Krzysztof Przybylski

Edukacja uczniów mniej sprawnych ruchowo jako czynnik zmiany społecznej – wciąż niespełnione zadanie

Niepełnosprawność nr 2, 33-41

2009

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.

MUZEUM HISTORII POLSKI

Krzysztof Przybylski

Edukacja uczniów mniej sprawnych ruchowo jako czynnik zmiany społecznej – wciąż niespełnione zadanie

Pod koniec lat pięćdziesiątych Talcott Parsons pisał, że szkoła z perspektywy systemu społecznego może być uznana za instytucję służącą alokacji siły roboczej (za Szkudlarek, Śliwerski, 2000, s. 17), przystosowującą uczniów do wymogów systemu. Powiela ona istniejące zależności społeczne, blokując ich szansę na pełne i demokratyczne uczestnictwo w życiu społecznym, uniemożliwiając myślenie w kierunku dostosowania systemu do potrzeb ludzi. Tak rozumiana edukacja nie pełni roli czynnika zmiany społecznej, a jedynie ogranicza możliwości uczniów decydowania o ich własnym losie (tamże, s. 17). W koncepcji reprodukcji ekonomicznej systemu społecznego poprzez system oświaty, najbardziej znani przedstawiciele tego nurtu Samuel Bowles i Herbert Gintis uważali, że szkoły odzwierciedlają istniejące stosunki społeczne. Stąd nie ma mowy o wkładzie edukacji w rozwój równości społecznej. Wręcz przeciwnie, potwierdza ona nierówności, a także istniejące stosunki władzy (Melosik, 1995, s. 51). System edukacyjny jest integralnym składnikiem reprodukcji istniejącej struktury klasowej społeczeństwa (tamże, s. 51). Edukacja pełni głównie rolę przystosowania uczniów (przyszłych pracowników) do istniejącego rynku pracy, wykształcając w nich niezbędne umiejętności. Proces ten jest wzmacniany poprzez przekazywanie poglądów w ramach ukrytych programów nauczania, obejmujących te elementy życia szkoły, które czynią z niej szkołę przyszłego życia – życia podporządkowanego istniejącym autorytetom, ich racjonalności i ich interesom (Szkudlarek, Śliwerski, tamże, s. 18). Ukryty program sprzyja kształceniu uczniów, uznających przypisywane im role społeczne za naturalne i uzasadnione. Przedstawiona szkoła nie wypełnia roli czynnika zmiany społecznej. Jest tylko bezkrytycznym i bezrefleksyjnym odzwierciedleniem istniejącej struktury społecznej.

Z kolei, zwolennicy teorii reprodukcji kulturowej, będąc pod wpływem Pierre Bourdieu, zakładali, że w społeczeństwie występuje uniwersalizacja kulturowych arbitralności grupy dominującej poprzez narzucanie arbitralnych znaczeń (Melosik,

tamże, s. 52). Główną osią tego procesu jest właśnie edukacja. Szkoła aktywnie uczestniczy w procesie reprodukowania dominującej kultury (Szkudlarek, Śliwerski, tamże, s. 19). W jej toku arbitralności kulturowe grupy dominującej (Melosik, tamże, s. 52) zostają narzucone wszystkim uczniom. Kultura dominująca tworzy płaszczyznę odniesienia dla kultury szkoły – i co jest bardzo istotne – dla określenia aspiracji życiowych młodzieży i standardów ról społecznych istotnych w procesie tworzenia tożsamości (Szkudlarek, Śliwerski, tamże, s. 19). Jest ona przekazywana jako obowiązująca dla wszystkich uczniów. Proces ten prowadzi do tworzenia obszaru kultury wspólnej, tym samym do negacji kultury grup zdominowanych i ich samych. Szkoła jest zatem miejscem przemocy symbolicznej (Melosik, tamże, s. 52). Tworzy kulturę ciszy, sfery społecznego milczenia, wycisza głos kultur, które nie zdobyły pozycji dominującej (Szkudlarek, Śliwerski, tamże, s. 19). Ukrywając stosunki siły, które są podstawą jej mocy, dorzuca swą własną siłę (tzn. siłę czysto symboliczną) do tych stosunków siły. W tym sensie oświata, opierając się na istniejących stosunkach dominacji, wzmacnia je i stanowi właśnie ową przemoc symboliczną (Sawisz, 1989, s. 70). Dokonując symbolicznej przemocy, tworzy definicję społecznego świata spójną z interesami klasy dominującej (Szkudlarek, Śliwerski, tamże, s. 20). Obowiązujący porządek przedstawiany jest jako naturalny, a społeczne nierówności, jako słuszne i nieuchronne. Przemoc stosowana jest poprzez narzucanie, wpajanie, transmisję. Każde działanie pedagogiczne jest obiektywnie przemocą symboliczną, opierającą się na autorytecie pedagogicznym (Sawisz, tamże, s. 70). Działalność pedagogiczna prowadzona jest tak długo, aby mogła stworzyć habitus, czyli system wzorców, które w określonych sytuacjach są zdolne do generowania określonych praktyk (tamże, s. 70). Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że szkoły faworyzują uczniów posiadających kapitał kulturowy dominującej grupy (Melosik, tamże, s. 52), przy czym zachowują się tak, jakby wszystkie dzieci posiadały równy do niego dostęp. Występuje tu zjawisko potwierdzania wstępnych nierówności poprzez ignorowanie ich (tamże, s. 52). Nie ma tu miejsca dla inności, dla uczniów mniej sprawnych ruchowo czy grup społecznie marginalizowanych. Dokonując symbolicznej przemocy, skutecznie wycisza ich głos. Kiedy szkoła nie stwarza możliwości przekraczania istniejących ograniczeń, uczniowie odkrywają, że nie są w stanie wykorzystać swych zdolności – odczuwają cierpienie. Cierpienie wywołane brakiem możliwości działania (Freire, 2000, s. 69). Zatem wskazane wyzwolenie musi być praktyką podejmowaną w grupie i z grupą rówieśniczą. Chciałbym w tym miejscu wyraźnie podkreślić, że specyfika indywidualnego nauczania czyni kontakty z grupą rówieśniczą okazjonalnymi, sporadycznymi, odświętnymi. Często może to prowadzić do zjawiska marginalizacji, a w konsekwencji do społecznego wykluczenia młodego człowieka (Przybylski, 2008, s. 67).

Pojawia się zatem pytanie o możliwość przeciwdziałania istniejącemu stanowi rzeczy, o strategię wyzwolenia. Przedstawione procesy reprodukcji zostały zakwestionowane przez Henry Giroux i Petera McLarena. Utrzymywali oni, że w procesach tych nie ma miejsca dla oporu, wolnej woli, emancypacji (Pellicano, za Melosik, tamże, s. 54). Twierdzili, że szkoły należy postrzegać jako instytucje możliwe do przekształcenia w demokratyczne sfery publiczne, gdzie obok przemocy występuje opór, obok ideologii dominacji – ideologia opozycji, gdzie tworzą się alternatywne kultury, dające podstawy identyfikacji dla tożsamości członków grup zdominowanych (Szkudlarek, Śliwerski, tamże, s. 25).

To właśnie opór stanowi punkt wyjścia pedagogiki krytycznej. Kategoria ta pojawiała się wcześniej, ale rzadko i w pejoratywnym znaczeniu. Zachowania noszące znamiona oporu były przedstawiane w pedagogice jako dewiacyjne. Tymczasem opór był i jest wciąż wszechobecny. P. McLaren analizuje go na przykładzie zachowań szkolnego błazna. Typowe szkolne małpowanie, posiada właśnie swe emancypacyjne oblicze (Szkudlarek, 1992, s. 47), wskazuje na dokonywaną w ten sposób interpretację szkolnej przemocy w języku kultury ulicy, na stwarzanie swoistego pogranicza kulturowego, w jakim odbywa się kształtowanie tożsamości (Szkudlarek, Śliwerski, tamże, s. 26). Znaczenie emancypacyjne tych zachowań jest związane z dokonującym się procesem dekonstrukcji rzeczywistości szkoły, z braniem w nawias jej przemożnego wpływu. Rytuał oporu zrywa z istniejącymi relacjami władzy i podległości, odziera działania nauczyciela z atrybutów panowania (Szkudlarek, tamże, s. 47). Obowiązujące szkolne relacje ulegają symbolicznemu odwróceniu. Zdaniem P. McLarena, kategoria odwrócenia symbolicznej inwersji, jest naczelnym wymiarem rytuału oporu (tamże, s. 47), który może stanowić początek krytycznego myślenia. Zadanie to nabiera szczególnego znaczenia wobec uczniów instytucjonalnie marginalizowanych, których system oświatowy skutecznie wykluczył[1] z życia szkoły.

Warto w tym miejscu zadać sobie pytanie, jak nauczanie indywidualne determinuje rozwój uczniów mniej sprawnych ruchowo? Jakie mogą być implikacje, na skutek braku możliwości obserwowania zachowań szkolnego błazna? Czy brak możliwości obserwowania szkolnego rytuału oporu, procesu symbolicznego odwrócenia szkolnych relacji nie ograbia niepełnosprawnego ucznia z szansy kształtowania u niego krytycznego myślenia?

Postrzegając edukację uczniów mniej sprawnych ruchowo jako czynnik zmiany społecznej, zasadnym dla dalszych rozważań jest zdefiniowanie pojęcia i istoty niepełnosprawności oraz osadzenie problemu w teorii pedagogicznej.

[1] *W mojej ocenie wykluczenie społeczne ma dwa znaczenia: 1) niezdolność do uczestnictwa w ważnych dziedzinach życia społecznego, tj. praca, nauka, kultura, polityka itp.; 2) kiedy jednostka odbiera brak tego uczestnictwa jako następstwo swej odmienności. W przypadku osób niepełnosprawnych ruchowo ta niezdolność ma podłoże motoryczne i często może być odgórnie wymuszona. Przejawia wówczas znamiona opresji i deprywacji.*

W literaturze z zeszłego stulecia dostrzegalny jest fakt występowania pejoratywnie odbieranych obecnie określeń typu inwalida, kaleka, człowiek z odchyleniami od normy. *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny* definiuje inwalidę, jako osobę, która częściowo lub całkowicie utraciła zdolność do pracy bądź nigdy takiej zdolności nie miała, wskutek choroby, kalectwa itp. (Zgółkowa red., 1998, s. 353). Określenie *inwalida* oznaczało człowieka bezsilnego, schorowanego, słabego. Pojęcie to używane było zamiennie z określeniami, jak osoba upośledzona, kaleka, ułomna. Z czasem zrezygnowano ze wskazanych terminów i zastąpiono terminem *osoba niepełnosprawna* lub osoba mniej sprawna. Natomiast wskazane terminy zostały usunięte z oficjalnego języka (Kirenko, 2007, s. 9). Zmiana ta jest przede wszystkim wyraźnym odzwierciedleniem trwającego procesu społecznego. Obrazuje zachodzącą ewolucję w spojrzeniu i postrzeganiu niepełnosprawności. Pod koniec bowiem lat dziewięćdziesiątych, Kazimierz Zabłocki definiował niepełnosprawność jako stan fizyczny, psychiczny lub umysłowy, który trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza bądź uniemożliwia wypełnianie ról społecznych (1999, s. 12). Definicja ta wyraźnie podkreśla i akcentuje samą niepełnosprawność, deprecjonując człowieka nią dotkniętego. W przedstawionym ujęciu jawi się obraz osoby niepełnosprawnej, jako bezbronnej, niesamodzielnej, odstającej od reszty społeczeństwa, nie pasującej do niego. W podobny sposób niepełnosprawność rozumie Helena Larkowa, definiując ją jako naruszenie funkcji organizmu i jego sprawności, które może wpływać na jego funkcjonowanie psychiczne i społeczne, a zwłaszcza zawodowe (1987, s. 13).

Tymczasem odejście od indywidualnego modelu niepełnosprawności skutkuje zerwaniem z wizerunkiem osoby niepełnosprawnej, jako bezbronnej, niepotrafiącej samodzielnie zadbać o siebie i własne interesy. Wizerunek osoby innej od reszty społeczeństwa, zastępowany jest przez wizerunek osoby, która nieustannie napotyka bariery tworzone przez społeczeństwo. Właśnie te bariery, a nie cechy osoby niepełnosprawnej, stanowią główną przeszkodę w funkcjonowaniu na równych prawach w społeczeństwie (*Raport o sytuacji*..., 2009). Zdaniem Bożeny Balcerzak-Paradowskiej niepełnosprawność w znacznym stopniu wynika z przeszkód i barier doświadczanych przez osoby nią dotknięte. Zatem nie indywidualne ograniczenia, ale niedostarczenie przez społeczeństwo odpowiednich usług oraz niezaspokajanie potrzeb osób niepełnosprawnych tworzą samą niepełnosprawność. Niepełnosprawności nie szuka się w jednostce, lecz w środowisku i różnego rodzaju barierach społecznych, ekonomicznych i fizycznych (tamże).

Upatrując w edukacji uczniów mniej sprawnych ruchowo źródła samodzielnego powiększania obszaru swej podmiotowości, odnoszę się do emancypacyjnej teorii edukacji. Emancypację rozumiem jako świadome uwalnianie się osoby (grupy społecznej) od odczuwanych ograniczeń, opresji i zależności, poprzez podejmowanie działań skierowanych na ich odrzucenie oraz osiąganie przez jedno-

stkę (grupę) nowych pól wolności i odpowiedzialne z nich korzystanie. Przy czym doświadczenie i refleksja trwają we wzajemnym trwałym związku (Czerepaniak-Walczak, 1999, s. 16). Edukacja, jako czynnik zmiany społecznej oraz indywidualne nauczanie, stanowią dwa pozornie odległe zagadnienia. Jest to jednak nieprawda, gdyż jedno i drugie nie tylko mają ze sobą wiele wspólnego, ale również wzajemnie się determinują. Istnieje tu zależność polegająca na tym, że edukacja może stanowić czynnik zmiany społecznej tylko wówczas, kiedy nauka odbywa się w klasie, wśród rówieśników, jego naturalnym środowisku, a nie w domu ucznia. Izolacja bowiem osób niepełnosprawnych nie tylko stoi na przeszkodzie ich integracji, ale przede wszystkim generuje i pogłębia już istniejącą niepełnosprawność (Kirenko, tamże, s. 48). Chciałbym w tym miejscu wyraźnie zaakcentować, że uświadomienie sobie własnego położenia w relacji do szkolnych kolegów, procesów i zjawisk jest podstawą podejmowania decyzji zmierzających do osiągania nowych praw i pól wolności. Zatem obecność ucznia mniej sprawnego ruchowo w naturalnym środowisku, jakim jest klasa jest koniecznością. Zdaniem Władysława Puśleckiego prawo ucznia do własnej podmiotowości oraz doświadczanie tej podmiotowości stanowi warunek *sine qua non* pełnomocnego funkcjonowania ucznia w szkolnym procesie edukacyjnym. Chodzi tu o działania zmierzające do równorzędnego, pełnego i demokratycznego uczestnictwa uczniów mniej sprawnych ruchowo w sferze edukacji, gdzie realizowane są prawa człowieka oraz skutecznie wspomagane są jednostki i grupy w realizacji ich celów życiowych (Puślecki, 2002, s. 35).

Franciszek Wojciechowski podkreśla, że spełnienie tego warunku wymaga usunięcia wielu barier tkwiących w środowisku, które w rezultacie prowadzą do dyskryminacji, marginalizacji i społecznego wykluczenia (tamże, s. 28). Rozwiązaniem tej sytuacji jest nie integracja zbudowana na dotychczasowej strukturze, lecz zmiana tej struktury tak, by wszyscy uczniowie mogli stać się bytami dla siebie (Freire, tamże, s. 69). Istotą tego jest przekształcenie dotychczasowego ładu społecznego, jako czynnika opresji osób niepełnosprawnych, których oczekiwania ewoluują w kierunku równych szans i dostępu do wszystkich społecznych zasobów, w tym w edukacji (Wojciechowski, tamże, s. 28).

Poprzez ciągłe nabywanie doświadczeń oraz poszerzanie wiedzy o świecie i swojej niepełnosprawności, mniej sprawny ruchowo uczeń kształtuje swój obraz społeczeństwa, otoczenia i swoich możliwości. Poznaje i rozumie źródła własnego położenia oraz uczy się, jak stawać się wolnym. Tak pojmowana edukacja wspiera uczniów w (...) identyfikowaniu i rozumieniu istoty ich podmiotowego uciemiężenia (tamże, s. 161). Powyższe cele osiąga się poprzez organizowanie sytuacji edukacyjnych, w których uczestnicy mają możliwość zdiagnozowania własnego położenia w stosunku do grupy rówieśniczej oraz podjęcia działań zmierzających do przekroczenia istniejących opresji. Porównując swe prawa i możliwości

sprawcze do tych, które posiada grupa odniesienia, jaką jest klasa, mniej sprawny ruchowo uczeń może uświadomić sobie, że stan jego wolności i możliwości decydowania o ważnych dla niego sprawach jest taki sam, większy lub mniejszy od tego, jakim dysponują rówieśnicy. W ostatniej sytuacji uczeń uświadamia sobie własne deprywacje i ograniczenia, co może wyzwalać jego nowe dążenia emancypacyjne. Należy jednak podkreślić, że tylko rzetelna i uporządkowana wiedza dotycząca poszczególnych dziedzin życia jest podstawą działania i wartościowania, a więc przekraczania własnych ograniczeń. Zatem kształtowanie oraz rozwój kompetencji emancypacyjnych można uznać za jedno z zadań edukacji (Czerepaniak-Walczak, 1992, s. 76).

Zatem wysiłek pedagogów winien być skupiony na tworzeniu sytuacji edukacyjnych, które umożliwiają rozpoznawanie i przekraczanie własnych ograniczeń. Pamiętając przy tym, że nikt nie może wyzwolić człowieka, wyobcowując go z grupy społecznej, z jego naturalnego otoczenia. Wyzwolenie winno być praktyką, podejmowaną w grupie i z grupą rówieśniczą. W działaniach tych chodzi o kształtowanie uczniów dostrzegających i rozumiejących swe społeczne położenie, odważnych i dojrzałych do dokonywania zmian i uczestniczenia w ich tworzeniu. Podstawowym obszarem uczestnictwa w demokratycznym zdobywaniu pól wolności, jest szkoła ze swoimi zadaniami, formami i metodami kształcenia. Jej istotną rolą jest – jak już wspomniałem – wspieranie uczniów w rozpoznawaniu, identyfikowaniu i rozumieniu istoty swych ograniczeń. Cel ten osiąga się poprzez aranżowanie sytuacji, w których uczniowie uświadamiają sobie swe położenie, odkrywają jego źródła oraz identyfikują zdobywanie nowych pól wolności.

Fakt, że osoby mniej sprawne ruchowo mają niższy poziom wykształcenia od ich pełnosprawnych rówieśników jest efektem wielu czynników. Ważną rolę odgrywa tu zjawisko istnienia w systemie społecznym wielu barier architektonicznych, komunikacyjnych, organizacyjnych, jak i środowiskowych. Niemniej jednak brak możliwości obserwowania na przykład rytuału oporu prezentowanego przez szkolnego błazna nie pozostaje bez wpływu na możliwość kształtowania się krytycznego myślenia oraz kompetencji emancypacyjnych mniej sprawnego ruchowo ucznia. W przedstawionym kontekście możliwość kształtowania kompetencji emancypacyjnych w naturalnym środowisku, jakim jest klasa, nabiera wyjątkowego znaczenia. Traktując bowiem opór nie tylko w kategorii szkolnego nieposłuszeństwa, ale również jako próbę odczytania przez uczniów szkolnych nakazów i ograniczeń, dostrzec można jego emancypacyjne możliwości. H. Giroux twierdzi, że sytuacja, w której uczeń, nie będąc bezpośrednim uczestnikiem rytuału oporu, a jedynie jego obserwatorem (opór mentalny), bez czynnego uczestnictwa stwarza najpewniejszą i najbezpieczniejszą drogę emancypacji (za Szkudlarek, 1992, s. 48). Jest wskaźnikiem uczniowskiego bycia w drodze ku świado-

mości krytycznej, ku rozumieniu własnej roli w procesie edukacji. W takim razie zachowania szkolnego błazna mogą stanowić podstawę poznania swoich zachowań i wyzwolenia się spod ich rytualnego oddziaływania dzięki dystansowi, jakiego nabiera się do świata (Szkudlarek, tamże, s. 48). Fakt ten nabiera szczególnego znaczenia wobec uczniów niepełnosprawnych i oznacza, że szkoły mogą być miejscami tworzenia kultury, tworzenia określonych wizji świata, ideologii przeciwstawiających się hegemonii (Szkudlarek, Śliwerski, tamże s. 26) dla wszystkich uczniów. Uznanie oporu, jako źródła zmiany społecznej, wprowadza możliwość zerwania z deterministycznym sposobem myślenia. Opór jako kategoria jest aktywnością dla zmiany: pojęcie to przekracza dychotomię jednostki i społeczeństwa, likwiduje alternatywę indywidualizmu i społecznego determinizmu, wprowadzając w jej miejsce aktywistyczne pojmowanie jednostki jako działającej w sferze publicznej, w bezpośrednim otoczeniu społecznym (tamże, s. 26). To znaczy, że traktując edukację jako czynnik zmiany społecznej, można ją uznać za drogę i sposób przekraczania dotychczasowych deprywacji i ograniczeń uczniów mniej sprawnych ruchowo. Wymaga to podjęcia działań, stwarzających realne i trwałe warunki nieskrępowanego dostępu do jej zasobów, poprzez zerwanie z praktyką indywidualnego nauczania, jako czynnika tworzącego bariery w rozwoju niepełnosprawnego człowieka. Zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak, jest to szczególnie ważne w odniesieniu do środowisk tradycyjnie dotkniętych deprywacją, znajdujących się nierzadko poza obszarem inicjatyw i projektów zmiany, albo takich, w których zmiana wywołała pogłębienie dotychczasowych kryzysów i trudności (1999, s. 3).

Na konieczność aktywnego przeciwdziałania wszelkim przejawom nietolerancji i dyskryminacji uczniów zwracają uwagę autorzy Narodowego Planu Działań na Rzecz Dzieci 2004-2012 Polska dla Dzieci (www.osoba.pl/plan, 2009), przyjętego w 2004 roku. Za główne obszary działań uznano zapewnienie wszystkim dzieciom równego dostępu do edukacji oraz wyrównywanie szans edukacyjnych wszystkich uczniów, by móc rozwijać krytyczne i twórcze myślenie ... by szkoła była otwartym środowiskiem skupionym na dobru dziecka (tamże, s. 4). Dostęp do edukacji jest podstawowym prawem człowieka, czynnikiem ograniczającym skalę ubóstwa dzieci, a także promującym demokrację, pokój, tolerancję i rozwój (tamże, s. 9). Autorzy planu upatrują wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez poprawienie warunków dostępności do szkół ogólnodostępnych dla uczniów niepełnosprawnych oraz umożliwienie nauczycielom uzyskania przygotowania z zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych (tamże, s. 12). Upowszechniają oni konieczność tworzenia szkoły poszerzającej horyzonty dziecka, w tym szkoły otwartej dla wszystkich dzieci mieszkających w jej obwodzie (również dzieci z niepełnosprawnościami), por. tamże, s. 11.

Chciałbym w tym miejscu wyraźnie podkreślić, że wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów mniej sprawnych ruchowo jest dziś jedną z najważniejszych kwestii nie tylko edukacyjnych, ale również społecznych. Pytanie o obowiązujące i powszechnie aprobowane systemy wartości, które winny być istotą działań edukacyjnych i wychowawczych, jest dzisiaj szczególnie aktualne i stanowi fundament albo nić przewodnią, która chroni pedagogikę przed zagubieniem orientacji w społeczeństwie pluralistycznym pod względem norm (tamże, s. 24). Potrzebne jest ponowne spojrzenie, analiza i refleksja dotyczące nauczania, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów mniej sprawnych ruchowo, korzystających z dobrodziejstwa indywidualnego nauczania. Jak twierdzi Jean Francois Lyotard obecnie pojedynczy człowiek, jak również grupa (rodzina), czują się zdani całkowicie na samych siebie pozbawieni niezbędnego oparcia (1997, s. 47). Słowa te nabierają szczególnego znaczenia w stosunku do uczniów pozostających na marginesie szkolnego życia. W tym miejscu wart podkreślenia jest fakt, że najlepszą przestrzenią społeczną w życiu osoby niepełnosprawnej jest klasa, która ma wpływ na tworzony system wartości i norm. Pod wpływem kolegów z klasy dziecko przyjmuje je jako własne, a jego cechy egoistyczne zaczynają nabierać wymiaru społecznego (Prusko, Arkuszewska, 2005, s. 26). Zatem płaszczyzny działalności w sferze edukacji winny uwzględniać tworzenie sytuacji opartych na wzajemnej życzliwości, sprzyjających zaspokojeniu potrzeb psychicznych, takich jak: potrzeba bezpieczeństwa, afiliacji, uznania, sukcesu (tamże, s. 26). Należy przy tym pamiętać, że uczniowie mniej sprawni ruchowo, którzy uczą się w szkołach z pełnosprawnymi rówieśnikami, w większym stopniu rozwijają swoje społeczne i zawodowe umiejętności. Nauka w tej samej szkole jest korzystna dla dzieci niepełnosprawnych, ale także dla ich pełnosprawnych kolegów (Przybysz, 2005, s. 11). Zatem kierunek zmian powinien zmierzać w stronę zwiększenia autonomii osób mniej sprawnych ruchowo, tworząc warunki do osiągania przez nich nowych pól wolności. Tak rozumiana edukacja odgrywać może rolę czynnika zmiany społecznej, wyznaczając im nowe drogi rozwoju.

Przyjęcie emancypacyjnej teorii edukacji pozwala dostrzec elementy mogące generować zmianę w życiu uczniów mniej sprawnych ruchowo. Kluczową rolę w tym procesie pełni podmiot działania, jego środowisko rówieśnicze, stanowiące naturalną grupę odniesienia oraz nauczyciel transformatywny intelektualista. Proces ten niewątpliwie wymaga podjęcia znacznych wysiłków organizacyjnych oraz środowiskowych (ustawowa likwidacja indywidualnego nauczania). Jednak poprzez synergię wskazanych czynników, edukacja może stanowić nową drogę zmiany społecznej dla wszystkich uczniów, lecz dzisiaj jest wciąż niespełnionym zadaniem.

Bibliografia

Banach C. (2001), *Edukacja wartość szansa*, Wyd. Nauk. Akademii Pedagogicznej, Kraków

Bowles S., Gintis H. (1976), *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York

Czerepaniak-Walczak M. (1998), *Daleko od ...szansy*, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Humanistyczny, Instytut Pedagogiki, Szczecin

Giroux H. (1982), *Theorietes of Reproduction and Resistanse in the New Sociology of Education: A Critical Analysis, „Harvard Educational Review"*

Larkowa H. (1987), *Człowiek niepełnosprawny, problemy psychologiczne*, PWN, Warszawa

Lyotard J.F. (1997), *Kondycja ponowoczesna*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa

Kirenko J. (2007), *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curii-Skłodowskiej, Lublin

Melosik Z. (1995), Współczesne amerykańskie spory edukacyjne, Wyd. Nauk. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań

Parson T. (1959), *The School Class as a Social System. Some of its Functions in American Society*, „Harvard Educational"

Prusko L., Arkuszewska E. (2005), *Szkolne grupy wsparcia*, „Edukacja i Dialog" nr 164

Przybylski K., *Nauczanie indywidualne (nie) oznacza wykluczenie społeczne*, [w:]. T. Rzepa (red), *Psychologiczne konteksty problemów pedagogicznych*, Wydawca ZAPOL, Szczecin

Przybysz A. (2005), *Niepełnosprawni w systemie oświatowym UE*, „Edukacja i Dialog" nr 164

Sawisz A. (1989), *Szkoła a system społeczny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa

Speck O. (2005), *Niepełnosprawni w społeczeństwie*, przeł. W. Zeidler, A. Skrzypek, D. Gącza, D. Szarkowicz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk

Zgółkowa H. (1998), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 14, Wyd. Kurpisz, Poznań

Szkudlarek T., Śliwierski B. (2000), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, OW „Impuls", Kraków

Źródła internetowe:

http://www.osoba.pl/plan.pdf, 10.02.2009

www.cbe.wshe.lodz.pl/archiwalna_cbrk/opracowania.html, 10.02.2009

Education of physically handicapped students as a factor of social change – still unrealized task

The school preparing students for system's requirements blocks their chances for a normal participation in social life, functioning chefly for reproduction purposes. Education in that view restricts students' abilities of deciding about their lives. There is no place for or socially marginalized groups. Reproduction processes were questioned by Henry Giroux and Peter McLaren. They claimed that schools should be perceived as democratic public spheres with the occurence of resistance having emancipation nature. It is an indication of student's way to a critical awareness. Thus, teaching ought to create situations allowing physically handicapped students to recognize and cross their own limitations. Emphasizing that no one can alienate a human from a social group.