

Włączająca edukacja

PRZECIWDZIAŁANIE  
DYSKRYMINACJI

dostępność

wrażliwość  
na potrzeby

działania  
w szkołach

PRAWA  
CZŁOWIEKA

różnorodność

BADANIE  
POTRZEB

bardzo młoda kultura

WLKP.

**Jak rozumiemy wrażliwość  
w edukacji — wprowadzenie  
od zespołu redakcyjnego**

**9**

Ewelina Banaszek  
Sylwia Szykowna  
Jakub Walczyk

**Modele myślenia o niepełnosprawności  
w edukacji. Modele rozumienia  
niepełnosprawności**

**13**

Marcela Kościańczuk

Wstęp 26

Ucząc się muzykować, uczymy się siebie — rozważania na temat osobistego i społecznego rozwoju w edukacji muzycznej i muzykoterapii 28

Dominika Dopierała

Współtworzenie przestrzeni edukacyjnej z dziećmi i młodzieżą — wolność w szkole 38

Marta Florkiewicz-Borkowska

Edukacja antydyskryminacyjna w rzeczywistości szkolnej — refleksje o (nie)dostępności zmian w systemie edukacji 46

Magda Szewciów

Wstęp 57

Edukacja jako widoczność. 59

Trzy historie

Bartek Lis

Fastrygowanie 68

Joanna Wowrzeczka

Dekolonialność 79  
w edukacji o rasizmie

Margaret Amaka Ohia-Nowak

Wstęp 93

O dostępie osób  
z niepełnosprawnościami  
do edukacji wyższej w Polsce 95

Marta Kosińska rozmawia z Anną Rutz

O nieformalnych modelach  
edukacji włączającej 107

Marta Kosińska rozmawia z Moniką Dubiel

Ktoś zdecydował za mojego syna,  
jaką pasję ma rozwijać... 119

Karolina Sikorska rozmawia z Celiną Kamecką-Antczak

Nie możemy wysyłać naszych dzieci  
na setki godzin terapii logopedycznej  
i jednocześnie pozwalać na odbieranie  
głosu osobom z zespołem Downa 134

Karolina Sikorska rozmawia z Joanną Walewską-Choptiany



# Wrażliwość

W

edukacji

IDEE

POMYSŁY

DZIAŁANIA

ANALIZUJEMY

Wrażliwość w edukacji.  
Idee, pomysły, działania

Analizujemy



# Jak rozumiemy wrażliwość

---

## w edukacji — wprowadzenie

---

### od zespołu redakcyjnego

---

Główne hasła: dostępność, wsparcie, włączenie, edukacja kulturowa, edukacja szkolna, prawa człowieka, wzmocnienie, rozwój, uczenie się przez całe życie, edukacja antydyskryminacyjna, wyzwania i szanse, doświadczanie, współtworzenie, wrażliwość, niepełnosprawność.

Ewelina Banaszek  
Sylwia Szykowna  
Jakub Walczyk

W ramach niniejszej publikacji podejmujemy refleksję nad tematem wrażliwości w edukacji. To bowiem ona stanowi dla nas istotny punkt wyjścia w myśleniu o procesach uczenia się, które są dostępne, włączające oraz uważne na różne potrzeby. Celem, który nam przyświecał była zarówno potrzeba przybliżenia idei dostępności, inkluzywności w edukacji jak również próba pokazania realnych działań podejmowanych w tym zakresie służących zmianie otaczającej nas rzeczywistości, „odzyskiwaniu obecności”<sup>1</sup> niewidzialnych i wykluczonych z systemu. Całość prowadzonych rozważań wpisuje się w inicjowany właśnie nurt badań nad dostępnością (*accessibility studies*), jak również dobrze już rozpoznane studia nad niepełnosprawnością (*disability studies*). Pogłębiony namysł nad dostępnością edukacji, zarówno tą formalną, jak i pozaformalną, oraz dostępnością działań animacyjnych podejmowanych przez różne aktorki i różnych aktorów społecznych, organizacje, instytucje publiczne ze sfery kultury i oświaty stanowi centralne zagadnienie tej publikacji.

Książka ta jest niejako podsumowaniem trzyletniego programu *Bardzo Młoda Kultura: Wielkopolska!*, w ramach którego przyglądaliśmy się bliżej kwestiom dostępności w różnych jej wymiarach, zawsze zwracając uwagę na grupy, których one dotyczą. Wyniesiona z jego realizacji wrażliwość uczyła nas na potrzeby różnych osób, których dotyka olbrzymia ilość wykluczeń w sferze edukacji. Zakładamy, że „czułość” na problemy drugiego człowieka stanowi nadrzędną wartość, która czyni otaczającą nas rzeczywistość bardziej otwartą i przyjazną. By zdać sobie sprawę z wielości napotykanых barier musimy cały czas w niej „ćwiczyć” by móc dostrzegać więcej. Owe wykluczenia mają charakter wielowymiarowy. Dotykają różnych grup wiekowych, mają charakter technologiczny (co szczególnie uwidoczniło się w dobie pandemii), motoryczny, poznawczy oraz są zależne geograficznie (z innymi wykluczeniami mierzą się osoby w dużych miastach, z innymi w środowisku wiejskim).

Wykluczenia w edukacji oraz brak dostępności kojarzą się głównie z osobami z niepełnosprawnościami. Jest to oczywiście istotny wątek, jednak nie wyczerpuje on tematu całkowicie. Jako jednostki jesteśmy bardzo różni i tak samo różne są nasze potrzeby. A dokładnie w różnych sytuacjach rodzą się w nas różne zestawy potrzeb.

---

1. Zob. *Odzyskiwanie obecności. Niepełnosprawność w teatrze i performansie*, oprac. E. Godlewska-Byliniak, J. Lipko-Konieczna, Fundacja Teatr 21, Warszawa 2017.

Dostępność edukacji to również zauważenie wykluczeń wynikających z miejsca zamieszkania, ze statusu ekonomicznego, z perspektywy mniejszości kulturowych, ze względu na płeć, wynikających z braku akceptacji różnorodności.

Obecny stan edukacji w Polsce jest pełen systemowych problemów, dyskryminacji, stereotypów, braku tolerancji. Edukacja obywatelska, ekologia, szacunek dla różnorodności i odpowiedzialność za wspólnotę stanowią dziś jedne z najbardziej palących problemów dla znajdującego się w głębokim kryzysie moralnym społeczeństwa. Dzisiejszy system oświaty – chaotycznie reformowany – odwraca się od edukacji antydyskryminacyjnej utrudnia proces budowania empatycznych i krytycznych postaw, a to właśnie jego systemowe rozwiązania powinny wspierać obywateli w różnym wieku w aktywnym i uważnym uczestnictwie we wspólnocie.

Widzimy agresywne zachowania na ulicach, spowodowane brakiem rzetelnej edukacji. Widzimy media, które manipulują informacjami i porzucają misję rzetelnej pracy. I wreszcie widzimy populistyczne rządy budujące nienawistne postawy wobec wybranych grup obywateli i obywaterek. Nie podoba nam się taki obraz edukacji w Polsce, która jest przepełniona systemową dyskryminacją i brakiem uważności na różnorodność i dostępność.

Chcemy być częścią zmiany społecznej. Wierzimy, że nasza publikacja będzie kolejnym małym krokiem w kierunku takiej zmiany. W duchu idei edukacji kulturowej.

Publikacja obejmuje cztery zeszyty: zeszyt 1 – *Analizujemy*, zeszyt 2 – *Doświadczamy*, zeszyt 3 – *Inspirujemy*, zeszyt 4 – *Rozmawiamy*.

W zeszycie pierwszym analizujemy społeczny model niepełnosprawności i funkcjonowanie osób z niepełnosprawnościami w polskich szkołach. Marcela Kościańczuk opisuje różne modele rozumienia niepełnosprawności, zwraca uwagę na działania polskiej szkoły w kontekście osób z niepełnosprawnościami i dostępność (czy raczej jej brak) edukacji zdalnej.

W zeszycie drugim opisujemy swoje doświadczenia, praktyki skierowane w kierunku dostępnej edukacji, wrażliwej na potrzeby osób uczących się. Dominika Dopierała podejmuje rozważania na temat osobistego i społecznego rozwoju w edukacji muzycznej i muzykoterapii. Magda Szewciów kieruje naszą uwagę na edukację antydyskryminacyjną w polskich szkołach. Marta Florkiewicz-Borkowska

opowiada o współtworzeniu i wolności w przestrzeni szkolnej zwróconej na uczniów i uczennice.

W zeszycie trzecim staramy się zainspirować do poszerzenia pojęcia dostępności. Joanna Wowrzeczka pokazuje istotność drobnych gestów, które nabierają szczególnego znaczenia w czasie społecznej izolacji. Bartek Lis uwidacznia to, co łatwo przeoczyć i opowiada o inicjatywach, które podejmują tematy związane z chorobą, zależnością, bezdomnością. Margaret Amaka Ohia-Nowak przybliża nam ideę edukacji dekolonialnej i stara się zachęcić do przemyśleń i działań związanych z problemem rasizmu.

W zeszycie czwartym oddajemy głos osobom, które na co dzień starają się zmieniać świat wokół siebie, dostosowując go do potrzeb wszystkich jego mieszkanki i mieszkańców. Ich autentyczne świadectwa pozwalają spojrzeć na problemy dnia codziennego osób z niepełnosprawnościami, naświetlić trudności związane z opieką, walką o równy dostęp do edukacji, która włącza a nie wyklucza, akcentuje różnorodność a nie hołduje stereotypowym wyobrażeniom. Osobiste doświadczenia naszych Rozmówczyń są najlepszym dopełnieniem niniejszej publikacji.

Mamy nadzieję, że lektura niniejszej publikacji uwrażliwi jej Czytelniczki i Czytelników na potrzeby drugiego człowieka i otworzy oczy na piękno różnorodności świata, który wspólnie tworzymy.

**Modele myślenia**  

---

**o niepełnosprawności**  

---

**w edukacji**  

---

Jak wskazuje Marcin Garbat, pojęcie niepełnosprawności, rozumianej jako zjawisko utrudnienia czy ograniczenia prywatnej oraz społecznej aktywności, wynikające z szeroko rozumianych kwestii medycznych, pojawia się dopiero w II połowie XX wieku<sup>1</sup>.

Jednocześnie powyższa (niezwykle szeroka i niedookreślona) definicja niepełnosprawności pokazuje zasadnicze problemy, na które napotykaamy, chcąc dookreślić ten termin. Być może nawet nie do końca zasadne jest samo istnienie tego terminu-worka, który ma zawrzeć w sobie określenie bardzo zróżnicowanych grup, o różnorodnych zasobach i bardzo zróżnicowanych problemach (nie tylko zdrowotnych, ale i społecznych).

XX-wieczne próby klasyfikacji szerokiego pojęcia niepełnosprawności były związane z wyodrębnieniem kilku modeli, które pozwalają spojrzeć na niepełnosprawność przez pryzmat perspektywy medycznej, społecznej bądź skupionej na dynamicznym oddziaływaniu na siebie różnorodnych czynników, które wpływają na zjawisko niepełnosprawności. W ujęciu medycznym, niepełnosprawność jest ściśle powiązana ze zjawiskiem choroby, czy też uszczerbku zdrowotnego, który dzięki obecnym lub przyszłym możliwościom działań farmakologicznych, rehabilitacyjnych i ogólnemu rozwojowi nauk medycznych, można (realnie bądź hipotetycznie) odwrócić, doprowadzając osobę żyjącą z niepełnosprawnością do stanu „pełnosprawności”. Andrzej Twardowski, relacjonujący to podejście wskazuje, że medyczny model rozumienia niepełnosprawności był reprezentowany także przez przedstawicieli nauk społecznych (choćby Talcotta Parsonsa, który uznawał, że niepełnosprawność oznacza niezdolność spełniania funkcji społecznych. Jest to, w świetle tej koncepcji bolączką całej społeczności, która jednak może i powinna pogodzić się z tym, że ponosi koszty oddziaływań, które przywrócą jednostce pełną sprawność i produktywność<sup>2</sup>).

Model medyczny, operuje pojęciem normy, która ma charakter konstruktu społeczno-biologicznego, który jest swoistym celem do osiągnięcia. Jak można się łatwo domyślić dla wielu osób żyjących

1. M. Garbat, *Historia niepełnosprawności. Geneza i rozwój rehabilitacji, pomocy technicznych oraz wsparcia dla osób z niepełnosprawnościami*, Novae Res, Gdynia 2015, r. 2.1.

2. A. Twardowski, *Społeczny model niepełnosprawności. Analiza krytyczna*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48, s. 99; T. Parsons, *System społeczny*, Nomos, Kraków 2009, s. 327-332.

z niepełnosprawnością ta norma nie jest osiągalna. Można wskazać na dyskryminacyjny wymiar tych koncepcji, które zakładają, że stan zdrowia czy pełnosprawności może być przeciwstawiony chorobie/nie-pełnosprawności, która wyklucza osobę z normalnego życia społecznego. Uwaga kieruje się tu na niwelowanie niedoskonałości cielesnych osoby, tak by ją dopasować do społeczeństwa, z jego normami efektywności. Proponuje się tu bardzo zunifikowane, ograniczone rozumienie możliwości funkcjonowania społecznego. Jak wskazuje Twardowski<sup>3</sup> odpowiedzialność za niepełnosprawność ponosi jednostka, która powinna podejmować się działań rehabilitacyjnych, by spełniać normy niezmiennego społeczeństwa-monolitu. Nieadekwatność tego modelu do nieustannie zmieniających się form życia społecznego jest stosunkowo łatwo widoczna. Trzeba jednak przyznać, że model medyczny skupia się także na doskonaleniu form wsparcia funkcjonowania osób przejawiających trudności zdrowotne i ten element wskazanego modelu jest jego atutem.

Lata 70. XX wieku przyniosły falę protestów zjednoczonych środowisk osób żyjących z niepełnosprawnościami, które zaczęły domagać się swoich praw (w 1975 roku powstała pierwsza Deklaracja Praw Osób Niepełnosprawnych<sup>4</sup>). Osoby te wskazywały także na liczne przykłady złego traktowania i dyskryminacji systemowej. Ten ruch stał się początkiem innego rodzaju spojrzenia na niepełnosprawność, która w myśl jednego z manifestów Związku Osób Fizycznie Niepełnosprawnych Przeciw Segregacji (UPIAS) stanowiła wyraz „niepotrzebnego wyizolowania i wykluczenia, będącego społecznym upośledzeniem nadbudowanym nad fizyczną niesprawnością”<sup>5</sup>. Tak zaczął wyłaniać się społeczny model myślenia o niepełnosprawności. Model ten wskazuje, że to społeczeństwo wyklucza osoby, które przyjmują innego rodzaju modusy ruchowe czy sensoryczne. Punkt ciężkości zatem przenosi się na perspektywę życia społecznego, która nie jest dostosowana do potrzeb jej różnorodnych użytkowników. Ruchy na rzecz osób żyjących z niepełnosprawnością postulowały stworzenie możliwości dla zupełnie niezależnego, samodzielnego życia dla wszystkich osób, które wcześniej zostały naznaczone etykietą osób

---

3. *Ibidem*, s. 100.

4. M. Jankowska, *Prawa osób niepełnosprawnych w międzynarodowych aktach prawnych*, [https://www.pfron.org.pl/fileadmin/files/0/78\\_03\\_Maria\\_Jankowska.pdf](https://www.pfron.org.pl/fileadmin/files/0/78_03_Maria_Jankowska.pdf) (dostęp: 16.09.2021), s. 35.

5. *Union of the Physically Impaired Against Segregation*, 1975, s. 4, <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/UPIAS-UPIAS.pdf> (dostęp: 16.09.2021), por. także A. Twardowski, *op. cit.*, s. 103.

niepełnowartościowych, nie w pełni skutecznych, produktywnych itp. Mimo wielu zalet tego podejścia niesie ono za sobą pewne ryzyko. A mianowicie, perspektywa ta może zakładać, że jeśli społeczeństwo stworzy odpowiednie warunki, to osoby żyjące z niepełnosprawnością będą równie „produktywne” jak osoby nie zmagające się z dolegliwościami fizycznymi. Wydaje się, że nie jest to głęboka intencja nurtu społecznego, który postulowałby raczej inny rodzaj wartości, które mogą przyświecać życiu społecznemu niż tylko produktywność, ale faktycznie postulaty osób żyjących z niepełnosprawnościami zaczęły być nadinterpretowane w sposób krzywdzący dla samych zainteresowanych. Wywołało to powstanie nurtu interaktywnego myślenia o niepełnosprawności, którego owocem jest najnowsza definicja niepełnosprawności, przyjęta przez Światową Organizację Zdrowia w 2001 roku. Mówi ona, że niepełnosprawność to: „termin zbiorczy obejmujący uszkodzenia, ograniczenia aktywności oraz ograniczenia uczestnictwa. Niepełnosprawność to nie tylko problem zdrowotny. To złożone zjawisko odzwierciedlające interakcje między cechami organizmu osoby a cechami społeczeństwa, w którym ta osoba żyje”<sup>6</sup>. Ponad 20 lat temu WHO dostrzegła zarówno rolę utrudnień fizycznych jak i ograniczeń społecznych, z którymi zmagają się osoby żyjące z niepełnosprawnościami. Pojawia się tu pytanie o praktyczne konsekwencje dla realiów edukacyjnych, społecznych, związanych z uczestnictwem w kulturze, które wynikają z przyjęcia tej definicji.

### Edukacja w Polsce, a interaktywna definicja niepełnosprawności

Na podstawie badania EHIS z 2014 roku wynika, że w Polsce żyje około 7 milionów osób z niepełnosprawnościami. W tej grupie około 5% stanowią dzieci i młodzież do 16 roku życia<sup>7</sup>, będąca w okresie intensywnego rozwoju, który zaważy na ich dalszym funkcjonowaniu społecznym i zawodowym. Osoby rozpoznawalne przez system edukacji, jako osoby żyjące z niepełnosprawnościami to dzieci i młodzież, które posiadają orzeczenie o niepełnosprawności/orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego/orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjnych/potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju.

6. *Disabilities – Word Health Organization*, <http://www.who.int/topics/disabilities/en/> (dostęp: 16.09.2021).

7. <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/index.php?c=page&id=78&print=1> (dostęp: 16.09.2021).



Wskazane orzeczenia wydaje się na podstawie diagnoz medycznych oraz psychologicznych. Praktyka pokazuje, że uczeń, który przejawia widoczne trudności, ale nie posiada wskazanych orzeczeń do momentu ich uzyskania nie ma możliwości uzyskania dodatkowego wsparcia. Można zatem wskazać, że proces uzyskiwania wsparcia i zmiany społecznej, w edukacji, dokonuje się na drodze obfitej w wielość procedur, które niejednokrotnie wydłużają się, z niekorzyścią dla rozwoju ucznia czy uczennicy<sup>8</sup>. Jak wskazuje raport NIK, z roku na rok zmniejsza się ilość uczniów korzystających ze szkolnictwa specjalnego. Oznacza to, że coraz więcej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami kształci się w placówkach ogólnodostępnych. Sam fakt możliwości podjęcia kształcenia specjalnego lub ogólnodostępnego, dla uczniów i uczennic z niepełnosprawnością oddaje sprawczość uczniowi i jego rodzinie, co może mieć pozytywne znaczenie dla dobrostanu i rozwoju dzieci i młodzieży. Analiza forów i grup internetowych<sup>9</sup>, w których wypowiadają się rodzice uczniów żyjących z niepełnosprawnością pokazuje jednak, że niejednokrotnie mają oni poczucie, że zostają pozostawieni sami, wobec skomplikowanego wyboru, który będzie rzutował na przyszłość ich dzieci. Podejmowanie wyboru ścieżki edukacyjnej nie jest powiązane z uzyskaniem rzetelnych informacji na temat realnych szans i możliwości, jakie dają poszczególne modele edukacji. Część rodziców wskazuje *post factum*, że decyzja o tym, że dziecko będzie uczęszczało do ogólnodostępnej szkoły było powiązane z początkowym przerażeniem i zaprzeczeniem skali trudności. Stereotypy narosłe wokół szkolnictwa specjalnego oraz język debaty na ten temat także nie ułatwia podejmowania najlepszych decyzji w tej kwestii.

Wzrastająca ilość uczniów żyjących z niepełnosprawnością w oddziałach masowych wymaga również, nie tylko od ich kadry, ale także od ustawodawcy oraz organów prowadzących (zarządzających subwencją oświatową) działań związanych z dostosowaniem zarówno architektonicznych, jak i społecznych realiów. Chodzi o to, aby społeczność szkolna nie stanowiła nieosiągalnej normy dla ucznia z niepełnosprawnością, ale była raczej inkluzywną przestrzenią, w której zróżnicowane potrzeby uczniów są zauważane i respektowane. Ważnym

8. Rodzice dzielą się na forach internetowych poradami, że w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej trzeba złożyć od razu wnioski o badanie i o orzeczenie dla ucznia, gdyż częstą praktyką jest podsuwanie przez poradnię jedynie wniosku o badanie, co wydłuża proceduralnie czas uzyskania orzeczenia. Por. [https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,170499903,170499903,Dziecko\\_z\\_orzeczeniem\\_o\\_kszt\\_specjalnym.html](https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,170499903,170499903,Dziecko_z_orzeczeniem_o_kszt_specjalnym.html) (dostęp: 17.09.2021).

9. <https://www.facebook.com/groups/428595450600949/about> (dostęp: 14.10.2021).

pytaniem, które w tym miejscu się pojawia to: na ile tak wzmożony wysiłek dostrzeżenia zróżnicowania uczniów i ich indywidualnych potrzeb, które wymagają wielu zmian w środowisku szkoły jest realizowany w natłoku mnóstwa innych zadań i wyzwań, które stoją przed polską szkołą. Rodzice, wypowiadający się w grupach internetowych wyliczają trudności, powiązane z brakiem należytego wsparcia i trudnościami w elastycznym podejściu do potrzeb ucznia. Oto przykłady wymienianych problemów: „są rodziny, gdzie szkoły migają się od terapii zajęciowych, mówię tu o dzieciach takich «po środku», gdzie upośledzenie nie jest bardzo widoczne, ale w obyciu jest dość duże i tu terapię mogłyby zdziałać cuda, ale niestety system szkolnictwa nie jest otwarty na tego typu potrzeby jak terapia SI (uczestniczka grupy dla osób z niepełnosprawnością i ich rodziców). Za dzieckiem może i idą pieniądze, ale w całej kwocie tylko do placówek niepublicznych. Tylko tam cała dodatkowa dotacja idzie za dzieckiem. W publicznych jest inaczej, pieniądze do placówek kieruje gmina lub starostwo (większe pieniądze trafiają do placówek integracyjnych i specjalnych) wg ich uznania i to od dyrektora zależy, ile wywalczy. Czasami szkoła twierdzi, że nie może czegoś zrealizować, bo nie ma pieniędzy, ale jak rodzic odwołuje się i walczy to szkoła dostaje kasę”<sup>10</sup>.

Obok rodziców i uczniów, borykających się z wieloma wyzwaniami i swoistą walką o realizację swoich potrzeb, także raporty Naczelnej Izby Kontroli wskazują na liczne problemy z zapewnieniem odpowiedniego wsparcia uczniom z niepełnosprawnościami. Wskazane trudności są domeną zarówno szkół specjalnych jak i ogólnodostępnych, w których uczą się dzieci i młodzież z niepełnosprawnością.

Raport NIKu (z 2020r.), dotyczący kształcenia specjalnego wskazał na nieprawidłowości w 11 z 12 skontrolowanych placówek. Ilość placówek z nieprawidłowościami nie świadczy jednak o złej woli osób kontrolowanych. Jak zauważają twórcy raportu, szkolnictwo specjalne, ma duże trudności w dostosowaniu się do bardzo szybkiego tempa zmian, które przetoczyły się przez system oświaty w ostatnich latach. System szkolnictwa specjalnego potrzebuje dużego wsparcia prawnego, organizacyjnego, ale także przejrzystości i stabilności, którą zachwiały dokonujące się w ostatnich latach rewolucje w formach i metodach, a także treściach kształcenia.

---

10. Słowa jednej z uczestniczek forum dotyczącego uczniów z orzeczeniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Jak wskazuje NIK wprowadzone w 2017 roku zmiany w szkolnictwie specjalnym były niewystarczająco zbadane, a także szkoły nie uzyskały przed rozpoczęciem roku szkolnego podstawowych narzędzi pracy tj. podręczników i innych pomocy dydaktycznych, dostosowanych do wskazanych form organizacji realizacji podstawy programowej<sup>11</sup>. Co więcej, raport wskazuje, że w 9 z 12 kontrolowanych szkół specjalnych uczniowie i uczennice oraz nauczycielki i nauczyciele nie mają zapewnionych odpowiednich podstawowych warunków lokalowych, a sprzęt, z którego korzystają jest przestarzały i bardzo zużyty. Raporty natomiast wskazały, że szkoły (zwłaszcza szkoły specjalne) wykazywały się aktywnością w kierunku zapewnienia swoim uczniom startu w dorosłe życie, poprzez organizowanie spotkań z pracodawcami, integrację ze środowiskiem rówieśniczym oraz kształcenie kompetencji potrzebnych w dorosłym życiu<sup>12</sup>.

W przypadku klas integracyjnych, w szkołach masowych kontrole wykazały również szereg nieprawidłowości. Na podstawie danych NIK z 2017 roku – w połowie skontrolowanych placówek uczniowie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (oraz z zespołem Aspergera), stanowiący bardzo dużą ilościowo grupę uczniów z niepełnosprawnościami (ok. 25000 dzieci i młodzieży), nie mieli dostępu do pomocy nauczyciela wspomagającego (zagwarantowanego im ustawowo). Klasy, do których uczęszczali uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych były zbyt liczne, nie spełniające kryteriów potrzebnych do realizacji edukacji włączającej<sup>13</sup>. W połowie placówek organ prowadzący nie przekazał także odpowiednich środków wynikających z subwencji oświatowej, na wypełnianie realizacji zadań, związanych z organizacją dodatkowych zajęć dla uczniów i uczennic z niepełnosprawnościami. Wyniki kontroli potwierdzają opinie rodziców, wskazujące, że w niektórych placówkach uczniowie nie otrzymują przysługujących im zajęć czy wsparcia dodatkowego personelu, ponieważ organ prowadzący nie zgadza się na opłacenie go, mimo, że w teorii takie wsparcie jest gwarantowane. Sytuacja uczniów z niepełnosprawnościami stała się jeszcze trudniejsza w dobie edukacji zdalnej, podczas pandemii COVID-19.

11. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,23409,vp,26129.pdf> (dostęp: 16.09.2021).

12. *Ibidem*, s. 10.

13. <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-ksztalceniu-uczniow-z-niepelnosprawnosciami-2017.html> (dostęp: 16.09.2021).

Uczniowie z niepełnosprawnością byli jedną z najbardziej wykluczanych grup w pierwszej fazie pandemii. Według rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z 20 marca 2020 roku zajęcia rewalidacyjne, wczesne wspomaganie rozwoju, a także zajęcia dla uczniów i uczennic z niepełnosprawnością sprzężoną mogły być realizowane w formie przesyłania rodzicom uczniów odpowiednich materiałów do samodzielnej pracy. Cały ciężar edukacji spadł zatem na rodziców uczniów, którzy mieli nagle zastąpić logopedów, fizjoterapeutów, psychologów i pedagogów (§2.4)<sup>14</sup>. Problemami uczniów żyjących z niepełnosprawnościami, w okresie nauki zdalnej zajął się Rzecznik Praw Obywatelskich wykazując, w swoim raporcie, że uczniowie nie mają dostępu do należnych im form rehabilitacji i edukacji wspomaganiej, której nie da się zrealizować *online* (ze względu na trudności zarówno techniczne jak i powiązane z kondycją zdrowotną i możliwościami komunikacyjnymi uczniów).

W okresie pandemii Ministerstwo Nauki i Edukacji podjęło się działań zmierzających ku dostosowaniu e-podręczników, tak by stały się one dostępne dla uczniów z tak zwanymi „specjalnymi” potrzebami edukacyjnymi, zapewniło także (w rozporządzeniu z sierpnia 2020 roku) o konieczności realizacji zajęć w szkole lub udostępnienia edukacji zdalnej w szkole dla uczniów z niepełnosprawnościami, którzy nie mają możliwości korzystania z nauki *online* z własnych domów<sup>15</sup>. Dodatkowo, dyrektor szkoły mógł zdecydować o nauczaniu stacjonarnym dla tej grupy uczniów, co działo się w wielu placówkach (głównie szkołach specjalnych, gdzie 90% uczniów skorzystało z tej formy edukacji, w szkołach ogólnodostępnych tylko około 50% uczniów z orzeczeniami skorzystało z takiej formy edukacji).

Widoczna jest zatem pozytywna zmiana w sytuacji uczniów z niepełnosprawnościami w trakcie przebiegu kolejnych fal pandemii. Mimo tego, rodzice i uczniowie zauważają, że nie zmienia to faktu, że przynajmniej rok czasu nauki i rehabilitacji był czasem straconym, związanym z brakiem efektywnych form edukacji, dostosowanych do

14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. z dnia 20 marca 2020 r.).

15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 2020r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. z dnia 13 sierpnia 2020 r.).

potrzeb wskazanych grup. Wiele osób żyjących z niepełnosprawnościami wskazywało dodatkowo, że problemy, z którymi już do tej pory się zmagali jeszcze bardziej wyostrzyły się w czasie pandemii.

Do tej pory skupiałam się przede wszystkim na wskazaniu braku dostępności i (do pewnego stopnia wygranej) walki o zajęcia rewalidacyjne, wsparcie w nauce, dostosowanie podręczników. Odnosząc się do modeli rozumienia niepełnosprawności należy jednak wskazać, że te wszystkie zmiany zgodne są z modelem medycznym, w którym dokonuje się wysiłków na rzecz swoistego zrehabilitowania stanu dzieci i młodzieży tak, by były bardziej dopasowane do potrzeb społeczeństwa. Dobrym przykładem dużych braków w myśleniu o niepełnosprawności w sposób bardziej interakcyjny jest sytuacja osób g/Głuchych, które posługują się polskim językiem migowym. Jest to grupa dobrze zorganizowana, która posiada możliwości komunikacyjne, a zatem przy uwzględnieniu interaktywnej współpracy środowisk osób g/Głuchych i osób posługujących się innymi formami komunikacji można byłoby stosunkowo łatwo współdziałać na rzecz, nie tyle włączania osób z tą niepełnosprawnością do społeczeństwa, ale raczej interakcyjnej współpracy grup posługujących się różnymi modusami komunikacji. Przyjęcie takiej perspektywy wymagałoby jednak innego rodzaju myślenia, w którym potrzebna byłaby przestrzeń dla różnorodnych form komunikacji (np. na ekranie telewizyjnym).

Od początku pandemii większość kluczowych informacji na jej temat nie była tłumaczona na polski język migowy, co sprawiało, że osoby g/Głuche pozostawały w próżni informacyjnej. Po wielu protestach stowarzyszeń osób Głuchych zaczęto wprowadzać tłumaczy i tłumaczki PJM w programach przekazujących kluczowe informacje na temat sytuacji w kraju i obostrzeń związanych z pandemią, jednakże jak wskazują badacze często były one nieczytelne, ze względu na zbyt małą postać tłumacza, czy przysłonięcie go paskiem informacyjnym<sup>16</sup>. Badania dotyczące sytuacji dzieci i młodzieży głuchej i niedosłyszącej wskazują, że do czerwca 2020 roku jedynie jeden z 33 respondentów wywiadów miał możliwość osobistych spotkań z nauczycielem wspomagającym (częściowo zdalnie, a częściowo w domu ucznia). Pozostali uczniowie i ich rodzice otrzymywali materiały do samodzielnej (i chciałoby się dodać samotnej) nauki<sup>17</sup>.

16. *Zdalne uczenie się a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*, red. E. Doma-gała-Zyśk, Episteme, Lublin 2020, s. 14-15.

17. *Ibidem*.

Pandemia pokazała jak w soczewce już wcześniej obecne problemy związane z efektywną edukacją i współdziałaniem z uczniami z niepełnosprawnościami. Nie wiążą się one najczęściej ze złą wolą czy uprzedzeniami kadry czy organów prowadzących. Wydaje się raczej, że są one powiązane z ogólną sytuacją edukacji w Polsce. Pandemia pokazała, że w sytuacji kryzysowej szkoły naprędce organizowały zajęcia, które niejednokrotnie nie odpowiadały na potrzeby wielu uczniów (nie tylko tych z niepełnosprawnościami). Panował duży chaos, który w drugiej fazie pandemii został częściowo opanowany przez ministerialne rozporządzenia i umożliwienie uczniom z tak zwanymi „specjalnymi” potrzebami edukacyjnymi kontaktu bezpośredniego z nauczycielem i niekiedy także innymi uczniami (w przypadku szkół specjalnych).

W szerszej perspektywie należy dostrzec, że sposób myślenia o edukacji uczniów i uczennic z niepełnosprawnościami w Polsce cały czas zbliża się do modelu medycznego rozumienia niepełnosprawności. Jeśli istnieje obszar dla rozwijania specyficznych zdolności uczniów z niepełnosprawnościami to jest on raczej wspierany przez własne inicjatywy szkół lub pojedynczych nauczycieli-liderów. Częstokroć jednak szkoła przytłoczona wielością zadań i obowiązków skupia się przede wszystkim na funkcji rehabilitacyjnej czy rewalidacyjnej, która jest niejako oddzielona od myślenia holistycznego o osobie ucznia.



# Wrażliwość

W

edukacji

IDEE

POMYSŁY

DZIAŁANIA

DOŚWIADCZAMY



Wrażliwość w edukacji.  
Idee, pomysły, działania

Doświadczamy

# Wstęp

W zeszycie drugim opowiadamy Wam o naszych doświadczeniach, zastanawiamy się nad edukacją wrażliwą na potrzeby – jak ona wygląda w praktyce. Zadajemy sobie pytania: czym jest dla nas dostępna edukacja, poprzez jakie działania jest ona realizowana?

Autorki poniższych tekstów opisują swoją codzienną pracę, dzielą się swoimi dobrymi praktykami i inspirują do działań włączających. Dominika Dopierała opisuje swoje doświadczenie muzykoterapeutyczne w działaniach z osobami z niepełnosprawnościami oraz dziećmi i młodzieżą z poznańskiego domu dziecka. Marta Florkiewicz-Borkowska wskazuje działania z uczniami i uczennicami, które zbudowane są na zasadach równości i wolności. Magda Szewciów opowiada o edukacji antydyskryminacyjnej w kontekście współpracy z nauczycielkami i nauczycielami.

Doświadczenia, które opisują to również opowieści o różnych rodzajach wykluczeń, o wyzwaniach, szansach i nadziejach. Każda z Auterek w swoim tekście zastanawia się nad możliwościami zmiany otaczającej nas, niedostępnej, rzeczywistości. Pokazują zmianę, która może zajść podczas momentów doświadczenia danego działania z grupą. Pokazują różne podejścia w myśleniu i praktykowaniu dostępnej i wrażliwej, przede wszystkim na potrzeby innych, edukacji. Improvizują, wskazują błędy systemu, próbują zachęcić nas do praktykowania wrażliwości i otwartości na różnorodność.

**Ucząc się muzykować, uczymy się  
siebie — rozważania na temat osobistego  
i społecznego rozwoju w edukacji  
muzycznej i muzykoterapii**

W poniższym artykule opieram się na założeniu, że edukacja to proces, który odbywa się w relacji z drugim człowiekiem i otaczającym nas światem. Wejście w dialog z drugą osobą i umiejętność dostosowania się do zmieniających się okoliczności procesu edukacji wymagają elastyczności i gotowości na to, co nieprzewidziane. Dlatego też improwizacja w doborze sposobu i treści nauczania przedstawiona jest jako ważne kryterium dostępności edukacji zarówno dla osób rozwijających się w ramach normy, jak i dla osób z niepełnosprawnościami. Przykładem wprowadzania improwizacji w edukacji będzie porównanie muzykoterapii aktywnej do edukacji muzycznej jako wzajemnie uzupełniających się obszarów działalności muzyków, edukatorów i terapeutów.

Poglądy, które przedstawiam w artykule wywodzą się z założeń podejścia w muzykoterapii zwanego od jego autorów muzykoterapią Nordoff Robbins. Jego twórcy – Paul Nordoff i Clive Robbins – zapraszali uczestników i uczestniczki do improwizowanego muzykowania, grając, śpiewając i ruszając się do muzyki. Uważali, że niezależnie od obszaru sprawności, doświadczenia życiowego i muzycznego, każdy człowiek posiada wewnętrzną muzykalność zwaną inaczej „muzycznym dzieckiem” („*music child*”)<sup>1</sup>. Możemy usłyszeć ją w dźwiękach wydawanych przez nasze ciała i głosy, a także ją zaobserwować, kiedy muzyka nas porusza – fizycznie i emocjonalnie. Wykorzystując wrodzoną dźwięczność gestów i głosu oraz skłonność do reagowania na muzykę, każdy może stać się członkiem lub członkinią muzycznego zespołu podczas sesji muzykoterapii. Aktywne tworzenie muzyki wymaga od nas szeregu umiejętności. Grając, rozwijamy koncentrację, aktywność ruchową, kreatywność, umiejętność improwizacji i zespołowej współpracy. To zaledwie kilka z wielu obszarów funkcjonowania człowieka, których rozwój stymuluje terapia w muzyce.

Poza wymiarem terapeutycznym muzykoterapia ma także rolę edukacyjną. Jej efekty mogą pokrywać się z efektami nauki muzyki czy edukacji społecznej. Opisując indywidualne sesje muzykoterapii w ośrodku wychowawczym dla dzieci i młodzieży oraz sesje plenerowe z udziałem lokalnych społeczności, przedstawię muzykoterapię aktywną jako sposób na naukę przez doświadczenie. Nauka ta odbywa się jednocześnie w dwóch obszarach. Mając kontakt z muzyką,

---

1. P. Nordoff, C. Robbins, *Creative music therapy. A guide to fostering clinical musicianship*, Barcelona Publishers 2007, s. 3.

poszerzamy swoją wiedzę na jej temat i uczymy się ją wykonywać. Z kolei wykonując ją zespołowo, mamy okazję usłyszeć siebie w relacji z resztą grupy, a także wysłuchać osoby, które tworzą ją wspólnie z nami. W kilku słowach: ucząc się muzykować, uczymy się siebie.

### Uczymy się muzykować

Częścią sesji muzykoterapii może stać się nauka gry na instrumencie. Edukacyjny wymiar terapii pokrywa się więc z obszarem edukacji muzycznej. W obu dziedzinach osoba ucząca się nabywa nowe umiejętności gry i wiedzę z zakresu teorii muzyki. Zarówno w przypadku muzykoterapii, jak i edukacji muzycznej rozwijane są także osobiste umiejętności i potencjał grających: pamięć, koordynacja, zdolność koncentracji, współpracy zespołowej, motoryka duża i mała. Te efekty stają się niejako produktami wtórnymi nauki gry. Już w samym zarysie założeń muzykoterapii i edukacji muzycznej widoczne stają się wspólne obszary działalności terapeutów i nauczycieli muzyki oraz fakt, że granice pomiędzy obiema profesjami są płynne. Każda z nich oddziałuje na nas tym bardziej, im bardziej wszechstronnie nas stymuluje: pod względem intelektualnym, emocjonalnym i duchowym. Proponowane w tym rozdziale praktyki wypływają z założenia, że obie dyscypliny zyskują, kiedy wzajemnie się przenikają i inspirują.

W poszukiwaniach różnic pomiędzy edukacją muzyczną a muzykoterapią panuje powszechne przekonanie o mniejszym znaczeniu wartości estetycznej utworu w terapii. Opinia ta jest jednak wątpliwa w samym swoim założeniu choćby z powodu subiektywności oceny tego, co stanowi piękno w muzyce. Piękno odkryć można w biegłości gry, ale także w zaangażowaniu grających w proces tworzenia, w rozwoju ich umiejętności oraz w ich przyjemności z obcowania z muzyką i innymi grającymi. Im większe poczucie piękna, tym większa motywacja uczestników i uczestniczek do podejmowania wyzwań, które są progami rozwojowymi w terapii. Piękno w swych różnych odsłonach jest napędową siłą terapii.

Zakładając, że celami zarówno terapii, jak i edukacji muzycznej są postępy w rozwoju umiejętności muzycznych, osobistych, społecznych, a także dążenie do subiektywnego odczucia piękna, różnica pomiędzy dyscyplinami leży nie w zakresie obszaru ich oddziaływania, a wynika z innego nacisku na poszczególne elementy procesów edukacji i terapii. Trafnym wydaje się stwierdzenie, które zaproponował

James Robertson: „W edukacji zdobycie umiejętności muzycznych jest punktem docelowym, w terapii natomiast jest ono punktem wyjścia. Różnica ta nie powinna jednak wykluczać dbałości o osobisty i społeczny rozwój uczniów w zakresie edukacji muzycznej”<sup>2</sup>. Niezależnie od tego, czy pracujemy z osobami z niepełnosprawnościami, z problemami ze zdrowiem psychicznym czy też osobami rozwijającymi się w ramach normy istotnym jest nie tylko fakt zdobycia wiedzy i umiejętności muzycznych, ale także jakość doświadczenia ucznia w procesie jej nabywania. Dostosowanie tempa nauki i dbałość o pracę w określonej przez Lwa Wygotskiego „strefie najbliższego rozwoju”<sup>3</sup> mają bezpośredni wpływ na podejście ucznia czy uczennicy do publicznych występów oraz na efektywność jej współpracy z nauczycielem czy terapeutką.

Przykładem takiego procesu są prowadzone przeze mnie sesje muzykoterapii w domu dziecka. Tworzenie zespołów muzycznych z wychowankami przybiera różnorodne formy, tak jak różnorodne są zainteresowania i potrzeby mieszkających w domu dzieci i młodzieży. Podczas sesji słuchamy muzyki, tworzymy nowe aranżacje ulubionych piosenek, śpiewamy i uczymy się gry na instrumentach. Sesje muzykoterapii łączą w sobie elementy edukacji muzycznej z terapeutycznym procesem rozwoju wychowanków i wychowanek. Pokój muzyki to przestrzeń, w której dzieci mogą zostać wysłuchane, zgłębiać swoje zainteresowania muzyczne, rozwijać kreatywność, a także uczyć się gry zespołowej. Istotnym jest, żeby doświadczenie muzyczne było dla nich przystępne i rozwojowe. Wspomniana wyżej wewnętrzna muzyczność i często bardzo zażyła relacja dzieci z muzyką stają się podstawą muzycznej współpracy. Rozwijając potencjał grających, mierzymy się jednocześnie z wieloma skutkami trudnych historii dzieci: zaburzeniami więzi, problemami ze zdrowiem psychicznym, brakiem poczucia własnej wartości czy motywacji do działania. Proces nabywania osobistych i społecznych umiejętności wymaga więc dostosowania tempa i sposobu pracy do możliwości i potrzeb osób grających.

Udział wychowanków i wychowanek domu dziecka w sesjach jest dobrowolny. Aby utrzymać ich motywację i zaangażowanie staram się równoważyć zadania, które są w stanie wykonać samodzielnie

2. J. Robertson, *An Educational Model for Music Therapy - the Case for a Continuum*, „British Journal of Music Therapy” 2000, nr 1 (14), s. 41-46, <https://doi.org/10.1177/135945750001400105> (dostęp: 10.10.2021).

3. L. S. Wygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press 1978.

z wyzwaniami, które wymagają wsparcia i mojego prowadzenia. Według Alexandra Lowena<sup>4</sup> przyjemność z wykonywanej czynności rodzi się wówczas, gdy jesteśmy w nią zaangażowani, a motywacja do jej wykonania nie wypływa z zewnątrz, a z nas samych. Miarą przyjemności jest więc nie tylko osiągnięcie celu edukacyjnego, ale też jakość procesu doskonalenia umiejętności dzieci, którego kierunek i tempo wyznaczamy wspólnie. W dyscyplinach artystycznych – tak nieograniczonych w swojej istocie – czym jest sukces? Kiedy wypełnia się nasza kreatywność? Te i podobne pytania nie doprowadzą nas do jednoznacznych odpowiedzi. Są raczej potwierdzeniem założenia muzykoterapii w podejściu Nordoff Robbins, w której liczy się jakość doświadczenia, a cel edukacyjny jest pretekstem do poszukiwania osobistej drogi rozwoju grających i piękna w muzyce.

Obraz sesji w domu dziecka można odnieść do szerszego kontekstu edukacji muzycznej. Tworząc muzykę z wychowankami staramy się, żeby terapia była formą współpracy, podczas której zarówno dziecko jako „ekspert z doświadczenia”, jak i terapeutka – „ekspertka z wykształcenia” – obierają rolę partnerów, wspólnie prowadząc sesje<sup>5</sup>. Uznanie partnerskiej relacji w nauce czy w terapii odgrywa kluczową rolę w zwiększaniu ich dostępności dla osób o różnych obszarach i poziomach sprawności. Niezależnie, czy jest to osoba rozwijająca się w ramach normy czy osoba z niepełnosprawnością, dostępność edukacji polega na dostosowaniu jej treści i tempa do możliwości uczennic i uczniów, na wzbudzaniu ich zainteresowania i podtrzymywaniu motywacji do własnego rozwoju. W tym znaczeniu dostępność nie opiera się na samej przystępności przyswajanego materiału, ale także na atrakcyjności formy jego przekazywania. Wobec obowiązującego w Polsce systemu edukacji konwencjonalnej i wymogów minimów programowych takie podejście jest szczególnym wyzwaniem dla nauczycieli. Wymaga równoważenia odgórnych założeń edukacji ze swobodną improwizacją niezbędną w pracy z drugim człowiekiem: w rozmowie z uczniem, w planowaniu kolejności tematów i formatu zajęć czy w ustalaniu szczególnie interesujących ich zagadnień, na których chcemy się skupić. Pomimo struktury systemu szkolenia i określonych wymogów związanych z poszczególnymi etapami edukacji pewna doza improwizacji jest możliwa. Połączenie odgórnie ustalonych ram

4. A. Lowen, *Przyjemność*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2019.

5. R. Rolvsjord, *The competent client and the complexity of dis-ability*, „Voices: A World Forum for Music Therapy” 2014, nr 3, <https://voices.no/index.php/voices/article/view/2217/1971> (dostęp: 12.10.2021).



z otwartością na dialog z uczniem czy uczennicą pozwala nauczycielom i terapeutom podążać za predyspozycjami i zainteresowaniami dziecka, a w odpowiednich momentach także prowadzić je w nowe obszary rozwoju. Wiąże się to z elastycznym podejściem do nauki – traktowaniem ram programowych jako punktu wyjścia do kształtowanego na bieżąco i wspólnie z dzieckiem procesu edukacji<sup>6</sup>.

### Uczymy się siebie

Kolejnym wymiarem edukacji, którego doświadczam w muzykoterapii jest budowanie świadomości społeczeństwa na temat różnorodności jego członków i członkiń. W ramach działalności Fundacji Nordoff Robbins Polska organizujemy otwarte, plenerowe sesje muzykoterapii społecznościowej. Zespołowe muzykowanie jest okazją do spotkań niezwiązanych ze sobą na co dzień grup społecznych: dzieci, dorosłych, seniorów, w tym osób z niepełnosprawnościami, z problemami ze zdrowiem psychicznym i w kryzysie bezdomności. Niezależnie od obszaru sprawności i doświadczenia muzycznego, każdy może włączyć się do gry i śpiewu w odpowiedni dla siebie sposób. Poza szerokim zestawem instrumentów do dyspozycji mamy przede wszystkim dźwięki naszych ciał i głosów. Głośny okrzyk, cichy oddech, rytmiczne uderzenia o membranę bębna czy nieśmiałe ruchy grzechotką – zadaniem muzyka i muzykoterapeutki jest usłyszeć partie grane przez poszczególne osoby jako części składowe wspólnie improwizowanych utworów.

Pomimo barier komunikacyjnych oraz różnic w obszarach sprawności i osobistych predyspozycji łączy nas wspólna dla wszystkich potrzeba kreatywności i społecznej aktywności. Donald Woods Winnicott<sup>7</sup> nadał pojęciu kreatywności bardziej uniwersalne znaczenie, nie zawężając jej jedynie do aktywności artystycznej, a przedstawiając ją jako aktywną postawę wobec życia. Winnicott rozumiał kreatywność jako umiejętność wpływania na otoczenie, którego jesteśmy częścią, zaangażowania się w jego kształtowanie. Celem otwartych sesji muzykoterapii jest więc zachęcanie do aktywności muzycznej i społecznej każdej osoby, która pojawi się w zespole. Dzięki temu uczestnicy i uczestniczki mogą zauważyć różne sposoby, w jakich możemy

6. Zagadnienie rozwiązań alternatywnych dla obecnego systemu szkolnictwa wychodzi poza zakres tego rozdziału. Propozycją wartą uwagi jest kreatywna edukacja opisana przez Kena Robinsona: <http://kenrobinson.pl/kenrobinson-edukacja> (dostęp: 10.10.2021).

7. D. W. Winnicott, *Zabawa a rzeczywistość*, tłum. A. Czownicka, Wydawnictwo Imago, Gdańsk 2011.

wypełniać swój potencjał do kreatywności: komunikując się dźwiękiem, słowem lub gestem; odważając się na grę zespołową, niezależnie od ograniczeń związanych z brakiem doświadczenia muzycznego, chorobą czy z niepełnosprawnością. Tworząc zespół muzyczny w różnorodnym gronie osób, uczymy się otwierać na nowe doświadczenia i na drugiego – równie odmiennego, jak i podobnego – człowieka. Z badania na temat fundacyjnego projektu muzykoterapii społecznościowej wynika, że dzięki otwartym sesjom uczestnicy i uczestniczki mają szansę oswajać odmienność i niwelować bariery społeczne:

„Oni [osoby z niepełnosprawnościami] wychodzą na te rynki i dołączają się inni ludzie. Ja myślę, że to jest właśnie piękne, że oni się dołączają, i to jest też możliwość kontaktu. A wiadomo, że im częściej mamy taki kontakt, tym mniej się boimy później, bo może jak ktoś muzykuje na rynku z osobą niepełnosprawną, a czasami jest tak, że tworzą się jakby takie duety, i jeżeli człowiek taki zdrowy usiądzie blisko osoby niepełnosprawnej, to nagle się okazuje, że oni (...) jakoś się łączą z tą muzyką. To może następnym razem już może nawet bez muzyki ta osoba byłaby skłonna zamienić słowo albo, nie wiem, zrobić jakiś miły gest dla tej osoby. Myślę, że to trochę odczarowuje taki lęk przed tym wszystkim”<sup>8</sup>.

Zapraszanie osób zagrożonych izolacją ze względu na stan zdrowia lub status społeczny jest krokiem w stronę poszerzania świadomości społecznej na temat ich funkcjonowania. To sposób na budowanie pełniejszego obrazu niepełnosprawności. Wobec wysuwających się często na pierwszy plan ograniczeń i trudności osoby z niepełnosprawnościami mogą ukazać także szczególne dla siebie umiejętności i obszary zainteresowań. Ich aktywność w życiu kulturalnym i społecznym zostaje zauważona i usłyszana. Dzięki swobodnemu podejściu do tworzenia muzyki każda osoba może mieć bezpośredni wpływ na brzmienie wspólnie tworzonej formy muzycznej, każda jest równie ważna i sprawna. Organizując podobne wydarzenia, obserwujemy, jak muzykoterapia społecznościowa daje możliwość budowania kreatywnego podejścia do tworzenia lokalnych wspólnot<sup>9</sup>.

---

8. *Mobilne Sceny Muzyczne – raport z badań* wykonanych przez Centrum Praktyk Edukacyjnych w Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu: <https://nordoff-robbins.pl/wp-content/uploads/2021/01/Mobilne-Sceny-Muzyczne-raport-z-badan.pdf>, s. 13 (dostęp: 10.10.2021).

9. Szczególnie istotne spojrzenie na wartość tworzenia wspólnot z perspektywy głębokiej ekologii przedstawia Joanna Macy: <https://dzikiezycie.pl/archiwum/2017/gru-2017/uczmy-sie-widziec-w-ciemnościach-posrod-katastrofy-rozmowa-z-joanna-macy> (dostęp: 10.10.2021). Zob. J. Seed, J. Macy, P. Fleming, A. Naess, *Mysząc jak góra*, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa 1992.

Improwizacja muzyczna pozwala nam dostroić się do gry innych osób i usłyszeć je jako istotnych członków i członkinie muzykującej grupy – ze wszystkimi możliwościami i trudnościami, jakie prezentują. Podczas sesji zauważamy, jak muzyka przewyższa bariery komunikacyjne, sensoryczne czy poznawcze: pozwala zobaczyć tempo ruchu i poczuć wibracje bębna osobom niesłyszącym, oddaje głos osobom nieposługującym się słowem. W swobodnej grze możemy ująć dźwięk głosu i ruchów ciała w spójnej i jednocześnie elastycznej kompozycji rozwijającej się z chwili na chwilę. Wbrew powszechnie panującemu przeświadczeniu o rzekomej „niemuzykalności” części społeczeństwa, najtrudniejszą barierą do przekroczenia nie jest brak muzykalności grających, a umiejętność pozwoleń sobie na dołączenie do muzykującego kręgu. Społeczne muzykowanie w miejscach publicznych jest rzadkością, a wykonywanie muzyki zwykle jest zarezerwowane dla profesjonalistów i osób w tym kierunku wykształconych. Dla osób świadomych powszechnego podziału na wykonawców i odbiorców muzyki aktywny udział w plenerowych sesjach muzykoterapii może stać się szczególnym wyzwaniem. Wymaga wyjścia poza to, co nam znane i co więcej: pośród osób, z którymi na co dzień nie mamy styczności. Przełamywanie stereotypów dotyczących własnej „niemuzykalności” i tym samym przywracanie muzyce statusu społecznej aktywności są – obok budowania świadomości na temat niepełnosprawności – jednymi z głównych celów sesji plenerowych. To właśnie różnorodność członków społecznego zespołu ośmiela nas w zespołowej współpracy: „(...) oswajając się z niepełnosprawnością, osoba rozwijająca się w ramach normy zaczyna jakby tolerować własne ograniczenia, zaczyna zauważać ograniczenie jako po prostu też istotę ludzką, istotę człowieczeństwa i oswajanie się z drugim człowiekiem, ale też z tą niepełnosprawnością w nas samych. Jesteśmy wszyscy w spektrum pewnego rodzaju zdrowia i choroby, nie są to dwa wykluczające się byty. (...) Obcowanie z niepełnosprawnością rodzi w nas większą akceptację nie tylko dla osób z niepełnosprawnościami, ale też dla własnych słabości i takie poczucie jedności w tej niemocy”<sup>10</sup>.

Przebywanie z osobami o odmiennych sposobach funkcjonowania umożliwia spojrzenie na własną aktywność w szerszej perspektywie. Różnice zauważalne podczas grupowego muzykowania zwracają naszą uwagę na wielką różnorodność sposobów gry, komunikowania

---

10. *Mobilne Sceny Muzyczne – raport z badań*, op. cit., s. 11.

się i współpracy zespołowej, które są w naszym zasięgu. Obierając rolę wykonawcy wśród zespołu spontanicznie muzykujących osób, grający mają szansę usłyszeć samych siebie w nowej roli: solistki, wokalisty, instrumentalistki, dyrygenta. To kolejne odsłony własnej osoby, które budują poczucie sprawczości, pewności siebie, przynależności i elastyczności – nazywając jedynie kilka z wielu rozwijanych podczas gry osobistych możliwości.

### Ucząc się muzykować, uczymy się siebie

Obszary rozwoju osobistego i społecznego stymulują się wzajemnie. Ucząc się muzyki, zdobywamy wiedzę, umiejętności, rozwijamy kreatywność, słowem: odkrywamy swoje indywidualne możliwości. Wszystkie te zasoby możemy wykorzystywać, angażując się w życie wspólnotowe i odnajdując swoje miejsce pośród innych osób. Doświadczenie siebie jako siły sprawczej pozwala nam poczuć, że jesteśmy częścią większej całości. Nasza działalność społeczna jest potwierdzeniem kreatywności pierwotnej w rozumieniu Winnicota – motywacji do współtworzenia środowiska społecznego, do bycia jego aktywną częścią. Wewnętrzna swoboda i elastyczność zwiększają naszą dostępność dla świata, dzięki czemu i świat staje się nam bliższy. To obustronna zależność: ucząc się siebie samych, uczymy się siebie nawzajem.

Z mojego doświadczenia sesji muzykoterapii wynika, że im większa różnorodność grup, w których pracujemy, tym większą różnorodność odnajdujemy w samych sobie. Wsłuchując się w grę innych, dopasowując się do ich sposobu bycia w sposób improwizowany, wrażliwy, odkrywamy coraz to nowe sposoby działalności własnej i współpracy z drugim człowiekiem. Wewnętrzna różnorodność nie wiąże się jednak tylko z poszerzaniem zakresu własnych kompetencji, ale także ze świadomością i akceptacją mieszczących się w nas przeciwnych jakości: siły i słabości, możliwości i ograniczeń, odwagi i strachu, aktywności i bierności. Odnajdując je w sobie, zdajemy sobie sprawę z tego, jak wiele wspólnych skłonności, potrzeb i pasji łączy nas z innymi osobami. Obraz takiego życia wspólnotowego w sposób wyjątkowo autentyczny opisuje Jean Vanier – twórca sieci wspólnot osób z niepełnosprawnościami Arka (oryg. *L'Arche*), któremu oddaję ostatnie słowa tego tekstu:

„Istota ludzka musi przede wszystkim być bezpieczna, otoczona czułością rodziny i kultury, gdzie będzie mogła odkryć drugiego, który jest inny. W ten sposób czuje się częścią tej samej rodziny ludzkiej, złożonej z przynależności etnicznych, religijnych, różnych kultur, gdzie każda osoba jest bezcenna. Takie spotkania mogą ją wzbogacić lub przestraszyć. (...) Wszzechobecność normalności często zmusza ludzi, by wierzyli, że istnieją o tyle, o ile prześcigną drugiego, o ile «wygrają». Tymczasem pytanie brzmi: jak ludzkie serce może ogarnąć to, co dotyczy nas wszystkich – pragnienie, by ten drugi, odmienny, był szczęśliwy i czuł się dobrze w łonie ludzkiej rodziny? W jaki sposób otworzyć się na świat tych, których sklasyfikowano jako (...) nienormalnych? (...) Powoli odkrywamy, iż osoby [z niepełnosprawnościami] mają dar pomagania nam w wejściu do świata więzi. (...) [możemy dzięki temu] stawać się bardziej ludzkimi, stawać się tym, czym w głębi jesteśmy, by uwolnić się od tyranii normalności. (...) Ci, którzy przychodzą do Arki, przybywają tu często z pragnieniem niesienia pomocy, w porwywie dobroczynności. Ten poryw i to pragnienie znajduje często zwieńczenie w autentycznym spotkaniu osób. Asystent staje się wtedy bardziej podatny na zranienie, przeżywa pewien rodzaj konfrontacji ze swoim pragnieniem doskonałości i normalności. (...) Nowy humanizm, do którego aspirujemy, zakłada przemianę serc i umysłów. Ta przemiana prowadzi nas do pewnej formy współczucia, która nie polega na płakaniu nad drugim, ale na tym, by iść razem z nim. Mamy zatem do czynienia z pragnieniem stworzenia ciała o wielu członkach, otwartego, w którym każdy ma swoje miejsce. Czy to właśnie nie jest życie wspólnotowe? Nie tworzyć piramidy, z najdoskonalszymi na szczycie, ale jedną całość, w której każdy z wszystkimi swoimi słabościami i wszystkimi siłami czuje się przyjęty, uznany, kochany”<sup>11</sup>.

---

11. J. Kristeva, J. Vanier, *(Bez)sens słabości. Dialog wiary z niewiarą o wykluczeniu*, tłum. K. P. Wierchostawscy, W drodze, Poznań 2012, s. 91.

**Współtworzenie przestrzeni**  

---

**edukacyjnej z dziećmi**  

---

**i młodzieżą — wolność w szkole**  

---

Pracuję w szkole podstawowej w Pielgrzymowicach, w przepięknej wsi położonej blisko granicy czeskiej, wśród stawów i zieleni. Jestem nauczycielką języka niemieckiego, a także realizuję zajęcia rozwijające kreatywność. Poza tym jestem opiekunką samorządu uczniowskiego, koordynatorką wielu projektów uczniowskich i działam z uczniami na wielu płaszczyznach. Przez prawie 10 lat pracowałam w gimnazjum, gdzie uczyłam zajęć artystycznych i technicznych oraz realizowałam autorski program zajęć rozwojowych z elementami arteterapii dla uczniów i uczennic klas trzecich gimnazjum.

Wiem, że nie bez powodu po tylu latach pracy w sektorze prywatnym (pracowałam między innymi w biurze podróży, warsztacie samochodowym) znalazłam się akurat w takim miejscu. W miejscu, w którym wszyscy się znają, są jak jedna wielka rodzina, jednocześnie jednak z wielką potrzebą i tęsknotą za byciem częścią czegoś wspólnego i wychodzącego poza lokalną społeczność.

Od pierwszego roku mojej pracy, gdy poznałam bliżej uczniów i ich rodziców dostrzegłam potencjał, który wiedziałam, że nie może zostać niezauważony, niewykorzystany czy też zmarnowany. W tej społeczności, w każdym z osobna dostrzegłam błysk w oku i iskrę do działania, do wychodzenia poza mury szkoły. Dostrzegłam społeczność proszącą o uaktywnienie. To, co mnie uderzyło na samym początku to ich brak pewności siebie i niskie poczucie własnej wartości oraz przekonanie, że „nam ze wsi” to się nie należy i nas to nie dotyczy.

A właśnie, że się należy. Bo małe jest piękne. Bo potencjał tkwi w każdym, trzeba go tylko odnaleźć i uaktywnić w bezpiecznej, kreatywnej i pełnej akceptacji przestrzeni. I taką przestrzeń postanowiłam tworzyć.

Przestrzeń, w której to uczniowie mają prawo dokonywać wyboru, w której mogą decydować co zrobią i jak. Przestrzeń, w której jest miejsce na popełnianie błędów i wyciąganie z nich wniosków. Przestrzeń, w której mogą się rozwijać i podążać za swoimi pasjami, talentami i zainteresowaniami. Przestrzeń, w której jest miejsce i czas na odkrywanie siebie, na poznawanie siebie, na rozmowę i milczenie. Przestrzeń, w której mogą działać, eksperymentować i dzielić się z innymi efektami swojej pracy. Przestrzeń, która wzmocni ich pewność siebie, wiarę w swoje możliwości oraz zwiększy poczucie własnej wartości.

Mówiąc metaforycznie postanowiłam otwierać uczniom drzwi do świata wychodzącego poza mury szkoły i granicę Pielgrzymowic, gdzie jednocześnie będą mogli czuć się dumni z przynależności do miejsca, z którego pochodzą. I patrząc wstecz, to mi się udało i ciągle się udaje.

Fakt, że jestem jedyną nauczycielką niemieckiego w mojej szkole i dodatkowo pełnię funkcję opiekunki samorządu uczniowskiego pozwolił mi poznać praktycznie wszystkich uczniów w szkole. To, co rzucało się w oczy, to angażowanie się w działania osób najbardziej aktywnych z dobrymi i bardzo dobrymi wynikami w nauce. W moim odczuciu zbyt intensywne udzielanie się ciągle tych samych uczniów i uczennic spalało ich, doprowadzając do frustracji i wzrostu oczekiwań wobec samych siebie, co w ostateczności doprowadzało do rozczarowań. Z moich obserwacji wynikało także, że potencjał pozostałych osób był wykorzystywany w bardzo niskim stopniu lub w ogóle. Uczniowie nie mieli szansy odkrywać swoich pasji, mocnych stron i talentów, nie wspominając o ich prezentowaniu. A przecież każdy jest w czymś dobry, każdy ma jakiegoś „bzika”. Czasem o tym wie, a czasem potrzebuje bodźca, aby go w sobie odnaleźć.

Stałam się takim bodźcem. Dałam uczniom przestrzeń i wolność. Zaprosiłam ich do działań, w których sami mogli zdecydować, co i w jaki sposób chcą robić.

Na bazie moich obserwacji i wniosków w gimnazjum zreformowałam Samorząd Uczniowski (SU). Postanowiłam zbudować twórczą na wzór działów w firmie. Był Zarząd SU, który pełnił totalnie funkcję reprezentacyjną i był wybierany w standardowych wyborach demokratycznych oraz stworzyłam sekcje, które miały swoich liderów i liderki, członkinie i członków w ilości nieograniczonej. Powstały cztery sekcje: organizacyjna, dekoracyjna, foto-filmowa oraz dziennikarska. Miały one umożliwić uczniom i uczennicom rozwijanie ich talentów i pasji oraz dać przestrzeń do działania w zespołach i podzespołach. Na początku każdego semestru spotykaliśmy się z wszystkimi liderami sekcji oraz członkami sekcji organizacyjnej i ustalaliśmy, co chcemy robić przez te kilka miesięcy. Uczniowie sami decydowali, jakie akcje chcą zorganizować, jakie święta obchodzić i w grupach opracowywali, co należy zrobić, aby taka akcja czy też uroczystość się udała. Każda akcja SU miała mieć osoby odpowiedzialne za organizację, osoby realizujące relację zdjęciową czy też filmową oraz podsumowanie w postaci postu na stronę szkoły. W ten sposób w szkole mogło być zrealizowanych sporo działań, za które odpowiedzialne były różne grupy uczniowskie i one dbały o wywiązanie się z zaplanowanych aktywności. Każda grupa miała swoją rozpiskę i zawsze mogła liczyć na moje wsparcie. Grupy mogły się oczywiście wspierać i pomagać sobie nawzajem, natomiast członkowie nie mogli się powtarzać, co pozwoliło uniknąć nadmiaru



obowiązków i zminimalizowało a nawet totalnie wyeliminowało uczucie wypalenia i sfrustrowania. W ten sposób każdy czuł się potrzebny a Samorząd Uczniowski rzeczywiście stał się „uczniowski” i w jego aktywny skład wchodziło nie 5 osób i trójki klasowe a praktycznie połowa szkoły. Do tego sukcesu przyczyniło się kilka elementów, przede wszystkim – poczucie współtworzenia, współodpowiedzialności, szansa, którą dostali i moja wiara w nich, że dadzą radę i że nadchodzący rok szkolny i to, co się w nim wydarzy jest w ich rękach i tak naprawdę od nich zależy. Ważna też była moja akceptacja faktu, że coś może nie wyjść i się nie odbyć i zgoda na to, że w takiej sytuacji, w systemie szkolnym to ja ponoszę odpowiedzialność za niepowodzenie. Ale jak uczyć odpowiedzialności bez jej ponoszenia? I to właśnie powinno się zmienić w polskiej szkole. To uczniowie mają działać. Jeśli czegoś nie zrobią to tego nie będzie, ze wszystkimi ewentualnymi konsekwencjami, które ich dotkną. Ale nikt za nich nie może tego zrobić. Zmuszanie do robienia też nie niesie ze sobą nic pozytywnego. Nie wzmacnia poczucia wspólnoty, nie wspiera współodpowiedzialności, wywołuje wręcz odwrotny skutek – odbiera chęć i motywację do działania.

Bycie opiekunem samorządu uczniowskiego pokazało mi, jak bardzo ci młodszy i ci starszy chcą być zaangażowani. Dostrzegłam, ile w nich kreatywności i poczucia odpowiedzialności oraz jaką radość sprawia im współpraca, współdziałanie i tworzenie.

Zaraz na początku mojej pracy w pielgrzymowickim gimnazjum pojawiły się projekty gimnazjalne i obowiązek realizacji takiego projektu przez każdego ucznia w szkole. Projekty były obowiązkowe, ale mogły być realizowane w różnych konfiguracjach grupowych, z wybranego przedmiotu, z wybranym nauczycielem. Zdziwiająco dużo grup uczniowskich zgłaszało się do mnie jako opiekuna projektu, pomimo że język niemiecki nie był ulubionym przedmiotem szkolnym, a moje zasady realizacji projektu (w porównaniu z pozostałymi nauczycielami) były dość wymagające. Uczniowie mieli możliwość wyboru tematu, ale cały projekt miał być realizowany w przestrzeni *offline* i *online*. Uczniowie mieli za zadanie stworzyć nowoczesną adaptację filmową lub teatralną wybranej bajki braci Grimm oczywiście w wersji niemieckiej, prowadząc bloga i organizując publiczną prezentację efektów ich działań. Moja ingerencja w ich działania ograniczyła się do spotkania wprowadzającego i kilku spotkań wspierająco-kontrolnych oraz prezentacji końcowej. Wszystkie działania, począwszy od harmonogramu, podziału zadań, przygotowania dekoracji i opracowaniu

miniscenariusza ogarniały grupy uczniowskie. Ja ich zmagania mogłam na bieżąco śledzić na prowadzonym przez nich blogu, będącym wirtualną teczką dokumentującą projekt<sup>1</sup>. To niesamowite, jak wiele kompetencji rozwijały osoby zaangażowane w te projekty. To nie były tylko kompetencje organizatorskie, językowe i cyfrowe, ale także rozwijanie kreatywności, współpracy, prezentacji oraz radzenia sobie w sytuacjach trudnych i nowych. Te kompetencje przekładały się na ich życie codzienne oraz wyposażały w narzędzia przydatne na innych przedmiotach. Przy realizacji projektów, już w szkole podstawowej, *Słowa Krzywdzą*<sup>2</sup> i *Pożeracze Smutków* poszłam o krok dalej, wychodząc naprzeciw nowoczesnym trendom i angażując uczniów do prowadzenia strony w mediach społecznościowych, budowania relacji z odbiorcami oraz tworzenia odpowiednio dostosowanych treści i materiałów graficznych. W ten sposób poszerzali swoje kompetencje o doświadczenia świadomego funkcjonowania w mediach społecznościowych i budowania pozytywnego wizerunku w Internecie, co jak pokazał później czas nauczania zdalnego, jest jednym z ważniejszych elementów naszego funkcjonowania *online*. To działanie pokazało jednoznacznie, że to skąd jesteśmy tak naprawdę nie ma znaczenia, liczy się to, co chcemy pokazać i sposób, w jaki to zrobimy. Kompetencje, w jakie wyposażałam uczniów oraz umiejętności, jakie rozwijali dzięki przestrzeni, jaką ode mnie otrzymali stały się ich przepustką do świata zewnętrznego, który nie ma granic. Bo edukacja może dziać się wszędzie. I to jest wartość dodana.

Projekt *Słowa Krzywdzą* dotyczył tak ważnego problemu, że bardzo łatwo docierał do znanych osobowości świata mediów. Okazało się, że słowa uczniów i uczennic są słyszane w wielu szkołach, instytucjach i domach. Zrozumieli, że to, co robią ma znaczenie a to, co mówią jest ważne. Potrzebowali jednak sygnału z zewnątrz – zwiększającej się liczby obserwujących fanpejdż, udostępnień oraz reakcji. To dodawało im wiatru w żagle i motywowało do podejmowania kolejnych wyzwań. Uczyli się mówić o trudnych tematach w przestrzeniach, o których wcześniej w ogóle nie myśleli. Stali się wzorem i z tym również musieli sobie poradzić, tym bardziej, że idealni nie byli i doskonale zdawali sobie z tego sprawę. Ale to był projekt, który żył. Który nie był sztucznie stworzony, nie imitował problemu,

---

1. Zestawienie projektów oraz dokumentację działań można prześledzić tutaj: <http://deutschfun-pielgrzymowice.blogspot.com/p/blogi-uczniow.html> (dostęp: 20.10.2021).

2. Projekt realizowany wspólnie z Agatą Paszek.

tylko bazował na realnych sytuacjach i doświadczeniach uczniów i uczennic. Życie samo pisało scenariusz, a oni uczyli się reagować na bieżąco, odnajdywać w nowych sytuacjach i przełamywać własne blokady. Teraz, gdy minęło już kilka lat od realizacji projektu oni nadal wspominają te działania, jako najważniejsze w ich pobycie w szkole podstawowej a nawet w całej edukacji. Dzięki temu zrozumieli, jak ważne jest mówienie o sprawach ważnych. Odkryli w sobie chęć do działania i stawania się częścią świata, która może mieć wpływ na to, co dookoła nas. Zobaczyli, że bez działania nie ma dziania się. Uwierzyli w siebie i w swoją moc zmieniania świata.

Jako nauczycielka realizująca także zajęcia kreatywne, artystyczne i techniczne z uczniami zdawałam sobie sprawę, że tego typu działania nie mogą odbywać się „do szuflady”, aby odhaczyć kolejny punkt w harmonogramie. Mają stać się przygodą, podczas której moi uczniowie i uczennice nie tylko miło spędzą czas, ale także zrobią coś dla innych i odkryją swoje pasje i talenty. Bez wątplenia taką przygodą stał się projekt *Pożeracze Smutków*, który przez ostatnie 7 lat ewoluował na skalę ogólnopolską, a wkrótce i międzynarodową. Z moich doświadczeń i obserwacji wynika, że każdy uczeń i każda uczennica w szkole ma w sobie potrzebę bycia docenionym i dostrzeżonym. Nie ma lepszego sposobu na zaspokojenie tych potrzeb z jednoczesnym uaktywnieniem potrzeby niesienia dobra i bezinteresownego robienia czegoś dla innych. To połączenie jest dla mnie idealne. W tym projekcie zaprosiłam uczniów do szycia ręcznego najpierw filcowych awatarków<sup>3</sup> dla dzieci z klas 1-3 ze szkół z różnych miejsc w Polsce. Następnie, w miarę wzrostu wiary w siebie i swoje umiejętności, zaprosiłam do szycia dużych polarowych poduszkostworów dla dzieci z chorobami nowotworowymi lub na inne cele charytatywne. Ten projekt stał się stałym punktem moich corocznych działań. Jednocześnie cieszył się tak dużą popularnością, także wśród rodziców i dziadków, że popołudniami organizowaliśmy rodzinne szycie na cele charytatywne, które jednoczyło społeczność lokalną we wspólne działania na rzecz innych. Sam fakt projektowania kolorowych stworów stwarzał atmosferę radości i twórczego działania. Dodatkowo aspekt pomocowy powodował, że wszyscy czuli się potrzebni i ważni. Szycie polarowych poduszkostworów

---

3. Wyjaśnienie od Autorki: awatarki - na platformie class dojo dzieci wybierają swoje awatary w postaci zabawnych stworów. Awatarki w projekcie były pierwsze – filcowe. Następnie pojawiły się pożeracze smutków – polarowe poduszkostwory o różnych kształtach i formach. A na końcu zaczęły powstawać emotkowe pożeracze smutków – to są polarowe poduszkostwory przypominające kształtem emotikony.

pokazywało także, że każdy bez wyjątku może nauczyć się szyc i co więcej – może uszyć pluszowego stworka zaprojektowanego przez siebie. To wszystko było możliwe dzięki przestrzeni, wolności wyboru, braku rywalizacji i atmosferze współpracy oraz wzajemnej pomocy. Nikt do nikogo się nie porównywał, nikt się nie śpieszył – to jakość była ważna, a nie ilość. Każda osoba mogła pracować we własnym tempie i trenować tak długo aż uzna, że jest gotowa do szycia. Nie było *deadlinów*, nie było ocen. Była radość, pozytywne wzmocnienie, dobra energia i chęć oddania innym kawałka siebie. Czas pandemii spowodował, że czas spotkań i wspólnego szycia został ograniczony i musieliśmy przenieść się w przestrzeń *online*. To z kolei przyniosło nowe wyzwania, ale też pojawiły się nowe możliwości i szanse. Nie mogliśmy fizycznie dostarczyć uszytych pożeraczy do szpitali, ale mogliśmy zorganizować aukcję charytatywną *online* i środki ze sprzedaży przeznaczyć na wsparcie podopiecznych Fundacji Iskierka. I tak też zrobiliśmy. Uczennice postanowiły założyć fanpejdż projektu<sup>4</sup>, nakręcić spot promujący ideę oraz zaprosić społeczność do udziału w aukcji *online*. I znowu potęga Internetu pokazała, że nie ma granic, których nie można przekroczyć, a dzięki Internetowi możemy dotrzeć do miejsc, o których nawet nie myśleliśmy. Do kolejnego projektu pandemicznego zaprosiliśmy szkoły z całej Polski i chętnych nauczycieli wraz z uczniami, którzy chcą szyc z nami emotkowe pożeracze smutków. Uczennice nakręciły filmik ze wskazówkami, a popołudniami spotykaliśmy się na szyciu *online* z uczniami i uczennicami z ponad 20 szkół z różnych miejsc w Polsce. Każda grupa projektowa wybierała sobie instytucję, dla której chcą uszyć emotki i podarować jako prezent. Szkoły wybierały różne miejsca: domy dziecka, domy opieki zastępczej, hospicja, domy samotnej matki, domy seniora czy też domy pomocy społecznej oraz szpitale. Każda grupa uczyła się szyc, krok po kroku, przygotowywała prezentację na temat instytucji, z którą nawiązała współpracę, opowiadała o niej na międzyszkolnych spotkaniach *online* i dostarczała uszyty zestaw emotek do miejsca przeznaczenia, wywołując radość i wzruszenie na twarzach podopiecznych tych instytucji. Moja grupa projektowa tym razem wybrała dom seniora. W tym trudnym czasie pandemii i izolacji społecznej stwierdzili, że ci ludzie są jeszcze bardziej samotni niż wcześniej. Chcieli tym gestem pokazać, że o nich myślą i chcą dla nich coś zrobić. Wzruszam się teraz, gdy to piszę, bo to był totalnie wybór

---

4. [www.facebook.com/Po%C5%BCeracze-Smutk%C3%B3w-115847676624825/](https://www.facebook.com/Po%C5%BCeracze-Smutk%C3%B3w-115847676624825/) (dostęp: 20.10.2021).

uczennic i ich dojrzała decyzja. Każda grupa, każda szkoła miała swoje powody, aby przystąpić do naszego projektu. Chęć zrobienia czegoś dla innych, zabicie nudy, zaspokojenie ciekawości, nabycie nowej umiejętności, oderwanie od komputera, wywołanie uśmiechu na twarzach innych, nowa forma spędzania czasu. Często w te działania angażowali się także rodzice i dziadkowie, co z pewnością przyczyniło się do zacieśniania więzi rodzinnych i rozwijania wspólnych pasji. Zachowując dystans i dostosowując się do panujących obostrzeń od czasu do czasu spotykaliśmy się na wspólnym szyciu w szkole. I to był czas, na który wszyscy czekali, gdy mogli się spotkać, porozmawiać, zobaczyć i wspólnie działać. Informacje zwrotne od rodziców nie pozostawiały mi żadnych wątpliwości, że to co robimy jest bardzo ważne – zarówno dla innych, jak dla nas samych. Bo szycie relaksuje, uczy cierpliwości i odpowiedzialności, wyzwała radość i uspokaja, wzmacnia poczucie własnej wartości i stwarza możliwość robienia czegoś dla innych. I taka właśnie powinna być edukacja. Przede wszystkim nastawiona na działanie i dawanie przestrzeni uczniom i uczennicom. O mocnym fundamencie wiary w uczniów, akceptacji ich wyborów i poszanowaniu różnorodności. Z nastawieniem na robienie dobra, rozwijaniem empatii i wrażliwości na drugiego człowieka, z uwalnianiem potencjału tkwiącego w każdym uczniu i uczennicy i wspieraniem ich na drodze rozwoju i odkrywania samych siebie.

Edukacja zdalna pokazała mi, że niemożliwe nie istnieje. Skoro nawet szyc można *online* i wciągnąć w to działanie ponad 500 uczniów, którzy z własnej woli i rozbudzonej przez nauczycieli ciekawości chcą się nauczyć szyc, aby sprawić prezent potrzebującym, to jest nadzieja. Będziemy szyc dalej. Oczywiście „szyc dobro”<sup>5</sup>. Zachęcam do potraktowania tego zwrotu jako metafory, bo dobro można szyc na różne sposoby. Trzeba tylko znaleźć sposób i dostosować się do warunków i przestrzeni, w jakich funkcjonujemy.

---

5. Dopowiedzenie od Autorki: W roku szkolnym 2021/2022 do II edycji projektu ogólnopolskiego *Emotkowe Pożeracze Smutków* dołączyło ponad 80 szkół, co oznacza, że „szyc dobro” będzie ponad 1000 uczniów i uczennic z całej Polski.

**Edukacja antydyskryminacyjna**  

---

**w rzeczywistości szkolnej —**  

---

**refleksje o (nie)dostępności zmian**  

---

**w systemie edukacji**  

---

Obowiązkiem szkolnym objęte są w Polsce osoby od 7 do 18 roku życia, co w praktyce oznacza, że wymóg poddania się procesowi edukacji powszechnej dotyczy nas wszystkich. Szkoła jako symbol systemu edukacji stanowi więc nie tylko istotny element rzeczywistości społecznej, ale także znaczące doświadczenie każdej i każdego z nas. Większość z nas idąc do szkoły było pełnych entuzjazmu, z którym niekoniecznie już kończyło podstawową edukację. Głównie dlatego, że zmiany w tym systemie zachodzą wyjątkowo powoli, a przecież to w jakich warunkach przebiega proces edukacji jest często kluczowy dla jego efektów i dalszego życia jego uczestników i uczestniczek. Zwłaszcza, gdy przyjmiemy, że dzieci i młodzież nie uczy się dla samego uczenia, ale po to, by współtworzyć otaczającą ich rzeczywistość od ich prywatnego życia po relacje społeczne i świat, w którym żyją. Jednak nasze szkoły nadal działają według modelu pruskiego, stworzonego ponad 200 lat temu, w którym panują często te same zasady i metody. Z tym wyjątkiem, że nie są już one wypisane kredą a wyświetlone przy użyciu tablic interaktywnych. Jest to zastanawiające, szczególnie, że wiemy obecnie znacznie więcej na temat potrzeb rozwojowych dziecka, ludzkiej psychiki, komunikacji i emocji. Dzieci i młodzież potrzebują nie tylko dostępu do rzetelnej wiedzy, ale także wzorców i wsparcia w trudnościach czy wyzwaniach, jakie stawia przed nimi współczesność. Ponadto ważne, by szkoła była miejscem bezpiecznym, realnie sprzyjającym rozwojowi i nauce, a więc wolnym od nadużyć, przemocy i dyskryminacji. Tymczasem szkoła jako instytucja zdaje się być nadal częścią systemu reprodukcją opresyjnego wzorca. Systemu, w którym nie tylko uczniowie i uczennice podlegają naciskom, ale także całe środowisko szkolne, a więc kadra pedagogiczna i niepedagogiczna uwikłana w sieć zależności społeczno-politycznych.

Jako trenerka głównie pracuję z kadrami pedagogicznymi. Zajmuję się wsparciem tych, którzy chcą coś zmienić w swoich szkołach, budować z dziećmi i młodzieżą relacje oparte na szczerym zainteresowaniu i trosce. Zajmuję się przeciwdziałaniem przemocy i dyskryminacji do jakiej dochodzi w szkołach, nie tylko w relacjach rówieśniczych, ale także ze strony nauczycielek i nauczycieli. W trakcie warsztatów czy szkoleń staram się przekazać, że społeczność szkolna czy system edukacji publicznej nie funkcjonuje w oderwaniu od świata w jakim wszyscy żyjemy. W szkole jak w lustrzanym odbiciu rzeczywistości społecznej pojawiają się te same uprzedzenia, stereotypy czy nierówności. Dzieci

i młodzież powielają obserwowane wzorce, a dorośli stanowiący dla nich ważny punkt odniesienia swoim zachowaniem i wypowiedziami stale wzmacniają istniejące w naszym świecie podziały. Dlatego tak ważne jest uwrażliwianie kadry pedagogicznej na różnorodność i ich własne uwewnętrznione schematy poznawcze, by ich postawa mogła stanowić model warty naśladowania.

Zwiększaniu dostępności czy tworzeniu włączającego środowiska szkolnego może służyć między innymi edukacja antydyskryminacyjna. Edukacja rozumiana jako świadome przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy poprzez podnoszenie wiedzy, rozwój kompetencji i zmianę postaw, by tworzyć warunki dla zaspokojenia różnorodnych potrzeb, ale także by tworzyć relacje oparte na akceptacji i szacunku. Jednakże w ostatnich latach działania w tym obszarze w strukturach edukacji formalnej stają się coraz trudniejsze. Mam na myśli nie tylko sztywne ramy tego systemu czy instytucjonalnego oporu, ale przede wszystkim atmosferę strachu i bezradności wywołaną przez zmiany polityczne oraz działania skrajnie konserwatywnych organizacji pozarządowych.

Wielu nauczycieli i nauczycielek posiada (lub stara się zdobywać) niezbędne kompetencje by pracować z dziećmi i młodzieżą w obszarze szeroko rozumianego przeciwdziałania przemocy i dyskryminacji, a także dostarczania rzetelnej wiedzy z tego zakresu. Jednak słyszę w rozmowach z nimi rosnącą niepewność i obawy związane z tym co mogą powiedzieć, zrobić lub zaproponować. Bez narażania się na represje ze strony rodziców, innych pracowników lub pracowniczek szkoły, dyrekcji a także kuratorium oświaty. Zwyczajnie się boją podejmowania tematów kojarzonych z edukacją antydyskryminacyjną lub antyprzemocową, zwłaszcza treści związanych z przeciwdziałaniem homofobii i transfobii. Nic dziwnego, skoro zarówno Minister Edukacji Narodowej, jak i podlegli mu kuratorzy oświaty przy wsparciu organizacji prawicowych zamiast wspierać kadrę pedagogiczną, od kilku lat sukcesywnie prowadzą politykę zastraszania wobec dyrekcji szkół i organizacji pozarządowych zajmujących się prowadzeniem edukacji w tym zakresie. Przykładem tego typu praktyk jest całkiem niedawna sytuacja, kiedy Instytut na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris (skrajnie konserwatywna organizacja m.in. zwalczająca edukację seksualną w szkołach publicznych) domagało się od prezydenta Miasta Poznania „udostępnienia listy nauczycielek i nauczycieli”, którzy brali udział w szkoleniach realizowanych przez



Stowarzyszenie Grupa Stonewall w ramach projektu *Szkoła wolna od homofobii i transfobii*<sup>1</sup>.

Bardzo mi zależy na podkreśleniu i upowszechnianiu informacji, że przeciwdziałanie dyskryminacji w edukacji jest obowiązkiem prawnym szkoły, który kadra pedagogiczna powinna realizować w trakcie prowadzonych zajęć, lekcji czy działań edukacyjnych. Jest to kluczowe, gdy myślimy o dostępności w edukacji w sposób szeroki, czyli uwzględniający różne cechy tożsamościowe uczniów i uczennic, których posiadanie może generować określone potrzeby w procesie edukacyjnym. Podejmowanie takich działań nie tylko ma istotne znaczenie dla budowania atmosfery akceptacji społecznej różnorodności w samej szkole, ale wzmacniania otwartej postawy, gotowości do budowania relacji pełnych szacunku i troski wśród przyszłych członków i członkiń naszego społeczeństwa. Tak przynajmniej ja rozumiem rolę szkoły, która stara się, przekazując wiedzę o świecie uczyć także jak budować rozwojowe i dobre relacje z innymi ludźmi.

Obecnie w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej nie ma już zapisu, że „w szkole lub placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność szkoły lub placówki”<sup>2</sup>, który został tam umieszczony w 2015 roku. Nie zmienia to jednak wiele dla obowiązków szkoły w tym obszarze, gdyż jak informowałem wielokrotnie Rzecznik Praw Obywatelskich „prowadzenie edukacji antydyskryminacyjnej wynika z wielu wiążących, ratyfikowanych przez Polskę aktów prawa międzynarodowego”<sup>3</sup>. Mam jednak wrażenie, że osadzenie działań antydyskryminacyjnych w ramach prawa międzynarodowego nie jest tak dobrze znane przedstawicielom i przedstawicielkom kadry pedagogicznej. Natomiast dobrze znana jest obawa przed pretensjami rodziców o prawo do decydowania o treściach przekazywanych na lekcjach. Dlatego ważne jest dla mnie wzmacnianie u uczestników i uczestniczek moich warsztatów poczucia bezpieczeństwa, że podejmowane przez nich działania antydyskryminacyjne nie tylko są zgodne z prawem, ale są od nich wymagane jako ich prawny obowiązek. Ostatnio zwracam na to większą uwagę. W trakcie warsztatów i konsultacji antydyskryminacyjnych, jakie prowadziłam jesienią 2020 roku

1. <https://poznan.wyborcza.pl/poznan/7,36001,26757540,stowarzyszenie-igbt-robi-szkolenia-dla-nauczycieli-ordo-iuris.html> (dostęp: 10.10.2021).

2. <https://wyborcza.pl/osiemdziewiec/7,159012,22043484,fabryka-patriotow-pis-wyrzuca-edukacje-anty-dyskryminacyjna.html> (dostęp: 10.10.2021).

3. <https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Dzialania%20antydyskryminacyjne.pdf> (dostęp: 10.10.2021).

bardzo zauważalny był lęk przed reakcją rodziców. Towarzyszył on nie tylko nauczycielom i nauczycielkom, ale także dyrektorkom i dyrektorom szkół, którzy nie dają wystarczającego wsparcia kadrze w podejmowaniu działań antydyskryminacyjnych lub nawet bezpośrednio do takich inicjatyw zniechęcają poleceniami służbowymi. Jednakże jak wskazuje w swoim wykładzie *Prawne aspekty walki z homofobią i transfobią w szkole* adwokatka Anna Mazurczak, zajmująca się prawem antydyskryminacyjnym w Polsce, prawo dziecka do nauki wynikające z Konwencji Praw Człowieka jest nadrzędne wobec prawa rodziców do wychowania dzieci w zgodzie ze swoim światopoglądem<sup>4</sup>. Poza tym zgodnie z oceną Rzecznika Praw Obywatelskich oświadczenia, które w ostatnich latach rodzice przynoszą do szkoły, a w których nie wyrażają zgody na udział swoich dzieci w zajęciach nawiązujących do zagadnień: edukacji seksualnej, antykoncepcji, profilaktyki ciąży wśród nieletnich i chorób przenoszonych drogą płciową, dojrzewania i dorastania, równości, tolerancji, różnorodności, przeciwdziałania dyskryminacji i wykluczeniu, przeciwdziałania przemocy, LGBT, homofobii, tożsamości płciowej, gender – nie mogą mieć skutku prawnego<sup>5</sup>.

Zatem, jak wskazują istniejące dokumenty prawne, edukacja antydyskryminacyjna jest w polskiej szkole obowiązkowa i jest elementem podstawy programowej. Co więcej, nieprzekazywanie rzetelnych informacji i wiedzy opartej na faktach dotyczącej powyższych zagadnień byłoby ograniczaniem prawa dzieci do nauki. Niestety, dla wielu osób nie jest to sytuacja oczywista. Nawet jeśli rodzice głęboko wierzą, że ziemia jest płaska i nieruchoma, a jej krawędzie pokryte są grubą warstwą śniegu i lodu, to nie mogą oświadczeniem swojej woli ograniczyć dziecku dostępu do podstawowych informacji z zakresu astronomii i wiedzy o wszechświecie. Co istotne w kontekście dostępności, ograniczaniem prawa dzieci do nauki będzie brak działań antydyskryminacyjnych w szkole, gdyż doświadczenie dyskryminacji w znaczący sposób ogranicza możliwości realizacji tego prawa przez ucznia lub uczennicę. Jako ograniczenie należy rozumieć m.in. utrudnienia w dostępie do nauki wynikające z niedostosowania procesu edukacyjnego do potrzeb edukacyjnych danego dziecka z niepełnosprawnością lub ignorowanie nękania innego dziecka ze względu na orientację psychoseksualną. Według raportu Towarzystwa Edukacji

4. <https://www.youtube.com/watch?v=tMmNjqWhhoU> (dostęp: 10.10.2021).

5. <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/rpo-rodzice-nie-moga-zwalniac-dzieci-z-przeciwdzialania-dyskryminacji-przemocy> (dostęp: 10.10.2021).

Antydyskryminacyjnej najczęściej dyskryminacji w szkole doświadczają osoby:

- niskim statusie ekonomicznym;
- nieheteroseksualne;
- dziewczęta i chłopcy nierealizujący normy „kobiecości” i „męskości”;
- z niepełnosprawnościami i przewlekłymi chorobami;
- „nie stąd”, o innym niż polskie pochodzeniu narodowym/ etnicznym (w tym osoby z doświadczeniem uchodźczym);
- o innym niż biały kolorze skóry;
- o innym wyznaniu niż katolickie lub bezwyznaniowe;
- o wyglądzie nieprzystającym do obowiązującego wzorca (nadwaga, ubiór, wzrost)<sup>6</sup>.

Nie sposób więc mówić o dostępnej edukacji czy szkole, gwarantującej każdemu dziecku realizację prawa do nauki, bez przemysłanej i aktywnie prowadzonej profilaktyki przemocy i dyskryminacji, w której uczestniczy cała kadra pedagogiczna. Niezwykle istotne jest to w przypadku młodzieży ze społeczności LGBTQ+, dla której zasadność wsparcia w systemie edukacji jest najczęściej kwestionowana i podważana. Badania Kampanii Przeciw Homofobii jeszcze z 2016 r. wskazują, że 26% incydentów przemocowych doświadczonych przez młodzież LGBTQ+ miało miejsce w szkole, a w 19% przypadków sprawcami były koleżanki i koledzy ze szkoły. Młodzież szkolna, częściej niż dorośli czuje się osamotniona (70%), miewa myśli samobójcze (69%), częściej też ma objawy depresji<sup>7</sup>. Poza tym, według wielu badań istnieje związek między przemocą homofobiczną w szkole a depresją, lękami, poczuciem izolacji, gorszą frekwencją, wcześniejszym zakończeniem edukacji, podatnością na uzależnienia<sup>8</sup>. Można więc wprost uznać, że niepodjęcie działań na rzecz włączającej atmosfery w szkole dla osób LGBTQ+, czyli tym samym, nieuznawanie

6. *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, [https://eige.europa.eu/docs/78\\_PL.pdf](https://eige.europa.eu/docs/78_PL.pdf) (dostęp: 10.10.2021).

7. *Sytuacja społeczna osób LGBT w Polsce. Raport za lata 2015-2016*, red. M. Świder, M. Winiewski, <https://kph.org.pl/wp-content/uploads/2015/04/Sytuacja-spoeczna-osob-LGBT-w-Polsce-raport-za-lata-2015-2016.pdf> (dostęp: 10.10.2021).

8. Materiały pakietu edukacyjnego *Szkoła bez homofobii*, red. M. Pawłęga, Stowarzyszenie Lambda, Warszawa 2016.

ich istnienia w szkolnej społeczności wzmacnia ich wykluczenie, a tym samym ogranicza realizację ich prawa do nauki.

Dostępna edukacja to taki proces, w którym nie pomija się różnorodności i próbuje się stworzyć warunki sprzyjające rozwojowi i nauce – bez przemocy motywowanej uprzedzeniami, bez dyskryminacji. Przy czym warto pamiętać, że tu nawet nie chodzi o wprowadzanie natychmiastowych zmian systemowych. Chodzi o korzystanie z rozwiązań i możliwości, które już istnieją, a które mogą szkolną codzienność uczynić znacznie bardziej przyjazną dla wielu jej uczestników i uczestniczek. A przede wszystkim chodzi o nie uchylanie się od odpowiedzialności. Wielu nauczycieli i nauczycielek narzeka na system, i słusznie, wiele jest do zmiany, ale ludzie pracujący w szkole też są tym systemem i mają wpływ na zmianę. Dlatego, gdy myślę o zwiększaniu dostępności w edukacji myślę o potrzebie wzbudzania wśród kadry pedagogicznej poczucia sprawstwa, które oczywiście system stale wystawia na próbę. W tym widzę nadzieję, na powolną przebudowę organizacyjną szkoły. To nie musi być rewolucja, wystarczy wytrwale i sukcesywnie inicjowanie zmian, które staną się z czasem fundamentem koniecznej reorganizacji.

Wprowadzanie edukacji antydyskryminacyjnej choćby na poziomie wynikającym z prawnych obowiązków i potrzeb społeczności uczniowskiej może spotkać się z oporem i krytyką. Jak każda zmiana wybijająca ze starych nawyków. Myślę więc, że każda osoba pracująca w szkole potrzebuje odwagi do działania sojuszników i sojuszniczek. Zwłaszcza jeśli brakuje jej na początku wsparcia ze strony dyrekcji. Trzeba mieć także odwagę do mierzenia się z własnymi uprzedzeniami i stereotypowym postrzeganiem świata, czasem z własną niewiedzą. Bez świadomości antydyskryminacyjnej czy wiedzy na temat przeciwdziałania dyskryminacji bardzo wiele przejawów gorszego traktowania może zwyczajnie nie zostać zauważonych. Na szczęście istnieje sporo organizacji wspierających kadrę szkolną, a warsztaty czy szkolenia antydyskryminacyjne prowadzone dla pracowników i pracowniczek oświaty nie tylko gwarantują bezpieczne warunki do rozwoju nowych kompetencji, ale także dają możliwość budowania wspierającej i inspirowanej do działania społeczności. Poczucie wspólnoty to często klucz do realnej zmiany.

Dostępność w edukacji rozumiem przede wszystkim jako świadomość różnorodnych potrzeb i w związku z tym, poszerzanie spektrum możliwości skorzystania z procesu edukacyjnego przez

wszystkich jego uczestników i uczestniczki. Nie będzie to możliwe bez wkładu kadry pedagogicznej, która z pełną odpowiedzialnością podejdzie do dbania o warunki, w jakich dzieci i młodzież zdobywają wiedzę o świecie, a zatem także o stereotypach i uprzedzeniach. Włączanie edukacji antydyskryminacyjnej, czyli przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami jest jednym z obowiązków prawnych szkoły. Czy i jak to zadanie jest realizowane zależy od tych, którzy szkołę tworzą. Bardzo wiele przeszkód w procesie edukacyjnym, z jakimi mierzą się uczniowie i uczennice, można rozwiązać na poziomie relacji opartej na wrażliwości na różnorodność, szacunku dla różnic i szczerzej troski. Zachęcam więc do korzystania ze szkoleń o tematyce antydyskryminacyjnej dla kadry pedagogicznej, szukania sojuszników i sojuszniczek, a przede wszystkim odwagi w działaniu na rzecz zmiany.



# Wrażliwość

W

edukacji

IDEE

POMYSŁY

DZIAŁANIA

INSPIRUJEMY

Wrażliwość w edukacji.  
Idee, pomysły, działania

Inspirujemy



# Wstęp

W zeszycie *Inspirujemy* Autorzy i Autorki pokazują w jaki sposób specyficzne położenie geograficzne, małe codzienne historie, niewidoczny na pierwszy rzut oka stan zdrowia oraz współczesne praktyki dekolonizacyjne mogą stać się punktem wyjścia do tworzenia wrażliwych i włączających inicjatyw w obszarze animacji kultury.

Bartek Lis podejmuje temat uwidaczniania tego co łatwo przeoczyć, zgubić lub co trudno dostrzec. Wyciągając na światło dzienne historie i herstorie, które są codzienne, (nie)zwykłe, bliskie i organiczne przesuwa punkt ciężkości z wielkich, zazwyczaj męskocentrycznych narracji na mikropowieści, których wysłuchanie może sprawić, że będziemy wrażliwsi i uważniejsi na otaczającą nas różnorodną rzeczywistość. Podejmując temat choroby, zależności oraz bezdomności prezentuje inicjatywy realizowane z różnymi społecznościami, które prócz aspektu budowania relacji mają również istotny walor edukacyjny. Chodzi tutaj jednak o edukację robioną po cichu, w której nauczycielami i nauczycielkami są bohaterki i bohaterowie wspomnianych przedsięwzięć.

Joanna Wowrzcicka wychodząc od metafory fastrygowania pokazuje istotność drobnych gestów, które w czasie społecznej izolacji spowodowanej pandemią COVID-19 nabierają szczególnego znaczenia. Zwłaszcza na pograniczu, gdzie kończy się jedno państwo, a zaczyna drugie, wstrzymanie ruchu transgranicznego oznaczało często konieczność przerywania pewnej rutyny, wraz z jej rytmem, stałością, bezpieczeństwem. Dla wielu z tych, którzy do tej pory mogli nawigować swobodnie między jednym miejscem a drugim, zaś podział administracyjny nie miał dużego znaczenia, codzienność wywróciła się do góry nogami.

Zeszyt zamyka Margaret Amaka Ohia-Nowak artykułem przybliżającym ideę edukacji dekolonialnej. Ma on być inspiracją do przemyśleń, rozmowy oraz działań związanych z zagadnieniami kolonialności i rasizmu. Autorka zwraca uwagę, że kolonializm nie dotyczy jedynie europejskiej dominacji nad innymi obszarami geograficznymi, ale jest również szerzeniem określonych sposobów postępowania opartych na rasizmie i rasistowskich ideologiach.

**Edukacja jako widoczność.**

---

**Trzy historie**

---

łaciński czasownik *educō, educare*<sup>1</sup>, który podawany jest jako jeden z kilku, od których ukuto termin „edukacja”, tłumaczony jest między innymi jako działanie, w którego efekcie jednostka ma być „wydobyta” (jak się domyślam – z ciemności, mroku). To właśnie „niejasność” metaforycznie opisuje sytuację, rzeczy pośledniego charakteru, może nawet dowodząc czyjegoś lub kogoś zacofania. Tak przez wieki uważano na przykład o średniowieczu – nie w pełni sprawiedliwie – jednak do języka przeszło już chyba na stałe określenie „wieki ciemne”, czyli czasy mroczne, gdy idzie o kulturową bystrość, rozum lub obyczajność. Zastanawiam się nad przytoczonym wyżej źródłosłowem wyrazu „edukacja”. Na wstępie nie sposób się nie zgodzić, że uczenie się i uczenie innych jest procesem ujawniania rzeczy, zjawisk, prawd (?), które zanim zostaną wypowiedziane – odkryte lub przedstawione – pozostają dla danego podmiotu niezrozumiałe a jako takie w pewnym sensie nieużyteczne, to jest – których praktyczne zastosowanie, ulokowanie ich w sferze *praxis* nie jawi się jako potencjalnie możliwe i niosące jakąś (jakąkolwiek) korzyść. Aby jednak coś mogło zostać przedstawione jako warte poznania, przyswojenia, ktoś inny wcześniej musiał owe rzeczy arbitralnie wydobyć, opisać i uznać jako pożyteczne lub konieczne do przyswojenia. Ową praktyczność, albo zasadność przysposobienia określonej wiedzy/umiejętności uzasadniał nauczyciel/nauczycielka reprezentujący/a najczęściej pewną kulturową arbitralność, która jest różna zależnie od posiadanych przez edukatorów i edukatorki kapitałów kulturowych, symbolicznych, społecznych<sup>2</sup>. Ich *curriculum*, osobowość, szczęście, przypadkowy traf, uwarunkowania, których źródłem może być dosłownie wszystko – mają wpływ na to co jest „wydobywane”, oświetlane, rekomendowane (lub indoktrynowane – gdyż i taką, przemocową w duchu wersję edukacji należy nam uczciwie również wymienić) jako warte absorpcji.

Pewne kulturowe prawdy i oczywistości są już szczęśliwie od dłuższego czasu przedmiotem edukacji. Niewielu kwestionuje zasadność nauki czytania, liczenia, podstawowych zasad współżycia z innymi ludźmi, przysposobienia jakiejś specjalistycznej wiedzy i umiejętności potrzebnych nam do wykonywania określonych zawodów, znajomości

1. J. Korpanty, *Mały słownik łacińsko-polski*, Warszawa 2018.

2. Por. P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

języków obcych itd. Wydaje się jednak, że zakres kompetencji, które możemy przysposobić i używać nadal nie jest skończony, co jest w pewnym sensie naturalne, jeżeli zgodzimy się, że tzw. „postęp” i nowe okoliczności, których doświadczamy (by wspomnieć tylko kryzys klimatyczny) zmuszają nas do większej uważności, świadomości pewnych procesów, znajomości nowych norm czy reguł. Jest jednak wciąż bardzo wiele kwestii, które w procesie edukacji są – z różnych względów – niewystarczająco naświetlane, komunikowane jako „podstawowe”, praktyczne, użyteczne i potrzebne do przyswojenia. W uwidacznianiu – czyli nie tylko zwykłym optycznym zobaczeniu, odnotowaniu, lecz w zrozumieniu złożoności społecznego świata – widzimy wielkie zadanie stojące przed współczesnymi edukatorkami i edukatorami. Praca ta musi niechybnie polegać również na dekonstruowaniu kulturowych norm widzialności. Urefleksyjnianie tej kategorii może prowadzić do konstatacji, że pewne narracje uznane zostają za bardziej prawomocne, ważniejsze, obligatoryjne<sup>3</sup>. W treściach przekazu edukacyjnego odnajdziemy zatem szereg dowodów na uwikłanie edukacji w reprodukcję dominant kulturowych. Nawet jeśli są one niewidoczne, symboliczne to za sprawą włączenia ich do głównego programu (treści programowej) zyskują status właściwych, poprawnych i obowiązujących. Komunikaty krytyczne dla patriarchy, obnażające męskocentryczność kultury, jej heternormatywność, klasowość lub neokolonialność są w dominującym dyskursie pomniejszane, unieważniane, wymazywane<sup>4</sup>.

Myślę o edukacji kulturowej – także tej realizowanej poza przestrzeń edukacji formalnej, w ramach działalności instytucji kultury, organizacji pozarządowych, grup nieformalnych – jako o narzędziu, po które winniśmy/winniśmy sięgać, mając na celu budowę społeczeństwa osób uważnych, wrażliwych, troszczących się o siebie nawzajem, świadomych różnic (w tym powodujących wykluczenia o mnogim charakterze). Owo ujawnienie, uwidocznienie, od którego rozpocząłem ten tekst starając się zaakcentować taką wizję edukacji, która dostrzeże więcej niż tylko to, co zostaje wpisane w podstawę programową, a tym samym uzyskuje nominalną i faktyczną widzialność, jest niezbędne byśmy mogli się nawzajem o sobie uczyć. Oddawanie sceny

3. Por. P. Hubbard, *Sex Zones: Intimacy, Citizenship and Public Space*, „Sexualities” 2001, nr 4, s. 51-71; P. Hubbard, *Desire/disgust: mapping the moral contours of heterosexuality*, „Progress in Human Geography” 2000, nr 24, s. 191-217.

4. Por. B. Lis, *Zabiegając o odmienną edukację. Homofobiczny dyskurs i „aseksualna szkoła”*, [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w edukacji i socjalizacji*, red. L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz, ENETEIA, Warszawa 2009, s. 71-87.

osobom, głosom, perspektywom zagłuszonym z takich lub innych względów, jest niezbędne byśmy mogli usłyszeć ich cichutkie, ale ważne narracje, zobaczyć trochę więcej i po prostu dowiedzieć się czegoś z korzyścią dla nas samych, jak i tych osób. Bardzo często jest też tak, że my sami jesteśmy takimi potencjalnymi narratorami, rzecznikami i rzecznikami Niewidocznych czekającymi na przestrzeń w edukacji, gdzie możliwe będzie wybrzmienie ich głosów.

Poniżej chciałbym opowiedzieć o kilku przykładach z własnej praktyki, które pokazują złożoność kategorii „niewidoczności”, jej społeczne inklinacje oraz próby zaangażowania kultury i edukacji do jej opuszczenia (przyjmując najpierw założenie, że występuje ona w negatywnej funkcji unieważniania, zagłuszania, które nigdy nie są pożądane w demokratycznym społeczeństwie).

### Choroba

Nasza cielesna niedyspozycja, doświadczenie szwankującego zdrowia, częściej są spychane do przestrzeni prywatnej, wygłuszonej na tyle by nasze zawodzenia albo zwykłe domaganie się bycia wysłuchanym, były sterylnie odseparowane od katalogu spraw ważnych. Medykalizowanie ludzkiej somatyczności i dedykowane jej przestrzenie – gabinet lekarski, szpital, przychodnia – dodatkowo pozbawiają chorobę ważnego humanistycznego współczynnika. Nie chcę twierdzić, że w tych kameralnych, domowych przestrzeniach, albo nawet w szkole, nie uczymy się troski o drugiego, jednak mam swoją tezę, że przyjmuje ona głównie formę współczucia, wyrażonego smutku, żalu. Nie potrafimy włączać chromości, niesprawności, chwilowej lub temporalnej cielesnej alternatywności, do atlasu możliwych człowieczych modalności. Emocje, stany które się przy tej okazji wydarzają mają swoje nazwy, występują w określonych kontekstach, służą do wielu rzeczy, ewokują inne konkretne myśli i działania. Medycyna tego zwykle nie uczy. Może zatem powinna robić to kultura. Zyskanie widoczności przez osoby, dla których doświadczenie choroby stało się częścią (ale zwykle nie dominantą) ich biografii, wyzwala także z formatującego życie wielu chorujących dyskursu medycznego.

Od 21. roku życia choruję na stwardnienie rozsiane (SM). Niewiele krócej jestem animatorem kultury, ale dopiero niedawno uznałem, że prywatne historie powinny również mieć publiczne konsekwencje. Nie tylko w związku z polepszeniem doraźnego dobrostanu chorujących

podmiotów, ale także dlatego, że mogą stanowić ważny temat, rezerwu-  
ar problemów, które można wykorzystywać w edukacji. SM jest dla wie-  
lu osób nim dotkniętych chorobą niewidoczną. Symptomy choć często  
dotkliwe, pozostają nierozpoznane dla niepoinformowanego otoczenia.  
Mówi się, że stwardnienie rozsiane jest jak góra lodowa – widoczny  
jest tylko jej czubek, a większa część pozostaje skryta pod taflą wody.  
Wpadłem na pomysł, że warto wykorzystać przestrzeń wystawienni-  
czą Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu by opowiedzieć mieszkańcom  
i mieszkańcom miasta, czym jest SM. Że to nie tylko stereotypowe obja-  
wy i tragiczne scenariusze, oraz że osoby chorujące na stwardnienie  
mają ciekawą opowieść do przekazania, owszem związaną z emocjami,  
czułością, pasjami, ale niekoniecznie zawsze dotyczącą medycyny. Tak  
powstał projekt *Nie widać* (2019), w ramach którego zebrałem 10 historii.  
Opowieści nie tylko o chorowaniu, ale również wynikających z potrze-  
by zabrania głosu, bycia usłyszanym. Tematy bliskości, relacji, przyjaźni,  
stereotypów, trudności w odbiorze społecznym, troski – bardzo czę-  
sto pojawiały się w świadectwach moich rozmówczyń i rozmówców.  
Każdy odwiedzający i każda odwiedzająca ZAMEK mogli skonfrontować  
się z innym, niemedycznym, obrazem SM. Pomysł na wystawę stał się  
dla mnie inspiracją by kontynuować pracę z osobami doświadczającymi  
różnego rodzaju chorób (choć nie tylko), które chcą wykorzystać prze-  
strzeń kultury do spotkań, rozmów, wymiany. Powoli rozkręca się cykl  
warsztatów i innych działań edukacyjnych, paradoksalnie oddalających  
nas od choroby, choć to ona była pretekstem do naszego spotkania.

### Zależność

Zależność to jeden z technicznych terminów, który stosuje się w spe-  
cjalistycznym języku z obszaru polityki społecznej, opieki, a także  
w ramach świadczonych usług medycznych. Określa on stan tych osób  
(niezależnie od ich wieku), które w związku ze swoją chorobą, doświad-  
czaną niepełnosprawnością, sytuacją materialną lub psychiczną mają  
ograniczoną samodzielność. Aby pełniej funkcjonować w życiu muszą  
korzystać ze wsparcia i pomocy opiekunów nieformalnych (np. rodziny)  
lub powołanych do tego instytucji (np. Ośrodka Pomocy Społecznej).  
Choć docelowo zwracam uwagę na negatywny wydźwięk tego okre-  
ślenia, starając się je zdekonstruować, to nie sposób nie zauważyć, że  
jego wprowadzenie jest o tyle istotne, że w ogóle pozwoliło dostrzec  
jednostki, które znajdują się w mniej uprzywilejowanej sytuacji. Nie

wywołało to jednak jakiejś poznawczej (edukacyjnej) zmiany w ogóle społeczeństwa. Przykładowo, starsze osoby, które ze względu na swoją fizyczną lub psychiczną niesprawność stają się mieszkańcami domów pomocy społecznej (DPS) pozostają niestety nadal na marginesie społecznej uważności. „Miłosierdzie gminy” ogranicza się tylko do spełnienia formalnego wymogu powołania przestrzeni, miejsc, w których można niejako „schować” osoby funkcjonalnie nienormatywne, w tym seniorów i seniorki. Osoby przebywające w instytucjach, których format i charakter w polskim kontekście niestety wciąż daleki jest od wielu „zachodnich” przykładów, faktycznie egzemplifikują pojęcie zależności. Totalność wielu instytucji wsparcia społecznego (w Goffmanowskim znaczeniu<sup>5</sup>) musi oznaczać nie tylko ograniczoną wewnątrzsterowność mieszkańców, ale również podtrzymywanie przyjętej na początku definicji zależności. Owa zależność usprawiedliwia przyjęty styl i sposób pracy z penitencjariuszami/penitencjariuszkami, którego częścią jest także izolacja od świata zewnętrznego. Działania takie zwykle podejmowane są w trosce o życie i zdrowie starszych osób, którą łatwo umotywować chociażby w kontekście zagrożeń epidemicznych (*vide* – pandemia COVID-19), jednak warto być świadomym także innych tego konsekwencji. Pozostawanie w zależności może być dla niektórych osób wygodnym wyborem (*sic!*), oznacza jednak zgodę na częściowe wymazanie z głównego nurtu życia społecznego. Przyjęcie bocznej pozycji i utwierdzenie siebie (oraz otoczenia) o swoim już nieistnieniu.

Uważam, że edukatorzy i edukatorki powinni włączać się do unieważniania zależności osób starszych (by tylko przy tym przykładzie pozostać). Zabiegać o ich powrót do instytucji kultury, do aktywności społecznej. Uwidacznianie osób starszych, może schorowanych, często o aparycji alternatywnej wobec medialnej opowieści o radosnej szczęśliwej senioralności, jest też zadaniem instytucji kultury (tak też rozumiem postulat „społecznej użyteczności instytucji kultury”<sup>6</sup>). Tworzenie dla nich miejsca w przestrzeni publicznej nie może być zabiegiem czysto wizerunkowym. Osoby starsze sklasyfikowane jako „zależne” poprzez możliwość uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych, warsztatach, spotkaniach, koncertach, sytuacjach społecznych zyskują konkretną szansę na „zawieszenie”, unieważnienie swej niesamodzielności. Z takich pobudek, a także z chęci wspierania osób starszych

5. Por. E. Goffman, *Instytucje totalne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.

6. B. Lis, *Instytucje sztuki jako urządzenia społeczne. O nowym (?) paradygmacie*, [w:] *Sztuka – partycypacja – rewitalizacja. XX lat działalności edukacyjnej*, red. M. Cackowska, CSW Łaźnia, Gdańsk 2018, s. 154-167.



„uwięzionych” (schowanych) w mieszkaniach na wysokich piętrach kamienic bez windy, w 2018 roku w Centrum Kultury ZAMEK powstał projekt *Zamek OTWARTY*. Działanie ewoluowało, stopniowo zegnaliśmy się z towarzyszącym mu podtytułem odnoszącym się do seniorów zależnych, dostrzegając wielką moc społeczną i edukacyjną w włączaniu osób starszych o ograniczonej samodzielności do głównego nurtu życia kulturalnego. Pracując z mieszkańcami DPS-ów w trakcie ich zorganizowanych wizyt w ZAMKU, albo z innymi seniorkami w ramach indywidualnych wizyt domowych, przekonuję się jak często odwiedzający lub goszczący nas seniorzy to osoby dysponujące niezwykłymi umiejętnościami (gra na fortepianie), pasjami (organizowanie „domowych” prywatek dla współmieszkańców DPS-u) lub zainteresowaniami (pisanie poezji). Stworzenie kulturalnych sytuacji do spotkania okazywało się (i nadal okazuje się) dla wielu starszych osób okazją do pokazania swojej podmiotowości i niezależności (*sic!*). Uwidacznianie tej podkategorii osób w ramach szerokiej grupy osób w wieku senioralnym ma również dla większości społeczeństwa konkretny efekt edukacyjny. Przypominanie sobie o różnicowaniu społecznym, o wciąż sporej sprawności (i sprawczości) starszych współobywateli pozwala rozwijać własną empatyczność i wrażliwość na potrzeby słabszych. Brzmi, jak dydaktyzm? Może, ale wydaje mi się, że w Polsce wciąż jesteśmy na początku drogi do dostrzeżenia Drugiego i uznania go za równoprawnego użytkownika współdzielonego miejsca.

### Bezdomność

Ktoś mógłby uznać, że trudno o większą widoczność w przestrzeni wspólnej niż gdy jest się osobami żyjącymi na ulicy. Ich prywatność, intymność jest bardzo często wyeksponowana tak, iż nie sposób jej nie zauważyć. Tymczasem wydaje się być zupełnie odwrotnie. Sytuacja osób pozostających w kryzysie bezdomności jest nie tylko trudna z socjalno-bytowego punktu widzenia, ale również ze względu na ich całkowitą ekskluzję z wspólnotowego życia. Funkcjonowanie na paraisie społecznej uważności, stałe i konsekwentne wypychania poza nawias poprawnej estetyki – akceptowalnej w przestrzeni publicznej – oznacza w praktyce niewidoczność osób borykających się z chorobą alkoholową, lub innymi problemami, w których efekcie tracą one nie tylko stałe miejsce zamieszkania, ale również gubią kotwicę, która pozwalała im być akceptowaną częścią społeczeństwa. Sytuacja osób doświadczających

kryzysu bezdomności z pewnością pozostaje poza zainteresowaniem większości instytucji kultury w Polsce. Temat jest z pewnością skomplikowany, nie powinien być jednak porzucony jako niemożliwy do udźwignięcia przez animatorów i edukatorki kulturowe. Symboliczne włączenie do głównego nurtu kultury mężczyzn wychodzących z bezdomności (podopieczni jednego z wrocławskich oddziałów Towarzystwa św. Brata Alberta) udało się nam, jak dotychczas raz. Podczas mojej pracy w Muzeum Współczesnym we Wrocławiu (2012) stworzyłem koalicję składającą się ze studentek i studentów Wydziału Architektury Politechniki Wrocławskiej, słuchaczy Policealnego Studium Animatorów Kultury „SKiBA”, doktorantów Katedry Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Wrocławskiego oraz właśnie panów żyjących w jednym ze schronisk dla osób bezdomnych. W efekcie wspólnej wielotygodniowej pracy, podczas której dzieliliśmy się doświadczeniami i kompetencjami, powstała edukacyjna wystawa przedstawiająca problem bezdomności oczami osób doświadczających tej kryzysowej sytuacji. Mieszkańcy schroniska byli nie tylko „bohaterami” ale współtwórcami, ekspertami, narratorami oraz „kustoszami” tej wystawy. W jednej z największych instytucji sztuki na Dolnym Śląsku udało się opowiedzieć o pewnym ważnym doświadczeniu bez taniego egzotyzowania i uprzedmiotawiania kogokolwiek. Niewidoczny, niechciany, „pachnący” temat na kilka tygodni uzyskał nośność. Widoczność problemu nie byłaby możliwa bez zaangażowania różnych stron, w tym świadomych edukatorów i edukatorek. Zawsze pozostaje niedosyt i pytanie o kontynuację – wtedy jeszcze się nam to nie udało. Zabrakło świadomości, determinacji, czasu? Niezależnie od faktycznego powodu, cały czas wspominam tę lekcję dla mnie samego jako edukatora, którą chciałbym kiedyś rozwinąć kierując się przyjętą strategią edukowania, jako wydobywania, ujawniania, prowokowania. Zachęcania do dostrzegania tematów i historii przemilczanych albo schowanych i organizowania wokół nich ważnego doświadczenia edukacyjnego dla nas wszystkich.

### Summa

Edukację bardzo często „robimy” po cichu. Jak każdy proces wymaga ona czasu i konsekwencji, choć nie oznacza to, że rozgłos jest zawsze negatywny. Zwrócenie uwagi na tematy, problemy, grupy pochowane lub skryte gdzieś przed wzrokiem i uważnością większości, jest z pewnością wyzwaniem. Wymaga ono nie tylko ponownego uświadomienia

sobie czym jest pełnokrwista edukacja i jakie zadania powinniśmy sobie również stawiać jako edukatorki i edukatorzy, ale także potrzebuje sporo odwagi. Jeżeli zgodzimy się, że wartościami zasługującymi na upowszechnianie są współodczuwanie, troska, równość, podmiotowość i uważność (a tych spraw między innymi dotyczyły/dotykają opisane przeze mnie działania), to trzeba pomyśleć, jak je włączać do programu edukacji (formalnej lub nieformalnej). W ramach przytoczonych historii odbywa się wiele rzeczy, między innymi dekonstruowane jest pojęcie zależności, czy szerzej – niepełnosprawności; osvajane są tematy „trudne” takie, jak choroba, bezdomność czy starość; wydarza się integracja, czyli zbliżenie różnych estetyk, światopoglądów, biografii. To wszystko przy sporej uważności by nie separować osób, oraz by nie egzotyzować ich sytuacji czy statusu (co przecież mogłoby się wydarzyć w ramach owego uwidocznienia, które w tym miejscu mocno postuluję uznając za ważny aspekt edukacji).

# Fastrygowanie

---

Fastrygowanie w największym skrócie to szybki ścieg przeznaczony do usunięcia. Czynność najbardziej upowszechniona w obszarze kraiewictwa (zawodowego i amatorskiego). Przeniesiona do świata spoza igieł i nici może oznaczać coś więcej niż tylko zaznaczenie, gdzie ma przebiegać trwałe szycie albo połączenie różnych kawałków, które ostatecznie mają bądź mogą stanowić jedność. Wydawałoby się czynność jak każda inna nie dość wyróżniona/doceniona, stosowana wcale nie tak rzadko w życiu codziennym, związana z kobiecą krzątaniną.

Helena i Henryk – ręka jak igła zszywa dwa brzegi

Cieszyn. W 2021 roku 32-tysięczne miasteczko położone na południu Polski, dokładnie na granicy z Czeską Republiką. Swoje przedłużenie ma zresztą w Czeskim Cieszynie. Zszyte rzeką, rozcięte granicą. Olza – płynna przestrzeń pomiędzy Cieszynami względną całość czyni wyjątkową, ale też w wiecznym napięciu, zmianie stanu, niepewności, ruchu, napływu, przepływu, wylewu. Po zakończeniu I wojny światowej Śląsk Cieszyński, więc i Cieszyn, stał się terytorium spornym pomiędzy Polską i Czechosłowacją. Ostatecznie Rada Ambasadorów 28 lipca 1920 roku na międzynarodowej konferencji w Spa, arbitralnie podzieliła Śląsk Cieszyński. Miasto Cieszyn zostało podzielone wzdłuż rzeki Olzy, czyli zgodnie z geografią, pomijając kryterium etniczne. W latach 1938-1945 Cieszyn i Czeski Cieszyn połączono w jedno miasto, by zaraz po zakończeniu II wojny światowej podział ten przywrócić. Dla mojego, wtedy 17-letniego dziadka dzień połączenia polskiej części z czeską zakończył się wpisem w dzienniku: „nareszcie mam większe pole do randek” (niedziela, 2 października 1938 roku). Od końca wojny w zasadzie do 1991 roku przechodzenie przez granicę było okazyjne, żeby nie powiedzieć ściśle reglamentowane zwłaszcza od 1981 roku. Potem było łatwiej, ale zawsze w strachu i w końcu Shengen, 2007 rok, szlabany zostały podniesione.

Pierwsze osobiste wspomnienie, które ożywia się, nabiera połysku, kiedy włączam kategorię fastrygowania jest związane z pozdrowieniami, jakie moja babcia Helena wymieniała ze swoim bratem Henrykiem, przekrzykując rzekę Olzę. Żołnierze Wojska Ochrony Pogranicza limitowali wyrzucane słowa, przepędzając rodzeństwo subtelnie acz stanowczo przy czym bardziej po polskiej stronie. Zapisały się we mnie obrazy machających do siebie w przelocie ludzi, bo słów z drugiej strony nie dało się usłyszeć trzeba je było zobaczyć. Fastrygowanie

dwóch brzegów gestami pozdrawiającymi miało wrócić po wielu latach, na wiosnę 2020 roku, ale o tym później. To intencjonalne poruszenie ustami do brata było możliwe tylko w kilku miejscach i tylko czasami, dlatego nie był to powszechny widok, chociaż był spotykany i rozpoznawalny przez każdego, kto miał kogoś bliskiego po drugiej stronie rzeki. Odkrywanie historii kompletnych rodzin nie należała do codziennej praktyki domowej czy szkolnej. Przed 1 listopada, co roku najpierw staliśmy z rodzicami i dziadkami w długiej kolejce po przepustkę, by potem na parę godzin doświadczać świata Lentilek, szynki HAM w puszcze z takim kluczykiem do otwierania, rohlików, *orange juce* i spaceru na groby zupełnie obcych mi ludzi, chociaż ponoć bliskich. A potem powrót pod tytułem „Wstyd”, bo grzebanie w torebce, w której Babcia celowo chowała przemycany ser Olomoucki, śmierdzący jak nic innego na świecie, zagłądanie w rajstopy czy przypadkiem nie ukrywam jarmilek albo rumu. Zagłuszone wodą ciepłe okrzyki rodzeństwa postawiły wiele pytań przede mną, paroletnim dzieckiem. Wtedy łatwo było poważną sprawę przekuć w słodką bajeczkę, anegdotę, niewinną pocztówkę pamięci znad Olzy. Dzisiaj te wspomnienia są pytaniem przede wszystkim o to, co rozłączono, dlaczego ktoś miał prawo przepędzić pozdrawiających się ludzi, jak to możliwe, że nie mogli wejść do rzeki, żeby się dotknąć, dlaczego nikt tego nie tłumaczył, dlaczego do rozprutego obszaru ludzie się przyzwyczaili, dlaczego w domu nikt nie tłumaczył, kto to są Zaolzianie?

Nie jestem historyczką i mam kłopot z zapamiętywaniem twardej faktów. Jestem artystką, aktywistką, academiczką, radną Rady Miejskiej. Lubię wywoływać dane z przeszłości z uwagi na jakiś proces. Nie chciałabym więc skupiać się na tym, co i tak ulatuje z mojej głowy, bo słabo się ze mną wiąże, ale też Henryk i Helena dzięki kategorii fastrygowania odsyłają nas do konkretnego momentu w dziejach tej przestrzeni geopolitycznej. Otóż gesty tego rodzeństwa były takim zszywaniem wielu warstw, których pojedynczy człowiek połączyć na stałe nie może, ale jako symboliczny akt ma siłę idei zdolnej pociągnąć innych za sobą. To były lata 70. ubiegłego wieku. Wtedy granica Państwa PRL w środku miasta odbierała nam rzekę. Należała do Czechosłowaków. Nam nie wolno było schodzić z brzegu, sprawdzić temperatury wody, rzucić tzw. kaczkę, co każdej/każdemu z drugiej strony w jakiejś mierze wolno było.

Współcześnie zupełnie inne okoliczności przywołują historię zszywania stosowaną przez Helenę i Henryka – pandemia COVID-19,

rok 2020, marzec. Wprowadzenie granicy po raz pierwszy od 2007 roku. Mosty Przyjaźni i Wolności, które w ostatnich 13 latach służyły do prostego przejścia czy przejechania na drugą stronę niemalże tego samego miasta, stają się granicą, przestrzenią zatrzymania. Wczesnymi porankami i późnymi wieczorami chodziłam na spacer z psem. Przypomniałam sobie babcię Helenę w niemym dialogu z bratem Henrykiem, kiedy po drugiej stronie Olzy zobaczyłam ludzi. Odtworzyłam ten gest, bo czułam, że tam też jest moje miasto, teren przechadzania się, podróżowania, teren przyjaźni i miłości. Niezwykle poruszający akt fastrygowania w nadziei na zniknięcie uzbrojonych żołnierzy, policji uszczelniających granicę równo 100 lat od podziału Cieszyna podczas międzynarodowej konferencji w Spa i ponad 40 od towarzyszenia babci w spacerze wzdłuż rzeki. Fastrygowanie będące tutaj gestem pozdrowienia jest silniejsze niż marmurowy pomnik. Zapisuje się w pamięci głęboko i odtwarzane w warunkach zagrożenia, odebrania przestrzeni codziennej praktyki pozwala na wytwarzanie wizji przyszłości, tworzy coś w rodzaju tabletki uspokajającej. Jest ćwiczeniem nadziei na lepszy świat, spełniający warunki poczucia wolności.

### Błękitna wstęga

Do miasta powróciła granica, a tam, gdzie zamyka się granice, rodzi się ruch solidarności, w którym aktywnie uczestniczą mieszkańcy terenów przygranicznych, artyści i aktywiści. Akcja *Tęsknie za Tobą, Czechu*<sup>1</sup>, która dla mnie jest doskonałym przykładem fastrygowania, była jedną z pierwszych, bo w zasadzie parę dni po ogłoszeniu pełnego *lockdownu*. Na barierkach wzdłuż rzeki pojawiły się banery z takim właśnie hasłem, z drugiej strony, znajdował się jego czeski odpowiednik. Potem można było czytać kolejne. „Pewien Czech stworzył swój baner, na którym zapytał się Polki, czy wyjdzie za niego za mąż. Z potwierdzonych informacji wiemy, że oświadczyły nad Olzą zostały przyjęte...”<sup>2</sup>. Więc znowu zastępowanie dotyku, słów do usłyszenia śladem wizualnym prowokującym do odpowiedzi.

W 2006 roku w ramach projektu Rezydencji Artystycznych *Incydenty – zabliznianie* realizowanego przez Zamek Sztuki Cieszyn, Ośrodek Kultury KaSS „Střelnice” w Czeskim Cieszynie, Sektor 3 oraz Art

1. <https://bielskobiała.wyborcza.pl/bielskobiała/7,88025,25810487,i-ja-za-tobapolaku-czesi-odpowiedzieli-banerem-odizolowanym.html> (dostęp: 10.07.2021).

2. <https://www.cloveknahrnici.eu//tesknie-za-toba-czechu-i-wzajemnie/> (dostęp: 10.07.2021).

House z Wielkiej Brytanii, jeden z artystów Grzegorz Majchrowski podjął się we współpracy z jedną z cieszyńskich Ochotniczych Straży Pożarnych zadania symbolicznego szycia 2 kilometrami błękitnego materiału obu brzegów Olzy. Ideę tego pomysłu tłumaczył słowami: „fizycznie zacieramy granicę. Łączymy ludzi, miasta, państwa”; „symbolicznie łączę niepodzielną ziemię. Dekoruję rzekę — klejnot podzielonego miasta”<sup>3</sup>.

Dodam, że w 2004 roku w ramach ostatniej w Cieszynie edycji Festiwalu Filmowego Era Nowe Horyzonty na trzy godziny uruchomiono dodatkowe przejście graniczne (w miejscu, gdzie przez wiele lat funkcjonował tymczasowy most dla ruchu pieszego). Akcja związana była z planami budowy nowego mostu według projektu francuskiego architekta François Roche'a<sup>4</sup>. Most nie został ostatecznie zrealizowany, ale niewątpliwie zszły dwa brzegi zanim równie symbolicznie i efemerycznie zrobił to Majchrowski w 2006 roku. W kontekście fastrygowania warto wspomnieć o oryginalnej formie promocji tegoż dodatkowego mostu. Otóż za pomocą lin wspinaczkowych przez kilka godzin można było przeprowiać się nad rzeką na drugą stronę, zjeżdżając po linie a z powrotem, przeprowiając się po sznurowym moście.

### Cienka czerwona linia

W połowie marca 2020 roku pandemia COVID-19 zmusiła do opuszczenia szlabanów granicznych w Cieszynie równie stanowczo jak w 1945 roku. Spacer z psem umożliwił mi obserwację organizujących się żołnierzy Wojska Polskiego oraz Wojsk Obrony Terytorialnej. Samochody z przyczepami przewoziły ich od punktu do punktu, gdzie wymieniali poprzednie warty. Na każdym moście stały namioty i tymczasowe wiaty. Nagła decyzja o uszczelnieniu granic pociągnęła za sobą konsekwencje dla około 12 tysięcy Polek i Polaków, którzy pracują w przygranicznych hutach i kopalniach, w budownictwie czy w handlu. Całkowite wstrzymanie ruchu transgranicznego nie było problemem wyłącznie dla pracowników po drugiej stronie, ale też dla polskich przedsiębiorców, którzy bazują na czeskich kontrahentach i konsumentach. Zamknięcie granic dotknęło dzieci uczących się na

---

3. M. Szalbot, „Oswajanie” granic: działania podejmowane w obrębie przestrzeni granicznej w wybranych europejskich miastach podzielonych <https://core.ac.uk/download/pdf/197743468.pdf> (dostęp: 09.07.2021); zob. <https://wiadomosci.ox.pl/zszywanie-brzegow-olzy-w-ramach-projektu-incydenty-zabliznanie,4387> (dostęp: 10.07.2021).

4. Zob. <https://sztuka-architektury.pl/article/1808/wizja-bez-gruntu> (dostęp: 11.07.2021).



co dzień w Czeskim Cieszynie, w szkole czesko-polskiej czy w szkole muzycznej, jak również znacząco utrudniło działalność instytucji kultury i transgranicznych organizacji pozarządowych o podwójnej tożsamości<sup>5</sup>. Pracownicy/pracownice i ich bliscy szybko „skrzyknęli się”, żeby tłumnie uczestniczyć w obywatelskim „spacerze”, którego czołowe hasło brzmiało: „pozwólcie nam pracować”. Główne żądania, które pomagałam opracować dotyczyły stworzenia planu pomocowego dla ludzi tracących pracę, jasnej polityki dotyczącej testów, raportu MSZ z działań podjętych w sprawie pracowników transgranicznych, czytelnej i sprawiedliwej polityki dla medyków pracujących poza granicami kraju oraz wzięcia odpowiedzialności przez rząd za skutki swoich niekompetentnych działań. Podczas jednego z pierwszych spacerów od mostu Pokoju do mostu Wolności miała miejsce pewna niecodzienna sytuacja, przywołująca opisany wcześniej gest Heleny i Henryka. Współcześnie poziom rzeki jest bez porównania niższy od tego sprzed ponad czterdziestu lat, więc i jej szum znacznie mniejszy. Pozwoliło to na spotkanie ze sobą na dwóch przeciwległych brzegach tych, którzy czekali na swoich partnerów, partnerki, mężów, żony i tych, którzy nie mogli wrócić, żeby uniknąć kwarantanny czy utraty pracy. Machaliśmy do siebie, wykrzykiwaliśmy pozdrowienia, płakaliśmy. Punktem kulminacyjnym spotkania było przerzucenie czerwonej włóczki wełny przez rzekę i zawiązanie jej na drzewach z obu stron Olzy, powtórzony niejako symbolicznie gest fastrygowania. Pnie były jak dziurki na sznurówki w butach, które będą służyć sprawie, kiedy się je porządnie zawiąże. Czerwona, puszysta, wełniana nić zawisała nad rzeką, żeby zbliżyć rozdzieloną parę. On może zarabiać mieszkając w prowizorycznym hotelu robotniczym, ona czeka na nowe rozporządzenia rządów. Cienka czerwona linia zatrzymywała dosłownie każdego i poruszała głęboko. Ludzie podchodzili, patrzyli wzruszeni albo nabierali sił do kolejnych okrzyków i wracali do protestujących spacerowiczów, dotykając ich, nabierali wiary, że to jednak nie jest 1945 rok, więc szybko uda się wrócić do życia bez szlabanów na mostach. Byli też tacy, którzy wchodzili do rzeki i próbowali zbliżyć swoje ręce do tych z drugiej strony.

W grupie paru osób zaangażowanych w protesty, w jednej z cieszyńskich klubowych piwnic, zaczęliśmy się spotykać codziennie mimo pandemii. Górnik, hutnik, pracownica kuźni, informatyk, lokalny

---

5. Zob. <https://krytykapolityczna.pl/kraj/zamkniecie-granic-odczytano-jako-akt-polityczny-a-nie-dbanie-o-bezpieczenstwo/> (dostęp: 12.07.2021).

działacz społeczny i ja. Wszyscy gimnastykujemy się tak jakby w przecignięciu tej czerwonej, wełnianej nici znad Olzy, żeby być bliżej i się rozumieć, żeby łączyć wyobraźnię, doświadczenie i ćwiczyć wychodzenie ze swoich mikroświatów. Opracowujemy kolejne spacery ich założenia, żądania oraz estetykę. Mam poczucie głębokiej partycypacji i budowania dobra wspólnego z pełną świadomością chwilowego sojuszu, ale wiarą w trwałą pamięć doświadczenia wspólnoty mimo różnic w światopoglądach. Czerwona nić jest cienka, ale wyraźna i mocno nas spleta na czas braku systemowych, niezbędnych rozwiązań. Jestem pewna, że najważniejsze było tworzenie w tym czasie takiego obrazu świata, który obejmuje tak górników, hutników, tracących pracę, jak i mnie akademickę. Moja rzeczywistość nie utrzyma się bez ich poczucia bezpieczeństwa, stabilności, możliwości realizowania planu. Życie społeczne to zróżnicowana przestrzeń wspólna. Załamanie systemu pozwoliło nam zobaczyć jak bardzo instytucje zawodzą, bo nie mają alternatywnych rozwiązań, dlatego we wspólnie opracowanym manifeście przekazanym na ręce władz samorządowych skupiliśmy się na żądaniu: „zbudowania modelu współpracy, który pozwoli zaradzić poniższym, odnotowanym przez nas problemom”<sup>6</sup>. Chcieliśmy, żeby samorząd przyjął rolę pośrednika między tymi, którzy tracą na restrykcjach lokalnie a rządem. To pragnienie było wspólne. Wszyscy oczekiwaliśmy, że instytucje będą realne, że wyjdą naprzeciw potrzebom ludzi pracy. Samorządowcy nie byli jednak zainteresowani naszym żądaniem, choć przyszliśmy z propozycją współpracy, stania po jednej stronie, jako potencjalni sojusznicy, z poczuciem, że to nasza wspólna sprawa. Czerwona nić, ta znad Olzy, spomiędzy drzew, trzymająca też nas wokół jednej idei nie została pociągnięta dalej. Powołaliśmy się w tym wyobrażeniu na rozumienie samorządu terytorialnego jako prawa i zdolności społeczności lokalnych do kierowania i zarządzania częścią spraw publicznych na ich własną odpowiedzialność i w interesie ich mieszkańców w granicach określonych prawem. Szczęśliwie nasz głos był jednak silny dzięki różnorodności pochodzenia zaangażowanych osób, a także przez wiele dróg docierania do wszystkich bezpośrednich i pośrednich stron problemu. Ostatecznie powstał model komunikacji w sytuacjach kryzysowych, czyli model na rzecz zbliżenia społeczeństw, pogłębionej współpracy i dobrego sąsiedztwa<sup>7</sup>.

6. <https://wiadomosci.ox.pl/na-granicy-dalej-protestuja,63586> (dostęp: 11.07.2021).

7. Zob. <http://www.olza.pl/pl/dzialalnosc-statutowa/publikacje/16/> (dostęp: 11.07.2021).

Zarówno zszywanie Olzy, jak i spacerzy obywatelskie wydarzały się pomiędzy mostami istniejącymi, zapamiętanymi i wyobrażonymi. W tym obszarze rozwijał się też aktywizm środowiska, które sama inicjowałam w Cieszynie. Świetlica Krytyki Politycznej „Na Granicy”<sup>8</sup> w Cieszynie powstała w 2009 roku dosłownie na przejściu granicznym, w byłej strażnicy celniczej z adresem Zamkowa 1. W 2016 roku my, jak i pozostałych kilka organizacji, inicjatyw otrzymaliśmy decyzję o złym stanie technicznym budynku i konieczności wyprowadzki w trybie natychmiastowym. Trafiliśmy do miejsca oddalonego od Zamkowej 1 jedynek 350 m (4 minuty), usytuowanego również między mostami Przyjaźni i Wolności, na wysokości prototypowanego mostu Roche’a, gdzie kończy się Przykopa, a zaczyna Cieszyńska Wenecja. Tutaj zawiązuje się nowa historia z uwagi na przeszłość budynku, w którym fastrygowanie objawia się jako narzędzie myślenia i pracy. Zanim jednak o przeszłości konkretnego punktu tego terytorium to parę słów o jego otoczeniu, gdyż od XV wieku funkcjonuje ono jako ważne miejsce Przedmieścia miasta z uwagi na Wielki Młyn. Później teren obfitował w rzemieślników i tych rzemieślników, którzy potrzebowali stałego dostępu do wody. Z rzemieślniczego na przemysłowy ten kawałek miasta przekształcił się ostatecznie w końcu XIX w, kiedy powstała Garbarnia Skór Twardych i Miękkich Zygmunta Kohna. Wracając do obecnego adresu Świetlicy. Początek zakładów to 1929 rok, przy czym miejsca, w którym obecnie jest umiejscowiona Świetlica Krytyki Politycznej sięga 1933 roku. Wtedy Antoni i Leopold Lewińscy wybudowali nowy kompleks zabudowań fabrycznych<sup>9</sup>. W roku 1945 fabryka została upaństwowiona. W 1947 roku zmieniono jej nazwę na Cieszyńskie Zakłady Przemysłu Dziewiarskiego, a w 1966 roku dodano do tego nazwę własną Juwenia i tak pozostało do 2002, kiedy zakłady zakończyły swoją działalność. Świetlica umiejscowiła się w części, gdzie była kralajnia. Jak wspomina jedna z pracownic: „Po kilku dniach leżakowania bele dzianin przewożono na krojownię, gdzie przy pomocy szablonów wycinało się elementy dziecięcych dresików, bluz, spodni, sukienek, kamizelek. Krojownia znajdowała się w osobnym budynku na alei Łyska 3, obok budynku głównego, z którym połączona była na

8. Zob. <https://krytykapolityczna.pl/o-nas/cieszyn> (dostęp: 12.07.2021).

9. Zob. [www.zamekcieszyn.pl/files/1539162471-17gospodarze.-katalog.pdf](http://www.zamekcieszyn.pl/files/1539162471-17gospodarze.-katalog.pdf), s. 28-29 (dostęp: 11.07.2021).

wysokości I piętra przewiązką”<sup>10</sup>. Szybie, projektowanie, fastrygowanie było językiem tego miejsca, gdzie większość personelu stanowiły kobiety. Zakłady nie ograniczały się wyłącznie do samej pracy, uzupełnione były o życie społeczne i kulturalne o czym świadczą kolejne wspomnienia pracownic. „Na terenie zakładu działała świetlica z prawdziwą teatralną sceną i zapleczem, gdzie odbywały się różne zakładowe imprezy, okolicznościowe przedstawienia i zabawy. (...) Pracownicy mieli darmową opiekę lekarską, a nawet na parterze biurowca przyjmował ginekolog zatrudniony dla pracownic Juwenii. (...) Organizowano liczne wycieczki po kraju i wczasy nad morzem. Funkcjonowała również biblioteka z bogatym księgozbiorem (obok świetlicy)”<sup>11</sup>. Funkcjonowała również Przychodnia Szkoła Zawodowa Juwenii, gdzie nauka trwała ponad 2 lata. Nasze odkrywanie historii zaczęło się od znalezienia na poddaszu budynku kartonu z porzuconymi, pokrytymi grubą warstwą kurzu segregatorami. W każdym z nich znajdował się jakiś fragment tego nieistniejącego już świata pracy. Segregator z guzikami z lat 90. XX wieku. Powpinane kartony z przyfastrygowanymi dziesiątkami guzików. Jeden piękniejszy od drugiego. Moją uwagę przykuł plastikowy dinozaur i metalowy owad. Segregator z próbkami tkanin i zamkami błyskawicznymi. Kolejny z wzorami pism, schematami organizacyjnymi, zarządzeniami. Większość pisana na mechanicznej maszynie do pisania. Segregator z wzorami dresików, spódniczek, bluzek, spodni dla dzieci wraz ze specyfikacjami. Wszystko rysowane ręcznie, najczęściej pisakiem czarnym. Widać niepewność ręki i fantazję projektującego. Kolejny zbiór budzi największe zainteresowanie – dwa segregatory z wzorami naszywek. Były niesamowite. Oprócz samej naszywki była specyfikacja produktu – w tym przypadku ilość wkluc. Takie nazewnictwo pobudza fantazję w wymyślaniu programu w nowym miejscu z tak niezwykłą historią. Na jej bazie powstał między innymi spektakl *Bele dzianin* w reżyserii Natalii Kałuży<sup>12</sup>, grupy młodzieży związanej z cieszyńską Krytyką. Teatralna opowieść o pracownikach Juwenii. Jak znajdujemy w opisie: „Związek Radziecki, Niemcy, a nawet Libia to tylko niektóre miejsca, gdzie niegdyś trafiała odzież produkowana w cieszyńskich Zakładach Przemysłu Dziewiarskiego

10. <https://wiadomosci.ox.pl/cale-zycie-zwiazane-z-juwenia-wspomnienia-laureatki-konkursu-ch-nowa-juwenia,34176> (dostęp: 11.07.2021).

11. *Ibidem*.

12. Natalia Kałuża jest w zespole od 2016 roku, obecnie jest kierowniczką Świetlicy Krytyki Politycznej w Cieszynie.

Juwenia. Przez lata prężnie działający zakład zatrudniał kilkaset osób. Były to głównie kobiety. Guzikarki, brakarki, krojczynie... To dzięki ich wspólnej pracy Juwenia była jednym z ważniejszych zakładów tego typu w kraju"<sup>13</sup>. Akcja spektaklu była takim zszywaniem przeszłości, o której młodzi nie mieli pojęcia przed przystąpieniem do Świetlicy a współczesnością, czyli ich własnym życiem i odnalezionymi śladami z przeszłości miejsca. Teatr wydaje się być najlepszym językiem do przepracowywania takich tematów, ale też dzielenia się odkryciami poznawczymi. Podobnie dla samych aktorek, zwłaszcza tak młodych i z własnymi doświadczeniami, nierzadko nad wyraz ciężkimi, mimo wieku, tego rodzaju praktyka pozwala coś przepracować, czasami przemówić głośno po raz pierwszy. Fastryguje świat przeszły z przyszłym przy użyciu teraźniejszości, zakorzenia w miejscu, w którym praca i płęć silnie się splatają, przywraca głos duchom przeszłości i odtwarzającym ich role młodym aktorkom.

Wykopaliska z poddaszy budynku, spektakl, wywiady z byłymi pracownicami Juwenii, które zaczęła przeprowadzać wspomniana już Natalia Kałuża, to wszystko zbliżało nas do zrekonstruowania fastrygowania jako kategorii użytecznej w odkrywaniu historii, przywracaniu ich teraźniejszości i kształtowaniu wizji przyszłości. Ja sama w oparciu o znaleziska wykonałam kilka obrazów. Zajęłam się m.in. schematem organizacyjnym, który przenieśliśmy na płótno za pomocą igły i nici. Wyszyłam cały schemat tak, jak wyszywa się serwetę. Zamiast kwiatów jest tabela, są słowa. Fastrygi użyłam również, kiedy Zamek Cieszyń zaprosił zespół Świetlicy na 16. urodziny, które miały się odbyć pod hasłem „nadzieja”. Na stronie Zamku można było przeczytać: „Krok w nieznaną wymaga odwagi. Czasem za towarzysza ma lęk, ale często idzie z nim ciekawość i nadzieja. Dzisiaj wiemy, jak bardzo potrzebujemy nowego porządku, radykalnych idei. Ludzi, którzy mają odwagę wytyczać nowe szlaki, ale czasem wracać na stare, bo nieco się zagalopowaliśmy... I tych, którzy potrafią zarażać innych swoją nadzieją, by nie utknąć w beznadziei”<sup>14</sup>. Jako zespół zaproponowaliśmy stworzenie wiełogłosu o nadziei, bo po roku izolacji z powodu pandemii nikt nie miałby odwagi decydować o jednej wykładni tego pojęcia. Sami też byliśmy ciekawi, gdzie dzisiaj potrzebujemy jej najbardziej, z uwagi na co i po co? Poprosiliśmy szesnaście bliskich Świetlicy osób o napisanie paru

13. <http://gazetacodzienna.pl/artykul/wydarzenia/swieto-cieszynskiej-wenecji> (dostęp: 11.07.2021).

14. [www.zamekcieszyn.pl/pl/artykul/16--urodziny-zamku-cieszyn--w-nieznanym--1233](http://www.zamekcieszyn.pl/pl/artykul/16--urodziny-zamku-cieszyn--w-nieznanym--1233) (dostęp: 11.07.2021).

słów o nadziei i oddanie nam kawałka tkaniny, z którą wiąże się jakaś historia, ma znaczenie dla posiadacza oraz własnoręcznie zapisane słowo „nadzieja”. Podczas gdy część zespołu świetlicy pracowała nad udźwiękowieniem<sup>15</sup> ja wyszywałam na każdym kawałku oddanego nam materiału „nadzieję” według podanego przez każdego z zaproszonych wzoru, a potem wszystkie te elementy połączyłam w całość, która wraz z dostępem do nagrań (kody QR) została wyeksponowana w gablocie zawieszanej na fasadzie budynku. „Żyw nadzieję. To stworzenie o pięknych piórach. Karm je odpowiednio najlepszymi myślami. Coś dobrego z tego wyniknie” – tak odpowiedział prof. Tadeusz Sławek<sup>16</sup>.

Na koniec

Fastrygowanie przestało być wyłącznie szybkim ściegiem, który łatwo usunąć, a stało się inspirującą kategorią poznawczą, która pomogła nam jako środowisku, mnie jako badaczce, aktywistce, edukatorce uruchamiać wyobraźnię i prototypować połączenia, o których dotąd nikt nie pomyślał, jak i poszycia rozprutych, rozerwanych kawałków świata. Fastrygować można nie tylko nicią, wełną, materiałem, ale też gestem, praktyką teatralną, obrazem, sztuką wizualną. Każdy z tych obszarów warto zawiązać w konkretnych historiach i powiązać je z powodem wyciągania z niepamięci czyli z przyszłością. Zacząć można od szukania synonimów fastrygowania i od razu, to co nas otacza, widzimy inaczej...

---

15. Głosu udzieliłi: Natalia Kałuża i Bogusław Stupczyński.

16. <https://www.cieszyn.pl/strefa-mieszkanca/wydarzenia/779> (dostęp: 11.07.2021).

# **Dekolonialność w edukacji**

---

## **o rasizmie**

---

Margaret Amaka Ohia-Nowak

Artykuł ten ma zachęcić do tego, aby w swoich wysiłkach edukacyjnych głębiej zastanowić się nad praktyką, która w polskiej edukacji szkolnej często jest albo zupełnie pomijana, albo mocno upraszczana, natomiast w przestrzeni publicznej i w dyskursie społecznym – albo nienazywana, albo wręcz zaprzeczana. Ma on być inspiracją do zainicjowania przemyśleń, rozmowy i wynikających z nich odczuć związanych z zagadnieniami kolonialności oraz rasizmu za pomocą narzędzi edukacji dekolonialnej.

### Czym jest edukacja dekolonialna?

Kolonializm w świetle takiej edukacji dotyczy nie tylko politycznej dominacji europejskich krajów nad terytoriami i społecznościami pozaeuropejskimi. To rozszerzanie się określonych sposobów postępowania opartych o rasizm i rasistowskie ideologie „legitymizujące” tę dominację. To motywowane europocentryzmem tłumienie tożsamości nieeuropejskich, których wyznacznikiem są język, kultura i związane z nią tradycje, oraz na centralizowaniu europejskiego systemu wiedzy. Działania te wyznaczają określony sposób myślenia i wyobrażenia o miejscach, zwyczajach i osobach spoza kręgu europejskiego. A te z kolei są odzwierciedlone w przekazywanej wiedzy i w języku. Jeśli chcemy edukować, dekolonizując współczesne systemy wiedzy, powinniśmy wpływać na zmianę sposobów myślenia, narracji o wydarzeniach, miejscach i ludziach, zmianę języka, za pomocą którego opisujemy i tworzymy rzeczywistość, a także przyczyniać się do wprowadzania nowych polityk społecznych, nowych programów edukacyjnych. Dobrym sposobem na rozpoczęcie takich zmian jest aktywna dyskusja i regularna rozmowa. Innym jest uznanie faktu, że współczesne systemy opresji wynikają z długotrwałej przemocy systemowej w historii ludzkości, a następnie przyjrzenie się tej historii z innej perspektywy niż dotychczas się to robiło. Taki właśnie cel przyświeca dekolonialności. A celem edukacji dekolonialnej jest próba odzyskania rdzennych systemów wiedzy, narracji, praktyk, tożsamości oraz perspektyw zniszczonych i wykorzenionych przez wielowiekowy proces kolonializmu i europejskiej dominacji. Chodzi w niej o uwidocznienie tego aspektu historii świata, która zbyt długo była zaprzeczana, a przez to dla wielu osób, których nie dotyczy – niewidzialna. To, co podtrzymywało kolonializm i dominację tzw. świata zachodu nad resztą świata, to potężna przemoc systemowa w sferze polityki, ekonomii i kultury. Jednym z narzędzi tej przemocy



jest rasizm wprowadzający podziały na ludzi i podludzi, na cywilizację i prymitywność, na racjonalne i irracjonalne. Dominacja społeczeństw, które uważały się za lepsze, mądrzejsze i rozwinięte, nad społeczeństwami uznanymi za gorsze, głupsze i nierozwinięte, stanowiła jeden z aspektów formowania się tzw. nowoczesnych (europejskich) państw opartych na imperializmie i nierównościach ekonomicznych między obywatelami o różnych kolorach skóry (tzw. rasach). W edukacji dekolonialnej chcemy przywracać nieeuropejski sposób bycia w świecie tak, aby mieć tego bycia pełniejszy obraz i lepsze zrozumienie.

### Jak można rozumieć rasizm?

Rozumienie rasizmu często sprowadzamy do tradycyjnego myślenia o osobach, o innym niż biały kolorze skóry, w kategorii podgatunków ludzkich i do agresywnych zachowań fizycznych i językowych wobec tych osób. Kojarzy on się zazwyczaj z agresją wobec osób o innym kolorze skóry motywowaną uprzedzeniami rasowymi, z głoszeniem rasistowskich haseł na pochodach 11 listopada (np. „biała Europa”), z mową nienawiści i przestępstwami na tle rasowym. *Wielki słownik języka polskiego* definiuje rasizm jako „pogląd zakładający wyższość jednej rasy ludzkiej nad inną”<sup>1</sup>. W tym myśleniu rasizm jest nie tylko oddzielony od historii, będąc jedynie statyczną i odseparowaną ideologią, ale także od innych problemów społecznych świata, w którym żyjemy. Oddzielamy go tym samym od siebie samych. A rasizm jest złożonym problemem historyczno-społecznym, warunkującym inne kryzysy i opresje społeczne, wpływającym z rozkładu, połączeń i relacji władzy na świecie. Zarówno geneza, jak i konsekwencje rasizmu są bardziej skomplikowane niż przekonują o tym jego potoczne definicje. Nie chodzi więc tylko o – często błędnie określaną jako coś dla człowieka stałego i naturalnego, a nawet instynktownego – samą niechęć wobec inności i ideologię wyższości tzw. „białej rasy”. Chodzi o powielanie pewnych sposobów myślenia i działania zakorzenionych w historii ludzkości, w którą wszyscy, niezależnie od koloru skóry i pochodzenia, jesteśmy uwikłani. To bycie w swoistej „kolonialnej matrycy władzy”, w której centralną, a jednocześnie nienazywaną kategorią jest białość i wszystko, co z nią związane w kontekście globalnego podziału zasobów materialnych i dostępu do nich. Uprzedzenia wobec osób o innym kolorze skóry nie są więc dla

1. <https://wsjp.pl/> (dostęp: 24.10.2021).

człowieka czymś naturalnym i instynktownym. Wynikają one ze struktur władzy i nierównego podziału dóbr na świecie.

Podobnie, naturalna i uniwersalna nie jest kategoria „rasy”. Choć dziś nadal myśli się o „rasie” właśnie jako o kategorii odróżniającej ludzi na podstawie cech genetycznych i biologicznych, takich jak różnice w wyglądzie (kolor skóry, rodzaj włosów, kolor i kształt oczu) czy w sposobie umięśnienia, zdolnościach intelektualnych czy seksualnych, podział ten nie ma podstaw naukowych. W latach 70. XX w. naukowcy dowiedli, że kolor skóry nie jest kategorią determinującą nasze pozostałe geny. Nie ma więc czegoś takiego jak rasa biologiczna. Kolor skóry jest cechą wyglądu, podobną do wielu innych, takich jak kolor włosów i oczu czy wzrost, dlatego nie powinniśmy kategoryzować według niej ludzi. A posługiwanie się kategorią rasy jest niebezpieczne i szkodliwe, gdyż wyrazistą kategorią wyznaczającą cechy ludzkie jest pochodzenie. Rasa jest kategorią socjologiczną i kulturową, a nie biologiczną. Rasizm jest więc oparty na z gruntu nieprawdziwych założeniach.

#### Potocznie o rasizmie

Wiedzę o społeczeństwie i o świecie zdobywamy m.in. w trakcie formalnej edukacji, która później poszerza się o różne formy przekazów medialnych i inne konteksty. Podręczniki i różne materiały dydaktyczne to kluczowe źródło tej wiedzy, szczególnie wtedy, gdy nie mamy czasu na opracowanie własnych lekcji, warsztatów, scenariuszy i materiałów. W polskim systemie edukacji, nawet tej obywatelskiej i antydyskryminacyjnej te aspekty rasizmu są rzadko podejmowane. Rasizm to temat trudny i najczęściej przywoływany przy okazji omawiania ideologii nazizmu i neofaszyzmu, które odwoływały się do istnienia czystej rasy aryjskiej (osób białych, aryjskich) i innych podludzkich ras niższych (szczególnie osób pochodzenia żydowskiego, romskiego, słowiańskiego, afrykańskiego). Konsekwencją tych przekonań był Holocaust w czasie II wojny światowej. I do tych wydarzeń – masowej eksterminacji osób pochodzenia żydowskiego – w procesach edukacyjnych najczęściej się nawiązuje, mówiąc o rasizmie w Europie. O ekstremalnej formie rasizmu przejawiającej się w masowej zagładzie populacji, o wykluczeniu i o całkowitej destrukcji. Oczywiście, fundamentem tych działań było przekonanie o wyższości jednych „ras” nad innymi, ale korzenie rasizmu sięgają znacznie głębiej. To na

podstawie tej historii Gordon Allport, amerykański psycholog, sformułował w latach 50. XX wieku teorię uprzedzeń prowadzących do dyskryminacji i wykluczenia. Zgodnie z nią drobne żarty i komentarze oparte na stereotypach oraz mowa nienawiści to pierwszy etap na drodze do eksterminacji społeczności. Powstała w oparciu o tę teorię tzw. piramidę nienawiści (Grafika 1.) często stosuje się w edukacji o szkodliwości języka uprzedzeń i hejtu.



Grafika 1. Piramida nienawiści wg Gordona Allporta (grafika własna).

Jednak na tym dyskusja o rasizmie i innych formach dyskryminacji nie powinna się kończyć. Współczesny rasizm odnosi się bowiem do wielowątkowego i skomplikowanego dziedzictwa kolonialnego wbudowanego w tworzenie nowoczesnych społeczeństw oraz rozwój gospodarczy i polityczny krajów europejskich i Ameryki Północnej – a konkretniej masowych mordów rdzennych społeczeństw oraz niszczenia ich cywilizacji począwszy od XVI w. przez społeczeństwa europejskie.

Jak wprowadzać myślenie dekolonialne  
w procesach edukacyjnych?

Jest wiele sposobów uczenia (się) o rasizmie i konsekwencjach kolonializmu. Jednym z nich jest obserwacja i analiza rasistowskich praktyk społecznych, rozmowa o doświadczeniach osób, które rasizmu w życiu codziennym doświadczają (najlepiej bezpośrednio z udziałem

tych osób), a nawet monitorowanie wydarzeń motywowanych uprzedzeniami. Innym jest wgląd w teksty i język przekazujące stereotypy rasowe i rozmowa o tym, jak dyskryminacja w języku wpływa na funkcjonowanie i doświadczenia osób, których rasizm bezpośrednio dotyczy. Kolejnym sposobem na edukację o rasizmie, jest wprowadzenie do swojej pracy narzędzi do edukacji dekolonialnej, pomagających odzyskać historię oraz sposób myślenia o świecie, którego na co dzień nie przywołujemy, a nawet (często nieświadomie) któremu zaprzeczamy. Temu sposobowi pracy większą uwagę poświęcam w tym tekście.

Jedną z takich propozycji jest eksperyment kolektywu Gesturing Towards Decolonial Futures (GTDF). Kolektyw ten zajmuje się odzyskiwaniem rdzennej historii, dekolonizowaniem edukacji i nauki poprzez przybliżanie problemów społecznych takich, jak rasizm, kolonializm, nie zrównoważony rozwój, katastrofa klimatyczna, a także niestabilność gospodarcza, kryzysy zdrowia psychicznego i nasilenie przemocy społecznej i ekologicznej. Jego program opiera się na pracy z innowacyjnymi narzędziami pedagogicznymi – metaforami i mapami wizualnymi (tzw. kreatywne kartografie społeczne). Nie służą one do opisywania rzeczywistości, ale do przenoszenia akcentów dyskusji na te aspekty, które do tej pory nie wybrzmiewały, czyli np. na odczucia i emocje osób uczestniczących w procesie, na reakcje z ciała, na refleksje nie zawsze płynące z „głowy” i intelektu. Kartografie to obrazy, mapy lub tabele porównawcze otwierające przestrzeń do bardziej efektywnego uczenia się, bo pracując na trzech poziomach operacyjnych: wiedzy, umiejętności i postaw, odnosimy to uczenie się do własnego doświadczenia i własnej tożsamości.

Kartografie GTDF mają przede wszystkim pomóc odpowiedzieć na „konstytucyjne wykluczenie”: „temu, czemu musimy zaprzeczyć, aby nadal wierzyć w to, w co chcemy wierzyć, i pragnąć tego, co pragniemy”. Nie wyznaczają one określonych kierunków działania (np. co zrobić, żeby osiągnąć zmianę społeczną), gdyż ich celem jest sprowokowanie do myślenia i wzbudzenie refleksji, która może poprowadzić do podjęcia jakiejś decyzji. Perspektywa GTDF pozwala spojrzeć na problemy współczesnego świata jako wynik „kolonialnego nawyku bycia” (*colonial habit of being*)<sup>2</sup>. To, z czym zmagają się ludzkość, nie wynika z braku wiedzy i rozumnego poznania, lecz z tego, jacy

---

2. Por. A. Bułacik, *Dekolonialność i dewzrost – zaproszenie do wspólnych eksperymentów wyobraźni*, red. J. Schindler i in., *Pomiędzy wzrostem i katastrofą*, Wrocław (w druku).

jesteśmy i jak jako ludzie funkcjonujemy we współczesnym świecie<sup>3</sup>. Zgodnie z założeniami GTDF „kolonialny nawyk bycia” we współczesnym świecie wyznaczony jest przez cztery społeczne zaprzeczenia dotyczące następujących problemów naszej planety, a także pytań z nimi związanych:

- Przemoc systemowa. Zaprzeczenie współdziałania ludzi w niej i idei, że komfort i bezpieczeństwo ludzkości są wspierane przez zawłaszczenie i wyzysk, w tym także rasizm: „Jak bieda w pewnych częściach świata umożliwia dobrobyt w innych? W jaki sposób ubogie kraje umożliwiają życie w wygodzie, bezpieczeństwie i w przyjemności krajom bogatym? Jakie korzyści odnosimy z wyzysku, wywłaszczenia i nędzy? W jaki sposób przyczyniamy się do krzywdy innych ludzi? Dlaczego ludzie o tym nie rozmawiają? Dlaczego nie mogą tego powstrzymać?”<sup>4</sup>.
- Niezrównoważony rozwój. Nasza planeta ma swoje granice i nie jest w stanie utrzymać gwałtownego rozwoju i konsumpcji: „W jakim stopniu konsumujemy planetę i sprawiamy, że nie nadaje się ona do zamieszkania? Dlaczego ludzie zaprzeczają temu, że obecne wzorce ekologicznej destrukcji, konsumpcji i eksploatacji są niezrównoważone? Ile czasu nam zostało? W jaki sposób zmierzmy się z końcem świata?”<sup>5</sup>.
- Uwikłanie. Nie rządymy światem, tylko jesteśmy jego częścią: „Skąd wzięło się oddzielenie człowieka od natury? Dlaczego uważamy się za oddzielonych od Ziemi i od siebie samych? Jakie są konsekwencje myślenia o i odczuwania tej separacji? W jaki sposób rdzenna wiedza i rdzenne praktyki mogą nas zainspirować do wzięcia odpowiedzialności za kryzysy na świecie? Na czym polega nasza zachłanność na zasoby ziemi i jak można ją przerwać?”<sup>6</sup>.
- Głębia problemów. Zaprzeczenie wielkości problemów, z którymi się mierzymy: „W jaki sposób edukacja formalna skolonizowała nasze serca, nasze intelekty i naszą wyobraźnię pragnieniami

---

3. Por. *Ibidem*.

4. V. de Oliveira Andreotti, S. Stein, R. Suša, T. Čajkova, D. d’Emilia, E. Jimmy, B. Calhoun, S. Amsler, C. Cardoso, D. Siwek, K. Fay, *Gesturing Towards Decolonial Futures. Global Citizenship Otherwise Study Program*, 2019 (tłum. MAO-N) <https://decolonialfuturesnet.files.wordpress.com/2019/05/decolonial-futures-gce-otherwise-1.pdf> (dostęp: 13.10.2021), s. 8.

5. *Ibidem*, s. 8.

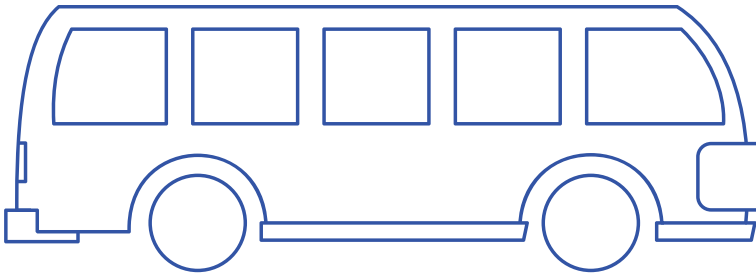
6. *Ibidem*, s. 8-9.

konsumpcjonizmu? W jaki sposób przygotowujemy się do stawienia czoła globalnym wyzwaniom i kryzysom, które nas czekają? Jak możemy oduczyć się szkodliwych sposobów myślenia, odczuwania, działania, relacji, poznawania i bycia? Co jest potrzebne, abyśmy się obudzili i wykonali trudną i niewygodną pracę, podczas gdy wiele osób po prostu chce się dobrze czuć, dobrze wyglądać i dobrze się bawić? Kiedy ta praca będzie najbardziej potrzebna?"<sup>7</sup>.

W pracy z grupą dobrze sprawdza się metafora „wewnętrznego autobusu”. Wewnętrzny autobus został stworzony po to, aby wspierać osoby uczestniczące w zajęciach w przyjrzeniu się swojej wewnętrznej złożoności i ułatwić swoje funkcjonowanie w tej złożoności. To narzędzie, dzięki któremu możemy ćwiczyć uwewnętrznianie zewnętrznego świata i przybliżyć sobie to, jak nasze mroczne strony (lęki, traumy i niepewność) wpływają na nasze codzienne decyzje i relacje; oraz jak można odczuwać dyskomfort związany z problemami świata bez poczucia przytłoczenia lub zirytowania. Wewnętrzny autobus to technika facylitacji, która pomaga nam uczyć się z pewnym dystansem od ich własnych poznawczo-emocjonalnych reakcji, wyrażać różne i często paradoksalne aspekty ich złożonych tożsamości bez narzucania im wymogu spójności oraz zauważać siebie jako „nierzetelnych narratorów” swojego doświadczenia, otwierających się na wielorakie i wielowarstwowe interpretacje i połączenia. Pracę z wykorzystaniem „wewnętrznego autobusu”<sup>8</sup> można zacząć od zaproszenia osób do wyobrażenia sobie wszystkich w grupie jako jednopokładowych autobusów pełnych pasażerów w różnym wieku. Każda osoba może narysować swój autobus na kartce (Grafika 2.). W każdym autobusie znajduje się kierowca, pasażerowie zebrani z przodu, pośrodku i z tyłu. W twoim autobusie są pasażerowie, których znasz i pasażerowie, których nie znasz. Są pasażerowie, którzy chcą przyciągnąć twoją uwagę, a inni chcą się przed tobą schować. Inne osoby na warsztacie też są autobusami z własnymi pasażerami. Celem pierwszego ćwiczenia jest nauczenie się nieoceniającego obserwowania i przebywania z innymi ludźmi (autobusami), będąc jednocześnie w swoim własnym autobusie.

7. *Ibidem*, s. 9.

8. O dalszych etapach pracy warsztatowej z metaforą „wewnętrznego autobusu” zob. <https://decolonial-futures.net/portfolio/the-bus/> (dostęp: 01.10.2021).



Grafika 2. Metafora „wewnętrznego autobusu”<sup>9</sup>.

Następnie, pozwalając osobom „osadzić się” we własnych autobusach i dostrzec inne wokół, podajemy im jakiś bodziec związany z tematem zajęć (kolonializm, kryzys klimatyczny, przemoc systemowa, nierówności społeczne itd.), który wywołuje reakcję autobusów. Prosimy każdą osobę, aby przyjrzała się własnemu autobusowi oraz trzem znajdującym się w nim pasażerom: jeden z przodu, jeden pośrodku i jeden z tyłu. Dalej osoby uczestniczące zapisują to, co mówi, myśli i czuje każdy pasażer (w formie dymków) w związku z przekazanym bodźcem. Ważne jest, aby określić wiek i kształt (ludzki czy nie?) pasażerów, a także, czy odczucia, które się pojawiają wiążą się z jakąś traumą, jak czują się w obliczu niepewności i jak czują się, gdy są obserwowani. Obserwujesz więc uważnie zarówno siebie, jak i pasażerów w sobie. Obserwacja bez oceniania tego, co jest, to pierwszy krok w odchodzeniu od wyżej opisanych zaprzeczeń i odchodzenie od „kolonialnego nawyku bycia”.

Spółeczne zaprzeczanie to unikanie określonych tematów w edukacji, w mediach i instytucjach. To niemówienie o ukrytej przemoc systemowej i kosztach, jakie z jej powodu wszyscy ponosimy. To niewychodzenie z własnej emocjonalnej i poznawczej strefy komfortu. Mówienie o kolonializmie, rasizmie i innych formach przemocy systemowej, może być niewygodne i frustrujące i może wywoływać poczucie winy, wstydu i złości. Może sprawić, że zobaczymy coś, czego nie chcemy widzieć, i może sprawić, że będziemy mniej cieszyć się kwestiami, które mogą być przyjemne, jeśli nie będziemy myśleć o tym, skąd pochodzą albo czym kosztem istnieją.

<sup>9</sup>. Źródło: <https://www.childrens-drawings.com/transportation/bus-drawing/> (dostęp: 10.10.2021).

Jednym z bardziej widocznych przejawów „kolonialnego nawyku bycia” jest zaprzeczenie przemocy systemowej i naszego współdziałania w niej (por. zaprzeczenie 1.) na poziomie lokalnym. Pomimo tego, że wiele osób w Polsce twierdzi, że trudno mówić tutaj o historii kolonializmu i związanym z nim rasizmie wobec osób ciemnoskórych. Tymczasem w wypowiedziach osób publicznych odtwarzane są zarówno całe dyskursy postkolonialne, jak i prezentowane w różnorodnych tekstach oparte na rasizmie, stereotypizujące konceptualizacje Afryki i jej mieszkańców/mieszkanek. Przejawy współczesnego rasizmu w obszarach kultury popularnej, sportu<sup>10</sup>, edukacji czy po prostu życia codziennego jasno pokazują, że mamy do czynienia z powielaniem schematów kolonialnych. I tak, stereotypowe postrzeganie osób pochodzenia afrykańskiego w wierszyku *Murzynek Bambo*, który nie tylko nie ma wartości poznawczej i merytorycznej, ale przede wszystkim kształtuje u dzieci pewien obraz o Afrykankach/Afrykanach i Afryce, wrzuca wszystkie osoby czarnoskóre do jednego worka. Dowodem tego, że wielu dzieciom w Polsce osoba czarnoskóra kojarzy się właśnie z bohaterem wierszyka, są doświadczenia takich osób, które urodziły się i wychowały w Polsce, a w szkole często były przez dzieci kojarzone właśnie z postacią Bambo i tak były przez swoich rówieśników nazywane. Wiecznie wesołe dziecko, które mieszka na końcu świata, uczy się z „murzyńskiej czytanki”, jest dzikie i skacze po drzewach jak małpa, jest brudne, bo nie chce się umyć. Wierszyk ten utrwała rasistowskie stereotypy na temat osób ciemnoskórych i przekłada się na krzywdzące postrzeganie i traktowanie zarówno dzieci, jak i dorosłych ciemnoskórych mieszkających w Polsce. Kolejnym przejawem zaprzeczania traumatycznym doświadczeniom osób czarnoskórych jest używanie w Polsce słowa „Murzyn”, wyrazu o negatywnych w polszczyźnie konotacjach, symbolizującego poddaństwo i opresję, a także w dużym stopniu uniemożliwiającego dekolonizację narracji o osobach pochodzenia afrykańskiego.

W samych podręcznikach szkolnych pełno jest stereotypów dotyczących osób z innych rejonów świata, osób niebiałych.

---

10. Piłka nożna pełna jest rasistowskich ekscesów zarówno wśród kibiców, jak i sportowców, sędziów, działaczy sportowych i trenerów. Wrogość wobec ciemnoskórych piłkarzy wyrażane są na transparentach z rasistowskimi hasłami, w obraźliwych okrzykach i piosenkach, w buczeniu, naśladowaniu odgłosów małp, w rzucaniu w graczy bananami oraz w fizycznych napaściach.



A o kolonializmie uczy się jako o czymś pozytywnym (związanym z procesem cywilizowania) – pomijając fakt, że w rzeczywistości kolonizacja polegała na brutalnych podbojach, grabieżach, wywłaszczeniu ziemi, narzucaniu swoich wartości i norm, a przede wszystkim na zabijaniu ludzi, do których tereny te należały. W podręcznikach do historii mało mówi się o cywilizacjach sprzed europejskich najazdów – Afryki, Azji, Ameryki Południowej czy Australii. Wiedza na temat kolonializmu w programie nauczania ogranicza się do wielkich odkryć geograficznych zapoczątkowanych w XV w. przez hiszpańskich i portugalskich żeglarzy, m.in. Krzysztofa Kolumba. Nie mówi się o faktach historycznych związanych z podbojem ludności i zniszczeniem pozaeuropejskich kultur, języków, religii, systemów edukacji i polityki. Przemilcza się śmierć milionów rdzennych mieszkańców terenów, które w tamtym czasie zostały najebrane przez Europejczyków. Poza tym książki do geografii pełne są stereotypowych przedstawień osób zamieszkujących te tereny (dzicy i nieokrzesani, grający na bębnach i pólkadzy, biedni, głodni i zacofani), co przekłada się na takie jednostronne postrzeganie osób ciemnoskórych w ogóle. W szkołach uczniowie i uczennice o innym kolorze skóry niż biały często mówią o swoich przykrych doświadczeniach związanych ze swoim kolorem skóry. Spotykają się z niechęcią i wyśmiewaniem ze strony rówieśników, brakiem reakcji ze strony nauczycieli i rodziców.

Rasizm to system społecznych praktyk, które ciągle w naszych przestrzeniach funkcjonują, a z których nie zdajemy sobie sprawy i o których nie myślimy, a także się do nich nie przyznajemy. Rasizm i dominacja kolonialna są wpisane w europejską politykę, gospodarkę i kulturę. Narracje obecne w języku i w mediach, a także w sposobie myślenia o świecie świadczą o tym, jak bardzo potrzebna jest nie tylko edukacja o rasizmie, ale także o antyrasizmie. O tym, jak aktywnie identyfikować i nazywać praktyki rasistowskie i jak zmieniać systemy wiedzy, struktury organizacyjne, polityki oraz zachowania i postawy ludzi.



# Wrażliwość

W

edukacji

IDEE

POMYSŁY

DZIAŁANIA

ROZMAWIAMY



# Wstęp

W zeszycie *Rozmawiamy* oddajemy głos wykluczonym z szerszej debaty publicznej, których postawa budzi nieskrywany podziw i wiarę w moc oddolnej sprawczości. Nie da się ukryć jednak, że przemyślenia naszych Rozmówczyń zmuszają do refleksji nad problemem obecności i widoczności osób z niepełnosprawnością w naszym otoczeniu, z ich potrzebami i trudnościami, z którymi mierzą się każdego dnia. Zebrane wywiady są świadectwem walki o przestrzeń bardziej otwartą, inkluzywną, włączającą, która reneocjuje utrwalone podziały, burzy stereotypy i zastane systemowe schematy funkcjonowania. Zebrane teksty odzyskują podmiotowość osób z niepełnosprawnościami, z ich prawem do prywatności, edukacji i uczestnictwa zgodnie z przekonaniem, że „bogactwo ludzkiej różnorodności jest normą, nie zaś wyjątkiem”<sup>1</sup>.

Wywiad Marty Kosińskiej z Moniką Dubiel, osobą niewidomą, pokazuje jak z jej perspektywy wygląda dostępna i włączająca edukacja w Polsce. Jak model edukacji przyjęty w dzieciństwie rzutuje na całe przyszłe życie z jego możliwościami i ograniczeniami. Wywiad z Anną Rutz naświetla problemy systemowe w zakresie dostępności, które na co dzień stara się rozwiązywać Rozmówczynie. Jako osoba z niepełnosprawnością ruchu tym silniej dostrzega ona otaczające ją trudności, starając się niwelować różnego rodzaju bariery, stojące na drodze inkluzywności.

Wywiady Karoliny Sikorskiej z Celiną Kamecką-Antczak oraz z Joanną Walewską-Choptiany to bardzo osobiste wyznania matek, dotyczące kwestii wychowania i edukacji osób z zespołem Downa. Zawierają szereg przemyśleń dotyczących systemowej segregacji i infantylicyzacji osób z zespołem Downa, które w sposób krzywdzący psychane są na marginesie społeczeństwa.

Wszystkie rozmowy uwrażliwiają na potrzeby drugiego człowieka, wymuszając refleksje nad niewidoczną „obecnością”, która domaga się głosu.

---

1. R. Garland-Thomson, *Ośmielone spojrzenia. Sposoby wykorzystania dynamiki relacji opartych na gapieniu się przez niepełnosprawne performerki*, [w:] *Odzyskiwanie obecności. Niepełnosprawność w teatrze i performansie*, oprac. E. Godlewska-Byliniak, J. Lipko-Konieczna, Fundacja Teatr 21, Warszawa 2017, s. 74.

# O dostępie osób z niepełnosprawnościami do edukacji wyższej w Polsce

Marta Kosińska rozmawia z Anną Rutz

Anna Rutz – Pełnomocniczka Rektorki ds. Osób z niepełnosprawnościami  
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Marta Kosińska: Na początek proszę o sobie opowiedzieć jako o osobie działającej zawodowo i nie tylko w obszarze włączenia osób z niepełnosprawnościami.

Anna Rutz: Zacznę może od mojej pracy na rzecz Uniwersytetu, ponieważ jednak najbardziej identyfikuję się z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od pięciu lat pełnię tutaj funkcję Pełnomocniczki Rektorki ds. Osób z Niepełnosprawnościami i jednocześnie Kierowniczką Biura Wsparcia dla Osób z Niepełnosprawnościami. To jest funkcja, która wypełnia 100% mojego czasu etatowego i 90% mojego czasu, który poświęcam na rzecz osób z niepełnosprawnościami. Na Uniwersytecie pracuję z moim zespołem, ponieważ sama nie byłabym w stanie tyle robić, a mam szczęście pracować ze wspaniałymi ludźmi na rzecz wdrożenia pełnej dostępności na uczelni dla osób z niepełnosprawnościami czy innymi dodatkowymi potrzebami. Ja celowo podkreślam słowo „pełnej”, ponieważ bardzo często dostępność jest sprowadzana do dostępności architektonicznej, a ona jest zaledwie jednym z trzech filarów dostępności. We współpracy z Kanclerzem ds. Technicznych czy z Kierownikiem Sekcji Remontów, wspólnie zabiegamy o to, aby bariery architektoniczne sukcesywnie niwelować. Jednak musimy pamiętać także o dostępności informacyjno-komunikacyjnej oraz cyfrowej. I na tym polu jako uczelnia mamy jeszcze dużo do zrobienia. Potrzebne jest systemowe spojrzenie na to, w jaki sposób się komunikujemy, czy to ze społecznością akademicką, czy to z naszymi studentami, z pracownikami, czy też z osobami z zewnątrz. Jest też nowa ustawa o dostępności, która nakłada bardzo konkretne obowiązki. Zresztą to jest moja ulubiona ustawa: jeden z rektorów śmieje się, że pewnie ja ją pisałam!

Dlaczego to jest Pani ulubiona ustawa i jakie zmiany ona zapowiada w pejzażu instytucjonalnym w Polsce?

Jest moją ulubioną ustawą po prostu dlatego, że jest. Ustawa o Zapewnieniu Dostępności Osobom ze Szczególnymi Potrzebami z 2019 roku jest bardzo dobrym narzędziem do egzekwowania pewnych praw. My w naszym Biurze mówimy o dostępności jako o podstawowym prawie człowieka. I jeśli nie mamy dostępności, to po prostu dyskryminujemy. Ta ustawa literalnie wylicza pewien katalog minimum wymagań wobec instytucji publicznych, w tym uczelni, aby mogły określać się mianem



instytucji dostępnych. Ustawa ta zaczyna działać także w tym sensie, że nakłada kary, jest w niej przewidziana procedura skargowa. Nie jestem zwolenniczką kar, ale mam takie poczucie, że jeżeli nie ma kar, to w Polsce niewiele się dzieje.

Możemy powiedzieć więcej o dostępności i mechanizmie dyskryminacji?

Poprzez brak dostępności dyskryminują konkretne osoby poprzez konkretne działania. Na przykład, jeśli transmitujemy na stronach uniwersyteckich jakiś materiał audiowizualny odnoszący się do naszej działalności i jeżeli nie zapewniamy napisów dla osób słabosłyszących, to je dyskryminujemy. A ustawa nam na to nie pozwala. I to już powoli się dzieje, wypracowaliśmy pewien mechanizm z Centrum Marketingu i z Uniwersyteckim Studium Filmowym, aby napisy pojawiały się w materiałach. Podobnie jest z tłumaczeniem na język migowy. Akurat UAM, muszę przyznać, wychodzi przed szereg, ponieważ tłumaczenie na PJM nie jest obligatoryjne, ale traktowane jako dobra rekomendacja. My tę dobrą praktykę stosujemy już od kilku lat, jeszcze zanim ustawa się w ogóle pojawiła.

A co z trzecim filarem, dostępnością cyfrową?

Dostępność cyfrowa mówi o tym, w jaki sposób osoby z różnymi dodatkowymi potrzebami mogą korzystać z naszych stron www lub z aplikacji mobilnych. Na tym polu idzie nam coraz lepiej, ale są jeszcze rzeczy, które wymagają poprawy. Naszą kluczową dewizą w Biurze jest hasło, że dostępność jest procesem i nigdy nie możemy spocząć na laurach, bo zawsze pojawiają się nowe rozwiązania oraz nowe problemy i nowe problemy użytkowników, których jeszcze kilka lat temu nie było.

A skoro problem dostępności zajmuje 90% Pani czasu, to czy oznacza to, że po pracy też się Pani nim zajmuje?

Tak, ja współpracuję obecnie z dwiema organizacjami pozarządowymi. Jedną z nich to Fundacja Machina Zmian, z którą realizujemy projekt *Plaże dla Wszystkich*. Wspólnie z jej prezeską zaczęliśmy planować działania, najpierw na rzecz kobiet z niepełnosprawnościami, potem na rzecz plaż jako przestrzeni emancypacyjnej, pozwalającej nawiązać

kontakt z naturą, ale też ze sobą i ze społeczeństwem. W projekcie *Plaże dla Wszystkich* obecnie przygotowujemy program certyfikacyjny dla nadmorskich kurortów i wejść na plaże, aby system nagród (a nie skarg i kar) pokazywał, że dostępność może być „sexy”, że dostępność to jest coś fajnego, czym warto się chwalić i promować jako – jak to mówią niektóre korporacje – jako DNA naszej społecznej odpowiedzialności.

A druga organizacja pozarządowa?

Druga organizacja, z którą się koleguję, to jest Fundacja Polska Bez Barrier, w której od jakiegoś czasu jestem zapraszana do współszkolenia dla pracowników instytucji komercyjnych i instytucji publicznych o tym, jak dbać o szeroko pojętą dostępność. Działalność szkoleniowa to jest coś, co mnie napędza do działania, ja lubię szkolić i prowadzić działania w parze trenerskiej. Lubię obserwować, co zadziewa się w uczestnikach tych szkoleń. Kiedy przychodzą, na początku są bardzo znudzeni, bo ktoś ich wysłał, ktoś im kazał przyjść. A pod koniec szkolenia zachodzi metamorfoza i pojawia się ŁAŁ! Osoby z niepełnościami to takie same osoby jak my! ŁAŁ! Warto ich traktować tak samo jak innych ludzi! ŁAŁ! Dostępność jest ważna!

A z czego, jak sądzicie w waszym zespole, wynikają w Polsce bariery związane z wdrażaniem dostępności?

Myślę, że to jest związane przede wszystkim z barierami mentalnymi. Klasyka gatunku, to twierdzenia: u nas takich nie ma, do nas tacy nie przychodzą. Albo: to jest bardzo drogie i dla jednej czy dwóch osób się nie opłaca. Tymczasem to jest nieprawda, ponieważ dostępność służy nie tylko osobom z klasycznymi niepełnościami, ale wszystkim użytkownikom, którzy z różnych przyczyn mają jakieś czasowe trudności. Osoby poruszające się z wózkami dziecięcymi, osoby czasowo kontuzjowane, kobiety w ciąży, osoby w podeszłym wieku, czy nawet osoby, które mają zapalenie ucha, albo z jakichś przyczyn nie mogą sobie włączyć materiału wideo z fonią i muszą oglądać tylko sam obraz. Kiedy transmitowaliśmy inaugurację roku rozpoczynającego stulecie naszej uczelni, zrobiliśmy porównanie, ile osób oglądało transmisję bez napisów, a ile z napisami i tłumaczeniem na PJM. Okazało się, że różnica była niemal trzykrotna na korzyść tej drugiej z wymienionych grup. Z tej drugiej formy transmisji korzystały nie tylko

osoby z niepełnosprawnościami słuchu, ale cudzoziemcy czy pracownicy, którzy w tym czasie przebywali w biurze ze współpracownikami i nie mogli włączyć dźwięku.

W Centrum Praktyk Edukacyjnych i w naszych projektach Erasmusowych posługujemy się pojęciem spektrum: wszyscy funkcjonujemy w różnych spektrach: pomiędzy sprawnością, a niesprawnością, pomiędzy zdrowiem a chorobą. Na różnych etapach życia może nas spotkać dysfunkcja, niedyspozycja. A czy te bariery mentalne, o których Pani mówi, dotyczyły także środowiska uniwersyteckiego?

Myślę, że na naszej uczelni chyba nie było tak źle. Pamiętam jeszcze jako studentka, zaangażowana w Zrzeszenie Studentów Niepełnosprawnych Ad Astra i w Samorząd Studencki, miałam poczucie, że nasze władze rektorskie rozumieją, że to jest ważne. Mieliśmy bardziej problem z przebiciem się do pionów niższych, technicznych. Jednak ja obserwuję od jakiegoś czasu taką zmianę, że kiedy się mówi o dostępności, to przestaje być ona traktowana jako problem, a zaczyna być rozumiana jako zagadnienie do rozwiązania. Ja jestem raczej optymistką.

A w jaki sposób wygląda proces wdrażania dostępności jako praca zespołowa?

Praca zespołowa jest szalenie ważna, bo każdy z zespołu wnosi inną perspektywę. Nasz zespół jest bardzo różnorodny, są osoby z niepełnosprawnościami ruchu, tak jak ja, mamy pracowników, którzy mają niepełnosprawności wzroku, ale mamy też pracowników bez niepełnosprawności. Mamy więc sytuację, w której na jeden problem można patrzeć z wielu różnych perspektyw. Warto się z tym konfrontować, żeby zobaczyć, gdzie są pułapki jednostkowego myślenia. Praca zespołowa z pewnością przynosi większą innowacyjność. Ja akurat starałam się dokształcać w zakresie dostępności architektonicznej i informacyjno-komunikacyjnej, ale mamy też specjalistów od dostępności cyfrowej. Staramy się też teraz tę wiedzę transmitować na inne jednostki, to znaczy współpracujemy z ośrodkami typowo uniwersyteckimi, które jeszcze nie są zanurzone w temat dostępności. Chcemy, aby one u siebie też systemowo ją wdrażały, na przykład Centrum

Marketingu, które odpowiada za stronę uniwersytecką, za aplikację mobilną czy wydziałowi koordynatorzy. Jakiś czas temu powołaliśmy niemal na każdym wydziale wydziałowych koordynatorów ds. osób z niepełnosprawnościami – są oni odpowiedzialni za przekazywanie informacji o naszych działaniach czy o obowiązkach wynikających z ustawy. Ja oczywiście nieustannie „wiszę” na telefonie kanclerzy, co bywa dla nich często problematyczne, bo na przykład temat ewakuacji osób ze szczególnymi potrzebami jest poruszany w ustawie o zapewnianiu dostępności. Rektor Tadeusz Wallas powołał także jakiś czas temu zespół do wdrażania dostępności na uczelni. Już widać załączki systemowego myślenia o dostępności jako o polityce uczelni. I chyba byliśmy jedną z pierwszych uczelni w Polsce, która w swojej strategii zapisała ideę uniwersalnego projektowania i w ogóle kierowania się polityką dostępności w swojej strategii. Weszliśmy więc już na poziom myślenia strategicznego w dokumentach uczelnianych.

A propos uniwersalnego projektowania: jest ono ideą projektowania towarów i usług w tym samym momencie dla wszystkich, co dotyczy przecież także działań edukacyjnych.

Oczywiście, że tak. Może nie zapisaliśmy tego literalnie w strategii, ale poprzez uniwersalne projektowanie rozumiemy też projektowanie studiów, także w kontekście programów kształcenia. Myślę, że świetnym przykładem jest Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych, kierunek turystyka i rekreacja, który już od dawna w swoim programie studiów ma turystykę bez barier i projektowanie usług turystycznych pod kątem osób o różnych potrzebach. Na informatyce także studenci uczą się tego, jak tworzyć dostępne strony zgodnie ze standardem WCG21. Również na kierunku praca socjalna, cyklicznie spotykam się ze studentami na zajęciach, gdzie rozmawiamy o politykach publicznych i dyskursach o niepełnosprawności w mediach publicznych. I to jest niesamowite, jak ten wizerunek się zmienia. Jeszcze niedawno utyskiwaliśmy na to, że osoby z niepełnosprawnościami są przedstawiane bardzo dwubiegunowo. Albo jako ofiary, które wymagają heroicznego poświęcenia, pomocy, wsparcia finansowego, albo jako herosi, którzy wdzierają się na biegun, podbijają kosmos. Brakowało reprezentacji osób z niepełnosprawnościami jako normalnych ludzi, którzy chodzą do pracy, opiekują się swoimi dziećmi, spotykają się z przyjaciółmi. I jak się okazuje, ten wizerunek już się pojawia w przestrzeni medialnej,

zaczyna się pokazywać kobiety i mężczyźni z niepełnosprawnościami w różnych rolach społecznych.

A co możemy powiedzieć o dostępności w kontekście ról genderowych? Czy ten kontekst jest ważny w waszej pracy dla studentek i studentów Uniwersytetu?

To jest bardzo ciekawe pytanie. Na przykład my na Uniwersytecie mamy cały czas tak zwaną toaletę trzeciej płci, czyli oprócz tych dla kobiet i mężczyzn, mamy toalety dla osób z niepełnosprawnościami. To na razie jest trudne do zmiany z przyczyn czysto architektonicznych. Kiedyś zwracaliśmy uwagę na to, żeby wzmacniać studentki z niepełnosprawnościami i zorganizowaliśmy dla nich dwie edycje warsztatów Wendo.

Super pomysł!

No właśnie myślałam, że to będzie super i te dziewczyny potrzebują wzmocnienia w obszarze asertywności i obrony. Ale na pierwszą edycję zapisało się około 10 osób, na drugą około 4, a trzeciej edycji nie zrobiliśmy w ogóle. Usłyszałam od nich, że to było zbyt feministyczne. Istniała obawa w tym środowisku, no więc zaprzestaliśmy tych działań. Oczywiście standardowo pojawiły się głosy: a co zrobimy dla mężczyzn z niepełnosprawnościami? Zadziałał mechanizm, w którym, kiedy podejmuje się działania na rzecz grupy zagrożonej wykluczeniem, odzywają się środowiska niezagrożone dopominając się o swoje prawa. Zrobiliśmy wtedy warsztaty nurkowe dla wszystkich. *Disability gender* na uniwersytecie to wciąż trudny temat, myślę, że to jeszcze nie jest ten moment. Chociaż jest oczywiste, że inne są potrzeby kobiet z niepełnosprawnościami, a inne mężczyzn, bez wartościowania, które z nich są ważniejsze. Oczywiście jest też zagrożenie dyskryminacją interseksjonalną, która w polskim prawodawstwie w ogóle nie istnieje.

Interseksjonalna dyskryminacja na gruncie *disability gender studies* byłaby wykluczaniem kobiet wielosektorowo, jednocześnie ze względu na gender i niepełnosprawność, jednocześnie ze względu na wiek, kapitał społeczny, rasę...

Też ze względu na pochodzenie, czy ktoś pochodzi ze wsi, czy mieszka w dużym mieście. Ale też ze względu na orientację psychoseksualną, bo przecież osoby z niepełnosprawnościami są osobami płciowymi z potrzebami seksualnymi. Istnieją przecież także osoby niepełnosprawne nieheteronormatywne. My chyba jeszcze nie jesteśmy na tym etapie, chociaż może w strategii przeciwdziałania dyskryminacji taki wątek gdzieś się pojawi.

Dla mnie to jest bardzo interesujący wątek do rozwijania dla edukatorek i edukatorów kulturowych, którzy są jednocześnie edukatorami antydyskryminacyjnymi. A z jakimi problemami przychodzą najczęściej studentki i studenci do swojej pełnomocniczki?

Teraz przychodzą najczęściej po różnego rodzaju usługi i to jest jak najbardziej ok. Na przykład chcą otrzymać od nas rekomendacje do racjonalnych dostosowań, czyli konkretne wskazówki dla prowadzących zajęcia, jak proces studiowania powinien być dostosowany do potrzeb i ograniczeń tych studentów. Studenci przychodzą także po usługi asystenckie. Coraz więcej studentów korzysta z asystentów-tłumaczy, dla osób w spektrum czy osób z innymi trudnościami poznawczymi.

Na czym polega taka usługa?

Asystent-tłumacz najczęściej jest to kolega lub koleżanka z roku, który wspiera studenta głównie w spektrum lub z trudnościami w koncentracji w samorganizowaniu się na studiach. Pomaga odnaleźć się w uniwersyteckiej biurokracji, podpowiedzieć, w jakich sprawach pójść do biura obsługi studentów, co trzeba zrobić na dane zaliczenie, nawet w komunikacyjnych sprawach, na przykład, jak komunikować się z danym wykładowcą. Chodzi o to, aby uniknąć trudności, że na przykład ktoś napisał coś w taki sposób, że to zostało odebrane jako obcesowe lub aroganckie. Student w spektrum autyzmu nie zna konwenansów społecznych, dla nich to są gry społeczne, oni tak to nazywają, więc razem z asystentem-tłumaczem uczą się zasad funkcjonowania na uczelni. Dla jasności: asystent nie wyręcza, tylko pomaga odnaleźć się w formalnościach. Mamy pozytywny odbiór i wiemy, że ci studenci, którzy mają asystentów-tłumaczy radzą sobie na studiach i dosyć płynnie zaliczają kolejne semestry.

Na szczęście coraz rzadziej zdarzają się sytuacje, w których musimy interweniować. Są to sytuacje, w których z jakichś powodów prowadzący zajęcia nie chce się zgodzić na przykład na to, aby student nagrywał zajęcia. Pomimo, że dziekan się zgodził, też w regulaminie studiów i zgodnie z ustawą o prawach autorskich, jest wprost napisane, że osoba z niepełnosprawnością może nagrywać wykład na swoje potrzeby wynikające z niepełnosprawności. Ja bym określiła te interwencje jako czysto techniczno-komunikacyjne, to nie były jakieś wielkie sprawy, chociaż niekiedy zdarzało się, że urastały do rangi dużych problemów.

A czy nie byłoby stanem pożądanym, żeby wszyscy wykładowcy przechodzili szkolenia z zakresu dostępności i pracy ze studentami o różnych potrzebach? I tak samo studenci, koleżanki, koledzy z grupy zajęciowej.

To byłby świat idealny, w ogóle, żeby pracownicy z własnej woli zapisywali się na takie szkolenia. Teraz powoli to się dzieje. Jednak rozmawialiśmy na ten temat z rektorami i UAM jako pracodawca nie ma możliwości zmuszenia kogoś czy narzucenia obligatoryjnego uczestnictwa w takich szkoleniach, tak jak w przypadku szkolenia BHP czy innych szkoleń wynikających z kodeksu pracy. Musielibyśmy po prostu zmienić kodeks pracy czy ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym. Ja myślę, że w najidealniejszym świecie jaki moglibyśmy sobie wyobrazić, o równym traktowaniu różnych grup społecznych mówilibyśmy już na etapie przedszkola. To już tam powinno odbywać się przygotowanie do otwartości i uważności, bo tak naprawdę to się właśnie do tego sprowadza: że mamy otwartość na to, że istnieją różni ludzie, że mają różne potrzeby i mamy otwartość na to, żeby na te potrzeby w ramach naszych możliwości odpowiadać. Tutaj pochwałę Zrzeszenie Ad Astra i nasze biuro: my jeszcze przed pandemią we współpracy z Centrum Marketingu zrobiliśmy pilotażową edycję zajęć dla dzieci w ramach Kolorowego Uniwersytetu. Prowadziliśmy z naszymi studentami zajęcia Savoir-vivre w kontaktach z osobami z niepełnosprawnościami. Byliśmy zaskoczeni pozytywnym odzewem.

Jest też oczywiście tak, że problemy z wykluczaniem osób z niepełnosprawnościami przejawiają się na wszystkich etapach edukacji i są przenoszone z poziomu edukacji podstawowej i średniej. Powodzenie jednostki na tych etapach edukacji w dużym stopniu zależy od kapitału społecznego i kulturowego rodziny pochodzenia. I jest tak, że osoby, które wypadły z wcześniejszych etapów edukacji, albo ze względu na niższe kapitały gorzej sobie na nich radziły, nie trafiają potem na studia. Natomiast osoby, które trafiają na uniwersytet – możemy przypuszczać, że to są te, które przetrwały tę selekcję, którym się powiodło. Czy wasze biuro komunikuje się także z kandydatami na studia? Stara się docierać również do tych, którym jest trudniej myśleć o edukacji wyższej, dla których studia wyższe wcale nie są normą ani oczywistością?

Zdecydowanie zgadzam się, że te osoby, które już stają się studentkami i studentami, to jest pewna elita w gronie osób z niepełnosprawnościami. Z różnych przyczyn tak jest. Najczęściej to są osoby, bez względu na rodzaj ich niepełnosprawności, które mają wsparcie swoich rodzin i lokalnych społeczności. Nawet osoby, które są z mniejszych miejscowości, jeżeli miały dobry *background* w postaci rodziny, to jest im później łatwiej. My staramy się wychodzić naprzeciw kandydatom i kandydatkom poprzez spotkania, które COVID-19 nam teraz ograniczył. Nasi studenci ze Zrzeszenia Ad Astra i nasi pracownicy biura spotykali się na żywo z tymi kandydatami, mówili o tym, jak to jest być studentem, jaka oferta jest u nas na uczelni pod kątem osób z niepełnosprawnościami. Jednak muszę przyznać, że trafialiśmy na bardzo różny odzew. Okazywało się, że bardzo dużo zależy od dyrektora, dyrektorki szkoły. Mieliśmy takie doświadczenie ze szkołami integracyjnymi, które powinny być zainteresowane takimi spotkaniami, ale pisali: nie chcemy tracić czasu przeznaczonego na lekcje, bo nie zdążymy nadrobić podstawy programowej. Są jednak ośrodki, jak na przykład ośrodek w Owińskach, z którym współpracujemy już od lat. Mieliśmy też przypadek szkoły, w której okazało się, że integracja była tam tylko na papierze, ponieważ na przykład dzieciaki nie jeździły na wycieczki szkolne ze swoimi koleżankami i kolegami. Powiedziano im, że za wolno chodzą, że grupa traci na tym, że nie obejrzy wszystkich atrakcji. I pomyślałam sobie: jak w ogóle można coś takiego powiedzieć uczniowi! Niestety ta dyskryminacja, a wręcz przemoc systemowa nadal na niższych



poziomach oświaty ma się dobrze. I wcale nie mówimy o ośrodkach wiejskich, ponieważ w mniejszych społecznościach, gdzie ludzie się dobrze znają, dyskryminacja może odbywać się w mniejszym stopniu. Natomiast w mieście, gdzie ludzie są anonimowi, łatwiej jest odrzucić dziecko tylko dlatego, że ma dodatkowe potrzeby.

Niestety znam wiele historii takiej systemowej edukacyjnej dyskryminacji.

Chociaż trzeba też otwarcie powiedzieć, że nie każdy będzie studiował. I wcale nie wynika to z niepełnosprawności, a ze zdolności poznawczych danej osoby. Mieliśmy takie doświadczenie, że niektórzy studenci z niepełnosprawnością odpadali ze studiów dlatego, że najzwyczajniej w świecie nie byli w stanie przyswoić sobie materiału. My też otwarcie mówimy w czasie szkoleń nauczycielom akademickim: jeżeli student umie na 2, to proszę postawić mu 2, proszę nie dawać z litości 3, ponieważ to jest też dyskryminacja. To nie chodzi więc o przepychanie studentów z litości i na siłę. A mamy świadomość, że takie procesy odbywają się z niektórymi uczniami. Grupa osób z niepełnosprawnościami jest tak różnorodna, nie tylko ze względu na niepełnosprawności, ale przede wszystkim ze względu na różnice doświadczeń!

A czy macie jakiś mechanizm diagnozowania potrzeb studentek i studentów?

Tak, zazwyczaj działamy dwuetapowo. Prosimy studenta o pokazanie dokumentacji poświadczającej stan funkcjonowania, a później odbywa się rozmowa ze studentem na temat jego konkretnych potrzeb. Te rozmowy przeprowadzają psychologiczni konsultanci. Dopiero na tej bazie możemy przygotować dokumentację do racjonalnych dostosowań. Wiosną tego roku robiliśmy także badanie dotyczące potrzeb studentek i studentów w zakresie dostępności, będziemy je jeszcze powtarzać w 2023 roku, żeby je pogłębić, ponieważ chcieliśmy wiedzieć, co jeszcze trzeba uwzględnić, a o czym my nie zdołaliśmy pomyśleć. I znowu okazało się, że chodzi o politykę komunikacyjno-informacyjną, bo owszem, świetnie, że w budynku jest winda albo pochylnia, ale studenci nie wiedzą, gdzie! Brakuje zwykłego, prawidłowego oznakowania obiektów, pełnej informacji o udogodnieniach.

O czym Pani marzy na przyszłość w temacie dostępności?

Marzę o takiej przyszłości, w której biura takie, jak nasze już nie będą potrzebne. Studenci i pracownicy będą przychodzili z postawami otwartości i uważności, a my będziemy pełnili tylko rolę techniczną i wykonywali konkretne zlecone nam zadania. Marzy mi się idealne, uważne i empatyczne środowisko zaplanowane w duchu uniwersalnego projektowania. I żebyśmy jako społeczeństwo wyszli z ramy myślenia o niepełnosprawności w modelu charytatywnym.

Dziękuję za rozmowę!

# O nieformalnych modelach edukacji włączającej

---

---

Marta Kosińska rozmawia z Moniką Dubiel

Monika Dubiel – edukatorka, doktorantka Uniwersytetu Warszawskiego,  
specjalistka od dostępności kultury.

Marta Kosińska: Opowiedz proszę wszystko, co powinniśmy wiedzieć o tobie jako kobiecie działającej w obszarze edukacji włączającej.

Monika Dubiel: Funkcjonuję w tym obszarze na trzech płaszczyznach. Pierwszą z nich jest płaszczyzna odbiorczyni kultury. Chodzę do różnych instytucji kultury, do kina, do teatru, do muzeów, do galerii. Jestem osobą niewidomą i korzystam z tych narzędzi dostępności, jakimi dysponują poszczególne instytucje. Druga rola, w której występuję, to organizatorka. Pracowałam w fundacji Kultura Bez Barrier, która zajmuje się udostępnianiem kultury osobom z niepełnosprawnościami. Spektrum działania fundacji w czasie, w którym ja w niej pracowałam, było dość szerokie: prowadzone były szkolenia kadr kultury, tj. muzeów, kin, teatrów czy też domów kultury; konsultacje rozwiązań przeznaczonych dla osób niewidomych i słabowidzących proponowanych przez różne instytucje; czasami także przygotowywanie usług dostępu, audiodeskrypcji, napisów do filmów i spektakli. Teraz już tam nie pracuję, ale nadal trochę zajmuję się takimi działaniami jako wolny strzelec. Trzecia perspektywa, w której funkcjonuję, powiedzmy najnowsza, to perspektywa naukowa, ponieważ jestem doktorantką na Uniwersytecie Warszawskim. Moje badania dotyczą *disability studies*: studiów o niepełnosprawności. Oprócz pracy naukowej, którą wykonuję na potrzeby doktoratu, realizuję także różne projekty w zakresie *accessibility studies*, czyli studiów o dostępności. Warto dodać, że jesteśmy w istotnym momencie dla historii polskiej dostępności, ponieważ w Polsce od dwóch lat funkcjonują ustawy o dostępności, zaczynają zbliżać się terminy brzegowe rozwiązań w nich zapisanych i nagle instytucje na złamanie karku chcą być dostępne.

To może zacznijmy od końca, czyli od twoich badań w obszarze *accessibility studies*.

Zrobiłam ostatnio dwa miniprojekty na własną rękę, dwa lata temu i w zeszłym roku. Zastanawiałam się nad tym, w jaki sposób udostępnia się kulturę w Polsce i przeprowadziłam porównanie między modelami edukacji, a modelami udostępnienia. Tak jak w edukacji mamy edukację segregacyjną, edukację integracyjną i edukację włączającą, tak wysunęłam tezę, że można też w ten sposób myśleć o udostępnianiu kultury i zaproponowałam dwa modele udostępniania: model segregacyjny

i model integracyjny na przykładzie dwóch festiwali kultury, które się odbywają w Polsce: Festiwalu Kultury i Sztuki dla osób Niewidomych organizowanego przez stowarzyszenie Defacto w Płocku jako przykładu modelu segregacyjnego oraz Festiwalu Kultury Bez Barrier, organizowanego przez Fundację Kultury Bez Barrier w Warszawie jako przykładu modelu integracyjnego. Z kolei w zeszłym roku przeprowadzałam wywiady na temat kultury wirtualnej, dotyczące tego, jak w pandemii osoby z niepełnosprawnością wzroku uczestniczyły w kulturze, jakie wydarzenia były dostępne dla nich w Internecie.

Jak byś opisała model udostępniania segregacyjnego?

Mamy szkolnictwo segregacyjne, czyli szkoły specjalne, które są przeznaczone dla dzieci z daną niepełnosprawnością, wyspecjalizowane w konkretnym rodzaju niepełnosprawności. Takie rozwiązanie ma swoich zwolenników i przeciwników, głównym plusem jest to, że dzieci tam dostają dokładnie to, czego potrzebują, nauczyciele są dobrze przygotowani, uczniowie mają pod siebie zaprojektowane pomoce i tak dalej. Minusem jednak jest właśnie segregacja, to, że dzieci z niepełnosprawnością nie żyją z rówieśnikami pełnosprawnymi. Natomiast w przypadku udostępniania segregacyjnego chodzi o wydarzenia organizowane wyłącznie dla jakiejś określonej grupy osób z daną niepełnosprawnością. W przypadku tego festiwalu w Płocku, mogą w nim wziąć udział tylko osoby niewidome i ich asystenci. To jest taki obóz, tam się przyjeżdża na tydzień, ogląda się filmy, bierze się udział w dyskusjach, spotkaniach z krytykami. Jest to takie małe getto dla tych, którzy chcą oglądać filmy. No i niektóre osoby sobie bardzo to chwala, bo czują się bezpiecznie, to jest małe grono, znają wszystkich. Są jednak także przeciwnicy, którzy twierdzą, że jest to gettoizacja, odseparowywanie i tak naprawdę ważne jest to, żeby pokazywać w mainstreamowych filmach audiodeskrypcje, by osoby widzące miały świadomość, że coś takiego istnieje. Z kolei Festiwal Kultury Bez Barrier jest otwarty na różne niepełnosprawności, są więc tam wydarzenia przeznaczone dla osób niewidomych, dla osób głuchych i dla osób bez niepełnosprawności.

Pisałam ostatnio artykuł o modelach edukacji włączającej i wysunęłam podobną hipotezę: że modele edukacji włączającej, segregacyjnej i integracyjnej w szkołach podstawowych

i średnich są tak naprawdę bardzo mocno sprzężone z tym, co później dzieje się w instytucjach kultury oraz w edukacji dorosłych. To są dwie strony tego samego medalu. Ludzie od dziecka są socjalizowani w tych modelach, a po drodze też odbywa się bardzo wiele wykluczeń: osoby pochodzą z rodzin o różnych kapitałach społecznych i kulturowych. Osoby z rodzin gorzej sytuowanych często podlegają wykluczeniu na ścieżkach edukacyjnych. I mam takie wrażenie, że w Polsce model segregacyjny oraz integracyjny mają się bardzo dobrze, mają swoich licznych zwolenników w postaci samych osób z niepełnosprawnościami i także ich opiekunów. Często też z tego względu, że oni nie znają innego modelu.

Tak. Też na festiwalu w Płocku nie ma dużo osób młodych. Nie ma tam nastolatków dwudziestolatków, nawet nie ma 30- i 40-latków. Są tam osoby plus 50, więc to są właśnie osoby, które przeszły ten segregacyjny model edukacji. To się wzajemnie napędza, to znaczy to, co w edukacji szkolnej, przekłada się potem na kulturę i to, co w kulturze przekłada się na edukację. A propos uzasadnień dla modelu segregacyjnego, słyszałam od wielu osób argument, z którym ja się osobiście nie zgadzam, chociaż rozumiem, że dla kogoś może on być ważny: że segregacja jest po prostu bezpieczniejsza, że osoby czują się bezpiecznej w takiej sytuacji.

No tak, jeżeli osoby od początku nie były socjalizowane do modelu inkluzji, który byłby im przedstawiany jako model bezpieczny, oparty na zaufaniu społecznym, na poczuciu bezpieczeństwa w przestrzeni publicznej, to nic dziwnego, że wolą się gettoizować. W jednym z projektów Erasmus plus realizowanym w CK ZAMEK dla osób dorosłych potrzebujących socjoterapeutycznego wsparcia, okazuje się, że ich największym problemem, jest poczucie dyskomfortu i braku bezpieczeństwa w przestrzeni publicznej. Rozumieją przez to poczucie zagubienia w przestrzeni instytucjonalnej. A co w takim razie z tym modelem edukacji włączającej i udostępniania włączającego? Ja mam wrażenie, że jest to model, z którym w Polsce mamy sporo problemów. Jest też dosyć duża literatura przedmiotu, pokazująca, że dość często temu modelowi sprzeciwiają się sami nauczyciele. Może wynikać to z faktu, że bardzo często są

oni obarczani odpowiedzialnością za powodzenie lub porażki tego modelu, natomiast nie otrzymują wystarczającego systemowego wsparcia.

Festiwal Kultury Bez Barrier realizuje model integracyjny, ale zdecydowanie jest mu daleko jeszcze do modelu włączającego. Moim zdaniem o modelu włączającym w udostępnianiu mogłybyśmy mówić, gdyby na przykład Gdyński Festiwal Filmowy miał wszystkie filmy z audiodeskrypcją, z napisami oraz z tłumaczeniem na PJM, a dla każdego filmu przygotowany byłby seans przyjazny sensorycznie dla osób w spektrum, żeby był tam pokój wyciszenia. O dostępności włączającej mogłybyśmy myśleć, gdyby na takiej dużej ogólnopolskiej imprezie była zapewniona pełna dostępność.

Zróbmy tutaj przypis do idei uniwersalnego projektowania, która zakłada, że jedna usługa w tym samym momencie jest projektowana dla wszystkich potencjalnych odbiorców z różnymi ograniczeniami.

Dokładnie. Wydaje mi się, że w polskiej kulturze jeszcze nie mamy czegoś takiego. Przykładem dobrej praktyki mogłyby być prawdopodobnie Orange Warsaw Festival. To jest festiwal muzyczny dla wszystkich, na którym występują światowe gwiazdy, ale mają tam audiodeskrypcję do koncertów, mają platformy dla osób poruszających się na wózku, mają tam pętlę indukcyjną. To jest krok w stronę inkluzywnej kultury. Jednak to nie jest edukacja, to jest kultura rozrywkowa. Inkluzywnej edukacji kulturalnej szukałabym natomiast w muzeach, w galeriach, gdzie zaczynają się pojawiać takie rzeczy. Są muzea, w których można pobrać tablety, na których jest nagrany tłumacz języka migowego. Osoba głucha może wejść z ulicy i sobie pozwiedzać, nie musi się specjalnie umawiać, nie trzeba organizować oprowadzenia dedykowanego specjalnie tej osobie. Jest ona traktowana jak każdy inny zwiedzający. To są praktyki inkluzywne, które zaczynają się w edukacji kulturalnej pojawiać.

A jak sądzisz, co powstrzymuje rozwój modelu inkluzywnej kultury i edukacji w Polsce?

Przede wszystkim kasa, to nie są tanie rzeczy.

To znaczy, że przy wszystkich wnioskach o dofinansowanie i projektach na działania trzeba uwzględniać dostępność.

I to nie tylko dostępność architektoniczną. Kiedy budujemy nowy budynek muzeum, to uwzględnienie pełnych rozwiązań dostępnych nie generuje dużo większych kosztów. Jednak niestety, większość instytucji kultury nie ma takiego luksusu, że buduje swoje przestrzenie od początku. Najczęściej funkcjonują one w jakiejś przestrzeni zastanej, zabytkowej, w której ciężko jest uwzględnić potrzeby osób z niepełnosprawnościami. W wielu budynkach jest to niewykonalne, żeby konserwator zabytków wyraził zgodę na windę: kosztuje to bardzo dużo. Z kolei dostępność miękka, np. tłumaczenie na PJM czy napisy lub audiodeskrypcja, to też są jakieś konkretne wydatki. O nich się nie myśli, kiedy się projektuje muzeum, kiedy się tworzy wystawę. Ponieważ pracowałam w organizacji pozarządowej, to wiem, że jak się składa projekt do jakiegoś grantodawcy, często jest ucinany budżet, no i pierwsze co się ucina, to dostępność.

Ale przecież to się dzieje także ze względu na istniejące bariery mentalne.

No tak, bo dostępność jest uznawana za najniższy priorytet.

Jak sądzisz, dlaczego tak jest?

Ponieważ wielu ludziom wydaje się, że to służy bardzo małej grupie osób, że to jest fanaberia. Ja szkoląc, już o wielu lat, w różnych instytucjach, słyszę często: ale do nas tacy nie przychodzą, u nas takich nie ma! No ale trzeba zadać pytanie, dlaczego nie przychodzą? Wiedzą, że instytucja nie jest dostępna. Te osoby są, tylko po prostu siedzą w domu i wolą nie wychodzić na ulicę, a ludzie nie mając w swoim otoczeniu osób z niepełnosprawnością są przekonani, że tych osób jest mało, ponieważ są one społecznie niewidoczne. A takich osób jest według różnych szacunków od kilku do kilkunastu procent populacji: około 7 mln ludzi, jednak dane te nie funkcjonują w powszechnej świadomości.

A co wtedy radzisz na prowadzonym przez siebie szkoleniu? Aby pracownicy instytucji kultury zrobili diagnozę otoczenia społecznego instytucji i sprawdzili, ile tak naprawdę jest takich osób?



Nie. Ja mówię im wtedy, że te osoby nie przychodzą, ponieważ wiedzą, że nie mają po co. Ale jak zaczniecie coś robić, to zaczną przychodzić.

Czy już wywołanie tych osób działaniami, które są zapraszające, powinno być wystarczające?

No tak, tylko nie wystarczy powiedzieć: no dobra! To ja jutro zrobię wydarzenie z audiodeskrypcją i ogłoszę to w taki sposób, że wywieszę plakat na swoich drzwiach! Bo wiadomo, że to wymaga bardzo dużego wysiłku, aby do tej społeczności dotrzeć. I o tym na moich szkoleniach sobie rozmawiamy: jak do nich dotrzeć. A kiedy już się dotrze do tych społeczności, to zyska się jedną z wierniejszych publiczności.

A jeżeli chodzi o docieranie do tych publiczności, mówiąc z doświadczenia Centrum Praktyk Edukacyjnych, głównie dzięki Ewelinie Banaszek, docieranie do tych publiczności odbywa się na początku głównie poprzez organizacje pozarządowe, które zajmują się osobami z niepełnosprawnościami.

Tak. Jednak zależy to także o jakiej niepełnosprawności mówimy, jakiej grupy szukamy, bo też bardzo dużo osób młodych jest niezależnych, niezrzeszonych w żadnej organizacji. W przypadku osób młodszych bardziej sprawdzają się grupy tematyczne na FB. Są to grupy, gdzie ludzie wymieniają się różnymi praktycznymi informacjami. Tymi kanałami promują się też różne instytucje kultury. Żeby dotrzeć do osób młodych, można nawiązać kontakt z biurem osób niepełnosprawnych na uczelni w danym mieście albo ze szkołą integracyjną, więc tych kanałów jest dużo. Paradoksalnie im większe miasto, tym trudniej dotrzeć do tych osób, ponieważ są one bardziej rozproszone. W mniejszych miejscowościach te osoby są zazwyczaj skupione wokół jakiejś organizacji.

A powiedz mi na przykładzie twojej grupy, osób niewidomych, niedowidzących czy jest to środowisko zintegrowane, zwarte, komunikujące się?

W przypadku osób niewidomych możemy mówić o dwóch trajektoriach życiowych. Wracając do edukacji: albo ktoś był w szkole specjalnej czy to w Laskach czy w Owińskach, albo był w szkole masowej.

Mówimy oczywiście o osobach niewidomych od dzieciństwa, bo jeżeli ktoś stracił wzrok w wieku późniejszym, to jest to jeszcze inaczej. Jeżeli mówimy o osobach w szkole specjalnej, spędza w niej 8-12 lat. Wiadomo, ten etap szkolny jest bardzo ważny w życiu każdego człowieka, najbardziej formujący, w szkole zdobywamy przyjaciół. Klasy są w tych instytucjach bardzo małe: 5-7 osób i możliwości integrowania się z zewnętrznym środowiskiem są bardzo nieprawdopodobne. Jeżeli mieszkasz w internacie, to w ogóle nie możesz wychodzić, natomiast jeśli jesteś uczniem dochodzącym, masz większe szanse na integrację. Takie osoby, kiedy kończą szkołę, w wieku 18 lat nie mają widzących znajomych, tylko niewidomych. Kiedy trafiają na studia, też raczej otaczają się kręgiem osób niewidomych, jeśli trafiają do pracy, to zazwyczaj czy to do spółdzielni, czy do firm informatycznych: tam gdzie pracują osoby niewidome lub słabowidzące. Więc gdzieś tam w tym gronie pozostają. Ale jeśli mówimy o takich osobach jak ja, które chodziły do szkoły masowej, to moje doświadczenie jest takie, że przez pierwsze 12 lat do matury, nie znałam żadnych osób niewidomych. Jeździłam jedynie na obozy wakacyjne dedykowane niewidomym i słabowidzącym. Dopiero na studiach spotkałam w większej ilości osoby niewidome.

Z tego co mówisz to, jak funkcjonujesz w życiu dorosłym, jest uzależnione od modelu edukacji, który realizujesz.

No oczywiście.

I warto, żeby instytucje kultury zdawały sobie sprawę z tego, że osoby z niepełnosprawnościami, które do nich przychodzą, pochodzą z bardzo różnych modeli edukacji i socjalizowane były do różnych modeli funkcjonowania.

Tak i w związku z tym mają bardzo różny kapitał kulturowy.

To nie jest grupa jednorodna społecznie i kulturowo.

Wyobraź sobie osobę niewidomą pochodzącą z inteligenckiego domu, która mimo tego, że nie widzi, była zabierana do kina, do teatru i do muzeum. A z drugiej strony mamy osobę niewidomą, pochodzącą z gorzej sytuowanej rodziny, która w wieku 5 lat została przez rodzinę

oddana do szkoły z internatem dla niewidomych, a w szkołach specjalnych nacisk na edukację kulturalną, szczególnie tą wizualną, jest bardzo mały. Kiedy rozmawiam z osobami niewidomymi o kolorach, pytam się czy w szkole mówiono o kulturowym znaczeniu kolorów. Osobie niewidomej od urodzenia nie da się tak do końca wytłumaczyć, czym jest kolor, ale można jej wytłumaczyć z czym się może kojarzyć. Jednak nie robi się tego, wychodząc z założenia, że ta wiedza jest im niepotrzebna.

A jakie są twoje osobiste doświadczenia, mówisz, że chodziłaś do szkoły masowej, ale jak byś się spozycjonowała społecznie? Wyszłaś z domu o dużym kapitale właśnie kulturowym i jesteś szczęściarą?

Tak, uważam, że jestem osobą bardzo uprzywilejowaną społecznie. Mieszkam w dużym mieście, pochodzę z rodziny, dla której kultura była jednak ważna: było czytane, było chodzone do kina, było chodzone do teatru, były wyjazdy na granicę. I dlatego myślę, że mam bardzo dużą wiedzę kulturalną i dużą świadomość. Mam też bardzo duże grono widzających, oglądaliśmy dużo filmów kiedy jeszcze nie było audiodeskrypcji i oni mi bardzo dużo opowiadali. Kiedy przychodzę do muzeum, jestem w stanie różne elementy wychwycić, ale wiem, że to nie jest taka oczywista sprawa.

Z tego się bierze takie poczucie misji edukacyjnej? Skoro masz już ten kapitał to chcesz się nim dzielić?

Tak, myślę, że skoro ja dostałam dużo na początku i w związku z tym muszę dać trochę od siebie. Z biegiem lat zrozumiałam, że to nie jest tak, że nie każdy startuje z tej samej pozycji. To, że poszłam na studia i chodziłam do szkoły masowej nie jest moją zasługą. Gdybym nie miała tak zdeterminowanej mamy, nie osiągnęłabym tego. A są ludzie, którzy nie mają takiego wsparcia w domu. W konsekwencji nie każda osoba niewidoma będzie w stanie przygotować szkolenia, czy sprawdzić skrypt do audiodeskrypcji. Jest to wiedza ekspercka, zdobyta podczas oglądania audiodeskrybowanych dzieł, podczas dyskusji z audiodeskryptorami, jak coś opisać. Ja mam takie doświadczenie i dzięki temu mogę to robić, ponieważ chciałabym, aby dostępności było jak najwięcej.

Chciałabym cię zapytać o temat wykluczenia i dyskryminacji w Polsce. Pamiętam, że spotkałyśmy się jakiś czas temu przy okazji reakcji na emisję programu *To tylko jeden dzień*. Ten program obudził naszą niezgodę jako ten, który wzmacnia bariery mentalne skutecznie przeciwdziałające modelowi włączenia w Polsce. Obok złej woli czy braku wyobraźni, istnieje też dużo praktyk dyskryminacyjnych i mechanizmów wykluczających, z których wykluczający i wykluczani zupełnie nie zdają sobie sprawy. Co możesz powiedzieć o obszarze wykluczenia jako edukatorka i jako podmiot kultury?

Wydaje mi się, że to jest bardzo delikatna sprawa. Granica jest bardzo cienka i trudno mówić o tym bez emocji. Dużo tego rodzaju dyskryminacji dzieje się na poziomie symbolicznym, na przykład wejście dla osób na wózkach jest usytuowane z tyłu budynku, bo z przodu są schody. I z jednej strony fajnie, że jest jakieś wejście, ale z drugiej strony, dlaczego ono jest z tyłu? Bardzo często są to względy konserwatorskie i jeszcze inne. No i pytanie na ile to jest „zaszyte” w systemie, na ile konserwator jest reprezentantem siły opresyjnej, a na ile jest strażnikiem jakiś wartości kulturalnych, ponieważ strzeże integralności miejsca, które jest dziedzictwem kultury? To jest taki bardzo trudny do rozstrzygnięcia dylemat. Poza tym środowisko osób z niepełnosprawnościami, choć ciężko tu mówić w ogóle o jakimś środowisku, to jest bardzo zróżnicowana grupa, w obrębie której jest sporo sprzecznych stanowisk i oczekiwań. Jedni uznają, że coś jest dyskryminacją, a inni uznają, że nie. Na przykład specjalne oprowadzanie dla osób niewidomych. Jedni powiedzą, że to jest super, bo mamy przewodnika tylko dla siebie, jesteśmy w małej grupie, z kolei inni będą uważać, że jest to dyskryminujące, bo dlaczego nie możemy zwiedzać z innymi? Więc często jedna praktyka może być interpretowana jako taki ukłon w stronę dostępności albo praktyka wykluczająca.

A jak my możemy z tym pracować? Jako humanistki, pracowniczki od nauk społecznych, ekspertki od edukacji włączającej?

Ja myślę, że przede wszystkim rozmawiać z naszymi odbiorcami kultury. Mam przekonanie, że robienie dostępności to nie tylko sprawienie, żeby instytucja była dostępna i wyedukowanie swojego personelu, żeby wiedział jak się zachować, ale też przede wszystkim

edukowanie odbiorców, rozwijanie publiczności. Jeżeli ktoś nie chodził do muzeum całe życie i nie ma wyrobionej takiej potrzeby, to nawet nie przyjdzie mu do głowy pomysł, że może przyjść do muzeum. Ważne jest więc, żeby pracować z publicznością. Żeby z jednej strony słuchać jej potrzeb, a z drugiej strony jasno komunikować, co jest możliwe a co niemożliwe do zrobienia. Na przykład nie możemy zaprosić osoby na wózku na piętro naszego budynku, bo jest niedostępne, ale możemy zrealizować warsztaty na parterze. To jest dyskryminujące, bo wedle konstytucji mamy nieograniczone prawo do kultury, a instytucja mi to ogranicza, ale z drugiej strony mogą docenić dobrą wolę i z tego skorzystać.

Kiedy obserwuję różne projekty pandemiczne to myślę, że dobrze byłoby, gdyby one były robione z osobami z różnymi niepełnosprawnościami, a nie tylko dla nich. Dotyczy to wszystkich grup odbiorczych.

Anegdota. Zostaliśmy wspólnie z moim przyjacielem Mikołajem zaproszeni jako konsultanci do współpracy przy projekcie na Uniwersytecie Warszawskim. Ktoś wymyślił przedmiot dla studentów informatyki, ogólnouniwersytecki, na którym ma zostać zaprojektowane narzędzie cyfrowe dla osób z niepełnosprawnościami. A te osoby zupełnie nie wiedziały czym jest dostępność cyfrowa! To jest potwierdzenie tego co mówisz: projektuje się rozwiązania dla ludzi, ale nie z nimi! Nie zaczyna się od takiego podstawowego *researchu*, jak to wszystko działa i powinno działać.

Trzeba też wspomnieć, że edukacja kulturowa to jest też edukacja obywatelska, edukacja do uczestnictwa w życiu społecznym, świadomości politycznej. Uczestnictwo w kulturze jest pojemnym tematem, który może zaczynać się od chodzenia do teatru do kina, a skończyć na poczuciu sprawstwa społecznego czy politycznego. Wracając jeszcze do twoich badań: jakie wnioski przyniósł ci projekt o dostępności w sieci?

Dużo osób przyznało, że brakowało im takiego prawdziwego uczestnictwa w kulturze i nie mogą się doczekać już spotkania z kulturą na żywo. Jednak z drugiej strony większość badanych wzięła udział w wydarzeniach, w których inaczej nie wzięłyby udziału, ponieważ

były organizowane na przykład na drugim końcu Polski. Okazało się też, że pewne rzeczy są bardziej dostępne, jeżeli robimy je przez Internet. Często było tak, że dostępne rzeczy, np. filmy z audiodeskrypcją, funkcjonowały na niedostępnych platformach. Wyszło na to, że instytucje nie współpracują na tym obszarze. Jednak świadomość czym jest dostępność cyfrowa nie jest tak wysoka.

A skoro mówimy o kulturze medialnej: opowiedz o swoich działaniach na Tik Toku. Muszę powiedzieć, że cię podziwiam, bo jako osoba widząca nie korzystam z Tik Toka. Ja nawet nie mam Instagrama!

Ja ciebie doskonale rozumiem, bo nie mam Tik Toka, Instagrama mam, ale wspólnego i czasem do niego zaglądam. Tik Tok jest w ogóle niedostępny, Instagram jest słabo dostępny, więc ja korzystam z Facebooka. A było tak, że wspólnie z Mikołajem (moim przyjacielem) trochę dla żartu nagraliśmy pierwszego Tik Toka. Na drugi dzień Mikołaj powiedział, że film ma dużo wyświetleń, nagrajmy kolejny. Tak powstały krótkie nagrania o niepełnosprawności wzroku: zmieniliśmy nazwę Tik Toka na VIP Team i potem w październiku zmieniliśmy kanał na You Tube. To wszystko było dziełem przypadku, ale okazało się bardzo trafione. Bardzo dużo ludzi chciało to oglądać, pojawiało się dużo komentarzy. My na nie odpowiadamy. Pytania, które się tam pojawiają są tak zaskakujące, że sami byśmy na to nie wpadli.

Może świadczy to o tym, że w Polsce zwyczajnie ludziom brakuje wiedzy o życiu z niepełnosprawnościami w takiej ogólnoinformacyjnej przestrzeni medialnej?

Bo wiesz, o tym nie mówi się w programach nauczania w szkole. Nie masz takich ludzi wokół ciebie w pracy, więc skąd masz czerpać tę wiedzę. Media społecznościowe mogą być dobrym narzędziem edukacyjnym w tym zakresie.

Myślę, że bardzo długo wam nie zabraknie *contentu*!

# Ktoś zdecydował za mojego syna, jaką pasję ma rozwijać...

**O dostępie do edukacji dla osób  
z niepełnosprawnością intelektualną (NI),  
idei obywatelstwa, solidarności rodziców  
i wadach systemowych instytucji  
kulturalnych i oświatowych**

Karolina Sikorska rozmawia z Celiną Kamecką-Antczak

Celina Kamecka-Antczak – doktorantka na Wydziale Filozofii i Nauk Społecznych UMK, mama czworga dzieci, aktywistka współpracująca ze środowiskiem młodych osób z NI. Autorka innowacji społecznych: *Wyzwania Życia* – gra planszowa do edukacji seksualnej, *MocNI* – dostępne podcasty, *ZdaNI* – model pracy zdalnej placówek wsparcia dziennego dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Karolina Sikorska: Zanim skończyłaś pedagogikę specjalną, zrobiłaś magisterium z politologii i licencjat z filozofii. Teraz przygotowujesz doktorat na pedagogice specjalnej. Powiedz proszę, jak rozwijały się twoje zainteresowania i o czym jest twój doktorat?

Celina Kamecka-Antczak: Od dwunastego roku życia chciałam iść na doktorat, ale szłam chyba trochę okrężną drogą. Zawsze miałam takie wybujałe pomysły na projekty badawcze, mocno filozoficzne i mało związane z rzeczywistością. I wtedy urodził się Teo. Trafiliśmy do fundacji dla dzieci z zespołem Downa, potem były wybory samorządowe i moje przerażenie tym, że młodzież z fundacji żyje jakby obok bieżących spraw. W ten sposób zaczęłam zastanawiać się nad tym, jak przygotować Teo do jego obywatelstwa i powoli zrodziła się myśl: najpierw o studiach z pedagogiki specjalnej, potem o doktoracie. Zaczęłam też jako wolontariuszka realizować projekty z edukacji obywatelskiej w lokalnych szkołach specjalnych i jakoś tak wszystko dojrzywało. Mój doktorat jest o obywatelstwie osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale już nie o tamtych wyborach. Badania realizowałam w formie projektu edukacyjnego i wspólnie z uczniami ze szkół specjalnych z Polski szukałam innej definicji obywatelstwa niż ta, której używamy na co dzień. Zwykle definiujemy obywatelstwo przez rozum, niezależność, autonomię – cechy, których raczej nie przypisujemy osobom z niepełnosprawnością intelektualną (NI). Podczas otwierania przewodu doktorskiego jeden z profesorów zapytał mnie, jaki sens mają moje postulaty badawcze, skoro osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają rozum jedenastolatka – jak więc mamy rozmawiać o ich obywatelstwie? Takie głosy na początku pojawiały się dość często. Były też żarty o tym, że jak będę tak o to obywatelstwo zabiegać, to partia rządząca na zawsze zostanie u władzy... Tymczasem obywatelstwo, o którym rozmawiam z uczniami, to dużo więcej niż wybory parlamentarne. Jego brak, to brak możliwości kierowania swoim życiem, brak możliwych opcji do wyboru w edukacji, w życiu zawodowym, brak intymności, brak własnych pieniędzy, dla niektórych to nawet brak możliwości wyboru ubrania, w którym pójdą jutro do szkoły. Razem z uczniami próbujemy od nowa zdefiniować obywatelstwo. Poradzić sobie z pewną definicją, w duchu której ich wychowano i znaleźć nową, zgodnie z którą chcieliby żyć i przede wszystkim aktywnie działać.



Od sześciu lat realizuję masę projektów edukacyjnych i chyba wszyscy zaczęli się przyzwyczajać. Jestem więc jedną z wielu mam, którą narodziny dziecka z niepełnosprawnością sprowadziły na nową drogę zawodową (wcześniej pracowałam w agencji reklamowej). To częsty przypadek. Mamy, łatając różne systemowe braki, zostają logopedkami, terapeutkami, prezeskami fundacji czy spółdzielni socjalnych. Dla mnie doktorat był też formą ucieczki przed moim własnym wykluczeniem. W pierwszych latach życia mojego syna musiałam zrezygnować z pracy zawodowej (marketing nie mieści się w przewidywalnych godzinach etatowych i nie lubi urlopów, a nas czekały wyprawy do specjalistów w całej Polsce i setki godzin rehabilitacji). Świadczenie pielęgnacyjne, na które w takiej sytuacji może przejść rodzic rezygnujący z pracy, nie pozwala podejmować żadnego nawet minimalnego zatrudnienia, ale pozwala studiować i ja po prostu postanowiłam wykorzystać ten dany mi czas wierząc, że uda mi się zmienić coś w świecie, w którym dorastać będzie mój syn, jego koledzy i koleżanki. Przy okazji było mi po prostu łatwiej na pytanie, co robię, odpowiedzieć, że robię doktorat niż, że jestem na zasiłku. Problem świadczenia pielęgnacyjnego (niższego niż najniższa pensja, bez premii uznaniowych, bez dodatków świątecznych i nagród za efekty... potocznie nazywanego zasiłkiem) i powodowanego przez nie wykluczenia rodziców dziecka z niepełnosprawnością to zresztą temat na osobny wywiad.

Od 2012 roku na mocy ratyfikowanej przez Polskę Konwencji ONZ o prawach osób z niepełnosprawnościami formalnie wszyscy uznajemy i głośno respektujemy prawa osób z NI – tak do własnych pieniędzy, edukacji i pracy, jak i do wyborów politycznych czy wyboru ubrania. W praktyce jednak istnieje głęboka rozbieżność między tym, w jaki sposób konceptualizujemy żądania uczestnictwa politycznego, a faktycznym zakresem sposobów, w jakie osoby z niepełnosprawnością intelektualną działają politycznie. Sami zainteresowani zresztą rzadko mają możliwość zdobycia potrzebnych kompetencji i z tych „podarowanych” im praw korzystać.

Przyjrzyjmy się edukacji i zacznijmy od próby wyobrażenia sobie szkoły, która ideę obywatelstwa osób z NI respektuje, a jej częścią jest równy dostęp do edukacji właśnie. Jak twoim zdaniem mogłaby wyglądać taka współczesna polska szkoła podstawowa, w której potraktowano by na poważnie, z uwagnością te

kwestie? Które elementy systemu edukacyjnego byłyby w takiej instytucji szczególnie dobrze przemyślane?

Pierwsze, co przychodzi na myśl, to jest to, o czym już się bardzo dużo mówi: szkoła bez ocen, szkoła zindywidualizowana, w której „ryba” jest dobra w pływaniu, a „kangur” w skakaniu. Tak jak na tym popularnym rysunku (różne zwierzęta z tej samej klasy mają na ocenę wspinać się na drzewo). Z jednej strony to jest taka zmiana, która jest modna, popularna i niezaprzeczalnie dzieje się w polskich szkołach. Z drugiej jednak moim zdaniem dzieje się dość fasadowo.

Rok temu zaczęłam poszukiwania szkoły dla dwojga moich dzieci (oboje mają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, funkcjonują dość wysoko, ale jednak potrzebują dodatkowego wsparcia, a przede wszystkim zrozumienia ich potrzeb). Zaczęłam więc odwiedzać kolejne placówki w naszym mieście. Na początek prywatne i niepubliczne, bo w opisach, ofertach i statusach miały wspaniałe wartości: równość, indywidualizacja, miłość bliźniego, wielokulturowość... Naiwnie myślałam, że dyrektorzy może nawet się ucieszą, że przyjdą do nich takie trochę „inne” dzieci, że dzięki temu ten ich system wartości będzie mógł się sprawdzić w praktyce, że taka sytuacja, kiedy w klasie pojawi się dziecko z niepełnosprawnością, to też cudowna możliwość pedagogiczna, by na plan pierwszy edukacji wysunąć sprawy społeczne i relacje – i by pokazać, że faktycznie każdy może być w czymś dobry.

A jak było w rzeczywistości?

Hasłem, które najczęściej słyszałam od dyrektorów, było coś w stylu: „celem naszej szkoły jest, by każdy uczeń osiągnął sukces. Pani dzieci nie dadzą rady osiągnąć sukcesu, to nie jest szkoła dla nich...”

Uważam, że jest to ogromny i podstawowy błąd, szczególnie, kiedy mówimy o wczesnej podstawówce, szczególnie, kiedy mówimy o małych prywatnych szkołach, w których z założenia klasa jest mało liczna a często też od razu ma dwóch nauczycieli (jednego do pomocy), szczególnie, kiedy chwalimy się tym, że z tych szkół wychodzi „kwiat narodu”.

A tak naprawdę wychowuje się kolejne pokolenie, które nie rozumie inkluzji społecznej. Kolejne pokolenie planujące świat z perspektywy ableistycznej.

W następnej kolejności odwiedzałam więc szkoły publiczne, które deklarowały przynależność do różnych edukacyjnych programów czy doktryn związanych z nieocenianiem, bliskościowym podejściem do ucznia, demokracją... Liczyłam, że w takich szkołach, które przystępują do nurtu „bez oceniania”, łatwiej będzie moim dzieciom budować poczucie własnej wartości. Tym razem jednak słyszałam najczęściej, że uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego to problem. A kiedy (kłamiąc) informowałam, że wybrana szkoła jest naszą szkołą rejonową (zgodnie z ustawą szkoła musi nas przyjąć i zapewnić „inkluzję”), panie dyrektorki każdorazowo deklarowały pomoc w pisaniu odwołania, by dzieci dostały się do szkoły integracyjnej. Tu należy się dygresja: integracyjne szkoły w naszym mieście to molochoy, w każdym roczniku jest wiele klas, na korytarzach tłumi, budynek brzydki, oferta dydaktyczna mizerna...

Ostatecznie zaleźliśmy szkołę, choć nie jest to szkoła naszych marzeń. Przyjęła nas raczej dla pieniędzy.

Czyli współczesna szkoła jest inkluzywna jedynie deklaratywnie?

To, do czego nie mam złudzeń w systemie edukacji, to jego cele. W każdej szkole liczy się „wybitny uczeń”, zdany egzamin, dobry wynik w rankingu. Od tego zresztą uzależnione są szkolne finanse (w szkołach prywatnych przekłada się to na klientów, w szkołach publicznych często na dodatkową kasę z budżetu miasta. Np. częsta u nas praktyka: „nowa sala gimnastyczna dla szkoły osiągającej najwyższe rezultaty w rankingu szkół w województwie...”). Jeśli to się nie zmieni, to żadna ze szkół nie będzie z otwartymi ramionami czekać na ucznia z niepełnosprawnością czy z jakimkolwiek innym bagażem mogącym utrudniać osiągnięcie tego celu. Inkluzywność szkoły nie jest brana pod uwagę w żadnym rankingu, a uczniowie nie stają przed egzaminem z empatii czy umiejętności współpracy w grupie tak zróżnicowanej. Dlatego mimo postulowanych przez placówki wartości – to wcale nie jest dla nich ważne.

Jednocześnie im bardziej uczniowie od początku edukacji pozbawieni są możliwości poznawania uczniów z niepełnosprawnościami, tym trudniej w kolejnych etapach i w dorosłości poradzić im sobie ze społeczną różnorodnością.

Jeszcze dygresja. W naszym mieście działa dość fajna szkoła demokratyczna. Przez pewien czas, zgodnie z ideą, szkoła ta przyjmowała uczniów z różnymi trudnościami. Z racji pomysłu na szkołę, każdy uczeń mógł tam rozwijać się w swoim tempie i uczniowie bardzo zdolni (w klasycznym rozumieniu tego słowa) funkcjonowali razem z uczniami wymagającymi różnych form wsparcia. Mimo tego, że wszystko dość dobrze tam działało, uczniowie zdawali egzaminy itd., szkoła bardzo straciła w rankingach, a co za tym idzie – popsuła się jej renoma w mieście. A to wpłynęło na ilość chętnych w kolejnych rocznikach. Aktualnie szkoła nie przyjmuje już uczniów z orzeczeniami.

Gorzka jest ta refleksja poświęcona systemowi oświaty. Twoje doświadczenia z poszukiwaniem placówki, która przyjmie twoje dzieci, bardzo wyraźnie obnażają wady tego systemu. Czy mogłabyś powiedzieć jeszcze o tym, jak do pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną przygotowywani są nauczyciele w szkołach? Jakie możliwości daje system edukacji w Polsce a jak wygląda to w praktyce, którą obserwujesz?

Od niedawna mamy w Polsce pięcioletnie jednolite studia magisterskie z pedagogiki specjalnej (zamiast wcześniejszego systemu 3+2, w którym nieraz te dwa lata studiów drugiego stopnia po innym dowolnym kierunku było całą edukacją przyszłego pedagoga). To bez wątplenia zmiana na lepsze, jeśli chodzi o przygotowanie przyszłych pedagogów specjalnych. Program studiów bardzo się zmienił, rozwinął, jest więcej przedmiotów prezentujących współczesne podejście do niepełnosprawności: model społeczny, paradygmat partycypacyjny itp. Dużo laboratoriów, więcej godzin praktyki. Wydaje mi się (patrząc na pierwsze roczniki studiujące w tym trybie), że wybór takich pięcioletnich studiów, decyzja, by tyle czekać na dyplom i kwalifikacje, wymusza większą świadomość. Mniej jest więc wśród kandydatów osób przypadkowych. Jednocześnie, jeśli chodzi o przygotowanie pedagogów „zwykłych”, czyli przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego, wczesnoszkolnego, nauczycieli przedmiotowych itp., nie jestem już taka optymistyczna. Owszem, wszyscy realizują kurs „wprowadzenie do pedagogiki specjalnej”, ale na studiach mało uwagi poświęca się tej tematyce. Szczególnie w kontekście inkluzji – jak pracować z klasą, w której uczą się uczniowie o zróżnicowanych potrzebach

edukacyjnych, jakich narzędzi dydaktycznych używać, by każdy mógł maksymalnie skorzystać z lekcji, jak radzić sobie wychowawczo, jak stymulować relacje między uczniami – to są tematy praktycznie niezgłębiane. Widać to też potem po nauczycielach, którzy zapisują się na różne kursy, bo szukają pomocy, bo w klasie jest uczeń ze spektrum autyzmu i nie wiedzą co robić.

Na czym ty się skupiasz, kiedy pracujesz ze studentami na uczelni?

Kiedy prowadzę zajęcia z pedagogiki specjalnej dla studentów innych pedagogicznych kierunków (mamy na to piętnaście godzin w ciągu całego cyklu studiów), staram się ich nauczyć „myśleć inaczej” o niepełnosprawności. Pracujemy na ćwiczeniach *O osobach z niepełnosprawnościami*<sup>1</sup> (Sylvia Vargas, Magda Szarota, Monika Mazur-Rafał), rozmawiamy o swoich doświadczeniach, o spotkanych osobach z niepełnosprawnościami, o tym co było trudne w tej relacji... Obalamy własne lęki i stereotypy – i jest fajnie. Ale to wciąż za mało. Aktualnie na świecie dużo pracuje się nad metodami nauczania, które z jednej strony pomagają uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zdobywać wiedzę, z drugiej są bardzo atrakcyjne dla całej klasy. Największe doświadczenie mam w metodach dla młodszych uczniów i tu mogę wymienić choćby matematyczne klocki Numikon. Dla większości spotkanych przeze mnie pedagogów takie metody to jednak czarna magia. A przecież są to gotowe narzędzia, które mogłyby przydać się w pracy z każdą klasą i z każdym uczniem. Zdarza się więc, że to my rodzice wiemy o takich rozwiązaniach więcej niż nauczyciele naszych dzieci. Zdarza się nawet, że to my rodzice sami płacimy za kurs, by doszkolić nauczyciela w pracy daną metodą.

Kiedy moje dzieci chodziły do przedszkola, mieliśmy szczęście trafić na kilku niezwykłych pedagogów. W ich podejściu niepełnosprawność jednego z uczniów nie była problemem, napotkaną trudnością, a możliwością edukacyjną, którą należy wykorzystać. Udawało im się tak pracować z grupą, by dzieciaki uczyły się wspierać siebie nawzajem (w wielu sytuacjach nie był więc wcale potrzebny nauczyciel wspomagający) i żeby czerpały z siebie wychowawczo. Moje dzieci nie

---

1. [https://www.humanityinaction.org/wp-content/uploads/2019/11/19\\_pl\\_o-osobach-z-niepelnosprawnościami.pdf](https://www.humanityinaction.org/wp-content/uploads/2019/11/19_pl_o-osobach-z-niepelnosprawnościami.pdf) (dostęp: 25.10.2021).

były przy tym w żaden sposób etykietowane czy traktowane jako słabsze przez grupę, miały wiele możliwości, by wyraźnie pokazać swój potencjał i to, co mogą dać grupie. Oczywiście, w przedszkolu jest to dużo łatwiejsze do osiągnięcia, niż w kolejnych etapach edukacji; myślę, że trudność narasta z każdym rokiem, ale wydaje mi się, że nawet w późnej podstawówce można w uczniu z niepełnosprawnością intelektualną widzieć nie kłopot a możliwość: możliwość, by go poznać, by zrozumieć jego perspektywę patrzenia na świat, możliwość, by nauczyć klasę współpracy, możliwość zaaranżowania wielości sytuacji edukacyjnych, których nie doświadczymy w klasie złożonej z samych prymusów.

Rozmawiamy o edukacji w placówkach szkolnych, a powiedz proszę, jak w Bydgoszczy, gdzie obecnie mieszkasz, wygląda oferta edukacji kulturowej czy obywatelskiej – realizowanej poza szkołą – dla dzieci, ale i dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną.

Ha, to dla mnie temat rzeka, bo z jednej strony, wciąż walczę o jakieś zajęcia dla syna, z drugiej – sama prowadzę takie zajęcia w Toruniu. Mogę znów zacząć od naszych doświadczeń. Mieszkamy w centrum miasta, tuż obok dużego, pięknego domu kultury (by do niego wejść, nie musimy nawet przechodzić przez ulicę, wystarczy krótki spacer przez park). Mój syn ma dużo różnych zainteresowań, lubi sztuki walki i taniec, lubi malować, bardzo lubi angielski. Jest bystry i ma ogromną wiedzę, ale oczywiście mam też świadomość, że nie jest w pełni samodzielny i wymaga więcej wsparcia niż normatywny siedmiolatek. Przed wakacjami (aktualnie rozpoczynamy szkołę) napisałam więc uczciwie do naszego domu kultury, że mam takiego fajnego syna, który ma orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego; nie wiem, więc czy poradzi sobie sam w dużej grupie zajęciowej, ale być może są jakieś zajęcia, w których mógłby uczestniczyć. Przyszedł mail zwrotny, że nie ma takich zajęć, i że nie przyjmą nas na żadne, bo żaden pedagog nie jest oligofrenopedagogiem. Napisali też, że mogą przyjąć tylko dziecko z niepełnosprawnością ruchową, bo mają windę. Zaproponowano nam też udział w eventach organizowanych dla dzieci w wieku 3-5 lat i ich rodziców z okazji mikołajek i dnia dziecka. Mój syn miał wtedy siedem lat, co wyraźnie zaznaczyłam w mailu i zdecydowanie nie chciał już, by mama robiła mu „siarę” w relacjach

rówieśniczych. Zgodnie z systemowymi uprawnieniami w rekrutacji do domu kultury dostałby także maksymalną liczbę punktów (bo ma orzeczenie o niepełnosprawności i pracujących rodziców), musiałby zatem zostać przyjęty. Zrezygnowaliśmy jednak z tego domu kultury i niedawno znalazłam zajęcia w placówce w innej dzielnicy. Są to chyba jedyne takie ogólnodostępne zajęcia z oficjalnym dopiskiem, że są adresowane do dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Jest to, oczywiście, ceramika artystyczna. Wkurza mnie, że nie jest to taniec, lego ani sport i że w ogóle ktoś zdecydował za mojego syna, jaką pasję ma rozwijać. Że nie czeka na nas gama zajęć do wyboru, a tylko te jedne stereotypowo zakorzenione w naszym myśleniu o osobach z niepełnosprawnością intelektualną, lepiących gliniane aniołki w warsztatach terapii zajęciowej... Ale i tak się zapisaliśmy. Zobaczymy. Poza tym, oczywiście, są zajęcia organizowane przez fundacje: pływanie zespolaków, zajęcia sportowe dla młodzieży z NI. My głównie korzystamy z zajęć prywatnych (capoeira, lego, angielski), tam liczy się po prostu klient.

Powiedziałaś, że sama także prowadzisz zajęcia z zakresu edukacji kulturowej?

W Toruniu prowadzę zajęcia z edukacji obywatelskiej z młodymi dorosłymi ze szkół specjalnych, więc mogę śmiało powiedzieć, że jest to możliwe. Choć na początku jest też trochę skomplikowane. Prowadzę zajęcia w ramach koła zainteresowań. Realizuję najczęściej projekty Centrum Edukacji Obywatelskiej, czasem własne. Szkoły są raczej otwarte na taką darmową aktywizację ich uczniów (choć czasem wolą pilnować, by z tą aktywizacją nie przesadzić...). Na przykład podczas realizacji projektu z edukacji seksualnej w jednej ze szkół, dyrektor wezwał nas na dywanik i poprosił, by nie mówić o współżyciu, bo to jego uczniów nie dotyczy. Wyjaśnił nam, że uczniowie uczeni są, że seks uprawia się dopiero po ślubie, a że przecież osoby z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce ślubu wziąć nie mogą, nie ma więc sensu poruszać tego tematu...

Natomiast z gotowymi projektami edukacji obywatelskiej jest najczęściej taki problem, że pomyślane są dla uczniów zdolnych. Ogólnie od czasów Johna Locke'a (przez Hume'a, Kanta, Milla, Rawlsa...) właśnie tak społecznie myślimy o obywatelstwie, że wymaga ono sprawności rozumu. Zwykle więc zakłada się ogromną samodzielność

uczniów albo nawet, że uczestnicy projektu zostaną wybrani poprzez jakiś konkurs zaawansowanej wiedzy o świecie. Oczywiście, jest to do przejścia. Centrum Edukacji Obywatelskiej zawsze bardzo elastycznie podchodzi do naszych realizacji, daje nam więcej czasu, pozwala modyfikować ścieżkę projektu. Choć super byłoby, gdyby pojawił się projekt rozpisany od razu z myślą także o uczniach z niepełnosprawnością intelektualną, np. z przewodnikiem napisanym w tekście łatwym do czytania. Raz z jednego takiego projektu przyjechała też do nas do szkoły specjalnej jedna pani ekspertka, która miała poprowadzić warsztaty z edukacji ekonomicznej. Chyba jednak nie uprzedzono jej, gdzie jedzie. Było więc dość żenująco. Pani zdrabniała, niuniała, głaskała dorosłych uczniów po główkach, klaskała w rączki... To pokazuje, że jednak nie mamy takiego przygotowania i świadomości, że odbiorcą naszych działań – mogą być także osoby z NI.

Jakiś czas temu udało się za to przekonać dwóch europosłów, by organizowane przez nich coroczne konkursy z finałową wycieczką do Brukseli adresowane do wybitnych licealistów z województwa, zaadresować wyjątkowo do uczniów szkół specjalnych. Był więc konkurs na wideoprezentację o dobru wspólnym, były niezwykle ciekawe nagrania i była wycieczka do Parlamentu. Tak więc da się, choć trzeba się trochę nagimnastykować. W domu staram się, by moje dzieci były świadome swoich praw i zaangażowane w życie lokalnej społeczności. Jednak mam nadzieję, że będą także uczestniczyć w zajęciach i angażować się w sprawy świata, pod okiem kogoś innego niż własna mama.

Dopytam jeszcze o edukację seksualną osób z NI. Czy takie zajęcia są w ogóle prowadzone? Sama jesteś współautorką gry *Wyzwania życia* – czy mogłabyś opowiedzieć o tym projekcie?

Tak, czasem są. Ogólnie szkoła specjalna ma jedną cudowną właściwość. Jest potencjalnie szkołą demokratyczną. Nie ma tam dzwoneczków, konkretnych lekcji przedmiotowych, zajęcia są w blokach, każdy uczeń jest traktowany indywidualnie, na wszystko jest właściwa ilość czasu. Pamiętam moje pierwsze wizyty w szkole przysposabiającej do pracy i emerytowanego już pana nauczyciela, który prowadził bardzo szczegółowy cykl lekcji o stanie wojennym. Bo dwóch (z czworga) uczniów w klasie, bardzo się uwzięło na ten temat i ciągle zadawało pytania. Więc postanowił porządnie zaspokoić ich ciekawość. Tak samo może



być z edukacją seksualną. Ten temat jest jednak nieco trudniejszy niż historia. Często po prostu jest nieoswojony przez nauczycieli – wszystkich, nie tylko tych ze szkół specjalnych. Pomysł na stworzenie gry wziął się z tego, że uczniowie w projektach aktywizujących obywatelsko często przychodzili do nas z różnymi sprawami dotyczącymi seksualności, związków etc. Więc tak samo jak w przypadku zajęć z historii stanu wojennego i my odpowiedzieliśmy po prostu na potrzebę uczniów. Razem z nimi stworzyliśmy grę planszową. Zdobyliśmy na to grant w Inkubatorze Innowacji Społecznych Stocznii i udało się stworzyć naprawdę profesjonalne narzędzie. Bo tego też brakuje. Nawet kiedy są szkoły specjalne, które otwarcie podchodzą do tematu edukacji seksualnej, to brak jest narzędzi, z których nauczyciele mogliby korzystać, szczególnie w pracy ze starszą młodzieżą. To zresztą nie dotyczy tylko edukacji seksualnej. Młodzież z NI to tak słaby w komercyjnych oczach i mało liczny target, że w ogóle brakuje sensownych narzędzi edukacyjnych dla tej grupy czy też jakichś dostosowanych rynkowych rozwiązań np. dostępu do kultury (o tym też robimy innowację społeczną).

W tworzenie gry zaangażowaliśmy uczniów dwóch szkół specjalnych i kilku specjalistów, w tym mechanika gier z Trefla i seksuologa. Trochę bazowaliśmy na mechanizmach popularnych, sprawdzonych gier: mamy więc planszę, żetony kompetencji do zdobywania i pytania podzielone na bloki tematyczne (m.in. współżycie, bycie w związku, tożsamość seksualna, przemoc) oraz poziomy trudności. Pytania układali uczniowie i są przeróżne: od jak zareagować, kiedy dostajesz od chłopaka/dziewczyny prezent, który ci się nie podoba; kto powinien zapłacić za kolację na randce; czy kobieta może być kierowcą ciężarówki, po – czy penisa można złamać; kto to jest transseksualista; kto może dotykać moich miejsc intymnych, itd. Wszystkie wyprodukowane gry rozeszły się w mgnieniu oka, kilka mamy u siebie i wypożyczamy je różnym placówkom. Najważniejsze jest jednak to, co przypadkiem udało nam się dzięki tej grze udowodnić. Podczas różnych promocji na targach gier planszowych (zupełnie niezwiązanych z pedagogiką specjalną) gra okazała się totalnym hitem dla wszystkich młodych ludzi (przedział wiekowy zainteresowania określiłabym na 16-30 lat). Świetnie sprawdza się, kiedy grały w nią pary, licealiści, grupy znajomych wieczorowa porą, a nawet rodziny z nastolatkami. Okazało się że pozwala ona oswoić czy przepracować różne trudne tematy tej sfery tabu, o której na co dzień mało

mówimy, ale jest też fajną rozrywką. Udało się zatem pokazać to, od czego zaczynaliśmy ten projekt, że nie ma czegoś takiego jak seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jest po prostu seksualność człowieka, dokładnie takie same potrzeby, tylko dużo więcej barier.

Pytam o dostępność edukacji i jej różnych form dla dzieci i dorosłych z NI, powiedz jeszcze, proszę, jak ty jako matka radzisz sobie w tych niełatwych doświadczeniach walki z systemem edukacji? Czy możesz liczyć na jakieś systemowe wsparcie? Chodzi mi zarówno o wsparcie finansowe – mówisz, że zapisujesz syna na płatne zajęcie indywidualne, bo brakuje odpowiedniej oferty w placówkach kultury, jak i o wsparcie psychologiczne?

Po pierwsze, chyba trzeba być finansowo bardzo kreatywnym. Na szczęście rodzice pomagają sobie i przekazują tę tajemną wiedzę o funduszach i fundacjach. W wielu miastach są też fundacje wspierające całe rodziny z dzieckiem z danym typem niepełnosprawności. W Toruniu jest Fundacja Dorotkowo, wspierająca rodziny z dzieckiem z zespołem Downa (założona przez mamę Doroty z zespołem Downa). W Inowrocławiu – Fundacja Zosi-Radosi, wspierająca rozwój dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (założona przez mamę Zosi z zespołem Downa), w Bydgoszczy – Stowarzyszenie Zespolaki (prowadzone przez rodziców Ady, Konrada i Mikołaja – dzieci z zespołem Downa). Myślę, że nie muszę tu dopowiadać, jak to działa i jaka siła tkwi w rodzicach. Tak samo jest w innych miastach. Jeśli coś się dzieje, to właśnie tak. Z jednej strony cieszę się, że jako rodzice mamy możliwość działania, z drugiej uważam, że jest to beznadziejne, że najsilniejsze, najlepsze praktyki społecznej inkluzji zbudowane są w Polsce od podstaw przez rodziców. Jeśli więc masz zespół Downa, ale urodziłeś się w złym miejscu w Polsce, np. daleko od dużych ośrodków, gdzie pręźnie działa społeczność rodziców, masz podwójnie przekichane. Jeśli masz zespół Downa, a twoi rodzice z różnych względów nie mają siły lub kompetencji, by o ciebie zawalczyć – tak samo. Uważam, że to jest bardzo nie w porządku.

Jeśli chodzi o finanse, to chyba każdy rodzic mimo początkowych oporów ostatecznie decyduje się na zbieranie 1% podatku, to pomaga pokryć koszty zajęć dodatkowych, rehabilitacji, wizyt lekarskich, leków.

Oczywiście, niesie też ze sobą sporo dylematów. Żeby na subkoncie zbierały się jakieś wpłaty, trzeba się ogłaszać, robić ulotki, wrzucić post na Facebooku. Wszystko koniecznie ze zdjęciem swojego dziecka, opisem niepełnosprawności, najlepiej takim dramatycznym. I tu zaczyna być trudno. Upublicznianie wizerunku dziecka, ujawnianie jego prywatnych informacji nie do końca idzie w parze z podmiotowością. Sama zawsze się boję, jak na publiczną informację o zbiorce dwuletniego Teo zareaguje mój syn, kiedy będzie mieć naście lat. Teraz Teo ma osiem lat i staram się z nim o tym rozmawiać, nie chcę, by kiedyś miał mi to za złe. Staram się też, żeby nasze apele nie bazowały na dramatyzmie. Mają być szczere i konkretne, a Teofila przedstawiać w jak najlepszym świetle. Być może dlatego nie zbieramy jakiegoś ogromnego żniwa z tytułu tych wpłat, ale na rehabilitację i capoeirę wystarcza (śmiech).

Wiele spraw jest też dofinansowanych ze środków PFRON czy NFZ: rehabilitacja, aparaty słuchowe, raz w roku turnus rehabilitacyjny. Niestety, zawsze zostaje coś do dopłacenia (zwykle są to kwoty kilkutyśne) i wtedy też przydają się rozmaite fundacje, szczególnie te powołane przy korporacjach. Czasem jest też tak, że Polska jest w tyle z jakąś metodą leczenia od dawna dostępną już w innych państwach i wtedy też trzeba kombinować, jak to zrefundować. Rok temu w ten sposób trafiliśmy do Belgradu (tak, w Serbii). Gdzie jest najlepszy na świecie sprzęt do laserowych operacji wzroku i „śmietanka” lekarzy z zachodniej Europy. Kontakt do profesora, który przeprowadził operację Teo, znalazłam poprzez *researchgate* (słyszac od lekarza w Polsce, że wzroku Teo nie da się już uratować, przekopałam tonę artykułów naukowych i pisałam maile do ich autorów). Tak więc w rodzicach siła. Najlepiej kreatywnych, upartych i znających języki.... No właśnie, a co z dziećmi, których rodzice nie mają takich kompetencji? Mówię o tym, żeby podkreślić, że mimo tego, że u nas nie jest źle, a nawet jest fajnie, i mimo że, w Gdańsku Fundacja „Ja Też” działa cuda – to nie są to systemowe rozwiązania i nie dają one równych szans na życie osobom z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce.

Nigdy nie miałam możliwości skorzystania ze wsparcia psychologicznego dla rodzica dziecka z niepełnosprawnością. Wiem, że takie opcje bywają dostępne w różnych gminach, ale chyba akurat nie u nas. W razie potrzeby do psychologa chodzę prywatnie.

Chciałabym jeszcze na koniec spytać o pandemię COVID-19, jak wyglądała edukacja i opieka nad twoimi dziećmi, kiedy zamykane były przedszkola i szkoły – a realizowana była tzw. nauka zdalna?

Na początku była dosłownie „masakra”. Nagle stałam się logopedą, fizjoterapeutą, nauczycielem wychowania przedszkolnego, dietetykiem itd., czyli wieloma osobami na co dzień zaangażowanymi w życie moich dzieci. Jednocześnie prowadziłam zajęcia na uczelni i miałam masę własnych akademickich zobowiązań. Ale jestem takim typem, który bardzo szybko adaptuje się do zastanej sytuacji. Tak było też, kiedy urodził się Teo, po prostu zaczęłam działać, bez płaczu i tych wszystkich etapów „żałoby”, o których piszą psychologowie.

Na początku pierwszej fali pandemii terapeuci po drugiej stronie komputera i telefonu też długo nie wiedzieli co robić, więc faktycznie trzeba było jakoś się samej starać, żeby nie stracić efektów terapii. Nagle odwołano wszystkie wizyty lekarskie. Do tego dochodziły informacje ze świata, że osoby z niepełnosprawnościami są ostatnie w kolejce do ratowania życia. Niektóre znajome rodziny wyjechały więc z dziećmi gdzieś daleko od miasta, by jak najbardziej zminimalizować zagrożenie. My byliśmy wtedy na świeżo po trzymiesięcznym Erasmusie w Wielkiej Brytanii (ja + dwoje naszych dzieci), więc zdążyliśmy solidnie przeciwżyć organizację edukacji domowej. W Wielkiej Brytanii też wcale nie było łatwo szybko załatwić dostępną szkołę. I życie w covidowej rzeczywistości jakoś zaczęło się toczyć.

Po kilku tygodniach zaczęło się jednak dziać coś niepokojącego. Na różnych facebookowych grupach dla rodziców dzieci z niepełnosprawnościami pojawiały się filmiki i posty rodziców, pokazujące nasilające się trudne zachowania starszych dzieci, zamkniętych teraz w domach. To były takie posty – wołania o pomoc, pokazujące po raz kolejny, że nie każdy rodzic musi poradzić sobie z każdą sytuacją sam, żaden nie powinien pozostać bez wsparcia. Zaczęliśmy więc zbierać informacje od rodziców z kraju, jak u nich działa to zdalne wsparcie, czego potrzebują, z czym mają trudności, jak w tym czasie funkcjonują ich dzieci... I tak powstała kolejna innowacja społeczna: model wsparcia pracy zdalnej placówek dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Myślę, że to taki dobry rezultat tego trudnego czasu. Razem z innymi rodzicami uświadomiliśmy sobie, że *lockdown* to wcale nie było dla nas coś zupełnie nowego. Nasze

dzieci chorują częściej i bardziej. Częściej zdarza się, że ktoś przez dłuższy czas nie może chodzić do szkoły czy innej placówki. Przed pandemią po prostu dziecko siedziało w domu i czekało, aż będzie mogło wrócić na zajęcia. Nikt nie zastanawiał się nad tym, czy i jak można by działać zdalnie. Dziś szukamy rozwiązań na wypadek kolejnej fali, ale także na każdą inną ewentualność, gdy choć jeden z uczniów, czy z klientów danej instytucji nie może przez dłuższy czas uczestniczyć w zajęciach stacjonarnych.

**Nie możemy wysyłać naszych dzieci  
na setki godzin terapii logopedycznej  
i jednocześnie pozwalać na odbieranie  
głosu osobom z zespołem Downa**

**O edukacji włączającej, potrzebie  
samodzielności i walce o egzekwowanie  
praw człowieka a także o wielopoziomo-  
wej infantylizacji osób z zespołem Downa**

Karolina Sikorska rozmawia z Joanną Walewską-Choptiany

Joanna Walewska-Choptiany – adiunkt na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, kulturoznawczyni, zainteresowana historią mediów. Prywatnie mama Pulcyna.

Karolina Sikorska: Powiedz, proszę w pierwszej kolejności, jak twoim zdaniem mógłby wyglądać współczesny polski żłobek lub przedszkole, w którym potraktowano by na poważnie, z uwagnością kwestie równego dostępu do edukacji dla dzieci. Które elementy systemu edukacyjnego byłyby w takiej instytucji szczególnie dobrze przemyślane?

Joanna Walewska-Choptiany: Na początek proponuję dygresję. Kiedy dowiadujesz się, że urodzi ci się dziecko z zespołem Downa, to wydaje ci się, że najważniejszym aspektem tej wady genetycznej jest to, że będzie miało niepełnosprawność intelektualną. Potem to dziecko przychodzi na świat i okazuje się, że wprawdzie nie zawsze, ale dość często, ma choroby, które bezpośrednio zagrażają jego życiu, którymi musisz się zająć tu i teraz. Wszystkie inne kwestie schodzą na drugi plan, okazuje się, że zespół Downa to cały wachlarz możliwych przypadłości i chorób, część z nich bezpośrednio wpływa na to, jak dziecko funkcjonuje: czy samodzielnie się porusza, czy je, czy mówi, czyta, liczy etc.

W tym kontekście szalenie ważne wydaje mi się hasło World Down Syndrome Day w 2019 roku, czyli „Leave No One Behind”, ponieważ nie jest ono tylko wezwaniem różnych społeczności do akceptacji i włączania ludzi z niepełnosprawnością intelektualną, ale również dotyczy ono nas, rodziców osób z zespołem Downa. Moim zdaniem mamy tendencję do tego, żeby pokazywać jak bardzo nasze dzieci podobne są do osób normatywnych: mój syn jeździ na rowerze, a moja córka świetnie mówi i czyta. Niestety, nie wszystkie osoby z zespołem Downa będą funkcjonować na wysokim poziomie i musimy zadbać o to, żeby ani one, ani ich rodzice nie poczuli się wykluczeni. Jest to bardzo trudne zadanie, bo różne osoby mają bardzo różne potrzeby i inni rodzice z pewnością odpowiedzieliby różnie na zadane przez ciebie pytanie. Odpowiadam zatem tylko za siebie.

Mój syn ma 2,5 roku. W tym roku (2021) idzie do przedszkola, którego zaczęłam szukać prawie od momentu, kiedy się urodził. Teraz zaczyna mówić, dość dobrze się rozwija, ale dwa lata temu moje dziecko stanowiło czarną skrzynkę, do której pakowaliśmy wiedzę, nie mając pewności, czy ją przyswaja. Pomimo tego, zawsze uważałam, że powinien iść do ogólnodostępnego przedszkola, gdzie będzie spędzał czas w towarzystwie normatywnych dzieci. Moje próby dyskusji na ten temat z innymi rodzicami kończyły się stwierdzeniem „jeszcze się przekonasz”. Wtedy poznałam Celinę Kamecką-Antczak, która pierwsza dała mi siłę

do tego, żeby nadal myśleć po swojemu. Potem natknęłam się na projekt Fundacji „Ja też”, która w Gdańsku stworzyła klasy funkcjonujące zgodnie z wytycznymi Down Syndrome Education. Jest to organizacja działająca w Wielkiej Brytanii prowadząca badania nad edukacją osób z zespołem Downa, z których wynika, że najlepszym modelem edukacji jest edukacja rówieśnicza. W klasach, które funkcjonują zgodnie z „modelem gdańskim”, kilkoro dzieci z zespołem Downa uczęszcza na lekcje z dziećmi normatywnymi, uczą się tych samych treści choć w sposób i w zakresie dostosowanym do swoich, indywidualnych możliwości. Klasa ma do dyspozycji nauczyciela wspomagającego, ale jego zadaniem jest ułatwiać integrację całej grupy, a nie wspierać konkretnych uczniów. Zadaniem nauczyciela wspomagającego oraz rodziców jest tak przygotować dziecko, żeby mogło uczestniczyć aktywnie w lekcji, czyli np. uczą go podstawowych pojęć związanych z tematem lekcji. Edukacja rówieśnicza jest szalenie ważna na każdym etapie: nawet jeśli osoba 15-, czy 20-letnia uczy się czytać, to musi to robić na materiale dostosowanym do swojego wieku biologicznego. I tutaj znów doświadczenie czarnej skrzynki: czy moje dziecko nie chce układać obrazków ze zwierzątkami, bo nie potrafi, czy dlatego, że już go to nie interesuje, bo od kilku miesięcy na obsesję na punkcie pojazdów? Niestety, większość terapeutów odpowiada sobie w myślach, nie potrafi, bo ma zespół Downa. Poziom infantyilizacji młodzieży, a nawet osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną przybiera czasem drastyczne wysokości.

Wraz z trzema innymi rodzinami znaleźliśmy małe prywatne przedszkole, które miało już wcześniej kontakt z dziećmi z NI. Przedszkole uczy czytać, co jest bardzo ważne dla terapii mowy. Ważne było dla mnie również to, żeby zajęcia terapeutyczne nie odbywały się kosztem zajęć przedszkolnych. Kiedy zapytałam panią dyrektor, co będzie, kiedy dzieci wyjdą na podwórko, a przecież Maciek nie chodzi (o rety, o rety!), to mi odpowiedziała, (zdumiona tym pytaniem), że wezmą go za rączkę albo wsadzą do wózka. Więc za kwestie zasadnicze uważam: towarzystwo innych dzieci z zespołem Downa i dzieci normatywnych. Dobrze jest, jeśli personel zdaje sobie sprawę ze specyficznych problemów wynikających z wad wzroku, słuchu, zaburzeń równowagi, które często towarzyszą trisomii 21, ale uważam, że jeśli zapewni się dziecku odpowiednią ilość godzin rewalidacji, to może iść do zwykłego, osiedlowego przedszkola. Myślę, że jest bardzo wiele przedszkoli dobrych dla dzieci z NI, problemy zaczynają się dopiero, kiedy dziecko idzie do szkoły.



Mimo to stwierdziłaś, że dość długo szukałaś i myślałaś o wyborze przedszkola. Czy mogłabyś powiedzieć, na jakie przeszkody natrafiałaś w tych poszukiwaniach?

Do wyboru masz przedszkole specjalne, ale wtedy nie będzie tam dzieci normatywnych, na czym nam z mężem bardzo zależało. W Toruniu jest też bardzo dobre przedszkole integracyjne, które chwalą sobie rodzice, ze względu na to, że terapia, której potrzebuje dziecko, odbywa się na miejscu, ma ładny budynek, dobre wyposażenie itd. Dzięki temu odpada wożenie dziecka na wszystkie terapie, których potrzebuje. Ja szukałam jednak bardziej kameralnego przedszkola. No i tutaj pojawił się dylemat, przed którym staje każdy rodzic dziecka z niepełnosprawnością: czy moje dziecko będzie akceptowane przez zdrowe dzieci? Nasze przedszkole jest „doskonałe” nie dzięki wyposażeniu czy dzięki wspaniałej lokalizacji, ale przede wszystkim ze względu na to, że udało mi się namówić innych rodziców, żeby wysłali tam swoje dzieci, dzięki czemu stanowią one system wsparcia dla siebie, a jednocześnie mają możliwość interakcji z rówieśnikami i uczenia się od nich, jak funkcjonować w grupie. Dzieci z zespołem Downa są bardzo empatyczne i towarzyskie, a jednocześnie świetnie naśladują, mają doskonały zmysł obserwacji, dlatego przebywanie z rówieśnikami stanowi dla nich najlepszą terapię.

Mówisz o infantylizacji dzieci i osób dorosłych z NI. Proszę powiedz, na czym polega, w jakich sytuacjach można się z nią spotkać?

To jest złożone zagadnienie, choć nie jest bardzo skomplikowane, ale i tak nie wiem od czego zacząć. Infantylizacja osób z widoczną NI odbywa się na kilku poziomach. Pierwszym z nich jest język. Znaczna większość rodziców uważa, że jeśli wyruguje się z języka obraźliwe słowo „down”, to rozwiąże to problem nierównego traktowania osób z trisomią. Osobiście nie używam tego słowa, ale jakoś szczególnie mi ono nie przeszkadza, uważam, że rodzice powinni stanowić „semantyczną partyzantkę”, sprawić, że będzie ono częścią tożsamości naszej grupy, synonimem czegoś wyjątkowego, co wnosi „bioróżnorodność” nie tylko do działań teatralnych, o których pisze Justyna Sobczyk, ale w ogóle do rzeczywistości. Jak aktorzy Teatru 21 w *Rewolucji, której nie było* śpiewają: „I am down in the town”, to ja się cieszę, wewnętrznie się uśmiecham.

Kiedy Maciek się urodził, miał problemy ze ssaniem. Zadzwoiłam do jakiejś logopedki i mówię, że urodziłam syna z zespołem Downa i ma taki i taki problem, a ona na to, że nie mówi się „zespół Downa” tylko trisomia 21. chromosomu. Kurtyna. Nie znaczy to jednak, że język nie jest ważny, wręcz przeciwnie! Po prostu nie zmienimy obraźliwego charakteru słowa „down” zabraniając go używać, ale zupełnie zmieniając jego znaczenie tak jak miało to miejsce w przypadku społeczności Afroamerykanów oraz osób z niepełnosprawnościami, które same siebie zaczęły określać jako „kaleki”, czyli *cripple*.

Nic mnie bardziej jednak nie wkurza i toczą o to boje na różnych forach, głównie z rodzicami i terapeutami osób z zespołem Downa, jak określenia typu „upośledzony”, „aniołeczek” albo „podopieczny”. Jak mam mówić do dziecka, którego jestem terapeutką, jeśli nie mój podopieczny? Po imieniu! To są określenia rodem z nowelki *Dobra Pani*.

Kolejny problem stanowią rodzice. W przypadku normatywnego dziecka jego rozwój jest bardzo dynamiczny, ledwie nauczy się raczkować, zaraz zaczyna chodzić, dopiero co gaworzyło, a już mówi całymi zdaniem. To jest naturalne, że jedne zabawki przestają je interesować, że dynamicznie rośnie, więc pojawiają się inne ubrania etc. Dziecko z zespołem Downa też przechodzi przez te etapy, tylko że w swoim tempie i od nas rodziców zależy, czy dziecko będzie wyglądało jak wieczny niemowlak czy wraz z wiekiem zmieni się jego styl ubierania. My musimy „popchnąć” je, żeby zainteresowało się innymi, bardziej skomplikowanymi zabawkami, musimy nauczyć je bawić się nimi. I nie chodzi tutaj o programowanie robotów lego (śmiech), tylko jak się bawić w piasku, albo w lekarza, sklep etc. Im dziecko jest starsze, tym więcej pojawia się wyzwań, ponieważ osoby z zespołem Downa są wielkimi indywidualistami i czasem ciężko je przekonać, że pewne zachowania są powszechnie akceptowalne a inne niekoniecznie (śmiech).

Kulminację tego procesu stanowi dorosłość osób z zespołem Downa, czy jest im dana przez rodziców lub opiekunów prawnych i na jakich zasadach. My rodzice całe życie naszych dzieci walczymy o ich samodzielność, ale jesteśmy przerażeni, kiedy mamy na nią pozwolić. Myślę, że jest to zresztą naturalne i instynktowne, tylko, że zwykle dzieci usamodzielniają się same, a w naszym przypadku – to my musimy je usamodzielniać, no i świat nie zawsze jest pięknym, przyjaznym miejscem. Niestety, w Polsce bardzo szwankuje instytucjonalne wsparcie dla dorosłych osób z NI, nie ma systemu asystencji, która umożliwiłaby

im w miarę niezależne życie, nadal funkcjonuje instytucja ubezwłasnowolnienia. Społecznym tabu jest seksualność osób z zespołem Downa i ich edukacja w tym zakresie. Osoby z NI nie mogą zawierać w Polsce związków małżeńskich, może im tego prawa odmówić urzędnik stanu cywilnego. Zwykle nie mają możliwości, żeby pracować, a tym samym utrzymywać się. Oprócz kilku pionierskich przedsięwzięć typu kawiarnie lub mała gastronomia prowadzone przez osoby z NI, zatrudnienie pana Michała Milki w Urzędzie Miasta w Gdańsku oraz kilku osób w Teatrze Szekspirowskim w Gdańsku czy w Fundacji Dorotkowo w Toruniu. Są to jednak efemerydy na mapie bezrobocia osób z NI.

Jak więc zazwyczaj odbierane są osoby z trisomią 21, jakie wizerunki dominują w polskim społeczeństwie?

Akceptowalną twarzą tej wady genetycznej jest twarz „słodkiego dziecka”. Królują „downy ze stocka”. Szczególnie popularna jest jedna dziewczynka, która pewnie ma obecnie ze 20 lat, a jej wizerunku używają nawet instytucje, których działanie koncentruje się na wsparciu osób z niepełnosprawnością. Bardzo rzadko wykorzystuje się wizerunki osób dorosłych, chyba, że są sportowcami albo mają jakieś „normatywne” osiągnięcia.

Spółeczeństwo nie ma również cierpliwości, żeby wysłuchać, co mają do powiedzenia osoby z NI. To, że ktoś nie mówi, nie znaczy, że się nie komunikuje i nie ma nic do powiedzenia. Standardem jest to, że jeśli w programie pojawiają się osoby z zespołem Downa w towarzystwie „opiekunów” lub rodziców, to zwykle nie są dopuszczane do słowa, nawet jeśli rozmowa dotyczy ich osiągnięć sportowych. Dorosłe osoby często traktowane są jak dzieci i niestety wynika to z faktu, że w naszym kraju nie funkcjonuje instytucjonalne wsparcie takich osób na drodze do osiągnięcia niezależności. W innych krajach mogą wybrać, zatrudnić lub zwolnić swojego asystenta, który pomaga im w załatwianiu codziennych spraw, natomiast w Polsce w ogóle nie mogą liczyć na wsparcie tego typu. Nie są ludźmi, którzy mogą decydować o swoim życiu choćby w podstawowym zakresie: z kim zamieszkają, z kim się zwiążą. W dalszym ciągu pewnym tabu jest (choć muszę przyznać, że trochę się to zmienia) temat seksualności osób z NI. Wszyscy z wielkim entuzjazmem reagują na informacje o związkach osób z trisomią, o ile są ta związki polegające na „komunii dusz”. Myślę, że pijana osoba z zespołem Downa, która bawi

się w dyskotecze ze swoimi przyjaciółmi, również nie licuje z naszymi wyobrażeniami o aniołach wcielonych, którymi rzekomo są.

### A infantylizacja w edukacji?

Ostatni i najważniejszy poziom infantylizacji dotyczy właśnie edukacji. Jest najważniejszy, bo zbiegają się w nim wszystkie wymienione przeze mnie do tej pory. Jako rodzic muszę zwracać uwagę na to, żeby moje 10-letnie dziecko nie czytało wiecznie Kici Koci, tylko czytało o tym, co interesuje jego rówieśników. Jest to problematyczne, ponieważ moje dziecko słabiej czyta, więc muszę dostosować książki do jego możliwości. Jeśli chcę, żeby moje dziecko brało czynny udział w lekcji ze swoimi rówieśnikami, muszę je do tego przygotować, bo żaden nauczyciel wspomagający niestety nie da rady tego osiągnąć sam, bez wsparcia w domu ucznia. W naszym systemie edukacji fetyszyzuje się podstawę programową, jesteś w stanie opanować zawarte w niej treści albo nie. Jeśli nie, to zupełnie zwalniamy cię z jej realizacji i zdobywania jakiegokolwiek wiedzy o świecie. Moim zdaniem najbardziej pożądanym jest model pośredni: treści zawarte w podstawie programowej, każdy realizuje na własnym poziomie. Nie widzę powodów, dla których osoba z zespołem Downa nie mogłaby chodzić do zwykłego liceum. Szkoła nie jest tylko po to, żeby zdobywać wiedzę. Osoby z zespołem Downa uczą się języka polskiego tak, jakby był językiem obcym. Wyobraź sobie, że zaczynasz się uczyć nowego języka za pomocą książki dla dzieci: „Cio-cia Cesia karmi kury, Ala ma kota”. To jest codzienność wielu osób z NI.

Jeśli osoby z zespołem Downa nie są dopuszczane do głosu czy też często nie mogą mówić we własnym imieniu (z różnych powodów), kto i jak mówi za nich, w ich imieniu?

To jest obszerny wątek, trochę już o tym mówiłam wcześniej. Na pewno jest tak, że nasz rząd wykorzystuje osoby z zespołem Downa w sposób instrumentalny, co wkurza mnie do granic wytrzymałości, ale przywykłam do tego, uodporniłam się i przyjąłam do wiadomości, że taki reprezentują poziom. Z jednym jednak nie mogę się pogodzić. Z tym, że czasem osoby z zespołem Downa uprzedmiotawiają ich rodzice. Jedną z najgorszych rzeczy w internecie, jaką widziałam jakiś czas temu, jest post Patryka Jakiego. Pomijam „mądrości” Patryka Jakiego, ale to, że jego post został opublikowany na jednej z grup

wsparcia dla rodzin z osobami z zespołem Downa, która liczy 1700 członków, spośród których lwia część ma pewnie dziecko z zespołem Downa lub ma kontakt z osobami z zespołem Downa, to złamało mi serce. Post Jakiego był komentarzem do filmu, na którym widać pana Szymona Grzecha jednego z uczestników programu *Down The Road. Zespół w trasie*, który mówi, że potrafi gadać, śpiewać, pisać i w ogóle nie czuje się jakby miał zespół Downa. I ma rację, ponieważ pan Szymon jest jednoróżcem wśród osób z t21, rzadkim okazem, niezwykle cennym, który nasza społeczność powinna chronić jako największe dobro. Dlaczego? Bo ma coś do powiedzenia i potrafi to powiedzieć w sposób płynny, wyraźny i zrozumiały dla innych. I co w tym nadzwyczajnego? Nic i wszystko. Dla tych, którzy nie wiedzą: kiedy rodzi się dziecko z zespołem Downa, to poza pytaniem o długą listą chorób, które może choć nie musi mieć, najważniejszą kwestią jest: czy będzie mówił/czy będzie mówiła? Terapia, terapia, walka o pierwsze słowo, nauka czytania w wieku niemowlęcym, zakaz oglądania bajek, do tego stopnia, że świnka Peppa jest postacią z książki, podobnie jak strażak Sam. Jak gadanie nie idzie, to dylematy dotyczące tego, czy wprowadzić komunikację zastępczą, czy czekać jeszcze, ile, do kiedy? Może z metodą Domana wjechać, albo zdecydować się na Manualne Torowanie Głosek, a może *biofeedback* pomoże... Często nawet po wielu latach terapii ludzie z zespołem Downa nie mówią w ogóle, albo niewiele, albo niewyraźnie. Jakie to ma konsekwencje? Program w stacji komercyjnej na temat zespołu Downa z udziałem młodego sportowca, olimpijczyka: gadają non stop jego rodzice, w końcu prowadzący pyta go, czy lubi sport, chłopak odpowiada, że tak, a sekundę później mama zwraca się do niego z prośbą, żeby się odwrócił, bo z tyłu na koszulce ma logo fundacji. Następuje najazd kamery na jego plecy, kolejne 2 minuty wywodów mamy o tym, jak ważny jest sport dla osób z zespołem Downa i koniec programu. Tak to wygląda zawsze, kto miałby cierpliwość wysłuchać bełkocącego na wizji człowieka, trzeba się streszczać a nie – mieć językiem bez ładu i składu. Dlatego Pan Szymon jest ważny.

Jest jedną z niewielu osób w gronie osób z zespołem Downa, dzięki którym możliwa jest realizacja hasła „Nic o nas bez nas”. To człowiek, który jest w stanie mówić w imieniu swojego plemienia. Gdyby zechciał, mógłby pełnić rolę self-adwokata społeczności osób z niepełnosprawnością intelektualną. I właśnie na tym krótkim filmie mówi: potrafię gadać, czytać, jestem taki jak wy. On mówi o potrzebach,

pragnieniach, bolączkach osób z zespołem Downa. Nie za nich, ale w ich imieniu. Co się dzieje z jego słowami? Najpierw kradnie je Patryk Jaki, robi z pana Szymona przykład: „największa grupa aborcji eugenicznych dotyczy ich...” Jest to o tyle bolesne, że pan Jaki jako ojciec dziecka z zespołem Downa dobrze wie, z czym zespół Downa się wiąże. Że często towarzyszą mu ciężkie choroby, a niepełnosprawność intelektualna dla wielu rodzin jest najmniejszym problemem. Pan Szymon przestaje być jednorożcem...

W wypowiedzi Patryka Jakiego zupełnie wyjątkowy pan Szymon, który mówi, że nie czuje się jakby miał zespół Downa, staje się statystyczną osobą z zespołem Downa. W jego wypowiedzi nie ma słowa o aborcji, ale nie przeszkadza to panu Jakiemu ukraść jego słowa i wykorzystać do swoich politycznych celów. Dla tych, którzy nie wiedzą: w poprzedniej edycji *Down the Road* pojawiała się kwestia posiadania dzieci przez osoby z zespołem Downa i aborcji. Zdania uczestników były podzielone, choć większość z nich była przeciwko aborcji. Jaki mógłby użyć wypowiedzi jednego z uczestników, który był przeciwny, ale ciężko byłoby wyciąć odpowiedni 15-sekundowy fragment z całości rozmowy. Miała ona bowiem spontaniczny przebieg i jedna z jej uczestniczek zadeklarowała, że gdyby miało urodzić się jej dziecko z zespołem Downa, usunęłaby ciężę, żeby „dziecko nie cierpiało tak jak ja”. Panu Jakiemu nie zależy jednak, żeby oddać głos osobom z zespołem Downa, on znalazł kogoś kto ma zespół i gada wyraźnie, więc jego wypowiedź bez zastanowienia ukradł. Nie wiem, jakie pan Szymon ma zdanie na temat aborcji, ale należałoby go o to zapytać.

I teraz wracam do rodziców. Post zauważyłam bowiem na jednej z lokalnych grup wspierających osoby z zespołem Downa. Okraszony był komentarzem w stylu *inspiration porn*, czyli takiej treści, która przedstawia osoby niepełnosprawne jako inspirujące wyłącznie ze względu na ich niepełnosprawności. My rodzice pozwalamy, żeby na naszych oczach politycy wykorzystywali osoby z zespołem Downa jako przedmiot gry politycznej. Pozwalamy, żeby jakiś pan cynicznie wykorzystał wypowiedź jednego z członków naszego plemienia. Nie możemy wysyłać naszych dzieci na setki godzin terapii logopedycznej i jednocześnie pozwalać na odbieranie głosu osobom z zespołem Downa. To jest bez sensu, to jest niegodziwe. Jestem świadoma tego, że część osób będzie po latach terapii w stanie jedynie zakomunikować swoje podstawowe potrzeby, ale część będzie w stanie wypowiadać się sensownie, wypowiadać się nie tylko we własnym imieniu, ale

również w imieniu innych osób z zespołem Downa. A ludzie z zespołem Downa nie mają „specjalnych potrzeb”, tylko powinni domagać się egzekwowania praw człowieka: prawa do miłości, edukacji, opieki zdrowotnej, pracy etc. Nikt nie weźmie tych potrzeb poważnie, dopóki sami się o nie nie upomną.

Kiedyś opowiadałaś mi o pomysłe na kampanię billboardową, której celem miało być zwiększenie widoczności dorosłych osób z zespołem Downa. Doszło do tego przedsięwzięcia? Teraz, gdy rozmawiamy o dostępności różnych form edukacji dla osób z NI, masz jakieś podobne pomysły, których realizacja mogłaby być choć małym krokiem ku takiej inkluzywności?

Nie, nie doszło wtedy do realizacji tego projektu. Między innymi z powodu pandemii, która zupełnie zmieniła nasze priorytety, bo z dnia na dzień staliśmy się odpowiedzialni za terapię naszego dziecka, bo rocznik słabo wypada na terapii *online*. Okazało się, że nie ogarnia Teamsa, więc na wszystko inne brakowało nam czasu, bo sami też pracowaliśmy *online*. Ale myślę, że gdybym teraz miała poświęcić na coś czas, to już nie na taką kampanię. W dalszym ciągu uważam, że bardzo ważna jest zmiana języka, którym posługujemy się rozmawiając o niepełnosprawności intelektualnej. Szalenie ważna wydaje mi się obecność osób z NI w życiu publicznym: w urzędach, w kawiarniach, w muzeach, na uniwersytetach. Ale teraz nie jestem już tylko kulturoznawcą, jestem też matką. Poznałam w tym czasie wiele historii i wiem, że potrzebne są zmiany systemowe, które pozwolą uniezależnić się osobom z NI, a ich rodzicom zapewnią możliwość odpoczynku czy też podjęcia pracy zawodowej. Potrzebne są zmiany, które sprawią, że osoby z NI nie będą spychane na margines życia społecznego. Przykładem projektu, który wnosi realne zmiany w życiu osób z NI są *Kręgi wsparcia*. Jest to program, który ma na celu przygotować osoby z NI do życia w ich własnym środowisku, w momencie kiedy tracą wsparcie w rodzinie, czyli na przykład umierają ich rodzice. Kręgi bazują na systemie powiązań pomiędzy instytucjami oraz ludźmi, wspierającymi usamodzielnienie się osób z NI pod względem finansowym i życiowo. Projekt ten stanowi innowację społeczną, ale uważam, że spokojnie mógłby być wprowadzony jako rozwiązanie instytucjonalne w całym kraju. Chciałabym doczekać takich czasów.

Wrażliwość w edukacji. Idee, pomysły, działania

Redakcja:

Ewelina Banaszek

Sylvia Szykowna

Jakub Walczyk

Teksty:

Dominika Dopierała, Monika Dubiel, Marta Florkiewicz-Borkowska, Bartek Lis,  
Celina Kamecka-Antczak, Marta Kosińska, Marcela Kościańczuk, Margaret Amaka  
Ohia-Nowak, Anna Rutz, Karolina Sikorska, Magda Szewciów, Joanna Walewska-  
Choptiany, Joanna Wowrzeczka

Korekta:

Sylvia Szykowna

Projekt graficzny i skład:

Bękarty

Wydawca:

Centrum Kultury ZAMEK

ul. Św. Marcin 80/82

61-809 Poznań

e-mail: sekretariat@ckzamek.pl

Dyrektorka: Anna Hryniewiecka

Poznań 2021

ISBN 978-83-960974-2-2

Publikacja została wydana w ramach programu Bardzo Młoda Kultura: Wielkopolska!

Koordynatorki programu:

Ewelina Banaszek / e.banaszek@ckzamek.pl

Adrianna Soltysiak / a.soltysiak@ckzamek.pl



Ministerstwo  
Kultury  
Dziedzictwa  
Narodowego  
i Sportu.



Dofinansowano ze środków Ministra Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu  
w ramach programu Narodowe Centrum Kultury „Bardzo Młoda Kultura 2019-2021”



Utwór na licencji Creative Commons. Uznanie autorstwa – użycie niekomercyjne.  
Bez utworów zależnych 3.0 Polska.



