

Hanna Manterys, Elżbieta Zakrzewska-Manterys *

* Uniwersytet Warszawski

ORCID * 0000-0003-3727-4411

DOI: [10.35464/1642-672X.PS.2021.1-2.12](https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2021.1-2.12)

Integracja dzieci niepełnosprawnych w szkole

Integration of children with disabilities at schools

ABSTRACT: The article presents theoretical assumptions related to the functioning of the integrated education system in Poland. The principles of qualifying children to special education are described, which may be implemented in schools or integration departments. The views of the authors who analyze the current state of integration and future prospects were recalled. The research part presents the narratives of the female interlocutors who take part in the integration process as a teacher on a daily basis. The conclusions drawn from their statements were compared with the image of integration emerging from scientific publications on this subject.

KEYWORDS: children with disabilities, school, Integration.

STRESZCZENIE: W artykule przedstawiono założenia teoretyczne związane z funkcjonowaniem w Polsce systemu integracyjnego w edukacji. Opisano zasady kwalifikowania dzieci do nauczania specjalnego, którego realizacja może przebiegać w szkołach lub oddziałach integracyjnych. Przywołano poglądy autorów, którzy analizują stan obecny integracji oraz perspektywy na przyszłość. W części badawczej przedstawiono narracje rozmówczyń na co dzień uczestniczących w procesie integracji jako nauczycielki. Porównano wnioski płynące z ich wypowiedzi z obrazem integracji wyłaniającym się z publikacji naukowych na ten temat.

SŁOWA KLUCZOWE: integracyjny system edukacji, niepełnosprawność, szkoła specjalna, inkluzja społeczna.

Założenia teoretyczne systemu integracji

Integracja dzieci niepełnosprawnych w systemie edukacji masowej jest w krajach Zachodu zjawiskiem stosunkowo nowym. Pierwsze próby integracji pojawiły się w drugiej połowie XX wieku, po dekadach restrykcyjnych systemów segregacyjnych, w których dzieci niepełnosprawne początkowo całkowicie pozbawione były edukacji, a następnie zaczęto im oferować elementarną wiedzę szkolną w zamkniętych ośrodkach odosobnienia.

Analizując problematykę integracji w systemie szkolnym, wyraźnie dają o sobie znać trudności, na jakie napotykaamy odpowiadając na pytanie kim jest dziecko niepełnosprawne. Nie da się na to pytanie odpowiedzieć jednoznacznie, bowiem słowo „niepełnosprawność” przybiera różne znaczenia, w zależności od tego kto i w jakim kontekście o nie pyta. Przywołując dzieje szkolnictwa dla niepełnosprawnych dzieci, znajdujemy odniesienia do kilku znaczących w historii rodzajów niepełnosprawności. Powstały szkoły dla dzieci głuchych, niewidomych, „moralnie zaniedbanych”, a także dla idiotów, niedorozwiniętych, upośledzonych umysłowo, czy – mówiąc dzisiejszym językiem – dzieci „z niepełnosprawnością intelektualną”. Natomiast podejmując problematykę integracji we współczesnych szkołach, możemy zauważyć, że w rozumieniu słowa „niepełnosprawność” nastąpiło pewne przesunięcie. Często używając tego słowa mamy na myśli dzieci mające orzeczenie o niepełnosprawności, czyli takie orzeczenie, które w przypadku systemu edukacyjnego przybiera postać „orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego”. Skrócowa i potoczna nazwa „dzieci integracyjne” oznacza więc dzieci, które wchodzi do systemu edukacyjnego jako „integrowane”, w przeciwieństwie do całej reszty „zwykłych” dzieci odgrywających rolę „integrujących”.

Najczęściej dzieci „integracyjne” mają niewiele albo zgoła nic wspólnego z niepełnosprawnością intelektualną, zwłaszcza typu II. Nazywane są one, dość eufemistycznie, „dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Można sądzić, że wyrażenie to, ukute w latach siedemdziesiątych XX wieku, a upowszechnione przez UNESCO w roku 1994 w Deklaracji z Salamanki (Gajda 2010), niesie w sobie duży ładunek poprawności politycznej, każącej w sposób niedyskryminujący mówić o zjawiskach w odczuciu społecznym zdecydowanie dyskryminujących i piętnujących. Nauczanie specjalne, w zamyśle ustawodawcy przeznaczone przede wszystkim dla dzieci upośledzonych umysłowo, używa nazwy „specjalne”, ale już nie w odniesieniu do systemu edukacyjnego, lecz w odniesieniu do „specyficznych”, a zarazem zróżnicowanych, potrzeb dzieci z rozmaitymi rodzajami dysfunkcji (nazywanych w celach administracyjnych

niepełnosprawnościami). Zaspakajanie potrzeb specjalnych dotyczy zresztą także dzieci wybitnie uzdolnionych, których specyfika wymaga od szkoły dostosowania metod nauczania do ich ponadprzeciętnych możliwości (Gajda 2010). „Pojęcie ‘specjalne potrzeby’ obejmuje trzy grupy potrzeb: specjalne potrzeby edukacyjne, specjalne potrzeby techniczne i specjalne potrzeby psychospołeczne” (Chrzanowska 2018: 422). Hipokryzja zawarta w sformułowaniu „dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” oznacza więc realizację polityki znanej pod nazwą „mieć ciastko i zjeść ciastko”. Chodzi o chęć skorzystania ze wszystkich przywilejów wynikających z niepełnosprawności, zwłaszcza intelektualnej, bez konieczności przypisywania dziecku tego dyskredytującego określenia. W rezultacie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną służą za listek figowy systemu integracji uczniów w szkołach masowych, zwanych dla niepoznaki „szkołami integracyjnymi”. Teoretycznie system się na nie otwiera, w praktyce jednak szkoły wybierają do integracji uczniów w tak zwanej szerokiej normie intelektualnej, czyli najczęściej z lekką niepełnosprawnością lub wręcz na pograniczu normy/niepełnosprawności i z dodatkowymi dysfunkcjami, które jednak są na tyle mało uciążliwe, że z łatwością dają się wpasować w funkcjonowanie klasy. Zwłaszcza że klasa ta jest mniej liczna niż klasy „nieintegracyjne” oraz ma do dyspozycji nauczyciela wspomagającego. Jest to rozwiązanie ze wszech miar komfortowe dla wszystkich uczestników procesu integracji, do których jednak dzieci z niepełnosprawnością intelektualną typu II najczęściej się nie zaliczają. Zaspokojenie specjalnych potrzeb edukacyjnych służy więc dzieciom i młodzieży „ujawniającym trudności w uczeniu się” (Chrzanowska 2018: 423).

Wybitny polski genetyk Jacek Zaremba wprowadził klasyfikację, zgodnie z którą występującą w populacji ogólnej niepełnosprawność intelektualną można podzielić na upośledzenie umysłowe typu I, są to „głównie przypadki z lekkim stopniem upośledzenia dotyczące około 2% populacji ogólnej uwarunkowane wieloczynnikowo (genetycznie i środowiskowo) [oraz] upośledzenie umysłowe typu II, którego przypadki stanowią 0,0–0,4% populacji ogólnej i około 10% populacji niepełnosprawnych intelektualnie, gdzie upośledzenie uwarunkowane jest jednogenerowo, bądź zależy od czynników losowych uszka dzających rozwój płodu.” (Pietras i in. 2012:42). W przypadku upośledzenia typu I ogromny wpływ na psychofizyczne funkcjonowanie człowieka ma środowisko, w związku z czym „dziedziczone” są czynniki społeczne, na podobnej zasadzie, na jakiej dziedziczona jest inteligencja. Natomiast w przypadku upośledzenia typu II korelacja między inteligencją danej osoby i jej rodziców praktycznie w ogóle nie ma miejsca. Należy także zwrócić uwagę na częstotliwość występowania obu typów niepełnosprawności. Ze statystycznego punktu

widzenia, gdy mowa jest o niepełnosprawności intelektualnej, najczęściej chodzi o niepełnosprawność typu pierwszego, podczas gdy niepełnosprawność typu drugiego jest niesłychanie rzadka i praktycznie w wielu programach integracyjnych w ogóle nie występuje.

„Szkoła specjalna była i ciągle jest podstawową instytucją, w której przebiega proces kształcenia specjalnego dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym” (Dyduch 2012: 599). Cele kształcenia specjalnego zbieżne są z celami kształcenia ogólnego. Ich specyfika polega na tym, że są zindywidualizowane, dostosowane do „stopnia odchylenia od normy” uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Jeżeli przyjmuje się jako punkt wyjścia, że niepełnosprawność intelektualna jest odchyleniem od normy, to organizację procesu kształcenia podporządkowuje się „korygowaniu i kompensowaniu niedostatków w swoistościach rozwojowych poszczególnych jednostek” (Dyduch 2012: 599). Można więc uznać, że celem kształcenia specjalnego jest sprawienie, aby niepełnosprawność uczniów była jak najmniej dokuczliwa, to znaczy jak najbardziej zbliżała się do normy (rozwojowej?). Dyskryminujący charakter tego typu określeń był, i w dużej mierze jest do tej pory, podstawą formułowania celów edukacyjnych i opracowywania programów ich realizacji.

Mimo iż podstawową formą kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością jest szkoła specjalna, to jednak możliwy jest także wybór ścieżki edukacyjnej w systemie częściowo integracyjnym lub integracyjnym. System częściowo integracyjny polega na tym, że dzieci mogą realizować obowiązek szkolny w klasach specjalnych organizowanych w szkołach ogólnodostępnych. Czy zlokalizowanie klasy specjalnej w budynku szkoły ogólnodostępnej można nazwać systemem „częściowo” integracyjnym, co oznacza wyjście poza system segregacyjny? W sensie organizacyjnym z pewnością tak. Lecz czy także w sensie realizacji inkluzji społecznej? Odpowiedź na to pytanie nie jest już wcale oczywista. „Dyrektor szkoły, na terenie której funkcjonuje klasa specjalna, jest zobowiązany do zapewnienia uczniom odpowiednich warunków lokalowych, wyposażenia klas w specjalne urządzenia i pomoce dydaktyczne oraz udziału w zajęciach pozalekcyjnych i uroczystościach ogólnoszkolnych oraz środowiskowych (Dyduch 2012: 628). Jak na proces włączania dzieci w główny nurt życia społecznego, jest to program mniej niż minimalistyczny. Uczniowie klasy specjalnej oddzieleni są od swoich rówieśników nieprzepuszczalną barierą nie tylko w sensie fizycznym, ale przede wszystkim w sensie mentalnym. Są osobami, które obejrzeć można z daleka na uroczystej akademii ku czci... Wyjście z systemu segregacyjnego oznacza tu tylko tyle, że dzieci z „normalnych” klas wiedzą o istnieniu swych niepełnosprawnych rówieśników. To wszystko.

W pełni integracyjny system kształcenia polega na tworzeniu przedszkoli i szkół integracyjnych oraz oddziałów/klas integracyjnych w przedszkolach/szkolach ogólnodostępnych. „Oddziały i klasy integracyjne działają w oparciu o ustawę o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. z 1996 r. nr 67, poz. 329 i nr 106, poz. 496, z późn.zm.) Kształcenie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym w przedszkolach, szkołach i oddziałach integracyjnych organizuje się na każdym etapie edukacyjnym, w integracji z pełnosprawnymi rówieśnikami, w środowisku najbliższym miejscu zamieszkania dziecka” (Dyduch 2012: 631). Ustawodawca zakłada, że w systemie kształcenia integracyjnego mogą uczestniczyć dzieci z niepełnosprawnością lekką, umiarkowaną i znaczną. Jednak w praktyce wygląda to inaczej – opisując warunki funkcjonowania klas integracyjnych Dyduch mówi wyłącznie o uczniach z lekką niepełnosprawnością. Dzieci z głębszymi stopniami niepełnosprawności kończą na ogół swą przygodę z integracją po ukończeniu przedszkola.

Barbara Marcinkowska, analizując przeszłość, terażniejszość i przyszłość w zakresie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w Polsce twierdzi, że w ostatnich dekadach zaszły w naszym kraju ważne pozytywne zmiany. Na początku lat 90. , czyli 30 lat później niż to się stało w krajach Europy zachodniej, wprowadzono w Polsce możliwość kształcenia integracyjnego. W roku 1993 uregulowano zasady organizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Marcinkowska 2015:2010–211). W następnych latach wzrastała liczba placówek integracyjnych, następowało sukcesywne włączanie uczniów z niepełnosprawnością w system szkolnictwa ogólnodostępnego. Procesy te zintensyfikowały się u progu obecnego stulecia. W roku 2010 MEN wprowadziło pakiet rozporządzeń regulujących organizację kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz organizację i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Marcinkowska 2015: 212–213).

Na skutek wprowadzenia tych wszystkich regulacji sytuacja edukacyjna dzieci niepełnosprawnych jest współcześnie bardzo zróżnicowana. Dzieci i młodzież z głęboką niepełnosprawnością nie są traktowani jak uczniowie, lecz jako wychowankowie. Realizują więc obowiązek szkolny nie uczestnicząc w procesach edukacyjnych, lecz w zajęciach rewalidacyjnych. Dzieci z pozostałymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej (znaczny, umiarkowany, lekki) oraz dzieci zagrożone niedostosowaniem społecznym, objęte wspólną nazwą „dzieci ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi” orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego mogą realizować w placówce specjalnej, integracyjnej lub ogólnodostępnej. Wiele do powiedzenia w kwestii wyboru ścieżki educa-

cyjnej mają specjaliści, jednak ostateczną decyzję mają prawo podjąć rodzice. „Uczniowie niepełnosprawni, z wyłączeniem grupy uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną, podobnie jak ich pełnosprawni rówieśnicy realizują w szkole podstawę programową kształcenia ogólnego. Dla uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną opracowana została odrębna podstawa programowa kształcenia ogólnego” (Marcinkowska 2015: 215). Marcinkowska twierdzi, że do licznych zalet istniejącego systemu należy zaliczyć wzrastający procentowy udział uczniów niepełnosprawnych w niesegregacyjnych formach kształcenia, do czego przyczynia się w dużej mierze znaczne ograniczenie liczby uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w placówkach kształcenia specjalnego.

Zdaniem tej autorki podstawę do konstruowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych stanowi wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością intelektualną. Ocena ta „jest rodzajem złożonego procesu rozpoznawczego, którego celem jest zaprojektowanie i monitorowanie procesu wspierania osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Proces diagnostyczny przeprowadzany jest w ciągu całego życia osoby, dotyczy jej rozwoju i obejmuje wszystkie aspekty funkcjonowania na tle ‘mapy ekologicznej.’” (Marcinkowska 2011: 220) Marcinkowska wymienia liczne zadania podejmowane przez zespół nauczycieli i specjalistów w celu pogłębienia diagnozy opracowanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną i opracowania na tej podstawie mapy „mocnych” i „słabych” stron funkcjonowania ucznia, co w konsekwencji prowadzi do określenia specjalnych potrzeb edukacyjnych. Zespoły nauczycielskie/terapeutyczne/rehabilitacyjne konstruują ponadto pełną dokumentację rejestrującą wyniki rozpoznania. Jest to proces składający się z sześciu etapów, niezwykle długotrwały, pracochłonny, wymagający ogromnego zaangażowania wielu osób.

W publikacjach Marcinkowskiej zwraca uwagę forma gramatyczna jej wypowiedzi polegająca na posługiwaniu się zdaniami twierdzącymi, co sugeruje, że mamy do czynienia z naukowym, a więc obiektywnym i rzetelnym, opisem faktycznie istniejących sytuacji obrazujących procesy przebiegające w konkretnych placówkach edukacyjnych. Można jednak mieć poważne wątpliwości czy tak jest rzeczywiście. Brak jest empirycznych dowodów wskazujących na to, że autorka poparła swe wywody analizą czynności podejmowanych przez nauczycieli i specjalistów w odniesieniu do konkretnych uczniów. Jej wywody można raczej uznać za postulaty obrazujące idealne działania idealnych nauczycieli w idealnym świecie. Oczywiście prezentacja tego typu postulatów niesie w sobie ogromny ładunek pozytywnych treści, przybliżając czytelnikowi cele, do których system edukacji integracyjnej ma (powinien) zmierzać. Nie

należy jednak wyciągać z tego mylnych wniosków, że ograniczanie systemu edukacji segregacyjnej samo w sobie ma sprawczą moc promowania integracji funkcjonalnej i korzystnej dla wszystkich uczniów z niepełnosprawnościami.

Kształcenie w systemie integracyjnym początkowo traktowano jako etap przejściowy. „Integracja miała zapewnić elastyczne przejście do modelu edukacji włączającej. Polega ona na tym, że każde dziecko/nastolatek bez względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności będzie miało prawo do nauki w szkole masowej, ogólnodostępnej, najbliższej swojemu miejsca zamieszkania razem ze sprawnymi dziećmi” (Gajda 2010). Jednak, jak twierdzi Gajda, system nauczania integracyjnego nie podąża we właściwym kierunku. Nie buduje się nowych szkół integracyjnych, przekształca się natomiast już istniejące szkoły, które zaczynają się specjalizować w przyjmowaniu dzieci z niepełnosprawnościami. W efekcie rodzice zmuszeni są dowozić swe niepełnosprawne dzieci do odległych szkół kosztem zaniku integracji ze środowiskiem rówieśniczym w miejscu zamieszkania. Błędny jest także system finansowania uczniów, polegający na tym, że zwiększone dofinansowanie na niepełnosprawnego ucznia przysługuje tylko wtedy, gdy uczęszcza on do szkoły specjalnej lub integracyjnej lub też ma indywidualny tok kształcenia. Szkoły masowe są pozbawione możliwości otrzymania zwiększonych środków finansowych, odmawiają więc przyjęcia ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.

Krytyczne uwagi na temat systemu edukacji integracyjnej nie są ukierunkowane na zakwestionowanie jej sensowności. Mogą być odczytane jako głosy w dyskusji zmierzającej do zwiększenia efektywności procesów, które trwają stosunkowo od niedawna i ciągle jeszcze wymagają zmian, korekt i udoskonaleń.

Organizacja badań

W celu skonfrontowania teoretycznych założeń na temat funkcjonowania systemu integracji dzieci niepełnosprawnych w szkole z codzienną praktyką, postanowiliśmy zapytać o własne doświadczenia w tej kwestii osoby, które na co dzień mają do czynienia z analizowaną problematyką. Zaplanowaliśmy przeprowadzenie badań jakościowych za pomocą kwestionariusza wywiadu narracyjnego częściowo ustrukturalizowanego. Utrudnieniem w prowadzonych badaniach było to, że ze względu na pandemię niemożliwy był kontakt osobisty z osobami badanymi. W związku z tym wszystkie wywiady przeprowadzone zostały on-line. Poza brakiem kontaktu osobistego, zachowane jednak zostały wszystkie inne reguły związane z przeprowadzaniem wywiadów.

Badaniem zostały objęte 4 osoby, o których wcześniej wiedzieliśmy, że posiadają długoletnie, bogate doświadczenie związane z analizowaną problematyką. Wywiady zostały nagrane, a następnie poddane transkrypcji.

Zestaw dyspozycji do wywiadu był następujący:

1. Co sądzi pani o idei integracji dzieci niepełnosprawnych w szkole integracyjnej i masowej?
2. W jakim sensie idea integracji jest realizowana w systemie szkolnym, a w jakim – w otoczeniu społecznym dziecka?
3. Czy reguły integracji są/powinny być takie same dla dzieci z różnymi rodzajami/stopniami niepełnosprawności?
4. Jak w integracji funkcjonują dzieci z niepełnosprawnością intelektualną?
5. Jak ocenia pani rolę szkół specjalnych w polskim systemie edukacji?
6. Jak integracja w szkole integracyjnej/masowej wpływa na różne aspekty życia dzieci: wiedzę, umiejętności społeczne, samoocenę?
7. Kto pani zdaniem powinien podejmować decyzje w sprawie uczęszczania dzieci do szkoły integracyjnej/masowej: nauczyciele, dyrektor szkoły, terapeuci, rodzice? Czy powinno być brane pod uwagę zdanie dzieci?
8. Jak pani osobiste doświadczenia wpływają na poglądy dotyczące integracji (przykłady kolei losu dzieci).

Zadałyśmy też trzy poniżej przedstawione pytania metryczkowe (ponieważ wszystkimi badanymi były kobiety, zachowałyśmy formę żeńską):

1. Jak długo pracuje pani z dziećmi niepełnosprawnymi?
2. Czy ma pani doświadczenia związane z funkcjonowaniem społecznym dzieci kształconych w systemie integracji/szkół specjalnych?
3. Czy ma pani doświadczenia związane z funkcjonowaniem dorosłych osób, które w przeszłości jako dzieci uczęszczały do szkoły integracyjnej?

Gdy w badaniu grupa osób badanych jest bardzo mało liczna – tak jak w przypadku naszych badań, czteroosobowa – pojawia się ważne pytanie metodologiczne, na którego znaczenie zwraca uwagę David Silverman. Pisze on: „Czy wywiady należy traktować jako środek zapewniający bezpośredni dostęp do ‘doświadczenia’, czy też jako aktywnie konstruowane **narracje**? [...] Oba podejścia są w równym stopniu uprawnione, ale to, które zostanie wybrane, należy obronić i wyjaśnić” (Silverman 2008:75). Otóż w naszym badaniu chcieliśmy połączyć obie perspektywy. Z jednej strony zależało nam na przedstawieniu „obiektywizującego” obrazu integracji, jaka ma miejsce w szkołach. Z drugiej jednak strony ciekawe byłyśmy osobistych narracji osób, które na co dzień mają z nią do czynienia i na własne oczy mogą przekonać się jak integracja „działa”. Do wywiadów wybrałyśmy zatem osoby, które legitymizują się wieloletnim doświadczeniem w analizowanej dziedzinie, a także postrze-

gane są w swoim środowisku jako osoby refleksyjne, skłonne do przemyśleń i formułowania osobistych, dobrze uargumentowanych opinii.

Te dwie okoliczności: mała ilość rozmówców oraz ich wyjątkowość w środowiskach zawodowych, w których funkcjonują, sprawiają, że zastosowana metodologia może być uznana za jeden z wariantów studium przypadku. „Jednym z najważniejszych źródeł dowodów w studium przypadku jest wywiad. [...] Wywiad w studium przypadku przebiega zgodnie z wytyczoną linią, ale jest ona elastyczna i dopuszcza modyfikacje” (Yin 2015: 142). Można więc powiedzieć, że w przypadku naszych badań stosowaną metodą jest studium przypadku, wywiady zaś służą jako techniki badawcze, za pomocą których studium przypadku jest realizowane. „Im bardziej pytania zmierzają do wyjaśnienia jakichś współczesnych okoliczności (np. ‘jak’ lub ‘dlaczego’ funkcjonuje pewne zjawisko społeczne), tym bardziej zalecane jest studium przypadku. Ta metoda jest wskazana również wtedy, gdy pytania wymagają szerokiego i ‘głębokiego’ opisu zjawiska społecznego” (Yin 2015: 36).

Uzyskane wyniki badań nie pozwalają na formułowanie ogólnych wniosków na temat tego jak funkcjonuje system integracji w polskich szkołach, pozwala jednak na dostrzeżenie pewnych elementów dysfunkcyjnych czy kontrowersyjnych i krytyczne zastanowienie się nad nimi. Badania oparte na bardzo małych próbach nie służą do weryfikacji hipotez, lecz otwierają pole do dalszych pytań i dyskusji. Tak właśnie należy interpretować wyniki przeprowadzonych przez nas badań.

Czterooosobowa próba badawcza składa się z czterech nauczycielek, z których dwie pracują w jednej ze szkół integracyjnych, jedna – w innej szkole integracyjnej i kolejna – w szkole specjalnej. Badania zostały przeprowadzone w Warszawie.

Rzeczywistość. Czyli: jak naprawdę, zdaniem osób badanych, wygląda proces integracji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w polskich szkołach.

Problematyka integracji osób z niepełnosprawnościami w kontekście szeroko pojętej edukacji była niejednokrotnie opisywana i badana.

Integrację poddawano analizie socjologicznej, klinicznej, psychologicznej, oglądano ją z punktu widzenia terapeutycznego, organizacyjnego, społecznego, politycznego.

Ta mnogość wspomnianych analiz i badań wskazuje, iż problem ten jest niezwykle ważny, ale przy tym skomplikowany i trudny do jednoznacznego ujęcia i zinterpretowania.

Elżbieta Zakrzewska-Manterys przedstawiła teoretyczny obraz integrowanej niepełnosprawności w edukacji, ja z kolei zajęłam się aspektem praktycznym. Wraz z moimi rozmówczyniami przyjrzałam się rzeczywistości polskich szkół integracyjnych i specjalnych.

Rozmówczyniami były specjalistki – pedagożki, terapeutki, psycholożki, kierowniczkę zespołów – które podzieliły się ze mną ich własną, dojmującą szczerą perspektywą integracji osób z niepełnosprawnością w edukacji.

Chciałabym jednak zaznaczyć, że poniższy artykuł nie jest wynikiem badań na reprezentatywnej próbie ogólnopolskiej specjalistów i rodzin osób z niepełnosprawnością intelektualną, a jedynie swoistym studium przypadku (ów), opisem rozmów, wynikiem pochylecia się nad kilkoma osobami, rodzinami, sytuacjami życiowymi. Wynikiem rozmowy o doświadczeniach, emocjach, nadziejach i perspektywach meandrujących wokół integracji osób z niepełnosprawnością intelektualną w polskich szkołach.

Początek

Najczęściej pierwszym momentem, kiedy rodzic musi podjąć decyzję odnośnie własnego dziecka z niepełnosprawnością jest wybór przedszkola. Tu najczęściej wybór pada na przedszkole masowe. Rodzic jest wówczas pełen nadziei, ale też zagubiony, zdezorientowany, szuka rozwiązania najlepszego, najbardziej „rozwojowego” dla swojego dziecka.

Z przeprowadzonych rozmów wynika, iż przedszkole masowe najczęściej zupełnie nie odpowiada na potrzeby niepełnosprawnych dzieci. Nie odpowiada, ponieważ ich zwyczajnie nie zna. Rodzic też ich jeszcze dobrze nie zna. Więc wsparcie staje się w tym momencie, mimo szczerze dobrych chęci, zupełnie intuicyjne i bazujące na „wtapianiu” dziecka w grupę rówieśniczą. Jak można się domyślić, owo „wtapianie” ma małe szanse na sukces. Dziecko w wieku przedszkolnym najczęściej już całkiem dobrze mówi, robi pierwsze próby pisania i czytania literek, liczy co najmniej do 10, umie komunikować swoje podstawowe potrzeby, zarówno fizjologiczne, jak i te psychologiczne. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym ma z tym kłopot, często jeszcze nie mówi lub mówi na poziomie znacznie niższym niż rówieśnicy.

Moja pierwsza rozmówczyni, wieloletnia pedagożka, pracująca w szkole specjalnej, a prywatnie siostra kobiety ze znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej, nakreśla, jak sytuacja w przedszkolach masowych wyglądała kiedyś, gdy jej siostra była mała. Wspomina przedszkole siostry w czarnych barwach. Przytacza stosunek dzieci do siostry: „(siostra) była przedszkolnym „dziwakiem”, z którego można się śmiać, zawsze była sama, bez kolegów, koleżanek, nie mówiąc o bliższych relacjach”.

Gorzko opowiada też o działaniach nauczycieli, wskazuje, że siostra wciąż była „na cenzurowanym”: „wzywanie rodzica na każde „nieprawidłowe zachowanie dziecka” (małego 4-letniego dziecka!) i strofowanie, jak to ono jest źle wychowane”.

W naszej rozmowie da się wyczuć trudne emocje związane z wpływem tego doświadczenia na siostrę, ale też całą rodzinę mojej interlokutorki. Bezradność, złość, niepewność spowodowały, że rodzice dziewczynki poszukiwali coraz nowszych metod terapeutycznych by umożliwić córce dostosowanie do wymagań przedszkola.

To „wpadnięcie w spiralę” poszukiwań jest charakterystyczne i często opisywane przez osoby, z którymi rozmawiałam. Jeśli już w przedszkolu mnogość wymagań stawianych dziecku jest tak duża, to „trzeba działać”, dostosowywać, „wtapiać”, po to by było łatwiej, lepiej, po to by przedszkole spełniało swoją rolę – rzetelnej i ujednoliconej edukacji młodych ludzi.

Ta spirala często przestaje się kręcić dopiero na etapie dorosłości osoby z niepełnosprawnością intelektualną, wtedy, gdy ukończy szkołę. Ponieważ właśnie wtedy zarówno główni zainteresowani, ale też ich rodziny zostają sami. Na tym edukacja i „wtapianie” ich się kończy w systemie, jaki obecnie mamy w Polsce.

Wybór

Gdy dziecko ukończy przedszkole (najczęściej zostaje w nim o dwa – trzy lata dłużej niż reszta dzieci), przychodzi moment wyboru szkoły. Rodzice mają zasadniczo trzy drogi: szkołę masową, integracyjną i specjalną. Najrzadszym wyborem jest szkoła masowa i decydują się na nią głównie rodzice dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności.

Szkoła integracyjna lub szkoła z oddziałami integracyjnymi proponuje dzieciom bycie z pełnosprawnymi rówieśnikami w tej samej klasie i deklaruje dostosowywanie wymagań edukacyjnych do wszystkich uczniów. Szkoła specjalna to miejsce, gdzie uczęszczają jedynie dzieci z niepełnosprawnością, program nauczania jest zupełnie inny, dużą część bycia w szkole stanowią zajęcia terapeutyczne.

Często punktem „zwrotnym” bywa tzw. zerówka. To tu należy podjąć decyzję, czy i do jakiej szkoły będzie chodzić dziecko.

Moja kolejna rozmówczyni, pedagożka w szkole integracyjnej, naświetla jak obecnie, według niej, wygląda integracja małych dzieci w edukacji. Przytacza „bezproblemowość” integracji dzieci w przedszkolu i potem w klasie „0”. Mówi o tym, że na tym etapie trudno jeszcze zauważyć duże różnice w funkcjonowaniu dzieci.

„Dzieci z niepełnosprawnością dobrze się wówczas asymilują, również dlatego, że cała grupa jeszcze słabo się zna, dzieci nauczone są przez wychowawców akceptacji i wzajemnego szacunku. Różnice intelektualne między dziećmi również nie są jeszcze znacząco widoczne, ponieważ jeszcze nie ma wymagających edukacyjnie zadań”.

Rozmówczyni zwraca także uwagę, iż wiele zależy od rodziców, z jakimi „wartościami”, z jaką wrażliwością w traktowaniu innych przyprowadzają swoje dzieci.

Moja kolejna rozmówczyni, kierowniczka świetlicy w szkole integracyjnej, zwraca uwagę, iż w ciągu ostatnich dwudziestu lat dużo się zmieniło w kontekście wyboru szkoły dla dziecka z niepełnosprawnością intelektualną: „Wcześniej o kwalifikacji decydowali specjaliści z PPP (*Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej*) psycholog szkolny, pedagog i dyrektor szkoły. Niestety od kilku lat, mimo wyraźnych zaleceń PPP w orzeczeniu w sprawie szkoły, rodzic ma prawo do wyboru szkoły i wybiera szkołę masową albo integracyjną. I mimo wielu specjalistów mnóstwa zajęć dodatkowych na wysokim poziomie – dziecko nie osiągnie wymarzonego poziomu”.

To ostatnie zdanie porusza i zastanawia, jednak powiela się w kolejnych wypowiedziach moich rozmówczyń.

Różnice i wartości

Szkoła integracyjna, to po zakończeniu przedszkola, zerówki ważny i ekstremalnie trudny moment dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

Bańka zaszczepionych przez rodziców i wychowawców tolerancji, taktu i szacunku pęka, zastępowana stopniowo przez coraz większą świadomość różnic intelektualnych, społecznych, emocjonalnych i fizycznych; potrzebę asymilacji, jedności, bezpieczeństwa.

Według mojej drugiej rozmówczyni, na etapie klasy pierwszej, drugiej, pojawiają się znaczące problemy w relacjach między dziećmi: „zaczyna się „dowalanie”, wyśmiewanie, wskazywanie inności niepełnosprawnych kolegów i koleżanek”.

Wspomniana świadomość wszelkich różnic dotyka zarówno dzieci z niepełnosprawnością, jak i bez niej. U każdej z tych grup skutkuje ona na różne sposoby.

Reakcje

Według mojej rozmówczyni, pedagogki w szkole integracyjnej, dzieci z niepełnosprawnością reagują na „wtapianie” dwojako: wycofaniem lub agresją. Strategię pierwszą bardzo łatwo można zauważyć zwłaszcza, jeśli w klasie jest więcej niż jedno dziecko z niepełnosprawnością.

„Oni się niesamowicie wyczuwają i po prostu trzymają się razem. Zwłaszcza dzieciaki ze spektrum autyzmu. Odnosi się wrażenie, jakby mieli w sobie, pewnego rodzaju, radar. Są sobie razem, często nie potrzebując innych kontaktów społecznych – w przeciwieństwie do reszty dzieci”.

Rozmówczyni dodaje: „oboje są na uboczu, ale są blisko siebie”. Nie ma tu mowy o pełnej integracji tych dzieci z resztą. Nie ma mowy o integracji dzieci w integracyjnej klasie.

Dzieci w normie intelektualnej reagują na integrację, według moich rozmówczyń, na trzy sposoby: odrzuceniem i unikaniem osób z niepełnosprawnością, wyśmiewaniem i agresją lub akceptacją i pomocą.

Jednak pedagodżki wskazują, iż ten ostatni sposób nie jest najczęściej wyrazem pełnej otwartości i tolerancji, lecz pewnym działaniem grzecznościowym, niejako sztucznym, kontrolowanym przez dorosłego. Dzieci często wyręczają swoich kolegów i koleżanki z niepełnosprawnościami.

„To jest niesamowite. Gdy dzieci w coś grają i dołącza dziecko z niepełnosprawnością, natychmiast zmieniają zasady gry, pomagają, tłumaczą. Jest to bardzo życzliwe, jednak nienaturalne”. Rozmówczyni wyobraża sobie, jak by było takiemu dziecku w szkole specjalnej w takiej sytuacji: „byłby w grupie, gdzie wszyscy są do niego podobni i zasady gry są dla każdego takie same. Jaka ogromna ulga. Dla każdego”.

Powyższa wypowiedź przypomina nam fakt, iż postawy, jakie dzieci mają wobec różnych zjawisk lub osób są im często przekazywane przez rodziców. „Liczba obiektów, do których mamy określony stosunek znacznie przekracza liczbę obiektów, z którymi osobiście się zetknęliśmy” (Strelau 2007: 84), a więc to, jaką postawę do swoich kolegów z niepełnosprawnościami mają dzieci w normie intelektualnej w sposób znaczący zależy od tego, jak rodzice mówią o tym w domu. Dzieci mają podobne poglądy do rodziców. A więc, jak łatwo się domyślić, bazując na statystyce, w klasie i szkole integracyjnej będzie sporo dzieci nastawionych życzliwie i otwarcie, ale też równie dużo mających z tym kłopot.

Idea a rzeczywistość

Warto wspomnieć, że powyższe słowa dotyczą dzieci z niepełnosprawnością w stopniu lekkim. Dzieci z pozostałymi stopniami niepełnosprawności są, według wszystkich moich rozmówczyń, zupełnie pozbawione szans dostosowanie się do warunków szkoły integracyjnej. Moja interlokutorka pracująca w szkole integracyjnej wprost mówi o tym, że decyzję o wysłaniu dzieci z niepełnosprawnością umiarkowaną (i bardzo rzadko: znaczną) do szkoły integracyjnej zawsze podejmują rodzice. Wedle jej opinii, dziecko takie ma

praktycznie zerowe szanse na, chociażby znalezienie kolegi, koleżanki. Ponadto wskazuje coś bardzo istotnego i przejmującego: „dziecko z umiarkowanym lub znacznym stopniem niepełnosprawności właściwie na każdej lekcji spotyka się z własną niemocą. Tok lekcji płynie, a on/ona naprawdę nic nie rozumie. Co z tego, że ma swojego nauczyciela wspomagającego, jego/jej frustracja z każdym dniem, miesiącem i rokiem narasta. I do tego jest samotny”.

Moje rozmówczynie zgodnie twierdzą, że do powyższego obrazu integracji w szkole należy jeszcze dołożyć ogromną pracę w domu. Pracę dziecka, rodziców, rodzin. Nadrabianie, gonienie rówieśników, przepisywanie ciągów liter, wypełnianie mnogości zadań. To wszystko po to, aby zbliżyć się do poziomu „przeciętnego” ucznia. Niestety trudy te okazują się często daremne. Jak długo jesteś w stanie wytrzymać pracę ponad siły i nie widzieć efektów, nie widzieć końca? Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w szkołach integracyjnych muszą sobie z tym radzić. A gdy nie mają siły, wydolności lub zwyczajnie chęci, pałeczkę edukacji dziecka przejmują rodzice. To oni odrabiają lekcje, wykonują prace plastyczne, pracują pilnie, zasługują na czerwony pasek każdego dnia. Po to, by utrzymać dziecko „na powierzchni”, po to, by zdało z klasy do klasy. Po to, by BYŁO w szkole integracyjnej.

A gdy skończy BYĆ, w pocie czoła skończy ósmą klasę, znika. Okazuje się, że ten trud nie przyda się w życiu, „nie ma dla niego miejsca w systemie, nie ma szkół zawodowych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną”.

Niepełnosprawność w stopniu lekkim pozwala na pójście do liceum integracyjnego, szkoły zawodowej, daje pewne możliwości. Jednak młody człowiek z niepełnosprawnością umiarkowaną lub znaczną ma kłopot, nie ma gdzie iść. W przyszłości może wybrać: Warsztat Terapii Zajęciowej lub Środowiskowy Dom Samopomocy.

Moja rozmówczyni wskazuje na nieadekwatność edukacji do potrzeb ludzi z wyższymi stopniami niepełnosprawności: „uwagam, że powinni uczyć się wydawania pieniędzy, produktów w sklepach, dobierania stroju adekwatnie do pogody, przygotowywania posiłków, przydatnych i praktycznych rzeczy, a nie przepisywać ciągi cyfr lub liter” mówi rozmówczyni ze szkoły integracyjnej.

Zwraca jednak uwagę, że dzieci ze spektrum autyzmu, będące w normie intelektualnej, całkiem dobrze radzą sobie w szkole. Nie ma tu potrzeby czuć nad postęпами edukacyjnymi, a „jedynie” wspomagać ich w relacjach społecznych. Temu szkoła integracyjna, ze specjalistami, takimi jak pedagodzy, psycholodzy czy nauczyciele wspomagający, jest w stanie z sukcesem sprostać.

Moja kolejna rozmówczyni, psycholożka w szkole integracyjnej wskazuje jednak, iż rewalidacja, zajęcia dodatkowe funkcjonują jedynie w formule indywidualnej, a więc zwyczajnie nie spełniają swojej roli. Dodaje, iż dziecko

w szkole masowej, dziecko integrowane z niepełnosprawnością intelektualną, po prostu „jest”. Wskazuje na ogromną potrzebę grupowych zajęć integracyjnych, których wciąż, z niewiadomego powodu, nie ma.

„Integracja w szkole masowej niemalże nie istnieje. Dziecko jest „dodawane” do grupy rówieśniczej, ale tak naprawdę więcej na tym polu się nie dzieje. Owszem, uczeń ma zapewnione zajęcia rewalidacyjne i kompensacyjne, ale indywidualne. Brak jest możliwości na przeprowadzanie zajęć integracyjnych w grupie rówieśniczej”.

Gdy pytam moje rozmówczynie o korzyści z integracji, zalety tego procesu, zastanawiają się. Wskazują na aspekt edukacyjny, na większy zakres wiedzy, z jakim dziecko wyjdzie ze szkoły, w porównaniu chociażby ze szkołą specjalną. Moja druga rozmówczynie określa to mianem „wyższego funkcjonowania intelektualnego w podążaniu za pełnosprawnymi rówieśnikami”.

Grupą, dla której integracja w edukacji może być korzystna to dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Różnice intelektualne i społeczne nie są tu aż tak duże i pozwalają na modelowanie pożądanych zachowań w społeczeństwie, na naukę norm, przydatnych umiejętności, wzorców do wdrażania i wykorzystywania.

Przejmującą obserwacją mojej rozmówczynie jest występowanie wtórnych co do samej niepełnosprawności zaburzeń natury psychologicznej, na skutek, według niej, niedostosowanej do potrzeb, integracji.

Moja rozmówczynie zajmująca się świetlicą w szkole integracyjnej wskazuje na kolejny, istotny, element tej integracyjnej układanki.

Typowa klasa integracyjna jest mozaiką. Jest w niej miejsce dla dzieci z ADHD, zespołem Aspergera, dzieci niedosłyszących, niedowidzących, poruszających się na wózku, z wszelkimi niepełnosprawnościami, w tym intelektualną. Nie trzeba być pedagogiem ani psychologiem, by domyślić się, że praca terapeutyczna, czy edukacyjna, która odpowiada na (choć) większość potrzeb dzieci do niej uczęszczających jest po prostu niemożliwa.

Koszty

Pedagożki pracujące zarówno w szkołach integracyjnych, jak i specjalnych, ale też osoby prywatnie związane z młodymi ludźmi z niepełnosprawnością intelektualną, które *były poddawane procesowi integracji*, wskazują na to, iż integracja nie tylko nie spełnia swojego zadania, idei o włączaniu osób z niepełnosprawnością do społeczeństwa w edukacji, ale też na to, że integracja znacząco i negatywnie wpływa na jakość życia zarówno w trakcie trwania całego procesu, jak też po nim: „Jak wspomniałam, na szczęście dość szybko rodzice zmienili kierunek edukacji mojej siostry, choć nie jestem przekona-

na czy jakiegoś „piętna” nie odcisnęło to na sposobie jej funkcjonowania. Pomijając kwestię ograniczeń związanych z samą niepełnosprawnością, do dziś nie ma ona żadnych swoich koleżanek, kolegów, woli przebywać sama ze sobą lub z moimi przyjaciółmi. Być może to przypadek i składowa wielu innych czynników, ale kto wie...”.

Jedna z moich rozmówczyń szczerze przyznaje, że jest w stanie szybko rozpoznać, czy młody człowiek chodził do szkoły integracyjnej. Po czym? Po wyższych umiejętnościach natury poznawczej: umie się podpisać, napisać wiersz, zasób słów jest większy, potrafi policzyć podstawowe równania; ale najbardziej widocznym czynnikiem różniącym tę osobę od rówieśników jest zdecydowanie niższy poziom funkcjonowania społecznego, więcej zahamować, więcej trudności natury emocjonalnej.

Jedna z rozmówczyń przytacza przykład jednego z chłopców, z którym pracowała, a który ukończył szkołę integracyjną:

„(...) chłopiec ten nie brał samodzielnie udziału w żadnej zabawie organizowanej na turnusie. Był przyklejony do rodzica, nie nawiązał żadnych relacji koleżeńskich z innym dzieckiem. Na wszelkich zabawach stał z boku i się przyglądał, był biernym obserwatorem życia turnusowego (...).”

Rozwój procesów poznawczych jest ważny. Pozwala nam zdobywać wiedzę o otaczającym nas świecie, daje nam poczucie sprawczości, podnosi samoocenę, wyznacza cel, pomaga podejmować decyzje. Jednak bez równoległego rozwoju społecznego, emocjonalnego, rozwój intelektu jest mialki, czysto teoretyczny, zawieszony w próżni wyimaginowanych wartości i dążeń.

Pisanie i czytanie pozwala na samodzielność, podjęcie dalszej nauki, pracy – ale bez poczucia bezpieczeństwa i świadomości własnych barier tylko rozczaruje. Liczenie pozwala zrobić zakupy, czuć nad domowymi finansami, daje wiele możliwości – ale bez zapewnienia warunków do podtrzymania tej umiejętności i sytuacji do jej wykorzystania zwyczajnie wygaśnie.

Integrując zapominamy o potrzebach osób z niepełnosprawnościami.

Już klasyczna piramida potrzeb Masłowa w podstawie, za potrzebami fizjologicznymi, stawiała potrzeby bezpieczeństwa i przynależności. Dalej są potrzeby uznania i samorealizacji. Jednak warto tu przytoczyć założenie owej piramidy. Potrzeby wyższego rzędu mają szansę być realizowane dopiero „po” tych bardziej podstawowych.

A więc czyje potrzeby są tu realizowane w „integrowaniu”? Czy osób z niepełnosprawnością? A może, jak sugeruje wiele moim rozmówczyń – są to potrzeby rodziców?

„Bycie integrowanym”

Czytając poprzedni akapit, czytelnik na pewno zwrócił uwagę na zaskakujące sformułowanie dotyczące „poddawania procesowi integracji”.

Odziera ono głównego zainteresowanego od decyzyjności, pozbawia świadomości *bycia w procesie*. Procesie integrowania. To sformułowanie, oświadczenie dla mnie szokujące, ale skłaniające do myślenia, wskazuje bardzo istotną prawidłowość w polskim systemie integracyjnej edukacji. To nie osoba z niepełnosprawnością *się* integruje, to *ją* integrują: rodzice, nauczyciele, rówieśnicy, nauczyciele wspomagający, pedagodzy. Machina integracji nie uwzględnia tak ważnego czynnika dla każdego człowieka na świecie, jak kształtowanie się tożsamości.

Moje rozmówczynie wskazują, że integracja to w polskiej szkole „wtapienie”, dostosowywanie, „bycie z resztą”. Jeśli jestem inny, a jednocześnie mówi mi się, że nie jestem; jeśli jestem z innymi, ale jestem sam, to kim jestem? Jaki jestem?

William James (1890) traktował poczucie własnej tożsamości jako bardzo ważną potrzebę, a brak jej zaspokojenia jako silne źródło frustracji (Strelau 2007: 109). Strelau w swym podręczniku przytacza także psychologiczną perspektywę tego zagadnienia pisząc o kryzysie tożsamościowym, jako trudności w rozpoznaniu kim naprawdę jestem (za: Marcia, 1966). Owe kryzysy to, coś z czym mierzą i będą mierzyć się młodzi ludzie z niepełnosprawnością intelektualną, którzy uczestniczą/uczestniczyli w procesie integracji. Czym są owe kryzysy tożsamości? Za Strelauem przejawiają się one „niepokojem, a także zniekształceniami informacji na temat siebie i innych ludzi” (s. 110).

Jeśli pochylamy się nad przekazywaniem postaw, warto zwrócić uwagę na uprzedzenia, które również przekazywane są dzieciom przed ich rodzi-ny. Współczesne nazewnictwo coraz bardziej ewoluuje. Typ uprzedzeń wobec osób z niepełnosprawnościami nazywany jest „handicapizmem” (od handicap – upośledzenie, niepełnosprawność) i „ableizmem” (od able – sprawny) (Nelson 2003: 343). Badania przytoczone przez Nelsona w jego książce „Psychologia uprzedzeń” wskazują, iż wygląd i sprawność, a raczej ich odmienność od norm, są kolejnym obszarem utrudniającym „porozumienie w odmienności”.

Osoby z niepełnosprawnością są same. Jak im się uda – mają kolegę lub koleżankę, wsparcie życzliwych i wrażliwych rówieśników, mądrych nauczycieli. Pragnąc stwarzać młodym ludziom z niepełnosprawnościami szansę na bycie w społeczeństwie, uczenie się w nim funkcjonowania – zabieramy im ją, często bezpowrotnie.

Alternatywa

Alternatywą dla szkół integracyjnych w polskim systemie edukacyjnym, są szkoły specjalne.

W szkole, w której pracuje jedna z moich rozmówczyń, uczą się dzieci, młodzież i dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w wieku od 7 do 21 lat.

Pedagożka pracująca w szkole specjalnej opowiada o tym, że co roku przyjmują dzieci, które uczęszczały wcześniej do szkoły integracyjnej. Zwraca uwagę na wysokie umiejętności czytania, rysowania, liczenia. Jednak po wstępnej diagnozie „na prowadzenie” wysuwa się wysoka schematyczność zdobytej wiedzy: „wiedza ta jest mocno schematyczna i ograniczona, pisanie traktowane jako stawianie szlaczków – ładnych, równych szlaczków, czytanie też często jako składanie liter i sylab – bez zrozumienia i bez poczucia – po co czytamy?”.

W sytuacji „przejścia” do szkoły specjalnej poraża też brak umiejętności społecznych. Moje rozmówczynie opisują zmuśny proces „rehabilitacji społecznej” jaki jest przeprowadzany w szkołach specjalnych dla dzieci wcześniej integrowanych.

Przyznam, że opis funkcjonowania dzieci po szkołach integracyjnych poruszył mnie i wzbudził natłok myśli, które można podsumować bardzo prozaicznie: po co to wszystko?

„Są wyuczone trzymanie się z dala od grupy, bawią się samotnie, chowają się pod stołem, nie potrafią nawiązać relacji z innymi dziećmi. Są przestraszone, niepewne siebie i bardzo samotne. Muszą od początku uczyć się prawidłowych zachowań w grupie, co nieraz wiąże się też z ich buntem, płaczem, złością czy złośliwością. Miło jest patrzeć jak z każdym tygodniem stają się po raz pierwszy w życiu pełnoprawnymi członkami jakiejś społeczności. Czują się ważni i naprawdę potrzebni. Czasem ktoś zaprasza ich na swoje urodziny, zaczynają się kolegować, doświadczają pierwszych miłości. Po prostu są szczęśliwi”.

To przejmuje także rodziców, którzy obserwując swoje dzieci w nowym, „specjalnym” środowisku biją się w pierś, żalując wcześniejszych działań i „straconych lat”. Z rozmów z rodzicami, nauczycielami, ale przede wszystkim, z moimi rozmówczyniami, wieloletnimi specjalistkami w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, wysnuwa się wniosek, iż szkoły specjalne nadal funkcjonują w umysłach społeczeństwa jako „przechowalnie” i „getta”. To może być główną przyczyną takiej niechęci posyłania własnych dzieci do nauki w nich.

Wciąż brakuje edukacji, wsparcia rodziców małych dzieci, wskazania możliwości, ale też sposobu funkcjonowania poszczególnych rodzajów placó-

wek. Szkoła specjalna to nadal „ostateczność, „zło konieczne”. Moje rozmówczynie mówią głośno „czas to zmienić!”

Emocje

Rozmowy, jakie przeprowadziłam były trudne. Trudne dla moich rozmówczyń, trudne dla mnie, słuchającej i momentami niedowierzającej. Zaskoczyła mnie jednostronność opinii. Rzeczywistość integracji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w polskich szkołach odstaje od idei. Rama założeń jest zbyt ciasna.

Nasuwa się pytanie: a co z modelowaniem, co z nauką od dzieci w normie intelektualnej tak wielu rzeczy: postaw, zachowań, umiejętności?

Bogdan Wojciszke, jeden z najbardziej znanych polskich psychologów społecznych, badający między innymi modelowanie i naśladownictwo w społeczeństwie, zwraca uwagę na ogromną ich moc w życiu społecznym. Przytacza teorię społecznego uczenia się, która „zakłada, że modelowanie jest mechanizmem świadomej zmiany własnego zachowania pod wpływem obserwacji cudzego zachowania i jego skutków” (Wojciszke 2006: 247). Zwraca też uwagę na to, iż naśladownictwo często zachodzi także podświadomie, na zasadzie „automatycznego przejmowania cudzych reakcji behawioralnych”.

Zauważmy jednak, iż żeby uczyć się zachowań, musimy mieć zaspokojone, wspomniane wcześniej, potrzeby niższego rzędu, takie jak potrzeby bezpieczeństwa czy przynależności. Dopiero gdy „osiądziemy”, staniemy pewnie na nogach wśród innych, będziemy mieć możliwość „rozejrzeć się” za prawidłowościami i normami.

Ponadto Wojciszke zaznacza, że wspomniany „dobroczynny efekt obserwacji sprawnego modelu” (s. 247) utrzymuje się jeszcze jakiś czas po obserwacji, ale później ustaje.

Wspominany przez moje rozmówczynie dziurawy system opieki na młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną po zakończeniu szkoły tych ciepłarnianych warunków do „obserwacji modelu” nie zapewnia. Niestety. Moje interlokutorki mówiły o złości, niepewności i bezsilności, mówiły o samotności dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Samotności w imię zdobywania kolejnych umiejętności, pisania równych brzuszków w literce B i liczeniu do 100. Samotności pod stołem, gdzie jest ciszej i samotności na przerwie, bo wszyscy poszli coś zjeść.

Opowiedziane mi historie miały *happy end*, ale tylko wtedy, gdy integracja się kończyła, gdy ktoś oprzytomniał i pozwolił na nierówne brzuski. Albo ich brak.

Podsumowanie

Przytoczone narracje ukazują „ciemną stronę” integracji. Ujawniają pewne mechanizmy, często nieświadome, którymi kierują się rodzice, by zapewnić swoim dzieciom lepszy start w dorosłość. Tymczasem skazują je często na samotność, brak poczucia pewności siebie i bycia „na swoim miejscu”, mimo werbalnie deklarowanej akceptacji ze strony rówieśników. Narracje te nie oddają pełnego obrazu integracji, jaka ma miejsce w polskich szkołach. Są subiektywne, jednostronne, może nawet zbyt pesymistyczne.

Ukazywane przez narratorki negatywne aspekty integracji nie prowadzą jednak do negowania konieczności wprowadzania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną do życia społecznego, do uczestnictwa w grupowych rytuałach codzienności. Ukazują jednak pewne „skutki uboczne” procesów, które w zamierzeniach słuszne, w praktyce napotykają na różnego rodzaju trudności. Wydaje się, że w analizowaniu bieżących rozwiązań w tym zakresie oraz planowaniu przyszłych zmian, innowacji i ulepszeń, warto z większą uwagą wsłuchiwać się w głos praktyków. Być może uda się wtedy uniknąć pewnych dysfunkcyjnych rozwiązań i sprawić, że wszystkie dzieci będą w swoim środowisku szkolnym czuły się coraz lepiej.

Bibliografia

- Chrzanowska I. (2018), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dyduch E. (2012) *System kształcenia specjalnego dzieci, młodzieży i dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną*, W: *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałecki (red.), Wydawnictwo Conitino, Wrocław.
- Gajda M. (2010) *Szkolna (dez)integracja*, www.niepelnosprawni.pl 02. 09. 2010.
- James W. (1890), *The principles of psychology*, New York, Holt.
- Marcia J.E. (1966), “Development and validation of ego identity status”, *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 3, s. 551–558.
- Marcinkowska B. (2011) *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (część 1)*, Szkoła Specjalna nr. 3.
- Marcinkowska B. (2015) *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w Polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, Psychologia Wychowawcza nr. 7.
- Nelson T. D. (2003), *Psychologia Uprzedzeń*, GWP, Gdańsk.
- Pietras T., A. Witusik, K. Bobińska, A. Florkowski, M. Talarowska, M. Banasiak (2012), *Epidemiologia niepełnosprawności intelektualnej*, W: *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałecki (red.), Wydawnictwo Conitino, Wrocław.

- Silverman D. (2008) *Prowadzenie badań jakościowych*, tłum. J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Strelau J. (2007) *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej. Część 3*, GWP, Gdańsk.
- Wojciszke B. (2006), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Yin R. K. (2015), *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, tłum. J. Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.