



Wstęp

Problematykę publikowanych w niniejszym numerze Interdyscyplinarnych Kontekstów Pedagogiki Specjalnej artykułów spaja pojęcie „**relacja**”. Relacja rozumiana jako bycie z innymi umożliwiające stawanie się sobą. Warunkiem rozwoju relacji jest kontakt. „Bycie w pełnym kontakcie oznacza gotowość i możliwość pełnej, otwartej dwustronnej komunikacji treści pojawiających się w polu świadomości”¹, wystarczające „otwarcie kanału komunikowania się, który łączy osoby”². Relacja budowana w oparciu o doświadczenie kontaktu skutkuje dążeniem osób w niej uczestniczących do poznawania i rozumienia siebie nawzajem, a także samych siebie.

Kształtowana w relacji intersubiektywność poprzez proces społecznej wymiany stwarza okoliczności dla indywidualnego rozwoju poznawczego. Podzielanie uwagi, naprzemienne działania są możliwe dzięki modyfikacjom w zakresie rozumowania dokonywanym nieustannie przez partnerów interakcji³. „W wyniku internalizacji sposobów rozwiązywania problemów, jakie poznało się w toku podejmowania wspólnych działań z inną osobą”⁴ zyskują oni nowe konteksty rozwoju istotne dla nabywania i doskonalenia kompeten-

¹ A. Suchańska, *Rozmowa i obserwacja w diagnozie psychologicznej*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 67.

² Ibidem.

³ M. Gauvain, *The social context of cognitive development*, The Guilford Press, London, New York 2001, s. 80.

⁴ R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2005, s. 222.

cji intelektualnych. W relacji zachodzi komunikacja. Można powiedzieć nawet, że relacja jest komunikacją. „Zarówno słowa, jak i prozodyczne, niewerbalne elementy mowy zawierają informacje, które tworzą procesy reprezentacyjne w umyśle odbiorcy”⁵.

W artykule Andrzeja Twardowskiego przedstawiony został szczególnie rodzaj interakcji sprzyjających rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych i poznawczych dzieci z niepełnosprawnościami. Autor założył, że pełnosprawne dzieci w wieku przedszkolnym mogą z powodzeniem odgrywać role tutorów w relacjach z niepełnosprawnymi rówieśnikami. Dokumentując tezę, poświęcił wiele miejsca omówieniu badań na temat uczenia przez pełnosprawnych rówieśników (*peer tutoring*) oraz uczenia się z pełnosprawnymi rówieśnikami (*peer collaboration*) w trakcie zabaw tematycznych. Wyróżnił typy i formy rówieśniczego tutoringowania stosowanego w terapii dzieci z niepełnosprawnościami w wieku przedszkolnym, przedstawił ich właściwości oraz teoretyczne podstawy.

„Powiązanie umysłów ze sobą odbywa się za pośrednictwem różnych modalności transferu energii i informacji”⁶. Małe dziecko prócz poczucia bezpieczeństwa buduje w relacji z responsywnym opiekunem fundament naprzemienności, punkt wyjścia w dialogu, bazę dla późniejszych społecznych związków. Poprzez rozmowę odkrywa formatywną i funkcjonalną naturę języka, doświadcza dostosowania się do partnera interakcji, przekracza ograniczenia „egocentryczności”, a co najważniejsze, jak chciał Wygotski, przekształca „to co zewnętrzne” – mowę w „to co wewnętrzne” – myśl. W sytuacji, gdy utrwalone stany umysłu okazują się nieadaptacyjne, relacja z terapeutą (lub inną angażującą/znaczącą osobą) może wspomagać regulację emocji i przetwarzanie sygnałów społecznych. Ponieważ każda relacja terapeutyczna zawiera element rzeczywistej relacji⁷, może też dostarczać doświadczeń, które umożli-

⁵ D.J. Siegel, *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 250.

⁶ Ibidem, s. 249.

⁷ Ch.J. Gelso., J.A. Hayes, *Relacja terapeutyczna*, GWP, Gdańsk 2004, s. 135.

wiają wystąpienie zmian neurofizjologicznych⁸. W psychologii klinicznej zorientowanej psychoanalitycznie relacja terapeutyczna pojmowana jest jako miejsce, w którym pacjent może zaistnieć jako osoba⁹. Terapeuta staje się w niej „narzędziem”, dzięki któremu pacjent ma szansę zdobycia wiedzy o sobie oraz „kontenerem” uczuć w sytuacji, gdy nie dysponuje on umiejętnością (zwłaszcza słownego) ich wyrażania. Próbę scharakteryzowania relacji terapeuty i dziecka z autyzmem, w świetle koncepcji Anny Alvarez, podejmuje Paulina Gołaska, terapeutka dzieci ze autyzmem. Dokonana przez nią analiza strategii terapeutycznych zawierająca odniesienia do własnych spostrzeżeń i doświadczeń zachęca do dyskusji i autorefleksji. Odpowiedzi na pytania: kim jest współczesny terapeuta dziecka z zaburzeniami rozwoju, z niepełnosprawnością? Jak postrzega on proces terapii, jego cel i fundament? Kim jest dla niego pacjent – dziecko z autyzmem? – autorka udziela, odwołując się do literatury przedmiotu, działań badawczych prowadzonych w paradygmacie psychodynamicznym oraz używszy prowokującej metafory. Skoro, jak zauważył Emmanuel Kant, „język pełen jest tego rodzaju pośrednich przedstawień unaoczniających, opartych na analogii, wskutek czego wyraz nie zawiera właściwego schematu dla pojęcia, lecz jedynie symbol dla refleksji”¹⁰, punkt widzenia zaproponowany przez Autorkę można przyjąć za kanwę dyskusji.

Szczególną formą relacji (i rozmowy) z drugim człowiekiem jest nauczanie. Jeśli ma pełnić ono zakładane funkcje (dostarczać uczniowi wiedzy i umiejętności), wymaga od nauczyciela dostrojenia się na wielu poziomach, zarówno do każdego z osobna, jak i do grupy odbiorców. Nauczanie stanowi wyzwanie poznawcze i emocjonalne, którego realizacja możliwa jest pod warunkiem przyjęcia

⁸ Por. D.J. Siegel, op. cit., s. 256.

⁹ M. Gracka-Tomaszewska, *Kontakt w procesie terapii dziecka z zaburzeniami kontaktu*, [w:] *Problematyka kontaktu w diagnozie i terapii dzieci*, red. M. Zalewska, M. Świącicka, Zeszyty Polskiego Towarzystwa Psychologicznego Sekcji Psychologii Klinicznej Dziecka, Warszawa 2005, s. 73–82.

¹⁰ E. Kant, *Krytyka władzy sądzienia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1964, s. 301.

założenia o współpodmiotowości uczestników relacji. Odwołuje się do niego w rozważaniach na temat *professional capital* w edukacji XXI w. Tomasz Herzog. Osadzenie kompetencji – relacyjnych i komunikacyjnych – w kontekście kulturowo-społecznym pozwala Autorowi poszukiwać uwarunkowań oraz barier na drodze ich kształtowania. Podwaliny *professional capital* tworzą jego zdaniem szeroko rozumiana wolność wypowiedzi i swoboda ekspresji. Z kolei dążenie do samodoskonalenia przez pedagoga/nauczyciela uznaje za zasadę kardynalną rozwoju współczesnej edukacji. Nikt nie jest samotną wyspą, by zatem nauczyciel i uczeń kompetencje swe mogli wzbogacać, zmierzyć się muszą z trzema wyzwaniem: z przeładowaniem informacyjnym, z różnorodnością stylów komunikacyjnych (zależnych w tym ujęciu m.in. od przynależności pokoleniowej) oraz kulturowymi odmiennosciami partnerów relacji. Gra warta jest podjęcia, kompetentny pedagog interlokutor w edukacji to prawdziwy skarb. Potrafi tak strukturalizować działania edukacyjne, by każdy uczeń miał nie tylko dostęp do wiedzy, ale i zyskiwał kontekst dla kształtowania interpersonalnych i komunikacyjnych zasobów.

Do problematyki profesjonalizmu w działaniach proponowanych osobom z niepełnosprawnością intelektualną odnosiła się tegoroczna konferencja *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), z której krótkie sprawozdanie zamieszczone zostało w niniejszym numerze kwartalnika. O jednym z etapów projektu badawczego, który prezentowany był na wspomnianej konferencji przez przedstawicieli konsorcjum z Polski, traktuje doniesienie Natalii Marciniak-Madejskiej oraz Magdaleny Adamskiej-Kijko ze Stowarzyszenia Na Tak w Poznaniu. Ma ono na celu ukazanie procesu projektowania nowoczesnych technologii z aktywnym udziałem adresatów rozwiązań.

Na ważność relacji nauczyciel – uczeń zwracają uwagę Agnieszka Dłużniewska i Izabella Kucharczyk. Wyniki prezentowanych badań wskazują rolę w procesie nauczania – uczenia się takich czynników jak poczucie sprawstwa, świadomość autonomii w uczeniu się, jakość środowiska, w tym działań podejmowanych

przez nauczycieli i rodziców. Autorki uważają, iż w celu podniesienia efektywności procesu edukacyjnego realizowanego z uczniem ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi (np. dysleksją), należałoby zaproponować mu zarówno wsparcie mające na celu minimalizowanie skutków występujących dysfunkcji, jak i wsparcie w sferze emocjonalno-społecznej oraz wolicjonalno-motywacyjnej.

Przykłady rozwiązań pedagogicznych i socjalnych, wspierających rozwój dzieci i młodzież w Niemczech mieli okazję obserwować studenci Wydziału Studiów Edukacyjnych biorący udział w międzynarodowym naukowym obozie w Darmstadt. Odbył się on pod hasłem: *The challenges for education and social work in contemporary world*. Sprawozdanie z tego wydarzenia przygotowała doktorantka w Zakładzie Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej UAM w Poznaniu, Michalina Kasprzak.

Anna Jakoniuk-Diallo dotyka jednego z bieżących problemów rodziców i dzieci głuchych, które rozpoczynają naukę szkolną – diagnozy gotowości szkolnej oraz jej konsekwencji. Po pierwsze dostrzega utrudnienia pojawiające się na drodze do efektywnej diagnozy psychologiczno-pedagogicznej, po drugie analizuje ich skutki. Zwraca uwagę na problemy towarzyszące podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru placówki edukacyjnej dla dziecka. Stwierdza, iż dostosowanie procedury, której celem jest badanie gotowości szkolnej dzieci z wadą słuchu, wymaga od diagnosty przede wszystkim wiedzy i kompetencji z zakresu surdopedagogiki. Znajomość zagadnień odnoszących się do kompetencji językowych dziecka z wadą słuchu, głuchego, posługującego się językiem migowym, a co za tym idzie, umiejętność zbudowania optymalnej relacji diagnostycznej, pozwala na dobór adekwatnej wobec możliwości dziecka ścieżki kształcenia oraz wskazanie placówki edukacyjnej, która w optymalny sposób wspierałaby jego rozwój.

15. numer Interdyscyplinarnych Kontekstów Pedagogiki Specjalnej otwiera pogłębione teoretyczne studium Beaty Borowskiej-Beszty na temat wkładu antropologii kulturowej w studia nad niepełnosprawnością. Wspominam o nim dopiero teraz z pewnego powodu, który przedstawię w ostatnim akapicie.

Aktualizacja pojęcia „niepełnosprawność” łączy się z ukierunkowaniem na rozumienie doświadczeń Innego. Sprzyjają temu interdyscyplinarne studia nad niepełnosprawnością, z których pedagodzy specjaliści mogą czerpać i prowadzić, uwzględniając również (a może przede wszystkim) perspektywę społeczną i kulturową. Dlaczego antropologia kultury jest istotna w studiach nad niepełnosprawnością? – pyta Borowska-Beszta. Odpowiedzi dostarczają analizy antropologiczne prowadzone przez nią w czterech kontekstach: ontologicznym, epistemologicznym, retorycznym oraz politycznym, poprzedzone prezentacją definicji studiów nad niepełnosprawnością (za Stevenem Taylorem, Bonnie Shoultz, Pamelą Walker, Colinem Barnesem, Danem Goodleyem, Sharon L. Snyder, Davidem T. Mitchellem i Ronaldem J. Bergerem).

Wartość antropologii kulturowej dla studiów nad niepełnosprawnością leży i w tym, że dają one badaczom okazję „odnalezienia siebie przez poznanie innych”. Czy „odnalezienie siebie” w studiach nad niepełnosprawnością przez pedagogów specjalnych skutkować będzie aktualizacją teorii służącej (ciągle jeszcze) „praktykom naprawczym” deficytów niepełnosprawności? Być może kluczem do zrozumienia Innego okaże się rezygnacja z prymarności ograniczeń i (negatywnie pojmowanej) odmienności (od normy), na rzecz otwartości wobec drugiego człowieka oraz gotowości interdyscyplinarnego namysłu nad niepełnosprawnością, a w konsekwencji kondycją teorii współczesnej pedagogiki specjalnej.

Wszystkim Autorkom i Autorom dziękuję za przygotowanie artykułów.

Szanownych Czytelników zapraszam do wyrażenia opinii i dyskusji.

Katarzyna Pawelczak kasper@amu.edu.pl
Adres Redakcji: *ikps@amu.edu.pl*