https://dx.doi.org/10.18778/7969-483-9.08

Janusz Erenc

Instytut Filozofii, Socjologii i Dziennikarstwa
Uniwersytet Gdański

KSZTAŁCENIE INTEGRACYJNE – ATMOSFERA MYŚLENIA ŻYCZENIOWEGO?

WPROWADZENIE

Problemem integracji osób niepełnosprawnych zaczęto zajmować się w Polsce po roku 1989, co ujawniło duże zapóźnienie naszego kraju w stosunku do społeczeństw zachodnich. Na ten czas datowane są zarówno inicjatywy społeczne w formie powstających wielu organizacji pozarządowych wspierających osoby z niepełnosprawnością, jak i działań administracyjnych. W celu przeciwdziałania izolacji osób niepełnosprawnych zaczęto wprowadzać m.in. zmiany przepisów dotyczące budownictwa (likwidacja barier architektonicznych uniemożliwiających poruszanie się osobom niepełnosprawnym), wprowadzono ustawy o zdrowiu psychicznym (gwarantujące prawa osobom chorym i z niedorozwojem psychicznym), a przede wszystkim podjęto działania w zakresie organizacji nauki w szkolnictwie, umożliwiające wspólną naukę uczniów zdrowych i niepełnosprawnych. Od wejścia reformy oświatowej (zmiany w zasadach edukacji osób niepełnosprawnych wprowadzono w Polsce w 1993 roku) uczeń niepełnosprawny „nie jest już zniewolony" – jak oceniają obecną sytuację niektórzy pedagogowie, gdyż nie ma teraz już konieczności kształcenia w szkołach specjalnych, a przewodnią ideą jest przekonanie, iż szkoły masowe powinny przyjmować dzieci niezależnie od warunków fizycznych i intelektualnych (Chrzanowska 2004: 325).

Mimo dwudziestoletnich już doświadczeń kształcenia integracyjnego w naszym kraju, wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży niepełnosprawnej wzbudza nadal istotne wątpliwości. Warto zauważyć, iż w dyskusjach oficjalnych i w literaturze przedmiotu podkreśla się przede wszystkim ideową stronę integracji, nie odnosząc się na ogól do społecznych warunków jej wdrażania. Działaniom towarzyszy myślenie życzeniowe i zapowiada się: „integrację społeczną osób niepełnosprawnych, dzięki zmianie podejścia do możliwości rozwoju

osób z uszkodzeniami" (Kossakowski 2001: 287). Zakłada się przy tym, że skutki przyjmowanych rozwiązań muszą być pozytywne, bo racje tkwią w samej idei i prawidłowo postawionych założeniach. Pisze się, więc m.in., że klasy integracyjne zapewniają możliwość naśladowania „wyższych form zachowania" i wzmacnianie rozwoju dziecka niepełnosprawnego gdyż:

– dają równe szanse,
– dają częsty kontakt z dzieckiem pełnosprawnym,
– stymulują rozwój dzieci niepełnosprawnych w zakresie współżycia w społeczeństwie,
– uczą tolerancji i akceptacji,
– powodują wzrost samooceny i samoakceptacji dziecka niepełnosprawnego
– kształtują postawy prospołeczne (Al.-Khamisy 2002: 22).

Natomiast pomijany jest zupełnie kontekst społeczny tych rozwiązań (stan stosunków społecznych), a szkołę traktuje się jak swoistą wyizolowaną wyspę, na której mają zapanować z góry określone, szczególnego rodzaju – inne niż poza nią – relacje. W świetle omawianych wyników badań trudno uznać te założenia za właściwe, a nauczycieli za przekonanych propagatorów działań integrujących. Nauczyciele z jednej strony dystansują się deklaratywnie od problemu segregacji uczniów, ale jednocześnie zachowują dość stereotypowe wyobrażenie na temat osób niepełnosprawnych. Są w pewien sposób zakładnikami pełnionej roli zawodowej. Ten dylemat jest widoczny, podczas analizy efektów podejmowanych działań w szkołach z klasami integracyjnymi. Można dostrzec nie tylko kłopoty z budowaniem właściwych relacji społecznych, ale także kłopoty z organizacją procesu wychowawczego. Zajmujący się tą problematyką badacze z zakresu pedagogiki specjalnej przyznają że: „W rozwoju integracyjnych form kształcenia dotychczasowe działania koncentrowały się na tworzeniu w szkołach powszechnych odpowiednich warunków zewnętrznych procesu nauczania i uczenia się uczniów niepełnosprawnych bez wystarczającej dbałości o warunki do integracji społecznej" (Dryżałowska 2004: 216). Ma się tu głównie na myśli skupienie całej uwagi na materialnej stronie działania i próbach optymalizacji funkcjonowania szkoły jako instytucji, jak również nadmierną koncentrację działań nauczycieli na wymiarze programowym i osiągnięciach uczniów, rzadziej natomiast odnoszenie się do strony wychowawczej i efektów społecznych przyjętych rozwiązań. Konkluduje się przy tym, że zdecydowanie łatwiej jest pracować nad wynikami w nauce niż nad kształtowaniem postaw, w tym nad integracją w ramach całego procesu dydaktycznego. Nie chodzi tu jedynie o brak przygotowania zawodowego nauczycieli (małe doświadczenia na tym polu), gdyż nauczyciele poszerzają wiedzę w tym zakresie, ale problemem są bariery społeczne, których są nosicielami.

INTEGRACYJNY MODEL EDUKACYJNY W OCENACH NAUCZYCIELI

Wskazane wątpliwości były inspiracją dla badań przeprowadzonych wśród 330 nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych i gimnazjach województwa pomorskiego, których celem była próba oceny integracyjnego modelu edukacyjnego realizowanego w polskich szkołach. Badania były prowadzone za pomocą specjalnie skonstruowanego kwestionariusza ankiety i miały charakter anonimowy. Koncepcja badań była dyskutowana w gronie pedagogów praktyków z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej i specjalnej oraz psychologów pracujących w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Prezentowany materiał jest częścią tych badań, które dotyczyły efektów działania klas integracyjnych z perspektywy potrzeb edukacyjnych i wychowawczych ucznia z niepełnosprawnością, starano się również ustalić, jakie zmiany – w opinii nauczycieli – niesie edukacja integracyjna dla ucznia sprawnego. Zauważa się bowiem, że zmniejsza się pewność, iż proces integracyjny służy tak samo wszystkim dzieciom. Dla wielu nauczycieli klasy integracyjne służą głównie uczniom sprawnym, którzy mają teraz okazję zdobyć jeszcze jedno doświadczenie podczas nauki w szkole, natomiast dla uczniów z różnymi rodzajami dysfunkcji są, co najwyżej obojętną – nieszkodliwą, ale i niepomocną – formą edukacji i wychowania.

Zauważyć można, że podobnie jak w badaniach dotyczących wyobrażeń ludzi na temat chorób czy niepełnosprawności na szerokiej próbie społecznej (Erenc, Lemska, Pankiewicz 2002), zasadniczym wątkiem przewijającym się w odpowiedziach nauczycieli jest ich wyobrażenie o odmienności osób z dysfunkcjami, od osób, które możemy nazwać sprawnymi. Badani, nie zawsze wprost, mówią o tych różnicach, ale przedstawiają swój punkt widzenia, gdy podnoszą zalety szkół specjalnych i podziału segregującego. Większość z nich sądzi, bowiem – i można to uznać za istotną niespodziankę – że *osoby niepełnosprawne najlepiej czują się w swoim towarzystwie* – 52,3% odpowiedzi (dodajmy, że 16% badanych nie miało zdania na ten temat). Wyraźnie częściej opinie takie, co również wydaje się nieco zaskakujące, formułują pedagodzy pracujący w szkołach Trójmiasta niż reprezentanci kadry pedagogicznej szkół wiejskich. Różnica wynosi aż 14,2% i trudno ją wyjaśnić odwołując sie do charakterystyk obydwu zbiorowości: wiejskich i miejskich. Może, paradoksalnie, nauczyciele dużego ośrodka miejskiego wyrażają częściej takie opinie, ponieważ mają więcej doświadczeń na tym polu? Nie jest bezpodstawne takie domniemanie. Liczba klas integracyjnych w miastach jest większa, co może świadczy o lepszej informacji na ich temat w lokalnym środowisku zawodowym, jak również o większej możliwości doświadczeń osobistych każdego z odpowiadających. Znaczyłoby to jednak, że większe

doświadczenie wywołują bardziej krytyczne podejście do polityki integracyjnej w szkolnictwie?

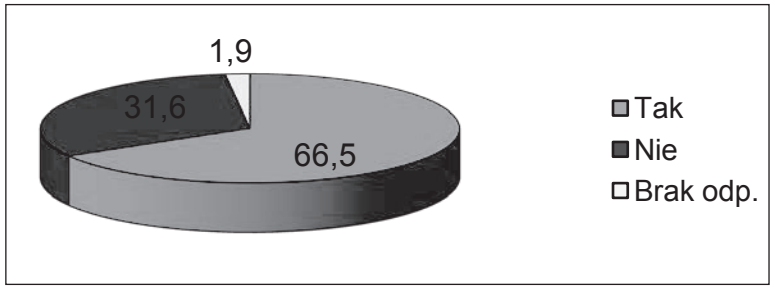
Kłopoty interpretacyjne wynikają z ujawnionego w badaniach braku wyraźnego poparcia dla niesegregacyjnych form nauczania, które w przypadku nauczycieli, jak się wydaje, winno być jednoznaczne, gdyż jest to przecież misja tego zawodu[1]. Być może nauczyciele praktycy nie tyle nie akceptują przyjętych założeń edukacji integracyjnej, co nie potrafią się w niej odnaleźć; ciąży na nich pewien ukształtowany już wcześniej wizerunek, sposób myślenia o niepełnosprawności. W efekcie istotnym problemem pozostaje dla nich – tak się wydaje – stosunek do działań integracyjnych. Mówiąc inaczej, nauczyciele z jednej strony chcą dystansować się od dawnych segregujących rozwiązań w szkolnictwie, ale są też dość bezradni, gdyż jednocześnie zachowują stereotypowe wyobrażenie na temat ludzi z niepełnosprawnością. Prezentowane dalej wyniki – przynajmniej częściowo – ujawniają ich dylematy i ich przyczyny, ale także ujawniają ich stereotypowe myślenie na temat niepełnosprawności.

Na pytanie: „czy osoby niepełnosprawne mają zwykle zaniżoną samoocenę", dwie trzecie badanych odpowiada twierdząco (rys. 1). Sądzą tak nieco częściej nauczyciele z Trójmiasta niż ze szkół wiejskich, ale najczęściej nauczyciele ze średnich miast (30–50 tysięcy mieszkańców), wśród których opinia ta uzyskała poparcie aż 72,6% respondentów.

Charakterystyczne wydaje się i to, że najwyższy odsetek odpowiedzi potwierdzających opinię o zaniżonej samoocenie osób niepełnosprawnych pojawił się wśród nauczycieli o najniższym stażu zawodowym (do pięciu lat pracy) i przekroczył 75%. Generalnie przeciwnego zdania było mniej niż jedna trzecia odpowiadających (31,6%), ale są wśród nich nie tylko osoby, które uważają, że niepełnosprawność nie wpływa na obniżenie samooceny, bo 15,4% respondentów ma po prostu odwrotne zdanie, W ich opinii osoby niepełnosprawne *przeceniają swoje możliwości*, czyli nie tylko ich samoocena nie jest zaniżona, ale wręcz nie potrafią ocenić swojej kondycji (możliwości) realnie. Może to oznaczać, że realnie dla tak odpowiadających nauczycieli, te możliwości są niskie, a osoby niepełnosprawne nie zawsze potrafią być wobec siebie wystarczająco krytyczne.

---

[1] Literatura na temat działań integracyjnych dowodzi, że szczególnie w okresie pierwszych kontaktów, dzieci niepełnosprawne są narażone na negatywne reakcje dzieci zdrowych w klasie. Wynika to m.in. z wynoszonych ze środowiska rodzinnego nastawień negacji wobec choroby i niepełnosprawności. Jednak w toku prawidłowo przebiegającego procesu integracji istotnego znaczenia nabiera rodzaj i jakość informacji przekazywanych przez wychowawcę. Punkt ciężkości problemu barier pomiędzy zdrowymi i niepełnosprawnymi dziećmi przenosi się na nauczycieli, którzy stają się głównym oparciem dla procesu integracyjnego. Stąd szczególnie ważną staje się ich własna ocena sytuacji i przyjmowana postawa (por. Kazanowski, Osik-Chudowska red. 2003)

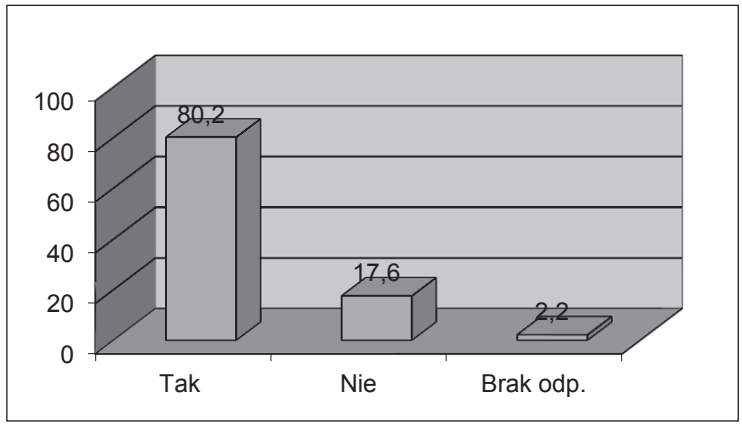


Rys. 1. Czy osoby niepełnosprawne mają zwykle zaniżoną samooceną? (%)

Źródło: badania własne (dotyczy rys. 1–4)

Jednocześnie aż ponad 80% badanych pedagogów wyraziło przekonanie, że kalectwo wywołuje poczucie wstydu (rys. 2). Tak wysokie przekonanie występuje zarówno wśród nauczycieli, którzy mają rzadkie kontakty, jak i codzienne doświadczenia dydaktyczne z uczniami niepełnosprawnymi. Jest ono wysokie zarówno wśród nauczycieli młodych, jak i tych z wieloletnim stażem zawodowym. Można zaryzykować twierdzenie, że dla większości respondentów bycie niepełnosprawnym to prawdopodobnie swoista trauma, która ma charakter społeczny, bo kontakty ze sprawnymi, to rodzaj trudnej do podejmowania konfrontacji. Uzyskane wyniki można odnieść do zjawiska, które E. Goffman opisał już w latach 60. określając je pojęciem zażenowania i nadawał mu znaczenie faktu społecznego. Chodzi o sytuacje, gdy „uczucie zakłopotania przez cały przebieg spotkania oscyluje na tym samym poziomie, rozpoczynając się z chwilą podjęcia interakcji, a zamykając w momencie jej zakończenia". Warto o tym pamiętać, projektując działania integracyjne w szkołach, bo osoby z widocznym kalectwem nie wstydzą się dlatego, że są w jakiś sposób słabsze, ale dlatego, iż normy jakie internalizują każą im się z tego powodu wstydzić. To w społeczeństwie nie odnajdują akceptacji dla swojej słabości (właśnie do tego odwołują się teorie reakcji społecznej), a ich aktywność wymaga przełamywania barier nie tyle psychologicznych (w nich samych), co społecznych. Osoby niepełnosprawne tak jak i inne szukają akceptacji w grupie, stąd przejmują obraz, który w niej się wykształcił, a który dla nich nie musi być korzystny. Goffman podkreślał, że w trakcie każdej interakcji jednostka zmuszona jest posiadać takie cechy, które jako całość komponują się w: „spójny i dostosowany do danej sytuacji wizerunek". Jednostka projektuje swoje zachowania zgodnie z oczekiwaniami odbiorców, gdyż „musi akceptować i uznawać projekcje dokonywane przez innych uczestników. Tak więc na elementy społecznego spotkania składają się efektywnie wysuwane roszczenia wobec akceptacji »obrazów własnego ja« oraz potwierdzanie roszczeń innych partnerów interakcji" (Goffman 1967). Generalnie, zdaniem przedstawicieli kierunku interakcjonistycznego, tożsamości, jakie mogą być prezentowane przez

jednostkę są określone przez reguły obowiązujące w sytuacji, a poziom wpływu jednostki na ich zmianę wynika z pozycji, jaką zajmują w grupie. Osoby niepełnosprawne często zajmują pozycje outsiderów, stąd ich możliwości kreacji stają się mocno ograniczone (Erenc 2008: 164). Ponadto tożsamości są prezentowane tak, aby spełniać szersze wartości kulturowe; oczekiwania normatywne płynące ze struktury społecznej i utrwalonych definicji sytuacji (Stryker, Serpe 1982: 201–202).

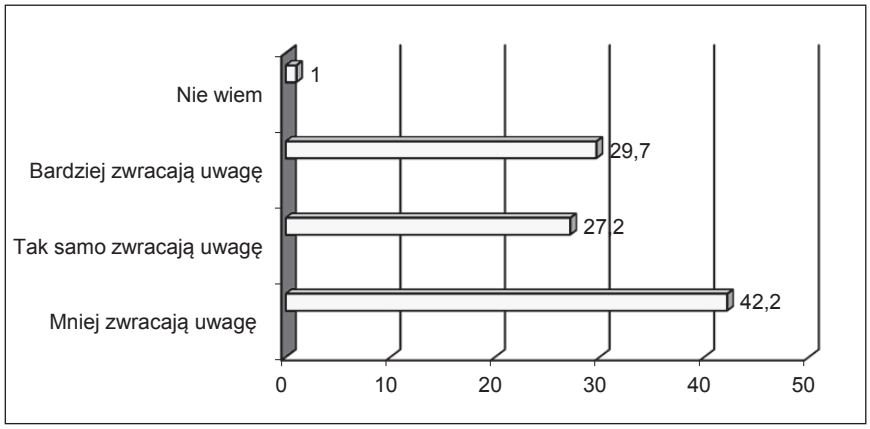


Rys. 2. Czy osoby niepełnosprawne fizycznie wstydzą się swojej niepełnosprawności? (%)

Punktem wyjścia omawianych badań było otwarte pytanie, w którym poproszono nauczycieli o określenie, kim dla nich jest osoba niepełnosprawna? Chodziło o to, żeby uchwycić, jakimi słowami badani opisują niepełnosprawność i czy łączą stan niepełnosprawności ze społeczno-funkcjonalnymi, czy raczej z indywidualno-klinicznymi aspektami zagadnienia. Interesowało nas także, na ile obraz osoby niepełnosprawnej, budowany przez nauczycieli, zawiera wyobrażenia stereotypowe, lokujące osoby z różnymi rodzajami dysfunkcji w jednej – innej niż ludzie zdrowi – grupie społecznej; mówiąc wprost: czy nauczyciele są przygotowani do pracy na rzecz kształtowania postaw integracyjnych. Nie próbowano natomiast oceniać przygotowania zawodowego w sensie wiedzy pedagogicznej, gdyż kwestionariusz nie miał być podstawą oceny jakości ich pracy, chodziło przede wszystkim o to, jaki ujawniają stosunek do osób z niesprawnością zarówno psychiczną, jak i fizyczną. Nie ulega natomiast wątpliwości, że ich oceny w tym zakresie mogą sprzyjać, lub przeszkadzać w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Wachlarz uzyskanych odpowiedzi nie jest szeroki i dominują w nim rutynowe sformułowania zaczerpnięte przede wszystkim z piśmiennictwa fachowego. Niewielu badanych (9%) udzieliło odpowie-

dzi używając terminów opisowych bez wskazywania różnic pomiędzy osobami niepełnosprawnymi a sprawnymi. Najczęściej wskazywano przede wszystkim deficyty osób niepełnosprawnych: *osoba niepełnosprawna to osoba z deficytem umysłowym lub fizycznym*, albo podkreślające kłopoty funkcjonalne: *osoba niepełnosprawna nie może wykonywać tego, co wykonują inni*. Uzyskane odpowiedzi grupują się w trzy zasadnicze bloki: jeden – najliczniejszy – odwołujący się do funkcjonalno-społecznej sytuacji osób niepełnosprawnych – 61% odpowiadających. Drugi nurt natomiast, choć wyraźnie rzadziej występujący (19% odpowiedzi) ma wyraźnie charakter normatywny, a w odpowiedziach znajdujemy odwołania do „reguły normalności"(*osoba niepełnosprawna, to jednostka inna niż człowiek uważany za normalnego*). Trzecia grupa odpowiedzi (17%), to postrzeganie niepełnosprawności w indywidualny i raczej kliniczny sposób, odwołujący się do rodzaju schorzeń i potrzeby określonego wsparcia. Pozostałe odpowiedzi występują już w niewielkim odsetku. Są to odpowiedzi wskazujące na emocjonalny stosunek do niepełnosprawności i silny ładunek współczucia, po sformułowania, iż niepełnosprawny to *osoba, która patrzy, lecz nie widzi, słucha, lecz nie słyszy.*

W pytaniach szczegółowych starano się określić, czy, zdaniem nauczycieli, sam fakt przebywania razem uczniów niepełnosprawnych i „pozostających w normie" wywołuje – ich zdaniem – jakieś konsekwencje w postawach czy wynikach w nauce uczniów niepełnosprawnych, czy np. uczniowie o różnych rodzajach dysfunkcji razem przebywający z uczniami sprawnymi, w toku wspólnego procesu dydaktycznego i wychowawczego zaczynają mniej zwracać uwagę na swoje kalectwo? Rozkład uzyskanych odpowiedzi jest tu mocno zróżnicowany i samo to wskazuje na brak jasności, co do znaczenia tworzenia klas integracyjnych. Mniej niż połowa nauczycieli (42,2%) jest zdania, że nauka wspólna ma wpływ na osłabienie barier psychologicznych i że w konsekwencji uczniowie niepełnosprawni mniej zwracają uwagę na swoje kalectwo. Co ciekawe, tu potwierdziła się różnica w opiniach nauczycieli ze szkół wiejskich i miejskich (wskaźnik takich odpowiedzi wśród nauczycieli ze szkół wiejskich wyniósł 55,6%). Większość nauczycieli uważa jednak, że klasy integracyjne nie wpływają na zmniejszanie się poziomu poczucia, *iż jest się kimś innym niż sprawne osoby*. 29,7% potwierdza, że w ich opinii poczucie inności wzrasta, natomiast 27,2%, że nie ulega istotnym zmianom (rys. 3). Występujące dylematy ujawniają się jeszcze bardziej, gdy analizuje się wyniki w poszczególnych kategoriach wiekowych nauczycieli. I tak wśród nauczycieli młodych mniej niż jedna trzecia jest zdania, że klasy integracyjne mają wpływ na osłabienie poczucia upośledzenia. Natomiast wśród nauczycieli starszych, a jednocześnie o największym stażu zawodowym aż 42,9% jest zdania, że klasy integracyjne raczej wzmacniają poczucie „bycia kimś innym" wśród uczniów niepełnosprawnych.

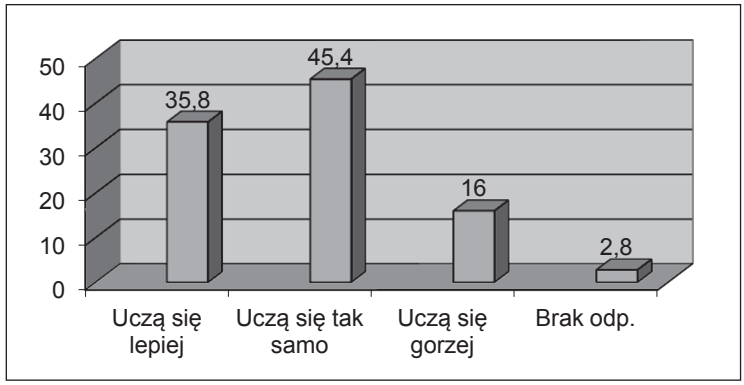


Rys. 3. Czy uczniowie w klasach integracyjnych mniej, czy bardziej zwracają uwagę na swoją niepełnosprawność? (%)

Charakterystyczne wydaje się rozchwianie opinii wśród respondentów do 30 roku życia. Ta badana grupa dzieli się na trzy prawie równoliczne części: od tych, którzy dostrzegają wpływ pozytywny klas integracyjnych po tych, którzy uważają, że w klasach tych wzmacnia się poczucie upośledzenia wśród uczniów niepełnosprawnych. W grupie nauczycieli należących do średniej kategorii wiekowej (od 31 do 45 lat) najliczniejszą część (47,8%) stanowią osoby dostrzegające raczej efekty korzystne, czyli niwelowania poczucia inności wśród uczniów dotkniętych różnego rodzaju dysfunkcjami. Tu najmniej liczna jest grupa osób, które dostrzegają wzrastające poczucie różnicy, wywoływane działaniami integracyjnymi – 23,6% odpowiedzi. Natomiast wśród nauczycieli powyżej 45 roku życia można zaobserwować coś w rodzaju polaryzacji opinii. Dość liczna jest zarówno grupa zwolenników, jak i przeciwników – mówiąc w największym uproszczeniu – działań polegających na wspólnej nauce uczniów zdrowych i niepełnosprawnych. Nieco więcej nauczycieli sądzi, że sytuacja ta nie jest korzystna i uczniowie niepełnosprawni bardziej zwracają uwagę na swoje kalectwo (42,9%), a 38,1% sądzi akurat odwrotnie. Natomiast najmniej liczna w tej kategorii wiekowej jest grupa osób niewidząca różnicy w efektach psychologicznych pomiędzy nauką w klasach segregujących i integracyjnych (19%).

Jednym z kluczowych zagadnień jest kwestia wyników w nauce, czyli jak uczą się dzieci niepełnosprawne w klasach integracyjnych (rys. 4). Czy w opinii nauczycieli dzięki przebywaniu razem z pełnosprawnymi mają możliwość podnoszenia swoich wyników, gdyż poziom nauczania w klasie jest wyższy – tak zakładaliśmy w badaniu – czy raczej podlegają większemu stresowi i różnica między nimi a pozostałymi uczniami się powiększa? W odpowiedziach na pytanie otwarte dotyczące tej kwestii dowiedzieliśmy się np. o różnych zabiegach, jakie stosuje się w szkołach, w celu podnoszenia wyników nauczania osób niepełnosprawnych,

m.in. zaniżaniu oczekiwań, *żeby dzieci niepełnosprawne osiągały sukces*. Świadczyłoby to o obawach, jakie mają szkoły decydując się na tworzenie klas integracyjnych, zabiegając jednocześnie o utrzymanie dobrych wyników w nauce (ich wymiar rzeczywisty, czyli przede wszystkim o wysoka średnia ocen).



Rys. 4. Wpływ nauki w klasach integracyjnych na wyniki uzyskiwane przez uczniów niepełnosprawnych (%)

Najczęściej wyrażana jest opinia, że uczniowie niepełnosprawni w klasach integracyjnych uczą się tak samo jak w klasach prowadzonych specjalnie dla nich, czyli oddzielających ich od dzieci zdrowych; tak twierdzi 45,4% wszystkich badanych nauczycieli. Ponad jedna trzecia jest zdania, że wyniki uczniów niepełnosprawnych poprawiają się w klasach integracyjnych, natomiast 16% uważa, że wręcz odwrotnie; wyniki ulegają pogorszeniu. Szczegółowy rozkład wyników wskazuje na pewne zróżnicowanie opinii w poszczególnych środowiskach. Wśród nauczycieli wiejskich przeważa opinia, że w tych klasach dzieci niepełnosprawne uczą się lepiej – 48,8% wskazań, natomiast wśród nauczycieli pracujących w szkołach miejskich liczba takich odpowiedzi wyniosła już tylko 28,3%. Jednocześnie ponad polowa (51,7%) tych nauczycieli uważa, że wyniki w nauce w klasach integracyjnych nie ulegają zmianie.

Trudno przypuszczać, że tylko jedna trzecia nauczycieli popiera niesegregacyjny system oświaty (to ci, którzy wyrażają opinię, że w klasach integracyjnych dzieci niepełnosprawne uczą się lepiej), a pozostali są im przeciwni w sposób ukryty lub jawny. W uzyskanych wynikach należy raczej dostrzegać bardzo poważne dylematy, przed jakimi stają nauczyciele, gdy mają się opowiedzieć za takim (integracyjnym) rozwiązaniem w systemie edukacyjnym. Może się nawet wydawać (ponieważ większość nie zauważa skutków pozytywnych), że podział świata społecznego na zdrowych i niesprawnych jest dla wielu nauczycieli faktem, a jego potwierdzenie znajdują, na co dzień, poza środowiskiem szkolnym: w swoim życiu codziennym: środowisku lokalnym czy przestrzeni publicznej (m.in.

Błeszyńska 1997; Zacharuk, Zaremba 2003). Stają więc (prawdopodobnie) przed dylematami typu: czy hasła podnoszące znaczenie działań integracyjnych nie są tylko pewnym trendem, który jednak, jak każdy trend, ulegnie kiedyś zmianie, lub czy rzeczywiście poprzez klasy integracyjne coś się w istniejących stosunkach społecznych zmieni? Obecnie dla większości badanych to, co się w Polsce dzieje to tendencja – kierunek działań na rzecz osób niepełnosprawnych za pomocą edukacji integracyjnej, ale wcześniej były już działania za pomocą placówek specjalistycznych, a w przyszłości może będą jeszcze inne. Słabo dostrzega się istotę problemu, która przecież tkwi w traktowaniu ludzi z niepełnosprawnością jako odrębnej grupy mniejszościowej – innych, tych, którzy występują obok tzw. ludzi normalnych. Nie można twierdzić, że tego podziału dokonuje się w sposób zupełnie świadomy i celowy, gdyż respondenci w większości przeżywają na tym tle istotne rozterki. Pojawia się tu raczej mechanizm, idąc za P. Lazarsfeldem (1959: 433), presji krzyżujących się: z jednej strony badani są nauczycielami, którzy odpowiadają na zapotrzebowanie działań, wynikających z istniejącej polityki edukacyjnej, z drugiej jako uczestnicy życia społecznego, potwierdzają obraz osoby niepełnosprawnej występujący w społeczeństwie. Nauczyciele podejmują pracę w klasach integracyjnych i chcą (należy być o tym przekonanym) jak najlepiej ją wykonać, jednak obraz osoby niepełnosprawnej ukształtował się im już wcześniej i nie zmienia go wiedza fachowa. Chęci przełamywania barier towarzyszy już ukształtowany obraz osoby niepełnosprawnej, mający swoje odniesienie w społecznym stereotypie.

Dodajmy jeszcze, że badani nauczyciele na ogół odróżniają sytuacje niepełnosprawności fizycznej i umysłowej. Dla większości ankietowanych deficyty umysłowe eliminują możliwość działań integracyjnych. Podkreślają oni wręcz, że tworzenie klas integracyjnych z udziałem dzieci chorych lub z niedorozwojem psychicznym stawia pod znakiem zapytania cały proces dydaktyczny. Stwierdzają relatywnie często, iż wysiłki dydaktyczne wpływają na pogorszenie relacji pomiędzy dziećmi upośledzonymi i zdrowymi, które w takich klasach czują się zaniedbane, a nawet pomijane[2].

Oceniając działalność klas integracyjnych ogólnie (pytanie otwarte), nauczyciele wysuwają przez wszystkim problemy z odpowiednia infrastrukturą, bazą i zabezpieczenie materialnym: *brak pomocy dydaktycznych, podręczników, bariery architektoniczne i niedostosowanie sal do pracy z uczniami niepełnosprawnymi*, a na drugim miejscu wskazują na problemy powstające w procesie dydaktycznym i wychowawczym. Częściej jest to: *nietolerancja, brak akceptacji* [dzieci niepełnosprawnych] *wśród dzieci zdrowych*, ale też wskazują często na kłopoty z realizacją zamierzeń programowych. Nauczyciele podkreślają, że tra-

[2] Na problemy integracji osób z obniżoną sprawnością intelektualną pisał już C.L. Fox, wskazując na konieczność odchodzenia od typowych metod pracy dydaktycznej (1989, 5: 50–59).

cą na tym zarówno uczniowie niepełnosprawni, jak i zdrowi. Piszą więc o pracy z niepełnosprawnymi kosztem dzieci zdrowych, a niektórzy piszą wprost o: *złym wpływie dzieci niepełnosprawnych na dzieci zdrowe*. Głównie jednak podkreśla się, że dzieci niepełnosprawne są zaniedbane, a wymagania wobec nich zawyżone. Pisze się również, że integracja jest fikcyjna, gdyż: *dzieci niepełnosprawne, szczególnie niepełnosprawne psychicznie nie są włączane w życie szkoły*, a ich integracja ogranicza się głównie do odbywania wspólnych lekcji, podczas których, *inaczej traktuje się dzieci niepełnosprawne a inaczej pozostałe*. Jednak główną wadą klas integracyjnych, tzn. tą, która najczęściej pojawia się w wypowiedziach nauczycieli (ankietowani nie rangowali swoich odpowiedzi) jest, jak się to określa: *brak sukcesów*, gdyż *dzieci niepełnosprawne psychicznie nie mogą dogonić zdrowych rówieśników, nie mogą odnieść sukcesu*. W efekcie – zdaniem wielu nauczycieli – dzieci niepełnosprawne czują się gorsze. Niektórzy zaznaczają, że w celu wyrównywania średniej ocen czyni się sztuczne zabiegi polegające na zawyżaniu oczekiwań wobec pozostałych uczniów[3].

Atutem klas integracyjnych podnoszonym przez badanych jest próba przełamywania izolacji dzieci niepełnosprawnych. Takie oceny, opinie znajdowały się w większości odpowiedzi. Pedagodzy podkreślają, że sprzyjają takie klasy: *integracji ze środowiskiem*, *przygotowaniu do życia w społeczeństwie, kontaktach z dziećmi zdrowymi*. Tych możliwości nie stwarzają szkoły specjalne, które w ocenie większości badanych: *izolują od kontaktów ze światem zewnętrznym*. Dla dzieci zdrowych klasy integracyjne są natomiast możliwością: *oswojenia się z problemem niepełnosprawności*, jak również: *wyrobienia w dzieciach zdrowych chęci niesienia pomocy*.

PODSUMOWANIE

Badania ujawniły wizerunek osób niepełnosprawnych w ocenach nauczycieli nacechowany silnie podejściem stereotypowym i z wyraźnie negatywnym wydźwiękiem, który może powodować, i powoduje, istotne trudności we wdrażaniu założeń polityki integracyjnej, w tym działań edukacyjnych, prowadzonych przez szkoły masowe, w ich obecnym kształcie. Skądinąd słuszne założenia programowe i organizacyjne, które mają prowadzić do zwiększania udziału osób niepełnosprawnych w życiu szkolnym, a dalej w szeroko rozumianym społecznym, są zawieszone w próżni, a sposób realizacji idei wskazuje raczej na życzeniowe podejście do problemu integracji. Ujawniają sie w środowisku szkolnym utrwalone

[3] Te uwagi osób badanych są zbieżne z argumentami poruszanymi przez zwolenników kształcenia segregacyjnego, którzy często czynią z problemu niskiej samooceny uczniów niepełnosprawnych argument decydujący w dyskusji o słuszności utrzymania szkół specjalnych (Baker, Gaden 2000: 41).

w społeczeństwie postawy wobec osób, w tym dzieci, niepełnosprawnych, których źródłem jest doświadczenie potoczne, nie zaś wiedza czy przygotowanie zawodowe pedagogów. Nie znajduje sie w tych wypowiedziach specyfiki opinii tej szczególnej grupy zawodowej, jaką są nauczyciele, których zadaniem jest przecież ukierunkowanie zmiany w postawach społecznych i gwarantowanie podmiotowości człowieka niepełnosprawnego; co wynika z misji tego zawodu. Badania wskazują raczej na dużą trwałość społecznego stereotypu osób niepełnosprawnych, którego siła, w sensie powtarzalności i intensywności, dotyka różnych grup i środowisk społecznych, a on zachowuje nadal wyraźną tendencję do trwania i powielania.

Zgodzić się natomiast trzeba z tą częścią wypowiedzi pedagogów, które ujawniają słabości integracji szkolnej w kontekście niedostosowanej bazy materialnej. Podkreślali oni, że przyjęcia szerokiej płaszczyzny integracyjnej osób niepełnosprawnych, a jednocześnie pozostawienie finansowania szkół publicznych na niezmienionym poziomie, może prowadzić do paradoksu, iż końcowe rezultaty przyjętych zmian systemowych będą odwrotne od zakładanych celów, a poziom nauczania generalnie obniży się. Wtedy naturalną tendencją (nie tylko prezentowaną w postawach rodziców, ale i nauczycieli) może stać się poszukiwanie sposobów na podniesienie segregacyjności klas czy szkół. Obserwuje się bowiem poszukiwania lepszych szkół dla wyselekcjonowanej grupy (zdolniejszych lub tylko zamożniejszych) uczniów, co uderzy w założenia polityki prointegracyjnej.

BIBLIOGRAFIA

Al.-Khamisy D. (2002), *Integracja społeczna. Praktyczna próba wdrażania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Baker J., Gaden G. (2000), *Integracja a równość społeczna*, [w:] G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, CMPPP MEN, Warszawa.

Bełszyńska K. (1997), *Społeczna percepcja osób niepełnosprawnych*, „Psychologia Wychowawcza" nr 5.

Chrzanowska I. (2004), *Szanse powodzenia kształcenia uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w podstawowej szkole ogólnodostępnej*, [w:] G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Dryżałowska G. (2004), *Integracja edukacyjna a integracja społeczna*, [w:] G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Erenc J, Lemska M., Pankiewicz P. (2002), *Jak postrzegana jest osoba chora psychicznie?*, „Annales Academiae Medicae Gedanensis" 32.

Erenc J. (2008), *Społeczne wykluczenie i efekty jego kumulacji*, [w:] A. Chodubski, E. Polak (red.), *Stawiać pytania szukać odpowiedz*i, Fundacja Rozwoju UG, Sopot.

Fox C.L.(1989), *Pear acceptance of learning disabled children in the regular classroom*, „Exceptional Children", no. 5.

Goffman E. (1967), *Interaction Ritual*, za: P. Sztompka, M. Kuci (red.), *Socjologia. Lektury*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
Kazanowski Z., Osik-Chudowska D. (red.) (2003), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i integracjach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
Kosakowski Cz. (2001), *Dziecko niepełnosprawne w kształceniu integracyjnym*, [w:] Cz. Kossakowski (red.), *Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", Toruń.
Lazarsfeld P. (1959), *Latent structure analysis*, [w:] S. Koch (ed.), *Psychology: A Study of a Science*, vol. 3, *Formulations of the Person and the Social Context*, McGraw-Hill, New York.
Stryker S., Serpe R. (1982), *Commitment, Identity Salience and Role Behavior*, [w:] W. Ickes, E. Knowles (eds.), *Personality, Roles and Social Be*havior, Springer-Verlag, New York.
Zacharuk T., Zaremba. W (2003), *Niepełnosprawność jako czynnik dyskryminujący w percepcji młodzieży: raport badań*, „Opieka, Wychowanie, Terapia", nr 3.

Integration education – the atmosphere of wishful thinking?

Summary

The changes of the terms of educating the disabled were introduced in Poland in 1993. However, despite more twenty-year experience of integration education, giving equal educational opportunities to disabled children and youth still raises remarkable doubts.

It is worth noting that in official discussions, as well as in the professional literature, it is the ideological side of the integration that is emphasized primarily, without much reference to the social conditions of its implementation. You may even notice that the atmosphere of wishful thinking is adopted and it is believed that by sheer change of the approach to the opportunities created for the development of people with disabilities their social integration will be achieved. Without denying the importance of education and educational activities conducted in integrated classes, and above all the need to treat all people in the same way, it is worth considering where to find the possibilities of implementing the accepted assumptions? Are they to be found only in the ideological message and curricula, or also in the attitudes of teachers who implement them? The crucial issue is the approach of teachers to the introduced changes in the education system: do teachers – the practitioners of educational activities – share the way of thinking of the creators of the introduced integration activities?

Keywords: Exclusion, disability, integration, education.