

Alicja Sadowsnik

Z obrad grupy dyskusyjnej "Integracja czy segregacja? Dominacja czy dialog?"

Kultura i Edukacja nr 3, 130-134

2007

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.

Alicja Sadowsnik

Z OBRAD GRUPY DYSKUSYJNEJ „INTEGRACJA CZY SEGREGACJA? DOMINACJA CZY DIALOG?”

Pytania tytułowe, zaraz po rozpoczęciu obrad, zostały opatrzone komentarzem prowadzących: „pedagogika w poszukiwaniu trzeciej drogi...” Wydawało się, że w sytuacji dwudziestukilku zgłoszonych referatów i 180 minut czasu na ich wygłoszenie dialog czy dyskusja poszukująca „trzeciej drogi” są po prostu niemożliwe. Moderatorzy na podstawie przesłanych przez uczestników abstraktów sformułowali tezy i antytezy, wokół których miał toczyć się dyskurs. Konieczne wydaje mi się zaznaczenie faktu, iż dyskutanci reprezentowali z definicji oddzielne pola subdyscyplinowe pedagogiki: pedagogikę specjalną, pedagogikę religii, pedagogikę kultury i pedagogikę społeczną. Wydaje się więc, że problem relacji (do) różnicy w rzeczywistości edukacyjnej/ społecznej, staje się niezwykle znaczący i, co ważne, pozwalający na interdyscyplinarny dialog.

Pierwsza część obrad dyskusji dotyczyła mniejszości jako kategorii społecznej w antagonizmie dominacji i dialogu i przebiegała jakoby w relacji do przedstawionych przez moderatorów tez:

Teza I

We współczesnym społeczeństwie konsumpcji i hedonistycznych stylów funkcjonowania, ze względu na indywidualizację i „odinstytucjonalizowanie” życia społecznego, dystrybucja społecznego ryzyka koncentruje się wokół grup mniejszościowych.

Antyteza I

Humanizacja życia społecznego wymusza konstruowanie mechanizmów chroniących grupy mniejszościowe przed społecznym ryzykiem. Członkostwo w grupie mniejszościowej upoważnia do przywilejów i bezpieczeństwa, których pozostała część społeczeństwa jest pozbawiona.

Teza II

Dialog społeczeństwa z mniejszością to iluzja upozorowanej troski większości. Cechą immanentną i regulatywną współczesnych zbiorowości jest dezintegracja i unikanie konstruktywnego dialogu ze słabszymi. Konsekwencją jest do-

minacja i wykluczenie poza główny nurt normy i „tworzonej według zapotrzebowania” normatywności.

Antyteza II

Wzrost heterogeniczności współczesnego społeczeństwa wymusza poszukiwanie dialogu i tolerancji wobec wszystkich grup mniejszościowych nie podważających tzw. porządku społecznego. Zróznicowanie stylów życia, dyferencjacja i ambiwalencja społeczno-kulturowa sprzyja emancypacji i integracji „odmienności”.

Sprovokowana powyższymi tezami dyskusja rozszerzyła kategorię mniejszości o grupy większościowe, które na skutek wydarzających się społecznych praktyk dyskryminacyjnych, funkcjonują na zasadach mniejszości.

Dysputa tocząca się pomiędzy badaczami zajmującymi się problematyką niepełnosprawności, mniejszości wyznaniowych i etnicznych zaczęła zaś koncentrować się wokół problemu tożsamości. Padały opinie artykułujące pewną ambiwalencję, twierdzące, że wprawdzie pozostawanie mniejszością lokuje jednostki po słabej stronie społeczeństwa, jednak daje poczucie silnej identyfikacji i związane z tym poczucie bezpieczeństwa. W odpowiedzi padały pytania i wątpliwości naświetlające sprawę systemowego konstruowania tożsamości, kiedy jednostki internalizują opresję i traktują jako własną decyzję czy wybór. Przytaczane były również przykłady cynicznych, ale i w pewien sposób emancypacyjnych gier z użyciem przynależności do mniejszości, np. przez osoby z orzeczeniem o niepełnosprawności dla pozyskiwania środków finansowych od wyznaczonych do tego instytucji pomocy społecznej. Padł także arcyciekawy przykład osób niesłyszących, które same nazywają siebie „głuchymi” i domagają się legalizacji mniejszości „osób głuchych” w Polsce.

To spowodowało zwrot dyskusji w kierunku warunków koniecznych zaistnienia mniejszości. Wydaje się bowiem, że jako jednostki uwikłani jesteśmy w szereg relacji, zależności i przynależności do mniejszych i większych grup społecznych. Co sprawia, że jedna z tych relacji staje się fundamentalna dla naszej tożsamości i często zasłania i osłabia znaczenie innych? Dlaczego uczniowie szkół specjalnych rekrutują się ze środowisk o dramatycznie niskim statusie ekonomicznym i jak to się dzieje, że nazywa się ich przede wszystkim „niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu lekkim”, a nie np. biednymi? Co/kto i jak sprawia, że dzieci Romów, mimo podobnego statusu socjo-ekonomicznego i podobnych, do uczniów z diagnozą lekkiej niepełnosprawności intelektualnej, ścieżek edukacyjnych w dyskursie publicznym funkcjonują przede wszystkim jako „dzieci romskie”, a nie biedne czy niepełnosprawne intelektualnie? Gdzie ulokowane jest prawdo do definiowania, orzekania, nazywania i pozycjonowania jednostek i grup?

Celowo nie rozwijam i nie staram się odpowiedzieć na żadne z tych pytań. Dla mnie jako uczestnika dyskusji stały się one ważniejsze od zaistniałych prób odpowiadania na nie. Wielość i różnorodność rodzących się pytań stała się dla mnie, jak i dla pozostałych uczestników tej sekcji, oznaką wagi i złożoności podejmowanych problemów, ale także płodności badawczej wynikającej ze spotkania zawieszenia granic subdyscyplin pedagogiki.

Okazuje się, że fenomen niepełnosprawności rozpatrywany w perspektywie pojęciowej mniejszości lub jednostki uwikłanej w szereg relacji: ekonomicznych, społecznych i politycznych rozszerza horyzont kategoryalny i teoretyczny pedagogiki specjalnej. Piszę o pedagogice specjalnej, dlatego że tę dziedzinę reprezentuję, w badaniach własnych dotyczących naukowego dyskursu pedagogiki specjalnej często napotykałam na przedzałożenia i ślepe uliczki wynikające z rezygnacji np. z języka wielkich teorii, z perspektywy krytycznej pozwalającej dostrzec i opisać polityczno-ekonomiczne warunki możliwości społecznej produkcji „niepełnosprawności”.

Cześć druga obrad dotyczyła przestrzeni edukacyjnej i istniejących w niej relacji dominacji i dialogu, różnicy i różnorodności. Bowiem to szkoła – jako instytucja publiczna – jest miejscem codziennego współbycia heterogeniczności. Może jednak stać się przestrzenią hegemoni takiej czy innej grupy wyznaniowej/etnicznej/niepełnosprawnej. Szkoły publiczne w Polsce (tzn. w IV RP) to szkoły z oceną z religii (katolickiej), która liczy się do średniej.

Szkoła może również z założenia budować taką, a nie inną tożsamość, jak to się dzieje w przypadku np. szkół wyznaniowych. Jednak skąd wiadomo, że cel swój osiągnie i wokół np. religii i etyki ukształtuje tożsamość absolwentów?

Rodziły się pytania dotyczące polskiej szkoły jako przestrzeni kolonizacji lub marginalizacji mniejszości. Dostrzegano możliwość naznaczania i kontroli, jak również tworzenia warunków przyjaznych rozwojowi jednostek i dobrych relacji społecznych.

Tezy, wokół których toczyła się debata to:

Teza I

Organizacja przestrzeni edukacyjnej dla grup mniejszościowych wynika ze strategii adaptacyjno-regulacyjnej społeczeństw. W konsekwencji dochodzi do instytucjonalizacji i kontroli mniejszość w ramach dopuszczalnych i reprodukowanych poprzez system edukacji. Szkoła staje się kuźnią tożsamości pożądanых.

Antyteza I

W epoce odinstytucjonalizowania świata społecznego pojawia się szansa równouprawnienia mniejszości w sferze edukacyjnej. Interes jednostki bez względu na przynależność grupową staje się wartością nadrzędną.

Teza II

Edukacja inkluzywna (integracyjna) pozostaje w konflikcie ze społeczno-kulturowymi uwarunkowaniami edukacji. W rzeczywistość tylko ekсклюzywość zapewnia sukces i powodzenie życiowe.

Antyteza II

Integracja w edukacji jest naturalną konsekwencją humanizacji życia, wzrostu tolerancji i wrażliwości społecznej.

Teza III

W interesie mniejszości jest zachowanie segregacyjnego systemu kształcenia. Niezależnie zatem, czy mamy do czynienia z ochroną tożsamości i integralności

grupy społecznej, czy z „byciem wśród swoich” z jednorodnością dysfunkcji i odchyłu od normy, kształcenie integracyjne będzie dla mniejszości niekorzystne.

Antyteza III

Kształcenie integracyjne zarówno w przypadku mniejszości narodowych, jak i osób niepełnosprawnych staje się gwarantem równouprawnienia i neutralizacji naznaczających stereotypów. Segregacja w edukacji oznacza utrwalenie i reprodukcję naznaczających atrybutów mniejszości.

Integracja, jako projekt z założenia dobry, została uznana za nie zawsze możliwy do wcielenia w praktykę społeczną. Tezą, która połączyła dyskutantów, ale jednocześnie otworzyła kolejne kwestie była sprawa konstruowania alternatyw edukacyjnych dla różnych grup, o różnej treści programowej, na wszystkich szczeblach edukacyjnych. Odpowiadając na tytułowe pytania prowadzących, dyskutanci zdecydowali się raczej na poszukiwanie wielu trzecich dróg – tzn. wielu alternatywnych możliwości budowania kariery edukacyjnej bez względu na identyfikację z taką czy inną grupą religijną, etniczną, narodową etc.

Dla mnie jako pedagoga specjalnego, niezwykle ważnym okazał się fakt rozszerzenia a może i pęknięcia (?) granic pedagogiki specjalnej. Wydaje się bowiem, że granicami sensu pedagogiki specjalnej są granice niepełnosprawności. Te jednak w czasie toczącej się dyskusji zostały rozproszone po wielu perspektywach teoretycznych, ukazujących uwikłanie fenomenu niepełnosprawności w mechanizmy polityczne, ekonomiczne, edukacyjne, interakcyjne. Niepełnosprawność okazała się pracować w łańcuchu ekwiwalencji (i różnicy) z kategoriami etniczności, religijności, społecznej identyfikacji, dyskryminacji i opresji.

Czy wobec tak szerokiego (wspólnego wielu subdyscyplinom pedagogiki) przedmiotu zainteresowania można jeszcze mówić o pedagogice specjalnej? Wydaje mi się, że płodność odbytej dyskusji interdyscyplinarnej jest symptomatyczna. Zdaje się być objawem trzeciej drogi między subdyscyplinami pedagogiki, polegającej na integracji i wymianie perspektyw teoretycznych, języków opisu i problemów badawczych.

LITERATURA:

Laclau E., *Emancypacje*, Wrocław 2005.

Sadownik A., Tersa K., *Empiryczne i dyskursywne granice i możliwości pedagogicznego projektu integracji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, nr 1(33).

Sadownik A., *Przedzałożenie heteropatriarchatu w pedagogicznym dyskursie integracji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2007, nr 2.

<http://zjazd.pedagog.umcs.lublin.pl/> (dostęp: 14.10.2007 roku).

Krause A, Kossak-Główczewski K., Tezy rozpoczynające obrady sekcji IV/C: *Jakie relacje: integracja czy segregacja? Dominacja czy dialog?*, VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, dnia 18.09.2007 roku.