



Pedagogical Contexts 2022, No. 1(18)
www.kontekstypedagogiczne.pl
ISSN 2300-6471
pp. 37–45
<https://doi.org/10.19265/kp.2022.1.18.346>



Petr Franiok

<https://orcid.org/0000-0002-3659-6278>

Uniwersytet Ostrawski

petr.franiok@osu.cz

RZECZYWISTOŚĆ W EDUKACJI UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

REALITY IN THE EDUCATION OF PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Słowa kluczowe:
inkluzja,
transformacja,
ramy legislacyjne,
szkoła dla wszystkich,
uczeń z niepełno-
sprawnością
intelektualną

Keywords:
Inclusion, school
act, legislative frame,
school for all,
pupil with intellectual
disability

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie doświadczeń z procesu inkluzji w ramach czeskiej ustawy szkolnej. Szansy dla właściwego ukierunkowania edukacji inkluzyjnej można upatrywać w wychowaniu artystycznym i wychowaniu estetycznym. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z powodu niepełnosprawności intelektualnej mają wielorakie ograniczenia, ale też możliwości. Poprzez edukację szkolną mogą tak jak inni rozwijać się i realizować swoje plany życiowe. Refleksja doświadczeń z projektu Unii Europejskiej „Kreowanie sieci inkluzyjnych szkół w województwach morawsko-śląskim i zlińskim”.

Summary: The article is oriented on inclusion, legislative frame, educational transformation and education of the pupils with intellectual disability. A child, pupil with special educational needs, is a human being. Human beings want social relationships for their development, and this is possible to achieve through education and therapeutic interventions. Experiences from inclusive education at Czech schools is based on the School Act. The opportunities for inclusive education are

subjects of aesthetic education. Pupils with special educational needs – with intellectual disability are educated at primary and secondary schools, and at special primary school as well. Some of the experiences from the project of EU titled „Creation of inclusive schools network in Moravia-Silesian and Zlin Region”.

Wprowadzenie

Od lat 90. XX wieku w czeskim szkolnictwie zachodziły rozległe zmiany, równoległe ze zmianami gospodarczymi i społecznymi. Ramy legislacyjne dla nauczania integracyjnego dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością kształtowały się w drugiej połowie lat 90. XX wieku i wtedy też zostały doprecyzowane. Efektem tego procesu było przyjęcie w 2004 roku obecnej ustawy szkolnej (nr 561/2004 Sb.), traktującej o edukacji przedszkolnej, podstawowej, średniej, wyższej zawodowej i innej. Nowa ustawa szkolna jest pomyślana jako przepis prawny uwzględniający główne idee Narodowego Programu Rozwoju Edukacji w Republice Czeskiej, tzw. Białej Księgi (2001), której ojcem duchowym stał się prof. Jiří Kotásek z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Karola w Pradze.

Do początku lat 90. XX wieku w Czechach obraz pedagogiki specjalnej był przejrzysty i w wielu obszarach dobrze uporządkowany. W praktyce edukacyjnej funkcjonował podział na grupę osób niepełnosprawnych i osób pełnosprawnych. Grupy te dość często były od siebie oddzielone, co było „uzasadnione naukowo” i potwierdzone urzędowo (legislacyjnie). Zdecydowana większość populacji dziecięcej (bez niepełnosprawności) uczęszczała do szkół zwykłego typu. Natomiast uczniowie z niepełnosprawnością uczęszczali do szkół specjalnych (do 1991 roku były one zbiorczo określane jako szkoły dla dzieci i młodzieży wymagających opieki specjalnej). Można stwierdzić, że zaledwie poza kilkoma wyjątkami przed 1990 rokiem nie istniały żadne mosty między szkołami głównego nurtu edukacyjnego a szkołami specjalnymi.

Pedagogika specjalna, jako dziedzina nauki, stawia sobie obecnie za cel maksymalny rozwój jednostek ze specjalnymi potrzebami i poprawę jakości ich życia, do czego należy przede wszystkim zapewnienie procesu socjalizacji i w jak największym możliwym stopniu także samorealizacji. Dzisiejsze humanistyczne

i indywidualne podejście społeczeństwa, zarówno grona fachowców, jak i zwykłych obywateli, powinno zmierzać przede wszystkim w stronę tych wartości. Socjalizacja jest procesem warunkowania stosunków, jest kształtowaniem i rozwijaniem osobowości, jest ukierunkowanym i systematycznym rozwojem, jest procesem wrastania w kulturę, jest transakcją między ludźmi, wzorcami i normami zachowania, jest procesem poznawania i tworzeniem tradycji społeczeństwa. Efektem socjalizacji jest uświadomienie sobie współprzynależności i jedności ludzi w kontekście społeczeństwa. Dochodzi do tego na drodze stopniowych przemian, informowania, współpracy z innymi i zdobywania specyficznych umiejętności społecznych. Najważniejszy jest jednak fakt, że proces socjalizacji to naturalny proces, przez który przechodzi każdy człowiek.

Jakość życia każdego z nas zależy od jeszcze jednego czynnika, będącego wypadkową satysfakcji z życia i poczucia sensu życia. Czynnikiem tym jest samorealizacja. Odrębne doświadczenia zdobyte w czasie procesu socjalizacji wpływają na specyficzne różnice osobowościowe wśród ludzi. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną są w ciągu życia kształtowane przez całkowicie odmienne warunki, przeżycia i doświadczenia. Opóźniony rozwój umysłowy, a także jego wtórne następstwa są przyczynami odmiennego postrzegania rzeczywistości, warunkują też cały proces socjalizacji. Aby socjalizacja i samorealizacja osób z niepełnosprawnością intelektualną była w ich uwarunkowaniach bardziej naturalna i wartościowa, konieczna jest zmiana w systemie edukacji. Powinien on opierać się na włączaniu tych osób w stosunki panujące w społeczeństwie, jego działania, czynności, które podejmuje.

Wiemy, że do fundamentalnych celów, do których zmierza proces socjalizacji, należą:

- tendencja do zachowywania się w określony, stabilny, komfortowy sposób;
- nauczenie się zachowania odpowiedniego do sytuacji społecznej – umiejętność wejścia w rolę społeczną;
- kształtowanie umiejętności społecznych, ale także umiejętność wykorzystania swoich indywidualnych predyspozycji i cech;
- przejawianie własnych cech społecznych, uzyskanych na podstawie procesu interioryzacji i eksterioryzacji;
- posiadanie świadomości nowych bodźców do działania – motywów socjalnych – i umiejętność ich wykorzystania (Franiok, 2008).

Dojrzałość ludzi, będąca również efektem rozwoju w procesie socjalizacji, jest najczęściej charakteryzowana przez ukończenie edukacji, podjęcie pracy,

zawarcie związku małżeńskiego i założenie własnej rodziny, nabycie pełni praw obywatelskich, jak posiadanie dowodu osobistego, możliwość udziału w wyborach itd. Jest rzeczą bardziej niż oczywistą, że człowiek z niepełnosprawnością intelektualną ma pewne ograniczenia wynikające ze stopnia niepełnosprawności, a także podejścia do niego społeczeństwa, w którym żyje (Deutsch Smith, 2008, s. 262).

W Republice Czeskiej osoby z niepełnosprawnością intelektualną wspieramy w wypełnianiu ról społecznych, które są typowe dla okresu dojrzałości w konkretnym, zasadniczo lokalnym, otoczeniu społeczno-kulturowym. Dotyczy to: dziedziny zatrudnienia, życia partnerskiego i rodzinnego, odpowiedniego i sensownego spędzania wolnego czasu, możliwości edukacji ustawicznej i oferty usług socjalnych różnego rodzaju – w te obszary w coraz większym stopniu zaczyna wkraczać normalizacja. Jeszcze przed 1989 rokiem absolutnie nie oczekiwano, że ludzie z niepełnosprawnością intelektualną będą prowadzić zupełnie zwyczajne życie poza siecią instytucjonalną, pracować, a nawet nawiązywać normalne relacje społeczne.

Zadania pedagogiki specjalnej w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną, które są w wieku dojrzewania, wiążą się zwłaszcza z ich przygotowaniem do wejścia na otwarty rynek pracy oraz do życia w społeczeństwie i ze społeczeństwem. Naszym dążeniem jest przeniesienie wyuczonych umiejętności tych osób do realnego życia, czyli sprawienie, aby potrafiły prawidłowo je wykorzystać. Także osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną pragną usamodzielnienia się, samorealizacji, włączenia się do zwyczajnego życia.

Inkluzja i integracja

Integracja jest ściśle związana z celem wytyczonym w pedagogice specjalnej. Chodzi o wszechstronny rozwój człowieka z niepełnosprawnością w znaczeniu inkluzji, czyli zintegrowanie osoby niepełnosprawnej z szeroko rozumianym społeczeństwem i uzyskanie jak największego efektu społecznego (Vítková, 2004).

Inkluzję można także rozumieć jako wyższy jakościowo poziom integracji (Vágnerova, 2004). Jest to takie włączenie pod jakimś względem niepełnosprawnej osoby do środowiska większościowego społeczeństwa, aby potrafiła w nim bez problemów żyć, czuła się przez nie zaakceptowana i sama siebie z nim identyfikowała.

Takie tendencje nie zawsze były oczywistością i nawet dziś o wielu niepełnosprawnych uczniach nie możemy powiedzieć, że są nauczani zgodnie z zasadami

integracji i inkluzji. Przecież do lat 60. ubiegłego wieku o wspólnej edukacji osób niepełnosprawnych i zdrowych nie było mowy praktycznie nigdzie na świecie. W edukacji niepełnosprawnych uczniów w poszczególnych krajach świata z bardziej rozwiniętym systemem szkolnym praktycznie bez wyjątku obowiązywała segregacja (oddzielenie). Ścisłej segregacji w wychowaniu i edukacji osób niepełnosprawnych paradoksalnie nie pomógł znaczący rozwój licznych dyscyplin naukowych (zwłaszcza społecznych i biomedycznych) w ciągu XX wieku.

O nauczaniu integracyjnym wprawdzie już od początku lat 70. XX wieku zaczyna się mówić w pewnych krajach zachodnioeuropejskich, skandynawskich i w Stanach Zjednoczonych Ameryki, ale rzeczywistej realizacji ta postępową tendencją w wychowaniu i edukacji niepełnosprawnych uczniów i studentów doczekała się mniej więcej w połowie lat 80., gdy zwłaszcza w krajach anglosaskich upowszechniło się nowe określenie nowocześnie rozumianej szkoły, która umożliwia wychowanie i edukację wszystkim dzieciom, uczniom zdrowym i niepełnosprawnym, czyli „school for all” (szkoła dla wszystkich) (Vítková, 2004).

Dzięki zastosowaniu głównych idei „school for all” realizowany jest również wymiar inkluzji domagającej się pełnego włączenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do wszystkich czynności, działań, które odbywają się w klasie integracyjnej. Pierwsze przesłanki zmiany paradygmatu w pedagogice specjalnej możemy dostrzec w działaniach podejmowanych na początku lat 90. XX wieku zmierzających do usunięcia negatywnego nacechowania terminologii pedagogiki specjalnej. Jest to dobrze udokumentowane na przykładzie takich terminów jak defekt i jednostka z defektem.

Obserwujemy zatem dążenie do niedzielenia uczniów na tych z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności. Chodzi o zmianę ukierunkowania na dziecko w ogóle, w całej szerokości spektrum osobowości i stosunków społecznych, na jego autonomię (Deutsch Smith, 2008, s. 77). Staramy się zatem odejść od niepełnosprawności danej osoby. Chodzi o sensowną szkołę dla wszystkich (*school for all*). Zasadniczej zmiany w nowej ustawie szkolnej można się dopatrywać w modyfikacji znaczeniowej, zmianie zakresu pojęcia edukacji uczniów z niepełnosprawnością. Ich wychowanie i edukacja nie są tylko częścią szkół specjalnych, ale stają się sprawą wszystkich typów szkół i placówek szkolnych.

Integracja oznacza korzyść dla osoby niepełnosprawnej zwłaszcza w zakresie wzmocnienia jej pewności siebie, daje jej możliwość rozwijania swojego potencjału, dostarcza lepszej jakości i trudniejszych bodźców do nauki. Inkluzja szkolna zmierza do osiągnięcia stanu, który z lekką przesadą można określić

jako idealny. Wspólnym celem integracji socjalnej i szkolnej jest społeczne, globalne włączenie jednostki niepełnosprawnej do ogółu, przyjęcie jej i zaakceptowanie, danie jej możliwości samorealizacji (Vítková, 2004, s. 19). Integrację inkluzywną udaje się realizować tylko w określonym stopniu i w różnych cząstkowych dziedzinach (rodzina, szkoła, gmina, praca).

Nauczanie integracyjne jest zdefiniowane w *Słowniku pedagogicznym* (Prucha i in. 1998, s. 94) jako metody i sposoby włączenia uczniów ze szczególnymi (specjalnymi) potrzebami edukacyjnymi do głównego nurtu edukacji, do zwykłych szkół, w celu zapewnienia także uczniom z niepełnosprawnością w stopniu ciężkim i trwałym wspólnego doświadczenia z ich rówieśnikami bez niepełnosprawności. Kształcenie integracyjne może mieć różne formy: od oddzielnych klas w zwykłej szkole aż po indywidualne zaklasyfikowanie ucznia do dowolnej klasy.

Nauczanie inkluzyjne wspomniany *Słownik pedagogiczny* rozumie raczej jako ruch zabiegający o „stworzenie warunków do nauczania integracyjnego uczniów, także z niepełnosprawnością w stopniu ciężkim (np. upośledzonych umysłowo w stopniu ciężkim, ze sprzężonymi wadami)” (Prucha i in., 1998, s. 91). Duży nacisk kładzie się na zmianę atmosfery i pracy całej klasy i szkoły, aby mogły być uwzględnione indywidualne potrzeby każdego ucznia, nie tylko ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W związku z przedstawioną problematyką spotykamy się w literaturze zagranicznej i krajowej z pojęciem inkluzji. W Republice Czeskiej pojęcia te (integracja i inkluzja) są często używane jako tożsame, z czego błędnie wynika, że w zasadzie oba mają to samo znaczenie. Nie jest to zgodne z prawdą, chociaż faktycznie są sobie bliskie znaczeniowo (Vítková, 2004, s. 20). W latach 90. XX wieku w rozwiniętych krajach świata próbowano rozwiązać problem wspomnianego nazewnictwa. Efektem jest kolejne precyzujące pojęcie – pełna inkluzja. Dosłowne tłumaczenie angielskiego zwrotu „to be included” to po polsku „być w pełni włączonym” (po czesku – „být úplnou součástí”). To znaczenie jest jednak bardzo bliskie dotychczasowej definicji inkluzji – jako jakościowo wyższej formy integracji osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem, przy trzymaniu wszystkich zasad całościowej ich rehabilitacji, z oczywistą akceptacją specjalnych potrzeb danej osoby, z ogólnospołecznym wsparciem aktywnego podejścia jednostki do życia, do stylu życia.

Obecne trendy dotyczące inkluzji w pedagogice specjalnej opierają się na koncepcji jakości życia, która składa się z wymiaru obiektywnego (praca,

mieszkanie, sprawy finansowe) i subiektywnego (pragnienia, życzenia człowieka, zadowolenie z relacji z ludźmi, stopień samookreślenia) (Sacks i Kern, 2008). Według ICF – międzynarodowej klasyfikacji funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia (2008) – zdrowie dziecka łączy się właśnie z uczestniczeniem w sferze społecznej, które następnie wiąże się z jego pozycją społeczną. Jakość życia jest zatem percepcją własnej pozycji społecznej jednostki w kontekście jej wartości subiektywnych.

Edukacja inkluzyjna w Republice Czeskiej

Ponownie stoimy przed problemem, który pod względem humanitarnym jest już wprawdzie rozwiązany, ale nie od strony metodycznej i organizacyjnej. Wyraźnie zadowala nas tylko częściowa integracja osób niepełnosprawnych. Oznacza to, że nie będziemy obstawać przy tym, aby do szkół specjalnych byli kierowani uczniowie z niepełnosprawnością w stopniu lekkim.

Idea tzw. totalnej integracji – inkluzyj w nauczaniu osób niepełnosprawnych w masowych placówkach edukacyjnych z uczniami bez niepełnosprawności – jest niewątpliwie słuszna. Chodzi w istocie o naturalne zjawisko prawidłowości rozkładu według krzywej Gaussa, zastosowanej do rozwarstwienia inteligencji w zwykłej populacji. Idea ta, którą udało się przeforsować w Stanach Zjednoczonych Ameryki (stan Vermont) już w 1968 roku i która w niektórych krajach zachodnioeuropejskich przebijała się stopniowo od lat 70. XX wieku, ma u nas oparcie legislacyjne w nowej ustawie szkolnej (nr 561/2004 Sb.) i w innych przepisach prawnych. Należy dodać, że konkretny zakres nauczania z dokładnie określonymi regułami tzw. totalnej integracji jest widoczny w poszczególnych krajach zachodnioeuropejskich od końca lat 80. XX wieku.

Jedną z możliwości dobrze ukierunkowanej realizacji edukacji inkluzyjnej wydaje się wychowanie artystyczne i wychowanie estetyczne. Chodzi o sztukę i przedmioty edukacji estetycznej nauczane w szkołach podstawowych lub w artystycznych szkołach podstawowych. Właśnie sztuka i wychowanie estetyczne mają wysokie dążenia w ramach ogólnego kształtowania osobowości dziecka, w tym także osobowości dziecka niepełnosprawnego. Sztuka jest w stanie dać również osobie niepełnosprawnej, o ile na swoim poziomie ona to zrozumie, umiejętność komunikowania się, samodzielnego i twórczego decydowania, przeżywania w pełni świata i siebie w nim.

Realizacja zadań stawianych tym dwóm obszarom kształcenia wymaga stopniowej i systematycznej pracy, a właściwie procesu, w wyniku którego rozwijana

jest wola. Po pierwszych, niepewnych próbach w zakresie improwizacji dzieci uczą się korzystać ze swojej fantazji, wyobraźni i poprzez zabawę łatwiej zagłębiają się w temat. Dzięki temu zyskują również wiarę w samych siebie.

Edukacja inkluzyjna uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Zarówno przed rokiem 2016, jak i obecnie uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną realizują kształcenie w szkole podstawowej i w szkole podstawowej praktycznej według przystosowanego programu edukacyjnego. Zazwyczaj do 2016 roku uczeń niepełnosprawny intelektualnie uczęszczał do szkoły „specjalnej”. Od 2016 roku kształcenie wszystkich uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną odbywa się w zwykłej szkole podstawowej w klasie inkluzyjnej. Taka forma edukacji przynosi dużo problemów organizacyjnych i dydaktycznych. Okazuje się, że przygotowanie pedagogów do nauczania przedmiotów ogólnodostępnych nie zawsze jest wystarczające.

Inną drogę kształcenia mają uczniowie z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną. Obowiązek szkolny osoby te realizują w szkołach podstawowych specjalnych. Tam zapoznają się z kwestiami życia codziennego. Jest to szkoła przygotowująca do funkcjonowania w domu, mieszkaniu. Nauczanie takich przedmiotów jak matematyka, język ojczysty i innych nie jest tak ważne jak w zwykłej szkole podstawowej. Faktem jest, że uczniowie z umiarkowanym i ciężkim upośledzeniem umysłowym odbywają kształcenie w szkole podstawowej specjalnej przez 10 lat.

Konkluzja

Obecna sytuacja w czeskich szkołach w zakresie inkluzji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zwykłej klasie jest inna niż 15 czy 20 lat temu. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są powszechnie bardziej akceptowani przez współuczniów bez niepełnosprawności i nauczycieli. Musimy mieć jednak na uwadze ogólność przedstawionego twierdzenia.

Możemy stwierdzić, że czeska szkoła stopniowo dostosowuje się do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Chodzi zwłaszcza o przypadki tych uczniów, których niepełnosprawność jest raczej lekkiego stopnia. Jeśli weźmiemy pod uwagę uczniów z niepełnosprawnością cięższego stopnia lub uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną, to w czeskim szkolnictwie wciąż obowiązuje zasada, że bardziej odpowiednie warunki do ich dalszego rozwoju

zapewni im z reguły podstawowa szkoła specjalna, dla której oczywistością powinna być praca zespołowa specjalistów przy opracowywaniu odpowiedniej dokumentacji, zwłaszcza indywidualnego programu nauczania, i większe ułatwienia w zakresie zaspokajania indywidualnych potrzeb ucznia w trakcie wychowania i edukacji niż w szkołach głównego nurtu edukacyjnego.

Bibliografia

- Deutsch Smith, D. (2008). *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Franiok, P. (2014). *Speciální pedagogika – vybrané problémy*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta.
- Franiok, P. (2008). *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta.
- Gajdzica, Z. i Franiok, P. (2013). *Special Education of Learners with Mental Retardation in the Czech Republic and Poland*, tłum. A. Cieniała. Cieszyn: Stowarzyszenie Wsparcia Społecznego „Feniks”.
- ICF (2008). *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví. International Classification of Functioning, Disability and Health*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.
- Průcha, J., Walterová, E. i in. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Sacks, K. i Kern, L. (2008). A Comparison of Quality of Life Variables for Students with Emotional and Behavioral Disorders and Students without Disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 111–127. DOI: 10.1007/s10864-007-9052-z.
- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vítková, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido.
- Wyczesany, J. (2004). *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Impuls.