

Maciej Jabłoński

Rezerwaty i przestrzenie włączające w przestrzeni rzeczywistości szkolnej

Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych 22/1,
67-87

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.

Maciej Jabłoński

Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. Janusza Korczaka w Warszawie
ul. Pandy 13, 02-202 Warszawa
e-mail: macias73@onet.pl

Rezerwy i przestrzenie włączające w przestrzeni rzeczywistości szkolnej

Abstrakt

Tekst stanowi próbę spojrzenia na przestrzeń klasy szkolnej z dwóch perspektyw. Po pierwsze, jako swoistego rezerwatu przez pryzmat kategorii, jaką jest pomoc, a rozpatrywanej według typologii Edwarda Hajduka; po drugie, z perspektywy przestrzeni włączających, nawiązujących do idei *Pampaedii* Jana Amosa Komeńskiego. Autor stawia pytanie, jak to właściwie jest z ową wolnością i bezpieczeństwem w odniesieniu do rzeczywistości szkolnej, której istotną częścią jest samorząd uczniowski, tworzony przez wszystkich uczniów szkoły, i gdzie z drugiej strony okazuje się, że zgodnie z prawem samorząd uczniowski nie jest dla wszystkich uczniów (m.in. niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim, uczniów szkół przywieziennych, dzieci w wieku przedszkolnym). Czy w takim przypadku nie mamy do czynienia ze społeczną ekskluzją zamiast inkluzji? Przecież jako kochający rodzice, nauczyciele, obywatele powinniśmy być zainteresowani tym, co często nieświadomie wyrządzamy naszym dzieciom, uczniom, młodszemu pokoleniu, odbierając im możliwość zdobywania wiedzy, działania, „potykania się” o swoją własną niewiedzę. Włączamy je wtedy w świat zależności, w którym nie widzą miejsca na swoją autonomię.

Słowa kluczowe: przestrzeń klasy, rezerwat, pomoc, idea *Pampaedii*, samorząd uczniowski.

Reserves and inclusive spaces in the school reality

Abstract

The text presents an attempt to look at the classroom space from two perspectives. Firstly, this is done as a kind of reserve – through the category of HELP, viewed in compliance with Edward Hajduk's typology and the perspective of including spaces, referring to John Amos Comenius's idea of *Pampa-*

edia. The author raises the question – How is it with that freedom and security in relation to the school reality, which constitutes the essential part of the Student Council, which is made up of all learners? On the other hand, it turns out that, according to the law, Student Council is not for everyone (e.g. for learners with moderate, severe and profound intellectual disability, students of prison schools, pre-school children). In that case is this not social exclusion instead of inclusion? After all, as loving parents, teachers, citizens, people should be interested in what often unconsciously inflict their children, learners, younger generations, depriving them of the opportunity to acquire the knowledge, action, being entitled it make mistakes due to their own ignorance. In this way, learners are introduced to the depending world where they see no place for their autonomy.

Keywords: class space, reserve, help, idea of *Pampaedia*, Student Council.

Wstęp

Tekst stanowi próbę spojrzenia na przestrzeń klasy szkolnej z dwóch perspektyw. Po pierwsze, z perspektywy swobodnego rezerwatu przez pryzmat kategorii, jaką jest pomoc, a rozpatrywanej według typologii Edwarda Hajduka; po drugie, z perspektywy przestrzeni włączających, nawiązujących według autora tekstu do idei Jana Amosa Komeńskiego, który w *Pampaedii* napisał:

[...] Skoro zaś rodzimy się wszyscy, trzeba tego dokazać, aby nikt wreszcie nie żałował tego, że się urodził. A w jaki sposób? [...] Po pierwsze, przez doprowadzenie do tego, aby nikt nie żył jak tępe stworzenie, ale słuchał dyktatu rozumu: światłem jego obdarowani są wszyscy, ale używać tego, co wszyscy mają, nie wszyscy umieją, jeśli się ich tego nie nauczy. Trzeba ich przeto uczyć. W przeciwnym razie będzie to świadczyło o głupocie [...]. I życzyć sobie należy nie tylko tego, aby ludzie nie tępieli, lecz i tego, aby stawali się jak najmądrzejsi. [...] ponieważ nie należy życzyć sobie tego, by jakiegokolwiek człowieka pozbawiać człowieczeństwa przez zdegradowanie, należy życzyć sobie, by żaden człowiek nie pozostał bez wykształcenia: bo dla ludzi pozbawionych kształcenia najłatwiejszą rzeczą, z samej natury ludzkiej wynikającą, jest degradacja (Komeński, 1973, s. 16–17).

Uświadamiając sobie słowa klasyka, jako kochający rodzice, nauczyciele, obywatele powinniśmy być zainteresowani tym, co często nieświadomie wyrządzamy naszym dzieciom, uczniom, młodszemu pokoleniu, odbierając im możliwość zdobywania wiedzy. Wtłaczamy je wtedy w świat zależności, w którym nie widzą miejsca na swoją autonomię. Wiemy, że „demokratyczna oświata powinna przygotowywać do rzeczywistego korzystania z demokracji [...], działalność wychowawcza powinna być powiązana ze sprawiedliwą, skuteczną i demokratyczną praktyką (Faure, 1975, s. 209). „Może powinniśmy” – jak pisał Jan Stanisław Bystroń – „badać

szkołę jako fakt społeczny zamiast ogólnego stwierdzenia wpływu szkoły na życie społeczne, które zwykle nie wychodzi poza zakres powszechnie znanych ogólników. Możemy tu zupełnie konkretnie badać wpływ selekcji szkolnej na ugrupowanie się ludzkości” (Bystroń, 1934, s. 6–7). Współcześnie dochodzimy do wniosku, że zgodnie z koncepcją inkluzji społecznej m.in. niepełnosprawni postrzegani są jako grupa mniejszościowa, a niepełnosprawność jako odmienność/inność, a nie brak czegoś. W związku z tym wszyscy uczniowie mają prawo do wspólnej nauki w jednej szkole, z wzajemnym uznaniem odmienności i kształceniem umiejętności współżycia wszystkich członków społeczności klasowej oraz szkolnej (patrz: Szumski, 2006, s. 96–100).

1. Szkic dyskursu – Czy mówienie o niepełnosprawnych z perspektywy neokolonializmu jest zasadne?

„Wszystkie idee podporządkowane są przez »jakiś materialny środek«” (Foucault, 2006, s. 100). „To porządkowanie narzuca im pewien wzorzec: wzorzec, który Foucault nazywa »dyskursem«” (Loomba, 2011, s. 55). Rozumienie dyskursu przez Foucaulta zrodziło się z jego badań nad szaleństwem (patrz: Foucault, 1987, 2000) i pragnienia odzyskania wewnętrznej perspektywy podmiotu czy też głosu ludzi obłąkanych, a nie tego, co powiedzieli o nich inni z perspektywy INNEGO znaczącego. Samo podejmowanie próby odnalezienia/ukazania głosów, które zostały uznane za niewarte funkcjonowania w społecznym obiegu, nie jest prostym zadaniem. Współczesne studia nad dyskursem kolonialnym nie ograniczają się do opisywania działań władzy – próbują zlokalizować i steoretyzować opozycje, opór i rebelie (te zakończone zarówno sukcesem, jak i porażką) z perspektywy skolonizowanych/wykluczonych/niepełnosprawnych.

Foucault ukazuje, jak nowoczesne państwa europejskie stworzyły tak normatywne, jak i „anormalne” podmioty, aby kontrolować jedne i drugie, potrzeba uprzedmiotowienia i zdystansowania „Innego” w postaci szaleńca (niegodnego zaufania społecznego – M.J.). Skolonizowanym odmówiono indywidualizacji i upodmiotowienia (Loomba 2011, s. 69).

Na gruncie polskiej humanistyki i nauk społecznych coraz częściej możemy zauważyć chęć wsłuchania się w oddolny głos podporządkowanych. Czyni to między innymi Elżbieta Zakrzewska-Manterys w książce z 2010 roku *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, pisząc z perspektywy socjologii zaangażowanej, że:

[...] scjentyistyczne przesady nie pozwalają objawić się upośledzonemu umysłowo w pełnej krasie, bowiem [...] tutaj traktuje się upośledzonego jako gorszego normalne-

go. Niezależnie od tego, czy traktuje się tę „gorszość” jako obowiązującą, czy też chce się temu zaprzeczyć, owa „gorszość” jest podstawą dyskursu o niepełnosprawności/upośledzeniu (umysłowym) (Zakrzewska-Manterys, 2010, s. 181).

Natomiast Barbara Gąciarz w ujęciu polityki społecznej, ukazuje, że:

kluczowym aspektem zmiany sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce jest [...] wypełnianie luk w polityce wobec niepełnosprawnych, podjęcie działań, które w ogóle nie miały miejsca do tej pory, były ignorowane lub co najmniej zaniedbywane przez władze publiczne. [...] Celem jest doprowadzenie do sytuacji, w której taki powszechny udział osób niepełnosprawnych w codziennej aktywności społeczeństwa będzie stanem normalnym, a nie będzie stanowić zdarzenia nadzwyczajne, odświętne (Gąciarz, Rudnicki (red.), 2014, s. 390).

Zenon Gajdzica, opisując rzeczywistość społeczną z perspektywy edukacji włączającej, mówi:

Przyjmuję, że rezerwy¹ generują i wyznaczają problemy lub/i są ich skutkiem. [...] W kontekst tego podejścia wpisują się paralelnie koncepcje rozumienia niepełnosprawności. Osoby niepełnosprawne mogą – analogicznie jak ludzie pełnosprawni – obejmować terytoria za przyzwoleniem społecznym, często w wyniku własnej aktywności i sprawnego działania, lub być do nich „zsyłani” (w nich izolowani – M.J.) (Gajdzica, 2013, s. 16–17)².

Dyskurs kolonialny nie jest więc jedynie nowym, modnym synonimem dla kolonializmu

sygnalizuje on nowy sposób konceptualizowania wzajemnego oddziaływania procesów, kulturowych, intelektualnych, ekonomicznych i politycznych w powstawaniu, trwaniu i demontowaniu kolonializmu (Loomba, 2011, s. 70).

[...] W rezultacie przemoc kolonialna jest rozumiana jako posiadająca aspekt „epistemologiczny”, to znaczy skierowana przeciwko kulturze, ideom i systemom wartości skolonizowanych ludów (Loomba, 2011, s. 71).

¹ Zgodnie z propozycją Ervinga Goffmana *Relacje w przestrzeni publicznej. Mikrostudia porządku publicznego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 47–62.

² Nie wyczerpuje listy osób znaczących dla kształtowania się nowych paradygmatów w pedagogice specjalnej w Polsce. Należy tu wymienić m.in. Iwonę Chrzanowską, Jacka Błęszyńskiego, Amadeusza Krause, Hannę Żuraw.

Czy dyskurs pojęciowy między „rezerwatem”³ a „kolonią”⁴ jest zasadny? Okazuje się, że tak i dodatkowym walorem naszkicowanego dyskursu jest to, że zaczynamy uświadamiać sobie konieczność refleksji o kondycji bycia niepełnosprawnym/wykluczonym/podporządkowanym w kontekście neokolonializmu. Jednak termin „postkolonialny” odnosi się do konkretnych grup (uciskanych lub sprzeciwiających się) ludzi, a nie do miejsca czy porządku społecznego, który może uwzględniać tych ludzi, ale jest do nich ograniczony. Kolonializm można zdefiniować jako podbój i kontrolowanie ziem oraz dóbr przynależnych do innych osób.

Autorzy książki pod redakcją naukową Zenona Gajdzicy *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej* (patrz: Gajdzica, 2013) twierdzą, że dla wielu z nas samo bycie osobą niepełnosprawną obliuguje do włączania jej w jakieś specjalistyczne ramy przestrzenne, stworzone dla dobra niepełnosprawnej jednostki określając owe miejsca jako rezerwaty.

Samo pojęcie rezerwatu nawiązuje do tradycji kolonialnej lokującej osoby niepełnosprawne w ograniczonej przestrzeni zarezerwowanej dla Innych lub/i Obcych (Gajdzica, 2013, s. 14). Do prowadzenia dyskursu o przestrzeniach osób niepełnosprawnych Zenon Gajdzica wzoruje się na koncepcji Ervinga Goffmana, gdzie przyjął:

1) DOBRO to brak ograniczeń terytorialnych osób niepełnosprawnych przejawiający się w ich pełnej partycypacji w kulturze i innych powszechnie dostępnych dobrodziejstwach, w braku ograniczeń w odgrywaniu wartościowych ról społecznych, w pełnym dostępie do edukacji i w szacunku społecznym; 2) ROSZCZENIE to prawo, zwyczaj i normy określone przez pełnosprawną większość (formalne i nieformalne), sterowany przez nich system wzmocnień społecznych i dostęp do wartościowych ról oraz do kontrolowania i użytkowania innego dobra; 3) INTERESANT jest osobą niepełnosprawną, która może też występować jako własny AGENT; 4) PRZESZKODY to powszechne bariery (architektoniczne, społeczne, kulturowe, edukacyjne, prawne); 5) AUTOR (kontrinteresant) to społeczeństwo ludzi pełnosprawnych, zwłaszcza ta jego część, która nie dostrzega potrzeb i potencjału ludzi niepełnosprawnych; 6) AGENCI to specjaliści, funkcjonariusze społeczni, profesjonaliści, czyli reprezentanci ludzi obarczonych niepełnosprawnością, ale równocze-

³ Rezerwat to wydzielony obszar przymusowego osiedlenia ludności autochtonicznej w Ameryce Północnej i Południowej, Afryce lub Australii (<http://sjp.pwn.pl/slowniki/rezerwat.html>: 02.11.2015; *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 969).

⁴ Kolonia 1. Zagraniczna posiadłość jakiegoś państwa, zwykle terytorium zamorskie, uzależniona od tego państwa, stanowiąca teren jego ekspansji politycznej i eksploatacji gospodarczej. [...] 5. Miejsce przymusowego pobytu, izolowane od społeczeństwa, np. kolonia trędowatych. Kolonializm – polityka państw polegająca na opanowywaniu i utrzymaniu w zależności politycznej i gospodarczej obszarów słabo rozwiniętych (*Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 567).

śnie (najczęściej) pełnosprawni przedstawiciele społeczeństwa reprezentujący jego interesy (Gajdzica, 2013, s 15).

Które z przestrzeni czy miejsc dla osób z niepełnosprawnościami jest najbliższe DOBRU z proponowanej typologii Gajdzicy?

Rozumiane jako miejsce pozwalające w pełni uczestniczyć w kulturze, czerpiąc z dostępnych powszechnie dobrodziejstw. Odgrywając w nim także wartościowe role społeczne. Ciesząc się szacunkiem całej społeczności. Które natomiast z nich ma wypracowany system ROSZCZEŃ, jako prawo, zwyczaj i normy określone przez pełnosprawną większość (formalne i nieformalne), sterowany przez nich system wzmocnień społecznych i dostęp do wartościowych ról oraz do kontrolowania i użytkowania innego dobra względem osób niepełnosprawnych. Często nie potrafiąc sobie wyobrazić, że osoba niepełnosprawna może występować we własnej sprawie jako INTERESANT w wielu obszarach życia. Ucząc się pokonywać samodzielnie PRZESZKODY architektoniczne jako jedne z łatwiejszych barier do pokonania. Inne, takie jak: bariery społeczne, kulturowe, edukacyjne czy prawne, wymagają zmiany w mentalnościach, także współpracy pomiędzy niepełnosprawnym a niewprawnym w oglądzie ich świata AUTORÓW. Nieostrzegających na początku potrzeb, jak i potencjału niepełnosprawnych. Do nawiązania tego porozumienia przydaje się AGENT, który właśnie jako m.in. pracownik socjalny, terapeuta, ale równocześnie najczęściej sprawny przedstawiciel społeczeństwa tłumaczy/uczy wzajemności między INTERESANTEM a AUTOREM (Jabłoński, 2015, s. 57–58)⁵.

Próba dookreślenia terminologicznego w przedstawianej koncepcji może posłużyć jako narzędzie wyjaśniania źródeł i staje się środkiem umożliwiającym teoretyczne uzasadnienie i jednocześnie praktyczne zdemaskowanie faktycznych praktyk społecznych stosowanych w celach opresyjnych wobec ludzi z niepełnosprawnością, wtłaczając ich w różnego rodzaju rezerwy/kolonie (patrz: Gajdzica, 2013; Zakrzewska-Manterys, 2010; Krause, 2010⁶).

Zadajmy sobie pytanie: Czy kolonializm jest jedyną historią tych grup społecznych? Co miało miejsce przed rządami kolonialnymi? Jakie rdzenne ideologie, praktyki i hierarchia istniały równoległe z kolonializmem i wchodziły z nim w interakcje? Czy istniała kultura (przed)kolonialna? Jak sugeruje Gayatri Spivak, chociażby istniała, to i tak została przetworzona przez historię kolonializmu i jako taka nie jest nam dostępna w jakiegokolwiek pierwotnej postaci, która mogłaby być oddzielona od historii kolonializmu (patrz: Spivak, 1985, s.196–239).

⁵ W tekście *PGR jako miejsce dwoistości między normalizacją a piętnem upośledzenia* (w: Dąbkowska, 2015, s. 31–65) poddaję krytycznej analizie miejsce, jakim były PGR-y, w których żyły, uczyły się i pracowały osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Przeciwstawiając je współczesnym specjalistycznym instytucjom pomocowym, niekoniecznie na korzyść tych drugich.

⁶ Ostatnia z przywołanych pozycji zawiera syntetyczny obraz teorii i praktyki pedagogiki specjalnej w okresie przemian, ukazuje te jej aspekty, w których dokonały się humanistyczne przeobrażenia, i te, które są na te przeobrażenia oporne.

Nowym staje się pytanie, co było i czy było coś przed zawładnięciem przez „kolonizatorów”/zdrowych/normalnych przestrzeni osób niepełnosprawnych, wykluczonych?? I czy to wszystko, co było, wymagało interwencji?

2. Przestrzenie wolności a miejsca „iluzji” bezpieczeństwa w kontekście inkluzji społecznej

Stwierdzając, że dla dobra ludzi z niepełnosprawnościami konieczny był interwencjonizm, najpierw jako społeczeństwo nadaliśmy piętno upośledzenia, a następnie, tworząc cały system pomocowy deklaratywnej normalizacji, stworzyliśmy i nadal tworzymy działania społeczne, mówiąc, że nie jest już „upośledzony”, tylko taki sam jak inni! (sic!). Zauważmy, że pomimo zapisów konstytucyjnych i ustawowych osoby niepełnosprawne bardzo często nie mają świadomości bycia suwerenem kraju (często samych siebie), w którym żyją, a z drugiej strony, rządzący czy centralne ośrodki akademickie nie zawsze rozumieją, że są przedstawicielami ludu i często traktują owe obszary niczym swoją prywatną własność – samowystarczalny obieg wiedzy. Wychodzący i trafiający przeważnie w to samo słuszne miejsce.

Z oddolnego doświadczenia wiemy/widzimy/przeżywamy, że same regulacje prawne, odgórna paradygmatyzacja obszarów wiedzy tak naprawdę nic nie dają. Najwyżej to, że stają się niewolnikiem systemu, systemu skolonizowanych obszarów przez zdrowych, silnych, rzucających od czasu do czasu „ochłapy wolności” dla niepełnosprawnych, niekonieczne przystające do ich potrzeb⁸. Pytanie o iluzję badań społecznych pociąga za sobą pytanie o funkcję złudzenia w społeczeństwie. Pytania są tym śmielsze, gdyż próbę odpowiedzi stanowi podporządkowany punkt widzenia. Spojrzenie z „dołu” kładzie przede wszystkim nacisk na usytuowanie podmiotu w strukturach dominacji, natomiast „spojrzenie z wewnątrz” podkreśla istotne znaczenie „wiedzy opartej na doświadczeniu”, którą wytwarza podmiot podporządkowany.

„Radykalni krytycy przekonanie o wysokiej wartości poznawczej niniejszych perspektyw opierali na twierdzeniu, że są one wolne od ideologicznej naleciałości (od iluzji)” (Songin, 2011, s. 32). Przyglądanie się rzeczywistości z punktu widzenia badanej społeczności pozwala przewyciężyć „skrzywienia” i „burżuazyjne” założenia budujące aparat teoretyczny dyscypliny. Osoby niepełnosprawne, tak jak inne grupy mniejszościowe, borykają się z faktem, że badacze edukacyjni z opóźnieniem uznali wagę kultury wewnętrznej danej grupy lub nie uznali jej w ogóle. Istotnym jest pytanie o to, kto czerpie bezpośrednie korzyści z prowadzonych badań, ponieważ w ramach tradycyjnego podejścia do badań korzyści z nich płynące służą

⁷ Po części na to pytanie odpowiada Michel Foucault w *Historii szaleństwa. W dobie klasycyzmu* (M. Foucault, 1987).

⁸ Radykalizacja zdania jest konsekwencją pytania: Ilu ludzi niepełnosprawnych reprezentuje swoje własne prawa i obowiązki wynikające chociażby z Konstytucji?

interesom, zainteresowaniom oraz metodom badacza. Czyli perspektywa badacza zaangażowanego (jako członka grupy osób niepełnosprawnych) ukazuje bardziej prawdziwy i autentyczny obraz badanej rzeczywistości. Johan Galtung sądził z kolei,

iz osoby pozbawione władzy, mające niski status społeczny, uciskane i wyzyskiwane, mogą opisywać własne doświadczenia w sposób bardziej obiektywny w stosunku do osób usytuowanych wyżej w hierarchii społecznej (Galtung, 1967, s. 281–312).

Podmioty podporządkowane i marginalizowane dysponują zatem dostępem do niezafałszowanej (przez dominującą ideologię) rzeczywistości (Songin, 2011, s. 33).

Proponowane perspektywy są istotne ze względów pragmatycznych, gdyż odzwierciedlając doświadczenia badanych, pozwalają właściwie zdiagnozować przyczyny problemów społecznych.

Ponadto z uwagi na to, iż pokazują prawdziwe, wolne od burżuazyjnego skrzywienia zależności konstytuujące relacje społeczne, uznaje się, że mają one „bardziej” naukowy charakter. Konsekwencją tych rozważań jest stwierdzenie, że obiektywizm to swoisty mit, konstrukt, zaś wiara w możliwość wolnego od wartościowania opisanie rzeczywistości eliminuje z pola widzenia problem ekonomicznych, społecznych czy kulturowych uwarunkowań wiedzy. Model nauki obiektywnej przyczynia się zdaniem antropologów radykalnych do reifikacji badanych (Memmi, 1967, s. 86; Worseley, 1964, s. 25–26 za: Songin, 2011, s. 33).

Miarą prawdy staje się zatem spojrzenie z perspektywy podmiotu uciskanego, który dzięki własnemu usytuowaniu dysponuje „podwójną świadomością” umożliwiającą doświadczenie rzeczywistości niezafałszowanej przez ideologię klasy panującej. W takim znaczeniu to doświadczenie oddolne i reprezentujący je język postrzegane są tu jako autentyczne i tym samym uważa się, że dają gwarancje dotarcia do prawdy (domyślnie mamy tu więc do czynienia z opozycją pomiędzy prawdziwym doświadczeniem a autentycznym językiem, który służy do jego opisanie, oraz „sztuczny” zewnętrzny dyskurs).

Czy nie jest tak, że to właśnie ów oddolny punkt widzenia mamy nas „iluzjami PRAWDY” zamiast objawiać nam mechanikę łudzenia? Pragnienie stworzenia języka, który oddaje doświadczenia grup marginalizowanych, zawsze okazuje się fiaskiem. Wynika to w głównej mierze z błędnych założeń, które leżą u podstaw tego typu dążeń. Doświadczenie oddolne i reprezentujący je język postrzegane są jako autentyczne i tym samym uważa się, że dają gwarancję dotarcia do prawdy (patrz: Haraway, 1988, s. 575–599).

Zauważalne pęknięcie wymaga od nas poszukania czegoś pomiędzy „profanum” codzienności życia wśród badanych i z badanymi a „sacrum” nauki akademickiej. Owe pomiędzy można rozumieć jako stan liminalny, a konieczność szukania „złotego środka” wynika z tego, ponieważ – cytując Arnolda van Gennepa – „Czę-

sto rzeczywistość profanum i rzeczywistość sacrum są sobie tak bardzo obce, że przejście z jednej do drugiej nie może się obyć bez stadium pośredniego” (Genep, 2006). Tym stadium pośrednim jest właśnie ów stan liminalny. Stanem liminalnym są dla mnie właśnie badania w działaniu (patrz: Červinková, Gołębnik, 2010) posiadające swoją określoność metodologiczną, jak i teoretyczną, ukazującą, że nawet najbardziej własne, najbardziej podmiotowe doświadczenia społeczne pozostające często bezgłośne, stają się ważnym głosem w naukowym dyskursie, uznając ważność i konieczność oddolnego oglądu badanych rzeczywistości. Jedną z przyczyn niedopuszczania do głosu jest istniejący dysonans pojęciowy takiej kategorii, jak POMOC. Edward Hajduk w swych pracach podjął się tego zadania w ukazaniu, że pomoc niejedno ma oblicze.

2.1. POMOC w ujęciu Edwarda Hajduka jako droga do/od

Tę część rozdziału traktuję jako przygotowanie do dalszej analizy zdobytego już materiału empirycznego. Jest ona bardziej pytaniem o to, jaką formę pomocy my, jako „niosący”, reprezentujemy. I czy jesteśmy świadomi konsekwencji swojej pomocy? Pomocy, która dąży w każdym, przynajmniej formalnym wymiarze do jak największej samodzielności naszego ucznia. Bo przecież samodzielność oznacza stan człowieka, jego społeczne położenie pozytywnie oceniane w kulturze wielu grup i jest celem intencjonalnych działań kształcących, prowadzonych indywidualnie lub zespołowo, zinstytucjonalizowanych, zorganizowanych, a także okazjonalnych. Gdy stwierdzamy, że samodzielność człowieka to stan pożądany, będziemy uznawać za wartościowe działania sprzyjające usamodzielnianiu ucznia, uzyskiwaniu przez niego autonomii intelektualnej, moralnej, społecznej. Za negatywne uznajemy te działania, które utrudniają usamodzielnianie się dziecka (człowieka), a tym bardziej te, które blokują ten proces (Hajduk, 2005, s. 29–30).

Edukacja instytucjonalna, terapia, a także doświadczenia jednostki nabywane w ciągu życia mają sprzyjać jej usamodzielnianiu się. Czy jednak tak się dzieje? Należy zadać sobie pytania o sensowność dotychczasowych działań pomocowych w odniesieniu do ucznia z niepełnosprawnością. Czy dzięki całości oddziaływań, właśnie pomocowych, jest w stanie mieć poczucie swojej autonomii niezależnie od stopnia zależności? Rzadko stosowaną typologią pomocy jest typologia Hajduka. Aby osiągnąć samodzielność, człowiek potrzebuje pomocy przez długi okres życia. Hajduk zaproponował typologię POMOCY pozwalającą (moim zdaniem) na dosyć konkretną odpowiedź na pytanie: W co gramy z naszymi uczniami, wychowankami niepełnosprawnymi? Czy formy naszej pomocy są pomocą rozwijającą, czy wręcz przeciwnie – degradującą społecznie, moralnie, intelektualnie, mimo ciągłej deklaratywnej idei normalizacji? To właśnie typologia Hajduka pozwala nam podjąć się próby odpowiedzi na to pytanie.

Pamiętając, że edukacja inkluzyjna opiera się na zasadzie redukcji pomocy specjalnej, co oznacza, że zakłócenia równowagi pomiędzy wymaganiami stawianymi przez szkołę a osiągnięciami uczniów pokonywane są przy użyciu standardowych – normalnych rozwiązań. Kształcenie specjalne stanowi ostateczną drogę pomocy, co ma służyć spostrzeżeniu tylko niewielkiej grupy uczniów jako niepełnosprawnych (Szumski 2006a, s. 175).

Pierwszą formą pomocy według Hajduka jest INTERWENIOWANIE – o interweniowaniu jako sposobie pomagania możemy mówić, gdy działania jednostki lub wielu jednostek są niezbędne do tego, aby beznadziejny stan jednostki lub wielu jednostek poprawił się albo nie uległ pogorszeniu.

O stanie beznadziejnym mówimy, gdy jednostka własnym działaniem nie zmieni swego położenia na lepsze, a właściwie nie zapobiegnie jego pogarszaniu się oraz nie ma możliwości podejmowania jakiegokolwiek działania, a zwłaszcza działania skutecznego. [...] Ryzyko utraty własnego zdrowia albo życia poprzez osobę interweniującą nie powinno zmniejszać jej gotowości do podejmowania działań innych, chociaż ryzykownych. W społeczeństwie, w którym norma poczucia konieczności niesienia pomocy poprzez interweniowanie jest adresowana do wszystkich potencjalnych wykonawców, gratyfikowani są odważni, a upamiętniani ludzie ratujący życie innych kosztem swojego (Hajduk, 2006, s. 52–55).

Owa gratyfikacja odważnych odsuwa na drugi, jeśli nie dalszy, plan osobę przyjmującą pomoc, co w *Interwencjonizmie* Ludwika von Misesa ukazuje szerszy kontekst tej formy pomocy, która w konsekwencji prowadzi do bezrobocia, monopoli i załamań gospodarczych (Mises, 2005), zawładnięcia przestrzeniami ludzkimi.

Kolejną formą pomocy jest WYRĘCZANIE – za Hajdukiem możemy rozumieć to następująco:

[...] jednostka A wykonuje czynności, które przez tradycję, decyzję władz grupy lub moc zapisu roli społecznej są przypisane jednostce B, a ta spełnia wszelkie warunki niezbędne do ich wykonania. B nie wykonuje czynności, oczekując od jednostki A ich wykonania, A natomiast z własnej inicjatywy wykonuje je. Jednostka A wyręcza B, a obie ponoszą różnego tego konsekwencje (Hajduk, 2006, s. 55).

W odniesieniu do niniejszego tekstu zadajmy sobie pytanie: Jakie konsekwencje ponoszą niepełnosprawni uczniowie, będąc wyręczanymi? Odpowiedź jest oczywista i mówiąca o coraz większej zależności od „kolonizatora”, który często jest bardziej populistą dobroczynności niż kreatorem przestrzeni włączających.

POMAGANIE PRZEZ UTRUDNIANIE – następna forma pomocy ma zapobiegać bezradności jednostki osadzonej w określonym systemie kultury i systemie społecznym.

[...] Złożoność systemów kultury, które muszą być opanowane przez jednostkę, sprawia, że powinna ona korzystać z pomocy innych, przygotowanych do wprowadzenia w nie. Można nauczać innych, nie można jednak za nich się nauczyć. [...] Nie można skutecznie nauczać innych, nie stwarzając im utrudnień odpowiadających możliwościom radzenia sobie z nimi. Skoro inni stwarzają jednostce problemy (utrudnienia) w nauczaniu, to pomagają jej przez utrudnianie (Hajduk, 2006, s. 58).

Kolejną formą jest POMAGANIE PRZEZ TWORZENIE DÓBR, gdzie jednym z kryteriów jest poziom przygotowania młodych do przyszłego życia, który może wzmacniać motywacyjną funkcję reguł prakseologicznych i przyczynić się do modernizowania instytucji polskiego społeczeństwa, a w dalszej konsekwencji zapobiegać spychaniu na obrzeża układów decyzyjnych ludzi, np. niepełnosprawnych.

To właśnie dzięki samodzielnie wypracowanym dobrom mam możliwość poczucia pełniejszej autonomii. [...] Niezakłócony proces tworzenia wartości i ich wymiana gwarantuje stabilność ładu społecznego (Hajduk, 2005, s. 43).

REDUKCJA ASPIRACJI w swoim postulatcie domaga się redukcji aspiracji przez jednego partnera, aby drugi także mógł realizować własne aspiracje. Jak pisze dalej Hajduk:

Udzielanie pomocy przez redukcję własnych aspiracji dokonuje się w bezpośrednich relacjach jednostek, nie występuje natomiast w relacjach między wielkimi grupami, które współzawodniczą ze sobą o sukces ekonomiczny, polityczny, militarny. Współzawodnictwo jest podejmowane właśnie z zamiarem zdystansowania innych, którzy przystępują do niego dobrowolnie lub pod presją grupy go inicjującej. Uważam, że to właśnie w sytuacji edukacyjnej rezygnacja z własnych aspiracji nauczyciela lub ich ograniczenie, w tym celu, aby inni (uczniowie) mieli szansę na odkrycie, spełnienie własnych pragnień. Ta forma pomagania musi być jednak pod kontrolą dającą gwarancję ładu społecznego i moralnego, oraz kierowania jej aktywności na realizację celów cennych społecznie (Hajduk, 2006 s. 63–64).

Ostatnią formą pomocy, według Hajduka, jest DZIELENIE SIĘ DOBRAMI, o którym pisze dalej w swoich pracach, że rozpowszechniony i popularyzowany przez różne instytucje jest pogląd o szczególnej dobroci człowieka, który dzieli się posiadanymi dobrami. W przypadku opisu tej formy pomocy możemy posłużyć się maksymą:

„Nie ten bogaty, kto posiada, ale ten, kto dzieli się dobrami”. [...] Pożytek dzielenia się dobrami, rozgłos, uznanie mogą być zwrotne, użyteczne i pomagać dawcy w powiększaniu dobra, którym dzieli się z innymi. [...] Jak skuteczny jest to argument, należy

sprawdzać empirycznie, szczególnie gdy chcemy wykorzystać go w procesie wychowania szkolnego, podobnie jak zasięg skutecznego, praktycznego stosowania argumentu o wpływie hojności na prestiż, szacunek, uznanie (Hajduk, 2006, s. 65).

W kontekście tej typologii zadajmy sobie pytanie: Jaką formę pomocy w sensie edukacyjnym realizujemy względem naszych uczniów z niepełnosprawnościami? Pamiętając o tym, że sama wdzięczność podopiecznego jest tylko wzniosłym uczuciem, ale niczym więcej bez możliwości działania, dzięki któremu potrafi tworzyć dobra, aby później móc dzielić się z innymi.

To właśnie w przestrzeni szkolnej częścią jest samorząd uczniowski, dzięki któremu rozpoczynają się wszelkie procesy uczenia się (samo)rzędności, uczenia się bycia zaangażowanym mimo niesprawności, czy wyizolowanym ze względu na niesprawności, często w imię jakiegoś DOBRA (sic!).

3. Uczniowie (nie)pełnosprawni – (nie)pełnoprawni obywatele?

Przestrzeń, która ma tworzyć warunki dla wszechstronnego rozwoju uczniów, a mogąca posiadać również cechy nieprzyjazne samemu uczniowi i niesłużące jego integralnemu rozwojowi, stanowi bardzo ciekawy przedmiot naukowo-badawczych dociekań. Klasa szkolna jest właśnie takim miejscem. Przestrzeń edukacyjna klasy szkolnej posiada pewne ramy formalne, ale w znacznym stopniu jest kształtowana przez osoby uczestniczące, tj. nauczycieli i uczniów w niej przebywających. Także rodziców (opiekunów), którzy są spoza klasy, ale mają ogromny wpływ na proces społeczny w klasie.

Jak przebiega ów proces społeczny w tworzeniu przestrzeni edukacyjnych, który można rozumieć za Janem Szczepańskim jako:

serię zjawisk, wzajemnych oddziaływań ludzi na siebie lub serie zjawisk zachodzących w organizacji i strukturze grupy, zmieniających stosunki między ludźmi (uczniami – M.J.) lub stosunki między elementami składowymi zbiorowości [...] seria zjawisk społecznych pozwala się ująć jako proces, jeżeli zachowuje w czasie identyczność pozwalającą ją wyodrębnić z innych serii, jeżeli zjawiska poprzedzające wyznaczają chociaż częściowo zjawiska po nich występujące i jeśli wywołują pewien jednorodny stan rzeczy (Szczepański, 1963, s. 202).

Szkoła osadzona w układzie instytucji polskiego społeczeństwa jako system społeczny ma stale ten sam fundament ładu, a jest nim asymetria stosunków społecznych pomiędzy wykluczonym a wykluczającym. W tym celu konieczne jest wykreowanie specyficznej postawy pedagogicznej wobec ucznia. Już to determinuje edukatora do wyboru strategii pomocowej, chociażby z zaproponowanej typologii Hajduka.

Perspektywa, z jakiej nauczyciele spostrzegają uczniów, wyznacza kierunek ich pedagogicznego działania. [...] wymaga dostrzeżenia różnorodnych potrzeb dzieci [...]. Nie społeczne porównywanie, lecz indywidualny rozwój dziecka [...] osadzonego w kontekście grupy jest dla nauczania punktem wyjścia i odniesienia. Jego celem jest stworzenie równowagi między indywidualnością uczniów a możliwościami rozwojowymi i edukacyjnymi w kontekście szkoły (Werning, Liitje-Klose, 2009, s. 172–173).

Doskonałym dopełnieniem owych myśli są słowa Bogusława Śliwerskiego:

W szkole demokratycznej, gdzie ceni się szczerłość i odwagę cywilną pedagogów, uczniów i ich rodziców, w wypowiedaniu własnych przekonań, nie ma obaw, że mogłyby grozić komukolwiek z tego tytułu przejawy nieżyczliwości ludzkiej. Prawdziwą wartością demokracji jest to, że władza bierze się ze wspólnoty, a nie spoza niej (Śliwerski, 2013, s. 133).

To zrozumienie procesów wykluczania, jak wskazałem chociażby we wstępie na przykładzie myśli Bystronia o selekcjach społecznych (patrz: Bystron, 1934, s. 115), nie wymaga dokładniejszego przeanalizowania. Aby zbudować inkluzję społeczną, należy zbadać, dlaczego ludzie chcą tkwić w wyselekcjonowanych przestrzeniach: intelektualnych, kulturowych, społecznych itp.

3.1. „Specjalny” samorząd uczniowski, czyli między zaangażowaniem a izolacją

Artykuł 32. Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku mówi:

1. Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne.
2. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, 2003, s. 12).

Wczytując się w ten artykuł w odniesieniu do przestrzeni włączających, o których piszę, zadaję sobie pytanie: Czy i w jakim stopniu ów artykuł i przestrzenie szkół ze sobą korespondują? Takim punktem dyskursywnym jest chociażby samorząd uczniowski, który, jak się okazuje, nie jest dla każdego ucznia i nie dla każdej przestrzeni edukacyjnej/szkolnej.

3.1.1. Wychowanie ku...

Mamy wychowywać dobrych obywateli – ludzi, którzy są świadomi swoich praw i obowiązków, interesują się sprawami kraju oraz swoich małych ojczyzn, troszczą się o ich przyszłość, biorą za nie odpowiedzialność, uczestniczą w życiu społecznym, aktywnie współtworzą wspólnoty. Wiedzą, że pewne ważne sprawy „same się nie załatwią”, nie boją się przejmować inicjatywy, brać spraw w swoje ręce. Są świadomi, że polityka (ta wielka i ta bliska, lokalna) nie musi być „bagnem”, jeśli włączy się w nią więcej ludzi porządnych i kompetentnych. Dbają o wybieranie takich właśnie ludzi i traktują politykę nie jako miejsce rozgrywania nieczystych interesów, ale jako pole społecznej służby. Bez względu na to, kim chcą być w przyszłości, w swoich planach nie zapominają o byciu użytecznymi dla Polski i dla innych ludzi. Pamiętają, że ich pokoleniową misją jest aktywne wpływanie na kształt życia społecznego w Polsce, przede wszystkim budowanie społeczeństwa obywatelskiego.

Demokracji uczymy się, często potykając się po drodze, nie poddając się w wysiłkach podążania ku normalności i współodpowiedzialności za swój kraj. Jednak aby społeczeństwo stało się społeczeństwem obywatelskim, należy iść chociażby drogą wspólnego budowania demokracji, a zacząć należy od ZAUFANIA. Doskonale przedstawił to w swojej książce: *Zaufanie. Fundament społeczeństwa* Piotr Sztompka:

[...] zaufanie jako jeden z czterech czynników, pozwalających zmienić zwykłego członka społeczeństwa w obywatela, a grupę do końca niedookreśloną w społeczeństwo obywatelskie, gdzie to właśnie zaufanie jest owym pierwszym czynnikiem, dającym nadzieję, że inni spełnią nasze oczekiwania; po drugie – poczucie sprawstwa, a więc przekonanie, że los (nasz prywatny, ale także los naszego społeczeństwa) w jakimś stopniu zależy od nas; po trzecie optymizm, a więc wizja lepszej przyszłości (naszej własnej, ale także całej naszej wspólnoty) i po czwarte, wyobraźnia obywatelska, a więc zrozumienie, że nasze prywatne losy i losy społeczeństwa są nierozzerwalnie splecione, a aspiracje osobiste (choćby te najmniejsze) mogą się zrealizować tylko razem; że biografia (indywidualnego człowieka) i historia (kraju, w którym żyję) to dwie strony tego samego medalu (Sztompka, 2008, s. 21).

3.1.2. Samorząd uczniowski jako narzędzie demokracji

Jednym z najważniejszych narzędzi do uczenia się demokracji przez dzieci i młodzież jest samorząd uczniowski, który zgodnie z Ustawą o systemie oświaty z dnia 7 grudnia 1991 roku w art. 55. mówi:

1. W szkole i placówce działa samorząd uczniowski, zwany dalej „samorządem”.
2. Samorząd tworzą wszyscy uczniowie szkoły lub placówki.

3. Zasady wybierania i działania organów samorządu określa regulamin uchwalany przez ogół uczniów w głosowaniu równym, tajnym i powszechnym. Organy samorządu są jedynymi reprezentantami ogółu uczniów.
4. Regulamin samorządu nie może być sprzeczny ze statutem szkoły lub placówki.
5. Samorząd może przedstawiać radzie szkoły lub placówki, radzie pedagogicznej oraz dyrektorowi wnioski i opinie we wszystkich sprawach szkoły lub placówki, w szczególności dotyczących realizacji podstawowych praw uczniów, takich jak:
 - 1) prawo do zapoznawania się z programem nauczania, z jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami;
 - 2) prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu;
 - 3) prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań;
 - 4) prawo redagowania i wydawania gazety szkolnej;
 - 5) prawo organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi, w porozumieniu z dyrektorem;
 - 6) prawo wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu (Dz.U., 1991, nr 95 poz. 425).

Uczniowie w sposób nieskrępowany powinni wybierać swoich przedstawicieli według przyjętych przez ogół uczniów procedur. Organ samorządu uczniowskiego powinien reprezentować interesy uczniów wobec nauczycieli, rodziców, administracji oświatowej. Członkowie samorządu mają prawo i powinni rozwiązywać realne problemy uczniów oraz podejmować realne decyzje, a tym samym mieć wpływ na życie szkoły, współdecydować o sprawach jej dotyczących. Decyzje związane z zakresem działań samorządu w danej szkole i planem tych działań powinny należeć do uczniów. Samorząd ma prawo oczekiwać od szkoły wsparcia dla swojej działalności. Funkcję doradcy pełni opiekun samorządu, wybrany przez uczniów spośród nauczycieli danej szkoły. Choć samorząd nie ma realnych uprawnień, prawo nakazuje władzom szkoły zasięgnięcie jego opinii w pewnych sprawach, takich jak np.: skreślenie ucznia z listy uczniów, program wychowawczy szkoły, program profilaktyki, ocena pracy nauczyciela (tylko na wniosek dyrektora szkoły), średnia ocen uprawniająca uczniów do otrzymania stypendium za wyniki w nauce, wprowadzenie w szkole jednolitego stroju dla uczniów lub rezygnacja z niego.

W samorządzie nie ma kierowników i podwładnych. Są tylko ci, którzy zobowiązali się, że będą coś robić dla wszystkich – i są wszyscy, którzy to kontrolują i oceniają. Korzyści muszą mieć i jedni, i drudzy. Samorząd, który nie przynosi korzyści wszystkim – nie jest samorządem (Radzewicz, 1985, s. 12).

Sama samorządność, jak pisał Aleksander Kamiński:

jest odmianą zasady postulującej doprowadzenie wychowanka do samodzielnego i świadomego kierowania swoim postępowaniem, czyli do autodyscypliny jako formy wyższej od zasady karności zewnętrznej, wychowującej w postawie posłuchu i uległości. Wychowanie w autodyscyplinie postuluje stawianie wychowanka w pozycji samodzielnej, w sytuacjach wymagających dokonania przez niego wyboru (Kamiński, 1965, s. 9)⁹.

4. Demokracja nie dla wszystkich

W jaki sposób działają samorzady uczniowskie jako jedne z podstawowych narzędzi uczenia się demokracji/samorządności/odpowiedzialności w szkołach specjalnych i specjalnych placówkach oświatowo-wychowawczych? Owo pytanie i wiele powstających jakby przy okazji badań są przyczyną podjęcia się przeze mnie badań społecznych: *Samorząd uczniowski w szkołach specjalnych i specjalnych placówkach oświatowo-wychowawczych – badania pilotażowe w województwie kujawsko-pomorskim, 2015–2016*.

Zanim jednak przejdę do omówienia zebranych, bardzo wstępnych danych, pragnę jako wprowadzenie napisać, że państwo polskie wykluczyło dużą grupę dzieci i młodzieży z tworzenia w swoich placówkach samorządu uczniowskiego, o których mówi artykuł 55. ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 roku, a brzmi on:

Pkt. 6. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określi, w drodze rozporządzenia, typy szkół i placówek, w których nie tworzy się samorządu uczniowskiego ze względu na konieczność stosowania w szkole lub placówce specjalnej organizacji nauki i metod pracy, a także ze względów wychowawczych, opiekuńczych i resocjalizacyjnych.

W § 1 rozporządzenia MEN z 23 lutego 2007 roku czytamy:

Samorządów uczniowskich nie tworzy się w:

1. przedszkolach;
2. szkolnych schroniskach młodzieżowych;

⁹ Na potrzeby tekstu jako zasygnalizowania problemu samorządności uczniowskiej, który wymaga oddzielnego obszernego opracowania, wykorzystałem tylko niewielką część badań, między innymi takich autorów, jak: Śliwerski B. (2013), *Uspołecznienie publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Impuls, Kraków; Senett R. (2009), *Upadek człowieka publicznego*, Wyd. Muza, Warszawa; Popławska A. (2001), *Idea samorządności. Podmiotowość – autonomia – pluralizm*, Wyd. Trans Humana, Białystok; Gozdowska E. (2012), *Uwarunkowania samorządowej polityki edukacyjnej w opinii lokalnych decydentów*, Wyd. Polityka, Warszawa; Radziewicz J. (1983), *Działalność wychowawcza szkoły*, Wyd. WSiP, Warszawa; Radziewicz J. (1989), *O planowaniu pracy wychowawczej*, Wyd. WSiP, Warszawa.

3. poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradniach specjalistycznych;
4. placówkach kształcenia praktycznego oraz ośrodkach dokształcania i doskonalenia zawodowego;
5. bibliotekach pedagogicznych;
6. szkołach specjalnych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym;
7. specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych i specjalnych ośrodkach wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym;
8. ośrodkach umożliwiających dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, a także dzieciom i młodzieży upośledzonym umysłowo ze sprzężonymi niepełnosprawnościami realizację odpowiednio obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki;
9. zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich;
10. szkołach przy zakładach karnych.

Moim zdaniem jest to jednoznaczne z odebraniem jednego z narzędzi uczenia się bycia pełnowartościowym/pełnoprawnym obywatelem ze względu m.in. na niepełnosprawność i konflikt z prawem. Kamiński samorząd ujmował także jako „swoistą metodę wychowawczą” (Kamiński, 1965, s. 16). Samo powołanie samorządów uczniowskich w szkołach i innych placówkach oświatowych ma sprzyjać temu, by były respektowane prawa uczniów (patrz: Śliwerski, 2013, s. 125), jak i głos z Biura Listów i Opinii Obywatelskich Kancelarii Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1.02.2015 roku, mówiący:

[...] Nawiązując do poruszonych w liście kwestii informujemy, że Pan Prezydent Bronisław Komorowski wspiera budowę społeczeństwa obywatelskiego, którego filarem jest aktywność Polaków we wszystkich obszarach życia społecznego i gospodarczego. Zaangażowanie w działalność organizacji społecznych i grup nieformalnych – w tym także samorządów szkolnych, jest cenną lekcją demokracji, która kształtuje przyszłych obywateli odpowiedzialnych za swoje otoczenie i zdolnych do brania za nie odpowiedzialności¹⁰.

Otrzymałem również odpowiedź z Ministerstwa Edukacji Narodowej, którą cytuję:

W mojej roboczej opinii, każda inicjatywa na rzecz wzmocnienia podłoża metodologicznego i naukowego dla potrzeb identyfikacji i poprawnego stosowania przepisów

¹⁰ Odpowiedź na e-mail autora artykułu z zapytaniem o rolę samorządów uczniowskich w budowaniu demokracji w III RP, otrzymana 1.02.2015.

podmiotowych (tu w sprawie SU) – jest korzystna. Zatem zachęcam do kontynuacji pracy. W szczególności i w kontekście przytoczonych zapisów Konstytucji – warto jednak zwrócić uwagę, że zasada równości nie jest absolutna. Można rozważać w tym kontekście przyczyny i przesłanki, jakie mogły leżeć u podstaw działania ustawodawcy zobowiązującego Ministra do wyłączenia niektórych placówek z regulacji (może gdzieś tam nie ma w ogóle uczniów, może w niektórych decydują względy medyczne itp.)¹¹. Dobrze byłoby inicjować proces rozszerzania wiedzy i kompetencji w tej kwestii¹².

Ponieważ, o czym wspomniałem wcześniej, artykuł 32. Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku mówi:

1. Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne.
2. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny.

Doskonale wiemy, że samorządność to inaczej decydowanie o sobie samym i swoim otoczeniu. Jej podstawą jest założenie, że decyzje powinny być podejmowane przez osoby, których bezpośrednio dotyczą. Mieszkańcy miasta lub gminy tworzą samorząd terytorialny, uczniowie szkoły – samorząd uczniowski. W jaki sposób dzieci i młodzież z owych grup wykluczonych mają uczyć się bycia odpowiedzialnymi, świadomymi swoich praw, obowiązków i wolności obywatelami, kiedy zabiera się jedno z narzędzi? Może zakładamy, że uczniowie/wychowankowie po osiągnięciu pełnoletności zostaną formalnie ubezwłasnowolnieni? Jeżeli już, to mówimy o niewielkim procencie, a co z resztą uczniów? Wiemy doskonale, że zabierając narzędzia umożliwiające uczenie się demokracji, dodatkowo tworzymy analfabetyzm w zakresie społecznym, „szerokim”, który przejawia się w życiu osoby, jej pracy zawodowej i aktywności w społeczeństwie, która posiada wprawdzie umiejętność czytania i pisanie, ale jest zamknięta na sprawy świata i środowiska, stając się więźniem własnej niewiedzy.

5. Rzeczywistość specjalnego traktowania

Badania pilotażowe rozpoczęto na początku 2015 roku w województwie kujawsko-pomorskim, w 50 placówkach specjalnych (szkoły specjalne, specjalne placówki oświatowo-wychowawcze). Obecnie czekam jeszcze na odpowiedź 80% placówek. Z tego, co otrzymałem, na dziesięć placówek (trzy z nich są placówkami

¹¹ Podkreślenie autora.

¹² Odpowiedź na e-mail z dnia 5.03.2015, jaką uzyskałem od Rady Ministra Edukacji Narodowej.

dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, więc nie podlegają rozporządzeniu MEN z 23 lutego 2007, i samorząd uczniowski w nich funkcjonuje¹³), siemdem podlega rozporządzeniu, ale tylko cztery dostosowują się do niego. W trzech samorząd uczniowski funkcjonuje wbrew rozporządzeniu. Sam fakt istnienia samorządów wbrew rozporządzeniu świadczyć może o dużej świadomości i roli samorządu uczniowskiego w kształtowaniu przyszłych obywateli. Nadal czekam na resztę odpowiedzi, abym mógł bardziej rzetelnie przeanalizować poruszany temat.

6. Zamiast zakończenia, czyli włączanie do wspólnej „gry” edukacyjnej

Wychowanie do demokracji nie może polegać na indoktrynacji ideologicznej, dokonującej się w murach sprawnie zorganizowanych instytucji wychowawczych. W społeczeństwach współczesnych wychowanie zatacza coraz szersze kręgi i obejmuje zadania wykraczające daleko poza tradycyjnie pojmowany stosunek wychowawczy, zamykający się w relacji wychowawca – wychowanek. Modernizacja terminu „wychowanie” dokonująca się pod wpływem przemian praktyki społecznej oraz rozwoju psychologii, polega na promowaniu podmiotowości jednostki i poszerzaniu pola jej aktywności. Oznacza to przeniesienie odpowiedzialności za przebieg i wyniki procesu wychowania z instytucji oświatowych na całe społeczeństwo, które do spełnienia swych funkcji wychowawczych powinno być odpowiednio przygotowane. Do pedagogiki należy ważna część tego zbiorowego zadania, a więc rozbudzanie i spotęgowanie ujawniających się albo jeszcze ukrytych wartości i sił jednostek oraz grup społecznych, wdrażanie ich do współdziałania, aby jako podmioty społeczne miały swój udział w realizacji własnych możliwości i tworzeniu własnego świata, własnych/wspólnych MIEJSC.

Miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność: przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugim. [...] To co na początku jest przestrzenią, staje się miejscem w miarę poznawania i nadawania wartości [...]. Pojęcia „przestrzeń” i „miejsce” potrzebują siebie nawzajem. Bezpieczeństwo i stabilność miejsca zwraca naszą uwagę na otwartość, wielkość i grozę przestrzeni – i na odwrot (Tuan, 1987 s. 13–16).

Jak to właściwie jest z ową wolnością i bezpieczeństwem w odniesieniu do rzeczywistości szkolnej, której istotną częścią jest samorząd uczniowski, tworzony przez wszystkich uczniów szkoły? Niezależnie od tego, jak bardzo uczeń jest zaangażowany w życie szkoły – ma prawo wpływać na to, co się w niej dzieje. Jednak okazuje się, że samorząd uczniowski nie jest dla wszystkich uczniów. Gdzie, zgodnie z

¹³ Kolejnym etapem badań jest ukazanie, w jaki sposób samorządy w tych placówkach funkcjonują.

koncepcją inkluzyjną niepełnosprawni postrzegani są jako grupa mniejszościowa, a niepełnosprawność jako odmienność, a nie brak czegoś. W związku z tym wszystkie dzieci mają prawo do wspólnej nauki w jednej szkole, ze wzajemnym uznaniem odmienności i kształceniem umiejętności współżycia wszystkich członków społeczności klasowej oraz szkolnej (Skibska, Warchał, 2012, s. 369–386).

Edukacja inkluzyjna – włączająca jest procesem ciągłym, mającym na celu wysoką jakość kształcenia wszystkich dzieci, a szczególnie tych, które narażone są na wykluczenie, poprzez zastosowanie udoskonalonych metod nauczania, dzięki czemu będą one mogły realizować własny potencjał (European Agency for Development In Special Needs Education, 2009, s. 14–19).

Konkluduję słowami Komeńskiego:

Wychowanie jest kształceniem wszystkich ludzi w człowieczeństwie [...]. To przysposobienie musi polegać na odsunięciu od umysłu człowieka ciemności, albowiem właśnie brak świadomości, iż natura ludzka jest „wzniosła”, przeszkadza w zrozumieniu, iż ludzie powinni – i mogą, a także na gruncie rzeczy naprawdę chcą – „piąć się w górę”, to znaczy coraz lepiej zarządzać rzeczami, coraz lepiej kierować sobą [...] (Komeński, 1973, s. 25).

Bibliografia

- Bystroń J.S. (1934), *Szkoła jako zjawisko społeczne*, Książnica – Atlas, Warszawa.
- Červinková H., Gołębiak B.D. (red.) (2010), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowana*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- European Agency for Development In Special Needs Education, (2009).
- Faure E. (1975), *Uczyć się, aby być. Raport UNESCO*.
- Foucault M. (1987), *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*, tłum. H. Kęszycka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Foucault M. (2006), *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, tłum. S. Magala, Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Gajdzica Z. (2013), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gąciarz B. (2014), *W kierunku nowego modelu polityki społecznej* [w:] B. Gąciarz, S. Rudnicki, (red.), *Polscy niepełnosprawni. Od kompleksowej diagnozy do nowego modelu polityki społecznej*, Wydawnictwo Akademii Górniczo-Hutniczej, Kraków.
- Galtung J. (1967), *After Camelot* [in:] I.L. Horowitz (red.), *The Rise and Fall of Project Camelot: Studies in the Relationship Between Social Science and Practical Politics*, M.I.T. Press, Cambridge.
- Goffman E. (2011), *Relacje w przestrzeni publicznej. Mikrostudia porządku publicznego*, tłum. O. Siara, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hajduk E. (2005), *Człowiek dobry*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Hajduk E., Hajduk B. (2006), *O rodzajach pomocy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Haraway D. (1988), *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, „Feminist Studies”, No. 14(3).
- Jabłoński M. (2015), *PGR jako miejsce dwoistości między normalizacją a piętnem upośledzenia* [w:] M.I. Dąbkowska (red.), *Odkrywając współczesną młodzież. Studia interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kamiński A. (1966), *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Komeński J.A. (1973), *Pampaedia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., (2003), Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Loomba A. (2011), *Kolonializm/postkolonializm*, tłum. N. Bloch, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Mises L. (2005), *Interwencjonizm*, tłum. A. Łaska, J.M. Małek, Wydawnictwo Arcana, Kraków.
- Radziewicz J. (1985), *Równi wśród równych, czyli o samorządzie uczniowskim*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- Skibska J., Warchał M. (2012), *Edukacja inkluzyjna dziecka niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej a integracja społeczna* [w:] K. Denek i in. (red.), *Edukacja jutra w kontekście wyzwań współczesności*, Oficyna Wydawnicza „HUMANITAS”, Sosnowiec.
- Songin M. (2011), *Z porządkowanego punktu widzenia* [w:] T. Rakowski, A. Malewska-Szałygin (red.), *Humanistyka i dominacja. Oddolne doświadczenia społeczne w perspektywie zewnętrznych rozpoznaw*, Colloquia Humaniorum, Warszawa.
- Spivak G.Ch. (1985), *Can the Subaltern Speak?* [in:] C. Nelson, L. Grossberg (eds.), *Marxist Interpretations of Culture*, University of Illinois Press, Chicago.
- Szczepański J. (1963), *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sztompka P. (2008), *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków.
- Szumski G. (2006), *Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- Szumski G. (2006a), *Integracyjne kształcenie uczniów niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej – Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Śliwerski B. (2013), *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Tuan Y. (1987), *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 1991 r., nr 95, poz. 425.
- Werning R., Liitje-Klose B. (2009), *Pedagogika trudności w uczeniu się*, Tłum. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Zakrzewska-Manterys E. (2010), *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.