

Marcin Wlazło

Inkluzja wobec idei emancypacyjnych – sfery przymusu i wolności w edukacji specjalnej

Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych 22/1,
45-55

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Marcin Wlazło

Uniwersytet Szczeciński
Wydział Humanistyczny
ul. Krakowska, 71-017 Szczecin
e-mail: asmaw@univ.szczecin.pl

Inkluzja wobec idei emancypacyjnych – sfery przymusu i wolności w edukacji specjalnej

Abstrakt

W artykule zaprezentowane zostały konteksty teoretyczne i badawcze aktualnej debaty na temat znaczenia i wartości nauczania włączającego. Odniesienie inkluzji do idei emancypacyjnych niesie za sobą potrzebę nawiązania zarówno do źródeł liberalizmu, jak i współczesnych kierunków badań nad niepełnosprawnością. Postawiona została teza, że inkluzja może być wyrazem dążeń równościowych, ale także stanowić formę działania przemocowego, ograniczającego prawo do swobodnego wyboru drogi edukacyjnej. Analiza założeń liberalizmu brytyjskiego, sformułowanych przez Johna Stuarta Milla, oraz ustaleń interdyscyplinarnych studiów nad niepełnosprawnością, reprezentowanych przez Dana Goodleya, uzasadnia sformułowane w artykule wątpliwości. Osoby niepełnosprawne nadal stanowią grupę mniejszościową, wykluczaną z aktywnego życia społecznego, a inkluzja bywa projektem narzucanym i wymuszonym przez pełnosprawną większość.

Słowa kluczowe: inkluzja, emancypacja, edukacja specjalna, wolność, przymus.

Inclusion versus emancipatory ideas – the spheres of compulsion and freedom in special education

Abstract

Some theoretical and research contexts have been presented of the current debate on the significance and value of inclusive education. The relating of inclusion to emancipatory ideas necessitates some reference both to the sources of liberalism and to current directions in disability studies. The thesis has been put forward that inclusion can be not only a sign of equality-oriented aspirations but also

a form of violation act, which restricts the right to free choice of the educational pathway. An analysis of the assumptions of British liberalism (formulated by John Stuart Mill) and of the findings obtained in interdisciplinary disability studies (presented by Dan Goodley) justifies the doubts formulated in the article. The disabled still constitute a minority group often excluded from active social life and inclusion still seems to be an imposed project, forced by the non-disabled majority.

Keywords: inclusion, emancipation, special education, freedom, pressure.

Wprowadzenie

W niniejszym tekście, w ramach zarysowanej w tytule tematyki inkluzji i edukacji specjalnej, chciałbym odwołać się do poglądów Johna Stuarta Milla, klasyka XIX-wiecznej filozofii i rodzących się wówczas nowych dyscyplin naukowych, a więc ekonomii, politologii i pedagogiki, oraz do prac Dana Goodleya, przedstawiciela i propagatora współczesnych, interdyscyplinarnych studiów nad niepełnosprawnością. Interesujące jest w tym przypadku nie tylko to, jak trwała jest potrzeba wieloaspektowego analizowania zagadnień związanych z pojęciami wolności i emancypacji, ale także sposób i zakres wykorzystania tego typu poglądów w badaniach nad edukacją osób niepełnosprawnych, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji włączającej.

Wydaje się to przedsięwzięciem o tyle istotnym, o ile uwzględnimy, że nadal nie są jasne ani kryteria definicyjne, ani rozwiązania praktyczne w odniesieniu do edukacji włączającej, będącej z tego powodu „co najwyżej zbiorem idei o różnym poziomie ogólności i słabo opisanych relacjach logicznych” (Szumski, 2010, s. 11). Problemem pozostaje relacja edukacji włączającej wobec integracji, a zwłaszcza kwestia, czy ta pierwsza jest synonimem niesegregacyjnych form kształcenia, czy też należy mówić o inkluzji w nauczaniu jako „udoskonalonej” lub „szczególnej” wersji kształcenia integracyjnego, co także niesie określone konsekwencje. Zakładamy bowiem, że nauczanie włączające jako udoskonalona integracja jest wartościowane pozytywnie, co z założenia deprecjonuje samą integrację, wprowadzając kłopotliwe naukowo pomieszanie opisu zjawiska z jego oceną, która zawsze wymaga odpowiedniej weryfikacji empirycznej. Równie istotne jest zaakcentowanie, że edukacja włączająca bywa ujmowana w perspektywie znacznie wykraczającej poza ramy debaty na temat form kształcenia osób niepełnosprawnych i jest analizowana w kontekście możliwości i zasad obecności w szkole różnych grup mniejszościowych i zagrożonych wykluczeniem. Taką rozszerzoną typologię edukacji włączającej, opierając się na analizie międzynarodowych badań w tym zakresie, zaproponowali Mel Ainscow i Susie Miles (2008). Założyli oni mianowicie, że nauczanie włączające powinno być analizowane w następujących kontekstach:

kształcenia w szkole powszechnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; zapobiegania wykluczeniu ze szkoły uczniów trudnych, przede wszystkim sprawiających kłopoty wychowawcze; integracji społecznej uczniów ze środowisk społecznie marginalizowanych; budowania „szkoły dla wszystkich” na wzór skandynawskiego modelu szkoły jednolitej lub – popularnej na Zachodzie w latach 70. – koncepcji zintegrowanej rozszerzonej szkoły średniej; promowania „edukacji dla wszystkich”, czyli zapewnienia dostępu do wykształcenia i likwidacji analfabetyzmu na świecie (Szumski, 2010, s. 12).

Przyjęcie węższej perspektywy badań nad włączającym nauczaniem uczniów niepełnosprawnych prowadzi do bardziej jednoznacznego ujęcia tej formy kształcenia jako synonimu nauczania integracyjnego lub jego odmiany w dwóch wariantach: wersji kształcenia integracyjnego i poszerzonej odmiany takiego nauczania (Szumski, 2010, s. 13). Jednocześnie należy zauważyć, że w niektórych opracowaniach z zakresu pedagogiki krytycznej i międzykulturowej (zob. Giroux, 2003; Gabel, 2002) uczniowie niepełnosprawni bywają pomijani w opisie mechanizmów wykluczenia edukacyjnego. Nazbyt często, jak podkreśla Goodley (2007), brakuje miejsca dla niepełnosprawności w wyliczeniach obejmujących takie cechy utrudniające inkluzję, jak: płeć, ubóstwo, rasa czy orientacja seksualna.

Inkluzja jest zatem również wyzwaniem dla realiów życia społecznego, stanowiąc bardzo wyraźny sygnał zmian, które dotyczą nie tylko edukacji, lecz także globalnych problemów związanych z uczestnictwem w życiu społecznym wszelkich grup mniejszościowych. Z tego powodu pojawiają się pytania o wartość emancypacyjną inkluzji, o jej rzeczywiste zakorzenienie w równościowych koncepcjach społecznych i ryzyko przeobrażenia się tendencji inkluzyjnych w działania przemocowe. Nietrudno przecież dostrzec wymuszony ekonomicznie charakter nauczania włączającego, gdy zestawimy jego koszty z nakładami finansowymi na kształcenie integracyjne i edukację specjalną. Z kolei jednoznacznie określony status ucznia niepełnosprawnego w szkole integracyjnej lub specjalnej wiąże się, paradoksalnie, z radykalnie większą ochroną jego praw i wolności niż w przypadku (pozornie) wolnościowych i prospołecznych wymiarów inkluzji. To problemy, które wymagają szczegółowych badań interdyscyplinarnych, w przypadku których warto uwzględnić istniejące już założenia sformułowane na gruncie studiów nad wolnością i niepełnosprawnością.

Wolność i jej ograniczenia

Nieustanne ścieranie się postaw wyzwających i ograniczających swobodny rozwój człowieka stanowi jeden z podstawowych aksjomatów teorii wychowania (zob. Nawroczyński, 1929). Odrzucenie skrajności „mechanicznej tresury” i „barbarzyńskiego chaosu” to według Bogdana Nawroczyńskiego (1929, s. 19) punkt wyjścia

dla właściwego ujęcia oddziaływań pedagogicznych jako wolnych od arbitralnego opowiedzenia się za przymusem bądź swobodą w wychowaniu. Badania porównawcze kierunków i nurtów współczesnej pedagogiki (Śliwerski, 2005) ujawniają jednak tendencję do biegunowego formułowania poglądów na wychowanie, choć przy wyraźnej dominacji koncepcji krytycznych wobec pedagogiki autorytarnej. Coraz widoczniejsza w wychowaniu emancypacja może być, zgodnie z ujęciem Roberta Kwaśnicy (1987), wyznacznikiem i składnikiem sposobu myślenia o edukacji, i jako „racjonalność emancypacyjna” – przeciwstawiona „racjonalności adaptacyjnej” – aktywnie kształtować cele, metody, formy czy treści wychowania. Edukacja specjalna (zob. Dykciak, 1997, s. 13; Smith, 2009, s. 54), rozumiana jako całokształt relacji i wpływów wychowawczych ukierunkowanych na zmianę w funkcjonowaniu osób z różnymi rodzajami odchylenia od normy rozwojowej – biologicznej lub społecznej – stanowi bardzo znamieny przykład stopniowego wyzwiania się spod przymusu rehabilitacyjnego jako jedynej drogi do (re)adaptacji społecznej i opowiadania się za swobodą wyboru własnej perspektywy życiowej. Tendencja ta przyjmuje na gruncie pedagogiki specjalnej ramy paradygmatu emancypacyjnego, który Amadeusz Krause (2010, s. 210) określa jako:

szereg niepodważalnych założeń teoretycznych, które interpretują w określony sposób miejsce człowieka niepełnosprawnego w społeczeństwie i jego relacje w świecie ludzi pełnosprawnych. To również przyjęcie zasady nadrzędności wobec tradycjonalistycznego podejścia rehabilitacyjnego, to odejście od dominacji metod i środków w życiu osoby niepełnosprawnej na rzecz jej woli, decyzji i wyborów.

Wolność to gotowość na zmianę, stąd zarówno nurty krytyczne, jak i emancypacyjne współczesnej pedagogiki ujmują istotę wychowania „między dostosowaniem a zmianą” (Czerepaniak-Walczak, 1995), wskazując jednoznacznie na pozytywny, prorozwojowy wymiar odkrycia indywidualnej wolności. Okazuje się jednocześnie, że nadal brakuje nam świadomości bycia wolnymi, co Michel Foucault powiązał ze swoją rolą krytycznego obserwatora dziejów i współczesności:

Moja rola – choć to za wielkie słowo – polega na uświadamianiu ludziom, iż są wolni w znacznie większym stopniu niż to odczuwają, że przyjmują za prawdę, za świadectwo, różne idee, które rozwinęły się w jakimś punkcie historii, i że to tak zwane świadectwo można poddać krytyce i zburzyć. Zmieniać coś w umysłach ludzi – oto rola intelektualisty (za: Ball 1994, s. 7).

Jednym z takich właśnie intelektualistów, którzy wprost próbowali przekonywać swoich współczesnych do wolności i zmiany, był niewątpliwie Mill. Przeszedł on do historii nie tylko jako współtwórca utylitaryzmu i liberalizmu, ale także jako prekursor emancypacji kobiet, opracowując razem z żoną, Harriet Taylor Mill, projekt

zmian w zakresie postrzegania miejsca, roli i zasad udziału kobiet w życiu społecznym. Choć u swoich źródeł emancypacja miała – również za sprawą intelektualnego i społecznego zaangażowania Milla – przede wszystkim związek z działalnością sufrażystek, a więc kobiet walczących o prawa wyborcze, to jednak od samego początku była to również idea równościowa, zakładająca prawo do samostanowienia bez względu na różnice między ludźmi, wśród których płeć była i jest najbardziej oczywista. W rozprawie *Poddaństwo kobiet* Mill (1995, s. 285) pisał:

Sądzę, że zasada regulująca stosunek dwóch płci, czyniąc jedną drugiej podwładną w imię prawa, jest zła sama w sobie i stanowi dzisiaj jedną z głównych przeszkód tamujących postęp ludzkości; oraz, że powinna ustąpić zasadzie doskonałej równości, nie dozwolającej na przywileje lub władzę z jednej strony, a nieudolność z drugiej.

W poglądach Milla ważne i inspirujące jest to, że pojmuje on wolność w sposób zarazem bardzo prosty i uniwersalny, co sprawia, że współczesne odczytanie jego koncepcji może służyć jako aktualna wykładnia zjawisk społecznych. W tym kontekście prawa kobiet i cała idea emancypacji wiążą się z poglądami brytyjskiego filozofa na temat demokracji i zasad współudziału wszystkich ludzi w rządzeniu, ze szczególnym uwzględnieniem praw mniejszości. We wstępie do wyboru pism Milla (1995) Jacek Hołówka (1995, s. 5) pisał:

Teoria ta budzi podziw dla swej klarowności i zwięzłości: każdy ma prawo postępować tak, jak uważa za stosowne, w sprawach, które nie dotyczą nikogo poza nim samym. W obrębie czynów dotyczących tylko sprawcy obowiązuje pełna swoboda postępowania. Pozostaje ponadto do rozważenia sfera czynów, które prócz sprawcy dotyczą też innych osób. W tym przypadku prosta zasada nieingerencji nie rozwiązuje problemu. Konieczne jest sformułowanie reguł określających, kto i w jakim zakresie ma prawo decydować za innych lub narzucać im własny punkt widzenia. Sprawą tą zajmuje się Mill w traktacie *O rządzie reprezentatywnym*. Zakłada, że idealnym rządem jest ten, który najlepiej umie realizować społecznie pożądane cele, a jednocześnie nie narzuca społeczeństwu własnych, wąskich projektów politycznych, religijnych i moralnych.

Z perspektywy doświadczeń XX wieku i trudnych początków następnego stulecia wiemy, że wolność stanowi tę wartość, która w życiu pojedynczych osób i całych społeczeństw uchodzi za najważniejszą. Z kolei demokracja obnaża zagrożenia związane z nadużywaniem bądź ograniczaniem wolności oraz skłonnością do ujawniania się fundamentalizmów i partykularyzmów. W tekście Hołówki (1995, s. 5–6) czytamy:

Mill dostrzega stale odradzające się w życiu społecznym dwie przeciwstawne tendencje: ideologiczny dogmatyzm i egoistyczne forsowanie interesów grupowych. Stara się po-

wstrzymać oba te dążenia i szkicuje zarys ustroju, w którym do polityki daje się wprowadzić znaczną dozę racjonalności, a jednocześnie wszystkich obywateli zachęcić do krzewienia cnót publicznych.

Społeczne zaangażowanie stanowi zarówno wyraz świadomości własnych praw oraz możliwości wpływu na ich realizację, jak i przezwyciężenie negatywnych wymiarów demokracji liberalnej, sprowadzającej się w istocie do okresowego udziału w wyborach i bezkrytycznej wiary w powtarzany przy każdej elekcji slogan, iż „władza należy do ludzi, jest sprawowana przez ludzi i dla ludzi” (Barnes, Mercer, 2008, s. 132). Osoby niepełnosprawne, jako grupa społeczna spełniająca wszelkie kryteria grupy mniejszościowej, nadal doświadczającej nie tylko marginalizacji, ale i dyskryminacji, w szczególny sposób są narażone na utrudnienia zarówno w realizowaniu swych demokratycznych praw, jak i w staraniach o realny współudział w sprawowaniu władzy. W ocenie Colina Barnes’a i Geofa Mercera (2008, s. 132), autorów socjologicznej monografii poświęconej niepełnosprawności, liberalna demokracja

rzadko prowadzi do wysokiego stopnia publicznego zaangażowania. W praktyce władza polityczna jest rozdzielana w sposób nierówny. Istnieją pewne (dominujące) grupy, które mają lepszą pozycję i wykorzystują ją, by chronić własne interesy.

Dodatkowo dochodzi do dominacji ideologicznej, gruntowanej i utrwalanej instytucjonalnie, w czym swoją niezmienną rolę odgrywają systemy edukacyjne, media oraz religie.

W ten sposób edukacja i emancypacja wiążą się z polityką, a pedagogika emancypacyjna wprost „upolitycznia wychowanie” (Śliwerski, 2005, s. 280), przy czym nie chodzi w tym przypadku jedynie o walkę ze zniewalającymi ciałem i umysł systemami politycznymi i dogmatycznymi ideologiami, lecz raczej o tworzenie warunków promujących krytyczne myślenie i odpowiedzialne korzystanie ze zdobywanych kompetencji jako podstawy samorealizacji i moralnej autonomii. Warto mieć świadomość, że myśl i praktyka pedagogiczna były i nadal pozostają pod przemożnym wpływem różnych ideologii, które Bogusław Śliwerski (2009, s. 39–40) nazwał „wyrzicielkami interesów poszczególnych grup, klas czy narodów, zbiorowości ruchów politycznych lub religijnych dążących do narzucenia swych partykularnych celów i interesów oraz zdominowania innych ludzi”.

Tymczasem emancypacyjna aktywność podmiotu zmienia się wraz z rosnącą świadomością własnej roli w kreowaniu rzeczywistości i zgodnie z koncepcją Marii Czerepaniak-Walczak (1995, s. 100–101) ewoluuje z poziomu roszczeniowego („należy mi się..., żądam...”) przez aspiracje („chciałbym osiągnąć..., marzę o...”) ku dążeniom emancypacyjnym („jestem na drodze do..., walczę o...”). Podstawą zmiany jest świadomość wolności, stanowiąca fundament pedagogicznie ujętego procesu emancypacyjnego, „który przez krytyczną negację przymusu i ogranicze-

nia prowadzi do racjonalnej wolności i świadomego postępowania” (Czerepaniak-Walczak, 1995, s. 45). Wydaje się, że rozważanie problemów edukacji włączającej w kontekście emancypacyjnym mogłoby być sprowadzone do kwestii wolnego i świadomego wyboru oferty edukacyjnej, choć szerzej ujęta inkluzja społeczna (z jej wszystkimi pozytywnymi i negatywnymi aspektami) powinna jednak być ujmowana jako istotny, choć niejedyny, czynnik „rozwoju świadomości krytycznej człowieka” niepełnosprawnego (Czerepaniak -Walczak, 2007).

Warto zatem odnosić się do całościowego kontekstu życia i rozwoju człowieka, który to kontekst umożliwia wnikliwszą analizę warunków kształtowania się mechanizmów samokierowania, co w odniesieniu do osób niepełnosprawnych skłania do pytań o trwałość paradygmatu tradycyjnego i gotowość na emancypacyjną zmianę, a więc także na wyraźne określenie osobistego udziału w podejmowaniu decyzji dotyczących naszego ciała, moralności, przyszłości i wreszcie szczęścia. Nie jest to łatwy proces, gdyż – jak pisał Krause (2010, s. 209) –

podmiotowość osób niepełnosprawnych budowana była na zasadach ograniczonego przyzwolenia. Autonomiczny stosunek do nich w mniejszym stopniu oznaczał możliwość wyborów, w większym drogę rehabilitacyjną i sposób postępowania. [...] W paradygmacie tradycjonalistycznym nie mieściła się współczesna formuła wyzwolenia wraz z jej konsekwencjami, takimi jak wola rehabilitowania się, decyzyjność co do samodzielnego wyboru form edukacyjnych, stylu społecznego funkcjonowania czy dokonywania innych istotnych wyborów życiowych, dotyczących np. macierzyństwa, małżeństwa, życia z partnerem, a nawet prawa do zaniechania usilnego podtrzymywania życia.

Studia nad niepełnosprawnością – globalne problemy największej mniejszości

Szansą na pogłębioną analizę zarówno historycznej zmienności społecznie ujętego fenomenu niepełnosprawności, jak i współczesnych uwarunkowań emancypacji osób niepełnosprawnych są globalne i interdyscyplinarne studia nad niepełnosprawnością, których istotnym wymiarem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: Dlaczego to właśnie wolność osób niepełnosprawnych była i jest w tak wyraźny sposób ograniczana? Nawiązując jeszcze raz do myśli prekursora liberalizmu społecznego i emancypacji, Milla, możemy jednak wysnuć wniosek, że współczesność ma nadal problem z ogólną akceptacją i realizacją jego prostej koncepcji wolności. Przyjmując mianowicie, że wolność wiąże się z trzema obszarami międzyludzkich stosunków (wolnością sumienia, swobodą „gustów i zajęć” oraz swobodą „zrzeczania się jednostek”), w roku 1859 Mill (2005, s. 106) 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 wol-

ne, jeśli nie są one w nim uznawane bez żadnych absolutnie zastrzeżeń. Jediną 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 pozostałych.

Świadomość, że jako globalne społeczeństwo nadal nie rozumiemy idei wolności i nie do końca umiemy czy nawet chcemy korzystać z jej humanistycznego i społeczno-politycznego sensu, nie zmienia faktu szczególnie niekorzystnej w tym kontekście sytuacji osób niepełnosprawnych. Niezbędne jest zatem skupienie się na interdyscyplinarnym ujęciu problematyki niepełnosprawności, co stanowi próbę naukowego podsumowania i uogólnienia dorobku w tym zakresie różnych dyscyplin oraz wytyczenia obszarów badań współczesnych. Jak pisał Goodley (2011, s. 1):

studia nad niepełnosprawnością (*disability studies*) traktują swój przedmiot jako społeczny, kulturowy i polityczny fenomen. Ich celem jest ustalenie ponadnarodowych i transdyscyplinarnych wymiarów analizy zjawiska niepełnosprawności w kontekście określenia wymiarów wspierania osób niepełnosprawnych w ich samookreślanu i indywidualnym wzmacnianiu potencjału rozwojowego i życiowego.

Takie zakreszenie ram przedmiotowych i teleologii badań nad niepełnosprawnością wiąże się z potrzebą zarówno jednoznacznego przezwyciężenia medycznego ujęcia niepełnosprawności jako tragicznego następstwa choroby bądź urazu, jak i zwrócenia uwagi na powszechność oraz różnorodność problematyki niepełnosprawności we współczesnym świecie. Uzasadnienie stwierdzenia, że w przypadku osób niepełnosprawnych mamy do czynienia z największą mniejszością, opiera się nie tylko na danych liczbowych, zgodnie z którymi liczba osób niepełnosprawnych wynosi około 600 milionów (w tym 150 milionów dzieci), ale także na założeniu, że sprawni jesteśmy tylko czasowo (*Temporarily Able Bodied*), do czego przyczynia się (poza wydłużającym się czasem życia) coraz większy udział w naszej codzienności diagnostyczno-etykietujących działań medycznych, edukacyjnych czy administracyjnych. Globalne ujęcie problematyki niepełnosprawności wiąże to zjawisko z marginalizacją społeczną, kulturową, gospodarczą i polityczną, przy czym jest oczywiste, że w niektórych częściach świata niepełnosprawność staje się zjawiskiem i problemem powszechniejszym ze względu na skutki konfliktów zbrojnych, przemocy, niedożywienia, przeludnienia, pracy dzieci czy ubóstwa (Goodley, 2011, s. 1).

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że gospodarczy neoliberalizm – daleki w swych społecznych konsekwencjach od założeń etycznych liberalizmu brytyjskiego, reprezentowanego przez Milla – staje się również źródłem niekorzystnej sytuacji osób niepełnosprawnych w społeczeństwach zamożnych, opierających swój model go-

spodarki i relacji społecznych na produktywności, rynkowości i zysku. Nie ma w tym układzie miejsca dla osób nieefektywnych, którym proponuje się przyjęcie socjalnego wsparcia i utrzymywanie się na obrzeżach głównego nurtu życia, a niejednokrotnie całkowicie poza nim. W swych analizach Goodley nie tylko wspomina zatem o tym, że osoby niepełnosprawne poddawane są różnorodnym wykluczeniom (w obszarach edukacji, czasu wolnego, życia społecznego czy władzy), ale także wskazuje na podobne konsekwencje presji uzależnienia od pomocy państwa oraz stygmatyzującej dobroczynności. Brytyjski badacz stwierdza, że

w krajach bogatych na sytuację osób niepełnosprawnych wpływa przede wszystkim ekspansja wolnego rynku, urbanizacja, dostępność usług socjalnych i edukacyjnych, ich komercjalizacja i profesjonalizacja oraz – z drugiej strony – rosnące wymogi w zakresie intelektualnych i fizycznych warunków osobistych niezbędnych do efektywnej pracy. To czyni osoby niepełnosprawne ekonomicznie bezbronnyymi (Goodley, 2011, s. 2).

Do istoty krytycznych studiów nad niepełnosprawnością należy przybliżenie sensów i znaczeń przypisywanych niepełnosprawności w kontekście historycznej i kulturowej relatywności tego zjawiska. Stąd powiązanie badań w tym zakresie z innymi obszarami studiów kulturowych i liczne odniesienia do poznawczych walorów teorii feministycznych czy postkolonialnych, a w wymiarze metodologicznym spożytkowanie możliwości metodologii jakościowej: etnografii, analizy sztuki, narracji, biografii i dyskursu. Najważniejsze jest jednak zdecydowane opowiedzenie się za emancypacyjnym i partycypacyjnym modelem (paradygmatem) badań, co wiąże się z realizacją postulatu współdziałania osób badanych w projektach badawczych i przyznania prawa do głosu we własnej sprawie osobom, które były tego prawa dotychczas pozbawiane (zob. Goodley, Hughes, Davis, 2012).

Społeczną rzeczywistość osób niepełnosprawnych opisują dwa angielskie terminy: *ablizm* (*ablism*) i *disablizm* (*disablism*). Zgodnie z definicją Fiony Campbell (2008, s. 153) *ablizm* to: „układ przekonań, procesów i praktyk, których efektem jest szczególnie obraz siebie i własnego ciała (cielesny standard), traktowany jako idealny, typowy dla gatunku i z tego powodu w pełni ludzki”. Z kolei *disablizm*, podobnie jak rasizm czy seksizm, oznacza dyskryminację ze względu na określoną cechę i jest przez Charlesa Thomasa (2007, s. 73) określany jako „forma społecznej opresji pociągającej za sobą społecznie narzucone ograniczenia w funkcjonowaniu osób z uszkodzeniami i społecznie spowodowaną destrukcją ich psychoemocjonalnego dobrostanu”.

W obu przypadkach mamy do czynienia z konsekwencjami w postaci przemocy (kulturowej, symbolicznej, psychicznej, ekonomicznej, fizycznej), której ofiarami padają same osoby niepełnosprawne (głównie dzieci i młodzież) oraz ich rodziny (Goodley, Runswick-Cole, 2011). Powszechność społecznych modeli promujących normalność jako wyznacznik biologicznego i psychologicznego dopasowania się do

wymogów stawianych przez większość oraz źródło postaw wykluczających z udziału w życiu społeczności sprawia, że nadal utrudnione jest traktowanie osób niepełnosprawnych inaczej niż jako ofiary patologicznego rozwoju. Krytyczne studia nad niepełnosprawnością przyjęły za cel interdyscyplinarne zweryfikowanie modeli społecznego funkcjonowania osób niepełnosprawnych w kontekście wolności i praw obywatelskich, autonomii osobowości oraz odmienności (zróżnicowania) jako zasady definiującej relacje interpersonalne.

Podsumowanie i wątpliwości

Mając świadomość społecznego konstruowania niepełnosprawności (*disability*) oraz uniesprawniającej roli czynników społecznych, politycznych, historycznych, ekonomicznych czy relacyjnych, jesteśmy w stanie skuteczniej przeciwstawiać się procesowi stawania się człowiekiem niepełnosprawnym (*disablement*). Miejsce edukacji włączającej w przemianach społecznego umiejscowienia fenomenu niepełnosprawności wydaje się kluczowe, choć otwartą pozostaje kwestia, na ile inkluzja jest realizacją przemyślanego projektu równościowego, a na ile częścią zmiennej i koniunkturalnej polityki oświatowej czy zwykłych oszczędności w tym zakresie. Problemy te zasługują na empiryczną weryfikację, uwzględniającą teoretyczne i interdyscyplinarne zaplecze studiów nad niepełnosprawnością. Jednocześnie warto pamiętać, jak fundamentalne znaczenie w zmianie postrzegania i realizacji edukacji specjalnej mają krytyczne i emancypacyjne teorie współczesnej pedagogiki.

Bibliografia

- Ainscow M., Miles S. (2008), *Making Education for All inclusive: where next?*, "Prospects" 1, s. 15–34.
- Ball S. J. (1994), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, tłum. K. Kwaśniewicz, Impuls, Kraków.
- Barnes C., Mercer G. (2008), *Niepełnosprawność*, tłum. P. Morawski, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Campbell F.K. (2008), *Exploring internalized ablism using critical race theory*, "Disability&Society" 23 (2), s. 151–162.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Czerepaniak-Walczak M. (2007), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Dykcik W. (1997), *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki* [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Gabel S. (2002), *Some Conceptual Problems with Critical Pedagogy*, „Curriculum Inquiry” 32 (2), s. 177–201.
- Giroux H.A. (2003), *Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a Critical Theory of Educational Struggle*, "Educational Philosophy and Theory" 35, (1), s. 5–16.

- Goodley D. (2007), *Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies*, "International Journal of Inclusive Education" 11 (3), s. 317–334.
- Goodley D. (2011), *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*, Sage Publications Ltd., London.
- Goodley D., Hughes B., Davis, L. (eds.) (2012), *Disability and Social Theory*, Palgrave Macmillan, London.
- Goodley D., Runswick-Cole K. (2011), *Violence of disablism*, „Sociology of Health & Illness” 33 (4), s. 602–617.
- Hołówka J. (1995), *Wstęp* [w:] J.S. Mill, *O rządzie reprezentatywnym. Poddaństwo kobiet*, tłum. G. Czernicki, M. Chyżyńska, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwaśnica R. (1987), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Instytut Kształcenia Nauczycieli, Oddział Doskonalenia Nauczycieli, Wrocław.
- Mill J.S. (1995), *O rządzie reprezentatywnym*, tłum. G. Czernicki, *Poddaństwo kobiet*, tłum. M. Chyżyńska, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Mill J.S. (2005), *Utylitaryzm. O wolności*, tłum. M. Ossowska, A. Kurlandzka, wstęp T. Kotarbiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nawroczyński B. (1929), *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Smith D.D. (2009), *Pedagogika specjalna*, T. 1, tłum. T. Hołówka, A.P. Zakrzewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Szumski G. (współpr. A. Firkowska-Mankiewicz) (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Śliwerski B., (2009), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2005), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Thomas C. (2007), *Sociologies of Disability and Illness: Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.