

I. STUDIA I ROZPRAWY

AMADEUSZ KRAUSE

Uniwersytet Gdański

TEORETYCZNE INSPIRACJE PEDAGOGIKI SPECJALNEJ – PEDAGOGIKA KRYTYCZNA

ABSTRACT. Krause Amadeusz, *Teoretyczne inspiracje pedagogiki specjalnej – pedagogika krytyczna* [Theoretical Inspirations of Special Education – Critical Pedagogy]. Studia Edukacyjne nr 25, 2013, Poznań 2013, pp. 7-16. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2610-9. ISSN 1233-6688

The article is a theoretical search for a scientific inspiration for special education. Critical pedagogy trends appear to many special educators either as pedagogy of radical criticism or as a separate pedagogical trend. Meanwhile there is some evidence that some problems and analyses of critical pedagogy could be grounded in the area of special education. Mainly these are analyses exposing mechanisms of power over another human being, covert violence, control, domination, and marginalization.

Key words: critical pedagogy, special education, discrimination, idealization of integration

Wstęp

W poszukiwaniu kontekstów związanych z ujęciem zagadnień niepełnosprawności we współczesnej pedagogice specjalnej niezwykle interesujące wydaje się sięgnięcie do dorobku pedagogów krytycznych. Nurt pedagogiki krytycznej przez wielu pedagogów specjalnych, w tym pedagogów praktyków, utożsamiany jest z potocznym rozumieniem krytyczności i radykalności. Niektórzy zarzucają mu wręcz krytykanctwo, oznaczające z założenia „krytykę wszystkiego”, inni wpisują go w obszar też rewolucyjnych i wywrotowych, deregulujących stabilny system oświaty, podważających sens kształcenia w rozumieniu tradycyjnym, jeszcze inni widzą w nim „niebezpieczną fascynację”, faworyzowanie obcych kulturowo i semantycznie ideologii. Dla wielu pedagogów specjalnych pedagogika krytyczna pozostaje nurtem „odrębnej pedagogiki”, podważającej pedagogikę tradycyjną, nurtem dla nielicznych, zajmujących się bardziej teoriami pedagogicznymi i filozofią edukacji, aniżeli „faktyczną pedagogiką” tu i teraz.

Takie zniechęcające podejście do pedagogiki krytycznej nie pozwala na skorzystanie z jej dorobku. To, że jest on wartościowy przekonujemy się z prac przedstawicieli tego nurtu, w tym również prac pedagogów polskich. Zalicza się do nich przede wszystkim pracę Zbigniewa Kwiecińskiego, Bogusława Śliwerskiego, Tomasza Szkudlarka i Lecha Witkowskiego. Choćby poprzez analizę tych prac widzimy, iż pedagogika krytyczna stawia pytania o potencjał krytyczny **każdej** pedagogiki. W konsekwencji, niewykluczona jest interpretacja wąpiąca w sens ścisłego podziału i charakterystyki nurtów pedagogiki, wskazująca, iż każda współczesna pedagogika jest alternatywna, emancypacyjna, krytyczna, humanistyczna itp. lub inaczej, że w każdej otwartej pedagogice te nurty się znajdują. W tym sensie nie dziwi postulat L. Witkowskiego o nowe odkrywanie pedagogiki krytycznej¹.

Nic nie stoi również na przeszkodzie, by to odkrycie dokonało się również w pedagogice specjalnej. Dyscyplina ta po okresie rewalidacyjnego „okopania się” nadrabia zaległości teoretyczne, szuka swojej tożsamości naukowej na styku wielu dyscyplin naukowych, sięga po inspiracje daleko wykraczające poza „skuteczną naprawę” człowieka, odrywa się od dominacji dydaktycznej i terapeutycznej. Można powiedzieć, iż tworzy się nowa pedagogika specjalna, dobrowolnie rezygnująca z błęgiego przywileju hermetycznej „podwórkowości”, lokalności pojmowania i interpretowania, okopywania się wokół konkretnego maskującego brak kompetencji specyfiką niepełnosprawności. Ten powrót do pedagogiki, podstawowych problemów kształcenia i wychowania człowieka, systemów edukacji i uwarunkowań relacji jednostka-społeczeństwo uwidocznili przede wszystkim konieczność nowego spojrzenia na pedagogikę specjalną, a możliwe nawet, że jej likwidację w znaczeniu tradycyjnym. Nie wiem, czy jesteśmy w stanie odrzucić samą nazwę pedagogiki specjalnej, nie wiedziałbym też, czym ją zastąpić, by uniknąć kolejnego przyporządkowania. Nie w samej nazwie zapewne tkwi konieczność zmiany. Dotyczyć ona musi przewartościowania i rozbudowy w samej dyscyplinie. Najprościej chodzi o to, by do silnego, rozbudowanego od lat potencjału wsparcia człowieka niepełnosprawnego, dobudowywać potencjał krytyczny wobec rzeczywistości społecznej, w której funkcjonuje osoba niepełnosprawna. W tych działaniach wyjść trzeba jednak poza proste relacje integracja – wykluczenie, czy akceptacja – naznaczanie. Trzeba zanurzyć się w skomplikowaną, ambiwalentną rzeczywistość społeczną, w której coraz trudniej będzie można wyłowić jednoznaczne działania i sytuacje „czarne i białe”. Czas rozejrzeć się wśród działań ukrytych, pozornie

¹ L. Witkowski, *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczaniu pokoleniowym”*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna, idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Kraków 2010, s. 38.

sprzyjających, dedykowanych osobom niepełnosprawnym lub w pierwszym oglądzie z nimi niepowiązanych (w tym także działań samych pedagogów).

Trzeba również poznać mechanizm globalnego spojrzenia na pomysł regulowania ludzkiej koegzystencji w XXI wieku, na rozwiązania edukacyjne ku jakim zmierzamy, na nowe wychowanie, na kształtującą się kulturę kultu zaspokajanych potrzeb, na ekonomizację człowieczeństwa i podważanie zdawałoby się niepodważalnych dotychczas wartości, na liberalizację rynku i jej konsekwencje. W tym wszystkim skrywają się zadania współczesnej pedagogiki specjalnej. Można powiedzieć, że dyscyplina ta przechodzi do kolejnej batalii. Po zrozumieniu dla postulatów integracyjnych, czekają nas kolejne zmagania z ukrytymi zakusami organizacji świata pod wpływem nie zawsze jawnych kryteriów i uwarunkowań. Przykładem jest wartościowanie życia człowieka w wytycznych i założeniach Narodowego Funduszu Zdrowia.

W tych działaniach demaskatorskich zbliżamy się bardzo do pedagogiki krytycznej. Inaczej mówiąc, powinniśmy za jej przykładem z uwagą przyglądać się działaniom z pozoru korzystnym, koniecznym, oczywistym, reformatorskim itp., których wprowadzanie jest według różnego rodzaju władz nieuniknione. Te zadania wymagają jednak od pedagogiki specjalnej ponownego spojrzenia w głąb, w samą dyscyplinę i odpowiedzi na pytania, gdzie jesteśmy, co uprawiamy, jaki mamy potencjał i czy jest on adekwatny do nowych wyzwań. Istotną podpowiedź, o co mamy pytać, znajdziemy w pracy L. Witkowskiego, który pisze, czym pedagogika krytyczna mogłaby być dla każdego z pedagogów:

(...) w stosunku do każdej pedagogiki – pisze L. Witkowski – należy zadawać te same pytania: o jej potencjał nieautorytatywności, o stopień radykalizowania wezwań humanizmu, o postulowany charakter krytycyzmu, o skalę i zakres dążeń emancypacyjnych, o zdolności do otwarcia międzykulturowego, o zdolność do zaangażowania praktyki dekonstrukcji, czy o jakość osadzenia w przestrzeni sporów o (po) nowoczesność, o wizję podmiotowości obywatelskiej, o stosunku do tradycji, o projekt wolności i zaangażowania, o ideał miejsca sprzyjającego ideałowi, o otwarcie na wartość głosu czy funkcje granicy w kulturze etc.²

Istoty pedagogiki krytycznej i co z tego wynika dla pozostałych dyscyplin

Pedagogika krytyczna, oparta na teorii krytycznej wywodzącej się z filozoficznej szkoły frankfurckiej, poszerzona później o pewne nurty filozofii postmodernistycznej, mówiąc najprościej zmierza do odkrywania kolejnych

² Tamże, s. 58-59.

warstw zideologizowania świata, ukrytych programów, zakamuflowanych mechanizmów władzy, zniewolenia, dominacji, dyskredytacji, dyskryminacji itd. i ich uwarunkowań.

Jej krytyczność – podaje T. Szkudlarek – ma kilka poziomów. Po pierwsze, wyrasta z niezgody na niesprawiedliwość istniejącego świata (świat jest taki, jaki nie powinien być). Po drugie, by poznać uwarunkowania rozmaitych procesów społecznych posługuje się interpretacją uwzględniającą kontekst badanych zjawisk (interpretuje zjawiska kulturowe w kontekście polityki albo politykę w kontekście potrzeb człowieka). Po trzecie, w swych interpretacjach zmierza do przekroczenia myślenia uprawianego z jednej tylko pozycji (myślenia ideologicznego) i dąży do konstruowania wyjaśnień, które mogą być uznane za bardziej adekwatne od myślenia potocznego czy zideologizowanych programów politycznych³.

Zadania pedagogiki krytycznej można sprowadzić do konstruowanej określonej wizji człowieka i społeczeństwa oraz spojrzenia z tej perspektywy na procesy edukacyjne. Sama pedagogika krytyczna formułując i określając cele wychowania, unika konstrukcji doktrynalnych. Pozostaje otwarta na dialog i dyskurs społeczny, zakłada, iż jednostka powinna być do tego dialogu przygotowana. W tym też kontekście ocenia i projektuje działania pedagogiczne, przy czym interwencja w zastany świat społeczny powinna być krytycznie analizowana i monitorowana⁴.

W kontekście pedagogiki krytycznej, jak podaje T. Szkudlarek, uwiadacznia się dwuznaczność edukacji. Z jednej strony, jako element społecznego systemu, zabezpiecza kontynuację i akceptację porządku, z drugiej strony – stanowi integralny element społecznej zmiany i emancypacji.

Pedagogika krytyczna – pisze T. Szkudlarek – wpisuje się dokładnie w tę podwójną wizję, rozbudowując oba jej elementy. Szuka jak najbardziej adekwatnej diagnozy mechanizmów dominacji i przemocy wpisanych w funkcjonowanie instytucji edukacyjnych (a szerzej – społecznych i kulturowych praktyk kontroli nad umysłami i zachowaniami ludzi) oraz projektuje takie działania edukacyjne, jakie miałyby szansę przyczynić się do zwiększenia udziału indywidualizacji i zbiorowej wolności⁵.

Nie wszystkie działania i wizje pedagogiki krytycznej są na tyle spójne, by „zastąpić” pedagogikę jedną wzorcową pedagogiką krytyczną. Dotyczy to szczególnie jej marksistowskich korzeni, które wzbudzają szczególne obawy w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, zbyt dużego procesu upolitycznienia, które pedagodzy krytyczni przypisują współczesnej szkole, wręcz ideologicznego kwestionowania innych teorii i nurtów pedagogiki, czy relatywnego stosunku do tradycji, który karze postrzegać

³ T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika* – tom 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 363.

⁴ Tamże, s. 365.

⁵ Tamże, s. 366.

ją równie podejrzliwie, co inne formy ukrytego programu, czy kulturowego zaprogramowania. To krytyczne spojrzenie na pedagogikę krytyczną w perspektywie jej silnych stron, z których możemy czerpać, i tych, które sprawiają, by nie traktować jej jako pełne antidotum na bolączki współczesnej pedagogiki, znajdziemy w tekstach B. Śliwerskiego. W swoim opracowaniu *Pedagogika krytyczna widziana liberalnie* wskazuje na kształtowanie się współczesnej (posttransformacyjnej) pedagogiki polskiej, której znaczenia nie można kwestionować na zasadzie krytycznej negacji. Bezkrytyczna rewitalizacja pedagogiki krytycznej w Polsce generowałaby nową ortodoksję w obszarach humanistyki, która w zasadzie sama w sobie przeczyłaby temu, do czego dążymy poszukując pluralizmu i demokratyzacji⁶. W kontekście tradycji i dokonanych przemian w Polsce B. Śliwerski pisze:

Nie warto zatem upominać się o taki status pedagogiki krytycznej, który miałby stanowić jedynie zasadne źródło zmiany w polskiej humanistyce i praktyce oświatowo-wychowawczej⁷

i dalej:

O ile poglądy krytyczne H.G. Giroux np. na funkcje szkoły mają swoje uzasadnienie w odniesieniu do rozumienia jej jako szkoły monistycznej, w pełni podporządkowanej władzy politycznej, o tyle już absolutnie nie mają znaczenia w sytuacji, gdy system szkolny funkcjonuje w społeczeństwie demokratycznym, otwartym, pluralistycznym, a zatem generującym także prawo do działania szkolnictwa alternatywnego⁸.

O tym, co dla współczesnej pedagogiki krytycznej powinno być istotne B. Śliwerski pisze następująco:

Przywołanie dzisiaj, ale po raz kolejny, głównych założeń pedagogiki radykalnej w wydaniu amerykańskiego pedagoga krytycznego ma o tyle istotne znaczenie, że po przeszło 20 latach wolności i budowania demokracji, wciąż nie możemy być z niej zadowoleni, a przecież misją tej pedagogii jest właśnie czynienie społeczeństwa bardziej demokratycznym, choć nie tylko. Pedagodzy radykalni powinni przecież przeciwstawiać się pojmowaniu edukacji jako służeńiu gospodarczej efektywności, a więc eliminującej ze sfery rozwoju człowieka transcendentę i duchowość oraz ograniczającej jego samokształcenie i stawanie się podmiotem. To, o czym mówię w udzielonych wywiadach H.G. Giroux, dotyczy nie tylko powszechnie obowiązującej szkoły, ale także szkół naukowych, w tym pedagogicznych⁹.

⁶ B. Śliwerski, *Pedagogika krytyczna widziana liberalnie. Glossa do książki H.A. Giroux i L. Witkowskiego*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna, idee doświadczania pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Kraków 2010, s. 492.

⁷ Tamże, s. 495.

⁸ Tamże, s. 496.

⁹ Tamże, s. 498.

Szczególnie cenne w konkluzji powyższego cytatu jest odniesienie się do szeroko rozumianej szkoły pedagogicznej. W tym kontekście wartość pedagogiki krytycznej B. Śliwerski upatruje w jej wezwaniu dla pedagogów do większej refleksyjności, samoświadomości możliwej stronniczości, oporu wobec wszelkich prób panowania i zawładania, w myśl „jedynej” bezalternatywnej opcji pojmowania edukacji i wychowania. W kontekście szerszym chodzi przecież o wzmocnienie emancypacji i demokratyzacji nie tylko w edukacji, procesie wychowania czy socjalizacji, ale też w życiu społecznym, relacjach jednostka – społeczeństwo, władza – obywatel, szkoła – rodzic, instytucja – jednostka itp.

Bez szkoły i bez pedagogiki jako nauki krytycznej – pisze B. Śliwerski – niemożliwy jest rozwój alternatywnej sfery publicznej oraz ustanowienie ekonomicznej i społecznej demokracji. Właśnie monitorując i analizując język polityków oświatowych i podejmujących w swojej działalności w sposób mniej lub bardziej zamierzony i kompetentny problemy oświaty – można dotrzeć do skrywanych interesów władzy (państwa, samorządu terytorialnego, korporacji oświatowych czy związków zawodowych), a tym samym rozpoznać uwarunkowania, które stanowią dla nauczycieli wychowawców gorset strukturalnej i/lub symbolicznej przemocy¹⁰.

Od pedagogiki krytycznej do pedagogiki specjalnej i z powrotem

Powyżej zaprezentowane spojrzenie B. Śliwerskiego na pedagogikę krytyczną może zostać spożytkowane we współczesnej pedagogice specjalnej. Jego interpretacja, uwzględniająca uwarunkowania rozwoju polskiej pedagogiki ostatnich 20 lat, pozwala na wprowadzenie w każdy rodzaj pedagogiki potencjału krytycznego, czerpiącego z dorobku pedagogów radykalnych, bez konieczności zdominowania tą perspektywą nurtów obecnie występujących. Jak pisałem we wstępie, każda pedagogika powinna mieć potencjał alternatywny, emancypacyjny i krytyczny, niezależnie do jakiego nurtu jest jej bliżej. Analiza przesłania pedagogów krytycznych pozwala na zdiagnozowanie szeregu mechanizmów, które dla współczesnej pedagogiki specjalnej wydają się mieć znacznie kluczowe. Są to mechanizmy:

- władzy,
- kontroli,
- dominacji,
- instytucjonalizacji życiorysu,
- pozornego równouprawnienia,
- kategoryzowania.

¹⁰ Tamże, s. 502.

W próbach zdefiniowania tych mechanizmów należy zdać sobie sprawę, że są one praktycznie nierozłączne i stykają się w polu społecznego zagospodarowania problemu niepełnosprawności. Ich rozróżnienie byłoby zatem trudne, wręcz sztuczne, bo zależne kontekstowo. Wszystkie te procesy można przecież określić z różnych perspektyw. Z perspektywy społecznej może to być władza pełnosprawności nad niepełnosprawnością, z perspektywy edukacyjnej – problem dominacji nauczyciela-terapeuty nad uczniem, z perspektywy rodzicielskiej – problem nadmiernej kontroli i opieki, z perspektywy naukowej – problem kategoryzowania, z perspektywy pomocy społecznej – problem instytucjonalizacji itd. Ważna zatem jest nie tyle próba ich wyodrębnienia, ile sama świadomość pedagoga specjalnego co do ich występowania. Można to nazwać samoświadomością swojej możliwej sprawności i stronniczości¹¹. Owa samoświadomość występowania tych mechanizmów powinna być kształtowana w trzech obszarach edukacji, życia społecznego i rozwoju naukowego pedagogiki specjalnej. We wszystkich tych obszarach mamy mniej lub bardziej do czynienia z tym, co w pedagogice krytycznej można określić dylematem zrównoważenia presji zaadaptowania i akceptacji zastanej rzeczywistości społecznej ze zdolnością do kreatywnej i refleksyjnej zmiany¹². Ten dylemat można rozwinąć jeszcze w szersze konteksty funkcjonowania społecznego, to jest zrównoważenia oczekiwań pełnosprawnej części społeczeństwa co do miejsca osoby niepełnosprawnej w zbiorowości, stopnia jej podporządkowania do norm, narzuconych wzorców kulturowych czy rozwiązań pomocy systemowej; wobec oczekiwań osób niepełnosprawnych co do granic ich równouprawnienia, uprzywilejowania, tolerancji, form i zakresu udzielanej pomocy, uzyskanej autonomii w samodzielności kształtowania swojego życiorysu, alternatywności rozwiązań itp.

Zacznijmy od systemu edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych. W pomysłach na tę działalność można znaleźć wiele symptomów zaburzenia tej równowagi. Przykładem jest opresyjny nacisk rehabilitacyjny, prowadzący do zwiększenia testowej, pożądanej, „mierzalnej” sprawności fizycznej, manualnej, motorycznej, poznawczej itp., kosztem utraconego dzieciństwa, normalności rozwoju, często autonomii i podmiotowości. Możemy mówić wręcz o zewnętrznym kształtowaniu tożsamości osoby niepełnosprawnej poprzez pryzmat oczekiwań rehabilitantów (rodziców, pedagogów, nauczycieli). Z krytyczną „podejrzliwością” należy zatem przyglądać się eksplozji cudotwórczych terapii czy innych, często importowanych, rozwiązań rehabilitacyjnych. Nie oznacza to, że nie ma wśród nich metod

¹¹ Pojęcie samoświadomości możliwej stronniczości zaczerpnięte od B. Śliwerskiego, tamże, s. 502.

¹² Por. T. Szkudlarek, *Pedagogika*, s. 366.

wartościowych, jednak trzeba zastanowić się, czy głównym powodem ich pojawienia się na rynku rehabilitacyjnym są korzyści, jakie mogą osiągnąć osoby niepełnosprawne. W konkretnych przypadkach mogą być przecież także inne powody ich lansowania, począwszy od wprawdzie bezinteresownej, ale nadmiernej fascynacji, skończywszy na pobudkach biznesowych. Tu pojawia się więc pożądany element pedagogiki krytycznej – zwiększanie samoświadomości nauczycieli i rodziców dzieci niepełnosprawnych.

Również inny kontekst edukacyjny może być rozpatrywany w formie dylematu; chodzi o zrównoważenie racjonalizacji edukacji i opieki nad osobami niepełnosprawnymi, a zapędy całkowitej jej ekonomizacji. W czasach kryzysu finansowego (lata 2008-2012), „gorączki” poszukiwania oszczędności i przekonywaniu społeczeństwa, że są one niezbędne, bardzo łatwo realizować pomysły, które jeszcze kilkanaście lat wstecz wywołałyby głębokie oburzenie. Na poziomie ministerstw i organów samorządowych „po cichu” realizuje się ukryty program oszczędności w edukacji i opiece osób niepełnosprawnych. Program ten realizowany jest na dwóch poziomach. Pierwszy, ministerialny, dotyczy lansowanej od lat koncepcji integracji edukacyjnej. W zamiarze chodzi o przerzucenie jak największej liczby uczniów ze szkolnictwa specjalnego do szkół ogólnodostępnych, z minimalizacją wsparcia, jakie uczniowie ci powinni otrzymywać w tego typu szkołach. Inaczej mówiąc, z ambitnych, ale i kosztownych planów klas integracyjnych zmierzamy ku reformie „beznakładowej”, mocno okrojonej wersji tego, co mogłoby i powinno funkcjonować. Problem w tym, że o ile proces ten był realizowany już wcześniej, głównie w stosunku do osób z lekką niepełnosprawnością, o tyle teraz istnieją coraz większe zakusy na ekonomizację edukacji osób z głębszą niepełnosprawnością i skok na „wielką kasę” Specjalnych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych. Przykładem niech będzie obniżanie granicy wieku dorosłych osób niepełnosprawnych do 23 lat, które mogą być pod opieką ośrodka, czy różne interpretacje rozporządzenia o pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w wyniku których redukuje się zajęcia logopedyczne do zajęć grupowych, w ramach zajęć rewalidacyjnych.

Poziom drugi ukrytego programu zasada się na decyzjach samorządowych odnośnie oszczędności w systemie. Mają one praktycznie ten sam wymiar co decyzje ministerialne, ale są o tyle groźniejsze, że podlegają coraz mniejszej kontroli.

Pytanie, jakie może się pojawić w kontekście tak jawnej ekonomizacji szkolnictwa i opieki dla osób niepełnosprawnych, to – gdzie tu miejsce na pedagogikę krytyczną? Miejsce widziałbym przede wszystkim w demitologizacji ideologii działań podszywających się pod hasła integracyjne i inne szlachetne zamiary polepszenia bytu osób niepełnosprawnych. Zro-

zumienia, iż formy ucisku instytucjonalnej władzy nie skończyły się wraz z transformacją złego systemu na dobry. Również w tym pożądanym systemie mamy do czynienia z pewnymi zakusami panowania i dominacji nad życiorysem osoby niepełnosprawnej. Są one niebezpieczne tym bardziej, że funkcjonują bardziej subtelnie, aniżeli proste mechanizmy wykluczania i często wkraczają niepostrzeżenie w życie osób niepełnosprawnych, tak „dla ich szczęścia”.

Problemy ze zrównoważeniem oczekiwań wobec pomocy osobom niepełnosprawnym, jak też różnym innym uwarunkowaniom nie ograniczają się jedynie do ekonomizacji systemu edukacyjnego, czy wsparcia socjalnego. Pedagogika krytyczna staje się również dobrym instrumentem diagnozowania subtelnych mechanizmów izolacji społecznej, podporządkowywania osób słabszych kreowanym autorytetom, czy wszelkich sposobów dominacji nad nimi. Takim specyficznym mechanizmem może być nadmierna instytucjonalizacja pomocy osobom niepełnosprawnym, zwalnijąca z obowiązku przejmowania się ich losem przez „zwykłych obywateli”. Może prowadzić to do symbolicznej dominacji „płacących podatki”, oczekujących rozwiązania „tych trudnych spraw”. Tworzy się dyskurs podporządkowania i uzależnienia o konsekwencjach kształtujących relację potrzebujących z dającymi, na zasadzie: płacę, ale nic ponad to. Oczywiście, władza może tę sytuację pogłębiać i wykorzystywać, ograniczając np. pomoc społeczną dla innych grup potrzebujących, uzasadniając ją kosztownym problemem niepełnosprawności.

Ostatni dylemat zrównoważenia i kształtowania samoświadomości leży w samej pedagogice specjalnej. Niejednokrotnie pisałem już o kategoriach wiedzy naukowej naznaczającej, determinującej, przypisującej określone cechy i właściwości osobom niepełnosprawnym. Ten ważny obszar refleksji krytycznej już w tej dyscyplinie trwa od wielu lat. Nie jest jednak jedyny. Kierunki rozwoju uczelni wyższych w Polsce, niezależnie czy są to szkoły publiczne czy niepubliczne, zmuszają do podejrzliwego spojrzenia na eksplozję kierunków, specjalności i kursów związanych często tylko pozornie z pedagogiką specjalną. Jak nieczyste mogą być intencje ludzkie (kariera na tematyce niepełnosprawności, bez cienia identyfikacji z poruszonymi problemami), tak nieczyste mogą być intencje instytucji kształcących przyszłych pedagogów. Tu zarówno dla studentów, jak i pracowników nauki liczy się to, co H.G. Giroux określił zaangażowanym intelektualizmem. Pedagog specjalny jako intelektualista zaangażowany to pedagog refleksyjny, zdolny do oporu przed „uczelnianym technokratyzmem”, ekonomizacją, uprzedmiotawianiem podmiotu, biznesowym traktowaniem człowieka; zdolny do przetwarzania, a nie odtwarzania otaczającej go rzeczywistości; zdolny do demaskowania fałszywych sztandarów, szczytnych haseł głoszonych przy nieszczytnych intencjach.

Zakończenie

Korzyści z poszukiwania przez pedagogów specjalnych inspiracji w obszarze pedagogiki krytycznej może być znacznie więcej, aniżeli te ledwo powyżej zasygnalizowane. Współczesna pedagogika specjalna musi mieć potencjał krytyczny w takim samym zakresie, w jakim posiada potencjał emancypacyjny czy alternatywny. Powinna czerpać rozsądnie i, jak uwiadczenia to cytowany w tej pracy B. Śliwerski, nie bezkrytycznie. Skupienie się jedynie na humanistycznych treściach edukacji i wychowania, na postulatach, dążeniach, działaniach na rzecz osób niepełnosprawnych staje się tak samo niewystarczające, jak uprawianie „jedynnej słusznej pedagogiki”. Pedagodzy specjaliści na grunt swojej dyscypliny powinni przenieść i urzeczywistniać kapitalną tezę L. Witkowskiego „**Jest inna pedagogika – pedagogika jest inna**”¹³. Oznacza ona dla nas, że poza pedagogiką specjalną istnieje również inna pedagogika, z której można się dużo nauczyć, a tym, którzy po trzydziestu latach transformacji nie zrozumieli, że pedagogika jest inna, należy dać opór.

BIBLIOGRAFIA

- Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika – tom 1*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Śliwerski B., *Pedagogika krytyczna widziana liberalnie. Glossa do książki H.A. Giroux i L. Witkowskiego*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna, idee doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Witkowski L., *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna, idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

¹³ L. Witkowski, *O stanie i problemach*, s. 38.