

# Doświadczenia edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością ruchową w codzienności szkolnej. Perspektywa biograficzna<sup>1</sup>

## Wprowadzenie

Świat życia młodego człowieka, świat jego doświadczeń można zrekonstruować, jak sugeruje Dieter Baacke, w podłużnym przekroju biografii i w poprzecznym przekroju rozmaitych stref i dziedzin ekologicznych<sup>2</sup>. Wspomniany autor wyróżnił: „ekologiczne centrum” (teren rodziny, dom rodzinny, obszar związków face-to-face), „ekologiczną przestrzeń ościenną” (dzielnica, ulica, osiedle, miejscowość, kluby, dyskoteki – strefę czasu wolnego młodzieży), strefę „odcinków ekologicznych” (szkoła) oraz „peryferia ekologiczne” jako strefę kontaktów sporadycznych (wakacje, inne)<sup>3</sup>. Interesujące w tej koncepcji jest to, że system ekologiczny akcentuje strukturę terytorialną oraz naturalne układy zachowania i rozwoju dziecka. Wszystkie strefy ekologiczne mają określone cechy fizyczne i materialne. W każdej z nich młody człowiek wchodzi w interakcje z innymi oraz działa. Doświadczenia życia codziennego dziecka w wieku szkolnym w tak nakreślonym systemie ekologicznym są wielopłaszczyznowe i wielopoziomowe.

Poszukując wartościowej płaszczyzny analitycznej w polu doświadczeń edukacyjnych uczniów, można odwołać się do różnych perspektyw: perspektywy makro, uwzględniającej szeroko pojęty kontekst społeczny i kulturowy, oraz perspektywy mikro, pozwalającej spojrzeć na szkołę od środka, jako na miejsce aktywności i doświadczeń ucznia. W tym drugim wymiarze środowisko szkoły

---

<sup>1</sup> Świat doświadczeń szkolnych uczniów z niepełnosprawnością ruchową stanowi wycinek wyników autorskiego projektu badawczego ukierunkowanego na rozpoznanie ich codzienności.

<sup>2</sup> D. Baacke, *Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher*, „Deutsche Jugend” 1980, H. 11. Cyt. za: M. Oleniacz, *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*, Kraków 2005, s. 96.

<sup>3</sup> Tamże.

często interpretuje się za pomocą Goffmanowskiej metafory teatru. W teoriach stanowiących odniesienia możliwe dla analiz tej przestrzeni pojawiają się też inne obrazowe określenia związane z walką (strategia) czy z handlem (negocjacje)<sup>4</sup>. Wszystkie te perspektywy kierują uwagę na środowisko społeczne szkoły i podkreślają relacje między dwoma światami – nauczycielami i uczniami. Przestrzeń szkoły z jednej strony jest miejscem, w którym odbijają się procesy społeczne szerszej zbiorowości, z drugiej – jest to środowisko, w którym kontakt, współdziałanie, postawy członków społeczności szkolnej podlegają w dużej mierze kształtowaniu przez kulturę szkoły. W związku z tym można dodać, że świat szkoły jest nie tylko światem społecznym, lecz także kulturowym. Ujmując szkołę jako środowisko kulturowe, podkreśla się jej dwa główne wymiary: formalny i nieformalny. Istnieją też dwa pola budowania kultury: świat uczniów i świat nauczycieli. Kultura formalna jest funkcją założonych celów działania instytucji, w której normy, wartości i rytuały służą podtrzymaniu oficjalnej definicji sytuacji i tworzeniu jak najlepszej atmosfery dla edukacji. Wysuwane przez szkołę zalecenia, wymagania i reguły postępowania regulują zachowania uczniów. Nauczyciele nie są w prosty sposób nosicielami kultury oficjalnej; jest ona filtrowana przez ich własną kulturę nieformalną. Kultura nieformalna (uczniowska) jest funkcją wartości młodzieży – wzory życia w szkole nastawione są na regulację stosunków między członkami nieformalnej grupy uczniowskiej. Jest ona zorientowana na stosunki społeczne pomiędzy uczniami i nauczycielami. Może ona być współbieżna z kulturą oficjalną (formalną) lub wobec niej przeciwstawna<sup>5</sup>. Poszukując perspektywy myślowej dla doświadczeń edukacyjnych uczniów, nie można też pominąć faktu, że świat szkoły jest również światem fizycznym. W specjalnie do tego celu skonstruowanym budynku, otoczonym płotem lub murem określona grupa ludzi spędza ze sobą kilka godzin dziennie, wchodzi w interakcje, podlega określonym regułom.

Ramę możliwego zróżnicowania doświadczeń uczniów z niepełnosprawnością (w tym z niepełnosprawnością ruchową) można rozważać hipotetycznie przez odwołanie się do typu szkoły (ogólnodostępna, integracyjna, specjalna) i do czasu jako elementów konstytuujących ścieżki edukacyjne uczniów. W polskim systemie edukacji kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami realizowane jest w szkołach ogólnodostępnych (również z oddziałami integracyjnymi lub specjalnymi), w szkołach integracyjnych oraz w szkołach specjalnych<sup>6</sup>,

<sup>4</sup> Por. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1998.

<sup>5</sup> Por. P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005, s. 106-107; S. Sadowska, *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty. O edukacyjnej codzienności w kontekście jawnych i ukrytych wzorów kultury szkolnej*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 34, s. 71-88.

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem spo-



w formie indywidualnej (w domu lub na terenie szkoły)<sup>7</sup> i grupowej (w szkole). Wskazania dotyczące formy kształcenia (w szkołach ogólnodostępnych, z oddziałami integracyjnymi, specjalnych) zawarte są w orzeczeniach o potrzebach kształcenia specjalnego, wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane są na kolejne etapy edukacyjne. Rekomendowana przez poradnię forma kształcenia ma charakter niewiążący; jest wskazówką dla rodziców, do których należy podjęcie ostatecznej decyzji. Badacze wskazują, że odmienne formy zapleczy rodzinnych wiążą się z różnym udziałem rodziny w kształtowaniu ścieżki edukacyjnej swojego dziecka, ponieważ wyższe kompetencje rodziców dziecka uczęszczającego do szkoły integracyjnej umożliwiają bardziej aktywny udział w wyborze szkoły, która w ich ocenie jest korzystniejsza dla dalszych losów dziecka<sup>8</sup>.

## Metodologia badań własnych

Poznanie edukacyjnej części świata życia codziennego oparto na subiektywnym doświadczeniu badanych osób, co wpisuje projekt w nurt badań jakościowych. Zgodnie z założeniami symbolicznego interakcjonizmu, doświadczenia indywidualne i społeczne, gromadzone, zapisywane i przetwarzane w sieci struktur poznawczych, tworzą określoną organizację stanowiącą podstawę indywidualnego systemu znaczeń. Takie ujęcie zakłada, że jednostka dokonuje interpretacji polegającej na nadawaniu znaczenia sytuacji, w której uczestniczy, i obiektom (jednostkom, przedmiotom) w niej występującym. W wyniku tej analizy konstruuje indywidualne definicje sytuacji. Według interakcjonistów obejmują one formowanie wiedzy o obiektach, jej komunikowanie oraz działanie wobec tych obiektów. Przenosząc tę koncepcję na grunt socjologii edukacji, Peter Woods wyjaśnia:

Ludzie żyją w fizycznym świecie, ale przedmioty w tym świecie mają «znaczenia» dla nich. Nie są tymi samymi przedmiotami dla innych ludzi, ani sytuacje nie są interpretowane w taki sam sposób. Dla niektórych szkoła jest pełna radości, zabawy i wyzwolenia, dla innych może okazać się nudna i represyjna i może być przyrównywana do więzienia lub koszar wojskowych<sup>9</sup>.

---

łecznym, Dz. U. z 2015 r., poz. 1113 § 2 pkt 1.

<sup>7</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 28 sierpnia 2014 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, Dz. U. z 2014 r., poz. 1157 § 5 pkt 1.

<sup>8</sup> Por. S. Sadowska, *Ścieżka edukacyjna ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Aspekty trajektorii społecznej*, „Szkoła Specjalna” 2006, nr 5, s. 344–352.

<sup>9</sup> P. Woods, *Sociology and the school. An interactionist viewpoint*, London 1983, s. 1. Cyt.



Badanie osadzono w orientacji fenomenologicznej. Zwolennicy tego kierunku, jak wskazuje Alfred Schütz, zainteresowani są światem przeżywanym przez człowieka i pracą jego świadomości, „w której ten świat przeżywany jest konstytuowany”<sup>10</sup>. Dla fenomenologów świat życia codziennego jest od samego początku „intersubiektywnym światem kultury”, światem, w którym żyjemy z innymi ludźmi zanurzeni w „uniwersum” znaczeń zrozumiałych dla nas i ludzi obok nas żyjących<sup>11</sup>. Na bazie formułowanych przez grupy systemów norm, wartości i symboli jednostki uzyskują wiedzę o tym, co jest ważne, czego należy unikać i jak definiować obiekty i zdarzenia<sup>12</sup>. Z nurtu fenomenologicznego zaczerpnięto tak zwany stan *epoché*, czyli zawieszenie uprzedzeń, upodobań i sądów; zgodnie z tą postawą osoba prowadząca badania stara się zrezygnować z własnych przypuszczeń i opinii na temat osób badanych.

Obok podejścia fenomenologicznego, działania oparto na analizie hermeneutycznej, która w tradycyjnym rozumieniu jest metodą objaśniania i tłumaczenia tekstów<sup>13</sup>, sztuką ich czytania i interpretacji<sup>14</sup> oraz czynienia tekstu zrozumiałym<sup>15</sup>. W hermeneutycznej koncepcji rozumienia nie zakłada się konieczności dążenia do uchwycenia ponadczasowej i niezrelatywizowanej istoty zjawisk, lecz wymaga ona uwzględnienia ich historycznego i społeczno-kulturowego kontekstu<sup>16</sup>.

W centrum uwagi badawczej postawiono ucznia z niepełnosprawnością ruchową oraz – odwołując się do terminologii Baacke’a – jego strefę „odcinków ekologicznych”, czyli obecność w przestrzeni szkoły. Kategorią czasu objęto przeżycia szkolne uczniów na różnych etapach, choć w badaniach opartych na doświadczeniu codzienności takie podejście bywa trudne<sup>17</sup>. W niniejszym projekcie przyjęto, iż uczniowie z niepełnosprawnością posiadają багаż doświadczeń, który istotnie wpływa na ich bycie tu i teraz. Tak nakreślona perspektywa

---

za: P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich*, dz. cyt., s. 63.

<sup>10</sup> A. Schütz, *Fenomenologia i nauki społeczne*, [w:] *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa 1989, s. 110.

<sup>11</sup> Tamże, s. 124.

<sup>12</sup> K. Lachowicz-Tabaczek, *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, Gdańsk 2004, s. 96–97.

<sup>13</sup> K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998, s. 31.

<sup>14</sup> I. Cymerman, *Doświadczenie jakości życia po przeszczepie. Perspektywa fenomenologiczno-hermeneutyczna*, Olsztyn 2007, s. 81.

<sup>15</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 272.

<sup>16</sup> B. Matwijów, *Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Orientacje w metodologii...*, dz. cyt., s. 18.

<sup>17</sup> Z. Gajdzica, *Codziennosc ucznia niepełnosprawnego. Perspektywa badacza*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010, s. 164.



skłoniła do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: jaki obraz szkoły jawi się w narracjach uczniów w odniesieniu do poszczególnych ścieżek edukacyjnych?

Uznano, że poznanie części codzienności badanych osób, odkrycie przeszłych i teraźniejszych doświadczeń uczniów, motywacji ludzkich działań, mechanizmów kształtowania się postaw i dążeń jednostek jest możliwe poprzez zastosowanie metody biograficznej i techniki wywiadu, w tym wywiadu narracyjnego. Takie podejście daje możliwość słownej rekonstrukcji ciągu zdażeń (narracji) oraz jej zarejestrowanie<sup>18</sup>. Przyjęta strategia zakłada rezygnację z hipotez badawczych oraz „eliminuje wszelkie teoretyczne założenia badacza dotyczące zakresu tematycznego, który ma być objęty wywiadem”<sup>19</sup>. Homogeniczną grupę badawczą, utworzoną według zaleceń Stanisława Kowalika<sup>20</sup>, tworzyli uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, którzy w momencie przeprowadzania wywiadów uczęszczali do klasy maturalnej w oddziale integracyjnym. Udział w badaniu był dobrowolny. Szczególnym priorytetem była troska o wzajemny szacunek, brak przymusu i manipulacji oraz zachowanie zasad demokratycznych<sup>21</sup>.

Prowadzone analizy w dużym stopniu odniesiono do odsłaniania jawnych i ukrytych wzorów kultury szkoły. Wydobyć ich przejawów jest ważne zwłaszcza dla osób pracujących w tej szkole, gdyż ich refleksja w tym polu jest podstawą zmiany istniejącego status quo. Dorota Klus-Stańska podkreśla, że

bezrefleksyjne zanurzenie we własnej kulturze i nieświadomość jej «nienaturalności», wynikające z braków kontaktów z innymi kulturami (tu: dydaktycznymi), blokują możliwość jej poznania<sup>22</sup>.

A tylko poprzez poznanie możliwa jest zmiana, która stanowi podstawę wdrażania projektu szkoły dla wszystkich.

---

<sup>18</sup> K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 122.

<sup>19</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 330.

<sup>20</sup> S. Kowalik, *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, Warszawa-Poznań 1989. Cyt. za: S. Sadowska, *Jakość życia uczniów związanych ze szkołą. Analiza wybranych problemów jako klucz do badań*, [w:] *Jakość życia w niepełnosprawności. Mity a rzeczywistość*, red. M. Flanczewska-Wolny, Gliwice-Kraków 2007, s. 131.

<sup>21</sup> Zob. E. Soroko, *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. W. Paluchowskiego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2007, <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/4071/1/E%20Soroko%20doktorat.pdf>, dostęp 11.04.2015.

<sup>22</sup> D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, dz. cyt., s. 325.



## Analiza doświadczeń edukacyjnych uczniów – wyniki badań

Miejsce i czas kształcenia to elementy konstytuujące indywidualne ścieżki edukacyjne ucznia. Wyprowadzone z narracji badanych ścieżki edukacyjne są różne i wskazują na liczne zmiany szkoły. Widoczna migracja części uczniów pokrywa się z danymi zawartymi w najnowszym raporcie z badań ścieżek edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością przygotowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2014 roku<sup>23</sup>.

Ścieżki edukacyjne badanych uczniów można przedstawić w postaci kilku schematów. Dla większości uczniów pierwszą szkołą była szkoła ogólnodostępna, wielu z nich pobierało naukę w formie nauczania indywidualnego. Z tej szkoły uczniowie przechodzili do szkoły z klasami integracyjnymi, ale także do szkoły specjalnej. Zauważono też inne możliwe przejścia – łącznie wyszczególniono sześć ścieżek edukacyjnych:

- I nauczanie indywidualne w szkole ogólnodostępnej → szkoła z klasami integracyjnymi;
- II szkoła ogólnodostępna → nauczanie indywidualne (w szkole ogólnodostępnej) → szkoła z klasami integracyjnymi;
- III szkoła z klasami integracyjnymi → nauczanie indywidualne w szkole z klasami integracyjnymi → szkoła z klasami integracyjnymi;
- IV szkoła ogólnodostępna → szkoła z klasami integracyjnymi;
- V szkoła ogólnodostępna → szkoła specjalna → szkoła z klasami integracyjnymi;
- VI jednorodna ścieżka – szkoła z klasami integracyjnymi.

W odwołaniu do poszczególnych ścieżek prezentowane będą wyniki z analizy narracji.

W ścieżkach I, II i III w sposób szczególny pojawiają się wypowiedzi nawiązujące do nauczania indywidualnego. Ujawniane w narracjach doświadczenia można odnieść do kilku pól takich jak: zastosowanie regulacji prawnych, czynności orzekających, organizacji pracy szkoły z oddziałami integracyjnymi, pracy nauczycieli.

Wypowiedzi badanych ujawniają zajmowaną pozycję przedmiotową uczniów wobec przestrzeni regulacji prawnych. M3<sup>24</sup>:

---

<sup>23</sup> P. Grzelak, P. Kubicki, M. Orłowska, *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów. Raport końcowy*, Warszawa 2014, <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-sciezki-edukacyjne-niepelnospawnych-dzieci-uczniow-i-absolwentow.pdf>, dostęp 22.09.2015.

<sup>24</sup> Symbol własny zastosowany w oznaczeniu zebranego materiału: M3 - wielka litera określa płeć respondenta (M – mężczyzna, K – kobieta); 3 – liczba porządkowa wywiadu.



#### IV. Codzienność i edukacja wobec niepełnosprawności

szkołę podstawową zacząłem w toku indywidualnym, czyli nauczyciele przychodzili do mnie do domu, przychodzili, uczyli mnie, tam miałem 10 godzin tygodniowo, czasami 12, to zależało od dyrektora.

Narracja nawiązuje do przydziału godzin na nauczanie indywidualne. Kluczowe stwierdzenie: zależało od dyrektora wskazuje osobę decydującą o „losie ucznia”.

Doświadczenie uczennicy K2 z etapu gimnazjum (nauczanie indywidualne) to wykluczenie ze społeczności klasy, czego wyraźną egzemplifikacją jest wykluczenie z balu gimnazjalnego:

[wychowawczynie] powiedziała coś w stylu: to ciebie nie będzie na balu tak? A wcześniej nawet mi nie powiedziała kiedy on jest, jaka wpłata i tak dalej, więc w sumie ona też się za bardzo mną nie interesowała. Wychowawczynie nie spełniła oczekiwań uczennicy, nie objęła podopieczną szczególną opieką i troską, nie inicjowała spotkań z klasą: nawet nie było od niej [od wychowawczynie] tak jakby czegoś takiego, że ona powiedziała w klasie, żeby ktoś mnie odwiedził, [...] nie mówiła klasie, żeby się ktoś mną zainteresował, w sumie jej nie zależało, klasie też nie.

Zdaniem badanego M10 uczenie indywidualne jest stratą czasu:

cieszę się, że wróciłem do szkoły, bo miałem indywidualne w domu, no niemiło je wspominam, bo tyłko straciłem rok [...], no zdać zdałem, no ale rok w plecy.

Według ucznia na nauczaniu indywidualnym nauczyciele inaczej go traktują, obniżają wymagania, są pobłażliwi, inaczej też oceniają. Nauka w szkole jest na wyższym poziomie, a lepsze oceny na nauczaniu indywidualnym nie przekładają się na zdobytą wiedzę:

czy czegoś się nauczyłem w tej pierwszej klasie, to nie nauczyłem się, no i lepsze oceny miałem, no, ale tu inaczej ten podchodzili, no i w ogóle inaczej oceniali, no niż w szkole, no, bo w szkole to już jest bardziej, tak jest, wyższy poziom tak jakby.

Nauczanie indywidualne nie spełnia oczekiwań ucznia.

W IV ścieżce (szkoła ogólnodostępna → szkoła z klasami integracyjnymi), wypowiedzi uczniów wyraźnie nawiązują do doświadczeń szkoły ogólnodostępnej na etapie szkoły podstawowej.

Dla uczennicy K9 bycie w podstawówce ogólnodostępnej:

to jest najgorsze co może być dla mnie, to było najgorsze [...], bardzo przykro to wspominam. Badana czuła się tam: jak odmieniec, taka gorsza.

Nauczycielka – w jej wspomnieniach – poniża ucznia, nie stawia ocen, bo nie ma takiej skali, nie robi testów, rysuje buźki, nie jest wrażliwa na osobiste dramaty:

pani na przykład potrafiła przy wszystkich poniżyć mnie, dosłownie poniżyć; pani na przykład mówiła do mnie, że ona mi nie będzie stawiać ocen, bo nie ma takiej skali, ona będzie mi buźki rysować [...] albo mówiła, że testów mi nie będzie robić, bo ja i tak sobie nie dam rady, albo robiła jakiś tam sprawdzian czy coś tam i rzucała hasło takie: a teraz się okaże, kto jest głębszy.



Wobec postawy nauczycielki narratorka czuła się bezradna i bezbronna, szkołę odbierała jako miejsce stresu. Ocena wystawiona nauczycielce jest krótka: pani nie miała talentu pedagogicznego.

Powyższe narracje można odnieść do szerszych badań, które odsłaniają, że myślenie nauczycieli cechuje wyraźny podział na uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Słowem kluczowym w myśleniu o osobach niepełnosprawnych jest rzeczownik „trudności” uzupełniany przez szereg określeń. W słowniku nauczycieli osoba niepełnosprawna jest też „bezradna”, „zależna od innych osób”, a nawet „zdana całkowicie na pomoc osób trzecich”<sup>25</sup>. W semantycznych strukturach pokazujących swoiste dla nauczycieli widzenie osób niepełnosprawnych odbija się ogólniejsze rozumienie organizacji świata, panujących w nim hierarchii i akceptowanych przez tę społeczność językową wartości.

Wypowiedzi uczniów odsłaniają także kwestie związane z organizacją oddziałów integracyjnych. Ważnym elementem formalnego utrzymania oddziału jest stan frekwencji pojedynczych uczniów. Zgodnie z procedurami zawartymi w statucie szkoły, z której pochodzą badani uczniowie, konsekwencją przekroczenia dopuszczalnej ilości nieusprawiedliwionych godzin nieobecności ucznia jest podpisanie kontraktu przez ucznia, a następnie, w momencie niedotrzymania zobowiązań wynikających z kontraktu, stopniowanie kar związanych z obniżeniem oceny z sprawowania. W przypadku uczniów pełnoletnich skutkuje to skreśleniem z listy uczniów. Administracyjną konsekwencją usunięcia uczniów ze szkoły czy rozwiązania klasy może być znaczne uszczuplenie zasobów finansowych przeznaczonych na placówkę z oddziałami integracyjnymi i płynących z organu prowadzącego szkołę. K14 opowiada:

[wychowawczyni] martwi się też naszą frekwencją, [...] klasę nam mogą rozbić, do końca stycznia może już nas nie być, możemy być rozbici, bo frekwencję naprawdę mamy kiepską.

M6 opisuje swoją sytuację:

[w sanatorium] na ćwiczenia chodziłem, oczywiście na każdym byłem, w szkole bywa różnie, no w tym roku zamierzam chodzić, tak? To wiem i wiem, dlaczego miałem nieodpowiednie zachowanie, właśnie przez godziny rehabilitacji, tak, miałem nieodpowiednie zachowanie, no plus tam oczywiście mój kontrakcik, który przekroczyłem trzy, cztery razy, najlepiej z całej klasy, co oczywiście była grzeczna spokojna – tylko jeden [nazwisko respondenta].

W praktyce bywa tak, że uczniowie ponoszą częściowe konsekwencje przekroczonej absencji. Badany M6 pomimo nieuczęszczania na zajęcia specjalistyczne oraz przekroczenia kontraktu nie zostaje skreślony z listy uczniów. Nikomu nie

<sup>25</sup> S. Sadowska, *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Toruń 2005.





zależy na rozwiązaniu klasy czy wydaleniu uczniów ze szkoły. Na co dzień najczęściej stosowane są „straszaki” słowne używane przez wychowawców.

W V zróżnicowanej ścieżce edukacyjnej (szkoła ogólnodostępna → szkoła specjalna → szkoła z klasami integracyjnymi) wypowiedzi wyraźnie odnoszą się do znaczeń nadawanych szkole specjalnej w kontekście wcześniejszych doświadczeń w szkole ogólnodostępnej i późniejszych, w szkole integracyjnej. M15 opisuje swoją sytuację:

Do podstawówki, nie, do integracyjnej chodziłem [...]. Gimnazjum? Do specjalnej chodziłem [...]. Fajni ludzie tam byli, nie denerwowali. Tu tylko dwie osoby. No, [w gimnazjum] czułem się akceptowany przez innych, (ewentualna przyczyna to z mojej winy), jak zrobiłem coś nie tak przez przypadek [...]. Ale w liceum, tak? Po poznaniu mojej klasy zacząłem już opuszczać godziny lekcyjne, jak już (mówiłem), w podstawówce nie miałem ochoty chodzić do szkoły, ale (się zmuszałem)<sup>26</sup>.

Wypowiedź ucznia M15 wskazuje gimnazjum specjalne jako miejsce spokoju i realizacji w relacjach z rówieśnikami – w gimnazjum specjalnym badany czuł się akceptowany. Natomiast w klasie integracyjnej pozytywne relacje badany utrzymuje tylko z dwiema osobami. Dla uczestnika tej zróżnicowanej ścieżki szkoła specjalna jawi się jako miejsce dobrych relacji z innymi uczniami. Te ustalenia wpisują się w wyniki badań Alicji Sadownik<sup>27</sup> i Katarzyny Materny<sup>28</sup>, które wskazują, że przejście do szkoły specjalnej to niezwykle kojący, wyzwalający moment w życiu ucznia.

Narracje uczniów, którzy do klasy integracyjnej uczęszczali na wszystkich etapach kształcenia (jednorodna ścieżka – szkoła z klasami integracyjnymi), nawiązują do doświadczeń z pola pracy nauczycieli oraz organizacji pracy szkoły z oddziałami integracyjnymi. Dla uczennicy K13 pierwszy etap szkoły podstawowej łączy się z wytężoną pracą nad zmianą swojego wizerunku:

bardzo długo trwało zanim jakby przetarłam to, że ja jestem zwyczajna, taka sama umysłowo jak, jak ludzie normalni, zwyczajni.

Zdaniem respondentki nauczyciele uważali, że jest głupsza od innych dzieci. W jej realnym odczuciu była gorzej traktowana:

nauczyciele potrafili na przykład po prostu uważać, że ja jestem, nie wiem, głupsza, czy że ja nie zauważę czegoś, że jestem na przykład, że jestem traktowana gorzej.

<sup>26</sup> Słowa w nawiasach zapisano domyślnie na podstawie kontekstu zdania, kiedy wypowiedź ucznia nie była dokładnie słyszalna w odsłuchu nagrania.

<sup>27</sup> A. Sadownik, *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, Wrocław 2011.

<sup>28</sup> K. Materny, «*Moje miejsce w świecie*». *Doświadczenia edukacyjne i społeczne młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, red. C. Kosakowski, A. Krause, Olsztyn 2005; także, *Biografia miejsca. Obraz szkoły specjalnej w narracjach uczniów*, [w:] *Szkoła dla osób z niepełnosprawnością. Wzory, codzienność, wyzwania*, red. A. Krause, J. Belzyt, S. Sadowska, Gdańsk 2012.



Uczennica doświadczyła pominięcia przez nauczycielkę, która nie pozwoliła jej zagrać roli w jasełkach:

pamiętam dokładnie, jak pani od religii właśnie [...] organizowała jakieś tam jasełka i ja chciałam zagrać tam jakąś rolę w tych jasełkach i mówię, że chcę zagrać, a pani do mnie mówi: nie. Wszystkim rozdała role tylko nie mnie.

Nauczyciele różnych przedmiotów nie doceniali jej umiejętności, w jej odczuciu oceniali ją jako gorszą:

nauczyciele po prostu, potrafili patrzeć na mnie jakby, oni patrzyli, jakbym była gorsza, że ja nie mogę, że ja nie mogę dostać piątki, że czwórka to jest moje szczyty marzeń.

Wychowawczynie zdarzało zapomnieć o podopiecznej:

Pani wiedziała że ja mam tam, jakiś przyznany jeden wf z klasą i potrafiła po prostu sobie pójść na boisko gdzieś tam, [...] a potem trzeba było szukać pani, bo pani zapomniała, że ja miałam przyjść.

Na obecnym etapie edukacji uczennica dostrzega zmianę w postawie nauczycieli oraz uogólnia tę postawę na innych ludzi:

widzę teraz, że w gimnazjum, w liceum już inaczej, w ogóle wszyscy ludzie patrzą, bo raczej patrzą na to, co jest w głowie, niż na to, jak kto chodzi i to jest pocieszające bardzo.

W celu realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego szkoła z oddziałami integracyjnymi zatrudnia dodatkowych nauczycieli współorganizujących kształcenie integracyjne. Zdaniem uczennicy K13 nauczyciel wspierający swoją pracą wyręcza ucznia z niepełnosprawnością w aktywności intelektualnej:

ja nigdy nie miałam jako takiego nauczyciela wspomagającego, nigdy, bo ja nie chciałam, bo ja wiedziałam jak to wygląda, że nauczyciel rozwiązuje zadanie zamiast mnie.

Dopiero w obliczu doświadczanych trudności nauki w liceum uczennica podejmuje refleksję i uznaje przydatność nauczyciela wspierającego:

ale w liceum zaczęłam się przekonywać do tych nauczycieli, ponieważ [...] jak chce się człowiek skupić, słuchać, na matmie na przykład, to nie jest w stanie zdążyć przepisać albo nie daj Boże jeszcze narysować coś.

Uczeń M4 w swojej opowieści wspomina o zmianie profilu klasy w toku nauki na etapie liceum:

trochę zmian się w liceum narobiło, bo byłem w klasie «a» o profilu chemia – biologia, a teraz jestem w klasie «f» o profilu polski – vos. No i po prostu jakoś tak wyszło, że trafiłem z kolegą do liceum, bo było w klasie «a» za dużo osób z orzeczeniami po prostu o niepełnosprawności i musieli rozwiązać, żeby powstała klasa «f» czyli pana «K».



Z jego wypowiedzi można wywnioskować, iż w celu realizacji prawodawstwa oraz sprawnego funkcjonowania placówki dyrektor podejmuje decyzje o reorganizacji oddziałów integracyjnych. Taka sytuacja wskazuje na ogólne społeczne przyzwolenie do dysponowania osobą z niepełnosprawnością w zależności od potrzeb placówki, zachowując w tym dobry wizerunek szkoły oraz zgodność z obowiązującymi przepisami prawnymi. W domyśle pozostaje fakt o dopełnionych formalnościach w tej sprawie: uczeń zapewne samodzielnie złożył na ręce dyrekcji prośbę o zmianę klasy.

Wypowiedź jednej z badanych z I ścieżki edukacyjnej (nauczanie indywidualne w szkole ogólnodostępnej → szkoła z klasami integracyjnymi) nawiązuje do przestrzeni regulacji prawnych. Szkoła jawi się jako miejsce, gdzie realizacja wytycznych czy wypełnianie ściśle określonych przepisów jest sprawą priorytetową dla dyrektorów. Nieoficjalnie uczeń pozostaje w pozycji przedmiotowej wobec mocy prawa, które obliguje dyrektorów do realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniach. K12 opowiada:

wydali mi kiedyś opinię [...], że potrzebuję opieki logopedycznej, tak? Po co mi ta logopeda? [...] Różnego typu rewalidacje z matematyki czy z polskiego miałam, ale już teraz nie mam, bo, nie wiem czemu, [...] wydali mi orzeczenie trzy czy dwa lata temu, że muszę mieć logopedę i dalej się trzymają ściśle tego przepisu.

Narracja uczennicy wskazuje, że przez wszystkie etapy kształcenia uczęszczała na zalecane zajęcia logopedyczne, choć jej wypowiedź sugeruje, że korzystniejsze dla niej byłyby zajęcia rewalidacyjne z konkretnych przedmiotów: matematyki i języka polskiego. Dokument z poradni wskazuje jednak potrzebę zajęć logopedycznych.

## Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki ukazują zarejestrowane zachowania, jakie są zwyczajowo podejmowane w placówkach edukacyjnych. Dominujące praktyki bazują na myśleniu o sobie w kategoriach my – oni oraz takie rozumowanie podtrzymują. Można dodać, że u podstaw ukrytej kultury szkoły leżą z pewnością wzory wiedzy, wzory dziecka i dzieciństwa<sup>29</sup>, wzory osoby z niepełnosprawnością<sup>30</sup>. Programy działania nauczycieli dotyczą pomocy niepełnosprawnym, a bardzo rzadko ich współpracy ze zdrowymi osobami czy traktowania niepełnosprawnych wychowanków jak każdego innego ucznia. Taki projekt przenika też prze-

<sup>29</sup> D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień...*, dz. cyt., s. 322–324.

<sup>30</sup> S. Sadowska, *Ku edukacji zorientowanej...*, dz. cyt., s. 34.



strzeń kultury nieformalnej. Prowadzone analizy dostarczają przesłanek do wnikliwszego namysłu nad rozgrywanymi się na co dzień w świecie szkoły praktykami formowania się podmiotu. Badania własne wyraźnie wskazują na konieczność głębszej analizy szans i zagrożeń wdrażania projektu szkoły dla wszystkich. W świetle tej idei środowisko szkoły ma być przestrzenią dla solidarności i sprawiedliwości społecznej oraz współdziałania, z której usuwane są rozmaite przejawy dominacji. W przedstawionych wypowiedziach niepełnosprawnych uczniów zarys wizerunku szkoły jest odmienny od wizji szkoły dla wszystkich i oficjalnych przekazów placówek edukacyjnych. Badani uczniowie mają zastrzeżenia do przestrzeni organizacyjnych, pracy nauczycieli, relacji z rówieśnikami.

## Bibliografia

- Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.
- Baacke D., *Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher*, „Deutsche Jugend” 1980, t. 11, s. 493–505.
- Cymerman I., *Doświadczenie jakości życia po przeszczepie. Perspektywa fenomenologiczno-hermeneutyczna*, Wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2007.
- Gajdzica Z., *Codziennosc ucznia niepełnosprawnego. Perspektywa badacza*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010.
- Grzelak P., Kubicki P., Orłowska M., *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów. Raport końcowy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-ścieżki-edukacyjne-niepełnosprawnych-dzieci-uczniow-i-absolwentow.pdf>, dostęp 22.09.2015.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1998.
- Klus-Stańska D., *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Kowalik S., *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, PWN, Warszawa-Poznań 1989.
- Lachowicz-Tabaczek K., *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, GWP, Gdańsk 2004.
- Materny K., «*Moje miejsce w świecie*». *Doświadczenia edukacyjne i społeczne młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, red. C. Kosakowski, A. Krause, Wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2005.



#### IV. Codzienność i edukacja wobec niepełnosprawności

- Materny K., *Biografia miejsca. Obraz szkoły specjalnej w narracjach uczniów*, [w:] *Szkoła dla osób z niepełnosprawnościami. Wzory, codzienność, wyzwania*, red. A. Krause, J. Belzyt, S. Sadowska, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012.
- Matwijów B., *Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.
- Mikiewicz P., *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.
- Oleniacz M., *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*, Impuls, Kraków 2005.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Żak, Warszawa 2001.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2014 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, Dz. U. z 2014 r., poz. 1157.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. z 2015 r., poz. 1113.
- Sadownik A., *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, Wrocław 2011.
- Sadowska S., *Jakość życia uczniów związanych ze szkołą. Analiza wybranych problemów jako klucz do badań*, [w:] *Jakość życia w niepełnosprawności. Mity a rzeczywistość*, red. M. Flanczewska-Wolny, Kolegium Nauczycielskie; Impuls, Gliwice-Kraków 2007.
- Sadowska S., *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Akapit, Toruń 2005.
- Sadowska S., *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty. O edukacyjnej codzienności w kontekście jawnych i ukrytych wzorów kultury szkolnej*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 34, s. 71–88.
- Sadowska S., *Ścieżka edukacyjna ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Aspekty trajektorii społecznej*, „Szkoła Specjalna” 2006, nr 5, s. 344–352.
- Schütz A., *Fenomenologia i nauki społeczne*, [w:] *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, red. Z. Krasnodębski, PWN, Warszawa 1989.
- Soroko E., *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. W. Paluchowskiego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Psychologii, Poznań 2007, <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/4071/1/E%20Soroko%20doktorat.pdf>, dostęp 11.04.2015.
- Woods P., *Sociology and the school. An interactionist viewpoint*, Routledge and Kegan Paul, London 1983.



## Educational experiences of students with motor disability at everyday school. Biographical perspective

**Abstract:** The presented text relates to individual experiences of students with motor disabilities in the environment of the school, at different stages of education. The study of everyday school life was carried out in a quality strategy based on the biographical narratives of students. The area of the analysis was focused on uncovering explicit and implicit cultural school patterns, in reference to the individual educational paths of respondents. The image of the school presented in the biographical narratives of pupils is different from the idea of a school for everyone and the official school statements. The surveyed students have objected to the organizational area, work of teachers, relationships with peers. Our study clearly indicates the need for a careful analysis of opportunities and threats of the capacity to implement the project of school for all.

**Keywords:** educational experiences, educational paths, explicit culture, implicit culture, motor disability, students

**Słowa kluczowe:** doświadczenia edukacyjne, kultura jawna, kultura ukryta, niepełnosprawność ruchowa, ścieżki edukacyjne, uczniowie

