

Amadeusz Krause

Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej : zarys obszarów badawczych

Niepełnosprawność nr 1, 9-24

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Amadeusz Krause

Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej Zarys obszarów badawczych

Wprowadzenie

Społeczeństwo polskie w dość szybkim tempie przeszło transformację ustrojową, radykalną zmianę systemu z przeobrażeniem warunków egzystencjalnych, kulturowych, ekonomicznych i społecznych. Od paru lat jesteśmy członkami Unii Europejskiej, przyjęliśmy boloński system szkolnictwa wyższego, reformujemy system edukacji, wprowadzamy nowe standardy pracy z dzieckiem, młodzieżą, zmieniamy podstawy pomocy społecznej i system zabezpieczeń socjalnych, tworzymy nowe zawody, inne likwidujemy itd. O wpływie tych przemian na warunki edukacji, wychowania i opieki traktują liczne publikacje i opracowania z zakresu nauk społecznych w tym pedagogiki. Szczególne miejsce zmian dla człowieka niepełnosprawnego opisuje pedagogika specjalna. W dwudziestoletnią rocznicę przychodzi zatem czas zapytać „gdzie jesteśmy”, w jakim kierunku rozwija się nasza dyscyplina, co udało się nam osiągnąć, a gdzie możemy spodziewać się trudności, jakie problemy teoretyczne, badawcze stwarza nam praktyka pedagogiczna, jak je rozwiązać.

Szczegółowa analiza tych zagadnień jest przedmiotem wielu opracowań i zapewne będzie również w przyszłości. Są to bowiem zarówno kwestie obszerne, jak i dynamiczne. W poniższych rozważaniach będę rozpatrywał pola problemowe, których w tych analizach wydaje się nie powinno zabraknąć i które będą gościły na łamach naszego czasopisma.

1. Niepełnosprawność – ryzykowany skok cywilizacyjny

O przemianach społecznych, transformacyjnych, cywilizacyjnych napisano w pedagogice (również specjalnej) tak wiele, że nie tylko temat wydaje się wyeksploatowany, ale i problemy, jakie za sobą niesie zdiagnozowane i „opanowane”. Czyż nie mamy już za sobą transformacji ustrojowej, zapytamy (przecież coraz częściej posługujemy się terminem *posttransformacyjne*), czy po okresie gwałtow-

nych zmian nie czas na stabilną lokalizację niepełnosprawności w społeczeństwie, życiu publicznym, zawodowym, interpersonalnym? W moim mniemaniu takie przekonanie stabilizacji uwarunkowań związanych z niepełnosprawnością byłoby w dłuższej perspektywie niebezpieczne. Przyjrzyjmy się przykładowo dynamice zmian cywilizacyjnych. Rozwój tak zwanych wysokich technologii (komputeryzacja, sieci komunikacyjne, świat wirtualny) ułatwia funkcjonowanie wielu osobom niepełnosprawnym, stwarza jednak i zagrożenia. O ile „surfowanie” w sieci, powszechność telefonów komórkowych, użyteczność komunikacji smsowej, dostęp do mediów, „wynalazczość rehabilitacja”, postęp medyczny itd. będą postrzegane pozytywnie, o tyle przeniesienie sieci kontaktów interpersonalnych ze świata fizycznego w świat wirtualny może już niepokoić.

W polskiej pedagogice specjalnej dochodzenie do normalizacyjnego wzorca integracji społecznej zostało systemowo opóźnione. Realizowany przez lata w instytucjach „specjalnej troski” model od integracji ku normalizacji (od izolacji do reintegracji) został zdemaskowany jako błędny i nieefektywny, konstruowany na iluzji i hipokryzji. Rozbudowywany od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia współczesny model funkcjonowania osób z niepełnosprawnością zakłada wspólne doświadczenie świata, kontakty i zbliżenie niepełnej/pełnej sprawności. Czas jednak ku temu jest nieszczególny. Pustoszące podwórka i place zabaw dla dzieci, zmiany w sposobach spędzania wolnego czasu przez młodzież, niechęć dorosłych do zaangażowania w zintegrowane społeczeństwo obywatelskie, wszystko to sprawia, że szanse osoby na integrację, o których pisaliśmy jeszcze parę lat temu, maleją. Możliwe zatem, że następuje konieczność reinterpretacji postulatów integracyjnych, ich ograniczenia do usuwania przeszkód w funkcjonowaniu i objawów społecznej marginalizacji. W tak rozumianym modelu zmalałoby znaczenie integracji interpersonalnej, na rzecz tolerowanej inności, obopólnej koegzystencji i zrozumienia, istniałoby również prawo świadomego niezintegrowania.

Wzrost trudności funkcjonowania we współczesnym, globalnym społeczeństwie dokumentuje wiele publikacji z zakresu nauk społecznych. Począwszy od wycofywania się nowoczesnego państwa z systemów zabezpieczeń i opiekuńczości (porzucenie, niewydolność), ryzyka nowoczesności (destrukcja, ambiwalencja, zmienności, nieprzejrzystość, niestabilność), instytucjonalizacji prywatności i komunikacji interpersonalnej, po destabilizację kulturową (systemy wartości), mamy do czynienia z sytuacją, która może generować problemy dla osób z niepełnosprawnością¹. Ich znajomość, analiza w literaturze nie zwalnia nas z nieustannego „oglądu rzeczywistości”, by w odpowiednim momencie służyć pomocą osobą niepełnosprawnym. O ile wizje postępu cywilizacyjnego w scenariuszu F. Fukujamy (2004) mogą być jeszcze dla nas odległe (manipulacje genetyczne,

¹ Częściową analizę takich zagrożeń dokonałem w A. Krause, *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Kraków 2004.

kontrolowane zapłodnienia ze względu na pożądane cechy dziecka), o tyle „dokonująca się codzienność” skłania już do reakcji natychmiastowej. Przykładem może być postęp techniczny, agresywna reklama tych urządzeń i łatwość sposobów ich finansowania. U wielu osób z niepełnosprawnością intelektualną (i ich rodzinach) nie istnieje problem barku środków finansowanych, ale nieumiejętność czy brak wsparcia w ich dysponowaniu. Wysoki dochód na członka rodziny, „wyrzucający” je praktycznie z pola zainteresowań ośrodków pomocy społecznej, nie chroni przed zaciąganiem rujnujących kredytów spłacanych z renty socjalnej czy nieprzemyślanych wydatków. Obraz telewizora plazmowego na ścianie, anteny satelitarnej, nowoczesnych telefonów komórkowych u każdego domownika, przy braku podstawowych produktów żywnościowych i higienicznych nie należy niestety do rzadkości.

Przed nami również kolejne przesilenia społeczne i gospodarcze. O negatywnych skutkach kryzysu ekonomicznego z roku 2009 na proces zatrudnienia osób z niepełnosprawnością nie trzeba przekonywać (przy czym dane o co piątym niepełnosprawnym mogą mylić, nie obejmują bowiem osób ze świadczeniami rentowymi i ich nie różnicują. W głębszych specyficznych stopniach niepełnosprawności można je szacować do 90%.) Co nam przyniesie na ryku pracy przyszłość? Zapewne dalszą specjalizację i automatyzację produkcji, w której zmaleje zatrudnienie przy czynnościach prostych, restrukturyzacja zatrudnienia poprzez przechodzenie do sektora usług, wzrost kosztów socjalnych w utrzymaniu starzejącego się społeczeństwa przy eksplozji kosztów nowoczesnej medycyny. W tych zmieniających się i utrudnionych warunkach funkcjonowania, z jakimi będzie musiał poradzić sobie przyszły niepełnosprawny, nieodzowne okaże się zwiększenie doradczej i interwencyjnej roli pedagogiki specjalnej.

2. Społeczeństwo – od znieczulenie po empatię ...i z powrotem?

Opisywany powyżej zarys zmian cywilizacyjnych niesie za sobą przeobrażenia zbiorowości, w jakich żyją osoby niepełnosprawne. W publikacjach pedagogii specjalnej ostatnich lat zwrócono głównie uwagę na pozytywne przemiany społeczeństwa polskiego związane z publicznym zaistnieniem problemów ludzi niepełnosprawnych, przyjęciem zachodnich standardów koegzystencji z tymi ludźmi, wzroście tolerancji przy zaniku wulgarnej marginalizacji i wykluczenia (por. m.in. Kosakowski 2003, Dykcik 2001, Gustavsson, Zakrzewska-Manterys 1997, Ostrowska 1997, Rzeźnicka-Krupa 2007, Żółkowska 2004). Efekty działań przybliżających problematykę niepełnosprawności populacji ludzi sprawnych wychodzą zatem znacznie poza „nienaznaczenie”. Na szczególną uwagę zasługuje powszechny wzrost naturalnej empatii wobec tej grupy osób przejawiający się nie tylko reakcją na inicjatywy instytucjonalne i działania zorganizowane, ale i reakcją obywatelską wobec zjawisk, które wcześniej w społeczeństwie tolerowano.

Przykładem mogą być spontaniczne reakcje ludzi wrażliwych na złe warunki i traktowanie osób z niepełnosprawnością (w latach 2007–2009 wielokrotnie pod wpływem zgłoszeń przypadkowych obywateli ujawniono katastrofalne warunki osób niepełnosprawnych lub dostrzeżone formy przemocy i niewłaściwego zachowania wobec nich – tzw. sprawa „dziecka przetrzymywanego w skrzyni”, bicia dziecka przez opiekującą się nią siostrę zakonną, ujawnienie przemocy w niepublicznym domu pomocy społecznej itd.) Zrozumienie, wręcz społecznie „rozpowszechniona oczywistość” wyrównania standardów egzystencji ludzi sprawnych i niepełnosprawnych jest zatem największym efektem przemian społecznych przełomu wieku.

Czy ta sytuacja pozwala zapomnieć pedagogom specjalnym o procesach społecznej marginalizacji ludzi z niepełnosprawnością. Byłbym tu ostrożny. Na podstawie analiz praktyki pedagogicznej, opisywanych zjawisk społecznych i teoretycznego zamysłu na nimi (nowoczesne koncepcje rozwoju społecznego) możemy jedynie wnioskować o zaniku marginalizacji, jaką znaliśmy i z jaką przez lata walczyliśmy (nie wyklucza to oczywiście zjawisk incydentalnych). Kolejnym etapem zmian, do jakich powinniśmy zmierzać, jest „wychwycenie” negatywnych zachowań wobec osób niepełnosprawnych, nazwę je umownie o wyższym stopniu subtelności (por. Rutkowiak, Krause 2009). Zauważmy, że „usunięte” elementy społecznej marginalizacji można by umiejscowić w podstawowych obszarach ludzkiej egzystencji, warunkach materialnych, mieszkaniowych, dostępu do edukacji, rozrywki, wypoczynku, sfery publicznej, przestrzeni miejskiej, środków komunikacji, itd.. Nadal istnieją jednak obszary, które w „wyobrażeniu społecznym” są zarezerwowane dla ludzi pełnosprawnych. W przypadku niepełnosprawnych intelektualnie jest to przykładowo możliwość zakładania związków małżeńskich, posiadania potomstwa, w przypadku innych niepełnosprawności pełnienie ważnych ról społecznych i zawodowych (polityka, duchowieństwo, prestiżowe zawody itp.).

Poza tym nowym wymiarem marginalizacji istnieje szereg niepokojących zjawisk opisywanych w literaturze państw wysoko rozwiniętych (por. Rutkowiak, Krause 2009, Schuchardt 1987), nazwałbym je wspólnie problemem indywidualizacji egoizmu konsumpcyjnego przy instytucjonalizacji troski i „społecznego sumienia”. Oznacza to, iż wraz ze spadkiem opiekuńczości państwa i zagrożeniem świadczeń socjalnych, zwiększających się ryzykiem społecznym (bezrobocie, kryzysy finansowe), zwiększa się orientacja jednostki na losie własnym i swojej rodziny, trudna sytuacja innych „zostaje zepchnięta” natomiast do postulatów „instytucjonalnego zagospodarowania”. Mówiąc najprościej, w sytuacjach trudnych odżywa zasada „bliższa koszula ciału” czy „płace podatki, wymagam i nie muszę się tym zajmować”. To, w jakim stopniu jest to spowodowane wzrostem egoistycznej konsumpcji, troską o los własny, czy konkurencją w świadczeniach

i przywilejach społecznych trudno jednoznacznie określić. Pewną wskazówkę dają nam badania, ilustrujące spadek zgody na przywileje pracownicze dla osób niepełnosprawnych w obliczu wysokiego bezrobocia w Polsce (m.in. Ostrowska 1997, Otrębski 2001).

Sam zarys skoku cywilizacyjnego stwarza pedagogom specjalnym szereg zadań (półbadawczych), jakie mogłyby nas interesować przez najbliższe lata.

3. Edukacja – kolejne „odstony” symbolicznej przemocy?

Zmiany w zakresie edukacji osób z niepełnosprawnością to najbardziej widoczny efekt nowego myślenia o tej grupie osób. Po monolitycznym systemie szkolnictwa specjalnego mamy do czynienia ze programową i spontaniczną integracją szkolną na wszystkich szczeblach edukacji i to praktycznie niezależnie od rodzajów posiadanych dysfunkcji. O ile jeszcze w końcówce lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia ok. 30% uczniów niepełnosprawnych w stopniu lekkim uczęszczało do szkół specjalnych, a głoszenie rychłego zaniku szkolnictwa specjalnego dla tej grupy osób spotykało się z niedowierzaniem, o tyle dzisiaj trudno znaleźć w Ośrodkach Szkolno-Wychowawczych dla nich klasy. Powszechna integracja, przynajmniej dla grupy uczniów z lekkimi niepełnosprawnościami stała się faktem, a edukacja w głównym nurcie osób z głębszą niepełnosprawnością wzroku, słuchu, ruchu (rzadziej intelektu) nie budzi już zdziwienia. Pominę w tym miejscu dalsze analizy postępów integracyjnych i ich poszczególnych form, są one dostatecznie opisane w literaturze (m.in. Gołubiew 2002, Krause, Gołubiew 2008). Warto jednak zwrócić uwagę, że temat integracji szkolnej nie znika z tematów konferencji naukowych i podejmowany jest ciągle w publikacjach (będzie też zapewne widoczny w naszym czasopiśmie). Cóż zatem niepokoi i zmusza autorów do aktywności, pomimo tych znacznych postępów i sukcesów?

Wydaje się, że problem tkwi w kierunkach integracji szkolnej, jakie przyjęliśmy, z ich form i realizacji (nie zawsze z tymi kierunkami zgodnymi) oraz z uwarunkowań pozapedagogicznych, jakie tu oddziałują. Pierwsze dotyczy promowania „trudnej” w realizacji idei klas integracyjnych i coraz bardziej powszechnej integracji włączającej, przy „wygaszaniu” innych form alternatywnych i pośrednich. Czu rzeczywiście praktyczna realizacja dwóch możliwości integracyjnych w edukacji (w niektórych regionach przy braku klas integracyjnych sprowadzona do tzw. integracji totalnej) odpowiada potrzebom wszystkich grup niepełnosprawnych dzieci? Gdzie lokują się przykładowo dzieci z lekką niepełnosprawnością z trudnościami adaptacyjnymi do masowej szkoły, gdzie mogłyby uczęszczać osoby z głębszą niepełnosprawnością, które nie radzą sobie w tej szkole, a ich rodzice nie chcieliby skorzystać z oferty SOSW, w jaki sposób wybrać placówkę edukacyjną bez konieczności oddawania dziecka do internatu (zorganizowane bezpłatne dowożenie), czy głębsza dysfunkcja wzroku musi oznaczać wyizolo-

wane z dala od rodziny ośrodki specjalistyczne, dlaczego w szkołach masowych jest tak mało specjalistów z zakresu surdopedagogiki, tyflopedagogiki i specjalistów innych bardziej szczegółowych dyscyplin?

Pytań wiele, wiele też już w literaturze odpowiedzi. Z tych najważniejszych wydaje się wskazanie na zbytnią jednolitość stosowanych rozwiązań edukacyjnych dla dzieci z niepełnosprawnością, ofertę tym bardziej ubogą, im mniej zasobny jest organ prowadzący, odpowiedzialny za finansowanie danej placówki w regionie. Tu mamy zapewne nie tylko Polskę A i B, ale i kolejne stopnie ubóstwa regionów, w których oszczędza się na edukacji niepełnosprawnych (przykładowo w województwie warmińsko-mazurskim w większości powiatów nie powołano żadnej klasy integracyjnej, a te które w statystykach jako takie funkcjonują nie spełniają wymogów rozporządzeń, które ich dotyczą – chodzi głównie o zbyt dużą liczbę dzieci i niezatrudnianie wcale lub pełnym wymiarze nauczyciela wspomagającego).

Wraz z forsowaniem pełnej integracji szkolne pojawiają się coraz częstsze informacje o niepowodzeniach integracyjnych i narastającym niezadowoleniu środowiska pedagogicznego z istniejących form edukacji. Przy czym ile w latach dziewięćdziesiątych, na początku reformy szkolnictwa specjalnego, pedagodzy oponowali z leku przed utratą pracy, pozbawienia statusu nauczyciela szkoły specjalnej, dodatków finansowych, o tyle dzisiaj ich motywy wynikają głównie z negatywnych doświadczeń integracyjnych, w tym również tymi, które wyrażają sami niepełnosprawni i ich rodzice.

W przypadku braku integracyjnych alternatyw w danym rejonie, pod znakiem zapytania staje system diagnozowania potrzeb edukacyjnych, który w zamiarze prowadziłby do wyboru zindywidualizowanej formy nauczania. Poradnia sugeruje zatem nie to, co dla ucznia najlepsze, ale to, co jest dostępne. W przypadku braku klas integracyjnych w powiecie (lub innych form pośrednich) ta opcja może być dla niego wręcz szkodliwa. Dochodzimy nie do optymalnego wyboru, ale wyboru najmniejszego zła. W takiej sytuacji mamy do czynienia z kolejną odsłoną przemocy symbolicznej wobec dziecka niepełnosprawnego, gdzie realizacja idee i koncepcje jednej grupy społecznej (głównie pełnosprawnych urzędników i ekspertów) oraz uwarunkowania pozamerytoryczne (głównie ekonomiczne) dominują nad podstawowymi prawami jednostki do szczęścia, samostanowienia, wyborów i alternatyw, optymalnej edukacji itd. Obowiązkiem pedagogów specjalnych jest zatem (tak jak to miało miejsce w sytuacji diametralnie różnej – izolacji edukacyjnej), by się temu zarówno przeciwstawiać, jak i proponować (postulować) rozwiązania alternatywne, lepsze, oczekiwane przez samych niepełnosprawnych.

4. Rehabilitacja – ku wolności bycia niezintegrowanym

Dwudziesty wiek w pedagogice specjalnej został podporządkowany paradygmatowi rehabilitacyjnemu i terapeutycznemu. Optymalizacji tych procesów podporządkowano formy pracy z ludźmi niepełnosprawnymi, ich efektywność wyznaczał zamysł readaptacji społecznej, włączania w system produkcji, możliwość osiągnięcia „zaprogramowanego” miejsca w środowisku lokalnym, życiu społecznym itd. Inaczej mówiąc, cel i efekt rehabilitacji wyznaczały kwestie praktycznie niezależne od niepełnosprawnego. To czy jego rewalidacja zostanie oceniona pozytywnie, wyznaczały uwarunkowania pozajednostkowe, umiejscowione w życiu społecznym, w grupie, do której go przygotowywano. Adekwatnie niepowodzenie rehabilitacyjne wyznaczał brak adaptacji w środowisku ludzi sprawnych, brak jednostronnie rozumianej integracji, niemożność wykonywania pracy, osiągnięcia samodzielności, której kryteria wyznaczała pełnosprawność itd.

Przełom wieku, wraz z przeobrażeniami społeczno-kulturowymi, zapoczątkował również zmianę paradygmatyczną w pedagogice specjalnej. Zmierzymy ku specjalnej pedagogice emancypacyjnej, w której nadrzędność rewalidacyjna ustępuje samostanowieniu i poszanowaniu faktycznej (a niesterowanej odgórnie) podmiotowości osoby niepełnosprawnej. Służy temu reinterpretacja podstawowych pojęć, celów i zadań dyscypliny. Integracja przestaje być idealistycznym zamiarem bezkrytycznego połączenia dwóch światów, staje się ideą zgodnej koezystencji, w której stopień rewalidacji zaczyna odgrywać rolę drugoplanową. Pierwszoplanowy staje się proces normalizacji, ukierunkowujący działania na otoczenie osobny niepełnosprawnej, zmierzający do optymalizacji zaspokajania jej potrzeb, a nie jej kompetencji. Przejście to w sensie praktycznym oznacza prawo do integracji bez negatywnych następstw. W sensie praktycznym oznacza to również neutralizację „rewalidacyjnego życiorysu” osoby niepełnosprawnej. To zjawisko wprawdzie trudno uchwycić, jednak można przyjąć, że dochodzi do niego po przekroczeniu pewnego nasycenia terapeutycznego w życiu człowieka. Inaczej mówiąc, to co miałyby być w zamiarze przydatne do uzyskania normalności, staje na jej drodze. Przykłady takiej sytuacji znajdziemy zarówno w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym, jak i w pracy z dorosłymi („terapeutyzacja czasu wolnego”, medykalizacja codzienności, rewalidacja zamiast normalności itd.).

Zadaniem pedagogiki specjalnej w opisywanym zakresie będzie zatem znalezienie kompromisu pomiędzy rewalidacją a normalnością w życiu osoby niepełnosprawnej. Warto przy tym dyskutować nad podejmowanym wcześniej wielokrotnie tematem przymusu rewalidacyjnego. Rozróżnienia wymaga zarówno wiek osoby niepełnosprawnej w tych działaniach, jak i stopień i formy aktywizacji rehabilitacyjnej. Inaczej mówiąc, dorosła osoba niepełnosprawna ma nie tylko

prawo do rezygnacji z udziału w procesach integracyjnych, ale i też wybór w formach oddziaływań, jakim jest poddawana, do możliwości całkowitej rezygnacji z nich włącznie.

5. Dorosłość – bez seksu i bez dzieci

Dorosłość osób z niepełnosprawnością to zagadnienie analizowane z różną intensywnością w poszczególnych dyscyplinach pedagogiki specjalnej. W oligofrenopedagogice na nowo odkryto ją w ostatnich kilkunastu latach (po epoce Marii Grzegorzewskiej problemy dorosłości na długo praktycznie zniknęły z podręczników tej dyscypliny, miało to zapewne związek z systemem opieki nad tymi osobami, które spod kurateli pedagogiki specjalnej wieku dziecięcego przechodzili pod opiekę instytucji socjalnych i pomocy społecznej).

W obecnej pedagogice specjalnej mamy do czynienia z istotną różnicą pomiędzy teoretycznymi badaniami nad dorosłością osób niepełnosprawnych a wdrażaniem praktycznych rozwiązań dla tej grupy osób. W najlepszej sytuacji są tu osoby z niepełnosprawnością pozaintelektualną, gdzie ten podział wydaje się najmniej. Tu dzięki akceptacji społecznej najszybciej dochodzi do transmisji idei w praktykę. W coraz mniejszym stopniu budzą zdziwienie ludzi pełnosprawnych związki małżeńskie, posiadanie potomstwa i aktywna praca zawodowa przez osoby głuche, niewidome, z niepełnosprawnością ruchową (por. liczne pozycje A. Korzon, G. Gunii, M. Zaorskiej, B. Szczepankowkiego, J. Kirenko i in.). Z znacznie większymi problemami borykają się osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną, sprzężoną czy autyzmem. Tu zarówno zgoda społeczna przesuwana się wprawdzie w stronę normalizacji warunków życia (por. Kosakowski, Krause, 2005), jednak wyraźnie zatrzymuje się przed takimi atrybutami dorosłości, jak: macierzyństwo, małżeństwo, posiadanie potomstwa, życie seksualne. Liczne publikacje (M. Kościelska, I. Fornalik, K. Nowak-Lipińska i in.) dokumentują przejawy społecznej hipokryzji, funkcjonujących stereotypów i marginalizacji problemów związanych z tymi obszarami. Brak koedukacyjności ośrodków, segregacja fizyczna płci (inne piętra, budynki), opór w realizowaniu nowych koncepcji i skostniałe ustalenia w praktyce pedagogicznej (regulaminy, nieistniejące regulacje i mechanizmy wsparcia związków partnerskich), przekonanie o nadpobudliwości seksualnej tej grupy osób, niezdolności do trwałych związków itd.) stawiają nas poza światem cywilizowanym w tej materii. Okazuje się, że to nie osoba niepełnosprawna nie daje rady sobie z dorosłością, lecz system, jaki na potrzeby opieki nad nią stworzyliśmy. System, w którym brakuje zarówno odwagi i wyobraźni dla promowania samodzielności i autonomii dorosłości, jak i środków dla kosztownych inicjatyw wchodzących w życie, jest niewydolny. Na to nakładają się oczywiście ogólne problemy z seksualnością w Polsce. Trudno oczekiwać społecznej zgody na szeroką antykoncepcję wśród osób niepełnosprawnych, jeśli ta ze

względów religijnych i ideowych jest dyskusyjna. Trudno godzić się na ich macierzyństwo, jeśli nie ma odpowiedzi na pytanie co dalej. Trudno być dorosłym, pozostając w domu rodzinnym. Aż wreszcie trudno wyrażać zgodę na samodzielne zamieszkanie tych osób w związkach partnerskich w sytuacji braku mieszkań socjalnych i pracowników, którzy by te związki na co dzień wspierali. O rozwiązaniach idących jeszcze dalej (seks sponsorowany, terapie seksualne) możemy na dzień dzisiejszy zapomnieć.

Czyż zatem dla dużej części osób z niepełnosprawnością pozostaje dorosłość bez dzieci i bez seksu? I tu widoczne stają się zadania pedagogów specjalnych, jakie w najbliższych latach powinniśmy realizować (kontynuować), m.in. rozwijanie szczegółowych koncepcji i rozwiązań praktycznych, postulowanie ich wdrażania, branie udziału w projektach naukowo-praktycznych promujących nowe formy opieki dla tej grupy osób, neutralizacja społecznych stereotypów w tym zakresie itd.. Należy dążyć krok po kroku ku autonomii dorosłości, ku cywilizowanemu światu, gdzie samo zaspokajanie jest nieobciążone piętnem grzechu, gdzie całujące się osoby z zespołem Downa nie wywołują oburzenia i podejrzeń o patologię, gdzie dziecko ze związku tych osób nie trafia automatycznie do adopcji, gdzie naturalne potrzeby seksu muszą schodzić do rewalidacyjnego podziemia.

6. Pomoc społeczna ...daleko od Warszawy

Problemy pomocy społecznej dla osób niepełnosprawnych podejmowane są w licznych publikacjach pedagogiki specjalnej i dyscyplinach pokrewnych. W nich to znajdziemy zarówno przykłady niedofinansowania pomocy społecznej dla tej grupy osób (szczególnie w ujęciu subiektywnym badanych osób), jak i modele pomocy względnie dobrze funkcjonującej, opartej na działalności MOPS/GOPS-ów, organizacjach pozarządowych, charytatywnych, kościelnych, społecznych itd. Pominę tu zatem analizę czy system wsparcia społecznego wraz z licznymi świadczeniami jest wystarczający, czy też nie, zwrócę natomiast uwagę na dwie inne, w moim mniemaniu, nierozwiązane sprawy. Pierwsza dotyczy zróżnicowania dostępności form i możliwości wsparcia dla osób niepełnosprawnych w zależności od ich miejsca zamieszkania. Przejawy takiego stanu znajdziemy w ogólnopolskich badaniach nad rozprzestrzenianiem się biedy i ubóstwa w postaci tzw. Polski ABC itd. (por. m.in. Marody, 2001). W przypadku niepełnosprawności ta sytuacja kumuluje się, co oznacza, że do strukturalnego bezrobocia i ubóstwa dochodzi oddalenie od ofert wsparcia społecznego (por. badania: Ostrowska, Sikorska, Gąsiarz, 2001; Kawczyńska-Butrym, 2001). Potwierdzają to również najnowsze badania z 2009 roku w rejonie województwa warmińsko-mazurskiego². Wraz

² Badania zespołu KBN (A. Krause, S. Nosarzewska, A. Żyta), opracowanie w trakcie prac redakcyjnych.

z wzrastającą odległością niepełnosprawnych mieszkańców od dużych miast (także powiatowych) spadają realne szanse zarówno udzielania pomocy, jak i starania się o nią. Koncentracja większości specjalistycznych placówek w Olsztynie, brak mobilności, trudności i koszty dojazdu, niewiedza na temat oddalonych form pomocy pozarządowej, przyczyniają się do pogarszania i tak już niekorzystnej sytuacji. Problemem jest również niewielka społeczna mobilność pracowników pomocy społecznej, niemających fizycznej możliwości „wyjścia do ludzi”. Badania z obszaru pedagogiki społecznej potwierdziły wielokrotnie sytuację, gdzie po wsparcie do ośrodków pomocy społecznej zgłaszają się osoby o średnim stanie ubóstwa. Ci natomiast, którzy przekroczyli już pewien jego próg i przy tym są niezaradni, po taką pomoc nawet się już nie zgłaszają.

Drugim istotnym problemem wymagającym szczególnej uwagi pedagogów specjalnych jest tragiczna sytuacja materialna osób niepełnosprawnych intelektualnie i ich rodzin, będąca efektem niezaradności. Mamy bowiem do czynienia z sytuacją, gdzie przy dostatecznych dochodach na członka rodziny ludzie głodują. Do znanego wcześniej zjawiska patologii alkoholizmu doszło wydawanie pieniędzy na łatwo dostępne dobra konsumpcyjne. Klasycznym przykładem jest kilka telefonów komórkowych w rodzinie, antena satelitarna i telewizor plazmowy na ścianie, dojazdy taksówką do SOSW, tak długo na jak długo wystarczają środki, nie należy do rzadkości. Często większość renty socjalnej pochłaniają zobowiązania kredytowe. Ośrodki pomocy społecznej są w takiej sytuacji bezradne. Wysoki dochód na członka w rodzinie wyklucza praktycznie te osoby z ich kręgu zainteresowania. Potrzebna jest zatem instytucja kurateli rodzinnej, pracowników wspierających rodziny niezaradne i to nie tylko w ekstremalnych przypadkach wykroczeń i czynów przestępczych, ale na co dzień i przez całe życie.

W moim mniemaniu poprawa tej sytuacji mogłaby wynikać ze zmiany filozofii rewalidacyjnej w samej pedagogice specjalnej i zmian w systemie pomocy instytucjonalnej. Nie wystarczy bowiem wyedukować osobę niepełnosprawną pod nadzorem pedagogów specjalnych, by dalej po osiągnięciu dojrzałości dalej samodzielnie funkcjonowała. Dla wielu z tych osób potrzebne będzie wsparcie przez całe życie, formy ciągłego doradztwa z możliwością ewentualnej interwencji. Obecny system pomocy społecznej jest do takich zadań nieprzygotowany.

7. Uczelnie wyższe – od akademickości do zawodówki

Problem przygotowania pedagogów specjalnych do zawodu to kolejny obszar badawczy, któremu powinniśmy poświęcić więcej uwagi. Dylemat tkwi po pierwsze w samych zmianach szkolnictwa wyższego, między innymi w wprowadzeniu tzw. systemu bolońskiego i jego różnych interpretacji. Czy w toku trzech lat studiów licencjackich można przygotować do zawodu pedagoga specjalnego w poszczególnych subdyscyplinach; czy skrócenie czasu edukacji przy nadawa-

niu tych samych kwalifikacji nie odbywa się kosztem jakości przygotowania do zawodu; czy podjęto próbę ich rozbitcia na studia dwustopniowe, jak to jest ze studiami drugiego stopnia, czy mają one mieć charakter uzupełniający, czy tak jak to ma coraz częściej miejsce, nadający kolejne kwalifikacje? Przykład specjalności oligofrenopedagogiki nie jest tu zapewne odosobniony. Po trzech latach studiów dyplomowych studenci otrzymują kwalifikacje porównywalne wcześniej ze studiami magisterskimi. Czyż nie dziwi fakt, że studenci na drugim stopniu nie widzą potrzeby kontynuacji specjalności, poszukując kolejnych kwalifikacji, które zwiększyłyby ich szansę na trudnym rynku pracy? Po co studiować „oligo bis” jak twierdzi wielu, gdzie często brak uzgodnień programowych, czy dostępność specjalności dla innych absolwentów wymusza powtarzanie treści z pierwszego stopnia. Taka sytuacja nie jest spowodowana jedynie naprędce improwowanym wprowadzaniem systemu bolońskiego, ale też brakiem spójności rozwoju szkolnictwa wyższego z uchwałami i rozporządzeniami Ministerstwa Edukacji. Przed zmianą systemu przygotowania nauczycieli do pracy ważne by było wyszczególnienie szeregu kwalifikacji, jakie trzeba by było zdobywać na poszczególnych stopniach studiów. Najprostszym byłoby rozróżnienie pedagogiki pracy z dziećmi i dorosłymi, możliwe jednak, że w poszczególnych specjalnościach można by znaleźć inne podziały kwalifikacji. Taka dwustopniowość byłaby zgodna z wymogiem systemu bolońskiego, a jednocześnie usunęłaby kumulację treści specjalistycznych na drugim i trzecim roku studiów licencjackich, której konsekwencją nierzadko jest powierzchowność kwalifikacji. Problemu tego nie zmieni samo rozróżnienie standardów pierwszego i drugiego stopnia. Jeśli pełne kwalifikacje uzyskuje się już po trzech latach studiów, to dwa kolejne wydają się dla wielu zbędne lub mają głównie charakter zdobywania tytułu magistra. Optymalnym rozwiązaniem byłoby zatem przywrócenie studiów magisterskich na kierunku pedagogika specjalna i uzupełnienie ich ewentualnie o przygotowanie przedmiotowe. Osiągnięcie tego wydaje się jednak na dzień dzisiejszy mało prawdopodobne. Wręcz przeciwnie, coraz większa marginalizacja kwalifikacji pedagogów specjalnych na rzecz nauczycieli przedmiotowych, przy ograniczaniu miejsc na kierunku, po którym można podejmować pracę, powodują, że dziećmi niepełnosprawnymi w coraz większym stopniu zajmują się niespecjaliści.

Wiem, że jest to teza kontrowersyjna, jednak na podstawie długoletnich (i to nie tylko moich) doświadczeń wysoce uzasadniona. Od wielu lat starania zwrócenia uwagi ustawodawcy i polityków na ten problem podejmuje Władysław Dykcik. Opis „tej walki” na poziomie ministerialnym (z włączeniem parlamentarzystów i Marszałka Sejmu RP włącznie) znajdziemy w jego licznych publikacjach i wystąpieniach. Niestety, jak dotąd, dobro dziecka niepełnosprawnego przegrywa z wizją Ministerstwa Edukacji. W czym tkwi zatem problem? Wydaje się, że głównie w mylnych przesłankach, którymi posługuje się ministerstwo. Papierowo-

wa argumentacja za biurka ma pozory poprawności. Zakładając bowiem, że studia przedmiotowe kończą nie tylko specjaliści z zakresu matematyki, polskiego, fizyki, geografii, przyrody itd., ale dobrzy pedagodzy rozumiejący nowe paradygmaty tej dyscypliny, zorientowani w psychologii rozwojowej dziecka, w najnowszej dydaktyce i metodyce nauczania itd., można mniemać, że dziecko znajdzie się w dobrych rękach. Idąc dalej, przyjmując, że studia podyplomowe z zakresu poszczególnych dyscyplin pedagogiki specjalnej dołożą do tego nie tylko dobrą znajomość problematyki niepełnej sprawności, ale i umiejętność pomocy, wsparcia i edukacji dziecka niepełnosprawnego, można przypuszczać, iż argumenty W. Dykcika i podobnych mu niezadowolonych profesorów, są nie tylko niezasadne, ale mają chronić kasę pedagogów specjalnych. W tej „teoretycznej filozofii” osoby z poza środowiska, niezorientowane w praktyce edukacyjnej i zawilej materii niepełnosprawności rzeczywiście pytają, o co temu Dykcikowi chodzi.

Niestety Panie Profesorze przyznanie Panu (nam) racji mogłoby spowodować kaskadowy upadek edukacyjnych absurdów, na które nikt chyba w ministerstwie nie jest gotów. Po pierwsze, musiano by przyznać, że pośpieszna likwidacja pięcioletnich studiów magisterskich z zakresu pedagogiki specjalnej (i zapewne innych dyscyplin była błędna, a przynajmniej nieprzygotowana). Po drugie, odkryto by, że nauczyciele przedmiotowi nie mają *de facto* kwalifikacji pedagogicznych tylko nauczycielskie³. W licznych krajach Unii Europejskiej treści pedagogiczne i psychologiczne na kierunkach nauczycielskich zajmują do 50% zajęć w całym toku studiów, a jak jest u nas? Brak tu miejsca na szczegółową analizę, jednak przyjęcie wartości 10-15% przy praktycznej ich „nieistotności” dla całokształtu studiów wydaje się zbliżone do stanu faktycznego. Badania niewydolności polskiej szkoły i kondycji profesji nauczycielskiej (liczne teksty M. Dudzikowej, D. Gołębnik, D. Klus-Stańskiej, Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego i in.) nie pozostawiają wątpliwości, mamy źle przygotowanych nauczycieli, a część z nich nie powinna w ogóle być dopuszczona do pracy z dziećmi.

Trzecim powodem oporu przed argumentacją pedagogów specjalnych byłaby konieczność przyznania się do niewydolnego i patologicznego systemu studiów podyplomowych/kursów kwalifikacyjnych. Praktyczne zrównoważenie kwalifikacji, jakie one nadają do poziomu wcześniejszych studiów magisterskich i obecnych licencjackich, czyni wieloletnie studiowanie zagadnień niepełnosprawności zbędnym. System dwutygodniowych zjazdów i 10-godzinnych zajęć, wypaczony w wielu przypadkach konsekwencjami komercjalizacji i konkurencją ofert (niesolidność i skracanie zajęć, fikcyjność trzeciego semestru, zaliczeń i egzaminów, brak kontaktu z placówkami specjalnymi), przyczynia się do nadawania fikcyjnych umiejętności przy pełnych kwalifikacjach. W jaki sposób ministerstwo

³ Odwrotna sytuacja, gdzie absolwentom pedagogiki odmawia się kwalifikacji pedagogicznych, myląc je przy tym z typowymi kwalifikacjami nauczycielskimi.

mogłoby ponadto wytłumaczyć, że niektórzy studenci (zapewne świetni specjaliści danego przedmiotu) mają problemy operowania podstawowymi pojęciami pedagogicznymi, a poznanie problematyki wychowania i edukacji dziecka niepełnosprawnego jest dla nich praktycznie nieosiągalne. Czy trudno zrozumieć, że praca z dzieckiem niepełnosprawnym to nie tylko czysty proces nauczania lecz umiejętności wychowania, kontaktu, wsparcia, rozpoznania problemów itd., których nie jesteśmy w stanie nabyć nawet na poprawnie poprowadzonych studiach podyplomowych. Pomoc dziecku niepełnosprawnemu Panowie urzędnicy to nie wyuczenie schematów dydaktycznych i realizacja ministerialnych rozporządzeń, to nie kwestia wspólnej podstawy programowej, mniejszych wymogów to przede wszystkim znajomość dziecka niepełnosprawnego. Jaka jest ta znajomość u studentów, którym praktyki zastąpiono filmami poglądowymi, którzy niepełnosprawnych widują jedynie w telewizji, a w kontaktach z nimi się ich po prostu boją. Jak wreszcie zastąpić u „niedzielnych studentów” ich potoczne wizje niepełnosprawności, stereotypy, którymi się posługują, jak przekonać ich w trybie przyspieszonym do nowoczesnej filozofii niepełnosprawności, opartej na nowych paradygmatach pedagogiki specjalnej, do których trudno dojść studentom przez trzy lata specjalistycznych studiów. Aż wreszcie, jak przekonać „konstruktorów rozporządzeń”, że niepełnosprawność niepełnosprawności nierówna, że absolwent kursu kwalifikacyjnego z oligofrenopedagogiki (studiów podyplomowych) może nie mieć pojęcia o dziecku z niedosłuchem, niedowidzącym, zespołem Aspergera, ADHD, niepełnosprawnościami sprzężonymi itd., mimo że ma kwalifikacje, by te dzieci nauczać np. w klasie integracyjnej.

Reasumując ten wątek można powiedzieć, że teoretycznie w odpowiedziach na postulaty pedagogów specjalnych ministerstwo ma rację, w praktyce jesteśmy jednak świadkami wielkiego edukacyjnego i rehabilitacyjnego skandalu! Do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi dopuszczono wysoce wykwalifikowanych laików niemających często pojęcia o problematyce niepełnosprawności. Rozwiązaniem pozostaje zmiana przepisów edukacyjnych skoordynowana ze zmianą systemu kształcenia pedagogów specjalnych, w tym nauczanie wybranego przedmiotu. Studia podyplomowe z zakresu pedagogiki specjalnej powinny być zróżnicowane, te nadające kwalifikacje powinny być wyłącznie dla absolwentów kierunku pedagogika specjalna, dla pozostałych powinny one mieć charakter uzupełniający. Mogę zatem jeszcze raz przyłączyć się do postulatów Władysława Dykcika – usiadzemy i porozmawiajmy. Zrezygnujmy z wirtualnych ekspertów, konsultacji w środowisku, o których nikt nie słyszał, zasłaniania się rozporządzeniami o wątpliwej skuteczności. Połączmy wreszcie działania dwóch ministerstw, i to nie w proporcjach dwóch pracowników nauki i dwudziestu czterech nauczycieli praktyków (nazwa komisji znana autorowi tekstu), lecz naprawdę zrówno-

ważone grono, z różnych ośrodków naukowych i akademickich. Pedagodzy specjalni z wyborem takiego grona nie mieliby najmniejszych problemów.

Odpowiedzi wymaga również kwestia „akademickości” wykształcenia uniwersyteckiego. Czy idea studiowania jest jeszcze do pogodzenia z wymogami zawodowymi standardów kształcenia i przygotowania do zawodu? Możliwe, że dwustopniowość kształcenia i konkurencja w dostarczaniu studentom jak największej „ilości papierowych kwalifikacji” sprowadzi uniwersyteckie kształcenie nauczycieli do poziomu wyższej szkoły zawodowej. Taka sytuacja nie pozostanie dla uczelni bez konsekwencji, szczególnie w kwestii przygotowania kadry akademickiej. W wielu przypadkach trudno pogodzić doświadczenie i kontakt z praktyką pedagogiczną z wymogami zdobywania kolejnych stopni naukowych. Wprowadzenie w wielu uczelniach regulacji, po których nie ma możliwości zatrudniania starszych wykładowców, a z adiunktami po dziewięciu latach rozwiązuje się umowę o pracę, może powodować odejścia doświadczonych pedagogów specjalnych. Presja habilitacji dla wszystkich niekoniecznie musi doprowadzić do poprawy jakości kształcenia uniwersyteckiego. Niezdolność uczelni wyższej do kompromisu pomiędzy teorią a praktyką pedagogiczną, do planowego zróżnicowania swoich zasobów kadrowych może jedynie prowadzić do tego, że będziemy mieli wprawdzie więcej, ale coraz słabszych profesorów i młodą kadre bez niezbędnych umiejętności przygotowania praktycznego.

8. Koniec pedagogiki specjalnej?

Opisywana marginalizacja pedagogów specjalnych przy pracy z dziećmi niepełnosprawnymi w stopniach lekkich (miejmy nadzieję, że przejściowa) nie oznacza, że ta dyscyplina straci sens swego istnienia, pomocy i wspierania ludzi z różnymi rodzajami dysfunkcji. Wizje usunięcia przyczyn niepełnosprawności poprzez osiągnięcia współczesnej medycyny i techniki wydają się nazbyt optymistyczne. Usunięciu wielu czynników powodujących niepełnosprawność w okresie prenatalnym, postępowi medycyny i diagnostyki, towarzyszy coraz dalej idące wczesniactwo, późniejsze macierzyństwo i starzenie się społeczeństwa. Niepełnosprawność będzie nam zatem towarzyszyć przez kolejne pokolenia, przy czym można wręcz wykazać, iż rola i zakres wsparcia, jakie osoby nią obarczone potrzebują, będzie wzrastać. Komplikacja życia społecznego i coraz większe aspiracje i możliwości osób niepełnosprawnych by w nim uczestniczyć, otwiera nowe obszary działania i zadania dla pedagogów. Towarzystwo w dorosłości, doradztwo zawodowe, wsparcie rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym, rodzin zakładanych przez samych niepełnosprawnych, problemy starzenia się itd. to tylko niektóre z obszarów, gdzie pedagogów specjalnej nie powinno zabraknąć.

Pozostaje jedynie sama kwestia nazwy. Możliwe, że pomimo tradycji powinniśmy zrezygnować z terminu *pedagogika specjalna* (argumenty za tradycyjną

terminologią znajdziemy w J. Pańczyk, 2006). Zlikwidowano specjalne szkoły, świadectwa, ośrodki, czas może by zlikwidować terminy specjalnych potrzeb, edukacji a nawet pedagogiki. Pierwszy powód, by tak zrobić, jest znany i wynika z kontekstów naznaczających. Dodam jedynie, że tradycja w tym przypadku niekoniecznie musi kojarzyć się z osiągnięciami dyscypliny, jakie niewątpliwie były. Tu niejako z zewnątrz może ona akcentować to, od czego koniecznie chcielibyśmy odejść, m.in. od hermetycznych szkół specjalnych, wyizolowanych ośrodków, tradycjonalizmu w postrzeganiu człowieka niepełnosprawnego, form pracy z nim itd. Powód drugi wydaje się nawet bardziej istotny i wynika ze zmiany paradygmatycznej w dyscyplinie. Chodzi o przesunięcie akcentu jej działań z tego, co specjalne na to, co w każdym człowieku normalne. Inaczej mówiąc dziecko niepełnosprawne ma przede wszystkim typowe potrzeby wychowawcze, edukacyjne, emocjonalne, poznawcze itd., które jedynie bardziej lub mniej ulegają zmianom pod wpływem dysfunkcji. Specjalna pedagogika „uspecjalnia” swoich klientów, a przecież walczymy właśnie, by tak już nie byli traktowani. Pedagodzy specjalni nie są nimi dlatego, że zajmują się specjalną materią, ale że muszą znaleźć specjalne metody i formy pracy/pomocy ludziom obciążonym niepełnosprawnością. To niepełnosprawność powinna stać się kluczowym pojęciem dyscypliny. Termin *pedagogika niepełnosprawności* broni się zatem nie tylko merytorycznie lecz również odzwierciedla najnowsze przemiany paradygmatyczne w naszej dyscyplinie.

Zakończenie

Pedagogika niepełnej sprawności, „nowe” już się zaczęło

Niektóre dyskusje mają to do siebie, że zostają wyprzedzone przez fakty, które czynią je po części bezprzedmiotowymi. Po części mamy taką sytuację w tym, co nazywamy jeszcze pedagogiką specjalną. Rozszerzają się obszary problemów i badań tej dyscypliny, niepełnosprawność aktywnie wkracza w życie publiczne, a ludzie nią obciążeni chcą aktywnie żyć i „normalnie” funkcjonować. Rośnie zatem zapotrzebowanie na formy wsparcia społecznego, ochrony i doradztwa w zakresie wcześniej niespotykanym. Rozwój dyscypliny w ostatnich dwudziestu latach dowodzi, iż pomimo pewnych opóźnień teoretycznych, dydaktycznych i terminologicznych, pomimo realizacji dyskusyjnych koncepcji rozwiązań praktycznych, przeszliśmy w przyspieszonym tempie fazy rozwoju, które dokonywały się przez dziesięciolecia w krajach zachodnioeuropejskich. Jesteśmy świadkami i uczestnikami zarazem zmiany paradygmatycznej pedagogiki specjalnej w pedagogikę niepełnej sprawności. Zatem „nowe” już się zaczęło! Sprawy jedynie, by podążało w korzystnym dla ludzi niepełnosprawnych kierunku.

Bibliografia

- Bleszyńska K. (2001), *Niepelnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*, Warszawa
- Dykcik W. (2001), *Normalizacja życia osób niepełnosprawnych – aktualny problem społeczny okresu transformacji*, [w:] A. Maciarz, Z. Janiszewska-Nieścioruk, H. Ochoczenko (red.), *Człowiek niepełnosprawny w rodzinie i w środowisku lokalnym*, Zielona Góra
- Fukujama F. (2004), *Koniec człowieka*, Warszawa
- Gotubiew M. (2002), *Różnorodność potrzeb ucznia niepełnosprawnego intelektualnie – możliwości ich zaspakajania w klasie integracyjnej*, [w:] E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*, Olsztyn
- Gotubiew M., Krause A. (2008), *Szkolnictwo specjalne – krajobraz po reformie*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2
- Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E. red. (1997), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Warszawa
- Kosakowski Cz. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń
- Krause A. (2000), *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*, Kraków
- Kawczyńska-Butrym Z. (red.) (2001), *Problemy opieki i środowiska życia osób niepełnosprawnych*, Olsztyn
- Ostrowska A. (1997), *Postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do osób niepełnosprawnych*, [w:] A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys, (red.), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Warszawa
- Ostrowska A, Sikorska J., Gąsiarz B. (2001), *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Warszawa
- Otrębski W. (2001), *Osoby z upośledzeniem umysłowym w sytuacji pracy*, Lublin
- Pańczyk J. (2006), *Forum pedagogów specjalnych*, Łódź
- Rutkowiak J., Krause A. (2009), *Obszary społecznej marginalizacji – niepełnosprawność*, Olsztyn
- Rzeźnicka-Krupa J. (2007), *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków
- Schuchardt E. (1987), *Schritte aufeinander zu*, Bad Heilbrunn
- Żółkowska T. (2004), *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Szczecin

Theoretical and empirical problems of special education – redrawing problematic areas

Current problems appearing in the academic discourse of special education appear to be rooted in the socio-cultural dynamics, progress of civilization, as well as changes in the general perception of disabilities. More new tasks for special education, through this discourse, are being identified from the intersections of these subject areas. In this paper I am trying to present a detailed analysis of the problematic areas, as well as identifying the questions special education discourse has to answer. I intend to address the change in the common perception of social integration, as well as redefining the role of rehabilitation and care in the daily life of the disabled community. In the final analysis I will explore the paradigm change in special education discourse from a more open and emancipatory perspective.