



Pedagogika emancypacyjna a pedagogika specjalna – kluczowe kategorie w emancypacyjnym dyskursie niepełnosprawności

ABSTRACT: Dorota Podgórska-Jachnik, *Pedagogika emancypacyjna a pedagogika specjalna – kluczowe kategorie w emancypacyjnym dyskursie niepełnosprawności* [Emancipatory pedagogy and special education – the key categories in emancipatory discourse of disability]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 10, Poznań 2015. Pp. 15–32. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

Interest of special education in the issue of emancipation emerges from an oppression, often experienced by people with disabilities. Emancipation is usually understood as liberation from all kinds of dependence, oppression or fear, as the attainment of self-reliance and independence. This justifies the importance of stimulating the activity of emancipation by special educators. The issue, however, is a way of shaping emancipation competences. Although the emancipatory paradigm has not yet been fully utilized within this sub-discipline, it seems to be an inspiring research perspective. The article presents the key issues, discourses and concepts associated with the paradigm of emancipation in special education.

KEY WORDS: education, emancipation, special education, disability

Pedagogika specjalna na przełomie XX i XXI w. przeszła szereg przeobrażeń związanych zarówno z nowym spojrzeniem na niepełnosprawność i teoretyczną refleksją nad usytuowaniem pedagogiki

specjalnej jako subdyscypliny wyrosłej wokół tego kluczowego pojęcia w systemie nauk społecznych i humanistycznych¹, jak i z nowych rozwiązań praktycznych we współczesnych systemach oświatowych, przyjmujących postać edukacji integracyjnej i włączającej. Zmieniło się podejście do niepełnosprawności, jej miejsce w społeczeństwie, zmieniła się także samoświadomość wielu osób z niepełnosprawnością, poziom ich życiowych aspiracji oraz zaangażowanie na rzecz lepszej, własnej przyszłości. Współczesność, choć nie jest wolna od różnego rodzaju zagrożeń i ryzyka², stworzyła nowe możliwości rozwojowe i nowe przestrzenie partycypacji społecznej, które w większym lub mniejszym stopniu wykorzystują osoby z niepełnosprawnością, pokonując bariery i osobiste ograniczenia. Wiele z tych działań ma znamiona emancypacji – grupowego lub osobistego wyzwolenia z życiowej opresji, jaką tworzy gorsze usytuowanie społeczne lub poważna zależność od innych ludzi, będąca skutkiem niepełnosprawności. Znamienne jest również, że mimo tej zależności, jakość życia osób z niepełnosprawnością nie pozostaje zawsze w prostym związku korelacyjnym ze stopniem istniejących uszkodzeń i dysfunkcji. Oczywiście rzeczą jest, że będzie ona pochodną poziomu usług medycznych i społecznych w danym społeczeństwie, ale dostrzegalny jest także znaczący wpływ podmiotowej aktywności i świadomych dążeń samorealizacyjnych samych osób niepełnosprawnych.

¹ Aktualnie pedagogika specjalna, jako subdyscyplina pedagogiki, usytuowana jest formalnie w obszarze nauk społecznych (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych Dz.U. z 2011 r. Nr 179, poz. 1065). Jednak zarówno tradycja (wcześniej uznawano pedagogikę i pedagogikę specjalną za nauki humanistyczne), jej podstawy teoretyczne, filozoficzne i aksjologiczne, jak i podejmowana problematyka badawcza, wskazują na liczne związki i osadzenie teoretyczne w humanistyce. Niezależnie od formalnego przyporządkowania należy zatem traktować pedagogikę i pedagogikę specjalną tak jako nauki społeczne, jak i humanistyczne.

² U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2004; A. Krause, *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

Emancypacja (od łac. *emancipatio* – co w starożytności oznaczało wyzwolenie syna spod władzy ojcowskiej) ma obecnie wiele znaczeń, jednak w pedagogice najczęściej rozumiana jest jako uniezależnianie się, uwalnianie od różnego rodzaju zależności, ucisku, lęku, opresji, osiąganie samodzielności, oswobodzenie³. Wśród licznych definicji można wskazać również rozumienie emancypacji jako osiąganie nowych pól wolności (myślenia i działania), co wiąże się ściśle zarówno z jej logiką negatywną (emancypacja/wolność „od”), jak i pozytywną (emancypacja/wolność „do”)⁴. Maria Czerepaniak-Walczak podkreśla przy tym zawsze wyłącznie podmiotowy wymiar emancypacji – bez względu na to, czy mamy do czynienia ze zmianą dotyczącą jednostek czy grup. Zdaniem autorki emancypacja musi wiązać się z podmiotową aktywnością człowieka, osiągniętą samodzielnie świadomością krytyczną i podjęciem wysiłku zmiany, przez co emancypacji nie można delegować na inną osobę (nieprzechodniość doświadczeń i rezultatów tego procesu)⁵. Píše ona:

Emancypacja indywidualna, osobowa, nie prowadzi do wyzwolenia innych osób, nawet o podobnych właściwościach. Każda osoba, podejmująca wysiłek uwolnienia się od osobiście odczuwanych ograniczeń i sięgania po osobiście ważne wartości, czyni to w celu emancypowania siebie. Emancypacja zbiorowa prowadzi do uwalniania się całych grup doświadczających poczucia wspólnoty ze względu na doświadczaną opresję, (...) jednak (...) zbiorowe emancypowanie się nie wywołuje automatycznie emancytacji jednostkowej⁶.

Jednocześnie warto zauważyć, że zidentyfikowanie opresji to dla autorki warunek zaistnienia procesów emancyacyjnych: jeśli

³ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancyacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2006, s. 27–29, H. Zielińska-Kostyło, *Pedagogika emancyacyjna*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 368–369.

⁴ M. Czerepaniak-Walczak, op. cit., s. 16–22.

⁵ Ibidem, s. 29–31.

⁶ Ibidem, s. 32.

opresja nie istnieje – to nie ma powodów do wyzwania się. Stąd też powodem, dla którego dyskurs emancypacyjny wydaje się tak znaczący dla pedagogiki specjalnej, jest uznanie niepełnosprawności za czynnik opresyjny⁷. Z kolei opresję łączy Peter McLaren z doznawaniem cierpień, zniewolenia, dyskryminacji, z odczuwaniem ograniczeń, w tym z ograniczeniem samodzielności⁸. To doświadczenia będące często udziałem osób z niepełnosprawnością, ale również mogą być związane z płcią, wiekiem, kolorem skóry, statusem ekonomicznym, językiem, pochodzeniem etnicznym, orientacją seksualną itd. Obecnie najczęściej mówi się o emancypacji kobiet, mniejszości językowych, narodowych, seksualnych, religijnych, krajów postkolonialnych, niewolników, uciśnionych grup społecznych (teoria *underclass*⁹) itd. Co więcej, nakładanie się na siebie wyróżnionych wyżej oraz innych czynników może powodować wielokrotność dyskryminacji i wykluczenia. Jest więc powód uzasadniający znaczenie stymulowania aktywności emancypacyjnej przez pedagogów specjalnych, problemem pozostaje jednak sposób kształtowania kompetencji emancypacyjnych w warunkach podmiotowej niepełnosprawności. Pedagogika specjalna powinna więc położyć duży nacisk na poszukiwanie i rozwijanie potencjału emancypacyjnego osób z niepełnosprawnością. Jednak paradygmat emancypacyjny – lub też, jak określa to Iwona Chrzanowska – emancypacyjny subparadygmat¹⁰ – nie został jeszcze w pełni wyko-

⁷ C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa, 2008, s. 29.

⁸ P. McLaren (1999), za: M. Czerepaniak-Walczak, op. cit., s. 17.

⁹ Iwona Chrzanowska podjęła próbę zastosowania teorii *underclass* również w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością. Zob. I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

¹⁰ I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 208. Stanowisko autorki jest o tyle zasadne, iż paradygmat emancypacyjny wpisuje się w szersze rozumiany paradygmat humanistyczny. Taka hierarchiczność jest jednak istotna przy łącznym rozpatrywaniu różnych perspektyw teoretycznych, nie ma natomiast potrzeby przywoływania jej w niniejszym tekście, poświęconym wyłącznie problematyce emancypacyjnej.

rzystany w obrębie tej subdyscypliny pedagogicznej. Istotny głos dotyczący słabo zaznaczonej obecności teorii krytycznej i paradygmatu emancypacyjnego we współczesnej polskiej pedagogice specjalnej stanowi analiza dokonana przez Bogusława Śliwerskiego w monografii *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, stanowiącej w naszym kraju kluczową syntezę nurtów i teorii pedagogicznych, ukazującą bilans otwarcia XXI w. Autor, sam niebędący pedagogiem specjalnym, dokonuje obiektywnej oceny „z zewnątrz”, wskazując na niewykorzystany jeszcze potencjał nurtu krytycznego i emancypacyjnego w dalszym rozwoju subdyscypliny¹¹. Dobrze jednak, że można w ogóle mówić o pojawieniu się tej perspektywy badawczej i choć dopiero o inicjalnym, to jednak już inspirującym oddziaływaniu na środowisko polskich pedagogów specjalnych.

Pedagogikę emancypacyjną można określić jako koncepcję wspomaganego rozwoju (wychowania i samowychowania) poprzez kształtowanie świadomości krytycznej człowieka, a więc rodzaju wewnętrznie otwartej orientacji,

obejmującej szeroki wachlarz zjawisk, [opartych] na krytycznym, a nawet negatywnym stosunku do normatywnego podejścia (...) pedagogiki tradycyjnej. (...) Istotą wychowania, nauczania i teorii pedagogicznej jest wyzwolenie, które obejmuje wyzwolenie osoby, jej umysłowości, jak również związanej z nią sferą zachowań społecznych. Podstawową kwestią jest zmiana rozumienia form życia i form jego wyobrażania, co jest związane z odchodzeniem od świadomości, że są one naturalne, i dochodzeniem do świadomości, że są one uwarunkowane i zapośredniczone społecznie¹².

Tak uzyskuje się możliwości kontroli i taki jej rodzaj jest cennym zasobem osób z niepełnosprawnością. Emancypacja pozostaje więc zarówno celem, jak i środkiem do celu, a oddziaływania pedago-

¹¹ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 106–108.

¹² H. Zielińska-Kostyło, *Pedagogika emancypacyjna*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 394.

giczne ukierunkowują i pozwalają podtrzymać wybrany kierunek zadań.

Nietrudno też zauważyć, że wsparcie w pedagogice emancypacyjnej musi mieć również silnie zindywidualizowany charakter: nie tylko doświadczenie emancypacji jest nieprzekazywalne, ale i treść owych emancypacji jest dopasowana do indywidualne przeżywanym ograniczeń. Tym samym nie można więc przywołać jakichś określonych standardów emancypacji, co rozwiewa niepokój o to, czy osoby z niepełnosprawnością zdolne są do emancypacji, a jeśli tak, to w jakim zakresie i za pośrednictwem jakich działań pedagogicznych ją wyzwalać u osób w znaczącym stopniu zależnych od innych (np. w przypadku niepełnosprawności intelektualnej)¹³. Każdy człowiek jest zdolny do jakiegoś zakresu emancypacji, każdy może osiągnąć ją na swoją miarę (także osoby z niepełnosprawnością intelektualną, co wykazała w swoich badaniach Beata Cytowska¹⁴), nie każdy jednak podejmuje taki trud. Nie można w tym wypadku zapominać o kluczowym znaczeniu kompetencji komunikacyjnych (umożliwiających zrozumienie sytuacji) oraz instrumentalnych (umożliwiających dokonanie zmiany – np. innowacyjność, zdolność znajdowania alternatywnych rozwiązań, odwaga w ich stosowaniu)¹⁵. To one będą w praktyce limitować poziom osiągalnej zmiany.

Nie każdy jednak, nawet posiadając optymalny poziom wymienionych kompetencji, otrzymuje odpowiednie wsparcie wychowawcze wyzwalające krytyczne myślenie o sobie i własnej sytuacji jako zadaniu do rozwiązania w kategoriach uwolnienia. Jest to szczególnie widoczne w pedagogice specjalnej, która długo upatrywała czynników personalnego wyzwolenia z opresji niepełnosprawności w mechanizmach adaptacyjnych. Do tej pory emancy-

¹³ A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

¹⁴ B. Cytowska, *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

¹⁵ M. Czerepaniak-Walczak, op. cit., s. 134–138.

pacja bywa mylnie identyfikowana jako osiągnięcie wysokich standardów (np. edukacyjnych), upodabniającego osoby z niepełnosprawnością do osób bez niepełnosprawności. Można niestety spotkać się z publicznymi paternalistycznymi prezentacjami sukcesów edukacyjnych osób z niepełnosprawnością, opatrzonymi komentarzami w rodzaju: „Proszę, jaka to ładnie wyemancypowana osoba”. Nie przeczę, że osoby takie mogą mieć swoje emancypacje i być może owocna edukacja (specjalna) odgrywa w tym swoją rolę, jednak nie można sprowadzać emancypacji do spełniania pewnych (cudzych) standardów, w tym przypadku edukacyjnych. Miarą emancypacji częściej może być bowiem samorealizacja wbrew oczekiwaniom społecznym i potocznym wyobrażeniom kariery. Wye-mancypowane osoby często idą niestandardową ścieżką, czasem łamią konwencję, nie zawsze zdobywają z tego tytułu aprobatę otoczenia, zresztą prawdziwa emancypacja nie potrzebuje jej, bo osiągając wewnętrzne poczucie kontroli, osoba wyemancypowana uniezależnia się od zewnętrznych ocen i motywacji hubrystycznych. To istotne rozróżnienie, gdyż paradygmat adaptacyjny i paradygmat emancypacyjny wyznaczają zupełnie inne role pedagoga, w tym pedagoga specjalnego, oraz cele podejmowanych działań. Celem pedagogiki emancypacyjnej jest wyzwolenie z opresji niepełnosprawności, zaś wyzwalać potencjału adaptacyjnego jest celem pedagogiki rehabilitacyjnej – „przywracającej do życia w społeczeństwie”¹⁶, z naciskiem na społeczeństwo i jego wymagania (standardy), a nie wyzwolenie personalne jednostki. Mimo pozornego interesu osoby z niepełnosprawnością, obecnie podkreśla się jednostronność tej adaptacji, nieuwzględniającej w dostatecznym stopniu *argumentum ad hominem*, co w rezultacie stanowi o uprzedmiotowieniu tej osoby, a nie jej podmiotowym traktowaniu. Podmiotowość zaś oznacza w szczególności, zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak ściśle powiązane ze sobą elementy: możliwość dokonywania wyborów oraz ponoszenie odpowiedzialności za nie (nie wyłączając negatywnych konsekwencji). Trzecim elementem

¹⁶ A. Krause, op. cit., s. 150–152 i 199.

(istotnym w sensie sprawności instrumentalnej) jest podmiotowe sprawstwo, oznaczające motywowaną wewnątrznie gotowość do decyzji i odpowiedzialności. Podmiotowe sprawstwo przeciwstawia się sprawstwu hubrystycznemu, motywowanemu przymuszeniem, alienacją, Przeciwstawia się też brakowi gotowości do podjęcia odpowiedzialności¹⁷.

Proces emancypacji jest najczęściej długotrwały, a kierunek zmian wyznacza przechodzenie od roszczeń (wyrażonych komunikatami „należy mi się...”, „żądam...”) przez aspiracje („chciałbym osiągnąć...”, „marzę o...”) do konkretnie realizowanych dążeń („zmiierzam do...”, „walczę o...”). Wzrasta więc poziom zaangażowania w zmianę¹⁸, a ona sama wymaga wzrastających kompetencji, dzięki którym marzenia i plany mogą zostać zrealizowane.

Należy zaznaczyć, że ten rodzaj aktywności osób z niepełnosprawnością, który można określić ruchem na rzecz walki z dyskryminacją, walki o możliwość decydowania o własnych sprawach, o poprawę usytuowania społecznego i dostęp do różnych obszarów życia społeczności, widoczny jest już od XIX w., ale przybrał szczególnie na znaczeniu pod koniec XX i na początku XXI w. Jako jeden z pierwszych przykładów zrzeszania się w celu obrony własnych zagrożonych praw, można przedstawić powstałe w XIX w. w USA NAD – *National Association of the Deaf* (Narodowe Stowarzyszenie Głuchych). Stowarzyszenie, które umieściło w swoim logo wiele znaczący napis *A Century of Deaf Awareness* (Wiek Świadomości Głuchych). Utworzenie tej organizacji było odpowiedzią niesłyszących Amerykanów na podpisaną w 1880 r. na słynnym (aczkolwiek niechlubnie) Kongresie w Mediolanie rezolucji zabraniającej używania języka migowego w szkołach dla głuchych. W XX w. stowarzyszenia i organizacje osób z niepełnosprawnością, ich rodzin i przyjaciół stały się powszechne na całym świecie, dążąc nawet do zrzeszania się ponadnarodowego. Za ukoronowanie wspólnego ruchu na rzecz lepszej przyszłości można uznać Europejski Kongres

¹⁷ M. Czerepaniak-Walczak, op. cit., s. 114.

¹⁸ Ibidem, s. 145–147.

na rzecz Osób Niepełnosprawnych w Madrycie w dniach 20-24 marca 2002 r., przypieczętowany podpisaniem pamiętnej Deklaracji Madryckiej oraz podpisanie w roku 2006 na forum Organizacji Narodów Zjednoczonych Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Jak głosi tekst Deklaracji Madryckiej, międzynarodowe gremium ponad 400 uczestników Kongresu wyraziło w imieniu ponad 50 milionów niepełnosprawnych Europejczyków emancypacyjne żądanie samostanowienia, sformułowane w sloganie politycznym „Nic o nas bez nas!”. Tak zdecydowane wejście w XXI w. zaowocowało zmianą podejścia do osób z niepełnosprawnością, jak również formalnym potwierdzeniem ich autonomicznych dążeń¹⁹. Przyczyniło się w dużym stopniu także do ustanowienia długo oczekiwanej Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych (2006 r., w Polsce od 2012 r.), która jest już nie tylko dokumentem deklaracyjnym, ale i sprawczym, pozwalającym zabezpieczać prawa osób

¹⁹ Wybrane zostały w tym miejscu tylko dwa akty prawne o epokowym znaczeniu dla osób z niepełnosprawnością w skali międzynarodowej. Pominięto w tym opracowaniu szczegóły ruchu na rzecz praw osób z niepełnosprawnością, w tym szereg wcześniejszych aktów prawnych – ważnych, ale o mniejszej skali czy też pisanych bardziej z myślą o tych osobach, a niekoniecznie przy ich udziale czy w wyniku ich dążeń. Szczegółowy opis historii tych praw w wymiarze europejskim i światowym zawarte są w publikacjach: K. Kurowski, *Ewolucja regulacji prawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych w zakresie problematyki praw osób niepełnosprawnych*, [w:] *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*, t. 2, pt. *Ruch na rzecz lepszej przyszłości osób niepełnosprawnych*, red. D. Podgórska-Jachnik, Wydawnictwo Naukowe WSP w Łodzi, Łódź 2010, s. 53–72; K. Kurowski, *Wolności i prawa człowieka i obywatela z perspektywy osób niepełnosprawnych*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2014. Opis dążeń emancypacyjnych osób z niepełnosprawnością, a zwłaszcza osób z uszkodzonym słuchem, był też przedmiotem opisu kilku opracowań autorki, m.in. D. Podgórska-Jachnik, *Głusi. Emancypacje*. Wydawnictwo Naukowe WSP w Łodzi, Łódź, 2013; D. Podgórska-Jachnik, *Emancypacja ofensywna a perspektywy integracji osób niepełnosprawnych*, [w:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, red. U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, red. A. Krause, Wydawnictwo Uniwersytetu Mazursko-Warmińskiego, Olsztyn 2008; D. Podgórska-Jachnik, *Historia wychowania i edukacji głuchych z perspektywy surdopedagogiki początku XXI wieku*, [w:] *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną*, red. D. Baczała, J. Binnesebel, J. Bleszyński, Wydawnictwo Naukowe WSEZ, Łódź 2008, s. 163–194.

z niepełnosprawnością w państwach sygnatariuszach. Jeszcze większe znaczenie może mieć przyjęcie przez te kraje tzw. protokołu fakultatywnego do Konwencji²⁰, który przewiduje możliwość faktycznego egzekwowania zapisanych w niej praw poprzez składanie skarg indywidualnych przez osoby, które uznają się za ofiary naruszeń postanowień Konwencji w swoim kraju. Apel Rzecznika Praw Obywatelskich do Prezes Rady Ministrów Beaty Szydło o pilne podpisanie i ratyfikację protokołu z 21 stycznia 2016 r., wystosowany w imieniu 170 polskich organizacji działających na rzecz osób z niepełnosprawnością, jak również na rzecz praw człowieka, równego traktowania i społeczeństwa obywatelskiego²¹, jest najnowszym przejawem walki o ich prawa. Warto dodać, że do tej pory protokół ratyfikowało 88 krajów zrzeszonych w Organizacji Narodów Zjednoczonych, w tym 21 europejskich²². Udział osób z niepełnosprawnością w procesie zmiany, jak również rozwinięcie się systemu ich reprezentacji, są niewątpliwymi przejawami emancypacji tego środowiska i przyczyniły się znacząco do pozytywnych efektów walki o uznanie słusznych, a zaniebdywanych praw tych osób²³.

Na tle zarysowanych z jednej strony – bardzo wstępnie i w uproszczony sposób – problemów emancypacji podejmowanych w naukach pedagogicznych, z drugiej strony wybranych przejawów ruchu emancypacyjnego osób z niepełnosprawnością, ciekawe pozostaje spotkanie pedagogiki emancypacyjnej z pedagogiką spe-

²⁰ *Protokół fakultatywny do KPON (wersja angielska).pdf* oraz *Protokół fakultatywny do KPON (polskie tłumaczenie robocze).pdf* www.rpo.gov.pl/pl/content/ratyfikujemy-protokol-fakultatywny-do-konwencji-o-prawach-osob-niepelnosprawnych-apel-rpo [24.01.2016].

²¹ Lista organizacji dołączona do apelu.

²² *Apel RPO do Prezes Rady Ministrów.pdf*, www.rpo.gov.pl/pl/content/ratyfikujemy-protokol-fakultatywny-do-konwencji-o-prawach-osob-niepelnosprawnych-apel-rpo [24.01.2016].

²³ B. Kmiecik, *Rzecznikowski system ochrony praw człowieka w Polsce – rozproszenie w działaniu czy też różnorodność w dążeniu do wspólnego celu?*, [w:] *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*, red. D. Podgórska-Jachnik, Wydawnictwo Naukowe WSP w Łodzi, Łódź 2009, s. 105–108.

cialną. Pomijając czasy starożytne i wspominając jedynie o zainteresowaniu pojęciem i działaniami emancypacyjnymi w okresie oświecenia, należy wyeksponować XIX-wieczną myśl szkoły frankfurckiej (Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Theodor Adorno, Jürgen Habermas) oraz Karola Marksa, istotną dla określenia współczesnego znaczenia słowa „emancypacja”, stanowiąca tak podstawę pedagogiki emancypacyjnej, jak i rewolucyjnych ruchów proletariackich drugiej połowy XIX w. Postrzeganie edukacyjnych źródeł emancypacji w edukacji wiązane jest z kolei z myślą człowiego przedstawiciela nowego wychowania Johna Deweya. Jednak rozkwit idei emancypacji przez edukację nastąpił przede wszystkim w latach 60. i 70. XX w., m.in. za sprawą takich myślicieli jak Paul Freire, Ira Shoa, Mary Boyce, Peter McLaren – w USA, oraz Herbert Marcuse czy Michael Foucault – w Europie²⁴. Niewątpliwie rozwój idei emancypacji związany był silnie ze studenckimi ruchami kontestacyjnymi, które nasiliły się w tym okresie na obu kontynentach pod hasłami pacyfizmu, feminizmu, ruchu hippisowskiego, odcięcia ideologicznego młodego pokolenia od zastanych i narzucanych wartości, przeciwstawienia foucaultowskiej „rządomyślności” (fr. *Gouvernementalité*) – panoptyzmowi, biopolityce, opresyjnej instytucji władzy i opresyjnej władzy instytucji oraz generowanej przez nie dyscyplinie²⁵.

Emancypacja ma też zatem swój wymiar realnych przeobrażeń – rewolucji, rebelii, buntu, walk wyzwoleńczych, ale i metodycznej zmiany. Założeniem niniejszego opracowania jest przede wszystkim identyfikacja kluczowych kategorii pojęciowych emancypacyjnego dyskursu, wymienione wyżej pojęcia wpisują się bardzo dobrze w ów dyskurs. Paradygmat emancypacyjny – tak w naukach

²⁴ M. Czerepaniak-Walczak, op. cit., s. 56–57, H. Zielińska-Kostyło H., *Pedagogika emancypacyjna*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 394–396.

²⁵ Zob. M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa, 1998; T. Lemke, *Foucault, rządomyślność, krytyka*, przeł. J. Maciejczyk, „Recykling Idei” 2007; L. Rasiński, *Dyskurs i władza. Zarys polityki agonistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

politycznych, jak też humanistycznych i społecznych (a więc także w pedagogice i pedagogice specjalnej), wyznaczają m.in. takie dyskursy i pojęcia jak: feminizm, *queer theory*, postkolonializm, autonomia (prawo do samostanowienia), izonomia (równość wobec prawa), wolność i nowe pola wolnościowe²⁶, ujawnianie mechanizmów dyskryminacji (rasizmu, antysemityzmu, ksenofobii, seksizmu i in.), ujawnianie mechanizmów przemocy (np. biopolityka i nagie życie – Giorgio Agambena²⁷, biowładza – Michela Foucaulta²⁸ i in.).

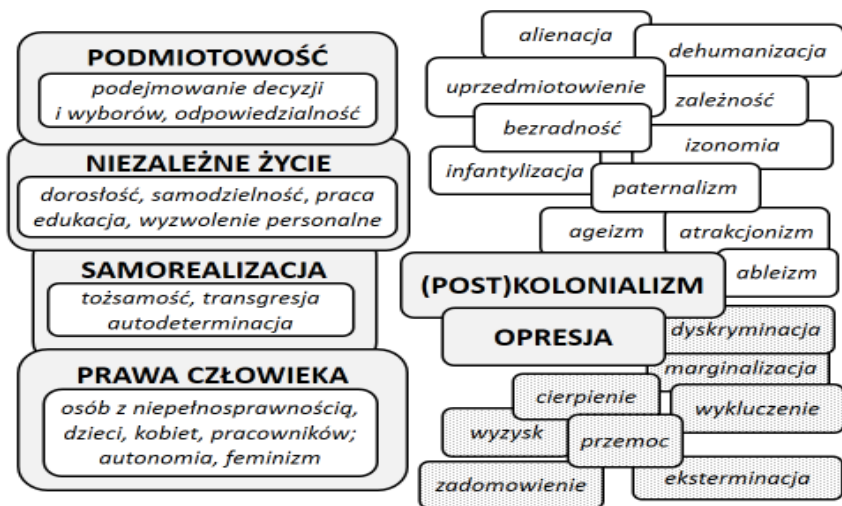
Jak widać już tylko z tego zarysu, problematyka emancypacyjna jest bardzo rozbudowana i złożona. Jednocześnie wszystkie dotychczas występujące kwestie można i należy uznać za bardzo istotne dla opisu przemian dotyczących społecznego usytuowania osób z niepełnosprawnością oraz praktycznych aspektów wzbudzania ich potencjału emancypacyjnego. Głównym zadaniem, które zostało postawione w niniejszym opracowaniu, jest próba wskazania, co z tego już zakorzeniło się w pedagogice specjalnej, tak jak np. przedstawione już wcześniej pojęcia podmiotowości i autonomii, konstytutywne dla pojęcia emancypacji. Propozycję takiego zestawienia dyskursów i pojęć powiązanych z (sub)paradygmatem emancypacyjnym zarysowującym się w pedagogice specjalnej przedstawia rysunek 1.

Na rysunku naniesiono główne kategorie dyskursywne (zaciemnione pola, napisy wielkimi literami) oraz towarzyszące im podstawowe pojęcia (zapisane kursywą), które wydają się najczęściej pojawiać w literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej w powiązaniu z paradygmatem emancypacyjnym lub też mogą być inspirujące dla takiego ujęcia problematyki niepełnosprawności.

²⁶ M. Czerepaniak-Walczak, op. cit.; M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995.

²⁷ G. Agamben, *Homo Sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2008.

²⁸ C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, przeł. P. Morawski, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.



Rys. 1. Dyskursy i pojęcia związane z (sub)paradygmatem emancytacyjnym w pedagogice specjalnej (źródło: opracowanie D. Podgórska-Jachnik).

Po lewej stronie schematu wyeksponowano cztery główne dyskursy charakteryzujące pozytywne aspekty emancytacji „do”, stanowiące przedmiot dążeń emancytujących się osób z niepełnosprawnością i ich środowisk (organizacji, rodzin, reprezentantów, rzeczników). Aktualnie najbardziej nośnymi poznawczo i inspirującymi do praktycznych działań wydają się następujące dyskursy:

1. Dyskurs podmiotowości – którą wyznaczają opisane wcześniej pojęcia decyzyjności, możliwości podejmowania wyborów oraz gotowości poniesienia odpowiedzialności za nie.

2. Dyskurs niezależnego życia – z którymi wiążą się pojęcia dorosłości, samodzielności oraz pracy, a także warunkującej niezależność edukacji; wszystko, jeśli nawet nie doprowadzi do pełnej niezależności od innych (czasem będzie to po prostu niemożliwe), to jednak przyczynia się do zwiększenia zakresu wyzwolenia personalnego.

3. Dyskurs samorealizacji – co w pierwszym rzędzie oznacza określenie własnej tożsamości, ale także transgresję, stanowiącej wy-

raz pokonania istniejących ograniczeń oraz autodeterminację w realizacji celu, najczęściej długofalowego i okupionego dużym wysiłkiem.

4. Dyskurs praw człowieka – które z powodu ich nierespektowania muszą przyjmować formułę specjalnych praw-apeli, wyrażanych w imieniu dyskryminowanych grup; tak więc zamieszczono na schemacie pojęcia praw osób z niepełnosprawnością, ale także praw dziecka, kobiet czy pracowników, gdyż niewykluczone jest występowanie wielokrotnych naruszeń praw; w dyskursie praw człowieka pojawiają się również takie pojęcia jak autonomia i feminizm, stanowiące określenia kierunków emancypacyjnych dążeń do równości wobec prawa we współczesnym świecie, obejmujących także osoby z niepełnosprawnością.

Po prawej stronie rysunku znajdują się dwa zaciemnione pola przedstawiające dwa główne dyskursy ukazujące z kolei negatywne aspekty emancypacji, a więc źródła działań ucieczkowych „od”. Wy różniono tu dyskurs opresji, stanowiącej zgodnie z sugestią Marii Czerepaniak-Walczak podstawowy czynnik pozwalający zdefiniować działania mianem emancypacyjnych, oraz dyskurs (post)kolonialny ujmujący w najszerszym stopniu wszystkie postrzegane we współczesnym świecie nierówności. Przedstawiono go jako odrębną kategorię, gdyż szacuje się, że ta forma zniewolenia może dotyczyć obecnie na świecie aż ok. 75% ludzkości²⁹. Nagromadzone wokół nich pojęcia ukazują ciemne strony życia doświadczane przez osoby z niepełnosprawnością w środowisku społecznym, stanowiące przedmiot troski i dyskusji pedagogów specjalnych, jak również samych osób z niepełnosprawnością. To np. alienacja, uprzedmiotowienie, w skrajnych przypadkach dehumanizacja; to zależność od innych, zrodzona, ale i rodząca bezradność (tzw. bezradność wyuczona), pogłębiona infantyilizacją (traktowaniem osób z niepełnosprawnością jak „wiecznych dzieci”), a co za tym idzie, wszechwiedzącym paternalizmem. To wszystko można określić jako opresyjne działania,

²⁹ E. Domańska, *Badania postkolonialne, [w:] Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, red. L. Gandhi, przeł. J. Serwański, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008, s. 157.

prowokujące do ucieczki „od”, do walki o prawa – autonomię w miejsce izonomii), do walki z takimi formami dyskryminujących uprzedzeń, jak ableizm (dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność), ale także atrakcjonizm (dyskryminację ze względu na wygląd – gdyż niepełnosprawność często pozostawia swój widoczny stygmat decydujący o innej aparycji człowieka) czy też ageizm (dyskryminację ze względu na wiek – gdyż i on jest czynnikiem przyczyniającym się do skali niepełnosprawności, zaś stary, niepełnosprawny człowiek częściej może padać ofiarą wykluczenia; podwójnego czy nawet wielokrotnego wykluczenia). Zgromadzone tu liczne pojęcia nie są jednoznacznie przypisane do któregoś z tych dwóch dyskursów, mogą się bowiem przenikać. Natomiast w sposób szczególny, na zacieniowanych polach, zostały zaznaczone pewne szczególne formy opresji, wymienione w analizie Barnes’a i Mercera. Są to: dyskryminacja, marginalizacja, wykluczenie, eksterminacja, cierpienie (i to, spowodowane stanem zdrowia, i to, wynikające z doświadczania innych wymienianych tu form opresji), jak również przemoc, wyzysk, ale również zdomowienie – tu w konotacji negatywnej, rozumiane jako nadmierne związanie z przestrzenią domową, zamiast uczestnictwa w życiu swojej społeczności³⁰.

Przedstawiony katalog dyskursów i pojęć stanowi autorską propozycję spojrzenia na kluczowe kategorie powiązane z paradygmatem emancypacyjnym w pedagogice specjalnej. Czy to wszystko? – z pewnością nie. Rzecz zresztą nie w inwentaryzacji, gdyż to zaledwie początki zakorzeniania się tej perspektywy badawczej w odniesieniu do niepełnosprawności. Ten wstępny katalog pojęć został sformułowany w dwóch celach: po pierwsze po to, by pokazać, iż tradycje emancypacyjne w pedagogice specjalnej tak naprawdę są dawniejsze i silniejsze, niż samo użytkowanie w tej subdyscyplinie słowa „emancypacja” (swoje własne zainteresowania procesem emancypacji datuję od 1995 r., a więc w perspektywie dwudziestu lat³¹ i wydaje się, że wcześniej trudno odnaleźć to poję-

³⁰ C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.

³¹ Krause 1995.

cie w literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej); po drugie po to, by zainspirować badaczy do już świadomego wykorzystania bazy teoretycznej pedagogiki emancypacyjnej w obszarze pedagogiki specjalnej. Jest potrzeba i są możliwości, by ją rozwijać, a mariaż obu tych obszarów teorii pedagogicznej może zaowocować nowymi perspektywami wspierania osób pokonujących opresję niepełnosprawności w ich emancypacyjnym zmaganiach. To – jak mówi Amadeusz Krause – dostrzeżony projekt, choć jeszcze nieskończony³². Zastanawiając się nad miejscem pedagogiki emancypacyjnej w pedagogice specjalnej, trzeba uznać jej potencjał oraz przyjąć perspektywę wspólnego zadania do wykonania. Zgodzić się bowiem można ze zdaniem autora, iż w odniesieniu do problematyki niepełnosprawności pedagogika emancypacyjna

niedojrzała i pozbawiona niezbędnej refleksji, uwikłana w sloganach integracji, stanie się pustą wydmuszką samozadowolenia, ale dojrzała i krytyczna – potężnym orędziem kulturowego i społecznego wyzwolenia³³.

Żywię przekonanie, że tak być może i mam nadzieję, że zainteresowanie pedagogów specjalnych pedagogiką emancypacyjną będzie zarówno źródłem inspiracji teoretycznych, jak i wygeneruje nowe rozwiązania dla praktyki, służącej konstruktywnej świadomości krytycznej osób z niepełnosprawnością, ich wyzwoleniu osobistemu i samorealizacji.

Bibliografia

- Agamben G., *Homo Sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, przeł. M. Salwa, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2008.
- Apel RPO do Prezes Rady Ministrów.pdf*, www.rpo.gov.pl/pl/content/ratyfikujmy-pro-tokol-fakultatywny-do-konwencji-o-prawach-osob-niepelnosprawnych-apel-rpo [24.01.2016].

³² A. Krause, op. cit.

³³ Ibidem.

- Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa, 2008.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2004.
- Cytowska B., *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Chrzanowska I., *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Domańska E., *Badania postkolonialne*, [w:] *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, red. L. Gandhi, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa 1998
- Kmieciak B., *Rzecznikowski system ochrony praw człowieka w Polsce – rozproszenie w działaniu czy też różnorodność w dążeniu do wspólnego celu?*, [w:] *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*, red. D. Podgórska-Jachnik, Wydawnictwo Naukowe WSP w Łodzi, Łódź 2009.
- Krause A., *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Kurowski K., *Ewolucja regulacji prawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych w zakresie problematyki praw osób niepełnosprawnych*, [w:] *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*, t. 2, pt. *Ruch na rzecz lepszej przyszłości osób niepełnosprawnych*, red. D. Podgórska-Jachnik, Wydawnictwo WSP w Łodzi, Łódź 2010.
- Kurowski K., *Wolności i prawa człowieka i obywatela z perspektywy osób niepełnosprawnych*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa, 2014.
- Lemke T., *Foucault, rządomyślność, krytyka*, „Recykling Idei” 2007.
- Podgórska-Jachnik D., *Nowe tendencje w pedagogice specjalnej wobec emancypacji środowisk niepełnosprawnych*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Tom 1, red. B. Sliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Łódź-Kraków 1995.
- Podgórska-Jachnik D., *Emancypacja ofensywna a perspektywy integracji osób niepełnosprawnych*, [w:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, red. U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo Uniwersytetu Mazursko-Warmińskiego, Olsztyn 2008.
- Podgórska-Jachnik D., *Historia wychowania i edukacji głuchych z perspektywy surdopedagogiki początku XXI wieku*, [w:] *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną*,

- red. D. Baczała, J. Binnesebel, J. Bleszyński, Wydawnictwo Naukowe WSEZ, Łódź 2008.
- Podgórska-Jachnik D., *Głusi. Emancypacje*. Wyd. Naukowe WSP w Łodzi, Łódź 2013. *Protokół fakultatywny do KPON (wersja angielska).pdf* oraz *Protokół fakultatywny do KPON (polskie tłumaczenie robocze).pdf*, www.rpo.gov.pl/pl/content/ratyfikujmy-protokolfakultatywny-do-konwencji-o-prawach-osob-niepelnosprawnych-apel-rpo [24.01.2016].
- Rasiński L. *Dyskurs i władza. Zarys polityki agonistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Zielińska-Kosyła H., *Pedagogika emancypacyjna*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.