Agnieszka Woynarowska

Pytania o sens – pedagoga specjalnego refleksji kilka

Niepełnosprawność nr 5, 116-126

2011

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MUZEUM HISTORII POLSKI

Agnieszka Woynarowska

Pytania o sens – pedagoga specjalnego refleksji kilka

Od ponad dwudziestu lat jesteśmy świadkami potransformacyjnych przemian społeczno-kulturowych w Polsce z ich demokratycznymi hasłami otwarcia się na inność i różnicę oraz postulatami integracji, praw dla mniejszości społecznych, tolerancji i włączenia wszystkich wyrzuconych w poprzednim systemie poza nawias społeczeństwa, na margines. Jesteśmy świadkami, jak i sprawcami tychże zmian. Pedagogika specjalna jest jedną z tych dyscyplin, której postulaty integracji, inkluzji społecznej są bardzo bliskie. Przez owe dwadzieścia lat integracja została odmieniona przez wszystkie przypadki, a dziś być może należy uznać, iż owo zachłyśnięcie się jej ideami było zachłyśnięciem się utopią, projektem nigdy nie do zrealizowania, być może opartym na błędnych założeniach. Gdzie jesteśmy dziś, jak postrzega się integrację i człowieka z niepełnosprawnością intelektualną, oddziaływania normalizacyjne i rehabilitacyjne?

E. Zakrzewska-Manterys podsumowuje owe przemiany na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną następująco: jeśli pomyślimy o sytuacji osób upośledzonych umysłowo, wrzuconych w nasz późnonowoczesny świat, to ująć ją możemy w kategoriach antynomii: z jednej strony w imię postępu w dziedzinie emancypacji odmieńców, upośledzeni są traktowani jako osoby, wobec których przejawiać powinniśmy tolerancję i otwartość. Z drugiej strony, w imię postępu w dziedzinie racjonalności stosunków międzyludzkich, osoby niezdolne do racjonalnego myślenia są bardziej niż kiedykolwiek oddalone od głównego nurtu życia społecznego. Sytuacja upośledzonych jest więc niejednorodna. Polityczna poprawność każe nam traktować ich jak równych nam obywateli; przywiązanie do racjonalistycznych kategorii naszej kultury każe nam zapomnieć o ich istnieniu. Upośledzeni mogą funkcjonować tylko na dwa sposoby: jako pożałowania godni odmieńcy lub jako „pełniący obowiązki normalnych" beneficjenci programów integracji i inkluzji społecznej (Zakrzewska-Manterys 2010, s. 94).

Czy ponosimy porażkę w naszych działaniach terapeutycznych, może opieramy je na niewłaściwych założeniach, a może pewne działania wymusza na nas nasza kultura, współczesny świat społeczny, ze swoimi wartościami przywiąza-

nymi do racjonalności, sprawczości, zaradności, aktywności, czy ekspansji. A może, jak konstatuje T. Gadacz, żyjemy w świecie, w którym pomimo postulatów postmodernistów i demokratycznej zmiany, wiążącej się także z otwarciem się na inność, jest ona postrzegana jako coś negatywnego, coś co należy zwalczać. Kultura przełomu wieków, jak pisze, jedynie pozornie jest kulturą wyczuloną na doświadczenie inności. W istocie jest i pozostaje kulturą różnicy, w której powierzchownie jesteśmy gotowi tolerować odmienność, natomiast wciąż zbyt rzadko jesteśmy zdolni spotkać innego jako innego (Gadacz 2003, s. 110).

A może trzecia droga jest możliwa, pomiędzy godnym pożałowania odmieńcem, a „pełniącym obowiązki normalnych" beneficjentem programów integracji jest Inny człowiek z niepełnosprawnością intelektualną? W innym miejscu, czy przestrzeni społecznej, w innej relacji, wolny od integracji? Wiąże się to z pewną zmianą paradygmatyczną, z paradygmatem myślenia krytycznego. Powrócę do tego wątku poniżej.

Niniejszy tekst jest pewnym zbiorem przemyśleń, być może chaotycznych, niezbyt spiętych w całość, bez inteligentnej puenty. Świadczyć to może o moim byciu w drodze, ciągłych poszukiwaniach. Tekst ów jest moją osobistą próbą zmierzenia się z pytaniami o sensy dyscypliny, której jestem przedstawicielem oraz próbą wyartykułowania pojawiających się wątpliwości, z jednoczesnym uświadomieniem sobie bycia w stanie wątpliwości, który zaczynam postrzegać jako stan pozytywny, budujący, uruchamiający wspomniany powyżej paradygmat myślenia krytycznego. Impulsem do ponownych przemyśleń na temat tego, jaki jest współczesny świat, jaki jest w nim człowiek i co my w tym świecie jako pedagodzy specjalni robimy, była lektura książki E. Zakrzewskiej-Manterys „Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa". Jako pedagog specjalny, a ściślej oligofrenopedagog, poczułam się poniekąd wywołana do tablicy. Jednocześnie mam bardzo subiektywne poczucie pewnego niesprawiedliwego osądu pedagogiki specjalnej (przy ogromnym szacunku dla autorki książki, której słowa i poglądy często przywołuję na wykładach), tudzież pewnej nieznajomości współczesnej pedagogiki specjalnej, jej przedstawicieli i ich teksów. To jednakowoż dzięki tej lekturze zostałam zmuszona, jak już to wcześniej wyartykułowałam, do zmierzenia się z niektórymi poglądami, które zmuszają do postawienia pytań. Zmierzenie się z pytaniami i wątpliwościami nie oznacza znalezienia odpowiedzi na nie, bo pewne pytania są do zadawania, a nie do szukania odpowiedzi, powstają po to, aby spróbować uchwycić to, co nieuchwytne, dostrzec złożoność spraw na pozór prostych, podważyć rozwiązania, które wydają się być idealne. Równocześnie zdaję sobie sprawę z dokonania pewnych uogólnień, ale zamysłem moim jest przyjrzenie się pewnym trendom, nurtom, tendencjom, które niewątpliwie w dalszych rozważaniach, tekstach należy doszczegółowić.

Rozważania zacznę od paradygmatów pedagogiki specjalnej oraz sposobów uprawiania i interpretowania badań naukowych. Paradygmaty w pedagogice specjalnej rozumiane są w dwójnasób. Samo pojęcie paradygmatu jest pojęciem rozmytym, niedookreślonym, a w pedagogice specjalnej można dostrzec ponadto dwie odmienne płaszczyzny rozumienia tego pojęcia. Pierwsza będzie związana z próbą wywiedzenia pojęcia od kuhnowskiej definicji, druga związana z myśleniem o paradygmacie jako sposobie myślenia i działania, który ma poprawić sytuację osób niepełnosprawnych w Polsce, jak również zwraca na to uwagę B. Śliwerski (Śliwerski 2009, s. 108).

Oba rozumienia pojęcia paradygmat odsyłają nas w odmienne aktywności pedagogów specjalnych, którym postaram się teraz przyjrzeć. Pierwszy zatem obszar, czy biegun rozumienia pojęcia paradygmat kieruje w stronę definicji T.S. Khana. B. Śliwerski, posługując się teorią T.S. Kuhna, uważa, że paradygmat jest powszechnie uznawanym osiągnięciem naukowym, które w pewnym czasie dostarcza społecznościom uczonych modelowe problemy i rozwiązania (Śliwerski 2009, s. 28).

Zatem paradygmat można rozumieć, jak zauważa B. Śliwerski, po pierwsze jako pewną filozofię, myśl przewodnią dającą początek poszczególnym nurtom, prądom czy kierunkom, jako zbiór pewnego katalogu wartości (tamże, s. 28). M.S. Szymański postuluje szerokie rozumienie paradygmatu jako: podzielanego przez jakąś wspólnotę naukową przekonania filozoficznego i metodologicznego co do sposobu widzenia problemów badawczych, co do rodzaju podejścia do badanych zjawisk, co do dopuszczalnych metod badawczych, co do oczekiwanych wyników pracy badawczej (Szymański, za: Śliwerski 2009, s. 30).

Jak zauważają m.in. D. Klus-Stańska, J. Rutkowiak, T. Szkudlarek, B. Śliwerski w naukach społecznych, w pedagogice mamy do czynienia obecnie z wielością paradygmatów, również ową wielość dostrzec można w pedagogice specjalnej (Śliwerski 2009; Klus-Stańska 2009; Szkudlarek 2000; Rutkowiak 2009). Przywołam za K. Rubachą obecne paradygmaty w naukach społecznych. I tak wyszczególnione przez niego paradygmaty nauk społecznych rozciągają się na osi subiektywizm-obiektywizm. Subiektywizm nawiązujący, zakorzeniony w ontologii nominalizmu i woluntaryzmu obejmuje dwa paradygmaty: humanistyczny i interpretatywny. Paradygmat humanistyczny rozumiany jako zespół przesłanek nadających indywidualistyczne i subiektywistyczne znaczenie faktom występującym w życiu społecznym (Rubacha 2004, s. 62).

Jak określa Rubacha, badacze wywodzący się z tej tradycji zajmują krytyczne stanowisko w odniesieniu do stanu kultury, która jest przemocą narzucana jednostkom. Tenże paradygmat jest nastawiony na badanie konfliktów społecznych, krytyczny wobec każdej przemocy, formy dominacji nad jednostką i jej indywidualnością lub odmiennością (tamże, s. 62). Paradygmat interpretatywny nato-

miast, jak pisze dalej Rubacha, opierając się na teorii R.G. Paulstona, dąży do zrozumienia, w jaki sposób jednostki zyskują swoją świadomość w ramach danych struktur społecznych. Ważne tutaj są kwestie badania rozumienia indywidualnego, subiektywnego doświadczenia człowieka, własnej egzystencji. Paradygmat ten odrzuca również porządek deterministyczny (tamże, s. 62).

Obiektywizm związany z ontologią realizmu i determinizmu obejmuje paradygmat strukturalistyczny i funkcjonalistyczny. Paradygmat strukturalistyczny to przyjęcie założenia, że istnieją obiektywne struktury, w których przebiega życie, a wyjaśnianie ich deterministycznych zależności nadaje sens i kierunek zaplanowanej interwencji w obiektywny świat społeczny (tamże, s. 62). Paradygmat funkcjonalistyczny natomiast jako paradygmat homeostazy społecznej, akceptuje nierówności społeczne, jako cenę równowagi, oraz ujmuje świat jako byt obiektywny z gotowymi strukturami determinującymi-regulującymi życie jednostki (tamże, s. 62).

W pedagogice specjalnej od niedawna dostrzec można wszystkie wymienione paradygmaty, chociaż niestety dominującym sposobem, jak również zauważa J. Rzeźnicka-Krupa, uprawiania badań w jej zakresie wciąż pozostaje, zakorzenione w scjentystycznym sposobie myślenia, strukturalizujące podejście, w świetle którego niepełnosprawność jest zjawiskiem określanym przez specyficzne cechy dostępne nam w obiektywizującym akcie poznania, realizowanym w kontekście podziału rzeczywistości na strefę „tego, co normalne" i „tego, co patologiczne" (Rzeźnicka-Krupa 2009, s. 10).

Jednakowoż coraz częściej pojawiają się badania w paradygmacie humanistycznym, czy interpretatywnym z sięganiem do teorii krytycznej, tekstów M. Foucaulta, czy P. Bourieu. W owych badaniach dostrzegane są istniejące nierówności społeczne, dominacja, pedagodzy specjalni jako pedagodzy krytyczni widzą iluzoryczność pewnych wcześniej podejmowanych działań, chociażby integracyjnych, jesteśmy krytyczni wobec każdej formy przemocy, pytamy o miejsce Innego we współczesnym świecie i pytamy o jego inność, kwestionując pewne oczywistości i uproszczenia. Zwracamy uwagę na wolność człowieka z niepełnosprawnością intelektualną do bycia niezintegrowanym, oraz na fakt, iż niepełnosprawność jest zjawiskiem społecznie, kulturowo, czy dyskursywnie konstruowanym, a budowanie pojęcia niepełnosprawności w oparciu o psychomedyczną, czy statystyczną ideę normalności (por. Gustavsson, Szoenyi 2003), oraz wokół opozycji normy/patologii wzbudza coraz częściej wątpliwości.

Drugi obszar rozumienia pojęcia paradygmat, jak już wspomniałam, jest związany ze sposobem myślenia i działania, który ma służyć poprawie sytuacji życiowej osób niepełnosprawnych lub określa podejmowane przez pedagogów działania. Paradygmaty te również odzwierciedlają pewien sposób myślenia o człowieku niepełnosprawnym, jego odmienności, jego sposobie bycie-w-świecie,

pewnych przyzwoleniach na..., lub ograniczeniach. W. Dykcik wymienia m.in. następujące paradygmaty: paradygmat ekologicznego widzenia świata, tworzenia sprzyjającej bioarchitektury, troski o bezpieczeństwo socjalne i profilaktykę zdrowotną dla osób niepełnosprawnych na wsi i w mieście, czy paradygmat tworzenia przestrzeni psychologicznej do godnego ukierunkowania życiowego i aktywności społeczno-kulturalnej w lokalnym środowisku (Dykcik 2005, s. 80–83).

A. Krause natomiast, w takiej płaszczyźnie rozumienia paradygmatu, wyszczególnia paradygmat: rehabilitacyjny, terapeutyczny, normalizacyjny, emancypacyjny. Ukazuje, że XX wiek w pedagogice specjalnej został podporządkowany paradygmatowi rehabilitacyjnemu i terapeutycznemu. Jak zwraca uwagę, optymalizacji tych procesów podporządkowano formy pracy z ludźmi niepełnosprawnymi, ich efektywność wyznaczał zamysł readaptacji społecznej, włączania w system produkcji, możliwość osiągnięcia „zaprogramowanego" miejsca w środowisku lokalnym, życiu społecznym itd. Inaczej mówiąc, cel i efekt rehabilitacji wyznaczały kwestie praktycznie, niezależne od niepełnosprawnego. To, czy jego rewalidacja zostanie oceniona pozytywnie, wyznaczały uwarunkowania pozajednostkowe, umiejscowione w życiu społecznym, w grupie, do której go przygotowywano. Adekwatnie niepowodzenie rehabilitacyjne wyznaczał brak adaptacji w środowisku ludzi sprawnych, brak jednostronnie rozumianej integracji, niemożność wykonywania pracy, osiągnięcia samodzielności, której kryteria wyznaczała pełnosprawność itd. Przełom wieku, wraz z przeobrażeniami społeczno-kulturowymi, zapoczątkował również zmianę paradygmatyczną w pedagogice specjalnej. Zmierzamy ku specjalnej pedagogice emancypacyjnej, w której nadrzędność rewalidacyjna ustępuje samostanowieniu i poszanowaniu faktycznej (a niesterowanej odgórnie) podmiotowości osoby niepełnosprawnej (Krause 2009, s. 15).

Zastanawiam się, czy zmiana paradygmatyczna w wielu obszarach badawczych, aktywnościach terapeutycznych nie pozostaje nadal w sferze naszych wyobrażeń, postulatów i życzeń. Uważam, że paradygmat rehabilitacyjny i terapeutyczny tak rozumiany, jak to powyżej posiłkując się cytatem A. Krause, naświetliłam, jest bardzo obecny, bardzo zakorzeniony w teorii i praktyce pedagogicznej. Mam pewne wątpliwości, czy jesteśmy na taką zmianę paradygmatyczną jako społeczeństwo, jako pedagodzy, rodzice, przygotowani. Na paradygmat emancypacyjny lub redefinicję paradygmatu rehabilitacyjnego i terapeutycznego. Paradygmat rehabilitacyjny i terapeutyczny jest bardzo potrzebny, o ile zostanie na nowo zdefiniowany. Nie chodzi nam przecież o pozostawienie człowieka z niepełnosprawnością intelektualną samego sobie, na wszystkich etapach jego życia. Chodzi o znalezienie równowagi pomiędzy udzielanym wsparciem w rozwoju, wydobywaniem możliwości, a poszanowaniem pewnej „niepozbywalnej" inno-

ści, o zmierzenie się z socjalizacyjnym dylematem: autonomia-konformizm. Jak zwraca uwagę A. Zybertowicz, wszyscy poddawani jesteśmy działaniu przemocy symbolicznej, kluczową rolę w procesie uspołeczniania odgrywa panowanie. Proces uspołecznienia jest przede wszystkim „kształtowaniem" i to wraz z zawartym w nim komponentem- przymuszaniem do rozumności (Zybertowicz 1995, s. 162), oraz także T. Szkudlarek, edukacja zawsze jest kolonizacją, narzucaniem jakiejś dominującej kultury (Szkudlarek 1995, s. 12).

Redefinicja paradygmatu rehabilitacyjnego, czy terapeutycznego mogła by oznaczać zatem zwrot w myśleniu o niepełnosprawności jako o braku, deficycie, antywartości. Oznacza to w działaniach pedagogicznych wsparcie rozwoju wydobywające możliwości, ale i przyzwolenie na odmienność, która zostanie potraktowana jako wartość alternatywna. Zmiana oznaczałaby odejście od adaptacji, wtapiania w tłum niepełnosprawnych, ich upodabniania i kolonizowania przez dyskurs sprawności, na rzecz bycia właśnie wolnym od integracji, jak to zaznacza A. Krause (por. Krause 2009), samostanowienia, to ciągłe poszukiwanie, jak już wspomniałam powyżej, pewnej równowagi pomiędzy „korektą różnicy", a autonomią osoby, o wyważoną siłę nacisku na te dwa niezbędne jednak elementy socjalizacji. Przez całe lata uważano, ale i wielu pedagogów, czy rodziców również dzisiaj tak sądzi, że upodobnienie przez oddziaływania rehabilitacyjne, terapię, jest najlepszą rzeczą, jaką możemy osobom niepełnosprawnym dać, bo to ułatwi im życie w „normocentrycznym" świecie gardzącym odmiennością, brakiem racjonalności. Jak pisze E. Zakrzewska-Manterys, lęk towarzyszący narodzinom dziecka z Zespołem Downa, to często lęk o to, czy będziemy w stanie wyrugować z naszego dziecka te niechciane cechy. Czy będziemy potrafili przerobić je na nosiciela ulubionych przez naszą kulturę wartości (Zakrzewska-Manterys 2010, s. 107).

W tekstach pedagogów specjalnych zaczynają pojawiać się głosy poddające w wątpliwość założenia integracji i terapii, czy rehabilitacji postrzeganych jako wchłanianie, kolonizowanie, proces upodabniania. Dziś sądzimy, że integrację można zdefiniować jako wspólne dzielenie przestrzeni społecznej, jako wspólną egzystencję-koegzystencję z poszanowaniem swojej odmienności-inności. Integracja nie jest wchłanianiem osób niepełnosprawnych i próbą uczynienia z nich „takich samych", jest życiem obok siebie opartym na wzajemnej nauce, o tworzenie przestrzeni w której każdy człowiek może realizować swoje potrzeby, to tworzenie możliwości dla wszystkich członków społeczeństwa. J. Rzeźnicka-Krupa, pisze: pewne wątpliwości może budzić postrzeganie naukowego konstruktu i praktyk społecznych konstytuujących to, co określa się mianem pedagogiki/edukacji specjalnej, według której wyznacznikiem odrębności i swoistości jej przedmiotu badań jest cielesna bądź mentalna przypadłość, powodująca określone, specyficzne trudności w adaptowaniu się do wzorów funkcjonowania zewnętrz-

nego świata. (...) Także wypracowane w obszarze pedagogiki specjalnej teorie i praktyki terapeutyczno-edukacyjne są krytykowane i poddawane w wątpliwość. (...) W perspektywie swoistej re-konstrukcji sfery ontologicznej i epistemologicznej pedagogiki nazwanej specjalną, możemy spojrzeć na niepełnosprawność przede wszystkim jako na fenomen kulturowy – umocowany oczywiście w pewien sposób w fizyczności i cielesności człowieka – ale (z)konstruowany i wciąż kształtujący się w różnego rodzaju praktykach społecznych i kulturowych dyskursach, które nadają różnorodnym aspektom owego zjawiska rozmaite znaczenia (Rzeźnicka-Krupa 2009, s. 11–12).

W zasadzie mamy do czynienia, moim zdaniem, z pewnym współbyciem paradygmatów. Obok coraz częściej krytykowanego rehabilitacyjno-terapetycznego z adaptacją i anihilacją odmienności pojawia się coraz silniej akcentowany emancypacyjny z wolnością od integracji i zachowaniem odrębności. Krytykę tego pierwszego można dostrzec w przywoływanej książce E. Zakrzewskiej-Manterys, gdzie czytamy: dziecko upośledzone umysłowo występuje wyłącznie w roli wychowanka, a przynajmniej jego dobroczyńcy tak sobie wyobrażają całą jego „karierę biograficzną". Wtrącają się we wszystkie aspekty życia takiego dziecka i wszystko „operacjonalizują", przekładając sens życia na wskaźniki efektywności wychowawczej. (...) Uzurpowanie sobie prawa do „upraszczania" czyjegoś życia najdobitniej świadczy o żywionym przekonaniu, że życie to jest całkowicie bezwartościowe i w ogóle nie trzeba się liczyć z tym, że własne propozycje architektoniczne mogą zburzyć cokolwiek wartościowego. Wszyscy wiedzą, że bycie upośledzonym nie jest niczyim marzeniem, ale nie oznacza to, że należy wyciągać z tego wniosek, iż z intencją „normalnocentryczną" – można bezkarnie upodabniać wszystkich ludzi do wyimaginowanego wzorca normalności (Zakrzewska-Manterys 2009, s. 176).

Oczywiście, że nie można, ale jak już wspomniałam powyżej, bardzo długo sądziliśmy i pewnie ciągle wiele osób tak myśli, że adaptacja, upodobnienie, rehabilitacja, umożliwiająca pełnienie ról społecznych, odpowiednio zaprogramowana, w pewnym sensie narzucona z góry, przymusowa aktywność jest czymś najlepszym, co możemy osobom upośledzonym dać. Bo oto teraz jako „pełnosprawnopodobni" będą mniej obcy, bardziej czytelni i zrozumiali, aktywni, samodzielni, zintegrowani. Wielu rodziców takich działań terapeutycznych oczekuje, wielu pedagogów jest przekonanych o słuszności swoich działań – BO TAKI jest świat, w którym żyjemy, zdominowany przez dyskurs sprawności, żądający wręcz rugowania wszystkiego co inne, nieracjonalne, bierne i słabe. Jak pisze J. Rutkowiak (por. Rutkowiak 2010), nasza neoliberalna rzeczywistość, czy neoliberalny dyskurs stwarza ludzi o trzech twarzach: wydajnych producentów, nienasyconych konsumentów i ludzkie „odpady" kwalifikujące się na przemiał, jak zauważa Z. Bauman (Bauman 2005). Można zaryzykować stwierdzenie, że cała współczes-

na edukacja dąży do wykreowania tychże obywateli. Edukacja specjalna również, nie chcemy, aby upośledzeni byli odpadem, oni też tego nie chcą, zatem aktywizujemy ich w przeświadczeniu słuszności naszych działań, upodabniamy, tworzymy programy i projekty. Pokazujemy jacy są aktywni, wyzwalając ich, w naszym przeświadczeniu, z roli biernego inwalidy. Dostrzegając na szczęście coraz częściej pozory takich działań. Czwarta twarz człowieka współczesnego, jak pisze J. Rutkowiak, to twarz oporu, twarz kwestionująca panujący dyskurs, stworzony porządek (por. Rutkowiak 2010). Taką twarz może mieć nauczyciel, pedagog specjalny – twarz „edukatora-prowokatora" (por. Rutkowiak 2010).

Myślę, że takich nauczycieli jest coraz więcej, również wśród nauczycieli akademickich, co odzwierciedlają ich krytyczne teksty postulujące zmiany. Przede wszystkim zdajemy sobie sprawę z pozorów pewnych działań: integracyjnych – normalizacyjnych –adaptacyjnych, poddajemy w wątpliwość działania pedagogiczne, ale także sposób charakteryzowania czy opisywania podmiotu naszych oddziaływań: człowieka z niepełnosprawnością intelektualną. Ciągle jeszcze wątpliwość budzi pewna łatwość dokonywania charakterystyk, uogólnień dotyczących odpowiedzi na pytanie, kim jest ten człowiek, jak funkcjonuje i jak powinniśmy go zrehabilitować. Jeszcze w wielu tekstach dominuje opis trudności, dysfunkcji, słabych stron, braków. Jak pisze E. Zakrzewska-Manterys: czy o wartościach uosabiających nasze dzieci zawsze trzeba myśleć jak o antywartościach? Czy normalność jest celem i sensem ich życia? Czy nienormalność może być rozumiana nie jako antywartość, ale jako wartość alternatywna? Czy nienormalność zawsze musimy pacyfikować, czy nie możemy jej pokochać (Zakrzewska-Manterys 2010, s. 108).

Aczkolwiek powoli pojawiają się opracowania ukazujące biograficzne doświadczenia osób niepełnosprawnych, ich perspektywę, widzenie świata, w duchu hermeneutycznym, odsłaniające osobistą prawdę, osobiste rekonstrukcje egzystencji, niepowtarzalne i indywidualne, pomagające zrozumieć. W tych tekstach niepełnosprawni intelektualnie mówią swoim głosem, norma nie jest istotna, istotna jest różnorodność i wielość.

Jeżeli uznamy, my ludzie oporu i my „edukatorzy-prowokatorzy", że upośledzenie jest wartością alternatywną, a normalność nie jest celem i sensem życia tych ludzi, to zapewne będziemy musieli jako pedagodzy krytyczni zakwestionować „takość" świata- choć bardzo utopijnie może to brzmieć oraz zakwestionować pewne cele rehabilitacyjne, uznając, że niepełnosprawni intelektualnie zawsze będą inni. A pisząc to myślę- niepełnosprawni intelektualnie mają prawo być inni. Mają prawo zachować swoją inność, bo ta inność, tworząca inną jakość bycia-w-świecie buduje ich tożsamość (Woynarowska 2010, s. 11). W myśl postulatów E. Levinasa o otwarciu się na inność, otwarciu, które nie prowadzi do redukcji różnicy, ale wyzwala zaistnienie więzi międzyludzkich pomimo nieredukowalnej od-

mienności Innego (por. Skarga, za: Woynarowska 2010). Upośledzenie nie jest antywartością, jest wartością alternatywną, innością ze swoimi projektami bycia-w-świecie. O taki sposób myślenia walczyć możemy, a edukacja, rehabilitacja będzie wyzwalać możliwości, nie negując upośledzenia. Jak pisze E. Zakrzewska-Manterys, nie uczymy się traktować losu upośledzonych jako specyficznej kariery stawania się sobą (Zakrzewska-Manterys 2010, s. 181).

Myślę, że daleka droga przed nami, aby pomiędzy godnym pożałowania odmieńcem i „pełniącym obowiązki normalnych" beneficjentem programów integracji pojawił się zwykły obywatel, wiodący szczęśliwe życie w swojej społeczności lokalnej. Najważniejsze, że jesteśmy na dobrym kierunku zmian.

Powrócę na koniec do paradygmatu myślenia krytycznego, który T. Szkudlarek nazywa „trzecim paradygmatem", paradygmatem pomiędzy obiektywnością i subiektywnością. Trzeci paradygmat to według owego autora, droga myślenia pomiędzy kategoriami subiektywności i obiektywności, droga przekraczająca ich izolację i obejmująca ich wzajemne uwarunkowania. Myślenie krytyczne jest, jak pisze T. Szkudlarek, zadaniem stałym, krytyka dualizmu – „krytyką codzienną", krytyką, która musi być ponawiana bez przerwy i nigdy nie będzie ostateczna. Badania krytyczne to codzienne pytanie o sens, o naturę człowieka, o kształt świata społecznego i naszym w nim byciu (Szkudlarek 2000, s. 98).

Jak pisze J. Rutkowiak, nawiązując do przywołanej powyżej myśli T. Szkudlarka o „trzecim paradygmacie" i pedagogice realności,: zwracam się ku refleksji Szkudlarka nad trzecim modelem pedagogiki jako pedagogiki realności, przeciwstawnej pedagogicznym „izmom". T. Szkudlarek rozpatruje opozycyjnie subiektywizm i obiektywizm, ale do takiej figury myślowej można by podstawiać ich więcej, a nawet objąć nią wszystkie „izmy" zaznaczające się w danej realności i wówczas budować kategorie pojęciowe na bazie relacji, a nie jej członów, na bazie procesu, a nie jego uwarunkowań i wyników, na bazie realności „bycia", a nie hipostazowanych idealnych bytów (Rutkowiak 2009, s. 32).

Zatem w tym kontekście uruchamianie paradygmatu myślenia krytycznego w pedagogice specjalnej, parafrazując rozważania T. Szkudlarka, oznaczałoby, lub mogłoby oznaczać uchwycenie realności wszelkich działań rehabilitacyjnych, rewalidacyjnych, edukacyjnych. To poszukiwanie myślowej perspektywy dla opisania rehabilitacji osób niepełnosprawnych (ich edukacji, terapii, wsparcia) – rozgrywającej się w społeczeństwie. To, podążając dalej tym tropem, oznaczałoby odchodzenie od traktowania rehabilitacji jako „zadania" (myślenie, jak opisuje Szkudlarek, związane z założeniowym traktowaniem edukacji, prowadzące do tworzenia pozoru), na rzecz traktowania rehabilitacji-terapii-edukacji – jako faktu wymagającego konceptualizacji. Podejmowanie tej „krytyki codziennej" daje szansę na uniknięcie „zamykania" w pojęciach w dualizmach pojęć, to ratunek przed bardzo niebezpiecznymi w pedagogice specjalnej przyjęciami „ostatecz-

nych rozwiązań", jedynych, słusznych konstrukcji rzeczywistości człowieka z niepełnosprawnością, celów jego rehabilitacji, tworzenia idealnych bytów.

Bibliografia

Bauman Z. (2005), *Życie na przemiał*, Kraków

Dykcik W. (2005), *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, Poznań

Gadacz T. (2003), *O umiejętności życia*, Kraków

Klus-Stańska D. (2009), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci, czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków

Klus-Stańska D. (2009), *Polska rzeczywistość dydaktyczna-paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków

Krause A. (2009), *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej*, „Niepełnosprawność", nr 1

Rubacha K. (2004), *Paradygmaty nauk społecznych, a budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa

Rutkowiak J., Potulicka E. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków

Rutkowiak J. (2009), *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków

Rzeźnicka-Krupa J. (2009), *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Kraków

Szkudlarek T. (2000), *Wyzwanie „trzeciego paradygmatu": dylematy konstrukcji i dekonstrukcji teorii pedagogicznych*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa

Szkudlarek T. (1992), *Obiektywizm i subiektywizm pedagogiczny a całościowe myślenie o wychowaniu*, [w:] *Pytanie – dialog – wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa

Szonyi K., Gustavsson A. (2003), *Dorastając w Szwecji z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną – narracje o niepełnosprawności intelektualnej*, [w:] *Niepełnosprawność a style życia*, red. A. Gustavsson, J. Tossebro, E. Zakrzewska- Manterys, Warszawa

Szkudlarek T. (1995), *Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica: edukacyjna autokreacja społeczeństwa*, [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja – szkice z pogranicza*, red. T. Szkudlarek, Kraków

Śliwerski B. (2009), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje badania*, Kraków

Zakrzewska-Manterys E. (2010), *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Warszawa

Zybertowicz A. (1995), *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, Toruń

Woynarowska A. (2010), *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Kraków

Questions about senses – special educator's several refections (Summary)

In the text the author manages to resolve questions devoted to senses of special education, particularly of oligofrenopedagogics. She especially inquires the paradigms of the discipline, the ways intellectual disability is defined or described, as well as the goals and

foundations of education, rehabilitation and protection. The questions about a person with intellectual disability and possible places of existence have emerged again after having read the book by E. Zakrzewska –Manterys: "Upośledzeniumysłowo. Poza granicamiczłowieczeństwa". The author of the text polemizes and undertakes a discussion with the chosen fragments of Zakrzewska's book, as well as she faces with her own doubts about the role of special educator.