

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK

Nowe tendencje w pedagogice specjalnej wobec emancypacji środowisk niepełnosprawnych



O Autorze

Dorothea Podgórska-Jachnik — absolwentka pedagogiki i psychologii Uniwersytetu Łódzkiego. Studia podyplomowe i specjalizacja naukowa w zakresie surdopedagogiki. Asystent w Katedrze Pedagogiki Specjalnej UŁ.

Mimo długiej tradycji wychowania i kształcenia osób niepełnosprawnych, pedagogika specjalna jako odrębna dyscyplina pedagogiczna jest nauką stosunkowo młodą. Jej ogólna teoria zaczęła się kształtować w połowie XIX wieku i do czasów obecnych mamy do czynienia z intensywnym jej rozwojem. Współczesne zmiany i przeobrażenia, odczuwalne w postaci wyraźnych trendów, doczekały się już prób naukowego opisu (m.in. W. Gasik 1993, A. Hulek 1989 i 1993, J. Stochmiątek 1991), niniejszy referat jest natomiast propozycją zwrócenia uwagi na te wybrane tendencje, które ściśle wiążą się ze zjawiskiem emancypacji środowisk niepełnosprawnych.

Nie sposób nie dostrzec wpływu na rozwój omawianej dyscypliny samych osób niepełnosprawnych, zwłaszcza jednostek wybitnych, których wyniki nie tylko wprawiały w zdumienie opinię społeczną, ale przede wszystkim uzasadniały sens i potrzebę podejmowania wysiłku wychowawczego wobec każdego człowieka. Przekonanie o nie określonych do końca możliwościach kompensacyjnych osoby, której niepełnosprawność jest zaledwie jedną z wielu cech, warunkujących rozwój, znalazło swoje odzwierciedlenie w podstawowych tezach współczesnej pedagogiki specjalnej. Należy do nich założenie, że osoby niepełnosprawne zdolne są do wielokierunkowych działań, a pułap ich osiągnięć jest zazwyczaj znacznie wyższy, niż sugerują to obiegowe sądy i opinie. Dotyczy to również obrazu możliwości niepełnosprawnych, kształtowanego przez niektóre publikacje i przepisy prawne.¹

1. Sprzeciw wobec tradycyjnej formuły opieki charytatywnej, zastąpionej formułą współdziałania i samopomocy

Niepełnosprawni podjęli działania na rzecz zmiany własnego obrazu w opinii społecznej. Nie należy do rzadkości wykorzystywanie kompetencji, płynących z pokonywania własnych trudności, przez realizowanie się w pracy zawodowej i społecznej na rzecz innych, doświadczonych przez los ludzi. Pamiętać należy o tym, opisując jedno z najcharakterystyczniejszych zjawisk współczesnej edukacji specjalnej, jakim jest jej

¹ Hulek A.: Podstawy, stan obecny i przyszłość edukacji osób niepełnosprawnych, W: Edukacja osób niepełnosprawnych, pod. red. A. Hulka. Warszawa 1993, s. 29.

uspołecznienie. Przejawia się ono, tak w Polsce, jak i w innych krajach, powstawaniem licznych stowarzyszeń, organizacji charytatywnych, fundacji i akcji pomocy. Szacunki dotyczące ilości podobnych inicjatyw w naszym kraju idą w setki, a nawet w tysiące, a przyczyn ich podejmowania upatruje się głównie w dwóch czynnikach:

1. konsekwencjach ekonomiczno-społecznych załamania gospodarczego kraju; wyzwalaniu tendencji samopomocy wobec niewydolności państwa w jego funkcji opiekuńczej,

2. asymilacji w społeczeństwie ideałów psychologii humanistycznej.²

Biorąc pod uwagę, że znaczna część tych stowarzyszeń powstaje w środowiskach samych niepełnosprawnych, należy dodać do tego jeszcze jedną przyczynę, mianowicie:

3. emancypację tych osób; osiągnięcie takiego poziomu autonomii społecznej, który pozwala uwolnić się od zależności, decydować o własnych losach, prawach, kształcie edukacji.

Aktywność i poziom zorganizowania tego ruchu wyraża się liczbami i zasięgiem: setki tysięcy zaangażowanych niepełnosprawnych w dziesiątkach krajów świata. Tendencje do zrzeszania się i umiędzynarodowienia działalności znalazły swój wyraz w powstaniu m.in. Światowej Unii Niewidomych, Światowej Federacji Głuchych czy Międzynarodowego Stowarzyszenia Osób Niepełnosprawnych. Naczelnym zadaniem tego ruchu, na przykładzie celów sformułowanych przez ostatnią z wymienionych organizacji, jest walka o podmiotowość i pełne prawa obywatelskie dla ludzi niepełnosprawnych, którzy sami określają kierunki i formy działania, sami nim kierują. Ma to stanowić przeciwwagę dla licznych organizacji charytatywno-opiekuńczych, skupiających i kierowanych przez osoby zdrowe. Oznacza to sprzeciw wobec niewystarczającej współcześnie formuły „dla”. Niepełnosprawni żądają akceptacji prawdy, iż nawet uzależnienie od innych ludzi nie ogranicza możliwości bycia dawcą. Tradycyjny model opieki charytatywnej, choć wywiedziony z głęboko humanitarnej idei pomocy, często pogłębia poczucie uzależnienia, bezradności i niesamodzielności. Nie kwestionując faktu, że wielu osobom niepełnosprawnym pomoc ludzi zdrowych jest po prostu niezbędna, zwraca się aktualnie szczególną uwagę na to, że nie jest to wystarczające uzasadnienie dla tego, żeby decydować za niepełnosprawnymi, czego im potrzeba, i jak mają te potrzeby realizować.³ I to nie tylko dlatego że osobiste doświadczenia są tu najlepszym kryterium pragmatycznym.

2. Zdemaskowanie postawy dominacji nad niepełnosprawnymi pod pozorami dobroczynności

Szeroki zakres samostanowienia osób niepełnosprawnych umożliwi uruchomienie mechanizmów samoobrony. Bliższa analiza pobudek działania osób zdrowych na rzecz niepełnosprawnych ujawniła bowiem, niestety, wiele obszarów zamaskowanej dob-

² Gasik W.: Ewolucja edukacji specjalnej, W: Edukacja osób..., op. cit., s. 14.

³ Szczepankowski B.: Międzynarodowe Seminarium Organizacji Osób Niepełnosprawnych ze Środkowej i Wschodniej Europy, Praga, 7–10 XI 1993, W: Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej, 1993 r. nr 4, s. 135.

roczynności (termin zapożyczony od amerykańskiego psychologa, Harlana Lane'a, autora książki pt. „Pod maską dobroczynności”, której polskie tłumaczenie w chwili pisania tego tekstu oczekuje na druk), będącej *de facto* narzędziem klasyfikacji, kategoryzacji i stygmatyzacji słabszych społecznie grup. Istnieją w pełni uzasadnione sugestie, że zdrowi mogą być zainteresowani utrzymaniem i utrwalaniem stosunków podległości i zależności, a terenem wielkiej społecznej mistyfikacji może być również szkoła. Przykładem przeciwstawienia się temu zjawisku jest dokonana przez H. Lane'a próba obnażenia paternalistycznej i protekcyjnej postawy audyizmu, ujawnianej przez szereg osób zawodowo trudniących się pomocą głuchym. H. Lane określa audyizm jako formę dominowania osób słyszących i presji ich autorytetu wobec głuchych, a ponieważ jako specjaliści w swych zawodach pełnią oni rolę ekspertów, nośność i szkodliwość społeczna tej postawy jest szczególnie duża. Pobudkami zachowań audystycznych mogą być partykularne interesy zawodowe czy nawet względy merkantylne. Przykład ściśle związany z edukacją dotyczyć może zafalszowania opinii o zdolnościach i możliwościach uczniów, upowszechnianych często przez samych pedagogów specjalnych.⁴ Daje się to odnieść również do uczniów upośledzonych umysłowo, niewidomych, autystycznych itd. W tej wysoce wyspecjalizowanej działalności pedagogicznej łatwo o tworzenie się stereotypów, będących głównym wrogiem podmiotowego traktowania wychowanka. A przecież tego właśnie słusznie domagają się niepełnosprawni czy też występujący w ich imieniu rodzice.

3. Dążenie do podmiotowości ucznia w kształceniu specjalnym

Ze społecznego punktu widzenia „bycie podmiotem” utożsamiane jest z:

1. poczuciem sprawowania kontroli, przeciwstawianym bezradności,
2. poczuciem identyfikacji społecznej, przeciwstawianym wyobcowaniu.⁵

Należy przyznać, że w praktyce pedagogiki specjalnej ten aspekt podmiotowości budzi szczególnie wiele kontrowersji, zwłaszcza w kształceniu osób głębiej upośledzonych umysłowo. Myśląc o sytuacjach, w których zachodzi konieczność fizycznego przeciwstawienia się agresji czy powstrzymania działań destrukcyjnych (także autodestrukcyjnych), uwzględniając naukowo stwierdzoną wysoką skuteczność eliminowania niepożądanych, patologicznych form zachowań za pomocą technik behawioralnych itd., podaje się w wątpliwość podmiotową rolę wychowanka. Najwięcej sprzeciwów i dyskusji budzi zawsze wysoce kontrolowany trening behawioralny. Bierna rola wychowanka, skrajna dyrektywność, eliminacja sfery poznawczej zdecydowanie nie sprzyjają autokracji i rozwojowi autonomicznych zachowań. Do najpoważniejszych zarzutów należy pominięcie w tego typu treningu czynników motywacyjnych i społecznych. Pedagodzy specjaliści zdają sobie sprawę z owych ograniczeń, co nie oznacza, że są w stanie zupełnie zrezygnować z tych technik. Istnieje bowiem zakres problemów, w których rozwiązaniu są one nieocenione, a zalety metody zdecydowanie przewyższają

⁴ Lane H.: Przyszłość zależy od was. Przesłanie do społeczności głuchych w Polsce, W: Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej, 1993 nr 4, s. 85.

⁵ Błęszyńska K.: Podmiotowość ludzi niepełnosprawnych, W: Edukacja osób..., op. cit., s. 153.

jej wady. Współcześnie techniki behawioralne ogranicza się do niezbędnego minimum, a cel ich sprowadza się do umożliwienia osobie ze znacznymi trudnościami w uczeniu się osiągnięcia i podnoszenia kompetencji, szczególnie przy opanowywaniu umiejętności samoobsługowych.⁶ Trzeba zastrzec, że błędem jest rozpatrywanie i ocena stosowanych metod w sposób wycinkowy, bo ważny jest tu nie tylko całokształt kontaktów wychowawczych, ale przede wszystkim kierunek zmian wywołanych w ich następstwie. Nie można również poczucia sprawowania kontroli sprowadzać do próby sił w określonej sytuacji. Obszar sprawowania kontroli nie może być przedmiotem rywalizacji między wychowawcą a wychowankiem. Wychowawca powinien wspierać wychowanka w kierowaniu określonym wycinkiem rzeczywistości (np. zaburzonym, nieadekwatnym zachowaniem), stopniowo wycofując się, w miarę przejmowania przez wychowanka kontroli, na miarę jego poziomu rozwoju intelektualnego czy społecznego. Danie możliwości wyboru zakłada, że jednostka ma poczucie własnej sprawczości. Dla pedagoga specjalnego często jest to cel, a nie punkt wyjścia, jego zachowanie można więc też rozpatrywać jako wzorzec działań sprawczych.

Zamykając tę kwestię, należy jednak podkreślić, że współczesna pedagogika specjalna wyraźnie preferuje daleko idącą indywidualizację w kształceniu, łącznie z dążeniem do swobody wyboru sposobu komunikowania się, aktywizowanie sfery poznawczej i motywacyjnej, przechodzenie od metod biernych do aktywnych, usytuowanych w kontekście społecznym, kształtujących poczucie kontroli nad otoczeniem, nawet w elementarnych formach dialogu behawioralnego. Przeciwwstawienie się wyobcowaniu i ubezwłasnowolnieniu realizowane jest przez upodmiotowienie w toku aktywnego życia. Nawet w przypadku upośledzonych umysłowo w różnym stopniu jest bowiem możliwa, zdaniem K. Mrugalskiej, realizacja szerokiego wachlarza zróżnicowanych ról społecznych, odpowiednich dla wieku życia, z zachowaniem dużego zakresu odpowiedzialności, przypisanej do każdej z nich, przy zapewnieniu przyjacielskiego towarzyszenia, partnerstwa i wsparcia. Sprzyjać temu ma również odejście od preferowania edukacyjnych działań dydaktycznych do „aktywnego udziału w różnych przejawach normalnego, codziennego życia, życia społeczności i udziału w kulturze jako równoprawnych, a w przypadku ludzi dorosłych — dominujących działań stymulujących rozwój i umożliwiających samorealizację”.⁷

4. Podnoszenie terapeutycznych aspektów edukacji specjalnej przez kształcenie kompetencji osobowościowych i społecznych

Stopniowe zanikanie bezwzględno prymatu aspektu dydaktycznego edukacji specjalnej dokonuje się za sprawą eksponowania jej możliwości terapeutycznych, aż po koncepcję szkoły terapeutycznej. Realizowana przez szkołę terapia miałaby wspierać

⁶ Cunningham C. C.: Spojrzenie ponad patologię — obecne tendencje w pedagogice specjalnej, W: Roczniki Pedagogiki Specjalnej, WSPS Warszawa 1991, t. 2, s. 32–34.

⁷ Mrugalska K.: Upośledzenie umysłowe. Nowe oczekiwania — nowe szanse, W: Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej, 1994 nr 3, s. 10.

proces kształtowania się kompetencji osobowościowych, np. obniżyć napięcie lękowe, rozwijać stabilność emocjonalną i pozytywny a zarazem realny obraz samego siebie, oraz kompetencji społecznych, np. empatii, spostrzegania i wnioskowania społecznego, umiejętności komunikowania się czy rozwiązywania problemów społecznych.⁸ Konieczność zwrócenia uwagi na aspekt terapeutyczny wynika z porównania przeciętnego doświadczenia osoby zdrowej i niepełnosprawnej, której życie obfituje aż w nadmiarze w elementy, które mogą pełnić zarówno rolę traumatyzującą, jak i osobotwórczą. Poszukując możliwości wykorzystania tych elementów dla osobistego rozwoju, współczesna pedagogika specjalna chętnie sięga do koncepcji filozoficznych człowieka, które w kategoriach ontologicznych wiążą podmiotowość ze zdolnością doświadczenia przez jednostkę jej codziennego bytu, z kierowaniem i kreowaniem własnych doświadczeń oraz samodzielnym określaniem ich sensu. Niepełnosprawność jest przeciwieństwem pryzmatem, który nadaje szczególnego znaczenia takim koncepcjom, jak:

1. egzystencjalne doświadczenie bólu i cierpienia, wraz z tkwiącym w nich pierwiastkiem twórczości i kreatywnym,
2. fenomenologiczna atrybucja bytu jak przygodność, niedoskonałość i przemijalność, wraz z możliwością pogodzenia się z własną niepełnosprawnością, sublimacji i nadania sensu własnej niedoskonałości,
3. personalistyczna wizja osoby ludzkiej jako bytu najwyższego i niepowtarzalnego, wraz z podkreśleniem wartości każdej jednostki, której nie obniżają ani kalectwo, ani żadna forma dewiacji, nie sięgająca wymiaru bytu osobowego.⁹

Duża nośność tych koncepcji wydaje się wychodzić naprzeciw problemom niepełnosprawnych w określeniu ich tożsamości. Sygnalizują oni sprzeczne oczekiwania do wtopienia się w tło społeczne, jak i bycia zauważonym. Podkreślają z jednej strony podobieństwo swoich potrzeb do potrzeb ludzi zdrowych, z drugiej zaś — ich specyfikę. Pragną być traktowani tak samo jak zdrowi lub — wręcz przeciwnie — w sposób szczególny. Z pewnością rozbieżności te nie są spowodowane tym, że niepełnosprawni sami nie wiedzą, czego chcą. To raczej wynik interakcji pomiędzy oczekiwaniami wobec społeczeństwa a realnymi doświadczeniami, z których płynie między innymi wniosek konieczności wyrównania szans. Pomocna w rozwiązywaniu problemów tożsamościowych jest nie tylko akceptacja inności, lecz przede wszystkim nietraktowanie jej w kategoriach upośledzających. Należy dać niepełnosprawnym prawo bycia innym, nie dostrzegając w nich jedynie deficytów i patologii. Motyw wyjścia poza patologię jest również zbieżny z akcentami ekologicznymi w pedagogice specjalnej.

5. Ekologiczne spojrzenie na niepełnosprawność szansą wyjścia poza patologię i tendencje segregacyjne

Do rangi podstawowych założeń dojrzała obecnie teza, że niepełnosprawność nie jest sprawą jednostki, ale grupy społecznej. Rodzaj i zakres niepełnosprawności są w dużym stopniu relatywne i określone konkretnym kontekstem społecznym. Poza tym

⁸ Pilecka W., Pilecki J.: Quo vadis wychowanie dzieci upośledzonych umysłowo? W: Roczniki Pedagogiki Specjalnej, WSPS Warszawa 1993, t. 4, s. 36.

⁹ Błęszyńska K.: Podmiotowość..., op. cit., s. 152.

nawet z czysto statystycznego punktu widzenia normalność społeczeństwa wyznacza integralna obecność pewnego stałego odsetka osób odchylonych od przeciętności psychofizycznej, a więc walka o uznanie tego faktu jest walką o zachowanie naturalnego charakteru zbiorowisk ludzkich. To także podstawa działań integracyjnych. Idea ta nabrała ostatnio w naszym kraju szerokiego rozgłosu. Powszechnie utożsamiana bywa ze wspólnym nauczaniem dzieci specjalnej troski i dzieci zdrowych. Naprawdę oznacza o wiele więcej. Próbując określić istotę tego, co kryje się pod tym hasłem, można określić działania integracyjne jako naprawcze wobec ujawnienia się negatywnych skutków funkcjonowania systemu segregacyjnego. Takie uproszczone zrozumienie tej idei często doprowadza w praktyce do działań, budzących sprzeciw samych niepełnosprawnych: podstawą integracji nie jest bowiem przypadkowe łączenie ich ze zdrowymi, ale stworzenie odpowiednich warunków do współistnienia, którego integracja może być efektem. Docelowo integracja traktowana jako zasada nie powinna się łączyć jedynie z działaniami w obrębie szkoły, gdyż ma ona na celu zapewnienie niepełnosprawnemu życia i rozwoju w jego naturalnym środowisku społecznym. Coraz wyraźniejszy jest więc kierunek prorodzinny, gdyż właśnie rodzina jest tą naturalną komórką społeczną, w której żyje człowiek niepełnosprawny. Strategia oparta na idei integracji zakłada rozwój form stałego wsparcia rodziny, aby mogła ona poradzić sobie ze zwiększonymi obowiązkami, a równocześnie by każdy z jej członków i ona jako całość mogła prowadzić normalne życie. Dopiero niemożność zapewnienia opieki w domu rodzinnym każe poszukiwać innych form, często alternatywnych wobec dużych instytucji totalnej opieki, charakterystycznych dla okresu sprzed ok. dwudziestu lat. Obserwuje się stopniowe reformowanie tych instytucji w myśl tzw. zasady normalizacji, aby umożliwić upośledzonemu w miarę niezależne, normalne życie przy maksymalnej ochronie istniejących związków rodzinnych i dotychczasowego trybu życia.¹⁰

Można się zastanawiać, czy wymienione przeobrażenia miałyby szansę dokonać się bez udziału samych niepełnosprawnych. Część aktualnych trendów wywodzi się niewątpliwie z innych źródeł, np. praktyki i refleksji wychowawczej, tendencji w pedagogice ogólnej, założeń polityki społecznej itd., lecz niepełnosprawni pełnią rolę stymulującą i przyspieszającą zachodzące zmiany. Niektóre zjawiska w sposób niepodważalny pojawiły się w edukacji specjalnej właśnie za sprawą niepełnosprawnych czy też występujących w ich imieniu rodzin. Doprowadzili oni do rozszerzenia się form kształcenia, np. dla dzieci ze znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym, z autyzmem, chorych na stwardnienie rozsiane czy afazję.¹¹ Myśląc o tej aktywności, wydaje się, że jest to najbardziej kompetentny czynnik społeczny do obrony zagrożonych interesów życiowych tej grupy ludzi.

6. Aktywne formy walki niepełnosprawnych o rzeczywistą autonomię i izonomię

Istniejące aktualnie rozwiązania prawne nie strzegą interesów ludzi niepełnosprawnych w skuteczny sposób. Obecne w nich luki i sprzeczności powodują, że mogą się one stać nawet narzędziem dyskryminacji (np. ograniczenie prawa do nauki na skutek

¹⁰ Mrugalska K.: Upośledzenie umysłowe..., op. cit., s. 16–17.

¹¹ Hulek A.: Stan obecny i kierunki przebudowy szkolnictwa specjalnego w Polsce. Raport dla Komisji Ekspertów ds. Edukacji Narodowej, Warszawa 1989, s. 53.

sprzeczności przepisów¹²). Często mamy też do czynienia z milczącą zgodą na ograniczanie istniejących praw w praktyce, jak to się dzieje np. z prawem do pracy w obecnych realiach gospodarczych. Zachowanie pozorów samostanowienia pozwala budować swoistą fikcję społeczną, dla określenia której można zaproponować użycie terminu: *paranomia* (gr. *pará* = obok + *nómos* = prawo). W praktyce oznacza to eksponowanie i podnoszenie pewnej grupy społecznej, przez stworzenie dla niej odrębnych przywilejów prawnych, z drugiej strony — skazanie na upokorzenie i bezradność, gdyż przywileje te nie mają żadnego wymiaru praktycznego. Jedynie autonomiczni niepełnosprawni mogą być skutecznym strażnikiem gwarancji rzeczywistej izonomii — pełnego dostępu do prawa na warunkach równouprawnienia, z zachowaniem zasad sprawiedliwości społecznej.

Wchodząc na coraz szersze obszary rzeczywistości społecznej, warto uzasadnić prawomocność użycia terminu emancypacja do obserwowalnej współcześnie aktywności niepełnosprawnych. Wskazują na to zarówno wysoki stopień organizacji wewnętrznej, formalizacji struktury i celów, międzynarodowy charakter tego ruchu (patrz cz. 1), jak i konkretne sposoby działania. Z jednej strony mamy do czynienia z permanentną, ukierunkowaną presją społeczną, dążeniem do stałej obecności w środkach masowego przekazu i strukturach życia politycznego. Z drugiej — dostrzegamy aktywną walkę, bynajmniej nie w metaforycznym tego słowa znaczeniu. Znamienne przykłady stanowią mogą wydarzenia świadczące o wyzwaniu się społeczności głuchych, jak strajk głodowy we francuskim ośrodku szkolno-wychowawczym w Poitiers w 1985 r., pochod protestacyjny na placu Bastylli w Paryżu w 1986 r. czy wreszcie wydarzenia w Waszyngtonie z marca 1988 r., które przeszły do historii pod nazwą rewolucji w Uniwersytecie Galludeta, wiodącej amerykańskiej uczelni dla głuchych. Okupacja uczelni przez studentów, przy wsparciu głuchych i sympatyków z całych Stanów Zjednoczonych oraz zaangażowaniu środków masowego przekazu, doprowadziła do powołania pierwszego w historii niesłyszącego rektora.¹³ Pośrednie skutki tego protestu, traktowanego jako desperacki akt dyskryminowanej mniejszości, wyeksponowały prawdziwe problemy społeczności głuchych i zapoczątkowały serię podobnych w wydźwięku wydarzeń w wielu krajach. Protesty, rezolucje, manifestacje dotyczyły wprowadzenia do szkół dla głuchych języka migowego, zagwarantowania możliwości wyboru sposobu komunikacji, zatrudniania głuchych nauczycieli, pracowników służb socjalnych itd. pracujących z niesłyszącymi, stworzenia własnej reprezentacji politycznej, parlamentarnej i in. U podstaw tych żądań leżało przede wszystkim oczekiwanie oficjalnego uznania języka migowego i potraktowania społeczności głuchych jako mniejszości językowej z własną, specyficzną historią i kulturą.

Fala owych wydarzeń dotarła również do naszego kraju, czego przykładem może być bezprecedensowe przesłanie do społeczności głuchych w Polsce, skierowane w 1993 r. przez cytowanego już H. Lane'a. Zachęcając do kierowania własnym losem, nawołuje on polskich głuchych — w przypadku nieskuteczności mniej radykalnych metod — do organizowania różnych form protestu: demonstracji przed budynkami władz, rozprowadzania ulotek, strajków okupacyjnych. Głusi „sami muszą znaleźć w sobie siły, by zacząć reformy i przejąć odpowiedzialność, bo nikt inny za nich tego nie uczyni”, wszak „przyszłość zależy od was” — głosi główna idea i zarazem tytuł wystąpienia.¹⁴

¹² Hulek A.: tamże, s. 65.

¹³ Lane H.: *Przyszłość...*, op. cit., s. 84–87.

Przedstawione wyżej zjawiska to jedynie wybrane przykłady tego, czym żyje współczesna pedagogika specjalna, zmierzająca od nienormalności do normalności, od bierności do aktywności i od izolacji do integracji.¹⁵ W podsumowaniu należy wyraźnie podkreślić, że są to nie tyle elementy składowe aktualnego obrazu edukacji niepełnosprawnych, co preferowane kierunki przeobrażeń, o różnym stopniu zaawansowania i upowszechnienia. Całość tych zagadnień przedstawia szczegółowo raport A. Hulka pt. „Stan obecny i kierunki przebudowy szkolnictwa specjalnego w Polsce” (z roku 1989). Ukazuje on wyraźnie także niedomagania funkcjonowania tego systemu, rozwijającego się jednak, zdaniem ekspertów, w pożądanym kierunku. Głównym celem tego opracowania było zwrócenie uwagi, że do grona tych ekspertów coraz liczniej i aktywniej dołączają sami, świadomi swych celów, niepełnosprawni, tworząc nowy, liczący się wektor edukacyjnych przeobrażeń w pedagogice specjalnej.

O Autorze

Prof. dr hab. Joanna Rutkowiak — pedagog specjalny, kierownik Katedry Edukacji Specjalnej, Uniwersytetu Śląskiego, Katowice; dotychczasowa kierowniczka Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Instytutu Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław; w przeszłości kierowniczka Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa; w latach 1982-1985 kierowniczka Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa; w latach 1985-1988 kierowniczka Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa; w latach 1988-1992 kierowniczka Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa; w latach 1992-1995 kierowniczka Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa; w latach 1995-1998 kierowniczka Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa; w latach 1998-2001 kierowniczka Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa; w latach 2001-2004 kierowniczka Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa; w latach 2004-2007 kierowniczka Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa; w latach 2007-2010 kierowniczka Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa; w latach 2010-2013 kierowniczka Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa; w latach 2013-2016 kierowniczka Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa; w latach 2016-2019 kierowniczka Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa; w latach 2019-2022 kierowniczka Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa; w latach 2022-2025 kierowniczka Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

¹⁴ Lane H.: tamże, s. 91.

¹⁵ Hulek A.: Stan obecny..., op. cit., s. 89 i inne.