

ZAKOŃCZENIE

W przedstawionej analizie, którą rozpoczęłam od skali makro, a skończyłam na nauczycielu, ujawniła się potrzeba zmiany rzeczywistości społecznej oraz rzeczywistości edukacyjnej. Zebrane materiały podporządkowane były kwestii potrzeby zmiany rzeczywistości edukacyjnej dla potrzeb zmian rzeczywistości społecznej. Pomimo zasygnalizowanej w tytule pracy „zmiany” w istocie chodzi o „postęp”. Zmiana społeczna to „różnica między stanem systemu społecznego (grupy, organizacji) w jednym momencie czasu i stanem tego samego systemu w innym momencie czasu” [por. Sztompka 2003, s. 437]. Postęp społeczny to proces rozwojowy, którego kierunek jest wartościowany, oceniany pozytywnie. Postęp przybliżył nas nieustannie do takiego stanu społeczeństwa, który realizuje jakieś ważne społeczne wartości, jest uważany za dobry, sprawiedliwy, godny itp. Myśląc o zmianach edukacyjnych również należy uświadamiać sobie różnice między terminami „zmiana” i „postęp”. Opieranie się pewnym zmianom może być bardziej postępowe niż adaptowanie ich.

Gdy patrzymy na szkoły w kontekście tego, co zostało powiedziane w pracy, oczywiste jest, że szkoły muszą być miejscem oporu i dostarczać nowych modeli stosunków społecznych między osobami pełnosprawnymi i osobami niepełnosprawnymi. Bliska mi w tym spojrzeniu jest teoria oporu H. Giroux i P. McLarena, którzy dostrzegali rolę oporu przeciwko wykorzystywaniu szkoły jako instrumentu reprodukcji społecznej i kulturowej [por. Giroux 1991]. Jak zauważa Z. Melosik [1994, s. 80], opór w rozumieniu H. Giroux i P. McLarena przejawia się w dążeniu do osłabienia strukturalnego, „kanalizowania” uczniów w różnego rodzaju instytucje edukacyjne, stosownie do płci i pochodzenia społecznego, jak i oznacza odrzucenie dominującej ideologii podtrzymującej dominację jednych grup nad innymi. Sam H. Giroux [1991, s. 34–35] zauważa, że dokonując analizy jakiegokolwiek aktu oporu, należy ustalić stopień, „w jakim wskazuje on na formę protestu, który uwidacznia, czy to otwarcie, czy w sposób ukryty potrzebę walki przeciw społecznym łańcuchom dominacji i posłuszeństwa. Inaczej mówiąc, opór musi mieć funkcję odkrywczą, która niesie w sobie krytykę panowania i dostarcza okazji dla autorefleksji i do walki w interesie samowyzwolenia i wyzwolenia społecznego. Gdy zachowanie opozycyjne przesłania społeczne

sprzeczności, jednocześnie raczej akceptując niż kwestionując logikę dominacji, kwalifikuje się nie do kategorii oporu, lecz do kategorii przeciwnych, tj. akomodacji i konformizmu”. Zwolennicy teorii oporu otwarcie wyrażają nadzieję na radykalne przekształcenie rzeczywistości, są też przekonani, że pedagogika wymaga zaangażowania na rzecz społecznego przekształcenia w solidarności z grupami podporządkowanymi i marginalizowanymi. Myślę, że taką zmarginalizowaną grupą są również osoby niepełnosprawne. H. Giroux [za: Melosik 1994, s. 64] formułuje przekonanie w sposób następujący: „Szkoły nie zmieniają społeczeństwa, lecz możemy tworzyć w nich kieszenie oporu, które dostarczają modeli pedagogicznych dla nowych form uczenia się i stosunków społecznych – form, które mogą być używane w innych sferach, włączonych bardziej bezpośrednio w walkę o nową moralność i nowy sposób postrzegania sprawiedliwości społecznej”. Główną rolę w realizacji politycznego programu teoretyków oporu odgrywać mają nauczyciele, traktowani jako potencjalni transformatywni intelektualiści, zaangażowani na rzecz emancypacyjnej praktyki oraz upełnomocnienia uczniów. Według teoretyków oporu nauczyciele powinni promować opór. Jak ujmuje to Giroux: „jako transformatywni intelektualiści, jako mający wizję społeczną, pełni zaangażowania pedagodzy, musimy walczyć kolektywnie o uczynienie szkół publicznych demokratycznymi sferami publicznymi, gdzie wszystkie dzieci, niezależnie od rasy, klasy, płci i wieku mogą uczyć się, co oznacza być w stanie uczestniczyć w pełni trwającej walce, dążąc do uczynienia z demokracji medium na rzecz rozszerzania potencjału i możliwości, dotyczących tego, co oznacza być człowiekiem i żyć w sprawiedliwym społeczeństwie” [za: Melosik 1994, s. 65]

Zgodnie z optyką zaprezentowaną w pracy, pedagog ma jeszcze szczególne powinności – ukazywanie prawdy o niepełnosprawności i człowieku niepełnosprawnym. Nie dotyczy to tylko pedagoga specjalnego, co najczęściej jest podnoszone [por. Tomasik 1997; Garlej-Drzewiecka 1999], ale każdego pedagoga. Ukazywanie tej prawdy bliskie jest naszemu wysiłkowi, który zawsze podejmujemy chcąc nawiązać relacje – to wysiłek, który prowadzić nas musi do ustalenia wspólnych płaszczyzn. A. Wojciechowski [2002, s. 14] tak określa ten wysiłek dla nawiązania relacji: „Nie masz nóg, ale rozmawiasz. Nie widzisz, ale poruszasz się, nie słyszysz, ale patrzysz. Zawsze w tym wysiłku analogicznym mamy ukryte uściślenie – „TAK, JAK JA” (podkr. S. S.). W wysiłku przekazywania prawdy o osobach niepełnosprawnych ważne jest akcentowanie różnorodności i poszukiwanie tego, co łączy pełnosprawnych z osobami niepełnosprawnymi. TAK JAK JA (TAK JAK MY) jest tu tak samo obecne.

W edukacji trzeba opowiadać się po stronie określonej koncepcji dobra i zła. Przesłanki aksjologiczne wpływają na wybór aparatury terminologicznej, która nie stygmatyzuje, wypracowanie języka, który oddaje różnorod-

ność ludzi, bez podkreślania ich inności. Inność nie może budzić potępienia. Lech Witkowski ujął to następująco: „by edukować etycznie, nie wolno redukować świata postaw moralnych, wyrzucając inność poza obręb prawomocnego istnienia” [za: Poznaniak 1994, s. 308]. Nie tylko fachowość i celowość pedagogiczna, lecz stosunek do prawdy i podstawowych wartości etycznych konkretyzują wymogi etyki pedagogicznej.

By pedagodzy mogli odpowiedzieć realnym wyzwaniom współczesnej humanistyki, pedagogika, jako dyscyplina naukowa, musi odpowiadać na te zapotrzebowania. Chodzi nie tylko o rozpoznanie wszelkich sił konstruujących realność wychowania, ale zaangażowanie w zmienianie społeczeństwa, a wreszcie – wypracowywanie projektów działań pedagogicznych.

Czy nauka odpowiada na te zapotrzebowania? Czy kwestie edukacji nie są zdominowane przez poziom moralizowania i poziom „zdrowego rozsądku”? Czy nie jest tak, że instytucje i eksperci chcą zgłaszać i podtrzymywać swe tradycyjne roszczenia teoretyczne i społeczne, zachowując wciąż nadmierne przywiązanie do doświadczenia potocznego, a nauka nie daje wystarczających przesłanek dla zmiany? Czy obserwacja wyspowych dokonań osób i instytucji w praktyce wyprzedzających to, co masowo dominuje, nie potwierdza niemożności wprowadzania nowych rozwiązań, których źródeł sami pedagodzy upatrują w niskiej randze swej dyscypliny w ogólnej hierarchii dyscyplin naukowych? Te i inne pytania dotyczące kondycji pedagogiki, jej tożsamości są zaproszeniem do poważnego traktowania badań pedagogicznych.