



Zakorzenie jako istotny warunek integracji szkolnej

ABSTRACT: Karolina Tersa, *Zakorzenie jako istotny warunek integracji szkolnej* [Embeddedness as a substantial condition in integrative education]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 16, Poznań 2017. Pp. 63-78. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

Embeddedness in local society is one of many factors, that can improve or even allow building inclusive environments at schools. Presented article is a theoretical search for roots of embeddedness as a scientific term. It also reviews factors of its growth and distrophy. In conclusion, it shows impact of embeddedness in local society on level of social inclusion.

KEY WORDS: embeddedness, inclusive education, integrative education

Niniejszy artykuł powstał jako odpowiedź na własne teoretyczne poszukiwania czynników, które w istotny sposób wpływają na jakość wspólnej edukacji osób sprawnych i niepełnosprawnych. Pojawiająca się z różnych stron miazdząca krytyka realizacji integracyjnego i włączającego pomysłu edukacyjnego rodzi pytania o przyczyny tego stanu. A doszukiwać się ich można na wielu płaszczyznach. Z pewnością są one wielokontekstowe i złożone. Do najczęściej pojawiających się w dyskursie naukowym i praktycznym należą:

- uchybienia w kształceniu nauczycieli. Głosy dotyczące tego problemu pojawiają się masowo. Są dla mnie przekonujące i bliskie mojemu namysłowi nad szkołą w ogóle;
- niedostatki w budowaniu pozytywnego wizerunku osób niepełnosprawnych innymi kanałami. Mowa tu o tak zwanej zbyt małej *gotowości społeczeństwa na integrację szkolną*;
- utrzymywanie szkoły w starym, nieadekwatnym do potrzeb heterogenicznej grupy, porządku dydaktycznym, co w konsekwencji wręcz blokuje realizację działań dydaktycznych wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami, a także buduje negatywny stereotyp integracji szkolnej, jako dydaktycznie niemożliwej czy przynajmniej wyjątkowo trudnej;
- niesatysfakcjonujące środki finansowe przeznaczone na podwyższanie efektywności integracji (również w wymienionych poprzednio obszarach).

Obszary te wydają mi się intensywnie eksplorowane zarówno przez literaturę przedmiotu oraz praktycznej debacie toczącej się w całym środowisku związanym ze szkolnym włączaniem. W debacie tej pojawiają się również głosy odległe od mojego myślenia o wspólnym nauczaniu, takie jak odrzucenie nie tyle nieefektywnej realizacji tego pomysłu edukacyjnego, co samych jego teoretycznych założeń czy szukanie przyczyn niepowodzeń w funkcjonowaniu uczniów o specjalnych potrzebach, zakorzenione w teorii dwóch grup i prowadzące do promocji segregacji jako jedynie słusznej koncepcyjnie.

Szkoła a społeczność lokalna

Obszarem, który jednak jest nieczęsto poruszany w dyskursie pedagogicznym, jest niewielki stopień zakorzenienia polskiej szkoły w lokalnej społeczności. Istotność tego procesu dla sposobu, w jaki szkoła jako instytucja jest budowana i jak przez to oddziałuje na funkcjonujące w niej podmioty, nie jest jednocześnie nigdzie kwe-

stionowana. Często deklaruje się jej wagę, na tym jednak poprzestając w rozważaniach. Dzieje się tak z pewnością dlatego, iż powiązania pomiędzy lokalnym osadzeniem instytucji szkoły a jakością zachodzących w niej procesów autoidentyfikacyjnych, społeczno-ściotwórczych itp. nie są jednoznaczne, proste ani łatwe do uchwycenia w krótkim czasie. Pozytywy związane z silnym lokalnym zakorzeniem szkoły wyczuwa się intuicyjnie, jednocześnie bez podejmowania prób ich objaśniania.

Najsilniej wagę lokalnego osadzenia szkoły integracyjnej we współczesnym dyskursie pedagogiki specjalnej podkreśla Zenon Gajdzica. Pisze on o tym, że szkoła w sposób naturalny jest istotnym elementem społeczności. Wokół niej koncentruje się wiele lokalnie podejmowanych działań z dziedziny sportu, kultury, nauki czy rozrywki. Przenosi się dzięki temu środowisko wychowawcze tworzone przez placówkę w szerszy kontekst związany z edukacją nieformalną.

Mimo wielu przeobrażeń społecznych szkoła jako instytucja wychowania profesjonalnego może spełniać swoje funkcje znacznie lepiej we współpracy ze środowiskiem lokalnym. [...] Trudno także zaprzeczyć, że swoiste cechy społeczności lokalnej, związane z jej składem zawodowym, regionalnymi czy lokalnymi cechami kultury, a także specyficznymi procesami dziejowymi, warunkują w sposób istotny środowisko wewnętrzne szkoły¹.

Autor zauważa również druzgocące dla placówki i jej pracowników skutki braku zanurzenia w lokalności. Należą do nich zarówno takie procesy jak pojawienie się nieufności do tej instytucji, niezgłaszane społeczne zapotrzebowanie na jej usługi, jak i uznanie jej niskiego statusu. Nauczyciele takich placówek odczuwają dyskomfort związany z niską oceną społeczną zajmowanego stanowiska. „Praca w szkole o stosunkowo wysokim statusie oceny spo-

¹ Z. Gajdzica, *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 103.

leczej zwykle bywa nobilitująca, a w placówce postrzeganej niekorzystnie – frustrująca”².

Poczucie potrzeby zakorzenienia w społeczności lokalnej jest zresztą uznawane za immanentne dla nauczycieli w ogóle, choćby w klasycznych już rozważaniach Wandy Dróżki. Według autorki zostało ono tak silnie wpisane w ich historycznie rozumianą rolę zawodową, że obecnie odbierane jest jako naturalna jej składowa. Z kolei uniemożliwienie działań opartych na interakcji z najbliższym środowiskiem szkoły i jej podopiecznych – rodzi uogólnioną frustrację, w stanie permanentnym przekształcającą się oczywiście w zawodowe wypalenie³.

O istocie lokalności dla placówki miałam okazję również przekonać się sama, badając tożsamość pracujących w niej nauczycieli. O swojej pracy i własnym w niej miejscu inaczej opowiadali pracownicy szkół „bezrejonowych”, niezwiązanych z żadnym lokalnym środowiskiem, niż ci, dla których miejsce funkcjonowania szkoły było istotne. Przejawiało się to m.in. odmiennym spojrzeniem na uczniów niepełnosprawnych, zawężającym kontekst ich funkcjonowania do szkoły czy ewentualnie najbliższej rodziny.

Dzieci wydają się zawieszone wyłącznie w szkolnej i rodzinnej przestrzeni. Co znamienne – nie wykluczone, że sytuacja taka ma swoje odbicie w ich rzeczywistej sytuacji. Konieczność codziennych dojazdów (za pomocą specjalistycznego transportu, z przymusem czekania na niego w świetlicach) wyrywa dziecko z jego naturalnego, lokalnego środowiska. Nie zmienia to jednak faktu, że nauczyciele w tych „bezrejonowych” placówkach nie poświęcają tej kwestii żadnych rozważań⁴.

Tymczasem w placówkach silnie związanych z najbliższym środowiskiem życia uczniów dzieje się zgoła odmiennie.

² Ibidem, s. 104.

³ W. Dróżka, *Pokolenia nauczycieli*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1993.

⁴ K. TERSA, *Grupowe konteksty nauczycielskiej tożsamości*, Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, Gdańsk 2015, s. 325.

W przypadku postulowanych przeze mnie silnych związków między instytucją szkoły a najbliższym lokalnym środowiskiem zaobserwować można również inny rodzaj zaangażowania nauczycieli w swoją pracę. Zaangażowania, które postrzegam jako istotnie bardziej pozytywne dla budowania środowiska różnorodnej wspólnoty, jakim ma być szkoła włączająca czy integracyjna.

[...] pojawienie się w myśleniu badanych środowiska lokalnego, jako ważnej składowej własnej pracy sprawia, że postrzega się własną pracę i siebie w dużo szerszym kontekście. Samo pojęcie „nauczyciel” nabiera również dla jego przedstawicieli nowych, ważnych znaczeń. Co istotne [...] – znaczenia te przerastają w tożsamościach grupowych osób, o których mowa, typowe cechy, wpisane w rolę nauczyciela. A więc staje się on bardziej działaczem, niż edukatorem. Bardziej siłaczką, niż wykładowcą. Jak mówią „nauczycielki zawiedzione”, pozbawione możliwości pracy ze środowiskiem lokalnym: „moim zadaniem jest nauczyć”. W tym samym czasie „siłaczki” wyznają: „chcemy zmieniać ten świat”⁵.

O wadze takiego podejścia do lokalności mówią tezy poststrukturalne. Odnaleźć w nich można twierdzenia, iż dyskurs zakorzeniony lokalnie otwiera używające go podmioty na emancypację, budowanie własnych, niestandardowych systemów znaczeń, kształtowanie własnej tożsamości. Takie rozumienie się w najbliższym środowisku pozwala na odkrywczność, odporność na idee narzucane z zewnątrz i budowanie środowiska oddolnie⁶. Można zatem wnioskować, iż umożliwiała również integrację scalającą, potrzebującą przecież oddolnego tworzenia własnej tożsamości dla nowego środowiska bazującego na funkcjonującej w nim różnorodności.

Poniższe rozważania mają charakter właśnie odnoszący się do integracji jako scalania. Nie będę zatem w nich osobno odnosić się do kwestii obecności osób niepełnosprawnych w szkole. Szkoła, o której będę pisała, myślana jest w duchu *Deklaracji z Salamanki*

⁵ Ibidem, s. 327.

⁶ J. Rzeźnicka-Krupa, *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 88.

i szkoły dla wszystkich: heterogenicznej, bazującej na diagnozie potrzeb i odpowiadaniu na nie, wtórnie jedynie przyglądająca się ich przyczynom.

Zakorzenie jako pojęcie w naukach społecznych

W rozważaniach nad wagą lokalności włączającej szkoły bardzo często pojawia się tytułowe pojęcie *zakorzenie*. Sprowokowało to u mnie poszukiwania dotyczące źródeł tego pojęcia i jego naukowych znaczeń. Poszukiwania w naukach społecznych poprzedziła jednak refleksja językowa. Śledząc, jakie pojęcia łączone są w literaturze z *zakorzeniem* odnajdywałam takie słowa i zwroty, jak: *tożsamość, lokalność, wspólnota, siła słabych więzi, kapitał społeczny, uspołecznienie czy obywatelskość*. Są to zatem sformułowania dotyczące właśnie wspólnotowości i jej budowania, kojarzone pozytywnie. Tymczasem pojęcia przeciwstawne, na co zwraca uwagę Aleksandra Lompart, mają charakter językowo dramatyczny i prawie jednoznacznie negatywny⁷. Słowa jak *wykorzenie, wykluczenie, marginalizacja, gettoizacja, osamotnienie, izolacja* – ukazują brak kontaktu ze sferami istotnie ważnymi dla człowieczeństwa. Mówią o wyrwaniu *stosunków społecznych z lokalnych kontekstów interakcji*⁸.

Poszukiwania w obrębie nauk społecznych naprowadziły mnie na trzy podstawowe znaczenia, nadawane tu pojęciu *zakorzenia*:

1. Rozumiane jako pojęcie lub/i metafora w pedagogice.
2. Rozumiane jako indywidualny proces, budujący tożsamość jednostki.
3. Rozumiane jako cecha instytucji (w przypadku moich rozważań: instytucji szkoły).

Jeśli chodzi o pierwsze przytoczone przeze mnie znaczenie, odnosi się ono do pytania, na ile w pedagogice *zakorzenie* jest języ-

⁷ A. Lompart, *Zakorzenie, wykorzenie. Metafora w refleksji socjologicznej*, [w:] *Jednostka zakorzeniona? Wykorzeniona?*, red. A. Lompart, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 13.

⁸ A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008, s. 15.

kową metaforą, a na ile funkcjonującym pojęciem. Jak zauważa przytaczana już Aleksandra Lompart, większość pojęć naukowych (szczególnie w obszarze nauk społecznych) wyrasta z często używanych językowych metafor. Kolejne procesy badawcze i poszukiwania teoretyczne wokół tych metafor konstytuują je ostatecznie jako względnie ściśle zdefiniowane pojęcia⁹. Bardzo często następuje również proces odwrotny: naukowe pojęcia zaczynają funkcjonować jako szerzej użytkowane (również w dyskursie codziennym) językowe metafory.

Zakorzenie w tym przypadku pełni funkcję podwójną, jako że dane pojęcie może być w określonej dziedzinie nowe lub już zakorzone. Pojawia się zatem pytanie: na ile pojęcie *zakorzenia* jest zakorzone w naukach pedagogicznych? Odpowiedź nie jest oczywista. Jako potoczne słowo jest bowiem *zakorzenie* szeroko użytkowane. Przyjrząwszy się jednak bliżej między innymi psychologii społecznej czy ekonomii, gdzie ma ono swoje ściśle dziedzinowe znaczenie, możemy uznać, iż jako pojęcie *zakorzenie* jest w pedagogice raczej nowe. Można uznać nawet, że jest obecnie właśnie tylko językową metaforą. Jej znaczenia należy importować z innych dziedzin. Jak podpowiada Lompart:

metafora „zakorzenia” adresowana do jednostki lub grupy podpowiada najprostszą jej interpretację, odsyłając do kontekstu „społecznego podłoża”, które dostarcza elementów konstruujących jej cechy, gdzie „wykorzenie” będzie oznaczało proces ich utraty ze wszystkimi, często dramatycznymi konsekwencjami. Socjologiczne pojęcie habitusu, jaźni, tożsamości na różne sposoby starają się uchwycić tę zależność¹⁰.

Jeśli chodzi o przytoczone przeze mnie drugie znaczenie analizowanego pojęcia, czyli jednostkowe rozumienie *zakorzenia* – jest ono stosunkowo często przytaczane w literaturze. Pojawia się choćby w powyższej definicji Lompart. W podobny sposób o pojęciu

⁹ A. Lompart, op. cit., s. 8.

¹⁰ Ibidem, s. 13.

tym mówi Anthony Giddens, definiując jednakże tylko proces przeciwny – *wykorzenie*¹¹. Takie jego rozumienie odnajdziemy też m.in. u Ericha Fromma, definiującego je jako jedną z podstawowych ludzkich potrzeb¹².

Ten ostatni zresztą, podobnie jak Herbert Spencer, dostrzega istotne dla jednostki zarówno zakorzenie w instytucjach świata nam dostępnego, jak i domniemanego świata duchowego, mającego swoje emanacje w wierzeniach religijnych¹³.

Ten obszar rozumienia zakorzenia zakończę na powyższych rozważaniach. Wydaje się on najbogaciej prezentowany w literaturze nauk społecznych. Jest też prawdopodobnie najlepiej intuicyjnie rozumiany przez osoby zorientowane w tej dziedzinie. Za istotniejszy w prezentowanym tekście uznałam obszar ostatni: dotyczący społecznego zakorzenia instytucji szkoły. Jest to temat zaledwie dotykany w literaturze przedmiotu i, moim zdaniem, wymagający empirycznej eksploracji. Jest dla mnie również niezwykle ciekawy. Postaram się zatem w dalszej części tekstu rozwikłać teoretycznie kwestie dotyczące tego, czym jest zakorzenie szkoły w społeczności lokalnej oraz jakie są jego implikacje.

Potencjał zakorzenia instytucji w lokalności

O zakorzeniu instytucji najbardziej naukowo i z największą teoretyczną tradycją mówi ekonomia. To właśnie tam najlepiej poszukiwać teoretycznych i empirycznych inspiracji dotyczących kwestii społecznego umiejscowienia instytucji szkoły.

Twórca tego pojęcia w łonie nauk ekonomicznych, Mark Granovetter, uznaje, iż *zakorzenie* społeczne instytucji oznacza niemożność ich istnienia poza ramami społecznymi. W opozycji do

¹¹ Por. A. Giddens, op. cit.

¹² E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1996.

¹³ K. Kaczmarek, *Herbert Spencer a problemy socjologii religii*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

tworzonej wcześniej teorii ekonomicznej, opartej na pozytywistycznych sądach mówiących o odrębności tych dwóch światów, w oparciu o klasyczne antropologiczne obserwacje Bronisława Malinowskiego czy Richarda Thurnwalda, opisuje przytoczony autor niezwykle silne sieci zależności pomiędzy ekonomią w danym miejscu a układami społecznymi tam panującymi¹⁴. W jego opisach znaleźć można dwa rozumienia *zakorzenie społeczne* gospodarczych instytucji:

- jako koncepcję teoretyczną opisującą zmieniające się miejsce gospodarki w społeczeństwie oraz
- jako regułę metodologiczną, podobną do holizmu (głoszącą, iż nie można gospodarki od struktur społecznych opisać osobno)¹⁵.

Wtórnie można obserwować w obrębie nauk społecznych użycie zasad społecznego zakorzenia gospodarki do objaśniania funkcjonowania instytucji społecznych. Dzieje się tak m.in. w przypadku neoinstytucjonalizmu. Jego reprezentant, H. White, opisuje z sukcesami rodzinę językiem zaczerpniętym z prac Granovettera. Dodaje również, że podobne zabiegi można poczynić, mówiąc o innych instytucjach społecznych¹⁶.

Bazując na tych twierdzeniach, można uznać, iż społeczne zakorzenie instytucji szkoły jest nie tyle korzystnym dla jej funkcjonowania postulatem, co faktem. Każda szkoła jest zakorzeniona lokalnie. Można jedynie z tego faktu uczynić pożytek lub zmarnować jego potencjał.

Nie wolno oczywiście w analizach teoretycznych pominąć faktu związanego ze specyficznym funkcjonowaniem współczesnego świata, prowadzącym do osłabienia lokalności. Procesy te zaobserwować można szczególnie wyraźnie w miejscach, gdzie obywatel-

¹⁴ M. Granovetter, *The Old and the New Economic Sociology: a History and an Agenda*, [w:] *Beyond the Marketplace: Rethinking Economy and Society*, red. R.O. Friedland, A.F. Robertson, Walter de Gruyter Inc., New York 1990.

¹⁵ Ibidem, s. 120.

¹⁶ H. White, *Dynamika sieci powiązań społecznych. Procesy kulturowe i rodzina, Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*, red. P. Kryczka, Wydawnictwo KUL, Lublin 1997.

skość tradycyjnie była wysoko rozwinięta. Anthony Giddens opisuje nowoczesną instytucję jako taką, gdzie

podstawowym rysem jest „wykorzenie relacji społecznych” z lokalnych kontekstów interakcji, specyficznych właściwości miejsca, co odrywa je od gotowych wzorów i ustalonych praktyk, których konsekwencją jest dewaluacja umiejętności jednostek potrzebnych w życiu codziennym. Jako podstawowe mechanizmy wkorzeniające wskazuje środki symboliczne, przede wszystkim pieniądze i systemy eksperckie, na których opiera się organizacja materialnego i społecznego środowiska, w którym żyjemy¹⁷.

Bez wątpienia można zauważyć współcześnie ogólnoswiatową tendencję do osłabiania się więzi lokalnych. Do przyczyn tego stanu Adam Sosnowski zalicza:

- słabą tradycję obywatelskości,
- przyspieszającą urbanizację (miasto jest przestrzenią lokalność utrudniającą, jest na to zbyt duże i pojedynczy człowiek ma w nie zbyt mało wkładu, aby odczuwał je jako przestrzeń własną),
- postmodernizm,
- korporacjonizm¹⁸.

Jednocześnie można współcześnie odnotować ruchy odwrotne, dążące do przywrócenia lokalności jako zasady życia społecznego. Wiążą się one głównie ze społecznymi buntami przeciw negatywnym skutkom globalizacji, mającymi swoje korzenie już w latach 80. XX w. Bezpośrednich przyczyn powstania tych ruchów można doszukiwać się w:

- reakcji na centralne sterowanie wzrostem gospodarczym,
- rosnącym braku sterowności wielkich struktur,
- zagrożeniu środowiska naturalnego,

¹⁷ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 14.

¹⁸ A. Sosnowski, *Wyznaczniki przemian życia społecznego*, Wydawnictwo Uczelniane WSiE TWP, Olsztyn 2016, s. 178.

- ograniczeniu związanym z naśladownictwem zewnętrznych wzorów,
- krytycyzmie wobec państwa opiekuńczego,
- odbierającej poczucie kontroli nad codziennością centralizacji gospodarczej, politycznej, obywatelskiej¹⁹.

Ponadto pomimo iż nowy instytucjonalizm sprawia, że wiele funkcji sprawowanych wcześniej m.in. przez rodzinę czy szkołę przejmują instytucje takie jak korporacje, można odnotować w ich strukturach ponowne odnawianie się tradycyjnych wzorców. Wydaje się, że zaangażowanie się w lokalność wpisana jest w ludzkie społeczeństwo tak, jak konieczność posilania się w ludzki kod DNA. Można czynić to na nowe sposoby, ale sama konieczność nie zaniknie. Jak pisze James Coleman:

naturalna organizacja społeczna, z towarzyszącymi jej relacjami nieformalnymi, normami społecznymi i systemami statusu, nie ginie wraz z zastąpieniem pierwotnych instytucji rodzinnych i kościelnych organizacjami skonstruowanymi. Naturalna organizacja społeczna odradza się na nowo w organizacji skonstruowanej i jak wykazało wielu socjologów – w tym Peter Blau i Michel Crozier – [...] bywa bardzo potężna. Oczywiście problem optymalnego projektowania organizacji staje się tym ciekawszy, choćby był trudniejszy do rozwiązania²⁰.

Należy zauważyć, iż Polska znajduje się w szczególnie niekorzystnej sytuacji, jeśli chodzi o zaangażowanie obywateli w strukturę świata lokalnego. Kryzys lokalności na świecie zbiegł się z jednoczesnym jej umożliwieniem w naszym kraju, poprzedzonym latami centralnego dowodzenia wszystkimi obszarami życia jednostek. Wspomniane odrodzenie obywatelskości i lokalności na świecie było dla Polaków tak naprawdę czasem pierwszego zetknięcia się z jej zasadami. Mierzenie się z tworzeniem mniejszych struktur społecznych w globalnym świecie nie jest zadaniem łatwym.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ J. Coleman, *Racjonalna rekonstrukcja społeczeństwa*, „Studia Socjologiczne” 1993, nr 3, s. 23.

Bardzo często można się spotkać z krytyką zaangażowania naszych współobywateli w życie lokalnych społeczności. Mówi się o fasadowości albo enklawowości tych struktur. Jak pisze Jerzy Szacki:

Jeśli nawet mówiło się u nas i mówi o społeczeństwie obywatelskim, jest to bądź skierowany w przyszłość postulat, bądź metafora, za pomocą której opisujemy fakt, iż jeszcze za czasów komunizmu powstały u nas jakieś obszary niezależności. Formuła społeczeństwa obywatelskiego nie stanowiła i nie stanowi adekwatnego opisu naszej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Ze społeczeństwa obywatelskiego mamy, w najlepszym razie, ideologię, i to w dodatku ograniczoną do stosunkowo wąskiego kręgu ludzi, którzy wyobrażają sobie jako tako nasz przyszły ustrój²¹.

Taka sytuacja nie sprzyja odnajdywaniu się żadnej instytucji, w tym szkoły, w roli lidera czy choćby elementu lokalnego krajobrazu. Można raczej dopatrzeć się tu świetnie znanego z poprzedniego porządku społecznego rysu oddawania się w ręce władz centralnych. Tymczasem instytucje, które z założenia powinny być kontrolerami władzy, kuźniami innowacji, barometrami ważkich problemów społecznych – przez wykorzenienie stają się nieobecnymi aktorami lub nawet źródłami patologii.

Stowarzyszenie Klon/Jawor przeprowadziło w 2008 r. badania mające na celu ustalenie potencjału zaangażowania się Polaków w lokalną obywatelskość. Potencjał ten miał być wskaźnikiem dla możliwości dalszego rozwoju organizacji pozarządowych, których istotą jest ten typ zakorzenienia. Myślę, że może być też pomocny w moich rozważaniach. Badano trzy rodzaje nastawień sprzyjających zakorzenieniu w lokalności. Pierwszym z nich było *zaufanie społeczne*. Przeprowadzone badania ukazały znany dzięki innym tego typu analizom obraz bardzo niskiego poziomu tej cechy w polskim społeczeństwie. Dużo optymistyczniej rysuje się nastawienie nazwane *wiarą w skuteczność wspólnych działań*. Jego skala jest

²¹ J. Szacki, *Złudzenia i rzeczywistość polskiej demokracji*, „Res Publica” 1991, nr 3.

wysoka, nawet w porównaniu z innymi współczesnymi społeczeństwami. Nie rysuje się nisko również *gotowość do współpracy*, co jednak znaczące – jej poziom, jak wskazują badania podłużne Stowarzyszenia, od pewnego czasu spada²².

Wynikiem tych analiz może być konstatacja, iż do budowania silnych więzi lokalnych i do zakorzenia instytucji w małych społecznych światach potrzeba u nas głównie budowania społecznego zaufania. Jak ukazuje szereg socjologicznych analiz – ten czynnik nigdy w naszym społeczeństwie nie rysował się wysoko. Wieść do jego wzrostu może jedynie stonowana, konsekwentna i długotrwała polityka państwa w kwestii m.in. przejrzystości i dostępności instytucji oraz wspierania działań oddolnych. Polityka ta musiałaby oczywiście również zawierać się w misji polskiej szkoły.

Trzeba również zauważyć, iż w wielu państwach przechodzących kryzys lokalności, ale mających jej wcześniejszą tradycję, właśnie szkoła jawi się jako jej ostoja. Można zaryzykować stwierdzenie, że często jest ostatnią instytucją lokalnie zakorzoną. Dzięki swej powszechności i dostępowi do dużej części populacji pozwala na podtrzymanie kultury lokalnej, staje się centrum małego społecznego świata, w którym jest osadzona. Można by zatem zastanowić się, czy w takich warunkach, jakie panują w naszym kraju – a więc przy braku tradycji obywatelskości – właśnie od szkoły najskuteczniej nie rozpocząć jej budowania.

* * *

Powracając do tematu wagi zakorzenia w lokalności dla budowania szkoły otwartej na różnorodność, włączającej, *szkoły dla wszystkich*, chciałabym przypomnieć jedno z naczelných celów integracji szkolnej, jakimi są tworzenie wspólnoty czy społeczna integracja jednostek. Nie są one możliwe do uzyskania, jeśli myślimy o kontaktach ze społeczeństwem w skali makro. W skali tej instytucje nie mają własnej tożsamości, są niedostępne, a ludzie stają się

²² *Zakorzenie i uspołecznienie działań organizacji pozarządowych*, oprac. Stowarzyszenie Klon/Jawor, Biblioteka Pożytku Publicznego, Warszawa 2009.

sobie obcy. Jak pisze A. Sosnowski – to jedynie w lokalności człowiek ma szansę być WSPÓŁTWÓRCĄ otaczającego go świata²³. Jak mówi z kolei Z. Gajdzica – elementy integracji uspołeczniające pozostają pod silnym wpływem relacji panujących w środowisku, również tym lokalnym²⁴.

W obliczu przytoczonych analiz słuszną wydaje mi się teza, iż nie można sobie wyobrazić scalającej integracji w szkole wykorzenionej z lokalności. Taka instytucja staje się niejako laboratorium stosunków społecznych, ale bez szans przeniesienia ich na szerszy społeczny grunt. Nawet najlepsze relacje, kończące się wraz z opuszczeniem przez uczniów szkolnych murów, nie są wskaźnikiem ani funkcjonalnej i realnej integracji między jednostkami, ani tym bardziej zmiany społecznej wiodącej do spójnego społeczeństwa, która przecież ma być integracji szkolnej efektem.

Jednym ze sposobów na budowanie funkcjonalnej integracji w grupie, zmniejszanie stereotypów i uprzedzeń międzygrupowych, jest umożliwienie wytworzenia grupowej tożsamości wśród sprawnych i niepełnosprawnych uczniów uczęszczających do wspólnych klas i szkół²⁵. Tożsamość grupowa może być pełna również jedynie wtedy, kiedy osadzona jest w szerszych kontekstach społecznych, przekładanych dopiero na warunki panujące w małej grupie²⁶. Inaczej nie zostanie zinterioryzowana przez budujące ją podmioty, co w rzeczywistości prowadzi do tego, że nie staje się tożsamością, a tylko odgrywaną rolę²⁷.

Zatem kładzenie nacisku na lokalne zakorzenienie szkół, obok równie istotnych czynników jak kształcenie nauczycieli, otwieranie społeczeństwa na niepełnosprawność, zmiana paradygmatu dydak-

²³ A. Sosnowski, op. cit.

²⁴ Z. Gajdzica, op. cit., s. 206.

²⁵ S. Sadowska, *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2005, s. 132.

²⁶ P. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1989, s. 140.

²⁷ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 43.

tycznego czy odpowiednie finansowanie – jest w moim rozumieniu jednym z istotnych zadań współczesnej polityki oświatowej oraz praktyki pedagogicznej zorientowanej na podnoszenie efektywności szkolnej integracji. Dzięki niemu umożliwiona staje się zarówno realna więź między traktowanymi dotąd rozłącznie grupami osób sprawnych i niepełnosprawnych, jak również budowanie społeczeństwa opartego na zrozumieniu i szacunku dla różnorodności.

Bibliografia

- Berger P., Luckmann T., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1989.
- Coleman J., *Racjonalna rekonstrukcja społeczeństwa*, „Studia Socjologiczne” 1993, nr 3.
- Drózka W., *Pokolenia nauczycieli*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1993.
- Fromm E., *Zdrowe społeczeństwo*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1996.
- Gajdzica Z., *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Granovetter M., *The Old and the New Economic Sociology: a History and an Agenda*, [w:] *Beyond the Marketplace: Rethinking Economy and Society*, red. R.O. Friedland, A.F. Robertson, Walter de Gruyter Inc., New York 1990.
- Kaczmarek K., *Herbert Spencer a problemy socjologii religii*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Lompart A., *Zakorzenie, wykorzystanie. Metafora w refleksji socjologicznej*, [w:] *Jednostka zakorzeniona? Wykorzeniona?*, red. A. Lompart, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Rzeźnicka-Krupa J., *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Sadowska S., *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2005.
- Sosnowski A., *Wyznaczniki przemian życia społecznego*, Wydawnictwo Uczelniane WSliE TWP, Olsztyn 2016.

- Szacki J., *Złudzenia i rzeczywistość polskiej demokracji*, „Res Publica” 1991, nr 3.
- Tersa K., *Grupowe konteksty nauczycielskiej tożsamości*, Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, Gdańsk 2015.
- White H., *Dynamika sieci powiązań społecznych. Procesy kulturowe i rodzina, Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*, red. P. Kryczka, Wydawnictwo KUL, Lublin 1997.
- Zakorzenie i uspołecznienie działań organizacji pozarządowych*, oprac. Stowarzyszenie Klon/Jawor, Biblioteka Pożytku Publicznego, Warszawa 2009.