności z wykorzystaniem treści i zasobów edukacyjnych znajdujących się na portalach internetowych” [Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 131].

Powołując się na wspomniane standardy kształcenia nauczycieli przyjmujemy, że w trakcie realizacji praktyki następuje kształtowanie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych oraz dydaktycznych przez:

- 1) zapoznanie się ze specyfiką szkoły lub placówki, w której praktyka jest odbywana, w szczególności poznanie realizowanych przez nią zadań opiekuńczo-wychowawczych, terapeutyczno-rehabilitacyjnych i dydaktycznych, poznanie sposobu funkcjonowania szkoły lub placówki, organizacji pracy, pracowników, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej dokumentacji;
- 2) obserwowanie zajęć;
- 3) współdziałanie z opiekunem praktyk;
- 4) pełnienie roli opiekuna-wychowawcy oraz nauczyciela, w tym asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia oraz samodzielne prowadzenie zajęć;
- 5) analizę i interpretację zaobserwowanych i doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych [Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 131].

A zatem za zbudowanie dobrego programu praktyk pedagogicznych i ich finansowanie odpowiadają szkoły wyższe. „W związku z tym konstruktor i realizator danego programu powinien uwzględnić m.in. wejściową wiedzę uczących się (studiujących), motywacje, nastawienia emocjonalne i inne czynniki behawioralne uczących się (studiujących), także kwalifikacje i motywacje nauczycieli, sposoby kontaktowania się kadry z uczącymi się (studiującymi)” [Wenta 2013, s. 21].

Praktyki pedagogiczne stanowią integralną część procesu dydaktycznego realizowanego w wyższych szkołach pedagogicznych, akademiach i uniwersytetach, stąd w dalszej części niniejszego artykułu, warto spojrzeć na funkcje jakie pełnią we wspomnianym procesie dydaktycznym.

## Funkcje praktyk pedagogicznych

Praktyki pedagogiczne pełnią kilka bardzo istotnych funkcji. Pierwszą, podstawową i najbardziej kluczową jest przygotowanie do pracy w zawodzie. Z punktu widzenia pracodawcy, a szczególnie tak specyficznego jak dyrekcja placówki zajmującej się problemami osób z niepełnosprawnością, nie jest atrakcyjnym taki pracownik, który ma do zaoferowania „jedynie” wyższe wykształcenie i zdobytą w toku studiów wiedzę teoretyczną. Po pierwsze dlatego, iż konkurencyjność na rynku pracy jest dosyć duża i tego rodzaju kwalifikacjami może poszczycić się wiele osób, po drugie zaś pracodawca niechętnie zatrudnia osoby, które nie tylko nie mają zawodowego doświadczenia, ale także ukształtowanych, właściwych nawyków pracowniczych, takich jak: dobra organizacja pracy, punktualność czy odpowiedzialność [Kobylarek, Zakowicz 2011, s. 108]. W tym miejscu ponownie należałoby odnieść się do zagadnienia kompetencji nauczycielskich, które można interpretować jako indywidualne zdolności, predyspozycje do wykonywania da-

nego zawodu, opierające się zarówno na wrodzonych właściwościach danej jednostki, jak i wiedzy oraz umiejętnościach przekazywanych przez otoczenie.

Zatem rodzi się pewna wątpliwość, czy praktyki pedagogiczne, bez sprzyjających cech osobowościowych studenta, pozwalają na zdobycie odpowiednich kompetencji i kwalifikacji do wykonywania zawodu? Z pewnością nie, jednak w tym miejscu pojawia się kolejna istotna funkcja praktyk pedagogicznych, a mianowicie dają one możliwość zatwierdzenia lub zmiany podjętych przez studenta wyborów dotyczących kierunku studiów czy zawodu. To bardzo istotna kwestia, aby sprawdzić w praktyce czy wyobrażenia studenta o pracy, w tym przypadku w placówce specjalnej, pokrywają się z rzeczywistością, często bardzo trudną i wymagającą dużej odporności psychicznej.

Kolejną ważną funkcję stanowi konfrontacja zdobytej wiedzy teoretycznej z praktyczną wiedzą związaną z kierunkiem studiów. Dzięki łączeniu teorii z praktyką studenci mogą lepiej zrozumieć i zapamiętać przedstawiany na zajęciach akademickich materiał teoretyczny, a przede wszystkim zwrócić uwagę na sensowność i użyteczność przyswojonej wiedzy, która niejednokrotnie jawi się studentom jako nieużyteczna w przyszłej pracy zawodowej [Szkolak 2014].

Oprócz zastosowania wiedzy teoretycznej w toku prowadzonych i obserwowanych przez studenta zajęć, praktyki pedagogiczne pełnią ogólną funkcję kształcącą. Ukierunkowują praktykanta na myślenie pedagogiczne i sprzyjają usamodzielnianiu się w przyszłej pracy zawodowej. Uczą wyodrębniania i porządkowania faktów, stawiania diagnozy, czyli rozpoznawania przyczyn i dochodzenia do pewnych wniosków. Wiedza przekazywana studentom podczas odbywanej praktyki ma za zadanie nauczyć ich podejmowania w przyszłości odpowiedzialnych decyzji, umożliwić stosownie w konkretnych sytuacjach wiadomości teoretycznych i metodycznych oraz pomóc rozwiązywać problemy w działaniu [Łobacz 2013, s. 50–51].

Ponadto praktyki pedagogiczne otwierają perspektywy bezpośredniego poznania organizacji oraz funkcjonowania placówek. Wybór placówek jako miejsca realizacji praktyk jest bardzo bogaty i daje szeroki wachlarz możliwości, jeżeli chodzi o zdobywanie niezbędnego doświadczenia zawodowego. Wśród miejsc można wyróżnić ośrodki wczesnej interwencji, placówki prowadzące wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, przedszkola integracyjne/specjalne bądź posiadające oddziały integracyjne i/lub specjalne, szkoły podstawowe i gimnazja z oddziałami integracyjnymi, szkoły specjalne, ośrodki szkolno-wychowawcze, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, OREW, świetlice terapeutyczne, świetlice środowiskowe, DPS, ŚDS, WTZ, ZAZ, spółdzielnie socjalne, mieszkania treningowe prowadzone przez MOPS, sanatoria, prewentoria, domy wczasów dziecięcych, turnusy rehabilitacyjne oraz inne placówki zajmujące się problemami osób z niepełnosprawnością. W trakcie realizacji praktyki we wspomnianych placówkach

studenci między innymi poznają grupy i zespoły klasowe, a także indywidualne przypadki osób z różnorodnymi zaburzeniami funkcjonowania. Obserwują różnice indywidualne w danej grupie, cechy osobowościowe poszczególnych podopiecznych, poznają dokumentację obowiązującą w placówce, przeprowadzają hospitacje i samodzielne zajęcia, co wiąże się także z wykonaniem pomocy naukowych, pełnią dyżury. A jak oceniają organizację praktyk – przekonamy się w kolejnej części niniejszego artykułu.

## Ocena organizacji praktyk pedagogicznych z perspektywy przyszłych pedagogów specjalnych i nauczycieli kształcenia integracyjnego

Zgodnie z harmonogramem praktyk w I semestrze nauki studenci kierunku pedagogika specjalna na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach odbywają praktykę asystencką w wymiarze 30 godzin. Praktyka ma charakter preorientacyjny i ma na celu przedstawić studentom I roku specyfikę pracy w różnorodnych placówkach specjalnych. Szczegółowe zadania praktyki określa Regulamin Praktyk Pedagogicznych, a także dokument określający obowiązki studenta odbywającego praktykę asystencką.

Każdego roku studenci są proszeni o ocenę organizacji praktyk pedagogicznych w placówkach specjalnych w skali od 0 do 3, w tym ocenie podlegają takie kryteria, jak:

- szczegółowe informacje o specyfice działania placówki;
- możliwość zadawania pytań dotyczących specyfiki działania placówki;
- organizacja czasu w placówce;
- możliwość obserwacji pracy pedagoga - zajęć grupowych lub indywidualnych.

Praktyki we wszystkich rodzajach placówek specjalnych zostały bardzo wysoko ocenione przez studentów. Poniższa tabela 1 prezentuje średnią ocen pedagogicznej praktyki asystenckiej w placówkach specjalnych w latach 2012–2017.

Jak wynika ze szczegółowej analizy wyników badań, najwyższej oceniony aspekt to możliwość zadawania pytań dotyczących specyfiki działania placówki. Wysoko również ocenione zostało przekazywanie informacji o jej funkcjonowaniu. Zatem życzliwość pracowników, ich zaangażowanie, a także chęć dzielenia się doświadczeniami z własnej pracy zawodowej zostały docenione przez studentów wszystkich badanych roczników.

Tabela 1. Ocena przez badanych studentów organizacji praktyk asystenckich w placówkach specjalnych w latach 2012–2017

Lp.	Oceniany aspekt	Jak pani/pan ocenia organizację spotkania w placówkach?					
		Rok akademicki	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
		Liczba studentów	197	55	77	83	45
1.	Szczegółowe informacje o specyfice działania placówki		2,84	2,96	2,72	2,90	2,99
2.	Możliwość zadawania pytań dotyczących specyfiki placówki		2,91	3,00	2,94	2,92	3,00
3.	Organizacja czasu w placówce		2,53	2,48	2,35	2,62	2,92
4.	Możliwość obserwacji pracy pedagoga w danej placówce		2,50	2,75	2,83	2,75	2,95
Średnia			2,67	2,75	2,71	2,80	2,97

Źródło: Badania własne.

Wysoka ocena pracy nauczycieli kształcenia specjalnego oraz integracyjnego przekłada się na świadomą decyzję dotyczącą studiowania pedagogiki specjalnej. Osoby, które wybrały kierunek pedagogika specjalna z myślą o pracy we wspomnianym zawodzie, przyznają, iż praktyki pozwoliły im utwierdzić się w przekonaniu o właściwym wyborze przyszłej drogi zawodowej. Warto podkreślić, iż nie tylko wykwalifikowane podejście i profesjonalizm nauczycieli, których pracę studenci mieli okazję obserwować, utwierdził studentów co do właściwego wyboru kierunku studiów. Większość osób przyznaje, iż upatruje w tym zawodzie swojego rodzaju misję oraz chęć przyczynienia się do poprawy funkcjonowania dzieci z różnorodnymi deficytami rozwojowymi.

Takie nastawienie studentów napawa dużą dawką optymizmu, ponieważ praca nauczyciela kształcenia integracyjnego bądź specjalnego nie jest łatwa. Przyszły pedagog musi liczyć się z tym, że działania przez niego podejmowane mogą nie przynosić spektakularnych rezultatów, stąd należy uzbroić się w cierpliwość i nie popadać w zniechęcenie. W tym przypadku nie wystarczy bogata wiedza teoretyczna czy też doświadczenie pedagogiczne, ale dodatkowo szczególne właściwości osobowościowe, na które wskazuje B. Śliwerski, pisząc: „pedagog, niezależnie od miejsca swojej pracy, nie potrzebuje ministerialnego zobowiązania do zaangażowania w proces kształcenia i wychowania, uczulania na jakieś wyjątkowe wartości czy idee, jeżeli chce z głębszą refleksją i odpowiedzialnie łączyć moc i wartość oddziaływań pedagogicznych z ich skutecznością dla dobra wspólnego. Powinien jedynie wczuć się w tkwiące w nim samym wartości, do-

znania, przecucia i nadzieje, aby wpisywać je w szkolną codzienność. Edukuje bowiem sobą i przez siebie” [Śliwerski 2010, s. 33].

Pożądanymi cechami pedagoga specjalnego to również: duża wnikliwość poznawcza i dociekliwość badawcza, odpowiedzialność za organizowany proces dydaktyczno-wychowawczy z osobą niepełnosprawną, jak również optymizm w kontaktach z podopiecznymi [Pańczyk 1998, s. 104]. Ponadto niezwykle istotne wydają się także kompetencje społeczne, a wśród nich umiejętność współpracy, zarówno z rodziną dziecka, nauczycielami, jak i innymi specjalistami opiekującymi się dzieckiem – psychologiem, logopedą, rehabilitantem ruchowym oraz pozostałymi osobami wchodzącymi w skład zespołu terapeutyczno-wychowawczego. O wysokich wymaganiach dotyczących kształcenia przyszłych nauczycieli wspomina również Z. Kwieciński, twierdząc, iż współcześnie konieczne jest: „wyszkolenie i doskonalenie nauczycieli o nowych, innych niż dotychczas kompetencjach: w sensie treści – bardziej łącznych niż wysoko specjalistycznych, bardziej otwartych niż zamkniętych, bardziej twórczych niż odtwórczych, a w sensie charakteru roli zawodowej – odchodzących od funkcji przekaziciela i egzekutora do roli przewodnika i tłumacza” [Kwieciński 2000, s. 17].

Jak wysoko oceniana jest praca pedagogów specjalnych oraz nauczycieli kształcenia integracyjnego, pokazują także inne badania przeprowadzone w latach 2014–2017. Zgodnie z harmonogramem praktyk na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w III i IV semestrze nauki studenci kierunku pedagogika specjalna odbywają śródroczną praktykę specjalizacyjną w wymiarze 30 godzin na semestr w następujących placówkach kształcenia specjalnego:

- w **semestrze III** – 30 godz. śródrocznej praktyki specjalizacyjnej w zespole szkół specjalnych, ośrodku szkolno-wychowawczym dla młodzieży niewidomej i niedowidzącej, Domu Pomocy Społecznej i Ośrodka Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczym;
- w **semestrze IV** – 30 godz. śródrocznej praktyki specjalizacyjnej w zespole szkół specjalnych i Ośrodka Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczym.

Realizacja praktyki śródrocznej ukierunkowuje studentów na nabywanie założonych kompetencji do wykonywania zawodu nauczyciela/pedagoga specjalnego. Zamierzone efekty osiągnęte są dzięki uczestnictwu studentów (w niewielkich grupach typu laboratoryjnego) wraz ze swoim opiekunem (nauczycielem akademickim) w codziennej działalności placówek specjalnych. Student obserwuje oraz prowadzi pod nadzorem nauczyciela zajęcia opiekuńczo-wychowawczo-dydaktyczne, a następnie przygotowuje raport z praktyki oraz analizę dokumentacji, na podstawie której otrzymuje ocenę końcową. Także w tym przypadku po zakończeniu realizacji praktyki studenci zostali poproszeni o ocenę jej organizacji w skali od 0 do 3, w następujących aspektach:



- forma i zakres opieki nad przebiegiem praktyki sprawowanej przez pracownika UŚ – opiekuna praktyki;
- forma i zakres pomocy ze strony pracowników placówki, w której realizowana była praktyka pedagogiczna;
- możliwość zrealizowania wszystkich zadań szczegółowych określonych w programie praktyk pedagogicznych;
- możliwość wdrażania własnych propozycji rozwiązań metodycznych;
- atmosfera panująca podczas realizacji praktyk w placówce;
- wyposażenie placówki praktyk;
- możliwość samodzielnego prowadzenia zajęć;
- możliwość zdobycia nowej wiedzy praktycznej / doświadczenia;
- zadowolenie studenta z przebiegu praktyki.

Jak studenci ocenili organizację praktyk pedagogicznych, prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Ocena przez badanych studentów organizacji śródrocznej praktyki specjalizacyjnej w placówkach specjalnych w latach 2014–2017

Lp.	Oceniany aspekt	Średnia punktów uzyskanych na podstawie ocen studentów		
		2014-2015 (66)	2015-2016 (64)	2016-2017 (64)
1.	Forma i zakres opieki nad przebiegiem praktyki sprawowanej przez pracownika UŚ – opiekuna praktyki	2,87	2,91	2,90
2.	Forma i zakres pomocy ze strony pracowników placówki, w której realizowana była praktyka pedagogiczna	2,75	2,68	2,68
3.	Możliwość zrealizowania wszystkich zadań szczegółowych określonych w programie praktyk pedagogicznych	2,61	2,66	2,68
4.	Możliwość wdrażania własnych propozycji rozwiązań metodycznych	2,23	2,68	2,48
5.	Atmosfera panująca podczas realizacji praktyk w placówce	2,80	2,73	2,76
6.	Wyposażenie placówki praktyk	2,36	2,61	2,71
7.	Możliwość samodzielnego prowadzenia zajęć	2,58	2,75	2,66
8.	Możliwość zdobycia nowej wiedzy praktycznej / doświadczenia	2,68	2,77	2,70
9.	Zadowolenie studenta z przebiegu praktyki	2,69	2,70	2,69
Średnia		2,61	2,73	2,70

Źródło: Badania własne.

Praktyki we wszystkich rodzajach placówek specjalnych zostały wysoko ocenione przez studentów studiów stacjonarnych. Jak wynika ze szczegółowej analizy ocen najwyższą ocenioną została forma i zakres opieki nad przebiegiem praktyki sprawowanej przez pracownika US – opiekuna praktyki (w roku akademickim 2015/2016 – nawet 2,91), natomiast najniższą oceniono możliwość wdrażania własnych propozycji rozwiązań metodycznych – 2,23 w latach 2014/2015. Taki wynik nie powinien dziwić, ponieważ w II roku kształcenia studenci nie posiadają jeszcze wystarczającej wiedzy oraz umiejętności, aby ingerować w strukturę zajęć, a ich udział w praktyce bardziej polega na asystowaniu nauczycielowi prowadzącemu, chociaż zdarzają się również sytuacje samodzielnego prowadzenia zajęć. Dzięki takiemu podziałowi obowiązków wytwarza się szczególny rodzaj współpracy pomiędzy nauczycielami–opiekunami praktyki a studentami. Przekłada się to również na atmosferę panującą podczas realizacji praktyk, która także była wysoko oceniona przez studentów–praktykantów. Dobre relacje to również korzyści dla obydwu partnerów. Z jednej strony student może czerpać z bogatego doświadczenia swojego opiekuna praktyki, a z drugiej placówka zyskuje pomoc oraz świeże spojrzenie na problemy podopiecznych. Relacja polegająca na wzajemnym uzupełnianiu się oraz dzieleniu odpowiedzialnością za wychowanków, automatycznie rzutuje na jakość wykonywanej pracy i efektywność praktyki.

Zatem praca pedagoga specjalnego oraz nauczyciela kształcenia integracyjnego to spore wyzwanie. Z jednej strony wiąże się ze stresem, zmęczeniem, a nawet frustracją, a z drugiej może przynieść dużo radości i satysfakcji z podejmowanych działań, o czym niejednokrotnie mają okazję przekonać się studenci przebywający w placówkach. Kończąc niniejsze rozważania, należałoby jeszcze raz podkreślić znaczenie kompleksowego przygotowania, szczególnie praktycznego, do tego trudnego i wymagającego zawodu.

## Podsumowanie

Dyskusje dotyczące potrzeby praktycznego przygotowania nauczycieli i pedagogów wzbudzają wiele emocji w środowisku akademickim, ale również szkolnym, przedszkolnym oraz w różnego rodzaju placówkach kształcenia specjalnego. Coraz więcej uczelni wyższych zwraca uwagę na ten, jakże istotny, aspekt przygotowania studentów do wykonywania zawodu przez realizację projektów, których głównym celem jest podniesienie jakości kształcenia praktycznego. Jako przykład można podać projekt „Dobre praktyki – dobrzy nauczyciele – skuteczna szkoła” realizowany przez Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie we współpracy z Biurem Edukacji m.st. Warszawy, Fundacją

Pomocy Ludziom Niepełnosprawnym w Warszawie, Didasko s.j. J. P. Białobrzescy, Fundacją EDUKACJA PRO FUTURO, Towarzystwem Przyjaciół Integracyjnych Społecznych Szkół Podstawowych oraz Warszawskim Kołem Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym. W ramach projektu studenci mieli możliwość realizacji praktyk indywidualnych oraz hospitacyjnych w 61 placówkach edukacyjnych, w tym w szkołach i przedszkolach specjalnych oraz z oddziałami integracyjnymi, a także poradniach psychologiczno-pedagogicznych [Kaczorek-Witterstejn 2013, s. 58]. Innymi przykładami projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, które wpływają na podniesienie kwalifikacji zawodowych przyszłych nauczycieli i pedagogów, są m.in.: projekt Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie pt. „Praktyka i wiedza drogą do sukcesu” [Miterka, Staropiętka-Kuna 2013], projekt Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku przy współudziale Gminy Miasto Włocławek pt. „Dobra praktyka najlepszym nauczycielem” [Krzemiński, Moraczewska 2012], bądź projekt Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach przy współudziale Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz Gminy Żarki pt. „Praktyka czyni mistrza” [Mnich, Kisiel 2014]. To tylko kilka przykładów działań uczelni wyższych na rzecz praktycznego przygotowania studentów.

Nie ulega wątpliwości, że praktyka pedagogiczna jako ważne ogniwo kształcenia nauczycieli i pedagogów wymaga starannego przygotowania, stąd liczne dyskusje teoretyków i praktyków nad problematyką efektywnie organizowanych, planowanych i realizowanych praktyk studenckich. Pomimo wielu polemik wszyscy jednak pozostają zgodni co do tego, że praktyki pedagogiczne odgrywają istotną rolę w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. Ich odbycie stanowi jeden z koniecznych warunków ukończenia studiów i uzyskania kwalifikacji do pracy w zawodzie. U podstaw tych założeń znajduje się etyczny, prakseologiczny wymiar podejmowanych działań edukacyjnych, mający wyraz w zdobywanej wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach społecznych. Warto także podkreślić, iż „świadomie zaplanowane i aktywnie zrealizowane praktyki mogą stanowić kartę przetargową w związku z poszukiwaniem zatrudnienia” [Bartkowiak, Barańska 2012, s. 33].

## Bibliografia

- Bartkowiak M., Barańska M. (2012), *Praktyki jako istotna forma przygotowania zawodowego absolwentów w kontekście przemian rynku pracy* [w:] *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*, A. Dudak, K. Klimkowska, A. Różański (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Bąbka J. (2001), *Kompetencje nauczycieli zajmujących się edukacją integracyjną*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 4.

- Kaczorek-Witterstejn E. (2013), *Praktyki pedagogiczne – potrzebne czy nie?*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 4.
- Kobylarek A., Zakowicz I. (2011), *Polski uniwersytet wobec wymagań rynku pracy*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2.
- Kościółek M., Piróg D. (2006), *Założenia teoretyczne i model empiryczny praktyk pedagogicznych realizowanych w Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie* [w:] *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, B. Walkiewicz (red.), Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Krzemiński M., Moraczewska B. (red.) (2012), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, t. 1, Wydawnictwo Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku, Włocławek.
- Kwieciński Z. (2000), *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Olsztyn.
- Łobacz M. (2013), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w kształtowaniu wrażliwości etycznej przyszłych nauczycieli i wychowawców* [w:] *Praktyki pedagogiczne i ich znaczenie w systemie kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej*, E. Miterka, E. Staropiętka-Kuna (red.), Wydawnictwo Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Chełm.
- Miterka E., Staropiętka-Kuna E. (red.) (2013), *Praktyki pedagogiczne i ich znaczenie w systemie kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Chełm.
- Mnich M., Kisiel M. (red.) (2014), *Praktyka czyni mistrza, czyli jak unowocześnić praktyki studenckie i warsztat pracy nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, Katowice.
- Moraczewska B. (2012), *Praktyki pedagogiczne jako ważne ogniwo kształcenia nauczycieli w ujęciu historycznym* [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, t. 1, M. Krzemiński, B. Oraczewska (red.), Wydawnictwo Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku, Włocławek.
- Pańczyk J. (1998), *Kształcenie pedagogów specjalnych* [w:] *Pedagogika specjalna*, W. Dykcik (red.), Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Pułka J. (2012), *Praktyki pedagogiczne – pomost między teorią a praktyką w kształceniu nauczycieli* [w:] *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej*, J. Aksman, J. Pułka (red.), Wydawnictwo Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 131), [www.isap.sejm.gov.pl](http://www.isap.sejm.gov.pl) [dostęp: 02.05.2016].
- Szkolak A. (2014), *Kompendium kandydata na nauczyciela wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Attyka, Kraków.
- Śliwowski B. (2010), *Mysleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Wenta K. (2013), *Efektywność i efekty praktyk pedagogicznych* [w:] *Efektywność i efekty praktyki pedagogicznej*, J. Grzesiak (red.), Wydawnictwo Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Konin.

Edyta Nieduziak

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Miejsce pedagogiki specjalnej w kształceniu nauczycieli: oczekiwania, możliwości, opinie – kontekst wymagań prawnych i rzeczywistości szkolnej

Artykuł dotyczy przygotowania nauczycieli szkół ogólnodostępnych do edukacji włączającej. Prezentuje uwarunkowania prawne i konfrontuje je z badaniem wśród nauczycieli – słuchaczy studiów podyplomowych na kierunkach z zakresu pedagogiki specjalnej, oraz wśród studentów kierunków niepedagogicznych, przygotowujących się do pracy jako nauczyciele. Celem badań było poznanie: deklarowanych motywacji do podjęcia kształcenia podyplomowego i nauczycielskiego, opinii na temat kształcenia z zakresu pedagogiki specjalnej, preferowanych form kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Autorka wykorzystwała sondaż diagnostyczny, technikę ankiety. Wyniki wskazują, że nastawienie wobec form kształcenia uczniów niepełnosprawnych może mieć związek nie tylko z przygotowaniem nauczycieli, ale i z ich motywacją do pracy z niepełnosprawnymi. Nauczyciele preferują dotychczasowe, segregacyjne formy kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Studenci mają odwagę pracy w systemie edukacji niesegregacyjnej. Nie znają jeszcze realiów pracy jako nauczyciele, ale mają pozytywne doświadczenia bycia uczniami klas integracyjnych. Studenci chętniej kształcą się w pedagogice specjalnej. Nauczyciele nie są chętni do zmian, jakich wymagają niepełnosprawni uczniowie ale motywuje ich obawia przed utratą pracy.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, nauczyciel, uczniowie z niepełnosprawnością, nauczyciele edukacji włączającej, pedagogika specjalna

## Place of special education in teachers' training: expectations, opportunities, opinions – the context of legislation acts and school reality

The paper presents study of preparing teachers of generally available schools for the inclusive education. It presents legal conditions and compares them with researches amongst teachers – the post-graduate education's students of the special education and amongst students of non-pedagogic faculty, preparing to the work as teachers. The purpose of research was to know: declared motivations for entertaining the postgraduate study or the teaching education, the opinion on the study of the special education, preferred form of education for students with disabilities. The author used the diagnostic survey, technique of the questionnaire form. Results show that the attitude towards forms of education of pupils with disability can correlate not only with preparing teachers, but also with their motivation to the work with disabled persons. Teachers prefer current, segregation forms of education of pupils with disability. Students have a courage of the

work in nonsegregation educational system. They don't still know the reality of the work as teachers but they have positive experiences of being pupils of integration classes. Students more willingly study in the special needs education. Teachers aren't willing for changes disabled pupils require which, but they are motivated by anxiety of loss of the work.

Key words: inclusive education, teachers, pupils with disabilities, teachers of inclusive education, special education

## Wprowadzenie – wokół pojęcia edukacji włączającej

Andreas Hinz [1999] określił edukację włączającą mianem „kopernikańskiego przewrotu”, sugerując, że rzeczywiste wcielenie jej do praktyki szkolnej nie odbędzie się na drodze zmian ewolucyjnych, lecz wymaga przyjęcia zupełnie nowej wizji „demokratycznej szkoły publicznej w pluralistycznym społeczeństwie późnej nowoczesności” [Szumski 2010, s. 38]. Nie jest zatem rzeczą prostą urzeczywistnienie idei, która wymaga radykalnych zmian we wszystkich elementach procesu kształcenia, a ponadto sama w sobie nie jest też ściśle określona. Już sama analiza pojęcia edukacji włączającej uwidacznia jej niejednoznaczność [Chrzanowska 2015, s. 554–563; Szumski 2010, s. 11–27], co przekłada się na praktykę szkolną i różnorodne modele kształcenia uczniów niepełnosprawnych [por. Cylikowska-Nowak 2000; Szumski 2009]. Przyjmując jednak za Małgorzatą Kupisiewicz [2014, s. 97], że „edukacja włączająca zakłada (...) takie przekonstruowanie systemu szkolnego, by stworzyć wszystkim uczniom, niezależnie od rodzaju czy głębokości niepełnosprawności, nie tylko możliwość integracji przestrzennej i programowej w procesie edukacji, ale także zadbać o ich potrzeby osobiste i społeczne, zapewniając im warunki do rozwinięcia poczucia przynależności do społeczności uczniów szkoły ogólnodostępnej, znajdującej się najbliżej miejsca zamieszkania, szanse integracji w środowisku lokalnym”, wprowadzenie jej w życie wymaga fundamentalnych zmian w procesach: dydaktycznym i wychowawczym, a co za tym idzie – przygotowania całej rzeszy osób, które potrafiłyby realizować hasło „Edukacja dla Wszystkich” i dla każdego [Deklaracja z Salamanki]. Chęć dokonania owego „kopernikańskiego przewrotu” czy, inaczej rzecz ujmując, dokonania swoistej rewolucji w kształceniu osób niepełnosprawnych, polegającej na odejściu od kształcenia specjalnego jako jedyne miejsce ich edukacji, nie powiedzie się bez przygotowania profesjonalnej kadry, która posiada zarówno umiejętności i kompetencje praktyczne, ale nade wszystko rozumie przesłanki przemawiające za dokonywanymi zmianami. Zatem, niezbędni są wykonawcy szczytnej idei – nauczyciele. „Odpowiednie przygotowanie całej kadry nauczycielskiej jest kluczowym czynnikiem w promowaniu rozwoju szkół integracyjnych” – czytamy w *Wytycznych dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*

[tamże, C 40] uzupełniających bazowy dla edukacji włączającej dokument *Deklarację z Salamanki*.

## Kontekst wymagań prawnych

Konsekwencją ratyfikowania przez Polskę powyższego dokumentu, jak również wcześniejszych przemian ustrojowych, a wraz z nimi sposobów myślenia o edukacji, było dokonywanie zmian, m.in. Ustawy o systemie oświaty albo wprowadzanie przepisów – licznych rozporządzeń regulujących kształcenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych [Sadowska 2016, por. Gajdzica, Iwińska 2013]. Aczkolwiek, jak zauważa Iwona Chrzanowska [2015, s. 535], sytuacja edukacyjna uczniów z niepełnosprawnością zaczęła się zmieniać dopiero wraz z reformą systemu oświaty w 1991 roku, wprowadzeniem kształcenia integracyjnego w 1993 roku, i prawem do kształcenia w szkole ogólnodostępnej od 1999 roku. Niemal dwudziestoletnie doświadczenia w przeobrażaniu polskiej oświaty w kierunku tzw. „systemu otwartego” również dla uczniów z niepełnosprawnością, znajdują swoje odbicie także w przepisach dotyczących nabywania kwalifikacji pedagogicznych [Dz. U. z 2012 r., poz. 131], niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela, jak też kwalifikacji, jakie powinni posiadać nauczyciele, niebędący pedagogami specjalnymi, a prowadzący czy też chcący prowadzić zajęcia z uczniami niepełnosprawnymi [Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2015 r., poz. 1264]<sup>1</sup>. Ponadto dwa Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej:

- z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2015 r., poz. 1113), oraz
- z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013 r., poz. 532),

poza tym, że regulują możliwość uczęszczania do szkół ogólnodostępnych uczniów niepełnosprawnych oraz wymagają od szkół organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wskazują na ważną rolę specjalistów, a zatem osób posiadających wiedzę i umiejętności również z zakresu pedagogiki specjalnej, w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Słowem, nie można przygotować kompetentnej kadry nauczycieli, gotowej do pracy w warunkach eduka-

<sup>1</sup> W chwili oddawania artykułu do Redakcji obecne przepisy są obowiązującymi, aczkolwiek MEN opublikował projekt nowego Rozporządzenia w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, które miałyby obowiązywać od 1 września 2017 r. [http://www.prawo.vulcan.edu.pl/pages/adds/projekty/170208\\_kwalifikacje\\_nauczycieli.pdf](http://www.prawo.vulcan.edu.pl/pages/adds/projekty/170208_kwalifikacje_nauczycieli.pdf) [dostęp 31.05.2017].



cji włączającej, bez kształcenia w zakresie pedagogiki specjalnej. Tym bardziej, że – jak czytamy w publikacjach Ośrodka Rozwoju Edukacji – „W 2012 r. Polska ratyfikowała Konwencję ONZ o prawach osób niepełnosprawnych i tym samym zadeklarowała, że celem polityki oświatowej państwa jest wprowadzenie włączającego modelu kształcenia. Wymaga to m.in. zmian w szkolnictwie ogólnodostępnym (...). W systemie oświaty oznacza to odejście od modelu segregacyjnego, w którym bardzo duży odsetek dzieci niepełnosprawnych (nie tylko tych z najcięższymi dysfunkcjami) uczy się w szkołach specjalnych. Promowana powinna być edukacja włączająca, prowadzona w klasach ogólnodostępnych, w szkołach rejonowych, najbliższych środowisku życia ucznia. Wymaga to przygotowania szkół do przyjęcia dzieci niepełnosprawnych, w tym zapewnienia specjalistycznego, merytorycznego wsparcia dla nauczycieli i dyrektorów szkół” [*Dziecko z niepełnosprawnością...*, s. 9]. W tej samej publikacji przeczytamy dalej, że edukacja włączająca nie powinna być rozumiana jako forma zastępująca kształcenie w szkołach specjalnych, „nie jest atakiem na szkoły specjalne” [tamże, s. 11], jednakże realia polskich szkół rzeczywiście wskazują na nacisk w realizacji edukacji włączającej, choć nie zawsze z oczekiwanymi dobrymi rezultatami [por. Dudzińska, Roszewska 2016; Gajdzica 2011]. W tym miejscu należy choćby wspomnieć publikacje Grażyny Dryżałowskiej [2004] czy Anny Zamkowskiej [2011], wskazujące na, wciąż ważną a nawet niezbędną, obecność szkół specjalnych w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością. Nie zmienia to jednak faktu, że od 2004 roku w Polsce widoczna jest tendencja spadkowa udziału uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkolnictwie segregacyjnym [tamże] na rzecz upowszechniania edukacji włączającej. Zatem zarówno kontekst prawny, jak i wynikająca z niego rzeczywistość szkolna, potwierdzają coraz większą popularność kształcenia integracyjnego i włączającego.

## Przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami niepełnosprawnymi – rzeczywistość szkolna

Zarysowany powyżej stan rzeczy wskazuje, że jednym z poważnych wyzwań jakie stają przed współczesnymi nauczycielami, jest nabywanie wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej. Jest o tym mowa także w *Wytocznych...* w odniesieniu zarówno do działań przygotowujących przyszłych nauczycieli, jak i szkoleń dla już pracujących. „Programy szkoleniowe przed zatrudnieniem powinny być zapewnione wszystkim przygotowującym się do zawodu nauczyciela, tak szkoły podstawowej, jak i średniej, z przesłaniem pozytywnej postawy wobec niepełnosprawności, ucząc tym samym co można osiągnąć w szkołach przy wykorzystaniu lokal-

nie dostępnych służb pomocniczych” [Wytyczne..., C 41]. Ten warunek, został zrealizowany w Polsce na poziomie aktu prawnego dopiero w 2012 roku rozporządzeniem MNiSW w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela [Dz. U. z 2012 r., poz. 131], w którym w opisie efektów kształcenia znajdziemy m.in. wymóg posiadania wiedzy na temat specyfiki funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych [efekt 1i] oraz umiejętności projektowania i prowadzenia badań diagnostycznych w praktyce pedagogicznej (...) uwzględniającą specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z zaburzeniami w rozwoju [efekt 1f].

Ponadto, rozporządzenie to przewiduje możliwość zdobywania kwalifikacji w zakresie pedagogiki specjalnej na studiach podyplomowych w ramach realizacji modułu 5. Z drugiej strony inne akty prawne, zwłaszcza rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym nakłada obowiązek zatrudnienia w szkole, w której są tacy uczniowie nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej, w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych lub specjalistów, lub w przypadku klas I–III szkoły podstawowej – asystenta nauczyciela bądź pomoc nauczyciela [§7. 2; 7.3]. Tym samym zarówno przyszli nauczyciele, jak i ci aktywni zawodowo, zostali zobligowani do poszerzania swojej wiedzy i zdobywania nowych kwalifikacji. Jednakże w przypadku osób zdobywających kwalifikacje pedagogiczne do nauczania wybranego przedmiotu – ich przygotowanie z zakresu pedagogiki specjalnej czy też szerzej w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych – może mieć charakter elementarny, zwłaszcza, że tego typu przygotowanie odbywa się często w ramach studiów I albo II stopnia na specjalności nauczycielskiej albo w ramach zdobywania dodatkowych uprawnień podczas studiów. Oczywiście możliwe jest także zdobywanie tych kwalifikacji na drodze kształcenia podyplomowego.

Tymczasem nauczyciele przygotowujący się do pracy z uczniami niepełnosprawnymi, np. w ramach zajęć specjalistycznych, podejmują kształcenie na studiach podyplomowych. Często te dwie grupy różni nie tylko wiek, ale także zasób doświadczeń życiowych i zawodowych. Nieco rzecz upraszczając można jednak powiedzieć, że reprezentują one różne pokolenia. Osobami przygotowującymi się do nauczania przedmiotu są zazwyczaj studenci, którzy, choć nie mają doświadczenia w pracy nauczyciela, to jednak ciągle pamiętają szkołę z perspektywy ucznia. Część z nich ma już doświadczenie uczenia się w klasie integracyjnej. Natomiast czynni zawodowo nauczyciele to w większości osoby, które przechodziły przygotowanie do tego zawodu bez treści z zakresu pedagogiki specjalnej. Część z nich, podejmując decyzję o wyborze zawodu nauczyciela, nie wyobrażała sobie, że do szkoły ogólnodostępnej mogą uczęszczać uczniowie niepełnosprawni.

W czasach gdy przechodzili własne przygotowanie pedagogiczne, tacy uczniowie trafiali do systemu segregacyjnego.

## Opis i charakterystyka badań własnych

Mając na uwadze te odmienności podjęto badania w dwóch grupach: grupie studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela (w ramach specjalizacji nauczycielskiej albo tzw. kształcenia modułowego, czyli dodatkowych zajęć, których ukończenie daje kwalifikacje pedagogiczne) oraz w grupie nauczycieli, którzy podjęli kształcenie na studiach podyplomowych z zakresu autyzmu albo edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Celem badań było poznanie deklarowanych motywacji do podjęcia kształcenia w odpowiednich formach, oraz opinii na temat kształcenia z zakresu pedagogiki specjalnej. Interesowało nas również, jaka jest wśród badanych preferencja co do wyboru formy kształcenia najbardziej odpowiedniej dla osób niepełnosprawnych, z perspektywy własnych doświadczeń prywatnych albo zawodowych. Chodziło o uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

- co motywuje badanych studentów do zdobywania kwalifikacji do wykonywania zawodu nauczyciela?
- co motywuje badanych nauczycieli do zdobywania kwalifikacji w zakresie pedagogiki specjalnej?
- jaki jest stosunek osób badanych do treści kształcenia z zakresu pedagogiki specjalnej?
- jakie są preferowane przez badanych formy kształcenia specjalnego (szkoła specjalna, szkoły/oddziały integracyjne, edukacja w szkołach ogólnodostępnych)?

Badaniom poddani zostali:

- studenci Uniwersytetu Wrocławskiego studiów I i II stopnia kierunków niepedagogicznych, zdobywający kwalifikacje pedagogiczne do nauczania przedmiotu (73 osoby, w tym 36 studentów kierunków ścisłych i 37 studentów kierunków humanistycznych);
- słuchacze studiów podyplomowych z zakresu pedagogiki specjalnej (edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną (29 osób), edukacja i rehabilitacja osób z autyzmem w tym z zespołem Aspergera (29 osób) z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego oraz Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnobrzegu.

Dobór grup był celowy. Średnia wieku w grupie studentów wynosiła 21 lat i 6 miesięcy, kobiety stanowiły 80,2% a mężczyźni – 19,2%. Natomiast w grupie nauczycieli średnia wieku wynosiła 38 lat i 8 miesięcy, kobiety stanowiły 94,2%, mężczyźni – 5,8%.

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety i autorski kwestionariusz ankiety, zawierający pytania otwarte oraz jedno pytanie zamknięte dotyczące wyboru formy kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Badani wypełniali kwestionariusze po zakończeniu przedmiotu „Pedagogika – uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” – odnosi się do studentów zdobywających uprawnienia pedagogiczne, i na zakończenie cyklu kształcenia – dotyczy czynnych zawodowo nauczycieli kształcących się na studiach podyplomowych. Analizie zostało poddanych 131 ankiet. Badania zostały przeprowadzone w kwietniu i maju 2017 roku.

## Analiza wyników badań własnych

Wśród odpowiedzi na pytania dotyczące motywacji do podjęcia kształcenia, przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela zauważyć można dwie wyraźne tendencje dzielące studentów kierunków humanistycznych od studentów kierunków ścisłych. Ci pierwsi, zwłaszcza studenci kierunków filologicznych, kierowali się w wyborze specjalności nauczycielskiej zainteresowaniem, wcześniejszymi pozytywnymi doświadczeniami szkolnymi, wzorami nauczycieli, których chcieli naśladować. Znamienna w tym względzie jest wypowiedź jednej ze studentek:

*Zdecydowałam się na to, ponieważ poczułam swego rodzaju powołanie. W liceum miałam przyjemność obserwować pracę paru świetnych nauczycieli i pomyślałam: „Rany! Chcę być taka jak oni!” Ponadto, bardzo interesuję się psychologią, ogólnie człowiekiem – jego złożonością, skomplikowanymi emocjami. Chciałabym zostać nauczycielem także po to, aby coś zmienić.*

Niespełna 20% ankietowanych tej grupy, traktuje swój przyszły zawód jako misję, pasję i spełnienie marzeń. Około 1/4 wyobraża sobie swoją przyszłą pracę jako po prostu przekazywanie wiedzy, zaś dla ok. 18% zawód nauczyciela wiąże się z ciekawą profesją. W tym idealistycznym obrazie wyróżnia się kilka wypowiedzi, zwłaszcza studentów historii, którzy wybrali specjalność nauczycielską w drodze eliminacji innych nieciekawych specjalności. Obraz dopełniają wypowiedzi, z których wynika, że studenci zdecydowali się na zdobycie kwalifikacji nauczycielskich, jako dodatkowych, zwiększających ich szanse na rynku pracy, albo jako możliwość zrealizowania zainteresowań, gdy mają poczucie zabezpieczenia w postaci ukończonego innego kierunku studiów.

*Rozpoczynając studia myślałam o pracy w przyszłości jako nauczyciel. Większość znajomych odradzała mi specjalizację nauczycielską ze względu na mały rynek pracy; dlatego też wybrałam inną. Filologia polska to mój drugi kierunek – bez wahania wybrałam specjalizację nauczycielską. Moim marzeniem jest praca w szkole średniej.*

Zupełnie inaczej motywowali swój wybór studenci kierunków ścisłych. Większość z nich (3/4 badanych) określiła wybór kształcenia pedagogicznego jako tzw. „dodatkową opcję”, „plan awaryjny” w razie niepowodzenia na rynku pracy. Około 1/4 badanych ma za sobą doświadczenia udzielania korepetycji, na bazie których definiują swoje wyobrażenie zawodu nauczyciela.

Z kolei słuchacze studiów podyplomowych, wszyscy deklarowali chęć i konieczność zdobycia dodatkowych kwalifikacji wynikających z obecności uczniów niepełnosprawnych w szkole. Część nauczycieli wprost informowała, że podejmowała studia na prośbę albo pod wpływem sugestii przełożonych, mając świadomość, że jest to argument w utrzymaniu pracy, zdobyciu jej albo możliwości powrotu, jak to jest w przykładowej wypowiedzi:

*ponieważ chcę wrócić do pracy z dziećmi w szkole, a nauczyciel wspomagający ma obecnie chyba największe szanse na start od nowa.*

Ciekawą grupę stanowiły słuchaczki studiów podyplomowych z zakresu autyzmu. Wśród nich znalazło się kilka kobiet, które podjęły studia również z pobudek osobistych, są bowiem matkami dzieci autystycznych.

Jeden z aspektów badań dotyczył samej potrzeby kształcenia w zakresie pedagogiki specjalnej. Dla studentów, treści dotyczące uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza uczniów niepełnosprawnych nie były zaskoczeniem. Często uzasadniali potrzebę zdobywania tej wiedzy względami praktycznymi – od chęci pomocy osobom niepełnosprawnym po nabywanie umiejętności niezbędnych w warsztacie nauczyciela, również tym dydaktycznym:

*wielu ludzi nawet nie zdawało sobie sprawy z problemu, jakim jest zróżnicowanie poziomu ucznia (poziomu jego inteligencji, procesów poznawczych). Jest to o tyle ważne, że od nauczyciela prowadzącego zależy, w jakim stopniu zainteresuje ucznia przedmiotem....*

Nie posiadając jeszcze doświadczeń praktycznych, których będą nabierać w trakcie praktyk studenckich, uznawali niektóre treści za niepotrzebne, argumentując to kształceniem kierunkowym. Natomiast nauczyciele wskazywali na potrzebę nabywania tylko tych treści, które mogą przełożyć na praktykę szkolną. Szczególnie doceniali informacje potrzebne przy rozpoznawaniu zaburzeń, zastosowaniu odpowiednich metod pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz pomocne w konstruowaniu indywidualnych planów edukacyjno-terapeutycznych.

Około 28% badanych studentów przyznało, że miewa trudności w uczeniu się zagadnień dotyczących niepełnosprawności. Największa z nich związana jest z niemożliwością wyobrażenia sobie, jak odbierają świat osoby niepełnosprawne. Trudność sprawia też interpretacja zachowań i emocji osób niepełnosprawnych albo podobieństwo objawów różnych zaburzeń. Wielu deklarowało chęć, a nawet

potrzebę, zrównoważenia wiedzy teoretycznej praktyką, np. przez wizytę w szkole, w której mogliby obserwować lekcje prowadzone przez doświadczonych nauczycieli, a zwłaszcza to jak sobie radzą w klasie z niepełnosprawnymi uczniami. Jako pomocne w uczeniu się wymieniali własną tolerancję, zainteresowanie tematem i osobistą znajomość z osobą niepełnosprawną.

Tymczasem nauczyciele trudności upatrywali przede wszystkim w stosowanym przez wykładowców języku, który określili jako „naukowy”. Problem stanowiły treści niedające się wprost przełożyć na działania praktyczne, co określali jako „wiedzę encyklopedyczną”. Wielu z nich ma ogromne trudności z pisaniem prac dyplomowych w oparciu o badania empiryczne. Podobnie jak u studentów, brak kontaktu z niepełnosprawnymi utrudniał zdobywanie wiedzy i odwrotnie, doświadczenie takiego kontaktu pomagało w jej zdobywaniu. Niektórzy nauczyciele uogólniali też pytanie o trudności, pisząc, że praca z osobami niepełnosprawnymi, ze swej natury, jest ciężka.

Ciekawie rozłożyły się u badanych studentów wyniki wskazań w pytaniach o kontakt z osobami z niepełnosprawnością. W grupie studentów kierunków ścisłych ok 2/3 badanych nie miała takich doświadczeń, w przeciwieństwie do studentów kierunków humanistycznych, wśród których ok 2/3 takie doświadczenia posiadała. Najczęściej były to kontakty w rodzinie albo w szkole: w klasie integracyjnej i w ramach edukacji włączającej. Natomiast, co było do przewidzenia, nauczyciele deklarowali doświadczenia kontaktu z osobami niepełnosprawnymi jednakże o bardzo różnej intensywności. Czasami sama obecność ucznia z niepełnosprawnością w szkole, bez doświadczenia pracy dydaktycznej ani terapeutycznej, traktowana była już jako doświadczenie kontaktu.

Ostatnia część badań dotyczyła wyboru formy kształcenia specjalnego, która zdaniem badanych jest najlepsza dla uczniów z niepełnosprawnością. Studenci wskazywali przede wszystkim na kształcenie integracyjne 40% oraz kształcenie w szkołach specjalnych (40% w grupie studentów kierunków humanistycznych, 32% kierunków ścisłych). Edukację włączającą wybrało 20% studentów kierunków humanistycznych i 18% kierunków ścisłych. Wśród nauczycieli deklaracje okazały się bardziej radykalne: wśród nauczycieli przygotowujących się do pracy z uczniami ze spektrum autyzmu, nikt nie zaznaczył edukacji włączającej jako możliwej formy kształcenia tych uczniów. Odpowiedzi podzieliły badanych na zwolenników szkół specjalnych 44% i szkół integracyjnych 56%. Natomiast wśród nauczycieli przygotowujących się do pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną przeważyli zwolennicy szkół integracyjnych 35% i ogólnodostępnych 35%, zaś 30% z nich wskazało na szkoły specjalne. Jako argumenty za edukacją włączającą i integracyjną najczęściej podawano większe możliwości socjalizacji uczniów niepełnosprawnych i kontaktu z rówieśnikami. Za systemem segregacyjnym i szkołami specjalnymi przemawiało doświadczenie specjalistów zatrudnionych w tych placówkach i właśnie ich specjalistyczny charakter.



## Podsumowanie

Wyniki badań ukazały przynajmniej fragment obrazu przygotowania nauczycieli do kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w ramach edukacji włączającej. Sugerują one, że nastawienie wobec określonych form kształcenia tych uczniów może mieć związek nie tylko z samym przygotowaniem czy przeszkoleniem nauczycieli, ale i z ich motywacją. Nauczyciele mają świadomość konieczności całościowej edukacji, ale chyba nie do końca są przekonani co do możliwości stosowania różnych form kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. Dalszych badań wymagałoby sprawdzenie ich wiedzy na temat samej koncepcji i idei edukacji włączającej, która u wielu budzi skrajne, a czasem negatywne, uczucia. Inaczej rzecz się ma u studentów, zwłaszcza tych, którzy doświadczyli dobrze zorganizowanego kształcenia integracyjnego jeszcze jako uczniowie. Jest w nich więcej odwagi do podejmowania wyzwań związanych z pracą w innej formie kształcenia niesegregacyjnego. Może to wynikać również z niewielkich albo braku doświadczeń pracy w szkole. Niemniej jednak uzyskane wyniki okazują się podobne do wyników innych badań prowadzonych na innych grupach nauczycieli podobnymi metodami [por. Bąbka, Podgruszewska 2016].

„Nauczyciele szkół ogólnodostępnych (zwłaszcza tzw. EN przedmiotowcy) często nie czują się przygotowani do pracy z uczniami z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Nauczyciele zgłaszają brak wiedzy praktycznej, jak wdrażać ideę edukacji włączającej do codziennej praktyki szkolnej (...)” – czytamy w publikacji ORE [*Dziecko...*, s. 12]. Wiele badań wskazuje jednak, że problem efektywnej edukacji włączającej nie zostanie rozwiązany za pomocą studiów, kursów czy szkoleń. Wiedza praktyczna powinna iść w parze z wiedzą naukową oraz osobistymi przekonaniem. Na nieskuteczność wielu dotychczasowych działań wskazywała m.in. Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk [2016], postulując „wysoko profesjonalne przygotowanie nauczycieli (z uwzględnieniem predyspozycji zawodowych)” [s. 57]. W tę propozycję wpisuje się również głos Iwony Chrzanowskiej i Beaty Jachimczak [2015], sugerujący konieczność kształtowania u nauczycieli takich kompetencji, jak: umiejętność pracy zespołowej, wiary w sukces, otwartości, właściwej motywacji i autorytetu, jako koniecznych w powodzeniu w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Studenci z większą otwartością przyjmują kształcenie w zakresie pedagogiki specjalnej. Wydaje się, że młode pokolenie bardziej odważnie traktuje wyzwania związane z kształceniem osób niepełnosprawnych, zaś doświadczonych nauczycieli kępuje, być może, obawa o miejsca pracy.



## Bibliografia

- Bąbka J., Podgruszewska M. (2016), *Polityka oświatowa wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w perspektywie lokalnej – na podstawie opinii nauczycieli małego miasta*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 22, s. 92–106.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Cylkowska-Nowak M. (2000), *Spoleczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych. Studium z pedagogiki porównawczej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń.
- Dryżałowska G. (2004), *Integracja edukacyjna a integracja społeczna*, [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Dudzińska A., Roszewska K. (2016), *Praktyczna realizacja polityki oświatowej wobec uczniów z niepełnosprawnościami*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 22, s. 185–201.
- Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwanie dla JST*, (2015), ORE, Warszawa.
- Gajdzica Z. (2011), *Sytuacja trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gajdzica Z., Iwińska J. (2013), *Reorganizacja sieci szkół specjalnych – oszczędność, racjonalizacja przestrzeni, profesjonalizacja usług czy zwykła głupota* [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Hizn A. (1999), *Perspectiven: Von der Integration zur Inclusive Education?* [w:] *Entwicklung – Standorte – Perspektiven*, P. Achtel, D. Schmetz (red.), Sonderpädagogische Kongress, Würzburg.
- Jachimczak B., Chrzanowska I. (2015), *Kompetencje współczesnych nauczycieli a praca z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole* [w:] *Nauczyciel w nowoczesnym świecie od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji*, J. Pyżalski (red.), theQ studio, Łódź.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2016), *(Nie)dojrzałość pro inkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 22, s. 47–59.
- Kupisiewicz M. (2014), *Słownik pedagogiki specjalnej*, APS, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sadowska S. (2016), *Polityka oświatowa w rozwiązywaniu kwestii kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami (1989–2016)*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 22, s. 13–36.
- Szumski G. (2009), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Szumski G. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Zamkowska A. (2011), *Szkolnictwo specjalne w roli tradycyjnej i nowej* [w:] *Osoba z upośledzeniem umysłowym w realiach współczesnego świata*, M. Chodkowski, D. Osik-Chudowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

## Akty prawne

- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i jakość, Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca 1994 r., UNESCO 1994, <http://www.eurosprawni.org/pl/prawo/314-deklaracja-z-salamanki-oraz-wytyczne-dla-dzialan-w-zakresie-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych> [dostęp: 18.05.2017].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (załącznik do Obwieszczenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r., Dz. U. poz. 1264).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2015 r., poz. 1113).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013 r., poz. 532).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z 2012 r., poz. 131.

Jan Papież

Uniwersytet Gdański

## Tożsamość studentów z kręgu kultury ponowoczesnej

W prezentowanym artykule przedstawiono próbę konstruowania tożsamości młodzieży akademickiej urodzonej w latach 90. XX wieku. Jest to młodzież z kręgu społeczeństwa ponowoczesnego. W erze tej wszystko jest płynne, przemijające, pozbawione zobowiązań, za to pełne możliwości ucieczki z niesprzyjającego otoczenia. Model tożsamości tej młodzieży, dziś 19–24-latków, oscyluje pomiędzy moralnością moratoryjną a rozproszoną. Różnica między tymi dwoma modelami polega na tym, że w modelu moratoryjnym życie jest nieustannym wyborem, lecz wybór ten zostaje dokonany z wewnętrznych, „alternatywnych orientacji”, zaś w tożsamości rozproszonej jednostka nie posiada zestawu wewnętrznych orientacji, punkty zaczepienia odnajduje na zewnątrz. Można więc powiedzieć, że tożsamość ponowoczesna młodzieży (studentów) bardzo często jest rozproszona, niespójna wewnętrznie, przypomina porozrzucane puzzle. Warto pamiętać, że „czynniki ryzyka rozwoju tożsamości związane są z działaniami osób znaczących dla jednostki w każdym kolejnym okresie dzieciństwa i dorastania” [Brzezińska 2006, s. 1].

Słowa kluczowe: tożsamość, ponowoczesność, studenci, rozwój, czynniki ryzyka, globalizacja, społeczeństwo informacyjne

## The identity of students from the circle of postmodern culture

The article is an attempt to construct the identity of the academic youth born in the 90s of the 20th – century. It is the youth from the postmodern circle. In the postmodern circle—everything is smooth, fading, deprived of obligations, but with a full possibility of escape from an adverse environment. The model of the identity of this youth – 19–24 years old, oscillates between the moratory morality and the one that is dispersed. The difference between this two models is based on the fact that in the moratory model, life is a constant choice, however this choice is performed from the intrinsic “alternative orientations” and in the dispersed identity the unit does not have a set of intrinsic orientations, it finds the foot holds outside. It can be said that the youth’s postmodern identity (or the students’ identity) very often is dispersed, intrinsically incoherent, reminding disarranged puzzles. It is worth remembering, that “the risk factors of the development of a personality, are connected with the peoples’ actions being significant for the unit in every next period of their childhood and progress of growing up” [Brzezinska 2006, s. 1].

Keywords: identity, postmodernism, students, development, risk factors, globalization, information society

## Wprowadzenie

Problem tożsamości młodzieży akademickiej pojawia się w momencie uświadomienia sobie, że odpowiedź na pytanie: „kim jestem, jakim jestem”, wcale nie jest tak oczywista. Świadomość odrębności i indywidualności potęguje to odczucie. Trudności z określeniem własnej tożsamości narastają w momencie, gdy osoba traci pewne punkty odniesienia w przestrzeni społecznej. Nasilenie tego problemu odnajdujemy w ponowoczesnym świecie, gdzie mobilność w czasie i przestrzeni jest znacznie większa niż było to wcześniej. W takich momentach młodzi – studenci należący do elity intelektualnej – powinni skoncentrować się na sobie i na własnym „ja”, odnaleźć stały punkt oparcia w procesie budowania własnej tożsamości. Ważne w tym procesie powinno być silne zakorzenienie w kulturze kraju, do którego czujemy swoją przynależność, gdyż jest ona jednym z istotnych elementów budowania własnej tożsamości i utrwalania tożsamości narodowej. Musimy jednocześnie pamiętać, aby nie doprowadzić do kształtowania postaw nacjonalistycznych. Społeczeństwo powinno mieć o tym świadomość, a przede wszystkim rodzice i nauczyciele.

## Tożsamość. Perspektywa teoretyczna

Współczesne przemiany historyczne, polityczne, społeczne, kulturowe oraz ekonomiczne rzutują na kondycję społeczeństw i jednostek, których tożsamość jest uwikłana w ponowoczesną rzeczywistość. Wymagają one od jednostki i społeczeństwa wskazania własnej tożsamości, zastanowienie się kim jesteśmy i kim chcielibyśmy być. D. Riesman [1971] twierdzi m.in., że wymienione czynniki odsłaniają nam odmienne perspektywy, które wyznaczają obraz własnego „ja”, jak i obraz własnego siebie. W literaturze spotykamy różne definicje tożsamości. Istotą wspólną dla nich, niezależnie od kontekstu teoretycznego, jest ich niepowtarzalność i odrębność. Możemy mówić przynajmniej o trzech głównych wymiarach tożsamości: substancjonalnym, indywidualnym i społecznym.

**Wymiar substancjonalny tożsamości** odnosi się do naszej duchowości i jest istotą człowieczeństwa. Nasza tożsamość związana jest immanentnie z naszą duchowością i jest darem, jaki dostaliśmy od naszego Stwórcy. Wobec tego dążenie do doskonałości jest sensem naszego życia, ale taką dojrzałość uzyskujemy dopiero w momencie śmierci. Dusza człowieka jest, np. w hinduiźmie równoznaczna z naszą świadomością. Z jednej strony jest czymś oddzielnym od ciała, z drugiej zaś silnie od niego uzależniona. Chrześcijanie zaś uważają ciało za więzienie duszy; ogranicza ono doskonałą sferę duchową, która zostaje uwolniona po śmierci, po

rozstaniu się duszy z ciałem. Substancjonalny wymiar tożsamości odnosi się do wartości ciała jako coś drugorzędne i tylko od nas zależy, czy zdecydujemy się korzystać z doczesnych uciech (skupiać się na rozwoju własnego ciała), tracąc szanse na rozwój i doskonalenie duszy, zakładając jednocześnie, że ciało jest ułomne i nie przeszkadza nam w rozwijaniu niematerialnej części naszego „ja” [Palczyński 2008].

**Wymiar psychiczny tożsamości**, reprezentowany m.in. przez E.H. Eriksona [2004], skupia się na naszej indywidualnej świadomości, tożsamość odnosi do naszego rozumu. Zakłada on, że tożsamość opiera się na poznaniu, jest wypadkową bio-psycho społecznych właściwości człowieka warunkowanych kulturowo w wymiarze duchowym i materialnym. Odnosi tożsamość nie tylko do wewnętrznych przeżyć, ale także do wpływu bodźców zewnętrznych na rozwój ludzkiego umysłu, ciała i ducha. Wymiar psychologiczny ma charakter indywidualny, dlatego że doświadczenia odbierane za pomocą zmysłów są silnie upodmiotowione w zależności np. od stopnia rozwoju umysłowego jednostki, płci, wieku, a także wrastania w kulturę w procesie socjalizacji i wychowania.

**Wymiar społeczno-kulturowy** odnosi się do czynników społeczno-kulturowych, które stanowią jego uwarunkowania, wyznaczając nasze miejsce w przestrzeni społecznej. Za przedstawicieli takiego podejścia uważa się m.in. Z. Baumaną czy też M. Mead. To kultura zawsze decydowała o naszej tożsamości, a tworzone normy społeczne wyznaczały kierunek naszego rozwoju (socjalizacji). Jak twierdzi T. Palczyński: „Tożsamość kulturowa to uporządkowany grupowo, na bazie wspólnych elementów dzieciństwa, tradycji, symboli, wartości i norm grupowych, rodzaj świadomości jednostek, upodabniającej albo odróżniającej je od innych, usytuowanych w bliższej lub dalszej przestrzeni społecznej” [Palczyński 2008, s. 22; Bokszański 1989; Melchior 1990; Bauman 2006]. Definicja zaproponowana przez tego autora ma jednocześnie charakter indywidualny i grupowy [por. Kłoskowska, Bergier, Melchior, Bokszański, Mead]. Główne elementy tożsamości osobistej, według M. Jarymowicz i T. Szustrowej [1980, s. 442], to świadomość „...własnej spójności w czasie i przestrzeni w różnych okresach życia, w sytuacjach społecznych i pełnionych rolach, a także świadomości własnej odrębności, indywidualności, niepowtarzalności”. W ponowoczesnym okresie, dla wszystkich grup społecznych, a przede wszystkim dla wybranych osób, istnieje określona relacja między tendencją i dążeniem do indywidualności oraz pragnieniem stania się spójnym elementem grupy. Jak pisze U. Beck [2005], zachwiana tożsamość może być wynikiem narastających trudności i konfliktów wynikających z napięcia między tradycyjnymi a nowymi wartościami, normami czy też ideologiami, zagrażającymi wolności obywateli. Obecna sytuacja w Polsce (m.in. konflikt wokół Trybunału Konstytucyjnego, próba inwigilacji obywateli, zawłaszczenie mediów, kryteria polityczne, a nie merytoryczne przy obsadzaniu ważnych

stanowisk w gospodarce, nauce i kulturze), są tego dobitnym przykładem, i świadczą o zamachu na demokratyczne struktury państwa prawa.

Wymienione wymiary tożsamości nie funkcjonują w izolacji ale, jak już wcześniej pisałem, są uwarunkowane wieloma czynnikami. Najważniejsze z nich to bio-psycho społeczne. Na bazie tych uwarunkowań tworzą się w społeczeństwie ponowoczesnym tożsamości mieszane, bardziej złożone, które są sumą naszych doświadczeń. Tutaj do głosu dochodzą pesymiści, głoszący kryzys tożsamości w dobie globalizacji. Twierdzą oni, że nie następuje homogenizacja kultury, ale stopniowe lub gwałtowne jej niszczenie, zwalczanie w niektórych jej obszarach. Przykładem mogą być wydarzenia z 11 września 2001 r. w Nowym Yorku, i zamachy terrorystyczne w Paryżu – 23 listopada 2015 r. oraz w Belgii – 22 marca 2016 r. Widzimy walkę trzech światów: muzułmańskiego, katolickiego i świeckiego. Filozof L. Kołakowski twierdzi, że „potwierdzenie własnej tożsamości czy to przez jednostkę, czy przez grupę etniczną lub ciało religijne nosi w sobie niebezpieczeństwo agresji i dążenie panowania nad innymi; broniąc swojej prawowitości, jednostka łatwo nabiera przekonania, iż musi ją utwierdzać przez rozszerzanie swojej władzy” [Kołakowski 1995, s. 55].

## Studenci. Próba diagnozy

Studenci to specyficzna grupa młodych osób, zasadniczo w wieku od 19 do 24 lat, bardzo zróżnicowana tak pod względem roku urodzenia, pochodzenia, miejsca zamieszkania, jak i kompetencji poznawczych, w krajach rozwiniętych pojawiająca się szczególnie w większych miastach.

W Polsce nieco odmiennie są warunki i zasady funkcjonowania studiowania. U nas stan obecny jest taki, że na ogólną liczbę szkół wyższych – ok. 450, przypada ok. 170 szkół wyższych państwowych i ok. 280 prywatnych. Możemy więc mówić o eksplozji (boomie) edukacyjnym na tym poziomie: ok. 38% – szkoły państwowe; 62% – szkoły prywatne. Najwięcej uczelni niepaństwowych jest w dużych miastach, kolejno: generalnie ok. 68% szkół zlokalizowanych jest głównie w dużych ośrodkach akademickich, a ok. 37% szkół prywatnych w małych miastach. Ta zdecydowana przewaga lokalizacji niepaństwowych szkół wyższych, w dużych ośrodkach akademickich, wynika ze stosunkowo łatwego dostępu do nich, jak i doboru zespołu kadry naukowej i większej liczby kandydatów, przeważnie tych, którzy nie przeszli pozytywnej rekrutacji na uczelniach państwowych, lub nie zostali przyjęci z powodu braku miejsc. Łatwość dostępu do szkół niepaństwowych, w myśl zasady: „wy nam pieniądze, my wam dyplomy”, stanowi dodatkowy mechanizm pozyskiwania tych przeważnie najslabszych absolwentów

szkół średnich, bardzo często o niskich aspiracjach edukacyjnych. Liczne badania potwierdzają fakt, że młodzież pochodząca najczęściej z małych miast i wsi wykazuje niski poziom aspiracji i niewiele od życia oczekuje. Taka edukacja prowadzi do wydawania „pustych” dyplomów, łatwych do zdobycia bez pokrycia w kompetencjach [Papież 2009].

Jak już wcześniej napisałem, 20–24-latkowie stanowią zróżnicowaną grupę, w skład której wchodzi młodzi ludzie, urodzeni w latach 90. XX wieku i później. Zalety tego pokolenia to: opanowanie nowinek technologicznych i aktywne korzystanie z nich (mediów cyfrowych, technologii cyfrowych), uznawanie siebie za generację otwartą na nowe wyzwania. Żyją w „globalnej wiosce”, dzięki dostępności do Internetu mają znajomości na całym świecie, są pewni siebie, bardziej jest ważna dla nich zasada „być” niż „mieć”, niezbyt chętnie opuszczają rodzinne gniazdo, są dobrze wykształceni i tolerancyjni. Ponadto cechuje ich wysokie mniemanie o swoich umiejętnościach, przekonanie o własnej wyjątkowości, nadmierne oczekiwania oraz silna awersja wobec krytyki. Są określane w socjologii jako pokolenie Y [Piątkowska 2016].

Zaś pokolenie (Z) 19-latków w porównaniu z tzw. pokoleniem Y, które w roku akademickim 2016/2017 wchodzić będzie do szkół wyższych, już od początku swoich narodzin są podłączeni do sieci i aktywnie z niej korzystają, w zestawieniu ze starszym pokoleniem (20- i 24-latków), mają oni wiele innych (istotnych) zalet. Potrafią w szybki sposób wyszukiwać informacje oraz je przetwarzać dla swoich potrzeb. Mają także naturalną łatwość komunikowania się z innymi ludźmi. Umieją pracować w grupach i w pełni wykorzystują swoją kreatywność. Dlatego osoby z tego pokolenia mogą być potencjalnie dobrymi pracownikami w przyszłości. Jednak to pokolenie, określane jako „zety”, nie tylko posiada zalety, ale i wady. Są niecierpliwi i roszczeniowi, a także nie szanują tradycyjnych wzorców, jakie dostarczyły im wcześniejsze pokolenia. Pragną od razu być na szczycie swojej kariery, omijając wszystkie wcześniejsze szczeble. Najlepszym sposobem na wykorzystanie potencjału nowego pokolenia jest przygotowanie dla nich odpowiedniej oferty, na którą miałyby się składać: odpowiednie wynagrodzenie, możliwość rozwoju oraz znajdowanie nowych, ciekawych wyzwań. Jest to pokolenie, które dopiero wkracza lub wkroczy na rynek pracy, więc trudno jest dokonać pełnej charakterystyki [Staśkiewicz 2015].

Przy diagnozie, szczególnie studentów, sama próba prognozy nie jest do końca możliwa w społeczeństwie ponowoczesnym [Bauman 2006], nie tylko dlatego, że ponowoczesność jest płynna i przemijająca, ale także od jakości kształcenia. Wynika ona z jednej strony z umasowienia edukacji na poziomie wyższym, a rynek edukacyjny nie jest w pełni uporządkowany; z drugiej zaś, różnice kulturowe i nierówny poziom edukacji w znaczącym stopniu warunkują te procesy selekcji. Towarzyszące procesy komercjalizacji i obniżenia jakości kształcenia, typ uczelni



odzwierciedlają pozycje społeczne rodzin studentów. W uczelniach państwowych o najwyższej jakości kształcenia studiuje przeważnie młodzież o najwyższym statusie społeczno-ekonomicznym, w niepaństwowych zaś młodzież biedniejsza, przeważnie ze wsi i małych miasteczek [Papież 2006].

Zmiany w świadomości rodziców co do szans kształcenia swoich dzieci na poziomie wyższym, na przełomie ok. 30-letnich badań, są optymistyczne. Chcą oni swoje dzieci kształcić na coraz wyższym poziomie i ponoszą koszty poprawy materialnych warunków do nauki w domu. Edukacja poza domem przestała być zagrożeniem dla ciągłości rodziny i wartości przez nią wyznawanych. Jednak efekty tych zmian, w dłuższej perspektywie czasowej, pokazują nadal silne zależności pomiędzy strukturą społeczną rodziców i ich dzieci, miejscem zamieszkania oraz kapitałem kulturowym. Są to bariery trudne, ale moim zdaniem, do pokonania. [Papież 2009].

## Tożsamość studentów w kontekście społeczeństwa neoliberalnego

Wielu badaczy ponowoczesności reprezentuje podejście, że człowiek ponowoczesny nie posiada własnej tożsamości [Cybal-Michalska 2006]. Szczególnie takie podejście reprezentują środowiska konserwatywne. Według nich człowiek w świecie ponowoczesnym nie może normalnie żyć i że utracił tożsamość, a sama ponowoczesność to tylko próba fikcyjnego zapewnienia tzw. normalności. Nie do końca można zgodzić się z takim podejściem, gdyby społeczeństwo żyło w nie-normalnej rzeczywistości, to ludzkość bez tożsamości nie wytrwałaby w takim stanie totalnego chaosu i beznadziejności. W związku z tym warto w tym miejscu wspomnieć o dwóch podejściach do rozumienia tożsamości. Pierwszy z nich zakłada, że tożsamość jest wynikiem zmiany, i stała się efektem transformacji więzi społecznych, drugi zaś kładzie nacisk na zmianę strukturalną. Skoro zmieniły się struktury, zmienić się też musiała tożsamość, gdyż inaczej nie przystawałaby do danych czasów. Te dwa podejścia sugerują jednoznacznie, że skoro zmieniają się warunki, musi zmieniać się tożsamość. Zmiany te są na tyle istotnie, że wykształciły się nowe modele tożsamości. Takim przykładem było budowanie tożsamości Polaków po 1989 r., a w chwili obecnej pokolenia X, Y i Z. Nie ulega wątpliwości, że tożsamość ponowoczesna nie jest łatwa do określenia i jasna dla poszczególnych jednostek i społeczeństwa. Jak pisze Z. Bokszański [2000], po eksplozji wolności, najsilniejsze więzi, które pozwalały się zakotwiczyć we wspólnotę narodowej, zostają zepchnięte na dalszy plan, a rola owej wspólnoty dziś, nie znajduje już tak wielkiego poparcia w refleksji jednostki (młodzieży) Dzisiejsza osobowość ponowoczesna, w kontaktach społecznych objawia się tymczasowo-

ścią i płynnością, inni – poza grupą rówieśniczą – mają znikomy wpływ na jej budowanie. Zrywając więzi, które przypominały dawniej kim są, w jakim układzie społecznym się znajdują, dziś przypominają bardziej biesiadną zabawę, gdzie zarówno ilość, jak i konfiguracja zakotwiczeń jest ciągle zmienna, zmuszająca jednostkę do stałej aktywności, jednak nie obiecując jej nigdy dotarcia do celu [Bauman 2008]. Ta sytuacja prowadzi do tego, że współczesny człowiek przez całe swoje życie zmienia swoją tożsamość zakotwiczenia, zamieniając stabilny model na płynny i wielowymiarowy.

Ten model tożsamości prowadzi osobę do postrzegania braku poczucia bezpieczeństwa, wiąże się z permanentnym lękiem i nie napawa optymizmem. M. Doel i D. Clark stan ten określili „atmosferą wszechogarniającego strachu” [za Bauman 2008, s. 106]. W atmosferze strachu tożsamość jest szczególnie potrzebna, by wzmocnić w ludziach poczucie bezpieczeństwa. Dziś takim przykładem jest zbiorowe rozczarowanie młodzieży, wynikające ze strukturalnego rozziwienia między aspiracjami a szansami znalezienia pracy. Najgorsza jest sytuacja w tych zawodach, gdzie ukończenie szkoły nawet nie otwiera drzwi do przedpokoju, jest samo w sobie ulicą jednokierunkową, prowadzącą do nikąd. Taka sytuacja może być zagrożeniem dla sensowności edukacji, a co najważniejsze, nie wzmacnia zaufania do systemu i do Państwa [Beck 2004; Bourdieu 2005].

Dzisiejszy model tożsamości młodzieży Z oscyluje pomiędzy moralnością moraryjną a rozproszoną [Brzezińska 2006]. Tożsamość moraryjna zakłada, że w człowieku istnieje zespół alternatywnych orientacji, które mają wpływ na jego działania. Jednak nie potrafi on dokonać wyboru i cały czas rozważa pomiędzy wybraniem danego wyjścia. Główną rolę odegrać może proces socjalizacji i wychowania. W modelu tożsamości rozproszonej zakłada się, że jednostka nie posiada w sobie jakiegoś zestawu orientacji, lecz nie planując wybiera spośród jej dostępnych i najprzyjemniejszych, bez refleksji kierując się jedynie chwilową satysfakcją [Brzezińska 2006].

Różnica między tymi dwoma modelami polega na tym, że w modelu moraryjnym życie jest nieustannym wyborem, lecz wybór ten zostaje dokonany z wewnętrznych „alternatywnych orientacji”, zaś w tożsamości rozproszonej osoba nie posiada zestawu wewnętrznych orientacji, punkty zaczepienia odnajduje na zewnątrz. Można więc powiedzieć, że tożsamość ponowoczesna (młodzieży Z) bardzo często przypomina porzucane puzzle w różnych miejscach, próbując dostosować się do podniesionego kawałka. W erze ponowoczesnej – wszystko jest płynne, przemijające, pozbawione zobowiązań, za to pełne możliwości ucieczki z niesprzyjającego otoczenia [Bauman 2006]. Dziś tożsamość bardzo łatwo wybrać, ale też łatwo się od niej wyzwolić, bardziej przypomina ona ubranie niż skórę, możemy w dowolnej chwili je zrzucić i nałożyć nowe, stare staje się mało znaczącym elementem [Cybał-Michalska 2006].

Skoro tożsamość jest rozproszona, to znaczy że poszczególne jej elementy zestawu wewnętrznych orientacji – punkty zaczepienia, odnajduje na zewnątrz siebie, wybierając to co jest dla niej dostępne. Zestaw ten się zmienia zależnie od sytuacji, tym samym uwalnia się ona od jakichkolwiek zobowiązań wobec rzeczywistości społecznej, tworząc tzw. tożsamość palimpsestową, nieredukowalną do jednej postaci, lecz będącą wiązką wielu wersji Ja, których osoba używa w danym czasie i przestrzeni społecznej [Cybał-Michalska 2006].

Generalnie w społeczeństwie ponowoczesnym więzi społeczne, które wcześniej były stabilne i jednolite, dziś stają dzisiejszą tożsamością do „supermarketu”, w którym jednostka może wybrać dowolną, preferowaną przez siebie tożsamość, jednak żeby coś wziąć w supermarkecie trzeba mieć na to środki [Melosik, Szkudlarek 2010].

Przedstawiony model tożsamości ponowoczesnej, charakterystyczny dla pokolenia „Z”, ma szereg uwarunkowań. Jedną z ważniejszych jest globalizacja i stykanie się z obcością. Jak pisze Z. Melosik, w kulturze globalizacji zmienia się także tożsamość człowieka, w przypadku młodzieży cytowany autor wprowadził pojęcie globalnego nastolatka. „Tożsamość globalnego nastolatka jest w znacznie mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, w znaczenie większym – przez kulturę popularną oraz ideologię konsumpcji” [Melosik 2014, s. 84–85]. Jak pisze dalej autor, kultura popularna i mass media, wykorzystują reprezentację poszczególnych kultur i narodów, dodając trochę popu, marketingu, sensacji, egzotyki i poetyki konsumpcji i przetwarzają je w ich własną reprezentację, w kolejnych procesach upozorowania tworzą mieszankę „globalnej świadomości” nastolatka [Melosik 2014, s. 86].

Współczesny nastolatek o fragmentarycznej tożsamości zdaje sobie sprawę, że stare sztywne wartości w dzisiejszych czasach już nie funkcjonują. W świetle badań tak uważa aż 61% uczniów i studentów. Kiedyś takie wartości, jak: wiara, sukces, wykształcenie, praca, dobrobyt, ojczyzna, były bardzo istotne, dziś wiele z nich straciło na swojej ważności [Boguszewski 2009]. Fakt obniżenia poparcia dla niektórych z tych wartości jest tendencją zmierzającą do archetypicznego modelu społeczeństwa ponowoczesnego, który wskaże jednostce drogę przez życie.

Kolejną cechą osobowości ponowoczesnej jest dążenie do celu – dążenie do bycia w ciągłym biegu i szukania nowych doświadczeń. W świecie ponowoczesnym jest niemożliwym, aby człowiek posiadał jakiś wyraźny cel. Już sam udział w różnych środowiskach, szukanie nowych wrażeń, ciągle nakładanie nowych masek, jest czymś ekscytującym i staje się najważniejszą życiową drogą. W swym długofalowym celu ponowoczesność ma wykształcić nowego człowieka, który będzie odpowiedzialny sam za siebie i świadomości płynności (zmienności), jaka się według niego rozgrywa [Woźniak-Krakowian 2003]. W płynnym świecie jed-

nostka będzie mogła istnieć adekwatnie do sytuacji, odnajdywać się w tej płynności i manipulować nią.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że w społeczeństwach bardziej rozwiniętych tożsamość indywidualna była bardziej ceniona niż dziś od tożsamości grupowej, co doprowadziło do zerwania więzi społecznych. Teraz gdy ich zabrakło, społeczeństwa próbują przywrócić te struktury, które cechują się łatwością wejścia i wyjścia, płynnością, pozwalają osobie w większym stopniu funkcjonować w społeczeństwie [Elias 2008], chociażby dlatego, że grupa społeczna chroni przed (negatywnymi) wpływami zewnętrznymi i umacnia tożsamość indywidualną [Bauman 2007].

## Zakończenie

W dyskusjach o podstawowych zmianach, jakim podlegają społeczeństwa ponowoczesne, można zauważyć przynajmniej dwa stanowiska. „Pierwszy z nich zakłada, że tożsamość jest wynikiem zmiany, i stała się efektem transformacji więzi społecznych, drugi zaś kładzie nacisk na zmianę strukturalną, skoro zmieniły się struktury, zmienić się też musiała tożsamość, gdyż inaczej nie przystawałaby do danych czasów. Należy się zgodzić z tym, o czym pisze cytowany już w niniejszym tekście Z. Bauman [2007], że obecne procesy możemy określić jako ewolucję jego struktur technologiczno-przemysłowych i z tym związany rozwój wiedzy.

Stąd też termin „społeczeństwo ponowoczesne” jest też niekiedy zamiennie stosowany na określenie społeczeństwa poprzemysłowego lub społeczeństwa informacyjnego.

## Bibliografia

- Bauman Z. (2008), *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bauman Z. (2007), *Płynne czasy*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Beck U. (2004), *Społeczeństwa ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Berger P.L. Luckmann T. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa.
- Boksański Z. (1989), *Tożsamość-interakcja-grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie socjologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Boksański Z. (2000), *Tożsamości zbiorowe*, PWN, Warszawa.
- Boguszewski R. (2009), *Moralność Polaków po dwudziestu latach przemian*, CBOS, Warszawa.

- Bourdieu P. (2005), *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Brzezińska A. (2006), *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej* [w:] *Edukacja regionalna*, A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 47–77.
- Cybał-Michalska A. (2006), *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Elias N. (2008), *Społeczeństwo jednostek*, PWN, Warszawa.
- Erikson E. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Jarymowicz M., Szutrowa T. (1980), *Poczucie własnej tożsamości-źródła, funkcje regulacyjne* [w:] *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, J. Reykowski (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Kłoskowska A. (1996), *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kołąkowski L. (1995), *O tożsamości zbiorowej* [w:] *Tożsamość w czasach zmiany*, K. Michalski (red.), Znak, Kraków.
- Melosik Z. (2014), *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji* [w:] *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2010), *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. 3, Kraków.
- Papież J. (2009), *Eksplozja i kryzys szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku* [w:] *Wychowanie w społeczeństwie permanentnego kryzysu*, R. Borowicz, Z. Kwieciński (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Piątkowska M. (2016), *W nogi, to idzie młodość*, „Gazeta Wyborcza”, 7–8 maja, s. 31.
- Staśkiewicz T., *Pokolenie Z – 13 faktów, które pomogą nam ich zrozumieć*, <http://hrstandard.pl/2015/01/21/pokolenie-z-13-faktow-ktore-pomoga-nam-ich-zrozumiec/>.
- Woźniak-Krakowian A., Tarnopolski A. (2003), *Anomia i człowiek postmodernizmu*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa.

Edyta Żebrowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Recenzja książki „Terapia słowem”,  
red. E. Lewandowska-Tarasiuk, J.Z. Lichański,  
B. Mossakowska, Wydawnictwo Pani Twardowska,  
Warszawa 2016

Książka stanowi zbiór dwudziestu artykułów, które są owocem wygłoszonych referatów podczas Ogólnopolskiego Sympozjum Naukowego „Terapia Słowem”, organizowanego przez Instytut Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie 1 marca 2017 roku. Jak piszą redaktorzy (Ewa Lewandowska-Tarasiuk, Jakub Z. Lichański, Bibiana Mossakowska) we wstępie do prezentowanej publikacji – „obiektem swych zainteresowań naukowych i nierzadko aktywnej praktyki zawodowej uczynili bogactwo wątków *słownej terapii*” (s. 8). Podkreślają, że pojęcie terapia ma „różne konotacje i sytuowane jest w bardzo różnych dyscyplinach naukowych” (s. 8). Zatem podjęte tematy dotyczą problemów związanych z rehabilitacją, rewalidacją, terapią pedagogiczną, medyczną, logopedyczną, psychoterapią, resocjalizacją, arteterapią. Trzeba przyznać autorom, że pozycja jest niezwykle zróżnicowana tematycznie, dlatego wywołuje duże oczekiwania u potencjalnie szerokiego grona odbiorców. Mnie osobiście skłoniła do przeczytania monografii problematyka kilku tekstów, która oscyluje wokół tematów związanych z edukacją małego dziecka.

Publikację można by podzielić na dwie części. Do pierwszej z nich można zaliczyć teksty interesujące poznawczo, napisane poprawnie językowo i spójne tematycznie, natomiast druga zawiera takie artykuły, z którym osobiście miałam kłopot, ponieważ mogłyby stanowić ilustrację do podawanych przez Marię Dudzikową przykładów „wciskania kitu”. Dudzikowa rozpoczyna swój esej – *O wciskaniu kitu i rozplenianiu się banału w pedagogicznym dyskursie* [Dudzikowa 2009], powołując się na niewielkich rozmiarów książkę *O wciskaniu kitu (On Bullshit)* [Frankfurt 2008], w której autor – Harry G. Frankfurt zauważa niezwykle intere-

sującą rzecz – wciskanie kitu jest traktowane współcześnie z pewną pobłażliwością i nie wywołuje „świętego oburzenia”, które jest zarezerwowane dla kłamstwa. Jednakże zdaniem Frankfurta wciskanie kitu jest dużo gorsze, ponieważ osobie wciskającej kit prawda jest w gruncie rzeczy obojętna, nie zależy jej na tym, czy mówi prawdę czy też kłamie, przedstawia sprawy w taki sposób, by służyły tylko jej własnym celom [por Frankfurt 2008, s. 58–66]. Dlatego poniżej przedstawiam przykłady artykułów z tych dwóch grup, które moim zdaniem doskonale wpisują się w powyższy obraz.

D. Emiluta-Rozya w artykule „*Kąpiel słowna* jako metoda terapii i profilaktyki logopedycznej” przypomina jedną z metod pracy stosowaną jedynie z małymi dziećmi, znaną logopedom od przynajmniej pół wieku – tytułową „kąpiel słowną”. Ogromną wartością są osobiste doświadczenia autorki, która już w latach 70. ubiegłego wieku pracowała tą metodą w Instytucie Matki i Dziecka. Wprowadzała pod kierunkiem Romany Szymańskiej – logopedy oraz audiologa i pedagoga specjalnego – Marii Góralówny, dopiero co „przywiezione z granicy ustne doniesienia i pierwsze artykuły autorów, dziś już niemal zapomnianych, którzy tworzyli podwaliny tej metody, takich jak: Armina Lowe, Antony van Uden, Susanna Schmid-Giovanni” (s. 158). A „kąpiel słowna” to nic innego, jak mówienie do dziecka według określonych zasad, to otaczanie dziecka słowami w jego naturalnym środowisku, to towarzyszące interakcjom czynnościowym stałe „interakcje werbalne”. Warto, aby ten tekst przeczytali nie tylko nauczyciele pracujący z małymi dziećmi, ale również rodzice, którzy spodziewają się potomstwa, bo, jak twierdzi autorka – „wydaje się, że wskazówki wyjaśniające rodzicom, na czym polega *kąpiel słowna* pozwolą im bardziej świadome uczestniczenie w procesie rozwoju dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju mowy, bez względu na to czy rodzice biorą czynny udział w terapii, czy stymulują rozwój dziecka, aby zapobiec powstaniu nieprawidłowości w tym zakresie” (s. 175).

Joanna Głodkowska w swoim artykule „Urzekające słowo baśni w przenikaniu światów, zachwycie cudownością – terapeutycznym katharsis” zwraca uwagę na okres szczególnie, jakim jest wiek przedszkolny i wczesnoszkolny, ponieważ wtedy to przenikają się dwa światy – świat dorosłych, nauczycieli i świat dziecka, ucznia i to właśnie słowo staje się „jednym z podstawowych źródeł i motywów kształcenia, niejako początkiem i efektem dokonujących się w dziecku zmian rozwojowych. Aby słowo przeniknęło do umysłu i stało się jego trwałą wartością musi odpowiadać potrzebom i możliwościom dziecka” (s. 92). Doskonałym środkiem i jednocześnie najprostszym, o którym my – dorośli zapominamy jest baśń, bo to jej treści „dotykają samych źródeł rozwoju dziecka, bo zbliżają się do tego, co proste i zrozumiałe; wynikają z naturalnych potrzeb dziecięcego rozwoju są bliskie i przyjazne dziecku, pobudzają jego myśli, uczucia i zaangażowanie” (s. 92). Głodkowska odwołuje się do Stefana Szumana, który twierdził, że „dzieci na



pewnym etapie swojego rozwoju potrzebują fikcji i magii, aby swobodnie określać swoje potrzeby i wartości, jakie spotykają w realnym świecie” (s. 97), a baśń nie jest bynajmniej „ucieczką w krainę fantazji, ani też próbą realizacji marzeń, ale jest dla dziecka radością przeżycia przygody *na niby*” (s. 97). I ten fikcyjny świat pomaga dziecku „w przeżywaniu trudnych sytuacji, prowadząc do zrozumienia niespodziewanych, czasem przykrych doznań w świecie realnym. Baśń jest bowiem artystycznym uogólnieniem ludzkich doświadczeń, mądrości i prawd” (s. 98).

Niewątpliwie interesującym artykułem jest tekst „Poezja i jej różne oblicza” autorstwa Beaty Szurowskiej, którego celem jest przekonanie czytelnika o konieczności wprowadzania dzieci w świat literatury, ale nie utrzymanej w nurcie „mocno dydaktycznym”, nastawionej na proste utwory rymowane, ponieważ takie podejście „stawia je [dziecko – przyp. E.Ż] niżej w hierarchii odbiorców literatury” (s. 119), ale takie propozycje wykorzystania tekstów poetyckich, które traktowałyby dziecko jako „wymagającego odbiorcę literatury”. Tekst Szurowskiej jest niezwykle ciekawy z dwóch powodów, autorka występuje tu w podwójnej roli – poetki i nauczyciela. Wyznaje, że w jej życiu poezja była zawsze obecna, najpierw w wierszach czytanych przez rodziców i babcię, potem we własnych rymowankach i śpiewankach i samodzielnie czytanych utworach, a potem poezja wkroczyła w jej życie zawodowe. Podczas prowadzonych przez siebie zajęć wykorzystuje własne utwory poetyckie, które cytuje w omawianym artykule.

Niezwykle interesującym artykułem okazał się dla mnie tekst „Gdy słowa znaczą niewiele – o komunikowaniu się z osobami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną”, napisany przez Barbarę Marcinkowską, w którym udowadnia, że każdy człowiek posiada gotowość do komunikacji, a dodatkowo w odpowiednich warunkach środowiskowych ma możliwość rozwinięcia kompetencji „umożliwiających skuteczne wchodzenie w interakcje i relacje społeczne” (s. 147). Podkreśla również, że zrozumienie „głęboko nierozumianych” – osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną nie jest procesem prostym i wymaga szczególnej uwagi, zaangażowania, refleksji, ale też poświęcenia odpowiedniej ilości czasu, a także odpowiedniej wiedzy oraz motywacji. Tymczasem, jak twierdzi autorka „my – kulturalne osoby dorosłe ograniczyliśmy, upośledziliśmy swój system komunikacji do niewielu poziomów – głównie mowy. W ten werbalny sposób myślimy – jesteśmy przekonani, iż strumień słów płynących bezustannie w naszej głowie jest właściwy każdemu człowiekowi” (s. 149). Dlatego to od tzw. osób sprawnych zależy, czy osoby z głęboką niepełnosprawnością będą żyć niezrozumiane i osamotnione, w świecie komunikatów werbalnych, w którym słowo ma niewielkie znaczenie. Niewątpliwie tekst Marcinkowskiej porusza ważny temat, nad którym należy się zastanowić i zadać sobie pytanie, czy „z osobą nie ma kontaktu”, czy raczej „nie mogę nawiązać kontaktu”, ponieważ stoją za tym moje braki i moja niekompetencja?

W artykule Marcina Hadaja zatytułowanym „Korpo-autoterapia” mamy do czynienia z luźno ze sobą połączonymi publicystycznymi i osobistymi refleksjami autora. Przytaczane przez niego przykłady na temat rozmów w korporacjach nie posiadają przypisów, są zlepkiem tego, co ktoś powiedział, ocenił. A przecież, jak przystało na tekst naukowy, należałoby podać źródło, z którego się czerpało informacje. I tak na przykład autor podaje informację: „Marek Kochan, badacz języka z Uniwersytetu Warszawskiego, prowadzący zajęcia dla studentów m.in. z retoryki, stworzył specjalny diagram składający się z kilku pozycji ułożonych pionowo i kilku w poziomie. Wszystkie składały się w logiczne zdania, ale żadne z nich w praktyce nie niosło ze sobą cennej treści (...)” (s. 198). Ten sam ekspert, którego Hadaj cytuje, twierdzi, że „korporacyjna nowomowa jest zjawiskiem wielowymiarowym, zarówno pod kątem genezy, jak i przebiegu. Rodzi się głównie z potrzeby stworzenia wrażenia fachowości osoby, która jej używa, stanowi rodzaj autoterapii” (s. 199). Nie dowiadujemy się, skąd autor tekstu czerpie powyższe informacje, może z własnej praktyki bycia studentem, ale to przecież należałoby zaznaczyć. Innym ekspertem, którego słowa są przytaczane przez piszącego to Morawski – trener biznesu i doradca prezesów przedsiębiorstw giełdowych. Dowodzi on, że „osoby komunikujące się językiem prostym i bezpretensjonalnym uznawane są za gorsze, słabiej wykształcone i mniej znaczące w swojej profesji. W korporacyjnej hierarchii traktuje się je jak sprzątaczkę, ewentualnie najwyżej jak osoby roznoszące korespondencję” (s. 199). Niestety tu również nie znajdziemy źródła z jakiego autor korzystał. Dowiadujemy się z tekstu, że w mediach pojawiają się, jak to określił Hadaj – „korpokwiatki” – „w jednej z gazet czujny redaktor wychwycił takie oto pytanie zadane w wywiadzie: *Przewidzieliście załamanie na rynku budowlanym, a nie przewidzieliście, że drajwerem wzrostów będą pożyczki dla agrobiznesu?* Słowo *drajwer* cokolwiek by w takim zapisie znaczyło, na szczęście nie ukazało się w druku” (s. 199). Jaki redaktor, jakiego pisma? – tego również czytelnik się nie dowiaduje. Wiedza na temat „korpomowy” konstruowana jest z domysłów, domniemań: „gdyby każdy, kto pisze codziennie po kilkadziesiąt e-maili do kolegów z firmy, miał umieszczać w treści listu pełne zdania, zamiast skrótów, to zapewne wieczorem czułby się znacznie bardziej zmęczony” (s. 200). Autor twierdzi, że język którym posługują się pracownicy korporacji jest dla nich rodzajem terapii, źródłem dowartościowania się i leczenia kompleksów, lub też ma być sztuką dla sztuki, pod którą ukrywa się braki w posiadanej wiedzy. Skąd to wiadomo? Czy autor przeprowadził stosowne badania? Brakuje również bibliografii do załączonego artykułu, a pojawiające się trzy nazwiska – Kochan, Morawski, Ciszewski – to jedyne odniesienia w pracy Hadaja.

Tekst Marii Molickiej – znanej autorki prac dotyczących biblioterapii – liczący ponad 20 stron rozpoczyna się od informacji na temat częstości występowania zaburzeń emocjonalnych i ich uwarunkowań. Powodem tych zaburzeń według

przytaczanych źródeł są rywalizacja, ukrywanie lęków, negatywna ocena siebie. Młodzi ludzie są zależni finansowo od rodziców, a jednocześnie ich opiekunowie oczekują od swych dzieci, by były najlepsze w wielu dziedzinach, to z kolei wpływa na unikanie porażek, a skutkuje to tym, „iż kradną pomysły innych, oszukują bądź nawet niszczą czyjąś własność” (s. 66). W dalszej części dowiadujemy się, że „zaburzenia występujące u dzieci i młodzieży są produktem dysfunkcjonalnego systemu rodzinnego” (s. 67). Następnie autorka przechodzi do charakterystyki czynników biologicznych wpływających na zaburzenia emocjonalne, twierdząc, że „uwaga badaczy koncentruje się na roli zapalenia w genezie lęków, depresji; badania w tym aspekcie rozpoczęto w 1990 r. Do dziś wzajemne zależności między zapaleniem a tendencją do występowania lęków czy depresji nie zostały ostatecznie wyjaśnione, ale wiadomo, że związek ten jest istotny” (s. 69). I tak przechodzi od jednych badań do drugich, posługując się niezrozumiałymi dla czytelnika wyrażeniami typu cytokiny, biogramy jelitowe neurotransmitery GABA, norepinefryna itp. W kolejnym podrozdziale pisze o pomocy psychologiczno-pedagogicznej i wspomaganie rozwoju oraz terapii, ograniczając się jedynie do definiowania terminów profilaktyka, poradnictwo, interwencja kryzysowa, wspomaganie rozwoju, terapia, by przejść do tematu recepcji literatury i procesów myślenia oraz odczuwania i zwięźczyć swoje rozważania ostatnim podrozdziałem: „Literatura we wspomaganie i w terapii”. Niestety autorka nie próbuje powiązać poszczególnych podrozdziałów, tak jakby traktowała każdy z nich jako oddzielny, samoistny tekst.

Autorzy książki „Terapia słowem” podejmują najróżniejszą problematykę. Z jednej strony szerokie potraktowanie tematu może być zaletą publikacji, o ile artykuły są pisane dla konkretnego odbiorcy, a z drugiej strony tak szerokie traktowanie tematu staje się słabą stroną omawianej monografii, gdy autorzy piszą z własnej dyscypliny naukowej, zapominając, kto jest adresatem. I tak może się okazać, że jest to „przelewanie pustego w próżnię”. Niestety, czytając niektóre teksty można odnieść wrażenie, że są one „profesjonalnym bełkotem” [Pelc 2000]. Słusznie zauważa Dudzikowa, mówiąc słowami Pelca, że żyjemy w „środowisku zanieczyszczonym językowo i intelektualnie”, a przebywanie w takowym środowisku osób uczulonych powoduje „znane dolegliwości: zrazu znużenie i narastające zniecierpliwienie, następnie przyływ irytacji, wreszcie utrzymujący się stan przygnębienia” [Pelc 2000]. O recenzowanej pozycji nie można powiedzieć, że jest to zbiór tekstów, które są efektem rzetelnych przygotowań naukowych, a można przypuszczać, że zostały włączone na zasadzie – wszystko to, co dotyczy „słowa”. A szkoda, bo niektóre artykuły czyta się z dużym zainteresowaniem i żal, że „sąsiadują” z takimi, których równie dobrze mogłoby nie być, ponieważ czytelnik nie otrzymuje więcej informacji, niż by otrzymał, gdyby autor ograniczył się li tylko do „wydychania powietrza” [Karwat 2005, s. 127–128].

Przygotowanie monografii pokonferencyjnych jest na pewno niezwykle trudnym przedsięwzięciem i wymaga od redaktorów postawienia wysoko poprzeczki autorom, by włączane teksty były spójne tematycznie i spełniały standardy naukowości na poziomie merytorycznym i językowym. Czy tu redaktorzy osiągnęli wysoki poziom, mam niestety wątpliwości, jednakże polecam mimo wszystko tę publikację, ponieważ znalazły się w niej wartościowe artykuły, które nie mogą pozostać niedocenione.

## Bibliografia

- Frankfurt H.G. (2008), *O wciskaniu kitu (On Bullshit)*, przekł. H. Pustuła. Wydawnictwo „Czuły Barbarzyńca Press”, Warszawa.
- Karwat M. (2005), *Polityka jako reprodukcja banału*, [w:] *Metafory polityki* 3, B. Kaczmarek (red.), Elipsa, Warszawa.
- Pelc J. (red.) (2000), *Język współczesnej humanistyki*, Biblioteka Myśli Semiotycznej, t. 46, Warszawa.

## Lista recenzentów czasopisma od roku 2015

Dr hab. Urszula Bartnikowska (UWM, Olsztyn)  
Dr hab. Stanisława Byra (UMCS Lublin)  
Prof. dr hab. Zenon Gajdzica (UŚ, Katowice)  
Dr hab. Beata Jachimczak (UAM, Poznań)  
Dr hab. Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk (UZ, Zielona Góra)  
Dr hab. Danuta Kopec (UAM, w Poznaniu)  
Dr Cezary Kurkowski (UWM w Olsztynie)  
Dr Iwona Myśliwczyk (UWM, Olsztyn)  
Dr hab. Katarzyna Parys (UP, Kraków)  
Dr hab. Sławomir Przybyliński (UWM, Olsztyn)  
Dr hab. Jacek Pyżalski (UAM w Poznaniu)  
Dr hab. Danuta Wajsprych (WSB, Gdańsk)  
Dr hab. Danuta Wolska (Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków)  
Prof. dr hab. Marzenna Zaorska (UWM, Olsztyn)  
Dr hab. Teresa Żółkowska (US, Szczecin)  
Dr hab. Agnieszka Żyta (UWM, Olsztyn)

## INFORMACJE DLA AUTORÓW

Teksty prosimy przesyłać na adres redakcji: [niepelnosprawnosc@ug.edu.pl](mailto:niepelnosprawnosc@ug.edu.pl).

**Formatowanie tekstów** standardowe (marginesy 2,5 cm, czcionka Times New Roman 12 pkt, odstępy 1,5). **Przypisy** w tekście, w nawiasie kwadratowym, z podaniem wydawnictwa i miejsca wydania na końcu tekstu. Krótkie (150–200 słów) **streszczenie** w języku angielskim. **Słowa kluczowe** oraz **tytuł** w języku angielskim i polskim.

W związku z wdrożeniem procedur zapobiegających ghostwritingowi oraz guest authorship, Redakcja prosi o przesłanie na jej adres (pocztowy bądź skanem na e-mailowy) podpisanej deklaracji:

- 1) ujawniającej wszystkich autorów, którzy wnieśli znaczący wkład do publikacji,
- 2) deklarującej oryginalność publikacji,
- 3) zawierającej afiliacje i kontrybucje poszczególnych autorów (procentowy wkład w autorstwo, koncepcja, założenia, metody, protokół, przygotowanie publikacji),
- 4) ujawniającej źródła finansowania publikacji.

Prosimy głównie o teksty dotychczas niepublikowane, jednak dopuszczamy również możliwość druku wartościowych fragmentów tekstów publikowanych w pracach zbiorowych, po uzyskaniu zgody właściciela praw autorskich.

Redakcja zastrzega możliwość dokonywania wyboru tekstów oraz skrótów i zmian, po uzgodnieniu z autorem.

### ZASADY RECENZOWANIA

Lista recenzentów czasopisma „Niepełnosprawność” jest publikowana co najmniej raz do roku w wersji pierwotnej, czyli drukowanej.

Do oceny każdej publikacji powołuje się dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki, w której afiliowany jest autor oraz spoza jednostki wydającej czasopismo. Autorzy i recenzenci przed zakończeniem procedury recenzowania nie znają swoich tożsamości, z wyjątkiem, kiedy autor zgłosi deklarację o braku konfliktu interesów w postaci:

- bezpośrednich relacji osobistych,
- relacji podległości zawodowej,
- występowania bezpośredniej współpracy naukowej w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających przygotowanie recenzji.

Każda recenzja ma formę pisemną i kończy się jednoznacznym wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.

### ZASADY ODRZUCENIA PUBLIKACJI

1. Zastosowane zostały działania prowadzące do ukrycia autorstwa.
2. Tekst jest plagiatem.
3. Tekst nie ma charakteru naukowego.
4. Tekst nie jest merytorycznie związany z tematyką kolejnego numeru czasopisma (może w tym przypadku zostać przyjęty do publikacji w numerach kolejnych).
5. Badania prezentowane w publikacji są metodologicznie niepoprawne.
6. Tekst nie spełnia kryteriów publikacji naukowej.