

RAZEM W PEŁNI SPRAWNI

DOBRE PRAKTYKI W SZKOLE I JEJ OTOCZENIU

UPOWSZECHNIENIE PROJEKTU RAZEM W PEŁNI SPRAWNI

Wrocław 2013

Wydawca:



Fundacja „Promyk Słońca”

ul. Złota 61/100, 00-819 Warszawa
ul. Swobodna 8a, 50-088 Wrocław,
tel./faks: +48 782 77 77
e-mail: fundacja@promykslonca.pl

© Copyright by Fundacja „Promyk Słońca”
Wrocław 2013

ISBN 978-83-938537-0-0

Redakcja: Małgorzata Gębicka-Zdanewicz, Agata Janiszewska
Opracowanie graficzne i skład: Adriana Kotyla

Realizacja wydawnicza:



Oficyna Wydawnicza ATUT
ul. Kościuszki 51a, 50-011 Wrocław, www.atut.ig.pl

7

CZĘŚĆ I

8

Rozdział I**„To nie jest tylko edukacja. To jest ucłowieczenie”.****Inkluzja jako kultura – wzajemność i wymiana w świecie o zróżnicowanej kondycji ludzkiej**

15

Rozdział II**Projekt „Wpełni sprawni”**

- 15 2.1. Razem w pełni sprawni – druga edycja: cele i założenia
- 16 2.2. Uczestnicy
- 16 2.3. Zasięg terytorialny

17

Rozdział III**Przebieg i realizacja projektu**

- 17 3.1. Szkolenia i konsultacje dla nauczycieli uczestniczących w projekcie
- 18 3.2. Warsztaty dla uczniów
- 19 3.3. Miniprojekty w szkole i jej otoczeniu

21

Rozdział IV**Nauczyciele badaczami. Wzmacnianie profesjonalnego rozwoju przez praktykę**

- 21 4.1. Co ja tutaj robię?
- 22 4.2. Potrzeba refleksyjnego uczenia się we wspólnocie
- 22 4.3. Między relaksem a inspiracją
- 22 4.4. We współpracy z Fundacją Promyk Słońca
- 23 4.5. Diagnoza przeszkód w promowaniu idei inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością
- 24 4.5.1. Szkolne bariery edukacji włączającej
- 24 4.5.2. Szkoła mierzona sukcesem edukacyjnym
- 24 4.6. Potrzeba wiedzy o niepełnosprawności wychowanków
- 25 4.7. Potrzeba zaufania do nauczyciela
- 25 4.8. Potrzeba znajomości technik komunikacji
- 26 4.9. W poszukiwaniu empatii. Wychodzenie poza obojętność i współczucie
- 26 4.10. Podsumowanie

27

CZĘŚĆ II

Małe historie – wielkie zmiany**Przykłady dobrych praktyk**

Razem w pełni sprawni. Dobre praktyki w szkole i jej otoczeniu to publikacja, która przybliży przebieg i rezultaty drugiej edycji projektu *Razem w pełni sprawni*. Zawiera ona opis kontynuacji działań podjętych w 2011 roku przez 127 placówek edukacyjnych, ponad 400 nauczycieli i 4000 uczniów zamieszkujących Dolny Śląsk i Saksonię.

W 2010 roku Wydział ds. Osób Niepełnosprawnych Urzędu Marszałkowskiego Województwa Dolnośląskiego ogłosił konkurs na realizację programową projektu *Razem w pełni sprawni*, wygrany przez Fundację Promyk Słońca. Projekt mógł objąć swym zasięgiem 15 powiatów Dolnego Śląska. Cele projektu tematycznie wpisywały się w działalność statutową Fundacji, co pozwoliło poszerzyć podejmowane wcześniej wśród dzieci i młodzieży działania na rzecz przełamania stereotypów i uprzedzeń wobec osób z niepełnosprawnością.

Sukces projektu *Razem w pełni sprawni* odbił się szerokim echem w regionie. Fundacja postanowiła więc wykorzystać doświadczenie zdobyte w pierwszej edycji i przygotowała replikę projektu, powołaną do życia w kwietniu, a finalizowaną w grudniu 2013 roku. Tym razem w projekcie uczestniczyło 30 szkół i 62 nauczycieli, a działania objęły setki uczniów szkół podstawowych i gimnazjów województwa dolnośląskiego.

Żadne liczby nie są w stanie oddać wartości, jaką wniosły w życie uczestników drugiej edycji projektu warsztaty, w których twarzą w twarz spotykali się z osobami z niepełnosprawnością, emanującymi pasjami, radością życia, wrażliwością na innych ludzi i empatią. Nikt nie jest w stanie zliczyć tych myśli, które kłębiły się w głowach uczniów i ich nauczycieli, kiedy spotykali się z osobami z niepełnosprawnością, a potem wychodzili bogatsi o nową nadzieję.

Niektóre z tych myśli można było usłyszeć, zapisać lub zobaczyć na twarzach innych.

„Jedną z głównych cech ludzkiej natury jest umiejętność wznoszenia się ponad uwarunkowania biologiczne, psychologiczne i socjologiczne i sięgania poza nie. Człowiek zdolny jest zmieniać świat na lepsze tylko wtedy, gdy jest to możliwe, może natomiast zmieniać siebie na lepsze zawsze, gdy tylko jest to konieczne” – to słowa psychoterapeuty doktora Viktora Frankla¹, którego biografia jest przeżywanym doświadczeniem utraty nadziei. Siła pozytywnego myślenia pozwoliła mu jednak nie tylko przeżyć, lecz także wskazywać ścieżki życia innym.

Razem w pełni sprawni. Dobre praktyki w szkole i jej otoczeniu to również kolejny przykład edukacji, która nie obawia się wyjść poza mury szkoły, zaprasza do wspólnej nauki dorosłych z ich ustalonymi pozycjami: nauczycieli, władze lokalne, dyrektorów instytucji, aby wspólnie z uczniami zmieniali siebie i świat wokół. To edukacja, która przez działania projektowe łamie stereotypy kulturowe, uprzedzenia i schematy myślenia o świecie i ludziach bez względu na ich kondycję psychofizyczną.

Rozalia Ligus

Wrocław, listopad 2013

¹ V. E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Wyd. Czarna Owca, Warszawa 2009, s. 193

Część I

„TO NIE JEST TYLKO EDUKACJA.
TO JEST UCZŁOWIECZENIE”.

Rozalia Ligus

„To nie jest tylko edukacja. To jest ucłłowienie”

Inkluzja jako kultura – wzajemność i wymiana w świecie o zróżnicowanej kondycji ludzkiej

Przywołując pojęcie kultury skłaniam się ku antropologicznej interpretacji tego terminu, który oznacza respektowanie przyjętych wspólnie zasad postępowania i takiego wzajemnego traktowania, które płynie z głębokiego, humanistycznego rozumienia drugiego człowieka². Przykładem takiej idei, skupionej szczególnie na respektowaniu odmienności, może być edukacja włączająca, w której wpisany jest potencjał promowania wartości, postaw i przekonań na rzecz życia we wspólnym, choć zróżnicowanym świecie³. Różnice są częścią nas, ludzi, wpisują się w każdą interakcję z drugim człowiekiem. „Gdyby ludzie nie byli różni, gdyby każda istota ludzka nie odróżniała się od każdej innej, która jest, była lub kiedykolwiek będzie, [ludzie] nie potrzebowaliby ani mowy, ani działania dla wyrażenia siebie w sposób zrozumiały dla innych”⁴. Jest jednak inaczej i, jak mówi Hanna Arendt, to właśnie tym różnicom zawdzięczamy potrzebę poszukiwania nowych sposobów porozumiewania się, potrzebę ujawniania coraz to nowych możliwości i potencjałów działania. Wytwarza się wówczas intersubiektywna interakcja, w której ludzie uczą się jeden od drugiego, nie

tylko przez demonstrowanie lub mówienie o czymś”⁵. Intersubiektywność polega na ludzkiej zdolności rozumienia umysłów innych ludzi nie tylko przez język, ale i przez nieme środki wyrazu, jak gest czy spojrzenie. Przykładem takiej intersubiektywnej reakcji może być sytuacja, jaka miała miejsce w jednej ze szkół w czasie realizacji projektu *Razem w pełni sprawni*. Kilkuletni Horacy, ku zaskoczeniu wszystkich, od nauczycieli po kolegów w klasie, przy pierwszym spotkaniu z dziećmi z zespołem Downa wykazał się ogromną empatią, której nigdy wcześniej nie ujawniał. Zdumienie nauczycieli było tym większe, że Horacy dotychczas sprawiał wrażenie chłopca raczej rozkapryszonego, tymczasem jego empatyczne reakcje i pozytywne emocje udzieliły się wszystkim uczestnikom spotkania, co ułatwiło przełamywanie barier emocjonalnych zarówno uczniom, jak i ich gościom, onieśmiałym po bytem w nowym miejscu⁶.

Projekt *Razem w pełni sprawni* miał stworzyć możliwości rozpoznawania istniejących stereotypów kulturowych po to, by świadomie je zmieniać, przełamywać i tworzyć nowe kultury kontaktu, w których osoby z niepełnosprawnością w naturalny sposób „wrasłałyby” w grupy rówieśnicze. Jednym z podstawowych założeń projektu była organizacja spotkań młodzieży o zróżnicowanej kondycji psychofizycznej. Ważne jest bowiem, by pracę nad rozumieniem odmienności w świecie ludzkim, w tym nad problematyką niepełnosprawności, rozpoczynać z jak najmłodszymi dziećmi, by mogły one wzrastać w kulturze

² S. Ossowski (1897-1963) i S. Czarnowski (1879-1937), polscy badacze kultury i zjawisk społecznych, przyczynili się do zmian myślenia na temat pojęcia kultury w jej aspekcie humanistycznym. Współcześni antropolodzy kultury, m.in. W. Burszta, M. Buchowski, Z. Libera, J. Gajda prowadzą badania nad różnorodnością kultur, historyczną zmiennością etniczności i towarzyszącymi im procesami społecznymi. Więcej w: A. Bernard, *Antropologia. Zarys teorii i historii*, Warszawa 2006.

³ S. Miles, N. Singal, *The education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?* [w:] *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 14, No. 1, February 2010, dokument elektroniczny pobrano ze strony <http://web.ebscohost.com/ehost/resultsadvanced> [data dostępu: 20 sierpnia 2011 s. 15.

⁴ H. Arendt, *Kondycja ludzka*, Aletheia, Warszawa, 2000, s. 194.

⁵ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Wyd. Universitas, Kraków 2005, s. 40.

⁶ Relacja pani pedagoga w jednej z wrocławskich szkół, 28.10.2013

otwartości na odmienność, a w przyszłości w naturalny sposób same ją tworzyły. W myśl zasady interakcyjności Jerome'a S. Brunera dzieci nie tylko dowiadują się, czym jest kultura, ale w zgodzie z nią konceptualizują i interpretują wiedzę o otaczającym je świecie i adekwatnie do tej wiedzy kreują własne wzorce zachowań⁷. Te same dzieci szybko dojrzewają, stając się dorosłymi (od)twórcami kultury, w której uczestniczą. To one podejmują decyzje i modyfikują prawo. Dlatego edukacja przez projekt *Razem w pełni sprawni*, obejmująca swym zasięgiem najmłodsze pokolenia, stawia sobie za cel organizowanie takich warunków do uczenia się przez intersubiektywną wymianę myśli i doświadczeń, by jak najbardziej zbliżyć się do realnego świata osób z niepełnosprawnością. Bezpośredni kontakt w czasie warsztatów z Michałem Fitasem i Pawłem Parusem⁸, wspólne zajęcia rekreacyjno-edukacyjne z dziećmi z niepełnosprawnością, wreszcie warsztaty symulacyjne, gdzie dzieci i młodzież mogły doświadczać poruszania się w ciemności, na wózku inwalidzkim, rysować ustami czy nogami, uruchamiały przede wszystkim wyobraźnię i prowokowały do zadawania wielu pytań zaproszonym gościom, nauczycielom, rodzicom i – co najważniejsze – samym sobie.

Projekt *Razem w pełni sprawni*, choć przeznaczony do realizacji w grupach dziecięcych i młodzieżowych, włączył w aktywne działania również osoby dorosłe. Jak pokazuje doświadczenie uczestników projektu, beneficjentami, którzy zyskali nową wiedzę, były nie tylko dzieci, nie tylko uczniowie i wychowankowie, lecz również ich nauczyciele, opiekunowie, rodzice, okoliczni mieszkańcy i lokalne władze samorządowe⁹.

⁷ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Wyd. Universitas, Kraków 2006, s. 38-39

⁸ Paweł Parus, Prezes Stowarzyszenia Klub Kibiców Niepełnosprawnych i Michał Fitas, reprezentant tego stowarzyszenia

⁹ Relacje nauczycieli, szkolnych koordynatorów projektu

Realizując projekt *Razem w pełni sprawni* nauczyciele weszli na ścieżkę edukacji pozaformalnej i nieformalnej, czyniąc źródłem wiedzy swoją codzienną praktykę¹⁰. Nieformalne przestrzenie uczenia się nauczycieli zostały wypełnione przez nową jakość edukacyjną, jaką była wymiana wiedzy i doświadczeń między wszystkimi uczestnikami tych społecznych interakcji. Osoby z niepełnosprawnością – dzieci i dorośli – stały się źródłem wiedzy dla osób pełnosprawnych. Wiek nie był tutaj ważny. Zburzony został także stereotyp uczenia się młodszych od starszych. To właśnie często młodszy – wychowankowie i uczniowie – pokazywali starszym: nauczycielom, rodzicom, przedstawicielom lokalnych władz, jak się zachować i jak postępować w naturalnym kontakcie z osobą niepełnosprawną. Runął też wizerunek eksperta przypisywany wyłącznie „istotom doskonałym” w sensie fizycznym. W projekcie *Razem w pełni sprawni* ekspertem najczęściej była osoba z niepełnosprawnością, która dzięki empatii i praktycznej wiedzy moderowała międzyludzkie kontakty na zasadzie wzajemnej wymiany myśli i doświadczeń.

Realizacja projektu *Razem w pełni sprawni* pozwala na zwrócenie uwagi na problematykę niepełnosprawności, ale nie daje jeszcze gwarancji zmian w świadomości ludzi pełnosprawnych na temat specyfiki życia ludzi z niepełnosprawnością. Realizacja założeń inkluzji społecznej jest działaniem długoterminowym i wymaga wielu doświadczeń, przykładów, a nawet ćwiczeń polegających na stawianiu się w różnych sytuacjach z udziałem osób z niepełnosprawnością. Dopiero z czasem może to doprowadzić do przełamania stereotypów na temat codziennego życia osób z niepełnosprawnością.

¹⁰ Edukacja formalna ma miejsce w instytucjach formalnych powołanych do kształcenia, czyli w szkołach. Edukacja pozaformalna odbywa się w miejscu pracy czy realizacji zawodowej, nie jest związana z rutynową działalnością człowieka, a zachodzi na przecięciu jego kontaktów formalnych i nieformalnych. Edukacja nieformalna to codzienna przestrzeń uczenia się każdego człowieka, [więcej w]: M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2010, s. 42

Należę do pokolenia, które pamięta czasy, gdy osoby z niepełnosprawnością były ukrywane w czterech ścianach domów i chociaż żyły wśród nas, niepełnosprawność, podobnie jak każdy inny rodzaj odmienności, stanowiła w świadomości społecznej wystarczające „piętno”¹¹, by czynić z niej temat tabu i usuwać nie tylko z przestrzeni publicznej, ale często i prywatnej. Problematyka niepełnosprawności czy odmienności jako temat niszowy przez wiele lat nie wychodziła poza ramy dyscyplin takich jak medycyna, psychiatria czy pedagogika specjalna¹². Zmiana, jaka dokonała się w ciągu ostatnich czterdziestu lat w świadomości społecznej, jest nieporównywalna z wcześniejszym potocznym myśleniem o odmienności czy niepełnosprawności. Jednak współczesne badania potwierdzają¹³, że niepełnosprawność nabyta czy też wrodzona ciągle wydaje się być „nieoswojona”, a dwudziestoletnia tradycja tworzenia szkół i oddziałów integracyjnych w Polsce nie wystarcza, aby problematykę tę uznać za społecznie rozumianą¹⁴.

Debaty wokół programów integracyjnych czy takich projektów jak *Razem w pełni sprawni* stają się też pretekstem do postawienia pytania o różnice między integracją i inkluzją. „Zmiana integracji na inkluzję oznacza o wiele więcej niż zmianę jakiegoś trendu politycznego na inny. Inkluzja wymaga radykalnej reformy edukacji w szerokim zakresie – oceniania, tworzenia grup uczniowskich. Jej cel ukierunkowany jest na akceptację różnorodności – płci, narodowości, rasy, języka, wyznania, pochodzenia społecznego”¹⁵. Ale problematyka włączania na równych zasadach wszyst-

¹¹ E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk 2005

¹² *Arteterapia w edukacji i rozwoju człowieka*, M. Siemień, T. Siemień (red.), s. 13-14

¹³ S. Miles, N. Singal, *The education...* op. cit., s. 15-18

¹⁴ A. Maciarz, *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Impuls, Kraków 1999

¹⁵ V. Lechta, *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzywna*, [w:] J. Wyczesany, E. Dyduch (red.), *Krakowska Pedagogika Specjalna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 84

kich bez względu na kondycję psychofizyczną, rasę, płeć czy orientację seksualną mimo uregulowań prawnych nie znaczy, że codzienna praktyka społeczna, w tym edukacyjna, zapewnia pełny dostęp i równe szanse edukacyjne dzieci i dorosłych zagrożonych marginalizacją i wykluczeniem społecznym w wielu krajach świata¹⁶. Społeczna marginalizacja i piętnowanie ciągle ma miejsce pod każdą szerokością geograficzną.

Tworzenie kultury inkluzji, w której wszyscy czują się równoprawnymi członkami wspólnoty, jest procesem złożonym i wymagającym ciągłej pielęgnacji, odświeżania idei i rozumienia jej głębokiego sensu. Pojęcie inkluzji jest znane w obszarze nauk społecznych, ale posiada również konotacje przyrodnicze: z inkluzją można spotkać się w jubilerstwie, gdy w kawałkach bursztynu odnajdujemy unikatową rysę albo fragmenty owadów czy innych organizmów, które stają się jego „kulturą”. Są zrosnięte ze strukturą, do której przynależą i budzą podziw człowieka. Mówi się o nich „wrostki”. Wyszukiwanie unikatowych okazów bursztynu może świadczyć o tym, że człowiek poradził sobie z akceptacją różnorodności i inności w świecie przyrody, ale w świecie ludzkim proces ten okazuje się być znacznie bardziej skomplikowany. Ciągle powraca pytanie o to, kim są ONI a kim MY, czy MY to też ONI?¹⁷

Inność często wyzwala strach, a człowiek w obliczu strachu działa intuicyjnie, próbując zinterpretować poziom zagrożenia. Znany podróżnik, pisarz i dziennikarz Ryszard Kapuściński wymienia sposoby radzenia sobie z innością: „Trzy możliwości, jakie stały zawsze przed człowiekiem, ilekroć spotkał się z Innym: mógł wybrać wojnę, mógł odgrodzić się murem, mógł nawiązać dialog. Na przestrzeni historii

¹⁶ A. Maciarz, op. cit.

¹⁷ R. Ligus, *Pedagogika inkluzji i zarządzanie piętnem – znaczenia, interpretacje, praktyki*, [w:] *Razem w pełni sprawni. Dlaczego trzeba i jak można rozmawiać w szkole o niepełnosprawności*, M. Gębicka-Zdanewicz, H. Darian (red.), Fundacja Promyk Słońca, Wrocław 2012

człowiek cały czas waha się między tymi opcjami, w zależności od sytuacji i kultury wybiera to jedną, to drugą; (...) w tych wyborach jest zmienny, nie zawsze czuje się pewnie, nie stoi na mocnym gruncie¹⁸. Trudno nie zgodzić się z autorem tej myśli, prowokując pytanie o aktualnie realizowane strategie w obszarze otwierania się na inność generującą różnego typu społeczne wykluczenia, a nawet piętnowania odmienności¹⁹.

Według współczesnego, zmodyfikowanego podejścia do piętna „osoba piętnowana jest osobą, której tożsamość społeczna lub przynależność do pewnej kategorii społecznej poddaje pod wątpliwość pełnię jej człowieczeństwa – taka osoba jest w oczach innych niepełnowartościowa, okaleczona, upośledzona”²⁰.

W świetle pojęcia interpretacji, jakie proponuje Viktor Lechta²¹, w przypadku prowadzenia edukacji integracyjnej „piętno” podlega jawnej lub ukrytej segregacji. „Piętno jest narzędziem, za pomocą którego konstruuje się i jest podtrzymywana hierarchia społeczna”, a dyskurs piętna jest „częścią kodeksu moralnego, który wykorzystujemy, aby utrzymać ludzi na swoim miejscu”²². Napiętnowani uciekają się do własnych, bezpiecznych strategii, takich jak asymilacja, warunkowa akceptacja czy autokontestacja.

¹⁸ R. Kapuściński, *Ten Inny*, Kraków 2007, s. 67

¹⁹ Ekskluzja społeczna, kategoria trudno definiowalna, obarczona ekonomicznymi, społecznymi, politycznymi i kulturowymi konotacjami; ma kontekst jednostkowy, lokalny i globalny. (...) nie wystarczy ograniczyć jej do bezrobotnych czy biednych. (...) Wśród wykluczonych są grupy i kategorie społecznie akceptowane, np. chorzy czy niepełnosprawni, oraz grupy obciążone społeczną dezaprobatą np. więźniowie, osoby uchylające się od pracy czy prostytutki itp. (ibidem s. 9-10). Wielość i różnorodność sytuacji życiowych, które sytuują jednostki i grupy na gorszych pozycjach społecznych, poza „nurtem dominującym” jest zjawiskiem stopniowalnym i ma wiele przejawów. w: *Ekskluzja i inkluzja społeczna: diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, J. Grotowska-Leder, K. Faliszek, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2005

²⁰ T.F. Heatherton, *Spółeczna psychologia piętna*, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull (red.), Wyd. PWN, Warszawa 2008, s. 320

²¹ V. Lechta, op. cit., s. 84-85

²² E. Goffman, op. cit., s. 21

W każdym z tych przypadków naruszona zostaje godność osoby napiętnowanej.

Procesy dyskredytacji społecznej dotyczą również przedstawicieli grupy dominującej, gdy próbują stać się rzeczywistymi, a nie pozornymi rzecznikami grup mniejszościowych. Doświadczają tym samym przeniesienia piętna z Innych na siebie, które z kolei generuje kolejny krąg wykluczenia. W takich sytuacjach może nastąpić stygmatyzacja wewnątrz własnej grupy społecznej. Paradoksalnie, grupa dominująca dyskredytuje wówczas wybranych przedstawicieli grupy dominującej (używając określeń Ervinga Goffmana – „normalsi” występują przeciwko „normalsom”). Dzieje się tak, ilekroć przedstawiciele „normalsów” solidaryzują się z nosicielami piętna czy wspierają ich działania, a pozostali członkowie społeczności nadal uważają, iż wspierani są nosicielami piętna i stawanie po ich stronie grozi „zarażeniem” się tym piętnem²³. Najbliższe otoczenie osób z niepełnosprawnością – rodzina, opiekunowie, przyjaciele – często czują się „zarażeni piętnem”, z którym nie są sobie w stanie sami poradzić, lecz nie dlatego, że nie są gotowi nad opieką nad członkiem rodziny, lecz dlatego, że mogą doświadczać społecznej dyskredytacji i odrzucenia.

Znajomość mechanizmu „zarażania piętnem” powinna również prowokować nauczycieli szkół uczestniczących w projekcie *Razem w pełni sprawni* do stawiania pytań o osobiste nastawienie do osób z niepełnosprawnością. Czy podejmując się działania w projekcie rzeczywiście są gotowi uznać, iż różnorodność psychofizyczna jest wpisana w każdą grupę społeczną, a dzielenie ludzi ze względu na rodzaj niepełnosprawności bywa istotne z medycznego punktu widzenia, ale nie w odniesieniu do życia społecznego i realizowania potrzeb życiowych, które zapewnią tylko życie w grupie ludzi?

²³ E. Goffman, op.cit., s. 122 -125

To nie jest tylko edukacja, to uczyłowanie

Rozwój wiedzy psychomedycznej z jednej strony daje o wiele szersze możliwości działania na rzecz ludzi z niepełnosprawnością, z drugiej zaś niepokój może budzić fakt nasilania się na świecie tendencji do izolowania dzieci niepełnosprawnych od naturalnych grup rówieśniczych i umieszczania ich w specjalnych szkołach, klasach, centrach rehabilitacyjnych. Uniemożliwia się w ten sposób współuczestniczenie w życiu klasy szkolnej, grupy rówieśniczej, które są naturalną formacją społeczną. Powrót do edukacji segregacyjnej to najpierw wzmacnianie poczucia osamotnienia u tych dzieci, skazywanie ich na zmagania z samodzielną nauką, które zazwyczaj nie kończą się sukcesem, a często przyczyniają się do powtarzania kolejnego roku, mnożenia kosztów, jakie ponosi i tak już mocno obciążona wydatkami rodzina, a w dalszej perspektywie może generować trwałe wykluczenie społeczne.

Warto pamiętać o tym, że w edukacji nie chodzi wyłącznie o trening umiejętności w zakresie podstawowych funkcji, takich jak posługiwanie się narzędziami technologicznymi czy nabywanie sprawności w czytaniu, pisaniu i liczeniu. Edukacja jest konceptem znacznie szerszym niż opanowanie sprawności. Jej zadanie polega na tworzeniu warunków do rozwijania kompetencji społecznych w zgodzie z zasadami demokracji, społecznej sprawiedliwości, przestrzegania praw człowieka. Jak podsumowała pracę w projekcie jedna z nauczycielek, szkolna koordynatorka projektu *Razem w pełni sprawni*: „To nie jest tylko edukacja, to uczyłowanie”.

Sens pedagogiki inkluzji

Sensem pedagogiki inkluzji jako sposobu myślenia o życiu we wspólnym świecie jest równoległe działanie w instytucjach edukacyjnych oraz wyjście poza te instytucje, z naciskiem na procesy włączania dzieci, młodzieży i dorosłych we wspólne działania i tworzenie możliwości pełnej par-

tycypacji w życiu społecznym i instytucjonalnym osób zagrożonych marginalizacją.

Pod koniec lat 70. ubiegłego wieku Helen Fein²⁴ zaproponowała continuum znaczeń, wskazując etapy społecznego włączenia/wykluczenia:

- bycie widzialnym
- aktywna partycypacja/włączanie
- bycie niedostrzeganym/pomijanym
- bycie widzialnym, ale stygmatyzowanym
- wykluczenie pośrednie
- wykluczenie aktywne

Kontinuum to powinno skłaniać do zastanowienia się, w którym miejscu dziś sytuują się nie tylko osoby z niepełnosprawnością, ale również ich opiekunowie, krewni i przyjaciele. Moje badania nad doświadczeniem ludzi wykluczanych społecznie nie tylko z powodu niepełnosprawności, ale również statusu migranta pozwoliły na poszerzenie propozycji Helen Fein. Oporając się na założeniach koncepcji podmiotowości Charlesa Taylora²⁵ i potrzeby uznania społecznego Paula Ricoeura²⁶, rozsunęłam skalę Helen Fein, uzyskując jeszcze więcej etapów, z jakimi identyfikują się ludzie doświadczający wykluczenia (pogrubiowaną czcionką zaznaczono terminy wprowadzone przez Helen Fein; pozostałe pojęcia są poszerzoną skalą ilustrującą wielość doświadczeń ludzi społecznie wykluczanych).

- **bycie „widzialnym”**
- rozpoznanie/uznanie
- autentyczność
- przynależność

²⁴ H. Fein, *Imperial Crime and Punishment: The Massacre at Jallianwalla Bagh and British Judgment*, 1919-20, Honolulu, HI: University of Hawaii Press, za: W.A. Gamson, *Hiroshima, the Holocaust, and the Politics of Exclusion*, [w:] *American Sociological Review*, Vol. 60, No. 1 (Feb., 1995), s.1-20; <http://www.jstor.org>

²⁵ Taylor Ch., *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, [w:] *Multiculturalism, Examining the Politics of Recognition*, A. Gutmann (red.) Princeton, NY 1994, s. 40-90

²⁶ P. Ricoeur *Drugi rozpoznania*. Wyd. Zak, Kraków 2004

- akceptacja
- **aktywna partycypacja/włączenie**
- **bycie niedostrzeganym, pomijanym**
- dramat nie-uznania,
- **bycie widzialnym, ale stygmatyzowanym**
- przybieranie fałszywej tożsamości
- dyskredytacja
- **wykluczenie pośrednie**
- dyskryminacja
- **wykluczenie aktywne**

(R. Ligus, oprac. własne na podstawie Ch. Taylor, P. Ricoeur, H. Fein i badań własnych)

Szczególną uwagę na tej skali warto zwrócić na etap „bycia widzialnym”. Widzialność na skali pojawia się dwukrotnie. Oznacza stan pozytywny, o ile stawanie się widzialnym w przestrzeni społecznej prowadzi do aktywnej partycypacji. Ilustracją takiej partycypacji jest działalność Pawła Parusa i Michała Fitasa w Stowarzyszeniu Klub Kibiców Niepełnosprawnych.

Zdarza się jednak, że „bycie widzialnym” powoduje właśnie stygmatyzowanie. Czasem lepiej jest pozostać „niewidzialnym”, aby uniknąć bolesnych doświadczeń²⁷. Dla nauczycieli, pedagogów, wychowawców właśnie ten aspekt pracy nad włączaniem osób o odmiennych warunkach psychofizycznych powinien być szczególnie istotny. Trzeba ciągle zadawać pytanie, czy uczynienie osoby z niepełnosprawnością widzialną pozwala jej aktywnie uczestniczyć w życiu grupy, czy może nadmiernie zwraca uwagę na coś, przez co osoba ta czuje się stygmatyzowana, z czasem pomijana i niezauważana przez rówieśników i wykluczana ze świata społecznego?

²⁷ Przykładem mechanizmu stygmatyzowania przez uczynienie „społecznie widzialną” może być aktualnie odświeżana w mediach biografia Papuszy, [więcej w]: A. Kuźniak, *Papusza*, Wyd. Czarne, 2013

Ilustracją sytuacji, którą należy rozważyć z punktu widzenia „społecznej widzialności i partycypacji”²⁸ w życiu szkolnym mogą być wypowiedzi rodziców, których dzieci korzystają w szkołach z nauczania indywidualnego z wielu przyczyn, w tym z powodu niepełnosprawności fizycznej, trudności w uczeniu się czy zaburzeń emocjonalnych: „wie Pani, (...) jestem bardzo zadowolona z tego nauczania indywidualnego (...), tylko że on musi być między dziećmi... Teraz się prawie nie widuje z klasą (...) zajęcia ma osobno. Przyprawiam go na 3-4 godziny dziennie”. „Ja nigdy nie zastąpię jej rówieśników (...), ona tęskni za tymi kontaktami”. „Tak, bardzo dobrze, ona lepiej wszystko rozumie, ale tak nie może być wiecznie, życie jest inne (...), ja się boję, jak to będzie”.

Relacje rodziców zwracają uwagę na fakt, że „niewidzialność” w grupie rówieśniczej zaczyna się od zwykłych rozwiązań i postępuje z dnia na dzień, często w sposób niezamierzony. Paradoksalnie, stawanie się „niewidzialnym” zostaje wywołane troską o ucznia, który z uwagi na wskazania medyczne czy psychopedagogiczne otrzymuje dodatkową pomoc w postaci nauczania indywidualnego. Także uczniowie, starsi i młodsi, doceniając nauczanie indywidualne, doświadczają jednocześnie uczucia stopniowego wykluczania z grupy rówieśniczej. Dopełnieniem wypowiedzi rodziców niech będą wybrane odpowiedzi 27 uczniów w wieku 11-15 lat korzystających z nauczania indywidualnego. Mieli oni dokończyć zdanie „mój przyjaciel/moja przyjaciółka...²⁹”: „...nie mam” (w klasie) (15); „... bawię się z siostrą” (1); „...czasem przychodzi do mnie” (1); „...mieszka bardzo daleko” (1); „...nie chcę się już z nim bawić” (1); „...nie bawi się ze mną” (1); „...przyjaciele mnie opuścili” (1); „...może być” (1); brak odpowiedzi (3).

²⁸ H. Fein. op. cit.

²⁹ Dokumentacja Fundacji Promyk Słońca, styczeń 2013 r. RL

Te wypowiedzi są smutnym bilansem ceny płaconej za odrywanie się od grupy społecznej w codziennych sytuacjach, strategiach, zmaganiu się ze szkolną praktyką.

W przypadku traktowania osób z niepełnosprawnością jako niepełnoprawnych obywateli dowolnej społeczności zawsze istnieje ryzyko ich aktywnego wykluczenia, które, jak mówi Helen Fein, w ekstremalnej postaci może prowadzić do fizycznego unicestwienia³⁰. Łagodniejszą formą wykluczenia jest natomiast społeczna niewidzialność, która na kontinuum od wykluczenia do włączenia sąsiaduje z jednej strony z aktywnym wykluczeniem, z drugiej – z pośrednim włączeniem.

Widzialność nie determinuje jeszcze aktywnego włączenia społecznego, które polega na fizycznej obecności i psychicznym poczuciu przynależności do grupy społecznej³¹.

W Polsce, po około czterdziestu latach prób aktywnego otwierania się na specyficzne potrzeby edukacyjne i obecność ludzi z niepełnosprawnością w przestrzeni publicznej, przyszedł czas nie tylko na to, by czynić ich widzialnymi, co i tak zdaniem Helen Fein jest tylko włączeniem pośrednim³², ale by ciągle pracować nad wspólnym tworzeniem warunków do ich aktywnego włączania się w życie w grupie społecznej. „Brak umiejętności postrzegania niepełnosprawności jako rodzaju ludzkiej kondycji przyczynia się do traktowania ludzi z niepełnosprawnością jako

niewidzialnych w społeczeństwie”³³, a to najbliższy obszar aktywnego wykluczenia³⁴.

Dlatego pedagogika inkluzji uwzględnia formalne, nieformalne i pozaformalne³⁵ przestrzenie uczenia się wszystkich osób bez względu na ich wiek, pochodzenie, status społeczno-ekonomiczny i kondycję psychofizyczną. Promuje uznanie i akceptację wewnątrz „mieszanych grup społecznych”³⁶ bez wyróżniania, piętnowania i segregowania z uwagi na jakiegokolwiek ich cechy. Zabiega o wysoką jakość społecznych interakcji, a instytucje edukacyjne, takie jak przedszkola czy szkoły, są często miejscem pierwszych doświadczeń i dostrzegania różnic psychofizycznych między ludźmi.

³⁰ H. Fein, *Imperial Crime and Punishment: The Massacre at Jallianwalla Bagh and British Judgment*, 1919-20, Honolulu, HI: University of Hawaii Press, za: W.A. Gamson, *Hiroshima, the Holocaust, and the Politics of Exclusion*, [w:] *American Sociological Review*, Vol. 60, No. 1 (Feb., 1995), s.1-20; <http://www.jstor.org>.

³¹ Ibidem.

³² H. Fein, *Imperial ...*, op. cit.

³³ S. Miles, N. Singal, *The education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?* [w:] *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 14, No. 1, February 2010, <http://web.ebscohost.com/ehost/resultsadvanced>

³⁴ H. Fein, *Imperial...* op.cit.

³⁵ Zob. przyp. 9.

³⁶ „Grupy mieszane” to sformułowanie zapożyczone od E. Goffmana, który tak określa naturalnie stworzoną grupę, składającą się z ludzi o bardzo zróżnicowanych możliwościach, potencjale i potrzebach (E. Goffman, *Piętno, rozważania o zranionej tożsamości*, GWP 2005)

Projekt „W pełni sprawni”

2.1. Razem w pełni sprawni – druga edycja: cele i założenia

Pierwsza edycja projektu *Razem w pełni sprawni* odbyła się w latach 2011-2012 w wyniku porozumienia Wydziału ds. Osób Niepełnosprawnych Urzędu Marszałkowskiego Województwa Dolnośląskiego ze stowarzyszeniem „Frauen auf dem Weg nach Europa” z Saksonii. Fundacja Promyk Słońca pełniła w nim rolę realizatora programowego projektu. W realizacji projektu wzięło wówczas udział 400 nauczycieli, 20 specjalistów w dziedzinie edukacji oraz ponad 4 tysiące uczniów ze 127 placówek oświatowych Dolnego Śląska i Saksonii³⁷.

Zainteresowanie realizacją celów projektu *Razem w pełni sprawni*, zaangażowanie nauczycieli, uczniów, ich rodziców, a także mieszkańców społeczności lokalnych przełamaniem barier mentalnych wobec osób z niepełnosprawnością, zainteresowanie lokalnych władz samorządowych możliwościami niwelowania barier architektonicznych w celu uczynienia bardziej przyjaznym środowiska życia osób z niepełnosprawnością sprawiły³⁸, że Fundacja Promyk Słońca wyszła z inicjatywą ponownej realizacji projektu i w od kwietnia do grudnia 2013 r. odbyła się jego druga edycja, tym razem pod hasłem *Razem w pełni sprawni. Dobre praktyki w szkole i jej otoczeniu*.

Cele projektu, podobnie jak w pierwszej edycji, skupiały się przede wszystkim na:

- uwrażliwieniu nauczycieli i uczniów szkół i przedszkoli ogólnodostępnych na obecność i potrzeby osób z nie

pełnosprawnością w środowisku szkolnym i najbliższym otoczeniu,

- przełamaniu stereotypów i niwelowaniu uprzedzeń na temat osób z niepełnosprawności,
- kształtowaniu postaw akceptacji wobec osób z niepełnosprawnością,
- przygotowaniu uczniów do współuczestniczenia w życiu szkolnym i pozaszkolnym z osobami z niepełnosprawnością,
- inspirowaniu i zachęcaniu nauczycieli do opracowania i realizacji w szkołach projektów związanych z problematyką dotyczącą, inności, odmienności, w tym niepełnosprawności,
- budzenia świadomości mieszkańców społeczności lokalnych w celu niwelowania barier mentalnych wobec ludzi z niepełnosprawnością, jak również wprowadzania rozwiązań na rzecz likwidowania barier architektonicznych w przestrzeni publicznej.

Druga edycja projektu *Razem w pełni sprawni. Dobre praktyki w szkole i jej otoczeniu* jest realizowana przez Fundację Promyk Słońca i współfinansowana przez Samorząd Województwa Dolnośląskiego.

Zgodnie z założeniami projekt obejmował trzy elementy:

1. szkolenie i konsultacje dla nauczycieli,
2. warsztaty dla uczniów w szkołach,
3. miniprojekty na rzecz uwrażliwiania na obecność i potrzeby osób z niepełnosprawnością, realizowane w szkołach jako efekt pracy nauczycieli uczestniczących w cyklu szkoleń.

Należy podkreślić, że realizator projektu zaplanował prowadzenie warsztatów dla uczniów na temat niepełno-

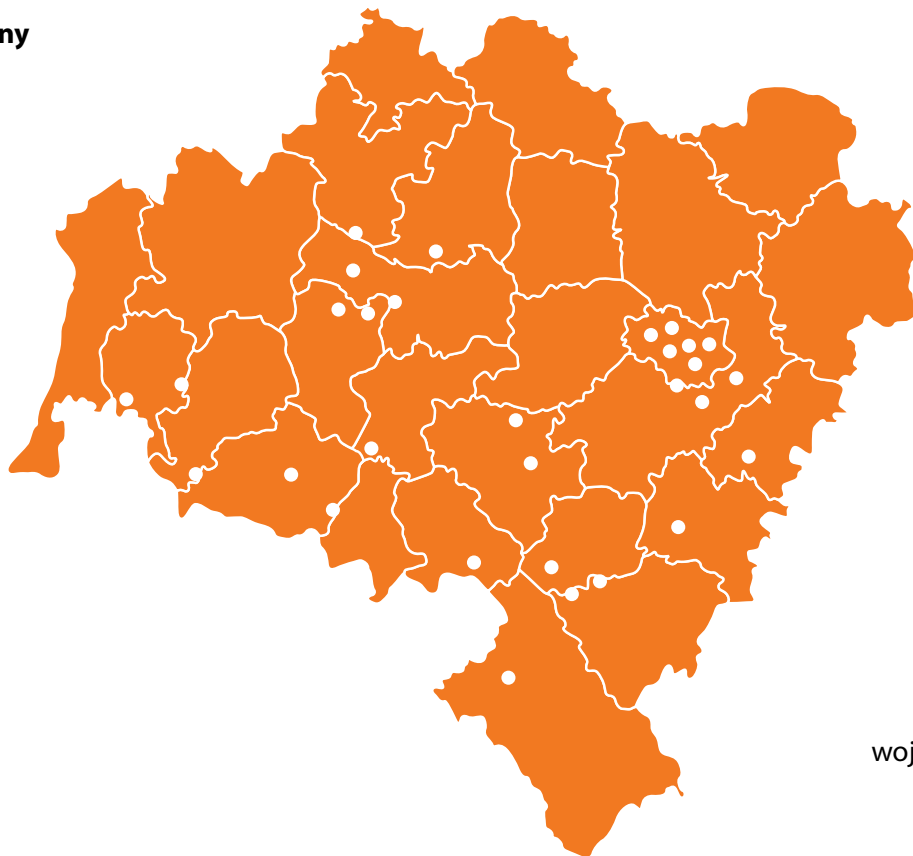
³⁷ *Razem w pełni sprawni. Dlaczego trzeba i jak można rozmawiać w szkole o niepełnosprawności*. M. Gębicka-Zdanewicz, H. Darian (red.), Fundacja Promyk Słońca, Wrocław 2012, s. 9

³⁸ [Więcej w]: *Razem w pełni sprawni...*, op. cit, s. 9

sprawności właśnie przez osoby z niepełnosprawnością, wychodząc z założenia, że tylko autentyczne postaci, ludzie doświadczający niepełnosprawności, a jednocześnie realizujący swoje ambicje w życiu codziennym mogą być wiarygodnymi przykładami motywującymi do działania i pomagającymi przełamywać stereotypowe myślenie o ludziach z niepełnosprawnością jako wykluczonych z wielu obszarów życia społecznego.

Nauczyciele realizowali w swoich szkołach opracowane przez siebie projekty związane z tematyką niepełnosprawności. Każdy z projektów był inny, odpowiadał na inne potrzeby. Uczestniczący w tych działaniach uczniowie mogli doświadczyć, czym jest niepełnosprawność, zetknąć się z przeżyciami, które skłaniają do przemyśleń na temat inności, własnych uprzedzeń, ograniczeń i możliwości ich przełamania. Każda ze szkół otrzymała dofinansowanie w wysokości 1000 zł na potrzeby związane z realizacją projektu.

2.3. Zasięg terytorialny



2.2. Uczestnicy

W drugiej edycji projektu *Razem w pełni sprawni* wzięło udział 30 szkół reprezentowanych przez 62 nauczycieli. Trudno dziś określić liczbę wszystkich beneficjentów projektu: byli wśród nich nie tylko uczniowie tych 30 szkół (podstawowych i gimnazjów), lecz również wychowankowie instytucji opiekuńczo-wychowawczych, z którymi szkoły nawiązywały kontakty, ich nauczyciele i rodzice wielu dzieci uczestniczących w projekcie.

Liczbę wszystkich beneficjentów projektu szacuje się na około 3000 osób. Szczegółowa lista szkół uczestniczących w drugiej edycji projektu znajduje się w II części niniejszego opracowania.

województwo dolnośląskie

Przebieg i realizacja projektu

Rekrutacja uczestników do udziału w projekcie, wybór szkół zainteresowanych podniesieniem kompetencji społecznych i wiedzy merytorycznej z zakresu tematyki dotyczącej niepełnosprawności trwały od połowy kwietnia do 10 maja 2013 roku. Szkoły odpowiadały na rozesłane przez Fundację Promyk Słońca informacje o możliwości uczestniczenia w tych działaniach, zawierające przewodnią ideę: *Jesteśmy przekonani, że realizowane w szkołach treści związane z niepełnosprawnością wprowadzą zmiany w sposobie myślenia uczniów. Absolwenci takich szkół będą pamiętać o swoich doświadczeniach z okresu szkolnego i w dorosłym życiu, w wieku aktywności zawodowej – zamiast zajmować się likwidowaniem ciągle odradzających się barier społecznych i architektonicznych – będą wprowadzać w życie ideę społeczeństwa uniwersalnego – otwartego dla każdego, bez barier.*

3.1. Szkolenia i konsultacje dla nauczycieli uczestniczących w projekcie

Warsztaty dla nauczycieli odbyły się w ramach trzech sesji wyjazdowych: 24–25 maja, 28–29 września, 25–26 października 2013 roku i realizowały cele bezpośrednie projektu, takie jak m.in. wspólne poszukiwanie odpowiedzi na pytania:

- jak stać się nowoczesną szkołą – przyjazną osobom z niepełnosprawnością?
- jak przezwyciężać obawy i zahamowania uczniów wobec osób z niepełnosprawnością?
- jak budować system wsparcia i pomocy dla ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej?
- jak pracować z zespołem zróżnicowanym pod względem potrzeb i możliwości edukacyjnych?
- jak przezwyciężać u siebie stereotypy kulturowe wobec osób z niepełnosprawnością?
- jak przeciwdziałać objawom wypalenia zawodowego?
- jak przygotować się na presję społeczną wywieraną na szkołę i jak sobie z nią radzić?

Dzielenie się wiedzą praktyczną, budowanie zespołów wsparcia i wzmacnianie poczucia integracji zespołu nauczycielskiego, wszystkich uczestniczek i uczestników projektu pozwoliły uczynić z sesji forum konsultacyjne, gdzie praktycy, teoretycy, eksperci we wspólnym kręgu rozwiązywali nurtujące ich dylematy. Praca z nauczycielami obejmowała również metodyczną diagnozę i analizę czterech obszarów działania:

Obszar 1: zmiana kultury szkoły i środowiska lokalnego – uwrażliwianie na obecność osób z niepełnosprawnością w otoczeniu.

Obszar 2: metody pracy z zespołami zróżnicowanymi pod względem potrzeb i możliwości edukacyjnych.

Obszar 3: poradnictwo psychopedagogiczne dla nauczycieli – wsparcie i superwizja w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Obszar 4: warsztaty – działania lokalne na rzecz uwrażliwiania na obecność i potrzeby osób z niepełnosprawnością.

W ramach warsztatów nauczyciele prowadzili własne badania diagnozujące, analizujące i projektujące pracę związaną bezpośrednio z zadaniami projektowymi oraz dokonali analizy kierunków własnego rozwoju profesjonalnego. Spośród zastosowanych do badań narzędzi nauczyciele wykorzystali analizę SWOT, diagram Ishikawy, analizę punktów krytycznych w profesjonalnym rozwoju, projektowanie, elementy badań biograficznych i badań w działaniu, badania mikro kultury szkoły, przeprowadzali ankiety z nauczycielami. Badaniami objęli zarówno nauczycieli,

jak i uczniów. W niektórych szkołach w realizację projektu włączały się grupy rodziców. W ramach konsultacji psychopedagogicznych w trakcie sesji nauczyciele byli przygotowani do prowadzenia warsztatów z uczniami w swoich macierzystych szkołach.

3.2. Warsztaty dla uczniów

Podstawowym założeniem warsztatów z uczniami było wspólne demaskowanie źródeł negatywnych postaw wobec osób z niepełnosprawnością. Jak podkreśla prowadzący autorskie warsztaty w szkołach Paweł Parus, pierwszym źródłem negatywnych postaw wobec osoby z niepełnosprawnością okazuje się być brak elementarnej wiedzy o tych ludziach. Stereotypy i uprzedzenia wobec osób z niepełnosprawnością wynikają ze skupiania uwagi na jej ograniczeniach fizycznych i psychicznych, które z kolei charakteryzują ją jako osobę „społecznie bezużyteczną”.

Ekspozycja kultury sprawności fizycznej i zdrowia oraz kreowanie idealnego modelu człowieka sukcesu, nawet za cenę walki z innymi, stało się znacznie bardziej akceptowane niż model życia osoby z niepełnosprawnością. „W naszym otoczeniu, również tym szkolnym, jest wiele osób z różnorodną niepełnosprawnością. Osoby te chcą normalnie żyć i funkcjonować, na dokładnie takich samych prawach jak inne dzieci czy młodzież. Nie są ani gorsze, ani też mniej wartościowe. Warto o tym pamiętać, spotykając ich na swojej drodze. Przykładem niech będą prowadzący oraz bohaterowie bajki o zdobywcach Wyspy Marabu. Prowadzący poruszają się na wózku, co jednak nie przeszkadza im w realizacji pasji, zdobywaniu edukacji czy kontaktach z otoczeniem. I do tego przekonują również widzów.”³⁹

³⁹ P. Parus, Scenariusz wizyty w szkołach klasy 1-3/4-6. Autorskie materiały niepublikowane, dostępne w zasobach Fundacji Promyk Słofica.

Kolejnym istotnym elementem warsztatów prowadzonych z uczniami jest, jak zauważa Paweł Parus, potrzeba przesunięcia akcentów z zachowań charytatywnych, filantropijnych, nacechowanych litością, współczuciem czy pobłażliwością na zachowania, które bez zakłamania, ale w sposób naturalny uczą nawiązywania kontaktu z osobą z niepełnosprawnością, wychodzą jej naprzeciw w sposób dyskretny i tworzą warunki do jej naturalnego obcowania z innymi osobami⁴⁰.

Warsztaty dla uczniów przebiegały zazwyczaj w dwóch etapach. Pierwszy etap polegał na wytworzeniu takich warunków, w których uczniowie pod opieką nauczycieli mogą doświadczyć rzeczywistego kontaktu z osobą z niepełnosprawnością. W tym celu szczegółowo zaplanowano w szkołach wizyty Pawła Parusa i Michała Fitasa⁴¹. Za uzasadnienie wyboru niech posłuży fragment autoprezentacji ze strony internetowej Pawła Parusa: „Pomysł stworzenia strony zrodził się w mojej głowie w 2001 r. Chciałem, by 2 lata po wypadku zaakcentować to, że żyję i mam się całkiem dobrze. Chciałem też, aby ludzie mogli się czegoś o mnie dowiedzieć. Przede wszystkim tego, że wciąż jestem obecny wśród nas i cieszę się życiem. Teraz ta strona spełnia już nieco inną rolę. Jest to niejako łącznik projektów, którymi się zajmuję, zbiór pomysłów, a także miejsce do publikacji i podziękowań. To wszystko oznacza, że nie stoję w miejscu. Pragnę iść naprzód w przekonaniu, że kiedyś znów będę mógł cieszyć się życiem bez wózka. Bezsensowne oczekiwanie jednak nic nie da. Szkoda na to czasu. To dlatego postawiłem na życie, rozwój i realizację moich pasji. I może niektórym trudno w to uwierzyć, ale jestem szczęśliwym człowiekiem, co absolutnie nie oznacza, że jest mi w życiu łatwo.”⁴²

⁴⁰ P. Parus, ibidem.

⁴¹ Paweł Parus, Prezes Stowarzyszenia Kluby Kibiców Niepełnosprawnych, Wrocław. Michał Fitas, reprezentant KKN, zob. więcej: <http://www.kkn.wroclaw.pl/>

⁴² <http://www.pparus.akcja.pl/>

Osobiste spotkanie z panem Pawłem, który jest prezesem Stowarzyszenia KKN Klub Kibiców Niepełnosprawnych, potęguje pozytywne emocje podsycane opowieściami o aktywnym uczestnictwie i przynależności.

Uczniowie w czasie tych spotkań doświadczają zderzenia funkcjonujących stereotypów na temat niepełnosprawności z entuzjazmem życia, jaki emanuje z odwiedzających ich gości i dokonywanych przez nich prezentacji. Wrażenie jest tak silne, a sytuacja tak autentyczna, że jeden z niepełnosprawnych ruchowo chłopców ze szkoły podstawowej, który do tej pory wycofywał się z różnych form aktywności w szkole, obniżając tym samym poczucie własnej wartości, po wizycie panów Pawła i Michała najpierw powiedział „każdy może mieć marzenia”, jak gdyby sam siebie chciał przekonać, że ma do nich prawo, a potem po raz pierwszy wziął udział w zawodach sportowych, w których zdobył złoty medal.

Wizyty w szkołach, choć mają zaplanowaną strukturę, uwzględniają szeroki margines na możliwe modyfikacje w zależności od bieżących zdarzeń. Stałym elementem jest autoprezentacja gości i kilka wskazówek z zakresu zasad zachowania wobec osób z niepełnosprawnością. Dla uczniów szkół podstawowych częstą formą prowokującą dyskusje jest bajka filmowa, która powstała na kanwie książki *Tajemnice Wyspy Marabu* Katarzyny Brzazgoń-Dzięcioł. Przykłady sytuacji, w których dzieci z niepełnosprawnością pokonują niezliczone bariery, są doskonałym pretekstem do dyskusji, pytań, zagadek i inspirowania dzieci do myślenia na temat wspólnego życia dzieci z niepełnosprawnością i dzieci pełnosprawnych. Obejrzenie filmu zachęca do myślenia, a w części warsztatowej, obejmującej ćwiczenia i zabawy, uczestnicy mają okazję zetknąć się z doświadczeniami dzieci z niepełnosprawnością. Warsztaty mogą być też prowadzone przez nauczycieli w każdej ze szkół.

Dla uczniów szkół ponadpodstawowych jednym z elementów warsztatów jest wspólne oglądanie filmu *Przełamujemy barier II*⁴³. Celem tej prezentacji jest pokazanie codziennego funkcjonowania przedstawicieli Stowarzyszenia Klub Kibiców Niepełnosprawnych i przekonanie odbiorców, że niepełnosprawność nie musi być przeszkodą w normalnym życiu w społeczeństwie i realizacji pasji. Obok wielu aspektów społecznego przełamania barier jest również czas na pracę nad zmianą kultury kibicowania, co członkowie Stowarzyszenia KKN wpisują w swój program zajęć.

Film prowokuje widzów do stawiania pytań, na które odpowiadają eksperci, czyli osoby z niepełnosprawnością. Takie spotkania mogą zaowocować w przyszłości przełamaniem barier mentalnych wobec osób z niepełnosprawnością, ale być może zachęcą również uczestników do zaangażowania w wolontariat i wsparcia osób z niepełnosprawnością. Choć jest to spotkanie organizowane przez szkołę, często ma dalszy ciąg w postaci nieformalnych kontaktów i spotkań już poza szkołą.

3.3. Miniprojekty w szkole i jej otoczeniu

Docelowym działaniem drugiej edycji projektu *Razem w pełni sprawni* było przeprowadzenie miniprojektów w szkołach i/lub środowiskach lokalnych. Szkolni koordynatorzy projektu (nauczyciele) i uczestnicy (uczniowie, rodzice, mieszkańcy dzielnic czy miejscowości, lokalne instytucje, rada pedagogiczna) wspólnie formułowali cele przedsięwzięcia i decydowali o tym, czy będzie ono miało charakter projektu edukacyjnego, czy projektu działań lokalnych, a może połączy obie te formy.

Realizację miniprojektów poprzedzały opisane wcześniej działania wspierające (warsztaty z nauczycielami). Równolegle odbywały się warsztaty z uczniami.

⁴³ http://youtu.be/2uLywEes_AQ

Choć wiadomo, ile szkół (30) i ilu koordynatorów (62) uczestniczyło w realizacji projektu, trudno jednoznacznie oszacować liczbę osób, które zaangażowały się w aktywną realizację miniprojektów szkolnych czy lokalnych, a jeszcze trudniej wskazać liczbę osób, które w sposób pośredni stały się jego beneficjentami. Biorąc pod uwagę liczebność szkół i wszystkich instytucji partnerskich, okolicznych mieszkańców i rodziców można przyjąć, że beneficjentami projektu było około 3000 osób.

Szczegóły tych przedsięwzięć znalazły się w drugiej części tej publikacji, zatytułowanej *Małe historie – wielkie zmiany: przykłady dobrych praktyk*. Trudno nie dostrzec radości, z jaką szkolni koordynatorzy projektu dzielą się spostrzeżeniami na temat zmian w szkole i jej otoczeniu.

Nauczyciele badaczami. Wzmacnianie profesjonalnego rozwoju przez praktykę

Do długoterminowych zadań szkolnych koordynatorów miniprojektów należało nie tylko stworzenie warunków realizacji działań na rzecz osób z niepełnosprawnością, ale też monitorowanie procesu zmian w postrzeganiu problematyki niepełnosprawności.

Trudność dotyczyła między innymi nadzorowania dwóch ścieżek zmian: jedna z nich odnosi się do rejestrowania zmian w myśleniu innych osób, druga dotyczy znacznie trudniejszego zadania – refleksyjnej analizy zmian w myśleniu własnym. Właśnie te analizy stały się jednym z miękkich rezultatów projektu obok rezultatów twardych, czyli podejmowania działań w różnych obszarach i z zastosowaniem różnych form (np. reportaży zdjęciowy przygotowany przez dzieci na temat barier architektonicznych w jednej z miejscowości).

Jednym z ważniejszych przedsięwzięć rozpoczynających projekt *Razem w pełni sprawni* było pierwsze spotkanie nauczycieli w Karpaczu, w maju 2013 roku. Rekrutacja szkolnych koordynatorów odbyła się w ich macierzystych placówkach, jednak dla sukcesu przedsięwzięcia niezbędna była sformułowana na pierwszym spotkaniu diagnoza

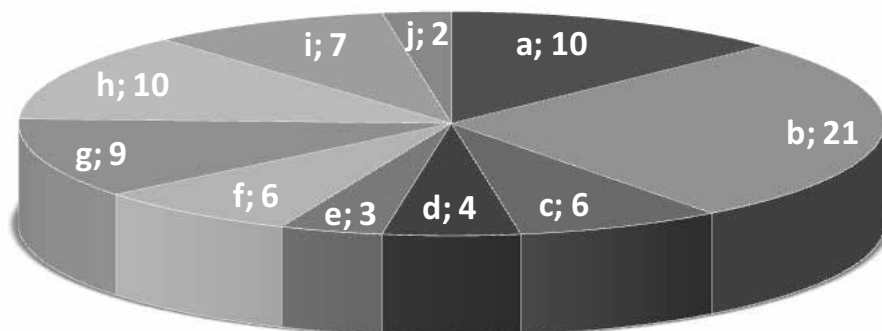
wstępna, dotycząca zaangażowania się nauczycielskich zespołów w realizację projektu.

Należało przeprowadzić wstępne rozpoznanie zarówno poziomu zainteresowania problematyką niepełnosprawności, wiedzy na temat funkcjonowania klas integracyjnych, orientowania się w możliwości udzielania pomocy uczniom z niepełnosprawnością w macierzystych szkołach, jak i rozpoznania osobistego zainteresowania nauczycieli uczestnictwem w projekcie oraz ich wiedzy merytorycznej na temat różnego typu niepełnosprawności. Monitorowanie tych zagadnień odbywało się w ramach wszystkich czterech warsztatów, w których brali udział nauczyciele w czasie pierwszego zjazdu.

4.1. Co ja tutaj robię?

Jedno z pierwszych pytań, na które nauczyciele udzielali odpowiedzi, również sobie, dotyczyło ich oczekiwań wobec realizatorów projektu *Razem w pełni sprawni*. Zapytano ich też o własną motywację do wzięcia udziału w projekcie i przybycia na zjazd.

Motywacja nauczycieli do udziału w II edycji projektu *Razem w pełni sprawni*



Organizatorom najbardziej zależało na rozpoznaniu źródeł motywacji szkolnych koordynatorów do realizacji zadań programowych projektu *Razem w pełni sprawni*. Spośród udzielonych odpowiedzi wyodrębniono dziesięć obszarów wskazanych jako inspiracje motywujące do przybycia:

- a. podnoszenie kwalifikacji i doskonalenie zawodowe w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością,
- b. potrzeba refleksyjnego uczenia się (wymiana doświadczeń, dzielenie się wiedzą w dyskusjach grupowych, wsłuchiwanie się w innych, zdobywanie nowych doświadczeń, poszukiwanie wsparcia merytorycznego, zrozumienie dla trudności, z jakimi nauczyciele spotykają się w pracy zawodowej, możliwości udzielania wzajemnego wsparcia w pracy, samorozwój, zachowanie dystansu, tworzenie własnego rozumienia świata dla siebie i swoich uczniów,
- c. osobiste doświadczenie postępującej niepełnosprawności jako nowe życiowe doświadczenie i refleksja nad istotą problemu,
- d. potrzeba kontaktu z innymi osobami niż tylko z gronem pedagogicznym we własnej szkole,
- e. pogłębiona refleksja nad kondycją ludzką w sensie ogólnym – własne obawy,
- f. ucieczka od...
- g. potrzeba relaksu,
- h. poszukiwanie nowych inspiracji do pracy dydaktycznej i wychowawczej,
- i. wiedza na temat interesujących projektów realizowanych przez Fundację Promyk Słońca,
- j. polecenie dyrektora.

4.2. Potrzeba refleksyjnego uczenia się we wspólnocie

Spośród wskazanych obszarów największą uwagę zwraca obszar „b”: *potrzeba refleksyjnego uczenia się*. Nauczyciele z dużą świadomością odwołują się do uczenia się przez tworzenie grup dyskusyjnych, w których źródłem wiedzy czynią swoje doświadczenie i praktykę. Ten głos wydaje się wychodzić poza tradycyjny model uczenia się przez przekazywanie wiedzy i stawia na świadomą aktywność własną nauczycieli oraz ich wiedzę praktyczną, wzbogaconą wiedzą ekspercką. Wskazanie obszaru „a” może być natomiast dowodem na silną potrzebę poszerzania wiedzy merytorycznej z zakresu pracy z uczniem z niepełnosprawnością, co wielokrotnie znajdowało wyraz w materiałach gromadzonych w czasie warsztatów.

4.3. Między relaksem a inspiracją

Niemal taką samą liczbę głosów otrzymał obszar „g”: *Potrzeba relaksu* oraz „h”: *Poszukiwanie nowych inspiracji do pracy dydaktycznej*. Pierwszy z tych obszarów można potraktować jako uczciwą interpretację zmęczenia nauczycieli przed zakończeniem roku szkolnego 2012/2013, drugi natomiast może zostać odczytany jako przeciwwaga dla pierwszego i dowód na to, że nauczyciele postrzegają projekt *Razem w pełni sprawni* jako inspirację projektowania swoich planów wychowawczych w kolejnym roku szkolnym.

4.4. We współpracy z Fundacją Promyk Słońca

Istotny okazał się też obszar „i”, w którym uczestnicy akcentowali dotychczasowe dobre doświadczenia w pracy z Fundacją Promyk Słońca. Podkreślali dobrą opinię, jaką w ich środowisku cieszyła się poprzednia edycja *Razem w pełni sprawni*, a która stanowiła ważny argument na rzecz uczestnictwa w projekcie.

4.5. Diagnoza przeszkód w promowaniu idei inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością

Celem warsztatów z nauczycielami na pierwszym zjeździe była również wstępna identyfikacja potrzeb w szkole i jej otoczeniu w zakresie przeciwdziałania stereotypom i uprzedzeniom wobec osób z niepełnosprawnością. Nauczyciele posłużyli się analizą SWOT. Ich zadanie polegało na wstępnej diagnozie stanu wiedzy na temat niepełnosprawności, zebraniu subiektywnych opinii na temat jakości życia ludzi z niepełnosprawnością w najbliższym otoczeniu (klasa, szkoła, miejscowość). Diagnoza ta stała się punktem wyjścia do przygotowania propozycji działań na rzecz zmian, które mogłyby być wprowadzone w najbliższym otoczeniu. Jednym z cennych elementów było dokonanie analizy przeszkód blokujących procesy wsparcia czy integracji na rzecz osób z niepełnosprawnością w szkole i jej otoczeniu.

Na tym etapie etap badań nauczyciele zidentyfikowali wiele przeszkód, zarówno w społeczno-kulturowych źródłach kształcenia i wychowania, jak również w ich zawodowym uwikłaniu i ciągłym balansowaniu między byciem perfekcyjnym nauczycielem przedmiotu i byciem wrażliwym człowiekiem.

Na podstawie diagnozy wstępnej (prowadzonych obserwacji, własnych doświadczeń, osobistych przekonań, wiedzy i informacji medialnych) wyodrębniono dwa poziomy utrudnień i przeszkód w podejściu do osób z niepełnosprawnością. Pierwszy poziom to kategorie miękkie i wynikające z nich bariery społeczno-kulturowe. Na drugim poziomie znalazły się bariery architektoniczne, choć i one mają swoje źródła w społecznie konstruowanej transparentności osób z niepełnosprawnością. Różnego typu konstrukcje, urządzenia, ciągi komunikacyjne zaprojektowane wyłącznie z myślą o ludziach pełnosprawnych są właśnie

efektem wieloletniej tradycji braku myślenia o osobach z niepełnosprawnością. W Polsce przełamywanie tych barier rozpoczęło się na większą skalę dopiero w ostatnim dwudziestoleciu, ale proces ten wciąż wymaga zarówno aktywności po stronie instytucji edukacyjnych, władz, jak i indywidualnych inicjatyw oddolnych.

Na poziomie ogólnospołecznym nauczyciele wskazują na:

- stereotypy kulturowe, zakorzenione między innymi w religii i przenoszone na życie rodzinne – np. „niepełnosprawność jest karą za grzechy”, a skoro tak, to dla rodziców dziecka z niepełnosprawnością jest to „wstyd, upokorzenie” lub „zasłużona kara”, co z kolei generuje permanentne poczucie winy,
- brak wiedzy i bezpośredniego kontaktu z osobami o różnych potrzebach psychofizycznych, powodujący strategie uników,
- kult piękna, siły i sukcesu – choć jest konstruowany społecznie, nie przewiduje miejsca na odmiennosc i różnorodność, a więc wzmacnia stereotyp,
- brak zgody na różnorodność, dyskredytacja jednych kultur na rzecz innych,
- bariery architektoniczne jako konsekwencja braku myślenia o obecności osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie.

W szkole wskazane powyżej źródła społecznych uprzedzeń mieszają się z indywidualnymi przypadkami konkretnych uczniów i doświadczeniem ich rodzin. Zdarza się, że opór zostaje skierowany przeciwko konkretnej rodzinie (bo „patologia społeczna, więc nie warto”).

W oparciu o zgromadzone przez nauczycieli materiały badawcze można wyodrębnić cztery źródła przeszkód w upowszechnianiu idei inkluzji na poziomie ogólnospołecznym.

Przeszkody w promowaniu idei inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością

<p>Stereotyp kulturowy: brak miejsca dla odmienności i rozumienia innych kultur</p>	<p>„Społeczna ślepota”: mnie to nie dotyczy</p>
<ul style="list-style-type: none"> • kult młodości i idealnego ciała, • kult człowieka sukcesu (silnego psychicznie i fizycznie), podczas gdy niepełnosprawność nie kojarzy się z siłą, lecz ze słabością, podporządkowaniem, oczekiwaniem pomocy od innych). 	<ul style="list-style-type: none"> • brak doświadczeń, wrażliwości, kontaktów osobistych z osobami z niepełnosprawnością, • brak potrzeby i motywacji do zmiany myślenia o życiu osób z niepełnosprawnością, • brak wyobraźni, że każdy może być w tym miejscu.
<p>Brak zaangażowania: niech to robią inni</p>	<p>Życie z piętnem i zarażanie piętnem: lepiej trzymać się z daleka</p>
<ul style="list-style-type: none"> • media, instytucje, samorządy, czyli jacyś „oni” dla jakichś „nich”, • znoszenie barier architektonicznych i wprowadzanie innych udogodnień, które są obowiązkiem władz lokalnych. 	<ul style="list-style-type: none"> • własne lęki i frustracje, • brak wiedzy merytorycznej, • wina po stronie niepełnosprawnych.

Oprac. R. Ligus

4.5.1. Szkolne bariery edukacji włączającej

Osobnej analizie przeszkód szkolni koordynatorzy projektu dokonali bezpośrednio w obszarze funkcjonowania szkół. Nauczyciele nie tylko reprezentują grupę zawodową, lecz także odzwierciedlają funkcjonującą świadomość społeczną. Są obciążeni wieloma stereotypami, uprzedzeniami i przesądami, na których zbudowana jest niechęć wobec odmienności. Niepełnosprawność kojarzona ze słabością, często nie tylko ruchową, ale intelektualną, spotyka się w szkole z niechęcią nauczycieli nieprzygotowanych merytorycznie do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych i/lub specyficznych trudnościach w uczeniu się.

4.5.2. Szkoła mierzona sukcesem edukacyjnym

Dodatkowym utrudnieniem w promowaniu edukacji włączającej jest zakorzeniony w tradycji szkoły jako instytucji

edukacyjnej stereotyp kształcenia nastawionego na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Szkolne osiągnięcia ucznia stają się często narzędziem oceny jego nauczyciela, dyrektora, a nawet całej placówki. Wieloletnia tradycja oceniania szkół za ich osiągnięcia, mierzone wyłącznie arytmetyczną średnią ocen uzyskiwanych przez wychowanków, wzmocniła istniejący społecznie stereotyp kreowania wizerunku „siły i sukcesu” i traktowania go jako oręża. Na ten stereotyp nakłada się licząca kilka dekad tradycja oddzielania dzieci z różnego typu niepełnosprawnością od dzieci pełnosprawnych i organizowania dla nich oddzielnych instytucji opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych.

Nauczyciele, którzy wyrastali w takiej tradycji i zawsze pracowali z dziećmi pełnosprawnymi, obecnie stają wobec wyzwania, które wystawia na próbę ich kompetencje w co najmniej dwóch obszarach. Od nauczycieli oczekuje się wrażliwości na innych ludzi, empatii oraz merytorycz-

nej wiedzy psychopedagogicznej, a zatem rozumienia psychiki drugiego człowieka. Odwołujemy się więc do jakości ich „człowieczeństwa”, które z założenia oznacza wrażliwość na drugiego człowieka. Nauczyciel, który „nie jest gotów przyjąć odmienności w szkole”, „dystansuje się od pracy z dziećmi z niepełnosprawnością”, „niechętnie lub wcale nie angażuje się w realizację projektu *Razem w pełni sprawni*”, jest postrzegany jako osoba pozbawiona elementarnej wrażliwości. Tymczasem taki nauczyciel doświadcza dylematu: czy być doskonałym nauczycielem przedmiotu czy też człowiekiem wrażliwym na potrzeby emocjonalne swoich wychowanków? Dostrzegając w swoim działaniu konflikt może wycofywać się z tej przestrzeni działań edukacyjnych, gdzie otrzymuje sprzeczne informacje na temat kryteriów, na podstawie których jest oceniany.

Drugi obszar kwestionowania kompetencji nauczycieli wynika z niezrozumienia istoty ich pracy, jaką w społecznym rozumieniu jest nauczanie. Skoro rankingi wyników nauczania poszczególnych szkół decydują o ich statusie społecznym, uznaniu rodziców, władz samorządowych i oświatowych, to nauczyciele otrzymują informację, zgodnie z którą osiągnięte wyniki nauczania są ważniejsze od wszelkich działań wychowawczych.

Jak zatem nauczyciele mają zaniechać kulturowo utrwalonych zadań, jakie stawia przed nimi codzienna praktyka? Komu mają zaufać, doświadczając konfliktu: być doskonałym nauczycielem czy wrażliwym człowiekiem?

4.6. Potrzeba wiedzy o niepełnosprawności wychowanków

Nauczyciele uważają, że znajomość rodzajów niepełnosprawności jest niezbędnym narzędziem doskonalenia własnego warsztatu pracy pedagogicznej i dydaktycznej. Od czasu wprowadzenia szkół i klas integracyjnych w Polsce w latach 90. ubiegłego wieku doświadczamy stopniowej poprawy świadomości nauczycieli w zakresie możli-

wości prowadzenia zajęć edukacyjnych w grupach mieszanych (tj. dzieci z niepełnosprawnością oraz dzieci pełnosprawnych), ale zdaniem samych nauczycieli ich wiedza na temat różnego typu niepełnosprawności jest nadal niewystarczająca.

Mechanizm unikania bezpośredniego kontaktu z osobami z niepełnosprawnością czy ich rodzinami może być również wynikiem obaw nauczycieli związanych z niewiedzą na temat różnych schorzeń, niepełnosprawności i sposobów postępowania w sytuacjach nagłych. Jak mówią o sobie sami nauczyciele: „to zwykły wstyd – nie wiedzieć”. Prościej się wycofać niż angażować w coś, czego do końca się nie rozumie. Względy ambicjonalne nie pozwalają na promowanie otwartej postawy wobec czegoś, czego się nie zna.

4.7. Potrzeba zaufania do pracy nauczyciela

Ukrytym narzędziem sterowania wyborami dokonywanymi przez nauczycieli jest ocena szkolna ucznia. Tak długo, jak będzie ona miernikiem pracy nauczyciela, nie należy oczekiwać przełamania wśród nauczycieli dotychczasowych barier wobec uczniów z niepełnosprawnością, uczęszczających do szkół ogólnodostępnych. Otwieranie się na ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej to przede wszystkim budowa zaufania u nauczycieli i przekonanie ich, że ich praca i poczucie wartości nie zostaną zdegradowane z uwagi na niższe osiągnięcia szkolne uczniów o różnej kondycji psychofizycznej.

Nauczyciele zwracają uwagę na „niepotrzebne porównywanie osiągnięć uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i specyficznych trudnościach w uczeniu się z pozostałymi uczniami”.

4.8. Potrzeba znajomości technik komunikacji

Nauczyciele, którzy dotychczas nie spotkali się z problemem niepełnosprawności, w swojej pracy zawodowej byli rów-

niez „odcinani” formalnie od tej problematyki. Ich doświadczenie w kontakcie z osobą niepełnosprawną sprowadza się raczej do obserwowania reakcji czy komentarzy innych osób, wśród których nie brakuje „wyzywania, wyśmiewania, wstydzania się towarzystwa osoby z niepełnosprawnością”. Nauczyciele mówią o „głębokim lęku” oraz „nieporadności” w kontakcie z osobą niepełnosprawną. Niektórzy nauczyciele nie są w stanie nawiązywać nawet wzrokowego kontaktu z osobami z niepełnosprawnością, trudno im opanować nie zawsze pozytywne emocje. Często czują się bezradni w kontakcie z taką osobą. Chcieliby wiedzieć, jak nawiązywać rozmowę, o co można zapytać, a o co nie wypada, jak nie urazić osoby z niepełnosprawnością.

Niektórzy nauczyciele są przez swoje koleżanki i kolegów oceniani jako „obojętni” na problem. Być może tak jest, ale warto się zastanowić, czy za tą obojętnością nie stoi „strategia ucieczki”, z którą sami nie potrafią sobie poradzić.

4.9. W poszukiwaniu empatii. Wychodzenie poza obojętność i współczucie

Obok ucieczki w obojętność istnieje też drugie kontinuum: litość i współczucie. Nawiasem mówiąc, ten aspekt włączania osób z niepełnosprawnością znajduje najszersze zastosowanie w mediach, wzmacniając wizerunek osoby z niepełnosprawnością lub/i jej rodziny jako potrzebujących pomocy (najczęściej finansowej). Stoją za tym jak najszlachetniejsze ludzkie odruchy serca, ale zbyt rzadko media zachęcają do aktywności prospołecznej, polegającej na

nawiązywaniu zwykłych ludzkich relacji, za mało zwracają uwagę na potrzebę kontaktu z rówieśnikami w różnych grupach nieformalnych, które mogą być realizowane na różne sposoby, również wirtualnie, przez wykorzystanie narzędzi ICT.

Inny wymiar aktywności charytatywnej, czytelny i społecznie upowszechniony, to organizacja inicjatyw kulturalnych, wspólne imprezy czy uroczystości. Istnieje wiele dobrych przykładów takich akcji pomocowych, ale ciągle jeszcze dominuje model „pełnosprawni dla osób z niepełnosprawnością”. Tymczasem świadomie należałoby przesunąć akcent ze słowa *dla* na słowo *z*, nawet bez specjalnego akcentowania tego przyimka, za to z naturalnym jego włączaniem w myślenie o wspólnie podzielanym świecie. Cytując tytuł jednego z miniprojektów realizowanych w szkołach: *Po prostu razem*.

4.10. Podsumowanie

Nauczyciele dostrzegają ogromny potencjał w szkole jako instytucji edukującej, która daje liczne możliwości pracy nad zmianą świadomości społecznej. Wskazują, że „edukacja przez spotkania z żywymi ludźmi, poznawanie historii współczesnych bohaterów przez film” i wreszcie „dostrzeżenie różnicy i odmienności ludzi w najbliższym otoczeniu” zmienia ich samych i tworzy szansę na przełamanie stereotypów i uprzedzeń osadzonych w kulturowych źródłach, takich jak przesady podszyte własną „frustracją, lękiem i brakiem wiedzy”.

MAŁE HISTORIE – WIELKIE ZMIANY
PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK