

Magdalena Lejzerowicz

Wyższa Szkoła Rehabilitacji w Warszawie, Wydział Rehabilitacji

Włączanie i integracja a stygmatyzacja osób z niepełnosprawnością w polskiej edukacji

ABSTRAKT: Celem podjętych rozważań jest ukazanie fenomenu różnorodności zjawiska niepełnosprawności i uczynienia z niego centrum myślenia o edukacji. Doświadczenia edukacyjne osób z niepełnosprawnością, ich opinie, potrzeby mogą stanowić podstawę rekonstrukcji czy też rekonceptualizacji kształcenia. Utrudnienia w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnością to jedna z najbardziej ograniczających barier społecznych. Kształcąc się w określonym typie szkoły, osoba z niepełnosprawnością zdobywa dostępne wykształcenie, a nie takie, które spełniałoby jej oczekiwania i aspiracje. Autorka dowodzi, że to, do czego taka osoba zostanie doskonale przygotowana w trakcie procesu kształcenia, to rola osoby z niepełnosprawnością. Niepełnosprawność staje się centralną kategorią organizującą jej życie, staje się również podstawową kategorią wpływającą na kształtowanie tożsamości społecznej i prowadzi do wytworzenia zranionej tożsamości.

SŁOWA KLUCZOWE: integracja, stygmatyzacja, osoby z niepełnosprawnością, edukacja.

Kontakt:	Magda Lejzerowicz e-mail: magdao@gazeta.pl
Jak cytować:	Lejzerowicz, M. (2016). Włączanie i integracja a stygmatyzacja osób z niepełnosprawnością w polskiej edukacji. <i>Forum Oświatowe</i> , 28(1), ... Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/426
How to cite:	Lejzerowicz, M. (2016). Włączanie i integracja a stygmatyzacja osób z niepełnosprawnością w polskiej edukacji. <i>Forum Oświatowe</i> , 28(1), ... Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/426

INTEGRACJA A STYGMATYZACJA W EDUKACJI

System edukacji w Polsce oferuje wiele różnych form kształcenia osób z niepełnosprawnością, nie spełnia jednak, mimo pewnej różnorodności, potrzeb osób poszukujących odpowiedniego wykształcenia dla siebie czy swoich bliskich. Na różnorodność form edukacji zwracają w swoich pracach uwagę Dryżałowska (2015), Buchnat (2015), jednakże te różne formy kształcenia dedykowane są dla określonych grup osób niepełnosprawnych, natomiast brakuje indywidualizacji. Programy kształcenia są anachroniczne, nieprzystosowane zarówno do potrzeb samych zainteresowanych, jak i rynku pracy. Osoby z orzeczeniem o potrzebie wczesnego wspomagania czy specjalnych potrzebach edukacyjnych, a takie orzeczenia mają w większości dzieci z niepełnosprawnością, mogą wybierać zasadniczo spośród trzech typów szkół: ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych. Wszystkie należą do segregacyjnego systemu edukacji. Wybór przedszkola czy szkoły na tym etapie należy do rodziców i opiekunów, choć często jest ograniczony przez różne czynniki, bądź okazuje się, że takiego wyboru nie ma. W wielu sytuacjach w okolicy jest dostępny jedynie jeden rodzaj szkoły, np. szkoła ogólnodostępna, i tam rodzice decydują się wysłać dziecko np. z zespołem Downa, gdzie nie ma możliwości dostosowania programu do jego potrzeb.

Segregacja jest wpisana w system edukacyjny i nie chodzi tu tylko o osoby z orzeczeniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Należy wziąć również pod uwagę kwestię zdolności indywidualnych, nie wszyscy mogą chodzić do szkół, które są w czołówce różnego typu rankingów. Segregacja rozpoczyna się już na poziomie przedszkolnym, a być może i wcześniej. Jak pisze Kwieciński (2012) w pracy „Poziom elementarnej alfabetyzacji a poziom i jakość życia w dorosłości”: „Szkoła – powszechna i jednolita – okazuje się doskonałym instrumentem utrwalania różnic, uwarunkowanych przez zróżnicowanie warunków rozwojowych w domu rodzinnym” (s. 161–162). Zapóźnień, powstałych w dzielnicach biedy czy na obszarach wiejskich, często tzw. popegeerowskich, nie zniweluje żaden program „wyrównywania szans edukacyjnych”. Podobnie jest z kwestią dostępności usług edukacyjnych i kulturowych, uzależnionych od możliwości finansowych, jak i kapitału społeczno-kulturowego. Współcześnie, „uczenie staje się instrumentalne, spolaryzowane (wytwarza nierówności szkolne wynikające z radykalnego statusowo-ekonomicznego zróżnicowania

wania jakości i poziomów uczenia się dzieci biednych i bogatych), jest jednostronnie praktycystyczne, symplifikowane – wręcz zinfantylizowane – i pasywne” (Potulicka, Rutkowiak, 2010, s. 9).

INDYWIDUALIZACJA W PROCESIE NAUCZANIA?

Do edukacji uczniów z niepełnosprawnością, jak i każdego innego ucznia, należy podchodzić indywidualnie, trzeba znaleźć miejsce odpowiednie dla dziecka, a nie odwrotnie. Jednakże, w rzeczywistości dominuje odmienny proces, ze względu na specyfikę systemu szkolnego nie ma możliwości wprowadzenia indywidualizacji w procesie kształcenia. System nie oferuje takich możliwości. Indywidualizacja, która czasem się jednak pojawia w polskiej szkole, jest wynikiem jednostkowego zaangażowania nauczyciela, włożenia przez niego dodatkowej pracy. Jednak czy rzeczywiście indywidualizacja kształcenia byłaby tutaj rozwiązaniem? Dzieci z indywidualnymi potrzebami, czy to z powodu niepełnosprawności, czy z innych powodów nie znajdują dla siebie rozwiązań, zdarza się, że w taki czy inny sposób są „wypychane” z określonej szkoły. Problem z perspektywy prawnej jest opisywany przez Klinger (2012) w „Gazecie Prawnej”, która przytacza również wypowiedzi rodziców na ten temat: „Główne problemy, z którymi się zgłaszają, to nacisk kadry, by zabrać dziecko z placówki, brak wsparcia specjalistycznego – w szkole nie ma zajęć logopedycznych, brakuje nauczyciela wspomagającego czy psychologa. Rodzice żalą się na przymuszanie do nauki indywidualnej, czyli w domu – byle tylko wypchnąć dziecko z systemu”. Stąd tak istotna, w mojej ocenie, jest próba rekonceptualizacji kształcenia, wyjścia poza dominujący system. Edukacja musi być przemyślana na nowo, musi dać możliwość tak uczniowi, jak i nauczycielowi stania się podmiotem działań. Warto tutaj wspomnieć o propozycji Cervinkovej (2013) uczestniczących badań w działaniu, które, zastosowane w edukacji, oferują pewną możliwość wyjścia poza system.

W obecnym systemie edukacji tak uczeń, jak i nauczyciel, a często i rodzic są swego rodzaju narzędziami, przedmiotami systemu, a nie – jak byśmy oczekiwali – podmiotami działań:

Alternatywę tego dominującego systemu stanowi taki model edukacji, w którym nauczyciele i studenci biorą aktywny udział w procesie nauczania i uczenia się, rozumianego jako *praxis* – krytyczna refleksja o świecie i działanie na rzecz jego zmiany. [...] W tym przypadku możemy próbować mówić o humanizującym nauczaniu poprzez edukację ku krytycznej świadomości i działaniu (Cervinkova, 2013, s. 234).

KSZTAŁCENIE INTEGRACYJNE A INTEGRACJA

Bogata oferta edukacyjna, różnorodność kształcenia umożliwiłyby dopasowanie sytuacji edukacyjnej do potrzeb konkretnej osoby. Powszechnie stosowane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne kryteria, przypisujące osoby z określonymi

problemami do tego a nie innego typu kształcenia, nie zdają egzaminu, nie sprawdzają się w praktyce. Do szkół specjalnych najczęściej kieruje się dzieci z zespołem Downa, z głębokim upośledzeniem umysłowym, z niepełnosprawnościami złożonymi, z tzw. dużymi deficytami. Z mniejszymi deficytami, ze spektrum autyzmu, z porażeniem dziecięcym kieruje się osoby do szkoły integracyjnej, a szkoły ogólnodostępne są jeszcze dla innych uczniów, tzw. dobrze funkcjonujących, niesprawiających problemów. Każdy człowiek jest inny i przy podobnej niepełnosprawności może mieć inne potrzeby, może być dla niego odpowiedni inny typ szkoły i kształcenia. Przyporządkowanie osoby do konkretnego typu ze względu na niepełnosprawność, która ją dotyczy, prowadzi do traktowania osób z niepełnosprawnością jako homogenicznej grupy, pomijania jej różnorodności, wynikającej z jednostkowych doświadczeń i problemów.

Każda niepełnosprawność jest inna, każdy problem wymaga specyficznych rozwiązań, w taki też sposób został opracowany raport, pt. „Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych” (Pentor Research International [Pentor], 2010), a przede wszystkim – każda osoba z określonym rodzajem niepełnosprawności jest indywidualnością, jest wyjątkowa. Na złożoność i niejednorodność zjawiska niepełnosprawności zwraca uwagę Gąciarz (2014), której zdaniem, należałoby dokonać dekonstrukcji samego pojęcia niepełnosprawności. Wtedy byłoby możliwe przejście od refleksji naukowej, poddającej niepełnosprawność analizie w upraszczających ramach ogólnych kategorii niepełnosprawności, do mówienia o niepełnosprawności w wielości jej ujęć.

Istotą integracji osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie jest „zastosowanie do wszystkich sfer życia jednostki niepełnosprawnej – życia rodzinnego, kształcenia ogólnego i zawodowego, pracy, czasu wolnego, aktywności społecznej i politycznej itp.” (Hulek, 1997, s. 492–493). Integracja wyraża się w „takim wzajemnym stosunku pełnosprawnych i niepełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa [...], i w których stwarzane są dla obu grup identyczne warunki maksymalnego, wszechstronnego rozwoju. Integracja pozwala więc być osobie niepełnosprawnej sobą wśród innych” (Hulek, 1997, s. 492–493). Hulek (1997) uważa, że społeczna integracja osób niepełnosprawnych to „dążenie do stworzenia tym osobom możliwości pełnego lub częściowego włączenia się do normalnego życia, dostępu do wszystkich instytucji i usług, z których korzystają pełnosprawni” (s. 492–493). Szumski (2006) opisuje pojęcie integracji jako „złączenie dwóch obszarów rzeczywistości, które dotąd funkcjonowały względnie niezależnie” (s. 4).

Środkiem do społecznej integracji miała być integracja w szkole. Rozwiązaniem w ramach dotychczasowego systemu było wprowadzenie oddziałów integracyjnych do szkół ogólnodostępnych na mocy ustawy o systemie oświaty z 1991 r. (Dz. U. 1991, nr 96.67.329 z późn. zm.). W 1991 r. weszła w życie Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991, nr 96.67.329 z późn. zm.) określająca zasady organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi oraz ich kształcenia w szkołach i placówkach ogólnodostępnych i integracyjnych oraz organizacji kształcenia integracyjnego. W 1993 r. Minister Edukacji Narodowej podpisał zarządzenia, okre-

ślające zasady tworzenia przedszkoli i klas integracyjnych oraz form opieki psychologiczno-pedagogicznej: Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz. Urz. MEN 1993.9.36), Zarządzenie nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 1993 r. w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej (Dz. Urz. MEN 1993.6.19).

Założeniem zespołu integracyjnego było wsparcie i praca z dzieckiem zgodnie z jego indywidualnymi potrzebami. Dlatego też należy do grupy integracyjnej przyjmować dzieci, którym nauczyciel jest w stanie pomóc, a grupa jest w stanie unieść ciężar tej pomocy. Wtedy dzieci mają szansę na dobre funkcjonowanie w grupie w warunkach integracji. Jednakże w większości, realia polskiej szkoły nie pozwalają na tego typu integrację. Do zespołu integracyjnego trafiały i trafiają przypadkowe dzieci, bez wcześniejszego zapoznania się nauczyciela, jak i grupy, z konkretnym niepełnosprawnym dzieckiem. Do obowiązków nauczyciela w grupie integracyjnej należy planowanie i realizowanie indywidualnego programu pracy, innego dla każdego dziecka niepełnosprawnego.

Nauczanie w klasie integracyjnej w tym samym czasie dzieci z orzeczeniami i bez jest trudne, mimo teoretycznego przygotowania nauczycieli, rzadko w praktyce jest dobrze prowadzone. Przebiega zwykle tak, że dzieci tzw. nie-integracyjne uczą się oddzielnie z nauczycielem prowadzącym, a dzieci integracyjne oddzielnie z nauczycielem wspomagającym. O integracji nie ma tu mowy, tworzy się klasę w klasie, boks dla innych, uczniowie niepełnosprawni są cały czas w swoim kręgu, funkcjonują na specjalnych warunkach, mają małą szansę na osiągnięcie sukcesu szkolnego (Gajda, 2008). Nauczyciele bardzo często twierdzą, że integracja w szkole to mit. Pytają, jak prowadzić klasę, do której przyjęto dziecko z nadpobudliwością, dziecko agresywne czy z autyzmem, w taki sposób, by wszyscy byli zaoopiekowani, i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) i inni. Czasem wystarczy jeden niegrzeczny uczeń, żeby uniemożliwić prowadzenie lekcji (Klinger, 2012). Tego typu przygotowania zarówno nauczycieli, jak i klasy nie prowadzi się. Bardzo często nauczyciele, rodzice, dzieci z niepełnosprawnością i bez niej są zdani sami na siebie. To, czego przede wszystkim brakuje, to wsparcia ze strony profesjonalistów, odpowiadających za pomoc dzieciom niepełnosprawnym. Dzieci nie-integracyjne nie rozumieją i nie potrafią reagować na zachowania swoich integracyjnych rówieśników, mówią: „Ale my nie umiemy. Nie wiemy, jak im [niepełnosprawnym dzieciom] pomóc, bo nikt nas tego nie uczy i nam nie pokazuje, jak to robić” (Mikołajczyk-Lerman, 2014). Bez specjalistycznych szkoleń, bez zaangażowania, bez przygotowania klasy i rodziców szanse na odpowiednie poprowadzenie klasy z dzieckiem czy dziećmi, które wymagają dodatkowej pracy i opieki, są niewielkie. Na potwierdzenie przytoczę wypowiedź nauczycielki z Forum Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym [Forum PSOU]:

Jestem nauczycielem w szkole specjalnej i raczej mam negatywny stosunek do integracji. Pracowałam również w przedszkolu integracyjnym i, szczerze mówiąc, w owej placówce osoby tam pracujące są głównie nastawione na edukację dzieci w normie intelektualnej. Dzieci z zaburzeniami, różnymi stanami psychicznymi są „spychane na dalszy plan” i nie uczestniczą w pełni w realizowanych zajęciach. Idea integracji też niekoniecznie jest realizowana, gdyż dzieci w normie intelektualnej odsuwają się od dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Szkoła specjalna daje szansę na zaistnienie w grupie, poczucie osobistego sukcesu. Nauczyciele w szkołach specjalnych są nastawieni na specyficzne potrzeby dzieci i realizują program dostosowany do umiejętności ucznia. Tak więc, moim zdaniem, więcej pozytywów ma szkoła specjalna aniżeli ogólnodostępna – integracyjna (Aniusienka, 2010).

Szkoła integracyjna, w powszechnym odbiorze społecznym jako miejsce kształcenia osób z niepełnosprawnością, „wygrywa” z kształceniem włączającym i specjalnym. Panuje opinia, że klasa integracyjna stwarza lepsze warunki dla rozwoju osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi niż klasa ogólnodostępna czy klasa specjalna. Jednakże, przyglądając się bliżej temu typowi edukacji, szczególnych plusów nie znajdziemy. Bardzo często zdarza się słyszeć, że rodzice dzieci bez orzeczeń nie chcą, aby ich dzieci chodziły do tego rodzaju placówek. Swoją wybiórczą tłumaczą tym, że w klasie jest za niski poziom nauczania, że dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zbyt angażują uwagę nauczyciela, że nauczyciel nie poświęci czasu ich dziecku tylko niepełnosprawnemu, że nie chcą, aby ich dzieci stykały się z niepełnosprawnością. Klasa integracyjna to dwie klasy w jednej, relacji pomiędzy jedną grupą uczniów a drugą w zasadzie nie ma, o relacjach opartych na wzajemnej akceptacji oraz współpracy w ogóle nie można mówić. Wzajemna akceptacja i współpraca zachodzi jedynie pomiędzy osobami z niepełnosprawnością a personelem pomocniczym w szkole, czyli np. kucharkami, woźnymi, dozorcą czy ogrodnikiem.

Tzw. nie-integracyjni nie chcą mieć integracyjnych kolegów i koleżanek. Integracyjni są inni, nie biegają szybko, nie śmieją się z tych samych żartów, nie dokuczają integracyjnym, a dodatkowo „Pani prosi, żeby im pomagać”. Asia czy Kasia, Staś czy Jaś nie chcą być opiekunami, nie chcą też być kolegami czy koleżankami, a już na pewno nie chcą być przyjaciółmi. To bardzo pesymistyczny obrazek, niestety – prawdziwy i, jak sądzę, zapewne szybko (jeśli w ogóle) nie ulegnie zmianie. W oddziałach integracyjnych bardzo często dochodzi do piętnowania dzieci z niepełnosprawnością. Same postawy rodziców dzieci sprawnych wskazują, że przypinają dzieciom niepełnosprawnym etykietkę „gorszych”. Rodzic uważa: moje dziecko zasługuje na więcej, mogę mu więcej dać, posłać do lepszej szkoły niż z integracyjnymi. Zarówno rodzice, jak i uczniowie, jedni świadomie, inni całkowicie bezrefleksyjnie wpisują się w neoliberalny dyktat ekonomii i sukcesu (Potulicka, Rutkowiak, 2010).

Czy w polskiej szkole integracyjnej chodzi tylko o integrację przestrzenno-czasową? Nie, ale, niestety, tylko taką może zaoferować. Czy rzeczywistym dobrem dziecka z niepełnosprawnością, szczególnie z niepełnosprawnością intelektualną,

jest przebywanie z rówieśnikami w normie intelektualnej (przy braku kompetencji integracyjnych), czy przebywanie wśród dzieci z niepełnosprawnością i możliwość sukcesów wśród swoich (Żółkowska, 2008)? Kwestia sukcesu szkolnego jest bardzo ważna dla wszystkich uczniów. Nauczyciele pracujący w szkołach specjalnych podkreślają, że taki sukces uczeń z niepełnosprawnością intelektualną może osiągnąć właśnie tam, przy czym wskazują zarówno na mocne, jak i słabe strony kształcenia specjalnego.

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA?

Raport „Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 według danych Systemu Informacji Oświatowej 2010” (Dudzińska, 2012) dowodzi, że włączania w polskich szkołach ogólnodostępnych nie ma. W dwóch trzecich placówek edukacyjnych nie ma ani jednego ucznia z niepełnosprawnością, większość uczniów z niepełnosprawnością uczęszcza do szkoły specjalnej. Dodatkowo, dane wskazują, że około 50% uczniów z niepełnosprawnością w miastach kształci się w szkołach specjalnych, na wsiach ten odsetek wynosi 17% (Dudzińska, 2012). Dlatego „włączanie” jest obecne na wsi w tym negatywnym sensie, o którym piszę niżej. Po pierwsze, na wsi jest dużo mniej szkół specjalnych niż w mieście. W roku szkolnym 2010/2011 liczba szkół specjalnych podstawowych w mieście wyniosła 634 (81%), a na wsi 146 (19,0%) (Główny Urząd Statystyczny [GUS], 2012), liczba szkół w 2013 roku wyniosła odpowiednio 612 (80,5%) i 148 (19,5%) (GUS, 2014). Po drugie, badania dowodzą, że jeśli jest szkoła ogólnodostępna, to tam „upycha się” wszystkie dzieci, bez specjalistycznego wsparcia, często bez jakiegokolwiek wsparcia (Dudzińska, 2012). W oddziałach ogólnodostępnych w szkołach podstawowych kształciło się 34% uczniów z niepełnosprawnością, w oddziałach integracyjnych – 24%, w oddziałach specjalnych – 42% (Dudzińska, 2012).

„Edukacja włączająca” to możliwość uczęszczania do przedszkoli oraz szkół ogólnodostępnych razem ze sprawnymi rówieśnikami, bez względu na stopień zaburzeń. „Włączanie” w tym kontekście odnosi się do wspólnego nauczania dzieci z orzeczeniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych i bez orzeczeń. Istotny jest tutaj fakt włączenia określonej osoby czy osób przez członków grupy, włączenia nie może dokonać ktoś z zewnątrz, np. wychowawca, opiekun czy inna osoba, która podejmuje działania na rzecz grupy. Edukacja włączająca wymaga gruntownego przygotowania szkoły ogólnodostępnej na przyjęcie uczniów z niepełnosprawnością na każdym etapie edukacyjnym. Nie ma to być reforma istniejącego systemu edukacji czy edukacji specjalnej, ma to być stworzenie tego typu edukacji, edukacji włączającej od nowa (Lipsky, Gartner, 1999; Loreman, Deppeler, Harvey, 2005). Wskazuje na to zdefiniowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych w Deklaracji z Salamanki. Specjalne potrzeby edukacyjne

obejmują sprawdzone zasady rzetelnego nauczania, z których mogą skorzystać wszystkie dzieci. Zakłada to, że różnice między ludźmi są czymś natu-

ralnym, a nauczanie musi być odpowiednio dostosowane do potrzeb dziecka, a dziecko nie musi dostosowywać się do z góry przyjętych założeń dotyczących tempa i charakteru procesu uczenia się. (...) Szkoły zorientowane na dziecko są platformą kształcenia społeczeństwa zorientowanego na człowieka, które szanuje zarówno różnice, jak i godność każdej osoby („Deklaracja z Salamanki...”, 1994).

Integracja społeczna, włączanie, akceptacja różnic to pożądaný stan rzeczy, dąży-
my do niego jako społeczeństwo. Natomiast rzeczywistość odbiega znacznie od ideału. Stąd pojawiło się wiele głosów krytycznych, dotyczących wspólnego nauczania sprawnych i niepełnosprawnych. Edukacja włączająca spotkała się z krytyką zarówno ze strony organizacji pozarządowych, jak i środowisk nauczycielskich. Nie wpłynęło to jednak w żadnym stopniu na decyzje Ministerstwa Edukacji Narodowej, nie wpłynęło na uruchomienie szkoleń nauczycieli, zmianę programu studiów pedagogicznych czy na decyzje o remontach w szkołach. To właśnie te aspekty, czyli brak przygotowania nauczycieli do tego typu zadań (do pracy z osobami z różnymi rodzajami niepełnosprawności), warunki finansowe i lokalowe polskich szkół ogólnodostępnych, postawy nauczycieli, którzy nie chcą pracować z osobami ze znacznym stopniem niepełnosprawności, wskazywali przeciwnicy wprowadzenia wspólnego nauczania w szkołach ogólnodostępnych dzieci z niepełnosprawnością i sprawnych (Sudar-Malukiewicz, 2001).

Ze względu na widoczne braki w przygotowaniu nauczycieli do pracy z uczniami ze SPE, Zespół Ministra Edukacji Narodowej (Zespół MEN) opracował w 2009 roku Rekomendacje odnośnie do zmian w systemie edukacji dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych i zalecił:

Wprowadzenie na wszystkich nauczycielskich i pedagogicznych kierunkach studiów przedmiotu „Przygotowanie do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, realizowanego warsztatowo, a także zagwarantowanie studiowania danego przedmiotu pod kątem pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, umiejętności opracowywania indywidualnych programów edukacyjnych i dostosowań realizacji programu dla różnych grup uczniów. Zapewnienie studentom, o których mowa, praktyki z uczniami ze SPE w powołanych tzw. „szkołach ćwiczeń” („Rekomendacje zespołu MEN...”, 2009).

Natomiast zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131), nauczyciel ma zyskać zarówno wiedzę, jak i umiejętności w zakresie „dostosowania działań pedagogicznych do potrzeb i możliwości ucznia, w szczególności do możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Dotyczy to wszystkich etapów edukacyjnych.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW), w programie studiów pedagogicznych na wielu uczelniach wyższych pojawiły się zajęcia, dotyczące pracy z uczniem ze SPE w wymiarze 30 godzin, a także zajęcia pracy z uczniami z niewielkimi deficytami. I tak, np. na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w planie studiów widnieją przedmioty: terapia wychowawcza, terapia pedagogiczna, metodyka pracy, praca z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, diagnozowanie osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, metodyka pracy w klasach integracyjnych¹. Są to zajęcia, które pojawiły się w planach zajęć losowo wybranych przeze mnie uczelni wyższych, prowadzących studia pedagogiczne. W większości tych uczelni w planie zamieszczony jest jeden z wymienionych przedmiotów, dodatkowo prowadzone są zajęcia, dotyczące uczniów z niewielkimi deficytami, z dysleksją, z zaburzeniami zachowania, nadpobudliwością. Brakuje zajęć, dzięki którym przyszły nauczyciel zdobyłby szczegółową wiedzę, jak pracować z uczniami na matematyce, j. polskim czy biologii, brakuje informacji, jak dostosować tempo pracy do potrzeb ucznia itd. Dowodzi to myślenia o edukacji w stereotypowy sposób, zakorzenienia segregacji w systemie edukacji, jest odpowiedzią na istniejącą sytuację, czyli nieobecność w szkole ogólnodostępnej uczniów z tzw. dużymi deficytami. Brakuje w programie studiów zajęć przygotowujących przyszłych nauczycieli do pracy z uczniem z zespołem Downa, z upośledzeniem umysłowym, ze spektrum autyzmu.

Na podstawie analizy programów studiów pedagogicznych można stwierdzić, że treści związane z osobami z niepełnosprawnością są realizowane w ramach zajęć warsztatowych „Praca z uczniem ze SPE”. W trakcie 30 godzin zajęć warsztatowych nie ma szans na przekazanie zagadnień związanych z problemami osób niepełnosprawnych, których dotyczy Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2013, poz. 532). Nauczyciel dalej nie wie, jak pracować z uczniem z niedosłuchem czy z uczniem słabowidzącym, żeby wymienić tu tylko przykłady osób z niepełnosprawnością sensoryczną, nie mówiąc już o uczniu z niepełnosprawnością psychiczną czy intelektualną.

Edukacja włączająca, co podkreślają zarówno rodzice, jak i specjaliści, może być korzystna dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową czy sensoryczną, jeśli nakład pomocy jest do zrealizowania przez szkołę. Natomiast osoby z niepełnosprawnością intelektualną zawsze będą odbiegać od poziomu rozwoju intelektualnego rówieśników i nie zostaną zaakceptowane. Edukacja włączająca na etapie rozwoju, na którym znajduje się polska szkoła, nie jest propozycją dla osób z zespołem Downa czy głębokim upośledzeniem umysłowym. Osoby, w których niepełnosprawność wpisane jest upośledzenie umysłowe, nie są i nie będą partnerami dla uczniów bez problemów w rozwoju. Brakuje im płaszczyzny porozumienia. Tego typu „edukacja włączająca” nie jest niczym nowym w polskim systemie kształcenia. Od lat w szkołach ogólnodostępnych kształcą się dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Choć niewiele z tych przypadków można by podać jako przykłady dobrych praktyk. Najczęściej

do szkół ogólnodostępnych chodzą dzieci na obszarach wiejskich, gdzie tego typu szkoła jest jedyną z dostępnych.

Jednakże o włączaniu czy integracji z lokalnym środowiskiem trudno tutaj mówić. Osoba z niepełnosprawnością jest zazwyczaj w takiej klasie traktowana jako obca, inna. Na szkole podstawowej edukacja takiej osoby zasadniczo się kończy. Obrazek może przerysowany, ale, jak mówią rodzice osób z niepełnosprawnością, niestety aż za bardzo prawdziwy. Tego typu włączania jesteśmy aktualnie świadkami. Idea integracji oraz włączania w założeniach odbiega znacznie od zarysowanej wyżej wizji. Włączanie jako idea jest szczytna, natomiast efekty włączania są dyskusyjne. „Edukacja włączająca” jest często realizowana z konieczności, np. na wsi. Jest praktykowana na wsi i w małych miastach, gdzie nie ma szkół specjalnych. W takiej sytuacji rodzice, niestety, nie mają wyboru. Jest to trudna sytuacja zarówno dla dziecka, jak i jego rodziców. To jest to „włączanie” w główny nurt edukacji, które jest obecnie promowane jako jedno z lepszych rozwiązań. Nie zostało zrobione nic, aby w jakikolwiek sposób zmienić warunki włączania. Segregacja edukacyjna odciska piętno na życiu osób z niepełnosprawnością, jednakże „włączanie” na obecnych warunkach może napiętnować równie mocno (Stanisławski, 2010).

SZKOŁA A WŁĄCZANIE

Idea integracji i coraz bardziej popularna idea włączania, czy inaczej – inkluzji, budzą wiele emocji w środowisku, którego dotyczą w największym stopniu, mianowicie w szkole. Nauczyciele podchodzą w bardzo różny sposób do tych koncepcji, od akceptacji, poprzez obojętność, po negację. To, co szczególnie istotne, to wyniki badań, które pokazują rozdzźwięk pomiędzy deklarowanym stanowiskiem a rzeczywistym, zarówno w środowisku nauczycieli, jak i w całym społeczeństwie.

To, jakie postawy wobec osób z niepełnosprawnością badane osoby deklarują, nie przystaje w żaden sposób do rzeczywistości. Deklaratywna akceptacja to pożądaný stan rzeczy, chcielibyśmy, aby tak wyglądały nasze relacje, natomiast rzeczywista akceptacja jest odrębnym problemem i w naszej rzeczywistości społecznej rzadko występuje. Sudar-Malukiewicz (2001) przedstawiła wyniki badań tego problemu w grupie zawodowej nauczycieli w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną. Deklaratywny stosunek nauczycielek był w większości (62,1%) pozytywny, jednakże już przy odpowiedzi na szczegółowe pytania, np.: czy podjęłyby się nauczania ucznia niepełnosprawnego intelektualnie w swojej klasie, aż 75,9% odpowiedziało przecząco (Sudar-Malukiewicz, 2001). W przypadku mężczyzn uczących w szkole odpowiedzi pozytywnych było mniej w porównaniu z kobietami – 45,5%. Dużo większa różnica pojawiła się przy odpowiedzi na kolejne pytanie, 81,8% nie zgodziło się na nauczanie dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w swojej klasie. Uzasadniając odpowiedzi badani, podawali przyczyny: brak cierpliwości, kwalifikacji zawodowych, odpowiedzialność za wyniki nauczania, brak satysfakcji z nauczania i brak doświadczeń (Sudar-Malukiewicz, 2001).

Badania dostępności i jakości edukacji dla uczniów niepełnosprawnych przeprowadzone przez Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera „Nie-Grzeczne Dzieci” potwierdziły duże trudności, związane z uczęszczaniem dzieci z niepełnosprawnością do placówek ogólnodostępnych (Dudzińska, 2009). Dyrektorzy badanych placówek w Warszawie jako największe problemy wskazywali brak możliwości zatrudnienia specjalistów w odpowiednim wymiarze godzin oraz zorganizowania indywidualnego wsparcia w klasie dla dziecka z orzeczeniem, zbyt małą liczbę godzin na specjalistyczne zajęcia i rewalidację. Istotnym problemem wskazywanym przez badanych były bariery architektoniczne, utrudnianie prowadzenia lekcji przez uczniów z orzeczeniem oraz brak współpracy z rodzicami (Dudzińska, 2009). Przedstawiciele organizacji pozarządowych, biorąc pod uwagę obecne warunki panujące w szkołach, jako minusy wspólnej edukacji uczniów z niepełnosprawnością i sprawnych wskazali: niski poziom akceptacji przez rówieśników, przemoc szkolną w stosunku do osób z niepełnosprawnością, odrzucenie przez grupę rówieśniczą, brak korzyści dla uczniów niepełnosprawnych.

[W] stosunku do dzieci z niepełnosprawnością intelektualną następuje odrzucenie już na poziomie edukacji przedszkolnej, czego rodzice się bardzo boją. Kiedy rodzice zapisują dziecko do przedszkola ogólnodostępnego bądź integracyjnego, bo boją się je wysłać do przedszkola specjalnego, ciągle liczą na to, że przez naśladownictwo się czegoś nauczy. [...] Dziecko w tej grupie jest zawsze inne, jest piętnowane jako to inne. I nie ma tak, że to po nim spłynie. To po nim nie spłynie, bez względu na stopień upośledzenia. W warunkach przedszkolnych czy szkolnych wśród rówieśników bez upośledzenia zawsze będzie najgorsze, nigdy w żadnej umiejętności nie będzie najlepsze. A poczucie sukcesu, bycia dobrym w jakiejś dziedzinie, potrzebne jest każdemu człowiekowi (wywiad z Ewą Suchcicką przeprowadzony przez autorkę w 2010 r., cyt. za Lejzerowicz, Książkiewicz, 2012, s. 190–221).

Rodzice dzieci z niepełnosprawnością zwracają uwagę na fakt, że są one odsuwane od życia szkolnego:

[...] nie są zabierane na wycieczki (np. uczniowie z niepełnosprawnością ruchową w stopniu znacznym), nie uczestniczą w zajęciach dodatkowych z innymi dziećmi, albo przygotowane dla nich zajęcia specjalistyczne prowadzone są niedbale. Integracja sprowadza się tylko do wspólnych lekcji (Gajda, 2010). Integracja funkcjonuje w dwóch nurtach. Oficjalny nurt jest bardzo poprawny i tu wszystko się sprawdza. Natomiast doświadczenie temu przeczy, a koszty psychiczne dla takiego dziecka są trudne do oszacowania. Pamiętam jeszcze ze swojej edukacji, że każda inność jest piętnowana: rude włosy, piegi, brak umiejętności pisania bez błędów ortograficznych itd. (wywiad z Panią Marią przeprowadzony przez autorkę w 2010 r., cyt. za Lejzerowicz, Książkiewicz, 2012, s. 320–333).

Każda inność jest zwykle piętnowana. Przykład sposobu, w jaki uczniowie sprawni traktują uczniów z niepełnosprawnością, zasłyszałam kiedyś na turnieju piłki nożnej dla klas IV–VI:

- Ilu jest was w klasie?
- 6. Mamy 16 dziewczyn.
- To mało chłopaków.
- A was?
- Nas jest 10. Ale mamy 4 integracyjnych [śmiech].

Osoby z niepełnosprawnością stają się coraz bardziej samotne w grupie rówieśników, wpływa to na ich przyszłość, na relacje, jakie mają ze „swoimi” i „obcymi”. Po szkole integracyjnej nigdzie nie czują się u siebie. Są to koszty tego typu kształcenia, o których rzadko się wspomina, a których na pewno nie wspominają rzecznicy integracji. Piętno niepełnosprawności zostaje z tymi osobami na całe życie. Niepełnosprawność staje się centralną kategorią organizującą życie osoby.

Integracja, jeśli chodzi o wózkowicza czy inne osoby z niepełnosprawnością, u których poziom intelektualny jest w normie, jest również trudną kwestią. Dorastając, dzieci ze szkół integracyjnych tworzą własne grupy. Garną się do siebie, tworzą grupy wsparcia dla młodych ludzi niepełnosprawnych z podobnymi czy takimi samymi niepełnosprawnościami. Mimo ogromnej presji rodziny, uświadamiania, że są mądre, inteligentne, że mogą funkcjonować normalnie w społeczeństwie, czują jednak, że znajdują się poza tym społeczeństwem. Sytuacja wygląda tak: mają asystenta od podstawówki do końca studiów, nie funkcjonują samodzielnie, przez co są poza grupą normalnych. Chcą być razem – niesłyszący z niesłyszącym, niewidomy z niewidomym. We własnej grupie czują się dobrze. A rodzice odbierają to jako porażkę (wywiad z Ewą Suchcicką przeprowadzony przez autorkę w 2010 r., cyt. za Lejzerowicz, Książkiewicz, 2012, s. 190–221).

Osoba ze stygmatem niepełnosprawności pozwala nie tylko na bycie traktowaną w sposób dyskryminujący, na co czasem nie ma wpływu, ale również sama siebie tak zaczyna traktować, sama siebie tak postrzega, „widzi” siebie oczami innych, internalizuje ich postawy. Autostygmatyzacja „pozwala” na dostosowanie się do wymogów społeczeństwa, „pozwala” na zharmonizowanie tożsamości. Stygmatyzacja przez samego siebie ma tutaj ogromne znaczenie. Człowiek, który jest traktowany jak niepełnosprawny, zaczyna zachowywać się w stereotypowy sposób, sam w sobie znajduje przypisywane cechy. Etykieta została przypięta, trzeba więc żyć z nią w zgodzie. Czy jest to stygmatyzacja czy może jednak adaptacja? Sytuację, o której mowa, charakteryzuje Goffman, używając przykładu zaczerpniętego z pracy Carlinga (1962):

Osoba niepełnosprawna musi uważać, aby jej zachowanie nie było odmiennie od oczekiwanego. Przewiduje się, że osoba ułomna będzie osobą ułomną i nikim więcej. [...] Osoba niepełnosprawna musi grać rolę osoby niepełnosprawnej, tak jak kobieta gra rolę kobiety, aby dostosować się do tego, czego od niej oczekują mężczyźni. [...]

Znałem kiedyś osobę karłowatą, której przypadek może służyć jako patetyczny przykład takiego postępowania. Była bardzo mała, miała około 120 cm wzrostu i była bardzo dobrze wykształcona. Jednakże wśród innych ludzi była bardzo ostrożna, aby nie wydawać się kimś innym niż tylko karłem. Grała rolę głupca z charakterystycznym sztucznym śmiechem i szybkimi, śmiesznymi ruchami, podobnie jak błazen w średniowieczu. Jedynie kiedy znajdowała się w otoczeniu przyjaciół, mogła odrzucić błazeńską czapkę i dzwoneczki i być tym, kim była naprawdę: inteligentną, smutną i bardzo samotną kobietą (s. 54-55).

Większość społeczeństwa poprzez stereotypy przypisuje osobom niepełnosprawnym typowe tożsamości społeczne. Te tożsamości społeczne związane są z określonymi rolami społecznymi. Osoby z niepełnosprawnością są postrzegane poprzez stereotypy, które są obecne w społeczeństwie, np. dorosła osoba niepełnosprawna intelektualnie jest często postrzegana jako wieczne dziecko, które nigdy nie osiągnie samodzielności, zawsze będzie wymagało pomocy innej osoby. Dziecko niepełnosprawne w szkole jest postrzegane jako uczeń drugiej kategorii, nie oczekuje się, że będzie genialnym uczniem, jest pytany dużo rzadziej niż sprawni koledzy i postrzegany jako kłopotliwy, wymagający stałej pomocy i uwagi (wypowiedzi z forum Niepełnosprawni Gazeta.pl, temat Stereotyp właśnie, pobrane 30 marca 2015 z: http://forum.gazeta.pl/forum/w,488,19090063,20044904,sterotyp_wlasnie.html):

[...] w szkołach integracyjnych zdecydowanie za dużo jest „opieki” za mało szacunku do różnorodności i otwartości na różne potrzeby a takie dzieci, które są jednocześnie niepełnosprawne i wybitnie inteligentne są tam traktowane jak kuriozum i kłopot. Za dużo myślenia schematami u „pedagogów specjalnych” którym to się w głowie nie mieści (tarba).

„[N]a wózku = głupi” - Tak jest niestety że jak ktoś jest na wózku lub o kulach to na pewno jest „nieszczęśliwy, słabszy, głupszy, gorszy itd.” [...] A teraz trzeba reformować nauczycieli i dyrektorów szkół gdyż to oni tworząc klasy i mając podejście jak ten stereotyp powyżej „niszczą dziecko”. Dziecko w klasie integracyjnej będzie się źle czuło po pewnym czasie bo

1. Będzie wiedziało że jest inaczej traktowane jak koledzy czyli może być inne (zacznie podejrzewać że gorsze albo niekochane).

2. Ze strony kolegów z innych klas nie wykluczone obelgi i gorsze traktowanie bo ono jest z „gorszej klasy” o niższym poziomie itd. (mantis77).

[...] moja klasa w okresie gimnazjalnym, podczas jednych ze świąt szkoły miała niespodziewane wyjście, dodam w szkole integracyjnej. Wychowaw-

czyni stwierdziła, że nie może mnie zabrać, bo to za duża odpowiedzialność. [...] Pamiętam jak się wtedy czułam, pomimo swoich lat stałam jak wryta i płakałam (Sylwia).

Córka pani Agnieszki regularnie korzysta z rehabilitacji. Każdy wysiłek fizyczny, możliwość choćby poleżenia na materacu i poruszania się jest dla niej bardzo cenny. Tymczasem, mama dziewczynki usłyszała od nauczyciela, że szkoła musi realizować podstawę programową, a z uczennicą na wózku nie będzie to możliwe. – Lekcje WF-u są przewidziane dla osób zdrowych, a reszta spędza czas w bibliotece. I to też było dla nauczyciela oczywiste, że ja mam napisać zwolnienie z WF-u – mówi (Gmiterek-Zabłocka, 2013).

Kolejny stereotyp przedstawia osobę niepełnosprawną jako osobą biedną. Jeszcze inny, który łączy się z poprzednim, określa osobę niepełnosprawną jako godną pożałowania, zasługującą na litość ze względu na swój stan. Przytrafiło się bowiem jej i jej rodzicom czy opiekunom takie nieszczęście, które muszą znosić i żyć z nim do końca (Abramowska, 2005; Chodkowska i in., 2010). Potocznie uważa się: nie dość, że z powodu swojej niepełnosprawności jest nieszczęśliwa, to jeszcze przyczynia się do nieszczęścia innych. Ucieczka przed tym stereotypem może prowadzić jednak do kolejnego, a mianowicie traktowania niepełnosprawności jak choroby. Często słyszy się, że zamiast mówić „mam krótszą nogę”, osoba niepełnosprawna mówi „mam krótszą kończynę”. Używanie języka medycznego jest jednym z przejawów tego stereotypu (Abramowska, 2005; zob. też Forum Niepełnosprawni [http://forum.gazeta.pl/forum/w,488,19090063,19090063,Klasy_integracyjne.html#p20044904]). Jest to konsekwencja społecznej akceptacji modelu medycznego niepełnosprawności. Medyalizujące podejście do niepełnosprawności doprowadziło do uprzedmiotowienia w podejściu do niepełnosprawności samych osób z niepełnosprawnością. Inne wymieniane stereotypy to naznaczenie przez Boga czy bycie niebezpiecznym ze względu na nadmierny rozwój fizyczny. Natomiast najczęściej spotykanym stereotypem, wynikającym z niewiedzy o osobach niepełnosprawnych, jest przekonanie, że osoby niepełnosprawne „zagrożają bezpieczeństwu jednostki i jej rodziny”. W życiu codziennym społeczeństwo traktuje grupę niepełnosprawnych jako taką, z którą wiąże się duża niepewność, „nie wiadomo, na co ich stać” (Abramowska, 2005, s. 192). Te stereotypowe cechy społeczeństwo przypisuje jednostce niepełnosprawnej, przypina jej kolejne etykiety, dedykuje jej określone role społeczne, związane z tymi stereotypami, i oczekuje, że osoba niepełnosprawna te role przyjmie.

ZRANIONA TOŻSAMOŚĆ

Doświadczenia związane z niepełnosprawnością dotyczą najważniejszych aspektów życia. D. Krueger zwraca uwagę, że dzieci z niepełnosprawnością wrodzoną rozwijają własne „ja” z uwzględnieniem istniejącego problemu, defektu czy deficytu. Jest to immamentnym składnikiem ich koncepcji siebie. O niepełnosprawności dowia-

dują się stopniowo, najczęściej są informowane przez rodziców, opiekunów, znaczących Innych. Daje to im czas, aby przystosować się psychicznie do niepełnosprawności. Ból, cierpienie w tej sytuacji nie ma charakteru gwałtownej traumy psychicznej (Krueger, 1984). Z drugiej strony, pójście do szkoły jest doświadczeniem granicznym, które może wywołać traumę, powoduje zamęt tożsamościowy. Dziecko uświadamia sobie wtedy z całą mocą swoją odmienność, w czym pomagają mu jego rówieśnicy i nauczyciele. Nie jest w stanie odnaleźć się w nowej rzeczywistości, przypisywane role odstają od tego, co do tej pory było dziecku bliskie. Osoby niepełnosprawne, a szczególnie osoby z niepełnosprawnością intelektualną, znają siebie głównie z roli „pod”, jako kogoś słabszego, kim trzeba się opiekować, komu potrzebna jest pomoc, jako osobę zależną (Bakiera, Stelter, 2010). Role przypisywane osobom niepełnosprawnym są rolami mniej wartościowanymi niż role dedykowane osobom sprawnym. Potencjalne role społeczne dostępne osobom niepełnosprawnym nie układają się w opinii jednostki, w spójny i wartościowy obraz własnej aktywności życiowej (Witkowski, 2000).

Pierwsze lata naszego życia to kształtowanie się podstawowych wyznaczników naszej tożsamości, tak indywidualnej, jak i społecznej: poczucia fizycznej i psychicznej odrębności od innych ludzi, poczucia przynależności do określonej płci (jestem chłopcem – dziewczynką), grupy wiekowej (jestem dzieckiem, nie dorosłym; jestem starszy/młodszy od...), rodzinnej (różnicowanie krewni–niekrewni, bliźsi/dalsi krewni), sąsiedzkiej, religijnej itp. (Brzezińska, 2006, s. 23).

Socjalizowanie do niepełnosprawności, niepełnosprawność jako centralna kategoria organizująca życie dziecka i jego rodziny mogą prowadzić do wytworzenia się „zranionej tożsamości”, czy, jak ją określa Jakubik, osobowości homilopatycznej (Hulek, Larkowa, 1974; Jakubik, 2001)². Tak szkoła, jak i rodzina może stać się czynnikiem rozwoju tego typu tożsamości. Dziecko cały czas traktowane jest w inny sposób, inaczej postrzegane przez nauczycieli, rodziców, dzieci. Na każdym kroku wskazuje się uczniowi niepełnosprawnemu, że jest gorszy, że nie daje rady, że nie osiągnie sukcesu. A w zasadzie to nauka nie jest dla niego czymś najważniejszym, przecież i tak nie pójdzie do liceum czy na studia, nie zostanie prezeską banku czy modelem, rola przypisywana niepełnosprawnemu uczniowi to siedzenie, słuchanie i nieprzeszkadzanie. Dziecko z niepełnosprawnością czy młoda niepełnosprawna osoba doświadcza siebie w szkole jako człowieka niesamodzielnego, niekompetentnego, nienabywającego nowych umiejętności, odrzucanego przez grupę. Dziecko zdobywa w ten sposób podstawowe informacje „lokujące” je w określonej przestrzeni społecznej. Doświadczenia pierwszych lat nauki szkolnej wpływają na całe życie człowieka i nie chodzi tutaj o zdobywaną wiedzę, mają poważny wpływ na przyszłość dziecka. Doświadczenia pozytywne mobilizują i rozbudzają ciekawość poznawczą, trudności zaś, znacznie przekraczające jego możliwości, mogą je nawet załamać (Brejnak, 2002).

Zamęt tożsamościowy, w który wkracza dziecko w sytuacji doświadczania swojej niepełnosprawności, jest na nowo doświadczany/przeżywany poprzez wejście w nową rolę społeczną, a jednocześnie poprzez przypisanie nowych ról przez innych, wiąże się ze zrekonstruowaniem swojej biografii na nowo. „Na jednostkową biografię składa się, z jednej strony, zapis indywidualnego biegu życia, z drugiej strony jak w soczewce odbijają się w niej społeczne możliwości i bariery, normy i reguły ładu społecznego oraz dostępne jednostce sposoby ich przestrzegania i przewycięzania” (Nowak-Dziemianowicz, 2013, s. 53). Z jednej strony, człowiek chce być wyjątkowy, z drugiej – chce być normalny, taki jak inni. Wiąże się z tym dość powszechny problem postawienia granicy pomiędzy tożsamością osobistą a tożsamością społeczną, pomiędzy zaspokojeniem potrzeby wyjątkowości a potrzeby przynależności. Zderzenie ze środowiskiem szkolnym jest przeżyciem traumatycznym dla dziecka z niepełnosprawnością, mimo „wrastania” w niepełnosprawność, mimo wcześniejszego postrzegania siebie w konfrontacji z innymi. Po raz kolejny czuje się odrzucone, wypchnięte na margines. Dziecko musi się odnaleźć w tym podsystemie społecznym. Nowe środowisko, nowa publiczność uważnie obserwuje, jak poradzi sobie w tej sytuacji. Dziecko musi odpowiedzieć sobie na pytanie, jak być tym kimś, kim się było dotychczas, w dotąd pełnionych rolach społecznych, a jednocześnie dostosować się do grupy. W tej sytuacji dziecko przechodzi przyspieszony kurs adaptacji, porzuca własną koncepcję ja i przyjmuje to, co oferują inni, często znaczący Inni. Będąc nie w pełni kolegą, przyjacielem, uczniem, przyjmują rolę osoby, którą w pełni jest, rolę osoby niepełnosprawnej (Krzychała, 2007). Człowiek sprawny z różnych powodów często nie może w pełni skorzystać ze swoich praw. Istotne w tym kontekście dla człowieka, a szczególnie dla człowieka ze stygmatem, jest to, co nierozzerwalnie wiąże się z tą odmową, z pozbawieniem praw, przywilejów i obowiązków – mianowicie poczucie wykluczenia ze społeczeństwa „normalnych”, tzw. większości, życie na marginesie lub poza nim. Akceptacja jest tym, czego przede wszystkim brakuje ludziom stygmatyzowanym. W późniejszym czasie następuje dostosowanie, osoba ta musi ograniczyć swoje aspiracje, przy okazji wprowadzając mechanizm obronny, np. niżej wartościując czy to role społeczne czy zawodowe, obniżając swoją samoocenę (Baranowska, 2005; Jakubik, 2001; por. Cogswell, 1967; Davis, 1963; Ostrowska, Sikorska, 1996; Thomas, 1966). W tej sytuacji istotna jest rola znaczących Innych, jak i wsparcie instytucji czy środowiska społecznego.

Tożsamość jednostki, tworzona czy też rekonstruowana w procesie naznaczania, ulega zmianie – z człowieka zdrowego poprzez etykietkę staje się osobą chorą, z osoby sprawnej fizycznie staje się osobą utykającą, „kulasem”, jeżdżącą na wózku, słabowidzącą (Goffman, 1986). Dzieci, tak jak i osoby dorosłe, nie są nawet świadome, że posiadają określone oczekiwania w stosunku do innych, ich nastawienie staje się widoczne wtedy, gdy ktoś nie odpowiada danemu wzorowi, kiedy nie spełnia oczekiwań czy nie posiada wszystkich cech, które były mu dedykowane. Wtedy ze Stasia staje się tym na wózku, tym z ADHD, Downem, kulawym. Określone schematy interpretacyjne pozwalają środowisku dzieci traktować Stasia jako „taką właśnie postać” i dzięki etykietce, którą dziecko także uznaje jako właśnie je określa-

jącą, interakcja zachodzi bez zakłóceń. Stereotypy czy etykiety przypisywane osobom niepełnosprawnym często wyznaczają główną cechę w ich obrazie własnej osoby, a w wielu przypadkach zniekształcają ten obraz – prowadzą do zawyżonej bądź zaniżonej samooceny (Żmudzka, 2003).

Kiedy oczekiwania co do posiadanej przez kogoś tożsamości społecznej różnią się od tej, którą rzeczywiście ma, pojawia się możliwość naznaczania (Goffman, 1986). Zasób doświadczeń człowieka, typowe sposoby zachowania, takt podpowiada, że jednostkę, która posiada określony zestaw cech, należy traktować w określony sposób. W sytuacji, gdy osoba posiada określony zestaw cech, nikt nie zwraca na nią szczególnej uwagi. Jak zostało to już określone – interakcja zachodzi bez zakłóceń.

TOŻSAMOŚCI TRANSAKCYJNE

Relacje, w które wchodzi osoby naznaczone, u których stygmat jest trudno zauważalny, z „normalnymi”, to główny obszar zainteresowań Goffmana. Relacjom osób, u których odmiennosc jest widoczna na pierwszy rzut oka, jak i osób, których wada jest w ogóle niezauważalna, Goffman nie poświęca zbyt wiele uwagi. Poddam analizie pierwszą z tych relacji: „normalni” a osoby z narzucającą się wadą. „Normalni” traktują taką osobę w odmienny sposób niż innych zwykłych ludzi nieposiadających stygmatu. Na przykład, osoba niewidoma jest traktowana jak osoba, która ma problemy z poruszaniem się, niektórzy chcieliby nawet „pomóc”, oferując pomoc na przejściu dla pieszych czy wniesienie do autobusu itp. Osoba niewidoma czy posiadająca inną wadę nie jest traktowana jak pełny uczestnik interakcji czy pełnoprawny członek społeczeństwa, jak „pełny” człowiek. Od osoby niewidomej, niesłyszącej czy niechodzącej oczekuje się, że będzie zachowywać się zgodnie z przypisaną jej tożsamością społeczną (zgodnie z centralną kategorią organizującą jej życie), że będzie odgrywała swoją rolę osoby z niepełnosprawnością, aby w dalszym toku interakcji nie wywołać zażenowania, konsternacji mylnie przypisanej tożsamości. To osoba naznaczona, a nie „normalny” musi się dostosować. „Normalni” dbają o własne dobre samopoczucie, nie licząc się z uczuciami mniejszości (Goffman, 1986).

Świadomość niepełnosprawności, dostrzeżenie dysfunkcji i niemożności jej usunięcia w pierwszym okresie po nabyciu niepełnosprawności prowadzi do kryzysu tożsamości. Człowiek dostrzega, że nie jest już tą samą osobą, zostaje zaburzona sfera tożsamości ego – identyczności, dostrzega bycie zależnym od innych, brak poczucia autonomii, odrębności, integralności zostaje zaburzona ciągłość „ja” (Brzezińska, 2006; Wolski, 2010). Rekonstrukcja tożsamości, znalezienie celów życiowych innych niż dotychczasowe, to bardzo trudny i złożony proces, często kończący się niepowodzeniem (również Kowalik wskazuje, że część osób nigdy nie jest w stanie wyjść z kryzysu, wywołanego niepełnosprawnością, zwraca uwagę na ten aspekt, poddając analizie proces sekwencyjnego przystosowania się do niepełnosprawności oraz linearne typy przystosowania, Kowalik, 2007a). Dopuszczenie do świadomości nieodwracalności zdarzenia odczuwanego jako utrata sprawności fizycznej, dopuszczenie do świadomości zmian w obrazie fizycznym, psychicznym i społecznym pociąga za

sobą zmiany w odbiorze człowieka przez innych, prowadzi do zmian w pełnionych rolach społecznych, rodzinnych, często zaprzestania (lub nawet wykluczenia) pełnienia wielu z nich, np. ucznia, studenta.

WYCHOWANIE DO NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI A TOŻSAMOŚĆ OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Autonomia i niezależność osób z niepełnosprawnością jest bardzo często ograniczona, bycia osobą samodzielną i niezależną nie można się nauczyć w nadopiecznej rodzinie, demotywującej szkole czy ośrodkach opiekuńczych w izolacji od codziennych spraw i problemów (Kwiatkowska, 2003). Długotrwała czy też trwająca całe życie opieka osób trzecich wpływa bardzo często na osoby niepełnosprawne w taki sposób, że powoduje ich uzależnienie, a nawet prowadzi do ubezwłasnowolnienia. Mechanizm uzależnienia może działać już od chwili urodzenia i wtedy trudno mówić o uniezależnieniu się osoby, o samostanowieniu, samodzielnym podejmowaniu decyzji, o autonomii.

Celem wychowania dziecka jest przygotowanie go do samodzielności. W sytuacji, gdy towarzyszy mu niepełnosprawność, jest wychowywane w stałej zależności od rodziców czy opiekunów, jest wychowywane do niepełnosprawności. To opiekunowie wiedzą lepiej, czego potrzebuje i kiedy, co jest dla niego dobre, a co nie. Trudno wtedy mówić o wychowywaniu do samodzielności i samostanowienia, do bycia autonomicznym. Jest to proces i cech tych nie posiada się jednorazowo, po zdobyciu wiedzy o nich. Samostanowienia, a co za tym idzie – autonomicznego życia, trzeba się nauczyć. Będąc ciągle zależnymi, osoby z niepełnosprawnością nie uczą się tego. Trudno się potem dziwić, że żyją w zależności – po prostu nie potrafią inaczej, nie potrafią być czynnymi podmiotami działań podejmowanych na ich rzecz, nie mówiąc już o byciu czynnym podmiotem, podejmującym działania bezpośrednio.

Uzależnienie od innych czy uzależnienie od czegoś prowadzi do ograniczenia autonomii bądź wręcz jej braku. Uzależnienie od opieki innych osób jest bardzo częste w przypadku osób niepełnosprawnych. Zależność opiekuńcza bardzo często prowadzi do uzależnienia fizycznego i psychicznego od poglądów na świat innych ludzi, ich wizji opieki czy wizji niepełnosprawności. Na źródła historyczne kultury uzależnienia zwraca uwagę Gąciarz (2014) w artykule „Przemysleć niepełnosprawność na nowo”. Śledząc dzieje pomocy osobom niepełnosprawnym, można zaobserwować, że to instytucje definiowały i definiują to, co jest niepełnosprawnym potrzebne, i w jaki sposób te potrzeby mają być zaspokajane. Takie podejście dominowało w przeszłości i nadal jest powszechne. Konsekwencją jest sytuacja, w której inni podejmują decyzje za osoby niepełnosprawne, zamiast wspomagać ich funkcjonowanie. Brak możliwości decydowania o sprawach dotyczących własnej osoby wpływa negatywnie, powoduje ograniczenia w rozwoju – staje się wtedy przedmiotem działań, a nie ich podmiotem (Korzon, 2005).

Źródeł przedmiotowego podejścia do niepełnosprawności można doszukiwać się w modelu medycznym niepełnosprawności, źródła podmiotowości tkwią nato-

miast w modelu społecznym (Dykcik, 2003; Dykcik wyróżnia jeszcze 4 modele ostrzegania istoty niepełnosprawności przez społeczeństwo: model moralny, model charytatywnej opieki i filantropijnej pomocy, społeczny oraz duchowy). Niepełnosprawność w modelu medycznym jest definiowana jako choroba, deficyt pewnych funkcji, niespełnianie norm. Usuwanym problemów związanych z byciem osobą niepełnosprawną zajmują się specjaliści: lekarz, nauczyciel, pracownik socjalny. Osoba niepełnosprawna dla specjalisty jest kolejnym przypadkiem, jej potrzeby psychospołeczne nie są brane pod uwagę. Bardzo często decyzje są podejmowane przez nauczyciela czy zespół terapeutyczny bez konsultacji czy w ogóle wzięcia pod uwagę potrzeb dziecka i opinii jego rodziców czy opiekunów. Dziecko jest traktowane jak przedmiot działań, a nie podmiot. Sprawczość sytuowana jest w tym podejściu poza osobą niepełnosprawną. W konsekwencji przedmiotowego traktowania, osoby z niepełnosprawnością stają się bierne, pozbawione motywacji do zmian, nie decydują o własnym losie, kształtuje się motywacja zewnętrzna, wyuczona bezradność, rozczeniowość w stosunku do innych ludzi, społeczeństwa, państwa.

Nawet w tak bliskiej relacji, jaką jest relacja dziecko–rodzic, dziecko często jest uprzedmiotowiane, staje się często przedmiotem oddziaływań wychowawczych rodziców a nie podmiotem. Szczególnie wyraźnie widać to w przypadku wychowania dziecka z niepełnosprawnością. To rodzic wie lepiej, co dla dziecka jest dobre. Paterナルizm jest wszechobecny w działaniach wychowawczych tak rodziców, jak i nauczycieli. Wychowanie podmiotowe to takie, które sytuację wychowawczą, wyznaczoną zawsze układem ludzi rzeczy i zadań, traktuje jako sytuację dwupodmiotową (Kubiak-Szymborska, 1999). Aktywność podmiotowa uznawana jest za główny czynnik rozwoju osobowości. To, co składa się na obraz człowieka-podmiotu, to bycie osobą sprawczą, osobą odpowiedzialną, posiadającą poczucie przyczynowości osobistej, poczucie kontroli (Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak, 1996).

Podmiotowe podejście charakteryzuje społeczny model podejścia do niepełnosprawności. Model ten różni się od modelu medycznego przede wszystkim przyjmowaną perspektywą – duży nacisk kładziony jest na prawa człowieka. Podejście oparte na poszanowaniu praw człowieka daje szansę na uczestnictwo osoby z niepełnosprawnością w życiu społecznym jako człowieka, obywatela, członka zbiorowości.

ZAKOŃCZENIE

Rozwój edukacji dla osób z niepełnosprawnością w naszym kraju odbywał się skokowo, był reakcją na potrzeby reform oświatowych. W zależności od potrzeb, próbowano „upchnąć” osoby z niepełnosprawnością w obowiązującym systemie. Być może właśnie problem tkwi w tym, że kwestię kształcenia osób z niepełnosprawnościami starano się rozwiązywać systemowo. Może warto byłoby postawić na dostosowanie do różnorodnych potrzeb edukacyjnych osób korzystających z systemu edukacji i to nie tylko tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W mojej ocenie, w systemie edukacji nie są realizowane potrzeby żadnego z aktorów, żadnego

z podmiotów działających. Uczestnicy systemu: uczniowie, rodzice, nauczyciele zostali sprowadzeni do roli przedmiotowej, są swego rodzaju narzędziami systemu.

Działania, mające na celu integrację, włączanie, normalizację w ramach obowiązującego systemu mają swoich zwolenników i przeciwników, mają swoje pozytywne i negatywne aspekty. Jednakże z każdym z tych działań wiąże się stygmatyzacja. Wpisana jest ona w działania zarówno integracyjne, włączające, jak i normalizujące. Czy taka integracja, włączanie, normalizacja osobom niepełnosprawnym jest potrzebna? Niepełnosprawność odciska głębokie piętno na życiu osoby, najlepiej wiedzą to ludzie żyjący z niepełnosprawnością.

Zmiany świadomościowe, merytoryczne, organizacyjne i materialne w każdym obszarze dotyczącym edukacji, jak i dotyczące wszystkich jego aktorów są konieczne, jednakże nie można ich wprowadzać bez programów pilotażowych i konsultacji społecznych. Należy dostosować edukację do potrzeb osób z niepełnosprawnością, a nie potrzeby osób z niepełnosprawnością do dostępnej edukacji. W mojej ocenie, istotna jest jeszcze inna kwestia, a mianowicie – gotowość na włączenie wszystkich zainteresowanych stron: rodziców osób niepełnosprawnych i bez niepełnosprawności, uczniów i studentów, tych z orzeczeniami i bez.

Konieczne jest oparcie kształcenia na różnorodności fenomenu, jakim jest niepełnosprawność, upodmiotowienie wszystkich stron tego procesu. Czy opracowanie szczegółowych opisów kształcenia ucznia z określonymi niepełnosprawnościami we wszystkich możliwych typach szkół byłoby tutaj pomocne? Odpowiedź jest przecząca, gdyż w większości opisy te były i są przygotowywane przez sprawnych profesjonalistów, działających na rzecz osób z niepełnosprawnością. Oddajmy autorstwo programów w ręce osób z niepełnosprawnościami. Zapytajmy osoby niesłyszące i z niedosłuchem, czego oczekują od edukacji i czego potrzebują, żeby się uczyć na każdym etapie nauczania. Zapytajmy osoby z niepełnosprawnością ruchową, z niepełnosprawnością intelektualną, z zespołami genetycznymi o ich potrzeby i opinie. Traktujmy osoby z niepełnosprawnością jako indywidualności, a nie homogeniczną grupę. Potrzeby i sytuacja osób z niepełnosprawnością są bardzo różne. Może warto na tej różnorodności oprzeć system edukacji?

BIBLIOGRAFIA

- Abramowska, B. (2005). Osoby niepełnosprawne w mediach i odbiorze społecznym. W: D. Gorajewska (red.), *Społeczeństwo równych szans: tendencje i kierunki zmian* (s. 191–198). Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji.
- Anusienienka. (2010). W: *Forum: Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym*. Pobrane 2 grudnia 2015, z: <http://psouu.org.pl/forum/topic-5-szkola-specjalna-czy-integracja.html>
- Bakiera, L., Stelter, Ż. (2010). Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych intelektualnie. W: A. I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności* (s. 143–162). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Baranowska, A. (2005). *Osoby niepełnosprawne w społeczeństwie*. Suwałki: Suwalski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Suwałkach.
- Brejnak, W. (2002). O pomyślny start ucznia w szkole. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, 23.
- Brzezińska, A. (2006). Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej. W: A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna* (s. 47-77). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Buchnat, M. (2015). *Formy organizacyjne kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego kompetencje społeczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Carling, F. (1962). *And Yet We Are Human*. London: Chatto & Windus.
- Cervinkova, H. (2013). Nauczanie do zmiany społecznej: uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku. W: B. D. Gołębnik, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele: programowe (nie)przygotowanie* (s. 233-248). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Chodkowska, M., Byra, S., Kazanowski, Z., Osik-Chudowolska, D., Parchomiuk, M., Szabała, B. (2010). *Stereotypy niepełnosprawności: między wykluczeniem a integracją*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Cogswell, B. (1967). Rehabilitation of the Paraplegic: Processes of Socialization. *Sociological Inquiry*, 37(1), 11-26. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-682X.1967.tb00635.x>
- Davis, F. (1963). *Passage through Crisis: Polio Victims and Their Families*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Dąbrowska, T. E., Wojciechowska-Charlak, B. (1996). *Między praktyką a teorią wychowania*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową konferencję dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych: Dostęp i Jakość: Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca 1994 r.: UNESCO 1994. (1994). UNESCO. Pobrane 1 marca 2016, z: http://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf
- Dryżałowska, G. (2015). *Integracja edukacyjna a integracja społeczna: satysfakcja z życia osób niedosłyszących*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dudzińska, A. (2009). *Wszystko jasne: dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych w Warszawie* (raport końcowy z realizacji projektu). Pobrane 1 grudnia 2015, z: <http://www.wszystkojasne.waw.pl/wszystko-jasne-2011.html>
- Dudzińska, A. (2012). *Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 wg danych Systemu Informacji Oświatowej 2010*. Warszawa: Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera „Nie-Grzeczne Dzieci”. Pobrane 1 grudnia 2015, z: http://www.wszystkojasne.waw.pl/sites/default/files/uczniowie_niepelnosprawni_w_polsce_-_dane_sio_za_2010_r.pdf
- Dykcik, W. (2003). *Pedagogika specjalna* (wyd. 4). Poznań:
- Gajda, M. (2008). Dwugłos w sprawie edukacji. *Integracja*, 5(92).

- Gajda, M. (2010). Szkolna (dez)integracja. *Niepełnosprawni.pl*. Pobrane 12 grudnia 2015, z: <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/72183>
- Gąciarz, B. (2014). Przemysłać niepełnosprawność na nowo: od instytucji państwa opiekuńczego do integracji i aktywizacji społecznej. *Studia Socjologiczne*, 2, 15–42.
- Główny Urząd Statystyczny. (2012). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny. Pobrane 1 listopada 2015, z: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2010-2011.pdf
- Główny Urząd Statystyczny. (2014). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny. Pobrane 1 listopada 2015, z: http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie_2012-2013.pdf
- Gmiterek-Zabłocka, A. (2013, październik). Nauczyciel: „Niech pani zakłada córce pieluchę”. Matka: „Zatkało mnie”. *Niepełnosprawni.pl*. Pobrane 12 grudnia 2015, z: <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/172978>
- Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York, NY: Simon & Schuster New York.
- Hulek, A. (1997). Integracyjny system kształcenia i wychowania. W: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna* (s. 492–506). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hulek, A., Larkowa, H. (red.). (1974). *Problemy psychologiczne w rehabilitacji inwalidów* (tom 3). Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Jakubik, A. (1997). *Zaburzenia osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Jakubik, A. (2001). Osobowość homilopatyczna. *Zeszyty Naukowe WSSM*, 3, 53–60.
- Kirenko, J. (2007). *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Klinger, K. (2012, 30 marca). Integracja w polskiej szkole to mit. *Gazeta Prawna*. Pobrane 17 grudnia 2015, z: http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/607021,integracja_w_polskiej_szkole_to_mit_szwankuje_caly_system.html
- Korzon, A. (2005). *Poczucie tożsamości osób niesłyszących*. Pobrane 17 lutego 2015, z: http://www.monografie.pl/glovnawspol/monografie_2005/artykuly/akorzon.pdf
- Kowalik, S. (2007a). Bariery utrudniające włączanie osób niepełnosprawnych w życie społeczne: próba sformułowania nowego podejścia teoretycznego. *Nauka*, 3. Pobrane z: http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_307_04_Kowalik.pdf
- Krueger, D. W. (1984). Psychological rehabilitation of physical trauma and disability. W: D. W. Krueger (red.), *Rehabilitation psychology: A comprehensive textbook* (s. 3–14). Rockville, MD: Aspen.
- Krzychała, S. (2007). *Ryzyko własnego życia: indywidualizacja w późnej nowoczesności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kwiatkowska, M. (2003). Kim chciałbyś zostać? W: M. Piszczek (red.), *Aktywizacja zawodowa uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym i umiarkowanym* (s. 67–79). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

- Kwieciński, Z. (2012). Poziom elementarnej alfabetyzacji a poziom i jakość życia w dorosłości. *Psychologia Wychowawcza*, 44(1–2), 161–172. Pobrane z: <http://e-psychologiawychowawcza.pl/resources/html/article/details?id=13828>
- Kubiak-Szymborska E. (1999). O realny wymiar wychowania podmiotowego. W: E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu: między ideą a realnością* (s. 141–149). Bydgoszcz: Wers.
- Lejzerowicz, M., Książkiewicz, I. (2012). *Osoba z niepełnosprawnością a instytucje pomocowe*. Wrocław: Gaskor.
- Lipsky, D. K., Gartner, A. (1999). Inclusive education: A requirement of a democratic society. W: H. Daniels, P. Garner (red.), *Inclusive education: Supporting inclusion in education system*. London: Kogan Page Limited.
- Loreman, T., Deppeler, J., Harvey, D. (2005). *Inclusive Education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. London: Routledge.
- Mikołajczyk-Lerman, G. (2014). *Inny w szkole: doświadczenia i opinie uczniów pełnosprawnych i ich rodziców*. Pobrane 17 grudnia 2015, z: <http://www.ieu.pl/wp-content/uploads/2014/04/dr-Grażyna-Mikołajczyk---Lerman-Inny-w-szkole-doświadczenia-i-opinie-uczniów-pełnosprawnych-i-ich-rodziców.pdf>
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2013). Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania. *Forum Oświatowe*, 25(3). Pobrane 2 stycznia 2016, z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/151>
- Ostrowska, A., Sikorska, J. (1996). *Syndrom niepełnosprawności w Polsce: bariery integracji*. Warszawa: IFIS PAN.
- Pentor Research International. (2010). *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych*. Pobrane z: http://www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/Badania_i_analizy/Raport_CZESC_126_final.pdf
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls.
- Rekomendacje Zespołu MEN ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych odnośnie zmian w systemie edukacji dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych*. (2009, listopad). Warszawa: b.w. Pobrane 30 marca 2016, z: http://www.wszystkojasne.waw.pl/sites/default/files/Zespol_ekspertow_Rekomendacje_MEN_do_upowszechniania.pdf
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2013 poz. 532).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131).
- Stanisławski, P. (2010). Specjalna reforma edukacji. *Integracja: Magazyn dla osób z niepełnosprawnością, ich rodzin i przyjaciół*, 4.
- Sudar-Malukiewicz, J. (2001). Nauczyciele szkół specjalnych i masowych wobec procesu integracji społecznej osób upośledzonych umysłowo. W: G. Dryżałowska (red.), *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

- Szumski, G. (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych: sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Thomas, W. (1966). *On social organization and social personality: Selected papers*. Chicago, CA: University of Chicago Press.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U.96.67.329 z późn. zm.).
- Witkowski, L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo Wit-Graf.
- Wolski, P. (2010). *Utrata sprawności: radzenie sobie z niepełnosprawnością nabytą a aktywizacja zawodowa*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Zarządzenie nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 1993 roku w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej (Dz. Urz. MEN 1993.6.19).
- Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 roku w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz. Urz. MEN 1993.9.36).
- Żmudzka, M. (2003) Samoocena dzieci niepełnosprawnych intelektualnie uczęszczających do klas integracyjnych. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*. Tom 1, *Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną* (s. 30–42). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żółkowska, T. (2008). Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w społeczeństwie. Koncepcje a rzeczywistość. W: I. Ramik-Mażewska, G. Leśniewska (red.), *Aktywizacja społeczno-zawodowa osób niepełnosprawnych ruchowo: poczucie jakości życia niepełnosprawnych* (s. 12–25). Szczecin: „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP. Pobrane z: http://www.equal.org.pl/download/produktAttachments/org6710equal_publicacja.pdf

INCLUSION, INTEGRATION AND STIGMATIZATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN POLISH EDUCATION

Abstract: The purpose of that study undertaken considerations is to show the diversity of the phenomenon of disability and make it the center of thinking about education. The educational experiences, opinions and needs of people with disabilities can become the basis of reconstruction or reconceptualization of education. Access to education for people with disabilities is still problematic; this is one of the most restrictive social barriers. The author argues that a disabled person educated in a particular type of school receives the education available, not one that would satisfy her expectations and aspirations. In the learning process they will be perfect prepared to the role of people with disabilities. Disability becomes a basic category of social identity formation and leads to spoiled identity.

Keywords: integration, stigmatization, people with disabilities, education.



-
- 1 Plany zajęć prześledziłam w kilku losowo wybranych uczelniach wyższych, tj. Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Program Pedagogiki przedszkolnej i Wczesnoszkolnej (<http://www.ka.edu.pl/csp-oferta/pedagogika-przedszkolna-i-wczesnoszkolna/>), Uniwersytecie Gdańskim, Studia Podyplomowe Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (http://ug.edu.pl/33654/pedagogika_przedszkolna_i_wczesnoszkolna), Uniwersytecie Warszawskim, Program studiów Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna (<http://www.pedagog.uw.edu.pl/pedagog.php?id=1483>), Uniwersytecie Opolskim, Kształcenie wczesnoszkolne z wychowanie przedszkolnym (<http://www.ise.uni.opole.pl/show.php?id=87&lang=pl&m=1>), Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztora (<https://www.ah.edu.pl>), Szkole Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie (<http://www.swpr.edu.pl/plany-zajec>).
 - 2 Homilopatia (gr. *homilejn* – obcować) – to nieprawidłowy rozwój osobowości wskutek niepełnosprawności lub przewlekłej choroby somatycznej, spowodowany czynnikami utrudniającymi lub uniemożliwiającymi prawidłowe funkcjonowanie w środowisku lub zakłócające relacje pomiędzy jednostką a społeczeństwem (Jakubik, 1997, s. 93).