

Wybory i priorytety w edukacji specjalnej a świadomość zagrożeń rozwoju

Specjaliści pracujący z osobami niepełnosprawnymi często zmuszeni są do dokonywania różnych wyborów.

Nie jest to jakaś specyficzna cecha obszaru edukacji specjalnej, terapii i rehabilitacji, gdyż wybory muszą być dokonywane w każdym obszarze ludzkiej działalności. Specyficzny jest natomiast kontekst, w jakim są one dokonywane: duża liczba nieświadomych, trudność zdefiniowania lub mglistość celów, usytuowanych w odległej perspektywie czasowej, uwikłanie w konflikty wartości, ludzkie dramaty, poczucie bezradności. Warto więc się zastanowić nad tym, co może wesprzeć osoby profesjonalnie wspomagające niepełnosprawnych – pedagogów specjalnych, rehabilitantów, terapeutów – w sytuacjach zmuszających do niełatwych wyborów i zadać pytanie o to, jak ustalić priorytety, rozstrzygające ujawnione konflikty.

Priorytety niewątpliwie powiązane są z celami działań. Problem określenia celu każdego wycinka ludzkiej działalności zawiera w sobie aspekty filozoficzne, aksjologiczne i prakseologiczne.

Cel jest ważnym – choć nie jedynym – kryterium rozstrzygnięć w sytuacji konieczności dokonywania wyborów, a przed takimi nieustannie staje pedagog specjalny, terapeuta w swojej pracy zawodowej.

Wytyczenie celu nadaje sens tej działalności określając, do czego i w imię czego zmierzamy. Ewaluacja stopnia zbliżenia się do określonego wcześniej i dobrze zoperacjonalizowanego celu, jest natomiast miarą skuteczności działania.

Zagadnienie stanowienia celów w pedagogice specjalnej pojawia się więc ustawicznie w rozważaniach teoretycznych, obejmując także zakres powinności nauczycielskich (patrz m.in.: M. Grzegorzewska 1964, O. Lipkowski 1977)¹.

Podnosząc złożoność problematyki aksjologiczno-teleologicznej w obszarze pracy z osobami niepełnosprawnymi, warto zwrócić uwagę, że zdarzają się również koncepcje, powątpiewające, czy w naukach praktycznych w ogóle należy uwzględniać elementy wartościujące i ogólnie normatywne. Już dość dawno pojawiały się ostrzeżenia, że kryteria i podstawowe założenia teleologiczne w pedagogice bywają zmienne i kontrowersyjne (np. O. Lipkowski 1977). Może brzmieć to jak unik, ale niewątpliwie w obszarze pracy z osobami niepełnosprawnymi, istnieje wiele przykładów działań o charakterze autotelicznym, których wcale nie trzeba dodatkowo wspierać celem, definiowanym jako punkt do osiągnięcia: bywają działania, których sens wyznacza to, iż same w sobie są celem (np. uczenie się nie po to, by coś osiągnąć – kwalifikacje, dyplom, pracę – ale dla samego faktu uczenia się; towarzyszenie osobie śmiertelnie chorej – dla samego faktu wspólnego bycia i trwania itd.).

Bez względu na to, jak merytorycznie określimy cel ogólny i cele cząstkowe działań w pedagogice specjalnej, mają one najczęściej charakter ideału, do którego chcielibyśmy się zbliżyć w jak największym stopniu. Tymczasem praktyka wskazuje, iż z różnych powodów cele idealne rzadko są osiąganane, co poniekąd wynika z samej definicji tego pojęcia. W. Dykcik ukazuje daleko idącą rozbieżność między ideałem a rzeczywistością w zaspokojeniu rzeczywistych potrzeb osób niepełnosprawnych

¹ Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1998; W. Dykcik, *Poszukiwanie nowatorskich i alternatywnych koncepcji indywidualnej rehabilitacji oraz społecznej integracji osób niepełnosprawnych – aktualnym wyzwaniem praktyki edukacyjnej*, [w:] *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej. Przewodnik metodyczny* pod red. W. Dykcika i B. Szychowiak, Poznań 2001; F. Wojciechowski, *Podmiotowy i ekologiczny kontekst procesu rehabilitacji. Implikacje dla praktyki*, [w:] *Nowatorskie metody...*, op.cit.; Z. Cackowski, *Wartości jako wyznaczniki celów wychowawczych*, [w:] *Wychowanie – Profilaktyka – Resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro*, pod red. J. Sowy, E. Piotrowskiego, J. Rejmana, Rzeszów 2002.

stwierdzając, iż działania na rzecz pełnego wyrównywania szans – zwłaszcza w aspekcie ekonomicznym i społecznym –kończą się najczęściej na apelach, rezolucjach, konwencjach itd., a *od życzliwych słów dokumentu [...] do praktycznego działania jest długa droga*². Podobna rozbieżność pojawia się również pomiędzy postulowanym modelem oddziaływań rewalidacyjnych, a tym, czego doświadczają w realiach życia poszczególne osoby z niepełnosprawnością.

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o przyczyny takich rozbieżności użyteczny może być działaniowy paradygmat edukacyjny, przedstawiony przez W. Kojśa, w strukturze którego wyróżnione zostały:

1. Podmiot działania,
2. Przedmiot działania,
3. Cel działania,
4. Środki działania,
5. Sposoby działania,
6. Warunki działania,
7. Skutki działania.

Z analizy tej struktury wynika, iż na drodze od celu do skutków działania pojawiają się warunki, a także środki i sposoby działania, składające się na obraną strategię, która owe warunki musi uwzględniać. Przyczyną rozbieżności między celem a skutkiem jest wiele barier, ograniczeń i niemożności, napotykanych w praktyce. Im głębsza niepełnosprawność, tym więcej barier i trudności. Trudności te – w najgorszym wypadku – powodują częściową lub całkowitą rezygnację z ustalonych zamierzeń, w najlepszym – konieczność modyfikacji strategii osiągnięcia celu, w przypadkach pośrednich – modyfikację celu, albo też celu i strategii działania. Wytacza to kierunki postępowania rewalidacyjnego, wartościując ich znaczenie dla samorealizacji osoby niepełnosprawnej. W strategii sprawnego działania mieści się też rozpoznanie zakresu możliwości zmieniania i kształtowania sa-

² W. Dykciak, *Psychologiczne i społeczne konteksty tworzenia i oceny jakości życia osób niepełnosprawnych*, [w:] *Wychowanie...*, op. cit.

mych warunków, tak aby wykorzystać ich potencjał stymulacyjny lub zminimalizować ich ograniczający charakter³.

Działanie może mieć charakter zalgorytmizowany lub heurystyczny. Istotą działań w pedagogice są przede wszystkim heurystyki, poszukiwania i wybory. W pedagogice specjalnej wybory te – jak zaznaczono na wstępie – są szczególnie trudne, czasem nawet dramatyczne. Jako wybrane przykłady przytoczyć można tutaj:

- wybór między kształceniem integracyjnym a segregacyjnym, z pełnym bilansem strat i zysków;
- wybór między normalizacją życia osoby niepełnosprawnej, a – jako kosztem rzeczywistej lub nawet tylko oczekiwanej poprawy poziomu funkcjonowania – nasyceniem działań pedagogicznych terapią, będącym działaniem o charakterze instytucjonalizującym⁴;
- wybór między intensywną, indywidualną terapią jednego dziecka, a mniej intensywną większej liczby dzieci, przy limitowanym czasie i środkach;
- wybór między różnymi formami komunikacji dla dziecka niesłyszącego (czy innych osób wymagających komunikacji w formie alternatywnej) otwierającymi drogę do społeczności słyszących lub głuchych, a przy niewłaściwym wyborze – ograniczającym w ogóle pole kontaktów społecznych;
- wybór między realizacją zasady terapii w wypadku możliwości choćby minimalnej poprawy stanu zdrowia (Lipkowski, za: Sękowska 1998), a rezygnacją z działań przy poziomie przekraczającym zdroworozsądkowy pułap kosztów czasowych i ekonomicznych (dramatyczna decyzja: jaki to pułap?).

³ W pedagogice specjalnej funkcjonuje już pojęcie najmniej ograniczającego środowiska (LRE – *Least Restrictive Environment*), wprowadzonego w Stanach Zjednoczonych, w 1990 roku, aktem prawa publicznego PL 101-476 (*Individuals With Disabilities Education Act-IDEA*), obejmującego Ustawę Szkolną dla Osób Niepełnosprawnych. Pytanie „jak stworzyć najmniej ograniczające środowisko” jest wbrew pozorom bardzo kontrowersyjnym zagadnieniem w amerykańskiej pedagogice specjalnej, rodzącym potrzebę wyboru pomiędzy sprzecznymi wymaganiami. Np. z jednej strony IDEA zakłada, że każdy student będzie miał prawo do pełnego zaspokojenia swoich specyficznych potrzeb, ale czasem może to być zrealizowane tylko w tak „ograniczającym” środowisku, jak specjalne szkoły rezydencyjne – odpowiedniki naszych ośrodków szkolno-wychowawczych z internatami (Mazurek K., Winzer M. A. 2002).

⁴ Cz. Kosakowski, A. Krauze, *Terapia w pedagogice specjalnej*, [w:] *Forum Pedagogów Specjalnych XXI Wieku*, pod red. J. Pańczyka, Tom III, Łódź 2002.

Dostrzegając w pedagogice specjalnej powszechność pytań o to, co lepsze, potrzebniejsze, bardziej wartościowe, niezbędne jest wniesienie do modelu, przedstawionego przez A. Kojasa, pewnych korekt. Wydaje się, że – aby mógł funkcjonować jako uniwersalny paradygmat edukacyjny – powinien on uwzględniać i zaakcentować również element decyzyjny. Pojawia się bowiem pytanie o granice wyboru, kryjącego w sobie m.in. ryzyko pedagogicznego instrumentalizmu, makiawelizmu czy też konformizmu. Z tym ryzykiem spotykamy się w pedagogice specjalnej na co dzień, a względną ochroną przed nim jest wpisanie w strukturę pedagogicznego paradygmatu nadrzędnych wartości, wyznaczających cele⁵ i ściśle z nich wynikających priorytetów.

Priorytet to pragmatyczny aspekt realizacji zadań wynikających z określonej powinności. Priorytety na drodze do celu ustala się przede wszystkim względu na:

- logiczną strukturę działania, warunkujące się elementy strukturalne realizowanego/realizującego się procesu,
- warunki, a w szczególności ograniczenia i bariery stojące na drodze do realizacji założonego celu lub zadania,
- konieczność dokonywania wyborów w sytuacjach konfliktów między wykluczającymi się działaniami, pozwalającymi na realizację celów częściowych,
- wartościowanie działań ze względu na ekonomiczną analizę relacji pomiędzy wkładem czasu, pracy i środków finansowych do uzyskiwanych rezultatów,
- aksjologiczną ocenę podejmowanych działań.

Priorytetem będzie to, co szybciej, łatwiej, taniej, w sposób skuteczniejszy i trwalszy zbliża nas do realizacji założonego celu, nie naruszając jednocześnie podstawowych, akceptowanych przez nas wartości.

W pedagogice triada: *wartość – cel – priorytet*, przyjmuje postać: *człowiek – jego rozwój i samorealizacja – wszystko, co sprzyja temu rozwojowi i samorealizacji*. Pedagogika specjalna, respektując założenia pedagogiki ogólnej, asymiluje również

⁵ Z. Cackowski, *Wartości jako...*, op. cit.

tę triadę, a ze względu na swoje specyficzne zadania, akcentuje szczególnie nie tylko sam rozwój, ale także jego zagrożenia. Świadomość zagrożeń rozwoju powoduje, iż priorytetem określać będziemy nie tylko to, co mu sprzyja (stymulacja i wspomaganie), ale przede wszystkim to, co pozwoli uniknąć tych zagrożeń (profilaktyka i wczesna interwencja), albo też zredukować ich skutki (usprawnianie, korekcja, kompensacja).

A jak w praktyce wygląda respektowanie priorytetów, podporządkowanych potrzebom rozwojowym? Niestety, nie najlepiej. Często są one obecne deklaratywnie w opracowaniach teoretycznych i powtarzamy je do znudzenia, stwarzając przy tym iluzję ich rzeczywistej obecności w praktyce pedagogicznej.

Przykładowym powszechnie podzielanym przekonaniem, nie implikującym za to powszechnych działań praktycznych, jest w naszym kraju stwierdzenie, iż jednym z najważniejszych warunków skutecznego wspierania zagrożonego rozwoju dziecka jest czas. Teoria pedagogiki specjalnej dopomina się o wczesne rozpoznanie, wczesne wspomaganie, wczesną interwencję. G. Dryden i J. Vos⁶ piszą: *Skoro pięćdziesiąt procent zdolności do nauki rozwija się w ciągu pierwszych czterech lat życia, a kolejne trzydzieści procent do ukończenia ośmiu lat, to programy rozwojowe dla okresu wczesnego dzieciństwa powinny być traktowane jako najwyższy priorytet*. Według autorów, w większości krajów jest dokładnie odwrotnie: wydatki na studenta wyższej uczelni są znacznie większe niż na ucznia szkoły podstawowej lub średniej, a te z kolei i tak o wiele wyższe, niż na dziecko w przedszkolu.

Dlaczego tak trudno odwrócić te proporcje, skoro potrzeby rozwojowe sugerują, iż powinien to być priorytet w każdym społeczeństwie? Należy go sformułować następująco: wczesne oddziaływanie profilaktyczne – przed późnym oddziaływaniem naprawczym. Problem pozornie został rozwiązany ustawowymi decyzjami o wprowadzeniu do placówek opiekuńczych i wychowawczych dla małych dzieci, poradni psychologiczno-pedagogicznych, wczesnego wspomaganie rozwoju. Cóż z tego, jeśli np. poradnie głośno przyznają się do nierealizowania tego zadania, motywując bra-

⁶ G. Dryden, I. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2000.

kami środków finansowych lub wyborem innych zadań, głównie diagnostycznych. Jeśli przyjrzeć się pracy poradni, to w ostatnich latach zajmuje się ona głównie rozpoznawaniem dysleksji (rzadziej innych rozległych zaburzeń rozwojowych; rzadko terapią, a już sporadycznie – wczesnym wspomaganie).

Realizowany w praktyce priorytet nie ma tu nic wspólnego ze wspieraniem zagrożonego rozwoju: wyraźnie widać, iż działania te podporządkowane są wyłącznie formalnoprawnym problemom realizacji obowiązku szkolnego dzieciom z trudnościami w nauce. Przy tej okazji warto zasygnalizować również fakt nadrozpoznawalności niektórych zaburzeń (wspomniana dysleksja czy – robiące ostatnimi czasy furorę – ADHD i fobie szkolne), co może wskazywać zarówno na instrumentalny charakter diagnozy w obniżaniu wymagań szkolnych względem ucznia, jak też na pewne „mody diagnostyczne”.

Mody diagnostyczne to tylko jeden z przejawów nieuzasadnionej ekspozycji wybranych elementów w pedagogice specjalnej. Trendy i mody dotyczą także innych zakresów praktycznej – i nie tylko praktycznej – działalności: są mody na różne placówki czy formy kształcenia, mody na terapię, mody interpretacyjne. Ze względu na nasilenie pewnych praktyk w określonym czasie, mogą dawać wrażenie rozwiązań priorytetowych.

Trendy są wskaźnikami długofalowych tendencji, zmian wynikających z interakcji między przeobrażeniami społecznymi, a doświadczeniami z pracy w zmieniających się warunkach. Biorą się z odkryć naukowych i praktyki wychowawczej. Mody, jak w każdej innej dziedzinie, nie mają charakteru racjonalnego: biorą się z potrzeby nowości, koncepcyjnej atrakcyjności, ze ślepej wiary w autorytety, niepodlegające potrzebie weryfikacji, z nadziei na większą skuteczność i wyczekiwania na panaceum.

Masowe zainteresowanie modną metodą, komercyjny popyt na szybko wyprodukowanych specjalistów, ulegających złudzeniu własnych kompetencji i „iluzorycznej łatwości przepisu” na daną „dolegliwość wychowanka” – to główne niebezpieczeństwa „mody terapeutycznej”, na które wskazują Cz. Kosakowski i A. Krauze⁷.

⁷ Cz. Kosakowski, A. Krauze, *Terapia...*, *op. cit.*

Jeśli dobór metod rehabilitacji, metod terapeutycznych będziemy rozpatrywać w oderwaniu od uwarunkowań i zagrożeń rozwoju – każde rozwiązanie może okazać się ryzykowne. Jest to sprawa szczególnie trudna i odpowiedzialna. I. Obuchowska mówi nie tyle o wyborze, co o całym złożonym procesie wyboru⁸ i nie można go zastąpić przypadkową decyzją. Z punktu widzenia zagrożenia rozwoju, priorytet w tym zakresie można sformułować następująco: dobór terapii do problemu dziecka-klienta, zidentyfikowanego w oparciu o odpowiedzialną diagnozę – przed skierowaniem dziecka na „modną terapię”, w celu podjęcia próby „może pomoże”.

Kolejny problem dotyczy istotnego czynnika rozwoju, jakim jest środowisko społeczne dziecka: w jaki sposób pozyskać je do realizacji celów pedagogiki specjalnej.

Wikła to konieczność podejmowania wyborów, dotyczących stopnia zaangażowania nieprofesjonalnych, ale ekosystemowo najbliższych dziecku członków rodziny i obcych profesjonalistów, zaś w innym wymiarze tego samego problemu – wybór pomiędzy normalizacją a instytucjonalizacją. Respektowanie ekologicznych aspektów pojawia się w innych dyscyplinach pedagogicznych, m.in. w pokrewnej pedagogice specjalnej – pedagogice społecznej.

W ostatnich latach zauważalny jest trend ekologiczny w rozwoju. W teorii i praktyce opieki nad dzieckiem i organizacji służb społecznych w krajach europejskich idą one w kierunku włączenia w proces opieki całej rodziny.

Z teorii systemów społecznych, uwzględniających prawidłowości rozwojowe wypływa wniosek, iż niemożliwa jest efektywna pomoc dziecku bez uwzględnienia jego pochodzenia, relacji rodzinnych oraz środowiska kulturowego⁹. Wniosek ten w całej rozciągłości przekłada się na cele i obszar działania pedagogiki specjalnej, stąd priorytetowym rozwiązaniem powinno być planowanie rewalidacji z maksymalnym wykorzystaniem potencjału środowiska rodzinnego dziecka: rodzice wspomagani przez specjalistów – przed specjalistami wykonującymi usługi na zlecenie

⁸ I. Obuchowska, *O procesie wyboru metod rehabilitacji*, [w:] *Nowatorskie...*, op. cit.

⁹ W. Hellinckx, *Opieka instytucjonalna i jej alternatywy w krajach Unii Europejskiej*, [w:] *Współczesne kierunki...*, op. cit.

rodziców; programy wspomagające rodzinę i oparte na rodzinie oraz społeczność lokalną – przed instytucjonalizacją.

Przedstawione wyżej analizy są tylko przykładami procesów decyzyjnych, podejmowanych z punktu widzenia potrzeby wspierania zagrożonego rozwoju.

W podobny sposób można dojść do sformułowania następujących wskazówek dotyczących wyborów:

- Programy długofalowe, gwarantujące ciągłość opieki powinny ustąpić przed doraźnymi, nieskoordynowanymi działaniami.
- Profilaktyka – przed korekcją i kompensacją; korekcja i kompensacja – przed substytucją.
- Usprawnianie wieloprofilowe – przed jednostronnym rozwijaniem izolowanej sfery.
- Aktywizowanie, usamodzielnianie i pomoc w działaniu – przed odciążaniem i działaniami opiekuńczymi.
- Wybór rozwiązań zwiększających szanse życiowe ucznia – przed działaniami niepowiązаныmi z przyszłym życiem.

Podobne przykłady można mnożyć, nie zawsze jednak wybór przybiera formę prostej, dwuczłonowej alternatywy. Czasem ma postać bardzo skomplikowanego, złożonego „drzewka decyzyjnego”, o mocno splecionych gałęziach. W kolejnych krokach (a w edukacji specjalnej zdarzają się wśród nich i kroki wstecz) trzeba dokonywać stałej ewaluacji, w jakim stopniu podjęte działanie zbliża nas do obranego celu i jakie są jego koszty; w jakim stopniu sprzyja aktualizacji rozwojowego potencjału dziecka i czy nie ma działań efektywniej służących temu celowi. Taki wybór dotyczy na przykład segregacyjnej lub integracyjnej ścieżki edukacji, a może być dokonywany i systematycznie weryfikowany wyłącznie w oparciu o kryterium ewaluacyjne. Tu jest priorytet. Inne motywy, inne uzasadnienia, inny scenariusz, nieuwzględniający skutków rozwojowych, jest obarczony ryzykiem dogmatyzmu, powierzchowności.

Dr Dorota Podgórska-Jachnik pracuje na stanowisku adiunkta w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu w Łodzi.