

Aleksandra Szczesiul

Szkoła Podstawowa nr 13 im. Komisji Edukacji Narodowej w Olsztynie

Szkoła Podstawowa nr 12 w Olsztynie

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr10>

(NIE)OBECNOŚĆ UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W PRZESTRZENI SZKOŁY OGÓLNODOSTĘPNEJ Z PERSPEKTYWY DZIECIĘCYCH OBRAZÓW

**(The lack of) the presence of students with disability in a space
of open-access school from the perspective of children's images**

Abstract: This article focuses on the presence and impediments in presence of individuals with disabilities in the social world. The study aimed to reconstruct the social world and uncover the presence and impediments in presence of individuals with disabilities within it using a qualitative strategy based on artworks created by students from a open-access primary school as part of the school competition. The results of the image analysis show that the open-access school is a place of absence of students with disabilities, which is distant from an inclusive culture.

Keywords: person with disability, open-access school, presence, absence, image analysis

Wprowadzenie

Obecność uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych związana jest z zainicjowaniem w 1990 roku programu: Edukacja dla Wszystkich (UNESCO). Powyższy projekt niesie za sobą podjęcie, realizację i wdrożenie w życie zobowiązań wynikających z dokumentów takich jak: Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych z 1993 roku (ONZ) oraz Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych z 1994 roku (UNESCO). Rozłożone w czasie przez wiele lat działania związane z reformą edukacji polegały na „wyjściu” uczniów z niepełnosprawnością ze szkół specjalnych, „przejściu” przez szkoły z oddziałami integracyjnymi, by w założeniach projektu „Szkoła dla wszystkich”, uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogli uczyć się w każdej placówce ogólnodostępnej. Jednocześnie szkoły ogólnodostępne stają się przestrzenią włączania uczniów z niepełnosprawnością w nurt życia społecznego (Szumski 2006: 69). Zatem

obecność uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych połączona jest z przemianami ustrojowymi w Polsce po 1989 roku, z datowanym w Polsce na rok 1993 zaistnieniem prawnych możliwości tworzenia placówek integracyjnych oraz ze stopniowym wdrażaniem koncepcji edukacji włączającej (zob. Szczesiul 2022: 88). W ten sposób przestrzeń szkoły włączona jest w projekty postępu o charakterze ogólnym, takie jak normalizacja, integracja społeczna i inkluzja (włączanie); oraz na aktywności wypływające z inicjatyw oddolnych, takie jak emancypacja, podmiotowość i autonomia (zob. Szczesiul 2022: 74-86).

Poszukując ram myślowych dla tytułowej obecności, zaczerpnięto ze źródeł terminologicznych, które można włączyć do prowadzonych rozważań. Jak wykazuje A. Wojciechowski – jest ona bogata w swej warstwie źródłowej:

Obecny – *obecność* u Lindego pochodzi od źródła *obec*, *obietcz*, *obszcze*, które dotyczą tego, co społeczne, wspólne. *Obecny* znaczyło także *osobiście zaangażowany*. Jeszcze bliższą wskazówką znaczeniową tych słów jest pochodzący od nich czasownik używany też i teraz – *wyobcować* – to znaczy *uczynić samotnym*. W *Słowniku języka polskiego* Linde nie zamieścił słowa *istnienie*. Jedynie *isty* – *pewny*, *niewątpliwy*, *tenże*. *Istność* – *bytność*, *byt*. Dalej *istota* tu połączona z *bytnością*, *egzystencją*. W *Słowniku języka Adama Mickiewicza* Konrada Górskiego *obecność* to *bytność osobista*, *bezpośrednie obcowanie*, a także *teraźniejszość*, *współczesność*. Francuski słownik etymologiczny *Le Robert* odnosi *présence* – *obecność* do źródła *être* – *być* od korzenia indoeuropejskiego *es-* – *znajdować się*. Poprzez greckie *eimi* (*jestem*) dochodzimy do *pareimi* (*jestem obecny*), skąd dalej *parousia* (*obecność*). Z kolei łacińskie *esse* (*być*). Poprzez formę prostego czasu przeszłego słownik odnosi się do korzenia indoeuropejskiego *bhewē*, *bhu* – *wzrastać* i dalej poprzez źródła greckie i łacińskie *rodzić się*, *być przeznaczonym do istnienia* (za: Wojciechowski 2001: 14, Wojciechowski 2010: 319).

Przytoczone znaczenia nawiązują do tego, co społeczne i wspólne, do tego, co teraźniejsze i współczesne, do aktywności, osobistego zaangażowania i bezpośredniego bytowania, do wzrastania, rodzenia się na nowo i byciu przeznaczonym do istnienia, a także do wyobcowania i czynienia samotnym. Wszystkie znaczenia oraz pochodne *obecności* nawiązują do wymiaru społecznego i kulturowego szkoły. W wymiarze społecznym uczniowie wchodzą we wzajemne relacje, doświadczają wzajemnej obecności, podejmują wspólne działania. Środowisko społeczne szkoły z jednej strony jest środowiskiem, w którym odbijają się procesy społeczne szerszego środowiska, z drugiej – jest to środowisko, w którym kontakt, współdziałanie, postawy członków społeczności szkolnej podlegają w dużej mierze kształtowaniu przez kulturę szkoły (Klus-Stańska 2010: 307).

Nieobecność w swoim znaczeniu jest zaprzeczeniem *obecności*. Kieruje myśli na jej brak, na nieistnienie. Wówczas traci sens teraźniejszość i społeczność; *byt* nie istnieje i nie ma życia. *Nieobecność* może być przejawem praktyk dyskryminacji wyrażanych skrajnym wykluczeniem poprzez np. eksterminację.

Tytułowa (*nie*)obecność ukierunkowana jest na *obecność*, w której osoba z niepełnosprawnością doświadcza pewnych przeszkód, wyrażonych tutaj poprzez (*nie*). W metaforycznym *zagubieniu* osób z niepełnosprawnością S. Kowalik prowadzi czytelnika przez „Podmiotowe źródła utrudnionej obecności w życiu społecznym osób niepełnosprawnych” (Kowalik 2010: 49-59). „Istota problemu polega na tym, aby na położenie życiowe osób niepełnosprawnych patrzeć nie tylko z pozycji makrostrukturalnych, podejmowanych akcji społecznych i organizowania pomocy socjalnej. Równie ważne jest spojrzenie na problemy tych osób z perspektywy relacji interpersonalnych łączących ludzi pełno- i niepełnosprawnych” (Kowalik 2010: 54). Zwłaszcza chodzi też o to – kontynuuje Autor – by włączyć osoby z niepełnosprawnością w obręb własnej tożsamości, w obręb tożsamości osób pełnosprawnych (Kowalik 2010: 55).

Podjęcie badań, cel badań oraz kontekst powstania obrazów

Żyjemy w świecie, w którym obrazy nieustannie nas otaczają. Można powiedzieć, że życie społeczne nasycone jest treściami wizualnymi, a rozwijający się świat nieustannie pomnaża zasób obrazów stanowiących otoczkę życia codziennego (zob. Sztompka 2006: 119). Badaniem naocznych aspektów świata społecznego zajmuje się socjologia wizualna. Przedmiotem zainteresowań tej dyscypliny są wszelkie postaci obrazowych przedstawień: malarstwo, grafika, rzeźba, fotografia, reklama, kino, telewizja, gry komputerowe itp., które mają poszerzyć nasze okno na świat społeczny (Sztompka 2006: 75). Socjologia wizualna P. Sztompki jest użyteczna do rejestrowania, utrwalania, analizowania i odsłaniania wszystkiego, co dzieje się w życiu społecznym (Zdanowicz-Kucharczyk 2010: 126-127). Najbliższe dla badań społecznych, w tym pedagogicznych, jest odkrywanie świata życia poprzez konstrukty budowane przez aktorów życia codziennego (zob. Sztompka 2006). „Pragniemy mianowicie za pośrednictwem obrazu fotograficznego odkryć istotne prawidłowości życia społecznego, kultury czy struktury społecznej. Chodzi o uchwycenie istotnych, regularnych, powtarzalnych zależności między zjawiskami społecznymi” (Sztompka 2006: 34).

Socjologia wizualna zdaniem P. Sztompki to dyscyplina z przyszłością, w której poza tradycyjną metodą fotografii, można wykorzystać inne środki obrazowania (Sztompka 2006: 120). Korzystanie z materiałów wizualnych wyznacza istotny kierunek w badaniach społecznych (Flick 2013: 14). Wybrany typ badań wizualnych polega na gromadzeniu i analizie obrazów wytworzonych lub użytkowanych przez badane osoby (Banks 2013: 28). Poprzez analizę obrazów lub choćby samo ich włączenie w proces tworzenia i zbierania danych, otwiera się drogę do wyjątkowego wglądu w społeczeństwo, jakiego nie da się osiągnąć za pomocą żadnych innych narzędzi (Banks 2013:

23-24). Wykorzystywanie metod wizualnych jest sposobem na ujrzenie świata oczyma badanych (np. dzieci), co umożliwia przyjęcie ich perspektywy w trakcie badania (Flick 2013: 18). Badacze doszli do wniosku, wskazuje M. Banks, że fotografie czy obrazy autorstwa dzieci nie są po prostu ich „wizją świata”, ale są odbiciem tego, w jaki sposób dzieci postrzegają w nim swoje miejsce, ze szczególnym uwzględnieniem relacji rodzinnych i koleżeńskich (Banks 2013: 25). Obrazy wykreowane przez dzieci mogą być lustrem, w którym przegląda się autor dzieła, sytuacja, w której tworzy, otaczająca go kultura i epoka, jego predylekcje, intencje i motywacje (Sztompka 2006: 75).

Poszukując odpowiednich ram dla odkrywania *obecności* i (*nie*)*obecności* osób z niepełnosprawnością w świecie społecznym, uznano, że odpowiednim nurtem będzie kategoria codzienności zaczerpnięta z socjologii życia codziennego oraz socjologia wizualna. Podstawowe inspiracje teoretyczne obu nurtów stanowią: fenomenologia społeczna A. Schütza, etnometodologia H. Garfinkela i teoria dramaturgiczna E. Goffmana (Sztompka 2006: 101-118). Wybór tych podejść podpowiada, że badanie osadzone jest w strategii jakościowej, co posłużyło wyjaśnianiu zjawisk społecznych takimi jakie są, dającymi możliwość oglądania świata od środka, z perspektywy subiektywnej.

Badania własne ukierunkowane były na odtworzenie świata społecznego wykreowanego przez dzieci w obrazach oraz ukierunkowanego na odsłanianie *obecności* i (*nie*)*obecności* osób z niepełnosprawnością w świecie społecznym. W prowadzonych analizach przyjęto, że wizerunek osoby z niepełnosprawnością wykreowany w dziecięcych pracach jest odbiciem tego, jaki obraz osoby z niepełnosprawnością funkcjonuje w świecie. Szczególne miejsce w analizach poświęcono przestrzeni szkoły podstawowej ogólnodostępnej, w której prace plastyczne powstały, i do której uczęszczali młodzi autorzy obrazów.

Wychodząc poza granice tradycyjnych metod fotograficznych, danymi zastanymi uczyniono obrazy – konkursowe prace plastyczne wykonane przez dzieci uczęszczające do szkoły podstawowej ogólnodostępnej. Wszystkie prace powstały w przestrzeni szkoły, w ramach konkursu wewnątrzszkolnego pt.: *Niepełnosprawność oczami dziecka*. Organizatorami konkursu byli nauczyciele współorganizujący kształcenie specjalne pracujący w tej samej szkole. Do konkursu przyjęto prace spełniające odpowiednie kryteria, umownie i nieoficjalnie przyjęte przez organizatorów, np.: osoba z niepełnosprawnością, widoczne atrybuty niepełnosprawności itp. W sumie do konkursu zgłoszono oraz przyjęto 21 prac wykonanych przez uczniów szkoły podstawowej. Zgłoszone prace ponumerowano w kolejności od 1 do 21 do celów badawczych; jeden obraz oznaczono numerycznie i literowo ze względu na wyraźny dwuczęściowy układ graficzny (8a i 8b); jedna z prac była wykonana w formie plakatu (ryc. 21). Następnie treść obrazów porządkowano, stworzono opis każdego obrazu oraz poddano analizie z różnych perspektyw.

Przedmiotem interpretacji uczyniono dane zastane, którymi są obrazy – prace plastyczne wykonane przez dzieci ze szkoły podstawowej ogólnodostępnej. Zgodnie z zasadami podanymi przez P. Sztompkę, dane zastane, jakimi są zdjęcia, obrazy, można interpretować na kilka sposobów. Pierwsza, to interpretacja hermeneutyczna, w której dąży się do wykrycia znaczeń subiektywnych, jakie autor nadał swojej pracy wizualnej, fotografii, obrazowi. Drugie to zbliżone do siebie analizy semiologiczna i strukturalistyczna, które skupiały uwagę na samym obrazie, na formalnych właściwościach zawartych w nim znaczeń oraz na treści tych znaczeń. Trzeci aspekt wychodzi poza poprzednie, by uwzględnić odbiorców obrazu oraz instytucje, które w odbiorze uczestniczą, określamy go jako interpretację dyskursywną (Sztompka 2006: 77-94). To, co wyróżnia go od poprzednich, to fakt, że „[...] odbiorcy obrazu nie ograniczają się do biernej recepcji znaczeń zamierzonych przez twórcę i zawartych w obrazie, ale aktywnie uczestniczą w modyfikowaniu tych znaczeń lub tworzeniu nowych znaczeń” (Sztompka 2006: 90).

W analizie materiału empirycznego skorzystano z dwóch kierunków. Pierwszy to jawna zawartość przekazu obrazów wyrażana *explicite*; najczęściej były to wyraźne struktury niewymagające interpretacji. Drugi to analiza znaczeń ukrytych *implicite*, zawartych w przekazach wizualnych, które wymagają wydobywania. W jakościowej analizie istotna jest zarówno treść wyrażona poprzez obraz, jak i szerszy kontekst, w którym obraz powstał oraz kontekst życia autora obrazu. „[...] ukryta treść obrazów, a przynajmniej całego ich zbioru, jest właśnie rezultatem i potwierdzeniem działania «ponadjednostkowych reguł kulturowych»” (Banks 2013: 87).

Wyniki analizy obrazów

Analizę materiału poprowadzono w trzech płaszczyznach: I. Opis przestrzeni społecznej; II. Odkrywanie zależności społecznych; III. Interpretacja dyskursywna.

Opis przestrzeni społecznej

Poddając analizie obrazy wykreowane przez dzieci, podjęto próbę opisu przestrzeni społecznej w odniesieniu do kategorii codzienności. Czerpiąc z przyjętej w naukach społecznych definicji codzienności (zob. Smolińska-Theiss 1993: 119), przyjęto cztery parametry przestrzeni społecznej, w której przebywa i porusza się jednostka. Podstawowe cztery parametry przestrzeni społecznej to: przestrzeń fizyczna, czas, społeczeństwo oraz człowiek rozumiany jako podmiot.

Przestrzeń fizyczna rozumiana jest jako miejsce z lokalizacją topograficzną to przestrzeń szkoły, domu, zakładu pracy, wypoczynku, zakupów i innych. W każdej

przestrzeni toczy się częśćka życia codziennego. Wykreowane w dziecięcych obrazach przestrzenie życia codziennego to: dom, teren gry paintball, ulica, wolna przestrzeń. Wybór wykreowanych w obrazach przestrzeni połączony był z aktywnościami podejmowanymi w wybranych przestrzeniach oraz z udziałem aktorów życia codziennego. W domu: czytają książkę, siedzi sam i czeka. Na wolnym powietrzu: nawiązują znajomość, rozmawiają, grają w piłkę, spacerują z pieskiem/z pieskami, puszcza latawca i gra w piłkę, spacerują, grają w paintball, zachęcają się do zabawy, pokonują przeszkody, spędzają ze sobą czas bez podjęcia aktywności, spędza czas indywidualnie bez podjęcia aktywności. W mieście przechodzą przez ulicę.

Kolejną nieodłączną częścią codzienności jest czas, według którego człowiek porusza się „jak w zegarku”. Zatrzymane w dziecięcych obrazach zdarzenia i interakcje społeczne ulokowane są w czasie wolnym, poza codziennym obowiązkiem szkolnym. Czas wolny od zobowiązań właściwych dla wieku szkolnego prezentuje 19/21 prac konkursowych.

Społecznym wymiarem codzienności są inni ludzie, z którymi spotykamy się w jednym czasie i w jednym miejscu. Codziennosc jest światem dzielonym z innymi ludźmi, doświadczanym i interpretowanym przez innych (Sztompka 2008: 35). Człowiek rozumiany jest tutaj jako podmiot, istniejący w konkretnym czasie i przestrzeni, współtworzący własne sieci relacji z innymi ludźmi. Przestrzeń międzyludzka odzwierciedlona w pracach konkursowych ukonstytuowana jest przez rozmaite relacje osobowe. Obrazy przedstawiają osoby pełno- i z niepełnosprawnością w różnych przestrzeniach, podejmujące interakcje społeczne, uczestniczące w zdarzeniach, zaangażowane we wspólnie podejmowane czynności i aktywności. Konkursowe prace ukazują pojedyncze osoby, po dwie osoby, trzy i więcej osób uczestniczących w zdarzeniach zatrzymanych w obrazach. Na dwóch obrazach nie było osób, a więc nie ma w nich życia, ponieważ bez osoby konteksty nie istnieją, miejsca takie jak dom, szkoła, ulica są puste, nie „tętni w nich życie”. Zwraca na to uwagę T. Szarota, dla którego w „życiu codziennym” ważniejszym składnikiem jest „życie”, a więc człowiek, jego psychika i mentalność (zob. Tarkowska 2009: 109).

Konkursowe prace skupione były na tytułowej niepełnosprawności. Z obrazów dało się wyodrębnić jakie niepełnosprawności funkcjonują w dziecięcych wyobraźniach, jakie niepełnosprawności dzieci przechowują w swojej pamięci oraz jak wyrażają niepełnosprawność. Większość prac podkreśla niepełnosprawność ruchową, którą dzieci wyrażają poprzez widoczne atrybuty takie jak: wózek inwalidzki, brak kończyny górnej lewej, proteza lewej kończyny dolnej. Trzy prace nawiązują do dysfunkcji wzrokowej, którą dzieci wyrażają poprzez: puste oczy, ciemne okulary i biała laska, pies przewodnik. Jedna praca nawiązuje do niepełnosprawności sprzężonej, która w tym obrazie wyrażona jest poprzez różne oczy, różne kończyny górne, różne kończyny dolne i czarną kulę lub laskę. Skupienie uwagi na atrybutach towarzyszących osobie z niepełnosprawnością

M. Wiliński łączy z funkcjonującymi w społeczeństwie wyobrażeniami o niepełnosprawności (Wiliński 2010: 24). Są to niezmiennie od wielu lat schematy potocznego myślenia o niepełnosprawności kojarzone głównie z wózkiem inwalidzkim, kulami, czy białą laską. Można powiedzieć, że dziecięce obrazy zawierają w sobie oraz wyrażają ukształtowany wizerunek osoby z niepełnosprawnością zbudowany na podstawie opinii funkcjonujących w społeczeństwie.

Dodatkową, wielce wymowną składową obrazów był przekaz słowny, pojawiający się na dziewięciu pracach. Hasła podkreślające myśli autorów zapisane były w „chmurkach”, albo swobodnie zajmowały miejsce nad osobą pełnosprawną lub w górnej części obrazu. Jedna z prac wykonana była w formie plakatu, który zawierał w sobie postulaty słowne wygłoszone do ogółu społeczeństwa.

Odkrywanie zależności społecznych

Rekonstrukcja świata społecznego polegała nie tylko na odczytaniu samego obrazu, omówieniu tego, co jest na nim widoczne. Chodzi o to, by „wejść” w intencje autora pracy plastycznej i odkryć głębię społecznych zależności. Zgodnie z tym, druga część analiz ukierunkowana była na odkrywaniu głębszych zależności społecznych, które uporządkowano kolejno według: (a) *Obecność*; (b) *(Nie)Obecność*; (c) *Nieobecność*.

Dziecięce obrazy nawiązywały w swojej treści do *obecności* wyrażonej w sieciach relacji pełno- i niepełnosprawnych. Najpełniejszym wyrazem włączenia osób z niepełnosprawnością w małe grupy społeczne jest wspólne działanie. Jedna z rycin przedstawia grę w piłkę dwóch dziewczynek. Dziewczynka pełnosprawną inicjuje zabawę: rzuca piłkę w kierunku dziewczynki siedzącej na wózku inwalidzkim. Przedstawienie graficzne kolejnych dwóch obrazów nawiązuje do gry paintball. Dwóch chłopców strzela do siebie zza drzew. Jeden z nich siedzi na wózku inwalidzkim. Drugi zajmuje postawę stojącą. Dodatkowo, pełne zaangażowanie uczestników w podjęte aktywności podkreślone są komunikatem słownym: „BAWIMY SIĘ RAZEM”¹.

Obecność w pracach plastycznych wyrażana jest poprzez towarzyszenie osobie z niepełnosprawnością. Widoczne jest to w obrazach, które przedstawiają podejmowanie wspólnych aktywności. Pierwsza z prac przedstawia dwie dziewczynki, każda z nich ma swojego pieska na smyczy. Jedna z dziewczynek jest z niepełnosprawnością ruchową (brak kończyny górnej lewej). Nad pełnosprawną dziewczynką jest chmurka z komunikatem: „JESTEM Z TOBĄ”. Kolejny obraz przedstawia dwóch chłopców na spacerze. Jeden z nich ma psa przewodnika. Chłopcy idą obok siebie. Następną sceną przedstawia spacer dwóch dziewczynek. Dziewczynka pełnosprawną prowadzi wózek

¹ W opisach obrazów zachowano oryginalny zapis komunikatów słownych zamieszczonych w „chmurkach”.

inwalidzki. Nad jej głową widnieje chmurka z komunikatem: „Jestem z Tobą”. Kolejna praca plastyczna przedstawia czytanie książki. Dziewczynka z niepełnosprawnością wzrokową zajmuje zrelaksowaną pozycję półleżącą na kanapie. Druga dziewczynka (pełnosprawna) zajmuje postawę wyprostowaną, układną, w gotowości, czyta książkę pt.: *Ogon*. Dziewczynka niewidoma słucha czytanej książki. Postawa osób pełnosprawnych przedstawiona w dziecięcych obrazach wyraża ich gotowość do bycia z osobą z niepełnosprawnością. Podkreślają to komunikaty słowne umieszczone nad osobami pełnosprawnymi: „JESTEM Z TOBĄ”, „Jestem z Tobą”.

Z innej sytuacji spotkania dwóch chłopców na wolnym powietrzu, można odczytać *obecność* jako gotowość niesienia pomocy. Chłopiec pełnosprawny kieruje do chłopca siedzącego na wózku inwalidzkim pytanie opatrzone w chmurce: „Pomóc ci?”. Odpowiedź chłopca siedzącego na wózku w dymku jest nieczytelna. Taka sytuacja społeczna jest namiastką kultury włączającej, która wyraża się w gotowości do wzajemnej współpracy i pomocy.

W świadomości autorów prac plastycznych rysują się trudności, z jakimi borykają się osoby z niepełnosprawnością. W tym zakresie prace przedstawiają *obecność* jako pomoc w pokonywaniu barier architektonicznych. Przekaz wizualny nawiązuje do doświadczania pomocy w sytuacjach problemowych. Pierwszy obraz przedstawia udzielenie pomocy w przestrzeni publicznej. Sytuacją problemową jest przejście przez ulicę osoby z niepełnosprawnością wzrokową. Uczestnikami tego zdarzenia są dwaj mężczyźni, którzy stoją przed ruchliwą ulicą. Niewidomy mężczyzna jest ubrany na czarno oraz posiada atrybuty osoby niewidomej: ciemne okulary i białą laskę. Pełnosprawny mężczyzna poprzez gest wyciągniętej ręki zatrzymuje nadjeżdżający samochód. Nad głową mężczyzny widnieje chmurka z hasłem: „STOP”. Niewidomy mężczyzna bezpiecznie przechodzi przez jezdnię. Druga sytuacja problemowa przedstawia pokonanie przeszkody w postaci dużego kamienia, który leży przed chłopcem siedzącym na wózku inwalidzkim, utrudniając swobodne przejście. Nad głową pełnosprawnego chłopca jest chmurka z komunikatem: „TRZEBA POMAGAĆ”. Trzeci obraz przedstawia niemożność samodzielnego wyjścia z domu osoby poruszającej się na wózku inwalidzkim. Chłopiec jest sam, siedzi w domu przy oknie. Płacze, jest smutny. Ogląda przez okno jak inne dzieci na podwórku grają w piłkę. Rysunek opatrzone jest komunikatem w chmurce: „Pamiętajmy, to takie proste!”. Druga część tego obrazu przedstawia czworo dzieci grających w piłkę na podwórku: dwie dziewczynki i dwóch chłopców, jeden z nich – bohater pierwszej części obrazu – siedzi na wózku inwalidzkim. W zabawie chłopiec z niepełnosprawnością rzuca piłkę do dzieci. Jest spójną częścią grupy. W nawiązaniu do niesienia pomocy, dodatkowym wzmocnieniem treści wizualnych są komunikaty słowne, które widnieją na obrazach: „Pamiętajmy, to takie proste!”, „TRZEBA POMAGAĆ”.

Przejawem *obecności* jest praktyka przełamywania barier społecznych. Widoczne jest to na kolejnej rycinie, która przedstawia interakcję dwóch dziewczynek na wolnym powietrzu. Jedna z dziewczynek siedzi na wózku inwalidzkim. Druga – pełnosprawna – inicjuje rozmowę zarejestrowaną w chmurce nad jej głową: „Chodź. Pobawimy się”. To wychodzenie naprzeciw osobie z niepełnosprawnością daje znamiona wpuszczania jej w obręb swojej tożsamości. Przynosi to nadzieję na zmianę praktyk społecznych.

(*Nie*)*Obecność* w obrazach naznaczona jest barierami społecznymi, które determinują relacje między pełno- i niepełnosprawnymi. Prace dzieci odsłaniają znane formy dyskryminacji praktykowane i podtrzymywane w relacjach z osobami z niepełnosprawnością. Jedna z rycin wyraźnie nawiązuje do zachowania dystansu społecznego. Obraz ten przedstawia dwóch chłopców na wolnym powietrzu. Chłopiec pełnosprawny puszcza latawca i gra w piłkę. Chłopiec z niepełnosprawnością siedzi na wózku inwalidzkim, obserwuje i nie uczestniczy w zabawie.

Z obrazów można odczytać praktyki segregacyjne, których przejawem jest wyznaczenie osobom z niepełnosprawnością miejsca w sieci relacji społecznych. Pierwsza z rycin przedstawia nawiązanie znajomości pomiędzy chłopcami poruszającymi się na wózkach inwalidzkich. Obraz opatrzony jest komunikatem w chmurce, który wypowiada jeden z chłopców: „ZOSTANŃMY KOLEGAMI”. Podobnie kolejna ilustracja wyznacza zabawę pomiędzy dziećmi z niepełnosprawnością. Dziewczynka siedząca na wózku inwalidzkim rzuca piłkę do dziewczynki z protezą lewej kończyny dolnej. Na tym obrazie jest jeszcze jedna postać – dziewczynka pełnosprawna, która zajmuje miejsce poza grającymi, nie uczestniczy w zabawie. Jako pełnosprawny „nadzorca” stoi na uboczu, zachowując bezpieczny dystans społeczny. Nad dziewczynką pełnosprawną widnieje hasło zapisane w chmurce: „NIE BÓJ SIĘ! JESTEM Z TOBĄ!”. Obie prace plastyczne sugerują powinność zawiązywania relacji koleżeńskich z dziećmi podobnymi sobie, to znaczy z drugą osobą z niepełnosprawnością.

W nawiązaniu przytoczonego powyżej komunikatu: „NIE BÓJ SIĘ! JESTEM Z TOBĄ!”, w kolejnych analizach zwrócono uwagę, że podobne obwieszczenie pojawiało się wielokrotnie. Treść komunikatu ujawnia funkcjonujący w społeczeństwie obraz osoby z niepełnosprawnością, która jest załęknioma, którą trzeba pocieszać, uspokajać i zapewniać o swojej obecności. (*Nie*)*Obecność* nosi tutaj znamiona dewaluowania. Praca plastyczna przedstawia spotkanie na wolnym powietrzu, w którym dziewczynka pełnosprawna podejmuje dialog z dziewczynką siedzącą na wózku inwalidzkim. Nad głową dziewczynki pełnosprawnej widnieje chmurka z komunikatem: „NIE BÓJ SIĘ. JESTEM Z TOBĄ”. Podobny przekaz zawiera inny obraz, który przedstawia spotkanie dwóch dziewczynek w plenerze. Jedna z nich siedzi na wózku inwalidzkim i trzyma na smyczy pieska. Druga dziewczynka pełnosprawna stoi za wózkiem, dłoń ma skierowaną

w stronę wózka, co sugeruje, że prowadzi go. Nad dziewczynką pełnosprawną jest chmurka z komunikatem: „Nie bój się, jestem z tobą”. Innym przejawem upowszechniania własnych przekonań o osobach z niepełnosprawnością jest przypisywanie im przeżyć emocjonalnych. Jedna z prac przedstawia bycie ze sobą bez podejmowania aktywności. Na scenie interakcji pomiędzy pełno- i niepełnosprawnymi znajdują się dwie dziewczynki. Praca wyraża emocje bohaterów spotkania. Dziewczynka pełnosprawna jest uśmiechnięta, zajmuje miejsce za wózkiem. Dziewczynka z niepełnosprawnością siedzi smutna na wózku inwalidzkim. Na innym obrazie chłopiec z niepełnosprawnością siedzi na wózku inwalidzkim. Chłopiec jest sam w domu, siedzi przy oknie. Płacze, jest smutny. Ogląda przez okno jak inne dzieci grają w piłkę na podwórku. Rysunek opatrzony jest komunikatem w chmurce: „Pamiętajmy, to takie proste!”. W wyobraźni dzieci rówieśnicy z niepełnosprawnością są smutni, samotni, płaczą i niekiedy siedzą sami w domu. Pełnosprawnej większości przypisuje się radość i szczęście.

Kolejny obraz przedstawia osobę z niepełnosprawnością sprzężoną, która stoi samotnie, nie podejmuje żadnych aktywności. Treść obrazu nawiązuje do praktyk segregacyjnych wyrażanych izolacją społeczną osób z niepełnosprawnością.

U progu rozważań przyjęto, że *nieobecność* to brak obecności, nieistnienie; gdzie nie ma bytu, ani życia; teraźniejszość traci sens i nie ma społeczeństwa. W to rozumienie wpisuje się jedna rycina, która jest opatrzona tylko chmurką zawierającą napis o treści: „Niepełnosprawni są z nami”. Praca ta wyróżnia się spośród wszystkich innych tym, że nie ma na niej osób, nie toczy się w niej życie codzienne, nie ma interakcji społecznych; nie ma społeczeństwa. Jest tylko hasło, które zaprzecza rzeczywistości.

Interpretacja dyskursywna

W trzeciej płaszczyźnie prowadzonych analiz odniesiono się do tego wszystkiego, co spostrzegł, zaobserwował i odkrył odbiorca obrazu. W tym przypadku odbiorcą obrazu jest badacz pracujący na co dzień w szkole ogólnodostępnej, w której powstały prace konkursowe.

Analizę dziecięcych obrazów można prowadzić w odwołaniu do przestrzeni szkoły ogólnodostępnej, która ma swój wymiar fizyczny, społeczny i kulturowy.

Środowisko społeczne szkoły z jednej strony jest środowiskiem, w którym odbijają się procesy społeczne szerszego środowiska, z drugiej – jest to środowisko, w którym kontakt, współdziałanie, postawy członków społeczności szkolnej podlegają w dużej mierze kształtowaniu przez kulturę szkoły. [...] ustalenia w zakresie organizacji i wdrażania idei integracji społecznej, realizowane drogą oficjalną, urzędową, skrupulatnie przekładane na wewnętrzzszkolne dokumenty głoszące misję i wizję szkoły, przedstawiane na stronach internetowych każdej placówki, podporządkowane są jawnym wzorom kultury szkoły (Szczesiul 2022: 99).

Ostatecznie kultura jawna, „[...] to rytuały, przekonania, wartości, a w końcu wzorce zachowań i sposoby myślenia ludzi, które są «oficjalne», deklarowane” (Sadowska 2016: 134). W nawiązaniu do oficjalnych przekazów szkoły należy uznać, że dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych są *obecne* w szkole ogólnodostępnej, w ramach udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej (na marginesie: w szkole, w której konkursowe prace plastyczne powstały, w minionym roku szkolnym 2022/2023 w klasach 1-8 uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego było 17; uczniów z opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej w klasach 1-8 było 60; co daje łącznie 77 uczniów objętych pomocą specjalistyczną).

Dla przypomnienia: konkurs wewnątrzszkolny pt. *Niepełnosprawność oczami dziecka* przeprowadzono w przestrzeni fizycznej szkoły podstawowej ogólnodostępnej, do której zgodnie z powyższymi danymi uczęszczają uczniowie z niepełnosprawnością. W szkole na co dzień

[...] określona grupa ludzi spędza ze sobą kilka godzin dziennie, wchodzi w interakcje, podlega określonym regułom. Wymiar społeczny codzienności wyrażany jest poprzez aktywny udział jednostki w relacjach z innymi ludźmi w poszczególnych przestrzeniach fizycznych, w których toczy się życie codzienne. Szkoła jest przestrzenią, w której uczniowie doświadczają wzajemnej obecności i wchodzi we wzajemne relacje. Każdego dnia powszedniego, z reguły od poniedziałku do piątku, uczniowie wchodzi w relacje bezpośrednie (twarzą w twarz) z rówieśnikami, nauczycielami, pracownikami szkoły (Szczesiul 2022: 99).

Pomimo tego, konkursowe prace nie odzwierciedlają *obecności* uczniów, rówieśników, kolegów czy koleżanek w relacjach, zdarzeniach, interakcjach społecznych w przestrzeni szkoły. W świadomości społecznej wyrażonej w pracach plastycznych wykreowanych przez dzieci szkoły podstawowej nie ma miejsca na *obecność* dzieci z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. A nawet więcej, świadomość społeczna pomija fakt (*nie*)*obecności* uczniów z niepełnosprawnością w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej. Dodatkowo, wszyscy uczestnicy zdarzeń społecznych wykreowanych w konkursowych pracach plastycznych pozostają anonimowi. Metaforyczne *zagubienie* S. Kowalika podpowiada, że dramatem tej sytuacji jest brak społecznej świadomości zaginięcia osób z niepełnosprawnością (Kowalik 2010: 52).

Na uwagę zasługuje spostrzeżenie, że aktywności i działania społeczne odzwierciedlane w obrazach tylko częściowo są spójne z zadaniami rozwojowymi dla wieku szkolnego. Młodzi autorzy prac plastycznych jednogłośnie pominęli zadania rozwojowe związane ze szkołą w ogóle. Zadania takie jak: rozwijanie podstawowych umiejętności czytania, pisania i liczenia; rozwijania postaw wobec grup społecznych oraz instytucji i inne (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996: 69), mogą być włączone do wspólnych aktywności związanych ze zdobywaniem wiedzy, pomocy osobom

z niepełnosprawnością, realizowanych w przestrzeni szkoły. Jednak przestrzeń szkoły w dziecięcych obrazach jest skrupulatnie pominięta.

Refleksje końcowe

Analiza obrazów autorstwa dzieci przyniosła zaskakujące wyniki, szczególnie w odniesieniu do konceptów otwierających przestrzeń życia społecznego dla osób z niepełnosprawnością, takie jak szkoła. Badania wyraźnie pokazują, że w szkoła ogólnodostępna jest miejscem (*nie*)obecności uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, co jest odległe kulturze włączającej. Wyniki pokazują, że pełnosprawna większość dopuszcza obecność osób z niepełnosprawnością w przestrzeni czasu wolnego, zabawy i różnych form rekreacji. W tych przestrzeniach skłonna jest otworzyć granice swojej tożsamości, by podejmować wspólne działania, dzielić swoją czasoprzestrzeń, udzielić niezbędnej pomocy, a nawet wejść w głębsze relacje.

W celu poprawy sytuacji społecznej osób z niepełnosprawnością oraz związanej z tym obecności osób z niepełnosprawnością w świecie, w tym w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej, konieczna jest stała praca nad modyfikacją myślenia o osobach z niepełnosprawnością. Należy postulować za O. Speckiem zaistnienie w świadomości społecznej obrazu człowieka z niepełnosprawnością myślącego, czującego, mogącego uczyć się i pracować; człowieka, który ma co prawda specyficzne trudności, ale dzięki odpowiedniemu wsparciu jest w stanie pokonać swoje słabości i być równoprawnym partnerem działań na wielu płaszczyznach (zob. Szczesiul 2022: 48). Do tego głosu dołącza się ostatnia praca plastyczna wykonana w formie plakatu, który zawiera w sobie postulaty słowne wygłoszone do ogółu społeczeństwa. Treść przekazu pobudza wyobraźnię i myślenie odbiorcy.

Każdy inny wszyscy równi.
Może nie umiem chodzić, ale zawsze jestem na czas.
Jestem głuchy, ale widzę wszystko.
Jestem trochę nerwowy, lecz proszę nie dokuczaj mi.
Może nie widzę, ale czuję doskonale.
Zaakceptuj mnie takim jakim jestem.

Końcowy postulat jest głosem wołającym o społeczną akceptację osób z niepełnosprawnością, co niezmiennie wpisuje się w postulaty idei integracji społecznej. Niech zatem tytułowa (*nie*)obecność staje się *obecnością* w pełnym tego słowa znaczeniu.

Bibliografia

- Banks M. (2013), *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick U. (2013), *O tej książce*, [w:] M. Banks, *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN: 17-18.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne: 301-325.
- Kowalik S. (2010), *Zagubieni w sobie – zagubieni w świecie. Podmiotowe źródła utrudnionej obecności w życiu społecznym osób niepełnosprawnych*, [w:] *Obecność i nieobecność. Sytuacja człowieka słabego we współczesnej cywilizacji (przyczynek do studium)*, red. A. Wojciechowski, B. Momot, M.D. Filińska, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika: 49-59.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sadowska S. (2016), *Kształcenie integracyjne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – krytyczny bilans pierwszych strukturalnych zmian w systemie edukacji*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 23, vol. 2: 125-144.
- Smolińska-Theiss B. (1993), *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szczesiul A. (2022), *Świat życia codziennego młodzieży z niepełnosprawnością ruchową. Narracje uczniów liceum ogólnokształcącego z oddziałami integracyjnymi*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akapit.
- Sztompka P. (2006), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka P. (2008), *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków, Wydawnictwo Znak: 15-52.
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tarkowska E. (2009), *Źródła i konteksty socjologii życia codziennego*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar: 95-118.
- Wiliński M. (2010), *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny*, [w:] *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar: 15-59.
- Wojciechowski A. (2001), *Obecność: zebrane teksty*, Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wojciechowski A. (2010), *Postowie*, [w:] *Obecność i nieobecność. Sytuacja człowieka słabego we współczesnej cywilizacji (przyczynek do studium)*, red. A. Wojciechowski, B. Momot, M.D. Filińska, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika: 313-320.
- Zdanowicz-Kucharczyk K. (2010), *Fotografia oknem badacza na świat społeczny*, [w:] *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, red. H. Kędzierzawska, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego: 121-130.