

***Katarzyna Karpińska-Szaj***

*Uniwerytet im. Adama Mickiewicza, Poznań*

---

**UCZNIOWIE  
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ  
W SZKOŁACH  
OGÓLNODOSTĘPNYCH:  
NAUCZANIE JĘZYKÓW  
OBCYCH**

**Pupils with specific learning difficulties in public schools:  
Teaching foreign languages**

At present the main purpose of school integration is the pursuit of dialogue and ways of ensuring integration which concerns both disabled learners and the ones who do not exhibit special educational needs. In this paper, the issue will be incorporated into the framework of teaching foreign languages to disabled pupils attending public schools. The present author will depict L2 teaching goals in relation to education shared by pupils with and without specific learning difficulties as well as to problems with implementing the idea of integration in foreign language classroom. These questions will be discussed with reference to the opinions of gleaned from public school teachers with experience in working with disabled learners.

Celem integracji szkolnej przestają być obecnie zabiegi o akceptację wspólnego kształcenia osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych (wynikające z postulatu kreowania współczesnego społeczeństwa o takim samym dostępie do nauki), a staje się dążenie do dialogu, sprawności życia w integracji, która dotyczy zarówno uczniów z niepełnosprawnością, jak i ich pełnosprawnych kolegów. Choć nauki humanistyczne wywarły duży wpływ na całościowe, humanistyczne właśnie pojmowanie istoty człowieczeństwa, a wymiar osobowy w kształceniu jednostki jest już nie do podważenia, nie oznacza to wcale, że takiej ewolucji poglądów nie towarzyszą wątpliwości dotyczące rzeczywistych możliwości realizacji nowoczesnego modelu szkolnej integracji. Traktując klasę szkolną jako grupę uczniów o zróżnicowanych możliwościach i potrzebach (trudnościach)

edukacyjnych, trzeba wszak założyć, że uczniowie z niepełnosprawnością będą potrzebowali odpowiedniego, specjalnego (często indywidualnego) wsparcia. Jest to problem szczególnie ważny w szkołach ogólnodostępnych, w których edukacja w integracji jest coraz bardziej powszechna. Przed wyzwaniami kształcenia w integracji staje więc także (a może przede wszystkim, ze względu na specyfikę przedmiotu, którego celem jest przecież rozwijanie kompetencji językowo-komunikacyjnych) nauczyciel języka obcego. Jakie są zatem cele nauki języka obcego we wspólnym kształceniu uczniów pełnosprawnych i uczniów z niepełnosprawnością? Jakie są trudności w realizacji idei integracji na lekcji języka obcego? Jak nauczyciele języków obcych oceniają wartość kształcenia w integracji? Kwestie te zostaną omówione na podstawie zebranych opinii nauczycieli szkół ogólnodostępnych posiadających doświadczenie pracy z uczniami z niepełnosprawnością.

### **1. Dyskusja pojęcia *integracji* w kontekście organizacji edukacji dzieci z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych**

Ewolucja poglądów w pedagogice odnośnie kształcenia osób z niepełnosprawnością jest zbieżna z rozwojem zapatrywań na podejście społeczeństwa do kwestii niepełnosprawności. Czym bowiem jest niepełnosprawność? Kalectwem czy odmiennością? Kim jest osoba/uczeń z niepełnosprawnością? Uczniem tzw. dysfunkcyjnym, czy osobą o mocnych i słabych stronach w nauce? Na tak dychotomicznie postawione pytania, współczesne prace pedagogiczne zdają się odpowiadać jednoznacznie: uczeń z niepełnosprawnością to uczeń o specyficznych potrzebach edukacyjnych, ale jak wszyscy posiadający swoje mocne strony, możliwości rozwoju, a przede wszystkim prawo do kształcenia w środowisku, w którym żyje. Regulują to ustalenia międzynarodowe (rezolucja 48/96 ONZ w sprawie Standardowych Zasad Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych z 1993 roku oraz preambuła Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych przyjęta 13 grudnia 2006 roku przez Zgromadzenie ogólne ONZ), a w Polsce wskazuje na to Konstytucja (artykuł 70.) i prawo oświatowe, którego zasadniczą, prekursorską podstawę stanowi ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572).

Nowoczesny kształt szkolnej integracji nie promuje już hasła „dla wszystkich to samo w tym samym czasie”, lecz „dla każdego to, czego on aktualnie potrzebuje” (za Bogucka, Żyro 2002: 12). Nowoczesne ujęcie integracji promuje więc jedność społeczną, ale respektuje prawo do różnic, indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia. Integracji nie można jednak wiązać z koncentracją na deficycie i doбором wszelkich możliwych środków, aby ten deficyt wyrównać. Jest to raczej dążenie do poszanowania odmienności i stworzenie takich warunków rozwoju, które dają gwarancję postępu w tych zakresach, w których jest to możliwe. Obserwuje się zatem odejście od postrzegania ucznia z

niepełnosprawnością wyłącznie w kategoriach diagnostyczno-medycznych na rzecz podejścia społeczno-edukacyjnego. Pod względem pogładowym, oznacza to dla szkoły wdrażanie do *wychowania humanistycznego* (a więc edukacji w różnorodności), a pod względem organizacyjnym, przygotowanie do *nauczania włączającego*<sup>1</sup> (zwanego także *nauczaniem inkluzyjnym*, por. też Zawadzka-Bartnik 2010: 112).

Zmiany poglądów na temat znaczenia integracji w nauce dotyczą też edukacji językowej. Nauka języka obcego, oprócz niewątpliwej wartości motywacyjnej dla ucznia z niepełnosprawnością (możliwość nawiązania nowych kontaktów, korzystania z Internetu, publikacji obcojęzycznych, nabywania takich samych kompetencji jak pełnosprawni koledzy...), posiada też wartości terapeutyczne i poznawcze, co oznacza, że jej cele mogą się wpisać do programu rehabilitacji ucznia z niepełnosprawnością zwłaszcza w przypadku dzieci z niedoborami języka ojczystego (słabosłyszących, niesłyszących, dyslektyków, uczniów z zaburzeniami uwagi, z ADHD i innymi deficytami). Terapeutyczny wymiar nauki języków obcych podkreślany jest często przez nauczycieli pracujących z młodzieżą z deficytami słuchu i mowy. Na przykład Ewa Domagała-Zyśk (2006: 428-430) wskazuje na szereg walorów kompensacyjnych nauki języka angielskiego przez studentów niesłyszących: kompensacja deprywacji poznawczej (uznanie języka obcego jako nowego kanału informacyjnego), kompensacja deprywacji społecznej (dostęp do wykonywania zajęć zwyczajowo „zarezerwowanych” dla osób pełnosprawnych), kompensacja deprywacji zajęciowej (potraktowanie nauki języka obcego jako wyzwania intelektualnego, które zapewnia możliwość twórczego spędzania czasu).

W perspektywie całościowego podejścia do nauczania języków obcych (a więc integrującego nauczanie języków obcych z dbałością o rozwijanie sprawności językowo-komunikacyjnych także w języku ojczystym), aspektem wspomagającym rehabilitację języka i mowy jest doskonalenie kompetencji uczenia się języków. W nauce języka obcego istotna jest zatem możliwość jej wykorzystania do zwiększania kompetencji w języku ojczystym poprzez rozwijanie świadomości metajęzykowej i metakognitywnej (wiedza o języku, o jego przyswajaniu i funkcjonowaniu w nim), oraz poprzez rozwijanie wiedzy ogólnej o świecie (np. poprzez ubogacanie bazy pojęciowej, wskazanie na

---

<sup>1</sup> Włączanie (inkluzyje) można rozumieć jako włączanie osoby niepełnosprawnej do społeczeństwa, a także jako włączanie (angażowanie) wszystkich uczniów do społeczności szkolnej (lokalnej i każdej innej), a więc umiejętności nawiązywania relacji międzyludzkich. Ta druga opcja akcentowana jest wśród badaczy i pedagogów posiadających już doświadczenie nauczania włączającego, por. pracę Phila Baylissa z 2002 (edukatora i badacza z Wielkiej Brytanii, gdzie ustawa o nauczaniu włączającym została wprowadzona w 1999 roku) oraz publikacje Andrei Canevaro z 2007 roku (profesorka Uniwersytetu w Bolonii, promotorka idei integracji, autorka prawa oświatowego odnośnie edukacji włączającej we Włoszech, kraju o najdłuższej w Europie tradycji edukacji integracyjnej, wprowadzonej ustawą w 1970 roku).

możliwość różnorodnej i bogatej interpretacji zjawisk kulturowych w zależności od historii i tradycji rodzimych użytkowników nauczanego języka obcego) (zob. przykłady takiego sposobu nauczania języków obcych w Karpińska-Szaj 2010).

Kształcenie integracyjne regulują przepisy prawne, ale odnoszą się one głównie do szkół integracyjnych bądź oddziałów integracyjnych tworzonych w szkołach masowych. Nauczanie w integracji w szkołach ogólnodostępnych, choć jego planowanie i przebieg wynika z tych samych przepisów prawa oświatowego, jest dużo bardziej intuicyjne i właściwie nie objęte rygorem prawnym dotyczącym np. udziału nauczyciela wspomagającego w klasie (pedagoga specjalnego), tworzenia specjalnych programów edukacyjnych, czy wreszcie liczebności klas (zob. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r., Dz. U. nr 19 poz. 166 oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 8 kwietnia 2008, Dz. U. nr 65 poz. 400).

Można zatem rozumieć, że szkoła masowa może, ale nie musi podjąć się takiego wyzwania, a co jeszcze bardziej niepokojące, szkoła może przyjąć dziecko z niepełnosprawnością, ale organizacja jego kształcenia w dużej mierze zależy od dobrej woli i inwencji dyrektora i nauczycieli. Pod znakiem zapytania stoi więc określenie charakteru szkoły, do której zostało przyjęte dziecko z niepełnosprawnością: czy będzie to szkoła tylko akceptująca integrację społeczną (poprzez sam fakt istnienia w społeczności szkolnej ucznia z niepełnosprawnością), czy też szkoła równych szans, promująca edukację włączającą. Cechy nauczania włączającego można podsumować w następujący sposób:

- w odniesieniu do ucznia z niepełnosprawnością: w nauczaniu włączającym akcentuje się holistyczne spojrzenie na dziecko, możliwość określenia słabych i mocnych stron dziecka przez nie samo i inne osoby (np. przez terapeutów dziecka i przez rodziców);
- w odniesieniu do szkoły: akcentuje się nawiązanie relacji współpracy między osobami z niepełnosprawnością i uczniami pełnosprawnymi (dotyczy to całej społeczności szkolnej) poprzez tworzenie programów w oparciu o wyniki dziecka, w celu zabezpieczenia jego indywidualnych potrzeb: terapeutycznych (niepełnosprawność), społecznych (identyfikacja), poznawczych (treści i sprawności przewidziane programem); istotne jest także, aby wsparcie było dostępne dla wszystkich uczniów,
- w odniesieniu do nauczyciela: zakłada się przygotowanie do pracy w grupie różnorodnej poznawczo i społecznie, przygotowanie do współpracy ze środowiskiem każdego ucznia (w przypadku ucznia z niepełnosprawnością ze specjalistami i rodzicami),
- w odniesieniu do celów nauczania języka obcego: wypukła się wartości terapeutyczne (także poznawcze) nauki języka obcego, wymagania dostosowane są do profilu rozwojowego ucznia.

Z powyższej syntetycznej charakterystyki wynika, że nauczanie włączające jest formą integracji na jej wyższym i bardziej złożonym poziomie, gdyż odnosi się do umiejętności nawiązywania relacji w różnorodnym społeczeństwie (jest więc wychowaniem w i do dialogu z każdym człowiekiem). Taka „zaawansowana”, dobra integracja musi być edukacyjnie przygotowana i może przebiegać w szkołach ogólnodostępnych. Za tworzeniem edukacji równych szans w szkołach masowych przemawiają bowiem następujące argumenty:

- w szkole ogólnodostępnej rzadko zdarza się nagromadzenie uczniów z różnymi deficytami w tej samej klasie, na ogół są to pojedynczy uczniowie, co korzystnie wpływa na organizację dydaktyki i wypracowanie sposobu rozwiązania konkretnego problemu w danej społeczności szkolnej,
- szkoły lub klasy integracyjne tworzone są często w innym miejscu niż miejsce zamieszkania dziecka z niepełnosprawnością, co zmusza ucznia do zmiany dotychczasowego środowiska, sprzyja więc powstawaniu kolejnej formy segregacji, czego nie obserwuje się w przypadku szkoły rejonowej.

Wskazując na zasadność tworzenia edukacji integracyjnej w szkołach ogólnodostępnych skupiłam się na cechach szkoły masowej pod względem pogładowym (postrzeganie wartości integracji) i pod względem jej możliwości organizacyjnych. Jednak zdaję sobie sprawę, że ten drugi aspekt odnosi się bardziej do przyszłości, gdyż konieczne są przepisy oświatowe wyraźnie (tj. precyzyjnie określające warunki integracji) odnoszące się do szkół masowych, a nie tylko zakładające możliwość edukacji dzieci w placówkach tego typu. Nie można jednak zapomnieć, że poza regulacją prawną i zapewnieniem środków na realizację celów szkoły włączającej, idea integracji może napotkać na szereg trudności związanych z przygotowaniem do jej wdrożenia i podjęcia właściwych działań metodycznych. Sporą przeszkodą może być stereotypowe myślenie i brak otwarcia się na pozytywne postrzeganie edukacji integracyjnej dla każdego dziecka (np. sprzeciw rodziców uczniów pełnosprawnych wynikający z obawy o obniżenie poziomu nauczania, brak przekonania do tej formy pracy samych nauczycieli biorący się zazwyczaj z poczucia braku kompetencji do pracy z nietypowym uczniem<sup>2</sup>). Istnieje więc obawa, że za ewolucją poglądów na temat integracji szkolnej nie nadążają przemiany w realnym kształceniu szkolnictwa w Polsce, a tworzenie szkół równych szans pozostaje w sferze marzeń okupionych wątpliwościami (czasem bezradnością) nauczycieli i frustracją dzieci niepełnosprawnych.

---

<sup>2</sup> Przykładowe dane na temat opinii nauczycieli prowadzących różne przedmioty w systemie szkolnej integracji na terenie miasta Łodzi i województwa łódzkiego przytacza Iwona Chrzanowska (2010: 75-148).

W kolejnych częściach przedstawiam wyniki badania ankietowego<sup>3</sup> przeprowadzonego wśród nauczycieli języków obcych uczących w szkołach ogólnodostępnych, których opinie odnoszą się do przedstawionych powyżej kwestii.

## **2. Cele nauczania języka obcego uczniów z niepełnosprawnością w opiniach nauczycieli**

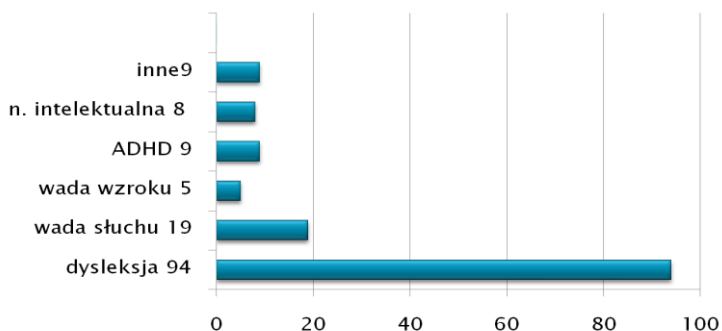
W ankiecie przeprowadzonej od kwietnia do czerwca 2010 roku wypowiedziało się 71 nauczycieli języków obcych uczących w szkołach ogólnodostępnych na poziomie szkół podstawowych (30 nauczycieli), gimnazjów (23 nauczycieli) i liceów (18 nauczycieli). Oprócz pytań związanych z nauczaniem języka obcego uczniów z niepełnosprawnością przyjętych do szkół ogólnodostępnych, nauczyciele mieli także możliwość dodawania własnych komentarzy i uwag. Najwięcej respondentów, bo aż 32 osoby, uczy języka angielskiego jako pierwszego języka obcego (w niektórych przypadkach uczniów z niepełnosprawnością, np. z głęboką wadą słuchu, uczniowie mogą być zwolnieni z nauki drugiego języka obcego). Pozostali nauczyciele to: nauczyciele języka niemieckiego (21 osób), nauczyciele języka francuskiego (15 osób) i nauczyciele języka hiszpańskiego (5 osób). Ankietowani nauczyciele mają doświadczenie pracy z jednym uczniem z niepełnosprawnością (26 osób), dziesięcioro miało w swojej klasie 2 do 3 uczniów z deficytami, a pozostali nauczyciele (35 osób) pracują równolegle z kilkorgiem uczniów z niepełnosprawnością (od 2 do 5) uczącymi się w różnych klasach (po jednym uczniu z niepełnosprawnością w klasie).

W sumie wypowiedzi dotyczyły 144 uczniów z niepełnosprawnością (oznacza to, że z grupy 71 ankietowanych nauczycieli, część z nich pracowała lub pracuje z więcej niż jednym uczniem z niepełnosprawnością – nauczyciele wypowiedzieli się na temat każdego ucznia w odrębnej ankiecie). Najwięcej uczniów posiadało orzeczenie poradni psychologiczno-pedagogicznej o dysleksji, pozostali uczniowie to uczniowie z deficytem słuchu (stopień ubytku średni i głęboki), uczniowie niedowidzący, z nadpobudliwością psychoruchową, niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i kilka przypadków pojedynczych (anoreksja, niepełnosprawność ruchowa, zespół Aspergera, zespół Turnera). Ze względu na niewielką liczbę przypadków zakwalifikowanych jako „inne”, pominięto je w interpretacji uzyskanych odpowiedzi. Częstotliwość

---

<sup>3</sup> Ankieta dotyczyła sposobów organizacji pracy z uczniem niepełnosprawnym oraz wartości terapeutycznej i poznawczej nauczania języka obcego uczniów z niepełnosprawnością w środowisku szkolnej integracji. Na potrzeby niniejszego artykułu wybrałam tylko te aspekty, które odnoszą się do postrzegania idei integracji przez nauczycieli języków obcych oraz do zgłaszanych przez nich trudności związanych z wdrażaniem do integracji na lekcji języka obcego w szkole ogólnodostępnej.

występowania poszczególnych niepełnosprawności przedstawiam na Wykresie 1:



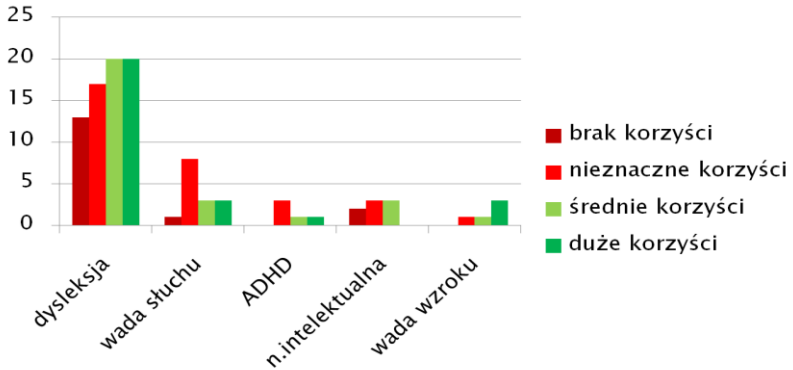
Wykres 1: Rodzaje niepełnosprawności w wypowiedziach nauczycieli języków obcych.

Nauczyciele wypowiedzieli się na temat korzyści, jakie wynikają dla ich uczniów z nauki języka obcego. Spośród wskazanych możliwości odpowiedzi odnośnie korzyści językowo-komunikacyjnych (rozwijanie kompetencji w języku obcym), poznawczych (rozwijanie wiedzy o świecie), terapeutycznych (usprawnianie zaburzonych funkcji, wartość motywacyjna), na wyraźnie silnej pozycji znalazły się podnoszenie samooceny i umacnianie wiary w swoje możliwości (66 odpowiedzi wskazujących na średnie i znaczne korzyści). Liczba odpowiedzi zebrana jest w Tabeli 1.

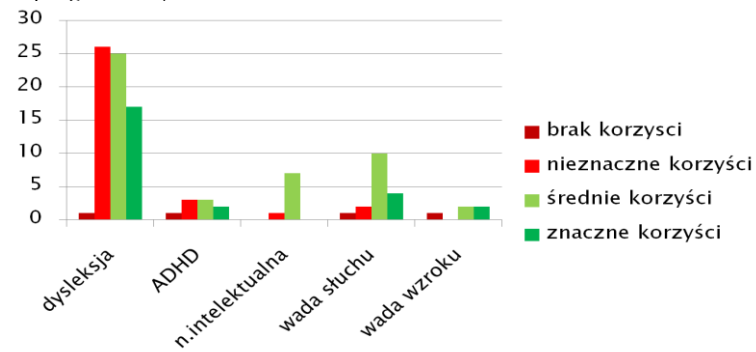
Ewentualne korzyści dla uczniów z niepełnosprawnością związane z nauką języka obcego	brak korzyści	nieznaczne korzyści	średnie korzyści	znaczne korzyści
postępy w zakresie sprawności językowo-komunikacyjnych	16	32	28	14
wykorzystanie nauki języka obcego w rozwijaniu kompetencji poznawczej ucznia	4	32	47	25
wykorzystanie nauki języka obcego w kompensowaniu/usprawnianiu zaburzonych funkcji	15	13	51	18
podnoszenie samooceny i umacnianie wiary w swoje	31	14	33	33

Tabela 1: Korzyści wynikające z nauki języka obcego dla uczniów z niepełnosprawnością.

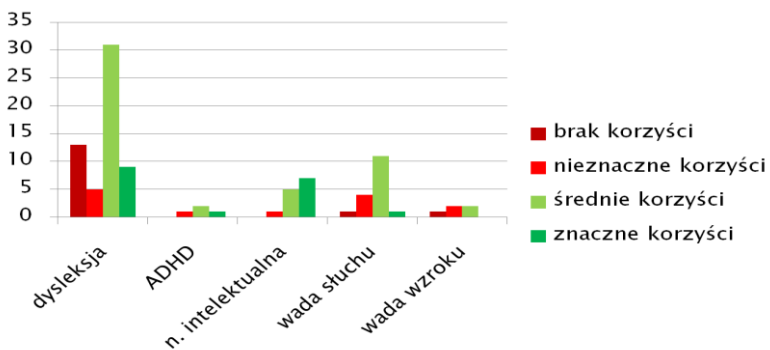
Dane liczbowe przedstawione w tabeli obrazują jedynie ogólną tendencję doceniania lub nie postępów uczniów w poszczególnych zakresach, szacowanych w każdym wymiarze w większości jako średnie. Jednak dopiero korelacja z poszczególnym rodzajem niepełnosprawności pozwala zaobserwować kształtowanie się poglądów na ten temat. Pozyskane dane zobrazowane są na kolejnych wykresach:



Wykres 2: Postępy w zakresie sprawności językowo-komunikacyjnych zgodnie z przewidzianym dla ucznia niepełnosprawnego programem nauczania języka obcego (w przypadku braku takiego programu, zgodnie z podstawą programową).

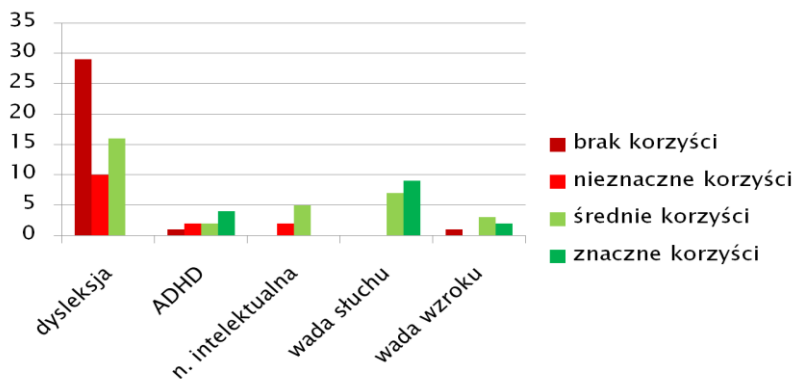


Wykres 3: Wykorzystanie nauki języka obcego w rozwijaniu kompetencji poznawczej ucznia (wzbogacanie wiedzy o świecie: kulturze, literaturze, geografii, historii...).





Wykres 4: Wykorzystanie nauki języka obcego w kompensowaniu/usprawnianiu zaburzonych funkcji (np. rozwijanie ogólnych umiejętności komunikacyjnych, refleksja odnośnie funkcjonowania w języku polskim, rozwijanie świadomości metajęzykowej, itd.).



Wykres 5: Podnoszenie samooceny i umacnianie wiary w swoje możliwości.

Z powyższych danych wynika, że stosunkowo najwięcej korzyści terapeutycznych (usprawnianie zaburzonych funkcji, Wykres 4) zauważanych jest w przypadku nauki języka obcego przez uczniów z wadą słuchu i z niepełnosprawnością intelektualną. Jednocześnie w tych samych grupach obserwuje się stosunkowo niski przyrost kompetencji językowo-komunikacyjnych nabywanych w języku obcym (Wykres 2). Oczywiście postępy w nauce wśród uczniów z tymi rodzajami niepełnosprawności powinny być mierzone zawsze bardzo indywidualnie, cieszy jednak fakt, że coraz więcej nauczycieli docenia naukę języka obcego nie tylko w kategoriach przyrostu sprawności w tym języku, lecz także w osiąganiu tzw. wartości dodanych, jakimi są właśnie efekty terapeutyczne i umacnianie motywacji do nauki oraz wiary we własne możliwości.

Trudności uczniów niedowidzących zwyczajowo postrzegane są jako problemy z dotarciem do informacji wizualnych, co wiąże się z zapewnieniem odpowiednio dostosowanych materiałów dydaktycznych. Tymczasem w opiniach ankietowanych nauczycieli, nauka języka obcego spełnia także (obok dostrzegalnych postępów w rozwijaniu sprawności językowo-komunikacyjnych, Wykres 2 oraz podnoszenie wiary w swoje możliwości – Wykres 5), funkcję poznawczą (uwypuklone zostało zwłaszcza znaczenie zapewnienia dodatkowego źródła informacji o świecie, jakim jest nauka języka osadzona w kontekście kultury – na podstawie komentarzy do zaznaczonej odpowiedzi: wykorzystanie nauki języka obcego w kompensowaniu/usprawnianiu zaburzonych funkcji).

Opinie odnoszące się do nauki języka obcego przez uczniów z dysleksją nie wykazują wyraźnej tendencji ani w zakresie postępów dotyczących sprawności językowo-komunikacyjnych (Wykres 2), ani w zakresie tzw. wartości dodanych

(Wykresy 3, 4, 5). Może to wynikać z deklarowanego w komentarzach ankietowanych nauczycieli takiego samego bądź podobnego sposobu nauczania uczniów z dysleksją jak uczniów bez niepełnosprawności, a „specjalne traktowanie” dotyczy przede wszystkim dostosowania kryteriów oceny prac pisemnych.

### 3. Trudności w realizacji idei integracji na lekcji języka obcego

Ankietowani nauczyciele wskazują na sporo trudności związanych z wdrażaniem do integracji na lekcji języka obcego. Przegląd i częstotliwość występowania wskazanych trudności przedstawione są w Tabeli 2.

Trudności	liczba odpowiedzi	% odpowiedzi
zbyt liczne klasy	85	59%
brak możliwości dodatkowej pracy indywidualnej	75	52%
trudny dostęp do informacyjnych nt danej niepełnosprawności	78	53%
brak materiałów metodycznych dotyczących pracy z dzieckiem niepełnosprawnym	53	37%
brak uregulowań prawnych i wskazań metodycznych odnośnie specjalnych programów przedmiotowych dla ucznia z deficytem	80	56%
brak/utrudniona współpraca z rodzicami/opiekunami dziecka	71	49%
niechęć pozostałych nauczycieli/dyrekcji do tej formy pracy	57	40%
brak akceptacji kolegów z klasy	69	48%
brak akceptacji rodziców uczniów pełnosprawnych	54	38%
inne: brak czasu, brak wskazań do oceny postępów	2	

Tabela 2: Trudności w realizacji idei integracji na lekcji języka obcego.

Wskazywane kłopoty z realizacją integracji nie zawsze znajdują swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości, gdyż część wskazywanych przyczyn niepowodzeń zdaje się wynikać bardziej z braku znajomości przepisów (gdyż takowe istnieją – pozycja nr 5 w tabeli) i z niemożności dotarcia do informacji na temat danej niepełnosprawności (znakomite informacje zawiera np. strona internetowa Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej<sup>4</sup>, istnieją też przewodniki metodyczne w dystrybucji kuratorów, jednak nie zawsze dyrektorzy szkół i nauczyciele o tym wiedzą – pozycja nr 3 w tabeli).

Poważną trudnością jest też zapewne organizowanie indywidualnej lekcji dodatkowej z uczniem niepełnosprawnym, co byłoby szczególnie przydatne zwłaszcza w przypadku uczniów z wadą słuchu (możliwość dostosowania indywidualnego rytmu pracy, brak szumów i hałasów w tle, przygotowanie do treści odbieranych na forum klasy). Prawo oświatowe rzeczywiście nie gwarantuje takiej możliwości, nakładając tylko obowiązek przeprowadzenia

<sup>4</sup> <http://www.cmp3.ore.edu.pl/> (DW: 4 XI 2010).

zajęć rewalidacyjnych, które powinny być prowadzone z pedagogiem specjalnym lub inną osobą posiadającą odpowiednie uprawnienia. Takich kwalifikacji na ogół nie ma nauczyciel języka obcego, dlatego dodatkowe godziny pracy zapewniane są w wyniku organizacji wewnątrzszkolnej, a czasami wręcz z własnej inicjatywy nauczyciela prowadzącego lekcje języka obcego.

Wynik w odniesieniu do postaw kolegów z klasy (brak akceptacji kolegów z klasy w 48% przypadków) oraz kontaktów z rodzicami (utrudnioną współpracę z rodzicami sygnalizowano w 49% przypadków) jest zbliżony do wyników uzyskanych w innych badaniach ankietowych dotyczących ogółu nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnością w systemie integracji<sup>5</sup>. Uderza natomiast wysoki procent odpowiedzi wskazujących na niechęć pozostałych nauczycieli lub/i dyrekcji do tej formy pracy (aż 40% respondentów było tego zdania) oraz brak akceptacji rodziców uczniów pełnosprawnych (38% wskazań).

#### **4. Implikacje dla organizacji edukacji językowej uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych**

Trudności i obawy dotyczące włączania uczniów z niepełnosprawnością w nurt nauczania ogólnodostępnego towarzyszą nauczycielom wszystkich przedmiotów. Widoczne są one w danych dotyczących ogółu nauczycieli ze szkół masowych<sup>6</sup>, a podobna tendencja została uchwycona w przedstawionym tu badaniu ankietowym adresowanym wyłącznie do nauczycieli języków obcych uczących w szkołach ogólnodostępnych. Taki stan rzeczy wynika także z faktu, że integracja indywidualna, choć coraz bardziej powszechna, nie jest w pełni objęta rzeczowym i merytorycznym monitoringiem w szkołach w Polsce. Jej powodzenie leży w gestii dyrekcji i nauczycieli, co nie zawsze kończy się sukcesem, gdyż szkoła równych szans to przede wszystkim szkoła o odpowiedniej organizacji – co nie zawsze jest oczywiste. Dobre chęci, a nawet wiedza praktyczna, tak często obserwowane w przywoływanych powyżej odpowiedziach nauczycieli, nie zawsze wystarczają.

Phil Bayliss (2002: 32) przytacza dwa warunki sukcesu edukacji włączającej:

---

<sup>5</sup> Aktualne badania na ten temat podsumowane są w pracy Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik (2010: 68-74; 82-89). W inkryminowanych badaniach nie poruszono kwestii oceny respondenta postaw innych nauczycieli i dyrekcji szkoły do nauczania w integracji, dlatego w kolejnym komentarzu do wyniku przedstawianej tu ankiety nie ma odniesienia do liczby takich przypadków.

<sup>6</sup> Por. badania Krystyny Bleszyńskiej z 1992 roku, w których oszacowano, że ok. 85% ankietowanych nauczycieli nie wyraża gotowości do pracy z niepełnosprawnymi uczniami podając jako przyczyny przewidywane trudności w sprostaniu wymaganiom kształcenia dziecka z niepełnosprawnością przy równoczesnym nastawieniu na wysoką jakość pracy przy nim i pozostałą grupą uczniów oraz brak kwalifikacji i wiedzy na temat pracy z uczniami niepełnosprawnymi (za Chrzanowską 2010: 29).

- posiadanie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu edukacji włączającej<sup>7</sup> (tzw. wiedza praktyczna odnosząca się do umiejętności pracy w różnorodnym edukacyjnie środowisku),
- podjęcie trudu przemiany ze zwykłej szkoły w placówkę włączającą przez osoby zarządzające szkołą (tzw. wiedza organizacyjna zasadzająca się na znajomości kontekstu środowiskowego i wypracowaniu spójnej wizji szkoły).

Koncentracja na konkretnym przypadku niepełnosprawności (zapewnienie specjalnych warunków edukacji uczniowi w środowisku szkoły masowej), a więc wiedza praktyczna nie jest gwarantem powodzenia nauczania w integracji. Istotna jest bowiem relacja między wiedzą praktyczną a wiedzą organizacyjną, gdyż tylko takie „dialogowe” przygotowanie do integracji powoduje wypracowanie sposobu rozwiązania konkretnego problemu związanego z nauczaniem, uczeniem się, wsparciem, czy zarządzaniem szkołą. Nauczyciel sam nie jest w stanie w pełni się wyspecjalizować (nie można wymagać, aby filolog został pedagogiem specjalnym, by móc nauczać języka obcego w zróżnicowanym środowisku, ale powinien umieć korzystać ze wsparcia i wiedzy specjalistów), dlatego istotne jest, aby umieć pracować w zespole (i żeby taki zespół stworzyć...). W uzyskaniu kompetencji nauczyciela ważna jest metodyka nauczania języka obcego, ale bez wykształcenia postawy refleksyjnego praktyka (refleksja jest tutaj rozumiana jako umiejętność dokonywania krytycznego oglądu swoich działań dydaktycznych, stałego poszukiwania adekwatnych rozwiązań, postawa „badacza”), kompetencje metodyczne nie wystarczają (sprawdzają się na przykład w konkretnej sytuacji dydaktycznej, a w innej już nie). Warunki sukcesu nauczania włączającego, wspomniany już Phil Balyss (idem: 36) wyjaśnia za pomocą wskaźników Knostera<sup>8</sup>, na które składają się: *wizja* (jakie efekty szkoła zamierza osiągnąć pracując z uczniem niepełnosprawnym?), *wiedza* (jaka wiedza jest potrzebna o uczniu z niepełnosprawnością, o programie, o całej klasie?), *umiejętności* (jakich umiejętności wymaga od nauczyciela to zadanie: przygotowanie konspektu lekcji, specjalne umiejętności pedagogiczne, dostosowanie kryteriów oceny), *bodźce* (jakimi bodźcami dysponuje nauczyciel, aby pomóc temu uczniowi?), *środki* (jakich środków potrzebuje nauczyciel, aby wesprzeć tego ucznia w działaniu?), *wsparcie* (jakie wsparcie jest potrzebne i kto może pomóc: specjaliści, rodzice, inne dzieci?) i *plan działania* (czy wiadomo, co zrobić, aby osiągnąć postawione cele?). Wystarczy, że zabraknie jednego tylko elementu, a powodzenie edukacji włączającej może natrafić na poważne przeszkody.

W odniesieniu do nauczania języka obcego, kryteria Knostera mogą być interpretowane w następujący sposób:

---

<sup>7</sup> Mowa tu o edukacji *włączającej*, a nie o edukacji *specjalnej*!

<sup>8</sup> Szersze omówienie wskaźników Knostera można znaleźć wraz z przykładami pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnej publikacji Timothy Knostera i Lindy Bambara z 2009 roku.

- wizja: czy wiem, jakie są wartości dodane nauki języka obcego dla mojego ucznia (np. rozwijanie wiedzy ogólnej, korzyści dla rozwoju kompetencji w języku ojczystym?), czy mogę wykorzystać obecność ucznia z niepełnosprawnością w klasie dla rozwijania umiejętności komunikacyjnych pozostałych uczniów (np. rozwijanie strategii kompensujących trudności komunikacyjne)?
- wiedza: czy mogę opracować specjalny program nauczania dla mojego ucznia z niepełnosprawnością, czy potrzebny będzie dodatkowy czas poświęcony w czasie lekcji lub poza nią, czy konieczne jest dostosowanie trybu i kryteriów oceniania, w jaki sposób?
- umiejętności: w jaki sposób powinienem komunikować się z dzieckiem niepełnosprawnym, czy potrafię przewidzieć i odpowiednio zareagować na jego „nietypowe” zachowanie?
- środki: czy powinienem przygotować specjalne materiały dydaktyczne (np. materiały obrazkowe), czy powinienem używać częściej języka polskiego, czy powinienem dostosować podręcznik do specjalnych potrzeb ucznia z niepełnosprawnością, czy mogę oczekiwać, że uczeń zrozumie głos z magnetofonu?
- wsparcie: czy zdaję sobie sprawę z konieczności rozmowy z rodzicami, innymi nauczycielami i terapeutą dziecka, czy wiem, że warunkiem szkolnej integracji jest integracja kompetencji wszystkich osób pracujących z uczniem niepełnosprawnym?
- plan działania: czy mam prawo modyfikować założone wstępnie cele nauki języka obcego, czy wiem, co mogę zrobić w sytuacji pojawiających się trudności?

Analogiczne rozwiązania w tworzeniu szkół równych szans, zasadzające się na całościowym ujęciu procesu edukacji włączającej (zamiast tylko na podwyższaniu kompetencji nauczyciela) proponowane są w krajach, gdzie taka forma nauczania ma już sporą tradycję (np. przywołane już Wielka Brytania i Włochy). Warto pamiętać, że i w tych krajach proces tworzenia dobrej integracji też napotykał na przeszkody i wiele trudności, a nawet niechęć<sup>9</sup>. Warto korzystać z wniosków wypływających z tych doświadczeń, nawet, jeśli na obecnym etapie stanu integracji w szkołach ogólnodostępnych w Polsce wydają one się zbyt idealistyczne.

## BIBLIOGRAFIA

Bambara, L. M. i T. P. Knoster. 2009 [1998]. *Designing Positive Behavior Support Plans*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

---

<sup>9</sup> Podsumowanie tradycji integracji wraz jej krytyką i odniesieniem do sytuacji w Polsce znajduje się w pracy Grzegorza Szumskiego (2006) oraz w publikacjach odnośnie sytuacji edukacji integracyjnej w Europie, np. w opracowaniu Philippe’a Mazereau z 2009 roku.

- Bayliss, Ph. 2002. „Edukacja włączająca”. w: Bogucka, J. i D. Żyro (red.). *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans. Materiały z konferencji: Konstancin 28-19 października 2002*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. 21-37.
- Błaszyńska, K. 1992. „Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej”. w: Hulek, A. i B. Grochmal-Bach (red.). *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Kraków: Wydawnictwo WSP.
- Bogucka, J. i D. Żyro. 2002. „Doświadczenia placówek integracyjnych a humanizm edukacyjny”, w: Bogucka, J. i D. Żyro (red.). *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans. Materiały z konferencji: Konstancin 28-19 października 2002*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. 12-20.
- Canevaro, A. 2007. *L'integrazione scolastica degli alunni con distabilità*. Erickson: Gardolo di Trento.
- Chrzanowska, I. 2010. *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Domagała-Zyśk, E. 2006. „Edukacyjne i terapeutyczne wartości lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących”. w: Krakowiak, K. i A. Dziurda-Multan (red.). *„Nie głos, ale słowo...” Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL. 423-431.
- Karpińska-Szaj, K. 2010. „Uczeń z deficytem słuchu mowy w szkole masowej: specjalne czy ogólnodostępne materiały dydaktyczne?” w: Drożdżal-Szelest, K. (red.). *Materiały edukacyjne w nauczaniu języków obcych – teoria i praktyka*. Gorzów Wielkopolski: Wyd. Państwowej Szkoły Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim. 79-90.
- Mazereau, Ph. 2009. « La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes: état des lieux et questionnement ». *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle: Les élèves handicapés à l'école, quelle formation pour les enseignants? Eclairages sur la situation européenne* 42 (1). 13-30.
- Szumski, G. 2006. *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Zawadzka-Bartnik, E. 2010. *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- <http://www.cmp3.ore.edu.pl/> (DW: 4. XI. 2010)