

# Ewa Skrzetuska

---

## Granice integracji w warunkach reformy szkolnej i zjawisk społecznych w szkole

---

Niepełnosprawność nr 3, 9-16

---

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Ewa Skrzetuska

## Granice integracji w warunkach reformy szkolnej i zjawisk społecznych w szkole

### Wstęp

Wolfgang Bachman, opisując niemieckie doświadczenia, zastanawiał się nad możliwościami i granicami integracji osób niepełnosprawnych w edukacji. Podkreślał, że w integrację „należy najpierw wierzyć”, ale rzeczą „konieczną jest trzeźwe i zróżnicowane” podejście do niej, by „rozgraniczyć realia i iluzje” (1995, s. 76). W tym artykule wymienił dwa typy integracji – socjalną i poznawczą. Tę drugą utożsamiał z integracją „intelektualną”, rozumiejąc ją jako zadanie dla nauczyciela „takiego kształtowania nauczania (...), by zgodnie z danymi możliwościami wydajnościowymi, przy jednocześnie możliwie daleko idącym uwzględnieniu biopsychosocjalnych utrudnień funkcjonalnych (...), optymalnie wspierany był nie tylko tzw. uczeń przeciętny, lecz obok niepełnosprawnego uczeń wybitnie uzdolniony”. Od razu jednak zastrzegł, że „przekracza to znacznie możliwości każdego nauczyciela” (Bachman 1995, s. 79), przypominając jednak, że jest to prawo i dziecka, i jego rodziców. W celu zbliżenia się do takich standardów podkreślił konieczność współpracy zespołu nauczycieli, znacznie większej liczby nauczycieli i dodatkowego personelu. I nie miał tu na myśli tylko dodatkowych specjalistów, którzy nauczyciela klasy „zwolnią z obowiązku” zajmowania się różnymi problemami dziecka niepełnosprawnego, ale wspólne działanie wszystkich uczących w klasie, dokształcanie się nauczycieli, wzajemną wymianę doświadczeń i wsparcie ich w tym przez specjalistów, administrację szkolną i oświatową.

Do tych myśli chcę nawiązać w moich rozważaniach, jak należy zorganizować uczenie się uczniów z różnymi możliwościami w jednej klasie, aby wszyscy mogli być usatysfakcjonowani wspólnym uczestnictwem w zajęciach edukacyjnych. Czy jest to iluzja, czy też problem, z którym możemy się zmierzyć w obecnych warunkach społecznych?

## Nowa podstawa programowa a możliwości realizacji integracji

Od roku szkolnego 2009/2010 pojawiają się znaczne zmiany w systemie szkolnym. Dzieci pięcioletnie powszechnie zaczną uczęszczać do przedszkola, w pierwszej klasie zaczynają się uczyć dzieci sześcioletnie, zanika klasa „0”. Zaczyna też obowiązywać nowa podstawa programowa w zakresie wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego.

Nowa podstawa programowa, szczególnie w części dotyczącej wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, w większym niż dotychczas stopniu zauważa uczniów o różnych możliwościach w zwykłej klasie, w tym także niepełnosprawnych. Zadaniem szkoły jest „realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się” (*Rozporządzenie...* 2008, zał. nr 2, s. 4). Zawarto w niej następujące zalecenia: „uczniom z niepełnosprawnościami, w tym uczniom z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, nauczanie dostosowuje się do ich możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się” (*Rozporządzenie...* 2008, zał. nr 2, s. 3). Pracy wychowawczej i edukacyjnej ma towarzyszyć obserwacja ucznia, która posłuży do „pogłębionej diagnozy związanej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” dziecka (*Rozporządzenie...* 2008, zał. nr 1, s. 6). Nauczyciel, pracując w klasie, ma również za zadanie odkrywać i rozwijać uzdolnienia dziecka (*Rozporządzenie...* 2008, zał. nr 2, s. 20). Odpowiednio do potrzeb organizuje się „zajęcia zwiększające szanse edukacyjne uczniów zdolnych oraz uczniów mających trudności w nauce” (*Rozporządzenie...* 2008, zał. nr 2, s. 21).

Zatem w jej przepisach zalecone są wprost diagnozowanie i indywidualne dostosowanie wymagań szkolnych do możliwości uczniów, bierze się pod uwagę uczniów zdolnych, z trudnościami w uczeniu się i niepełnosprawnych. Jest to zadanie trudne do realizacji; indywidualizacja w szkole jako idea wydaje się obecnie przeżywać rozkwit, lecz dawno zauważono niechętnie traktowanie indywidualizacji w tradycyjnej szkole (Kupisiewicz 1999, s. 54). Bywa ona też źle rozumiana, nauczyciel kieruje się nie tyle właściwościami dziecka, ile przypisanymi mu cechami jego grupy społecznej (jest to „idylucja”, która hamuje indywidualizację; por. Karwowska-Struczyk 2007, s. 104–105). Takie zjawisko dotyczy też ucznia niepełnosprawnego, na którego często patrzy się przez pryzmat rodzaju jego niepełnosprawności, a nie jego osobistych dyspozycji (por. Maciarz 1998, s. 32).

W świetle nowych rozporządzeń można jednak liczyć na „uwzględnianie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic w rozwoju poszczególnych uczniów”, dostosowywanie do nich „treści, metod, organizacji działań pedagogicznych” oraz „zapewnienie maksymalnych możliwości rozwoju uczniów o różnych zdolnościach”, co jest istotą i celem indywidualizacji (por. Okoń 2001, s. 136). W ogólnym zwiększeniu indywidualizacji widziałabym właśnie szanse na integrację, gdyż włączenie dziecka niepełnosprawnego do wspólnie przebiegającego

'nauczania – uczenia się' nie może być osobnym uczeniem go innymi metodami, stawianiem mu innych zadań i całkowicie odrębnym sposobem oceniania go. Wtedy dziecko nie jest włączone w normalny tok kształcenia, ale prowadzone własnym programem, równoległe do głównego nurtu pracy w klasie. Jest to poważne ograniczenie w zakresie „integracji poznawczej”, dziecko nie współpracuje z innymi uczniami na bazie tego samego materiału szkolnego, więc zostaje pozbawione wspólnych doświadczeń, trudno mu wymieniać się myślami z innymi.

Podstawa programowa, która ukierunkowuje tworzenie programów w szkołach, została tak pomyślana, by obowiązywała wszystkich uczniów, także niepełnosprawnych, jedynie dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym otrzymały osobny dokument przeznaczony dla nich (*Rozporządzenie...* 2008, zał. nr 3).

Głównym elementem podstawy programowej jest „zestaw zamierzonych efektów pedagogicznych” oczekiwanych przez jej twórców, nie zajmuje się ona innymi składnikami programu szkolnego (por. Komorowska 1999, s. 53 i 28–29). Sformułowano w niej ogólne cele i zadania edukacji oraz szczegółowo opisano wymagania „tak, by nauczyciel mógł je zrealizować z uczniami o przeciętnych możliwościach” (*Rozporządzenie...* 2008, zał. nr 2, s. 4). Wprawdzie są w niej krótko przedstawione „zalecane warunki i sposoby realizacji”, ale pełny materiał nauczania, metody pracy, przewidywane czynności ucznia, sposób oceny zostaje pozostawiony programom szkolnym, które szkoła tworzy sama lub wybiera spośród zatwierdzonych ogólnopolskich (zazwyczaj wiąże się to z wyborem podręcznika do danego programu). W takiej sytuacji program szkolny może zostać dostosowany do indywidualnych potrzeb uczestników kształcenia w konkretnym środowisku. Już na poziomie szkoły programy dla konkretnych klas i ich uczniów powinny mieć charakter dobranych, zrównoważonych działań, uwzględniających możliwości kształcących się w nich dzieci i młodzieży (włącznie z dziećmi niepełnosprawnymi). Brak lub zbyt małe zrównoważenie dostosowań do różnych uczniów musi wywoływać konflikty, a nadmiar czy nieprawidłowe rozwiązania pojawiających się napięć stają się barierą dla integracji. Jest ona wtedy źle odbierana przez środowisko szkoły, rodziców, nauczycieli, uczniów.

Problem zrównoważenia treści, jako kluczowy dla ich integracji, był rozważany w dyskusji dotyczącej zintegrowanej formy edukacji wprowadzanej w klasach I–III w trakcie reformy z 1997 roku. W oparciu o matematyczne schematy został też przedstawiony model wielobiegunowej integracji, w której wieloosiowo są zrównoważone różnorodne tendencje, a rozstrzygnięcia nigdy nie są ostateczne. Ten sposób zrównoważenia integrowanych składników może być dokonywany na różnych poziomach, nazywa się to ich „uspójnieniem” (por. Gnitecki 2006, s. 51). Taki model można też zastosować dla integracji kształcenia osób niepełnosprawnych, tu także ważne jest, by rozwiązania mogły być różnorodne, dosto-

sowywane do aktualnych potrzeb w konkretnych sytuacjach, by miały charakter otwarty i „uspójniony” na różnych poziomach organizacji oświaty.

Integracja treści nauczania w pierwszym etapie edukacji zostaje w tej podstawie podtrzymana jako obowiązująca forma kształcenia na poziomie klas I–III. Sprzyja ona kształceniu dzieci niepełnosprawnych w szkole powszechnej, gdyż pozwala wielokrotnie powrócić do tych samych treści („układ spiralny”; *Rozporządzenie...* 2008, zał. 2, s. 4 i 19), a powtarzanie i praktyczny, czynnościowy charakter wielu działań umożliwia dostosowanie ich do różnic rozwojowych oraz psychofizycznych możliwości wielu uczniów. Jest to jednak forma wymagająca starannego dobierania treści, które muszą być stopniowo poszerzane i sensownie rozbudowywane. Tu rozporządzenie przewiduje, że nauczyciele mają ze sobą współpracować. Rozumiane jest to jako kontynuacja pracy wychowawczej przedszkola przez nauczyciela w szkole (obaj nauczyciele, przedszkola i klas I–III, mają znać treści podstawy w obu zakresach). Ważne jest, by wychowawca klasy współpracował też z nauczycielem specjalistą, który może prowadzić wychowanie fizyczne czy naukę muzyki. Można to rozumieć też jako współpracę z pedagogiem specjalnym.

Współpraca nauczycieli oraz stałe ich wsparcie poprzez dostęp do specjalistów z różnych zakresów – metodyków, naukowców – wymianę doświadczeń praktycznych z kolegami z innych szkół to osobny problem, istotny dla integracji dzieci niepełnosprawnych. Blisko 65% nauczycieli podejmujących się pracy z dziećmi niepełnosprawnymi deklaruje, że wiedzę o sposobach pracy w klasach integracyjnych czerpie od kolegów-nauczycieli, oczekują oni także wymiany doświadczeń w tym zakresie. Często też czytają na ten temat, ale są to dość przypadkowe lektury, jeszcze bardzo rzadko korzystają w tym celu z komunikacji elektronicznej (mniej niż 10% badanych). Ważne więc jest tworzenie stałej możliwości dyskusowania o powstających problemach z innymi nauczycielami, także z nauczycielami ze szkół specjalnych, którzy na co dzień pracują z dziećmi z daną niepełnosprawnością. Mogą oni stanowić zaplecze dla pedagogów kształcących dzieci niepełnosprawne w integracji, szkoły specjalne w wielu krajach zachodnich przekształcono w dużej mierze w placówki wspierające integrację szkolną (Firkowska-Mankiewicz 2004, s. 23).

### **Zjawiska społeczne w szkole a integracja dzieci niepełnosprawnych**

Dokonujące się w naszym społeczeństwie zmiany przynoszą duże rozwarstwienie społeczne, zwiększa się konkurencja na rynku pracy, pojawiają się zjawiska dotychczas w Polsce mało spotykane, jak multikulturowość, reemigracja, na życie społeczne wpływają multimedia i tworzony przez nie obraz świata. Te zjawiska nadal będą się nasilały, niosą one ze sobą często wyzwania dla edukacji, mają też wpływ na problemy społeczne w klasie szkolnej. Walka o sukces, konku-

rowanie o oceny w szkole, nacisk rodziców na wysokie wyniki, by trafić do lepszej szkoły, wzmagają przejawy przemocy ze strony rówieśników i nauczycieli, osoba potrzebująca pomocy budzi niechęć, pojawia się wrogość do innych osób. W takiej atmosferze altruizm jest źle widziany, nie ma miejsca na realizowanie praw dzieci niepełnosprawnych. Przemoc i siła fizyczna zaczynają dominować. W szkole tworzy się środowisko „toksyczne”, silna szkolna trauma dotyka blisko 10% dzieci społeczeństw rozwiniętych (Piekarska 2009, s. 36). Jedną z najbardziej zagrożonych agresją i mobbingiem grup, obok uczniów z rodzin o niskim statusie ekonomicznym, są dzieci niepełnosprawne. W rodzinach tych dzieci często występują oba wymienione czynniki, częściej niż w średniej populacji są to rodziny niepełne, co jeszcze obniża ich prestiż (Cabaj 2002, s. 201). Już w edukacji wczesnoszkolnej obserwujemy wiele agresji; obok takich zachowań, jak popychanie, bicie, drapanie, kopanie, które występują u ponad połowy uczniów klas I–III, dzieci także straszą się, zachęcają do agresji, odgrają, ośmieszają, zawstydzają, podają sobie nieprawdziwe informacje (Popławska 2005, s. 388–389). Opisywane zjawiska nie sprzyjają życzliwości, serdeczności, wspieraniu, rozumieniu potrzeb dzieci niepełnosprawnych.

Podstawa programowa nawiązuje do tych niekorzystnych zjawisk społecznych, pojawiają się w niej treści włączające elementy wiedzy o indywidualnych potrzebach różnych ludzi. Mają one przeciwdziałać zachowaniom dyskryminacyjnym czy prześladowaniu innych ze względu na warunki życiowe, starość lub niepełnosprawność. Uczeń ma wiedzieć, że „nie należy chwalić się bogactwem ani (...) dokucać dzieciom wychowującym się w trudnych warunkach” (*Rozporządzenie... 2008, zał. 2, s. 10*), a także nie wolno „wyszydzać i szykanować innych” (*Rozporządzenie... 2008, zał. 1, s. 2*). Dziecko ma posiadać wiedzę o równych prawach ludzi (*Rozporządzenie... 2008, zał. 1, s. 5 i zał. 2, s. 13 i 16*), przestrzegać reguł zachowania wobec starszych, nieść pomoc potrzebującym. Ma pomagać niepełnosprawnym; „wie, że dzieci niepełnosprawne znajdują się w trudnej sytuacji i pomaga im” (*Rozporządzenie... 2008, zał. 2, s. 9 i 10*). Te stwierdzenia konsekwentnie wynikają z wartości przyjętych w celach kształcenia, ukazano w nich potrzebę życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i naturą, odróżnianie dobra od zła, świadomość przynależności społecznej i narodowej (*Rozporządzenie... 2008, zał. 2, s. 4*). Wielu nauczycieli ocenia te zapisy podstawy jako utopijne, ale jasne wyrażenie ich w obowiązującym akcie prawnym wymusza uwzględnianie ich w tworzonych programach i podręcznikach.

Warto, by uczniowie uczyli się praw dziecka i rozumieli, że należy szanować prawa każdego, niezależnie od jego większej czy mniejszej sprawności. Na takiej wiedzy dziecka można budować rozumienie innych kryteriów oceny słabszego czy niepełnosprawnego rówieśnika, przekonanie, że otrzymuje on ją na „miarę swoich możliwości” (*Rozporządzenie... 2008, zał. 1, s. 3*). Wtedy ocena lepiej będzie

rozumiana jako wskazująca na postęp w rozwoju, a nie segregująca uczniów. Dla części będzie wspólna, dla niektórych zmodyfikowana w górę lub w dół, dla pojedynczych osób zupełnie inna. Zindywidualizowanie oceny opisowej nadaje jej dopiero właściwy sens, konieczne jest odejście od często spotykanego stereotypowego opisu (Chojnacka 2003, s. 143).

Obserwując dziecko, należy też zauważyć wielu uczniów niepełnosprawnych z uzdolnieniami specjalnymi: muzycznymi, plastycznymi, ruchowymi, konstrukcyjnymi, językowymi, które tak samo jak u ucznia zdrowego trzeba wykryć i wspierać (*Rozporządzenie...* 2008, zał. 2, s. 19) u każdego z nich.

Zjawisko segregowania uczniów zdolniejszych i słabszych przy tworzeniu klas, a nawet wybierania uczniów do klas lepszych i gorszych przez nauczycieli, pojawiające się niekiedy w szkołach, dodatkowo nasila izolację dzieci z utrudnieniami w rozwoju. Można więc upatrywać granic integracji w warunkach społecznych zarówno wewnętrznych – w szkole i klasie – jak i w zewnętrznych, otaczających szkołę. Szkoła nie pozostaje poza tymi zjawiskami – one same się w niej pojawiają.

## Podsumowanie

Nowa podstawa programowa i nowe rozwiązania w organizacji oświaty sprzyjają działaniom prointegracyjnym, co nie znaczy, że usuwają różne zagrożenia. Integracja jest procesem, a nie stanem, trzeba go inicjować i stale podtrzymywać (Chodkowska, Kazanowski 2006, s. 39). Konieczna jest pełna współpraca i wielokierunkowe działanie wszystkich podmiotów kształtujących proces 'nauczania – uczenia się', ważna jest samodzielność wszystkich uczestników tego procesu i wielobiegunowe dostosowanie go do aktualnych potrzeb. Szczególne znaczenie ma zrównoważenie działań edukacyjnych w taki sposób, by indywidualizacja obejmowała wszystkich uczniów w klasie, a pomoc dziecku niepełnosprawnemu była udzielana jako jeden ze składników szerokiej indywidualizacji w szkole.

Możliwość dostosowania kształcenia do osób z różnymi potrzebami musi być przewidywana na każdym poziomie edukacji, nauczyciel nie może być pozostawiony sam z problemem jego organizowania, cały system kształcenia powinien być otwarty na rozmaite rozwiązania i elastycznie dostosowywać się do sytuacji. Proponowane przez władze oświatowe rozwiązania nie mogą być zbyt sztywne, by móc je dostosować do różnorodnych warunków, np. także do realizowania działań integracyjnych w świetlicy szkolnej czy bibliotece (Zięba 2008, s. 288).

Musimy jednak widzieć integrację na tle warunków szkoły i całego zmieniającego się stale systemu oświaty w Polsce. Główne granice integracji uczniów niepełnosprawnych w edukacji tkwią w braku możliwości zrównoważenia działań wobec wszystkich uczniów wewnątrz szkoły i klasy, lecz dodatkowo by-

wają nasilone przez niekorzystne zjawiska pojawiające się w otoczeniu społecznym. Niekiedy konflikty stają się tak poważne, że integracja staje się szkodliwa dla ucznia i szkoły. Wtedy zagrożenie skuteczności integracji jest wskazaniem do odstąpienia od włączenia dziecka niepełnosprawnego do klasy w szkole powszechnej (por. Brańka, Rozenbajgier 2004, s. 59).

## Bibliografia

- Bachman W. (1995), *Integracja osób niepełnosprawnych, możliwości i granice*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, s. 76–82
- Brańka Z., Rozenbajgier M. (2004), *Uwarunkowania efektywności kształcenia integracyjnego*, „Auxilium Sociale”, nr 1, s. 58–81
- Cabaj M. (2002), *Potrzeby rodzin posiadających niepełnosprawne dziecko, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb edukacyjnych*, „Auxilium Sociale”, nr 1, s. 187–202
- Chodkowska M., Kazanowski Z. (2006), *Szanse i zagrożenia edukacji integracyjnej w kontekście jakości życia osób z ograniczeniami sprawności*, [w:] *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*, red. Z. Palak, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Chojnacka B. (2003), *Stereotyp w postrzeganiu, tworzeniu i odbiorze oceny opisowej*, [w:] *Renešans (?) nauczania całościowego*, red. D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Gnitecki J. (2006), *Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, red. H. Moroz, Impuls, Kraków
- Firkowska-Mankiewicz A. (2004), *Edukacja włączająca wyzwaniem dla polskiej szkoły*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 19–26
- Karwowska-Struczyk M. (2007), *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, IBE, Warszawa
- Komorowska H. (1999), *O programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa
- Kupisiewicz Cz. (1999), *Edukacyjne nadzieje i rozczarowania XX wieku*, [w:] *Edukacja w perspektywie europejskiej*, red. M.S. Szymański, IBE, Warszawa
- Maciarz A. (1998), *Psychospołeczne problemy społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, red. J. Bogucka, M. Kościelska, Wydawnictwo STO, Warszawa
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Piekarska A. (2009), *Toksyczna szkoła, trauma uczniów i zadania interwencyjno-profilaktyczne psychologa*, III Kongres Pedagogów i Psychologów Szkolnych, IBO, Warszawa
- Popławska A. (2005), *Elementy przemocy i agresji w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Rozwój i edukacja dziecka, szanse i zagrożenia*, red. S. Guz, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Rozporządzenie MEN z dn. 23.12.2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z dnia 15.01.2009, Nr 4, poz. 17, zał. 1, 2, 3
- Zięba U. (2008), *Biblioteka szkolna a integracja społeczna uczniów niepełnosprawnych w szkołach masowych*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, s. 286–292



**Borders of integration in the framework of education transformations  
and social phenomena at schools  
(Summary)**

The article concerns on the problem of students with different learning abilities education process organization. The author, in reference to W. Bachmann's conception of disabled people integration and successful education for all, asks the question if it is only an illusion or the problem which can be solved at present social circumstances. Trying to answer the above mentioned and other questions, a new school curriculum as well as some appearing at schools social phenomena were analyzed. As the result it was stated that the new curriculum and solutions at school system organization seem to support prointegrative activities but it does not mean they delete various problems and dangers. Hence, the integration process should be always perceived either in connection with school functioning or all changes of educational system in Poland.