

JOANNA SZOSTAK

Podmiotowość uczniów niepełnosprawnych w szkołach specjalnych, masowych oraz integracyjnych

Subjectivity of disabled children in state and integration school, and schools for children with special needs

Nowadays, there is a necessity to build a system of support concerning disabled children who need to have a guarantee of education, contacts with peers and are aware of their rights. This work concentrates on paradigm of subjective education. The author presents how subjectivity of disabled children is emphasized in different schools they can attend. The problem is discussed from the perspective of three different schools: state and integration ones and schools for children with special needs.

Keywords: subjectivity, subjectivity children, disability, disabled children, school for children with special needs, state school, integration school

Wstęp

Problematyka podmiotowości człowieka była i jest odczytywana bardzo różnie. Podmiotowość uważana jest często za wynik oddziaływań społecznych, które kształtują człowieka. Istnieją także koncepcje podmiotowości eksponujące własne możliwości człowieka, który będąc wolnym pragnie mieć wpływ na swój los oraz decydować o własnym systemie wartości.

Można powiedzieć, że obecnie żyjemy w kulturze, która preferuje zdrowie, siłę, sprawność i urodę. Silnie deprecjonuje się chorobę czy cierpienie, gloryfikując takie wartości i modele życia, które mogą większość osób niepełnosprawnych

postawić na przegranej pozycji. A przecież niepełnosprawność jest jednym z ważniejszych problemów współczesnego świata, dlatego też tak istotne jest podejmowanie dyskusji na jej temat.

W Polsce system oświaty zakłada możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami. Zapewnia się dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do cech psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z opieki psychologicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej¹. Zwrot ku edukacji humanistycznej ujawnił potrzebę postawienia pytań m.in. o istotę podmiotowości osób niepełnosprawnych, oraz o to, co to znaczy być podmiotem. Zapowiedziana zatem w tytule podmiotowości uczniów niepełnosprawnych, będzie rozpatrywana z perspektywy trzech różnych szkół, kształcących uczniów niepełnosprawnych: szkoły specjalnej, szkoły masowej oraz szkoły integracyjnej.

Podmiotowe rozumienie ucznia

Kategoria podmiotowości nie daje się sprowadzić do jednego wymiaru wyjaśnienia. Sam zakres podmiotowości jest subiektywny u każdego człowieka, jednakże podmiotowość jest podstawowym warunkiem zdrowia psychicznego i integracji osobowości. Podmiot to człowiek poznający i działający, to osoba, która jest świadoma własnej indywidualności. Być podmiotem, to przede wszystkim mieć świadomość własnej roli, własnego udziału w rozwijaniu swojej działalności². Tadeusz Tomaszewski w swojej koncepcji podmiotowości wyróżnia składowe: człowiek, który jest „kims” (1), ma określoną tożsamość (2), posiada mniej lub bardziej wyraźną indywidualność, która wyróżnia go od innych (3), oraz jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego (4)³.

Podmiotowość według tych założeń określana jest, jako:

1. Wewnętrzna organizacja i tożsamość człowieka oraz jego relacje z otoczeniem – rodzaj związków, jakie łączą go ze światem otaczającym i wpływ, jaki jego działalność wywiera na otoczenie;

2. Zdolność rozpoznania swojej sytuacji obiektywnej oraz jej przekształcenia w zadanie do wykonania;

¹ Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. W sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych.

² T.E. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Między praktyką a teorią wychowania*, Lublin 1997, s. 60.

³ T. Tomaszewski, *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, [w:] *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, red. J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa, K. Obuchowski, Wrocław 1977, s. 72.

3. Zdolność do selekcji i interpretacji napływających bodźców pod kątem postawionego zadania⁴.

Przez poczucie podmiotowości rozumie się także postrzeganie i przeżywanie siebie jako podmiotu. Składają się na nie takie czynniki, jak:

1. Poczucie wolności wyboru – świadome podejmowanie decyzji i celowe kierowanie swym postępowaniem;
2. Poczucie sprawczości – tzn. wpływ na zaistnienie lub niezastnienie sytuacji zewnętrznych;
3. Poczucie odpowiedzialności za swoje działania;
4. Poczucie równoprawnych partnerskich kontaktów interpersonalnych⁵.

Próby zdefiniowania podmiotowości są z pewnością uwarunkowane m.in. stylem myślenia danej epoki, a także innymi czynnikami. W filozofii podkreśla się, że podmiotowość jest traktowana, jako immanentna cecha osobowości. Każdy człowiek jest bowiem obdarzony samoświadomością czy też zdolnością do świadomego podejmowania decyzji i celowego kierowania swoim postępowaniem. Z punktu widzenia psychologii, istotę podmiotowości stanowi osobista sprawczość. Człowiek staje się autorem własnego życia, jest twórcą stanów i zdarzeń, przez co wywiera wpływ na swoje zachowania i swój los⁶.

Podmiotowość człowieka została także uwzględniona na gruncie podstawowych idei przemian oświatowych. Przełom XIX i XX wieku – dokonujące się wtedy przemiany w gospodarce, życiu społecznym (głównie w USA i krajach Europy Zachodniej) – przyniósł kolejną falę zainteresowania możliwościami rozwojowymi człowieka i rolą edukacji w sprzyjaniu temu rozwojowi⁷. Wiek XX miał się stać stuleciem dziecka, wskutek czego narodził się sprzeciw wobec tradycyjnej szkoły, w której dzieci i młodzież poddawano systematycznemu kształceniu i wychowaniu. W teorii i praktyce pojawił się nurt nazywany progresywizmem lub „nowym wychowaniem”⁸. Nurt ten oraz jego różne odmiany teoretyczne i praktyczne silnie akcentował prawa dzieci, uwzględniał ich potrzeby, pragnienia i możliwości. Oddziaływał na rzecz edukacji, w której uczący się – przede wszystkim dzieci i młodzież – stawali się jej podmiotami⁹.

⁴ Tamże, s. 72–73.

⁵ M. Nowicka-Kozioł, *Podmiotowość w praktyce wychowawczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 1, s. 5.

⁶ W. Wołoszyn, *Podmiotowość – poza kręgiem stereotypów*, [w:] *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, red. E. Kubiak-Szyborska, Bydgoszcz 1999, s. 22.

⁷ J. Niemiec, *Podmiotowość w intencjach edukacyjnych*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, red. J. Niemiec, A. Popławska, Białystok 2009, s. 9.

⁸ M. Chodorowska, *Wielowymiarowość pojęcia „być podmiotem”*, [w:] *Podmiotowość w wychowaniu...*, s. 42–43.

⁹ E. Trafiałek, *Różne orientacje w pedagogice współczesnej*, [w:] *Orientacje i kierunki w pedagogice współczesnej (zarys problematyki)*, red. B. Matyjas, Z. Ratajek, E. Trafiałek, Kielce 1997, s. 75.

W drugiej połowie XX wieku powstał w odpowiedzi na te dwa nurty, system pedagogiki współczesnej, w której to o podmiotowości mówi się w relacjach wychowanek – wychowawca. Przyjmując, że podmiotem jest osoba, która podejmuje jakiś określony rodzaj aktywności, a przedmiotem osoba, wobec której owa aktywność została zainicjowana, można zauważyć, że podmiotem raz jest wychowawca, innym razem wychowanek. Wówczas możemy mówić o swoistym procesie dwupodmiotowości¹⁰.

Podmiotowość nauczyciela rozumiana jest jako swoboda jego działania i przejawia się np. w wyznaczaniu sobie celów, podejmowaniu inicjatyw czy decyzji, które wpływają na podnoszenie jakości pracy pojedynczych uczniów, klasy czy też całej szkoły¹¹.

Podmiotowość ucznia natomiast jest akcentowana wówczas, gdy ma on możliwość dokonywania wyboru ról, zadań, partnerów do pracy i zabawy, metod pracy. Uczeń sam podejmuje decyzje, mając wpływ na przebieg wykonywanych przez siebie działań oraz odczuwa ich skutki, a co za tym idzie – czuje się odpowiedzialny za to, co robi¹².

Podmiotowość dziecka niepełnosprawnego

Paradygmat edukacji podmiotowej zakłada:

wsparcie każdej jednostki ludzkiej, w procesie rozwoju poprzez przedstawienie jej różnorodnych ofert rozwojowych na miarę potrzeb, ale także realnych możliwości, jak również zaistnienie stosunków pomiędzy podmiotami edukacji opartych na zasadach równości i równoprawności, akceptacji i zrozumienia, szacunku i tolerancji¹³.

Jerzy Stochmiałka, podkreśla, że paradygmat podmiotowości jest nastawiony na ujmowanie człowieka jako niepowtarzalnej jednostki ze wszystkimi jej mocnymi i słabymi stronami, mającej prawo do samorealizacji i rozwoju w integracji z innymi ludźmi¹⁴. W obu tych postulatach istotna staje się osoba, człowiek biorący udział w edukacji, a zatem i osoba niepełnosprawna.

¹⁰ A. Gurycka, *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, [w:] *Podmiotowość w wychowaniu...*, s. 110.

¹¹ I. Borawska, *Idea podmiotowości we współczesnej szkole*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji...*, s. 170.

¹² Tamże, s. 172.

¹³ *Podmiotowość w wychowaniu...*, s. 9–10.

¹⁴ C. Kossakowski, *Problem podmiotowości i autorewalidacji w pedagogice specjalnej*, [w:] *Problem podmiotowości człowieka w pedagogice specjalnej*, red. H. Machel, Toruń 2001, s. 39.

Konsekwencją zwrócenia się ku człowiekowi i traktowania go jako podmiotu w polskim szkolnictwie, jest dostrzeganie w istocie ludzkiej kogoś, kto myśli, czuje, postrzega i ma możliwości wyboru. Wybory te dotyczą również wychowania oraz drogi edukacyjnej, którą mogą być szkoły specjalne, integracyjne lub powszechne, niemające statusu placówki integracyjnej.

W Polsce prawo do edukacji ma tradycję wywodzącą się już z okresu pracy Komisji Edukacji Narodowej (1773–1794), które znalazło wyraz w zapisach Konstytucji 3 maja. Obecnie jest ono zagwarantowane przez Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej, która uwzględnia wszystkie zobowiązania Polski w zakresie praw człowieka, wynikające z dokumentów ONZ oraz polskich przepisów prawnych, m.in.:

- Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ, Paryż 1948 r.;
- Konwencji o Prawach Dziecka – ratyfikowanej przez Polskę w 1989 r.;
- Standardowych zasad wyrównywania szans osób niepełnosprawnych – przyjętych podczas 48 sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 20 grudnia 1993 r.;
- Deklaracji z Salamanki – wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, UNESCO 1994 r.;
- Karty Praw Osób Niepełnosprawnych, przyjętej przez Sejm RP w 1997 r.¹⁵

Prawo do edukacji uczniów niepełnosprawnych określa Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Na mocy art. 1 czytamy, iż system oświaty zapewnia:

- realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci do wychowania i opieki odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
- dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwości korzystania z opieki psychologicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;
- możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
- możliwość udzielania wszechstronnej, systematycznej, interdyscyplinarnej i kompleksowej pomocy dziecku zależnie od momentu wykrycia niepełnosprawności¹⁶.

Możliwość pobierania nauki dotyczy zatem wszystkich dzieci, bez względu na ich pełnosprawność czy niepełnosprawność. Rodzice mają obowiązek zgłosić dziecko do szkoły i zapewnić jego regularne uczęszczanie na zajęcia. Jednak nierzadko mają dylemat, jaką drogę edukacji wybrać dla swojego niepełnosprawnego dziecka. W orzeczeniu wydanym przez zespół orzekający, działający

¹⁵ T. Serafin, *Poradnik dla rodziców niepełnosprawnego dziecka*, „Bardziej Kochani” 2001, nr 18 (2), s. 2.

¹⁶ DZ.U. nr 95 – Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.

w publicznej lub niepublicznej poradni specjalistycznej, może to być wskazanie na szkołę ogólnodostępną, integracyjną lub oddział integracyjny, szkołę specjalną albo oddział specjalny, specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy lub nauczanie indywidualne¹⁷. Ostateczna decyzja należy jednak do rodziców lub prawnych opiekunów dziecka.

Szkoła specjalna

Przez kształcenie specjalne należy rozumieć zorganizowany proces edukacji, dostosowany do potrzeb wychowanka – ucznia niepełnosprawnego, u którego zaburzenia lub dysfunkcje w różnych sferach rozwoju (motoryce, zmysłach, intelekcie, psychice) w istotny sposób zakłócają jego funkcjonowanie psychiczne, fizyczne, społeczne oraz możliwości uczenia się. Konieczne jest specjalistyczne oddziaływanie dydaktyczne, wychowawcze i rewalidacyjne, ukierunkowane na jego wszechstronny rozwój¹⁸. Podmiotowość uczniów niepełnosprawnych jest akcentowana w zadaniach pedagogiki specjalnej:

- przygotowanie osoby niepełnosprawnej do czynnej akceptacji swojego stanu,
- przygotowanie jednostki niepełnosprawnej do życia w świecie ludzi pełnosprawnych,
- przygotowanie społeczeństwa do akceptacji jednostek niepełnosprawnych¹⁹.

Powyzsze zadania przekładają się na potrzebę stworzenia szczególnych warunków odpowiadających indywidualnym możliwościom i ograniczeniom uczniów niepełnosprawnych. Podmiotowość uczniów w szkole specjalnej jest podkreślana w tworzeniu niedużych zespołów – 6–12-osobowych (w zależności od rodzaju niepełnosprawności), w których proces i tempo nauczania jest dostosowany do każdego ucznia z osobna²⁰. Mała liczebność pozwala na znaczną indywidualizację nauczania. Ponadto nauczyciele stosują specjalne metody nauczania, a także specjalne formy odpytywania i sprawdzania wiedzy oraz przeprowadzania egzaminów zewnętrznych²¹.

W szkołach specjalnych uczą się najczęściej dzieci z jednym typem niepełnosprawności (np.: upośledzone umysłowo, niesłyszące lub niedowidzące), wobec czego kadra nauczycielska i specjaliści w postaci psychologów, pedagogów, logopedów itp. ma odpowiednie doświadczenie i umiejętności pracy z dzieckiem, z danym rodzajem niepełnosprawności.

¹⁷ T. Przybyszewski, M. Gajda, *Są różne szkoły*, „Integracja” 2008, nr 2, s. 35.

¹⁸ T. Serafin, *Poradnik dla rodziców...*, s. 5.

¹⁹ C. Kossakowski, *Problem podmiotowości...*, s. 40.

²⁰ T. Przybyszewski, M. Gajda, *Są różne szkoły...*, s. 35.

²¹ Tamże, s. 5.

Szkoła specjalna nie daje jednak dziecku takiej możliwości kontaktu z innymi zdrowymi rówieśnikami, jak szkoła integracyjna czy masowa²². Poczucie równoprawnych partnerskich kontaktów interpersonalnych (jak już zostało to wcześniej zaznaczone), jest również jedynym z czynników postrzegania siebie, jako podmiotu. Izolacja osób niepełnosprawnych powoduje nastawienie na dostrzeganie odmienności (odrębności), wywierając wpływ na sferę stosunków międzyludzkich.

Szkoła ogólnodostępna

Integracyjny system kształcenia dzieci niepełnosprawnych wywodzi się m.in. z krytyki funkcjonowania segregacyjnego systemu szkolnictwa specjalnego i instytucjonalnej formy opieki nad osobami niepełnosprawnymi. Polskie doświadczenia integracyjne mają stosunkowo krótką historię, zaczęły się bowiem dopiero w czasach ostatnich przemian społeczno-politycznych. Grunt został jednak przygotowany wcześniej przez wielkiego prekursora idei integracji prof. A. Hulka, który wykształcił cały zastęp pedagogów uwrażliwionych na ten problem²³.

Drugą możliwością wyboru szkoły dla dziecka niepełnosprawnego jest więc szkoła masowa, gdzie możliwość podtrzymywania i nawiązywania kontaktów z pełnosprawnymi rówieśnikami, zarówno w szkole, jak i w miejscu zamieszkania, jest zapewniana. Jednakże raczej rzadko dzieci niepełnosprawne trafiają do tego typu szkoły. Stowarzyszenie „Nie-grzeczne Dzieci” przygotowało raport pt. „Wszystko jawne”, z którego wynika, że dyrektorzy szkół sugerują rodzicom, aby ich dzieci posyłać do szkół integracyjnych, specjalnych albo na kształcenie indywidualne. Przede wszystkim głównym powodem takiej sytuacji jest brak dofinansowania przez samorządy na ucznia niepełnosprawnego, jeśli uczęszcza on do zwykłej szkoły²⁴. Słabością jest również duża liczebność klas, co utrudnia proces indywidualizacji pracy z uczniami. Dziecko niepełnosprawne znajduje się zazwyczaj w klasie 23–28-osobowej pod opieką jednego nauczyciela. Przeważnie nauczyciele tego typu szkoły nie mają specjalistycznego przygotowania²⁵. Szkoły ogólnodostępne nie posiadają funduszy na dodatkowego nauczyciela do opieki nad klasą, tzw. pedagoga specjalnego, czy utworzenie mniej licznych klas. W efekcie nie są w stanie zagwarantować opieki na odpowiednim poziomie

²² E. Materka, *Kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych*, [w:] *Szkoła równych szans. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej – budowanie systemu wsparcia i pomocy*, red. A. Grabowska, M. Gębicka-Zdanewicz, Wrocław 2010, s. 32.

²³ J. Kossewska, *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 2000, s. 35.

²⁴ J. Góra-Ojczyk, *Szkoły nie chcą kształcić niepełnosprawnych*, <http://praca.gazetaprawna.pl> [data dostępu: 2.03.2010].

²⁵ E. Materka, *Kształcenie uczniów niepełnosprawnych...*, s. 32.

uczniom ze specjalnymi potrzebami²⁶. Dlatego dzieci z cięższym stopniem niepełnosprawności, szczególnie z upośledzeniem umysłowym, wymagające większego wsparcia i pomocy nie radzą sobie w takich klasach²⁷. Rozwiązaniem mogłoby być zatrudnienie asystenta osoby niepełnosprawnej. Jednakże przepisy, co prawda, nie zakazują tego, ale również i nie nakazują. Wszystko zależy od dobrej woli dyrektora oraz nauczycieli²⁸. A jak podkreślają eksperci, zatrudnianie asystentów osób niepełnosprawnych byłoby dużym udogodnieniem, np. dla dzieci z autyzmem. Dzieci te podczas nauki w klasie wymagają większego zainteresowania ze strony nauczyciela²⁹, który jednak nie jest w stanie poświęcić wystarczająco dużo czasu każdemu uczniowi w zbyt licznym zespole.

Powyżej przedstawione trudności podkreślają przedmiotowi charakter ucznia niepełnosprawnego, który staje się „przedmiotem szkolnym”, na który szkoła nie może sobie pozwolić. Nadzieją na zmianę tego procederu są zapewnienia resortu edukacji, co do zmian, które mają sprzyjać indywidualnej pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym. Każda szkoła, a nie jak dotychczas tylko samorząd, ma otrzymywać fundusze na współpracę z poradniami pedagogiczno-psychologicznymi. Dyrektor będzie mógł zatrudnić różnego rodzaju specjalistów, także pracujących w niepublicznej poradni³⁰.

Rozwiązaniem, które bierze pod uwagę podmiotowe traktowanie uczniów niepełnosprawnych, jest tworzenie klas specjalnych na terenie szkoły ogólnodostępnej. Dzieci niepełnosprawne mają wówczas możliwość kontaktu ze zdrowymi dziećmi na przerwach i podczas wspólnych uroczystości, a proces i tempo nauczania w tych klasach są dostosowane do indywidualnych możliwości uczniów³¹.

Klasy te jednak są zjawiskiem jeszcze rzadziej spotykanym niż uczeń niepełnosprawny w zwykłej klasie. Prawdopodobnie wynika to z faktu, że klasy specjalne wymagają przewyżnienia wielu przeciwności. Aby taka klasa mogła funkcjonować, wymaga stworzenia specjalnej bazy zaopatrzonej w specjalistyczny sprzęt³². A skoro dyrektorów szkół nie stać na zatrudnianie dodatkowej kadry nauczycielskiej, tym bardziej nie ma funduszy na zakup drogiego wyposażenia. Dodatkowo szkoła musi być wolna od barier architektonicznych. Niewątpliwie klasy specjalne funkcjonujące w szkołach masowych otwierają przed niepełnosprawnymi uczniami świat, pozwalają pokonywać pewne bariery, ale pełną integrację realizują dopiero klasy integracyjne.

²⁶ J. Góra-Ojczyk, *Szkoły nie chcą...*

²⁷ T. Przybyszewski, M. Gajda, *Są różne szkoły...*, s. 35.

²⁸ Tamże.

²⁹ *Niepełnosprawny uczeń powinien mieć asystenta*, <http://praca.gazetaprawna.pl> [data dostępu: 4.09.2009].

³⁰ J. Góra-Ojczyk, *Szkoły nie chcą...*

³¹ T. Przybyszewski, M. Gajda, *Są różne szkoły...*, s. 35.

³² A. Żuber, *Uczeń niepełnosprawny w szkole*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 4, s. 17.

Szkoła integracyjna

Trzecią możliwością dla uczniów niepełnosprawnych jest szkoła lub klasa integracyjna. Najdłuższe doświadczenia w zakresie integracji szkolnej ma m.in. Anglia, gdzie już w 1944 r. przyjęto ustawę oświatową, która wprowadzała do systemu szkolnictwa nauczanie otwarte³³. Koncepcja ta zakładała, że nauczanie ma być przesunięte z dominującej w szkole orientacji przedmiotowej na tzw. trzy A – wiek (*age*), zdolności (*aptitude*) i umiejętności (*ability*). Realizacja tych założeń wymaga traktowania ucznia, jako podmiotu w procesie nauczania, uwzględniania jego indywidualnych predyspozycji i potrzeb oraz uświadamiania ich uczniowi, a sprowadza się w praktyce szkolnej do kierowania nauczaniem i wychowaniem w oparciu o następującą instrukcję:

- zajęcia powinny być tak zorganizowane, żeby dziecko stało się zdolne do możliwie samodzielnego myślenia, prowadzenia swego własnego życia, a później do współkształtowania życia społecznego;
- istotne cele wychowawcze można osiągnąć poprzez współuczestnictwo dzieci w kształtowaniu zajęć lekcyjnych, to znaczy w określaniu treści i sposobów pracy, co do poszczególnych przedmiotów;
- decydujące znaczenie w wychowaniu dziecka ma sposób zwracania się nauczyciela do ucznia, to, czy szanuje jego prawa, czy występuje, jako pomocnik i doradca w nauce, a także inicjator określonych zachowań społecznych³⁴.

W Polsce kształcenie dzieci niepełnosprawnych w placówkach integracyjnych usankcjonowały przepisy ministerialne w 1993 roku. Podkreśla się w nich konieczność tworzenia warunków sprzyjających funkcjonowaniu dzieci niepełnosprawnych w oficjalnym nurcie edukacji³⁵. Podstawą kształcenia tych dzieci nie powinno być koncentrowanie się na występujących u uczniów deficytach, czy też realizacji programu, ale na tych możliwościach i zdolnościach dziecka, które mogą być rozwijane lub doskonalone³⁶. Obecnie można zaobserwować znaczące zwiększenie się liczby rodziców, domagających się realizacji prawa dziecka do edukacji w systemie integracyjnym. W ostatnich latach rozważania na temat integracji przez teoretyków i praktyków znalazły odzwierciedlenie w podejmowanych próbach przeorganizowania systemu kształcenia niepełnosprawnych. Wraz z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej kwestie związane z edukacją, stanowiące przedmiot wspólnych działań na poziomie europejskim, znalazły się

³³ J. Kossewska, *Uwarunkowania postaw...*, s. 51.

³⁴ E. Szucka, *Integracja szkolna*, <http://klub.chip.pl> [data dostępu: 05.04.2011].

³⁵ J. Bąbka, *Nie integrować nadmiernie!* „Edukacja i Dialog” 2002, nr 1, s. 3.

³⁶ K.J. Zabłocki, *Psychologiczne podstawy integracji*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, Kraków 1992, s. 8.

w centrum uwagi wszystkich osób związanych z oświatą³⁷. Doświadczenia kształcenia integracyjnego przyczyniły się do zmiany poglądu, iż miejscem dla dzieci niepełnosprawnych są tylko szkoły specjalne. Stanowią one jednak podstawę do nieustającej dyskusji nad celowością, efektywnością oraz optymalną organizacją tego typu kształcenia w polskich warunkach³⁸.

Klasy integracyjne przyjmują zmienioną w stosunku do szkoły tradycyjnej koncepcję nauczania i wychowania. Integracja to przede wszystkim podmiotowe traktowanie ucznia i podkreślanie jego niepowtarzalności. Podstawowym założeniem pedagogiki integracyjnej jest wszechstronne i całościowe kształcenie – optymalny rozwój młodego człowieka we wszystkich wymiarach osobowości.

Podkreślał to już A. Hulek, który uważał, że pomimo niepełnosprawności dziecka, jest ono jednostką normalną. Jednostka ta pomimo odchylenia od normy nadal zachowuje wiele sprawności i funkcji umysłowych, psychicznych i fizycznych. Jeśli stworzy się odpowiednie warunki, może osiągnąć w wielu zakresach życia osobistego i społecznego poziom ludzi pełnosprawnych³⁹. Integracja dostarcza wszystkim różnorodnych doświadczeń społecznych, dzięki czemu stymuluje rozwój społeczno-emocjonalny jego rówieśników, stwarza lepsze warunki nauczania, dzięki temu, że nauka odbywa się w mniejszych grupach z wykorzystaniem różnorodnych form i metod.

Integracja szkolna daje również szansę wyrównania opóźnień i braków poprzez wzbogacenie procesu nauczania terapią prowadzoną przez specjalistów zatrudnionych w placówce integracyjnej; sprzyja rozwijaniu uzdolnień i talentów u dzieci, ponieważ nauczyciele zwracają większą uwagę na indywidualny rozwój każdego dziecka⁴⁰. Podmiotowość prowadzi do indywidualizacji, dzięki czemu uczeń czuje, że jest akceptowany i rozumiany. Zdaje sobie sprawę ze swojej niepowtarzalności, przez co z zajęć edukacyjnych wynosi wiedzę, która jest podstawą do formułowania własnych sądów i poglądów⁴¹.

W klasie uczy dwóch nauczycieli – nauczyciel ogólny i pedagog specjalny, co również pozwala na indywidualizację nauczania. Obaj nauczyciele są współodpowiedzialni za proces nauczania i postępy wszystkich uczniów, a także współpracują w zakresie planowania procesu dydaktycznego i wychowawczego, dostosowanego

³⁷ M. Garbiec, *System kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Polsce i w wybranych krajach Unii Europejskiej*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, red. Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik, Kraków 2008, s. 107.

³⁸ A. Zawislak, *Nauczycielskie opinie o procesie integracji edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków 2007, s. 145.

³⁹ A. Zamkowska, *Wybrane problemy integracyjnego systemu kształcenia*, Radom 2000, s. 32.

⁴⁰ K. Materny, *Dziecko niepełnosprawne w środowisku społecznym – refleksje nad doświadczeniami mi integracyjnymi z terenu Gdańska*, [w:] *Problem podmiotowości...*, s. 119.

⁴¹ I. Borawska, *Idea podmiotowości...*, s. 173.

do potrzeb każdego dziecka: społecznych, emocjonalnych i poznawczych⁴². Obaj nauczyciele czuwają, by klasa stała się zintegrowanym zespołem, oraz by każde dziecko czuło się w niej dobrze i robiło postępy na miarę swoich możliwości⁴³. Razem dostrzegają w uczniach to, co ich odróżnia od innych na tle klasy. Trudno jednak zawsze mówić o pełnej współpracy nauczycieli. Można niestety czasem zaobserwować sztuczny podział obowiązków⁴⁴.

Praca w klasie integracyjnej jest bardzo trudna, ponieważ wiele czasu pochłania przygotowanie się do zajęć zarówno z grupą dzieci zdrowych, jak i niepełnosprawnych. Sporo czasu poświęca się na szukanie materiałów, które można wykorzystać w pracy indywidualnej każdego dziecka.

Przebieg każdej lekcji powinien być przemyślany w szczegółach, tak, aby uchwycić w niej moment, w którym dzieci niepełnosprawne będą mogły się wykazać swoją wiedzą, umiejętnościami i posiadanym doświadczeniem. Metody pracy dobierane są tak, aby rozbudzić własną aktywność uczniów, kształtować u nich postawę poszukującą. W ten sposób uczniowie samodzielnie odkrywają prawa, formułują i wyciągają wnioski⁴⁵. Wszystko to wpływa na poczucie podmiotowości u uczniów.

Istotną cechą szkół integracyjnych jest tworzenie odpowiednich warunków fizycznych, jak i klimatu sprzyjającego obcowaniu ze sobą dzieci o różnym wyglądzie i sprawnościach psychofizycznych. Jednak według najnowszych poglądów na temat wspomagania rozwoju dzieci podkreśla się, iż edukacja będzie efektywna i skuteczna wtedy, gdy będzie zorientowana na różnice między dziećmi. Oznacza to, że działania pedagogiczne nie powinny zmierzać w kierunku wyrównywania stanu wiadomości i umiejętności dzieci do jednego poziomu. W ramach tak rozumianej edukacji równoważne są dwa podejścia. Pierwsze polega na umożliwianiu przejawiania przez dzieci inicjatywy, własnej aktywności, podejmowania przez nie coraz trudniejszych zadań wtedy, gdy dysponują one możliwościami. Drugie wyraża się we wspomaganiu „budowania rusztowania”, które polega na zapewnieniu dziecku wsparcia podczas realizacji zadania, gdy ma ono ograniczone kompetencje działania, brakuje mu motywacji do działania, doświadczenia i inicjatywy⁴⁶. Uczeń, jako podmiot, ma świadomość, że ma prawo do błędów, samorealizacji, inicjatywy, zadawania pytań, samodzielnego wykonywania czynności i poszukiwania sposobów rozwiązań, indywidualności, odrębności czy niepowtarzalności. Większość sytuacji życiowych traktuje, jako sytuacje zadaniowe, które musi roz-

⁴² A. Florek, *Integracja dzieci sprawnych i niepełnosprawnych*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 2, s. 22.

⁴³ T. Przybyszewski, M. Gajda, *Są różne szkoły...*, s. 35.

⁴⁴ L. Jurga, *Formy kształcenia integracyjnego*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 8, s. 26.

⁴⁵ I. Borawska, *Praca z dziećmi w klasach integracyjnych*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 2, s. 20.

⁴⁶ J. Bąbka, *Nie integrować nadmiernie!...*, s. 17.

wiązać. Uczy się poprzez własne doświadczenia, a także ma silniejsze poczucie odpowiedzialności⁴⁷.

Mając wszystko powyższe na uwadze, należy pamiętać, że kształcenie integracyjne nie jest wolne od problemów i trudności. W literaturze przedmiotu podkreśla się przede wszystkim bariery tkwiące w procesie dydaktycznym tradycyjnej szkoły oraz stosowanych zabiegach organizacyjno-wychowawczych. Strategia motywowania uczniów do osiągnięć nie sprzyja kształtowaniu się pozytywnych więzi między młodzieżą pełnosprawną i niepełnosprawną. Osiągnięcia edukacyjne oceniane są zazwyczaj według standardowych wymagań, nie uwzględniając indywidualnych różnic pomiędzy uczniami, co przeczy podmiotowemu traktowaniu uczniów⁴⁸.

Dodatkowo powstaje podstawowe pytanie, czy w związku z tym, iż w klasie uczą się pełnosprawni i niepełnosprawni, to któryś z uczniów staje się podmiotem, a któryś przedmiotem? Maria Kościelska uważa, że: „integrować – znaczy dokładnie tyle, co składać w całość, ale także dopełniać”. Autorka zastanawia się czy w samej potrzebie łączenia się zawarty jest dylemat: łączyć podobne z podobnym czy łączyć różne?

Autorka zadaje więc pytanie, kogo należy integrować: ludzi sprawnych i niepełnosprawnych, czy też ogół społeczeństwa z niepełnosprawnymi. Łączyć sprawnych i niepełnosprawnych – to tworzyć jedno wspólne społeczeństwo, czyli tworzyć nowy model współżycia i współistnienia⁴⁹. Myślę, że najlepszym rozwiązaniem problemu jest takie samo podejście, jak w przypadku dwupodmiotowości odnoszącej się do wychowawcy i wychowanka. Mianowicie należy stwarzać takie sytuacje wychowawcze, w których raz podmiotem staje się uczeń niepełnosprawny, innym razem jego pełnosprawny kolega. Wówczas zarówno uczeń niepełnosprawny, jak i uczeń pełnosprawny będą mieli świadomość nie tylko swojej podmiotowości, ale również podmiotowości kolegi.

Świadomość i akceptacja niepełnosprawności

Niezależnie od rodzaju szkoły, do której uczęszcza dziecko niepełnosprawne, nabywane przez niego doświadczenia podlegają stopniowemu porządkowaniu i organizowaniu, tworząc indywidualny system poglądów odnoszących się do samego siebie. Świadomość niepełnosprawności wpływa na osobowość, a w szczególności

⁴⁷ I. Borawska, *Idea podmiotowości we współczesnej szkole*, [w:] *Podmiotowości we współczesnej edukacji...*, s. 170.

⁴⁸ A. Maciarz, *Psychoemocjonalne problemy społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, red. J. Bogucka, M. Kościelska, Warszawa 1998, s. 32–33.

⁴⁹ M. Kościelska, *Filozofia i etyka integracji. Integracja – szansa dla wszystkich uczniów czy sposób zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży specjalnej troski?*, [w:] *Wychowanie i nauczanie...*, s. 13.

na obraz samego siebie, poczucie mniejszej wartości, jak również na samoocenę. Konsekwencją niepełnosprawności jest wystąpienie trwałych zmian osobowości. Liczne badania wskazują, że osoby niepełnosprawne od urodzenia wykazują m.in. takie cechy osobowości, jak: zwiększony poziom lęku czy zmniejszone poczucie bezpieczeństwa⁵⁰. Często jest spotykany u jednostek niepełnosprawnych brak wiary we własne siły i możliwości czy poczucie niższości⁵¹. Świadomość wartości własnej osoby kształtuje się w środowisku rodzinno-wychowawczym. To przede wszystkim środowisko, a w nim najbliższe osoby i wychowawcy, mają znaczący wpływ na rozwój obrazu siebie, samooceny i poczucia własnej wartości⁵². Ważną rolę odgrywa tutaj akceptowanie osoby niepełnosprawnej przez nauczycieli. Służy ona do przełamywania negatywnych opinii i przesądów, jakie istnieją na temat niepełnosprawności oraz ujawnianej niechęci. Niestety akceptacja dziecka niepełnosprawnego bywa często odczytywana błędnie, jako koncentracja uczucia na nim, wyrażająca się współczuciem. Tego typu podejście powoduje zazwyczaj nadmierną tolerancję w sytuacjach zadaniowych, nadmierne przywileje oraz postawę nadmiernie chroniącą⁵³. Zachowania takie wpływają niekorzystnie na kształtowanie się prawidłowej samooceny. Dla prawidłowego rozwoju potrzebna jest akceptacja ucznia niepełnosprawnego, jako osoby ludzkiej, która ma potrzeby, tak jak i inni.

Każdy chce być akceptowany bez względu na stan swojego zdrowia. Do pozytywnych sposobów wyrażania akceptacji, akcentujących podmiotowość ucznia, można zaliczyć takie czynności wychowawcze, jak:

- przydzielanie różnych zadań na równi z innymi uczniami;
- stosowanie takich samych nagród i kar;
- przyznawanie różnych znaczących ról;
- ukazywanie rówieśnikom oraz rodzicom indywidualnych zdolności, osiągnięć, pozytywnych zachowań;
- pozytywne odnośnienie się do dziecka, nawiązywanie z dzieckiem niepełnosprawnym takiej emocjonalnej więzi jak z pełnosprawnymi uczniami⁵⁴.

Kontakt z pełnosprawnymi rówieśnikami jest również związany z kształtowaniem się samooceny ucznia niepełnosprawnego. Niezwykle istotne są dla niego relacje z innymi, a wręcz najważniejsze kontakty z kolegami. Integracja niezależnie od tego, gdzie się odbywa, podnosi jakość życia osób niepełnosprawnych,

⁵⁰ J. Bielecki, *O rozwój godności osoby dziecka niepełnosprawnego*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji...*, s. 203–204.

⁵¹ J. Pańczyk, *Kształcenie pedagogów specjalnych*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań 1998, s. 104.

⁵² K.J. Zabłocki, *Kształcenie specjalne w polskiej myśli pedagogicznej*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne, jego rodzina i edukacja*, red. K.J. Zabłocki, Warszawa 1999, s. 15–16.

⁵³ A. Zamkowska, *Wybrane problemy...*, s. 61.

⁵⁴ Tamże.

kształtuje właściwy i odpowiedni stosunek zdrowych rówieśników do ich niepełnosprawnych kolegów. Dzieci uczą się: akceptacji osób przejawiających różne zachowania, a tym samym rozumienia przyczyn tych zachowań; zachowań pomocnych; zadawania sobie zróżnicowanych pytań i zadań; a także wzajemnego pocieszania oraz rozwiązywania konfliktów⁵⁵. Niestety kontakty rówieśnicze nie zawsze są pozytywne. Dzieci rozpoczynające edukację mają nierzadko już ukształtowane zdanie o osobach niepełnosprawnych, które nie zawsze jest pochlebne. Ponadto w okresie adolescencji najsilniej mogą ujawniać się wpływy pseudoautorytetu rówieśników, co w konsekwencji przekształcić się może na negatywne zachowania wyrażane w różnych, czasem w wrogich postawach wobec uczniów niepełnosprawnych. Każde dziecko wystawione na ekspozycję negatywną przeżywa traumę, która może położyć się cieniem na jego rozwoju i psychice⁵⁶. Dlatego ważne, aby stwarzać jak najwięcej sytuacji kształtujących pozytywne relacje z kolegami.

Równie ważne w kwestii samooceny jest kształcenie u uczniów niepełnosprawnych postawy asertywnej. Przy braku asertywności osoba taka może zostać wykorzystana. Na brak asertywności narażeni są uczniowie z niską samooceną i przekonaniem, że ich uczucia i racje są mniej wartościowe od potrzeb, uczuć i opinii innych osób. Dziecko niepełnosprawne, jako zależne od innych, nie ma odwagi walczyć o swoje prawa, bojąc się utracić przychyłność innych. Umiejętność bycia asertywnym pojawia się w różnych sytuacjach życiowych, jak np. sytuacji lekceważenia lub niedostrzegania potrzeb dziecka. Dlatego też umiejętność bycia asertywnym jest tak ważna u uczniów niepełnosprawnych w rozwijaniu własnej wartości i poczucia podmiotowości⁵⁷.

Zakończenie

W nowym społeczeństwie chodzi o to, żeby jednostka była samodzielna, sprawcza, proinnowacyjna, zaradna, otwarta itp. Stanowi to przeciwstawianie się tzw. pedagogice urabiania, manipulowania, czyli uprzedmiotowienia. Podmiotowość ucznia jest zatem traktowana współcześnie jako cel wychowania⁵⁸. Paradygmat edukacji podmiotowej prowadzi do poszukiwań alternatywnych rozwiązań w praktyce wychowania i kształcenia, w tym uczniów niepełnosprawnych.

Podobnie, jak w każdym oddziaływaniu wychowawczym, tak samo w przypadku podmiotowego traktowania uczniów, należy pamiętać, że wszelka przesada

⁵⁵ J. Kossewska, *Uwarunkowania postaw...*, s. 68–69.

⁵⁶ M. Karwowska, *Problemy edukacji integracyjnej w opinii kadry pedagogicznej* [w:] *Problemy edukacji integracyjnej...*, s. 157–165.

⁵⁷ J. Bielecki, *O rozwój godności...*, s. 207–208.

⁵⁸ J. Radzewicz, *Na marginesie dyskusji o podmiotowości w wychowaniu*, „Edukacja” 1991, nr 2, s. 17–26.

może okazać się niepożądana i szkodliwa. Jeśli będzie się nadmiernie chronić dziecko niepełnosprawne, nadopiekuńczość może spowodować jego bierność i „wtórne kalectwo”. Stopniowe zaś stawianie wymagań, przy odpowiednim wsparciu, gwarantuje rozwój i samodzielność, dziecko bowiem nie jest naszą własnością i to, co robimy dla jego niezależności, może mieć dla niego kluczowe znaczenie⁵⁹. Dlatego należy mieć na uwadze, aby każde działania, choćby te najlepsze, były wykonywane z należnym umiarem i rozważą, a zachowanie równowagi zaowocuje oczekiwanym rozwojem dziecka niepełnosprawnego.

⁵⁹ T. Przybyszewski, M. Gajda, *Są różne szkoły...*, s. 35.