

Zenon Gajdzica

Pogranicza, peryferia i centra włączania ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej

Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych 22/1,
89-98

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.

Zenon Gajdzica

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji
ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn
e-mail: zenon.gajdzica@wp.pl

Pogranicza, peryferia i centra włączania ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej

Abstrakt

W artykule koncentruję się na procesach włączania uczniów z niepełnosprawnością w główny nurt edukacji ogólnodostępnej. Celem opracowania jest deskrypcja możliwych rozwiązań organizacyjnych strukturalizowania przestrzeni sali lekcyjnej w związku z metodami kształcenia oraz postrzeganiem ucznia z niepełnosprawnością. Stawiam tezę, że przestrzeń sali lekcyjnej jest pewnego rodzaju wytworem społecznym. Skonstruowanym przez nauczyciela w celu spełniania określonych funkcji w procesach edukacyjnych i opiekuńczych. Konstrukcja ta ograniczona jest fizycznym (trwałym) układem stałych elementów (okna, drzwi, powierzchnia). Zakładam, że w czasie zajęć (w związku z intencjami nauczyciela, potrzebami uczniów, zamierzonymi i niezamierzonymi działaniami podejmowanymi przez uczestników procesów edukacji) przestrzeń przyjmuje określone funkcje, stając się miejscem. Miejsca te przyjmują postać: centrów, peryferii oraz pogranicza. W opisie korzystam z dorobku socjologii pogranicza i edukacji międzykulturowej, zakładając, że realizacja specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością sprzyja traktowaniu ich jako innych/obcych w aspekcie zunifikowanych działań ulokowanych w głównym nurcie kształcenia.

Słowa kluczowe: pogranicze, centrum, peryferia, edukacja włączająca, przestrzeń, miejsce.

Borderlines, peripheries and centres of inclusion in a mainstream school class

Abstract

What is focused on in this study are the processes of including disabled learners into the mainstream of regular education. The main aim is to describe the possible organizational solutions for

structuring the classroom space in regard to didactic methods and the perception of the learner with disability. The thesis is put forward that classroom space is a kind of social construct, built by the teacher for fulfilling particular functions in educational and care processes. This construct is limited by the physical (permanent) arrangement of fixed elements (windows, doors, surface). The author assumes that during the classes (due to the teacher's intentions, learners' needs, the intended and unintended activities undertaken by all the participants of educational processes) space applies particular functions and becomes a place. These places have the form of: centres, peripheries and border areas. The discussion is conducted with references to the output of borderland sociology and intercultural education, as the author assumes that fulfilling the special educational needs of disabled learners enhances treating them as others/aliens in the context of unified activities situated in the educational mainstream.

Keywords: borderland, center, periphery, inclusive education, space, place.

Wprowadzenie

W artykule stawiam tezę, że przestrzeń sali lekcyjnej jest pewnego rodzaju wytworem społecznym. Skonstruowanym przez nauczyciela w celu spełniania określonych funkcji w procesach edukacyjnych i opiekuńczych. Konstrukcja ta ograniczona jest fizycznym (trwałym) układem stałych elementów (okna, drzwi, powierzchnia). Zakładam, że w czasie zajęć – w związku z intencjami nauczyciela, potrzebami uczniów, zamierzonymi i niezamierzonymi działaniami podejmowanymi przez uczestników procesów edukacji – przyjmuje ona określone funkcje, stając się miejscem. Miejsce, a w zasadzie miejsca w sali lekcyjnej z kolei warunkują zwrotnie procesy zachodzące w toku edukacji. Inaczej ujmując, wpływają na efekty kształcenia i wychowania.

W opracowaniu koncentruję się na procesach włączania uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w główny nurt edukacji. Celem opracowania jest deskrypcja możliwych i (z racji ograniczonych ram artykułu) wybranych rozwiązań organizacyjnych strukturalizowania przestrzeni sali lekcyjnej w związku z metodami pracy lekcyjnej oraz postrzeganiem ucznia z niepełnosprawnością. W opisie korzystam z dorobku socjologii pogranicza i edukacji międzykulturowej, zakładając, że realizacja specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością sprzyja traktowaniu ich jako innych/obcych w aspekcie zunifikowanych działań ulokowanych w głównym nurcie kształcenia.

Przeźren i miejsce w procesie edukacji specjalnej

Pojęciu przestrzeni przypisuje się wiele znaczeń, ponadto jest ono uwikłane w rozmaite konotacje. Henri Lefebvre (1972) proponuje cztery koncepcje rozumienia przestrzeni jako:

- czystej formy (przejrzystej, jasnej), która wyklucza ideologie i interpretacje. W tym ujęciu jest ona uwolniona od treści;
- wytworu społecznego stwierdzonego przed wszelkim teoretyzowaniem na podstawie empirycznego opisu. Może więc być wytworem ludzkich działań. Stanowi zatem rezultat ludzkiej pracy i w tym sensie jest miejscem ludzi oraz wyprodukowanych przez nich przedmiotów, które ją zajmują, a także ich podzespołów, wytworzonych i zobiektywizowanych, a więc funkcjonalnych;
- intencjonalnego narzędzia polityki, którym się manipuluje, czyli pośrednika – środka, narzędzia, środowiska, zapośredniczenia. Nie stanowi zatem ani punktu wyjścia (myślowego, społecznego), ani punktu dojścia (będącego wytworem społecznym lub miejscem wytworów);
- wytworu jak inne lub sumy przedmiotów, rzeczy lub zbioru rzeczy, towaru lub zespołu towarów. Nie można jednak traktować jej jako zwykłego narzędzia, ponieważ leży u podstaw reprodukcji stosunków społecznych (za: Jałowiecki, Szczepański, 2006, s. 314–315).

Zgodnie z zaprezentowaną we wstępie opracowania tezą traktuję przestrzeń jako kompilację drugiej i trzeciej koncepcji jej rozumienia. Jest więc wytworem społecznym, efektem ludzkich działań, stanowiąc jednocześnie miejsce pracy (w tym ujęciu działań podejmowanych przez nauczycieli i uczniów). Struktura przestrzeni sali lekcyjnej ustalana jest intencjonalnie, można zatem nią manipulować, by zrealizować określone cele. Zamknięcie przestrzeni i jej uczłowiczenie sprawia, że staje się miejscem (Tuan, 1987, s. 13); nieco inaczej ujmując, miejsce zamyka przestrzeń, tworząc wewnątrz i zewnątrz, a nadawanie znaczenia lokalizacji miejsca tworzy jej granice (Lewicka, 2012, s. 41). Miejsce stanowi zatem rodzaj mikroprzestrzeni mogącej odgrywać określone role w życiu człowieka (Mendel, 2006, s. 21).

Problematyka miejsca i przestrzeni na gruncie pedagogiki specjalnej rozpatrywana była głównie w trzech kontekstach. Pierwszy dotyczy struktury miejsc i obejmuje fizyczny układ sprzętów i środków dydaktycznych wspomagających proces edukacji. Drugi obejmuje problem barier architektonicznych, ich następstw oraz możliwości niwelowania. Trzeci zaś – to przede wszystkim zagadnienie lokalizacji uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w kontekście ich specjalnych potrzeb oraz relacji z innymi uczniami, szczególnie w procesie edukacji integracyjnej (np. Pańczyk, 1983; Polkowska, 1994; Popławska, Sierpińska, 2001; Gajdzica, 2007; Prysak, 2013).

Sala lekcyjna jest miejscem dziania się procesów socjalizacyjnych, edukacyjnych i opiekuńczych. W zależności od intencji nauczyciela i uczniów, w związku z podejmowanymi działaniami, może ona stanowić jedno wspólne miejsce lub kilka oddzielonych od siebie miejsc. Przy czym oddzielenie miejsc nie musi wynikać z fizycznych podziałów samej przestrzeni, a przypisywanych im funkcji w związku

z dzianiem się odrębnych procesów. Takie rozumienie pozostaje w ścisłym związku z organizacyjną i metodyczną kwestią włączania uczniów niepełnosprawnych w główny nurt edukacji. W takim kontekście, ogólnie ujmując, staram się zdefiniować miejsca w sali lekcyjnej, w związku z przypisywanymi im funkcjami oraz zarezerwowaną przestrzenią.

Podjęta w opracowaniu próba częściowo wpisuje się w trzeci z opisanych wyżej kontekstów miejsca i przestrzeni rozpatrywanych na gruncie pedagogiki specjalnej (lokalizacji w sali lekcyjnej klasy ogólnodostępnej ucznia z niepełnosprawnością). Uwzględnia ona relacje między uczestnikami procesu edukacyjnego oraz założenia metodyczne. Zostaje jednak rozszerzona o problematykę kultury inności/obcości, co pozwala na nawiązanie do koncepcji międzykulturowych: pograniczy, centrów oraz peryferii.

Pogranicze a kultura niepełnosprawności

Akcentowany w ostatnich latach społeczny model niepełnosprawności sprzyja postrzeganiu środowiska nie tylko jako pola jej uwidaczniania się, ale także wzmocnienia, a nawet jej wytwarzania. To zaś – nieco upraszczając – pozwala na dostrzeżenie relatywności niepełnosprawności w aspekcie oczekiwań społecznych i traktowanie jej jako swoistego zbioru cech (własności – także funkcjonalnych) typowego dla określonej grupy osób, odróżniającego ją od statystycznej większości i przeciętności. Przy czym przeciętność wyrażona jest nie tylko w obszarze funkcjonalności (wydolności, sprawności), ale również kulturowych standardów. W aspekcie przedstawionego rozumowania osoby niepełnosprawne charakteryzuje sprecyzowany styl życia, różniący się od przeciętnego w danej społeczności. Objawia się on swoistym sposobem komunikacji, unikatowymi zachowaniami (rytuałami, obyczajami, aktywnością, realizacją zadań), stosunkiem do osób stanowiących statystyczną większość¹. W zależności od podejścia styl życia omawianej grupy osób warunkowany jest w większym lub mniejszym stopniu przez ograniczenia funkcjonalne i /lub oczekiwania społeczne. W drugim przypadku powstaje zatem na kanwie interakcji społecznych i rezerwowanych w związku z określonymi oczekiwaniami ról społecznych. Wyodrębnienie kultury niepełnosprawności w takim ujęciu sprzyja krystalizowaniu się różnic między swoim a obcym (Chrzanowska, 2015, s. 419) i de facto utrudnia procesy integracji społecznej. Z punktu widzenia osób z niepełnosprawnością może być jednak swoistą odpowiedzią na konstruowane społecznie bariery w powszechnym dostępie do dóbr społecznych.

¹ Koncepcję habilitacji kulturowej osób niepełnosprawnych w interesujący sposób przedstawia Beata Borowska-Beszta (2012), ukazując jednocześnie istotę kultury niepełnosprawności.

Kultura osób z niepełnosprawnością pozostaje zatem w wielu zakresach odrębna od kultury dominującej. Kultura dominująca jest wyznacznikiem tego, co normalne i zwykłe, a kultura niepełnosprawności – tego, co unikatowe, nieprzeciętne. Ta pierwsza tworzy zatem to, co metaforycznie w tym ujęciu można nazwać centrum (centrami), a druga – peryferiami. W praktyce nie zawsze łatwo jednoznacznie zidentyfikować kulturę niepełnosprawności, między innymi ze względu na spore zróżnicowanie indywidualne osób z niepełnosprawnością oraz posiadanie przez nie wielu wspólnych własności oraz zachowań (rytuałów, obyczajów, sposobów realizacji zadań rozwojowych, stosunku do otaczającej rzeczywistości) z osobami reprezentującymi kulturę dominującą. W związku z tym na styku obu kultur powstaje obszar określany mianem pogranicza.

Cechą charakterystyczną pogranicza w potocznym, a zarazem geograficznym ujęciu, jest lokalizacja oddalona od centrum. Jest ono więc przestrzenią położoną na obrzeżach systemu zorganizowanego politycznie, ekonomicznie, społecznie i kulturowo. Jego cechą jest względna samodzielność, która nie oznacza jednak niezależności od centrum. Na charakter tak rozumianego pogranicza wpływa rodzaj granicy, która spełnia funkcję łączącą, ale równocześnie rozdzielającą określone obszary (por. Machaj, 2000; Gołdyka, 2013).

Pogranicze to także zjawisko społeczno-kulturowe oraz przestrzeń kultury symbolicznej (por. Machaj, 2000; Sadowski, 2004). Obecnie jednak coraz częściej zwraca się uwagę, że trudno je oddzielić (w zakresie prowadzonych analiz, np. nad tzw. efektem pogranicza) od czynników ekonomicznych i politycznych (Gołdyka, 2013, s. 49). Naturę pogranicza społeczno-kulturowego tworzy kontakt i wzajemne przenikanie się odmiennych kultur w warunkach bezpośredniego sąsiedztwa, a co ważne, jest to obszar „pomiędzy” (w rozumieniu terytorialnym), który warto odnosić także do stanów i aktów świadomości jednostek „wychodzących na pogranicza myślowe” (por. Nikitorowicz, 1995; Sadowski, 2007). Pogranicze to „miejsce stykania się rozmaitych grup ludności, charakteryzujących się odmiennymi tradycjami kulturowymi, zróżnicowanymi systemami wartości, różnymi językami czy dialektami” (Kantor 1989, s. 243).

W omawianym przypadku kultury dominującej i kultury niepełnosprawności granica nie jest jasno zarysowana, wyznaczają ją wspomniane wcześniej oczekiwania społeczne, interakcje i konstruowane na ich kanwie wzorce realizacji zadań rozwojowych. W tym ujęciu problematykę tę można także odnieść do organizacji (w aspekcie mentalnym, metodycznym i przestrzennym) edukacji inkluzyjnej. Jest ona miejscem stykania się potrzeb uznawanych za przeciętne i tych określanych mianem specjalnych. Edukacja inkluzyjna to także miejsce stykania się wiedzy i metod pracy z zakresu pedagogiki specjalnej oraz pedagogiki. Wreszcie to także przestrzeń interakcji między miejscem (miejscami) rezerwowanym (rezerwowanymi) dla ucznia z niepełnosprawnością (w związku z indywidualną realizacją jego potrzeb) oraz miejscami dziania się głównego nurtu zajęć lekcyjnych.

Pogranicza, peryferia i centra w procesie edukacji inkluzyjnej

Ich identyfikowanie i rozpatrywanie, w kontekście przywołanych wcześniej założeń, może odbywać się w trzech aspektach: mentalnym (podejście do ucznia z niepełnosprawnością), metodycznym (sposoby pracy lekcyjnej) i przestrzennym (ulożenie w sali lekcyjnej). W praktyce tworzą one bardziej lub mniej spójne warunki inkluzji versus ekskluzji ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej. Poniżej skrótowo prezentuję tabelaryczne zestawienie wskazanych aspektów (zob. tabela 1).

Tabela 1. Miejsce ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej a nastawienie wobec niego i metodyka pracy lekcyjnej.

Podejścia do ucznia z niepełnosprawnością	Metodyka pracy lekcyjnej	Miejsca w sali lekcyjnej
Eksponowanie trudności, ograniczeń – podkreślanie specjalnych potrzeb edukacyjnych	Odrębny nurt pracy dydaktycznej	Peryferia Uczeń z niepełnosprawnością w specjalnie wyodrębnionym miejscu, poza centrum (miejsce z boku lub z tyłu)
Akcentowanie możliwości – uznawanie indywidualności i specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych tylko w sytuacjach koniecznych	Częściowo zbieżny nurt pracy dydaktycznej	Pogranicza Uczeń z niepełnosprawnością w miejscu poza centrum, ale nieodgrodzonym i niewyróżnionym w sposób szczególnie widoczny
Uwydatnianie możliwości – niedostrzeganie specjalnych potrzeb edukacyjnych	Główny nurt pracy dydaktycznej	Centrum Uczeń z niepełnosprawnością w centrum klasy (blisko biurka i tablicy)

Zgodnie z przyjętym już na wstępie założeniem, że przestrzeń tworzona jest intencjonalnie przez osoby działające, które w toku tych działań tworzą określone miejsca, traktuję je jako następstwo przede wszystkim podejścia do ucznia, następnie założeń metodycznych pracy z nim. Odzwierciedla to układ tabeli. Niemniej jednak zakładam, że przypisane uczniowi z niepełnosprawnością miejsce warunkuje zwrotnie szczególnie metodykę pracy (sposoby realizacji celów kształcenia), ale w pewnym zakresie także nastawienie do niego.

Eksponowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych prowadzi w praktyce do indywidualizacji pracy. Sprzyja dostrzeganiu tego, co wymaga specjalnego, wyjątkowego podejścia. Zwykle punktem wyjścia takich procesów jest neofityzm dostosowania. Jego skrajną formą (a zarazem najprostszą) jest okrojenie treści kształcenia, czyli rezygnacja z części z nich argumentowana opinią nauczyciela na temat ich niedostępności dla ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Niedostępność

ta może być spowodowana zaburzeniem postrzegania, ograniczoną komunikacją (także przestrzenną) czy niższym poziomem funkcji poznawczych. Okrojenie treści, a zarazem uproszczenie celów, jest jedną z możliwych form dostosowania. Nie wymaga ona specjalnego zaangażowania ze strony nauczyciela ani ucznia. W praktyce zatem ułatwia pracę, jednocześnie obniżając efektywność edukacji. Naturalnie w niektórych okolicznościach bywa uzasadnione. Sprzyja indywidualizacji w działaniu oraz ekskluzji poza główny nurt pracy lekcyjnej. Może wiązać się z użytkowaniem innych środków dydaktycznych (np. specjalnego podręcznika, kart pracy) oraz inną organizacją procesu uczenia się (np. odmienną formą podawania treści, rozszerzeniem fazy integrującej odebrane informacje). Działania te w praktyce wymagają odrębnego miejsca poza centrum, niezakłócającego głównego nurtu pracy lekcyjnej. W związku z tym uczniowi wyznacza się miejsce peryferyjne, zarezerwowane specjalnie dla niego.

Bycie na peryferiach (w aspekcie kulturowym i przestrzennym) powoduje nie tylko depryzację społeczną, ale także wpływa na stan umysłu. Może wzbudzać chęć zmiany położenia oraz sprzyjać rezygnacji i swoistemu waloryzowaniu peryferyjnej mentalności (Jałowiecki, Kaprański, 2011, s. 9). Socjologiczne i psychologiczne mechanizmy opisane przez badaczy centrów, pograniczy oraz peryferii kulturowych oraz geograficznych, zapewne przynajmniej w pewnym zakresie, mają zastosowanie również w wyjaśnianiu sytuacji edukacyjnej ucznia z niepełnosprawnością ulokowanego na peryferiach sali lekcyjnej. Lokalizacja ta może z jednej strony sprzyjać realizacji celów poznawczych i nie zaburzać głównego toku lekcji, z drugiej jednak – wzmacniać społeczną ekskluzję i nabywanie tożsamości osoby niepełnosprawnej.

Po przeciwnej stronie opisanego wyżej podejścia znajduje się taktyka akcentowania możliwości ucznia niepełnosprawnego z jednoczesnym niedostrzeganiem (a nawet świadomym ignorowaniem) jego specjalnych potrzeb edukacyjnych. W tego typu postępowaniach zbędne są dostosowania, ponieważ uczeń realizuje cele wyznaczone całemu zespołowi za pomocą powszechnych procedur (metod, środków, form organizacji). Działania takie bez wątplenia sprzyjają inkluzji społecznej, utrudniają, a nawet uniemożliwiają w niektórych okolicznościach realizację celów edukacyjnych. Przyjmując taką taktykę, warto pamiętać, że potencjał ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego nie zawsze umożliwia realizację celów wyznaczonych w programach kształcenia ogólnego za pomocą powszechnych procedur. Działania te sprzyjają ulokowaniu ucznia z niepełnosprawnością w centralnym miejscu sali lekcyjnej, czyli w praktyce blisko tablicy i biurka nauczyciela.

Centra to określone przestrzenie umiejscowione u zbiegu dróg. To miejsce aktywności, koncentracji działania się. Bycie w centrum stanowi jeden z wyznaczników statusu społecznego, oznacza możliwość licznych kontaktów i dostępu do informacji oraz kultury (Jałowiecki, Kaprański, 2011, s. 8). Można zatem przypuszczać, że bycie w centrum przynosi jedynie korzyści, także dla ucznia z niepełnosprawnością w procesie edukacji inkluzyjnej. Tak być jednak nie musi, ponieważ wykorzystywa-

nie tej lokalizacji wymaga posiadania odpowiednich umiejętności. W omawianym przypadku centrum sali lekcyjnej to również miejsce zbiegu kanałów informacyjnych, dróg (do tablicy, biurka nauczyciela), a zarazem miejsce ekspozycji społecznej. Ta zaś w przypadku ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie zawsze jest korzystna. W sytuacjach trudnych, związanych z potrzebą udzielenia mu specjalnego wsparcia, w okolicznościach porażek objawiających się problemami z realizacją określonego zadania, lokalizacja ta sprawia, że zawsze będzie on znajdował się w centrum głównego nurtu edukacyjnego. To zaś nie tylko utrudni proces uczenia się z wykorzystaniem racjonalnych technik dostosowania (inaczej ujmując, konieczną w określonych okolicznościach indywidualizację), ale także zaburzy proces uczenia pozostałych uczniów w klasie.

Ulokowanie ucznia z niepełnosprawnością w centrum, podobnie jak i na peryferiach głównego nurtu edukacji, zarówno w sensie przestrzennym, jak i metodycznym (koncentrowanie się na indywidualizacji versus socjalizacji), niesie ze sobą zróżnicowane korzyści, ale również zagrożenia. Warto zatem szukać możliwości skonstruowania innej przestrzeni. Takiej, która umożliwi włączanie w główny nurt edukacji, tworząc jednocześnie możliwości indywidualizacji. Metaforycznie można określić ją przestrzenią pogranicza.

Zgodnie z przywołanymi już wcześniej cechami charakteryzującymi tę przestrzeń umożliwia ona współwystępowanie odmiennych wzorów i wytworów kulturowych (Golka, 1999, s. 19). Tworzy zatem przestrzeń sprzyjającą łączeniu w edukacji tego, co specjalne i powszechne, indywidualizowania związanego z dostosowaniem i realizacją specjalnych potrzeb, kiedy to konieczne, z włączaniem w powszechny nurt, kiedy to możliwe. W sali lekcyjnej, w sensie przestrzennym, trudno o jednoznaczłą lokalizację. Miejsce pogranicza zapewne powinno znajdować się poza centrum, niezbyt wyeksponowane. Nie może jednak zostać oddzielone wyraźną granicą wypychającą ewidentnie poza margines głównego nurtu. Nie powinno zatem być konstruktem tzw. specjalnego stolika (w tradycji stereotypu oślej ławki). Zwykle jest to miejsce nieco z boku biurka i tablicy, ale nie na końcu sali. Nauczyciel powinien mieć szybki i łatwy dostęp do ucznia w sytuacji wymagającej udzielenia mu specjalnego wsparcia, ważne jednak, by nie przesłaniał wówczas tablicy lub innego środka znajdującego się w centrum określonej sytuacji dydaktycznej.

Konkluzje końcowe

Tworzenie w przestrzeni sali lekcyjnej miejsc takich, jak centra, peryferia i pogranicza, jest działaniem intencjonalnym. W tekście koncentrowałem się na charakterystyce tych miejsc w aspekcie nastawienia nauczyciela (traktując je jako punkt wyjścia w konstrukcji przestrzeni edukacyjnej ucznia z niepełnosprawnością) oraz działań metodycznych. Pomiąłem natomiast inne kwestie związane z cechami

ucznia – jego reaktywnością, usposobieniem, nastawieniem do aktywnego włączania się. Są to zagadnienia nie mniej istotne, które również odgrywają istotną rolę w procesach inkluzji. Pozostawiam je jednak na marginesie, stawiając tezę, że wymagają odrębnego opracowania oraz gruntownego sięgnięcia do psychologii osobowości, także psychologii międzykulturowej.

Konstruowanie korzystnej przestrzeni dla ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego jest jednocześnie procesem włączania go w działania podejmowane przez pozostałych uczniów. Ich nastawienie zatem odgrywa ważną rolę. Ponadto warto pamiętać, że nie jest ono dyspozycją stałą. Zmienia się wraz z doświadczeniami i oczekiwaniami, kreowane jest na bazie relacji i efektów współdziałania. Trudno zatem postrzegać jakikolwiek układ przestrzenny (nawet ten sprawdzony w wielu sytuacjach dydaktycznych) jako zamknięty i trwały.

Bibliografia

- Borowska-Beszta B. (2012), *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gajdzica Z. (2007), *Przestrzeń w procesie integracyjnego kształcenia uczniów niepełnosprawnych*, „Szkoła Specjalna” nr 4.
- Golka M. (1999), *Pogranicza – transgraniczność – transkulturowość* [w:] L. Gołdyka (red.), *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej. Kontynuacje*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.
- Gołdyka L. (2013), *Pogranicze polsko-niemieckie jako przestrzeń socjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Jałowiecki B., Kaprański S. (2011), *Peryferie i pogranicza jako interdyscyplinarny obszar badawczy* [w:] B. Jałowiecki, S. Kaprański (red.), *Peryferie i pogranicza. O potrzebie różnorodności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Jałowiecki B., Szczepański M.S. (2006), *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Kantor R. (1989), *Kultura pogranicza jako problem etnograficzny* [w:] Z. Jasiński, J. Korbel (red.), *Zderzenia i przenikania kultur na pograniczach*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Opole.
- Lefebvre H. (1972), *La droit à la ville, suivi de l'espace et politique*, Anthropos, Paris.
- Lewicka M. (2012), *Psychologia miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Machaj I. (2000), *Pogranicze* [w:] H. Domański, W. Morawski i. in. (red.), *Encyklopedia socjologii*, T.3, O-R, Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa* [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.

- Nikitorowicz J. (1995), *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Pańczyk J. (1983), *Przygotowanie izb lekcyjnych dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim* [w:] H. Borzyszkowska (red.), *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Polkowska I. (1994), *Praca rewalidacyjna z dziećmi upośledzonymi umysłowo w szkole życia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Popławska J., Sierpińska B. (2001), *Zacznijmy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej. Poradnik dla nauczycieli szkół integracyjnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Prysak D. (2013), *Założone a rzeczywiste funkcje terapii zajęciowej w domach pomocy społecznej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwie przestrzeni społecznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sadowski A. (2007), *Pogranicze. Studia społeczne. Kontynuacja i zmiana*, „Pogranicza. Studia społeczne”, T. XIII.
- Sadowski A. (2004), *Pogranicze jako przedmiot badań socjologicznych w warunkach integracji europejskiej* [w:] K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Pogranicza i multikulturalizm w warunkach Unii Europejskiej. Implikacje dla wschodniego pogranicza Polski*, T. 1, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok.
- Tuan Y. (1987), *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.