

# Katarzyna Parys

---

## Zakres oddziaływań współczesnej pedagogiki specjalnej na tle dotychczasowych przemian

---

Niepełnosprawność nr 5, 22-50

---

2011

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Katarzyna Parys

## **Zakres oddziaływań współczesnej pedagogiki specjalnej na tle dotychczasowych przemian**

Poszukując informacji pozwalających określić zakres oddziaływań pedagogiki specjalnej, poddałam analizie definicje tej nauki, zamieszczone w literaturze przedmiotu (Doroszewska 1981; Kirejczyk 1981; Lipkowski 1981; Sękowska 1982, 1998b; Sowa 1982; Kosakowski 1998; Dykcik 1997b, 2005). W wyniku przeprowadzonych działań wytypowałam cechy pedagogiki specjalnej, które są szczególnie często i mocne podkreślane, a zatem można je potraktować jako podstawowe atrybuty, jako osiowe wyznaczniki tej dyscypliny naukowej. Na podstawie analizowanych źródeł należy stwierdzić, że pedagogika specjalna, to:

- jeden z podstawowych działów pedagogiki ogólnej;
- nauka teoretyczna i praktyczna;
- nauka odnosząca się do osób odbiegających od normy psychofizycznej, a przez to wyodrębniających się z ogólnej populacji, stanowiących podmiot oddziaływań pedagogiki specjalnej;
- nauka, której przedmiotem są specyficzne oddziaływania podejmowane wobec osób z odchyleniami od normy psychofizycznej;
- nauka budująca teorię, stanowiącą bazę dla subdyscyplin, zajmujących się poszczególnymi rodzajami niepełnosprawności;
- forma kształtowania świadomości społecznej.

Przywołane informacje dają wstępny obraz zakresu pedagogiki specjalnej. Uczynię je wyznacznikami rozważań prowadzonych w dalszej kolejności.

### **Pedagogika specjalna jako dział pedagogiki ogólnej**

Pedagogika specjalna, z racji swego pokrewieństwa z pedagogiką ogólną, zajmuje się zagadnieniami, które ta druga wyznacza, w pełni respektując jej cele, zadania, zasady i metody (Dykcik 2005). Kluczowym pojęciem dla pedagogiki jest pojęcie wychowania, któremu ostatnimi laty mało miejsca i uwagi poświęca się w problematyce kształcenia specjalnego. Na fakt ten zwrócili uwagę Czesław Ko-

sakowski i Amadeusz Krause (2004), w przedmowie do trzeciego tomu *Dyskursów Pedagogiki Specjalnej*, pisząc: „Namysłu wymaga również wyeksponowanie wychowania. Widzimy potrzebę szerszej dyskusji nad wychowaniem w kształceniu specjalnym. Nierzadko bowiem zakłada się, iż wychowanie realizuje się przez rewalidację i nauczanie. Po części niewątpliwie tak. Ale takie podejście nie wystarcza (...)” (tamże, s. 8). Kontynuując w kolejnej pracy swoje spostrzeżenia, Amadeusz Krause (2010) przestrzega przed utożsamianiem wychowania ze skutecznymi zabiegami korekcyjnymi i równocześnie stwierdza, że „kryzys wychowania (...) wynika w pedagogice specjalnej głównie z faktu, że o nim się nie mówi” (tamże s. 91). Również Władysław Dykciak (2005) zwraca uwagę, że zagadnienia, takie jak: wychowanie, nauczanie, kształcenie, które powinny być szczególnie istotne dla pedagogów, pozostają obecnie na dalszym planie zainteresowań badawczych. Pedagodzy specjaliści coraz częściej eksplorują problemy, które są bliższe orientacjom teoretycznym i metodologicznym stosowanym w naukach społecznych. Jeśli już podejmowane są zagadnienia kształcenia, wszechstronnego rozwoju, to częściej jest mowa o działaniach terapeutycznych i rehabilitacyjnych niż tych, które są związane z wychowaniem, kształtowaniem osobowości, rozwijaniem cech kierunkowych. Wychowanie straciło znacznie na popularności, zostało zepchnięte na boczny tor, zastąpione (o ile można wychowanie czymkolwiek zastąpić) różnorodnymi działaniami terapeutycznymi. Jan Pańczyk (2002) stwierdził wręcz, że „pedagogika specjalna terapiami stoi”. Zakłócona równowaga pomiędzy opiekuńczymi, wychowawczymi, rewalidacyjnymi i edukacyjnymi elementami pedagogiki specjalnej, skłoniła Amadeusza Krause (2005) do postawienia pytania: „w jakim stopniu pedagog specjalny pozostaje pedagogiem – wychowawcą, a w jakim pedagogiem – rewalidatorem – terapeutą?” (tamże, s. 226). Po części odpowiedź na to pytanie znajdziemy w opracowaniu Jana Pańczyka (2008), który pisze: „Fakt, że wspomniane standardy nauczania [*standardy nauczania na kierunku pedagogika specjalna* – wyjaśnienie K.P.] przewidują w programach kształcenia obowiązkową wiedzę i umiejętności z obszaru «podstawowych terapii» (...), nie sprawia, że pedagodzy specjaliści stają się automatycznie terapeutami. Wiedza i umiejętności z obszaru terapii, zdobyte w trakcie studiów na kierunku pedagogika specjalna, mają służyć absolwentom w postępowaniu przede wszystkim profilaktycznym, a w razie konieczności – interwencyjnym, analogicznie jak to czyni – w obszarze medycyny «pogotowie ratunkowe»” (tamże, s. 22).

Dyskwalifikowanie wychowania, nie tylko z obszaru pedagogiki specjalnej, ale również pedagogiki ogólnej i wprowadzanie w jego miejsce innych propozycji oddziaływań, skłoniło Heliodora Muszyńskiego (2000) do ustalenia relacji zakresowych pomiędzy psychoterapią i wychowaniem, do próby wskazania różnic i podobieństw pomiędzy tymi dwoma formami interwencji w rozwój jednostki. Autor zwraca uwagę, iż psychoterapia nabiera coraz większego znaczenia, staje się

wręcz modna, natomiast wychowanie bywa kwestionowane, postrzegane jako zbędne, nieuprawnione, a nawet szkodliwe. Określenia, które coraz częściej pojawiają się w miejsce pojęcia „wychowanie”, to „edukacja”, „socjalizacja” czy też „wspomaganie rozwoju”. Jako powód inwazji psychoterapii w życie społeczne, Autor podaje nasilanie się trudności życiowych doświadczanych przez ludzi, a w przypadku dzieci i młodzieży wskazuje nade wszystko na trudności wychowawców (rodziców i nauczycieli) w postępowaniu z wychowankami. Analiza współczesnych założeń psychoterapii i wychowania, pozwoliła na ustalenie, iż obydwie działania wykazują wyraźną bliskość koncepcyjną. Zbieżny jest przedmiot oddziaływań psychoterapii i wychowania, a także sposób postępowania interwencyjnego. Pewna różnica dotyczy procesów, na których opierają się obydwie działania. Podstawą psychoterapii jest personalizacja, natomiast wychowanie opiera się na enkulturacji. Jak zauważa Heliodor Muszyński (2000), przywołane rozróżnienie nie jest do końca oczywiste. Normy zewnętrzne stanowiące wyznacznik wychowania, z czasem podlegają bowiem internalizacji i stają się wewnętrznymi regulatorami funkcjonowania jednostki, co jest istotną właściwością psychoterapii. Zasadnicza różnica, występująca pomiędzy omawianymi formami interwencji w rozwój jednostki, dotyczy miejsca i roli wartości w życiu człowieka. Proces wychowania opiera się na obiektywnych, społecznie akceptowanych wartościach, które stanowią czynnik normatywny, mający regulować postępowanie ludzkie. W psychoterapii wyznacznikiem działań człowieka jest natomiast auto-kreacja, samosterowność, integracja wewnętrzna.

Zastanawiając się nad ilością pedagogiki w pedagogice specjalnej, nie dążę do nakreślenia sztywnych ram, które bezwzględnie wyznaczą zakres oddziaływań analizowanej dyscypliny naukowej. Wydaje się, że ograniczanie pedagogiki specjalnej do teorii i praktyki wychowania jednostek upośledzonych (por. Kirejczyk 1981, s. 142; Lipkowski 1981, s. 7) byłoby dzisiaj nieporozumieniem, nie odpowiadałoby dotychczasowym osiągnięciom i nie sprzyjałoby dalszemu rozwojowi tej nauki. Na przestrzeni lat, pedagogika specjalna rozszerzyła bowiem zakres swych oddziaływań, zarówno w układzie pionowym (wiek), jak i poziomym (rodzaje i stopnie niepełnosprawności, sfery funkcjonowania). Pomimo tych zmian, pedagogika specjalna nadal jest przede wszystkim pedagogiką. Można zatem stwierdzić, że unikanie podstawowych zagadnień pedagogicznych i przesadne uciekanie w inne obszary zainteresowań, nie sprzyja doskonaleniu tej dyscypliny naukowej i kształtowaniu jej tożsamości.

Drugim członem nazwy rozważanej nauki jest przymiotnik „specjalna”, sugerujący konieczność dostosowania wskazań i rozwiązań pedagogiki ogólnej do potrzeb i możliwości osób odbiegających od normy rozwojowej. Odstępstwo od normy może być dwukierunkowe, może przybierać postać ujemnych lub dodatnich odchyłeń rozwojowych. Pomimo że w podręcznikach pedagogiki specjalnej

wspomina się o zjawisku supranormy i subnormy, faktyczne działania są realizowane głównie w odniesieniu do osób wymagających wsparcia i opieki z powodu odchyłeń ujemnych. Generalnie pojęciami, które nade wszystko są kojarzone z pedagogiką specjalną, z obszarem jej zainteresowań i działań, są pojęcia upośledzenie, niepełnosprawność, wady, braki, przeszkody utrudniające lub wręcz uniemożliwiające tzw. normalne funkcjonowanie.

## **Pedagogika specjalna jako nauka teoretyczna i praktyczna**

Ponieważ w obrębie pedagogiki specjalnej można wskazać działania teoretyczne i praktyczne, rodzi się pytanie o współbrzmienie tych dwóch kierunków, o zgodność ich zakresu. Tak jak w wielu innych obszarach działalności człowieka, tak i w pedagogice specjalnej nie ma całkowitej harmonii pomiędzy teorią i praktyką. Jednym z powodów takiego stanu rzeczy jest wyraźna różnica, dotycząca czasu zaistnienia teorii i praktyki wspomnianej dyscypliny, a w zawiązku z tym odmienna liczba doświadczeń. Praktyka pedagogiki specjalnej ma znacznie dłuższą historię niż teoria. Bezpośrednie działania pomocowe wobec osób niepełnosprawnych podejmowano w czasach, gdy pedagogika specjalna jako nauka jeszcze nie istniała. Jej wyodrębnienie i nazwanie<sup>1</sup> nastąpiło dopiero w drugiej połowie XIX wieku (Lipkowski 1981; Sękowska 1998a).

Jak zauważa Zdzisław Bartkowicz (2001), wygłaszanie poglądu, że teoria pedagogiczna rozmija się z praktyką jest powszechne i stało się poniekąd swoistą tradycją. Równocześnie wspomniany autor podkreśla, że fakt wyprzedzania praktyki pedagogicznej przez teorię jest czymś naturalnym, a nawet pożądanym. „Gdyby (...) aksjologia pedagogiczna miała być wiernym odbiciem rzeczywistości, straciłaby wówczas sens. (...) Warstwa sądów wartościujących w pedagogice zawsze będzie trochę «na wyrost» w stosunku do rzeczywistości wychowawczej, ponieważ to założone cele wyznaczają kierunek działań, są kreatywne względem tego co robimy. (...) Teoria pedagogiczna «uszyta» na miarę tego co jest, byłaby w istocie reaktywna, siermiężna i ogólnie pesymistyczna” (tamże, s. 149).

Wyprzedzanie teorii przez praktykę ma miejsce nie tylko wówczas, gdy zgłaszane są dalekosiężne cele i założenia niemożliwe do zrealizowania od zaraz, bądź takie, które nigdy nie staną się w pełni rzeczywistością, ponieważ są nazbyt idealistyczne. Powodem wspomnianego rozdźwięku jest również niezrozumienie koncepcji teoretycznych, w momencie, gdy one się pojawiają. Przykładem sytuacji tego rodzaju może być współczesne odczytywanie dawnych myśli Marii Grzegorzewskiej, myśli, które wcześniej nie były w pełni rozumiane, a zatem nie

<sup>1</sup> Pierwotnie, pedagogika specjalna w Polsce i innych krajach europejskich była nazywana pedagogiką leczniczą. Termin ten miał podkreślać terapeutyczne oddziaływania i metody pracy, łączność pedagogiki z medycyną i konieczność współpracy z lekarzem (M. Grzegorzewska 1964).

próbowano ich nawet wdrażać do praktyki pedagogicznej. Przykładowo, twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej podkreślała, iż każdy człowiek – poza piętą achillesową – posiada punkt archimedesowy. Przesłanie to można potraktować jako podstawową właściwość poprawnej diagnozy, określanej obecnie jako diagnoza pozytywna. Tymczasem przez wiele lat, nie tylko w praktyce, ale również w teorii, koncentrowano się niemal wyłącznie na niedoskonałościach, brakach, utrudnieniach, zaburzeniach osób niepełnosprawnych, pomijając ich możliwości, zasoby, mocne strony funkcjonowania. Przywołany przykład powinien skłaniać do refleksyjnego odczytywania prac napisanych przed laty, wsłuchiwania się w słowa, które często nie straciły na aktualności, a mało tego, dopiero teraz tak naprawdę mogą być zrozumiane, ponieważ ich autorzy wybiegali myślą poza ramy epoki, w której żyli i tworzyli.

Niezgodność pomiędzy teorią i praktyką pedagogiczną nie musi polegać wyłącznie na wyprzedzaniu praktyki przez teorię, lecz może mieć zupełnie odwrotny charakter. Na ten drugi rodzaj niezgodności zwraca uwagę Władysław Dykcik (2005), pisząc, że dzięki zaangażowaniu liderów „praktyka w dziedzinie pedagogiki specjalnej zawsze zmieniała się szybciej niż jej myśl i wiedza teoretyczna, nadając przestarzałym teoriom miano nieużytecznych, zaś teoriom nowym – społeczny impuls do ich twórczego rozwoju i doskonalenia” (tamże, s. 57). Z całą pewnością rolę liderów, którzy przez wprowadzane modyfikacje w praktyce pedagogiki specjalnej inicjują wiele zmian w zakresie jej teorii, często sprawują rodzice dzieci niepełnosprawnych. To oni, dysponując ogromną motywacją do wprowadzania ulepszeń w procesie rehabilitacji, wierząc w celowość podejmowanych działań, nie rezygnując z wysiłku pomimo pojawiających się trudności, nierzadko zmuszają teoretyków do dostrzegania nowych zjawisk, nazywania ich, szukania rozwiązań, które znajdą odpowiednie opracowanie.

## **Podmiot pedagogiki specjalnej**

Jedno z ważniejszych pytań, które pozwala dookreślić zakres oddziaływań pedagogiki specjalnej, to pytanie o podmiot. Kto jest w centrum uwagi pedagogiki specjalnej? Komu nauka ta poświęca rozważania teoretyczne i z myślą, o kim podejmuje praktyczne działania?

Pedagogika specjalna obejmuje swą uwagę osoby odbiegające w różnym stopniu od normy psychofizycznej. W tradycyjnym ujęciu pedagogika specjalna ograniczała swoje zainteresowania do osób nieosiągających normy rozwojowej, wykazujących braki, utrudnienia w funkcjonowaniu psychospołecznym, w adaptacji do warunków środowiskowych. Jak wskazują Anna Mirkowska-Mankiewicz i Grzegorz Szumski (2008), ten sposób ujmowania zagadnienia był obecny „przynajmniej do początku lat osiemdziesiątych XX wieku” (tamże s. 323). Dopiero

w późniejszym okresie zwrócono również uwagę na zjawisko pozytywnych odchyłeń od normy, na potrzebę odpowiednich oddziaływań pedagogicznych, nie tylko wobec dzieci wykazujących nieprawidłowości rozwojowe, ale również wobec tych, które ujawniają szczególne zdolności. Spostrzeżenie to stało się „podstawą do wyróżnienia w pedagogice specjalnej dwóch jej kierunków: pedagogiki upośledzonych oraz pedagogiki uzdolnionych i utalentowanych” (Kirejczyk 1981, s. 159). Dostrzeżenie specyfiki funkcjonowania i potrzeb jednostek wykazujących dodatnie odchylenia od normy, nie spowodowało jednak, iż zakres oddziaływań pedagogiki specjalnej uległ faktycznie poszerzeniu. We współczesnej polskiej pedagogice specjalnej współwystępują bowiem dwa stanowiska. Zwolennicy pierwszego ograniczają swoje zainteresowania do zagadnień osób funkcjonujących poniżej normy, podczas gdy zwolennicy drugiego, poza osobami o zaburzonym rozwoju, włączają do populacji stanowiącej podmiot zainteresowań pedagogiki specjalnej, osoby z wybitnymi zdolnościami (Mirkowska-Mankiewicz, Szumski 2008). Dział pedagogiki specjalnej, zajmujący się problematyką osób wybitnie zdolnych, nie zyskał dotychczas równoległej rangi do tej, jaką posiadają działy zajmujące się zagadnieniami osób niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie. Zarówno teoretyczne opracowania, jak i praktyczne przedsięwzięcia pedagogów specjalnych, poświęcone jednostkom wybitnie zdolnym, nie są bogate, a na tle innych działań można nawet mówić o zaniedbaniach w tym zakresie. Władysław Dykcik (2005) stwierdza, że powodem braku zagadnień związanych z kształceniem dzieci wybitnie zdolnych w polskiej pedagogice specjalnej, jest najprawdopodobniej przekonanie, że „rozwijanie wszelkich uzdolnień powinno odbywać się w każdym ogólnodostępnym systemie szkolnym (...) Powinno dotyczyć wszystkich uczniów” (tamże, s. 61). Niestety, ten niewątpliwie słuszny postulat, rzadko znajduje zastosowanie w praktyce szkolnej, na co również zwraca uwagę przywołany autor.

Wyrażną przesłanką, która powinna mobilizować pedagogów do intensyfikacji działań sprzyjających wzmocnieniu predyspozycji uczniów obdarzonych wybitnymi zdolnościami, jest Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 roku *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. Nr 228, poz. 1487). Wśród 11 grup uczniów wykazujących specjalne potrzeby edukacyjne<sup>2</sup>, a więc szczególnie predestynowanych do korzystania z odpowiedniego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, wymieniani są uczniowie wybitnie uzdolnieni. Zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa oświatowego, dla ucznia zakwalifikowane-

<sup>2</sup> Do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych zaliczani są uczniowie: niepełnosprawni, niedostosowani społecznie, zagrożeni niedostosowaniem społecznym, szczególnie uzdolnieni, przejawiający specyficzne trudności w uczeniu się, z zaburzeniami komunikacji językowej, chorzy przewlekłe, będący w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, doświadczający niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbani środowiskowo, wykazujący trudności adaptacyjne.

go do tej grupy, powinna być opracowana Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia (KIPU) oraz Plan Działań Wspierających (PDW)<sup>3</sup>. Niewątpliwie nowe regulacje prawne mogą przyczynić się do postępu w teorii i praktyce związanej z kształceniem uczniów szczególnie uzdolnionych. Polityka oświatowo-społeczna i ekonomiczna narzuca bowiem w pewnym stopniu tempo i nadaje kierunek rozwoju pedagogiki, w jej wymiarze teoretycznym i praktycznym. Aby wprowadzane zmiany nie miały jednak wyłącznie charakteru postulatycznego i deklaracyjnego, musi zaistnieć kilka niezbędnych elementów. Nade wszystko, konieczne są odpowiednie kompetencje pedagogów i sprzyjające warunki organizacyjne. Uczeń, który z racji wybitnych uzdolnień wymaga indywidualnego wsparcia, uzyska je tylko wówczas na terenie placówki oświatowej, gdy pedagog będzie chciał i będzie potrafił dostrzec szczególne predyspozycje, przeprowadzi wielozakresową diagnozę, opracuje właściwy system działań wspierających i będzie miał odpowiednie warunki, umożliwiające wdrożenie zaplanowanych przedsięwzięć w praktykę edukacyjną. Dotychczasowe doświadczenia wskazują jednak, że częściej na odpowiednią pomoc psychologiczno-pedagogiczną na terenie szkoły może liczyć uczeń przejawiający trudności w realizacji zadań edukacyjnych, niż ten, który wymagałby wsparcia z racji szczególnych zdolności. Powodem takiego stanu rzeczy jest fakt, iż zagadnienia niepełnosprawności i specyficznych trudności edukacyjnych są nagłaśniane od wielu lat. Na wskutek proponowanych i wdrażanych rozwiązań (oddziały integracyjne, indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne, dostosowanie wymagań w trakcie egzaminów zewnętrznych) pogłębia się wiedza pedagogów z zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych, wynikających z zaburzeń lub mniejszych możliwości rozwojowych. Założenia systemowe wyraźnie obligują nauczycieli do podejmowania kroków naprawczych, korygujących, profilaktycznych, zapobiegających ewentualnym trudnościom, natomiast mniejszy nacisk jest kładziony na podejmowanie powszechnych działań, sprzyjających doskonaleniu predyspozycji uczniów, rozwojowi zdolności i umiejętności.

Dowodem na to, że subnorma, niewypełnienie standardów, przewinienia, częściej są powodem reakcji pedagogów, niż prawidłowe funkcjonowanie ucznia, bądź też jego pozytywne odstępstwo od przeciętnego poziomu, może być treść i jakość komunikatów kierowanych przez nauczycieli do opiekunów dziecka i samych dzieci. Rodzicom oszczędza się zazwyczaj informacji, iż dziecko spełnia oczekiwania, bez problemu realizuje standardy, które są przed nim stawiane, a nawet poza nie wykracza. W dzienniczkach uczniowskich pojawiają się niemal wyłącznie wpisy, mówiące o niewypełnieniu obowiązków, o trudnościach

<sup>3</sup> Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia (KIPU) i Planu Działań Wspierających (PDW) nie opracowuje się jedynie dla uczniów, którzy na wskutek niepełnosprawności uzyskali orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane przez Poradnię Psychologiczno - Pedagogiczną. Dla uczniów tej grupy opracowuje się Indywidualny Program Edukacyjno-Rehabilitacyjny (IPET).



i brakach. Postęp, właściwy rozwój, zmiany pozytywne traktuje się jako prawidłowość, która nie wymaga komentowania i zwracania nań uwagi. Wprawdzie nie znam badań jednoznacznie potwierdzających przywołane myśli, lecz sytuacje, o których wspominam, od lat spostrzegam w codziennej praktyce edukacyjnej, zarówno w procesie kształcenia uczniów pełnosprawnych, jak i tych z orzeczoną niepełnosprawnością. Ponadto prowadząc badania, mające ujawnić wpływ edukacji ekologicznej na psychospołeczne funkcjonowanie uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim (Parys 2001), uzyskałam rezultaty, które korespondują ze wspomnianymi spostrzeżeniami. O ile uczniowie objęci zamierzonymi oddziaływaniami psychoedukacyjnymi potrafili wskazać zarówno pozytywne, jak i negatywne zmiany w swoim postępowaniu, które nastąpiły w miarę upływu czasu, to nauczyciele koncentrowali swoją uwagę głównie na zmianach niekorzystnych, bagatelizując zmiany pozytywne, traktując je z dużą rezerwą i niedowierzaniem. Zdaję sobie sprawę, że specyfika badanej grupy nie upoważnia do generalizacji wyników badawczych, może jednak być zachętą do zgłębiania problematyki optymizmu pedagogicznego i jego wpływu na rezultat oddziaływań edukacyjnych.

O tym, że wiele działań trzeba przedsięwziąć, aby wspieranie ucznia zdolnego stało się oczywistą praktyką, przekonał mnie udział w III Krakowskim Forum Oświatowym zorganizowanym w dniu 29 kwietnia 2011 r. Podczas kilkugodzinnego spotkania, w którym uczestniczyli nauczyciele, pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych, eksperci prezentujący stanowisko MEN na temat wdrażania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach oświatowych, wiele pytań i uwag dotyczyło pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wynikających z trudności indywidualnych lub środowiskowych. W żadnym stopniu nie podjęto natomiast refleksji, tyczącej wspomaganie w rozwoju ucznia wybitnie zdolnego.

## **Przedmiot pedagogiki specjalnej**

Kolejnym wymiarem, dzięki któremu można próbować dookreślić zakres oddziaływań pedagogiki specjalnej, jest przedmiot jej zainteresowań. Informacje na ten temat zawarte w literaturze wykazują ogromne zróżnicowanie.

Próbując pozyskać niezbędną wiedzę, ograniczę się do wypowiedzi pedagogów specjalnych, którzy wprost podają informacje dotyczące przedmiotu omawianej dyscypliny naukowej. Aby unaocznic różnice w poglądach poszczególnych autorów oraz zmiany następujące w czasie, skrupulatnie zacytuję i zestawię w chronologicznym porządku wypowiedzi tych osób, które w bezpośredni sposób wypowiadały się na temat przedmiotu pedagogiki specjalnej. Wytłuszczenia w cytatach pochodzą ode mnie.

Tab. 1. Przedmiot pedagogiki specjalnej w ujęciu różnych autorów

Źródło	Przedmiot pedagogiki specjalnej
Otton Lipkowski (1977)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– „<b>teoria i praktyka wychowania rewalidacyjnego lub resocjalizacyjnego</b> jednostek z zaburzeniami fizycznymi lub psychicznymi, które bez specjalnej pomocy wychowawczej nie zdołały osiągnąć pełni możliwego dla nich rozwoju osobowości i przystosowania do zadań społecznych i zawodowych” (s. 33)</li> <li>– „<b>działalność wychowawcza</b>, ale ograniczająca się tylko do jednostek odbiegających od normy, do jednostek z zaburzeniami, które bez specjalnej pomocy nie mogłyby osiągnąć celów leżących w zakresie ich możliwości” (s. 37)</li> <li>– „<b>człowiek upośledzony</b>” (s. 40)</li> </ul>
Janina Doroszevska (1981)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– „<b>wychowanie</b>, tzn. kształtowanie osobowości” ze szczególnym zwróceniem uwagi na usuwanie lub zmniejszanie konsekwencji odchyleń od normy (s. 67)</li> </ul>
Kazimierz Kirejczyk (1981)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– „<b>wychowanie</b> w szerokim tego słowa znaczeniu” (s. 147)</li> </ul>
Otton Lipkowski (1981)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– „<b>rewalidacja</b> jednostek upośledzonych w szerokim tego słowa znaczeniu” (s. 7)</li> <li>– „<b>człowiek upośledzony</b>” (s. 21)</li> <li>– „nie tyle fenomenologia upośledzenia, ile jego <b>następstwa, utrudniające rozwój oraz proces kształcenia</b>” (s. 23)</li> <li>– „nie tyle upośledzenie, ile <b>osoba upośledzona</b>” (s. 24)</li> <li>– „<b>wychowanie</b> jednostek odchylonych od normy” (s. 31)</li> <li>– „<b>problemy rewalidacji</b> występujące we wczesnym dzieciństwie, w okresie szkolnym, w wieku starszym” (s. 32)</li> </ul>
Zofia Sękowska (1982)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– „głównie <b>dzieci</b>, które wskutek złego stanu zdrowia, uszkodzenia lub braku analizatorów zmysłowych bądź narządów ruchu, albo też uszkodzenia i niewydolności mózgu wymagają specyficznych metod wychowania, terapii i nauczania. [...] Pedagogika specjalna zajmuje się również <b>młodzieżą</b> nieprzystosowaną społecznie i wymagającą specyficznych metod resocjalizacji wskutek konfliktu z prawem i z normami społeczno – moralnymi. Przedmiotem omawianej nauki są także <b>ludzie dorośli</b>, potrzebujący rewalidacji. Ludzi będących przedmiotem pedagogiki specjalnej można podzielić na: (...)” (s. 6)</li> </ul>
Józef Sowa (1982)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– „<b>jednostka upośledzona</b>” (s. 17)</li> </ul>
Władysław Dykciak (1998c)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– „<b>opieka, terapia, kształcenie i wychowanie</b> osób z odchyleniami od normy, najczęściej jednostek mniej sprawnych lub niepełnosprawnych, bez względu na rodzaj, stopień i złożoność objawów oraz przyczyn zaistniałych anomalii, zaburzeń, trudności lub ograniczeń” (s. 13)</li> </ul>

Zofia Sękowska (1998a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– „<b>rewalidacja</b> ludzi w każdym wieku, ale przede wszystkim dzieci i młodzieży – odchylonych od normy psychofizycznej” (s. 13)</li> <li>– „dotychczas przyjmowane stwierdzenie, że przedmiotem pedagogiki specjalnej jest jednostka upośledzona, wydaje się nie dość precyzyjne. (...) O wiele bardziej adekwatne jest określenie przedmiotu pedagogiki specjalnej jako <b>procesu rewalidacji i resocjalizacji</b> osób niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie” (s. 18)</li> </ul>
Zofia Sękowska (1998b)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– „<b>rehabilitacja</b> ludzi niepełnosprawnych w każdym wieku, przede wszystkim dzieci i młodzieży – odchylonych od normy psychofizycznej oraz <b>resocjalizacja</b> niedostosowanych społecznie” (s. 18)</li> <li>– „dotychczas przyjmowane stwierdzenie, że przedmiotem pedagogiki specjalnej jest jednostka upośledzona, wydaje się nie dość precyzyjne. (...) O wiele bardziej adekwatne jest określenie przedmiotu pedagogiki specjalnej jako <b>procesu rehabilitacji i resocjalizacji</b> osób niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie” (s. 34)</li> </ul>
Danuta M. Piekut-Brodzka (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Osoby niepełnosprawne</b> (s. 10)</li> </ul>

Ogólny wgląd w przedstawione treści pozwala stwierdzić, że autorzy, udzielając informacji na temat przedmiotu pedagogiki specjalnej, przyjmują dwa rozwiązania, które czasami stosują równocześnie. W przypadku pierwszego, wskazują na działania podejmowane przez pedagogikę specjalną wobec osób wymagających wsparcia, w przypadku drugiego – przedmiot pedagogiki specjalnej utożsamiają z jej podmiotem. Sformułowanie, iż przedmiotem zainteresowań i oddziaływań pedagogiki specjalnej jest człowiek niepełnosprawny, współcześnie razi i budzi sprzeciw. Toteż z dezaprobatą należy przyjąć fakt, iż wypowiedź tego rodzaju pojawiła się w nowym opracowaniu, które ma przybliżyć pracownikom socjalnym problematykę dotyczącą osób niepełnosprawnych. Sądzę, że jest to pewnego rodzaju lapsus językowy, przeoczenie, powielenie sformułowania obecnego w podręcznikach publikowanych przed laty. Przypuszczenie to opieram na analizie pozostałych fragmentów rozdziału, w których autorka zaznacza, iż: „W pedagogice specjalnej jest podkreślana zasada równego, **podmiotowego** [podkr. K.P.] traktowania osoby niepełnosprawnej, tworzenia relacji «ja – ty»” (Piekut-Brodzka 2009, s. 12). O ile Otton Lipkowski (1977, 1981), na kartach tych samych podręczników wskazywał jako przedmiot pedagogiki specjalnej, zarówno człowieka niepełnosprawnego, jak i zagadnienia wychowania, kształcenia rewalidacji i resocjalizacji, to Zofia Sękowska była bardziej jednoznaczna w określaniu wspomnianej kwestii. Początkowa autorka (Sękowska 1982) wskazywała, iż przedmiotem pedagogiki specjalnej są osoby w różnym wieku, ujawniające różne zaburzenia, wymagające z racji tego odpowiednich oddziaływań. W kolejnych publikacjach odżegnała się od tego sformułowania, stwierdzając jednoznacznie, że dotychczas przyjmowane stwierdzenie jest nieprecyzyjne. Uznała, że bardziej

zasadnym będzie zdefiniowanie przedmiotu pedagogiki specjalnej, przez wskazanie działań podejmowanych wobec osób niepełnosprawnych. W dwóch publikacjach z tego samego roku (1998a,b) użyła niemal identycznego sformułowania, zastępując jedynie pojęcie rewalidacja pojęciem rehabilitacja. W pracy, w której przedmiotem pedagogiki specjalnej czyni działania rewalidacyjne i resocjalizacyjne, stwierdza równocześnie, iż pedagogika specjalna zwana jest współcześnie pedagogiką rewalidacyjną (Sękowska 1998a). Być może ta myśl, której już nie powtórzyła w kolejnym opracowaniu, była uzasadnieniem dla zastosowania pojęcia rewalidacja, a nie bardziej pojemnego określenia rehabilitacja, którego użyła w swej ostatniej publikacji (Sękowska 1998b)<sup>4</sup>.

Warto podkreślić jeszcze jedną tendencję, która ujawnia się w zestawionych wypowiedziach i która może być kolejnym potwierdzeniem uwag przedstawionych we wcześniejszych fragmentach tekstu. Otóż w miarę upływu czasu, wśród sformułowań określających przedmiot pedagogiki specjalnej, przestało pojawiać się pojęcie „wychowanie”, często przywoływane w starszych opracowaniach. Wyjątkiem jest definicja Władysława Dykcika (1998c), w której Autor do działań będących przedmiotem pedagogiki specjalnej, poza wychowaniem, zaliczył również opiekę, terapię i kształcenie. Pomimo że są to tradycyjne działania pedagogiki specjalnej, to jak podkreśla sam autor, powinny być one realizowane według nowych założeń, umożliwiających autonomiczne, aktywne, integralne funkcjonowanie osób niepełnosprawnych, bez naznaczania ich i stosowania zbędnego przymusu oraz degradacji.

Oddziaływania podejmowane wobec osób z odchyleniami od normy psychologicznej, które wymieniają autorzy określając przedmiot pedagogiki specjalnej (wychowanie, rewalidacja, rehabilitacja, resocjalizacja, opieka, terapia, kształcenie), nie są wszystkimi formami działań, o jakich wspomina się w literaturze. Przykładowo, formami postępowania terapeutyczno-wychowawczego, które wylicza Władysław Dykcik (1997a), są: wczesna, rozwinięta diagnoza i interwencja; wielostronna stymulacja i uaktywnianie; usprawnianie; korektura (korekcja, korygowanie); kompensacja; indywidualizacja; profilaktyka; wspieranie i wspomaganie. Już samo porównanie tej rozbudowanej listy oddziaływań z propozycją czynników terapeutyczno-wychowawczej akcji rewalidacyjnej podawanych przez Marię Grzegorzewską (1964, s. 90–92)<sup>5</sup> unaocznia, iż w miarę upływu czasu

<sup>4</sup> Podręcznik ten był przygotowywany jako aktualne i kompleksowe opracowanie z zakresu pedagogiki specjalnej. Jego wydanie było powiązane z obchodami 75-lecia Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej (wówczas uczelnia nosiła już nazwę WSPS), przypadającego w 1997 roku. Śmierć Autorki uniemożliwiła ukończenie pracy. Ostateczną korektę tekstu, bez ingerowania w koncepcję autorską książki wykonał prof. Andrzej Sękowski.

<sup>5</sup> Wśród zasadniczych czynników akcji rewalidacyjnej, Maria Grzegorzewska wyróżniła: kompensację, korekturę, usprawnianie, akcję dynamiczną polegającą na wzmaganiu aktywności upośledzonej jednostki, pobudzaniu jej inicjatywy, twórczości, zapału do pracy, siły woli, a nawet pasji do walki z trudnościami.

zakres oddziaływań pedagogiki specjalnej uległ wyraźnemu poszerzeniu. Jednak niewątpliwym mankamentem, zarówno obecnych koncepcji podziału form pracy rewalidacyjnej, jak i tych proponowanych w przeszłości brakuje jednolitej podstawy klasyfikacyjnej, co sprawia, iż niemożliwym staje się ustalenie „logicznych relacji między poszczególnymi formami” (Mirkowska-Mankiewicz, Szumski 2008, s. 330). Z kilku względów wart uwagi jest podział, który przed laty zaproponował Kazimierz Kirejczyk (1981). Wśród form oddziaływań stosowanych w pedagogice specjalnej wyróżnił on: wychowanie ukierunkowujące, nauczanie specjalne i specjalne oddziaływanie interwencyjne na dodatnie i ujemne odchylenia rozwojowe. Podział ten nie może jednak znaleźć powszechne zastosowania we współczesnej pedagogice specjalnej, ponieważ wskazuje on wyłącznie na działania podejmowane wobec dzieci i młodzieży. Trzeba zwrócić uwagę, że wymienione oddziaływania wykazują wzajemną łączność, ale z racji tego, iż autor określa i stosuje jedno kryterium klasyfikacyjne, jakim są dyspozycje psychiczne wymagające oddziaływań pedagogicznych, zaproponowany podział jest czytelny. Niewątpliwie na czytelność tejże klasyfikacji mógł wpłynąć fakt, że ma ona charakter ogólnikowy i nie wskazuje szczegółowych form oddziaływań w postępowaniu pedagogicznym. Pomimo iż sam autor ma zastrzeżenia do nazwy trzeciego kierunku pracy: interwencyjne oddziaływania pedagogiczne, uważa ją za najbardziej właściwą. Obejmuje ona oddziaływania na dodatnie i ujemne odchylenia rozwojowe, czego nie uwzględniają działania rehabilitacyjne i rewalidacyjne.

Analizując treści informujące o specyficznych oddziaływaniach podejmowanych wobec osób z odchyleniami od normy psychofizycznej, trudno zidentyfikować w jednoznaczny sposób przedmiot pedagogiki specjalnej. Powodem istniejącego chaosu jest równoczesne stosowanie kilku kryteriów podziału omawianych oddziaływań, nieczytelność i niejasność terminologiczna, wprowadzanie nowych pojęć określających działania wcześniej już nazwane i stosowane. Sytuacja ta sprawia, że trudno jest czasami wskazać różnice i podobieństwa w charakterze poszczególnych oddziaływań stosowanych w pedagogice specjalnej. Poza tymi błędami, które są wynikiem niedoskonałości myśli ludzkiej, problem w uporządkowaniu oddziaływań składających się na przedmiot pedagogiki specjalnej, leży w ich wzajemnym przenikaniu się, komplementarności, wielozakresowości i wielocelowości. Wszelkie działania i interwencje podejmowane w określonym celu, ukierunkowane na dany obszar funkcjonowania człowieka, mogą przynieść pozytywne lub negatywne rezultaty w kolejnych zakresach. Wyraźnie wskazuje na to holistyczna koncepcja poznania człowieka. Ponadto trzeba przyjąć z pokorą, że niejednokrotnie wprowadzane rozróżnienia, klasyfikacje dobrze sprawdzają się w teorii, podczas gdy w praktyce nie są już tak jednoznaczne. Nie oznacza to jednak, iż należy rezygnować z prób szukania jak najlepszego porządku. Nawet jeśli teoretyczne założenia nie przekładają się całkowicie na

działania praktyczne, to trzeba przyjąć, że im lepsze założenia teoretyczne uwzględniające obiektywne realia, tym doskonalsza może być rzeczywistość.

## **Ogólna pedagogika specjalna i jej subdyscypliny – jedność i różnorodność w obrębie pedagogiki specjalnej**

Poszczególnymi rodzajami niepełnosprawności zajmują się subdyscypliny wyodrębnione w ramach pedagogiki specjalnej. Subdyscypliny te należy uznać za nauki stosowane, dla których pedagogika specjalna jest nauką podstawową (Sękowska 1998a). W latach, gdy budowano fundamenty polskiej pedagogiki specjalnej, naukowcy ograniczali się do wymieniaania zaledwie kilku jej subdyscyplin. Działy, jakie wyróżniła Maria Grzegorzewska (1964): oligofrenopedagogika, surdopedagogika, tyflop pedagogika, pedagogika resocjalizacyjna, pedagogika terapeutyczna, pozostawały w zgodzie z klasyfikacją dzieci upośledzonych, strukturą szkolnictwa specjalnego i wydawały się być powszechnie akceptowaną systematyką pedagogiki specjalnej. Niemniej jednak, poza tą najbardziej rozpowszechnioną klasyfikacją, w literaturze stopniowo pojawiały się inne propozycje. Analiza modyfikacji następujących w tym zakresie, pozwala sformułować przemyślenia, wnioski i wątpliwości dotyczące zakresu oddziaływań pedagogiki specjalnej.

Otton Lipkowski (1981), poza pięcioma tradycyjnymi działami pedagogiki specjalnej, wymienia kolejny, który poświęca dziecku z zaburzeniami rozwojowymi. Poprzez rozwiązanie to sugeruje, że w zakresie zainteresowań pedagogiki specjalnej są zarówno dzieci, których rozwój odbiega na tyle wyraźnie od normy, że określa się je mianem niepełnosprawnych, jak również te, które wykazują tylko nieznaczne nieprawidłowości, mikrozburzenia, utrudniające im jednak prawidłowe funkcjonowanie. Trzeba jednak zwrócić uwagę, na niejednoznaczność tyczącą zakresu oddziaływań pedagogiki specjalnej, wyznaczanego poprzez poziom odstępstwa od normy rozwojowej. Podobnie jak trudnym do określenia jest pojęcie normy, tak również pojawiają się wątpliwości, w jakim stopniu jednostka ma wykazywać odstępstwo od tej normy, by stać się obiektem zainteresowań i oddziaływań pedagogiki specjalnej. Z jednej strony na łamach opracowań tyczących zagadnień pedagogiki specjalnej można odnaleźć dążność do nakreślenia bardzo szerokiego zakresu tej nauki, do włączania w jej obszary wszystkich osób, które wymagają odpowiedniej pomocy i wsparcia (niekoniecznie tylko tych z orzeczoną niepełnosprawnością)<sup>6</sup>. Stanowisko takie sprawia, że granice pedagogiki specjalnej stają się płynne i w pewien sposób niedookreślone. Z drugiej strony pojawia się dążność do usztywnienia granic, do wyraźnego wskazania, do-

<sup>6</sup> Władysław Dykik (2005) stwierdza, że: „Nowocześnie uprawiana pedagogika specjalna obejmuje szereg działów i dziedzin, które z niepełnosprawnością wiązać się nie muszą. Chodzi zwłaszcza o pedagogikę resocjalizacyjną, korekcyjną, pedagogikę uzdolnionych czy wybitnie zdolnych” (tamże, s. 68).

określenia, a nawet ograniczenia obszaru i zakresu oddziaływań pedagogiki specjalnej. Zwolennikiem takiego rozwiązania był początkowo Kazimierz Kirejczyk (1977), który stwierdził, iż „Pedagogikę specjalną, jako naukę o wychowaniu dzieci upośledzonych, spośród ogromnej liczby i różnorodności odchyłeń od normy i upośledzeń, interesują jednak tylko te, które ograniczają lub nawet uniemożliwiają w codziennych, naturalnych warunkach, zwłaszcza w szkole normalnej, rozwój dotkniętych nimi jednostek i pełne przygotowanie ich do życia w społeczeństwie, do pełnienia oczekujących je ról społecznych. Wszystkie pozostałe kategorie niedorozwoju, odchyłeń od normy i upośledzeń – te które nie mają istotnego wpływu na rozwój i przygotowanie jednostek do życia w społeczeństwie, pozostają poza zasięgiem i zainteresowaniem pedagogiki specjalnej [...]” (tamże, s. 5–6). W miarę kolejnych lat, pod wpływem nowych regulacji w prawie oświatowym, włączających do kształcenia specjalnego dzieci z niewielkimi odchyleniami od normy rozwoju intelektualnego i dzieci z fragmentarycznymi deficytami i zaburzeniami w rozwoju, ten sam autor zaaprobował poszerzenie zakresu oddziaływań pedagogiki specjalnej, pisząc: „Obecnie kształcenie specjalne i pedagogika specjalna w Polsce obejmuje zatem już nie tylko dzieci, które nie mogą korzystać ze szkoły normalnej, lecz i te, które z niej z powodzeniem mogą korzystać, pod warunkiem zapewnienia im specjalnej pomocy, specjalnego kształcenia, nauczania w tych szkołach” (Kirejczyk 1981, s. 143). Niemniej jednak w tym samym okresie Janina Doroszevska (1981), dostrzegając, iż organizatorzy placówek specjalnych, leczniczych, wychowawczo-rewalidacyjnych kierują swą uwagę na tzw. „defektologię małą (fragmentaryczną)”, stwierdziła, iż „ten słaby zakres odchyłeń od normy nie należy do pedagogiki specjalnej” (tamże, s. 190).

Wydaje się, że po dzień dzisiejszy pytanie dotyczące zakresu pedagogiki specjalnej, wyznaczanego stopniem odstępstwa od normy rozwojowej, nie znajduje jednoznacznej odpowiedzi. Obydwa stanowiska współwystępują ze sobą, są widoczne tak w teorii, jak i w praktyce pedagogiki specjalnej. Zazwyczaj, pedagodzy specjalni koncentrują się na zagadnieniach dotyczących funkcjonowania osób z niepełnosprawnością. Warto jednak zauważyć, że niepełnosprawność nie jest kategorią jednoznaczną. Może być ona uznana obiektywnie (udokumentowana, orzeczona); może być dostrzegana przez środowisko, przypisywana jednostce, nie spełniając równocześnie warunków orzecznictwa; ponadto może też pozostawać wyłącznie w subiektywnych doświadczeniach jednostki. Bez wątpienia najbardziej czytelną i jednoznaczną jest sytuacja, gdy niepełnosprawność jest nazwana, określona, a tym samym, niestety najczęściej następuje naznaczenie, zaetykietowanie osoby. Wówczas nikt nie ma wątpliwości, że osoba, która może udokumentować fakt swej niepełnosprawności, pozostaje w kręgu zainteresowań pedagogiki specjalnej. Idąc tym tropem nietrudno wskazać jeden z prawdopodobnych powodów, który sprawia, że uczniowie nieposiadający odpowied-

nich orzeczeń na swą „specjalność” (wykazujący trudności w nauce i zachowaniu, przejawiający wybitne zdolności) zajmują marginalną pozycję w obszarze pedagogiki specjalnej lub są z niego wykluczani.

W przypadku gdy zmieniają się zasady orzecznictwa o niepełnosprawności, zmienia się niejako obszar zainteresowań pedagogii specjalnej, pojawiają się wątpliwości dotyczące jej granic. Przykładem takiej sytuacji może być zaprzestanie włączania do kategorii uczniów niepełnoprawnych dzieci i młodzieży z chorobami przewlekłymi i zaburzeniami psychicznymi<sup>7</sup>, a tym samym pozbawienie ich prawa do korzystania z kształcenia specjalnego. Jeśli zatem przyjęlibyśmy, że pedagogika specjalna ma się zajmować wyłącznie problemami osób niepełnosprawnych, tym samym zjawisko przewlekłej choroby musiałoby wypaść z zakresu zainteresowań tej nauki.

Propozycja włączenia do obszaru pedagogiki specjalnej działu poświęconego dzieciom z parcjalnymi deficytami rozwojowymi, spotkała się z akceptacją Zofii Sękowskiej (1982), która przewidziała w autorskim podręczniku zatytułowanym „Pedagogika specjalna. Zarys” następującą strukturę:

- Zagadnienia ogólne pedagogiki specjalnej
- Pedagogika niewidomych i niedowidzących<sup>8</sup>
- Pedagogika głuchych
- Pedagogika upośledzonych umysłowo
- Pedagogika przewlekłe chorych
- Reedukacja dzieci z trudnościami w uczeniu się.

We wstępie swego opracowania Zofia Sękowska (1982) pisze, że wraz z poszerzeniem zakresu zainteresowań pedagogiki specjalnej, poszerza się teren pracy pedagoga specjalnego. Autorka wskazuje tym samym, że w szkołach ogólnodostępnych są dzieci, które z racji trudności rozwojowych wymagają szczególnej opieki i specjalistycznej pomocy. Realizację tego zadania sytuuje w obszarze pedagogiki specjalnej. Należy jednak zwrócić uwagę, że dział określany jako pedagogika dzieci z trudnościami w uczeniu się, nie zyskał po dziś dzień równorzędnej pozycji z innymi działami pedagogiki specjalnej. Faktem jest bowiem, że przez lata gdy obowiązywał segregacyjny system kształcenia, dzieci z trudnościami

<sup>7</sup> W obecnej chwili do kategorii uczniów niepełnosprawnych zalicza się dzieci i młodzież: 1) niesłyszącą, 2) słabo słyszącą, 3) niewidomą, 4) słabo widzącą, 5) z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, 6) z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, 7) z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym, 8) z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, 9) z niepełnosprawnościami sprzężonymi (rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r., Dz. U. Nr 228, poz. 1489).

<sup>8</sup> W propozycji Zofii Sękowskiej (1982) można dostrzec pewną niekonsekwencję, polegającą na tym, iż w przypadku tyflopädagogiki zwrócono uwagę na różnice w nasileniu stopnia niepełnosprawności, czego nie uczyniono już w przypadku surdopedagogiki. Sytuacja ta wynika najprawdopodobniej z faktu, iż właśnie tyflopädagogika była obszarem szczególnych zainteresowań badawczych przywoływanej Autorki.



mi w uczeniu się zajmowały bardziej pedagogów ogólnych, niż specjalnych. Pedagogika specjalna i pedagodzy specjalni nie wkraczali zazwyczaj w obszar szkoły ogólnodostępnej, w której kształcili się i nadal się kształcą uczniowie wykazujący specyficzne trudności rozwojowe. Postulat zgłaszany przez Zofię Sękowską (tamże) oraz innych pedagogów specjalnych (Lipkowski 1981; Kosakowski 1994; Ossowski 1994; Oszustowicz 1996; Dykcik 2003; Szumski 2004; Krause 2005), aby pedagog specjalny mógł towarzyszyć wszystkim dzieciom wymagającym specjalistycznego wsparcia, zyskał możliwość realizacji wówczas, gdy szkoła ogólnodostępna otworzyła się na zjawisko niepełnosprawności, gdy zaczęto tworzyć oddziały integracyjne i pedagodzy specjalni faktycznie podjęli bezpośrednią współpracę z pedagogami ogólnymi. W tym momencie zaistniała możliwość wykorzystania wiedzy i doświadczeń z zakresu pedagogiki specjalnej do wspomaganie w rozwoju nie tylko uczniów niepełnosprawnych, ale wszystkich uczniów, którzy wymagali ewentualnych działań pomocowych.

Warto zauważyć, że Zofia Sękowska (1982) nie przewidziała w swym podręczniku rozdziału poświęconego zagadnieniom nieprzystosowania społecznego. Nie oznacza to jednak, że zupełnie wykluczyła ten dział z obszaru pedagogiki specjalnej, bowiem omawiając zagadnienia ogólne pedagogiki specjalnej, wskazuje trzy następujące kierunki:

1. Pedagogikę specjalną kompensacyjną, zajmującą się nauczaniem, wychowaniem, rewalidacją niewidomych, głuchych, upośledzonych umysłowo, kalekich.
2. Pedagogikę specjalną resocjalizacyjną obejmującą swym zasięgiem osoby z zaburzeniami w zakresie kontaktów społecznych, które nie są wynikiem braków w budowie czy funkcjonowaniu organizmu.
3. Pedagogikę specjalną leczniczą (podtrzymującą), zajmującą się dziećmi i dorosłymi przewlekle chorymi<sup>9</sup>.

Przywołane powyżej rozróżnienie kierunków pedagogiki specjalnej można potraktować jako próbę scalenia szczegółowych działów tej nauki, próbę wskazania różnic i podobieństw pomiędzy poszczególnymi rodzajami niepełnosprawności i koniecznymi oddziaływaniami naprawczymi. Należy jednak zauważyć, że zagadnienie reedukacji dzieci z trudnościami w uczeniu się, któremu Autorka poświęca odrębny rozdział, wymyka się spod tej trójdzielnej systematyki.

W kolejnym podręczniku z zakresu pedagogiki specjalnej, Zofia Sękowska (1998b) poszerzyła, w stosunku do swej wcześniejszej propozycji, liczbę omawianych subdyscyplin. Poza działami uwzględnionymi wcześniej, autorka w odrębnych rozdziałach omawia zagadnienia pedagogiki resocjalizacyjnej, pomocy

<sup>9</sup> Tylko w przypadku pedagogiki leczniczej, Z. Sękowska wspomina o osobach dorosłych, natomiast omawiając dwa pozostałe działy zwraca jedynie uwagę na działania kierowane wobec dzieci i młodzieży z określonym rodzajem niepełnosprawności.

logopedycznej i kształcenia dzieci wybitnie zdolnych. Na szczególną uwagę zasługuje ostatni wyróżniony rozdział, zatytułowany „Kształcenie specjalne dzieci wybitnie zdolnych”. Tym samym po raz pierwszy polski podręcznik z zakresu pedagogiki specjalnej zawierał odrębną część, w całości poświęconą zagadnieniu wybitnych zdolności dzieci w wieku szkolnym<sup>10</sup>. Rozdział opracowany przez Zofię Sękowską (1998), poruszający problematykę uczniów wybitnie zdolnych, jest wyraźnie uboższy treściowo w stosunku do innych rozdziałów zawartych w tym samym podręczniku. Autorka koncentruje się wyłącznie na wskazaniu cech charakteryzujących dzieci wykazujące szczególne uzdolnienia i wielokrotnie podkreśla konieczność oraz zasadność stosowania wobec nich specjalnych oddziaływań edukacyjnych. Zauważa również, że „zarówno w Polsce, jak i w całej Europie problemem wybitnie zdolnych uczniów oraz ich kształceniem interesują się i zajmują raczej psychologowie niż pedagodzy. (...) Pedagogika nie angażuje się dostatecznie w problematykę kształcenia uczniów wybitnie zdolnych” (tamże, s. 365).

Odmienną i w pewien sposób wzbogaconą systematykę działów pedagogiki specjalnej, w stosunku do propozycji Marii Grzegorzewskiej, Ottona Lipkowskiego czy Zofii Sękowskiej, podaje Jan Pańczyk (1995). Wyróżnia on następujące subdyscypliny pedagogiki specjalnej:

- logopedia,
- oligofrenopedagogika,
- pedagogika korekcyjna,
- pedagogika resocjalizacyjna,
- pedagogika terapeutyczna,
- surdopedagogika,
- tyflop pedagogika,
- specjalne wychowanie fizyczne.

W propozycji podanej dwa lata później, wspomniany Autor wśród subdyscyplin pedagogiki specjalnej wymienia ponadto pracę socjalną (Pańczyk 1997). Brak działu poświęconego osobom przejawiającym szczególne zdolności, Autor uzasadnia następującymi słowami: „Pedagogika specjalna w Polsce nie podejmuje raczej zadań związanych z kształceniem osób zwanych «wybitnie uzdolnionymi», co nie oznacza, że nie interesuje się rozwijaniem uzdolnień” (Pańczyk 1997, s. 87). W dalszej części wypowiedzi autor ujawnia własną opinię na temat miejsca edukacji uczniów wybitnie zdolnych i niejako wydaje pozytywną cenzurkę (czy nie

<sup>10</sup> Wcześniej rozdział poświęcony problematyce uczniów wybitnie zdolnych, znalazł się w publikacji wydanej na rynku polskim, za sprawą przetłumaczonej z języka angielskiego pracy pod red. Norrissa G. Haringa i Richarda L. Schiefelbuscha (1977). Praca ta jednak nie jest dowodem rozwoju polskiej myśli z zakresu pedagogiki specjalnej. Ukazuje natomiast, że w krajach zachodnioeuropejskich, problemem kształcenia uczniów wybitnie zdolnych zaczęto interesować się wcześniej i poświęcano mu znacznie więcej uwagi, niż w naszym kraju.

na wyrost?) systemowi edukacji. Pisze on, że „selekcja uczniów zdolnych była potrzebna dawniej, w tradycyjnej szkole, która pracowała głównie metodami pamięciowego przyswajania wiedzy. Natomiast w nowej szkole, która stosuje metody poszukujące, nauczanie problemowe, usiłuje rozwijać myślenie samodzielne i krytyczne, uczeń zdolny nie musi się nudzić, bo ma możliwość wielostronnej aktywności. Z tego też powodu jestem przeciwnikiem izolowania zdolnych i stwarzania dla nich swoistego rodzaju getta, ale pragnę jak najszerszego włączenia ich do wspólnych działań klasy w naturalnym, niewyselekcjonowanym składzie” (tamże, s. 87). Wydaje się, że problemem nie jest jednak selekcjonowanie uczniów wybitnie zdolnych. Takie działania nie były wszak powszechnie podejmowane w naszym systemie oświatowym. Nierozwiązanym problemem jest natomiast ustalenie konkretnych odpowiedzi na pytanie o to, jak w systemie edukacji powszechnej wspierać ucznia wykazującego wybitne zdolności?

Jan Pańczyk (1997) porusza również kwestię andragogiki specjalnej jako jednej z nowych subdyscyplin. Sam nie uwzględnia jej w proponowanej typologii. Uważa bowiem, że jest to dział dyskusyjny, wydzielony w sztuczny sposób, „ponieważ oświata dorosłych jest integralną dyscypliną poszczególnych specjalności” (tamże, s. 86). Sądzę, że tą samą uwagę można skierować pod adresem takich subdyscyplin wyszczególnionych przez autora, jak praca socjalna, czy też specjalne wychowanie fizyczne, które powinny być realizowane wobec wszystkich osób niepełnosprawnych. Warto jednak podkreślić, że wprowadzając nową propozycję uporządkowania działów pedagogiki specjalnej, Autor złamał dotychczasowy schemat, zgodnie z którym kolejne subdyscypliny były wyróżniane głównie z uwagi na rodzaj niepełnosprawności. Poprzez proponowaną systematykę, Jan Pańczyk zasygnalizował, że wyznacznikiem zakresu pedagogiki specjalnej jest nie tylko rodzaj i stopień niepełnosprawności, ale również rodzaj aktywności podejmowanej przez osoby niepełnosprawnej i wobec osób niepełnosprawnych.

Kolejną i najbardziej dotychczas rozbudowaną systematykę pedagogiki specjalnej zaproponował Władysław Dykcik (1997b), który do szczegółowych dziedzin pedagogiki specjalnej zaliczył:

- pedagogikę osób z lekkim upośledzeniem umysłowym,
- pedagogikę osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym,
- pedagogikę słyszących i niedosłyszących – surdopedagogika,
- pedagogikę niewidomych i niedowidzących,
- pedagogikę dzieci głuchoniewidomych,
- pedagogikę osób niesprawnych ruchowo,
- pedagogikę terapeutyczną dzieci przewlekłe chorych,
- pedagogikę osób odmiennych somatycznie,
- pedagogikę osób z trudnościami w uczeniu się,

- pedagogikę osób z zaburzeniami mowy – logopedia,
- pedagogikę dzieci z autyzmem i zespołami psychozopodobnymi,
- pedagogikę osób ze sprzężonymi upośledzeniami,
- pedagogikę osób niedostosowanych społecznie,
- pedagogiczne problemy funkcjonowania i opieki osób w starszym wieku,
- pedagogika dzieci zdolnych i uzdolnionych.

Tak duże zróżnicowanie w ramach pedagogiki specjalnej, które nastąpiło w miarę upływu czasu, jest poniekąd zrozumiałe, bowiem stopniowo zaczęto diagnozować nowe rodzaje niepełnosprawności, które wcześniej nie występowały, bądź których nie potrafiono rozpoznać. Jednak w opracowaniu, które po kilku latach przedstawił czytelnikom Władysław Dykcik (2005), poddał krytyce swą wcześniejszą propozycję, pisząc: „W podręczniku akademickim [...] z 1997 roku – *przyp. K.P.*] wyróżniono aż 15 dziedzin pedagogiki specjalnej, nowych subdyscyplin, które zaznaczają się coraz wyraźniej w wielu szczegółowych opracowaniach monograficznych. (...) Rodzą się wątpliwości i pytania: Czy te podziały służą postępowi w nauce i praktyce społecznej, czy są one konsekwencją rozwoju teorii naukowych, technik diagnozy i specjalistycznej interwencji oraz efektywnej wielostronnej terapii i pomocy? Być może stanowią wynik prymitywnego myślenia, opartego na złudnym założeniu, że przez dołączenie kolejnych kategorii osób lub zaburzeń można rozszerzyć obszar dociekań, aby objąć całość aktualnych problemów naukowo-badawczych pedagogiki specjalnej” (tamże, s. 73). Konkludując swe rozważania autor stwierdza, że wyodrębnianie kolejnych subdyscyplin szczegółowych może doprowadzić do rozproszenia i rozdrobnienia pryncypiów naukowych pedagogiki specjalnej. Nauce tej jest potrzebna raczej synteza osiągnięć, a nie dalsze nadmierne różnicowanie.

Zauważamy tutaj wyraźne nawiązanie do ponadczasowej myśli Aleksandra Hulka (1977c), który postulował uwzględnianie nie tylko swoistych właściwości będących konsekwencją określonych niepełnosprawności, ale również dostrzeżenie wspólnych wyznaczników w funkcjonowaniu osób, którymi zajmują się poszczególne działy pedagogiki specjalnej. Dla Aleksandra Hulka (tamże) nie oznaczało to jednak, że pedagodzy specjaliści nie powinni dogłębnie poznawać specyfiki funkcjonowania osób z określonymi rodzajami niepełnosprawności, szukać jak najbardziej słusznych rozwiązań rehabilitacyjnych, dostosowanych do potrzeb i możliwości poszczególnych jednostek. Świadczyć mogą o tym rozdziały, które w pracy pod swą redakcją naukową (Hulek 1977b) zlecił opracować specjalistom, zajmującym się określonymi zagadnieniami. W ten sposób w obrębie podręcznika zatytułowanego „Pedagogika rewalidacyjna” znalazły się następujące działy dotyczące konkretnych zaburzeń i niepełnosprawności:

- Rewalidacja dzieci i młodzieży z zaburzeniami psychicznymi (H. Wardaszko-Łyskowska);

- Rewalidacja upośledzonych umysłowo (J. Dziejdzic);
- Rewalidacja dzieci chorych na padaczkę (J.J. Zieliński);
- Rewalidacja dzieci i młodzieży z dysfunkcją narządów ruchu (F. Gamulczak);
- Rewalidacja niewidomych (Z. Sękowska);
- Rewalidacja głuchych (J. Baran);
- Rewalidacja osób przewlekle chorych (R. Janeczko);
- Rewalidacja dzieci i młodzieży z zaburzeniami mowy (L. Kaczmarek);
- Rewalidacja osób ze zniekształceniami twarzy (E. Clifford);
- Rewalidacja w wychowaniu resocjalizującym (Cz. Czapów);
- Opóźnienia i dysharmonia rozwoju uczniów jako przyczyna ich trudności i niepowodzeń w nauce (H. Spionek).

Należy zaznaczyć, że poza przywołanymi rozdziałami, Aleksander Hulek (1997b) uwzględnił w swym opracowaniu i takie części, w których omówiono wybrane obszary funkcjonowania osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności. I tak Halina Borzyszkowska (1997) poruszyła problem funkcjonowania rodzin wychowujących dziecko niepełnosprawne, Aleksander Hulek (1997a) omówił zagadnienie aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych, a Jan Dziejdzic (1997) zajął się problemem wychowania fizycznego w procesie rewalidacji. Wszyscy wspomniani autorzy, w miarę potrzeb zwracali uwagę na specyfikę poszczególnych rodzajów niepełnosprawności, nie akcentując jej wówczas, gdy do omawianych treści można się było odnieść w sposób zgeneralizowany.

Przeprowadzona analiza skłania do wniosku, iż prace w zakresie pedagogiki specjalnej powinny iść w dwóch kierunkach. Z jednej strony pożądane są działania specjalistyczne w obrębie poszczególnych działów, które uwzględniają prawo do odstępstw od reguł ogólnych, do swoistej tożsamości i decentracji, w sytuacjach, gdy charakter niepełnosprawności i przebieg działań rehabilitacyjnych dyktuje taką konieczność. Przykładem subdyscypliny, która w największym stopniu wykazuje tendencje decentralistyczne jest pedagogika resocjalizacyjna. Sytuacja ta jest uzasadniona faktem, iż podmiot, przedmiot, metodyka pracy w pedagogice resocjalizacyjnej wykazuje wyraźną inność w stosunku do zakresu i sposobu oddziaływań występujących w pozostałych subdyscyplinach pedagogiki specjalnej.

Prowadzenie wyłącznie działań specjalistycznych w poszczególnych dziedzinach pedagogiki specjalnej, bez próby porządkowania i systematyzowania wypracowanych rezultatów, nie będzie jednak sprzyjało rozwojowi pedagogiki specjalnej i budowania jej tożsamości naukowej. Zatem, w miarę możliwości, ogólna pedagogika specjalna powinna mieć charakter nadrzędny, scalający wobec poszczególnych działów, wyznaczając naczelną dyrektywę, idee, koncepcje i zasady. Jak stwierdziła Janina Doroszevska (1981), pedagogika specjalna jest we wszystkich swych działach nierozdzielalną całością, a teza dotycząca łączności

założeń, które są podstawą wszelkich działań naprawczych podejmowanych wobec wszystkich jednostek odchylonych od normy, jest specyfiką polskiej pedagogiki specjalnej. Podkreślając konieczność szukania powiązań pomiędzy poszczególnymi subdyscyplinami, Maria Grzegorzewska (za: Lipkowski 1981) wskazywała na następujące czynniki:

- wspólne uwarunkowania etiologiczne,
- zmienione warunki kontaktów ze środowiskiem,
- zwiększone trudności adaptacyjne do warunków życia społecznego,
- wspólne zasady rewalidacji i resocjalizacji.

Działania, które służą akcentowaniu faktycznych podobieństw pomiędzy poszczególnymi subdyscyplinami pedagogiki specjalnej, mają duże znaczenie nie tylko dla teorii, ale również są istotne dla praktyki pedagogicznej, związanej z kształceniem pedagogów specjalnych oraz organizacją systemu rehabilitacji. Nadmierne doszukiwanie się różnic w funkcjonowaniu osób zaliczanych do poszczególnych kategorii niepełnosprawności, bez uwzględniania oczywistych podobieństw, może sprzyjać kształtowaniu się stereotypów, a nade wszystko nie służy intensyfikacji działań integracyjnych. Działania te wymagają uporządkowania, zaktualizowania i ustalenia wspólnych podstaw, zasad, metod i technik pracy, które umożliwią osobom o różnych rodzajach i stopniach niepełnosprawności współistnienie w różnych przestrzeniach życia.

W tym miejscu pojawia się pytanie, czy nowa filozofia rehabilitacji osób niepełnosprawnych, oparta na idei integracji i normalizacji, nie powinna skłaniać do zmian w systematyce pedagogiki specjalnej? Konieczność taką zgłasza Czesław Kosakowski (2003), pisząc: „Gruntownej analizie wymaga systematyka w pedagogice specjalnej [...]. Wiele z dotychczasowych klasyfikacji po prostu się «przeżyło»<sup>11</sup>, niektóre mają zbyt stygmatyzujący charakter, inne wymagają dopełnień” (tamże, s. 142).

Przed ponad trzydziestu pięciu laty, Otton Lipkowski (1977) stwierdził, że: „W ostatnich latach ukazały się w publikacjach także inne koncepcje dotyczące systematyki w pedagogice specjalnej, np. podział w zależności od okresu rozwoju jednostki, a więc pedagogika specjalna przedszkolna, szkolna i dorosłych, albo pedagogika specjalna zajmująca się upośledzeniami głębszymi, upośledzeniami lżejszymi i upośledzeniami parcjalnymi” (tamże, s. 48). Uwaga sformułowana przez wspomnianego autora świadczy, że potrzeba zmiany lub uzupełnienia obo-

<sup>11</sup> Klasyfikacją, która z całą pewnością się „przeżyła” jest tak zwana klasyfikacja pedagogiczna dzieci upośledzonych umysłowo, uwzględniająca podział na dzieci wyuczalne i wychowalne w pełnym zakresie, dzieci wyuczalne i wychowalne w ograniczonym zakresie oraz dzieci całkowicie niewyuczalne i niewychowane. Niestety moje doświadczenie pozwala stwierdzić, że bardzo często studenci przygotowując prace pisemne, przywołują bezkrytycznie ten podział, nie zwracając uwagi na niezasadność i nieaktualność takiego rozróżnienia osób niepełnosprawnych.

wiązującej systematyki jest dostrzegana od lat. Propozycje o których wspomina Otton Lipkowski (tamże), nie zastąpiły dotychczasowej klasyfikacji, nie stały się modelowym powszechnie obowiązującym rozwiązaniem, ale jednak daje się zauważyć pewne ich elementy w niektórych praktycznych rozwiązaniach współczesnej pedagogiki specjalnej. Obecnie bowiem, placówki rehabilitacyjne coraz częściej opracowują propozycje swych oddziaływań, biorąc pod uwagę wiek życia, związane z nim aktywności i potrzeby, a nie rodzaj i stopień niepełnosprawności. Być może pedagogika specjalna wczesnych stadiów rozwojowych, specjalna edukacja przedszkolna, specjalna edukacja wczesnoszkolna, pedagogika specjalna ludzi dorosłych, andragogika specjalna, to faktycznie coraz bardziej zasadne propozycje nowej systematyki pedagogiki specjalnej (Parys 2007). Potrzebę klasyfikacji pedagogiki specjalnej z uwzględnieniem wieku osób niepełnosprawnych dostrzega również Urszula Eckert (1994). Podział taki powinien sprzyjać zaakcentowaniu podobieństw występujących pomiędzy osobami w tym samym wieku życia, ułatwiać podejmowanie działań integracyjnych, przeciwdziałać etykietowaniu osób niepełnosprawnych. Propozycja tego rodzaju będzie tym bardziej słuszna, jeśli przyjmiemy, że klasyfikacja stosowana w teorii pedagogiki specjalnej, ma mieć również zastosowanie w praktyce rehabilitacyjnej. Oczywiście można mieć wątpliwości, czy systematyka występująca w obszarze teorii musi być tożsama z tą, na której opiera się praktyka rehabilitacyjna. Wydaje się jednak, że zgodność tego rodzaju mogłaby sprzyjać większej zgodności działań podejmowanych w teorii pedagogiki specjalnej, w systemie rehabilitacji osób niepełnosprawnych i w systemie kształcenia pedagogów specjalnych.

## **Pedagogika specjalna jako forma kształtowania świadomości społecznej**

Zadaniem pedagogiki specjalnej jest nie tylko wspomaganie w rozwoju osób niepełnosprawnych, objęcie ich odpowiednią rehabilitacją, ale również budowanie świadomości społecznej, która będzie sprzyjała podejmowaniu działań integracyjnych i normalizacyjnych. Zarówno istotne są te działania pedagogiki specjalnej, które służą kształtowaniu właściwych postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych, jak i te, które sprzyjają świadomym działaniom prewencyjnym, umożliwiającym eliminowanie lub ograniczenie występowania czynników patogennych (Kosakowski 2001). Z jednej strony, celem pedagogiki specjalnej powinno być zatem propagowanie i wdrażanie etycznych działań profilaktycznych sprzyjających minimalizacji liczby osób niepełnosprawnych, z drugiej natomiast stwarzanie właściwych warunków jak najlepszego, godnego funkcjonowania ludzi doświadczających niepełnosprawności. Wspomniane zadania wyraźnie wskazują, że zakres oddziaływań pedagogiki specjalnej nie może ograniczać się

do populacji osób niepełnosprawnych, bądź ich najbliższego środowiska. Zjawisko niepełnosprawności musi być ujmowane w szerokim kontekście społecznym, bowiem zarówno niepełnosprawni wpływają na jakość systemów społecznych, w których funkcjonują, jak również sami podlegają ich wpływowi. Bezdyskusyjnym jest fakt, iż niepełnosprawność nie jest wyłącznie problemem jednostki, która jej doświadcza, lecz jest zjawiskiem społecznym.

## **Zmiany w zakresie pedagogiki specjalnej – ich wyznaczniki i uwarunkowania**

Dotychczasowe rozważania sugerują, że nakreślenie zakresu oddziaływań pedagogiki specjalnej jest zadaniem trudnym, gdyż nauka ta wykazuje wyraźny dynamizm. Niewątpliwie, obszar jej teoretycznych i praktycznych zainteresowań stopniowo wzbogaca się, zatacza coraz szersze kręgi.

O ile przez lata działaniami pedagogiki specjalnej były obejmowane głównie dzieci i młodzież realizująca obowiązek szkolny, to obecnie w obszarze zainteresowań znajdują się osoby niepełnosprawne w różnym wieku. Zgodnie z obowiązującymi przepisami dzieci, które wykazują nieprawidłowości rozwojowe i nie osiągnęły jeszcze wieku szkolnego, są obejmowane w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju odpowiednimi działaniami rehabilitacyjnymi. Osoby niepełnosprawne, które ukończyły edukację i nie są w stanie samodzielnie funkcjonować, mogą korzystać z rehabilitacji społeczno-zawodowej, realizowanej w placówkach, takich jak: Warsztaty Terapii Zajęciowej, Kluby Aktywności Zawodowej, Zakłady Pracy Chronionej, Środowiskowe Domy Pomocy Społecznej. W miarę potrzeb i możliwości są podejmowane również działania, które mają sprzyjać włączaniu osób niepełnosprawnych do aktywności zawodowej na otwartym rynku pracy.

Dowody na to, że pedagogika specjalna wyszła poza ramy szkoły, że zainteresowała się różnymi etapami życia osób niepełnosprawnych, można również odnaleźć śledząc zawartość publikacji naukowych. Stopniowo pojawiają się zagadnienia, które wcześniej w ogóle były nieobecne lub takie, które były słabo akcentowane (sfera życia rodzinnego, aktywność zawodowa, czas wolny, zainteresowania). Konsekwencją poszerzenia zakresu zainteresowań pedagogiki specjalnej jest też zmiana języka stosowanego w publikacjach. W miejsce pojęć „dziecko niepełnosprawne”, „uczeń niepełnosprawny”, coraz częściej jest używane bardziej ogólne określenie „osoba niepełnosprawna”.

W początkowych latach rozwoju pedagogiki specjalnej, adresatami działań rehabilitacyjnych były dzieci z niepełnosprawnością występującą w wyraźnym stopniu, pozwalającą jednak na prowadzenie skutecznych działań korekcyjno-kompensacyjnych. Stopniowo zaczęto obejmować różnymi działaniami pomo-



cowymi uczniów wykazujących niewielkie zaburzenia rozwojowe, uczniów zagrożonych niepełnosprawnością, a także osoby z głębokim stopniem niepełnosprawności, które wcześniej były poza obszarem oddziaływań rehabilitacyjnych, podlegając „wyłącznie opiece pielęgniarstwu” (Sękowska 1982, s. 9). O zmianach tych zdecydowały liczne czynniki. Doskonaleniu uległo postępowanie diagnostyczne, pozwalające z większą precyzją ustalić nieprawidłowości i zaburzenia rozwojowe. Zmieniły się również poglądy dotyczące celowości podejmowania działań rehabilitacyjnych. Do głosu zaczęły dochodzić opinie, iż każdy człowiek, niezależnie od stopnia niepełnosprawności, posiada określone możliwości rozwojowe, które należy rozpoznać i doskonalić. Ponadto, do praktyki pedagogicznej zaczęto wdrażać postulat, mówiący, iż nikomu nie można odmówić odpowiedniego wsparcia. Kolejny czynnik powodujący poszerzenie zakresu zainteresowań pedagogiki specjalnej, to coraz częściej diagnozowane niepełnosprawności sprzężone i konieczność udzielania pomocy osobom wykazującym ten rodzaj niepełnosprawności.

Obszarem działań pedagogiki specjalnej były początkowo placówki specjalistyczne, przeznaczone dla osób niepełnosprawnych, a szczególnie szkoły specjalne tworzone dla uczniów, u których stwierdzono określony rodzaj i stopień niepełnosprawności. Z czasem, za sprawą idei integracji, pedagogika specjalna zaczęła przenikać do szkół ogólnodostępnych. Nauczyciele wspomagający, którzy udzielają wsparcia uczniom niepełnosprawnym w oddziałach integracyjnych, popularyzują na terenie placówek oświatowych zasady i idee kształcenia specjalnego. Niestety, dziecko z orzeczoną niepełnosprawnością uczęszczające do szkoły ogólnodostępnej, nadal jednak może nie spotkać nauczyciela, który ma przygotowanie z zakresu pedagogiki specjalnej<sup>12</sup>. Ponieważ zjawisko niepełnosprawności staje się coraz bardziej powszechne w szkołach ogólnodostępnych, zasadnym byłoby obowiązkowe zatrudnienie w każdej placówce edukacyjnej pedagoga specjalnego, który miałby za zadanie współorganizować i koordynować działania związane z kształceniem uczniów niepełnosprawnych. Potrzebę tego rodzaju od lat zgłaszają kolejni pedagodzy specjalni (Kosakowski 1994; Ossowski 1994; Oszustowicz 1996; Dykcik 2003; Szumski 2004). Innym, wielokrotnie przedstawianym i dotychczas również niezrealizowanym postulatem z tego zakresu, jest wprowadzenie podstaw pedagogiki i dydaktyki specjalnej jako zajęć obowiązkowych na wszelkich kierunkach pedagogicznych (por. Sękowska 1983; Pańczyk 1996). Rozwiązanie to, szczególnie w obecnym czasie, znajduje uzasadnienie

<sup>12</sup> W myśl Rozporządzenia MEN z dnia 17 listopada 2010 r. *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz. U. Nr 228, poz. 1490) w placówkach integracyjnych zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, natomiast w placówkach ogólnodostępnych nauczyciele tacy mogą być zatrudnieni dodatkowo za zgodą organu prowadzącego.

nie. Prawo oświatowe wytycza bowiem przed wszystkimi pedagogami wyraźne zadania, związane z koniecznością udzielania uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych odpowiedniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Nie zawsze następujące przeobrażenia, dotyczące zakresu pedagogiki specjalnej, można bezpośrednio połączyć z konkretnymi działaniami, zdarzeniami, datami i nowymi regulacjami prawnymi. Jeśli takie występują, należałoby je traktować wyłącznie jako orientacyjne wyznaczniki czasu wystąpienia zmian w obszarze i zakresie pedagogiki specjalnej. Zazwyczaj są one bowiem ukoronowaniem myśli i poglądów, które stopniowo kiełkowały i dojrzewały w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej, by po latach dojść do głosu, stać się rzeczywistością. Tym samym niektóre sformułowania zawarte w literaturze, informujące o zakresie pedagogiki specjalnej, wydają się być przedwczesne w stosunku do stanu rzeczy obowiązującego w praktyce. Bardziej należy je odczytywać jako ewentualne postulaty, nowe dążenia, które nie zakorzeniły się jeszcze w rzeczywistości. Przykładowo o tym, że pedagogika specjalna przestała być pedagogiką szkoły specjalnej i obejmuje opieką osoby upośledzone od zarania życia aż do zgonu pisało już w latach siedemdziesiątych XX wieku (Lipkowski 1977). Tymczasem nadal w kolejnych opracowaniach (Borzyszkowska 1991; Krause 2005) zwracano uwagę, że pedagogika specjalna ogranicza swoje zainteresowania i działania do problemów dzieci i młodzieży, pomijając zagadnienia dotyczące dorosłych osób niepełnosprawnych. Sytuacja ta dowodzi, że wszelkie zmiany o charakterze społecznym nie odbywają się gwałtownie, wymagają czasu i są realizowane zgodnie z zasadą drobnych kroczków. Pierwsze osiągnięcia, które prowokowały autorów do tego, by zakomunikować o zmianie, mogą być dzisiaj niezauważane, pomijane, mogły nie być zarejestrowane i z czasem zapomniane. Niewątpliwym sukcesem w omawianej kwestii, było już samo zwrócenie uwagi na konieczność objęcia wszechstronną rehabilitacją osób niepełnosprawnych, które jeszcze z racji wieku nie są uczniami lub przestały nimi już być. Aby jednak działania pedagogów specjalnych wyszły poza ramy szkoły, musiały upłynąć kolejne lata, w których pojawiły się rozwiązania prawne, umożliwiające wprowadzenie zmian w organizacji systemu rehabilitacji osób niepełnosprawnych, a nade wszystko stopniowym przeobrażeniem musiała ulec świadomość społeczna na temat praw i obowiązków, potrzeb i możliwości osób zaliczanych do grona niepełnosprawnych.

Nieco inną kwestią związaną z zagadnieniem zakresu oddziaływań pedagogiki specjalnej jest tendencja do całkowitego utożsamiania tej nauki ze zjawiskiem niepełnosprawności i zjawiska niepełnosprawności z pedagogiką specjalną. Wręcz utarło się przekonanie, że tam gdzie niepełnosprawność, tam pedagogika specjalna. Tymczasem pedagogika specjalna nie może mieć monopolu na zgłębianie i rozwiązywanie problemów związanych z niepełnosprawnością. Z uwagi na złożoność tematyki, zagadnienia dotyczące funkcjonowania osób nie-

pełnosprawnych powinny być rozważane przez różne dyscypliny naukowe. Poza oczywistą w tym przypadku medycyną, również prawnicy, architekci, technicy, socjologowie, etycy, powinni brać pod uwagę konsekwencje niepełnosprawności i podejmować trud szukania rozwiązań umożliwiających pełniejszą realizację idei normalizacji i integracji społecznej. Zagadnienie niepełnosprawności z całą pewnością wykracza poza ramy pedagogiki specjalnej. Doskonałym rozwiązaniem byłyby badania, opracowania i projekty o interdyscyplinarnym charakterze, podejmowane przez interdyscyplinarne zespoły. Niestety, jak zauważa Czesław Kosakowski (2001, s. 45), „nader ich mało na gruncie pedagogiki specjalnej”.

## Bibliografia

- Bartkowicz Z. (2001), *Psychoterapia resocjalizująca – zwątpienia i nadzieje*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, UMCS, Lublin
- Borzyszkowska H. (1977), *Dziecko upośledzone w rodzinie*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, PWN, Warszawa
- Borzyszkowska H. (1991), *Rozważania nad przygotowaniem kadry pedagogicznej do kształcenia specjalnego*, [w:] *Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych*, red. K. Kuligowska, WSPS, Warszawa
- Doroszewska J. (1981), *Pedagogika specjalna*, t. I., *Podstawowe problemy teorii i praktyki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk
- Dykcik W. (2003), *Szanse i zagrożenia efektywności funkcjonowania pedagogów specjalnych zatrudnionych w szkolnictwie dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, t. I., red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dykcik W. (1997a), *Formy postępowania terapeutyczno-wychowawczego*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, UAM, Poznań
- Dykcik W. (red.) (1997b), *Pedagogika specjalna*, UAM, Poznań
- Dykcik W. (1997c), *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, UAM, Poznań
- Dykcik W. (2005), *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, PTP, Poznań
- Dziedzic J. (1977), *Wychowanie fizyczne w procesie rewalidacji*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, PWN, Warszawa
- Eckert U. (1994), *Współczesne zadania pedagogiki specjalnej w Polsce*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania. Charakteristika dla Profesor Zofii Sękowskiej*, red. M. Chodkowska, UMCS, Lublin.
- Mirkowska-Mankiewicz A., Szumski G. (2008), *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, [w:] D.D. Smith, *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki 2*, APS, PWN, Warszawa
- Grzegorzewska M. (1964), *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*, PIPS, Warszawa
- Haring N.G., Schiefelbusch R.L. (red) (1977), *Metody pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa

- Hulek A. (1977a), *Aktywność zawodowa osób z odchyleniami od normy*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, PWN, Warszawa
- Hulek A. (red), (1977b), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa
- Hulek A. (1977c), *Wspólne i swoiste zagadnienia w rewalidacji różnych grup osób z odchyleniami od normy*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, PWN, Warszawa
- Kirejczyk K. (1977), *Przedmowa do wydania polskiego*, [w:] *Metody pedagogiki specjalnej*, red. N.G. Haring, R.L. Schiefelbusch, PWN, Warszawa
- Kirejczyk K. (1981), *Podstawy pedagogiki upośledzonych umysłowo*, [w:] *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*, red. K. Kirejczyk, PWN, Warszawa
- Kosakowski Cz. (1994), *Kształcenie pedagogów specjalnych na tle przemian*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania. Charakteristika dla Profesor Zofii Sękowskiej*, red. M. Chodkowska, UMCS, Lublin.
- Kosakowski Cz. (1998), *Wchodzenie pedagogiki specjalnej na nowe obszary*, [w:] *Pedagogika specjalna. Wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, red. M. Chodkowska, UMCS, Lublin
- Kosakowski Cz. (2001), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym – implikacje dla teorii i praktyki*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, UMCS, Lublin
- Kosakowski Cz. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń
- Kosakowski Cz., Krause A. (2004), *Przedmowa*, [w:] *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, UWM, Olsztyn
- Krause A. (2005), *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Lipkowski O. (1977), *Podstawy pedagogiki specjalnej*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, PWN, Warszawa
- Lipkowski O. (1981), *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa
- Muszyński H. (2000), *Psychoterapia i wychowanie jako formy interwencji w rozwój jednostki*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 2, red. B. Kaja, WSP, Bydgoszcz
- Ossowski R. (1994), *Problemy nauczania specjalnego zintegrowanego*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania. Charakteristika dla Profesor Zofii Sękowskiej*, red. M. Chodkowska, UMCS, Lublin
- Oszustowicz B. (1996), *Nowa koncepcja programu studiów w zakresie pedagogiki specjalnej w dwóch specjalnościach*, [w:] *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwości zmian*, red. J. Wyczesany, H. Kosętka, WSP, Kraków
- Pańczyk J. (1995), *Pedagogika specjalna w Polsce*, [w:] *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, t. 6, WSP, Warszawa
- Pańczyk J. (1996), *Kształcenie pedagogów specjalnych w Polsce*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej”, nr 4
- Pańczyk J. (1997), *Pedagogika specjalna w Polsce u progu XXI wieku*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykciak, UAM, Poznań

- Pańczyk J. (2002), *Pedagogika specjalna terapiami stoi*, [w:] *Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku*, t. III, red. J. Pańczyk, UE, Łódź
- Pańczyk J. (2008), *Nominalne zawody (stanowiska pracy) dla absolwentów kierunku pedagogiki specjalnej*, [w:] *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, UMCS, Lublin
- Parys K. (2001), *Edukacja ekologiczna w systemie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza Text, Kraków
- Parys K. (2007), *Kształcenie pedagogów specjalnych a rzeczywiste potrzeby systemu edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, [w:] *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, A. Żyta, UWM, Olsztyn
- Piekut-Brodzka D.M. (2009), *Wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej niezbędna w pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych*, red. D. M. Piekut-Brodzka i J. Kuczyńska-Kwapisz, APS, Warszawa
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 228, poz. 1490)
- Rozporządzenie MEN dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1489)
- Rozporządzenie MEN dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1487)
- Sękowska Z. (1982), *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa
- Sękowska Z. (1983) *Przygotowanie nauczycieli do pracy z młodzieżą specjalną szkoły ogólnokształcącej ze szczególnym uwzględnieniem klas starszych*, [w:] *Studia Pedagogiczne*, t. XLV, *Funkcje pedagogiki specjalnej w systemie oświatowo-wychowawczym*, red. A. Hulek, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
- Sękowska Z. (1998a), *Ewolucja teorii i praktyki pedagogiki specjalnej*, [w:] *Pedagogika specjalna. Wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, red. M. Chodkowska, UMCS, Lublin
- Sękowska Z. (1998b), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, WSPS, Warszawa
- Sowa J. (1982), *Pedagogika specjalna. Skrypt ze wskazówkami metodycznymi dla studentów*, WSP, Rzeszów
- Szumski G. (2004), *Współczesne formy organizacji kształcenia a cele edukacji niepełnosprawnych*, [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica i A. Klinik, UŚ, Katowice

### **The range of influence of a current special education in the background of its former changes (Summary)**

The author starts her considerations pointing out the fundamental criteria of special education and makes a kind of pivot to concentrate the basic activity of

the researcher of this discipline. The elements of the pivot to be resolved include special education as: part of pedagogics, theoretical and practical science, as a science establishing particular range(subject) of activity, as a form of social confidence. These elements are analyzed in details with reference to literature of the main leaders of special education. In accordance to the mentioned criteria the author resolves changes undergoing within the discipline. In her opinion, the main task of the perspective is to increase the area of interests of special education and to avoid reducing the discipline to the phenomenon of disability itself.