

AMADEUSZ KRAUSE

Uniwersytet Gdański

TEORETYCZNE INSPIRACJE PEDAGOGIKI SPECJALNEJ - PEDAGOGIKA EMANCYPACYJNA

ABSTRACT. Krause Amadeusz, *Teoretyczne inspiracje pedagogiki specjalnej – pedagogika emancypacyjna* [Theoretical Inspirations of Special Education – Emancipatory Pedagogy]. Studia Edukacyjne nr 28, 2013, Poznań 2013, pp. 7-16. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2731-1. ISSN 1233-6688

Starting from the considerations and analyses of emancipatory educators one realizes that current special education ought to become emancipatory. The liberation of a persona with a disability should proceed simultaneously with the humanization of social and cultural life. The problem of special education needs to cope with what seems of double nature: what is at stake is on the one hand a simplified and narrowly understood emancipation of the disabled, and on the other hand overcoming emancipatory barriers which are typical of our culture and social environment. Emancipatory pedagogy serves to diagnose these barriers.

Key words: emancipatory pedagogy, emancipation, special education, a person with a disability

Wstęp

Niniejszy tekst jest kontynuacją poszukiwań teoretycznych inspiracji dla pedagogiki specjalnej we współczesnych nurtach pedagogiki ogólnej lub w tzw. pedagogikach niszowych. Poszukiwania inspiracji w pedagogice emancypacyjnej poprzedziły analizy pedagogiki alternatywnej oraz pedagogiki krytycznej. Takie rozróżnienie tych trzech nurtów pedagogiki może być tylko umowne, gdyż są one łącznie z jednej strony wyrazem sprzeciwu wobec braków aktualnej i obowiązującej praktyki pedagogicznej, z drugiej strony – pewną wizją podejścia do wychowania i procesu nauczania. Ta wspólnota wizji występuje pomimo różnic tego, co w danym nurcie kluczowe. Tym co je łączy, to prawdziwe, a nie deklarowane podmiotowe podejście do człowieka, przy świadomym, krytycznym spojrzeniu na działania własne. Nazwałbym to odpowiedzialnością sprawczości. W tym sensie za błędne uważam sprowadzanie pedagogiki alternatywnej, krytycznej,

emancypacyjnej do puli filozoficznych podejść pedagogicznych, do szkół pedagogicznych realizowanych przez „nawiedzone” grupy pedagogów, czy do ciekawych, aczkolwiek mało przydatnych, eksperymentów pedagogicznych. Wszystkie te nurty są bowiem odpowiedzią na kryzys tradycyjnej pedagogiki, który analizując liczne diagnozy z tej dziedziny, można nazwać stanem permanentnym. Są one również odpowiedzią na próby zawłaszczenia pedagogiki poprzez upracticznione wzorce pedagogii sterowanej politycznie, neoliberalnie i koniunkturalnie. Są sprzeciwem na uczynienie z pedagogiki rzemieślniczego narzędzia uspołecznienia, opartego na adaptacyjnym przygotowaniu większości i elitarnej edukacji (wyzwolenia) mniejszości. Inaczej mówiąc, pedagogika jako nauka nie może istnieć bez współczesnych nurtów, które ją wzbogacają. Za motto przewodnie tego tekstu niech posłużą słowa Lecha Witkowskiego, który pisze, że dla każdej pedagogiki należy zadawać te same pytania – pytania o potencjał nieautorytatywności, stopień redukcji wezwań humanizmu, o charakter krytycyzmu, skalę i zakres dążeń emancypacyjnych¹.

Oznacza to, że uprawiając pedagogikę jako naukę, musimy, szanując różnorodność podmiotu i dróg prowadzących do zamierzonego celu, umacniać w niej jej potencjał alternatywności, posiadać umiejętność krytycznego oglądu tego co robimy, jak i dla kogo oraz wspierać jednostkę w osiąganiu szeroko rozumianej autonomiczności. Tak powinno rozumieć się również współczesną pedagogikę specjalną.

Ku specjalnej pedagogice emancypacyjnej

Podjmując w książce *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej* problem paradygmatu emancypacyjnego, powiązałem go z podmiotowością i autonomią człowieka niepełnosprawnego. Rzeczywiście, niezaprzeczanym dorobkiem pedagogiki emancypacyjnej jest zwrócenie uwagi na mechanizmy zbiorowego i indywidualnego wyzwolenia jednostki, przy jednoczesnym piętnowaniu mechanizmów zniewalających, podporządkowujących i ograniczających jej rozwój. Pytania dalsze, jakie się dzisiaj pojawiają, to jak i czy elementy pedagogiki emancypacyjnej zadomowiły się w pedagogice specjalnej? Czy nie jest tak, że w praktyce pedagogicznej o wyzwoleniu chętniej mówimy w przypadku jednostek pełnosprawnych lub ograniczamy tę kategorię do ruchu emancypacyjnego kobiet? A może nadal samej

¹ H.A. Giroux, L. Witkowski (red.), *Edukacja i sfera publiczna, idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010, s. 58-59.

pedagogice emancypacyjnej przypisujemy charakter niszowy i ekstrawagancki, bez punktów wspólnych z pedagogiką specjalną?

By zrozumieć trudność przenikania znaczeń emancypacyjnych do pedagogiki tradycyjnej, warto powrócić do genezy pedagogiki emancypacyjnej. Píše o niej Bogdan Śliwerski następująco:

Centralną rolę nad polityką oświatową i wychowawczą państw zachodnioeuropejskich odgrywało pojęcie emancypacji, przez którą rozumiano nie tylko jako wyzwolenie jednostki spod społecznej przemocy poprzez aktywny udział w kreowaniu i współtworzeniu antyrepresyjnych form wychowania i współżycia, ale i autonomię, wyzwolenie i uzyskanie przez młodego człowieka wewnętrznej niezależności od autorytetów².

Pomijając tu szczegółowy opis nurtów pedagogiki emancypacyjnej i jej historyczno-politycznych kontekstów (znakomicie zrobił to cytowany powyżej autor w pracy *Współczesne teorie i nurty wychowania* – Kraków 2001), skupię się na istocie szeroko pojmowanej emancypacji w kontekście rozwoju jednostkowego. Bogdan Śliwerski za pedagogami niemieckimi podaje kluczowe elementy postrzegania emancypacji jako nurtu normatywnego przez pryzmat wyzwolenia i dążenia do określonych celów (walki o). W tym pierwszym może chodzić o wyzwolenie od despotyzmu, nieuzasadnionych stosunków władzy, przymusu i przemocy, irracjonalizmu, głupoty, w tym drugim – o walkę o samostanowienie, równouprawnienie, współdecydowanie, demokrację, samorządność, mądrość i racjonalizm. Już to zestawienie daje wymiar pojęciowy odnośnie współczesnej emancypacji i skłania do wyraźnego zaakcentowania dwóch kwestii. Pierwsza dotyczy samej kategorii emancypacji, a ściśle przeciwstawienia się jej uproszczonego pojmowaniu, wykształcenia się w pedagogice swoistej etykiety emancypacyjnej, dla większości pedagogów nie zajmującej się tym tematem, w zasadzie nieistotnej. Najprostszą formą tej etykiety jest przyporządkowanie emancypacji ruchowi wyzwolenia kobiet czy wyzwolenia się jednostki spod jarzma autorytetów, form przymusu systemu edukacyjnego, czy uzyskania wolności wobec „wszystkich i wszystkiego”. To właśnie to przyporządkowywanie ruchu emancypacyjnego na pograniczu wyzwolenia kulturowego i pewnego rodzaju anarchii wobec obowiązującego systemu edukacyjnego skutkuje uznaniem go przez wielu pedagogów za im odległy, niszowy ruch kontestacyjny.

Inną odmianą tej samej etykiety jest łączenie pedagogiki emancypacyjnej z wszystkimi postępowymi dążeniami w pedagogice czy utożsamiania każdego niedyrektywnego działania z koncepcjami emancypacyjnymi. W konsekwencji, jak słusznie wykazuje Lech Witkowski, „**wygodna**

² B. Śliwerski, *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Kraków 2001, s. 264-265.

etykieta ›pedagogiki emancypacyjnej‹ gubi w istocie poważane i trudne pytanie o potencjał emancypacji w każdej pedagogice³.

W tym stwierdzeniu Lecha Witkowskiego dochodzimy do drugiej, istotnej dla nas kwestii, to jest miejsca pedagogiki emancypacyjnej w systemie nauk pedagogicznych, a idąc nawet dalej – problemu zasadności wyodrębniania tej pedagogiki w ogóle. Wchodząc w dyskusję z czołowym przedstawicielem pedagogiki emancypacyjnej w Polsce – Marią Czerepaniak-Walczak, L. Witkowski powyżej cytowane stwierdzenie komentuje w przypisach:

Z tego punktu widzenia nie przekonuje mnie propozycja M. Czerepaniak-Walczak w jej rekonstrukcji tego czym pedagogika emancypacyjna jest, czy być powinna. Bronię stanowiska opartego na humanistycznej perspektywie „profilowania pojęć”, że każda pedagogika musi być diagnozowana z perspektywy jej odniesienia do zadania emancypacji (nawet jeśli go sobie nie stawia), gdyż „profil emancypacyjny” można obejrzeć w każdej z nich⁴.

Nie podejmując się ponownego rozstrzygnięcia problemu usytuowania pedagogiki emancypacyjnej w systemie nauk pedagogicznych, mogę tylko stwierdzić, że stanowiska Marii Czerepaniak-Walczak i Lecha Witkowskiego nie są aż tak rozbieżne. Z jednej strony, niezaprzeczalne jest dla mnie, że każda współczesna pedagogika powinna być w szerokim rozumieniu pedagogiką emancypacyjną (tak, jak krytyczną, humanistyczną, czy alternatywną). Podstawowe elementy tych nurtów wchodzi w skład zróżnicowanego, podmiotowego, krytycznie świadomego, otwartego i tym podobnego spojrzenia na wychowanka. Z drugiej strony, w tym obszarze jest przestrzeń dla badania, diagnozowania i realizowania postulatów emancypacyjnych. Tym powinien zajmować się nurt określany pedagogiką emancypacyjną. Inaczej mówiąc, pedagogika emancypacyjna nie jest jakąś „odmienną pedagogiką”, lecz zapleczem współczesnej pedagogiki badającej zjawiska, ograniczenia i możliwości emancypacji oraz ich obecność w aktualnych procesach edukacyjnych i wychowawczych. Można powiedzieć, że jej zadania leżą zatem również w demaskowaniu uwikłań antypodmiotowych i projekcji zadań sprzyjających rozwojowi jednostki.

O tej złożoności pedagogiki emancypacyjnej zdaje sobie sprawę zapewne jej czołowa przedstawicielka – Maria Czerepaniak-Walczak, która analizuje ją w relacji władzy, wiedzy i wolności, pisząc:

Poznanie warunków osiągania wolności i korzystania z niej jest kluczowym zadaniem współczesnych nauk o wychowaniu. Dopiero na podstawie odkrycia i zrozumienia

³ L. Witkowski, *O stanie i problemach recepcji pedagogiki radykalnej w Polsce*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna*, s. 58.

⁴ Tamże.

tych warunków możliwe jest projektowanie zmiany i ocena skuteczności działań zarówno intencjonalnych (wychowawczych), jak i spontanicznych, okazjonalnych⁵.

Oczywiście, można naiwnie spytać, czy po tylu latach analiz w obszarze pedagogiki emancypacyjnej ten proces poznania już nie nastąpił?

Niestety, to jest praktycznie zadanie niekończące się. W kontekście ciągle zmieniających się uwarunkowań ekonomicznych, politycznych, społecznych i kulturowych, relacja władzy, wiedzy i wolności jest zmienna, a zagrożenia i pokusa dominacji nad podmiotem ciągle aktualna. W tym sensie również aktualne jest ciągle poszukiwanie elementów emancypacji w innych nurtach pedagogiki. Dlatego, trochę odmiennie aniżeli Maria Czerepaniak-Walczak spoglądam na mapę relacji pedagogiki emancypacyjnej i nieautorytatywnego nurtu edukacyjnego, który stworzyła⁶. To, co autorka utożsamia z pedagogiką emancypacyjną, dla mnie jest ewaluacją nurtu nieautorytatywnego we współczesnej pedagogice. To, że w nurcie nieautorytatywnym M. Czerepaniak-Walczak umiejscawia też racjonalność adaptacyjną, nie oznacza, że pedagogika emancypacyjna jest w stanie ją wyeliminować. Należy założyć, że tylko dynamiczna relacja pomiędzy racjonalnością adaptacyjną i emancypacyjną pozwala konstruować współczesną pedagogikę.

Idąc tropem myśli Lecha Witkowskiego, należałoby zastanowić się, co miałyby się kryć pod określeniem specjalna pedagogika emancypacyjna. Nie jest to zapewne „inna” pedagogika specjalna, aniżeli ta, jaką postulują współcześnie pedagodzy specjalni. To przecież rozwój i humanizacja podejścia do człowieka niepełnosprawnego, spojrzenie na niego, jak na jednostkę wolną i zdolną do korzystania z owej wolności, na osobę zdolną do świadomych wyborów, decyzji, pełnienia roli itp. stało się kluczowym zagadnieniem współczesnej pedagogiki specjalnej. W konsekwencji, nikt już nie kwestionuje postępu w „odmedykalizowaniu” i uspołecznieniu podmiotu, konieczności świadomego wejścia w relację z wychowankiem, wsłuchanie się w jego potrzeby i pomoc w ich realizacji, inicjowania oraz wspierania procesu wyzwolenia kulturowego i społecznego człowieka niepełnosprawnego.

W czym zatem należałoby jeszcze poszukiwać inspiracji, jakie może przynieść nam pedagogika emancypacyjna? Widzimy to choćby poprzez mapę nurtów edukacji opracowanej przez M. Czerepaniak-Walczak. Przypomnę tylko parę kluczowych kwestii z obszaru pedagogiki emancypacyjnej (wyboru dokonałem z obszernego opracowania autorki)⁷.

⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna, rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 21.

⁶ Tamże, s. 79-80.

⁷ Tamże.

Kryterium	Pedagogika emancypacyjna
Pojmowanie edukacji	Proces oświecania
Cele edukacji	Rozwój osoby rozumiany jako samodzielny wysiłek nakierowany na osiągnięcie praw i nowych pól wolności; tożsamość nowoczesna, dynamiczna, adekwatna do rozumianej sytuacji historycznej, tożsamość podmiotu: racjonalność emancypacyjna
Zadania wychowania	Kształcenie krytycznej świadomości, otwartości na inność i konflikt, promowanie ładu opartego na idealnej komunikacji; tworzenie sytuacji umożliwiającej przekraczanie ograniczeń, uwalnianie od kolonizacji i doświadczanie transgresji
Istotna zmian edukacyjnych	Kwestionowanie porządku opresyjnego, relacji dominacji i hegemonii, w rezultacie krytyki konstruowanie nowego, sprawiedliwego porządku
Istota oddziaływań edukacyjnych	Bezpośrednie i pośrednie oddziaływanie na wychowanka, sprzyjające odkrywaniu czynników opresji i zniewolenia; umożliwienie wychowankom odkrywanie własnego potencjału i opresyjnej mocy poszczególnych elementów świata życia; edukacja dobrowolna, respektująca zasady idealnej komunikacji i prawa wszystkich uczestników; poszanowanie prawa wychowanka do samodzielnego poszukiwania dróg rozwiązywania problemów i przekraczania ograniczeń
Metody, środki i formy wychowania	Stawianie pytań przez uczących się, podmiotowe uczestniczenie; edukacja instytucjonalna (...), ale wykraczająca poza sztywne formuły organizacji i kolonizacji umysłu
Koncepcje nauczyciela	Towarzysz, partner, krytyk
Perspektywa metodologiczna	Krytyczna (interes emancypacyjny), badania w działaniu

Źródło: M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006, s. 79-80.

Jak widzimy, z wyszczególnionych obszarów, form i sposobów oddziaływania pedagogiki emancypacyjnej jest w niej to, co chcielibyśmy widzieć we współczesnej pedagogice specjalnej. Można powiedzieć więcej, elementy te są już włączone w zaktualizowane paradygmaty pedagogii specjalnej, czyniąc z nich teoretyczny nurt krytyczno-emancypacyjny na rzecz poprawy sytuacji osób niepełnosprawnych i weryfikacji stosunku do tych osób. Gdzie zatem pojawia się problem? Czy w uproszczeniu możemy mówić o „nasyceciu” emancypacyjnym pedagogiki specjalnej? Wydaje się, że jeszcze nie. Wystarczy zwrócić uwagę na niebezpieczeństwo nieuprawnionego ograniczenia emancypacji. W formie klasycznej będzie to stosowanie innych kryteriów edukacji i wychowania dla osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Sytuacja

taka, moim zdaniem, ma ciągle miejsce, bowiem o ile postulaty pedagogiki emancypacyjnej przebijają się do tzw. edukacji masowej, to poszanowanie wolności wyboru i faktycznej, a nie tylko deklarowanej, podmiotowości w przypadku dzieci niepełnosprawnych przedstawia wiele do życzenia. Pokutuje tu jeszcze często przeświadczenie o totalnej niewydolności decyzyjnej wychowanka lub niezaradności. W formie bardziej wysublimowanej, ukrytej emancypacja przegrywa z wyobrazeniami pełnosprawnych urzędników, jak ma wyglądać życie człowieka niepełnosprawnego, z formami oferty edukacyjnej, metodami pracy, przygotowaniem do zawodu pedagoga specjalnego, czy praktyką pedagogiczną. Chciałbym wskazać tutaj trzy elementy, które to stanowisko dokumentują.

Pierwszy tylko z pozoru jest odległy od podejmowanego zagadnienia; chodzi o swoisty akademicki paradoks, to jest przeświadczenie o nienaukowości dydaktyki. To, na co w licznych swoich pracach wskazuje Dorota Klus-Stańska, to brak zaplecza teoretycznego w uprawianiu dydaktyki, który z łatwością można wykazać w licznych pracach metodycznych pedagogów specjalnych. W środowisku naukowym można wręcz mówić o podziale na tzw. „prawdziwych naukowców”, tworzących wyrafinowane teorie, cytujących czołowych polskich czy światowych filozofów i socjologów, oraz na tych mniej opiewających splendorem nauczycieli realizujących setki godzin metodyk specjalnych. Część z tych osób praktycznie nie funkcjonuje we współczesnym dyskursie pedagogiki specjalnej. Część z nich cytuje studentom z pożółkłych kartek swoich notatek ze studiów lub podręczników z lat sześćdziesiątych. Rzutuje to również na prace naukowe tych osób, które są zmuszone tworzyć w procedurze awansowej. Recenzowałem liczne prace tego typu, w których na próżno można by znaleźć jakikolwiek element „filozofii emancypacyjnej”. Najczęściej po krótkim wprowadzeniu teoretycznym, zaczerpniętym z trzech, czterech obowiązkowych dla studentów pierwszego roku studiów podręczników, następują tzw. wyliczanki ciągów czynności, jakie osoba niepełnosprawna powinien wykonać, by osiąść taką czy inną umiejętność. Przykładem są stronicowe, poparte ilustracjami, procedury parzenia herbaty, wbijania gwoździ, nakrywania do stołu, czy ćwiczeń fizycznych, których opisy i zdjęcia zajmują kolejne rozdziały. Nie chodzi jednak, by zajęcia te deprecjonować, bo przecież są one także w naszej pracy wykorzystywane, ale że właśnie sztuką współczesnej dydaktyki powinno być wkomponowanie elementów emancypacyjnych w nawet najprostsze oddziaływania pedagogiczne. Często reakcją praktyków pedagogiki specjalnej na tego rodzaju podręczniki metodyczne jest właśnie wzruszenie ramion i uśmiech – tak to robimy już od lat, a to już nie, bo nieaktualne. Jest to o tyle poważny problem, że takich dualistycznie myślących i przygotowanych studentów

często kształcimy. Na „poważnych wykładach” uczą się, czym jest pedagogika emancypacyjna, krytyczna, humanistyczna, antyautorytatywna itp., by na ćwiczeniach praktycznych szybko o tym zapomnieć, doskonalić się, nazwę to umownie, „w niechlubnej sztuce inżynierii specjalnej” (tak nazywam również dążenie wszelkimi sposobami do maksymalizacji skuteczności rehabilitacyjnej). Naszym największym zadaniem najbliższych lat staje się zatem połączenie nowoczesnej teorii pedagogiki specjalnej z realizacją zadań praktycznych.

O tym, że jest taka potrzeba przekonuje również drugi, wskazywany przez mnie, element antyemancypacyjny, to jest stan praktyki pedagogicznej. Nie chodzi mi jednak w tym przypadku o deprecjonowanie dobrej praktyki pedagogicznej (przykłady tej można by przecież mnożyć), ale o zjawiska negatywne, które można w niej zaobserwować. Sztuką jest na przykład okazywanie szacunku i partnerstwo wobec osoby niepełnosprawnej intelektualnie. Nawet wśród pedagogów rozpoczynających pracę, a tych trudno posądzać o rutynę i zastołości z dawnych czasów, istnieje trudność pomiędzy zrozumieniem prawdziwej istoty podmiotowości. Wszyscy wprawdzie ten postulat respektują, z nim się zgadzają, jednak nie potrafią go przełożyć na własną interakcję z osobą niepełnosprawną. Można powiedzieć wręcz, że część praktyków funkcjonuje w dualizmie pojęciowym: na potrzeby sprawozdań, wystąpień na radzie pedagogicznej, uczestnictwie w publicznej dyskusji itp. włączają humanistyczną terminologię emancypacyjną, by po zamknięciu drzwi „na zewnątrz”, z dziećmi i prywatnie z koleżankami w pracy wkraczają z powrotem w terminologię „oligofreników”, „debili”, „downów”.

Trzecim elementem antyemancypacyjnym jest sposób i kierunek reformy szkolnictwa specjalnego. Teza ta w pierwszym momencie może dziwić. Przecież można by również przypuszczać, że zmiany w edukacji specjalnej będą zmierzały w kierunku emancypacyjnym. I tak w pewnym sensie jest. Z założenia, szkolnictwo dla osób niepełnosprawnych staje się otwarte i integracyjne. Zmniejsza się liczba uczniów przebywających w szkołach segregacyjnych, zwiększa liczba osób w szkołach masowych. W myśl humanistycznego podejścia do ucznia, zwiększa się nacisk na podmiotowość i samodzielność wychowanka. W programach nauczania, zarówno w treściach i metodach, pojawia się coraz więcej elementów, które można by zlokalizować w przytaczanej za Marią Czerepaniak-Walczak mapie działań emancypacyjnych. Gdzie zatem problem, co miałoby emancypacji przeciwdziałać? Widziałbym go w systemowym podejściu do edukacji dzieci niepełnosprawnych, a właściwie w brakach tego systemu. W polskiej edukacji rodzic dziecka niepełnosprawnego może wybierać odpowiednią formę edukacji dla swojego dziecka, jakkolwiek w praktyce wybór ten jest najczęściej ograniczony

do opcji szkolnictwa segregacyjnego i masowego. W tym ostatnim trudno jednak szukać rozwiązań zróżnicowanych, uwzględniających nie tylko specyfikę i zakres niepełnosprawności, ale i wolę osoby niepełnosprawnej do stopnia partycypowania w procesie integracji. Jednostronny i mało elastyczny system integracji, będący dla części osób niepełnosprawnych wyzwoleniem, staje się dla innych zniewoleniem, adaptacyjną racjonalnością świata pełnosprawnych.

Zakończenie

Sumując, można powrócić do stawianego pytania: czy pedagogika emancypacyjna już na stałe gościła we współczesnej pedagogice specjalnej?

Wydaje się, że wbrew temu, co chcielibyśmy i często deklarujemy, jest to wprawdzie proces zaawansowany, jednak jeszcze niedokończony. Obszary, gdzie widziałbym konieczność niezwłocznej poprawy, lokalizuję zarówno w środowisku akademickim pedagogów specjalnych, jak i w praktyce pedagogicznej. Do praktycznej wykładni pedagogiki emancypacyjnej w procesie kształcenia pedagogów specjalnych oraz w konkretnych działaniach rehabilitacyjno-edukacyjnych jeszcze nam daleko. Emancypacji należy się uczyć. Ta nie jest jednak kolejną formą terapii, którą można przyswoić na kursie weekendowym. Tego nie nauczą się praktycy pozbawieni zaplecza teoretycznego, czy naukowcy pozbawieni zaplecza praktycznego. To spójna filozofia myślenia i działania o określonym potencjale krytycznym i dojrzałości. Przypomnieć tu można słowa Lecha Witkowskiego, który pisze⁸:

Pedagogika albo jest dojrzała i przez to musi zdobywać się na rozważania filozoficzne (jak czujność etyczna, dokładność semantyczna, krytycyzm wobec intencji i ukrytych założeń, zdolność rozpatrywania alternatyw i napięć), albo nie ma jej wcale na tym poziomie dyskursu. Podobnie jestem skłonny twierdzić w odniesieniu do pedagogiki „krytycznej” czy „radikalnej”.

Powyższe można odnieść również do specjalnej pedagogiki emancypacyjnej. Niedojrzała i pozbawiona niezbędnej refleksji, uwikłana w sloganach integracji, stanie się pustą wyduszką samozadowolenia, ale dojrzała i krytyczna – potężnym orędziem kulturowego i społecznego wyzwolenia.

BIBLIOGRAFIA

Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna, rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

⁸ L. Witkowski, *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej*, s. 63.

- Giroux H.A., Witkowski L. (red.), *Edukacja i sfera publiczna, idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Witkowski L., *O stanie i problemach recepcji pedagogiki radykalnej w Polsce*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna, idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.