
DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v461.11>

Zenon Gajdzica*

Uniwersytet Śląski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6329-411X>

e-mail: zenon.gajdzica@us.edu.pl

**O WYKORZYSTANIU KONCEPCJI REZERWATU ERVINGA
GOFFMANA JAKO NARZĘDZIA INTERPRETACJI
ZNACZENIA PRZESTRZENI W PROCESACH EDUKACJI
UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ**

APPLICATION OF ERVING GOFFMAN'S CONCEPT OF SANCTUARY AS A TOOL IN INTERPRETING THE MEANING OF SPACE IN EDUCATIONAL PROCESSES OF DISABLED STUDENTS

Keywords: space, place, territory, sanctuary, Goffman, disabled students, inclusive education.

The paper attempts to apply the concept of sanctuary developed by Erving Goffman as a tool for describing, explaining and understanding the importance of space in educational processes of disabled students – especially in its non-segregational forms. The paper presents an analysis of the importance of space, places and territories in the processes of education of disabled students. It characterizes the problem of creating space of disabled students in inclusive and integrational education as a form of creating sanctuaries. Finally, the paper attempts to exemplify the concept by describing two assumptions of inclusive education by means of Goffman's categories: goods, claims, stake holder, obstacle, agent.

***Zenon Gajdzica** – profesor nauk społecznych; zainteresowania naukowe: edukacja i socjalizacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, a także kształcenie integracyjne i inkluzyjne.

O WYKORZYSTANIU KONCEPCJI REZERWATU ERVINGA GOFFMANA JAKO NARZĘDZIA INTERPRETACJI ZNACZENIA PRZESTRZENI W PROCESACH EDUKACJI UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Słowa kluczowe: przestrzeń, miejsce, terytorium, rezerwat, Goffman, studenci/uczniowie niepełnosprawni, kształcenie włączające.

Artykuł stanowi próbę zastosowania koncepcji rezerwatu autorstwa Ervinga Goffmana jako narzędzia służącego do opisu, wyjaśnienia i zrozumienia roli przestrzeni w procesach edukacyjnych studentów niepełnosprawnych – szczególnie w przestrzeni opartej na braku segregacji. W artykule przedstawiono analizę roli jaką odgrywa przestrzeń, miejsca i obszary w procesach kształcenia niepełnosprawnych uczniów. Autor charakteryzuje problem tworzenia przestrzeni uczniów niepełnosprawnych w edukacji włączającej i integracyjnej jako formę tworzenia rezerwatów. W artykule zilustrowano koncepcję dokonując opisu dwóch założeń kształcenia włączającego przy pomocy kategorii zaproponowanych przez Goffmana, tj. dobra, roszczenia, interesant, przeszkoda, autor, agent.

Wprowadzenie

Przeźrenie w dosłownym rozumieniu, kojarzona z miejscem, stanowi jeden z ważniejszych elementów organizacji edukacji szkolnej uczniów z niepełnosprawnością. W praktyce jest ona zmienną różnicującą formę edukacji specjalnej. Ponadto, szczególnie w integracyjnej i inkluzyjnej formie edukacji, stanowi jeden z istotnych elementów organizacyjnej koncepcji kształcenia. Inaczej ujmując ulokowanie ucznia (z niepełnosprawnością) w konkretnym miejscu sali lekcyjnej jest jednym z czynników współdefiniujących przypisaną mu rolę oraz oczekiwania wobec niego. Tak rozumianą funkcję przestrzeni można także rozpatrywać w aspekcie jej dystrybuowania – rezerwowania jej dla określonych uczniów, ale i sprecyzowanych działań. Za przykład może posłużyć przestrzeń realizacji głównego i pobocznych nurtów organizacji pracy lekcyjnej w edukacji włączającej, ale też miejsc indywidualnej ekspozycji społecznej, marginalizowania czy autentycznego integrowania funkcjonalnego. Przestrzeń społeczna może mieć także znaczenie symboliczne. Wówczas pozostaje w związku z wartościami, normami oraz emocjami (Jałowicki 2000, s. 242-243). W tym rozumieniu spełnia ona różne funkcje. Jedną z nich jest nadawanie sensów działaniom oraz statusów osobom ulokowanym w określonej przestrzeni. Jej nacechowanie może więc sprzyjać nie tylko fizycznej marginalizacji, ale także symbolicznej ekskluzji lub inkluzji.

Nadawanie znaczenia lokalizacji służy wytyczaniu granic. Miejsce zamyka przestrzeń, tworząc wnętrze i część zewnętrzną (Lewicka 2012, s. 41). Dzielenie przestrzeni na kawałki (rezerwowania jej w określonych wymiarach dla kogoś lub czegoś) sprzyja tworzeniu miejsc i terytoriów, które metaforycznie można utożsamić z rezerwatami.

W artykule podejmuję próbę wykorzystania koncepcji rezerwatu Ervinga Goffmana (2011) jako narzędzia przydatnego w opisie, wyjaśnianiu i zrozumieniu znaczenia przestrzeni w procesach edukacji uczniów z niepełnosprawnością – szczególnie w jej formach niesegregacyjnych. Stawiam tezę, że koncepcja ta:

- jest środkiem służącym wyjaśnieniu i zrozumieniu niektórych aspektów przemian edukacji uczniów z niepełnosprawnościami,
- może posłużyć jako narzędzie identyfikowania i interpretowania źródeł i mechanizmów problemów edukacji niesegregacyjnej,
- zawiera zbiór pojęć stanowiących kategorie analityczne przydatne w deskrypcji codzienności omawianej formy edukacji,
- jest środkiem umożliwiającym teoretyczne uzasadnienie zidentyfikowanych mechanizmów (także istniejących stanów/właściwości, przebiegu procesów),
- stanowi narzędzie praktycznego zdemaskowania praktyk społecznych (zwłaszcza tych niejasnych i subtelnych) stosowanych w celach opresyjnych wobec uczniów z niepełnosprawnościami.

Kategoria przestrzeni w edukacji uczniów z niepełnosprawnościami – wprowadzenie w problematykę

Pojęciu przestrzeni przypisuje się wiele znaczeń, ponadto jest ono uwikłane w różne konotacje. W związku z tym bywa traktowane jako społeczny i kulturowy wytwór społeczeństwa, cecha materii, abstrakcyjna idea matematyczna, środowisko przyrodnicze (Jałowiecki, Szczepański 2010, s. 314). Henri Lefebvre (1972) proponuje cztery koncepcje rozumienia przestrzeni:

- jako czystą formę (przejrzystą, jasną), która wyklucza ideologie i interpretacje. W tym znaczeniu jest ona uwolniona od treści;
- jako wytwór społeczny stwierdzony przed wszelkim teoretyzowaniem na podstawie empirycznego opisu. Może być zatem wytworem ludzkich działań. Stanowi rezultat ludzkiej pracy i w tym sensie jest miejscem ludzi oraz wyprodukowanych przez nich przedmiotów, które ją zajmują, a także ich podzespołów, wytworzonych i zobiiektywizowanych, a więc funkcjonalnych;

- jako intencjonalne narzędzie polityki, którym się manipuluje (będące pośrednikiem – środkiem, narzędziem, środowiskiem, zapośredniczeniem). Nie stanowi ani punktu wyjścia (myślowego, społecznego), ani punktu dojścia (będącego wytworem społecznym lub miejscem wytworów);
- jako wytwór jak inne, lub suma przedmiotów, rzecz lub zbiór rzeczy, towar lub zespół towarów. Nie można jednak postrzegać jej jako zwykłego narzędzia, ponieważ leży u podstaw reprodukcji stosunków społecznych (za: Jałowicki, Szczepański 2006, s. 314-315).

Zamknięcie przestrzeni i jej uczłowiczenie (oswojenie) sprawia, że staje się miejscem (Tuan, 1987, s. 13), nieco inaczej ujmując miejsce zamyka przestrzeń tworząc wewnątrz i zewnątrz, a nadawanie znaczenia lokalizacji miejsca tworzy jej granice (Lewicka 2012, s. 41). Miejsce stanowi rodzaj mikroprzestrzeni mogącej odgrywać określone role w życiu człowieka (Mendel, 2006, s. 21).

W dalszej części wywodu traktuję przestrzeń jako kompilację drugiej i trzeciej koncepcji Lefebvre. W tym ujęciu jest ona wytworem społecznym ludzkich działań – miejscem dziania się zamierzonych i niezamierzonych procesów (np. czynności podejmowanych przez nauczycieli i uczniów, interakcji zachodzących w sali lekcyjnej). Ponadto jest wytworem skonstruowanym intencjonalnie, służącym realizacji celów edukacyjnych. Stanowi więc również narzędzie, którym można manipulować (konstruując dowolne układy), służące realizacji wyznaczonych zadań (np. w związku z realizacją programu kształcenia, realizacją programu wychowawczego szkoły etc.).

Metaforycznie zakreśloną sprecyzowanymi granicami przestrzeń (a zarazem miejsca w jej obrębie wyróżniane) można określić mianem rezerwatu. Zdaję sobie sprawę, że pojęcie to wykorzystane w deskrypcji edukacyjnej sytuacji uczniów z niepełnosprawnościami może budzić kontrowersje. Samo pojęcie rezerwatu, w swojej istocie, nawiązuje do tradycji kolonialnej. W omawianym zakresie sprzyja więc symbolicznemu ulokowaniu uczniów z niepełnosprawnościami w zakreślonej granicami przestrzeni zarezerwowanej dla Innych lub/i Obcych. Rezerwat w potocznym ujęciu kojarzy się z czymś, co zamknięte i zarezerwowane dla wybranych. Naturalnie, w moim zamyśle, nie tylko o taki rezerwat chodzi. Chociaż trudno oprzeć się wrażeniu, że w naszej rzeczywistości społecznej, ciągle jeszcze dla wielu osób, inność wyrażająca się ograniczoną sprawnością, czy nieco odmiennym wyglądem zewnętrznym jest wystarczającym powodem konstruowania sztywnych ram funkcjonalnych i rezerwowania dla „innych” ról daleko ulokowanych od tych, które zwykle określamy jako wartościowe. W przyjętym sposobie myślenia, postrzegam rezerwat jako konstrukt w punkcie wyjścia

neutralny. Jego istotą są określone ramy. Nie w każdym przypadku muszą one odzwierciedlać negatywne intencje i prowadzić do niekorzystnych rozwojowo skutków. Wszak rezerwat może być tworzony z zamiarem ochrony lub stworzenia wyjątkowych (w znaczeniu pozytywnym) warunków realizacji celów rozwojowych. Niemniej jednak może również stanowić obszar (procesów, relacji, działań) zakreślony na kanwie zbioru kulturowych stereotypów, subtelnie ograniczających możliwości rozwoju, a w przypadku uczniów z niepełnosprawnościami ich autentycznego włączenia w powszechne nurty socjalizacji, wychowania, kształcenia.

Tematyka miejsc i przestrzeni na gruncie pedagogiki specjalnej rozpatrywana była głównie w czterech aspektach. Pierwszy dotyczył struktury miejsc i obejmował fizyczny układ sprzętów i środków dydaktycznych wspomagających proces edukacji (np. Pańczyk 1983; Polkowska 1994). Drugi – szczególnie popularny w kontekście osób z niepełnosprawnościami – barier architektonicznych, ich następstw oraz możliwości ich niwelowania (np. Zrałek 1999; Muzyczka 2017). Trzeci zaś – to przede wszystkim zagadnienie lokalizacji uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w kontekście ich specjalnych potrzeb oraz relacji z innymi uczniami, szczególnie w procesie edukacji integracyjnej (np. Popławska, Sierpińska 2001; Gajdzica 2007; Gajdzica 2016). Czwarty – obejmuje głównie nawiązania do przestrzeni społecznej (traktowanej, m.in. jako element całego systemu wartości, miejsce kształtowania się tożsamości, zachodzących relacji), w której osoby z niepełnosprawnością realizują codzienne zadania rozwojowe, wrastają w role społeczne, nabywają tożsamości (Prysak 2013; Kohut 2013).

Główna myśl dalszego wywodu ogniskując wokół czwartej propozycji, niemniej jednak także pozostałe trzy aspekty wpisują się w podejmowaną dalej problematykę stanowiąc najczęściej egzemplifikację rozpatrywanych aspektów rezerwatów przestrzeni edukacyjnych.

Kreowanie przestrzeni uczniów z niepełnosprawnością w edukacji inkluzyjnej i integracyjnej jako wytwarzanie rezerwatów

Konstruowanie przestrzeni służy nadawaniu jej określonych form. Można powiedzieć, że uformowana przestrzeń staje się materialnym kadrem życia. Pełni sprecyzowaną funkcję społeczną (w przypadku szkoły edukacyjną, socjalizującą), warunkując jakość życia (w obszarze szkoły jakość procesów wychowania, kształcenia, socjalizacji) przez dostępność do miejsc, w których ludzie zaspokajają swoje potrzeby. Przestrzeń ma także wymiar symboliczny, ponieważ naznaczona jest przez emocje i wartości. To one oraz związane z nimi obyczaje (czasem także normy prawne) nadają jej określony status i współkreują jej funkcje (Jałowicki 2000, s. 242-243). Wytwa-

rzanie przestrzeni warunkowane jest wieloma czynnikami. Jednym z nich są stosunki społeczne często sprowadzane do relacji panowania – podległości. W aspekcie ekonomicznym to stosunki produkcji (a więc także własności), w politycznym – władza, a w kontekście ideologicznym – ideologia klasy / grup panujących (Jałowiecki, Szczepański 2010, s. 368). Pozornie typologię tę trudno odnieść do problematyki przestrzeni i miejsc w klasie szkolnej. Trudno jednak zaprzeczyć, że w szkole od zawsze istniały symboliczne miejsca stygmatyzujące (np. tzw. ośła ławka, kąt do odbywania kary), czy fizyczne miejsca: sprzyjające marginalizowaniu (zwykle przestrzeń najbardziej oddalona od tablicy), włączaniu (w centrum sali lekcyjnej), eksponowaniu (przed tablicą). Ich konstrukcja i wykorzystanie, zwłaszcza w tradycji dydaktyki instruktazowej, zależy od nauczyciela sprawującego pełną kontrolę nad przestrzenią i jej funkcjami. W przypadku przestrzeni rezerwowanych dla uczniów z niepełnosprawnością można mówić nie tylko o miejscach wyznaczanych na stałe lub w czasie realizacji zadania, ale także o terytoriach. Ich przykładem są szkoły specjalne kojarzone z separacją. Oczywiście celem szkoły specjalnej jest nie tyle zamysł izolacji, co tworzenie lepszych warunków rozwojowych, szczególnie w zakresie funkcjonalnym i poznawczym. Niemniej jednak to dominująca (statystycznie) kultura pełnosprawności kreuje rozwiązania edukacyjne (także w obszarze edukacji inkluzyjnej i integracyjnej) zdominowanej kultury niepełnosprawności. Z kolei w efekcie złych praktyk integracyjnych powstają także terytoria zarezerwowane dla uczniów z niepełnosprawnościami i „ich nauczyciela” współorganizującego proces edukacji.

Przyjmuję zatem, że metaforyczne określenie rezerwatu może oznaczać:

- miejsce zarezerwowane dla kogoś (dla grupy) / służące realizacji określonych zadań, zakreślone fizycznymi granicami, które stanowią przeszkodę lub ochronę,
- przestrzeń symboliczną wyznaczoną normami/obyczajami, naznaczoną przez emocje i wartości,
- terytorium, czyli teren sprawowanej jurysdykcji przez osobę lub grupę osób.

Typologia ta nie jest rozłączna. Zakładam zatem, że sprawowanie jurysdykcji w określonym terytorium może łączyć się z rezerwowaniem sprecyzowanych miejsc zakreślonych granicami fizycznymi, które stanowią także przestrzeń symboliczną związaną z emocjami i wartościami. Naturalnie nie każde miejsce musi wywoływać emocje, czy podlegać jasno sprecyzowanej, stałej jurysdykcji. Ponadto zakładam, że miejsca, przestrzenie

i terytoria nie są stałe, mogą zmieniać się w czasie wraz z przeobrażeniami ich funkcji jakie spełniają, celów jakim służą, czy zmianami władzy.

W przyjętej koncepcji istota rezerwatu oparta jest na organizacji społecznych roszczeń, które nawiązują do praktyk władzy/podległości, własności, ideologii kultury dominującej.

Zgodnie z propozycją Ervinga Goffmana (2011, s. 47-62) obejmuje ona pojęcia: *dobra*, czyli pożądanego obiektu lub omawianego stanu; *roszczenia* – prawa posiadania, kontrolowania, używania i zdobycia tego dobra; *interesanta*, czyli strony, w imieniu której wysuwa się roszczenia; *przeszkody*, która oznacza argumenty, środki lub instytucje zagrażające spełnieniu roszczenia; *autora (kontrinteresanta)* – strony, w imieniu której podważa się roszczenie, a także *agentów*, czyli jednostek, które występują w imieniu interesanta i kontrinteresanta oraz reprezentują ich kwestie związane z roszczeniem.

Korzystając z koncepcji Goffman'a, odnosząc problematykę rezerwatu¹ do przestrzeni szkolnej, przyjmuję, że:

- *dobro* to: brak ograniczeń uczniów z niepełnosprawnością, przejawiające się pełną partycypacją w kulturze głównego nurtu edukacji, w pełnieniu wartościowych ról społecznych (ucznia, kolegi), brakiem naznaczenia, cechujący się pełnym szacunkiem społecznym;
- *roszczenie* to: prawo, zwyczaje i normy określone przez pełnosprawną większość (formalne i nieformalne), sterowanie przez nich systemem wzmocnień społecznych i dostępem do wartościowych ról, kontrolowanie i użytkowanie innego dobra;
- *interesant* to: uczeń z niepełnosprawnością, który może także występować jako własny agent;
- *przeszkody* to: powszechne bariery (architektoniczne, mentalne, kulturowe, prawne) w dostępie do pełnej partycypacji w głównym nurcie edukacji;
- *autor* to: (także kontrinteresant) społeczeństwo uczniów pełnosprawnych, także nauczycieli i pozostałej kadry szkoły, zwłaszcza ta jego część, która nie dostrzega potrzeb i potencjału uczniów z niepełnosprawnością;
- *agenci* to: specjaliści (pedagodzy specjaliści, terapeuci, pedagogzy szkolni), czyli profesjonaliści wykształceni (przeszkoleni) w zakresie kreowania korzystnych warunków rozwoju uczniów z niepełnosprawnością, ale równocześnie nauczyciele przedmiotu, edukacji wczesnosz-

¹Nawiązuję tu do koncepcji opracowanej w pracy dotyczącej rezerwatu w aspekcie przestrzeni społecznej (zob. Gajdzica 2013, s. 14-20).

kolne, inni pracownicy szkoły reprezentujący interesy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zdaniem Kathy Charmaz (2009, s. 163-165) zbiór zaprezentowanych kategorii, ich uwarunkowania i relacje między nimi tworzą teorię. W moim przekonaniu tak rozumiana teoria nie spełnia formalnych kryteriów formułowanych wobec teorii w naukach empirycznych (por. Popper 1977; Koziński 1996; Hajduk 2005), także lokowanych w nurtach konstruktywistycznych. Ze względu na ograniczone ramy opracowania pomijam dyskusję na ten temat. W opracowaniu posługuję się zatem pojęciem koncepcji, rozumianej za Józefem Kozińskim (1996, s. 16) jako „system hipotez i przypuszczeń, które nie są w pełni uzasadnione i nie zawsze pozwalają przewidywać i wyjaśniać fakty”.

Zbiór zaprezentowanych kategorii tworzy pewnego rodzaju mapę możliwych relacji. Zdaniem Floriana Znanieckiego (2011, s. 117) można je odkryć obserwując ich spotkanie w określonej przestrzeni. W przyjętym rozumieniu zakładam, że można je skonstruować:

- diagnozując interakcje oparte na procesach zachodzących w przestrzeni klasy (współdziałania, wsparcia, opresji, dyskryminacji, rywalizacji, czy neutralnej koegzystencji);
- analizując ich zogniskowaną lub niezogniskowaną formę w sprecyzowanym miejscu i czasie;
- przypisując miejscu fizyczne funkcje i symboliczne znaczenia.

Zamiast zakończenia – dwa rezerваты jako dwie koncepcje edukacji inkluzyjnej

Nie sposób w krótkim opracowaniu zegzemplifikować w pełni przedstawione założenia konkretnym przykładem o znamionach dojrzałej (komplementarnej) koncepcji. Niemniej jednak poniżej podejmuję próbę dwóch krótkich charakterystyk edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnością, skonstruowanych na bazie kategorii zakorzenionych w koncepcji rezerwatu. Obie – (quasi-koncepcje) różni sposób postrzegania omawianej formy edukacji i zarazem nastawienia wobec jej efektów.

Edukacja inkluzyjna jako rezerwat służący nieskrępowanemu dostępowi do dobra

Główną jej przesłanką jest założenie o nieskrępowanym dostępie do dobra utożsamianego z pełną partycypacją ucznia z niepełnosprawnością w głównym nurcie edukacji. W tym ujęciu nie jest ona dobrem samym w sobie, ale przede wszystkim narzędziem w realizacji dostępu do innych dóbr –

poszanowania godności, równości, sprawiedliwości społecznej, nieskrępowanego rozwoju oraz nabywaniu kompetencji społecznych przydatnych w realizacji zadań rozwojowych na kolejnych etapach życia. W tym celu uczeń z niepełnosprawnością (interesant) zostaje symbolicznie ulokowany w terytorium pozostającym w pełnej jurysdykcji nauczycieli przedmiotu (edukacji wczesnoszkolnej), a zarazem w obszarze zdominowanym przez kulturę pełnosprawności. Niemniej jednak kultura ta otwarta jest na różnorodność każdego typu. Jej cechą jest brak ograniczeń w dostępie do wartościowych ról społecznych. Nie są one zawężane w związku ze zróżnicowanymi sprawnościami funkcjonalnymi czy innymi własnościami uczniów z grup dewaloryzowanych. Przestrzeń tak rozumianego terytorium nie zawiera fizycznie wyznaczonych miejsc rezerwowanych dla konkretnych uczniów, ale może zawierać miejsca fizycznie przeznaczone dla realizacji określonych celów edukacyjnych i terapeutycznych. Symboliczne zdefiniowanie tych miejsc nie jest obciążone żadnym naznaczeniem. W przestrzeni tej pojawiają się agenci – specjaliści (np. asystenci, terapeuci), ale nie odgrywają w niej wiodącej roli. Agentami są także wszyscy nauczyciele rozumiejący i umiejętnie realizujący zróżnicowane potrzeby uczniów z niepełnosprawnością. Agenci kontrolują roszczenia znosząc (niwelując) ewentualne przeszkody w postaci pojawiających się stereotypów, kulturowych ograniczeń w dostępie do wartościowych ról uczniowskich, czy trudności w realizacji powszechnego programu kształcenia.

Tak zdefiniowany rezerwat nie uwzględnia jednak możliwych i realnych przeszkód, w praktyce warunkujących codzienność ucznia z niepełnosprawnością we włączającej formie edukacji. Zostają one uwydatnione w koncepcji skonstruowanej z odmiennego punktu widzenia.

Edukacja inkluzyjna jako rezerwat pozorowanego dostępu do dobra

Podstawową jej przesłanką jest również założenie o nieskrępowanym dostępie do dobra, jakim jest główny nurt edukacji. Przy czym w tym ujęciu główny nurt edukacji jest dobrem samym w sobie. Uczestniczenie w nim ucznia z niepełnosprawnością stanowi, zatem nie tyle narzędzie w osiągnięciu innych dóbr, co cel nadrzędny. Inaczej ujmując edukacja włączająca stanowi realizację dobra. Ulokowanie ucznia w terytorium pozostającym w jurysdykcji nauczycielki/nauczyciela przedmiotu i zarazem dominującej kultury pełnosprawności, nie oznacza otwartości na różnorodność. Przeciwnie, ustala konieczność unifikacji w celu sprostania zdefiniowanym w jej obszarze wymaganiom. To zaś oznacza, że nauczyciele są przede wszystkim agentami „realizacji powszechnego programu kształcenia”, a w przyjętej koncepcji pełnią rolę kontrinteresantów – osób niezaangażowanych wystarczająco,

z różnych przyczyn, w proces kreowania kultury inkluzyjnej. Istotnym ich oczekiwaniem jest zrzeczenie realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych na agentów – specjalistów (pedagogów specjalnych, terapeutów, asystentów). Tak rozumiany rezerwat musi w praktyce obejmować wyznaczone fizycznie miejsca aktywności agentów – specjalistów. Ponieważ pozostają one zwykle poza głównym nurtem edukacji służąc celom terapeutycznym, przypisuje się im symboliczne statusy stygmatyzujące. Przebywanie w nich jest konieczne ze względu na realizację zadań terapeutycznych lub wyrównawczych, ale sprzyja procesom naznaczania i marginalizowania. W praktyce prócz barier mentalnych stanowią one główną przeszkodę włączenia.

To skrajnie przeciwny – w odniesieniu do poprzedniego – opis cech rezerwatu. W codzienności szkolnej zapewne żadna z krótkich quasi-koncepcji nie występuje w formie tak jednoznacznej. Niemniej jednak deskrypcje te pokazują, że sformułowana koncepcja rezerwatu ukonstytuowana na Goffmanowskich kategoriach może służyć opisywaniu, wyjaśnianiu i zrozumieniu praktyk edukacyjnych, zapewne nie tylko w inkluzyjnej formie kształcenia. Dodam jeszcze, że koncepcja ta może zostać wykorzystana także w interpretowaniu i zrozumieniu sprecyzowanych sytuacji dydaktycznych w szkole czy sytuacji społecznych poza jej murami.

Literatura | References

- CHARMAZ K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, tłum. B. Komorowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GAJDZICA Z. (2007), *Przestrzeń w procesie integracyjnego kształcenia uczniów niepełnosprawnych*, „Szkola Specjalna” nr 4, s. 181-193.
- GAJDZICA Z. (2013), *Natura rezerwatu w życiu osoby z niepełnosprawnością. Wprowadzenie do książki, [w:] Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni społecznej*, red. Z. Gajdzica, Impuls, Kraków, s. 14-20.
- GAJDZICA Z. (2016), *Pogranicza, peryferia i centra włączenia w klasie szkolnej*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, 22(1), s. 89-98.
- GOFFMAN E. (2011), *Relacje w przestrzeni publicznej*, tłum. O. Siara, PWN, Warszawa.
- HAJDUK Z. (2005), *Ogólna metodologia nauk*, KUL, Lublin.

- JĄLOWIECKI B. (2000), Przestrzeń społeczna, [w:] Encyklopedia socjologii, t. O-R, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 241-244.
- JĄLOWIECKI B., SZCZEPAŃSKI M. (2010), Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- KOHUT D. (2013), Rezerwat z perspektywy agenta – o budowaniu, rozmywaniu i przekraczaniu granic rezerwatu, [w:] Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni społecznej, red. Z. Gajdzica, Impuls, Kraków, s. 301-314.
- KOZIELECKI J. (1996), Koncepcje psychologiczne człowieka, Żak, Warszawa.
- LEFEBVRE H. (1972), La droit à la ville, suivi de l'espace et politique, Antrhopos, Paris.
- LEWICKA M. (2012), Psychologia miejsca. Scholar, Warszawa.
- MENDEL M. (2006), Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa, [w:] Pedagogika miejsca, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław, s. 21-37.
- MUZYCZKA K. (2017), Ograniczenie skutków niepełnosprawności poprzez likwidację barier architektonicznych, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy”, nr 23, s. 197-210.
- PAŃCZYK J. (1983), Przygotowanie izb lekcyjnych dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, [w:] Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych, red. H. Borzyszkowska, WSIP, Warszawa, s. 92-106.
- POLKOWSKA I. (1994), Praca rewalidacyjna z dziećmi upośledzonymi umysłowo w szkole życia, WSIP, Warszawa.
- POPER K. R. (1977), Logika odkrycia naukowego, tłum. U. Niklas, PWN Warszawa.
- POPLAWSKA J., SIERPIŃSKA B. (2001), Zaczniemy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej. Poradnik dla nauczycieli szkół integracyjnych. WSIP, Warszawa.
- PRYSAK D. (2013), Założone a rzeczywiste funkcje terapii zajęciowej w domach pomocy społecznej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, [w:] Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni społecznej, red. Z. Gajdzica, Impuls, Kraków, s. 284-298.
- TUAN Y. (1987), Przestrzeń i miejsce, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- ZNANIECKI F. (2011), Relacje społeczne, tłum. E. Hałas, PWN, Warszawa.

ZRAŁEK M. (1999), Bariery życiowe niepełnosprawnych ze szczególnym uwzględnieniem barier architektonicznych, Niepełnosprawni w środowisku społecznym, red. L. Frąckiewicz, Akademia Ekonomiczna, Katowice, s. 65-91.