

AGATA BOROWSKA*

*Kraków, Polska*ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-0005-9585>**CZŁOWIEK – WYCHOWANEK – UCZEŃ ODMIENNY
NEURORÓZWOJOWO W PRZESTRZENI
PEDAGOGIKI TOWARZYSZENIA**

Streszczenie: Artykuł skupia się na wyjaśnieniu istoty pedagogiki towarzyszenia w procesie wychowawczym w autonomicznej przestrzeni świadomości relacyjnej wychowawca – wychowanek. Podejmuje temat rozumienia wymiaru duchowego i jego wpływu na kształtowanie się procesu w kierunku samodzielności, samostanowienia wychowanek, w który wpisana jest osobowa godność człowieka. Obecność dwóch interpretacji – antropologicznej i duchowej wzbogaca rozumienie istoty człowieka również w relacji z Transcendentem – Bogiem. Podnosi kwestię istotnego związku pomiędzy personalizmem a wychowywaniem religijnym, mającym wpływ na kształtowanie się postaw moralno-etycznych wychowanek. Stanowi wołanie o wychowywanie w duchu osób sprawnych inaczej, odmiennie, bez wartościowania i nadawania stereotypowych schematów postrzegania takich ludzi. Uwzględnienie perspektywy neuroodmienności w neuroróżnorodnym świecie wnosi kontekst rozumienia człowieka sprawnego inaczej, nie w obszarze medykaliźacyjnym, ale społeczno-kulturowo-filozoficznym.

Słowa kluczowe: pedagogika towarzyszenia; poznanie religijne; wychowanek odmienny neurorozwojowo (ASD), świadomość relacyjna, godność osobowa, duchowość ignacjańska, paradygmat patologii, koncepcja neuroróżnorodności.

„Najlepszą metodą wychowawczą jest specyficzne świadectwo/ polegające na takim odnoszeniu się do innych w codziennym życiu, że – poprzez respekt dla nich, delikatność i wrażliwość w ich traktowaniu – ukazywana zostaje wartość, która jest motywem takiego odnoszenia. Nie można nauczyć nikogo godności. Drugiego można jedynie doprowadzić do takiej granicy egzystencjalnej i przeżyciowej, za którą sam odkryje godność osoby” (Wojciech Chudy, 2006).

* Agata Borowska, Szkoła Doktorska Akademii Ignatianum w Krakowie; e-mail: agataborowska3@wp.pl.

Wprowadzenie

Pedagogika w swoich wielowątkowych kontekstach interpretacji człowieka tworzy przestrzeń ku wychowywaniu autonomicznej osoby wychowanka. Jej istotę stanowi człowiek w wymiarze podmiotowym. Przyjmując za zasadną interpretację Marka Konopczyńskiego, polega ona na przyjmowaniu wychowanka „takim, jakim jest, ze wszystkimi jego zaletami i wadami. Nie oznacza to bezkrytycznego stosunku do niego, lecz wysoki stopień empatii i tolerancji. Zrozumienie jego indywidualnych potrzeb oraz trudności” (Konopczyński 1996, s. 55). Takie rozumienie wpisuje się w proces bycia obok, towarzyszenia wychowankowi, który doświadcza bycia odmiennym w swoim stylu odbierania rzeczywistości. Można zadać pytanie, jak bardzo pedagogika towarzyszenia jest obecna w pedagogice specjalnej i jaka interpretacja współbycia we wzajemnej relacyjności wychowawca–wychowanek dokonuje się w tej perspektywie?

Za punkt wyjścia przyjmuję analizę refleksyjną koncepcji neuroodmienności w neuroróżnorodności, z uwzględnieniem krytycznym dominującego paradygmatu patologii na rzecz koncepcji równości, którą wnosi obszar znaczeniowy *neurodiversity*. Następnie dokonuję wyjaśnienia istoty pedagogiki towarzyszenia, przechodząc do wykazania dokonującej się w jej perspektywie rozumienia wychowanka jako autonomicznego bytu, pomimo ograniczeń i trudności wynikających z bycia sprawnym odmiennie. Jedną z możliwości rozpatrywania świadomości relacyjnej w przestrzeni autonomii wychowanek–wychowawca proponuje pedagogika towarzyszenia.

Neuroodmienność w neuroróżnorodności

Pojęcie neuroróżnorodności, rozumiane jako „innowacja językowa”, wiąże się z rozumieniem *homo sapiens* jako gatunku wyróżniającego się różnorodnością struktur mózgowych, bez nadawania im cech defektu i braku. Różnorodność neurologiczna nie zawiera elementów patologizujących. Socjolog, Judy Singer w swojej pracy dyplomowej po raz pierwszy posłużyła się określeniem neuroróżnorodność (1998) w znaczeniu równości społecznej obejmującej część populacji neuroróżnorodnej osób ze spektrum autyzmu. Użyty termin stał się synonimem prawa i poszanowania dla osób z populacji mniejszościowej, neuroodmiennej w dominującym neurotypowym środowisku. Na stronie internetowej „Spectrum Suite Celebrating Neurodiversity Through Education” można przeczytać, że:

Praca Singer nad autyzmem i neuroróżnorodnością stała się szeroko znana dzięki jej rozdziałowi „Dlaczego choć raz w życiu nie możesz być normalny?”

na podstawie jej pracy magisterskiej opublikowanej w Wielkiej Brytanii w 1999 r. (*Disability discourse*, 1999, s. 64)¹.

Autorka, zainicjowała ruch na rzecz neuroróżnorodności pierwotnie w Australii, tworząc fundament dla debaty o szerokim zasięgu światowym. Użyty przez siebie termin wyjaśnia następująco:

Widziałem, że jeśli zamierzamy uzasadnić nasz ruch, potrzebujemy ważnego słowa w nowym języku neuronauki. Muszę powiedzieć, że neuroróżnorodność to tak naprawdę tylko nowe słowo na bardzo starą ideę – wymyślny XXI-wieczny sposób na powtórzenie starego powiedzenia: Od każdego według ich zdolności; i każdemu według potrzeb. To ideał, do którego należy dążyć, chociaż nie zawsze można go osiągnąć².

W internecie można odszukać odniesienie do uznania Judy Singer za pionierkę koncepcji neuroróżnorodności. Wskazują na to następujące słowa:

Judy Singer powszechnie przypisuje się wymyślenie słowa, które stało się sztandarem ostatniego wielkiego ruchu społecznego, który wyłonił się z XX wieku (...) w tym procesie, prefigurował się nowy paradygmat w ruchu na rzecz praw osób niepełnosprawnych tamtych czasów. Praca była próbą panoramicznego spojrzenia na ten nowy teren z perspektywy postmodernistycznej, społecznej konstruktywistycznej, feministycznej, praw osób niepełnosprawnych (...) Jednocześnie stanowiła krytykę tego, co Singer postrzegala jako pewną tendencję do socjalkonstrukcjonistycznego fundamentalizmu w ruchu osób niepełnosprawnych, co, jak przekonywała, ograniczało potencjał nowego paradygmatu³.

1 Tekst oryginalny: *Singer's work on autism and neurodiversity became widely known as a result of her chapter "Why can't you be normal for once in your life?" based on her thesis which was published in the UK in 1999 (Disability Discourse, 1999, s. 64).*

2 Tekst oryginalny: *I saw that if we were going to legitimate our movement, we needed an important-sounding word in the new language of Neuroscience. I have to say that Neurodiversity is really just a new word for a very old idea – a fancy 21st century way of repeating the old adage: "From each according to their ability; and to each according to their need". This is an ideal to be strived for though it may not always be reached.*

3 Tekst oryginalny: *Judy Singer is generally credited with the coinage of the word that became the banner for the last great social movement to emerge from the 20th century (...) in the process, prefigured a new paradigm within the disability rights movement of the time. The work attempted a panoramic view of this new terrain from within a post-modern, social constructionist, feminist, disability rights perspective (...) it offered a critique of what Singer perceived to be a certain tendency towards social-constructionist fundamentalism within the disability movement, which, she argued, limited the potential of the new paradigm.* Tłum. wł. A.B.

Natomiast Harley Blum (1997) pojęcie *neurodiversity* utożsamia z pluralizmem neurologicznym. Przyjmując ogólne wyjaśnienie słownikowe, pluralizm oznacza: wielość, różnorodność, a w kontekście znaczenia filozoficznego odnosi się do przekonania, że zarówno w rzeczywistości, jak i w poznaniu istnieje wiele niezależnych od siebie dróg, prowadzących do wiedzy (*Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/pluralizm>). Taki pogląd nie osadza w dominacji paradygmatycznej, ale pozwala spojrzeć na człowieka wieloparadygmatycznie, holistycznie. Świat osób z autystycznego spektrum jest tylko jednym z kolorytów ontologicznych w neuro różnorodnym świecie, w dominacji osób rozwijających się typowo, określanych jako neurotypowe. Harley Blum, pisze, że

Autyzm jest formą asynchroniczności. Fakt, że osoby autystyczne i neurologicznie typowe (znane w społeczności autystów jako „NT”) zamieszkują różne synaptyczne strefy czasowe, wyjaśnia trudności w komunikacji między nami. Działamy z różnymi częstotliwościami⁴.

Użyte przez autora sformułowanie „różne częstotliwości” może być rozumiane jako odmienne doświadczanie rzeczywistości przez osoby autystyczne, bez dominacji strony większościowej, neurotypowej (NT) lub narzucania swojej perspektywy rozumienia świata jedynie w kategoriach społecznych. Blum trafnie określa je: „NT to tylko jeden sposób na bycie” w świecie (Blum, http://web.mit.edu/m-i-t/articles/index_blume.html). Ludzka różnorodność, wpisana w genotyp determinuje określone wzorce neurorozwojowe, do których można zaliczyć osobowość i temperament człowieka. Odbiór i funkcjonowanie w rzeczywistości są różnicowane sposobem i umiejętnością jego wyrażania w poczuciu autonomii. „Stado człowiecze” przymusza do przyjęcia kategorii „normalności zachowań” zgodnie z zasadą większości. Określa kryteria takiego działania, nadając mu często jednowymiarowy charakter, nazywany socjalizacją dostosowawczą do ideału społeczno-kulturowego w przestrzeganiu ustanowionych norm społecznych. Dokonująca się rekonceptualizacja rozumienia neurodmienności, do których zalicza się autystyczne spektrum, podważa jej jednowymiarowe rozumienie w języku kliniczno-medycznym jako niepełnosprawność, zaburzenie lub chorobę. Neuro różnorodność staje się więc pojęciem co najmniej dwuelementowym. Trudność funkcjonalna jest rozumiana jako różnica, a nie deficyt. Natomiast neuropotencjał stanowi bazę do rozwoju mocnych stron. Nie jest szkodliwą fiksacją, tylko specjalistycznym zainteresowaniem,

4 Tekst oryginalny: *Autism is a form of asynchronicity. The fact that autistics and the neurologically typical (known by and large in the autistic community as “NTs”) inhabit different synaptic time zones accounts for the difficulty in communication between us. We are running at different clock speeds.* Tłum. wł. A.B., za: H. Blum. Dostępny na: http://web.mit.edu/m-i-t/articles/index_blume.html (dostęp 15.02.2022).

charakteryzującym umysły systematyzujące i hipersystematyzujące, wpisane w umysł wynalazcy (Baron-Cohen 2021). Badacz pisze:

Umysły osób autystycznych, które nie wykazują niepełnosprawności intelektualnej i które są hipersystematyzatorami, należy traktować jako jeden z wielu naturalnie występujących typów mózgu – element ludzkiej neuroróżnorodności (Baron-Cohen 2021, s. 209–210).

Badacz jest zdania, że nie istnieje jedyny prawidłowy sposób rozwoju mózgu. Uważa, że w świecie istnieje wiele odmian mózgu, występujących naturalnie. Binarne sposoby rozumienia kategorii normalności i anormalności stanowią archaiczny, nietrafny sposób interpretowania predyspozycji człowieka (Baron-Cohen 2021, s. 210). Odmienność neurorozwojową osób z autystycznego spektrum badacz interpretuje, odnosząc się do przykładu:

[...] ryba słodkowodna pływająca w słonej wodzie nie jest ani normalna, ani nienormalna. Ryby słodko- i słonowodne wyewoluowały w odmienny sposób, aby żyć i dobrze sobie radzić w określonym środowisku, ale w innym będą się borykać z trudnościami” (Baron-Cohen 2021, s. 211).

Natomiast Harley Blume (1998) wywiódł tezę:

Neuroróżnorodność może być tak samo ważna dla rasy ludzkiej, jak bioróżnorodność dla życia w ogóle. Kto może powiedzieć, jaka forma okablowania w danym momencie sprawdzi się najlepiej?⁵

Specyfika „okablowania mózgu” związana jest z siecią neuronów, odpowiedzialnych za określone procesy neuropercepcji rzeczywistości. Takie rozumienie wpisuje się w myślenie o neuroróżnorodności w „kategoriach ludzkich systemów operacyjnych”, które Steve Silberman interpretuje następująco:

Nikt nie uzna, że komputer jest zepsuty tylko dlatego, że nie zainstalowano w nim Windows. Nie wszystkie cechy nietypowego systemu operacyjnego to błędy (Silberman 2021, s. 459).

Zdaniem Steve’a Silbermana, koncepcja neuroróżnorodności zakłada m.in., że autyzm powinien być interpretowany nie w kategorii deficytu czy dysfunkcji, ale

5 Tekst oryginalny: *Neurodiversity may be every bit as crucial for the human race as biodiversity is for life in general. Who can say what form of wiring will prove best at any given moment?* (Blume 1998). Dostępny na: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/305909> (dostęp 15.02.2022).

„jako naturalnie występujące typy mechanizmów poznawczych cechujące się konkretnymi zaletami”, niezwykle przydatnymi w technologii (Silberman 2021, s. 23).

Do koncepcji *neurodiversity* odnosi się również Nick Walker, który jest zdania, że fundament *neurodiversity* jest oparty na różnicach neurokognitywnych, które powiązane są z konstytuowaniem siebie w świecie. Autor jest zdania, że „być neuro różnorodnym to odejść od dominującej kultury standardów funkcjonowania neuropoznawczego”⁶ (tłum. wł. A.B.). Interpretowanie neuro różnorodności tylko jako „różnorodności wśród mózgow” jest rozumiane przez badacza jako zbyt redukcjonistyczne i esencjalistyczne. Przyjęcie interpretacji jako „różnorodności wśród ludzkich umysłów” jest w przekonaniu autora bardziej zasadne. Nick Walker wyjaśnia to następująco:

Umysł jest ucieleśnionym zjawiskiem. Umysł jest zakodowany w mózgu jako ciągle zmieniająca się sieć połączeń neuronowych. Ten mózg jest częścią ciała, połączoną z resztą ciała przez rozległą sieć nerwów. Aktywność umysłu i ciało tworzą zmiany w mózgu; zmiany w mózgu wpływają zarówno na umysł, jak i na ucieleśnienie. Umysł, mózg i ciało są misternie splecione w jeden złożony system. Nie jesteśmy umysłami w ciałach, jesteśmy ciało-umysłami. Dużo ludzi słyszy neuro- i myślą, mózg. Ale przedrostek neuro- nie oznacza mózgu, oznacza nerw. Neuro- w neuro różnorodności jest najbardziej pożytecznie rozumiane jako wygodne skrótowe określenie funkcjonalności całego ciała-umysłu i sposobu, w jaki układ nerwowy spleta procesy poznawcze i wcielenie. Zatem neuro różnorodność odnosi się do różnorodności między umysłami lub między ciało-umysłami⁷ (za: Walker 2021, s. 6).

Jeżeli, zdaniem autora, paradygmat neuro różnorodności będzie wpisany tylko w obszar biopsychospołeczny, wówczas stanie się paradygmatem patologii, u podstaw którego znajduje się założenie, że: „znaczące rozbieżności od dominujących norm społeczno-kulturowych poznania i ucieleśnienia stanowią jakąś formę deficytu,

6 Tekst oryginalny: [...] *to be neurodivergent is to diverge from dominant cultural standards of neurocognitive functioning* (za: Walker, <https://neuroqueer.com/wp-content/uploads/2021/07/Walker-2021-Toward-a-neuroqueer-future.pdf>).

7 Tekst oryginalny: *Mind is an embodied phenomenon. The mind is encoded in the brain as ever-changing webs of neural connectivity. The brain is part of the body, interconnected with the rest of the body by a vast network of nerves. The activity of the mind and body creates changes in the brain; changes in the brain affect both mind and embodiment. Mind, brain, and embodiment are intricately entwined in a single complex system. We're not minds riding around in bodies, we're bodyminds. A lot of people hear neuro and they think, brain. But the prefix neuro doesn't mean brain, it means nerve. The neuro in neurodiversity is most usefully understood as a convenient shorthand for the functionality of the whole bodymind and the way the nervous system weaves together cognition and embodiment. So neurodiversity refers to the diversity among minds, or among bodyminds* (tłum. wł. A.B.).

wadę lub patologię” (Walker 2021, s. 6). Paradygmat patologii zawiera podział „spektrum ludzkich czynności poznawczych/ucieleśnionych” w trybie przejścia na „normalny” i „inny niż normalny”. Przy czym tryb „normalny” jest, jak pisze autor, uprzywilejowany, jako stan nadrzędny i pożądanym przez społeczeństwo neurotypowe. Natomiast istota paradygmatu *neurodiversity* powinna mieć swój początek w rozumieniu, że:

[...] neuroróżnorodność jest osią ludzkiej różnorodności, podobnie jak etniczna różnorodność lub różnorodność płci i (...) podlegają takim samym rodzajom dynamiki społecznej, jak inne formy różnorodności (...) Z tej perspektywy patologizację neuromniejszości można uznać za (...) inną formę ucisku systemowego, który działa podobnie do ucisku innych typów grup mniejszościowych. Kiedy rozpoznamy neuroróżnorodność jako formę różnorodności człowieka i (...) paradygmat patologii jako formę ucisku systemowego (...) łatwo jest zobaczyć, że pojęcie normalnego umysłu jest równie absurdalne i z natury opresyjne (...) patologizacja neuromniejszości – ujmowanie autyzmu, na przykład, jako zaburzenie psychiczne lub medyczny stan (...) Dwa paradygmaty — paradygmat patologii i paradygmat neuro-różnorodności – są tak samo fundamentalnie niezgodne jak, powiedzmy, homofobia (...). W zakresie dyskursu, badań, paradygmat patologii pyta: Co robimy z problemem nienormalności tych ludzi?, podczas gdy paradygmat neuroróżnorodności pyta: Co robimy z problemem ucisku, marginalizacji tych ludzi?⁸ (za: Walker 2021, s. 6).

Koncepcja *neurodiversity* nie przyjmuje jednolitego wzorca, schematu rozumienia człowieka odmiennego neurorozwojowo. Stanowi swoisty ruch oporu wobec paradygmatu biopsychospołecznego, którego celem jest „odsunąć panującą kulturę i dyskurs od paradygmatu patologii”, jak pisze autor – „nie jest monolityczny”. Jest dyskursywny i refleksyjny w sposobie rozumienia autystycznego spektrum.

8 Tekst oryginalny: *The neurodiversity paradigm starts from the understanding that neurodiversity is an axis of human diversity, like ethnic diversity or diversity of gender and (...) and is subject to the same sorts of social dynamics as those other forms of diversity (...) From this perspective, the pathologization of neurominorities can be recognized as simply another form of systemic oppression which functions similarly to the oppression of other types of minority groups. When we recognize neurodiversity as a form of human diversity, and (...) the pathology paradigm as a form of systemic oppression (...) it's easy to see that the concept of a "normal mind" is just as absurd and innately oppressive (...) the pathologization of neurominorities – the framing of autism, for instance, as a "mental disorder" or a medical "condition" (...) The two paradigms – the pathology paradigm and the neurodiversity paradigm – are as fundamentally incompatible as, say, homophobia (...). In terms of discourse, research, and policy, the pathology paradigm asks, "What do we do about the problem of these people not being normal", whereas the neurodiversity paradigm asks, "What do we do about the problem of these people being oppressed, marginalized (...)"* (tłum. wł. A.B.).

Posługiwanie się przez „myślących nie autystycznych uczonych” językiem *neurodiversity* w rozumieniu autystycznego spektrum wpisuje ich w kontekst deklaratywnej awangardy (Walker 2021, s. 6). Rosnąca popularność koncepcji *neurodiversity* w środowisku nauki skutkuje jej przywłaszczeniem jako słowa klucz w rozumieniu koncepcji pragnienia na zmianę przez słowo, przy czym obszar działaniowy może pozostać osadzony w paradygmacie patologii. Autor jest zdania, że taka postawa przyczynia się do propagowania „starego paradygmatu patologii”, np. poprzez dokonywanie różnicowania na autyzm wysoko funkcjonujący (HFA) lub autyzm nisko funkcjonujący (LFA). Píše, że „wiele osób przyjęło niektóre z terminologii paradygmatu neuroróżnorodności, ale nadal ich myślenie jest zakorzenione w paradygmacie patologii” (Walker 2021, s. 7). Natomiast umiejętność współpracy z osobą z autystycznego spektrum z neuropotencjałem wymaga refleksyjnej retoryki w sposobie wydobywania jej potencjalności. Badacz przywołuje ciekawe badania w obszarze *neurodiveristy*, których istota jest pytająca, a mianowicie – w jaki sposób neuroróżnorodne perspektywy mogą dostarczyć nowych warstw kreatywności? (Savarese 2018), czy też badania Erin Manning (2013) dotyczące charakteru percepcji autystycznej i jej nieodłącznych potencjałów twórczych oraz badania Ester Klar i Adama Wolfond’a (2018, 2020), dotyczące twórczych synergii, które prognostycznie mogą wyłonić się z „wzajemnych relacji i współpracy autystycznych i nieautystycznych ciało-umysłów” (Walker 2021, s. 8).

Neuroróżnorodność, w przekonaniu Andrew Fentona i Tim Krahn, staje się współcześnie dwukierunkowym ruchem oporu osób z rozpoznaniem neurologicznym zaburzenia rozwojowego. Obejmuje dążenie do neurorówności w odniesieniu do aktualnej nozologii, która „patologizuje wszystkie fenotypy związane z zaburzeniami neurologicznymi i neurorozwojowymi” oraz dotyczącymi nieumyślnego modelowania społecznej hierarchii, w obszarze której „interesy lub potrzeby jednostek są uszeregowane w stosunku do tego, co uważa się za prawidłowo funkcjonujące zdolności poznawcze więzi” (Fenton, Krahn 2007, s. 1).

W tym miejscu zasadnym jest odniesienie się do identyfikacji osób z autystycznego spektrum do kategorii „nieneurotypowości”, którą proponuje Ryszarda Cierzniewska, używając sformułowania: „studenci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera” (2021, s. 121). Taka nazwa identyfikuje z klasyfikacją medyczną, jednakże używając jej, należy wyraźnie dookreślić, do jakiej klasyfikacji się autorka odwołuje. Przyjmując za punkt odniesienia obecnie obowiązującą klasyfikację ICD-11 (International Classification of Diseases, od 1 stycznia 2022 roku z pięcioletnim etapem wdrożenia w Polsce), należy wskazać, że używana dotychczas (z klasyfikacji ICD-10) diagnoza nozologiczna (kliniczna, medyczna) – zespół Aspergera – została niejako „wchłonięta” do Spektrum Zaburzeń Autystycznych w ICD-11 (ASD – Autism Spectrum Disorder). Zastosowane przez badaczkę sformułowanie – osoby z autyzmem wysokofunkcjonującym (HFA, High Functioning Autism) – może określać stopień funkcjonowania osoby w autystycznym spektrum, ale jest to kategoria zaliczana do płynnej funkcjonalności w jej indywidualnym

wymiarze. Autorka używa również sformułowania: „studenci nieneuronormalni” (Cierzniewska 2021, s. 125), w moim przekonaniu jako zamiennik neuro-różnorodności. Jednakże oba określenia znajdują się na dwóch przeciwstawnych biegunach znaczeniowych. Neuroróżnorodność nie jest schematyczno-stereotypizująca, natomiast „nieneuronormalność” odnosi się do kategorii „bycia poza normą”, przyjętą i uznaną przez dominujący świat „osób normatywnych”, „typowych”, określanych przez społeczność autystyczną jako neurotypowe (NT).

Jako osoba wpisana w nurt samorzeczników ze spektrum autyzmu chciałabym szczególnie podkreślić, że wiele osób ze świata nauki pisze o osobach z ASD, a tak mało filtruje swoje wywody, koncepcje i interpretacje nadawania znaczeń przez same osoby z autystycznego spektrum (myśląc językiem klasyfikacji ICD-10 – zespół Aspergera) w myśl zasady – „nic o nas, bez nas”. I tak tworzą się przemieszania myśli, pojęć i znaczeń w dominacji deklaracyjnych postulatów. A rzeczywistość jest taka, że osoby z autystycznego spektrum są często „utrącane” również na etapie edukacji wyższej. Ryszarda Cierzniewska i Dorota Podgórska-Jachnik są zdania, że:

Nauczyciel akademicki, badacz pracujący w zespole z osobami neuroróżnorodnymi, tworzy wprawdzie świat znaczeń osobistych, to jednak jest on obecny w komunikacji międzyludzkiej i kreuje świat społeczny (Cierzniewska, Podgórska-Jachnik 2021, s. 38).

Nadawanie znaczenia dla „świata znaczeń osobistych” odnosi się w moim przekonaniu do procesu interioryzacji w próbie odpowiedzi na pytania: Jak ja osobiście interpretuję społeczne zjawisko autystycznego spektrum? Jakim kodem komunikacyjnym się posługuję, abym była zrozumiana przez osobę z ASD? Komunikacja międzyludzka z założenia tworzy obszar dyskusji, ale jakie indywidualne znaczenia zostaną temu nadane, zależy od faktu, w jaki nurt myślenia o człowieku osoba się wpisuje. Trafne więc są wywody Jacka J. Błeszyńskiego, który we wstępie do swojej książki pt. *Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie. Raport z badań* (2020), pisze:

Chciałbym, aby ta książka przyczyniła się do podjęcia szerokiej dyskusji nie tylko nad uświadomieniem nam, czym jest autyzm. Przede wszystkim konieczne jest dokonanie zmiany zakresu pola widzenia i odejście od przeliczania *ilości autyzmu w autyzmie* na rzecz postrzegania osoby z zaburzeniem ze spektrum autyzmu jako członka naszego społeczeństwa, mającego takie same prawa jak inni ludzie, którzy często określani są jako neurotypowi. Podjęcie dyskusji i wprowadzenie zmian są konieczne, chociaż zdają sobie sprawę, że opór społeczny, brak najnowszej wiedzy i prowadzenia badań na poziomie światowym (w tym netnografii) mogą być trudne do przezwyciężenia. Niemniej pierwszy krok został uczyniony. Poznanie osób z ZSA dzięki ich przekazowi otworzyło drogę nie tylko do dokonywania opisu ich stanów wewnętrznych, zmysłowych odczuć, budowania świadomości,

ale także do zrozumienia wizji innego odbioru świata i tworzenia na tym podłożu. Otwarcie się na ich doznania zmysłowe uświadamia, jak ich odbiór jest zwizualizowany. Jak to samo doznanie może być w różnoraki sposób odbierane i wzorcujące (Błęszyński 2020).

Sposób interpretacji autystycznego spektrum w świecie nauk społecznych i humanistycznych nadaje nowe znaczenie rozumieniu ASD. Jest to język indywidualnych narracji, w których człowiek staje się podmiotem nadającym znaczenia dla indywidualnego wymiaru autystycznego spektrum.

Istota pedagogiki towarzyszenia

Namysł pedagogiki towarzyszenia dotyczy istoty dziejącego się procesu wychowywania w autonomicznej relacyjności wychowawca–wychowanek. W wymiarze aksjologicznych wartości zawiera w sobie szacunek, delikatność i wrażliwość na drugiego człowieka – wychowanek w jego integralnym rozwoju. Sensem jest więc rozumienie istoty tworzącej się przestrzeni relacyjnej wspólnoty w procesie towarzyszenia wychowawczego. Za punkt wyjścia przyjmuję odniesienie do wyjaśnienia owego „czegoś” w pedagogice, określanego jako istota namysłu nad człowiekiem.

Istota, w pedagogice rozumiana jako „coś”, co jest zasadnicze, stanowiące sedno w zbiorze nauk o wychowaniu, wpisuje się w interpretację rozumienia rozwoju i mechanizmów wychowywania w procesie ustawicznego kształcenia człowieka. Zdaniem Krystyny Ablewicz:

Zadaniem wychowawców jest to „coś” – perspektywicznie, jako cel, rozpoznać. Wypowiadając słowo „coś” już jednak uwzględniam jakieś „jest”, nawet, jeśli tego „jest” jeszcze „nie ma”. „Nie ma”, „nie jest” – też wymusza na człowieku odpowiedź na pytanie: „czego” nie ma?, „co” nie jest? Z tego też powodu wszelkie rozumienie ludzkiego bycia, jako takiego rodzaju zrelatywizowanie bytu, że tarci on wszelką stabilność, wydaje się iluzorycznym. Pedagogom zaś wypada je o tyle, jako postawę radykalną odrzucić, że unicestwia ona fenomen, którym się zajmujemy, mianowicie: możliwość wychowywania człowieka, jako zdarzenia procesualnego, poddającego się co prawda temporalnej dynamice ludzkiej refleksji oraz działania, ale który jednak dokonuje się w oparciu o jakieś osobowe „centrum dowodzenia”, instynktownie zmierzające do wypracowania własnego „Ja” (Ablewicz 2021, s. 80)⁹.

Etymologia pojęcia pedagogika wskazuje na dwuczłonowość, jako z gr. *país* – dziecko i *agōgós* – przewodnik, co tworzy *paidagōgikē* – świadomą działalność

9 Zob. <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/357/martinusa-j-langevelda-koncepcja-pedagogiki-jako-systematycznej-wiedzy-o-sytuacjiwychowawczej/article.pdf>.

wychowawczą. Takie tłumaczenie wskazuje na fakt, iż przedmiotem i podmiotem badań pedagogiki jest byt, osoba, wychowanek rozumiany jako dążący do dojrzałości w dorastaniu przy współtowarzyszeniu drugiego bytu, jakim jest wychowawca – przewodnik w procesie uwarunkowanym kategorialnie: społecznie, kulturowo, duchowo. Jako dyscyplina naukowa pedagogika wyodrębniła się z filozofii w XIX wieku. W jej obszar zainteresowań wpisany jest proces wychowywania w przestrzeni dialogu i spotkania relacyjnego (Chudy 2021, s. 70)¹⁰.

Proces, wywodzący się od łac. słowa *procedere*, oznacza „postępowanie naprzód”, co zdaniem Jana Zimnego, „jest pewnym ciągiem działań bądź zmian, które są uporządkowane i wynikają jedne z drugich. Proces ma wyraźnie nakreślony kierunek postępowania, pewną strukturę i określone właściwości” (s. 104). Według Martinusa J. Langevelda (1971), rozwój ludzkości jest warunkowany procesem wychowania, które ma polegać na wspomaganiu samodzielności i odpowiedzialności dorastającego człowieka, w którym celem jest dojrzałość wychowanka. Niemiecki pedagog uważał, że pedagogika jest nauką duchową, argumentując tezę, że sytuacje wychowawcze wyrastają z ludzkich intencji, dlatego też wychowanek nie można pozostawić własnemu naturalnemu rozwojowi, ale konieczne jest rozumienie jego bytu, którego z samej przyrody wyprowadzić nie można.

Pedagogika jest również nauką normatywną, teoretyczną i praktyczną (analiza sytuacji wychowawczej, poznawanie wychowanka odmiennego neurorozwojowo, jego potencjału, możliwości i ograniczeń). Spotyka się z wieloma perspektywami rozumienia przez teoretyków. Stanisław Palka (2004) i Stefan Kunowski dostrzegają w niej metateorię. Natomiast Zbigniew Kwieciński traktuje ją jako analizę epistemologicznych kontekstów wychowania i edukacji. Rozważanie filozoficzne wprowadza Mieczysław Nowak, który jest przekonany, że namysł filozoficzny jest bazą dla rozważań nad problematycznymi sytuacjami wychowawczymi. Odniesienie do kontekstów antropologiczno-filozoficznych jest o tyle zasadne, że dziejący się proces wychowania ku samodzielności, odpowiedzialności wychowanka zachodzi w konkretnym środowisku wychowawczym, w którym on funkcjonuje razem z towarzyszącym mu wychowawcą. Wychowanek modeluje wzorce tego środowiska, niejako przejmując (myśląc filozoficznie) sposób interpretacji istnienia człowieka. Można wysnuć przypuszczenie, że przyjęty model antropologiczny wrasta w strukturę poznawczą wychowanka na tyle głęboko, że determinuje jego postawę, zachowania i podejmowane decyzje. Zaczepnięty ze środowiska najbliższego dla wychowanka obraz człowieka będzie mu towarzyszył przez całe życie. Przyjęta filozofia człowieka stanie się punktem odniesienia do rozumienia siebie jako ontologicznego bytu we wszechświecie. Takiego rozumienia nie można odmawiać osobom odmiennym neurorozwojowo. Błędnym wydaje się przyjmowanie wyjaśnienia o ich ograniczoności w zakresie pojmowania samego siebie, co niesłusznie znajduje interpretację w potocznym rozumieniu teorii umysłu osób ze spektrum

10 Zob. http://dlibra.kul.pl/Content/32440/37816__Chudy--Wojciech---I_0000.

autyzmu. Władysław Stróżewski jest zdania, że „niedoskonałość jest racją istnienia pedagogiki” (Stróżewski 1987, s. 103). Odmiennosc w doświadczaniu otaczającej rzeczywistości staje się polem namysłu nad osobą wychowanką w jego ograniczoności wynikającej z niedoskonałości. Powyższe jednak nie czyni wychowanką niepełnosprawnym bytowo (Chudy 2006, s. 68).

Kontekst towarzyszenia wychowankowi w rozwoju wnosi Mieczysław Sawicki (1996), który wywodzi przekonanie o jego pomocowym aspekcie w procesie otwierania się wychowanką na to, co jest w nim samym. Odkrywanie własnego wnętrza w życzliwości relacyjnej ukazuje moralną wartość czynu wychowawcy. Stworzenie bezpiecznego klimatu współtowarzyszenia wychowankowi skutkuje chęcią wzajemnego przebywania. Zjawisko wychowania ma miejsce podczas wzajemnych życzliwych, nastawionych ku sobie relacji, jakoby bez wychowania, w poczuciu ciężkiego obowiązku. Powoływany autor jest przekonany, że aktywne towarzyszenie wychowankowi, w trakcie którego wychowawca uświadamia, proponuje, odnosi się do doświadczanych przeżyć, pozwala wychowankowi na przyjmowanie perspektywy życia zgodnego z samym sobą, z asymilowanymi wartościami w poczuciu godności. Wojciech Chudy pisze:

Godność osobowa to głęboka własność ontyczna (strukturalna), czyli związana z samym aktem zaistnienia bytu, nadbudowana na cechach definicyjnych osoby ludzkiej i przenikająca wszystkie wymiary bytu i działania człowieka (...) Zarówno nauczyciel, jak i uczeń, są po równo wyposażeni w te cechy osobowe, a zwłaszcza w wartość godności (Chudy 2006, s. 57–58).

Stanowi ona, zdaniem powoływanego autora, wartość niezbywalną i niezmienną w perspektywie ontycznej, ponieważ wiąże się z samym zaistnieniem ludzkim (Chudy 2006, s. 59). Nawoływanie ku wartościom uniwersalnym w poszanowaniu i godności osoby wychowanką i wychowującego jest obecne również w myśleniu o pedagogice Włodzimierza Prokopiuka (1998), który jest przekonany, że to właśnie one wyznaczają kierunek pragnień, dążeń i działań ludzkich nakierowanych ku podmiotowości człowieka i odkrywaniu własnej tożsamości.

Podmiotowość człowieka jest obecna w wymiarze moralnym i aksjologicznym akceptacji osoby w jej wyjątkowej, indywidualnej odmiennosci bez przyjmowania kryteriów i warunków, w przestrzeni autonomii i wolności osobistej, co stanowi o istocie pedagogiki towarzyszenia. Korzysta ona z hermeneutycznej perspektywy opisu rzeczywistości pedagogicznej, która wchodzi w żywą przestrzeń dziejących się i doświadczanych zdarzeń. Wyrasta z założeń filozoficznych – personalizmu i antropologii chrześcijańskiej. Podmiotem jej inspiracji jest człowiek w procesie wychowania. Odwołuje się do wielorakich uwarunkowań sytuacyjnych, woliowych, rzeczywistości religijnych, odnosząc się do duchowych wymiarów doświadczania codzienności i nadawania jej znaczeń ważnych dla wychowanką. Wpisana jest m.in. w duchowość ignacjańską. Zdaniem Zbigniewa Marka:

To z kolei pociąga za sobą dalsze konsekwencje pedagogiczne. Chodzi tu o odwoływanie się w życiu do wartości i ideałów, jakie wyrastają z (...) (chrześcijaństwa) (Marek 2017, s. 290).

Towarzystwo wychowawcze w procesie dążenia do odpowiedzialności za podejmowane decyzje jest obecne w kategorii: to jest moja decyzja, postawiono przede mną wybory, ale to ja dokonałem wyboru. Wychowawca – pedagog – towarzysz dostosowuje się do rytmu marszu wychowanka, idzie obok, a dołączenie do drogi towarzyszenia nie jest przypadkowe. Stanowi decyzję na przemyślane bycie obok wychowanka, który jest w procesie ku dojrzałości i dorosłości w podejmowaniu samodzielnych decyzji. Zbigniew Marek jest zdania, że:

W procesie tym promowane są charakterystyczne dla pedagoga cechy otwartości i życzliwości wobec wychowanka. Właściwość ta ma uświadamiać wychowawcy, że do osiągnięcia wyznaczonych celów zmierza wspólnie z wychowankiem. Obaj dążą do tego samego celu, a jest nim wzrost – rozwój człowieka. Można w tym miejscu dopowiedzieć, że wychowawca nieco wyprzedza wychowanka w kroczeniu do wyznaczonego życiowego celu. Dzieje się tak dlatego, że wychowawca posiada więcej życiowych doświadczeń, którymi dzieli się z wychowankiem (Marek 2017, s. 286–287).

W przekonaniu M. Nowaka takiego rodzaju towarzyszenie, pozwoli na rozumienie wychowania jako „(...) przygotowanie człowieka do dojrzałego przeżywania rozterek i konfliktów rodzących się w obcowaniu ze światem wartości tak, aby doświadczane kryzysy mogły stanowić motyw przemian podejmowanych przez jednostkę. Tego typu trudności mogą pojawiać się na każdym etapie rozwoju człowieka. (...) nabyta umiejętność ich pokonywania (m.in. właśnie dzięki różnorodnym oddziaływaniom wychowawczym) ułatwi w przyszłości radzenie sobie z nowymi konfliktami, złagodzi przeżywany w związku z nimi dyskomfort emocjonalny” (Nowak 1996, s. 232). Natomiast Wojciech Chudy w proces wychowania wpisuje dialog rozumiejący potrzeby i możliwości wychowanka. Autor formułuje myśl, że:

Wychowanie oznacza dialog. Relacja wychowawcza jest relacją społeczną. Człowiek w procesie wychowawczym – zarówno wychowawca, jak i wychowanek – podlega prawidłowości komunikacyjnej: wchodzi w dialog międzyosobowy: z drugim człowiekiem, ze sobą (...) Dlatego wychowanie dziecka i człowieka w ogóle (wychowuje się na przestrzeni całego życia!) winno się opierać nie tyle na informowaniu lub formowaniu drugiej osoby, ile na pokazywaniu, naprowadzaniu i unaocznianiu wychowankowi godności osobowej. Na tym w istocie polega wychowanie; tylko tak możemy wychować mądrego człowieka (Chudy 2006, s. 67).

Pedagogika towarzyszenia wnosi kontekst rozumienia wychowania w dwóch wymiarach, w dualizmie antropologicznym i teologicznym, nie materialnym, duchowym, łącząc obie interpretacje świata. Ma ona charakter normatywno-teoretyczny. Jest nastawiona na dokonujące się akty działania, w których istotę stanowi dążenie ku integralnemu rozwojowi osoby wychowanka. Obejmuje proces wspierania osoby wychowanka w jego dążeniu ku procesom samo...dzielności, ...decyzji, ...stanowieniu o sobie w duchu poszanowania jego autonomii, wolności i godności. Odkrywanie sensu życia w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: Dlaczego właśnie tak, a nie inaczej? Po co? – stanowi proces samodzielnego dochodzenia wychowanka do aktu decyzyjnego w pełni świadomego, w którym wychowawca jako towarzysz pokazuje, ale nie narzuca swojego sposobu interpretacji świata.

Obecność dwóch nurtów w pedagogice towarzyszenia: antropologicznego i filozoficzno-pedagogicznego stanowi łączenie rozumienia struktury człowieka w jego empirycznym pojmowaniu oraz w odniesieniu do religijności i personalizmu chrześcijańskiego. Dualizm poznawczy w interpretacji perspektywy patrzenia na człowieka dokonuje się więc w wymiarze naturalnym zmysłowo-rozumowym (empirycznym) oraz duchowym, wykraczającym poza naturalne (nadnaturalnym). Obie rzeczywistości poznawcze nie wykluczają się wzajemnie, nie stoją w sprzeczności, ich walorem jest przenikanie się i wzajemne uzupełnianie. Antropologiczny kontekst stanowi człowiek, wyjaśniany i rozumiany jako podmiot swego istnienia i działania w wolnym akcie poznawczym.

Świadomość relacyjna wychowawca–wychowanek a godność osobowa

W przestrzeń pedagogiczną towarzyszenia wychowawczego jest wpisana relacja osobowa: wychowawca–wychowanek. Zdaniem Wojciecha Chudego:

W żadnym razie nie jest to relacja przewagi bądź podporządkowania. Nie stanowi jej też prosta wymiana informacji albo relacja oparta na ich przyswojeniu (uczeń) i egzekucji (nauczyciel). Stosunki międzyludzkie w szkole rozumianej jako wspólnota osób są formowane przez zasadę normy personalistycznej. Pedagogicznym znaczeniem tej normy jest wartość wzajemnego stawiania się jako osób. Dotyczy to wszystkich, którzy wchodzą w obręb relacji pedagogicznych (Chudy 2006, s. 68–69).

Zaistnienie procesu relacji jest ściśle związane ze świadomością ważności jego roli w procesie wychowawczym. Brytyjski psycholog religii i duchowości, David Hay (1994), wrodzoną zdolność psychiczną nazwał świadomością relacyjną. Pozwala ona doświadczać stanów duchowych i religijnych. Zdaniem badacza, pojawia się ona w rozwoju człowieka, zanim jako dziecko zostanie poddany procesowi świadomej socjalizacji i religijnej inkulturacji. Jest formą świadomości, którą zawsze należy rozpatrywać w stosunku do kogoś w obszarze czegoś (przeżycia, doznania).

David Hay wyróżnił w niej cztery wymiary: dziecko – świadomość Boga, dziecko – świadomość innych, dziecko – świadomość otaczającego je świata oraz dziecko – świadomość siebie. Świadomość relacyjną można więc zdefiniować jako stopniowe zmniejszanie się psychologicznego dystansu pomiędzy Ja a wielorakimi aspektami doświadczanej rzeczywistości poznawczo-społecznej. Rozumiana jako zdolność nawiązywania relacji świadomość umożliwia rozwój duchowy i doświadczanie przeżyć religijnych, stanowiąc biologicznie zaprogramowany system wzajemnej integracji jednostki ze światem.

Człowiek, będąc z natury istotą społeczną, dąży do relacyjności. Jakość takiej relacji zależy od poczucia własnej autonomii, wewnętrznej wolności i potrzeby emocjonalnego związku z innymi. W obszarze wychowanek–wychowawca jest ona oparta na wspólnie wynegocjowanych zasadach i przyjętych normach. Nie uleganie w tym względzie stereotypom czy też wiedzy potocznej pozwoli na inicjowanie kontaktu relacyjnego wychowawcy z osobą sprawną odmiennie, mając na uwadze m.in. uczniów ze spektrum autyzmu. Nieprawdziwy wydaje się argument, że takie osoby czują się dobrze w swoim świecie przedmiotów, który jest mniej skomplikowany w interpretacji. Jest to kwestia indywidualnej potrzeby i świadomości swoich potrzeb. Uleganie generalizacjom postrzegania takiej osoby jakby „przez szybę” nie wpisuje się w kontekst rozumiejący pedagogiki towarzyszenia. Otwartość i wrażliwość wychowawcy na punkt widzenia i potrzebę wychowanka będzie stanowiło motywator ku wychodzeniu naprzeciw w budowaniu wzajemnej, konstruktywnej i humanizującej relacji osobowej.

Budowanie świadomości wychowującego w zakresie dostrzegania współistnienia dwóch bytów – człowieka i Boga, rozumianych w kategoriach osobności, odrębności, odmienności i różnorodności staje się kontekstem interpretacyjnym wzajemności współbycia w procesie budowania świadomych relacji. Paradygmat personalizmu chrześcijańskiego wnosi dopowiedzenie – człowiek pochodzi od Wyższej Istoty. Jest wolny i w codziennie doświadczanej rzeczywistości dokonuje wyboru swojej drogi. Ten wybór jest warunkowany racjami, rozumianymi jako szukanie uzasadnienia dla motywów przejawianych zachowań, postaw i asymlowanych wartości.

Pedagogika towarzyszenia wpisana jest w proces jednoczenia się z duchowością, respektowania zasad życia moralnego, wyrastających z poznania ponadnaturalnego. Uczy wychodzenia poza ograniczoność, wnosząc refleksję osobistej narracji: Kim jestem? Po co żyję? Obejmuje sferę duchowości człowieka w rozumieniu świadomości aktu stworzenia. W taką perspektywę wpisana jest godność istoty ludzkiej, osoby wychowanka i wychowującego. Doświadczane poczucie istnienia w indywidualnej odmienności stwarza kontekst rozwoju ku człowieczeństwu. Pomimo różnorodności natury człowieka i swoistym podobieństwie empirycznym, istnieje wymiar różnicowania, nie dążenia do ujednoczenia, lecz rozumienia wielości perspektyw interpretacji człowieka. Zbigniew Marek wyjaśnia:

Stopniowo nawiązywane relacje zwracają osobę ku rzeczywistości niematerialnej, duchowej, która daje jej poczucie swoistego uczestnictwa, obecności i zaangażowania w sprawy drugiej osoby. Owo uczestnictwo i zaangażowanie bywa nazywane obecnością, która wyraża istotę relacji międzyosobowych (Marek 2017, s. 162).

W proces towarzyszenia w rozwoju wychowanka odmiennego neurorozwojowo wpisane jest doświadczanie wzajemności relacji, przejawianie rozumienia odmienności i wynikających z niej możliwości, trudności i dokonywanych wyborów przez wychowanka. Nie można mu tego odmawiać tylko dlatego, że jest mniej sprawny w „czymś”, odmienny neurorozwojowo, sprawny inaczej. Są one symetryczne, obejmują rolę wychowawcy – być obok wychowanka oraz to, co jest budowane przez wychowanka, jego poczucie wartości i godności w posiadanej indywidualnej autonomii.

Wychowawca, jako kreator i uczestnik doświadczanej rzeczywistości przez wychowanka, ma istotne zadania – stwarzanie warunków do zaistnienia wzajemnej relacyjności i udział w procesie kształtowania się autonomii wychowanka. Słusznym jest więc rozumienie zdolności nawiązywania osobowych relacji oraz umiejętności harmonijnego życia z całym otoczeniem w kategorii kompetencji społecznych (Marek 2017). Można by dodać, iż ich wynikiem są samodzielne zdolności wychowanka, które pozwolą na wykorzystanie w sposób świadomy i planowy posiadanych umiejętności w procesach dziejących się w rzeczywistości ucznia. Koniecznością jest uwzględnienie systemu wartości, który został zinternalizowany i uznany jako własny drogowskaz moralno-etyczny w rozumieniu sytuacji dziejących się społecznie. Z uwagi na wielowątkowość sytuacyjną, nieprzewidywalność, zmienność, trudnością jest dla osób o odmiennym stylu poznawczym rozumienie wszystkich dziejących się aktów społecznych. Wynika stąd potrzeba rozumienia, że ktoś będący obok nas w procesie towarzyszenia inaczej odbiera rzeczywistość społeczną i odmiennie dokonuje jej interpretacji.

W proces świadomej relacyjności w obszarze wzajemnej obecności wpisana jest osobowa godność uczestników spotkania. Rozumiana jako wewnętrzna wartość absolutnie nienaruszalna, nierozzerwalnie związana z szacunkiem do siebie i innych osób. Jej fundament stanowi uniwersalne pierwotne prawo wynikające z istnienia człowieka jako bytu. Janusz Mariański pisze:

Godność osobowa w sensie ontologicznym przysługuje każdemu człowiekowi (człowieczeństwo własne i innych), jest niezbywalna, nieutralna, niestopniowalna i absolutna. Ma swoją podstawę w ontycznej strukturze człowieka, dlatego jest niezależna od kontekstu historycznego i społecznego. Posiada ją zatem każdy człowiek, niezależnie od przynależności do danego narodu, klasy, rasy, religii, wykształcenia i zawodu. (...) Godność osoby ludzkiej nie jest stopniowalna, podobnie jak i sama osoba (Mariański 2019, s. 50).

Człowiek od momentu poczęcia otrzymuje swoją indywidualną godność.

5. Integralny rozwój osoby wychowanka w wymiarze duchowym pedagogiki towarzyszenia

Obecność wymiaru duchowego przejawia się w stwarzaniu możliwości do rozwoju wychowanka, poszanowaniu jego indywidualnych wyborów, kreowania własnego obrazu, odmienności w interpretacji doświadczanych stanów duchowych, społeczno-emocjonalnych i poznawczych. Obejmuje ono wsparcie w podejmowanych próbach namysłu nad sensem dziejących się zdarzeń, codziennych sytuacji wraz z pokazaniem horyzontu nowych perspektyw. Ale, czy człowiek – uczeń-wychowanek zechce skorzystać z takich możliwości? Decydem staje się wyłącznie jego wola. Postawa przyjmowania i asymilowania wartości duchowych jako indywidualnej własności nabiera więc wymiaru transcendentalnego, wychodzenia poza swoją ograniczoność.

W podmiotowość wychowanka jako autonomicznej osoby wpisana jest godność naturalna, obecna w zdolności do myślenia, bycia wolnym, świadomości. Zbigniew Marek jest zdania, że:

Walor ten szczególnie wyraźnie promują w pedagogii ignacjańskiej: *cura personalis* oraz *magis*, po to, by podkreślać, że człowiek jest istotą wolną, zdolną do podejmowania samodzielnych i odpowiedzialnych decyzji wykraczających poza niego samego. Są to cechy, które wpisują towarzyszenie w myśl pedagogiki transcendentnej. Dzięki niej możliwe jest poszerzenie określania godności człowieka – wyrażanej w kategoriach naturalnej zdolności do poznania, kochania, korzystania z wolności, czy też stawania się podmiotem praw i obowiązków (Marek 2017, s. 290).

Zdaniem Alfonsa Nosola, teoria poznania religijnego stanowi jedną z najciekawszych koncepcji. Autor wyjaśnia, że:

Momentem dziś szczególnie zachęcającym jest zgodny ze współczesną mentalnością, wyraźny personalistyczny i egzystencjalny charakter poznania religijnego. Koncepcja ta nie jest bynajmniej pozbawiona swej wewnętrznej problematyki, jest bowiem faktycznie trudna do określenia z punktu widzenia teoriopoznawczego i metodologicznego. Dlatego też może budzić wiele słusznych zastrzeżeń. Niemniej jednak nie można jej apriorycznie dyskwalifikować jako wyrazu irracjonalizmu (Nossol 1971, s. 53).

Autor wywodzi przekonanie, że podstawowym elementem tak rozumianej koncepcji jest podmiotowa bezpośredniość poznania na drodze „swoistej intuicji lub raczej doświadczenia religijnego o charakterze receptywnym” (1971, s. 54). Drugą

właściwością poznania religijnego jest jego uwarunkowanie etyczne, rozumiane jako moralne nastawienie. Natomiast trzecia właściwość, zdaniem Alfonsa Nossala jest to „wciąż wyraźnie dochodzący do głosu charakter personalistyczny” (1971, s. 55). Poznanie religijne, w rozumieniu Zbigniewa Marka, tworzy nową rzeczywistość, która istnieje i kolejne, poza empiryczne horyzonty poznania sensu życia. Autor pisze:

Mówiąc o poznaniu religijnym, należy mieć na uwadze to, że nie odnosi się ono do całości ludzkiego poznania, a jedynie do tej rzeczywistości, która odwołuje się do fundamentalnych pytań o jego egzystencję, której on nie jest w stanie poznać przy pomocy swego intelektu (Marek 2027, s. 291).

Rzeczywistość doświadczana i interpretowana za pomocą poznania duchowego jako refleksja tworząca się z wiedzy teologicznej, obok rzeczywistości doświadczanej zmysłami i odkrywanej rozumem, niesie kontekst tworzących się nowych wyzwań i rozwiązań dla pedagogiki. Odwoływanie się do założeń antropologiczno-filozoficzno-teologicznych wchodzi w obszar hermeneutycznej perspektywy opisu rzeczywistości wychowawczej (B. Milerski). Kreowanie modelu towarzyszenia wychowawczego jest oparte o naukową refleksję nad możliwościami niesienia wsparcia w rozumieniu dziejących się, codziennych sytuacji życiowych. Istotą tego towarzyszenia jest świadectwo drugiego człowieka (wychowawcy), który dzieli się z wychowankiem własnymi doświadczeniami (por. Marek 2017, s. 192). Przyjęcie określonej filozofii poznania przez wychowawcę będzie determinowało jego sposób interpretowania świata i przedstawiania jej dla wychowanka.

6. Podsumowanie

Opisywanie w takim rozumieniu rzeczywistości wychowawczej, w której dokonuje się proces poszukiwań możliwości i sposobów wspierania wychowanka w jego rozwoju i osiągnięciu dorosłości, staje się korelacją łączącą światy o wielu wymiarach. Wychowywanie, w którym obecna jest taka dualistyczna świadomość, skutkuje uznawaniem wartości aksjologicznych. W tak interpretowany proces rozwoju wychowanka wpisana jest godność osobowa oraz wolność do bycia podmiotem, a nie przedmiotem w kategorii „braku”. Doświadczanie obecności wymiaru duchowego w życiu wychowującego i wychowanka będzie miało znaczący wpływ w procesie zmierzania do dorosłości, wyzwalając nowe motywy i uzasadnienia dla postaw, norm i wartości w osobistej, indywidualnej narracji człowieka – wychowanka – ucznia odmiennego neurorozwojowo. Wpisanie w paradygmat neuroróżnorodności osób neuroodmiennych w towarzyszeniu pedagogicznym będzie skutkowało zamianą paradygmatu deklaratywności na działaniowy w obszarze rozumienia i posługiwania się językiem niestygmatyzującym. Istotną rolę w tym zakresie odgrywa kontekst społeczno-kulturowo-filozoficzny, w którym język odmienności

neurorozwojowej nie jest postrzegany medykalizacyjnie jako zaburzenie, niepełnosprawność czy też choroba.

Bibliografia

- Ablewicz K. *Martiniusa J. Langevelda koncepcja pedagogiki jako systematycznej wiedzy o sytuacji wychowawczej*. Dostępny na: <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/357/martiniusa-j-langevelda-koncepcja-pedagogiki-jako-systematycznej-wiedzy-o-sytuacji-wychowawczej/article.pdf> (dostęp 11.09.2021).
- Baron-Cohen S. (2021). *Poszukiwacze wzorów. Autyzm a ludzka wynalazczość*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Blum H. (1997). Dostępny na: http://web.mit.edu/m-i-t/articles/index_blume.html (dostęp 15.02.2022).
- Blume H. (1998). *Neurodiversity: On the neurological underpinnings of Geekdom*. W: „The Atlantic”, September.
- Błęszyński J.J. (2020). *Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie. Raport z badań*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Chudy W. (2006). *Istota pedagogiki towarzyszenia*. Dostępny na: http://dlibra.kul.pl/Content/32440/37816__Chudy--Wojciech---I_0000 (dostęp 11.09.2021).
- Cierzniewska R. (2021). *Neuroróżnorodność studentów w uczelni wyższej w dyskursie kompensacyjno-terapeutycznym i dyskursie otwierania potencjału, cz. I*. W: „Horyzonty Wychowania”. T. 20, nr 56, s. 119–132.
- Cierzniewska R., Podgórska-Jachnik D. (2021). *Kategorie otwierające na neuroróżnorodność studentów. Pedagogiczne studium kontekstów edukacyjnych*. W: „Studia Paedagogica Ignatiana”, nr 5 (nr specjalny), s. 15–38.
- Disability Discourse*. (1999). Corker M. (red.), tłum. wł. A.B. „Spectrum Suite Celebrating Neurodiversity Through Education”, 1st February, s. 64. Dostępny na: <http://www.myspectrumsuite.com/meet-judy-singer> (dostęp 17.02.2022).
- Fenton A., Krahn T. (2007). *Autism, neurodiversity and equality beyond the “Normal”*. „Journal of Ethics in Mental Health”, nr 2 (2), s. 1–6.
- Folkierska A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hay D. (1994). *The biology of God: what is the current status of Hardy’s hypothesis?* „The International Journal for the Psychology of Religion”, nr 4 (1), s. 1–23.
- Hohmann M. (1971). *Die Pädagogik M.J. Langevelds. Untersuchungen zu seinem Wissenschaftsverständnis*. Koblenz, Deutschland: F. Kamp.
- Manning E. (2013). *Always more than one: individuation’s dance*. Durham, USA–London, United Kingdom: Duke University Press.
- Marek Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa pedagogiki ignacjańskiej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Marek Z., Walulik A. (2019). *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

- Klar E. (2020). *The a collective*. Dostępny na: <https://www.esteerelation.com/what-do-we-do> (dostęp 16.02.2022).
- Klar E., Wolfond A. (2018). *Relationships: An artistic project that intra-acts collaboration with autistic experience*. Dostępny na: <http://inflexions.org/diversityindiversity/relationships.html> (dostęp 16.02.2022).
- Konopczyński M. (1996). *Twórcza resocjalizacja: wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Mariański J. (2019). *Godność ludzka jako wartość i sposoby jej uzasadniania w opinii młodzieży*. „Artykuły, Zeszyty Naukowe KUL”, 62, nr 4 (248).
- Nossol A. (1971). *Religijne poznanie Boga w świetle nauki Kościoła*. „Collectanea Theologica”, nr 41/1, s. 53–69.
- Nowak M. (1996). *Wartości w procesie dojrzewania osobowego*. W: *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921-1996*. Paławska K. (red.). Kraków: Wydawnictwo Towarzystwa Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych* (2004). Palka S. (red.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Prokopiuk W. (1998). *Samokształcenie nauczycieli w kontekście humanistycznego paradygmatu rozwoju Człowieka*. Białystok: Wydawnictwo 69.
- Sawicki M. (1996). *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Semper”.
- Savarese R.J. (2018). *See It Feelingly: Classic Novels, Autistic Readers, and the Schooling of a No-Good English Professor*. Durham, USA–London, United Kingdom: Duke University Press.
- Singer J. (2016). *NeuroDiversity: the birth of an idea*. Dostępny na: <https://NeuroDiversity-Birth-Idea-Judy-Singer-ebook/dp/> (dostęp 15.02.2022).
- Silberman S. (2021). *Autyzm. Historia geniuszu natury i różnorodności neurologicznej*. Białystok: Wydawnictwo KobiECE.
- Słownik języka polskiego PWN*. Dostępny na: <https://sjp.pwn.pl/sjp/pluralizm> (dostęp 15.02.2022).
- Spectrum suite celebrating neurodiversity through education*. Dostępny na: <http://www.myspectrumsuite.com/meet-judy-singer> (dostęp 17.02.2022).
- Stróżewski W. (1987). *O stawaniu się człowiekiem*. „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Pedagogiczne”, z. 6.
- Walker N. (2021). *Toward a neuroqueer future: an interview with Nick Walker*. Dostępny na: <https://neuroqueer.com/wp-content/uploads/2021/07/Walker-2021-Towards-a-neuroqueer-future.pdf> (dostęp 15.02.2022).
- Zalewski D. (2013). *O wychowaniu dzieci. Wychowanie katolickie w praktyce i teorii*. Dostępny na: <https://www.edukacja-klasyczna.pl/o-wychowaniu-dzieci-czyli-edukacja-katolicka-w-praktyce-i-teorii> (dostęp 11.09.2021).
- Zimny J. *Założenia pedagogiki katolickiej jako nowa forma propozycji edukacyjnej*. Dostępny na: <https://www.pedkat.pl> (dostęp 11.09.2021).

**PERSON – EDUCATION – A STUDENT OF DIFFERENT
NEURAL DEVELOPMENTS IN THE AREA OF PEDAGOGICAL
ACCOMPANIMENT**

Abstract: The article focuses on explaining the essence of the pedagogical accompaniment in the educational process in the autonomous space of relational awareness, educator – pupil. It deals with the subject of understanding the spiritual dimension and its influence on the shaping of the process towards independence, self-determination of the pupil, in which the personal dignity of the human being is inscribed. The presence of two interpretations – anthropological and spiritual, enriches the understanding of the human being also in relation to the Transcendent – God. It discusses the issue of a crucial relationship between personalism and religious upbringing, which influences the shaping of the pupil's moral and ethical attitudes. It is a call to educate in a spirit that understands people who can act differently, without evaluating and giving stereotypical patterns of their perception. Incorporating the neurodiversity perspective in the world of neurodiversity introduces the context of otherwise proficient human understanding not in the area of medicalization but in the area of socio-cultural-philosophical nature.

Keywords: pedagogical accompaniment; religious cognition; pupil with different neurodevelopmental characteristics (ASD), relational awareness, personal dignity, Ignatian spirituality, pathology paradigm, the concept of neurodiversity.