

CODZIENNE WSPARCIE UCZNIA NIEPEŁNOSPRAWNEGO W KLASIE INTEGRACYJNEJ

Wprowadzenie

Kształcenie integracyjne należy do jednej z kilku form edukacji uczniów niepełnosprawnych. W jego obszarze istnieje wiele modeli. W naszym kraju urzeczywistnia się głównie jeden. Pozostałe – szerzej stosowane w innych krajach europejskich – są w Polsce mało znane i rzadko wykorzystywane¹. Użytkowany model (potocznie nazywany hamburskim) należy pod względem organizacji do skomplikowanych. Wymaga współpracy dwóch nauczycieli, a do klasy prócz uczniów o prawidłowym rozwoju uczęszczają uczniowie ze zróżnicowanymi zaburzeniami rozwojowymi. Warunkuje to konieczność uwzględniania różnych, nierzadko całkiem odmiennych specjalnych potrzeb edukacyjnych. Między innymi dlatego efektywność kształcenia w tym modelu integracji uzależniona jest od wielu czynników. Prócz typowych dla edukacji ogólnodostępnej i edukacji specjalnej pojawiają się także okoliczności swoiste, nieobecne w innych strukturach organizacyjnych. Istnieją także takie uwarunkowania, które w procesie kształcenia integracyjnego przyjmują całkiem inną rangę, aniżeli tę, jaką spotykamy w strukturach edukacji powszechnej bądź separacyjnej. Przykładem jest kategoria wsparcia.

Podstawowym celem opracowania jest prześledzenie codzienności szkolnej dziecka niepełnosprawnego w klasie integracyjnej w kontekście udzielanego mu wsparcia. Ze względu na ograniczone ramy opracowania w dalszej części koncentruję się wyłącznie na jednym, określonym wcześniej jako najpowszechniej stosowany, modelu integracji uczniów niepełnosprawnych.

Codziennność ucznia niepełnosprawnego w klasie integracyjnej

Deskrypcja codzienności to postrzeganie najrozmaitszych zdarzeń społecznych, z jakich składa się świat ludzki, a w omawianym kontekście świat zakreślony

* Dr hab.; wykładowca w Instytucie Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu.

¹ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006.

obszarem instytucji szkoły, w której zachodzi proces integrowania, pozwala na uchwycenie zdarzeń typowych dla tego procesu, ale osadzonych w szerokim kontekście. Pozwala zatem skoncentrować się na tym co typowe, bez pominięcia tego co powszechne. W efekcie umożliwia zarysowanie całego kontekstu będącego jednocześnie punktem odniesienia dla zjawisk, stanów, procesów, własności swoistych².

Codziennność praktykowana nie potrzebuje więc definicji, jest nieuchronna, a jej opis zwykle monotony³, a jednak jeżeli z opisu np. sytuacji szkolnej ucznia niepełnosprawnego usuniemy (bądź pominiemy) zdarzenia oczywiste, deskrypcja będzie niepełna, być może nawet wypaczona. To, czym będzie dysponował czytelnik, pozostanie jedynie zbiorem faktów, jakże często obdartych z kontekstu budującego nastawienie odbiorcy.

Warto jednak pamiętać, że codzienność dotyczy konkretnego miejsca, sprecyzowanego zdarzenia, określonych osób. Trudno opisać codzienność heterogenicznej grupy – np. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Oczywiście jest, że okoliczności ich funkcjonowania w szkole będą się różnić znacząco w zależności od wielu czynników. Może wprawdzie powstać opis uogólniony, skoncentrowany na typowych zdarzeniach, czynnościach i sytuacjach, ale nie może on być w pełni wartościowy, ponieważ prowadzi do uogólnień, które rozmywają istotę jednostkowych zdarzeń. Przykład takiego opisu prezentuję poniżej.

Jak zatem wygląda uogólniona codzienność ucznia z niepełnosprawnością w klasie integracyjnej?

Punktem początkowym jest pojawienie się w szkole, skorzystanie z szatni i przemieszczenie się do klasy szkolnej. To wiąże się z szeregiem czynności takich jak: skorzystanie z windy/podjazdu, schodów, zmiany obuwia, zdejmowanie wierzchniego okrycia. W przypadku większości uczniów niepełnosprawnych czynności te wymagają wsparcia. Jest ono udzielane przez rodziców, czasem opiekunów. Zdarza się, że zaufają rówieśnikom, którzy udzielają pomocy w tych czynnościach. W oczekiwaniu na rozpoczęcie lekcji dzieci wchodzą w rozmaite interakcje z kolegami i koleżankami również czekającymi na dzwonek. Czasem jednak pozostają wyizolowane, samotnie wyczekują sygnału dzwonka z nadzieją, że zakończy on ich nudę. Bywa również tak, że przed lekcjami właściwymi uczestniczą w różnych formach zajęć dodatkowych o charakterze ogólnodostępnym lub rewalidacyjnym. Po dzwonku na lekcje zajmują miejsce w ławce lub przy stoliku. Wypakowują swoje przybory te zwyczajne i (jeżeli takie posiadają) specjalistyczne. Wszystko dzieje się w ferworze rozmów, krzyków i przepychanek. Rozpoczyna się zwyczajna lekcja. Jeżeli sobie nie radzą, otrzymują inne zadanie, realizują odmienne cele. Często przy wsparciu pedagoga specjalnego, który co chwilę do nich podchodzi, podejmują się wyzwań typowych dla innych uczniów. Bywają niegrzeczni i znudzeni, czasem zaangażowani i aktywni. Uczestniczą w zwykłych rytuałach integrujących, czasem także marginalizujących, nieświadomie projektowanych przez nauczycieli...

² P. Sztompka, *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Kraków 2008, s. 30.

³ R. Sulima, *Antropologia codzienności*, Kraków 2000, s. 7.

Tego typu – uogólniony – opis rzeczywistości pozwala wprowadzić dostrzec wagę wsparcia, ale nie wnosi zbyt wiele do wiedzy o jego istocie i uwarunkowaniach. Jeżeli jednak podejmiemy się na podstawie obserwacji uczestniczącej deskrypcji zindywidualizowanej konkretnego dziecka, w określonym miejscu i sprecyzowanym czasie, wartość opisu się zmienia. Oto przykład.

Jak zwykle w poniedziałek rano Mirka do szkoły przywiozła mama. Już na schodach spotkał swojego kolegę z klasy. Mama Mirka poprosiła kolegę, by się nim zaopiekował. On zgodził się niechętnie (zauważyłam grymas na jego twarzy), pewnie miał coś do zrobienia jeszcze w okolicy schodów. Nie miał więc ochoty wchodzić do szkoły. Mimo to nie wypadało się nie zgodzić. Zaprowadził Mirka do szatni, nie rozmawiał z nim. Pomógł mu się przebrać i doszedł do wniosku, że dalej sobie poradzi sam. Pobiegł do innych dzieciaków. Mirek faktycznie radził sobie nieźle. Poszedł przed klasę IIa, była na parterze. Zapomniał jednak tornistra. Przed drzwiami spotkał koleżankę – grzeczną Jolkę, która zaczęła dopytywać o jego torbę. Przypomniawszy sobie o niej i wrócił do szatni. Jego tornister leżał obok ławki, ktoś go (pewnie niechcący) strącił, coś z niego wypadło, chyba rozsypał się piórnik. Dokładnie jednak tego nie widziałam. Mirek zaczął to zbierać. Zadzwoił dzwonek. Wtedy podeszła – dyżurująca – zdenerwowana wychowawczyni klasy V (biolożka z wykształcenia) i zaczęła nerwowo zbierać wszystko z Mirkiem. Zwracając mu uwagę, że jest niezdarny, powiedziała, żeby to zostawił i pozbierała to za niego. Po chwili zabrała tornister do ręki i zaprowadziła Mirka do klasy. Tam wszyscy siedzieli już w ławkach. Pani od biologii przywitała się z wychowawczynią klasy IIa, a następnie powiedziała Pani pracującej jako pedagog specjalny w tej klasie, że powinna zainteresować się uczniami niepełnosprawnymi przed lekcją. Wychowawczyni IIa przytaknęła, a Pani Pedagog odpowiedziała, że Mirek nieźle radzi sobie sam, poza tym jest nauczyciel dyżurujący w szatni. Mirek usiadł obok kolegi, przywitali się kłasknięciem ręki i od razu zaczęli przepychać wyjmowane przybory z plecaków. Mirek miał ich więcej od swojego kolegi, posiadał dodatkowe książki, więc zajmowały więcej miejsca na stoliku. Zaczęła się lekcja. Na początku był rytuał integrujący. Pani czytała imiona z dziennika, a wywołani uczniowie podchodzili do gazetki i przypinali swoje promienie. Dwom uczniom pomogła Pani Pedagog. Mirek sobie świetnie poradził, poczuł się dumny. Dla wszystkich starczyło miejsca na gazetce. Potem był już początek lekcji. Pani zadawała pytania z poprzedniej lekcji, wszyscy się zgłaszali, Mirek też. Raz został wyznaczony do odpowiedzi, trochę się zagmatwał, ale ktoś mu podpowiedział. Później Pani kazała otworzyć podręczniki na stronie 35, a Mirkowi wskazała stronę 30 w jego innej książce. Zaczęło się czytanie. Pani Pedagog zabrała Mirka do ostatniego stolika w klasie i pomagała szeptem przeczytać tekst...

Ten opis pozwala już na interpretację przydatną pedagogicznie. Oczywiście podobnie jak większość takich deskrypcji nie umożliwia ona w pełni obiektywnej diagnozy (nie o taką diagnozę chodzi w tego typu badaniach). W wielu miejscach nie rozstrzygniemy, co jest faktem, co przypuszczeniem, domniemaniami, a co może być wymysłem uczestnika i obserwatora⁴. Zakładamy więc, że jest to definicja określonej sytuacji sformułowana z punktu widzenia konkretnej osoby. W tym przy-

⁴ H. Garfinkel, *Studia z etnometodologii*, Warszawa 2007, s. 339.

padku była nim studentka studiów podyplomowych prowadząca badania w ramach swojej pracy dyplomowej, zatem osoba znająca realia szkoły, niepełnosprawności. Zapewne także nieco ukierunkowana bagażem wiedzy pedagogicznej.

Interpretacji takich danych można dokonać w aspekcie różnych teorii. W centrum analizy można umieścić dowolne kategorie związane merytorycznie z opisem. W dalszej części zostanie ona zaprezentowana w aspekcie udzielanego wsparcia, które, w moim przekonaniu, stanowi ważny czynnik warunkujący efektywność edukacji integracyjnej.

Wsparcie społeczne jako element kapitału społecznego

Najczęstszymi odniesieniem dla większości współczesnych badań poświęconym kapitałowi społecznemu są prace Jamesa S. Coleman, Roberta D. Putmana oraz Pierre'a Bordieu i Francisa Fukuyamy⁵. Wprawdzie proponowane przez przywołanych autorów definicje różnią się, to jednak zawierają pewne elementy kluczowe. Uogólniając, są to: zaufanie, lojalność, normy, sieć oddolnych powiązań, wsparcie społeczne. Kapitał społeczny odnosi się tu do takich cech organizacji społeczeństwa jak zaufanie, normy i powiązania, które mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa, ułatwiając skoordynowane działania⁶. Podobnego zdania jest Piotr Sztompka⁷, który określa kapitał społeczny jako więzi zaufania, lojalności i solidarności znajdujące wyraz w samoorganizowaniu się i samorządności. Z kolei Pierre Bordieu⁸ zwraca szczególną uwagę na kwestię zasobów, które łączy z usytuowaniem w sieci stosunków społecznych. Natomiast zasoby społeczne to sieć powiązań (interakcji), które pozostają do dyspozycji jednostek/grup i ewentualnie mogą zostać zmobilizowane do realizacji indywidualnych bądź grupowych interesów⁹ w przypadku edukacji integracyjnej. Jednym z owych interesów jest stworzenie możliwie najlepszych warunków rozwoju uczniowi niepełnosprawnemu, a jedną z możliwości wykorzystywania zasobów jest udzielanie mu wsparcia.

Pojęcie kapitału społecznego jest zatem różnie definiowane. Jako kategoria teoretyczna obecna jest w różnych dyscyplinach nauk społecznych i humanistycznych. Np. w socjologii problematyzuje zagadnienia porządku społecznego, odgrywa rolę kategorii mediującej między pojęciami działania i struktury społecznej¹⁰. Z kolei w pedagogice (także specjalnej) pojęcie kapitału społecznego prócz roli problematyzującej może stać się istotną kategorią analityczną przydatną w wyjaśnianiu danych ilościowych oraz interpretowaniu zjawisk, zdarzeń, stanów procesów, własności opisanych przy pomocy procedur jakościowych. Omawiana kategoria może

⁵ Z. Zgała, *Kapitał społeczny: jedna kategoria pojęciowa – wiele kontrowersji*, [w:] M.S. Szczepański, K. Bierwiazonka, T. Nawrocki (red.), *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, Katowice 2008.

⁶ R.D. Putman, *Samotna gra w kręgle*, Warszawa 2008.

⁷ P. Sztompka, *Życie codzienne...*

⁸ P. Bordieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, Warszawa 2005.

⁹ A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard, *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Warszawa 2000.

¹⁰ A. Niesporek, *Miejsce i funkcja pojęcia kapitału społecznego w teorii socjologicznej*, [w:] M.S. Szczepański, K. Bierwiazonka, T. Nawrocki (red.), *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, Katowice 2008.

stać się także przydatna w procesie projektowania procedur badawczych, może skierować badacza na tory w przeszłości zaniedbane. Właśnie te dwie podstawowe role uważam za szczególnie przydatne w procesie rozpoznawania i rozpatrywania sytuacji szkolnej uczniów niepełnosprawnych¹¹. Ze względu na ograniczone ramy opracowania pomijam dalszą dyskusję nad koncepcjami samego kapitału, koncentrując się na kwestiach związanych z procesem wspierania ucznia niepełnosprawnego w klasie integracyjnej.

Szkolna codzienność ucznia niepełnosprawnego a wsparcie społeczne

Wsparcie jest podstawową kategorią pojawiającą się w opisie codzienności Mirka. Nie zostało ono wprowadzone w sposób bezpośredni nazwane przez obserwatorkę, ale jawi się jako następstwo określonych czynności, takich jak: *zaopiekował, zaprowadził, pomógł* itp.

Konstytutywną cechą wsparcia jest świadczenie komuś przez kogoś pomocy. Istotne dla analizy zachowań pomocowych jest podkreślenie, że występują one powszechnie i są wpisane w codzienne funkcjonowanie człowieka¹². Z punktu widzenia analiz pedagogicznych ważne są warunki wspierania oraz jego konsekwencje. W omawianym przypadku biorcą wsparcia jest uczeń niepełnosprawny, a jego efektem powinna być poprawa sytuacji szkolnej dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Oczywiście nadrzędnym celem wsparcia w omawianym przypadku jest stworzenie możliwie najlepszych warunków jego rozwoju, czasem przez doraźne rozwiązanie sprecyzowanego problemu, innym razem przez wzmocnienie jego potencjału osobistego lub wzmocnienie procesów integracyjnych. Takie podejście sprzyja rozróżnieniu wsparcia na doraźne i dalekosiężne. Oba typy nie zawsze muszą być korzystne w aspekcie rozwoju biorcy wsparcia. Wydaje się, że szczególnie wsparcie udzielane doraźnie powinno być przemyślane tak, by chwilowa korzyść nie przesłaniała celu nadrzędnego. W związku z tym dyskutuje się, czy każda pomoc jest wsparciem. Zdaniem niektórych autorów tylko pomoc regularna spełnia warunki wsparcia¹³, dlatego czasem odróżnia się wsparcie od wspomagania¹⁴. Pozostawiając na marginesie dalsze rozważania dotyczące istoty omawianego pojęcia, na potrzeby dalszego wywodu przyjmuję, że wsparcie społeczne jest zachowaniem, działaniem, którego celem i rezultatem jest zmniejszenie lub wyeliminowanie trudności doświadczanych przez osobę w codziennym funkcjonowaniu, przy założeniu, że nie może ona rozwiązać tych problemów, korzystając z zasobów własnych¹⁵. Przy-

¹¹ Z Gajdzica, *Rola kapitału społecznego w drodze ku dorosłości młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Referat wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji Naukowej: Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości, Kielce 21-22 kwietnia 2009.

¹² J. Grotowska-Lader, *Wsparcie społeczne w perspektywie teorii socjologicznych – kontekst więzi społecznej, sieci społecznych, sieci wymiany*, [w:] J. Grotowska-Leder (red.), *Sieci wsparcia społecznego jako przejaw integracji i dezintegracji społecznej*, Łódź 2008, s. 11.

¹³ J. Grotowska-Lader, *Wsparcie społeczne...*, s. 14.

¹⁴ S. Kawula, *Wielorakość kultur w dyskursie pedagogiki społecznej*, Olsztyn 2008, s. 93-94.

¹⁵ J. Grotowska-Lader, *Wsparcie społeczne...*, s. 24.

pomnijmy w tym kontekście, że niepełnosprawność człowieka bywa rozpatrywana także jako dyspozycja do generowania problemów życiowych¹⁶, a jej ważną cechą jest ograniczony (w wyniku dysfunkcji organizmu lub/i nieadekwatnych warunków i wymagań społecznych) potencjał własny jednostki.

Z pojęciem wsparcia łączy się kategoria więzi społecznej. Najogólniej ujmując, jest ona ogółem relacji i wzajemnych oddziaływań międzyosobowych i międzygrupowych w obrębie zbiorowości. Manifestacje więzi znajdują swoje uzasadnienie w dwóch odmiennych stanach świadomości. Pierwszy oparty jest na podobieństwach. Odpowiada mu spontaniczność i pozytywne emocje. Drugi konstytuuje się w okolicznościach realizowania odmiennych, dopełniających się ról. Wówczas więź uświadamiana jest jako dana z natury lub przez związki formalne¹⁷. W efekcie tego można mówić o relacjach ekspresyjnych i instrumentalnych, które w konsekwencji sprzyjają odpowiednio więzom emocjonalnym i formalnym.

Zapewne analogiczne kryteria podziału należy zastosować, omawiając wsparcie dziecka niepełnosprawnego w klasie integracyjnej. Przenosząc teorie w rzeczywistość dnia codziennego, na potrzeby interpretacji fragmentu opisu, wyróżniam formalną (warunkowaną instytucjonalnie) i naturalną (łązącą się z ekspresją) formę wsparcia. Drugie kryterium podziału oparte jest na trafności wychowawczej. W tym zakresie możemy wyróżnić formę korzystną i niekorzystną dla rozwoju chłopca. Ta druga – w myśl przyjętej definicji – będzie jedynie wsparciem pozornym.

Wsparcie naturalne łączy się z pojęciem sieci oddolnych powiązań. Im ta sieć jest silniejsza, bardziej rozbudowana, tym częściej mamy do czynienia z niewymuszoną, intencjonalną jego formą¹⁸. Więzy te w przypadku klasy szkolnej, analogicznie jak wyżej, mogą więc być wynikiem różnych związków. Do najbardziej pożądanых – z punktu widzenia spójności grupy wychowawczej oraz rozwoju uczniów – należą te oparte na pozytywnych emocjach, czyli przyjaźni. Inne mogą być warunkowane względami formalnymi czy normatywnymi. Należą do nich te ukonstytuowane na podstawie poleceń nauczycieli (np. wyznaczenie wzajemnie się wspierających par) lub wynikające z realizowania powszechnie uznanych w klasie norm (np. zawsze pomagam sąsiadowi z ławki). Wymuszonego wsparcia udzielił kolega Mirka, prowadząc go do szatni. Z kolei naturalnego wsparcia udzieliła mu Jolka, dopytując się o jego tornister. Trudno powiedzieć, czy jej zainteresowanie warunkowane było zwykłą ciekawością, czy może faktyczną troską. Nie ulega jednak wątpliwości, że było naturalnym odruchem, który okazał się pomocny. Należy zatem rozpatrywać go w kategoriach wsparcia.

Analogiczne kategorie dotyczą relacji nauczyciel – uczeń. Przy czym w tym obszarze punktu wyjścia udzielanego wsparcia zawsze należy doszukiwać się w powinnościach pedagogów. Nie zmienia to faktu, że czasem może ono być naturalnym odruchem pomocowym, a innym razem przemyślanym działaniem opartym na formalnych wymogach, np. rozporządzeniach dyrekcji placówki. Identyfikacja określonego typu jest tu niezwykle trudna, czasem wręcz niemożliwa. Wskaźni-

¹⁶ S. Kowalik, *Psychologiczne podstawy niepełnosprawności i rehabilitacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańsk 2002, s. 811.

¹⁷ M. Pacholski, A. Słaboń, *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków 2001, s. 222.

¹⁸ J. Grotowska-Lader, *Wsparcie społeczne...*, s. 17.

kami mogą być drobne, często nieuchwytne empirycznie zachowania, takie jak ton wypowiedzi, grymas twarzy lub ruchy mimowolne wykonywane w czasie czynności wspierania. W ich kwalifikowaniu pomocna może być znajomość przepisów szkolnych i panujących w placówce układów nieformalnych, a także potocznie uznanych norm. Jako przykład służy sytuacja w szatni.

Wtedy podeszła zdenerwowana – dyżurująca – wychowawczyni klasy V (biolożka z wykształcenia) i zaczęła nerwowo zbierać wszystko z Mirkiem. Zwracając mu uwagę, że jest niezdarny, powiedziała, żeby to zostawił i pozbiierała to za niego.

Prawdopodobnie był to przymus warunkowany normami panującymi w szkole, być może także formalnymi rozporządzeniami dyrekcji placówki. Prócz tego działanie to należy zakwalifikować do wsparcia pozornego, które w perspektywie czasowej nie przyniesie wymiernych korzyści, np. w postaci usamodzielniania się wychowanka.

Z kolejnymi formami wsparcia mamy do czynienia już na lekcji. Pierwsza jest wkomponowana w powszechne działania wychowawcze. Została ona określona przez obserwatorkę mianem rytuału integrującego. Obrazuje to następujący fragment:

Na początku był rytuał integrujący. Pani czytała imiona z dziennika, a wywołani uczniowie podchodzili do gazetki i przypinali swoje promienie.

Działanie to pozornie wydaje się wyłącznie jedną z form sprawdzenia listy obecności. Sprzyja jednak kształtowaniu obrazu klasy jako całości oraz kreowaniu poczucia równości. Każdy otrzymuje taki sam promień bez rozróżniania na uczniów pełno- i niepełnosprawnych. Kiedy zdarzy się, że jedno dziecko jest nieobecne, słońce jest niepełne – brakuje jednego promienia. Klasa tworzy zatem całość, podobnie jak słońce ze swoimi promieniami. Rytuał ten wpisuje się w obszar wsparcia, ponieważ takie zabiegi wychowawcze sprzyjają integracji. To dzięki nim uczeń niepełnosprawny jest częściej postrzegany jako jeden z wielu w klasie bez uwydatniania jego specjalnych potrzeb. Inną korzyścią tej formy integrowania jest tworzenie symbolicznej sieci powiązań między uczniami – wszak brak kogokolwiek ukazuje niekompletność grupy. Sądzę, że jest to formalna forma wsparcia, ponieważ nauczycielka zapewne zastosowała ją w sposób przemyślany (prawdopodobnie użytkuje ten sposób sprawdzania obecności systematycznie) z intencją uzyskania korzyści wychowawczej.

W tę formę wsparcia wpisuje się kolejny przykład. Oto on:

Zaczęło się czytanie. Pani Pedagog zabrała Mirka do ostatniego stolika w klasie i pomagała szeptem przeczytać tekst.

Analiza sytuacji nie pozostawia wątpliwości, że jest to także wsparcie instytucjonalne, przemyślane, zapewne także stosowane – w okolicznościach pracy nad tekstem – systematycznie. Rozpatrując je w aspekcie korzyści dla rozwoju dziecka, należy stwierdzić, że pojawia się typowy dla kształcenia integracyjnego dylemat. Jest nim konflikt w realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych. Ukierunko-

wanie na osiągnięcie celu kształtującego dyspozycje instrumentalne utrudnia realizację celów wychowawczych, ponieważ wymaga naznaczenia. Bez wątpienia jest nią indywidualna praca na końcu sali z pedagogiem specjalnym. Z kolei pozostawienie Mirka w ławce i umożliwienie mu analogicznej pracy jak rówieśnicy doprowadzi do deprecjacji celu dydaktycznego. Prawdopodobnie umiejętność czytania chłopca jest znacznie mniejsza niż jego kolegów w klasie, zatem poziom pracy klasowej dla niego jest zbyt wysoki. Tego typu sytuacje są wpisane w integrację edukacyjną i są nieuniknione. To jednak dzięki nim uczniowie o wyraźnie niższych zdolnościach umysłowych mogą realizować program nauczania i nabywać podstawowe umiejętności. Jednoznaczne zakwalifikowanie tego wsparcia do grupy korzystnych dla rozwoju i socjalizacji ucznia niepełnosprawnego w grupie jest zatem dyskusyjne.

Na marginesie opracowania pozostaje inna forma wsparcia instytucjonalnego ukonstytuowana na formalnych relacjach. Są nią zajęcia pozalekcyjne. Dziecko niepełnosprawne może uczestniczyć w różnych jego formach – indywidualnych i zbiorowych. Do powszechnie stosowanych należą zajęcia rewalidacyjne (obejmujące uczniów z orzeczeniem o niepełnosprawności), korekcyjno-kompensacyjne (wady postawy), reedukacyjne, określane czasem jako korekcyjne (parcjalne zaburzenia, trudności w uczeniu się), logopedyczne (wady wymowy), wyrównawcze (zaległości w realizacji materiału), a także z zakresu socjoterapii (zaburzenia w zachowaniu) oraz wszystkie zajęcia rozwijające zdolności (np. kółka zainteresowań). Zajęcia te odbywają się systematycznie i bez względu na ich typ (w formie korygowania, kompensowania lub rozwijania zdolności) z założenia służą wspieraniu. Są zatem formą pomocy.

Konkluzje końcowe

Zaprezentowana perspektywa rozpatrywania wsparcia jest jedną z wielu możliwych. Zapewne prócz zaprezentowanych typów – wyprowadzonych z teorii socjologicznych na potrzeby krótkiego opracowania – w kolejnych analizach warto odnieść się do innych jego płaszczyzn, np. formy emocjonalnej, wartościującej, instrumentalnej, informacyjnej czy duchowej¹⁹. Każda z nich ukierunkowana jest na realizację nieco innych celów i w związku z tym niesie odmienne następstwa. Z punktu widzenia edukacji uczniów niepełnosprawnych (zwłaszcza jej formy integracyjnej) warto jednak pamiętać, że rozpatrywane działania nie zawsze muszą być wpisane w sytuacje trudne, ale mogą także być immanentnym elementem całego skomplikowanego procesu wychowania i kształcenia. Powinno zatem mieć miejsce w codziennym funkcjonowaniu dziecka. Istotą integracji jest wspieranie niewidoczne, niestygmatyzujące, ale systematyczne i skuteczne. Zaprezentowana analiza pokazuje, że w praktyce zbyt często jest ono eksponowane i kojarzone z prostym pomaganiem w sytuacji trudnej (np. zbierania rozspanych przyborów szkolnych) oraz służące realizacji celów dydaktycznych (np. w trakcie czytania tekstu), a zbyt rzadko służy wzmocnieniu więzi emocjonalnych, tworzeniu oddolnych naturalnych sieci powiązań między uczniami.

¹⁹ S. Kawula, *Wielorakość kultur w dyskursie pedagogiki społecznej*, Olsztyn 2008.

Bibliografia:

1. Bordieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, Warszawa 2005.
2. Gajdzica Z., *Rola kapitału społecznego w drodze ku dorosłości młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Referat wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji Naukowej: Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości, Kielce 21-22 kwietnia 2009.
3. Garfinkel H., *Studia z etnometodologii*, Warszawa 2007.
4. Giza-Poleszczuk A., Marody M., Rychard A., *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Warszawa 2000.
5. Grotowska-Leder J., *Wsparcie społeczne w perspektywie teorii socjologicznych – kontekst więzi społecznej, sieci społecznych, sieci wymiany*, [w:] J. Grotowska-Leder (red.), *Sieci wsparcia społecznego jako przejaw integracji i dezintegracji społecznej*, Łódź 2008.
6. Kawula S., *Wielorakość kultur w dyskursie pedagogiki społecznej*, Olsztyn 2008.
7. Kowalik S., *Psychologiczne podstawy niepełnosprawności i rehabilitacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańsk 2002.
8. Niesporek A., *Miejsce i funkcja pojęcia kapitału społecznego w teorii socjologicznej*, [w:] M.S. Szczepański, K. Bierwiazonka, T. Nawrocki (red.), *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, Katowice 2008.
9. Pacholski M., Słaboń A., *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków 2001.
10. Putman R.D., *Samotna gra w kręgle*, Warszawa 2008.
11. Sulima R., *Antropologia codzienności*, Kraków 2000.
12. Sztompka P., *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Kraków 2008.
13. Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006.
14. Zgała Z., *Kapitał społeczny: jedna kategoria pojęciowa – wiele kontrowersji*, [w:] M.S. Szczepański, K. Bierwiazonka, T. Nawrocki (red.), *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, Katowice 2008.

