

Marek Rembierz

O splocie problemoów i badań pedagogiki specjalnej z refleksją metodologiczną, aksjologiczną i antropologiczną

Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych 23/2,
15-38

2016

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.

Marek Rembierz

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie
ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn
e-mail: marek.rembierz@gmail.com

O splocie problemów i badań pedagogiki specjalnej z refleksją metodologiczną, aksjologiczną i antropologiczną

Abstrakt

Pedagogika specjalna jako dziedzina nauki podejmująca w badaniach bolesne egzystencjalnie i w dużej mierze nieprzejrzyste poznawczo sytuacje ludzkiego losu, dziedzina zorientowana praktycznie, gdyż angażująca się w urzeczywistnianie dobra tych, których badania dotyczą, wymaga tym bardziej intensywnej – towarzyszącej jej głównym badaniom przedmiotowym – refleksji metodologicznej, aksjologicznej i antropologicznej; a co więcej, jej badania niosą z sobą wiele doniosłych poznawczo, nowych zagadnień, które tak ukierunkowana refleksja zdoła wydobyć, naświetlić i rozpoznać.

Można wskazać przykładowo, bardziej szczegółowe kwestie podejmowane w refleksji metodologicznej, aksjologicznej i antropologicznej:

- badania metodologiczno-semiotyczne nad wiodącymi pojęciami pedagogiki specjalnej;
- badania aksjologiczne (z zakresu filozofii wartości) dotyczące doświadczenia aksjologicznego osoby niepełnosprawnej i osoby z nią pracującej;
- badania antropologiczne (z zakresu filozofii człowieka) dotyczące rozumienia człowieka jako osoby ludzkiej, w mającej szczególny charakter sytuacji głębszej i głębokiej niepełnosprawności intelektualnej, gdy jakby odpadają niektóre definicyjne cechy i własności „normalnie” przypisywane osobie ludzkiej.

Te zagadnienia i ich badanie występują jednakże w splocie i nie da się ich od siebie całkowicie odseparować, rozpatrywane problemy są bowiem z sobą powiązane i wzajemnie się do siebie odnoszą.

Na podstawie prowadzonych dociekań można sformułować postulaty względem pedagogiki specjalnej. Jeśli pedagogika specjalna sięga na swój użytek po pojęcia i po inne elementy takich koncepcji edukacyjnych i społecznych, które nie uwzględniają należycie funkcjonowania osób niepełnosprawnych w sferze działań pedagogicznych i w życiu społecznym, to nie wystarczy tylko ich bierne przyswojenie lub niepogłębiona modyfikacja na gruncie pedagogiki specjalnej. Te pojęcia i inne elementy koncepcji zdają się obciążone niedoborem poznawczym, jakim jest pominięcie istnienia osób niepełnosprawnych, a tym samym prowadzą one do marginalizacji tych osób z rozpoznawanej (czy też

projektowanej) sfery rzeczywistości. Pedagogika specjalna badając, opisując i wartościując ze swego punktu widzenia rzeczywistość spraw ludzkich – mając na względzie dobro osób niepełnosprawnych – nie może poprzestać na zapożyczonych pojęciach ukazujących zredukowany (czy wręcz zafalszowany) obraz świata bez ludzkiej niepełnosprawności, ale sama – inicjując niezbędny interdyscyplinarny dialog – musi konsekwentnie wypracowywać stosowne pojęcia. Tym bardziej, że jednym z ważnych i niezbywalnych zadań pedagogiki specjalnej w systemie całościowo (uniwersalnie) postrzeganej nauki jest rozszerzanie poznania rzeczywistości spraw ludzkich o te ich wymiary, które są pomijane lub niedoceniane przez inne dziedziny nauki.

Słowa kluczowe: osoba z niepełnosprawnością, pedagogika specjalna, refleksja metodologiczna, refleksja aksjologiczna, refleksja antropologiczna, godność osobowa.

On the overlapping of special education problems and research with methodological, axiological and anthropological reflection

Abstract

As a scientific discipline dealing with existentially painful and often cognitively unclear situations of human life, special education is practically oriented (as it is engaged in implementing the good of those who are the research object) and, therefore, requires even more intensive methodological, axiological and anthropological reflection, which should co-occur with its major subject matter. Moreover, this subject matter carries many new cognitively significant issues, which the reflection oriented in this way will be able to elicit, recognize and interpret.

Some more detailed issues which are undertaken in the methodological, axiological and anthropological reflection can be indicated, e.g.:

- methodological-semiotic studies on the key notions in special education;
- axiological studies (within philosophy of values) on axiological experiencing by a disabled person or a person working with such a person;
- anthropological studies (within philosophy of humanity) on understanding a person as a human being in the particular situation of severe and profound intellectual disability, when some defined features “normally” attributed to a human being are excluded.

These issues as well as the research into them overlap and cannot be separated from each other because the studied problems are interrelated and interdependent.

The conducted studies become a basis for formulating some postulates in regard to special education. If special education borrows some notions and elements from such educational and social concepts that do not appropriately take into account disabled people's functioning in pedagogical activities and social life, it is not enough to acquire them passively and to modify them superficially for the use in special education. These notions seem to be burdened with a cognitive shortage – the ignoring of the existence of disabled persons. This leads to their marginalization in the recognized (or projected) sphere of reality. Describing and evaluating the human reality from its standpoint and aiming at the good of the disabled, special education should not only borrow the notions presenting a reduced (or even falsified) image of the world without human disability, but should also consistently create appropriate notions by initiating the necessary interdisciplinary dialogue. This becomes of special signifi-

cance because one of the key and inalienable tasks of special education in the system of universally understood science is the broadening of the recognition of human matters with the dimensions which are often ignored or underrated by other scientific disciplines.

Keywords: disabled person, special education, methodological reflection, axiological reflection, anthropological reflection, personal dignity.

Wprowadzenie

[...] w naszej bezgranicznej niewiedzy
wszyscy jesteśmy sobie równi.

(Popper, 1997b, s. 69)

Badania nad funkcjonowaniem osób niepełnosprawnych
w społeczeństwie, z perspektywy hermeneutycznej,
fenomenologicznej i biograficznej, wyzwoliły człowieka
niepełnosprawnego z jarzma ustaleń statystycznych
i normatywnych.

(Krause, 2010, s. 182)

Wśród dziedzin wiedzy naukowej wyróżnić można dziedziny słabiej lub silniej nasycone – zespoloną, przenikającą się wzajemnie – problematyką metodologiczną, aksjologiczną i antropologiczną. W dziedzinach mocno nasyconych tą problematyką, podejmowane są zagadnienia badawcze, używane pojęcia i uzyskiwane wyniki, które – na wiele sposobów – splatają się z refleksją roztrząsającą kwestie metodologiczne, aksjologiczne i antropologiczne. Dlatego prowadzenie tego rodzaju refleksji, jako refleksji nieustannie towarzyszącej badaniom przedmiotowym (właściwym dla danej dziedziny), choć może się wydawać tylko „filozoficznym balastem” i „tradycyjną zaszłością”, jest niezbędne, aby dana dziedzina mogła się efektywnie rozwijać, dokonywać postępu poznawczego, a nie ulegać intelektualnemu osłabieniu i degeneracji.

Wśród dziedzin wiedzy przejawiających silny i, jak się zdaje, nierozzerwalny spłot z refleksją metodologiczną, aksjologiczną i antropologiczną, znajduje się pedagogika specjalna¹. Z tej również racji może ona nosić miano „specjalnej”, gdyż zmagają

¹ Tego rodzaju przekonania znajdują swe potwierdzenie m.in. w przywołanej jako motto metapedagogicznej tezie Amadeusza Krause (2010, s. 182), iż wypracowanie i przyjęcie odmiennych perspektyw metodologicznych w badaniach dotyczących sytuacji osób niepełnosprawnych może skutkować „wyzwoleniem człowieka niepełnosprawnego” (por. Mikrut, 2009, s. 19–25). Podobne podejście prezentuje Teresa Żółkowska w interesującym studium *Spoleczna (de)waloryzacja roli*

się z rozpoznawaniem i ocenianiem sytuacji szczególnie trudnych poznawczo, pomijanych przez inne dziedziny badań pedagogicznych i społecznych, sytuacji sprawiających kłopot w niebudzącym wątpliwości ustaleniu i opisananiu podstawowych stanów rzeczy, z którymi ma się do czynienia, a co więcej, próby opisu przenikają się z jakby narzucającym się samo przez się wartościowaniem. Pojawia się też kwestia o niebagatelnym znaczeniu: zespolenia powinności poznawczych i odpowiedzialności moralnej pedagoga specjalnego jako badacza zaangażowanego na rzecz rozpoznawania i urzeczywistniania dobra osoby niepełnosprawnej, a także sprawa jego ewentualnej nierzetelności badawczej jako przyczyny wydatnie pomnażającej niedogodności, ułomności i wykluczenie osoby niepełnosprawnej².

Do pedagogiki specjalnej jako do obszaru (rezerwuaru) poszukiwań i dylematów aksjologiczno-antropologicznych można odnieść metodologiczny postulat, że im bardziej w danej dziedzinie nauki podejmuje się próby rozjaśnienia i rozpoznania złożonej sytuacji człowieka – zwłaszcza sytuacji niedogodnych i dolegliwych egzystencjalnie oraz trudnych do poznawczego przeniknięcia – a zarazem badania w tej dziedzinie są praktycznie zorientowane na diagnozę i zmianę niepożądaną sytuację, tym bardziej uprawianiu tej właśnie dziedziny powinna towarzyszyć usta-

osoby niepełnosprawnej, przyjmując w swych dociekaniach „[...] założenie, że nie tylko sama niepełnosprawność intelektualna, ale i w dużej mierze kontekst społeczny, a to między innymi warunki społeczno-kulturowe czy projekty teoretyczno-badawcze (takie jak np. teoria waloryzacji ról), stanowią dla ludzi niepełnosprawnych intelektualnie przeszkodę w czynnym udziale w życiu społecznym” (Żółkowska, 2013, s. 42). Wśród przyczyn konstruowania społecznych ram niepełnosprawności, które potęgują jej negatywne skutki, wskazuje się z punktu widzenia pedagogiki specjalnej m.in. decyzje – podejmowane w zakresie teorii i praktyki – dotyczące wyboru określonych rozstrzygnięć metodologiczno-epistemologicznych i aksjologiczno-antropologicznych.

- ² Przykładem niepożądanych skutków onegdaj występującej niewydolności poznawczej pedagogiki specjalnej jest – wnikliwie rozpoznawana i krytycznie analizowana przez Zenona Gajdzicę – sytuacja nabywania roli ucznia upośledzonego przez dziecko z niepełnosprawnością, gdyż nie dokonano na gruncie pedagogiki specjalnej właściwych rozeznania teoretycznych (nie wypracowano odpowiednich koncepcyjnych, modelowych ujęć) i nie sformułowano w oparciu o nie trafnych zaleceń (zob. Gajdzica, 2012, s. 31–40). Dokonawszy przemyślnych rozróżnień terminologicznych, autor określa postawione przed sobą zadanie badawcze i jego wymiar praktyczny: „Bycie dzieckiem z niepełnosprawnością wcale nie musi oznaczać bycia uczniem upośledzonym. Trudno jednak zaprzeczyć, że ograniczenie sprawności utrudnia spełnianie wielu ról typowych dla dziecka w wieku szkolnym, w tym także tej jednej z ważniejszych – roli ucznia. Ponadto istnieje wiele mechanizmów sprzyjających nie tylko wrastaniu dziecka niepełnosprawnego w rolę upośledzonego, ale również nabywania tożsamości adekwatnej do tej roli. Celem opracowania jest ich zidentyfikowanie w obszarze kształcenia integracyjnego, ukazanie możliwych konsekwencji dla praktyki edukacyjnej oraz rozwoju samych uczniów niepełnosprawnych” (Gajdzica, 2012, s. 31). Ta wypowiedź (jak i cały wywód) pośrednio wskazuje na potrzebę uwzględnienia splotu pedagogiki specjalnej z refleksją metodologiczną, aksjologiczną i antropologiczną, gdyż problemy z tych obszarów występują, gdy wieloaspektowo rozeznaje się sytuację dziecka z niepełnosprawnością, jako ucznia podejmującego naukę w szkolnym systemie klasowo-lekcyjnym, mając na względzie przede wszystkim dobro (m.in. rozwój) tegoż dziecka.

wiczna, rzetelna i dociekliwa refleksja z natury swej filozoficzna, podnosząca wątpliwości (zwłaszcza tam, gdzie coś wydaje się wedle panującej opinii „oczywiste”) i wielostronnie roztrząsająca kwestie metodologiczne, aksjologiczne i antropologiczne³.

Innymi słowy rzecz ujmując i udobitniając: dziedzina nauki podejmująca w badaniach bolesne egzystencjalnie i w dużej mierze nieprzejryste poznawczo sytuacje ludzkiego losu, dziedzina zorientowana praktycznie, gdyż angażująca się w urzeczywistnianie dobra tych, których badania dotyczą, wymaga tym bardziej intensywnej – towarzyszącej jej głównym badaniom przedmiotowym – refleksji metodologicznej, aksjologicznej i antropologicznej; a co więcej, jej badania niosą z sobą wiele nowych, doniosłych poznawczo zagadnień, które tak ukierunkowana refleksja zdoła wydobyć, naświetlić i rozpoznać.

Pedagogika specjalna jest dyscypliną naukową, która nie tylko podejmuje swą istotą dla niej i przez nią – w różnych jej nurtach i tradycjach badawczych (Krause, 2010) – sprofilowaną problematykę, ale w wielu momentach – zazwyczaj pośrednio, ale też wprost, bezpośrednio – podejmuje refleksję filozoficzną nad zasadniczymi sprawami ludzkiego losu i wchodzi w spór o istotne cechy człowieczeństwa (Borowska-Beszta, 2012), o sens i wartość ludzkiego życia (Kołakowski, 2014, s. 112–123), o godność osoby ludzkiej (Mikrut, 2014, s. 19–33; Mikrut, 2013, s. 358–391)⁴.

Występowanie wskazanego splotu pedagogiki specjalnej z refleksją metodologiczną, aksjologiczną i antropologiczną sprawia, że do podstawowych zadań pedagogiki specjalnej należy także wypracowanie umiejętności prowadzenia – w interdyscyplinarnym dialogu⁵, w szczególności w dialogu z filozofią (Wierzbicki,

³ Do podejmowania takich dociekań inspirują m.in. rozprawy: Koj, 1993; Koj, 1998. Zob. też: Lekka-Kowalik, 2004, t. 53, z. 2, s. 275–293; Lekka-Kowalik, 2008; Hajduk, 2008. Na silny i nierozzerwalny spłot nauki z etyką wskazuje m.in. Karl Raimund Popper: „[...] nauka ma za podstawę zasady etyczne. Idea prawdy, jako podstawowa zasada regulatywna, jest jedną z takich zasad etycznych. Poszukiwanie prawdy i idea przybliżenia do prawdy są dalszymi zasadami etycznymi, tak samo idea intelektualnej rzetelności i omylności, które prowadzą nas do samokrytycznej postawy i do tolerancji” (Popper, 1997b, s. 234).

⁴ Systematyczne studia nad problematyką godności z punktu widzenia pedagogiki specjalnej rozwija Bernadeta Szczupał (2014, s. 162–174; 2012, s. 29–49). O problemach ogólniejszej natury występujących w związku z kategorią godności na gruncie etyki i nauk o moralności, pedagogiki i nauk społecznych traktowali: Maria Ossowska (1969, s. 7–25); Andrzej Szostek (1995, s. 42–63); Janusz Gajda (2003, s. 80–84); Ryszard Wiśniewski (2005, s. 169–178); Agnieszka Salamucha (2010, s. 87–94); Ewa Podrez (2012, s. 35–53); Grzegorz Grzybek (2016, s. 94–102); Janusz Mariański (2016).

⁵ Problematyka interdyscyplinarnego dialogu, w który angażują się też coraz bardziej nauki pedagogiczne, podejmowana jest jako przedmiot metodologicznej refleksji (również krytycznie usposobionej względem niektórych sposobów rozumienia i praktykowania interdyscyplinarności) (zob. Dudzikowa, Chmielewski, Grobler, 2012; Dudzikowa, 2012, s. 15–37; Poczubot, 2012, s. 131–146; Galewicz, 2012, s. 255–272; Golonka, 2012, s. 355–375; Kurczewska, Lejzerowicz, 2014; Piłat, 2014, s. 65–74; Wierzosławski, 2014, s. 85–95; Drozdowicz, 2014, s. 217–228; Nowak, 2010, s. 3–14; Walczak, 2010, s. 7–41; Opozda, 2014, s. 169–182).

2009, s. 45–51; Bronk, 2005, s. 9–27) – kompetentnej refleksji metodologicznej, aksjologicznej i antropologicznej, jako refleksji towarzyszącej badaniom pedagogicznym nad ludzką niepełnosprawnością (badaniom określonym i uporządkowanym stosownie do ich przedmiotu i celu).

Osoby uprawiające pedagogikę specjalną, ze względu na podjęte zobowiązania badawcze, powinny więc wykazywać się odpowiednią sprawnością intelektualną i wysoką kulturą metodologiczną (m.in. zmysłem problemowym, „sumieniem logicznym”, jasnością języka, subtelnością terminologiczną), aby dostrzegać obecne w prowadzonych badaniach kwestie metodologiczne, aksjologiczne i antropologiczne, które również obierają za przedmiot własnej refleksji, bez ich podjęcia pole dociekań pedagogiki specjalnej byłoby bowiem niepełne, dalece zredukowane i mogłoby pomijać istotną dla poznawania jej przedmiotu badań problematykę.

Można wskazać przykładowo bardziej szczegółowe kwestie podejmowane w refleksji metodologicznej, aksjologicznej i antropologicznej:

- badania metodologiczno-semiotyczne nad wiodącymi pojęciami pedagogiki specjalnej;
- badania aksjologiczne (z zakresu ogólnej filozofii wartości i etyki) dotyczące doświadczenia wartości („doświadczenia aksjologicznego”) osoby niepełnosprawnej i osoby z nią pracującej, oraz etycznych uwarunkowań pracy i ograniczeń badań w tej dziedzinie;
- badania antropologiczne (z zakresu filozofii człowieka) dotyczące rozumienia człowieka jako osoby ludzkiej, w mającej szczególnie charakter sytuacji głębszej i głębszej niepełnosprawności intelektualnej, gdy jakby odpadają niektóre definicyjne cechy i własności „normalnie” przypisywane osobie ludzkiej.

Te zagadnienia i ich badanie występują jednakże w splocie i nie da się ich od siebie całkowicie odseparować, rozpatrywane problemy są bowiem z sobą powiązane i wzajemnie się do siebie odnoszą. Na takie węzły zespolonych z sobą kwestii, przystępując do analizy „sensu filozoficznej kondycji człowieka niepełnosprawnego”, trafnie wskazuje również Wojciech Chudy:

Filozoficzna próba wyjaśnienia egzystencji, sensu i celu życia człowieka upośledzonego musi opierać się, z jednej strony, na analizie ludzkiego bytu osobowego, z drugiej zaś, na swoistej teorii cierpienia związanej zawsze z jakąś koncepcją zła. Nie obejdzie się więc tak rozumiana filozofia dotycząca szczególnej sytuacji osób ludzkich, bez zarysu aksjologii z określoną hierarchią wartości oraz bez rodzaju fenomenologii opisującej i badającej zawartość przeżyć ludzkich związanych z doświadczeniem zła (cierpienia, ułomności, braku). Tak pojęte nastawienie filozoficzne mieć może dwojaki akcent: po pierwsze, akcent etyczny, wiążący się z takimi zagadnieniami jak problem reakcji moralnej na niepełnosprawność, problem modelu szczęścia czy „horyzontu” ostatecznych odniesień decyzji życiowych. Po drugie, akcent w rozważaniach filozoficznych tego typu

winiem padać na wymiar epistemologiczny i tu dotyczyć takich zagadnień, jak problem przeżywania cierpienia lub ograniczenia sprawności życiowej, problem wpływu tej sytuacji na optykę, w której osoba niepełnosprawna widzi świat i swoje w nim miejsce, wreszcie problem współodczuwania z drugim jego cierpienia czy niesprawności. Tak pojęte dociekania filozoficzne mogą mieć dwojaki punkt odniesienia i w związku z tym być realizowane bądź z pozycji osoby niepełnosprawnej (jak w przypadku analizy sensu życia czy optyki poznawania świata), bądź z pozycji osoby zdrowej (jak w przypadku analiz zjawiska współodczuwania) (Chudy, 1987, s. 5–6).

Ukazane jest tu szerokie spektrum powiązanych z sobą problemów dotyczących doświadczenia i stanu niepełnosprawności, problemów wymagających refleksji metodologicznej, aksjologicznej i antropologicznej. Na uwagę – obok zasygnalizowanych problemów epistemologicznych – zasługuje m.in. mocno zaakcentowana aksjologiczno-antropologiczna kwestia doświadczenia zła w sytuacji zmagania się z niepełnosprawnością.

Kwestia radykalnej asymetrii epistemicznej a równość w niewiedzy

W pedagogice specjalnej w wyostrej postaci występuje – jako splot problematyki metodologiczno-epistemologicznej i aksjologiczno-antropologicznej – z jednej strony kwestia radykalnej asymetrii epistemicznej zachodzącej między zakresem możliwości poznawczych badacza a dalece ograniczonym zakresem możliwości poznawczych badanego, który jest osobą z głębokim upośledzeniem umysłowym, natomiast z drugiej strony zdecydowanie uwyrażnia się kwestia etycznej i metodologicznej doniosłości rozumienia i respektowania zasady równości w niewiedzy.

Na zasadnicze pytania metodologiczno-epistemologiczne i wyzwania aksjologiczno-antropologiczne naprowadza przywołana sytuacja radykalnej asymetrii epistemicznej między możliwościami poznawczymi będącymi w dyspozycji badacza a wręcz całkowitym brakiem szans poznawczych osoby z głębokim upośledzeniem umysłowym. Będąc przedmiotem badań, nigdy nie będzie ona w stanie zrozumieć ich wartości, przebiegu i wyników. Badany, nawet przy dobrej woli i uczciwości badacza, staje się w jakiejś mierze bezwolnym przedmiotem badań i jakby tym samym potęguje się jego brak sprawności i sprawczości. Tym bardziej więc rygorowi metodologicznemu badań powinien towarzyszyć rygor etyczny i wciąż ponawiane kontrolne pytania o to, czy badania służą przede wszystkim dobru badanego lub dobru osób będących w podobnej sytuacji jak badany, czy też badania mogą przebiegać bez angażowania badanego, nie mają one bowiem na względzie dobra badanego, ale zwracają uwagę na jakieś inne korzyści poznawcze, a więc nie są należycie usprawiedliwione. W sytuacji radykalnej asymetrii epistemicznej wiedza i władza badacza mogą prowadzić do totalnego zawłaszczenia badanego i uzależniania go od

woli badacza, który – nie respektując dobra badanego – może chcieć jego kosztem osiągać różnorakie korzyści poznawcze.

Tym większego znaczenia w badaniach pedagogiki specjalnej – jako wskazanie pewnego rodzaju antropologicznego pomostu między ograniczeniami poznawczymi badacza i badanego – zdaje się nabierać przekonanie, eksponowane w dociekaniach metodologiczno-epistemologicznych Poppera, iż „w naszej bezgranicznej niewiedzy wszyscy jesteśmy sobie równi” (Popper, 1997b, s. 69). Wiąże się ono ze stwierdzeniem, że nasza wiedza może być wyłącznie ograniczona, natomiast nasza niewiedza jest zawsze bezgraniczna. „Nasza niewiedza jest bezgraniczna i przytłaczająca. Każda nowa porcja wiedzy, jaką uzyskujemy, otwiera nam jeszcze szerszej oczy na bezmiar naszej niewiedzy” (Popper, 1997a, s. 116). Czy można więc wysunąć tezę – która, należy zastrzec, nie ma być banalnym aktem „bratania się”, „przypodobania” lub co gorsza „litościwego pocieszania” – że mówiąc o równości w bezgranicznej niewiedzy uwzględnia się też osoby z głębokim upośledzeniem umysłowym? Uznanie równości z osobami dotkniętymi tak poważnymi deficytami nie powinno w żadnym przypadku stanowić alibi dla umysłowego lenistwa i zawnionej intelektualnej ociężałości, lecz ma uświadamiać, że przewaga w zdolnościach poznawczych napotyka obiektywny stan bezgranicznej niewiedzy, z którą pokornie należy się liczyć.

Ci, którzy posiadają potencjał intelektualny pozwalający im pogłębiać wiedzę, jak najbardziej powinni to czynić, gdyż dzięki temu „jaśniejsza i lepsza będzie nasza wiedza o tym, czego nie wiemy, nasza wiedza o naszej niewiedzy” (Popper, 1997b, s. 68). „Napięcie między naszą wiedzą a naszą niewiedzą rozstrzyga o rozwoju wiedzy. Inspirowanie postępu wiedzy i wyznaczenie jej stale zmiennej granicy” (Popper, 1997a, s. 116). Ten przyrost wiedzy o niewiedzy dotyczy również naszej niewiedzy o tym, jak przebiega rozeznawanie świata przez osoby z głębokim upośledzeniem umysłowym.

Osoba niepełnosprawna – pytania o *conditio humana*

Jeśli przyjmuje się, że w pojęciu osoby ludzkiej zawiera się aksjologicznie i metafizycznie uzasadnione przekonanie, iż osoba jest to byt, który może istnieć osobno i w jakiejś znaczącej mierze jest kimś niepowtarzalnym, to przecież niejako w samą tożsamość osoby niepełnosprawnej jest wpisana niemożliwość osobnego istnienia, ale zależność od wsparcia innych, a różne rodzaje niepełnosprawności klasyfikuje się (np. wedle medycznych kategoryzacji) jako powtarzalne przypadki. Dlatego też trzeba przemyśleć pojęcie osoby, tak aby obejmowało ono różne stany niepełnosprawności, które dotykają człowieka.

Czy zwrotu „osoba niepełnosprawna” używa się w pedagogice specjalnej jedynie zwyczajowo i uprzejmościowo, jako równoważnego względem neutralnego aksjologicznie, niejako czysto technicznego zwrotu „jednostka niepełnosprawna”, czy też jego użycie niesie z sobą istotne intuicje aksjologiczno-antropologiczne

o niezbywalnej i nieredukowalnej godności osoby? Czy użycie tego zwrotu jest na gruncie pedagogiki specjalnej dostatecznie – od strony refleksji aksjologiczno-antropologicznej – przemyślane, uzasadnione i konsekwentne? Wyraźnie zarysowuje się tu problematyczność określenia „osoba niepełnosprawna” – trzeba więc sobie zdać sprawę z treści, które wiąże się z pojęciami osoby i osoby niepełnosprawnej.

Jedną z kluczowych kategorii w debacie o konieczności respektowania praw osoby niepełnosprawnej jest obecnie kategoria godności⁶. W rozumieniu zestawionych z sobą terminów „godność” i „osoba niepełnosprawna” w częstokroć używanym współcześnie zwrocie „godność osoby niepełnosprawnej” (np. Dzień Godności Osoby z Niepełnosprawnością Intelektualną obchodzony 5 maja, proklamowany w 1999 roku przez Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym), można wyróżnić dwa zasadniczo odmienne podejścia: stanowisko fundacjonistyczne i stanowisko antyfundacjonistyczne. Pierwsze z nich przyjmuje, iż są nienaruszalne i niezbywalne podstawy godności osobowej człowieka, które fundują i zabezpieczają także człowieczeństwo osoby niepełnosprawnej, niezależnie od stopnia, w jakim jest ona pozbawiona sprawności intelektualnej. Szczególnie mocno stanowisko fundacjonistyczne formułuje się w nurcie personalistycznym, wysuwającym na plan pierwszy swoistość godności osoby ludzkiej⁷. Natomiast sta-

⁶ Analizy semiotyczno-metodologiczne dotyczące kategorii godności (m.in. w kontekście problemów pedagogiki) przeprowadza Andrzej Bronk (2010a, s. 77–96; 2010b, s. 57–74); zob. także (Walczak, 2010b, s. 75–85; Bronk, 2012, s. 11–27). Po rozeznaniu sposobów posługiwania się kategorią godności Bronk formułuje krytyczne uwagi: „Nierzadko terminu »godność« [...] używa się bezrefleksyjnie (bezmyślnie), powtarzając niemal jak mantrę, że człowiekowi »przysługuje« godność i że jest ona wartością przyrodzoną, niezbywalną i absolutną (bezwzględną), nie wgłębiając się w znaczenie używanych terminów i nie zdając sobie sprawy, o co rzeczywiście chodzi. To, że człowiek »ma« jakoś rozumianą godność, jest traktowane jako fakt, niewymagający dalszego uprawomocnienia. [...] przykładem niefrasobliwości użycia może być [...] powiedzenie, że z pojęcia godności człowieka coś wynika, np. konieczność nieprzedmiotowego (nieinstrumentalnego) traktowania człowieka. Tymczasem, jeżeli rozumieć dosłownie termin »wynikanie« w sensie logiki, z samego pojęcia nic nie może wynikać, gdyż wynikanie jest (dedukcyjną) relacją między zdaniami (sądami)” (Bronk, 2010b, s. 59–60). We wnioskach Bronk zauważa, iż nie istnieje żadna ogólna teoria godności, która mogłaby „służyć za zadowalającą podstawę dyskusji bioetycznych” (Bronk, 2010a, s. 95), co odnosi się także do dyskusji o ludzkiej niepełnosprawności.

⁷ Fundacjonistyczne stanowisko w tej kwestii konsekwentnie prezentuje Wojciech Chudy. Przyjmuje on kilka metafizyczno-antropologicznych tez, które mają wskazywać na nienaruszalne fundamenty człowieczeństwa i godności osoby niepełnosprawnej: (1) tezę o mocnym sposobie istnienia „struktury bytowej osoby ludzkiej”, której status ogranicza zasięg oddziaływania niepełnosprawności (ma stanowić granice dla egzystencjalnego spustoszenia): „Niepełnosprawność nie dotyczy w sposób istotny struktury bytowej osoby ludzkiej”; z tą tezą zespala się (2) tezę o niezbywalnej godności: „Godność osobowa człowieka jest wartością ontyczną bytu ludzkiego. Jako wartość metafizyczna, strukturalna przysługuje ona bez wyjątku wszystkim bytom osobowym, posiada również z tego tytułu charakter niezmienności. Godność osobowa jest wartością wynikającą z najgłębszych duchowych wymiarów bytu ludzkiego”. Idąc dalej w swym wywodzie, Chudy rozwija argumentację na rzecz istnienia i respektowania godności osobowej człowieka niepełnosprawnego: „W świetle tych

nowiska antyfundacjonistyczne nie przyjmują takich mocnych – motywowanych metafizycznie bądź religijnie – założeń aksjologiczno-antropologicznych dotyczących swoistych własności bytu ludzkiego. Ponieważ stanowisko fundacjonistyczne nie jest powszechnie uznawane, a ponadto, choć podziela się je deklaratywnie (weralnie), to nie wyprowadza się z niego należytych konsekwencji praktycznych, więc trzeba próbować wskazać na słabsze ontycznie, ale bardziej pragmatyczne racje, aby skłaniać do respektowania praw osoby niepełnosprawnej.

Można próbować przedłożyć następującą argumentację, którą da się określić jako „argument z egoizmu” lub jako „argument z rozumnej troski o siebie i zabezpieczenia swych interesów”. Z rozpoznania kruchości ludzkiej kondycji wynika, iż każdy jest co najmniej potencjalnie naznaczony niepełnosprawnością, która z różnym natężeniem może się niespodziewanie zaktualizować, a wówczas postulaty i imperatywy troski o los osoby niepełnosprawnej, która nie jest w stanie sama zaradzić swym niedostatkom, dotyczą nie kogoś innego, lecz bezpośrednio mej osoby, więc w imię rozumnej troski o siebie i zabezpieczenia swych interesów (racje egoizmu) postuluję i promuję należytą troskę o osoby niepełnosprawne. Jeśli obecnie odstępuję od okazywania takiej troski i nie respektuję praw osoby niepełnosprawnej, to należy domniemywać, że takie podejście konsekwentnie odnoszę też do samego siebie i w sytuacji zaktualizowania się mej niepełnosprawności stawiam siebie poza sferą wsparcia i troski ze strony innych osób, zrzekam się bowiem mych praw i niejako unicestwiam siebie.

Ta argumentacja może razić swym zimnym wyrachowaniem, gdyż odwołuje się przede wszystkim do kalkulacji w grze interesów, a nie wprost do gorących racji nakazu troski jako moralnej oczywistości serca. Jednak wydaje się, że i taki perswazyjny argument warto w takiej lub innej postaci sformułować i poddać pod rozważę, gdyż wyostrza on stanowisko i wymaga dość jednoznacznej deklaracji, którą opcję się przyjmuje, a także uzmysławia, jakie będą skutki odmowy. Pozostanie wyłącznie przy takiej argumentacji z rozumnej troski o siebie i długofalowego zabezpieczenia swych interesów nie jest wystarczające i wymaga co najmniej prób dopełniania go gorącymi racjami moralnej oczywistości serca.

Do opisu etosu pedagoga specjalnego i pracy na rzecz dobra osoby niepełnosprawnej przydatna być może kategoria etyczna spolegliwego opiekuna, czyli

ustaleń metafizycznych widać, iż żaden rodzaj niepełnosprawności nie sięga istoty bytu osobowego człowieka, czyli tego wymiaru bytu ludzkiego, który decyduje o jego godności osobowej. Bez względu na typ niepełnosprawności: ułomność układu ruchu, układu krążenia, nerwicę, upośledzenie psychiczne, chorobę alkoholową, narkomanię, opóźnienie środowiskowe i inne typy podpadające pod szeroką definicję osoby niepełnosprawnej – żaden z nich nie dotyczy, a w związku z tym nie narusza, struktury ontycznej ducha ludzkiego. Niepełnosprawność obejmuje wymiar fizyczny lub psychiczny osoby ludzkiej, jest w stanie zakłócić jej funkcje intelektualne i wolitywne – lecz nie sięga głębi bytu osobowego” (Chudy, 1987, s. 7–8; zob. też: Duchliński, 2008, s. 13–64; Dancák, 2013, s. 33–42; Sztaba, 2013, s. 79–96).

sprawdzonego w działaniu, na którym można polegać i zaufać mu, bo jak uczy tego doświadczenie, on nie zawiedzie w trudnej sytuacji. Dla urzeczywistnienia etosu spolegliwego opiekuna na gruncie etyki niezależnej przyjmuje się – jako wystarczający punkt wyjścia – „oczywistości serca”, wyraziście i przekonująco ukazujące nam powinność takich działań, od których wykonania nie odstępimy, jeśli posiadamy elementarną przyzwoitość i poczucie hańbiącego wstydu za dopuszczenie się za-przaństwa. Co zrobić jednak wówczas, gdy w indywidualnym i społecznym poczuciu podstawowych powinności moralnych nie funkcjonują należycie te „oczywistości serca”, które dotyczą osoby niepełnosprawnej i postaw, jakie winno się względem niej przyjąć? Co robić, gdy zamiast takich „oczywistości serca” rozpowszechniły się pragmatyczne bądź pseudohumanitarne argumenty „nieodparcie przemawiające” za różnego typu eliminacją osób niepełnosprawnych z życia społecznego lub nawet ich biologiczną eksterminacją? Można ulec pokusie deontologicznych regulacji w kodeksach etyki zawodowej, które bez stojących za nimi „oczywistości serca” jedynie maskują pustkę aksjologiczną. Najpierw więc czytelne muszą być „oczywistości serca” dotyczące powinności wobec osoby niepełnosprawnej.

Okazuje się, że także w dziejach kultury europejskiej i kręgu tradycji chrześcijańskiej te „oczywistości serca” wcale nie były – i nie są – tak wyraźnie widoczne dla rozumu i zobowiązujące dla sumienia, jak dzisiaj zazwyczaj uznaje się to za moralnie właściwe. Nie zawsze przyznawano podstawowe ludzkie prawa ludziom niepełnosprawnym. Bywało, że odmawiano niepełnosprawnym miana i statusu człowieka, a w ich fizjonomii i zachowaniach dopatrywano się głównie przejawów nieuczłowieczonej, prymitywnej zwierzęcości, którą należy przewyciężać lub eliminować w ludzkiej naturze. Wykazywano, że brakuje im cech i sprawności uznawanych za konieczny element ucłowieczenia. Dlatego też refleksja moralna nad aksjologiczno-antropologicznym statusem osoby niepełnosprawnej jest wciąż aktualnym zadaniem.

Dzieje obyczajów i stereotypów społecznych ukazują, iż z postaci dotkniętych niepełnosprawnością psychofizyczną czyniono symbole zawinionych ludzkich wad i upadku moralnego. Obrazów ukazujących niepełnosprawność używano jako narzędzi piętnujących postawy etyczne i religijne uznawane za patologiczne i deformujące duchowo człowieka. Dokonując takich stygmatyzujących porównań, przyjmowano jakieś pokrewieństwo między niepełnosprawnością psychofizyczną, będącą czymś losem i nieszczęściem, a odrażającym czynem, będącym czyjąś winą i hańbą. W zbiorowej świadomości funkcjonowało też domniemanie, że czyjaś ułomność intelektualna lub cielesna, zwłaszcza występująca jako nieusuwalna przypadłość już od urodzenia, jest skutkiem niegodziwości jego najbliższych i publicznie widoczną karą za grzeszność ich poczynań.

Niedawno jeszcze występowała praktyka marginalizacji i stygmatyzacji niepełnosprawnych także w obrębie społeczności chrześcijańskich, mimo deklaracji o urzeczywistnianiu przykazania miłowania bliźniego jak siebie samego. Eliminację

osób niepełnosprawnych, zwłaszcza niepełnosprawnych intelektualnie, z aktywnego życia religijnego, z uczestnictwa w publicznych formach kultu, usprawiedliwiano tym, iż – w odróżnieniu od umiejących powtarzać podane im tezy katechizmu – mają być one jednostkami niezdolnymi do pojęcia prawd i tajemnic wiary oraz ich świadomego wyznawania (choć przecież mowa jest o tajemnicach wiary, które mają przekraczać zdolności poznawcze każdego spośród ludzi). Publiczny widok deformacji niepełnosprawnych jakby szpecił harmonię stworzonego świata; stanowił jakby szyderstwo i obelgę względem religijnych przekonań o obecności dobra, mądrości i piękna; psuł spójność przekazu religijnych treści i ośmieszał podniosłość celebracji. Ta wielowiekowa praktyka eliminacji, budzi obecnie zasadnicze wątpliwości: Czy niepełnosprawnych uważano za ludzi w pełnym tego słowa znaczeniu, czyli – wedle doktryny chrześcijańskiej – stworzonych na obraz i podobieństwo Boga? Czy może ich pojawianie się na scenie życia odbierano jako „dziwadło” dalekie w swej naturze i swym widoku od obrazu i podobieństwa bożego, jako „tylko istnienie ułomne”, które głównie służy za dotkliwą formę bożej kary?

Przecież również współcześnie, wedle propagowanego także w Internecie kaznodziei, Augustyna Pelanowskiego (paulina), można publicznie pozwolić sobie, aby w takiej oto – rzecz można, iż wręcz niewiarygodnej – narracji ukazywać i moralnie napiętnować los osoby niepełnosprawnego aktora, który w lipcu 2014 roku doznał udaru mózgu:

Krzysztof Globisz czytał *Golgota Picnic* i jakimś „przypadkiem” trzy tygodnie później dostał udaru mózgu w czasie czytania – nomen omen – *Martwych dusz* Gogola. Nazwisko Gogola to nie to samo co Golgota, ale jedno jest pewne, aktor dziś ma trudności z wysławianiem się, a jego wypowiedzi są raczej bez znaczenia. Zapewne dla współczesnego człowieka żaden to znak, jedynie czysty przypadek, bo życie nie ma znaczenia, a więc nie ma w nim żadnych znaków. Cóż jednak by powiedziała sama Opatrzność Boga? Czy Opatrzność może zsyłać tak tragiczne wypadki, skoro jest objawieniem miłosierdzia? Tak, istnieją bowiem ludzie, którzy dopiero w wielkim dramacie są zdolni dostrzec znaki ostatecznego ostrzeżenia. Do niektórych ludzi już nic nie przemawia prócz cierpienia (Horubała, 2016).

Przedstawione jest tu swoiste – wedle przekonania kaznodziei religijnie motywowane – słowne pastwienie się nad doświadczeniem niepełnosprawności, aby dzięki takiemu retorycznemu zabiegowi przeprowadzić wywód, który staje się „interpretacyjnym wytrychem” pozwalającym każdą ludzką niepełnosprawność postrzegać jako należną karę lub niezbędne ostrzeżenie.

W sposobach postrzegania egzystencji ludzi dotkniętych niepełnosprawnością, które dominowały – a częstokroć nadal dominują – w życiu społecznym, brakuje podstawowej afirmacji istnienia osoby doświadczającej niepełnosprawności jako samoistnej osoby ludzkiej i brakuje respektowania jej prawa do własnego istnienia,

takim jakim ono jest (Bełza, 2016, s. 77–87). Przekreśla się obiektywny porządek godności i samoistności osoby ludzkiej, przysługujących jej niezależnie od stanu zdrowia; natomiast respektuje się tylko realną zdolność (siłę) jednostki do funkcjonowania w sposób możliwie samodzielny i dochodzenia przez nią swej godności. Jeśli ktoś fizycznie bądź intelektualnie nie jest na tyle sprawny, aby skutecznie działać na rzecz swej samodzielności i zabiegać o uznanie swej godności, to przyjmuje się, że takie przymioty jak osobowa godność i samoistność „same przez się” mu nie przysługują, bo ze względu na ułomność swej natury jest ich pozbawiony. Pozostaje on – nawet całkowicie – zależny od decyzji innych, przyznających mu jakiś zakres samodzielności i godności. Łatwo więc o zdecydowaną odmowę prawa do istnienia osoby niepełnosprawnej; odmową kieruje tu zazwyczaj wartościowanie oparte na kalkulacji określającej stopień użyteczności ludzkiego istnienia, jego indywidualnej przydatności i społecznej uciążliwości⁸. Im dana jednostka okazuje się mniej przydatna i efektywna w działaniu, a zarazem jest bardziej uciążliwa i kosztochłonna, bo wymaga angażowania innych i ich środków, tym trudniej wskazać przekonujące argumenty za utrzymaniem jej istnienia. Wręcz jakby to ona sama odmawiała sobie prawa do istnienia i postulowała swą eliminację. Ten skrajnie utylitarystyczny (ukierunkowany na użyteczność) punkt widzenia jest jedyną z dominujących opcji za odmową podmiotowości i aktywności publicznej osób niepełnosprawnych. Wspiera go też podejście eugeniczne⁹.

Jeśli przede wszystkim wskazuje się na fakt, że osoby niepełnosprawne statystycznie (proporcjonalnie) stanowią mniejszość populacji i to mniejszość zdecydowanie zależną od (dobrej albo złej) woli większości, to tym łatwiej te osoby marginalizować, gdyż niejako samorzutnie lokują się na peryferiach i marginesach, a nie w centrum rzeczywistości spraw ludzkich. Jeśli natomiast uzna się, że nie-

⁸ O tym, z jak dużymi oporami przewyżczano dawne obyczaje względem osób niepełnosprawnych, zaświadcza zapis z kronik, iż średniowieczny dominikański uczonec, Albert Wielki (ur. 1193/1205? w Lauingen (Donau), zm. 15 listopada 1280 w Kolonii), został posłany jako misjonarz i „doszedł od granic Saksonii aż do Polski. W okolicach tych żyli wówczas ludzie, uprawiający jeszcze barbarzyńskie zwyczaje dawnych Słowian, to znaczy Wenedów i Prusów. Mieli oni zwyczaj zabijania niemowląt, które urodziły się kalekie. Ponadto nie dopuszczali dzieci, jeśli rodzice nie mogli ich wyżywić. Określali liczbę dzieci i żadnego niemowlęcia, które ją przekraczało, nie zachowywali przy życiu, ale natychmiast je zabijali. Tak samo zabijali starców i ludzi niezdolnych do pracy. Żeby zaś było jeszcze bardziej niegodziwie, synowie, którzy w ten sposób krzywdzili swoich rodziców, sądzili, że oddają im przysługę, jako że przez zadanie śmierci uwalniają ich od cierpień”. Opisane tu „barbarzyńskie zwyczaje” brzmią wszakże dość współcześnie i dawne spory o prawo do życia osób dotkniętych jakąś niemocą i niepełnosprawnością okazują się wciąż aktualne (zob. Borowska-Beszta, 2016).

⁹ Do rozpowszechniania w XX wieku idei i praktyk eugenicznych można również próbować odnieść uwagę: „Masowy mord w imię idei, doktryny, teorii, religii – to [...] wynalazek intelektualistów. Gdybyśmy zaprzestali szczerć ludzi przeciwko sobie – często w najlepszych zamiarach – już samo to byłoby wielką wygraną” (Popper, 1997b, s. 222).

pełnosprawność – co najmniej potencjalnie – dotyczy każdego z osobna i tym samym wszystkich, to zmienia się perspektywa oglądu i oceny niepełnosprawności jako zjawiska na swój sposób powszechnego. Taki zabieg poznawczy nie powinien wszakże w praktyce skutkować paraliżem aktywności jednostek w wymiarze ich życia indywidualnego i społecznego, gdy zapanuje niweczące morale, defetystyczne przekonanie, iż „wszyscy i tak jesteśmy jakoś niepełnosprawni (w wielu życiowych sytuacjach pozbawieni pożądanej sprawności i sprawczości), więc niech ktoś inny się nami (nimi) zajmie”. Choć trzeba uwzględnić ryzyko wystąpienia takiej bezwolności i zaniku sprawczości u tych, którzy nie są skłonni do podejmowania odpowiedzialności za siebie i za innych; zawczasu takiej patologicznej postawie należy przeciwdziałać przez odpowiednie formy aktywności wychowawczej i edukacyjnej. Wręcz przeciwnie, uznanie słuszności stwierdzenia, że niepełnosprawność – co najmniej potencjalnie – dotyczy każdego i jej problematyka sytuuje się w centrum spraw ludzkich, powinno skutkować intensyfikacją rzetelnego i metodologicznie zreflektowanego poznawania sytuacji osób niepełnosprawnych oraz podejmowaniem przemyślanych i efektywnych działań na rzecz dobra tych osób.

Doświadczenie głębokiej niepełnosprawności intelektualnej naprowadza na moment apofatyczny (granic języka, kresu artykulacji i niewypowiadalności) w określaniu swoistych właściwości człowieka. Gdy w sytuacji głębokiej niepełnosprawności nikną te ludzkie cechy, którymi wykazują się osoby sprawne, cechy, które – jako wysoce pożądane – kształtują się w procesie wychowania, samowychowania i różnych form edukacji, wtedy dochodzi się do granicy tego, co można powiedzieć o cechach swoistych i konstytutywnych człowieka, co można wskazać (definicja ostensywna) jako niezbędne ludzkie właściwości. Mimo idącej z ułomności natury psychofizycznej radykalnej odmowy i negacji, gdyż pożądanych cech nie wykazuje ktoś trwale dotknięty nieusuwalnymi dysfunkcjami i nieprzewyższalnymi brakami, zarazem uznaje się w pełni człowieczeństwo kogoś pozbawionego wielu z elementarnych ludzkich właściwości, które w „normalnej” sytuacji postrzega się jako nierozdzielnie związane z człowieczą kondycją. Dochodząc do momentu apofatycznego, trzeba wszakże uznać, że jest coś istotnie nieredukowalnego w człowieku, dającego się zasygnalizować tylko negacją. Choć to, co nieredukowalne, pozostaje też niewyraźne i niewskazywalne, to mimo to jest powinnościotwórcze i domaga się respektowania osobowego bytu człowieka psychofizycznie okaleczonego (niejako radykalnie zredukowanego w tym empirycznym wymiarze).

Uwagi o doświadczeniu zła

Obcowanie z ludzką niepełnosprawnością jako egzystencjalnie dolegliwym i – co więcej – niemożliwym do restytuowania brakiem sprawności, które w codziennym życiu są wysoce pożądanym i szczególnie cenionym dobrem, postrzega się jako doświadczenie zła dotykającego i naznaczającego ludzkie życie. Otwiera się

tu poznawczo doniosła sytuacja problemowa dla refleksji aksjologicznej i metaaksjologicznej.

Doświadczenie aksjologiczne różnego typu zjawisk niepełnosprawności, deficytu i dysfunkcji, którym przypisuje się miano dotykającego człowieka *zła*, często wysuwa problem *zła* na plan pierwszy, poprzedzając jakby – i pozostawiając w cieniu – doświadczenie *dobra*. Można twierdzić, że w codziennym doświadczeniu obciążonym niepełnosprawnością dominuje przeżycie różnego typu *zła*. Do tego dochodzi spostrzeżenie, iż chociaż człowiek zazwyczaj zamierza czynić dobro, to wbrew swej woli często tworzy postacie *zła*, a dzieje się tak również wówczas, gdy w sposób niezamierzony (odmienny od przyjętego celu) wzmacnia się czyjeś doznanie niepełnosprawności.

Trzeba jednak – przed dalszymi analizami – uwzględnić również silną pokusę, aby samo istnienie osoby niepełnosprawnej uznać za jakiś rodzaj *zła* niosącego zagrożenie dla siebie i dla innych, który wymaga (nawet prewencyjnego) usunięcia. Istnienie osoby niepełnosprawnej traktuje się więc jak prymarne źródło *zła*, którego wygaszenie zarazem unicestwi możliwe *zło*. Okazuje się, że z pozoru dobrodusznie brzmiący zwrot, iż „nie powinno wśród nas być ludzi niepełnosprawnych” może okazać się – po jego konkretyzacji – wezwaniem do ich fizycznej eksterminacji, którą usprawiedliwia się jako zapobieganie *złu*, a nawet jako czynienie *dobra*. Tym bardziej niezbędne jest przemyślenie doświadczenia *zła* w kontekście doświadczenia niepełnosprawności.

Na fakt szczególnego eksponowania się (niejako pierwszoplanowego narzucania się) doświadczenia *zła* w związku z doświadczeniem niepełnosprawności wprost i zdecydowanie zwracał uwagę w przytoczanych już dociekaniach Chudy:

Filozoficzna próba wyjaśnienia egzystencji, sensu i celu życia człowieka upośledzonego musi opierać się, z jednej strony, na analizie ludzkiego bytu osobowego, z drugiej zaś, na swoistej teorii cierpienia związanej zawsze z jakąś koncepcją *zła*. Nie obejdzie się więc tak rozumiana filozofia dotycząca szczególnej sytuacji osób ludzkich bez rysu aksjologii z określoną hierarchią wartości oraz bez rodzaju fenomenologii opisującej i badającej zawartość przeżyć ludzkich związanych z doświadczeniem *zła* (cierpienia, ułomności, braku) (Chudy 1987, s. 5).

Rozpatrując doświadczenie (sytuację) niepełnosprawności, deficytu i dysfunkcji, warto też uwzględnić propozycje rozwijania aksjologii *zła* i zmiany perspektywy badawczej w filozofii wartości (Wiśniewski, 1991, s. 192–227); gdy refleksja nad doświadczeniem *zła* poprzedza analizy *dobra*. Ryszard Wiśniewski argumentuje: „Ideały *dobra* są abstrakcyjne, *zło* zaś jest konkretną treścią życia, obecną w nas stale i stale nas dotykającą, choć usiłujemy je ograniczać. Etyka tradycyjna funkcjonuje jakby w poprzek ludzkiemu doświadczeniu, oferując ideały, które nie są dostatecznie skutecznymi dźwigniami moralności” (Wiśniewski, 1997, s. 150). Przyjmuje także,

że doświadczenie zła nie musi być w naszej świadomości słabsze ani pod względem heurystycznym, ani pod względem metodologicznym. Wbrew metafizyce prymatu dobra (Dobra) postuluje się, aby uznać „perspektywę negatywną w etyce jako perspektywę pierwotną, źródłową, problematyzującą” (Wiśniewski, 1997, s. 158). Z tą propozycją współgra opinia Jana Woleńskiego, iż w argumentacji etycznej „bardziej racjonalna jest reifikacja zła [niż dobra, dlatego że – M.R.] tożsamość odczuć zła jest powszechniejsza aniżeli ta dotycząca dobra” (Woleński, 1996, s. 95). Doświadczenie zła jest – wedle przywołanych filozofów – na tyle mocne, że skłania do istotnych zmian w uprawianiu refleksji moralnej.

Analiza doświadczenia aksjologicznego związanego z niepełnosprawnością, deficytem rozwojowym i dysfunkcjami może być przydatna tak dla rozwoju badań pedagogiki specjalnej, jak dla rozwoju badań aksjologicznych i metaaksjologicznych. To kolejny wskazany tu – istotny poznawczo i praktycznie – splot problematyki i badań pedagogiki specjalnej z refleksją metodologiczną, aksjologiczną i antropologiczną.

Uwagi o efekcie krzywego zwierciadła

Doświadczenie niepełnosprawności można próbować konfrontować z efektem krzywego zwierciadła, w którym ogląda się zniekształconą postać. W takim zestawieniu – przez kontrast – ukazuje się istotna, zasadnicza różnica, mimo ludzających podobieństw w zewnętrznej warstwie jawiących się obrazów. O ile zniekształcenie oglądane w krzywym zwierciadle może nieść z sobą efekt komiczny (skłania bowiem częstokroć do śmiechu, a nawet rechotu), o tyle wręcz tak samo wyglądające zniekształcenie w sytuacji realnej niepełnosprawności (jako jej najbardziej uwidaczniający się przejaw) stanowi wyzwanie do aktywnej, samarytańskiej troski, do działań ukierunkowanych na dobro osoby niepełnosprawnej. Może jednak nastąpić zatarcie granic między oglądem realistycznym a oglądem w krzywym zwierciadle, a wówczas każdy zaczyna jawić się jako zniekształcony lub niepełnosprawny, postrzegany tak samo jak to, co jawi się w krzywym zwierciadle.

Przed powszechnianym efektem krzywego zwierciadła, w którym ma się przeglądać ludzka egzystencja, aby uzyskać jej realistyczny widok (jako egzystencja zazwyczaj wyraźnie odmienna od społecznie uznawanej czy narzucanej normy), zdaje się przestrzegać Gustaw Holoubek (1923–2008), który jako aktor i reżyser stwierdza (w 1998 roku):

Jestem najeżony na współczesną literaturę, zwłaszcza anglosaską, za peryferyjność oglądu świata, za taką powiedziałbym, chmurę dewiacji. A ja mam lęk przed dewiacją. Boję się wariatów, boję się wynaturzeń, zбочeń, jestem prostacko przywiązany do normalnego rozmnażania się ludzi. Dziecko o trzech głowach nie budzi mojego szczególnego zainteresowania. A dramaturgia współczesna od dłuższego czasu penetruje peryferie

rzeczy – studium alkoholika albo homoseksualisty zaczyna dokuczać. Wolałbym, żeby to się odbywało w szpitalu niż na scenie (*Powrót do klasyki...*, 1998, s. 131).

Ta prowokująca do refleksji, a być może do wyartykułowania i uzasadnienia sprzeciwu, wypowiedź dotyka spraw, do których powinien próbować krytycznie odnieść się również pedagog specjalny ze względu na podejmowaną przez niego problematykę antropologiczną, w której pojawia się niepełnosprawny także jako Inny, jako jeden spośród Innych. Czy bowiem w niektórych przypadkach nie instrumentalizuje się ludzkiej niepełnosprawności, czy nie stawia się znaku równości między realną sytuacją osoby niepełnosprawnej a zniekształconą postacią uwidaczniającą się w krzywym zwierciadle, gdy dla wyrazistego przekazania określonych idei i wizji ludzkiego losu używa się naznaczonej dramatyzmem sytuacji osoby niepełnosprawnej jako znaku-narzędzia? Co z sytuacji osoby niepełnosprawnej ma być eksponowane na różnego rodzaju scenach i medialnie nagłośnione w sferze publicznej, a co ma być zachowane jako sprawa ściśle osobista i intymna na wzór przestrzegania tajemnicy lekarskiej? Jak dalece dopuszczalne i wedle jakich kryteriów oceniane jest wykorzystywanie różnego rodzaju stanów niepełnosprawności, aby z ich pomocą obrazować złożoność i niejednoznaczność ludzkiego losu? Tego typu pytania, narzucane przez współczesną kulturę, są wyzwaniem intelektualnym, wobec którego nie powinien pozostawać obojętny pedagog specjalny. Dzięki zmierzeniu się z nimi może on próbować lepiej zrozumieć różne sensy przypisywane niepełnosprawności i dookreślać w danym kontekście jej istotne cechy.

Między aksjologicznym oglądem a podejściem pragmatycznym i wartościami utylitarnymi

W rozpoznawaniu i wspieraniu możliwego do uzyskania dobrostanu sytuacji społecznej osoby niepełnosprawnej stykają się z sobą ujmowane w aksjologicznym i metafizycznym oglądzie jakości z podejściem pragmatycznym i wartościami utylitarnymi, bez których nie może toczyć się codzienne życie (Hostyński, 1998; Hostyński, 2011, s. 79–98). Różne formy względnie bezinteresownego wsparcia osoby niepełnosprawnej stykają się z grą interesów ekonomicznych, gdyż osoba niepełnosprawna funkcjonuje także jako – pod pewnymi względami atrakcyjny na rynku – klient i konsument oferowanych dóbr i usług, z których korzysta. Wokół osoby niepełnosprawnej tworzy się krąg instytucji i osób zawodowo świadczących jej usługi i otrzymujących za taką działalność środki finansowe. Dla pedagogiki specjalnej ta wielowymiarowa sytuacja stanowi również jedno z ważnych zadań badawczych, aby – z właściwego jej punktu widzenia – monitorować i oceniać efektywność usług (zwłaszcza usług opiekuńczych, terapeutycznych i edukacyjnych) wykonywanych na rzecz osoby niepełnosprawnej (Żółkowska, 2008, s. 15–23; Kijak, 2013). Pedagog specjalny staje się – jako badacz – jakby głównym adwokatem interesów osoby

niepełnosprawnej, kontroluje i rozsądza, czy świadczone usługi są tymi, które są faktycznie potrzebne i czy są odpowiedniej jakości, czy dzięki nim osiąga się zamierzone cele, czy też są niewystarczające lub pozorne. Rzetelność badawcza nakazuje pedagogowi specjalnemu nie uchylać się od wejścia w otwarty spór z oferentami usług, które nie spełniają pożądaných funkcji. Na tym też polega publiczna rola pedagoga specjalnego jako badacza i rzeczoznawcy dbającego w pierwszym rzędzie o dobro osoby niepełnosprawnej.

Perspektywy badań pedagogiki specjalnej w splocie z refleksją metodologiczną, aksjologiczną i antropologiczną

Jeśli pedagogika specjalna sięga na swój użytek po pojęcia i po inne elementy takich koncepcji edukacyjnych i społecznych, które nie uwzględniają należycie funkcjonowania osób niepełnosprawnych w sferze działań pedagogicznych i w życiu społecznym, to nie wystarczy tylko ich bierne przyswojenie lub niepogłębiona modyfikacja na gruncie pedagogiki specjalnej. Te pojęcia i inne elementy koncepcji zdają się bowiem być istotnie obciążone niedoborem poznawczym, jakim jest pominięcie istnienia osób niepełnosprawnych, a tym samym prowadzą one do marginalizacji lub eliminacji tych osób z rozpoznawanej (czy też projektowanej) sfery rzeczywistości¹⁰. Pedagogika specjalna badając, opisując i wartościując ze swego punktu widzenia rzeczywistość spraw ludzkich – mając na względzie wyraźnie eksponowane i konkretyzowane dobro osób niepełnosprawnych – nie może poprzestać na zapożyczonych pojęciach ukazujących zredukowany (czy wręcz zafalszowany) obraz świata bez ludzkiej niepełnosprawności, ale sama – inicjując niezbędny interdyscyplinarny dialog – musi konsekwentnie wypracowywać stosowne pojęcia¹¹, które będą trafnie ujmować wieloaspektową sytuację osób niepełnosprawnych, i zarazem ukazywać poszerzone spektrum rzeczywistości spraw ludzkich¹². Intensywny dialog interdyscyplinarny jest również niezbędny z tego względu, aby wypracowując stosowne pojęcia, pedagogika specjalna nie zamknęła się we własnym zestawie słów kluczy i osobliwej narracji, aby nie skupiła się zanadto na umacnianiu swej odmienności (swej tożsamości) w warstwie językowej, zawężając i redukując

¹⁰ Fragment współcześnie prowadzonych prac ukierunkowanych na poszukiwanie i utrwalanie trafnych pojęć przedstawia Danuta Kopec (2012, s. 61–74; zob. też: Krause, 2009a, s. 63–70).

¹¹ Dobrym – i wartym kontynuowania, także na gruncie pedagogiki specjalnej – przykładem prac nad aparaturą pojęciową są studia, które w odniesieniu do socjologii (choć nie tylko) prowadził Wacław Makarczyk (1991). Dotyczyły one m.in. następujących zagadnień: definiowania pojęć w naukach społecznych i w dyscyplinach aksjologicznych, przenośni w opisie relacji międzyludzkich, reinterpretacji zwrotów metaforycznych, analizy pojęciowej kluczowych terminów i pracy nad słownikiem socjologicznym.

¹² Przykładem udanego sprofilowania pojęcia ucznia w odniesieniu do złożoności szkolnej sytuacji ucznia niepełnosprawnego jest m.in. propozycja terminologiczna Zenona Gajdzicy (2015, s. 161–170).

przy tym swój status naukowy i praktyczny do wydzielonej enklawy, w której panuje pozór epistemicznej samowystarczalności. Tym bardziej, że jednym z ważnych i niezbywalnych zadań pedagogiki specjalnej w systemie całościowo (uniwersalnie) postrzeganej nauki jest rozszerzanie poznania rzeczywistości spraw ludzkich o te ich wymiary, które są pomijane lub niedoceniane przez inne dziedziny nauki.

Dla rzetelnego wypracowywania właściwej terminologii pomocne będzie opracowanie – w interdyscyplinarnym dialogu współpracujących z sobą w usystematyzowany sposób przedstawicieli różnych dziedzin wiedzy – leksykonu lub słownika pojęć, którymi operuje lub powinna operować pedagogika specjalna, a nawet podjęcie prac zmierzających w stronę polskiej (opartej na polskiej tradycji intelektualnej) encyklopedii pedagogiki specjalnej. Przedłożone w leksykonie lub słowniku propozycje rozumienia pojęć (sprawozdawcze bądź projektujące) mają być przede wszystkim wyrazem samoświadomości pedagogiki specjalnej i towarzyszącej jej uprawianiu refleksji semiotycznej, natomiast słownikowe hasła nie powinny być traktowane jako wyraz jedynej ortodoksji i dogmatycznego domknięcia dyscypliny¹³. Mierzenie się z aktualnie narzucającymi się „gorącymi” problemami badawczymi rozszerza bowiem i modyfikuje siatkę pojęć, ukazując także jej niewystarczalność. Słownik staje się więc przydatną „trampoliną”, od której można odbijać się, aby aktualizować i rozwijać siatkę pojęć pozwalających uzyskiwać wartościowe poznawczo wyniki, przybliżające do lepszego (m.in. bardziej wielostronnego) rozpoznania badanego aspektu rzeczywistości spraw ludzkich, a także pozwalające na proponowanie modelowych ujęć i wysuwanie uogólnionych wniosków.

Uwagi końcowe

Świadectwem intensyfikacji refleksji wyrażającej samoświadomość rozwijającej się dyscypliny i problematyzowanie przez nią jej własnego statusu jest rozwój metarefleksji (rozwijanie metapedagogiki)¹⁴, są także radykalnie formułowane pytania o koniec pedagogiki specjalnej, w których pedagogika specjalna niejako samą siebie unieważnia, kwestionując swą dotychczasową legitymizację, a zarazem poszukując nowych i trafniejszych sposobów samorozumienia. Rozpatrując teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej, Krause stwierdza, że w pedagogice tej dokonuje się

¹³ Oprócz klasycznie i analitycznie nastawionych prac, w których podejmuje się kwestie metodologiczne w odniesieniu do pedagogiki i zagadnienia dotyczące języka pedagogiki, warto też m.in. uwzględnić opracowanie: Bieszczad, 2013.

¹⁴ Na potrzebę metapedagogiki wskazują m.in. Bogusław Śliwerski (2014, s. 49–74; 2009) oraz Stanisław Palka (2003).

[...] 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 (Krause, 2009a, s. 23).

Jest to w jakiejś mierze powrót do rozpatrywania we współczesnym kontekście tych problemów, na które w rozprawie *Pedagogika specjalna i pedagogika ogólna* (1939, przedruk 1997) przenikliwie wskazywał Sergiusz Hessen (1887–1950)¹⁵. Jak w dyskusji redakcyjnej nad przedkładanym tu tekstem zauważył Zenon Gajdzica: pedagogika specjalna dorosła obecnie – jako rozwinięta dziedzina badań, prowadząca krytyczny namysł nad własną kondycją – do podejmowania dziś – jako istotnych i aktualnych – tych zagadnień, które onegdaj rozpoznawał i sygnalizował Hessen. Uwidacznia się tu w wyrazistej postaci – w obszarze problematyki, którą wskazał m.in. cytowany Krause – splot problemów i badań pedagogiki specjalnej z refleksją metodologiczną, aksjologiczną i antropologiczną.

Bibliografia

- Bełza M. (2016), *Ableizm a zjawisko infrahumanizacji „obcych”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 19 (2).
- Bieszczad B. (2013), *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Borowska-Beszta B. (2012), *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Borowska-Beszta B. (2016), *Głos w dyskusji. Punkt 8. porządku posiedzenia ZPS KNP PAN: wypracowanie stanowiska w sprawie artykułu dr Błażeja Kmieciaka (Internet) pt.: „Aborcja*

¹⁵ Nadmienić warto, że przy okazji rozpatrywania związków pedagogiki specjalnej z pedagogiką ogólną Hessen wskazywał również na jeden ze szczególnie interesujących go wymiarów tego splotu: „Uświadamianie sobie istoty i znaczenia wartości kulturalnych, stanowi przedmiot filozofii, badanie zaś procesu wzrostu osobowości, jest przedmiotem pedagogiki ogólnej jako stosowanej filozofii” (Hessen, 1997, s. 244).

- niepełnosprawnych. Dlaczego pedagodzy milczą?*” (tekst datowany 21.11.2016; udostępniony mailowo dzięki uprzejmości Autorki).
- Bronk A. (2005), *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne* [w:] P. Dehnel, P. Gutowski (red.), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Bronk A. (2010a), *Kategoria godności człowieka*, „Annales UMCS”, vol. XXXV.
- Bronk A. (2010b), *Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa* [w:] M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Gaudium, Lublin.
- Bronk A. (2012), *Kategoria godności w świetle hermeneutyki*, „Analiza i Egzystencja”, t. 19.
- Chudy W. (1987), *Sens filozoficzny kondycji człowieka niepełnosprawnego*, „Studia Philosophiae Christianae”, nr 23/2.
- Dancák P. (2013), *Communio personarum verus socialne vylúčení* [w:] A. Zamkowska (red.), *Wykluczenie społeczne a potrzeby wsparcia społecznego*, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny, Radom.
- Drozdowicz Z. (2014), *Weberowski „model” interdyscyplinarności* [w:] J. Kurczewska, M. Lejzerowicz (red.), *Głosy w sprawie interdyscyplinarności. Socjologowie, filozofowie i inni o pojęciach, podejściach i swych doświadczeniach*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.
- Duchliński P. (2008), *Godność osoby w ujęciu Karola Wojtyły i jego uczniów* [w:] G. Hołub, P. Duchliński (red.), *Ku rozumieniu godności człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.
- Dudzikowa M. (2012), *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)* [w:] M. Dudzikowa, A. Chmielewski, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dudzikowa M., Chmielewski A., Grobler A. (red.), (2012), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gajda J. (2003), *Godność* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Gajdzica Z. (2012), *Dlaczego dziecko z niepełnosprawnością zwykle staje się uczniem upośledzonym?*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2.
- Gajdzica Z. (2015), *Uczeń z niepełnosprawnością w kilku odślonach – o drogach i bezdrożach zaspokajania potrzeb edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 20.
- Galewicz W. (2012), *Interdyscyplinarność w komisjach bioetycznych* [w:] M. Dudzikowa, A. Chmielewski, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Golonka J. (2012), *Interdyscyplinarność w kontekście indywidualnych doświadczeń badaczy – pedagogów* [w:] M. Dudzikowa, A. Chmielewski, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Grzybek G. (2016), *Etyka zawodowa jako subdyscyplina naukowa (odniesienie do działalności zawodowej w obszarze nauczania, wychowania i opieki)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Hajduk Z. (2008), *Nauka a wartości. Aksjologia nauki, aksjologia epistemiczna*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

- Hessen S. (1939), *O sprzeczności i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Książnica Atlas, Lwów – Warszawa.
- Hessen S. (1997), *Pedagogika specjalna i pedagogika ogólna* [w:] S. Hessen, *O sprzeczności i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, (wybór i oprac. W. Okoń), Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Horubała A. (2016), *Globisz cierpiący*, <https://dorzeczy.pl/18503/Globisz-cierpiacy.html>, [data dostępu: 14.11.2016]
- Hostyński L. (1998), *Wartości utylitarne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Hostyński L. (2011), *Doświadczenie wartości utylitarnych* [w:] P. Duchliński, G. Hołub, (red.), *Oblicza doświadczenia aksjologicznego. Studia i rozprawy*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Kijak R.J. (2013), *Niepełnosprawność intelektualna. Między diagnozą a działaniem*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa.
- Koj L. (1993), *Wątpliwości metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Koj L. (1998), *Powinności w nauce. Tom I. Określenie i poznawalność powinności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kołąkowski L. (2014), *Zabijanie upośledzonych dzieci jako fundamentalny problem filozofii* [w:] L. Kołąkowski, *Niepewność epoki demokracji*, tłum. M. Godyń, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Kopeć D. (2012), *Zapobieganie niepełnosprawności intelektualnej w świetle rozważań Amerykańskiego Stowarzyszenia Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej (AAIDD)*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2.
- Krause A. (2009a), *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej. Zarys obszarów badawczych*, „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy”, nr 1.
- Krause A. (2009b), *Upośledzenie umysłowe, niepełnosprawność umysłowa czy niepełnosprawność intelektualna* [w:] M. Bielska-Łach (red.), *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kurczewska J., Lejzerowicz M. (red.), (2014), *Głosy w sprawie interdyscyplinarności. Socjologowie, filozofowie i inni o pojęciach, podejściach i swych doświadczeniach*, Wydawnictwo Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.
- Lekka-Kowalik A. (2004), *Dlaczego nauka nie może być wolna od wartości*, „Roczniki Filozoficzne KUL”, t. 53, z. 2.
- Lekka-Kowalik A. (2008), *Odkrywanie aksjologicznego wymiaru nauki*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Makarczyk W. (1991), *Studia nad aparaturą pojęciową socjologii*, Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.
- Mariański J. (2016), *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

- Mikrut A. (2009), *O paradygmacie biograficznym w pedagogice specjalnej* [w:] C. Kosakowski, A. Krause, M. Wójcik (red.), *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń – Olsztyn.
- Mikrut A. (2013), *O poszanowaniu godności osób niepełnosprawnych – idea a rzeczywistość*, „Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne”, nr 3–4.
- Mikrut A. (2014), *O odkrywaniu swojej godności przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną*, „Annales UMCS”, vol. XXVII, 1.
- Nowak M. (2010), *Dialog interdyscyplinarny i jego modele w uprawianiu pedagogiki*, „Rozprawy Społeczne”, nr I (IV).
- Opozda D. (2014), *Interdyscyplinarność i intradyscyplinarność w pedagogice rodziny*, „Paedagogia Christiana”, nr 2/34.
- Ossowska M. (1969), *Normy moralne w obronie godności*, „Etyka” nr 5.
- Palka S. (2003), *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Piłat R. (2014), *Socjologia i filozofia – niewspółmierność perspektyw* [w:] J. Kurczewska, M. Lejzerowicz (red.), *Głosy w sprawie interdyscyplinarności. Socjologowie, filozofowie i inni o pojęciach, podejściach i swych doświadczeniach*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.
- Poczobut R. (2012), *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne* [w:] M. Dudzikowa, A. Chmielewski, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Podrez E. (2012), *Godność jako podstawa (aksjologiczno-normatywna) relacji międzyosobowych w ujęciu księdza Tadeusza Ślipki*, „Studia Philosophiae Christianae”, t. 48/4.
- Popper K.R. (1997a), *Nauka: problemy, cele, odpowiedzialność* [w:] K.R. Popper, *Mit schematu pojęciowego. W obronie nauki i racjonalności*, tłum. B. Chwedeńczuk, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa.
- Popper K.R. (1997b), *O tak zwanych źródłach poznania* [w:] K.R. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, tłum. A. Malinowski, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa.
- Powrót do klasyki. Z Gustawem Holoubkiem*, (1998) [w:] *Książki i ludzie. Rozmowy Barbary N. Łopieńskiej*, Wydawnictwo „Twój Styl”, Warszawa.
- Salamucha A. (2010), *Problematyka godności człowieka w dyskusjach pedagogicznych* [w:] M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Gaudium, Lublin.
- Szczupał B. (2012), *Godność osoby z niepełnosprawnością jako wyznacznik koncepcji praw człowieka*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, nr 3.
- Szczupał B. (2014), *Godność osoby z niepełnosprawnością w poglądach Marii Grzegorzewskiej oraz we współczesnej pedagogice specjalnej* [w:] E. Dyduch, A. Mikrut, J. Zielińska (red.), *Idee Marii Grzegorzewskiej jako inspiracje rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Szostek A. (1995), *Rola pojęcia godności w etyce* [w:] A. Szostek, *Wokół godności, prawdy i miłości*, Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Sztaba M. (2013), *W poszukiwaniu adekwatnego i integralnego rozumienia godności człowieka: metodologiczne problemy i pedagogiczne implikacje*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, t. 22.

- Śliwerski B. (2009), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2014), *Czas na rozwój metapedagogiki* [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec.
- Walczak M. (2010a), *Między dyscypliną a badaniami interdyscyplinarnymi: uwagi o metodologicznym statusie kulturoznawstwa*, „Roczniki Kulturoznawcze”, t. I.
- Walczak M. (2010b), *Godność człowieka: kategoria opisowa, wartościująca i normatywna* [w:] M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Gaudium, Lublin.
- Wierzbicki A.M. (2009), *Pedagogiczna moc filozofii* [w:] A. Szudra, K. Uzar (red.), *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Wierchośłowski R.P. (2014), *Filozofia a socjologia w kontekście interdyscyplinarności* [w:] J. Kurczewska, M. Lejzerowicz (red.), *Głosy w sprawie interdyscyplinarności. Socjologowie, filozofowie i inni o pojęciach, podejściach i swych doświadczeniach*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.
- Wiśniewski R. (1991), *Teoria wartości etycznych w perspektywie doświadczenia zła* [w:] J. Lipiec (red.), *Istnienie i poznanie wartości*, Wydawnictwo Eureka, Kraków.
- Wiśniewski R. (1997), *Aksjologia zła. W sprawie zmiany perspektywy filozofii wartości* [w:] C. Gorzka, R. Jadczyk (red.), *Studia z filozofii i logiki. Księga pamiątkowa w darze Profesorowi Leonowi Gumańskiemu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Wiśniewski R. (2005), *W stronę pojęcia wartości absolutnej* [w:] W. Tyburski, R. Wiśniewski (red.), *Rozprawy filozoficzne. Księga pamiątkowa w darze Profesorowi Józefowi Pawlakowi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Woleński J. (1996), *Ontologia i zło* [w:] J. Woleński, *W stronę logiki*, Wydawnictwo Aureus, Kraków.
- Żółkowska T. (2008), *Usługi dla dorosłych osób z niepełnosprawnościami – integracja czy segregacja* [w:] A. Klinik (red.), „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, t. 4, *W stronę podmiotowości osób niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Żółkowska T. (2013), *Społeczna (de)waloryzacja roli osoby niepełnosprawnej* [w:] Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.