

Małgorzata Oleniacz

Kierunki metodologiczne w pedagogice specjalnej

Niepełnosprawność nr 1, 157-165

2009

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Małgorzata Oleniacz

Kierunki metodologiczne w pedagogice specjalnej

Wprowadzenie

Pedagogika specjalna jako dyscyplina naukowa zawiera w sobie teoretyczne analizy jak i towarzyszące im poszukiwania praktycznych rozwiązań dotyczących człowieka z niepełnosprawnością. Jako nauka opiera się na poznaniu naukowym, które posiada dwa wymiary: epistemologiczny (poznawczy) i metodologiczny (warsztatowy). Na warsztat pracy badawczej składają się różne metody i techniki oraz legitymizujące je kategorie filozoficzne, które nawzajem się przecinają, tworząc różne tradycje metodologiczne (Malewski, 1998).

Podjmując badania w zakresie pedagogiki specjalnej, ważną kwestią staje się zatem właściwy dobór opcji metodologicznej. Mówiąc o kierunku, opcji, orientacji, tradycji metodologicznej mamy na myśli ogólne założenie, jak należy prowadzić badanie naukowe.

„Można też powiedzieć, że badanie naukowe jest racjonalnym ułożeniem czynności badawczych wynikającym z przyjętych założeń danej orientacji metodologicznej” (Gnitecki, 2006, s. 138).

Zdaniem Janusza Gniteckiego, współcześnie o doborze orientacji metodologicznej decyduje kryterium paradygmatu naukowego, o którym Mieczysław Malewski pisze, że jest instrumentem umożliwiającym transfer rzemieślniczych procedur pomiędzy kolejnymi generacjami społeczności uczonych (1998, s. 20)¹.

Spróbuję poniżej wykazać, że wśród wielu dostępnych w obszarze współczesnych nauk społecznych opcji czy kierunków metodologicznych, pedagogzy specjalni mogą sytuować swoje poszukiwania badawcze w modelu zaproponowanym przez R.S. Ushera (1996; podaję za: Malewski, 1998). W badaniach edukacyjnych wyróżnia on następujące tradycje paradygmatyczne: pozytywistyczno-empirycystyczną, hermeneutyczno-interpretatywną, teorię krytyczną oraz postmoder-

¹ Powszechnie znaną definicją paradygmatu jest definicja sformułowana przez T. S. Kuhna w książce *Struktura rewolucji naukowych* (1968), która określa, że na paradygmat składają się „powszechnie uznawane osiągnięcia naukowe, które w pewnym czasie dostarczają społeczności uczonych modelowych problemów i rozwiązań” (s. 12).

nistyczną. Wydaje mi się, że również pedagodzy specjali² mogą posługiwać się czterema paradygmatami: pozytywistycznym, interpretatywnym, krytycznym i postmodernistycznym³.

1. Pozytywistyczny kierunek pedagogiki specjalnej

Wciąż dominującym nurtem metodologicznym w pedagogice specjalnej jest nurt pozytywistyczny oparty na oświeceniowym modelu nauki i przekonaniu o obiektywnym, bezstronnym i prawdziwym poznaniu świata i człowieka (por. Kosakowski, 2001; Rzeźnicka-Krupa, 2007). Kierunek ten – nazywany również scjentyistycznym, obiektywistycznym (Straś-Romanowska, 1995) – na gruncie ontologicznym i epistemologicznym przejawia się wiarą w istnienie realnej i obiektywnej rzeczywistości, której prawa i reguły można odkrywać, stosując rzetelną metodę naukową, a uzyskana dzięki temu wiedza posiada status wiedzy prawdziwej, opartej na logice.

Mówiąc o paradygmacie pozytywistycznym jako deterministycznym, racjonalistycznym, apersonalnym i refleksyjnym, Usher (1996) wymienia jego założenia. Pierwsze z nich dotyczy obiektywności świata i faktu jego istnienia niezależnie od poznającego go podmiotu. W świecie tym istnieją uporządkowane zdarzenia i zjawiska, będące wobec siebie w związkach przyczynowo-skutkowych, które dzięki obiektywnym metodom można wyjaśniać, przewidywać i kontrolować. Wyraźna granica pomiędzy podmiotem poznającym i światem poznawanym, pomiędzy subiektywnością człowieka i obiektywnością świata powoduje wyraźne oddzielenie obiektywnych faktów tworzących świat i tego, co jest cechą człowieka budującą jego subiektywność, czyli wartości.

W badaniach o kierunku pozytywistycznym pedagog specjalny bada społeczny świat, który traktuje jako tożsamy ze światem przyrodniczym, w którym istnieje porządek i przyczynowość. Próbuje ustalić przyczynowo-skutkowe wzory życia osób niepełnosprawnych i dąży do sformułowania ogólnych i uniwersalnych praw wyjaśniających problem niepełnosprawności i sytuacje osób niepełnosprawnych. W tego rodzaju badaniach mamy do czynienia z analizą i oceną działań pedagogów specjalnych jako elementów systemu społecznego i pedagogiki specjalnej jako wiedzy wyjaśniającej zasady działalności zorganizowanej, zinstytucjonalizowanej. Można powiedzieć, że ten rodzaj badań koncentruje się na opisie i klasyfikacji działań pedagogiki specjalnej (np. Doroszewska, 1981), diagnozie i ocenie stanu rzeczy dotyczącego zaburzeń rozwojowych, niepełno-

² Podobnie jak w innych obszarach nauk pedagogicznych – np. w andragogice, poradnictwie (por. Malewski, 1998; Kargulowa, 2001, 2004; Siarkiewicz, 2007).

³ Szczegółowo opisane są powyższe paradygmaty w książce M. Malewskiego, *Teorie andragogiczne* (1998). Warto jednak pamiętać, że nie jest to jedyny podział stanowisk metodologicznych w naukach społecznych (zob. Konecki, 2000; Radford, 2003).

sprawności, chorób, zaburzeń zachowania i innych patologii w kontekście oddziaływań rehabilitacyjnych (np. Cytowska, Winczura, Stawarski, 2008), a także na wypracowywaniu metod i form terapii rozlicznych niepełnosprawności (np. Błęszyński, 2005). Chcąc najzwyczajniej uchwycić istotę paradygmatu pozytywistycznego, można zaproponować najbardziej charakterystyczne pytania, na które poszukują odpowiedzi badacze eksplorujący rzeczywistość w tym nurcie. Pytania te są następujące: co jest co?, co jest jakie?, co od czego zależy?⁴

Nauki opierające się na metodologii charakterystycznej dla przyrodoznawstwa są naukami o faktach i jako takie pozostawiają poza możliwościami oglądu naukowego podmiotowy aspekt istnienia człowieka. Również dla pedagogiki specjalnej nurt ściśle empirycznego poznania okazuje się niewystarczający (zwłaszcza, gdy mamy do czynienia z uszkodzeniami wielozakresowymi czy ograniczoną komunikacją werbalną lub jej brakiem, ważne okazuje się poznanie przez wspólne doświadczanie, por.: Kosakowski, 2001, s. 45).

2. Interpretatywne podejście w pedagogice specjalnej

Dzięki fenomenologii Husserla możliwe staje się dostrzeżenie przez naukę istnienia innej rzeczywistości niż tej dostrzeganej przez pozytywizm (neutralnej, niezależnej od badacza). Możliwe staje się istnienie również wiedzy subiektywnej, odwołującej się do analiz codziennych interakcji międzyludzkich, a także symbolicznych struktur życia społecznego. W obszarze nauk społecznych paradygmat interpretacyjny jest określany też mianem podejścia rozumiejącego, humanistycznego, antynaturalistycznego. Choć w jego ramach rozwijają się różne nurty badawcze charakteryzujące się własną filozofią i procedurą badań empirycznych, to wszystkie one opierają się na rozumieniu i interpretacji subiektywnie dostępnej rzeczywistości (Rzeźnicka-Krupa, 2007).

W paradygmacie interpretacyjnym najważniejsze jest rozumienie, będące ludzkim sposobem doświadczania świata i bycia w świecie. W poznaniu naukowym ważne są naturalne zdolności podmiotu poznającego, jego intuicja prowadząca do zrozumienia istoty fenomenu. Zdaniem Malewskiego (1998), zwolennicy podejścia rozumiejącego są zgodni, że wiedza jest kreacją ludzkiego umysłu i zmienia się nieustannie, gdyż nowe konstrukty dostarczają nowych perspektyw. Rozumienie wiedzy – mającej tu charakter społeczny – przyjmuje postać interpretacji i nadawania znaczeń, w czym ważną rolę odgrywają wartości wyznawane przez badaczy i badanych. Jako że fakty, zdarzenia i ludzie podlegają nieustannym zmianom, zadaniem badacza jest uchwycenie i opis tego, co stałe i tego, co zmienne, z jednoczesnym dążeniem do postrzegania ich jako całości.

⁴ Do sformułowania pytań charakterystycznych dla poszczególnych paradygmatów zainspirowała mnie w rozmowach prywatnych Pani Profesor Alicja Kargulowa.

Można przypuszczać, że w polskiej pedagogice specjalnej podejście rozumiejące funkcjonuje od jej początków, aczkolwiek nie było tak wprost nazywane. Kiedy czyta się prace Grzegorzewskiej czy Doroszewskiej, trudno zaprzeczyć, że idee humanizmu były znaczące dla ich podejścia. Maria Grzegorzewska (1964), akcentująca holistyczne i podmiotowe ujmowanie człowieka niepełnosprawnego, zachęcała do indywidualizacji postępowania wychowawczego i wykorzystywania intuicji w pracy pedagoga specjalnego. Z kolei Janina Doroszevska (1981), widząc pedagogikę specjalną jako dyscyplinę interdyscyplinarną, podkreślała zainteresowanie specyficznymi, szczegółowymi sytuacjami osób niepełnosprawnych, badanymi za pomocą obserwacji uczestniczącej, studium przypadku. Dziś interpretatywne podejście realizują między innymi tacy badacze jak: B. Borowska-Beszta (2005), M. Chodkowska (1993), M. Malec (2008), J. Rzeźnicka-Krupa (2007), M. Sekułowicz (2005), E. Zakrzewska-Manterys (1995).

Podając jako przykład podejście biograficzne czy autobiograficzne, Czesław Kosakowski (2001) uznaje, że metody jakościowe mają dużą wartość poznawczą dla pedagogiki specjalnej. Perspektywę biograficzną w odniesieniu do badania rodziny dziecka niepełnosprawnego przyjmuje w swojej pracy Iwona Lindyberg (2001), uznając, że rzeczywistość społeczną można poznać tylko z punktu widzenia tworzących ją podmiotów widzianych w szerszym kontekście ich własnego życia, umożliwia jednocześnie poznanie tego, co jest najistotniejsze dla nauki humanistycznej, a więc poznanie człowieka oraz sensu i wartości, jakie człowiek nadaje zdarzeniom i działaniom (tamże, s. 203; por. też Lindyberg, 2002).

Innym przykładem podejścia rozumiejącego jest sprzężona z terenem badawczym i sytuacjami życiowymi badanych kultur etnografia, dzięki której badacz uzyskuje holistyczne widzenie kontekstu i jego porządku niejako od wewnątrz. Beata Borowska-Beszta (2005), przez pryzmat etnografii analizując rolę terapeuty i proces terapii, zaznacza wagę osobistej obecności badacza na polu badawczym, umożliwiającą nabywanie przeżyć porównywalnych z przeżyciami członków danej wspólnoty.

Lokujące się w paradygmacie interpretatywnym badania nazywane są jako fenomenologiczne, etnograficzne, inetrakcjonistyczne, naturalistyczne, hermeneutyczne, biograficzne. Za każdą z tych nazw kryją się określone preferencje metodologiczne, akcentujące różne wątki paradygmatu, umożliwiające budowanie preferowanych przez badacza strategii poznawczych i procedur badawczych. Ich zróżnicowanie i bogactwo jest konsekwencją różnorodności i wielowątkowości paradygmatu (Malewski, 1998). Jednak najważniejszymi pytaniami, które stawiają sobie badacze posługujący się paradygmatem interpretatywnym, są: jaki to ma sens?, jakie to ma znaczenie?

3. Możliwości emancypacyjno-krytycznego ujmowania problemów w pedagogice specjalnej

Szczególnie atrakcyjny dla pedagogiki specjalnej wydawać się może paradygmat krytyczny i konstytuujące go podejście emancypacyjne, ponieważ miarą celowości badań prowadzonych w tym paradygmacie jest poziom oświecenia uczestniczących w nich podmiotów oraz ich społeczna i kulturowa emancypacja (Malewski, 1998). W tym nurcie badania pedagogiki specjalnej są szczególnym typem analiz krytycznych ukierunkowanych na przekształcanie edukacji osób niepełnosprawnych. Ich praktyczne zorientowanie dąży do odkrywania i weryfikacji warunków umożliwiających osobom niepełnosprawnym uwalnianie się od ograniczeń tkwiących w nich samych jak i w ich środowisku, a także poszerzanie podmiotowych pól wolności. Maria Czerepaniak-Walczak (1998, s. 19) podkreśla, że metodologiczna specyfika pedagogiki emancypacyjnej wyraża się we współwystępowaniu dwóch procesów: oświecenia i emancypacji. Procesowi poznania towarzyszy bowiem świadome przekształcanie ukierunkowane na zmianę, również na uwalnianie się podmiotu od ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, choroby.

Przywołując za Malewskim tezy konstytuujące paradygmat krytyczny należy podać, że badania w nim prowadzone są rodzajem praktyki społecznej osadzonej w autonomicznej i niezależnej od sfery materialno-ekonomicznej kulturze, której częścią jest edukacja. Przedmiotem badań jest społeczny świat życia codziennego ludzi, którego najważniejszym składnikiem są jednostki – potencjalnie kreatywne, autonomiczne i zdolne do konstruktywnego współdziałania. Porządek społeczny oparty jest na maskowanych i ukrywanych sprzecznościach (również w obszarze edukacji osób niepełnosprawnych) – poprzez wiedzę krytyczną możliwe jest ujawnianie tych sprzeczności, poszerzanie sfery komunikacji społecznej i uniezależnianie od opresyjnych warunków życia i uprzedmiotawiającej władzy (Malewski, 1998, s. 39).

Osoby z niepełnosprawnością często należą do grup dyskryminowanych, spychanych za margines życia społecznego. Piętno, którym są naznaczeni, stanowi o ich kondycji i tożsamości, są inni w świecie osób pełnosprawnych. Badania w nurcie emancypacyjno-krytycznym – jeśli prowadzone są wśród osób niepełnosprawnych – dają im możliwość wyrażenia siebie, swoich potrzeb. Badacze krytyczni, dopuszczając do głosu osoby niepełnosprawne jako przedstawicieli grupy uciskanej, wspierają ich dążenia do emancypacji i poprawy jakości ich życia. Zatem emancypacja środowisk niepełnosprawnych to zasadniczy obszar badań zorientowanych krytycznie (Rzeźnicka-Krupa, 2007; Podgórska-Jachnik, 1995).

Osoby niepełnosprawne mogą doświadczać marginalizacji w ciągu całego swojego życia, jednak specyficzna marginalizacja w obrębie osób niepełnosprawnych bywa często udziałem małych dzieci i ludzi starych, którzy na skutek nie-

pełnosprawności są izolowani ze społeczeństwa, osadzeni w różnego rodzaju domach pomocy społecznej, gdzie często doświadczają zniewolenia charakterystycznego dla instytucji totalnych (Foucault, 1998; Tarkowska, 1997).

Społeczne konteksty i uwikłania niepełnosprawności umysłowej, a także proces konstruowania samego zjawiska niepełnosprawności intelektualnej, to również obszar badań krytycznych (Gustavsson, Zakrzewska-Manterys, 1997). Podejście krytyczne pozwala dotrzeć w głąb kulturowych wartości oraz praktyk instytucjonalnych i interakcji międzyludzkich wywierających wpływ na codzienną praktykę edukacji specjalnej (Rzeźnicka-Krupa, 2007, s. 181). Pytania stawiane przez badaczy realizujących podejście krytyczne można sformułować następująco: kto o tym decyduje?, gdzie tkwi władza?, kto kogo podporządkowuje?, kto od kogo stara się wyzwolić, uniezależnić?, jak przebiegają procesy zniewalania?, w jaki sposób jednostki chore, niepełnosprawne mogą dążyć do emancypacji?

4. Postmodernizm i pedagogika specjalna

Podejście postmodernistyczne neguje uniwersalizm poznania naukowego i odrzuca wielkie teorie i wielkie narracje, detronizując naukę instytucjonalną, naczelną regułą metodologiczną czyni postulat ustawicznego kwestionowania prawomocności reguł obowiązujących i poszukiwania nowych reguł w otwartym, pluralistycznym dyskursie, co pociąga za sobą konieczność dalszych poszukiwań i dalszych dyskursów. Przypisując nauce pluralizm, relatywizm i płynność postmoderniści wierzą, że istnieją jedynie osobiste, zdecentralizowane, zdeintegrowane, lokalne formy prawdy, a rzeczywistość jest w dużym stopniu iluzją (Melosik, 1995). Badania w nurcie postmodernistycznym „konstruują świat poznawczy z lingwistycznego tworzywa i same są realizowaną poprzez język praktyką społeczną, zorientowaną na «produkcję» tekstów o świecie” (Malewski, 1998, s. 43).

Opowieści, opowiadania własnych, małych narracji zakotwiczone w różnorodności mikroświatów społecznych wywołują dyskurs, który ujawnia odmienne opcje, przeciwstawne sobie normy, rozbieżne i zmieniające się sensy, nowe konteksty. Wynikiem dyskursów jest wiedza lokalna, którą tworzą demokratyczne zbiorowości (uczonych i nieuczonych, praktyków i laików) ludzi, którzy są omylni, historycznie uwarunkowani, którzy są interlokutorami w rozmowie, nierozszczącymi sobie prawa do wyższego statusu (Rorty, 1993).

W pedagogice specjalnej również pojawiają się refleksje i badania nawiązujące do założeń postmodernizmu. Niepełnosprawnym w perspektywie ponowoczesnej przygląda się Amadeusz Krause (2002), dostrzegając, że w świecie, w którym wszyscy chcą być inni, traci sens pojęcie odmienności jako skaza, zatem zaletą ponowoczesności staje się neutralizacja naznaczającego statusu „innego”. Natomiast

powszechna fascynacja łatwo przyswajalną kulturą masową, rozpowszechnioną głównie przez media, zrównuje niejako wszystkich swoich uczestników, niezależnie od intelektualnego potencjału (Krause, 2002, s. 34; por. też Krause, 2000).

Z kolei o rehabilitacji jako relacji etycznej w perspektywie postmodernistycznej pisze Krystyna Rzedzicka (1997). Analiza kategorii „innego” podejmowana przez K. Rzedzicką dotyka również postmodernizmu, gdzie podstawą tworzenia tożsamości, a zarazem sprzeciwu wobec narracji dominowania jest artykulacja własnego głosu, różnego od innych.

Ponowoczesność udziela głosu wszystkim innym, którzy do tej pory milczeli, będąc skolonizowani, zmarginalizowani, także osobom niepełnosprawnym. Ich głos jest równoprawny, ani lepszy, ani gorszy od głosu Ja, skazującego ich wcześniej na banicję (2002, s. 23–24).

W paradygmacie postmodernistycznym pojawia się znacznie więcej pytań. Ambiwalencja i nieprzejrzystość świata sprawiają, że pytamy: czyj to jest dyskurs?, czyja to jest opowieść?, którą tożsamość reprezentuję, podając taką wiedzę – przekazując takie treści?, czy jestem badaczem, czy jestem uczestnikiem społeczności, czy też z pozycji osoby zagubionej w tym świecie pytam: jak właściwie jest? Badacz bowiem może prowadzić swój wywód, przyjmując różną tożsamość (badacza, osoby światłej, czytanej, ale też laika), więc pojawia się pytanie: czy zadaję pytania z pozycji eksperta, czy też ignoranta?.

Zakończenie

Zdaję sobie sprawę z tego, że moja próba porządkowania kierunków metodologicznych, umożliwiających poszukiwania badawcze w pedagogice specjalnej, opierająca się na obecnych w naukach społecznych paradygmatach, może być traktowana jedynie jako jeden z wielu głosów w przestrzeni metodologicznych uprawomocnień pedagogiki specjalnej jako dyscypliny naukowej.

Na koniec chciałabym dodać – za Elżbietą Siarkiewicz (2007) – że o ile paradygmat pozytywistyczny mieści się w pełni w nurcie epistemologicznej pewności, którego podstawą jest poprawność, obiektywność, bezstronność, a problemy pedagogiki specjalnej poznawane są przez zastosowanie metod ilościowych wywodzących się z nauk przyrodniczych, o tyle interpretatywny, krytyczny i postmodernistyczny lokują się w obszarze epistemologicznej niepewności, której cechą jest otwartość, duże wewnętrzne zróżnicowanie, niepewność, wielokierunkowość, zgoda na różnorodność, fragmentaryczność. Być może właśnie z tych powodów w dzisiejszym zindywidualizowanym społeczeństwie, które doświadcza ambiwalencji, niejednoznaczności, niepewności, tajemniczości, niezdecydowania (Bauman, 2008, s. 75), kierunki te również w pedagogice specjalnej cieszą się coraz większym zainteresowaniem.

Bibliografia

- Bauman Z. (2008), *Zindywidualizowane społeczeństwo*, GWP, Gdańsk
- Bleszyński J. red. (2005), *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*, OW „Impuls”, Kraków
- Borowska-Beszta B. (2005), *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych)*. Szkice metodologiczne, OW „Impuls”, Kraków
- Cytowska B., Winczura B., Stawarski A. red. (2008), *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*, OW „Impuls”, Kraków
- Czerepaniak-Walczak M. (1998), *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskursie pedagogicznym*, [w:] B. Wojtasik (red.), *Z podstaw poradownictwa*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław
- Doroszewska J. (1981), *Pedagogika specjalna*, Ossolineum, Wrocław
- Grzegorzewska M. (1964), *Wybór pism*, PWN, Warszawa
- Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa
- Gnitecki J. (2006), *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. 1, *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań
- Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E. red. (1997), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Wyd. „Żak”, Warszawa
- Kargulowa A. (2001), *Kierunki badań nad poradnictwem zawodowym*, [w:] B. Wojtasik (red.), *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Wrocław.
- Kargulowa A. (2004), *O teorii i praktyce poradnictwa*. Podręcznik akademicki, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa
- Kosakowski C. (2001), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym – implikacje dla teorii i praktyki*, [w:] Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Wyd. UMCS, Lublin
- Krause A. (2000), *Integracyjne złudzenia ponowoczesności. Sytuacja ludzi niepełnosprawnych*, OW „Impuls”, Kraków
- Krause A. (2002), *Osoby niepełnosprawne w perspektywie ponowoczesnej. Upośledzeni czy sprawni inaczej?*, [w:] E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*, Wyd. UWM, Olsztyn
- Kuhn T. S. (1968), *Struktura rewolucji naukowych*, PWN, Warszawa
- Lindyberg I. (2001), *Rodzina dziecka upośledzonego w perspektywie biograficznej*, [w:] A. Maciarz, Z. Janiszewska-Nieścioruk, H. Ochoczenko (red.), *Człowiek niepełnosprawny w rodzinie i środowisku lokalnym*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra
- Lindyberg I. (2002), *Integracja a perspektywa biograficzna. Kilka pytań o integrację w kontekście podmiotowym*, [w:] E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*, Wyd. UWM, Olsztyn
- Malec M. (2008), *Biograficzne uczenie się osób z nabytym stygmatem*, Atut, Wrocław
- Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław
- Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Edytor, Toruń

- Podgórska-Jachnik D. (1995), *Nowe tendencje w pedagogice specjalnej wobec emancypacji środowisk niepełnosprawnych*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, OW „Impuls”, Łódź–Kraków
- Radford M. (2003), *Perspektywy teoretyczne we współczesnych badaniach edukacyjnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 1(21)
- Rorty R. (1993), *Edukacja i wyzwanie ponowoczesności*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa
- Rzedzicka K. D. (1997), *O rehabilitacji jako relacji etycznej. Perspektywa postmodernistyczna*, [w:] H. Machel (red.), *Problem podmiotowości człowieka w pedagogice specjalnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Rzedzicka K. D. (2002), *Normalność/niepełnosprawność z perspektywy innego*, [w:] E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*, Wyd. UWM, Olsztyn
- Rzeźnicka-Krupa J. (2007), *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, OW „Impuls”, Kraków
- Sekułowicz M. (2005), *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym. Analiza przypadków*, Wyd. Nauk. DSWE TWP, Wrocław
- Siarkiewicz E. (2007), *Opcje metodologiczne w badaniach poradniczych*, [w:] B. Kromolicka, A. Radziejewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku: przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*, Zespół Pedagogiki Społecznej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Katowice
- Straś-Romanowska M. red. (1995), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, PWN, Warszawa–Wrocław
- Tarkowska E. (1997), *Ludzie w instytucji totalnej. Przypadek domów pomocy społecznej w Polsce*, [w:] A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys (red.), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Wyd. „Żak”, Warszawa
- Usher R. S. (1996), *A Critique of the Neglected Epistemological Assumptions of Educational Research*, [w:] D. Scott, R. S. Usher (red.), *Understanding Educational Research*, Routledge, London–New York
- Zakrzewska-Manterys E. (1995), *Down i zespół wątpliwości. Studium z socjologii cierpienia*, Wyd. Nauk. Semper, Warszawa

Methodological perspectives in special education discourse

Special education methodology does not differ from other social and educational research methodologies, so in this subfield four orientations may be distinguished: positivist, interpretative, postmodern and critical. All of these perspectives will be analyzed in terms of disability, arguing that when dealing with human life stories, interpretative approaches should be used.