



(Neo)liberalne uwikłania emancypacyjnego paradygmatu pedagogiki specjalnej

ABSTRACT: Marcin Wlazło, *(Neo)liberalne uwikłania emancypacyjnego paradygmatu pedagogiki specjalnej* [(Neo)liberal involvement of the emancipatory paradigm of special education]. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, nr 10, Poznań 2015. Pp. 33–49. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

Education and rehabilitation of people with disabilities are included in the mainstream of social life as a realization of a particular model accounting for both human beings and human relationships. The emplacement of disability and the tasks of special education in the emancipatory paradigm implies acceptance of the principles derived from the assumptions of liberalism as a concept explaining the essence of human freedom. At the same time the emancipatory trend in the sciences of education has clearly socio-political nature, which essence is the opposition to ideological and economic domination and exclusion of certain social groups. To a large extent it is the opposition to the rules of the neoliberal economy, treated as a source of social and economic crisis. This article presents the relationship between the idea of freedom and the free market in the context of the social model of disability and special education emancipatory paradigm.

KEY WORD: (neo)liberalism, the emancipation, special education

Wprowadzenie

Kształtowanie się emancypacyjnego paradygmatu pedagogiki specjalnej pociąga za sobą liczne konsekwencje zarówno w obrębie jej założeń teoretycznych, jak i codziennej praktyki edukacyjnej.

Źródłem wielu nieporozumień, uproszczeń i niewłaściwych uogólnień bywa najczęściej brak świadomego posługiwania się terminologią, przez co rozumiem nie tylko powierzchowną znajomość aktualnych znaczeń danego terminu, ale także pomijanie jego etymologii i zmienności zastosowań w różnych okresach czasu. Dotyczy to zwłaszcza terminów należących nie tylko do specjalistycznego słownika danej dyscypliny, ale obecnych także w obrębie szerszej ujętych nauk humanistycznych i społecznych, a nawet w języku potocznym. Medialno-elektroniczny przepływ zmasowanej i zwielokrotnionej informacji, która nadal opiera się na słowie mówionym i pisanim, choć z oczywistym współwystępowaniem obrazu statycznego i ruchomego sprawia, że wiele terminów fachowych pojawia się w codziennych wiadomościach, którym bardzo często towarzyszy profesjonalny komentarz socjologiczny, politologiczny, ekonomiczny, psychologiczny, a czasem także pedagogiczny.

Tytułowy liberalizm pojawia się zatem zarówno w opracowaniach ściśle naukowych, jak i w serwisach informacyjnych, publicystyce, a nawet (co w istocie jest przykładem najbardziej znamienym) w wyborczych kampaniach politycznych. W podobny sposób można by zidentyfikować pozostałe terminy, którymi chciałbym się zająć w niniejszym tekście, a więc – emancypację, niepełnosprawność, pedagogikę specjalną i paradygmat. Oczywiście jest, że określenia te pojawiają w wymienionych obszarach praktyki językowej w sposób dalece zróżnicowany, jeśli chodzi o częstotliwość i cel ich użycia. Bardziej niż czysto językowe analizy interesują mnie jednak realne konsekwencje posługiwania się danymi określeniami na gruncie pedagogiki specjalnej, co wiąże się potrzebą zadania pytania, czy postulowana przez pedagogikę emancypacyjną „świadomość krytyczna”¹ towarzyszy nam, gdy poszukujemy uzasadnienia dla promowania emancypacyjnego paradygmatu pedagogiki specjalnej. Chciałbym zatem pokazać, że (neo)liberalne uwikłania tego paradygmatu to w pierwszej kolejności kwestia językowa, a następnie – socjopolityczne uwarunkowania edukacji specjalnej.

¹ Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Sopot 2006.

Wolność i niepełnosprawność – szlachetne idee a rzeczywistość społeczna

Zmaganie się z ograniczeniami stanowi swoisty, uniwersalny kontekst wszelkich ludzkich działań. W perspektywie osobistej i społecznej jesteśmy zależni od poziomu opanowania odpowiednich umiejętności, które identyfikujemy jako zasoby umożliwiające nam codzienne funkcjonowanie. Rozwój człowieka – od pełnej zależności do pełnej autonomii – to nieustannie powielany mechanizm uwalniania się od ograniczeń narzucanych ludzkości (jako całości i wyodrębnionym grupom społecznym) przez prawa przyrody, religii czy władzy państwowej².

Znamienny związek wolności i niepełnosprawności pozwala na lepsze zrozumienie biologiczno-społecznego kontekstu kształtowania się ludzkiej niezależności, narażonej na nieustanne próby jej ograniczania czy to przez indywidualne warunki zdrowotne, czy to przez opresyjny charakter międzyludzkich kontaktów. Takie ujęcie opisywanej relacji kryje jednak w sobie pułapkę bardzo niefortunnego uproszczenia, zgodnie z którym wolność (a wraz z nią emancypacja – o czym w dalszej części) człowieka niepełnosprawnego utożsamiana jest z jego usprawnieniem, gwarantującym życiową samodzielność, choć bywa, że szczytem dążeń (pseudo)emancypacyjnych staje się opanowanie umiejętności samoobsługowych³. Nie trzeba wielkiej wnikliwości, by dopatrzeć się tutaj zrównania znaczeniowego niepełnosprawności z uszkodzeniem, które można naprawić lub zrekompensować, jeśli wada jest nieusuwalna. Tymczasem idea wolności, stanowiąca językowe i filozoficzne umocowanie zarówno liberalizmu, jak i emancypacji, sięga do źródeł humanizmu jako koncepcji podkreślającej znaczenie indywidualnego, niczym nieskrępowanego rozwoju, którego intelektualny wymiar jest jednocześnie pozbawiony znamion irracjonalności i pozostaje niezależny od stopnia sprawności fizycznej ludzkiego ciała.

² Zob. E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Czytelnik, Warszawa 1970, s. 23 i n.

³ Zob. A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Impuls, Kraków 2010, s. 208–209.

Mechanistyczny stosunek do ludzkiego ciała często prowadzi do uzależnienia od narzucanych standardów zdrowia i sprawności, wraz z tendencjami do ujmowania człowieka i człowieczeństwa w kategoriach trans- i posthumanistycznych, których istotą jest nowe skonstruowanie ludzkiej biologii i etyki⁴. Zrozumiałe skądinąd dążenia do przewyciężenia skutków starzenia się oraz podatności na choroby i urazy zajmuje w równej mierze biologów i filozofów, co można jednocześnie odbierać jako potwierdzenie wielowymiarowości ludzkiego bytu. Jednocześnie coraz wyraźniej ujawnia się sprzeciw wobec hegemonii znormatywizowanej rzeczywistości, określanej rygorystycznymi standardami wyglądu, sprawności i zachowania. Emancypowanie się człowieka, dotycząc różnych społecznych grup poddawanych (o)presji, a więc niewolników, mniejszości rasowych, dzieci, kobiet, osób niepełnosprawnych, jest procesem socjopolitycznym zakładającym stopniowe zyskiwanie świadomości praw ludzkich i obywatelskich.

Krzysztof Pomian w wydanym właśnie eseju *Krótką historią nierówności między ludźmi na przykładzie Europy*⁵ nawiązuje zarówno do neoliberalizmu jako źródła kryzysu i nierówności, jak i do emancypacji ujawniającej się w okresach walki o prawa polityczne i ścierania się ideologii wolnościowo-równościowych (liberalno-demokratycznych) z autokratyczno-nacjonalistycznymi. Współczesne nierówności ekonomiczne stanowią niewątpliwie pochodną dominacji modelu wolnorynkowego (neoliberalnego), który usankcjonował tymczasowość i niepewność zatrudnienia, hegemonię transnarodowych korporacji, nadmiar produkcji oraz konsumpcjonizm jako najbardziej pożądaną postawę człowieka⁶. Neoliberalizm jako „strategia zarządzania

⁴ Zob. N. Bostrom, *Transhumanist Values*, „Review of Contemporary Philosophy” 2005, vol. 4, s. 3–14; R. Braidotti, *Po człowieku*, PWN, Warszawa 2014.

⁵ K. Pomian, *Krótką historią nierówności między ludźmi na przykładzie Europy*, Instytut Książki, Kraków 2015.

⁶ Zob. H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy: badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, PIW, Warszawa 1991; J. Rancière, *Na brzegach politycznego*, Wyd. Korporacja Ha!art, Kraków 2008; M. Hardt, A. Negri, *Imperium*, Wydawnictwo W.A.B, Warszawa 2005; G. Standing, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, PWN, Warszawa 2014.

zglobalizowanym światem” kształtuje także politykę oświatową, identyfikowaną w skrajnych wersjach z neokonserwatyżmem lub libertarianizmem, dalekimi w swych założeniach i rzeczywistych działaniach od równościowych zasad liberalnej demokracji⁷. Nie bez przyczyny zatem pedagogika emancypacyjna umiejscawiana jest na antypodach konserwatywnego neoliberalizmu, stanowiąc wyraz dążeń do jednoznacznego określenia wymiarów wolności człowieka zarówno w kontekście wyzwolenia od polityczno-światopoglądowych ograniczeń, jak i uwalniania zasobów służących świadomemu i racjonalnemu kreowaniu własnego życia.

Uważam, że trudności z jednoznacznym powiązaniem wolności z równością, jako wartościami kluczowymi dla procesów emancypacyjnych, wiążą się z tym, iż krytyka neoliberalizmu prowadzi nazbyt często do sprowadzenia liberalizmu do jednowymiarowej doktryny polityczno-społecznej. Głównie za sprawą poglądów Michela Foucaulta, opisowi wolności zawsze towarzyszy wskazanie ograniczeń, a „liberalizm należy ująć jako zasadę i metodę racjonalizacji rządzenia”⁸. Godząc się z ogólnym sensem rozważań francuskiego filozofa, z którego ustaleń korzystają także współczesne studia nad niepełnosprawnością wskazujące na oczywiste nierówności w dostępie do władzy w ramach liberalnych demokracji⁹, warto jednak pamiętać, iż idea wolności i źródła myśli liberalnej wiążą się przede wszystkim ze sprzeciwem wobec „ideologicznego dogmatyzmu i egoistycznego forsowania interesów grupowych”¹⁰. Postulowana we wstępie niniejszego artykułu potrzeba uporządkowania terminologii powinna nas prowadzić do pism Johna Stuarta Milla, klasyka brytyjskiego liberalizmu, ale zarazem ekonomisty i teoretyka polityki zdającego sobie sprawę z zależności między wolnością

⁷ Zob. E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Regana do Baracka Obamy*, Impuls, Kraków 2014.

⁸ M. Foucault, *Narodziny biopolityki. Wykłady w Collège de France 1978-1979*, PWN, Warszawa 2011, s. 382.

⁹ C. Barnes. G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008, s. 132 i n.

¹⁰ J. Hołówka, *Wstęp*, [w:] J.S. Mill, *O rządzie reprezentatywnym*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995, s. 5.

osobistą a porządkiem ekonomiczno-społecznym dowolnego państwa. Kluczowe jest ustalenie Mill'a skupiające wymienione sfery (osobistą i społeczną) w jednolitym wyliczeniu swobód składających się na wolność człowieka, którymi są: wolność sumienia, swoboda „gustów i zajęć” oraz swoboda „zrzeszania się jednostek”¹¹. W opracowanym w roku 1859 komentarzu do tej koncepcji brytyjski myśliciel pisał:

Żadne społeczeństwo, w którym swobody te nie są, na ogół biorąc, szanowane, nie jest wolne, bez względu na formę jego rządu, i żadne społeczeństwo nie jest całkowicie wolne, jeśli nie są one w nim uznawane bez żadnych absolutnie zastrzeżeń. Jedyną swobodą zasługującą na to miano jest swoboda dążenia do własnego dobra na swój własny sposób, o ile nie usiłujemy pozbawić innych ich dobra lub przeszkodzić im w jego osiągnięciu. Każdy winien sam pilnować swego zdrowia cielesnego, umysłowego i duchowego. Ludzkość zyskuje więcej, pozwalając każdemu żyć wedle jego upodobania, niż zmuszając każdego, by żył wedle upodobania pozostałych¹².

Zestawienie tej prostej i jednoznacznej deklaracji myślenia liberalnego ze współczesną rzeczywistością społeczno-polityczną nie może wypaść dobrze, choć błędem byłoby utożsamianie założeń liberalizmu z licznymi utopiami społecznymi. Faktem jest, że wolność osobista człowieka, gwarantowana kolejnymi deklaracjami swobód obywatelskich, nie wydaje się współcześnie wartością najważniejszą (najbardziej szanowaną). Sam fakt bycia człowiekiem jest dalece niewystarczający, by można było oczekiwać równego traktowania i powszechnego respektowania prawa do „dążenia do własnego dobra na swój własny sposób”. Wolność i niepełnosprawność należą do tych samych kategorii pojęciowych i problemów badawczych, co wolność i rasa, wolność i światopogląd czy wolność i płeć, ograniczając się w tym miejscu jedynie do wybranych, biologicznych i kulturowych wymiarów ludzkiego bytu

¹¹ J.S. Mill, *Utylitaryzm; O wolności*, PWN Warszawa 2005, s. 106.

¹² Ibidem.

i funkcjonowania. Ucisk i ograniczenie spajają opis marginalizacji oraz wykluczenia, których doświadczają ludzie z różnych powodów nieprzystający ani do oczekiwań grup większościowych, władzy politycznej, dogmatów religijnych, rynku i gospodarki, ani do norm rozwoju fizycznego i psychospołecznego, programów edukacyjnych, modeli uczestnictwa społecznego, spędzania czasu wolnego czy pracy zarobkowej.

Pedagogika emancypacyjna należy do nurtów wychowania o bardzo wyraźnie określonych ramach politycznego zaangażowania, będąc wykładnią określonych poglądów, a zarazem projektem działań wcielających w życie formułowane w ramach tego nurtu postulaty. Należy zatem zrozumieć i uznać, że także w odniesieniu do pedagogiki specjalnej (a właściwie – zwłaszcza w odniesieniu do niej) przyjęcie paradygmatu emancypacyjnego oznacza pełną akceptację praktycznych konsekwencji znaczenia pojęcia „emancypacja”, które oznacza „wyzwalanie się spod władzy społecznej dominacji i zależności (np. despotyzm, represje, niesprawiedliwość stosunków społecznych, irracjonalizm) ku swobodnemu wyrażaniu własnych, autentycznych potrzeb, równości szans, prawie do samostanowienia, samoregulacji, do wychowania wolnego od przemocy i wzmacniającego siłę JA”¹³. Za niefortunność czysto językową można uznać, że założenia pedagogiki emancypacyjnej, wyrastając z idei wolności bardzo bliskiej liberalizmowi brytyjskiego i zasadom liberalnej demokracji, są zarazem sprzeciwem wobec neoliberalnych zasad ekonomicznych jako źródła nierówności i kryzysów społecznych. Wydaje się, że to właśnie lewicowy charakter emancypacji sprawia, że bywa ona często redukowana do wyposażenia człowieka w kompetencje sprowadzane w istocie do wiedzy i umiejętności niezbędnych do utrwalania istniejącego (neoliberalnego) porządku społeczno-gospodarczego. Szczególnie wyraźnie mechanizmy te ujawniają się na gruncie edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych.

¹³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2005, s. 267.

Konstruowanie emancypacyjnego paradygmatu pedagogiki specjalnej

Wieloletnia dominacja medycznego (diagnostyczno-usprawniającego) modelu edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych wpisuje się w ogólny kształt stosunków międzyludzkich opartych na dominacji i podporządkowaniu. Dyskurs choroby i niepełnosprawności jest nierozzerwalnie związany kształtowaniem się instytucji medycznych i ich kluczową rolą w procesach, którym za sprawą ustaleń M. Foucaulta¹⁴ przypisuje się miano biopolityki. Zdominowanie nie tylko ciała, ale również umysłu, wiąże się z przypisaniem chorobie i niepełnosprawności cech niepożądanych zarówno biologicznie, jak i moralnie. Z tego powodu – jak pisał Foucault – medycyna „rościła sobie prawo do dbałości o kondycję fizyczną i czystość moralną organizmu społecznego; przyrzekała eliminację nałogowców, zwyrodnialców i zdegenerowanych populacji. W imię biologicznej i historycznej konieczności uzasadniała wykluwające się wówczas rasizmy państwowe”¹⁵. Społeczny model niepełnosprawności, stanowiący podstawowe osiągnięcie studiów nad tym wymiarem ludzkiej egzystencji, jest jednocześnie wyrazem sprzeciwu wobec ograniczania wolności człowieka i jego prawa do autonomicznego decydowania o warunkach i celach fizycznego i psychicznego funkcjonowania.

Studia nad niepełnosprawnością stały się na gruncie nauk związanych z edukacją i rehabilitacją osób niepełnosprawnych załączkiem emancypacyjnej zmiany, która w różnym stopniu objęła wszystkie wymiary ich życia. Za prekursora emancypacyjnych badań nad niepełnosprawnością (ang. *emancipatory disability research*) uchodzi brytyjski naukowiec i działacz na rzecz osób niepełnosprawnych, Mike Oliver¹⁶. Podstawą teoretyczną nowego modelu

¹⁴ Zob. M. Foucault, op. cit.

¹⁵ M. Foucault, *Historia seksualności*, Czytelnik, Warszawa 2000, s. 53.

¹⁶ Zob. M. Oliver, *Changing the social relations of research production*, „Disability, Handicap and Society” 1992, no. 2(7), s. 101-114.

badań stały się m.in. założenia pedagogiki emancypacyjnej Paulo Freire¹⁷ oraz dorobek studiów rasowych, feministycznych i genderowych. Ważnym aspektem kształtującego się paradygmatu badań nad niepełnosprawnością było jego metodologiczne osadzenie w jakościowym modelu badań społecznych. Cel emancypacyjnych badań nad niepełnosprawnością został sformułowany jako „systematyczna demystyfikacja struktur i procesów, które tworzą niepełnosprawność oraz umożliwienie realnego dialogu pomiędzy środowiskiem naukowym i osób niepełnosprawnych w celu ich aktywizacji”¹⁸.

To właśnie w założeniach emancypacyjnych badań nad niepełnosprawnością odnaleźć możemy właściwy sens samej emancypacji, który kryje się nie tyle w zbiorowym wyzwaniu się grup poddanych opresji, ile w kształtowaniu się indywidualnej „świadomości wolności”, będącej punktem wyjścia pedagogicznie ujętego procesu emancypacyjnego, „który przez krytyczną negację przymusu i ograniczenia prowadzi do racjonalnej wolności i świadomego postępowania”¹⁹. Zyskiwanie świadomości jest wyrazem wspomnianego wcześniej związku idei wolności i poprawnie rozumianego humanizmu. Upodmiotowienie człowieka to efekt uzyskiwania autonomii w działaniu, podejmowaniu decyzji i ponoszeniu ich konsekwencji. Zasada „nic o nas bez nas”, będąca podstawowym wymiarem procesu emancypacyjnego, dotyczy w równym stopniu polityki na rzecz osób niepełnosprawnych i badań naukowych, które założenia obiektywizmu i pewności badań ilościowych zastępują podanym do interpretacji zapisem życia, wypowiedzi i subiektywnych sposobów postrzegania rzeczywistości, które charakteryzują zarówno zaangażowanego badacza, jak i współuczestniczącą w badaniu osobę niepełnosprawną.

¹⁷ Zob. P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, Harmondsworth 1972.

¹⁸ C. Barnes, *Qualitative research: valuable or irrelevant?*, „Disability, Handicap and Society” 1992, no. 7(2), s. 122.

¹⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995, s. 45, 100-101.

O humanistycznym zakorzenieniu opisywanych zmian paradygmatycznych świadczy niewątpliwie również sposób, w jaki paradygmat emancypacyjny pedagogiki specjalnej prezentuje na polskim gruncie Amadeusz Krause²⁰. Autor ten podkreśla zarówno humanistyczne umiejscowienie nowych paradygmatów (społeczne-go, normalizacyjnego i emancypacyjnego), jak i – wskazaną już – potrzebę łączenia zmiany paradygmatycznej w obrębie założeń teoretycznych badań nad niepełnosprawnością z odejściem od badawczej hegemonii analiz statystycznych na rzecz jakościowo (interpretatywnie) zorientowanych badań z perspektywy hermeneutycznej, fenomenologicznej i biograficznej. Samemu zaś paradygmatowi emancypacyjnemu Krause przypisuje następujący sens:

Po okresie instrumentalizmu rehabilitacyjnego paradygmat humanistyczny pozwala na odzyskanie przez osoby niepełnosprawne podmiotowości, której zostały pozbawione w procesie wsparcia specjalistycznego i społecznej marginalizacji. Następuje wyzwolenie zarówno w praktykach pedagogicznych, jak i debacie publicznej, w której to coraz większą aktywność przejawiają sami niepełnosprawni²¹.

Jednym z najznamienniejszych przykładów praktycznej realizacji założeń paradygmatu emancypacyjnego w odniesieniu do osób niepełnosprawnych jest *Manifest (Proklamacja) emancypacji osób niepełnosprawnych*, która stanowiąc główne przesłanie Ustawy o niepełnosprawnych Amerykanach (ang. *The Americans with Disabilities Act*), w swej warstwie znaczeń podstawowych, a więc walki o określone prawa obywatelskie, nawiązuje wprost do *Proklamacji Emancypacji* (ang. *Emancipation Proclamation*) – dokumentu z roku 1862, który jako dekret prezydenta Abrahama Lincolna znosił niewolnictwo na terenach Skonfederowanych Stanów Ameryki. Konkretnie rozwiązania równościowe w odniesieniu do sytuacji społecznej osób niepełnosprawnych były z kolei bezpośrednio wzorowane na *Ustawie o prawach obywatelskich* (ang. *The Civil Rights Act*) z roku

²⁰ A. Krause, op. cit.

²¹ Ibidem, s. 182.

1964, w której pojawiły się zapisy zakazujące dyskryminacji człowieka ze względu na rasę, kolor skór, płeć i narodowość²². O sile emancypacji osób niepełnosprawnych najlepiej świadczy społeczny i naukowy ruch Głuchych (ang. *Deaf Culture, Deaf Studies*) – osób postrzegających swoje miejsce i rolę w społeczeństwie nie poprzez negowane przez nich jako przyczyna niepełnosprawności uszkodzenie słuchu, lecz przez odmienność językową wraz z powodowanymi przez nią trudnościami typowymi dla każdej mniejszości. Zagadnienia te doczekały się wyczerpującej monografii autorstwa Doroty Podgórskiej-Jachnik²³.

Konstruowanie emancypacyjnego paradygmatu pedagogiki specjalnej jest nadal w fazie gromadzenia doświadczeń, włączania kolejnych badaczy i grup osób niepełnosprawnych (łącznie z osobami z niepełnosprawnością intelektualną) w proces, którego efektem ma być świadomość wolności jako podstawy kreowania jedynego i niepowtarzalnego projektu, jakim jest życie człowieka. W podobny sposób kształtowanie się tego paradygmatu ujmują jego prekursorzy:

Emancypacyjny paradygmat badawczy nie może być postrzegany w kategoriach jednego projektu lub projektów, ale jako proces. Jest on jeszcze we wczesnym stadium rozwoju, zwłaszcza w kontekście edukacji specjalnej, w odniesieniu do której zasady emancypacyjnego modelu badań nie zostały jeszcze w pełni określone. Każdy element nowego paradygmatu musi opierać się na badaniach i analizie wcześniejszych ustaleń. Celem paradygmatu emancypacyjnego jest zarówno zrozumienie znaczenia lokalnych i globalnych sił ekonomicznych, politycznych i kulturowych w podtrzymywaniu opresyjnego stosunku do niepełnosprawności, jak i rozwijanie zdolności do zachwiania tymi siłami²⁴.

²² Zob. www.ada.gov [30.11.2015].

²³ D. Podgórska-Jachnik, *Głusi. Emancypacje*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, Łódź 2013.

²⁴ C. Barnes, A. Sheldon, "Emancipatory" Disability Research and Special Educational Needs, [w:] *The Sage Handbook of Special Education*, red. L. Florian, Sage, London 2007, s. 242.

Uwikłania nie tylko neoliberalne

Fundamentalnym założeniem społecznego modelu (paradygmatu) niepełnosprawności jest przekonanie, że obniżony poziom sprawności człowieka jest przyczyną jego dyskryminacji, prowadzącej do marginalizacji i wykluczenia (upośledzania) na wielu poziomach: „interpersonalnym, instytucjonalnym, kulturowym i społecznym”²⁵. Opresja prowadzi jednocześnie do wzmocnienia działań naprawczych, których celem jest pozornie szlachetny i pożądany model społeczeństwa złożonego z osób o podobnym poziomie sprawności i – powiązanej z nią – społecznej użyteczności. Kluczową kwestią staje się zatem dostosowanie (dopasowanie) do standardów wyznaczanych nie tylko na poziomie biopsychicznym, ale także w kategoriach właściwych dla socjoekonomicznych warunków funkcjonowania współczesnych społeczeństw. Radykalność społecznego modelu niepełnosprawności polega na umiejscowieniu barier w funkcjonowaniu człowieka nie po stronie jego fizycznych lub psychicznych ograniczeń, lecz w obrębie reguł stanowiących o ładzie społeczno-ekonomicznym.

W praktyce, według założeń tego modelu – jak pisała Teresa Żółkowska – chodzi więc o to, aby – zamiast wspomagać daną osobę w przystosowaniu do społeczeństwa – zastanawiać się także, czy i na ile społeczeństwo jest gotowe dostosować posiadane wzory zachowań i oczekiwań do możliwości osób niepełnosprawnych²⁶.

Dużym wyzwaniem (uwikłaniem) dla pedagogiki specjalnej jest w kontekście tych założeń zmierzenie się ideą „edukacji specjalnej”, postrzeganej w ramach studiów nad niepełnosprawnością jako jeden z historycznie ujawniających się i trwających współcześnie czynników wzmocnienia „instytucjonalizacji niepełnosprawności”²⁷.

²⁵ C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Wyd. Sic!, Warszawa 2008, s. 29.

²⁶ T. Żółkowska, *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwarunkowania i obszary*, Wydawnictwo Oficyna in Plus, Szczecin 2004, s. 34.

²⁷ Zob. C. Barnes, G. Mercer, op. cit., s. 38 i n.

Medykalizacja niepełnosprawności i rozwój szkół specjalnych stanowią w tym ujęciu bezpośrednią przyczynę zdominowania w XX w. dyskursu naukowego i praktyki terapeutycznej przez liczne grupy „specjalistów” od niepełnosprawności. Druga połowa ubiegłego stulecia to czas włączenia osób niepełnosprawnych w socjoekonomiczne mechanizmy neoliberalnego kryzysu. Z jednej strony była to presja dostosowania osób niepełnosprawnych do normy (biologicznej i społeczno-kulturowej), z drugiej natomiast – czysto rynkowa odpowiedź na identyfikowane (diagnozowane przez specjalistów) w nadmiarze potrzeby edukacyjno-terapeutyczne. W konsekwencji

(...) wraz z rozrastaniem się zakresu usług dla osób niepełnosprawnych powstawał coraz bardziej złożony system podziału pracy. Nastąpiła ekspansja profesji związanych z medycyną, takich jak zawodowi terapeuci i fizykoterapeuci, oraz edukacji i opieki społecznej. Konsekwencją dla niepełnosprawnych dzieci i dorosłych był rozszerzający się wpływ profesjonalistów na ich życie – to od nich zależało zapewnienie edukacji, możliwości podjęcia pracy zarobkowej, zapewnienie warunków pozwalających na ubieganie się o pomoc społeczną i sprzęt²⁸.

Trwanie w przekonaniu, iż użyteczność społeczna równa jest wartości człowieka, wzmacnia nie człowieka niepełnosprawnego, lecz wolny rynek usług terapeutycznych. Zgodnie z takim tokiem rozumowania „w krajach bogatych ekspansja wolnego rynku prowadzi do rozrostu usług edukacyjnych i form wsparcia wzmacniającego model intelektualnego i fizycznego dopasowania osób niepełnosprawnych do ekonomicznych warunków pracy”²⁹.

Zderzenie dążeń emancypacyjnych z neoliberalną rzeczywistością konkretyzuje się w postaci nieustannej walki między podmiotami zaangażowanymi w działania na rzecz osób niepełnosprawnych. W zmaganiach tych intencje rodziców napotykają na bariery

²⁸ Ibidem, s. 39

²⁹ *Working Futures: Disabled People, Policy and Social Inclusion*, red. A. Roulstone, C. Barnes, The Policy Press, Bristol 2005, za: D. Goodley, *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*, Sage Publications Ltd., London 2010, s. 2.

prawno-administracyjne i urzędniczo-kompetencyjne wzmocnione arogancją i arbitralnością decyzji diagnostów, urzędników i nauczycieli. Model społeczny niepełnosprawności akceptuje użyteczność badawczą doświadczeń pojedynczych osób, dlatego z dużym zaangażowaniem poznawczym należałoby zapoznać się w tym kontekście z historiami opublikowanymi ostatnio jako reportaże lub wspomnienia. W pierwszym przypadku otrzymujemy historię 27-letniego mężczyzny, pianisty z wadą słuchu, błędnie diagnozowanego w dzieciństwie w kierunku autyzmu i głębszej niepełnosprawności intelektualnej. Poniższa wypowiedź jest jedynie fragmentaryczną ilustracją prezentowanego w tej części problemu:

Widziałem, że rodzice o mnie walczą. Jeździli do różnych urzędów w Krakowie i w Warszawie. Dopytywali, które szkoły będą dla mnie najlepsze. Wizytator szkolnictwa z Warszawy doradził im szkołę w Bydgoszczy z oddziałem dla głucho-niewidomych. Mama powiedziała mi, że w tej szkole będę się rozwijał. Ale w Bydgoszczy znowu było dziwnie. Dzieci upośledzone, głuche i niewidome w jednej klasie. I to nawet bardziej upośledzone niż w Zakopanem. Było nas pięcioro. Siedziałem i nudziłem się. Nie mogłem grać, nie uczyłem się informatyki. Cały czas musiałem odpierać ataki kolegów. Bo nastolatki w internecie były agresywne. Używały wulgaryzmów, śmiały się, że nie słyszę, mimo że same miały różne problemy. Gdy mama po mnie przyjechała, zacząłem na nią krzyczeć: – Oszukałaś mnie!³⁰.

Drugi przykład to wspomnienia, wyznania matki bliźniaczek, które również błędnie zdiagnozowano jako autystyczne, choć okazało się, że przyczyną ich zachowania (zaburzonego rozwoju według norm psychomedycznych) jest wrodzona borelioza, której leczenia nikt się nie podjął w odpowiednim czasie ze względu na brak właściwego rozpoznania. Cytat jest ponownie jedynie sugestywną ilustracją sposobu, w jaki samotna matka niepełnosprawnych dzieci próbuje zrozumieć wymieszane reguły dążeń emancypacyjnych i neoliberalnej rzeczywistości.

³⁰ J. Kopińska, *Beethoven z Murzasichla*, „Duży Format” 2015, nr 42(1153), s. 7.

Uroki schematyzacji i strukturyzacji pojęłam za sprawą Fundacji Synapsis, której zespół złożony z pedagogów specjalnych, terapeutów i psychologów tworzył dla nas programy rozwoju dziewczynek według ściśle określonych reguł zwanych sekwencjami. W istocie była to katorżnia stoliczkowa, czyli próba poddania Mileny i Heleny – najbardziej wolnościowych dzieci Mazowska – skrajnie antywolnościowej edukacji stolikowej. Przez dwadzieścia pięć minut, kilka razy dziennie, dziewczynki musiały wykonywać przy stoliku zadaną pracę, polegającą na ślepym i pozbawionym możliwości nabywania inteligencji dynamicznej wykonywaniu poleceń: wkładaniu kształtów do sortera, układaniu puzzli, szeregowaniu przedmiotów według kolorów albo wielkości, ich kategoryzacji etc. Z nakazem bezwzględności zachowania kolejności wykonywanych zadań. Jeśli więc dziecko chciało rozpocząć pracę od czegoś, co lubiło – nie mogło, bo nie przewidywała tego, moim zdaniem przemocowa, formuła Synapsis. Zgodnie z nią należało się bawić tylko według planu, potęgując tym samym podstawowe problemy dzieci diagnozowanych jako autystyczne, czyli sztywność myślenia oraz schematyzację³¹.

Antagonizacja rodziców i profesjonalistów, najczęściej całkowicie niezamierzona, a nawet nieuświadomiana przez zainteresowane osoby, jest jednym ze skutków (uwikłań) paradygmatu emancypacyjnego, przez co rozumieć bardzo zróżnicowane sytuacje życiowe, które można sprowadzić do zmagania o przeforsowanie swojej wizji rozwiązania problemu, jakim jest wychowanie dziecka z niepełnosprawnością. Powszechność tych sytuacji sprawia jednak, że paradygmat emancypacyjny pedagogiki specjalnej nadal jest raczej odległym projektem niż realną propozycją budowania „krytycznej świadomości” i osobistej wolności przez same osoby niepełnosprawne oraz tych rodziców, profesjonalistów i urzędników, którzy rozumieją i akceptują niezbywalne prawo każdego człowieka do decydowania o własnym cielem i potrzebach.

Aktualnym problemem i wyzwaniem badawczym dla pedagogiki specjalnej jest zatem nie tylko debata na temat zasadności i form edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych, ale także –

³¹ A. Szpila, *Łebki od szpilki*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2015, s. 198–199.

a w kontekście paradygmatu emancypacyjnego jest to kwestia najważniejsza – stan i sposób respektowania praw osób niepełnosprawnych. W polskich realiach za przykład trudności i kontrowersji w realizowaniu podstawowych praw człowieka w odniesieniu do osób niepełnosprawnych może uchodzić zarówno opóźniony tryb ratyfikacji Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, jak i zgłoszone przez Polskę zastrzeżenia do punktów dotyczących zdolności do czynności prawnych i zawierania małżeństw. Wolność ograniczona pozostaje zniewoleniem, a emancypacja tak długo będzie częścią społecznej rzeczywistości, jak długo trwać będzie jakakolwiek (o)presja związana z dominacją i podporządkowaniem. Warto, by pedagodzy specjaliści przyczyniali się do poszerzania obszarów wolności i zwiększania jej świadomości nie tylko wśród osób niepełnosprawnych.

Bibliografia

- Barnes C., *Qualitative research: valuable or irrelevant?*, „Disability, Handicap and Society” 1992, no. 7(2).
- Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.
- Barnes C., Sheldon A., „Emancipatory” *Disability Research and Special Educational Needs*, [w:] *The Sage Handbook of Special Education*, red. L. Florian, Sage, London 2007.
- Bostrom N., *Transhumanist Values*, „Review of Contemporary Philosophy” 2005, vol. 4.
- Braidotti R., *Po człowieku*. PWN. Warszawa 2014.
- Czerepaniak-Walczak M., *Miedzy dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego. Szczecin 1995.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Sopot 2006.
- Foucault M., *Historia seksualności*, Czytelnik, Warszawa 2000.
- Foucault M., *Narodziny biopolityki. Wykłady w Collège de France 1978-1979*, PWN, Warszawa 2011.
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, Harmondsworth 1972.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, Czytelnik, Warszawa 1970.
- Goodley D., *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*, Sage Publications Ltd., London 2010.
- Hardt M., Negri A., *Imperium*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2005.

- Hołówka J., *Wstęp*, [w:] J.S. Mill, *O rządzie reprezentatywnym*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.
- Kopińska J., *Beethoven z Murzasichla*, „Duży Format” 2015, nr 42(1153).
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Impuls, Kraków 2010.
- Marcuse H., *Człowiek jednowymiarowy: badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, PIW, Warszawa 1991.
- Mill J.S., *Utylitaryzm; O wolności*, PWN, Warszawa 2005.
- Oliver M., *Changing the social relations of research production*, „Disability, Handicap and Society” 1992, no. 2(7).
- Podgórska-Jachnik D., *Głusi. Emancypacje*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, Łódź 2013.
- Pomian K., *Krótką historia nierówności między ludźmi na przykładzie Europy*, Instytut Książki, Kraków 2015.
- Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Regana do Baracka Obamy*, Impuls, Kraków 2014.
- Rancière J., *Na brzegach politycznego*, Wydawnictwo Korporacja Ha!art, Kraków 2008.
- Standing G., *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, PWN, Warszawa 2014.
- Szpila A., *Łebki od szpilki*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2015.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2005.
- Working Futures: Disabled People, Policy and Social Inclusion*, red. Roulstone A., Barnes C., The Policy Press, Bristol 2005.
- Żółkowska T., *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwarunkowania i obszary*, Wydawnictwo Oficyna in Plus, Szczecin 2004.