

*Dorota Podgórska-Jachnik*

## **Pedagogika specjalna w pogoni za uciekającym podmiotem**

O odrębności i tożsamości nauki decyduje szereg warunków wstępnych. Jak wynika z konstrukcji ogólnego paradygmatu naukowego, jednym z podstawowych wyróżników każdej dyscypliny uznanej za nauką<sup>1</sup> jest istnienie odrębnego, właściwego dla danej nauki przedmiotu poznania. Pedagogika specjalna zdefiniowała swój przedmiot zainteresowań. W tradycyjnym ujęciu uznawano za taki jednostkę upośledzoną (niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie, odchyloną od normy psychofizycznej), wraz z wynikającymi z tego konsekwencjami dla rozwoju psychospołecznego i możliwości edukacyjnych (W. Sowa, 1997, s. 27). Według Zofii Sękowskiej (1998, s. 34) okazało się to niewystarczające do potrzeb współczesności i dlatego rozszerzyła ona jego zakres na cały proces rehabilitacji i resocjalizacji osób niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie. Podążając za dalszym wywodem autorki, można by określić przedmiot zainteresowań pedagogiki specjalnej jako niepełnosprawność, obejmującą zarówno jej objawy (ze skutkami zwłaszcza dla procesów uczenia się, przystosowania i uspołecznienia), stosunek otoczenia do jednostki niepełnosprawnej (m.in. ocena, stopień akceptacji, gotowość pomocy), jak i konkretne życiowe sytuacje (psychospołeczne, socjalne, ekonomiczne) (tamże). Władysław Dykik (2005, s. 54) twierdzi, że przedmiot zainteresowań pedagogów specjalnych to „opieka, terapia, kształcenie i wychowanie osób z odchyleniami od normy, najczęściej jednak mniej sprawnych lub niepełnosprawnych, bez względu na rodzaj, stopień i złożoność objawów oraz przyczyn zaistniałych anomalii, zaburzeń, trudności lub ograniczeń rozwojowych”. Podmiotem pedagogiki specjalnej, według autora, są natomiast „ludzie, których

---

<sup>1</sup> Mimo formalnego braku pedagogiki specjalnej na liście dyscyplin naukowych w naszym kraju, jej naukowy status nie jest kwestionowany. Wręcz przeciwnie, podkreśla się zarówno jej naukową odrębność, jak i prace nad wykreowaniem teoretycznej i metodologicznej tożsamości, a przede wszystkim intensywny rozwój, co podkreśla Tadeusz Lewowicki (1998, s. 67), pisząc, że „pedagogika specjalna jest dzisiaj faktycznie dyscypliną naukową”. Dlatego myślę, że jest uprawnione użycie w tekście również tego określenia.

rozwój jest lub może być utrudniony w stopniu, w którym ani jednostka za pomocą własnych mechanizmów psychicznej regulacji, ani rutynowe metody postępowania pedagogicznego nie są w stanie utrudnień tych wyeliminować” (tamże). Wielu autorów rozróżnia przy tym przedmiot i podmiot pedagogiki specjalnej. Urszula Eckert (1998, s. 76) za podmiot pedagogiki specjalnej uważa „osoby z zaburzeniami rozwojowymi”, zaś za jej przedmiot – „rzeczywistość społeczną, techniczną, medyczną, której elementy mogą być przydatne dla zwiększenia efektów rewalidacji”. Czasem wprowadzane jest także pojęcie „obiekty zainteresowań”. Przy pozornym uporządkowaniu, czytając teksty różnych autorów, dostrzegamy nieścisłości, a nawet swoiste mocowanie się tych dwóch pojęć (przedmiot i podmiot), co może być świadectwem żywego dyskursu pedagogów specjalnych, uwikłanego w mniej lub bardziej uświadamiane przesłanki aksjologiczne, ontologiczne, epistemologiczne i in.

Z punktu widzenia ontologii przedmiot i podmiot to podstawowe kategorie bytów, przy czym relacja między nimi jest tego rodzaju, że każdy podmiot jest jednocześnie przedmiotem (bytem, obiektem, łac. *obiectum*, „czymś”, „czymkolwiek”), ale już niekoniecznie odwrotnie. Podmiot bowiem to byt, który subiektywnie doznaje, przeżywa, wchodzi w zależność z innym bytem, jest więc przedmiotem o właściwościach aktywnych i sprawczych. To, czy dany byt określimy jako podmiot, czy jako przedmiot, zależy od tego, czy rzeczywiście posiada on właściwości aktywne i sprawcze (kryterium obiektywne) lub czy dostrzegamy w nim te – zarówno aktualne, jak i potencjalne – właściwości (kryterium subiektywne). Dyskusja co do możliwości obiektywnej oceny właściwości przedmiotu i dostrzeżenia w nim właściwości podmiotowych przenosi nas już jednak na płaszczyznę epistemologiczną, której podstawową kategorią jest z kolei pojęcie przedmiotu poznania. Z punktu widzenia nauki podmiotem poznającym jest zawsze badacz<sup>2</sup>, dlatego pojawiające się w literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej sformułowania typu „podmiotem **moich** badań są osoby niepełnosprawne”<sup>3</sup> jest w oczywisty sposób epistemologiczną sprzecznością. Wyjątek stanowią badania introspekcyjne czy autobiograficzne, gdy autor – osoba niepełnosprawna – podejmuje trud poznawczego zmierzenia się z własnymi doświadczeniami wynikającymi z niepełnosprawności. Z taką sytuacją mamy obecnie

<sup>2</sup> Oczywiście można założyć, że badacz – podmiot poznający – czyni przedmiotem swego poznania inny poznający podmiot, ale sam pozostaje podstawowym podmiotem poznającym w toku podjętego działania badawczego.

<sup>3</sup> Nie przytaczam tytułów konkretnych prac, gdyż nie chodzi mi o krytykę autorów, lecz o wskazanie samego zjawiska i próbę analizy jego uwarunkowań, wystarczy jednak przegląd czasopism lub materiałów konferencyjnych z raportami z badań w obrębie pedagogiki specjalnej (również pedagogiki), by wychwycić ten symptomatyczny błąd. Myślę, że jest to również doświadczenie wielu promotorów prac licencjackich i magisterskich, gdyż w pracy ze studentami ten – wydawać by się mogło – oczywisty i prosty etap, jakim jest zdefiniowanie przedmiotu własnych badań, nastrocza szczególnie dużo problemów.

coraz częściej do czynienia, na co zwraca uwagę Czesław Kosakowski (2007, s. 45), którego zdaniem podmiot – osoba z niepełnosprawnością – coraz częściej poszukuje wiedzy o sobie jako o przypadku klinicznym, dopomina się prawa w rehabilitacji i edukacji oraz sama poszukuje wsparcia w rozwoju i społecznym bytowaniu. Stanowi to niewątpliwie nowy i ważny obszar poszukiwań badawczych i nowy, emancypacyjny kontekst pedagogiki specjalnej.

Wracając do wcześniejszego wątku, warto poszukać odpowiedzi na pytanie o przyczyny nakładania się obszarów pojęć *przedmiot* i *podmiot* w pedagogice specjalnej, zarówno w aspekcie błędu (wspomniana wcześniej sprzeczność epistemologiczna), jak i świadomego budowania ich wspólnych i odrębnych znaczeń. Próba wytłumaczenia pojawiania się błędnego użycia pojęcia „podmiot” w literaturze badawczej z zakresu pedagogiki specjalnej przywodzi na myśl, że powodem tego może być mała świadomość filozoficzno-metodologiczna autorów takich sformułowań i mylenie przedmiotu (w sensie ontologicznym) z przedmiotem poznania (w sensie epistemologicznym). Jest to jednak ogromne – i zapewne nieuprawnione w odniesieniu do wielu autorów – uproszczenie. Przyczyna druga jest już bardziej złożona i głęboka, a jej zrozumienie pozwala nam dowiedzieć się czegoś więcej również o specyfice interesującej nas dyscypliny. W moim przekonaniu – problem wchodzi już bowiem w obszar aksjologii i teleologii, będąc swoistym lustrem podstawowego założenia pedagogiki specjalnej, zawartego w najbardziej znanych słowach twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej, Marii Grzegorzewskiej, stanowiących zarazem fundamentalną wykładnię podstawowej wartości tej dyscypliny: „nie ma kaleki, jest człowiek”.

W tym miejscu warto zauważyć, że – mimo wskazanych wątpliwości – zdefiniowanie podmiotu i przedmiotu pedagogiki specjalnej nie nastęrcza pedagogom specjalnym tylu trudności, co poszukiwanie odpowiedzi na to, czym jest podmiotowość w wychowaniu i w wychowaniu specjalnym. Z problemem tym próbuje się zmierzyć wielu badaczy (m.in. W. Kojs, 1994, 1995; Cz. Kosakowski, 2003; D. Nawrat, 2002; B. Olszewska, 2004), a podstawowym efektem tych analiz jest wskazanie ogromnego obszaru praktyki wychowawczej, edukacyjnej, rewalidacyjnej, wyznaczonych takimi pojęciami, jak aktywność, wolność, autonomia, świadomość (np. celów), sprawczość, decyzyjność, wola (np. działania, zmiany), wybór (np. form aktywności, metody pracy, odmowy działania), kontrola poznawcza i emocjonalna, aktywność, współaktywność, dialog i wiele, wiele innych. Każdy, kto w praktyce ma możliwość kontaktu z osobami niepełnosprawnymi, zdaje sobie sprawę, jakie podmiotowe ograniczenia mogą występować u nich w tych obszarach. A jednak podmiotowość i upodmiotowienie człowieka – przez swoją niepełnosprawność uzależnionego od innych, a więc czasem skrajnie ograniczonego w swej aktywności i sprawczości (wyznacznikach podmiotowości) – zostały współcześnie określone jako podstawowa wartość i cel pedagogiki specjalnej. Idea Grzegorzewskiej odżyła współcześnie w środowiskowej dyskusji nad problemem autonomii osób niepełnosprawnych (W. Dykcik, 1996). Zatem

imperatyw mówienia o człowieku jako o podmiocie w pedagogice specjalnej jest tak silny, że określenie „przedmiotem moich badań są osoby niepełnosprawne” może rodzić wyjątkowo silny dysonans i ucieczkę do błędnego sformułowania, iż „niepełnosprawni są podmiotem badań”. Można by to uznać za przejaw emanacji najważniejszych, humanistycznych wartości pielęgnowanych przez pedagogikę specjalną. Jest człowiek. Można również tłumaczyć to sformułowanie założeniem badacza, iż w badaniu nie kieruje się on li tylko ciekawością poznawczą, ale dobrem i interesem osób niepełnosprawnych oraz głębokim przekonaniem, że podjęte badania temu właśnie służą. Czy tak jest rzeczywiście?

Deklaracje podmiotowości w pedagogice specjalnej – teorii, badaniach naukowych, praktyce rewalidacyjnej – najlepiej weryfikuje rzeczywistość. Niestety, często demaskuje przy tym, że podmiot tak naprawdę sprowadzony jest do rangi przedmiotu. Spotkałam się z osobami niepełnosprawnymi lub ich rodzinami, które mają poczucie, że zostały wykorzystane przez badaczy – osoby piszące prace licencjackie, magisterskie, utytułowanych naukowców. Bohater studium przypadku studentki edukacji specjalnej informuje ją, że ma już dosyć, że to już ostatnia praca magisterska (czwarta!), w której decyduje się on „wystąpić”; matka ucznia niepełnosprawnego opisanego w artykule (z licznymi opisami umożliwiającymi identyfikację) skarży się na krzywdzącą dla rodziny interpretację; inni rodzice protestują, że dzieci zostały poddane badaniom bez ich zgody. Na forum internetowym [www.deaf.pl](http://www.deaf.pl) głusi, proszeni o wypełnienie ankiety dla osoby zbierającej materiały do magisterium buntują się, że „znowu będą królikami doświadczalnymi”, że „ciągle ktoś robi jakieś badania i obiecuje podzielenie się wynikami, ale nic potem z tego nie wynika!”. Czy są podmiotem badań?...

Podmiotowy stosunek do osób niepełnosprawnych bezlitośnie weryfikuje język. Choć w rozważaniach naukowych i budowaniu teorii pedagogiki specjalnej zabiega się o ucieczkę od etykiet, nie stygmatyzowanie, unikanie określeń pejoratywnych, praktyka przynosi liczne smutne przykłady lingwistycznego pogwałcenia podmiotowości osób niepełnosprawnych. W kontekście omawianego problemu warto przytoczyć rozważania Hanny Żuraw, która wskazuje na rolę języka w kształtowaniu ludzkiego bytowania – a co za tym idzie podmiotowości – już od chwili narodzin: zwraca uwagę, że pełnosprawna nowo narodzona istota od razu zyskuje status i nazwę dziecka, podczas gdy niepełnosprawny noworodek może zostać nazwany „mongołem”, „Downem” czy „nieszczęśliwym i biednym potworkiem” (H. Żuraw, 1999, s. 103). Autorka przywołuje wystąpienie konferencyjne Krystyny Błęszyńskiej na temat praktyki językowej stosowanej w brytyjskich szpitalach, związanej ze zróżnicowaniem nazw i jakości opieki medycznej wobec trzech grup noworodków: *baby* – noworodków pełnosprawnych, *viable* – słabszych, lecz rokujących nadzieję przeżycia, *nonviable* – źle rokujących. Niegdyś podobny odpodmiotowiony status wprowadzały charakterystyki pedagogiczne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, np. „wyuczalni”, „wychowywalni”, „niewyuczalani”, „niewychowywalni” oraz powszechne w praktyce edukacyjnej i ustach

nauczycieli etykiety: „debila” , imbecyla” czy „idioty”. Uznawano je za coś oczywistego, wynikającego przecież wprost z diagnozy psychologicznej. Na szczęście nowa opisowa klasyfikacja stopni upośledzenia umysłowego wyparła ten element zawodowego żargonu pedagogów specjalnych, nadal jednak wiele osób – specjalistów w zakresie pracy z określoną grupą dzieci niepełnosprawnych – używa etykietyzujących, przedmiotowych określeń, typu „autystyk”, „adehadowiec”, „dyslektyk”, „dysortografik”, „dysgrafik”, lub nawet „dysgraf” (łącznie z określeniem zbiorowym „dysgrafy” i kuriozalnym publicznym wystąpieniem przedstawiciela środowiska oświatowego, informującego, że „na egzaminach kompetencyjnych dysgrafy mają wydłużony czas”). Słowa pozbawiające podmiotowości, godności i człowieczeństwa boleśnie zapadają w świadomość osoby niepełnosprawnej – istoty czującej i rozumiejącej. Nie zapomina się ich przez całe życie. „Książd, który przyszedł do nas po kolędzie i zobaczył mnie, zapytał: Czy *to to* mówi? Aż się chciało odpowiedzieć: *Nie! To to szczeka!*” – opowiada dziś z goryczą studentka kończąca studia pedagogiczne na UŁ, dziewczyna z głęboką niepełnosprawnością ruchową. Przy tym rozważania, na ile osoba, której dotyczą takie słowa jest w stanie je zrozumieć – nie mają tu większego znaczenia. Po pierwsze dlatego, że podmiotowość jako element relacji międzyludzkiej jest kreowana przez **nasz** stosunek do innych, bez względu na to, jacy są ci inni. Po drugie dlatego, że nawet osoby o ograniczonych możliwościach komunikacyjnych i intelektualnych rozumieją i odczuwają zazwyczaj znacznie więcej, niż się otoczeniu wydaje i poddają usłyszane słowa osobistej refleksji (12-letnia uczennica z upośledzeniem umysłowym i niepełnosprawnością ruchową, którą kiedyś uczyłam w szkole specjalnej, zwierzyła mi się na przykład, że nie lubi wyjeżdżać na turnusy rehabilitacyjne z dziećmi ze szkół ogólnodostępnych: „Dzieci śmieją się, że jestem głupia, a ja przecież nie jestem głupia skoro nauczyłam się czytać i pisać, prawda?”).

W słownictwie, którym mówimy o niepełnosprawności, zawiera się nasza wiedza i postawy, przy czym wobec profesjonalistów wymagania są wyższe niż wobec osób przypadkowo obcujących z niepełnosprawnością. Wiele mówi się o języku mediów i osób odpowiedzialnych za politykę społeczną. Niestety, często pojawiają się tu archaizmy, eufemizmy, językowe niezręczności lub zwyczajny brak wiedzy. Problem stygmatyzującego języka w przestrzeni publicznej to złożona sprawa – tak w jego kształtowaniu, jak i w ocenie. Gdy naukowiec na jednej stronie swej książki sam uzasadnia niestosowność używania słowa „inwalida”, a na następnej rozpoczyna rozdział tytułem „Stosunek inwalidów do własnej niepełnosprawności” – to rzeczywiście głęboka niestosowność i powód do zrewidowania własnych poglądów u osoby, która współkreuje język pedagogiki specjalnej. Jeśli zapalony do działania przedstawiciel organizacji społecznej w żarliwym wystąpieniu walczy o sprawy „inwalidów”, „kalek” czy „osób kulawych” – mimo niezręczności wypowiedzi, nie ma w tym wielkiej niestosowności, jeśli swoim spojrzeniem na problemy niepełnosprawności wykazuje

empatyczną troskę, zrozumienie i odpowiedzialność. Z taką sytuacją spotkałam się kiedyś na konferencji, gdy niepełnosprawna pracownica biura rzecznika osób niepełnosprawnych jednego z miast wojewódzkich w Polsce skomentowała podobną wypowiedź słowami; „A niech tam oni sobie nas nazywają inwalidami czy kulawymi, byle nas traktowali jak ludzi!”. W przywołanym sformułowaniu Grzegorzewskiej – „nie ma kaleki, jest człowiek” – niektórzy dopatrują się wskazówki, by nie używać słowa *kaleka*. W zestawieniu z przytoczoną wcześniej wypowiedzią osoby niepełnosprawnej widać, jak bardzo powierzchowne może być zrozumienie tego przesłania. Myślę, że źródłostów słowa *kaleka* – okaleczenie, nie zawiera żadnych pejoratywnych treści, przed którymi wzbraniałaby się Grzegorzewska, jednak podmiotowe traktowanie człowieka niepełnosprawnego nakazuje koncentrację nie na jego kalectwie, ale na jego człowieczeństwie i ludzkiej godności, których nie sięga biologiczne uszkodzenie. W literaturze pedagogicznej są autorzy w pełni świadomi tych słów, używający terminu człowiek kaleki, kaleka, a jednocześnie piszący o tych osobach niepełnosprawnych i ich życiowych problemach w sposób głęboko humanistyczny i prawdziwie podmiotowy. Oprócz powierzchownej warstwy słów trzeba zatem zajrzeć znacznie, znacznie głębiej.

Ostateczna weryfikacja podmiotowego traktowania osób niepełnosprawnych realizuje się jednak głównie w praktyce działań pedagogów specjalnych. Pytanie, czy rzeczywiście deklarowane założenie podmiotowości znajduje swoje odzwierciedlenie w praktyce działań rehabilitacyjnych, zadaje Anna Kobyłańska (2007) i dochodzi do ponurej konkluzji, że rzeczywistość daleka jest od założeń. Na przykładzie wczesnej interwencji rozwojowej ukazuje, że małe dziecko częściej traktowane jest jako „przedmiot do naprawienia”<sup>4</sup>. Niestety, spostrzeżenie to nie dotyczy tylko tego wczesnego okresu rozwojowego. To smutne, ale życie ujawnia wiele obszarów nie tylko przedmiotowego traktowania niepełnosprawnych, ale wręcz ich zniewolenia: od jednostronnej decyzyjności specjalisty i postawy paternalizmu, przez kreowanie negatywnego wizerunku osób niepełnosprawnych i ich dyskryminację, po przemoc fizyczną i psychiczną (D. Podgórska-Jachnik, 1995, 2004, 2007). Traktować należy to jako groźną i godną potępienia patologię, choć – miejmy nadzieję! – margines praktyki pedagogiki specjalnej, natomiast niepokojący jest fakt, że takie działania bywają czasem usprawiedliwane „dobrem” czy „interesem” osób niepełnosprawnych. Nawet gdy problem nie przybiera takiej postaci, chęć wyzwolenia podopiecznego z ciężaru niepełnosprawności może stwarzać zagrożenie dla podmiotowości. Ponieważ rozwijam te zagadnienia szerzej

<sup>4</sup> W dużym stopniu wynika to zapewne z koncentracji działań medycznych w tym szczególnym okresie rozwojowym, gdy jeszcze możemy mówić o profilaktyce i zapobieganiu wtórnym skutkom zdiagnozowanych uszkodzeń. Niestety, osobiste obserwacje potwierdzają spostrzeżenia Kobyłańskiej, że wśród specjalistów upowszechnia się nawet żargonowe określenie neonatologów „dziecko uszkodzone”.

w innych publikacjach, tu ograniczam się tylko do zasygnalizowania, że owo „wyzwalanie” realizowane jest przez pedagogikę specjalną w dwóch znaczeniach:

- 1) poprzez uwalnianie z gorsetu ograniczeń, niemożności, deficytów i ułomności;
- 2) poprzez rozwijanie podmiotowości wychowanka i jego poczucie wolności.

Niestety, wyzwalanie w pierwszym z tych dwóch znaczeń może czasem prowadzić faktycznie do zniewolenia poprzez naruszenie poczucia podmiotowości (D. Podgórska-Jachnik, 2004, s. 121). Refleksyjny pedagog specjalny powinien mieć tego świadomość, co nie znaczy, że uwolni go ona raz na zawsze od rozterek i dylematów wychowawczych i etycznych.

Przy okazji rozważań dotyczących pedagoga specjalnego warto również zwrócić uwagę – za Janem Pańczykiem (2004), Małgorzatą Kwiatkowską (2006) i Anną Kobylańską (2007) – że mówiąc o podmiotowości w pedagogice specjalnej, odnosi się ją także do osoby terapeuty czy pedagoga właśnie. Problem oczywiście ma szerszy wymiar, zwłaszcza gdy mówimy o jego podmiotowości w kontekście decyzyjności, autonomii działania, doboru metod itd., jednak w odniesieniu do omawianego zagadnienia warto zwrócić uwagę na tę specyficzną właściwość podmiotu–pedagoga specjalnego, jaką jest zdolność nadawania wychowankom rangi podmiotu, wyzwalania, kreowania jej, prowadzenia ku niej – jednym słowem tego wszystkiego, co kryje się pod pojęciem upodmiotowienia. Wspomniane autorki (M. Kwiatkowska, 2006; A. Kobylańska, 2007) zakładają i doceniają u pedagogów specjalnych myślenie o ich podopiecznych jako ludziach, osobach, podmiotach, lecz jednocześnie przestrzegają, że pełna podmiotowość musi zawierać w sobie element zwrotności: jest podmiotem, kto czuje się podmiotem. Przy tym warto wspomnieć, że współistnienie i współdziałanie nie jednego, nie dwóch, ale nawet trzech czy więcej podmiotów (uczeń/uczniowie–nauczyciel–rodzice) to najbardziej pożądany i rozwojowy model integracji edukacyjnej.

Niewątpliwie paradygmat podmiotowości wpłynął również na refleksję metodologiczną pedagogów specjalnych. Hanna Żuraw (1999, s. 99) wiąże z nim renesans metod jakościowych w obrębie tej nauki, uznając za wspólny mianownik antypozytywistycznie zorientowanych nurtów wszystkich współczesnych teorii pedagogicznych:

- ponowne odkrycie indywidualnego podmiotu i jego roli w życiu społecznym (wyjście poza wyłącznie makrospołeczne prawidłowości);
- uwzględnienie subiektywnej perspektywy w badaniu jednostki i systemu edukacji, wraz z ich wielorakimi, humanistycznymi uwarunkowaniami.

Faktycznie, w ostatnich latach obserwuje się, że właśnie natura zjawisk analizowanych w pracach badawczych związanych z fenomenem niepełnosprawności, nobilitowała w pedagogice specjalnej metody jakościowe, takie jak wywiad narracyjny, dialogowy, o charakterze pogłębionym, analizę fenomenologiczno-hermeneutyczną utrwalonych tekstów osób niepełnosprawnych lub ich rodzin, np. pamiętników, listów itd., metodę biograficzną, łącznie z autobiografią, jako przekazem symbolicznym wytworzonym przez rozumiejącą i interpretującą jednostkę (H. Żuraw, 1999; U. Ostrowska, 2000; A. Ryk, 2006).

Jak wynika z przeglądu literatury, podmiotowość w pedagogice specjalnej jawi się – mimo wykazanych wcześniej trudności – jako niekwestionowana wartość i cel, kierunek, ku któremu zmierzać winna ta dyscyplina, kluczowy paradygmat współczesnej teorii i postulowana zasada praktyki. Samo zdefiniowanie podmiotu – jak widać – nie nastęrcza pedagogom specjalnym większych trudności, wywołujących ożywioną dyskusję środowiskową, jednak przyjrzenie się właściwościom owego podmiotu, zwłaszcza w aspekcie rozwojowym, wywołuje już wątpliwości i niepokój o integralność granic tej subdyscypliny pedagogicznej. Właściwości te zasygnalizowałam w tytule, nazywając podmiot pedagogiki specjalnej „podmiotem uciekającym”. Na czym polega sugerowana ucieczka podmiotu? Otóż główny paradoks pedagogiki specjalnej polega na tym, że jej celem, jej istotą – jako pedagogiki wyzwalającej – jest samoograniczenie. Prawidłowo, skutecznie zrehabilitowany człowiek niepełnosprawny wymyka się z zakresu definicji pedagogiki specjalnej. Co z teoretycznego punktu widzenia oznacza dla pedagogów specjalnych taka ucieczka podmiotu ich oddziaływań? Alienację? Samounicestwienie dyscypliny naukowej? Czy skazani jesteśmy na ciągłą pogoń za uciekającym podmiotem: na czujne wyszukiwanie osób ze specjalnymi i coraz bardziej zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, określanie możliwości przyścia im z pomocą, udzielanie tej pomocy, a w końcu – w idealnym wariancie – czynienie jej... niepotrzebną? Odpowiedź brzmi „tak”, choć nie oznacza to końca pedagogiki specjalnej. Takie obawy wydają się przesadne, ale warto zwrócić uwagę na niepowodzenie, na jakie skazana jest każda próba statycznego zdefiniowania podmiotu pedagogiki specjalnej. Im bardziej akcentujemy „odchylenie od normy”, tym szybciej następuje alienacja podmiotu, który ucieka, wymyka się z marginesu patologii. Trudno rozstrzygnąć, w jakim stopniu jest to dylemat pedagogiki w ogóle – jako nauki zajmującej się człowiekiem, a w jakim właśnie pedagogiki specjalnej – jako nauki o człowieku uwikłanym w szczególnie złożone i trudne do pokonania ograniczenia. Tak bowiem jak, zdaniem Bogdana Suchodolskiego, „istota ludzka wymyka się określeniom, w które miałyby być ujęta” (za: Cz. Kosakowski, 1999, s. 50), tak „wymykają się i ludzie dotknięci różnymi niepełnosprawnościami, wymykają się z uporządkowanych klasyfikacji, nakreślonych obrazów osoby niewidomej, głuchej, głuchoniemej czy nawet upośledzonej umysłowo” (tamże, s. 51). Na poparcie swych słów Kosakowski przytacza nazwiska Wielkich Niepełnosprawnych, m.in.: Homera, Beethovena, van Gogha, Keller, Hawkinga, lecz wspomina także o tych, nieznanym światu, których wielkość i przekraczanie granic niepełnosprawności może dostrzec tylko najbliższe środowisko. Współczesne teorie psychologiczne i pedagogiczne dostrzegają, że istotą ludzkiego rozwoju jest właśnie przekraczanie granic, transgresja (M. Koziński, 1987, 2001 i in.; B. Suchodolski, 1984). A skoro jest ona także – a jest! – udziałem człowieka niepełnosprawnego (Cz. Kosakowski, 1999, 2003), tym większe znaczenie temu pojęciu i jego uwarunkowaniu powinni przypisywać pedagodzy specjali. Można nawet rzec, że dla pedagoga – paradoksalnie! – im więcej barier i granic



tkwi w jednostce, tym większy jej potencjał transgresyjny. Transgresyjna koncepcja człowieka jawi się jako bardzo obiecująca perspektywa teoretyczna dla pedagogiki specjalnej.

Ucieczka podmiotu z zakresu statycznie sformułowanej definicji może także przyjmować inną formę, a mianowicie przejawiać się w pozornym niedopasowaniu teorii do rzeczywistości, mimo prawdziwości opisywanych zjawisk i problemów. Mam na myśli np. dostrzegane zwłaszcza w ostatnich latach zjawisko, towarzyszące integracji edukacyjnej, polegające na migracji najlepiej zrehabilitowanych jednostek niepełnosprawnych z marginesu niepełnosprawności do głównego nurtu edukacji i życia społecznego. Jest to zjawisko pozytywne, jednak w rezultacie tego w placówkach specjalnych pozostają uczniowie ze znacznie poważniejszymi upośledzeniami i to oni kreują wyobrażenia o danej niepełnosprawności. Potwierdzenia prawdziwego potencjału rozwojowego np. osób niesłyszących czy niewidomych nie powinniśmy zatem szukać w szkole specjalnej dla głuchych czy niewidomych, bo to doprowadzi nas do absurdu, mimo racjonalnych przesłanek dla takich badań! Jest to bardzo trudne do zrozumienia dla osób, które nie miały do czynienia z pedagogiką specjalną i rzeczywistością oświatową w szkołach specjalnych. Warto zdać sobie sprawę, iż zidentyfikowana sprzeczność wynika z tego, że im bardziej w statycznym określeniu podmiotu akcentujemy jego „normalność” i im bardziej potrafimy ją przywracać – z tym większą „nienormalnością” spotkamy się w praktyce edukacji specjalnej. Im więcej wiemy i potrafimy działać w zakresie kompensacji istniejących uszkodzeń – z tym większym zakresem dysfunkcji zetkniemy się w szkole specjalnej. Trzeba dużej odporności, krytycznego i wnikliwego podejścia do rzeczywistości, by zostając nauczycielem w szkole specjalnej, nie ulec presji dotykanego wycinka rzeczywistości. Nie popaść w pedagogiczną rutynę, która każe wierzyć w ograniczenia, w miejsce dawnej świeżości i pedagogicznego optymizmu, które każą wierzyć w możliwości, a jeśli wierzyć – to i realizować je. Operowanie schematem, algorytmem, stereotypem, zamiast wiedzą i umiejętnościami heurystycznymi – to jedno z większych zagrożeń dla dobrze pojętego profesjonalizmu pedagoga specjalnego. Jednocześnie zagrożenie dla podmiotowości – tak jego podopiecznego, jak i jego samego. W surdopedagogice identyfikuje się taką negatywną postawę jako postawę audyzmu (H. Lane, za: D. Podgórska-Jachnik, 1995).

Niedostatecznie wykorzystanym paradygmatem współczesnej pedagogiki specjalnej, powiązanej najpełniej z ideą podmiotowości, pozostaje jak dotąd paradygmat emancypacyjny. Przełom wieków przyniósł duże ożywienie środowisk osób niepełnosprawnych w walce o własne prawa, szereg inicjatyw społecznych, sprowadzających się do hasła programowego „Nic o nas bez nas!” (Deklaracja Madrycka, stowarzyszenia i organizacje niepełnosprawnych, kontestacje, przyjmujące formę protestów, manifestacji itp.). Dotyczy to w szczególności osób głuchych, walczących o status mniejszości językowej, skupionej wokół języka migowego, ale również w mniejszym stopniu – innych grup niepełnosprawnych (D. Podgórska-Jachnik,

1995, 2007). Postępująca emancypacja jest niewątpliwie odpowiedzią na przejawy dyskryminacji, ale kryje też w sobie liczne pułapki i konieczność rozwiązania nowych kwestii społecznych. Czy np. uznanie głuchych za mniejszość językową – a nie grupy niepełnosprawnych – i przyznanie jej praw tej mniejszości ma wiązać się z zaprzestaniem działań wyrównawczych z tytułu niepełnosprawności? Sprzeczności pojawiające się w wyniku dążenia i zbliżania się do „normalności” zastawiają też pewne pułapki natury etycznej i rodzą pytania: kiedy jeszcze pomagać; a kiedy wycofać się z pomocą, kiedy wspierać, a kiedy stawiać jednakowe dla wszystkich wymagania; kiedy i jak równać szanse, a kiedy i jak stawiać i egzekwować obowiązki? Kosakowski uważa, że upodmiotowienie w drodze do autonomicznego funkcjonowania należy wiązać nie tylko ze stanowaniem równych praw, ale i obowiązków – na miarę sił. Ostrzega również, że „zwalnianie z obowiązków to forma dyskryminacji i zagrożenia zarazem” (1999, s. 56). Emancypacja rodzi swoje koszty i będąc „podróżą bez odwrotu” wymaga działań uprzedzających, przygotowujących tak jednostkę, jak i społeczeństwo, do udźwignięcia tych kosztów. Pedagogika emancypacyjna to kolejny obszar teorii pedagogicznej, niezwykle inspirujący dla pedagogiki specjalnej. Włączenie tych zagadnień do obszaru zainteresowań pedagogiki specjalnej to także dziejowa konieczność.

Podsumowując zebrane do tej pory wątki, można sformułować następujące wnioski:

- 1) Szczególnie bliskie związki pomiędzy przedmiotem a podmiotem pedagogiki specjalnej są przejawem specyfiki tej nauki. Podkreślanie w podstawowych założeniach teoretycznych pedagogiki specjalnej podmiotowych właściwości przedmiotu zainteresowań badawczych i zarazem oddziaływań praktycznych, wynika z misji upodmiotowienia, aktywizowania, rozwijania sprawczości i autonomii, a więc z głębokich przesłanek teleologicznych i aksjologicznych. Gdy definiujemy ten przedmiot (w sensie epistemologicznym) np. jako człowieka z niepełnosprawnością czy niedostosowanego społecznie, przedmiot ten ze względu na swe właściwości (zdolność do subiektywnych doznań, przeżyć, właściwości aktywne i sprawcze) w sensie ontologicznym staje się podmiotem.
- 2) Określenie „pedagogika specjalna poszukuje swego podmiotu” ma podwójne znaczenie:
  - poszukuje w przedmiocie swych zainteresowań właściwości podmiotowych, realizując tym swoją misję;
  - poszukuje własnego, odrębnego podmiotu (przedmiotu), gdyż stanowi to jeden z konstytutywnych warunków jej rozwoju jako subdyscypliny pedagogicznej, jej odrębności i tożsamości.
- 3) Deklaratywna podmiotowość w pedagogice specjalnej weryfikowana jest w praktyce, np. w społecznym dyskursie niepełnosprawności. Najsilniej faktycznie podmiotowe lub przedmiotowe traktowanie ujawnia się w płaszczyźnie semantycznej (sposób mówienia o niepełnosprawności) i prakseologicznej (sposób rzeczywistego traktowania osób niepełnosprawnych).

- 4) Podmiotowość i subiektywna perspektywa korespondują z renesansem metod jakościowych, fenomenologicznych w pedagogice specjalnej.
- 5) Wykorzystanie wszystkich możliwych środków pedagogicznych, by człowiek przełamał ograniczenia wynikające z niepełnosprawności, a więc faktycznie – w idealnej opcji – przestał być niepełnosprawny, powoduje „wymykanie się” podopiecznych pedagogów specjalnych z pola ich działań. Wszelkie próby statycznego zdefiniowania podmiotu pedagogiki specjalnej skazane są na niepowodzenie, gdyż pozbawiają go właściwości podmiotowych. Definicje dynamiczne, akcentujące dynamizm, potencjał, rozwój, transgresję, przystają do wizji pedagogiki specjalnej jako pedagogiki podnoszącej, wyzwalającej, emancypacyjnej.

Na zakończenie chciałabym raz jeszcze wyjaśnić, że tytułowy „uciekający podmiot” pojawia się w tekście jako swoisty symbol dynamiki wybranych kontekstów współczesnej pedagogiki specjalnej: pedagogiki wyzwiania, emancypacji, integracji, inkluzji. „Uciekający” podmiot pozostaje metaforą osoby niepełnosprawnej samorealizującej się, stającej się, spełniającej, transgresyjnej, przekraczającej bariery własnych ograniczeń i ograniczeń otaczającego świata, emancypującej się. Również metaforyczna „pogoń” odnosi się jedynie do pewnych niepokojów metodologicznych. „Pogoń pedagogiki specjalnej za uciekającym podmiotem” to nie wnikanie podopiecznych w uzależnienia od pomocy i terapii, nie rozpaczliwe zamykanie podopiecznych w kręgu swoich oddziaływań, by uzasadnić potrzebę własnego istnienia, lecz mądre podążanie za zmianą, za wyzwaniem współczesności, ponowoczesności, za potrzebami podmiotu, który zmienia się szybciej niż teoria, która ma służyć jego upodmiotowieniu; to odpowiedzialne wyprzedzanie tych potrzeb. Dylemat pedagoga specjalnego w analizowanym obszarze problemowym wynika z potrzeby optymalizacji „dozowania” pomocy i wspomnianego samoograniczania się pedagogiki specjalnej. Można powiedzieć, że głównym, paradoksalnym celem pedagogiki specjalnej jest to, żeby jej nie było. Wydaje się to samobójczym ukierunkowaniem, jednak świadomość nigdy niemających potrzeb społecznych pozwala zachować spokój o przyszłość tej dyscypliny. Oczywiście, sygnalizowane tu problemy nie powstają w społecznej próżni czy też izolowanym świecie niepełnosprawności, lecz wpisują się w obraz zmian całego współczesnego świata. Więcej: są przez te przeobrażenia generowane, co podkreśla Krause, czyniąc całokształt przeobrażeń społecznych przełomu XX i XXI wieku obszarem analizy dyskursu o żywotnych skutkach dla człowieka niepełnosprawnego oraz teorii i praktyki pedagogiki specjalnej. Wiele nowych zadań pedagogiki specjalnej autor wiąże z zaistnieniem we współczesnych realiach życia polskiego społeczeństwa tendencji podmiotowych, autokreatywnych i wolnościowych (A. Krause 2004, s. 221). Taki szerszy kontekst społeczny ułatwia zrozumienie tego, co się dzieje z człowiekiem niepełnosprawnym we współczesności, ale również upewnia o konieczności i nieuchronności rekonstrukcji bazy koncepcyjnej pedagogiki specjalnej na miarę XXI wieku. Z punktu widzenia idei podmiotowości konieczne jest rozwijanie – na gruncie teorii i praktyki – paradygmatu pedagogiki specjalnej

podnoszącej, wspierającej, wyzwalającej, transgresyjnej, emancypacyjnej i samo-ograniczającej się – w miejsce pedagogiki pochylającej się, charytatywnej, opresyjnej, uprzedmiotowiającej podopiecznych przez uzależnienie ich od pomocy, opieki, terapii i tak właśnie utrwalającej własne panowanie nad nimi.

Pedagogika specjalna jest – i będzie – uwikłana w liczne sprzeczności: jedni próbują je rozstrzygać, inni dostrzegają w nich istotę tej nauki. Sama zbliżam się do tej drugiej opcji, co przynajmniej w pewnym stopniu starałam się uzasadnić w analizowanym obszarze problemowym. Jednakże zarówno w jednym, jak i drugim przypadku, należy te sprzeczności rozpoznać, gdyż ma to znaczenie tak teoretyczne, jak i praktyczne (np. pozwala znaleźć odpowiedź na pytanie o przesłanki i granicę ingerencji w rozwój niepełnosprawnego dziecka, analizę zasobów osobistych w uruchamianiu potencjału autorewalidacyjnego czy też budowanie relacji z innością).

### Bibliografia

- Dykcik, W. (2005). *Pedagogika specjalna wobec aktualnych problemów osób niepełnosprawnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP.
- Dykcik, W. (red.). (1996). *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych*. Poznań: Wydawnictwo Eruditus.
- Eckert, U. (1998). Pedagogika specjalna w wyższych uczelniach w Polsce w okresie powojennym. W: J. Pańczyk (red.), *Tożsamość polskiej pedagogiki specjalnej u progu XXI wieku* (s. 72–79). Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Kobyłańska, A. (2007). Podmiotowość we wczesnym wspomaganiu rozwoju – refleksje terapeuty. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, A. Żyta (red.), *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego* (s. 93–97). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Kojs, W. (1994). *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Kojs, W. (1995). O podmiocie i przedmiocie edukacji. W: R. Mrózek (red.), *Kultura – Język – Edukacja*. T. 1. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Kosakowski, Cz. (1999). Czas nadzieję i zagrożeniem w rehabilitacji osób niepełnosprawnych. W: J. Pańczyk, W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku* (s. 44–57). Poznań: Katedra Pedagogiki Specjalnej WSPS w Warszawie, Zakład Pedagogiki Specjalnej UAM w Poznaniu.
- Kosakowski, Cz. (2003). *Wzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Kosakowski, Cz. (2007). Uwarunkowania rozwoju pedagogiki specjalnej. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, A. Żyta (red.), *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego* (s. 41–47). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Krause, A. (2004). *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwiatkowska, M. (2006). *Zwyczajne towarzyszenie zamiast specjalnej troski*. Warszawa: CMPPP MEN.
- Lewowicki, T. (1998). Miejsce pedagogiki specjalnej w nauce polskiej. W: J. Pańczyk (red.), *Tożsamość polskiej pedagogiki specjalnej u progu XXI wieku* (s. 63–71). Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Nawrat, D. (2002). Idee podmiotowości w praktyce edukacyjnej. W: J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej* (s. 313–322). T. 1. Łódź: Wydawnictwo WSH-E.
- Olszewska, B. (2004). Idea podmiotowości a wolność w wychowaniu. W: J. Pańczyk (red.), *Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku* (s. 93–100). T. V. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Ostrowska, U. (2000). *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Łódź–Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pańczyk, J. (2004). Czym znaczone jest wolność w edukacji specjalnej. W: J. Pańczyk (red.), *Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku* (s. 101–106). T. V. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Podgórska-Jachnik, D. (1995). Nowe tendencje w pedagogice specjalnej wobec emancypacji środowisk niepełnosprawnych. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna*. T. I. *Dylematy teorii* (s. 369–378). Łódź–Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Podgórska-Jachnik, D. (2004). Podmiotowość wychowanka jako warunek wolności w edukacji specjalnej. W: J. Pańczyk (red.), *Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku* (s. 121–128). T. V. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Podgórska-Jachnik, D. (2007). Jak nie kochać Aleksandra Grahama Bella? O nieoczekiwanych aspektach emancypacji głuchych. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna*. T. II. *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ryk, A. (2006). *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sękowska, Z. (1998). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Sowa, J. (1997). *Pedagogika specjalna w zarysie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Suchodolski, B. (1985). *Kim jest człowiek*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Żuraw, H. (1999). Procedury jakościowe w pedagogice specjalnej. W: J. Pańczyk, W. Dykciak (red.), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku* (s. 99–105). Poznań: Katedra Pedagogiki Specjalnej WSPS w Warszawie, Zakład Pedagogiki Specjalnej UAM w Poznaniu.

## PEDAGOGIKA SPECJALNA W POGONI ZA UCIEKAJĄCYM PODMIOTEM

### Streszczenie

W artykule przedstawiono refleksję nad tożsamością pedagogiki specjalnej jako nauki, w kontekście jej podmiotu. Jak wynika z przeglądu literatury, samo zdefiniowanie podmiotu nie nastręcza pedagogom specjalnym większych trudności, jednak przyjrzenie się właściwościom owego podmiotu, zwłaszcza w aspekcie rozwojowym, wywołuje cały szereg wątpliwości natury

metodologicznej, uderzającej w integralność granic tej subdyscypliny pedagogicznej. Czy oznacza to zagrożenie dla integracji samej pedagogiki specjalnej?

Tytułowy „uciekający podmiot” pojawia się w tekście jako swoista metafora w odniesieniu do wybranych dynamicznych kontekstów współczesnej pedagogiki specjalnej: wyzwania, emancypacji, integracji, inkluzji. Również metaforyczna „pogoń” odnosi się jedynie do niepokojów metodologicznych, bo – zgodnie z aktualnymi tendencjami – przedstawiciele tej nauki, świadomi swojej roli w życiu osoby niepełnosprawnej, sami nawiązują do samoograniczania.

Pedagogika specjalna jest i będzie uwikłana w liczne sprzeczności. Jedni próbują je rozstrzygać, inni dostrzegają w nich istotę tej nauki. Autorka zbliża się do drugiej opcji, co uzasadnia w tekście. Jednakże w obu przypadkach należy te sprzeczności rozpoznać, gdyż ma to znaczenie zarówno teoretyczne, jak i praktyczne (np. pozwala odpowiedzieć na pytanie o przesłanki i granicę ingerencji w rozwój niepełnosprawnego dziecka, budowanie relacji z innością itd.). Praca jest próbą analizy takich sprzeczności na poziomie ogólnych założeń tej nauki.

*Słowa kluczowe:* podmiot i przedmiot pedagogiki specjalnej.

## SPECIAL EDUCATION IN PURSUIT OF THE ESCAPING SUBJECT

### *Summary*

This article reflects on the identity of special education as a science in the context of its subject. As the review of the literature shows, defining the subject is not particularly difficult for special education teachers; however, considering this subject's characteristics, especially in terms of development, causes a number of doubts of methodological nature which strike at the integrity of this pedagogical subdiscipline. Does it pose a threat to the integration of special education itself?

The title “escaping subject” is used in the article as a specific metaphor with reference to the selected dynamic contexts of contemporary special education, i.e.: liberation, emancipation, integration and inclusion. Also the metaphoric “pursuit” refers only to methodological concerns as – according to present trends – the representatives of this science, aware of their importance in a disabled person's life, are calling for self-limitation themselves.

Special education is and will be entangled in numerous contradictions. Some people try to resolve them, others see the essence of this science in them. The author is inclined to the second option, which she justifies in the article. However, these contradictions need to be identified in both cases, as this is important both for theoretical and practical work (e.g. it makes it possible to answer the question about the reasons and limits of interference in a disabled child's development, building relationship with otherness, etc.). This study attempts to analyze such contradictions at the level of this science's general assumptions.

*Keywords:* subject and object of special education.