

Jolanta Rzeźnicka-Krupa

Kapitał kulturowy niepełnosprawnych uczniów w specjalnych i integracyjnych formach kształcenia a kwestia znaczeń konstruujących społeczny dyskurs nierówności

Niepełnosprawność nr 3, 52-65

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Jolanta Rzeźnicka-Krupa

Kapitał kulturowy niepełnosprawnych uczniów w specjalnych i integracyjnych formach kształcenia a kwestia znaczeń konstruujących społeczny dyskurs nierówności

Wprowadzenie w problematykę badawczą – kapitał kulturowy w kontekście wykluczenia społecznego

Pojęcie kapitału w koncepcjach P. Bourdieu określa wszelkiego rodzaju własności czy też zasoby jednostki, które nabywa ona w ciągu życia i które pomimo swej niejednokrotnie materialnej oprawy mają w istocie charakter symboliczny, gdyż podlegają społecznej i kulturowej percepcji i ewaluacji, stanowiąc oznaki przynależności jednostki do określonej grupy i wyznaczając jej pozycję w przeszerzeniu społecznych relacji. Ostatecznie więc sprowadzają się one do posiadanego przez jednostkę kapitału symbolicznego, oznaczającego prawomocność i uzasadnienie określonego sposobu życia (bycie widzialnym, zauważanym) i będącego efektem społecznie dziedziczonych (pochodzenie) oraz nabywanych umiejętności i sprawności, wśród których można wyodrębnić jego różne formy i postaci. Poszczególne elementy różnych typów kapitału wchodzą w zakres *habitusu* jednostki i są postrzegane jako mniej lub bardziej „uprawomocnione”, czyli w różnym stopniu związane z kulturą grup dominujących i wyznawanym przez nie etosem. Posiadany przez jednostkę kapitał pozwala jej zaistnieć i zajmować określone pozycje w obszarach różnych pól społecznych, a w efekcie lokalizuje jednostkę w danym miejscu struktury społecznej, legitymizując ważność nadanego jej „świadectwa istnienia” (Rzeźnicka-Krupa 2007a, s. 64, a także Bourdieu, Wacquant 2001; Bourdieu 2005; Bourdieu, Passeron 2006; Hałas 2001; Jacyno 1993). Pojęcie pola w koncepcjach P. Bourdieu oznacza pewną konfigurację obiektywnie istniejących relacji między pozycjami, jakie w danym polu, którego granice są płynne, zajmują jednostki. Jest to więc określony obszar przestrzeni społecznej (rozumianej jako sieć powiązań pomiędzy jednostkami i grupami), wyznaczany przez siły oddziaływania interesów różnych grup społecznych. W przestrzeni tej toczy się walka o wpływ domi-

nujących wartości i treści, określająca strukturę i hierarchię każdego pola obejmującego różne dziedziny ludzkiej działalności, np. pola naukowego, religijnego, pola sztuki, edukacji, polityki itp. Symboliczna walka o panowanie toczy się nie tylko wewnątrz pola, ale także między różnymi polami, z których każde dysponuje określonym kapitałem symbolicznym (Jacyno 1993). W teorii P. Bourdieu bardzo istotną rolę odgrywa koncepcja *habitusu*, stanowiącego swoistą, uwarunkowaną społecznie i kulturowo strukturę mentalną, kształtującą sposób myślenia i działania jednostek, która wiąże ich indywidualne struktury znaczeniowe (konstrukty o charakterze poznawczym i emocjonalnym) ze strukturą organizacji społecznej, w której hierarchiach funkcjonują. Dlatego też *habitus* stanowi jeden z elementów kształtujących kapitał społeczny i kulturowy jednostek oraz odgrywa istotną rolę w procesach ich identyfikacji i lokalizacji, a także mechanizmach budowania nierówności społecznych, ekskluzji i samowykluczania. Pojęcie nierówności społecznych w najbardziej ogólnym wymiarze oznacza nierówny dostęp i możliwość korzystania z powszechnie dostępnych dóbr społecznych i usług, co wiąże się z procesami dyskryminacji, marginalizacji i wykluczenia społecznego jednostek bądź całych grup społecznych. Nierówności, determinowane kumulowaniem się cech indywidualnych (np. deficytów fizycznych, poznawczych, emocjonalnych itp.) oraz kapitału kulturowego rodzin i najbliższego środowiska jednostek, są następnie wzmacniane przez immanentne cechy systemu edukacji i instytucji kształcenia, związane z wewnętrzną strukturą ich organizacji, a także praktykami funkcjonowania (por. także Bernstein 1996). Według P. Bourdieu struktura przestrzeni społecznej jest określana przez „wzajemne wykluczenie lub dystynkcję składających się na nią pozycji społecznych”, zajmowanych w strukturze podziału różnych rodzajów kapitału. Aktorzy społeczni funkcjonujący w owej przestrzeni, wraz z przypisanymi im atrybutami, znajdują się w określonym, odrębnym i charakterystycznym miejscu, podlegając pewnej społecznej topologii opartej na nierównym podziale władzy oraz nierównym rozłożeniu oczekiwań i aspiracji determinowanych przede wszystkim wielkością i strukturą ich kapitału. Wczesne i w miarę trwałe umiejscowienie w obszarze definiowanym przez warunki związane z danym poziomem władzy kreuje określone możliwości doświadczania sukcesów i porażek, ucieleśniając w ten sposób dyspozycje do mierzenia się z rzeczywistością. Tak postrzegany *habitus* staje się więc „możliwością bycia” jednostki, przekształcając się w dążenie do wytwarzania praktyk dostosowanych do możliwości, a aspiracji i oczekiwań do szans ich zaspokojenia (Bourdieu, Passeron 2006, s. 192 i 309–311).

Dla Bourdieu pojęcie kapitału określa swoistą „energię społeczną” przepływającą i przekształcaną przez siły regulujące mechanizmy oraz struktury społeczne i przejawia się w trzech zasadniczych formach: kapitale ekonomicznym, społecznym i kulturowym. Każdy z nich w obrębie zaangażowania w grę rządzących się

określoną logiką pól społecznych przybiera formę kapitału symbolicznego, zyskując określoną wartość zależną od sił panujących i dominujących w danym polu. Kapitał kulturowy jest zbiorem różnego rodzaju zasobów jednostki, na które składają się m.in. wiedza, kompetencje i kwalifikacje zawodowe, kompetencja kulturowa, wyrażająca się w wymiarze ucieleśnionym (znajomość konwencji i form kulturowych, wzorów języka i zachowań nabywanych w dużej mierze w toku socjalizacji rodzinnej), zmaterializowanym (posiadane konkretne obiekty o wartości kulturowej) oraz zinstytucjonalizowanym (posiadane formalne wykształcenie). Kapitał kulturowy może mieć charakter odziedziczony (związany z pochodzeniem i środowiskiem rodzinnym) lub nabyty i podlega reprodukcji w ramach struktur i praktyk systemu kształcenia. Można go również postrzegać jako efekt silnego oddziaływania kapitału społecznego, określanego siecią powiązań jednostki z innymi w obrębie różnych grup społecznych (Bourdieu, Passeron 1990; Bourdieu, Wacquant 2001; Jakubowska 2006; Zarycki 2008). Jak zauważa francuski socjolog, szkoła jako instytucja mająca monopol na zarządzanie wymianą odziedziczonego kapitału kulturowego na kapitał szkolny w zasadzie nie tyle sama wytwarza kapitał kulturowy, ile go sankcjonuje, wzmacnia i ocenia, powielając pozycje kulturowych i społecznych lokalizacji. Różnice związane ze społeczną trajektorią i wielkością odziedziczonego kapitału kulturowego powiększają się w toku kształcenia na różnych poziomach edukacji o różnice odzwierciedlające relacje między systemem kształcenia a strukturą klas społecznych. Wyraża się to w tym, że – jak pisze T. Zarycki – powiększające się z każdym etapem kształcenia różnice szans życiowych między uczniami są w szkołach legitymizowane i przedstawiane jako naturalne, wynikające z wrodzonych dyspozycji (Bourdieu 2005, s. 105–109; Zarycki 2008, s. 22).

W teorii P. Bourdieu zarówno struktura każdego dyskursu, a więc także edukacyjnego, realizowanego w szerszej przestrzeni społecznej, jak i aktów mowy realizowanych w ramach bezpośrednich relacji interpersonalnych kształtuje się jako rezultat zetknięcia się *habitusów* jednostek z rynkiem językowym, obecnym w sferze oddziaływania różnych pól społecznych i kulturowych. Z jednej strony mamy więc do czynienia z systemem społecznie ukształtowanych dyspozycji, z których wynikają skłonność do mówienia w określony sposób i artykułowania pewnych tematów oraz określone zdolności i możliwości posługiwania się językiem w różnych sytuacjach społecznych, z drugiej natomiast z systemem stosunków siły symbolicznej, narzucających się poprzez system sankcji i specyficznej cenzury, który uczestniczy w praktykach dyskursywnych ustalających wartość określonych „produktów” lingwistycznych i komunikacyjnych. Niektóre z nich są uważane za wartościowe i pożądane, inne zaś nie. Praca pedagogiczna instytucji edukacyjnych w dużej mierze polega na opanowaniu języka jako istotnego narzędzia transmisji znaczeń, przez co jej uprawnionymi odbiorcami stają się głównie jednostki, które uzyskały odpowiednie umiejętności i kompetencje lingwistyczne

w toku pierwotnej socjalizacji w rodzinie. W świetle poglądów tego autora kompetencja językowa wyrażana w kapitale lingwistycznym jednostki nie jest więc jedynie swego rodzaju umiejętnością i wykształconą w mniejszym lub większym stopniu sprawnością, lecz wiąże się ściśle ze społecznym statusem osoby, co oznacza, że nie wszyscy rozmówcy są równi i nie wszystkie wypowiedzi są w równym stopniu akceptowane (Bourdieu, Passeron 1990; Bourdieu, Wacquant 2001, s. 137, a także Rzeźnicka-Krupa 2007a, s. 65–67). Autorytet mowy pochodzi bowiem z zewnętrznego nadania instytucji społecznych bądź pewnych mechanizmów kulturowych, sprawiając, że różnorodnych zjawisk komunikacyjnych nie można zrozumieć bez osadzenia praktyk językowych w całości praktyk kulturowych.

Pojawiają się tutaj istotne pytania badawcze. Po pierwsze – jakie obszary znaczeń wiążą się z elementami instytucjonalnego, społecznego i kulturowego kontekstu, w ramach którego jest konstruowany dyskurs osób z niepełnosprawnością intelektualną? Po drugie – czy i w jaki sposób zróżnicowanie w zakresie umiejętności posługiwania się językiem pozwala osobom niepełnosprawnym intelektualnie, które nie posiadają dostatecznie przyswojonego kodu kulturowego w postaci kapitału językowego, społecznego, symbolicznego, uczestniczyć w uprawomocnionym i dominującym kulturowo dyskursie? Rodzi się także pytanie o to, w jaki sposób takie elementy kapitału kulturowego rodziny, jak poziom wykształcenia i zawód rodziców, struktura oraz materialny status rodziny (czynniki związane ze statusem i prestiżem społecznym oraz pozycją rodziny w strukturze społecznych hierarchii), mogą kształtować i różnicować karierę szkolną uczniów z niepełnosprawnością?

Odpowiedzi na te pytania pozwoliły częściowo udzielić badania prowadzone w ramach dwóch odrębnych studiów empirycznych w różnego rodzaju instytucjach tworzących system edukacji w Polsce i obejmujących różne poziomy kształcenia – począwszy od placówek przedszkolnych, poprzez szkoły podstawowe i gimnazja, a skończywszy na szkołach zawodowych i liceach ogólnokształcących. W niniejszej publikacji zostaną przedstawione główne założenia i rezultaty oraz konkluzje wpływające z badań nad indywidualnymi i socjokulturowymi aspektami dyskursu konstruującego praktyki specjalnej instytucji edukacyjnej dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, a także z badań nad elementami kształtującymi uwarunkowany rodzinnie kapitał kulturowy uczniów z niepełnosprawnością w różnych formach kształcenia (specjalnego i integracyjnego).

Empiryczne badania znaczeń i konstrukcji społecznych – studium jakościowe i ilościowe

Pierwsze w pełni zrealizowane i już zakończone analizy miały charakter jakościowych badań terenowych (studium etnograficzne grupy przedszkolnej) nad dziecięcym dyskursem, postrzeganym jako kulturowo tworzony „tekst społecz-

ny”, konstruowany w przestrzeni instytucji edukacyjnej, jaką jest przedszkole specjalne dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Jednym z zasadniczych celów badania było ukazanie społecznych i kulturowych mechanizmów determinujących określone lingwistyczne i pozajęzykowe aspekty analizowanego dyskursu, co z kolei pozwoliło przybliżyć i lepiej zrozumieć – często ukryte pod powierzchnią edukacyjnego i kulturowego kontekstu – znaczenia budujące swoistą semantykę niepełnosprawności intelektualnej¹. Teoretyczny kontekst badań tworzyły m.in. koncepcja dyskursu pedagogicznego jako „rządcy świadomości” B. Bernsteina, teoria dyskursu w ujęciu M. Foucaulta i P. Bourdieu (w przypadku tego ostatniego koncepcje kapitału kulturowego i symbolicznego oraz *habitusu*), a także związane z nimi kategorie nierówności i wykluczenia jednostek. Główny problem badawczy dotyczył znaczeń wiążących się z elementami instytucjonalnego, społecznego i kulturowego kontekstu kształtującego ramy, w obszarze których jest konstruowany dyskurs dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Podstawowym podejściem badawczym była jakościowa strategia badań, zaś dane empiryczne były gromadzone w ramach badań etnograficznych na terenie specjalnej instytucji edukacyjnej.

W drugim, zrealizowanym częściowo, studium badawczym kontekst teoretyczny tworzyła sformułowania przez P. Bourdieu koncepcja kapitału kulturowego związanego ze środowiskiem rodzinnym. Główny problem badawczy dotyczył relacji między takimi elementami kapitału, jak poziom wykształcenia i pozycja zawodowa rodziców oraz status materialny rodziny a kariera szkolna dziecka z niepełnosprawnością. Gromadzone dane empiryczne miały charakter ilościowy, były zbierane na podstawie wcześniej określonych kryteriów za pomocą rozmów i analizy dokumentów w lokalnych instytucjach zajmujących się kwestiami edukacji oraz w placówkach przedszkolnych i szkolnych, obejmujących różne poziomy i formy kształcenia uczniów z niepełnosprawnością².

Zasadnicze rezultaty analiz dokonanych w ramach pierwszego studium badawczego, odnoszącego się do indywidualnych i społeczno-kulturowych aspektów dyskursu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, zostaną przedstawione jedynie w postaci ogólnych konkluzji, gdyż szczegółowe rezultaty badań były już wcześniej prezentowane i są dostępne w innych publikacjach³. Otóż wyłonione w toku badań znaczenia i konstrukcje tworzą, inspirowaną koncepcjami M. Foucaulta, a interpretowaną także językiem pojęć P. Bourdieu, kategorię „dokumen-

¹ Szczegółowa koncepcja metodologiczna, przebieg procesu badawczego oraz rezultaty badań zostały przedstawione w pracy: Rzeźnicka-Krupa 2007a.

² Prezentowane tutaj dane empiryczne były gromadzone pod moją opieką naukową w roku szkolnym 2008/2009, w ramach praktyk dydaktyczno-naukowych, na terenie różnych instytucji edukacyjnych Gdańska, Gdyni i Sopotu przez panią mgr Agnieszkę Adamczyk, doktorantkę Studiów Doktoranckich z Zakresu Pedagogiki i Nauk o Polityce prowadzonych w Uniwersytecie Gdańskim.

³ Rzeźnicka-Krupa (2007a; 2007b, s. 206–211; 2008, s. 151-156).

tarnej tożsamości” badanych podmiotów, w świetle której prezentowany jest obraz niepełnosprawnego intelektualnie dziecka jako istoty cechującej się niską zdolnością uczestniczenia we wspólnocie komunikacyjnej, kreującej wytwory językowe mające niską wartość na rynku lingwistycznych i kulturowych praktyk dyskursywnych (a więc niski poziom kapitału lingwistycznego i symbolicznego), wykazującej się brakiem zdolności do spełniania norm i wymagań społecznych, co za tym idzie – wkraczania w porządek dominującego dyskursu. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną jest postrzegane przede wszystkim jako poddawany obserwacji, kontroli i ocenie „popsuty” obiekt, który w miarę możliwości powinien zostać naprawiony, usprawniony i udoskonalony za pomocą różnego rodzaju procedur terapeutycznych i oddziaływań edukacyjnych. Nie w pełni sprawny – jeśli można to tak określić – habitus postrzeganych w ten sposób jednostek wiąże się głównie z negatywnymi znaczeniami i jest odbierany w kategoriach niskiego biologicznego, społecznego i kulturowego kapitału, tworzącego defektywną, niepełnowartościową tożsamość. Realizowana w instytucji dla dzieci z niepełnosprawnością specjalna edukacja skupiona w swych założeniach na opiece, wsparciu i terapii (jej swoistą odmianę może stanowić także edukacja integracyjna i włączająca, oparte na idei specjalnych, zindywidualizowanych programów kształcenia, metod i narzędzi dydaktycznych, specjalnych nauczycieli itp.) skutkuje m.in. nierównym dostępem do edukacji i nierównymi szansami uczestnictwa w procesach kształcenia, a w efekcie także partycypacji w różnego rodzaju praktykach społecznych i kulturowych⁴.

Wstępne analizy i rezultaty badań prowadzonych w ramach drugiego studium empirycznego, związanego z kwestią kapitału kulturowego uczniów z niepełnosprawnością korzystających z różnych form kształcenia, specjalnego bądź też integracyjnego, zostaną tutaj przedstawione bardziej szczegółowo⁵.

W badaniu przeanalizowano wstępnie dane dotyczące 104 uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności (kryterium włączenia do grupy badawczej było orzeczenie o niepełnosprawności wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, zaś w tabeli i na wykresie przedstawionych poniżej uwzględniono te rodzaje niepełnosprawności, które pojawiały się najczęściej), korzystających

⁴ Kwestia nierówności edukacyjnych dotyczących osoby z niepełnosprawnością niezależnie od oferowanego im typu kształcenia (specjalnego, integracyjnego, włączającego) była poruszana m.in. na międzynarodowej konferencji naukowej European Sociological Association (ESA) i Sociology of Education Research Network „Modern Education, Structures, Functions and Outcomes: School Organisation and Educational Opportunities” w czerwcu 2008 roku we Wrocławiu (J. Rzeźnicka-Krupa, *Education for the disabled – helping in their development or generating some social inequalities?*, nieopublikowany maszynopis referatu; zmodyfikowana i rozbudowana wersja tekstu jest w przygotowaniu do druku).

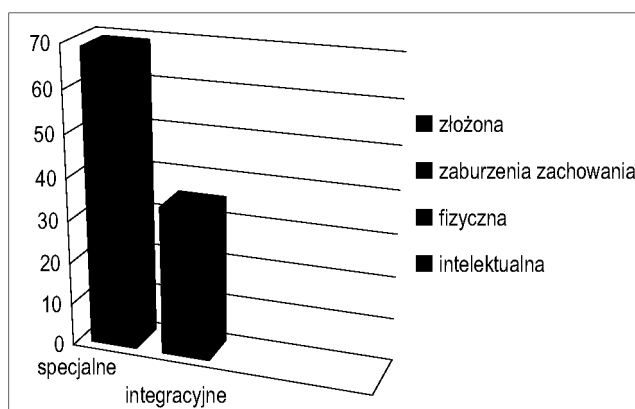
⁵ Opublikowane w niniejszym tekście badania były wcześniej prezentowane na IX Międzynarodowej konferencji naukowej European Sociological Association (ESA) „European Society or European Societas” we wrześniu 2009 roku w Lizbonie, w ramach referatu: *Cultural capital of disabled students in the context of meanings constructing the educational and social discourse of inequality*.

z różnych form edukacji na poziomie przedszkola, szkoły podstawowej (klasy 1 i 6), gimnazjum (klasy 1 i 3) oraz kształcenia ponadgimnazjalnego (klasy 1 i 3). Rozkład grupy badawczej w zależności od rodzaju niepełnosprawności oraz typu kształcenia przedstawiają poniższe tabela i wykres.

Tab. 1. Badani uczniowie w zależności od typu kształcenia i rodzaju niepełnosprawności⁶

Typ kształcenia	Rodzaj niepełnosprawności									
	intelektualna		fizyczna		zaburzenia zachowania		złożona		RAZEM	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Specjalne	36	52,2	0	0	0	0	33	47,8	69	66,3
Integracyjne	14	40,0	8	22,8	12	34,3	1	2,9	35	33,7
RAZEM									104	100

Źródło: Badania własne.



Wykres 1. Badani uczniowie w zależności od typu kształcenia i rodzaju niepełnosprawności [%]

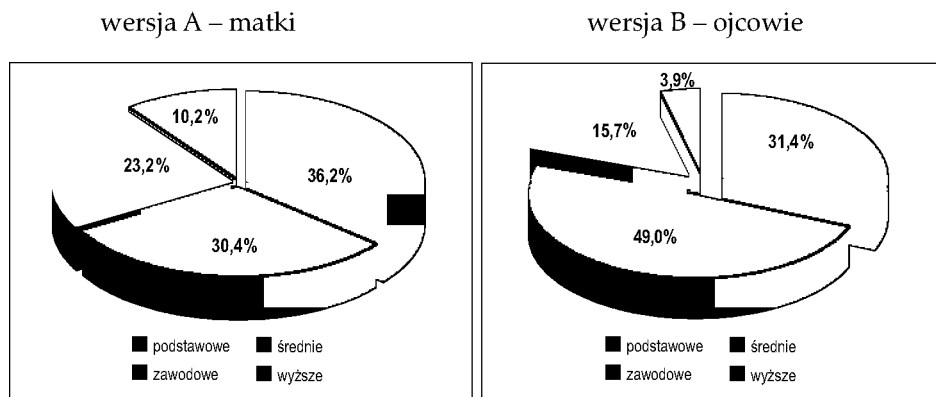
Źródło: Badania własne.

Z zebranych danych wynika, że w badanej grupie 66,3% uczniów (69 osób) uczęszcza do specjalnych placówek edukacyjnych przeznaczonych dla dzieci i młodzieży z określonymi trudnościami rozwojowymi i typami niepełnospraw-

⁶ Przedstawione w tabeli rodzaje niepełnosprawności zostały wyodrębnione na podstawie danych empirycznych zebranych w toku badania w wybranych placówkach kształcenia i nie wyczerpują prezentowanych w literaturze i opartych na różnych kryteriach klasyfikacji tego zjawiska. W badanej grupie dzieci i młodzieży z uszkodzeniami wzroku i słuchu zostały zakwalifikowane do grupy uczniów z niepełnosprawnością fizyczną (której towarzyszą zaburzenia narządu wzroku i/lub słuchu) lub niepełnosprawnością złożoną (ze względu na fakt, że współwystępują one z podstawowym rodzajem niepełnosprawności, jakim jest niepełnosprawność intelektualna).

ności, natomiast 33,7% (35 osób) korzysta z integracyjnych form kształcenia w postaci oddziałów integracyjnych w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych. W grupie uczniów objętych kształceniem specjalnym wszyscy badani są niepełnosprawni intelektualnie, przy czym blisko połowa z nich (47,8%) przejawia także dodatkowe zaburzenia i nieprawidłowości rozwojowe, przyjmujące postać niepełnosprawności złożonej. Natomiast wśród uczniów placówek integracyjnych występują nieco bardziej zróżnicowane odstępstwa od tzw. normy rozwojowej. Dominuje niepełnosprawność intelektualna, którą przejawia 40% badanych uczniów, ale dość licznie jest reprezentowana także grupa z niepełnosprawnością fizyczną (prawie 23%) oraz – stanowiąca ponad jedną trzecią – grupa dzieci scharakteryzowanych jako uczniowie z zaburzeniami zachowania i trudnościami emocjonalnymi (34,3% badanych uczniów), które to rodzaje niepełnosprawności nie pojawiają się wśród uczniów objętych kształceniem specjalnym.

Badania czynników kształtujących elementy kapitału kulturowego skupiały się na danych dotyczących poziomu wykształcenia i zawodu rodziców, struktury rodziny (z uwzględnieniem przede wszystkim liczby wychowujących się w rodzinie dzieci), a także poziomu i materialnych warunków życia rodziny, o których wnioskowano m.in. również na podstawie posiadania przynajmniej przez jedno z rodziców zatrudnienia i posiadanie stałego źródła dochodu. Informacje na temat wykształcenia rodziców prezentowane są poniżej.

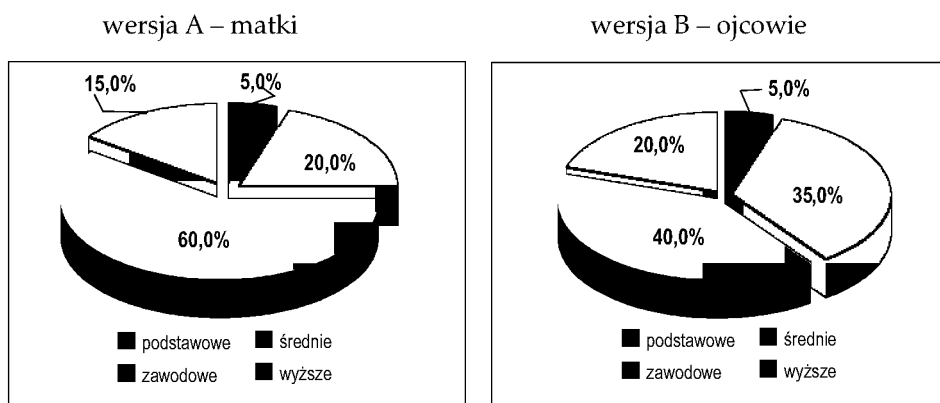


Wykres 2. Poziom wykształcenia rodziców uczniów korzystających ze specjalnych form kształcenia
Źródło: Badania własne.

Jak wynika z danych przedstawionych na wykresach, wśród rodziców uczniów specjalnych placówek edukacyjnych dominuje wykształcenie podstawowe (legitymuje się nim około 1/3 rodziców, a dokładnie 36,2% matek i 31,4% ojców) oraz zasadnicze zawodowe (30,4% matek i prawie połowa ojców – 49%). Wykształcenie wyższe ma w tej grupie niespełna 4% ojców i nieco ponad 10% matek.

Pozostali rodzice mają średnie wykształcenie. Wśród zawodów wymienianych przez matki pojawiają się zawody związane z wykonywaniem pracy fizycznej i usług (rolnik, piekarz, fryzjerka, sprzedawczyni), a także takie zawody, jak intendentka, księgowa, pielęgniarka, nauczycielka. Ojcowie w tej grupie wykonują w większości zawody związane z pracą fizyczną (rolnik, piekarz, hydraulik, kierowca, murarz, pracownik ochrony), a także ekonomista i – w jednym przypadku – przedsiębiorca.

Informacje na temat poziomu wykształcenia rodziców uczniów uczęszczających do placówek o charakterze integracyjnym zostały zobrazowane na kolejnym wykresie.

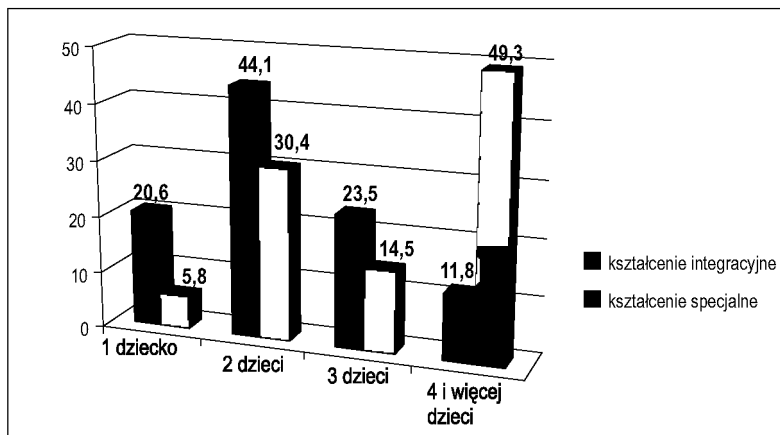


Wykres 3. Poziom wykształcenia rodziców uczniów korzystających z integracyjnych form kształcenia
Źródło: Badania własne.

Na podstawie przedstawionych danych można zauważyć, że w grupie rodziców dzieci i młodzieży uczęszczających do oddziałów i placówek integracyjnych poziom wykształcenia jest ogółem wyższy niż w grupie rodziców uczniów korzystających z kształcenia specjalnego. Tutaj aż 75% matek i 60% ojców ma wykształcenie średnie lub wyższe (dyplom wyższej uczelni zdobyło 15% matek i 20% ojców). Część rodziców ma wykształcenie zasadnicze zawodowe (20% matek i 35% ojców). Uwagę zwraca fakt, że – inaczej niż w grupie uczniów objętych kształceniem specjalnym – tylko 5% rodziców (tyle samo matek i ojców) zakończyło swoją edukację na poziomie szkoły podstawowej. W grupie tej także pojawiają się zawody związane z wykonywaniem pracy fizycznej, ale znacznie rzadziej (wśród matek – krawcowa i sprzedawczyni, a wśród ojców – marynarz, budowlaniec, spawacz, sprzedawca, pracownik stoczniowy, pracownik fizyczny, stolarz, kierowca). Zawody wymagające większych kwalifikacji i kompetencji związanych z ogólnym, wyższym poziomem wykształcenia wykonywane w tej grupie przez matki to: rehabilitantka, księgowa, pracownica banku, pielęgniarka,

nauczycielka, stomatolog. Natomiast wśród ojców pojawiają się takie, jak oficer w wojsku, informatyk, prawnik.

Kolejnym czynnikiem, który został poddany analizie, była struktura rodzin, w jakich wychowują się badani uczniowie. Niestety, ze względu na trudności w uzyskaniu tego rodzaju informacji nie udało się zebrać wystarczających danych na temat tego, czy są to rodziny pełne, czy też rodziny funkcjonujące pod opieką samotnego rodzica bądź innego opiekuna prawnego. Dlatego też poniżej przedstawiono graficzną prezentację procentowego rozkładu struktury rodzin, opartej na liczbie wychowujących się w nich dzieci.



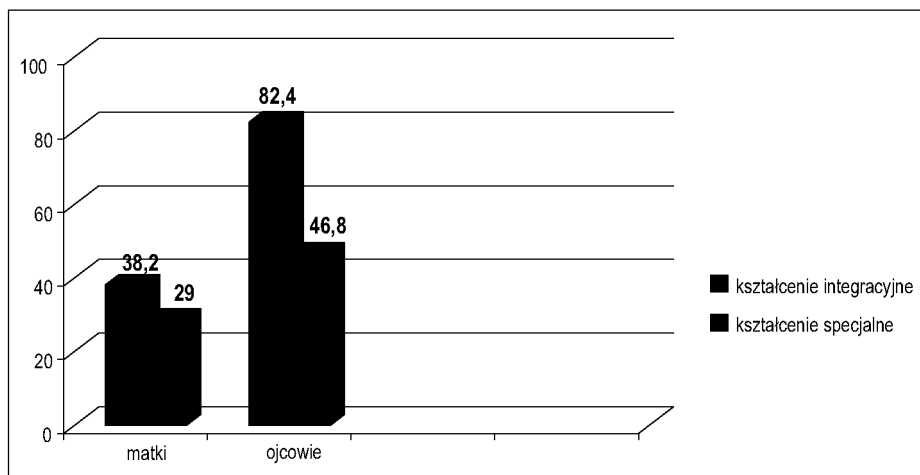
Wykres 4. Struktura rodzin badanych uczniów [%]

Źródło: Badania własne.

Przedstawione na wykresie dane wskazują na fakt, że w rodzinach uczniów niepełnosprawnych korzystających ze specjalnych instytucji edukacyjnych więcej jest rodzin wielodzietnych posiadających 4 lub więcej dzieci (blisko 50%), najmniej zaś tych, w których wychowywane jest tylko jedno dziecko (niepełna 6% rodzin) lub dwoje dzieci (30,4%). Natomiast w grupie uczniów korzystających z placówek integracyjnych sytuacja jest odwrotna, to znaczy najwięcej jest rodzin posiadających jedno (ponad 20%) lub dwoje dzieci (ponad 44%), zaś rodzin mających czworo i więcej dzieci jest niepełna 12%.

Ostatnim czynnikiem analizowanym w badaniach było posiadanie przynajmniej przez jedno z rodziców zatrudnienia, stanowiącego w miarę stabilne, podstawowe źródło dochodów rodziny. Dane na ten temat zawiera poniższy wykres.

Z danych wynika, że w grupie rodzin uczniów korzystających z różnych form kształcenia integracyjnego więcej rodziców ma pracę – ponad 38% matek i ponad



Wykres 5. Praca rodziców jako podstawowe źródło dochodów rodziny [%]

Źródło: Badania własne.

dwukrotnie więcej ojców (powyżej 82%). W grupie rodzin uczniów uczęszczających do różnych placówek kształcenia specjalnego tylko 29% matek i niespełna 47% ojców ma w miarę stabilne zatrudnienie, które może stanowić główne źródło utrzymania rodziny.

Kapitał kulturowy i niepełnosprawność – konkluzje, interpretacje, implikacje

Dokonując podsumowania przedstawionych dotychczas wyników badań realizowanych w ramach studium na temat kapitału kulturowego uczniów z niepełnosprawnością, można stwierdzić, że:

- 1) W zakresie poziomu wykształcenia rodziców w badanej grupie uczniów korzystających z integracyjnych form kształcenia około 75% matek i 60% ojców ukończyło szkołę średnią lub uzyskało dyplom wyższej uczelni, a tylko około 5% matek i mniej więcej tyle samo ojców zakończyło edukację na poziomie obowiązkowej w naszym kraju szkoły podstawowej. Pozostali rodzice legitymują się wykształceniem zasadniczym zawodowym. W grupie rodzin uczniów z placówek kształcenia specjalnego proporcje te wyglądają nieco inaczej. Wykształcenie średnie lub wyższe ma ponad połowa (53,6%) matek i niespełna jedna piąta ojców (19,6%), zaś 36,2% matek i 31,4% ojców ma zaledwie wykształcenie podstawowe. W grupie tej prawie połowa ojców (49%) legitymuje się wykształceniem zasadniczym zawodowym i tylko niespełna 4% wykształceniem wyższym.

- 2) W odniesieniu do struktury rodzin badanych uczniów blisko 65% dzieci i młodzieży z placówek o charakterze integracyjnym wychowuje się w rodzinie posiadającej jedno lub dwoje dzieci. Natomiast niespełna 12% ma troje lub więcej rodzeństwa wychowujących się razem. W grupie uczniów ze specjalnych instytucji kształcenia prawie połowa badanych (49,3%) wychowuje się w rodzinach wielodzietnych posiadających czworo i więcej dzieci, a w rodzinach z jednym lub dwojgiem dzieci żyje 36,2% badanych dzieci i młodzieży.
- 3) Posiadaniem w miarę stabilnego zatrudnienia stanowiącego podstawowe źródło dochodu i utrzymania rodziny wykazuje się znaczna część rodziców uczniów uczęszczających do różnego rodzaju placówek integracyjnych – prawie 40% matek i aż dwukrotnie więcej ojców (82,4%). W grupie uczniów korzystających ze specjalnych form kształcenia sytuacja przedstawia się nieco gorzej – stałą pracę ma tylko niespełna 30% matek i prawie 47% ojców.

Poziom wykształcenia rodziców, ich pozycja zawodowa, struktura rodziny, a także warunki materialne życia rodziny związane z posiadaniem bądź brakiem regularnego źródła dochodu (najczęściej w postaci stałego zatrudnienia) kształtują ogólny status społeczny i ekonomiczny środowiska rodzinnego, który determinuje dostęp do edukacji i warunki, w jakich ona przebiega, kreując oczekiwania i aspiracje edukacyjne dzieci i młodzieży oraz możliwości ich zaspokojenia, a więc tworząc potencjalne nierówności społeczne. Biorąc pod uwagę powyższe czynniki, z przedstawionych wcześniej badań wynika, że kapitał społeczny i kulturowy związany ze środowiskiem rodzinnym, w jakim wstępują osoby niepełnosprawne, wydaje się być niższy w grupie uczniów uczęszczających do specjalnych placówek edukacyjnych przeznaczonych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Zjawisko to można przypuszczalnie wiązać z faktem, że rodzice (bądź opiekunowie) osób niepełnosprawnych w wieku szkolnym posiadający wyższy kapitał kulturowy przywiązują większą wagę do kwestii wykształcenia, typu szkoły oraz wiążących się z tym szans edukacyjnych ich dzieci. Uczęszczając do klasy (szkoły) integracyjnej, dziecko bądź młody człowiek nie tylko nie podlega w tak silnym stopniu procesowi stygmatyzacji, jak ma to miejsce w przypadku uczęszczania do placówki kształcenia specjalnego, ale także otrzymuje edukację wyższej jakości (przy czym, mówiąc o wyższej jakości, nie mam tutaj na myśli żadnych zobiektywizowanych kryteriów ową jakość mierzących, ale fakt, że jest to edukacja wpisana bezpośrednio w nurt dominujących wartości kulturowych, reprodukowanych w społeczeństwie przez ogólnodostępny, a więc potencjalnie dostępny dla wszystkich i stwarzający równe szanse, nurt kształcenia). Dysponujące wyższym kapitałem kulturowym dzieci mogą lepiej radzić sobie w szkole, gdyż w większym stopniu są w stanie spełnić oczekiwania i wymagania tej instytucji reprezentującej wartości i kompetencje dominujących grup społecznych. Natomiast edukacyjny dyskurs instytucji specjalnej generuje społeczno-kulturowe znaczenia,

konstruujące „niepełnosprawne” tożsamości (por. przedstawione wcześniej rezultaty badań prowadzonych w ramach pierwszego studium badawczego), konserwując i wzmacniając początkowy, często niski, kapitał kulturowy związany ze środowiskiem rodzinnym, a co za tym idzie, potęgując trudności i ograniczenia oraz kreując w rezultacie ich *habitus* jako jednostek bardziej niepełnosprawnych, niedających sobie rady w integracyjnym systemie kształcenia.

Tego rodzaju interpretacje, powstające niejako „obok” rozważań umiejscawiających kwestię specjalnej lub integracyjnej ścieżki szkolnej kariery dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w ich „naturalnych” zasobach (uwarunkowanych przede wszystkim rodzajem i stopniem głębokości danego zaburzenia leżącego u źródeł niepełnosprawności), mogą stanowić interesujący punkt odniesienia do dalszych, pogłębionych badań, które w większym wymiarze uwzględniłyby strukturalne własności samego systemu edukacji i reprodukowanego przezeń życia społecznego.

Bibliografia

- Bernstein B. (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, Taylor&Francis, London–Bristol
- Bourdieu P. (2004), *Męska dominacja*, przeł. L. Kopciewicz, Oficyna Naukowa, Warszawa
- Bourdieu P. (2005), *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzania*, przeł. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa
- Bourdieu P., Passeron J. (1990/2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, wstęp i red. naukowa A. Kłoskowska, PWN, Warszawa
- Bourdieu P., Wacquant L.J.D. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa
- Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. i posłowie T. Komendant, Wydawnictwo Aletheia-Spacja, Warszawa
- Foucault M. (2000), *Porządek dyskursu*, przeł. M. Kozłowski, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk
- Hałas E. (2001), *Symbole w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa
- Jacyno M. (1993), *Mikrostrukturalny aspekt Pierre’a Bourdieu koncepcji habitusu*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3, s. 17–29
- Jakubowska H. (2006), *Kapitał biologiczny jako źródło (re)konstrukcji nierówności społecznych*, [w:] *Konstrukcja czy rekonstrukcja rzeczywistości. Dylematy społecznego zaangażowania*, red. M. Korczyński i P. Pluciński, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań
- Rzeźnicka-Krupa J. (2007a), *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Impuls, Kraków
- Rzeźnicka-Krupa J. (2007b), *Niepełnosprawność, edukacja, dyskurs codzienny w perspektywie teorii symbolicznej przemocy*, [w:] *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*. Seria „Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, t. 6, red. Cz. Kosakowski, A. Krause i A. Żyt, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn

- Rzeźnicka-Krupa J. (2008), *Działanie pedagogiczne jako realizacja symbolicznej przemocy*, [w:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*. Seria „Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” t. 7, red. U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski i A. Krause, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińskiego- Mazurskiego, Olsztyn
- Zarycki T. (2008), *Kapitał kulturowy. Inteligencja w Polsce i w Rosji*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa

**Cultural capital of the disabled students in special
and integrative forms of education and the problem
of meanings constructing a social inequality discourse
(Summary)**

The concept of cultural capital in the P. Bourdieu theory defines - in the most general meaning - all attributes and skills of an individual which are socially inherited and acquired during a life and which have a symbolic nature according to social and cultural perception and evaluation processes. The category is strongly connected with the signs locating individuals in the hierarchy in social space and within the specified groups. It may be understood as resources which are realized on the different levels and in the various forms as a social, economic, language and cultural capital.

In this paper the results of two empirical studies (using quantitative and qualitative methodology) on some elements generating the cultural capital of disabled students attending the different forms of education are presented. The research was conducted in some special and integrative educational institutions in three cities in Poland.