

Mariusz Garbiec

Uniwersytet Opolski

Kategoria inności wobec problemów integracji – różnicowania

Współczesna pedagogika bezustannie dąży do nowych, lepszych, doskonalszych rozwiązań edukacyjnych i wychowawczych, dzięki którym człowiek powinien być w pełni świadomy i rozumieć otaczający go świat, a także poszukujący, innowacyjny, kreatywny i wrażliwy, jego zaś aspiracje życiowe i zawodowe powinny podążać w ślad za zmieniającymi się realiami społecznymi, technicznymi i kulturalnymi.

Niezaprzeczalnym faktem jest to, że szkoła, w najszerszym pojęciu i rozumieniu, stanowi podstawowe ogniwo edukacji młodego pokolenia, a jej powinnością jest wprowadzanie uczniów w tradycję i kulturę narodową, a tym samym wyposażanie ich w system wartości, umiejętności i wiedzy (K. Denek, 2001). Oczywiście jest, że

[...] obecna cywilizacja, krąg wartości, w którym żyjemy, wymaga, by każde dziecko niezależnie od swojej kondycji psychofizycznej mogło wychowywać się, uczyć, realizować własne zainteresowania i umiejętności w szerokim kontakcie z rówieśnikami. Stwierdzenie to wyraża potrzebę organizacji placówek opartych na idei scalania wszystkich dzieci, zdrowych i tych niepełnosprawnych (B. Bobeł, 2006, s. 393).

Działania reformatorskie, które zmierzają do zapewnienia każdemu dziecku niepełnosprawnemu dostępu do edukacji, zbliżają Polskę do standardów obowiązujących w krajach Unii Europejskiej (Konwencja o Prawach Dziecka ONZ, 1989; Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty; Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób

Niepełnosprawnych ONZ, 1993; Rządowy Program Działań na rzecz Osób Niepełnosprawnych i ich Integracji ze Społeczeństwem, 1993; Deklaracja z Salamanki oraz Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, UNESCO, 1994; Deklaracja Madrycka, 2002). W każdym systemie edukacyjnym należy podjąć takie działania, aby wyzwolić potencjał edukacyjny każdego ucznia, tworząc odpowiednie struktury w celu przezwyciężenia poczucia marginalizacji dzieci niepełnosprawnych, na którą mogą być skazane (M. Gelati, 2007).

Ministerstwo Edukacji Narodowej, przygotowując zmiany w polskiej oświacie, wyznaczyło ważną rolę przemianom, jakie powinny mieć miejsce w kształceniu uczniów niepełnosprawnych. W opracowanej przez Zespół ds. Reformy Kształcenia Specjalnego propozycji reformy kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opublikowanej przez MEN w marcu 1998 r., stwierdzono, że organizacja kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami jest integralną częścią systemu edukacyjnego w Polsce (T. Serafin, 2001). Państwo w pełni demokratyczne powinno zapewnić wszystkim dzieciom równe szanse rozwoju i dlatego też system edukacji należy dostosować do specyficznych potrzeb osób, których możliwości są ograniczone. Podstawowym założeniem kształcenia uczniów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami jest przekonanie, że szkoły ogólnodostępne powinny przyjmować wszystkie dzieci, niezależnie od warunków fizycznych, intelektualnych, socjalnych czy innych, jakie im towarzyszą. Realizacja koncepcji kształcenia integracyjnego ma też spełniać inny cel: wypełniać lukę, jaka istnieje między szkolnictwem specjalnym a masowym ogólnodostępnym (G. Dryżałowska, 2007).

Zdaniem A. Hulka integracyjny system kształcenia i wychowania

[...] polega na maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiających im – w miarę możliwości – wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników (1977, s. 54).

Założeniem tak pojmowanego procesu integracji jest umożliwienie dzieciom i młodzieży upośledzonej na zdrowiu korzystanie ze wszystkich stopni szkolnictwa (podstawowego, ogólnokształcącego i zawodowego), zdobyczy kulturowych i form czynnego wypoczynku, z których korzysta młodzież zdrowa (A. Hulek, 1977). W tym kontekście integracyjna forma edukacji jest postrzegana jako nowy model oświaty;

ma być przeciwieństwem segregacji, formą alternatywy dla rozdziału pedagogiki ogólnej od specjalnej oraz izolowania dzieci zdrowych od niepełnosprawnych (J. Bogucka, M. Kościelska, 1994). Pełną integrację w ramach głównego nurtu kształcenia należy traktować jako opcję we wszystkich rozpatrywanych przypadkach; wszystkie szkoły powinny być w stanie sprostać potrzebom uczniów niepełnosprawnych (M. Gelati, 2007).

Należy podkreślić, że osiągnięcie pełnej integracji nie jest możliwe, gdy dziecko niepełnosprawne kształci się i wychowuje w izolacji od naturalnego środowiska. Dlatego tak istotne jest stworzenie mu takich warunków, aby w miarę możliwości mogło wzrastać w gronie rówieśników. Istotą tego założenia jest stworzenie takich środowisk szkolnych, w których mogłyby wspólnie bawić się i uczyć dzieci o różnym poziomie rozwoju i niejednakowym stopniu sprawności psychofizycznej. Połączenie dzieci niepełnosprawnych z ich pełnosprawnymi rówieśnikami stwarza tym pierwszym optymalne warunki rozwoju, pozwala wyrównać szanse edukacyjne oraz umożliwia funkcjonowanie w rolach społecznych adekwatnych do ich poziomu rozwojowego (D. Górniak, M. Stefanko, 2006). Problem nauczania integracyjnego powinien być obecny w systemie edukacji, całej społeczności nauczycielskiej, szkole i na zajęciach pozalekcyjnych. Pierwszym krokiem winno być wprowadzenie wszystkich nauczycieli, a nie tylko specjalistów, w problemy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, aby podnieść świadomość problemu, jakim jest niepełnosprawność, a tym samym przyczynić się do rozwoju kultury integracji.

Kształcenie integracyjne jest alternatywą dla kształcenia specjalnego. Zmiana w kształceniu wynikająca z integracji przede wszystkim dotyczy zmiany zakresu odpowiedzialności zwykłych szkół i nauczycieli. Jej głównym celem nie jest zmiana szkół specjalnych ani tworzenie specjalnych podejść do kształcenia w zwykłych szkołach; integracja jest kwestią, którą należy podjąć w szczególności w ogólnej reformie systemu edukacji. Kształcenie integracyjne przez obecność uczniów niepełnosprawnych stanowi pewnego rodzaju edukacyjny zryw, sprawiedliwość i nową jakość dla wszystkich uczniów (G.M. Johnson, 1999).

Doświadczenia integracyjne w Polsce nie mają zbyt długiej historii. Należy podkreślić, że jedna z pierwszych szkół na świecie realizujących integracyjny system kształcenia, do której uczęszczali uczniowie

pełnosprawni i niepełnosprawni, powstała już w 1890 r. w Hamburgu; stąd przyjęty model kształcenia integracyjnego realizowany w innych krajach nosi miano hamburskiego (H. Eberwein, 2009). Integracja dzieci niepełnosprawnych i upośledzonych jest edukacyjną misją wszystkich krajów europejskich. Kształcenie specjalne jest coraz częściej realizowane w systemie szkolnym w szkole masowej. Integracja dzieci niepełnosprawnych i pełnosprawnych oznacza, że do systemów szkolnictwa i szkół należy wprowadzić takie zmiany strukturalne, aby wspólna edukacja dla wszystkich dzieci była możliwa (A. Hausotter, 2008).

Ratyfikowane przez Polskę deklaracje i konwencje międzynarodowe oraz wprowadzanie w życie ich założeń i poszczególnych zapisów doprowadziły do uznania, iż organizacja kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami jest integralną częścią systemu kształcenia (art. 5 ust. 5 Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty; Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 roku w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi i ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego; Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku; przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego). Wspólne nauczanie i wychowanie uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych powoduje, że inność, która jest cechą wyróżniającą w danej grupie, bardzo często stanowi barierę w kontaktach międzyludzkich. Inny często podlega społecznej segregacji i wykluczeniu, a grupą szczególnie narażoną na proces marginalizacji są osoby niepełnosprawne.

Wizerunek osób niepełnosprawnych najczęściej konstruowany jest niejako w opozycji do pojęcia normalności. Ich wiadomy, ustalony obraz w głównej mierze kojarzy się z deficytem i ograniczeniami, czego konsekwencją jest brak ich samodzielności i potrzeba udzielania im pomocy. Potrzebę obecności osób niepełnosprawnych w różnych miejscach w przestrzeni społecznej, również w edukacji, dostrzegliśmy dopiero niedawno. Świat cywilizowanych ludzi i wyznawanych przez nich wartości próbuje odkrywać różne wymiary człowieczeństwa. Wyraża gotowość akceptacji inności i niepowtarzalności, którą nosi w sobie każdy człowiek. Dlatego też podejmuje coraz więcej działań, które mają na celu włączenie tych osób do społeczeństwa.

Trendy integracyjne objęły również polską oświatę. Edukacja osób niepełnosprawnych przestała mieć charakter ściśle segregacyjny, a kształcenie specjalne obecnie odbywa się również w placówkach ogólnodostępnych.

Interdyscyplinarne wyodrębnienie kategorii inności w odniesieniu do ucznia niepełnosprawnego w klasie integracyjnej w niniejszym opracowaniu będzie przydatne w rozważaniach dotyczących postrzegania tego ucznia przez pryzmat odmienności i obcości, nadania mu etykiety inności oraz ulegania przezeń procesowi integracji szkolnej.

Pojęcie „Innego – drugiego” zdefiniował filozof E. Lévinas. Drugi człowiek to inny, ktoś absolutnie inny, heterogeniczny, niepojmowalny, bo zewnętrzny. Inny w swej radykalnej odrębności jest Innym innością faktyczną, a nie formalną. Jest to inność absolutna, ponieważ inny, będąc obok, jest zarazem całkowicie transcendentny. Inny jest obcym, kimś, kto zakłóca moje „u siebie”, dezintegruje synoptyczną i totalizującą integralność wszystkiego jako tego samego. Obcy to ten, z którym nie ma się wspólnej ojczyzny; to ktoś, nad kim nie mamy żadnej władzy, a zatem jest wobec nas eksterytorialny – autonomiczny, wolny i samostanowiący (E. Lévinas, 2002). Inny jest kimś, kogo w fenomenologicznej konstrukcji B. Skarga określa słowami:

Inny bowiem to ktoś, kto nie jest tożsamy ze mną, ktoś na zewnątrz mnie, transcendentny, kogo objąć i w pełni zrozumieć nie jestem w stanie, lecz z kim mogę nawiązać kontakt (1994, s. 258).

Spotkanie rozpatrywane jako kategoria filozoficzna zakłada, że osoby zaangażowane we wzajemne relacje występują w pozycji równorzędnej. Spotkanie nie przesądza o ewentualnych następstwach, chociaż mogą wystąpić. Spotkanie takie ma także sens pedagogiczny.

Lévinas traktuje drugiego człowieka jako całkowicie i radykalnie innego. Inny to nie ktoś, kto uczestniczy we wspólnej całości, w tym, co mi jest znane. Inny jest poza tym – samym, poza owym horyzontem, w którym żyję i tworzę. Nie daje się objąć, nie daje się przeniknąć. Może to być inny człowiek, może to być także Bóg, gdy tylko w epifanii twarzy innego człowieka wzywa nas, kwestionuje nasz egoizm. Inny jest absolutnie inny, transcendentny wobec mojego świata, a jednak, gdy wzywa, zobowiązuje. Lévinas podkreśla, że ten Inny i Ja nie znajdują się w jednej płaszczyźnie. Otóż Inny przemawia jakby z wysokości, nakazu-

je mi się wznieść ponad siebie, gdyż takim wzniesieniem jest wyzbycie się samolubstwa i samozadowolenia, zrozumienie odpowiedzialności i tego, że z tej odpowiedzialności za zło wyrządzone drugiemu człowiekowi nikt nie jest w stanie mnie uwolnić. Ten Inny to nakaz etyki heroicznej, etyki samozaparicia, wręcz nieludzkiej, bo przewyciężającej ludzką słabość i naturalne zamykanie się we własnym świecie (B. Skarga, 2002). Nie można zatem oczekiwać, że drugi człowiek będzie odgrywał arbitralnie przydzielane mu przez nas role, tym samym wyzbywając się siebie i swej indywidualności. Inny posiada znaczenie sam w sobie, jego sens jest znaczeniem samym w sobie, sensem bez kontekstu historyczno-kulturowego. Drugiego człowieka, według Lévinasa, nie można zastąpić ideą, tematem, wewnętrznym stosunkiem logicznym, ponieważ jest żywą osobą, dynamicznym rozmówcą oraz tym, który wzywa, woła, przykazuje. Dlatego totalitarna roszczeniowość nastawiona na to, by wchłonąć, pokonać, ogarnąć, podporządkować i wcielić, musi rozbić się na absolutnej autonomii bytu Innego (E. Lévinas, 2002).

Przywołując kategorię Innego w nawiązaniu do określonej koncepcji filozoficznej, podjęto jedną z wielu prób poszukiwania kontekstów pedagogicznych w filozofii, ponieważ – jak podkreśla Henryka Kwiatkowska – „Istotnym akcentem teoretycznego przeobrażenia pedagogiki jest większe otwarcie na myśl filozoficzną” (1997, s. 84). Również refleksja J. Gary, że

[...] pedagogika odżegnująca się od związków z filozofią tak czy inaczej zawiera i przemyca treści sensu stricte filozoficzne, formułując własne przesłanki natury filozoficznej bądź też czerpiąc je w sposób pośredni z innych dziedzin, które choć metodologicznie w pełni legitymizują się empirycznymi procedurami weryfikacji i falsyfikacji, to jednak zawsze wyrastają z jakiegoś pnia światopoglądowego zorientowania (2008, s. 41)

– warunkuje potrzebę ukazania filozoficznej kategorii Innego.

Przyczynkiem do rozważań nad obecnością Innego w edukacji dostarcza filozofia postkolonialna. Zdaniem T. Szkudlarka dyskurs ten

[...] mówi istotnie o dynamice kształtowania tożsamości w sytuacji zmiany układu sił zawłaszczających przestrzeń społeczną (nie tylko politycznie, ale i semantycznie). Jest właśnie wizją dynamiki zmiany (1995a, s. 11).

W perspektywie postkolonializmu kluczowym zagadnieniem jest tożsamość zbiorowa i indywidualna, która tworzy się w złożonych relacjach międzykulturowych oraz nierozzerwalnie z nią związana kwestia Innego. W tym ujęciu Inny konstruowany jest jako nie-Ja, w opozycji do Ja, będąc tłem i uzupełnieniem własnej podmiotowości. Zauważono też występujący związek między znaczeniem a pozycją kategorii w parze pojęć. Najczęściej bywa tak, że na pozycji pierwszej znajdują się mocne, dobre określenia, na drugiej zaś te, które są opozycyjne do tych pierwszych, ale stwarzają dla nich kontekst uzupełnienia definicyjnego (T. Szkudlarek, 1993, 1995a). Pojęcia znajdujące się na pierwszej pozycji, o konotacjach pozytywnych, uznawane są za pożądane i mają zapewniać społeczną akceptację. Na miejscu drugim lokują się pojęcia słabe, których wydźwięk jest negatywny.

W konstruowaniu własnej tożsamości posługujemy się głównie tymi pojęciami, które wpisały się w naszą świadomość jako kategorie „mocne”, „pozytywne”. Czynimy tak, gdyż chcemy być akceptowani społecznie, chcemy być mocni, chcemy usytuować się w znaczącej wizji świata. Konstruując siebie, tworzymy jednocześnie tożsamość Innego. Konstytuujemy ją z kategorii opozycyjnych do naszych jako negatyw naszej identyfikacji, nasze uzupełnienie. Inny skonstruowany jako negacja Ja i dzięki temu jakoś zrozumiałą, nie zostaje wypowiedziany, czeka w uśpieniu. Ujawniony jest dopiero w momencie kryzysu tożsamości, gdy zakłóceniu ulega nasz wizerunek i odczuwamy dyskomfort. Podejmujemy wówczas zmagania w celu określenia naszej tożsamości, chcemy się ujednoznaczyć, wyraźnie odróżnić od Innego (K.D. Rzedzicka, 2000, s. 26).

Z założeń teorii postkolonialnej wynika, że

Ja (tworząc własną tożsamość) bez wiedzy Innego, bez jego udziału przypisuje mu negatywne określenia, narzuca mu jego identyfikację, zniewala go. Zgodnie więc z regułą konstrukcyjną tworzy Innego z „odwrócenia” własnej pożądanej tożsamości. Inny musi się różnić od Ja, gdyż tożsamość w tym ujęciu zakłada różnicę (K.D. Rzedzicka, 2000, s. 26–27).

W poszukiwaniach Innego kierujemy się więc jego wizerunkiem, który został już ustalony:

[...] z góry już wiemy jaki jest Inny. Jest on po prostu cieniem, brakiem, nieistnieniem, zaprzeczeniem mnie, jakiego pożądam. Jest moim przeciwieństwem (T. Szkudlarek, 1995b, s. 29).

Tak przedstawiony obraz Innego jest wartościowany negatywnie:

Inny jest gorszy, gorszy od nas, i aby to stwierdzić, nie potrzebujemy dodatkowych informacji. Wiemy, jaki jest, i nie chcemy mieć z nim kontaktu. [...] Nasze zainteresowanie nim wyczerpuje się w konstrukcie Innego, którego pozbawiamy atrybutów sobie przypisywanych, Inny nie ma nam nic do zaoferowania. Skazany jest na banicję (K.D. Rzedzicka, 2000, s. 27).

Jednak na Innego można spojrzeć z jego punktu widzenia – wtedy on sam zajmuje pozycję Ja i w procesie konstruowania swojej tożsamości tworzy jednocześnie swojego Innego. Każdy z nas jest tym innym dla Innego; każdy, jeśli nie poszukuje swojego Innego, to identyfikuje go i stwierdza jego obecność w swoim otoczeniu. Przywołując stereotypowy, uprawniony w postkolonializmie obraz człowieka z niepełnosprawnością,

[...] czujemy się zwolnieni z potrzeby wnikania, zastanawiania się nad jakością naszej wiedzy. Nie usiłujemy wyrobić sobie własnego zdania, a słabości niepełnosprawnych nie mobilizują nas do kontaktu z nimi. Inny ponosi konsekwencje naszej obojętności, krótkowzroczności, a czasem lenistwa (K.D. Rzedzicka, 2000, s. 28).

Osoby z niepełnosprawnością chcą być postrzegane w szerszym kontekście, bronią się przed uogólnieniem, zamknięciem w jedną kategorię. Postrzeganie ich jako niepełnosprawne wywołuje przekonanie o niewielkim potencjale rozwojowym i totalnym, uogólnionym charakterze niepełnosprawności. Inny upomina się o odmienny sposób ujmowania, o zmianę perspektywy, nie chce być ujednociony. Nasz obraz w oczach niepełnosprawnych jest zupełnie odmienny:

[...] można powiedzieć, że nie poprzestają na naszej pełnoprawności, podczas gdy my zadowalamy się spostrzeżeniem ich niepełnosprawności. Starają się dostrzegać nas z różnych punktów widzenia, widzieć nasze różne możliwości. Zawierzają nam i potrzebują z nami kontaktu. Nie stanowimy dla nich Innego, zgodnie z teorią postkolonialną wartościowanego negatywnie. Ich Inny to ktoś słabszy, pozostający w gorszej sytuacji (K.D. Rzedzicka, 2000, s. 29).

Stwierdzenie to potwierdza przyjętą regułę konstrukcyjną Innego w postkolonializmie. Otóż z perspektywy przyjętej teorii postkolonialnej

[...] osoba niepełnosprawna postrzegana jest jako przeciwieństwo osoby pełnosprawnej, jako ktoś różny innością nieakceptowaną, niezrozumianą, innością daleką, groźną, której nie sposób oswoić. Uwrażliwienie na podobieństwo sprzyja szukaniu wszędzie tego, co znane, podobne, inne zaś, jeśli nie daje się włączyć w to samo, upodobnić do znanego, zostaje odrzucone, wykluczone (K.D. Rzedzicka, 2000, s. 29).

Tym samym rodzi się pytanie: Czy tak pojmowany Inny ma szansę na zaistnienie w edukacji integracyjnej obok uczniów sprawnych?

W obowiązującym obecnie systemie edukacji został sformułowany postulat dotyczący szerszego uczestnictwa uczniów z niepełnosprawnościami w edukacji ogólnodostępnej. Na funkcjonowanie klas integracyjnych należy patrzeć przez pryzmat wychodzenia niepełnosprawnych z izolacji. Przyjęto też założenie, że stanowią one płaszczyznę do spotkania się różnych dzieci i zajęcia przez nie wspólnej przestrzeni, oraz tezę, że bliskość kontaktu z Innym może spowodować lub powoduje zmiany w stosunku do niego. W kontekście tych założeń trzeba podkreślić, że

[...] bliskość z Innym to szansa na uczynienie z niego kogoś swojskiego, znanego sobie, zrozumiałego, nie nastroczającego kłopotu, kosztem usunięcia, zatarcia jego inności. Owo oswojenie stanowi więc zarazem zagrożenie dla innego poprzez zawłaszczenie jego autonomii (K.D. Rzedzicka, 2000, s. 30).

Obecność Innego budząca niepokój i niepewność może stanowić okoliczność, której efektem końcowym będzie kryzys tożsamości uczniów klasy integracyjnej. W powstałej relacji z innością pojawia się niepokój o własną tożsamość, pragnienie bycia sobą i poszukiwanie Innego, który będzie tłem identyfikacyjnym, a którym może się stać uczeń niepełnosprawny rozpoznany jako Inny. Brak jednoznacznej identyfikacji mogą również odczuwać uczniowie niepełnosprawni; brak wsparcia w dążeniu do tożsamości może powodować jej konstruowanie na podstawie oznak zewnętrznych kultury dominującej w taki sposób, aby mogli dorównać swoim kolegom w klasie lub dzięki ukryciu się, na upodobnieniu do większości z nich.

Różnorodność była powodem uprzedzeń, dyskryminacji, stereotypów, strachu i prześladowań różnego rodzaju. W rzeczywistości różnice zostały uznane za nośnik wartości i uczciwości w społeczeństwie, w którym tylko stosowanie zasady takiej jak poszanowanie praw osób

powoduje, iż różnice te są wykorzystywane do tworzenia modeli współdziałania, etyki i tolerancji w celu budowania bardziej sprawiedliwego społeczeństwa. Różnorodność akceptuje wielość zmiennych: inność wyznania, kultury, ideologii, sił gospodarczych. Możemy powiedzieć, że jest także drugi poziom różnorodności: możliwość odszukania osób w każdej kulturze, religii lub ideologii, które to osoby są inne, mają deficyt, niepełnosprawność. Przywołuje to na myśl ludzi określanych jako: niepełnosprawni, osoby niepełnosprawne, zdolni w inny sposób (M. Gelati, 2007).

Kategorię inności, jak już wspomniano, należy rozpatrywać interdyscyplinarnie. Przeprowadzona analiza źródeł wykazała, że postać Innego pojawia się niezwykle często zarówno w literaturze pięknej, jak i naukowej. Cechą wspólną Innego w ujęciu interdyscyplinarnym jest jego negatywna identyfikacja społeczna. Życiowy dramat Innego polega na tym, że chce się dostosować do społeczności, lecz nie potrafi lub nie jest w stanie tego uczynić.

Od zarania dziejów ludzie zmagają się z problemem odmienności kulturowej, językowej i religijnej. Znamiennym symbolem podziałów międzyludzkich, które były nieuniknione, jest biblijna przypowieść o wieży Babel. Miała być ona „symbolem jedności miejsca i języka” (E. Rewers, 1995, s. 12), a ostatecznie stała się przyczyną podziałów i wzajemnych antagonizmów. Według R. Kapuścińskiego świat jest wielką wieżą Babel, w której

Bóg pomieszał nie tylko języki, ale także kulturę i obyczaje, namiętności i interesy, i której mieszkańcem uczynił ambiwalentną istotę łączącą w sobie Ja i nie-Ja, siebie i Innego, swojego i obcego (2006, s. 49–50).

Członkowie starożytnych cywilizacji mieli trzy możliwości odniesienia się do Innego:

- 1) przez walkę,
- 2) odizolowanie się (czego przykładem są Wielki Mur Chiński, bramy Babilonu, kamienne mury Inków),
- 3) nawiązanie współpracy i dialogu przez wymianę dóbr na szlakach handlowych, zawierane przymierza i sojusze (R. Kapuściński, 2006).

Grecki historyk Herodot już 2,5 tys. lat temu był zwolennikiem idei poznania Innego, wyjścia mu na spotkanie zamiast odgradzania się od niego. Herodot sformułował wniosek, że aby

[...] lepiej poznać siebie, trzeba poznać Innych, bo to Oni są tym zwierciadłem, w którym się przeglądamy. Aby zrozumieć lepiej samych siebie, trzeba lepiej zrozumieć Innych, móc się z nimi porównać, zmierzyć, skonfrontować (R. Kapuściński, 2006, s. 14).

Jednak Inny wciąż jest postrzegany jako obcy, gdyż

[...] każde jego zachowanie interpretowane jest jako przejaw obcości, jej bowiem w żaden sposób nie można okupić, zamazać czy po prostu się wyrzec (M. Głowiński, 2001, s. 66).

Równość i różnica należały do podstawowych pojęć od starożytności. W społeczeństwie przednowoczesnym różnice między ludźmi były konsekwencją pozycji, jaką zajmowali w hierarchii społecznej (A. Prengel, 2009). Kolejne podejmowane przez Innego próby osiągnięcia swojskości w danym środowisku, w którym naznaczony jest piętnem obcości, M. Głowiński przedstawia w następujący sposób:

[...] w zasadzie należy on do ich świata i jednocześnie jest kimś z zewnątrz, stanowi figurę nieaprobowaną, znajduje się niejako z samej natury rzeczy w sferze obcości (2001, s. 72).

Kontakt z Innym nie powinien zatem następować dzięki zatarciu różnic i wtopieniu się w całość, lecz dzięki temu, że – będąc sobą – spotykamy się twarzą w twarz z Innym i całym bagażem jego inności. Uznaniu czyjejs inności towarzyszy zatem świadomość własnej tożsamości, a odrębność nie jest tu negacją możliwości spotkania Drugiego (B. Skarga, 1982).

Przedstawicielem filozofii poznania Innego przez dialog i bliskie spotkanie jest J. Tischner. Jego znamieną tezę głosi, iż „[...] droga do Boga wiedzie przez Innego” (1993, s. 25), jednak autor jest świadomy tego, że droga ta nie jest prosta. Dialog prowadzony z Innym, zmierzający do wzajemnego zbliżenia i zrozumienia, wymaga wykazania woli poznania Innego i wyjścia mu naprzeciw mimo rezerwy, nieufności czy początkowej niechęci. Poznanie Innego niezmiennie sprawia trudność i budzi różne emocje.

Spostrzeżenie innych ludzi opiera się na dostrzeganiu podobieństw i odmienności w odniesieniu do siebie. Może być brane pod uwagę podobieństwo zachowań, przekonań, zainteresowań czy roli społecznej.

Specyficzny jest stosunek ludzi do osób niepełnosprawnych. Współczesne normy nakazują pomagać osobom słabszym, dlatego też negatywne reakcje wobec nich są społecznie nieaprobowane. Normy społeczne pozostają zatem w konflikcie z odczuwaną niechęcią do inności. Nieprzyjemna sytuacja konfliktowa może spowodować unikanie kontaktów z osobami niepełnosprawnymi. Kolejną przyczyną marginalizacji tej grupy osób są uprzedzenia społeczne oraz stereotypy, które powstają m.in. ze względu na brak adekwatnej wiedzy na ich temat. Stereotypowa wiedza dotycząca osób niepełnosprawnych może wywoływać lęk i niechęć do nich, a w konsekwencji prowadzić do braku gotowości, by się z nimi kontaktować, jak również do ich unikania.

Dla K. Wóycickiego (1983) Inny jest bliźnim i posiada „natychmiastowy sens”, tzn. posiada znaczenie w sposób bardziej pierwotny, niż ktokolwiek inny zdoła mu cokolwiek przypisać lub narzucić. Dlatego znaleźć się w obecności Innego to być postawionym przed powagą zobowiązania moralnego, które samoistnie zostaje wyzwolone w doświadczeniu spotkania. Jednostka niepełnosprawna już na samym progu wejścia w życie zaistniała jako struktura bytowa niepełnosprawna, która obciążona jest syndromem grupy schorzeń o różnej etiologii i patogenie. Będąc dewiantem, od początku swojego istnienia nie ma szans na normalność tożsamościową i osiągnięcie innego statusu społecznego. Na różnych etapach życia jej degradacja zyskuje niestety społeczną aprobatę: jako dewiant stanowi potencjalne zagrożenie powszechnie akceptowanych reguł.

Według Gary (2008) inność zawsze stanowiła i stanowi zagrożenie, dlatego poddawana jest presji wchłonięcia przez sferę „tego samego”, w której życie ludzkie ogarnięte jest dążeniem, by uchwycić to, co poza nim, i włączyć to coś innego w obręb tego, co własne, znane. Owa totalizująca tendencja powinna zostać jednak przełamana, ponieważ rzeczywistość jest konstytuowana przez wielość, a nie całość czy jedność. Zauważanie innych ludzi opiera się na dostrzeganiu podobieństw i odmienności w stosunku do siebie. Może być brane pod uwagę podobieństwo zachowań, postaw, przekonań, zainteresowań czy roli społecznej.

W ujęciu psychologicznym inność jest postrzegana przez pryzmat zachowań przejawianych przez ludzi, znajdujących odzwierciedlenie w założeniach trzech koncepcji teoretycznych.

Pierwszą z nich jest koncepcja behawiorystyczna, według której

[...] zachowanie człowieka, jego osiągnięcia w uczeniu się i pracy twórczej, jego kontakty interpersonalne i działalność organizacyjna są zależne od wyposażenia genetycznego oraz środowiska fizycznego i społecznego. Środowisko to, a więc instytucje kulturalne, partie polityczne, system szkolny, sytuacja w rodzinie czy środki masowego przekazu sterują ludzkim działaniem (J. Koziński, 1997, s. 24).

Należy zatem przyjąć, że w prostych układach instytucjonalnych zachowanie człowieka jest nieskomplikowane i analogiczne, ale im bardziej złożone są organizacje, tym bardziej skomplikowane są sekwencje ludzkich reakcji.

W założeniu koncepcji drugiej, psychodynamicznej, działanie ludzkie jest ukierunkowane przez wewnętrzne siły motywacyjne, które często są nieświadome i między którymi często zachodzi konflikt:

Wiedza o osobowości stanowiącej przede wszystkim system sił dynamicznych, zwanych popędami lub potrzebami, pozwala przewidywać i wyjaśniać ludzkie działanie, pozwala je korygować. [...] wewnętrzne siły motywacyjne są nieświadome; z reguły człowiek nie zdaje sobie sprawy, dlaczego działa tak, jak działa (J. Koziński, 1997, s. 94).

Koncepcja trzecia, poznawcza, zakłada, że człowiek nie jest sterowany całkowicie przez środowisko zewnętrzne ani też nie jest zależny od nieświadomych sił popędowych, ale jest samodzielną osobą, w znacznej mierze decydującą o własnym losie, która na ogół świadomie i celowo podejmuje wszelkie działania:

W toku życia człowiek przyjmuje, przechowuje, interpretuje, tworzy i przekazuje za pomocą języka informacje (wiedzę, dane) i nadaje im pewną wartość (znaczenie, sens). [...] dzięki kompetencjom umysłu jednostka spostrzega rzeczywistość, zapamiętuje otrzymane informacje, myśli analitycznie i twórczo, prowadzi dyskurs z innymi ludźmi. Jako sprawca podejmuje ona działania celowe i sprawuje nad nimi kontrolę (J. Koziński, 1997, s. 170).

W psychologii współczesnej ciągle podejmuje się nowe próby poszukiwania adekwatnego i spójnego obrazu człowieka. Pokłosiem tych prób jest psychologia humanistyczna, określana również psychologią

„ja”. Człowiek jest postrzegany jako unikatowa całość, której nie można sprowadzić do poszczególnych elementów:

Osoba składa się z dwóch podsystemów, czyli „ja” (*self*) i z „organizmu” (*organism*), które stanowią jedność i przypominają dwie strony tej samej monety [...]. Ludzie działają w świecie zewnętrznym, mającym również charakter całościowy i integralny. W naturalnych warunkach jednostka i świat społeczny tworzą jednolity system. [...] człowiek, który chce żyć zgodnie ze swoją naturą, który chce być autentyczny, niezależny i zadowolony, musi stanowić harmonijną całość, której podstawowe składniki – „ja” oraz „organizm” – stworzą spójny system zwany osobą (J. Kozielecki, 1997, s. 241).

Przedstawione uprzednio trzy psychologiczne koncepcje człowieka: behawiorystyczna, psychodynamiczna i poznawcza oraz obraz człowieka ukazany w psychologii humanistycznej, pozwalają na stwierdzenie, że również w naukach psychologicznych nie wypracowano spójnego, jednolitego modelu teoretycznego obrazującego człowieka. W ujęciu każdej z nich człowiek ten jest Inny, inaczej definiowany, inaczej postrzegany, a jego inność jest determinowana przez rodzaj przejawianych przezeń zachowań.

Inność szokuje w świecie przyrody, ale także w jego wymiarze społecznym. Bywa utożsamiana z indywidualnością lub niektórymi jej atrybutami podlegającymi zmianom. Jednym z podstawowych problemów demokratycznych społeczeństw jest stosunek grup społecznych, instytucji i organizacji do odmienności lub ludzkich możliwości rozwojowych, autonomii działania i myślenia, utrzymania tożsamości społeczeństwa (T. Frąckowiak, 1996). W klasie integracyjnej pojawienie się Innego jest działaniem zamierzonym. Jego obecność stanowi wyzwanie i rodzi różnego rodzaju problemy. Inny wnosi w przestrzeń klasy swoją inność, która może być tolerowana na odległość, a w bliskim zetknięciu może budzić niepokój lub drażnić. Uaktywnia się zatem tendencja do niwelowania tej inności jako źródła potencjalnych napięć. Do głosu mogą dochodzić rozmaite sposoby radzenia sobie z różnicą. Jeżeli dana inność jest niewielka, zostaje usunięta. Inny staje się wówczas swojski i w pełni zrozumiały, ale jednocześnie zależy od innych. Natomiast odrębność zbyt duża, niemożliwa do zatarcia, powoduje zdystansowanie Innego.

Bibliografia

- Bobel, B. (2006), *Integracyjne oddziały przedszkolne szansą integracji społecznej dzieci niepełnosprawnych*. W: S. Włoch (red.). *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*. Opole.
- Bogucka, J., Kościelska, M. (1994). *Wychowanie i nauczanie integracyjne*. Warszawa.
- Denek, K. (2001). *Perspektywa reformy edukacyjnej*. W: K. Denek, F. Berezniński (red.). *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Toruń.
- Dryżałowska, G. (2007). *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*. Warszawa.
- Eberwein, H. (2009). *Zur Integrationsentwicklung in Deutschland in Schule und Kindergarten*. W: H. Eberwein, S. Knauer (Hrsg.). *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim – Basel.
- Frąckowiak, T. (1996). *Tożsamość człowieka upośledzonego umysłowo: niezrozumiała odmienność, kryzys identyfikacyjny i edukacyjny dylemat*. W: W. Dykcik (red.). *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych*. Poznań.
- Gara, J. (2008). *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*. Kraków.
- Gelati, M. (2007). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma.
- Głowiński, M. (2001). *Między obcością a swojskością*. W: K. Petryk (red.). *Maski współczesności*, Łódź.
- Górniak, D., Stefanko, M. (2006). *Integracja od przedszkola – ważnym elementem w wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci*. W: S. Włoch (red.). *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*. Opole.
- Hausotter, A. (2008). *Integration und Inklusion in Europa*. W: H. Eberwein, J. Mand (Hrsg.). *Integration Konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis*, Bad Heilbrunn.
- Hulek, A. (1977). *Integracyjny system kształcenia i wychowania*. W: A. Hulek (red.). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa.
- Johnson, G.M. (1999). *Inclusive Education: Fundamental Instructional Strategies and Considerations*. *Preventing School Failure*, 43.
- Kapuściński, R. (2006). *Ten inny*. Kraków.
- Kozielecki, J. (1997). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa.

- Lévinas, E. (2002). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Warszawa.
- Prenzel, A. (2009). Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Bildung. Impulse der Integrationspädagogik. W: H. Eberwein, S. Knauer (Hrsg.). *Handbuch Integrationspädagogik*, Weinheim – Basel.
- Rewers, E. (1995). Spadkobiercy budowniczych wieży Babel. W: E. Rewers (red.). *Pojednanie tożsamości z różnicą?* Poznań.
- Rzedzicka, K.D. (2000). *Inny w edukacji*. W: A. Rakowska, J. Baran (red.). *Dylematy pedagogiki specjalnej*. Kraków.
- Serafin, T. (2001). *Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym*. Warszawa.
- Skarga, B. (1982). Filozofia różnicy. *Przegląd Filozoficzny*, 1.
- Skarga, B. (1994). *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*. T. 1. Warszawa.
- Skarga, B. (2002). Wstęp. W: E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Warszawa.
- Szkudlarek, T. (1993). Postkolonializm jako dyskurs tożsamości: w stronę implikacji dla polskich dyskusji edukacyjnych. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- Szkudlarek, T. (1995a). Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość. W: M.M. Urlińska (red.). *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń.
- Szkudlarek, T. (1995b). Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica: edukacyjna autokracja społeczeństwa. W: T. Szkudlarek (red.). *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*. Kraków.
- Tischner, J. (1993). *Nieszczęsny dar wolności*. Kraków.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Dz.U. z 1991 r. nr 67, poz. 329.
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. Dz.U. z 1999 r. nr 12, poz. 96.
- Wóycicki, K. (1983). Inny i Bóg. *Więź*, 5.
- Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 roku w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi i ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego. Dz.U. z 1993 r. nr 9, poz. 36.

Słowa kluczowe: Inny, obcy, niepełnosprawny, różnorodność, wizerunek osób niepełnosprawnych, kształcenie integracyjne

Streszczenie

Celem niniejszego opracowania jest interdyscyplinarne wyodrębnienie kategorii inności w odniesieniu do ucznia niepełnosprawnego w klasie integracyjnej, przydatne w rozważaniach dotyczących postrzegania tego ucznia przez pryzmat odmienności i obcości, nadania mu etykiety inności oraz ulegania przezeń procesowi integracji szkolnej.

Inność, która jest cechą wyróżniającą w danej grupie, bardzo często stanowi barierę w kontaktach międzyludzkich. Inny często podlega społecznej segregacji i wykluczeniu. Grupą szczególnie narażoną na proces marginalizacji są osoby niepełnosprawne. Wizerunek osób niepełnosprawnych najczęściej konstruowany jest niejako w opozycji do pojęcia normalności. Ich wiadomy, ustalony obraz w głównej mierze kojarzy się z deficytem i ograniczeniami, czego konsekwencją jest brak ich samodzielności i potrzeba udzielania im pomocy. Potrzebę obecności osób niepełnosprawnych w różnych miejscach w przestrzeni społecznej, również w edukacji, zaczęto dostrzegać dopiero niedawno. Świat cywilizowanych ludzi i wyznawanych przez nich wartości próbuje odkrywać różne wymiary człowieczeństwa. Wyraża gotowość akceptacji inności i niepowtarzalności, którą nosi w sobie każdy człowiek. Dlatego też podejmuje coraz więcej działań, które mają na celu włączenie tych osób do społeczeństwa, a trendy integracyjne objęły również polską oświatę. Edukacja osób niepełnosprawnych przestała mieć charakter ściśle segregacyjny, a obecnie kształcenie specjalne odbywa się również w placówkach ogólnodostępnych.

Key words: Other, strange, disabled, diversity, image of disabled persons, integration education

Summary

The goal of the present study is to make an interdisciplinary distinction of the category of otherness in relation to disabled students in an

integration class, useful in considerations on the perception of such students from the viewpoint of otherness and strangeness, on labelling them as different, and on them being subject to the process of school integration.

Otherness, being a distinctive feature in a given group, is frequently a barrier in interpersonal contacts. The „other” is often subject to social segregation and exclusion. A group particularly exposed to the process of marginalization are disabled people. The image of disabled people is usually constructed, in some measure, in opposition to the concept of normality. Their widely known, established image is largely associated with deficit and limitations resulting in their lack of independence and a need to provide aid to them. It was only recently when the need of presence of disabled people in various areas of the social space, including education, has been acknowledged. The world of civilized people and the values they follow tries to discover various dimensions of humanity. It expresses the readiness to accept the otherness and uniqueness carried inside every human. Therefore, it also undertakes increasingly more activities intended to introduce these people into the society, and integration trends have also reached the education system in Poland. The education of the disabled ceased to have a strictly segregational character; currently, special education is performed at mainstream establishments as well.