

GRAŻYNA DRYŻAŁOWSKA
Uniwersytet Warszawski

INTEGRACJA EDUKACYJNA – OD ZALEŻNOŚCI DO AUTONOMII

ABSTRACT. Dryżałowska Grażyna, *Integracja edukacyjna – od zależności do autonomii* [Integrating Education – from dependence to autonomy]. Studia Edukacyjne nr 25, 2013, Poznań 2013, pp. 51-61. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2610-9. ISSN 1233-6688

The article deals with a reflection on the social integration of students with disabilities in the inclusive education system. A key problem has been done considering the disability and the corresponding mechanisms for the operation of the three systems: the first for reading intentions and opinions of others about ourselves, the second - socializing and the third in charge of social status. In this article, this problem is included in the question whether the disability affect the mechanisms responsible for the operation of these three systems, and how. If the violation of one of the mechanisms has consequences for others. Which system plays the most important role for the child with disability in building positive relationships with non-disabled peers. Getting answers to the questions in this article requires a research on the effects of these three systems, then the entity is born and grows fraught with disabilities and their impact on the experience and behavior.

Key words: integration of education, dependence, autonomy, social integration, perception of disability – Other, Alien – Other, Our

*Drugi człowiek jest zwierciadłem,
w którym jednostka spostrzega samą siebie*

G. Fine, *Friends...*, 1981 s. 31

Spółeczna integracja osób niepełnosprawnych jest nieodmiennie konfrontowana z zadaniami szkoły i kształceniem jako ważnym obszarem relacji oraz doświadczeń społecznych dzieci i młodzieży.

Zadaniem szkoły jest nie tylko wychowanie, ale, jak podkreśla W. Bachmann, także nauczanie. Jego zdaniem, „szkoła podejmuje się jeszcze innego zadania. Ma nie tylko wychowywać, lecz w równej mierze również nauczać”¹. Edukacja integracyjna musi zatem uwzględniać rozwój stosunków społeczno-emocjonalnych uczniów pełno- i niepełnosprawnych, ale również wyrównywać ich kompetencje do uczestniczenia w procesach wzajemnej

¹ W. Bachmann, *Integracja osób niepełnosprawnych – możliwości i granice*, Szkoła Specjalna, 1995, nr 2, s. 79.

wymiany i interakcji społecznych. Integracja społeczna jest bowiem procesem w znaczącym stopniu warunkowana kompetencjami społecznymi osób pełno- i niepełnosprawnych do podejmowania ról i zadań z nich wynikających w odniesieniu do szkoły jako instytucji lub kompetencjami do realizacji przynajmniej jednej z dwóch głównych ról wpisanych w środowisko szkoły – roli ucznia i roli rówieśnika.

Bardziej złożoną, rozbudowaną typologię sposobów rozumienia integracji społecznej proponuje G. Szumski², który stwierdza, że

definiując integrację społeczną jako ostateczny cel rehabilitacji, należy ją rozpatrywać w dwóch perspektywach czasowych: aktualnej, gdy osoba niepełnosprawna uczęszcza do szkoły i przyszłej, gdy szkołę opuści. Może być ona przy tym utożsamiana z dostępem do wysoko cenionych ról społecznych lub z bliskimi, nieformalnymi więzami jednostki z innymi ludźmi.

Tym samym, za społecznie zintegrowane, zgodnie z tym ujęciem, uznaje się te osoby niepełnosprawne, które doświadczają w grupach nieformalnych, zdominowanych przez osoby sprawne, uznania i odczuwają satysfakcję z przynależności do nich.

Definicja ta, oparta na pojmowaniu społeczeństwa jako stowarzyszenia (*Gellschaft*) w ujęciu Ferdynanda Tonniesa (1988) i społeczeństwa jako wspólnoty (*Gemeinschaft*), pozwala, zdaniem G. Szumskiego³, utworzyć klasyfikację obejmującą cztery rodzaje oczekiwanych efektów edukacji szkolnej uczniów niepełnosprawnych, czyli jako:

- dostęp do cenionych ról społecznych w szkole lub pozostających w związku z uczęszczaniem do szkoły;
- sieć powiązań (więzi) nieformalnych z kolegami w klasie, szkole i samopoczuciem związanym z faktem uczęszczania do szkoły;
- dostęp do społecznie cenionych ról w wieku dorosłym – możliwość podjęcia i realizowania ról wpisanych w kulturowo zdefiniowaną rolę dorosłego. Oznacza to również uzyskanie przez osoby niepełnosprawne przyzwolenia społecznego do poszanowania i realizowania niezbywalnego prawa człowieka, prawa do autonomii;
- poziom nieformalnych więzi dorosłej osoby niepełnosprawnej (od wykluczenia, wyobcowania do integracji na najwyższym jej poziomie – psychoemocjonalnym).

Ta typologia sposobów rozumienia integracji społecznej osób niepełnosprawnych, zdaniem G. Szumskiego, stosunkowo rzadko jest wykorzystywana w badaniach nad efektywnością integracyjnego kształcenia. I jak

² G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2010, s. 52-53.

³ Tamże.

sądzi ten Autor, z powodu ograniczonych możliwości jednoznacznego zakwalifikowania efektów integracyjnej edukacji do któregoś z powyższych typów. Stąd, brak badań odpowiadających na pytanie o efektywność integracyjnych form kształcenia dla społecznego prestiżu uczniów niepełnosprawnych na kolejnych etapach ich szkolnej kariery, dostępności i pełnienia przez nich ról społecznie wartościowych w społeczności szkolnej. Niewiele jest także badań, które koncentrują się na diagnozie odroczo-nych efektów niesegregacyjnego kształcenia dla ich społecznej integracji w wieku dorosłym. Przyczyną niedostatku badań w tym zakresie, jak się wydaje, jest brak narzędzi diagnostycznych, które w obiektywny sposób dostarczyłyby danych, na podstawie których możliwe byłoby orzekanie, w jakie kompetencje przydatne w dorosłym życiu szkoła wyposaża swoich niepełnosprawnych uczniów lub jakie mechanizmy szkolnego oddziaływania na uczniów ze specjalnymi potrzebami wzmacniają/osłabiają ich indywidualną percepcję siebie, obraz siebie jako ucznia, jako ucznia z niepełnosprawnością czy niepełnosprawnego ucznia. Mówiąc najprościej, czy szkoła jako instytucja socjalizacyjna wzmacnia tożsamość „innego”, „obcego”, „niepełnosprawnego”, czy poprzez swoje oddziaływania tworzy warunki do ukształtowania obrazu siebie, w którym niepełnosprawność i ograniczenia z niej wynikające w pełnieniu roli ucznia i rówieśnika nie stanowią podstawy tego obrazu, słowem – zostają przesunięte na rzecz eksponowania tych jego indywidualnych cech, które sprzyjają ukształtowaniu percepcji siebie jako członka wspólnoty szkolnej i klasowej – ucznia i kolegi takiego jak inni, pełnosprawni uczniowie.

Doniesienia z badań realizowanych w tym zakresie nie napawają optymizmem. Wskaźnik osób izolowanych i odrzucanych w warunkach integracyjnego kształcenia szacuje się na 80%⁴. Podobny wskaźnik odnotowali w swoich badaniach E. Dyduch, I. Chrzanowska i K. Parys⁵. Jedni wiążą ten fakt z cechami indywidualnymi uczniów niepełnosprawnych, inni wskazują na niedostatki pomocy specjalistycznej w szkole lub metody wykorzystywane w takich badaniach (metody socjometryczne).

Problem ten, niezmiernie interesujący i płodny poznawczo, w istocie jest pytaniem, czy mechanizmy tkwiące w instytucji hierarchicznej,

⁴ G. Miłkowska, *Perspektywy wykluczonego dzieciństwa*, [w:] *Następstwa wykluczenia społecznego dla kobiet, dzieci i rodzin*, red. G. Miłkowska, Zielona Góra 2004.

⁵ E. Dyduch, *Izolacja społeczna uczniów z obniżoną sprawnością intelektualną w szkole publicznej*, [w:] *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*, red. J. Pańczyk, W. Dykcik, Poznań 1999; I. Chrzanowska, *Edukacja włączająca – nowa jakość? Czy dotąd byliśmy pedagogicznie zacofani?* [w:] *Świat pełen znaczeń: kultura i niepełnosprawność*, red. J. Baran, S. Olszewski, Kraków 2006; K. Parys, *Problemy integracji szkolnej w badaniach empirycznych – przegląd materiałów pokonferencyjnych*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków 2007.

jaką niewątpliwie jest szkoła, w ten sam sposób oddziałują na ucznia pełno- i niepełnosprawnego, czy też fakt niepełnosprawności sprawia modelowanie tych mechanizmów tak w relacji uczeń – nauczyciel, uczeń – uczeń, uczeń – społeczność szkolna, sprzyjając/ograniczając dostęp do wpisania się ucznia niepełnosprawnego we wspólnotę społeczną szkoły, umożliwiając bądź ograniczając podejmowanie cenionych w społeczności szkolnej ról i zadań z nimi związanych i tworzenia nieformalnych więzi ze szkolnymi kolegami. Jest to zatem pytanie nie tylko o rodzaj doświadczeń uczniów niepełnosprawnych, ich trwałość/zmienność, ale też o sposób, w jaki sobie z nimi radzą i jak sami oceniają rzeczywistość społeczną w której funkcjonują.

W badaniach nad subiektywnym odbiorem rzeczywistości społecznej przez uczniów niepełnosprawnych w klasach integracyjnych diagnozujących poziom satysfakcji z uczęszczania do szkoły i zadowolenie z kontaktów rówieśniczych uzyskano znacząco lepsze wyniki: 91,5% uczniów niepełnosprawnych deklarowało, że ma kolegów w swojej klasie, a 57% utrzymywało, że te kontakty koleżeńskie przenoszą się również na relacje pozaszkolne⁶.

Kontakty z rówieśnikami pełnosprawnymi mają szczególne znaczenie dla samopoczucia uczniów niepełnosprawnych w szkole. Przynależność do grupy nie tylko zaspokaja niezmiernie ważne potrzeby, tj. poczucie bezpieczeństwa, kontaktu i współdziałania, ale jest też namacalnym dowodem społecznej integracji lub marginalizacji w środowisku szkoły, tym samym źródłem pozytywnych lub negatywnych doświadczeń w relacji z innymi. One mogą decydować o dostępie do cenionych społecznie ról i więziach nieformalnych w dorosłości, albowiem doświadczenia z dzieciństwa i okresu dorastania mają podstawowe znaczenie w procesie kształtowania osobowości.

Jednostka doświadcza siebie jako takiej nie bezpośrednio, lecz tylko pośrednio, z indywidualnego punktu widzenia poszczególnych członków swojej grupy społecznej albo uogólnionej perspektywy całej grupy społecznej, do której należy⁷.

Człowiek jest nie tylko wewnątrznie zorganizowanym układem, strukturą zdolną do funkcjonowania w określony sposób, lecz także integralną częścią otaczającego go świata i uczestnikiem zdarzeń, które w tym świecie zachodzą. Jest zatem zależny od świata jako całości, od wydzielonych jego fragmentów i poszczególnych elementów pod różnymi względami.

⁶ Patrz: G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej*.

⁷ G.H. Mead, *Mind, self and society from the standpoint of social behaviorist*, Chicago 1934, s. 138.

Od stosunków człowieka z otaczającym światem zależy jego życie – rozwój, wszelkie rodzaje działalności i subiektywne samopoczucie – pisze T. Tomaszewski⁸ – to właśnie potrzeby życiowe, rozwojowe, czynnościowe i emocjonalne stanowią podstawę zależności. Układ stosunków jest zatem warunkowany z jednej strony potrzebami człowieka, z drugiej zaś gotowością „świata” do ich zaspokajania. Tym samym, sposób i jakość życia człowieka zależy od pomyślnego lub niepomyślnego układu stosunków człowieka ze światem społecznym.

Zależność człowieka od świata jest zatem wzajemna. Uczeń jest zależny do jakiej chodzi klasy, ale i klasa jest od niego zależna, jakkolwiek stopień zależności każdorazowo i w każdym przypadku będzie inny. Warunki zewnętrzne mają bowiem moc podwyższania lub obniżania poziomu zależności. Istnieje także możliwość regulacji stosunków wzajemnej zależności jednostki od otoczenia, zawarta w odpowiednich reakcjach na zmienne znaczenia zdarzeń i informacje o nich pochodzące z otoczenia społecznego.

Z powyższego stwierdzenia wynika, że owa zależność jest stopniowalna. Stopień zależności jest teoretycznie większy wówczas, kiedy układ stosunków człowieka ze światem jest mniej korzystny, co oznacza, że istnieją relacje (stosunki), w których jedna osoba wyraźnie dominuje nad drugą. Takie relacje uruchamiają proces budowania hierarchii społecznej lub ją wzmacniają. Szkoła stanowi instytucję hierarchiczną, w której nauczyciele dominują nad uczniami, lepsi lub silniejsi uczniowie nad słabszymi. Normą w szkole jest zatem i zależność, i dominacja.

Dziecko niepełnosprawne wkraczające do szkoły jest uzależnione nie tylko od postrzegania go przez nauczycieli i rówieśników – co o nim wiedzą i myślą, ale także, a może przede wszystkim, od własnej niepełnosprawności i ograniczeń nią spowodowanych. Ogólna opinia uzyskana przez ucznia u nauczycieli ma istotne znaczenie dla jego pozycji wśród rówieśników. Dobra, ale nie ulubieńca, pomaga najczęściej osiągnąć właściwą pozycję w klasie, natomiast niekorzystna, a także jego z różnych przyczyn faworyzowanie, powoduje społeczną izolację. Uczeń taki nie jest lubiany przez społeczność klasową i zwykle staje się obiektem niewybrednych żartów – bo to o nim opowiada się dowcipy i to on zwykle szybko traci własne imię na rzecz przezwiska obrazującego percepcję jego przymiotów przez środowisko rówieśnicze. Sposób, w jaki społeczność szkolna postrzega danego ucznia/rówieśnika wpływa nie tylko na jego zachowanie, ale także może modyfikować jego osobowość i poziom zależności.

Owa zależność dosyć szybko zostanie ujawniona w obu głównych rolach wyznaczonych wpisaniem go w strukturę klasy – roli ucznia i roli rówieśnika. Kompetencje, od których zależy skuteczna realizacja zadań z nimi związanych, są bowiem wpisane w mechanizm selekcyjny i alokacyjny

⁸ T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984, s. 112.

szkoły jako instytucji, dodajmy hierarchicznej. Uczeń niepełnosprawny może skutecznie realizować obie role, jedną z nich lub żadnej, ponieważ jego kompetencje, z racji ograniczeń będących konsekwencją niepełnosprawności, są niewystarczające lub społeczna odmowa uniemożliwia ich podjęcie. Wydaje się, że zagrożenie skutecznej realizacji roli rówieśnika jest stosunkowo większe niż roli ucznia przede wszystkim dlatego, że funkcjonowanie w relacjach społecznych jest bardziej złożone i mniej przewidywalne oraz obarczone z reguły aspektem wzajemnego, określonego, emocjonalnego stosunku partnerów interakcji.

Dziecko, aby pomyślnie układać swoje stosunki ze światem, musi nauczyć się kierować własnym zachowaniem wobec poszczególnych osób – umieć dokonywać rozróżnień między jednostkami, aby odpowiednio wobec nich się zachować. Ponadto, musi nauczyć się zachowywać w sposób przyjęty w danym społeczeństwie, czyli nie narażać się na śmieszność, gniew, czy atak innych, aby inni pożąдали, a nie unikali jego towarzystwa, oraz upodobnić się pod względem zachowań do innych dzieci tej samej płci i w podobnym wieku oraz uparcie dążyć do rywalizacji – być w czymś lepszym od innych. Realizacja tego zadania wymaga uświadomienia sobie, że istnieją pewne dziedziny, w których konkurowanie z innymi jest możliwe oraz inne, w których najlepszym rozwiązaniem jest jedynie zminimalizowanie strat i przyznanie się do porażki⁹.

Za opanowanie tych umiejętności odpowiedzialne są trzy układy. Pierwszy – stanowiący źródło wielu zjawisk, takich jak dobór partnerów, odwzajemnionego altruizmu, miłości, faworyzowania, dominacji, tworzenia koalicji, a nawet plotek – jest oparty na zdolności zdobywania i gromadzenia informacji o innych ludziach. Ta zdolność człowieka do odczytywania intencji oraz opinii innych o nas samych stanowi podstawę regulacji naszego zachowania wobec poszczególnych osób. Drugi – socjalizacyjny odpowiada za to, że w miarę wzrastania dzieci upodabniają się do siebie, a jednocześnie stają się coraz bardziej różne. Odpowiedzialna za ten proces jest umiejętność dostosowania własnego zachowania do odpowiedniego prototypu – „dzieci socjalizują się poprzez konstruowanie prototypów i wykorzystywanie ich jako modeli”¹⁰. Dzieci chcą być podobne do innych osób tej samej płci i w tym samym wieku. Warunkiem spełnienia tego pragnienia jest znajomość kategorii społecznych istniejących w danym społeczeństwie oraz zachowań prototypowych – charakterystycznych dla przedstawicieli każdej kategorii oraz umiejętności dokonywania autokreacji – zaliczenia się do jakiejś kategorii społecznej (np. nastolatek) i dostosowanie do niej swoich

⁹ J.R. Harris, *Każdy inny. O naturze ludzi i niepowtarzalności człowieka*, Sopot 2010.

¹⁰ Tamże, s. 243.

zachowań w kontekście pojawiających się społecznych sytuacji. Nieprzestrzeganie norm grupowych przyczynia się do spadku poziomu akceptacji społecznej. Dlatego, układ socjalizacyjny wykorzystuje informacje dotyczące akceptacji społecznej, żeby na bieżąco kontrolować, jak dobrze wykonuje swoje zadanie, a wyposażony w (...) zestaw socjometrów, które monitorują sukcesy i porażki w różnych dziedzinach życia społecznego (...) w efekcie (...) dostarczy jednostce informacji dotyczących jej statusu społecznego.

Układ trzeci odpowiedzialny za status społeczny wykorzystuje informacje dotyczące Ja. W trakcie dorastania dziecko musi dowiedzieć się, jakim jest człowiekiem. Nagrody i kary skutecznie regulują tak proces socjalizacji, jak i status społeczny. To dzięki informacjom zwrotnym pochodzącym ze środowiska jednostka – dziecko dowiadyuje się, czy jest lubiane czy nie, ale też w relacji z innymi dowie się, jakim jest człowiekiem: dużym czy małym, ładnym czy brzydkim, mądrym czy niezbyt lotnym, silnym czy słabym. Przy czym, społeczny status jednostki jest uzależniony od sytuacji, ale także od innych jej cech, jak wygląd zewnętrzny, sposób poruszania się, mówienia, czy przymioty osobowości.

W kontekście powyższych rozważań wydaje się uzasadnione twierdzenie, że od sprawności mechanizmów odpowiadających za funkcjonowanie tych trzech układów zależy w dużym stopniu pomyślny, lub nie, układ stosunków dziecka ze światem.

Dziecko niepełnosprawne zdobędzie ponadto informacje, co dla innych – nauczycieli, kolegów oznacza jego niepełnosprawność. Dowie się, czy niepełnosprawność i jej przejawy w jego wyglądzie i funkcjonowaniu są podstawą do zakwalifikowania go przez społeczność szkolną do kategorii „inny” czy „taki sam”, „obcy” czy „swój” i doświadczy konsekwencji takiej określonej kwalifikacji. Słowem, w okresie dzieciństwa i dorastania zgromadzi wiedzę dotyczącą Ja, pozna kim i jaki jest. Nie bez znaczenia, w konstruowanym obrazie siebie, są reakcje na pojawiające się sytuacje i sposób ich interpretowania – znaczenie tych zdarzeń i informacji z nich pochodzących, im przypisywanych przez samą jednostkę niepełnosprawną, a warunkowanych własną akceptacją niepełnosprawności lub jej brakiem i określoną postawą do własnych możliwości i ograniczeń – zależności od niepełnosprawności, podporządkowania się im, czy też wizji siebie jako równoważnego w swym istnieniu podmiotu, który trwale związany jest z niepełnosprawnością, ale to nie ona stanowi o jego wartości.

Dziecko, które na podwórku cieszy się wysokim statusem ze względu na swój wzrost i siłę, w szkole może zajmować dużo niższą pozycję, ponieważ nie zna odpowiedzi na większość pytań zadawanych przez nauczycieli¹¹.

¹¹ Tamże, s. 265.

Dziecko niepełnosprawne, które w domu z powodu obarczenia niepełnosprawnością cieszy się wyjątkową pozycją – jest najważniejsze, jego potrzeby są zaspokajane w pierwszej kolejności, nawet kosztem innych członków rodziny (rodziców, braci, sióstr) – z tego samego powodu – właśnie dlatego, że jest niepełnosprawne, a więc „inne” – doświadcza odmowy w podejmowaniu społecznie cenionych ról, społecznej niechęci lub „szczególnego” traktowania przez nauczycieli i rówieśników.

W szkole dziecko – uczeń pełno- i niepełnosprawny musi podporządkować się normom, dostosować swoje zachowania do społecznych oczekiwań – nauczycieli i rówieśników, dążyć do upodobnienia się do innych przedstawicieli swojej klasy, a jednocześnie podjąć próbę rywalizacji o swój status społeczny w społeczności szkolnej. Poziom upodobnienia będzie decydował o jego akceptacji, a wyjątkowość – o społecznej pozycji. Dostrzegam tu pierwszy, z mojego punktu widzenia, ważny poznawczo problem: czy niepełnosprawność narusza mechanizmy odpowiedzialne za funkcjonowanie tych trzech mechanizmów, a jeśli tak, to w jaki sposób? Czy naruszenie mechanizmów funkcjonowania jednego z nich ma, a jeżeli to jakie, konsekwencje dla pozostałych układów. Jaki układ odgrywa najistotniejszą rolę w budowaniu pozytywnych relacji dziecka niepełnosprawnego ze światem. I problem drugi: czy niepełnosprawność jest tym czynnikiem, który sprawia, że bez walki, protestu, pokornie uczeń niepełnosprawny zachowuje się wobec swoich pełnosprawnych kolegów, w uległy sposób podporządkowuje się im, uznając i akceptując ich dominację tylko dlatego, że są sprawni – inni niż on sam, ale inni – lepsi. Czy jest to może efekt dominującej pozycji niepełnosprawności w skonstruowanym obrazie samego siebie – własnej tożsamości i jej eksponowania w społecznych relacjach? I czy w efekcie, pełnosprawni rówieśnicy nie oczekują takiego podporządkowania od swojego niepełnosprawnego kolegi, „szanując” ujawnianą przez niego tożsamość?

Badania, które próbują odpowiedzieć na pytanie dotyczące efektywności integracji edukacyjnej dla społecznej integracji nieodmiennie podkreślają trudności uczniów niepełnosprawnych w skutecznej realizacji roli rówieśnika. Większość diagnoz urzeczywistnianych w tym zakresie stwierdza, że uczniowie niepełnosprawni nie są popularni, najczęściej odrzucani lub rzadziej – obojętni dla społeczności klasowej. Im nie powierza się ważnych zadań, sekretów, tajemnic, nie prosi o pomoc, nie zaprasza na uroczystości w kręgu „wybranych”. Często są obiektem żartów, dowcipów, rzadko mogą liczyć na bezinteresowną pomoc kolegów, nie mają przyjaciół. To są fakty – rzeczywistość zaprzeczająca idei integracji edukacyjnej. Mimo tego

potrzeba akceptacji przez rówieśników pełnosprawnych jest u dzieci niepełnosprawnych często tak silna, że mimo doświadczanej z ich strony izolacji i odrzucenia, rówieśnicy pełnosprawni są dla nich bardziej atrakcyjni i częściej przez nich akceptowani, niż rówieśnicy niepełnosprawni¹².

Potrzeba akceptacji przez pełnosprawnych rówieśników jest często tak silna. To stwierdzenie, którego prawdziwości nie sposób zaprzeczyć, rodzi pytanie: jak często i jak silna? I dalej ... „pełnosprawni rówieśnicy są dla nich bardziej atrakcyjni i częściej akceptowani” – dlaczego? – dlaczego ktoś chce być z tymi, którzy go nie lubią i dlaczego on lubi ich, chociaż oni są mu niechętni, unikają go?

Być może w odpowiedziach na te proste pytania jest zawarta możliwość regulacji stosunków wzajemnej zależności jednostki niepełnosprawnej od jej pełnosprawnego otoczenia na równych prawach – możliwość prowadząca od zależności do autonomii, rozumianej jako wolność bycia, zarządzania sobą – odpowiedzialność za swoje życie.

Brakuje badań, które pozwoliłyby na ocenę odroczonej konsekwencji kształcenia uczniów niepełnosprawnych w integracyjnych formach edukacji i jego znaczenia dla społecznej integracji w ich dorosłym życiu.

Analiza biografii osób niepełnosprawnych, którym udało się włączyć w główny nurt życia społecznego – mają udane, szczęśliwe życie, rodzinę, dzieci, ciekawą pracę, pasję – dowodzi, że taka możliwość istnieje. Nie daje jednak odpowiedzi na pytanie, co o tym decyduje. Z analiz takich biografii można najczęściej dowiedzieć się, że zawdzięczają to rodzicom, ich miłości, wsparciu, własnej wytrwałości, uporowi, odporności, zainteresowaniom i faktowi, co podkreślają wszyscy – edukacji wśród pełnosprawnych rówieśników. To, jak się wydaje, pełnosprawni rówieśnicy są tutaj kluczem do rozwiązania tej zagadki lub szerzej – pełnosprawna społeczność szkolna.

Jeśli mówimy o zależności człowieka od świata w kontekście integracji edukacyjnej, to pomyślne lub niepomyślne układy niepełnosprawnego ucznia z pełnosprawną społecznością szkolną są też zależne od sposobów, w jaki społeczność szkolna spostrzega danego niepełnosprawnego ucznia, a zatem zróżnicowania tych percepcji i powtarzających się doświadczeń stanowiących ich następstwo. Doświadczania siebie w kontakcie z innymi – odrzucenia – akceptacji, przyzwolenia – odmowy, zainteresowania – ignorowania. Jakich informacji dostarczają niepełnosprawnemu uczniowi takie relacje z pełnosprawną społecznością szkolną?

¹² A. Maciarz, *Przemiany w ujęciu istoty i uwarunkowań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej. W świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka*, red. G. Dryżałowska, Warszawa 1999, s. 43.

Jednorazowe pobicie przez miejscowego łobuza jest zdarzeniem losowym, ale ciągi zbierane przez lata od rozmaitych przeciwników dostarczają dziecku ważnych informacji¹³.

Czy i na ile są one (te doświadczenia) traktowane przez samą jednostkę niepełnosprawną jako zdarzenia losowe, jako odosobnione incydenty, czy jako zdarzenia, które mają stały charakter i stałe konsekwencje?

A może jest tak, że niepełnosprawnemu uczniowi potrzebne są i ciągły, i pochwały – różne doświadczanie siebie, wielość tych doświadczeń i zmian w sposobie spostrzegania siebie jako jednostki – by wiedzieć, co myślą o nim inni, że niezbędne jest to społeczne lustro, w którym zobaczy samego siebie. Zobaczy, że mimo akceptacji nie cieszy się społecznym prestiżem albo mimo tego, że wiele osób wyróżnia go i traktuje w szczególny sposób nie jest akceptowane lub że jedni go lubią, a inni darzą uznaniem w określonych sytuacjach. Dowie się, kim i jaki jest – niepełnosprawny – ale „obcy” lub „swoj”. Być może tutaj są ukryte mechanizmy pozwalające osobom niepełnosprawnym na konstytuowanie siebie – na „alfabetyzację własnej tożsamości” z uwzględnieniem ograniczeń wyzwolonych konsekwencjami niepełnosprawności i jest to droga od zależności do autonomii – uwolnienia się od niepełnosprawności i społecznych znaczeń jej przypisywanych – wolności bycia i odpowiedzialności za swoje życie.

Uzyskanie odpowiedzi na postawione w tym opracowaniu pytania wymaga badań nad działaniem tych trzech układów wówczas, kiedy jednostka rodzi się i wzrasta obciążona niepełnosprawnością i ich wpływem na jej doświadczenia i zachowanie.

BIBLIOGRAFIA

- Bachmann W., *Integracja osób niepełnosprawnych – możliwości i granice*, Szkoła Specjalna, 1995, nr 2.
- Chrzanowska I., *Edukacja włączająca – nowa jakość? Czy dotąd byliśmy pedagogicznie zacofani?* [w:] *Świat pełen znaczeń: kultura i niepełnosprawność*, red. J. Baran, S. Olszewski, Kraków 2006.
- Dryżałowska G., *Pokochaj mnie mamo, czyli dwadzieścia dziewięć kroków do akceptacji niepełnosprawności dziecka*, Warszawa 2008.
- Dyduch E., *Izolacja społeczna uczniów z obniżoną sprawnością intelektualną w szkole publicznej*, [w:] *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*, red. J. Pańczyk, W. Dykcik, Poznań 1999.
- Fine G., *Friends, impression management and preadolescent behavior*, [in:] *The development of children's friendships*, eds S.R. Asher, M. Gottman, Cambridge 1981.
- Harris J.R., *Każdy inny. O naturze ludzi i niepowtarzalności człowieka*, Sopot 2010.

¹³ J.R. Harris, *Każdy inny*, s. 278.

-
- Maciarz A., *Przemiany w ujęciu istoty i uwarunkowań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej. W świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka*, red. G. Dryżałowska, Warszawa 1999.
- Mead G., *Mind, self and society from the standpoint of social behaviorist*, Chicago 1934.
- Miłkowska G., *Perspektywy wykluczonego dzieciństwa*, [w:] *Następstwa wykluczenia społecznego dla kobiet, dzieci i rodzin*, red. G. Miłkowska, Zielona Góra 2004.
- Parys K., *Problemy integracji szkolnej w badaniach empirycznych – przegląd materiałów pokonferencyjnych*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków 2007.
- Szumski G., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2010.
- Tomaszewski T., *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984.

