

SŁAWOMIRA SADOWSKA

*Uniwersytet Gdański*

## **PRAKTYKA TWORZENIA EDUKACYJNEJ WSPÓLNOTY - O EDUKACYJNEJ CODZIENNOŚCI W KONTEKŚCIE JAWNYCH I UKRYTYCH WZORÓW KULTURY SZKOLNEJ**

ABSTRACT. Sadowska Sławomira, *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty – o edukacyjnej codzienności w kontekście jawnych i ukrytych wzorów kultury szkolnej* [The Practice of Creating an Educational Community – Everyday Education in the Context of Explicit and Implicit Patterns of School Culture]. *Studia Edukacyjne* nr 34, 2015, Poznań 2015, pp. 71-88. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2896-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2015.34.4

The constitutive feature of the modern school is orientation towards a person's attitude (moral, social), personal and civilizational competence, and the values of defining the quality of people's lives. The processes that become more important are the ones that prepare the individual for living in a socially and culturally diverse world and equip him/her with the skills allowing the exploration and experience of the meaning of the world of disabled people, tolerate dissimilarity and otherness, consent to the existence of persons with disabilities on an equal footing. As a result of these processes, students should distance themselves from the concept of alienation and hostility, should treat dissimilarity and otherness not in terms of risks but rather as something stimulating, supportive for the understanding of the human being and the world. The article reflects on the possibilities of public and integration schools for the delivery of these objectives. The area of analysis reveals the explicit and implicit patterns of school culture. The direction of the analyses reinforces the reflection on what is possible, political and daily practice.

**Key words:** school culture, community education, disability, integration

### **Wprowadzenie**

Tytuł mojej wypowiedzi pośrednio nawiązuje do haseł integracji i inkluzyj, a wprost – do wszystkich tych głosów, które cechuje skłonność śledzenia rzeczywistości rządzącej codziennym życiem ludzi, w tym ludzi z niepełno-

sprawnością. Uwagę swą kieruję na jawny i ukryty wymiar kultury szkoły. Prowadzone tu rozważania mają – w moim zamiarze – dostarczyć przesłanek do wnikliwszego namysłu nad praktyką tworzenia edukacyjnej wspólnoty, a przedstawiony materiał badawczy i jego autorskie interpretacje pozwolą, jak sądzę, rzucić więcej światła na rozgrywające się na co dzień, w świecie szkoły, praktyki formowania się podmiotu.

Odsłanianie istoty i następstw dziejących się codziennych spraw szkolnych, opis i interpretacja „wykonań składających się na znaczący strumień codziennych szkolnych wydarzeń, a więc taki, który znaczy uczniowski <dzień jak co dzień>”<sup>1</sup>, to tropy badawcze, które można powiązać z otwarciem na fenomenologię i interakcjonizm, a w konsekwencji – na badania jakościowe. O codzienności mówią dużo rzeczy w działaniu, a nie rzeczy w katalogach, spisach i taksonomiach – podkreślał antropolog Roch Sulima<sup>2</sup>. Spostrzeżenie to przeniesione na grunt metodologiczny badania codzienności szkolnej kieruje naszą uwagę nie tyle na jawne wzory kultury szkolnej, formułowane *explicite*, lecz na wzory ukryte, które możemy identyfikować poprzez analizę i interpretację zachowań uczestników życia szkolnego. W uproszczeniu kultura jawna to rytuały, przekonania, wartości, a w końcu wzorce zachowań i sposoby myślenia ludzi, które są „oficjalne”, deklaruwane. To o nich zazwyczaj traktują wewnątrzszkolne dokumenty zawierające misję i wizję szkoły, plakaty rekrutacyjne, czy strony internetowe. Kultura ukryta zaś to te same elementy, ale nienazywane wprost, nieakceptowane i niepromowane – często sprzeczne z wartościami deklarowanymi oficjalnie. To wartości i przekonania, które manifestują się nie w słowach, lecz w zachowaniach<sup>3</sup>. Niespójność między zachowaniem a regulującą ją normą może wynikać z uchybień wykonania normy, ale może też być efektem realnego funkcjonowania innych norm i ich uzasadnień – niż te wyrażone *explicite*. D. Klus-Stańska podkreśla, że

akceptacja faktu, że realizowany jest inny wizerunek szkoły niż ten, który oficjalnie wybrzmiewa w dokumentach, przemówieniach inauguracyjnych i rocznicowych czy dokumentach misyjnych, działa demoralizująco i destrukcyjnie, czyni z pozoru ele-

<sup>1</sup> D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010, s. 325.

<sup>2</sup> M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Codziennosc w szkole, szkoła w codzienności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, s. 15.

<sup>3</sup> Por. D. Szczecińska, *Kultura organizacyjna efektywnej szkoły*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Zielona Góra 2010.

ment usankcjonowany instytucjonalnie, wręcz pożądanym i eliminuje możliwość zmiany istniejącego *status quo*, bo „przecież jest dobrze”<sup>4</sup>.

Zauważę na marginesie, że w zarządzaniu firm opozycja niejawnych elementów kultury do kultury świadomej traktowana jest jak „piata kolumna” rozsadzająca organizację od środka. Prawdziwym wyzwaniem dla każdego szefa firmy jest próba zrozumienia jej kultury zarówno w wymiarze jawnym, jak i ukrytym<sup>5</sup>. Nie da się zataić, że ten sposób myślenia o kulturze organizacji jest inspirowany badaniami amerykańskimi z lat 80. na temat ukrytego programu nauczania w szkołach.

### **O zagrożeniach dla wspólnotowego charakteru społeczności szkolnej w perspektywie rekonstrukcji wzorów codzienności szkolnej**

Willard Waller, socjolog edukacji, przekonując, że „każda szkoła ma kulturę, która jest tylko jej właściwa, z całą gamą rytuałów, obrzędów i kodów moralnych, które nadają kształt zachowaniom i relacjom międzyludzkim” zauważa, że „rodzice i dzieci, wizytatorzy i goście wykrywają to niepowtarzalne, trudne do zdefiniowania zjawisko kultury organizacyjnej szkoły”<sup>6</sup>. Trudno nie zgodzić się z tą prawdą, jednak warto zauważyć, że zasadnicze wzory kultury szkoły powszechnie traktowane są jako oczywiste („inne w szkole być nie mogą”). Jako niedyskursywną „oczywistą oczywistość” wzory działania w szkole traktują także sami wykonawcy. Realizowane nawykowo i replikacyjnie pozostają na prymarnym poziomie zrozumiałości samej przez się – jak to określa za Januszem Barańskim D. Klus-Stańska<sup>7</sup>. Autorka, analizując podstawowe bariery zmiany kultury dydaktycznej szkoły, wskazuje, że bezrefleksyjne zanurzenie we własnej kulturze i nieświadomość jej „nienaturalności”, wynikające z braków kontaktu z innymi kulturami dydaktycznymi, blokują możliwość jej poznania. Idąc tropem porównawczych, skonstrastowanych odniesień dla identyfikacji tego, co specyficzne i „nieoczywiste” w polskich szkołach odwołuje się do „migawek szkolnych”, na które składają się drobne obserwacje zgromadzone na lekcjach w szkołach polskich i brytyjskich oraz fragmenty wypowiedzi nauczy-

<sup>4</sup> D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień*, s. 306.

<sup>5</sup> B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Jak odkryć ukryty wymiar kultury organizacyjnej*, Harvard Business Review Polska, sierpień 2004, 45-55 [dostęp: 25.03.2013], <http://www.hbrp.pl/biblioteka/art.php?id=242&t=jak-odkryc-ukryty-wymiar-kultury-organizacyjnej->

<sup>6</sup> Za: D. Szczecińska, *Kultura organizacyjna*, s. 153.

<sup>7</sup> D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień*, s. 311.

cieli komentujących proces dydaktyczny. Wzory kultury szkolnej, które ujawnia w migawkach polskich szkół, nie są ukryte na poziomie zachowań. Badaczka podkreśla, że zachowania nie są dwuznaczne, nieszczerze, czy realizowane na potrzeby obserwatora. Wręcz przeciwnie, wiele z nich to egzemplifikacje bardzo typowych, łatwych do uchwycenia w toku obserwacji dziejących się na co dzień sytuacji szkolnych, znanych i łatwych do przytoczenia przez każdego ucznia lub absolwenta. Szczególnie interesujące są argumenty formułowane przez nauczycieli, które w obu grupach służą uzasadnieniu całkowicie odmiennych decyzji pedagogicznych (np. argumenty dotyczące pracy w grupach, poszukiwania strategii rozwiązywania zadań matematycznych, rozwiązań dydaktycznych w kontekście wiedzy ucznia)<sup>8</sup>. Odsłaniają one indywidualne (prywatne) koncepcje nauczycieli dotyczące nauczania, uczenia się, tego, co się dzieje w klasie szkolnej, natury ucznia.

Odwołując się do tego przykładu nietrudno stwierdzić, że odsłaniając świat codzienności szkolnej, z interesującym nas systemem kultury szkoły (w analizowanym przykładzie: dydaktycznej), poszukujemy przede wszystkim pedagogii. Z. Kwieciński<sup>9</sup> podkreśla, że badając pedagogię angażujemy się w badanie szerokiego kontekstu ekonomicznego i politycznego, wikłamy się w analizy i interpretację hegemonii i ideologii. „Pedagogia nigdy nie jest niewinna. To medium niosące swoje własne przesłanie” – podkreślał J. Bruner<sup>10</sup>. Konstatacja analiz D. Klus-Stańskiej pośrednio wpisuje się w te słowa:

W zależności od modelu, w jakim realizowana jest edukacja, różne będą sposoby, jakimi uczniowie należący do odmiennych kultur szkolnych odpowiadają sobie na kluczowe dla ich osobowości i tożsamości pytania: Kim jestem? Jaki jestem? Dla kogo jestem ważny? Kogo interesuje to, co wiem, i to, co potrafię? Czyja wiedza się liczy? Kim są inni ludzie? Czy trzeba z nimi współpracować, czy rywalizować?<sup>11</sup>

Nie można oderwać się od analiz i wniosków Autorki, kiedy z perspektywy pedagogiki specjalnej myślimy o rozpoznaniu swoistości szkoły jako miejsca kształtowania edukacyjnej wspólnoty. Idąc tropem porównawczych, skontrastowanych odniesień dla identyfikacji tego, co specyficzne i „nieoczywiste” w polskich szkołach, nietrudno przywołać „migawki szkolne” ilustrujące dominujące wzory kultury szkolnej, wskazując jednocześnie te, które ujawniają działanie ukrytych zrytualizowanych schematów i których

<sup>8</sup> Tamże, s. 313-317.

<sup>9</sup> Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Szkice i studia socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.

<sup>10</sup> Za: M. Dudzikowa, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie*, s. 208.

<sup>11</sup> D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień*, s. 324.

sztywność powoduje swoistą „nieracjonalność” zachowań. Zanim jednak to uczynię, odwołam się do badań znaczeń nadawanych pracy i doświadczeniu szkolnemu w grupie 40 nauczycieli gdańskich gimnazjów, w tym przedstawicieli zespołów dyrektorskich<sup>12</sup>, jakie przeprowadził P. Stańczyk<sup>13</sup>. Istota pracy nauczycieli, zgodnie z sensami jej przez nich nadanymi, polega na koncentracji na uczniu i „pomaganiu” mu (29/40). Sens pracy nauczycieli sprowadza się do podporządkowania się zewnętrznym regulacjom (programy, „papierkowa robota”) i rekonstrukcjom deontologii nauczycielskiej (40/40). „Obowiązek” jako podstawowy wymiar pracy nauczycieli znajduje swoją przyczynę w zarobkowym wykonywaniu pracy i skutkuje nieświadomą pracą języka, w związkach frazeologicznych z użyciem czasowników „muszę” i „trzeba”. Na poziomie świadomym używania języka, z kolei, przymus w pracy jest podstawową przyczyną uczucia dyszatisfakcji, podobnie jak praca z „uczniem z problemami” (razem 40/40). Z „obowiązku”, który staje się kategorią centralną, wynika nie tylko sens pracy nauczyciela, ale i sens pracy szkoły w ogóle, który sprowadza się do stwarzania warunków umożliwiających adaptację społeczną uczniów, na co składa się: homologia między szkołą a pracą (40/40), wizja generowania struktury społecznej (38/40) i transmisja wartości (40/40). W ostatecznym rozrachunku sens pracy nauczycieli sprowadza się do doprowadzenia przedmiotu ich pracy – ucznia – do zaadaptowania się poprzez zajęcie miejsca w strukturze społecznej. Sens pracy nauczycieli budowany jest przez nauczycieli na podstawie kryterium dostosowania, które zyskuje swój wskaźnik w „normalnym” życiu<sup>14</sup>. Zauważę, że sens doświadczenia szkoły u uczniów wpisuje się w sensy nadawane przez nauczycieli. „Zła szkoła” nie ma sensu, gdyż blokuje szansę na „dobrą pracę” i „dobre życie”, a skazuje na „złą pracę” i „złe życie”. Uczniowie definiują sens doświadczenia szkoły kategoriami fantazji „bycia kimś” i jej horroru Realności – używając kategorii społecznej psychoanalizy w wydaniu S. Žižka – „bycia nikim”<sup>15</sup>. „Bycie nikim” stanowi wyparty punkt odniesienia dla fantazji o byciu kimś. Stanowi negatywny punkt odniesienia (jest zatem „zerem” w strukturze dyskursu), wyznacza „osie”, na których może dokonać się identyfikacja pozycji – jak podkreśla

---

<sup>12</sup> Badani byli nauczyciele uczniów drugich klas gimnazjum lokującego się w pierwszej ćwiartce wyników w teście gimnazjalnym (20 osób) i nauczyciele uczniów drugich klas gimnazjum lokującego się w trzeciej ćwiartce wyników w teście gimnazjalnym (20 osób).

<sup>13</sup> P. Stańczyk, *Praca*, [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, red. M. Cackowska, L. Kopiciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, Gdańsk 2012.

<sup>14</sup> Tamże, s. 170-179.

<sup>15</sup> Tamże, s. 164.

T. Szkudlarek<sup>16</sup>. Dodając pewien trop do tych analiz prowadzonych przez gdańskich pedagogów, a jednocześnie „zbliżając” się do szkoły jako przestrzeni, w której uczą się również uczniowie z niepełnosprawnością, zauważę, że oczekiwania uczniów pełnosprawnych związane z nauką w klasach integracyjnych niosą w sobie odniesienia, na jakie wskazują badacze podejmujący się oglądu procesu formułowania się podmiotu w praktykach dyskursywnych. Wypowiedzi uczniów z badań K. Błuszkowskiej wskazują, że uczenie się w klasie integracyjnej usensownione jest wyraźnie przez możliwości sukcesu, jakie stwarza klasa/szkoła, co jak pamiętamy łączy się z myśleniem, że ci, którzy osiągną sukces w szkole są skazani na sukces określany w kategoriach „dobrej pracy” i „dobrego życia”. Można wnosić, że to usensownienie wpisane też jest w kulturę szkoły. W relacjach badanych wybrzmiewało to np. w słowach: „bo do klas integracyjnych starali się ludzie z najlepszymi wynikami dawać”, „trafiłem na ludzi takich naprawdę na poziomie”<sup>17</sup>. Uczniowie, wyrażając satysfakcję z uczenia się w klasie integracyjnej, odwołują się wprost do pewnych cech tworzenia zespołów integracyjnych w szkole: mniejsza, w porównaniu z klasami nieintegracyjnymi, liczebność tych klas, dobór uczniów z uwzględnieniem wyników nauczania.

Do schematu znaczenia doświadczenia szkoły/klasy integracyjnej można dopisać jeszcze inne diagnozy „struktury duchowej”, jaka rodzi się – bądź jest tworzona – w relacji do praktyk dyskursywnych kultury szkoły. Spróbujmy zilustrować doświadczenie szkolne wypowiedziami uczniów pełnosprawnych uczących się w klasach integracyjnych:

(...) zawsze jest w klasach tak, że z tyłu pomieszczenia jest kąt dla integrowanych i tam z własnym nauczycielem mieli tablicę własną na bocznej ścianie i na przykład te dwie, trzy ławki były ustawione bokiem do klasy i oni sobie tam z tyłu mieli na własnej tablicy własnym trybem zajęcia, a przód normalnie<sup>18</sup>; siedzieli zazwyczaj z przodu względem widzenia, a gdy ona [nauczycielka – S.S.] pomiędzy nimi chodziła, wtedy nie widziałam tablicy<sup>19</sup>.

Wypowiedzi te wymownie wpisują się w podejmowane już niejednokrotnie dyskusje na temat przestrzennego usytuowania uczniów w klasie szkolnej i skutków mentalnych oraz społecznych tych rozwiązań<sup>20</sup>. Myślenie

<sup>16</sup> T. Szkudlarek, *Tożsamość*, [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu*, s. 344-345.

<sup>17</sup> K. Błuszkowska, *Doświadczenia edukacyjne pełnosprawnych absolwentów klas integracyjnych* – niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dr hab. Sławomiry Sadowskiej, Gdańsk 2012, s. 80.

<sup>18</sup> Tamże, s. 114.

<sup>19</sup> Tamże, s. 86.

<sup>20</sup> Por. Z. Gajdzica, *Codziennosc ucznia niepełnosprawnego – perspektywa badacza*, [w:] *Wychowanie*; S. Sadowska, *W stronę innego spojrzenia na szkołę jako miejsce edukacji i rozwoju ucznia*

o sobie w kategoriach MY – ONI powyższy wzór działania może istotnie wzmacniać. Pozostawiając na boku te dyskusje, odniosę się szerzej do praktyki działań nauczycieli w klasach/szkołach integracyjnych.

Zauważę, że pełnosprawni absolwenci klas integracyjnych relacjonując swoje doświadczenie, odsłaniają nie tylko typowe wzory działań organizacyjnych, ale także dydaktycznych i wychowawczych. Te wzory poprzedzę uwagą szerszą.

Głęboko zinternalizowanym wzorem, stanowiącym punkt wyjścia myślenia o procesie edukacyjnym w polskiej szkole jest definicja wiedzy, która zawiera w sobie elementy ról nauczyciela, ucznia i komunikacji na lekcjach. Zgodnie z nią wiedza to wyznaczony przez program nauczania zbiór wiadomości przekazywanych przez nauczyciela w celu jej przyswojenia. U podstaw takiej „odruchowej” kulturowej identyfikacji leży cała sieć wzorów (...) – (...) wzory dziecka i dzieciństwa, wytworzone przez wybór odpowiedzi na takie pytania, jak: Kim jest dziecko? Jakie ma możliwości? Na ile można mu zaufać? Jaką wartość ma jego rozumienie świata? Czemu służy przeżywanie dzieciństwa? Oraz jeszcze szersze zakresowo: W jaki sposób rozwija się człowiek? Skąd pochodzi wiedza w umyśle? Jak człowiek uczy się być z innymi? Jakie skutki tożsamościowe ma władza nad myśleniem? W polskiej kulturze szkoły przyjmuje się, że wiedza warunkująca rozwój intelektualny i rozumienie świata pochodzi przede wszystkim z przekazu<sup>21</sup>.

Wspomnę, że sens doświadczania szkoły dla uczniów zjawia się w perspektywie tożsamości, która przypadła uczniom w udziale, a owa tożsamość definiowana jest w ścisłym związku z rolą, którą pełnią w szkole. Badania prowadzone wśród gdańskich gimnazjalistów pozwalają stwierdzić, że tożsamość ucznia nabywana w toku chodzenia do szkoły dookreślana jest przez podstawową jego czynność – „uczenie się” – usensownione przez „zdobywanie wiedzy”. Centralną kategorią jest jednak „bycie ocenianym”, które łączy się ze „zdobywaniem wiedzy” – sens posiadania wiedzy zjawia się w perspektywie oceniania w ogóle, a egzaminów zewnętrznych w szczególności. „Bycie ocenianym” jest centralną kategorią dla schematu znaczenia doświadczenia szkoły oraz na styku życia codziennego i fantazji o „życiu przyszłym”<sup>22</sup>.

Głęboka internalizacja wzoru wiedzy i jej przekazu daje o sobie znać w rozwiązaniach dydaktycznych, rzutując też na rozważane tu tworzenie edukacyjnej wspólnoty. Rozwiązania w procesie dydaktycznym nie zasadzają się na kooperacji uczniów, co więcej – wszyscy badani uczniowie

---

z niepełnosprawnością intelektualną. Potencjalne możliwości środowiskowe związane z typem szkoły, [w:] *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki*, red. S. Sadowska, Toruń 2006.

<sup>21</sup> D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień*, s. 322.

<sup>22</sup> P. Stańczak, *Praca*, s. 162.

z klas integracyjnych podkreślają wyraźne rozdzielenie działań uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych, co wiąże się z rozdzieleniem ról nauczycieli, a wyraża to cytat:

to były dwie oddzielne klasy, równie dobrze mogłaby być między tymi częściami klasy postawiona ściana i po prostu tam by były jedne zajęcia dla jednych, tu by były drugie z innym nauczycielem dla drugich<sup>23</sup>.

Wzór przekazu wiedzy, przy towarzyszących mu dwóch torach kształcenia, nie ma nic wspólnego z myśleniem o społecznej integracji niepełnosprawnych i pełnosprawnych w odwołaniu do kategorii współzależności zadaniowej i współpracy. Przypomnę, że najnowsze badania J. Bąbki<sup>24</sup>, koncentrujące się na poszukiwaniu sposobu wykorzystania współzależności zadaniowej podczas współpracy w grupie pod kątem społecznej integracji młodzieży pełnosprawnej i z ograniczoną sprawnością, potwierdzają wymownie zasadność tego typu przedsięwzięć edukacyjnych. W tym kontekście zauważę, że badani przez K. Błuszkowską absolwenci klas integracyjnych wskazują, że nadzieje, jakie łączyli z uczęszczaniem do tych klas, dotyczące wspólnoty działań i nawiązania bliskich relacji z kolegami i koleżankami z klasy, przemijały wkrótce po zostaniu uczniami klasy integracyjnej. „To nie odpowiadało ani ideom, ani moim poglądom” – mówi jedna z badanych<sup>25</sup>.

Idea wspólnotowości jako istotny element kultury edukacji, jak wskazuje I. Kopaczyńska<sup>26</sup>, blokowana jest zapisami głównego aktu prawnego stanowiącego fundament programów edukacyjnych – podstawy programowej.

Poligonem doświadczeń społecznych są sytuacje szkolne, w których klasa jako zespół uczniów może dążyć do wspólnie obranych celów. Tymczasem podstawa programowa napisana jest z perspektywy indywidualizmu. Widać wyraźne przywiązanie do pedagogiki indywidualnych efektów, z którymi uczeń musi poradzić sobie sam, gdyż indywidualnie poddany zostanie testom psychotechnicznym, egzaminom i pomiarom efektów. (...) Stereotypowe rozumienie wiadomości i umiejętności jako zdolności odtworzenia lub deklarowania posiadanych informacji (bo nie wiedzy) wyraża się w użytych czasownikach „wie”, „zna”, „odtworza z pamięci”, „nazywa”<sup>27</sup>.

<sup>23</sup> K. Błuszkowska, *Doświadczenia edukacyjne pełnosprawnych absolwentów*, s. 115.

<sup>24</sup> J. Bąbka, *Zachowania kooperacyjne w sytuacjach zadaniowych u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji. Analiza porównawcza młodzieży pełnosprawnej i z różnymi ograniczeniami sprawności*, Zielona Góra 2012.

<sup>25</sup> K. Błuszkowska, *Doświadczenia edukacyjne pełnosprawnych absolwentów*, s. 83.

<sup>26</sup> I. Kopaczyńska, *Podstawa programowa dla klas I-III szkoły podstawowej jako punkt wyjścia działań pozornych*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzińska, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013.

<sup>27</sup> Tamże, s. 225.



Mentalność edukacyjną jako efekt szkolnej edukacji inicjowanej przez podstawę programową można więc odnieść do wymiaru więzi społecznych i motywów działania.

U podstaw wzorów działań nauczycieli leży wzór nie tylko dziecka i dzieciństwa, ale także wzór dziecka niepełnosprawnego i osoby niepełnosprawnej. Badania własne przeprowadzone kilka lat temu wskazują, że myślenie nauczycieli cechuje wyraźny podział na uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Analiza wypowiedzi pozwala zauważyć, że słowem kluczowym w myśleniu o osobach niepełnosprawnych jest rzeczownik „trudności”, uzupełniany przez szereg określeń. W słowniku nauczycieli osoba niepełnosprawna jest też „bezradna”, „zależna od innych osób”, a nawet „zdana całkowicie na pomoc osób trzecich”. W semantycznych strukturach pokazujących swoiste dla nauczycieli widzenie osób niepełnosprawnych odbija się ogólniejsze rozumienie organizacji świata, panujących w nim hierarchii i akceptowanych przez tę społeczność językową wartości. Programy działania wpisane w wypowiedzi nauczycieli dotyczą opieki, pomocy, wsparcia, szczególnej troski, bardzo rzadko współpracy zdrowych, czy traktowania jak każdego innego<sup>28</sup>. Tak oto istota pracy nauczycieli, zgodnie z sensami jej przez nich nadanymi, polegająca na koncentracji na uczniu i „pomaganiu” mu, zostaje silnie wzmocniona kategorią „trudności” pewnej grupy uczniów. Wzór koncentracji na dziecku wzmaga zapis w podstawie programowej, że zadaniem szkoły jest „realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się”<sup>29</sup>. Wzór pomagania przenika praktyki edukacyjne w szkołach, w których uczą się uczniowie z ograniczoną sprawnością. Wpisany jest on nie tylko w działania nauczycieli, lecz również w oczekiwania, jakie nauczyciele stawiają uczniom pełnosprawnym. Obowiązująca osoby pełnosprawne konieczność pełnienia dyżurów, polegających na pomaganiu rówieśnikom z niepełnosprawnością w takich czynnościach jak dotarcie do łazienki, skorzystanie z windy, wyjście na boisko lub dotarcie schodami na inne piętro, na jaką wskazują uczniowie<sup>30</sup>, jest tego wyrazem.

Wzory działań wychowawczych, w kontekście rozważanego tworzenia edukacyjnej wspólnoty, uwzględniają także wzór dziecka i dzieciństwa oraz wzór przekazu wiedzy w szkołach. Łączy on wyraźnie dwie kwestie: wiek i doświadczenie. Jak dobre nauczanie jest konsekwentnie związane z etapo-

<sup>28</sup> Por. S. Sadowska, *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Toruń 2005, s. 102-115.

<sup>29</sup> I. Kopaczyńska, *Podstawa programowa dla klas I-III szkoły*, s. 229.

<sup>30</sup> Por. K. Błuszkowska, *Doświadczenia edukacyjne pełnosprawnych absolwentów*, s. 85-88.

wą realizacją programu nauczania (program nauczania nie mówi nauczycielowi, co uczeń ma umieć, ale czego ma być nauczany)<sup>31</sup>, tak dobre wychowanie związane jest z programem wychowawczym szkół (który nie tyle mówi nauczycielowi, jakie wartości uczeń powinien cenić czy jakie kompetencje społeczne powinien ujawniać, ile kiedy ma zaangażować się w formy działań ustalonych w szkole, traktowane jako realizacja tego programu).

Wyniki badań K. Magrian<sup>32</sup> prowadzone w szkole integracyjnej – koncentrujące się między innymi na odkrywaniu znaczeń nadawanych własnemu działaniu i działaniu innych nauczycieli w kontekście budowania edukacyjnej wspólnoty, zmniejszenia opozycji w myśleniu uczniów wyrażającej się kategoryzacją MY i ONI – odsłaniają różne elementy systemu kulturowego szkoły, takie jak: wartości, język i cele. Nauczyciele wskazują, że zadaniem szkoły jest kształtowanie postawy tolerancji, przypisują w tym zakresie odpowiedzialność przede wszystkim wychowawcom klas, gdyż jest to wpisane w program wychowawczy, wyrażają często zdanie, że sam fakt istnienia w szkole klas integracyjnych wpływa na kształtowanie postaw tolerancji wśród uczniów, na ich „oswajanie” się z niepełnosprawnością, wskazują też, że włączanie treści o osobach niepełnosprawnych w proces edukacyjny to obowiązek twórców podstawy programowej, autorów podręczników. Odpowiedzialność innych jest charakterystycznym rysem myślenia i działania nauczyciela. Osobiste działanie nauczyciele sprowadzają do ewentualnych pogadank „uwrażliwiających” uczniów na osoby niepełnosprawne, które nakierowane są na normę społeczną „pomocy”. Nauczyciele, racjonalizując opcjonalność własnego działania, odwołują się do schematu znaczenia doświadczenia szkoły, który omawiałam, odwołując się do badań w gdańskich szkołach. Dla tego schematu centralną kategorią jest ocenianie. Tak więc mówią oni: „nauczyciel [jest – S.S.] rozliczany z testów, wyników i nie skupia się, żeby zrobić pogadankę, tylko z reguły na godzinach wychowawczych realizuje się polski czy matematykę”<sup>33</sup>. Daje tu z pewnością o sobie znać rywalizacyjny system zarządzania szkołami (rankingi szkół) i dążenie do jednowymiarowego dokumentowania jakości pracy szkoły przez publiczne prezentowanie wyników testowania uczniów, a przez to indywidualnych osiągnięć nauczyciela w spełnianiu wymagań programowych. Taka sytuacja, jak podkreśla I. Kopaczyńska <sup>34</sup>, odbiera

<sup>31</sup> Por. D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień*, s. 322.

<sup>32</sup> K. Magrian, *Nauczycielskie koncepcje edukacji o niepełnosprawności w szkole ogólnodostępnej z oddziałami integracyjnymi* – niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dr hab. Sławomiry Sadowskiej, Gdańsk 2012.

<sup>33</sup> Tamże, s. 76.

<sup>34</sup> I. Kopaczyńska, *Podstawa programowa dla klas I-III szkoły*, s. 239.

możliwość budowania klimatu współpracy i tworzenia wspólnoty uczącej się. Przypomnę, że w perspektywie szkół integracyjnych realizację programów wychowawczych badała M. Gołubiew-Konieczna<sup>35</sup>. Ustaliła ona, że w większości szkół integracyjnych brana jest pod uwagę konieczność poznania (rozumienia) uczniów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. W ponad połowie badanych placówek w Programach Wychowawczych Szkół znajdują się adnotacje, świadczące o doniosłości integracji. W zdecydowanej większości szkół integracyjnych (93%) nauczyciele przeznaczają wybrane godziny lekcyjne na realizację zagadnień związanych z problematyką osób niepełnosprawnych i ich integracji ze społeczeństwem. W 61,4% szkół nauczyciele organizują dla swoich klas nieintegracyjnych godziny wychowawcze poświęcone potrzebom ludzi niepełnosprawnych, tolerancji, sposobom niesienia niewymuszonej pomocy.

Przedstawione wzory działań wychowawczych mają niewiele wspólnego z budowaniem świadomości MY, której – w kontekście moich wcześniejszych badań – tak brakuje w polskich szkołach<sup>36</sup>. Zdumiewające jest, że „migawki” z polskich szkół odnoszą się do codzienności szkół integracyjnych. Czym różni się rekonstrukcja codzienności szkolnej w szkołach integracyjnych od wzoru działania, jaki przedstawiła jedna z nauczycielek ze szkoły ogólnodostępnej, generując pomysły na współpracę nauczycieli uczących w klasie integracyjnej?

nauczyciel wspomagający wspierałby mnie w pracy wychowawczej, a w szczególności w integracji uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi. Wspólnie przygotowałybyśmy imprezy klasowe i prowadziłybyśmy zajęcia wychowawcze, aby osiągnąć ten cel<sup>37</sup>.

Dodam, że był to jedyny pomysł na współpracę nauczycieli uczących w klasie integracyjnej, jaki przyszedł do głowy nauczycielce ze szkoły ogólnodostępnej. Zauważę, że naiwność propozycji nauczycielki w niczym nie ustępuje naiwności, jaką odczytujemy z rekonstrukcji wzorów codzienności szkolnej w szkołach/klasach integracyjnych. Tworzenie podstaw i kompetencji do lepszej komunikacji i współdziałania z ludźmi niepełnosprawnymi wymaga pracy nad jego zmianą. Różne, możliwe do wykorzystania w edu-

<sup>35</sup> M. Gołubiew-Konieczna, *Program wychowawczy szkoły narzędziem wspierania integracji w placówce oświatowej*, [w:] *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy*, red. W. Dykcik, C. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz, Olsztyn-Poznań-Warszawa 2002.

<sup>36</sup> Por. S. Sadowska, *Ku edukacji zorientowanej*, s. 56-97.

<sup>37</sup> N. Gmerek, *Poglądy i wyobrażenia nauczycieli szkoły ogólnodostępnej na temat kształcenia integracyjnego* – niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dr Jolanty Rzeźnickiej-Krupy, Gdańsk 2009, s. 70.

kacji sposoby przeciwdziałania stereotypizacji i uprzedzeniom przedstawione są w literaturze przedmiotu<sup>38</sup>. Nie mają one nic wspólnego z rozpowszechnionym myśleniem życzeniowym, iż umieszczenie osoby niepełnosprawnej w środowisku pełnosprawnych zaowocuje wzrostem interakcji społecznych między tymi grupami, wzrostem akceptacji społecznej wobec osób niepełnosprawnych.

Powróć do myśli, iż akceptacja faktu, że realizowany jest inny wizerunek szkoły niż ten, który oficjalnie wybrzmiewa w dokumentach, przemówieniach inauguracyjnych i rocznicowych czy misyjnych dokumentach, działa demoralizująco i destrukcyjnie, czyni z pozoru element usankcjonowany instytucjonalnie, wręcz pożądanym i eliminuje możliwość zmiany istniejącego *status quo*, bo „przecież jest dobrze”. Zmianie *status quo* sprzyja wydobywanie przejawów wzorów kultury szkolnej określających i organizujących szkolną codzienność, poddanie ich refleksji. Taką funkcję mogą pełnić środowiska naukowe.

Dzięki badaniom pedagogicznym możliwe staje się penetrowanie własnej kultury, identyfikowanie jej znaczeń i w konsekwencji uruchamianie kreatywnej refleksji. By ten cel osiągnąć, badacz nie może zostać niekrytyczny, przyjmując manifestacje kultury za „dobrą monetę” i nieczuły na kryjące się za tymi manifestacjami znaczenia i wzory<sup>39</sup>.

Penetrowanie własnej kultury musi odnosić się także do „oficjalnych” deklaracji, które wybrzmiewają z misji i wizji szkoły, programów wychowawczych, stron internetowych. Pozór tkwiący w dokumentach, a często ich nieznamość przez nauczycieli wskazuje, że mogą one pełnić jedynie funkcję reklamową. Czy to nie jest tak, że cele formułowane w misjach są odpowiedzią na oczekiwania rodziców, z którymi dyrektorzy placówki muszą się liczyć? Takim pytaniem N. Bednarska<sup>40</sup> kończy analizy nakierowane na wykazanie pozoru tkwiącego w dokumentach związanych z misją przedszkola.

### (Nie) pointa

Badania, do których się odwoływałam pokazują jedynie jakiś wycinek rzeczywistości. Świadomie nie stawiam „kropki nad i”, licząc, że otwarcie pola dyskusji będzie inspiracją, by codzienności szkolnej przyglądać się

<sup>38</sup> Por. S. Sadowska, *Ku edukacji zorientowanej*, s. 125-137.

<sup>39</sup> D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień*, s. 325.

<sup>40</sup> N., Bednarska, *Tak to się wszystko zaczyna... O misji przedszkola*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych*, s. 372.

wnikliwie, by zrozumieć jej kulturę zarówno w wymiarze jawnym, jak i ukrytym. Perspektywę codzienności traktuję jako istotny model teoretyczny w analizie zjawisk zachodzących w przestrzeni edukacyjnej. Na jej atrakcyjność wskazywał 10 lat temu L. Witkowski<sup>41</sup>, apelując, by codzienność stała się przedmiotem pytań i dociekań także fundamentalnie pedagogicznych, a nie tylko górnolotnie filozoficznych. Odpowiedzi na ten apel dzisiaj już nie brakuje, a drogi badania codzienności szkolnej, także codzienności ucznia niepełnosprawnego, znajdują się coraz częściej w polu debaty naukowej<sup>42</sup>.

Diagnozy, do których się odwoływałam wskazują przenikanie się procesów ekonomicznych, politycznych oraz kulturowych w kulturze szkoły. Z prowadzonych analiz wyłania się ekonomiczny determinizm, ale również wpływ szeroko pojętych reguł funkcjonowania społeczeństwa polskiego, które rozważać można w odwołaniu do typu kultury, w nawiązaniu do zaproponowanych przez G. Hofstede'a i G.J. Hofstede'a jej istotnych wymiarów: indywidualizm – kolektywizm, duży dystans władzy – mały dystans władzy, duży stopień niepewności – mały stopień niepewności, męskość – kobiecość<sup>43</sup>. Silnie zakorzeniona w naszym społeczeństwie orientacja kolektywistyczna<sup>44</sup> nie pozostaje bez wpływu na relacje z innymi ludźmi, które w tej kulturze zależą od tego, czy są oni członkami grupy określanej jako swoja. Zauważę w tym miejscu, że badania wskazują, że indywidualizm nie wyklucza dobrych relacji z kimś postrzeganym jako inny, obcy<sup>45</sup>. U podstaw indywidualizmu leżą następujące wartości: autonomia, inicjatywa, niezależność emocjonalna, prywatność, świadomość swego Ja, kontrola osobista. Nowe jakości rozważań o integracji osób niepełnosprawnych odwołują się do tych wartości. Zdobycie szacunku społecznego wymaga zdolności do samostanowienia o sobie, zarazem postawy wychodzenia poza egocentryczną perspektywę ujmowania rzeczywistości – słyszymy już od co najmniej 10 lat w dyskusjach nad rozwojem idei społecznej integracji ludzi niepełnosprawnych<sup>46</sup>. Głosy te wpisują się w szerszy współczesny dyskurs na temat odpowiedzialności społecznej, który daje się odnieść do wizji budo-

---

<sup>41</sup> L. Witkowski, *Przekleństwo codzienności*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej, Numer Specjalny 2003.

<sup>42</sup> Por. S. Krzychała, *Badacz w szkole – o rekonstruowaniu edukacyjnej codzienności*, [w:] *Wychowanie*; Z. Gajdzica, *Codziennosc ucznia niepełnosprawnego – perspektywa badacza*, [w:] *Wychowanie*.

<sup>43</sup> Por. J. Bąbka, *Zachowania kooperacyjne*, s. 19.

<sup>44</sup> Tamże, s. 73.

<sup>45</sup> Tamże, s. 19.

<sup>46</sup> Por. S. Kowalik, *Pomiędzy dyskryminacją a integracją osób niepełnosprawnych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 3, red. B. Kaja, Bydgoszcz 2001; R. Ossowski, *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, Bydgoszcz 1999.

wania warunków społecznych umożliwiających samoprzekształcanie się społeczeństwa, jak i konkretnych projektów, aby warunki zastane, istniejące – maksymalnie poszerzać. Tropienie sił hamujących i wyzwających taki program edukacyjny, również z uwzględnieniem kategorii kultury szkoły, jest wyzwaniem dla nas wszystkich. Ciekawą inspiracją mogą być badania M. Nowickiej<sup>47</sup> nad rozpoznawaniem socjalizacyjnych kontekstów „bycia” dziecka w szkole. W ten oto sposób możemy włączyć się w rozwój praktycznego podejścia do niesegregacyjnego kształcenia niepełnosprawnych. Prowadzone w tym polu badania pozwolą na przejście z dyskursu, który toczy się na płaszczyźnie wizji i utopii na poziom sytuacji, w których fenomen odpowiedzialności występuje. Wizje, jakie inspirują współczesny dyskurs o społecznej odpowiedzialności nie wypełniają tego dyskursu, on sam bowiem składa się z pojęcia, argumentu i rozważania argumentów. To rozważenie argumentów następuje w odwołaniu się do określonych wartości oraz do realiów rzeczywistości, w obrębie której powinniśmy być odpowiedzialni – czyli do jakichś faktów. Ustanowiona przez H. Jonasa „zasada odpowiedzialności”, jako świadomie nie-utopijnej etyki Tu i Teraz, wyraża apel o zakotwiczenie odpowiedzialności w systemie wartości mieszczącym w sobie wartości łączące się z codzienną rzeczywistością<sup>48</sup>. Nie da się ustalić reguł dla całego obszaru edukacji i wszelkich w niej sytuacji określających wzajemne powiązania wartości i powinności oraz wartości i faktów. Tak więc trudno dać jeden wzór odpowiedzialności. W analizie zjawisk zachodzących w przestrzeni edukacyjnej takie umocowanie dla refleksji pedagogicznej powinniśmy uwzględnić.

Zauważę przy okazji, że w analizach kultur szkolnych wartościowe jest odwoływanie się do ujęcia opisowo-dystrybucyjnego terminu kultura, które

pozwala przyjąć założenie o horyzontalnym zróżnicowaniu kultur szkolnych, zawsze wpisanych w określone czasowo-przestrzenne warunki historyczne. Dystrybucyjność ujęcia wyraża się w założeniu istnienia zróżnicowanych, alternatywnych wobec siebie kultur szkolnych, zanurzonych w określonych kontekstach społeczno-politycznych, w wymiarze praktyk społecznych, które inicjują określoną codzienność wobec swoich uczestników, oraz w wymiarze teorii te praktyki wytwarzających, opisujących lub legitymizujących<sup>49</sup>.

Nic więc dziwnego, że w prowadzonych tu analizach codzienności szkolnej widoczne są odwołania do analiz i interpretacji „pracy kultury”

<sup>47</sup> M. Nowicka, *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – Przestrzenie – Konceptualizacje*, Toruń 2010.

<sup>48</sup> Por. O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańsk 2005.

<sup>49</sup> D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień*, s. 307.

w świecie życia. Te analizy uruchamiają szczególny rodzaj myślenia o podmiocie i jego dyskursywnej konstrukcji, ale przede wszystkim o pedagogice, dla której formowanie podmiotu jest stale obecnym celem wychowania.

Wzorem M. Dudzikowej<sup>50</sup> (poszukującej pozorów w edukacji) na zakończenie przedstawię pytania, które mogą wyznaczać dalsze poszukiwania. Jednak każdy z nas może stworzyć inną listę problemów, na które będzie poszukiwał odpowiedzi w teorii, w badaniach empirycznych, czy we własnej praktyce i codziennym życiu. Moja lista jest następująca: Jakie koncepcje i teorie mogą być wartościowe dla pedagogów specjalnych w wyjaśnieniach dotyczących tworzenia edukacyjnej wspólnoty w kontekście kultury szkoły? Które wzory kultury szkoły mają największą moc sprawczą dla wspólnoty edukacyjnej? Jakie działania badawcze mogą być najbardziej wartościowe w identyfikowaniu ukrytych wzorów kultury szkolnej? I pytania bardziej szczegółowe: Czy nowe jakości rozważań o integracji osób niepełnosprawnych w odwołaniu do kategorii autonomii, inicjatywy, niezależności emocjonalnej, świadomości swego Ja, kontroli osobistej znajdują swoje urzeczywistnienie w edukacji i przynoszą oczekiwane korzyści dla więzi wspólnotowych? Jakie wzory kultury szkolnej niosą ostatnie reformy szkolnictwa nakierowane na otwarcie przestrzeni szkół publicznych dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

Nie sposób uznać, że poznanie odpowiedzi na te wszystkie pytania będzie łatwe. Jeszcze trudniej uznać, że będzie to miało taką moc sprawczą, że nie tyle będziemy mówili o wizji edukacyjnej wspólnoty w codzienności szkolnej, co o takiej codzienności szkolnej, która jej rzeczywiście sprzyja. Czy istnieje jakieś wyjście z sytuacji już teraz? Czy budowanie programów zmian zgodnie z logiką uczącej się organizacji może przynieść pożądane zmiany kultury szkoły w wymiarze nie tylko jawnym, ale i ukrytym? G. Szumski<sup>51</sup> podaje, że w Anglii wypracowano instrumenty bazujące na teorii uczącej się organizacji, wspomagające przekształcanie szkół w placówki włączające. Takim instrumentem jest Indeks włączania (*Index for Inclusion*), który przetłumaczony został na większość języków w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, a Polska należy w swoim regionie do niechlubnych wyjątków w tym zakresie. Twórcy Indeksu zakładają, że o poziomie przygotowania placówki do włączania decydują trzy wymiary jej funkcjonowania: kultura, struktury i praktyki. W obrębie każdego wymiaru autorzy Indeksu wyróżni-

<sup>50</sup> M. Dudzikowa, *Wprowadzenie do serii Pałace Problemy Edukacji i Pedagogiki*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary*.

<sup>51</sup> G. Szumski, A. Firkowska-Mankiewicz, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2010, s. 35-36.

li dwa obszary, w każdym zaś obszarze od pięciu do jedenastu wskaźników. Poszczególnym wskaźnikom podporządkowane są pytania. Udzielenie odpowiedzi na te pytania pozwala członkom społeczności szkolnej ocenić, na ile placówka ma charakter włączający oraz podjąć stosowne działania, zmierzające do jej doskonalenia się. Kultura włączająca traktowana jest jako podstawa do zbudowania instytucji, a w istocie wspólnotowej więzi, która wyraża się w gotowości do wzajemnej współpracy i pomocy. Struktury włączające obejmują taki sposób organizacji szkoły, w którym wszystkie podejmowane działania podporządkowane są idei szkoły dla wszystkich. Istotną rolę odgrywają tu sposoby tworzenia grup uczniowskich. Włączające praktyki to metody nauczania i wychowania dostosowane do różnorodności uczniów. Chociaż nie ma jednego, dobrego sposobu wykorzystania Indeksu, dokument ten zawiera w części drugiej wskazówki metodyczne posługiwania się Indekssem. Odwołują się one do pięciu podstawowych etapów rozwoju szkoły, jak: inicjowanie procesu, diagnozowanie sytuacji placówki, budowanie programu zmiany, wdrażanie zmian, ocenianie wprowadzonych zmian. Cztery fazy końcowe tworzą – zgodnie z logiką organizacji uczącej – cykle spiralne, co znaczy, że końcowe refleksje mogą być impulsem do rozpoczęcia nowego cyklu przemian.

Moje rozważania również zataczają cykl spiralny i powracam do myśli, że penetrowanie własnej kultury, identyfikowanie jej znaczeń i w konsekwencji uruchamianie kreatywnej refleksji nie jest sprawą łatwą. Zmiany kultury szkoły tkwią w niej samej. Bezrefleksyjne zanurzenie we własnej kulturze i nieświadomość jej „nienaturalności”, wynikające z braków kontaktu z innymi kulturami, blokują możliwość jej poznania – podkreślała D. Klus-Stańska<sup>52</sup>. Odwołując się do stanowiska Autorki wskażę, że kultura szkolna staje się tym trudniejsza do zmiany, im głębiej składające się na nią wzory są zinternalizowane, a przez to bardziej ukryte i niedostępne refleksji. Bariery zmian, pozostając zamaskowane oczywistością, nie mogą być ani przedmiotem kontestującego namysłu, ani negacji poprzez alternatywne praktyki. Powtórzę raz jeszcze: ten kontestujący namysł mogą uruchomić środowiska naukowe poprzez odsłanianie istoty i następstw dziejących się codziennych spraw szkolnych, opis i interpretację wykonań składających się na znaczący strumień codziennych szkolnych wydarzeń, a więc taki, który znaczy uczniowski „dzień jak co dzień”.

---

<sup>52</sup> D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień*, s. 325.



## BIBLIOGRAFIA

- Bąbka J., *Zachowania kooperacyjne w sytuacjach zadaniowych u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji. Analiza porównawcza młodzieży pełnosprawnej i z różnymi ograniczeniami sprawności*, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra 2012.
- Bednarska N., *Tak to się wszystko zaczyna... O misji przedszkola*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Bielska E., *Szkoła jako przestrzeń praktyki oporu codziennego*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Błuszkowska K., *Doświadczenia edukacyjne pełnosprawnych absolwentów klas integracyjnych – niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dr hab. Sławomiry Sadowskiej*, Instytut Pedagogiki UG, Gdańsk 2012.
- Dudzikowa M., *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Dudzikowa M., *Wprowadzenie do serii Palące Problemy Edukacji i Pedagogiki*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., *Codziennosc w szkole, szkoła w codzienności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Gajdzica Z., *Codziennosc ucznia niepełnosprawnego – perspektywa badacza*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Gajdzica Z., *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Gmerek N., *Poglądy i wyobrażenia nauczycieli szkoły ogólnodostępnej na temat kształcenia integracyjnego – niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dr Jolanty Rzeźnickiej-Krupy*, Instytut Pedagogiki UG, Gdańsk 2009.
- Gołubiew-Konieczna M., *Program wychowawczy szkoły narzędziem wspierania integracji w placówce oświatowej*, [w:] *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy*, red. W. Dykciak, C. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz, Wydawnictwo Naukowe PTP, Olsztyn-Poznań-Warszawa 2002.
- Klus-Stańska D., *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Kopaczyńska I., *Podstawa programowa dla klas I-III szkoły podstawowej jako punkt wyjścia działań pozornych*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Kowalik M., *Pomiędzy dyskryminacją a integracją osób niepełnosprawnych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 3, red. B. Kaja, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2001.
- Krzychała S., *Badacz w szkole – o rekonstruowaniu edukacyjnej codzienności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

- Krzywosz-Rynkiewicz B., *Jak odkryć ukryty wymiar kultury organizacyjnej*, Harvard Business Review Polska, sierpień 2004, 45-55 [dostęp: 25.03.2013], <http://www.hbrp.pl/biblioteka/art.php?id=242&t=jak-odkryc-ukryty-wymiar-kultury-organizacyjnej-organizacyjnej>
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Szkice i studia socjopedagogiczne*, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2007.
- Magrian K., *Nauczycielskie koncepcje edukacji o niepełnosprawności w szkole ogólnodostępnej z oddziałami integracyjnymi* – niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dr hab. Sławomiry Sadowskiej, Instytut Pedagogiki UG, Gdańsk 2012.
- Nowicka M., *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – Przestrzenie – Koncepcjonalizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Ossowski R., *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1999.
- Sadowska S., *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2005.
- Sadowska S., *W stronę innego spojrzenia na szkołę jako miejsce edukacji i rozwoju ucznia z niepełnosprawnością intelektualną. Potencjalne możliwości środowiskowe związane z typem szkoły*, [w:] *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki*, red. S. Sadowska, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2006.
- Speck O., *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Stańczak P., *Praca*, [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, red. M. Cackowska, L. Kopciwicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2012.
- Szczecińska D., *Kultura organizacyjna efektywnej szkoły*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra 2010.
- Szkudlarek T., *Tożsamość*, [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, red. M. Cackowska, L. Kopciwicz, M. Patalon, P. Stańczak, K. Starego, T. Szkudlarek, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2012.
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Witkowski L., *Przekleństwo codzienności, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej*, Numer Specjalny 2003.