

JACEK J. BŁESZYŃSKI*

Warszawa, Polska

ORCID ID 0000-0002-6553-0550

„GDYBYM BYŁ NAUCZYCIELEM...” – REFLEKSJE OSÓB ZE SPEKTRUM AUTYZMU O WIZJI NAUCZYCIELA

Streszczenie: Przedstawiony artykuł to część szerszych badań prowadzonych wśród dorosłych osób z autyzmem. Ich głównym założeniem było wysłuchanie i wsłuchanie się w głos osób najbardziej zainteresowanych, czyli z diagnozą autyzmu. Zebrany materiał pozwolił na przedstawienie poglądów osób z autyzmem, opartych na własnych doświadczeniach na temat roli nauczyciela – kreatora przestrzeni edukacyjnej. Do tej pory prezentowane były doświadczenia, uwagi nauczycieli i terapeutów, a w tym artykule przedstawione zostaną poglądy osób z autyzmem – uczniów, rodziców, nierzadko samych będących nauczycielami i terapeutami.

Wnioski dotyczą odmienności podejścia do procesu nauczania/uczenia się. Wynika to ze specyficznych dla tego zaburzenia objawów, jak również ze zróżnicowanego podejścia edukacyjno-terapeutycznego. Znajdują się także wypowiedzi na temat stosowania kar, które, poza zakazanymi, często ewoluują w kierunku psychicznych i społecznych następstw, jak np. izolowanie, marginalizowanie czy brak zainteresowania. Ważne wydaje się zwrócenie uwagi na nieefektywne próby narzucania uznanych za normatywne form funkcjonowania, jak również traktowanie osób z autyzmem jako nie w pełni sprawnych intelektualnie – co nie jest niczym uzasadnione.

Słowa kluczowe: edukacja, adolescencja, autyzm (ASD), netnografia.

Wprowadzenie

We wcześniejszych badaniach i publikacjach zajmowałem się percepcją zaburzeń ze spektrum autyzmu (*Autistic Spectrum Disorder* – ASD)¹, starając się przedstawić je z pozycji osoby przejawiającej to zaburzenie (Błeszyński 2020). Często, jako

* Jacek J. Błeszyński, prof. nauk społecznych, pedagog wczesnoszkolny, logopeda dyplomowany, oligofrenopedagog, Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: jacek.bleszynski@uksw.edu.pl.

1 Zgodnie z Klasyfikacją DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders).

specjaliści, jesteśmy przekonani o naszej wiedzy na temat odbioru i kształtowania świata innych osób, w tym nienormatywnych. Z doświadczenia wiemy, że nie zawsze jest to obiektywne, a czasami wręcz zwodnicze. Problem zrozumienia drugiego był podejmowany w filozofii przez Edmunda Husserla, Edytę Stein, Adama Węgrzeckiego (co szczegółowo zostało opisane w książce Węgrzeckiego 1992) i w wielu innych pracach (zaadaptowane do potrzeb prowadzonych badań osób z autyzmem – por. Błeszyński 2020, s. 17–37). Koniecznością zatem stało się dokonanie wglądu w problem odmiennych stanów percepcji, jakie są udziałem np. osób z autyzmem. W niniejszej publikacji został przedstawiony wycinek badań wskazujących na zasadność prowadzenia analiz fenomenologicznych, szczególnie wtedy, gdy chcemy dokonać wglądu w środowisko zamknięte, separowane (lub separujące się), przede wszystkim odmienne.

Badania osób ze spektrum autyzmu stały się kolejnym wyzwaniem, wymagającym zwrócenia uwagi na konieczność zmiany opcji rozumienia problemu autyzmu. Dzięki dokonującym się przemianom społecznym, ekonomicznym i kulturowym (w tym religijnym), stajemy się społeczeństwem bardziej otwartym, ukierunkowanym inkluzyjnie. Pozwala to na dokonanie poszerzonych analiz, w oparciu o badania netnograficzne, opierające się na własnych doświadczeniach i przemyśleniach dotyczących procesu edukacji. W przedstawionym tekście chciałbym odejść od klinicznego sposobu postrzegania autyzmu z orientacją na autyzm jako zaburzenie rozwojowe, na rzecz analizy sposobu odbierania doświadczeń przez autystyków. Chciałbym się tym samym wpisać w dyskurs nad spojrzeniem na autyzm w kontekście neuroróżnorodności (termin wprowadzony przez Judy Singer i Harveya Blume) (Armstrong 2011; Silberman 2017; Błeszyński 2021).

W tekście opartym w części na przeprowadzonych badaniach², o czym wcześniej wspomniałem, przedstawiam wypowiedzi osób z autyzmem na temat wizji nauczyciela w edukacji. Jest to nawiązanie do pedeutologii jako sybdyscypliny pedagogiki i zagadnień związanych z zawodem nauczyciela (Okoń 2007, s. 305). W kręgu moich zainteresowań badawczych znalazł się problem dotyczący wyobrażeń osób z autyzmem na temat wizerunku zawodowego nauczyciela, działań podejmowanych przez niego oraz inne osoby odpowiedzialne za edukację. Uważam, że wiedza uzyskana w toku tych badań może pozytywnie wpłynąć na polepszenie jakości oddziaływań edukacyjnych na rzecz osób z ASD. Jak zauważa Joanna Madalińska-Michalak, „Edukacja to konkretne osoby, to uczniowie, i to dla nich podejmowane są wszelkie wysiłki osób dorosłych, które powinny, opierając się na faktach, przewidywać, co jest ważne w systemie edukacji i jak ją reformować, aby jak najlepiej zaspokajała potrzeby milionów uczniów naszego kraju i setki tysięcy pracujących na rzecz tych uczniów nauczycieli” (Madalińska-Michalak 2021, s. 282).

2 Przygotowywana jest pozycja zwarta.

Opis grupy badanej i metody badawczej

W badaniach zastosowałem metodę netnograficzną opartą na koncepcji Roberta V. Kozinetsa (2012). Wykorzystałem ją już wcześniej m.in. w analizach dotyczących osób z autyzmem i ich sposobu funkcjonowania (Błeszyński 2020, Błeszyński 2021). Przedstawiony materiał w świetle recenzji i opinii spełnił swoje zadanie. Dzięki współpracy z fundacjami i zainteresowaniu środowiska koniecznością dokonania zmian w percepcji autyzmu, możliwe było zebranie odpowiedniego materiału. Badanie zostało przeprowadzone za pomocą internetowej ankiety w języku polskim metodą netnografii, która została umieszczona na platformie *Formularze Google*. Ankieta była rozpowszechniana drogą elektroniczną i była dostępna pod rozsyłanym adresem URL do wybranych grup skupiających osoby z diagnozą ASD.

Badania pilotażowe były prowadzone od listopada do grudnia 2019 roku, zaś główne w 2020 i 2021 roku. Ankieta składała się z 20 pytań zamkniętych, do wyboru, otwartych i oceniających, które podzielono na cztery części. Pytania zamknięte: (1) ogólne; (2) dotyczące edukacji: preferencja stylów uczenia się, stosowane formy edukacji i terapii. Pytania otwarte: (1) przedstawienie przez respondentów ich wizji edukacji, terapii; (2) dokonanie punktowej oceny wsparcia instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego.

Celem prowadzonych badań było poznanie opinii na temat wizerunku nauczyciela w ujęciu zawodowym. Respondentami były osoby skupione w zamkniętych forach internetowych, weryfikujących członków pod kątem diagnozy autyzmu. Współpracowałem także z fundacjami *Autism Team* z Łodzi, *Prodeste* z Opola oraz *Alpha* z Lublina, które zrzeszają dorosłe osoby z diagnozą autyzmu i wspierają ich funkcjonowanie w społeczeństwie. W badaniach wzięły udział 62 osoby z całej Polski (34 kobiet, 26 mężczyzn i dwie osoby, które określiły płeć jako inną). Respondentami były osoby w wieku od 14 do 47 roku życia (średnia wieku badanych wynosiła 28,3). Czworo respondentów uczęszczało do ostatniej klasy szkoły podstawowej, dziewięciu do szkół średnich, natomiast 14 było studentami. Wśród respondentów 33 osoby ukończyły studia wyższe na różnych kierunkach (najczęściej humanistyczne i z zakresu sztuki). Pozostałe dwie osoby nie wskazały swojego wykształcenia. Osoby uczestniczące w badaniu objęte były głównie edukacją ogólnodostępną w okresie, kiedy powstawało wiele inicjatyw wspomagających osoby z diagnozą autyzmu.

Należy w tym miejscu wspomnieć, iż badane osoby prezentują różne doświadczenia związane z podejściem do wsparcia edukacyjnego, od edukacji segregacyjnej, przez integracyjną i mieszaną. Obecnie uczniowie z autyzmem zaliczani są do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych³.

3 Dokonujące się przemiany w systemie opisała Angelika Figiel (2019, s. 37–48).

Wyniki. Refleksja nad wizerunkiem zawodowym nauczyciela „Gdybym był nauczycielem...”

To stwierdzenie zachęca do refleksji, ponieważ dotyczy wewnętrznych przekonań, wynikających z doświadczeń wyniesionych ze szkoły. Są to nasze wyobrażenia, jak również życzenia, wynikające z bycia uczniem, rodzicem ucznia bądź nauczycielem. Są one różnie osadzone w czasie – odnoszą się do uwarunkowań historycznych i organizacyjnych, np. dotyczą edukacji segregacyjnej, i są związane z okresem wprowadzenia systemu integracyjnego i inkluzyjnego, co można określić mianem systemu mieszanego i często wprowadzanego niejednorodnie (uwidacznia się to w różnych podejściach do systemów integracji w krajach Europy – od prób pojedynczych zespołów do inkluzji totalnej, jak to miało mieć miejsce np. w krajach skandynawskich czy we Włoszech, por. Wyczesany, Gajdzica 2005). W Polsce w zależności od nasilenia występujących zaburzeń autyzmu uczniowie mogą kształcić się w szkołach ogólnodostępnych, w placówkach integracyjnych lub segregacyjnych.

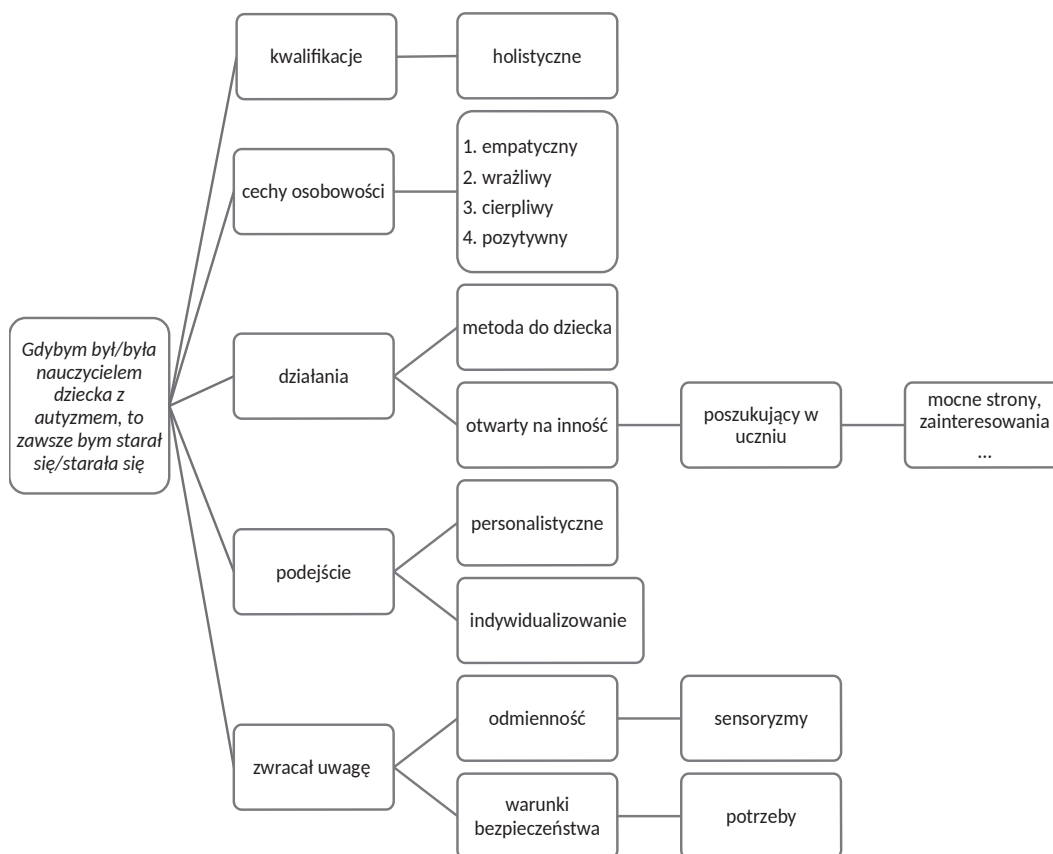
Te różne doświadczenia (świadome lub nieświadomione) pozwalają na stworzenie probabilistycznego, często życzeniowego wyobrażenia szkoły, nie zawsze z ukierunkowaniem na szkołę marzeń, ale często w racjonalnym ujęciu takiej placówki, jaka powinna być z założenia, do jakiej można by było dążyć. W badaniach skupiłem się głównie na analizie umiejscowienia dziecka z ASD w systemie edukacji.

Pierwsze pytanie dotyczyło założenia: „Gdybym była/był nauczycielem dziecka z autyzmem, to zawsze bym się starała/bym się starał... Jak wcześniej wspomniałem, respondenci formułowali swoje sugestie w oparciu o własne doświadczenia – z pozycji ucznia z autyzmem, który w systemie edukacji jest pojmowany jako odstępstwo od prawidłowego rozwoju, niepełnosprawność, zaburzenie (często określane mianem inne, trudne, specyficzne – niekoniecznie traktowane jako zaburzenie, choroba czy niepełnosprawność). W takim ujęciu nauczyciel powinien kierować się systemem dostosowawczym, wyrównawczym, zmierzającym do ukształtowania pożądanych efektów edukacyjno-wychowawczych.

Wypowiedzi respondentów można podzielić ze względu na czynności (obowiązki wynikające ze statusu pedagoga); cechy osobowości, jakimi powinien się charakteryzować nauczyciel; jak również sprawy, na które nauczyciel powinien zwracać baczniejszą uwagę w przypadku dzieci z ASD.

Jako preferowane, wśród wielu wymienianych wymagań, wskazywane są: zdolność odczuwania stanów psychicznych innych osób – zarówno podopiecznych, wychowanków, jak i opiekującymi się nimi rodziców; umiejętność przyjęcia sposobu myślenia innych osób, w tym spojrzenie na rzeczywistość z ich perspektywy. To również zdolność do wyobrażenia sobie perspektywy myślowej należącej do innej osoby – **decentracji**.

Takie podejście jest powiązane z cierpliwością, a oparte na personalizmie i indywidualizmie. Przede wszystkim wskazano na pozytywne nastawienie powiązane



Rys. 1. Wypowiedzi respondentów na pytanie: „Gdybym była/był nauczycielem dziecka z autyzmem, to zawsze bym się starał/bym się starała...” [N=62]

Źródło: badania własne.

z wrażliwością, wczuwaniem się. Z założenia istotne jest niewyręczanie, zmniejszanie czy zaniżanie wymagań, lecz mobilizowanie do samokształcenia i samoświadomości. Respondenci zwrócili uwagę na świadome kierowanie i bazowanie na motywacji zmierzającej do samorozwoju poprzez kierowanie, indywidualne tłumaczenie. Przykłady wypowiedzi⁴: „zrozumieć ucznia; wsłuchać się w jego potrzeby, być cierpliwy; szukała mocnych stron, podążała za szczególnymi zainteresowaniami, uczyła się od tego dziecka widzenia świata jego oczami; zrozumieć to, co ono czuje; odpowiadać na potrzeby dziecka, rozwijać samoświadomość; szukać metod nauczania odpowiadających potrzebom ucznia; dowiedzieć się, jakie są potrzeby sensoryczne, żeby móc je wyeksponować, a inne zminimalizować”.

4 Wszystkie wprowadzone wypowiedzi respondentek i respondentów są w tekście artykułu zaznaczone kursywą w wersji oryginalnej bez poprawek i zmian, zgodnie z założeniami metodologicznymi netnografii. Pozwala to na pogłębienie analiz językowych i pozajęzykowych nośników informacji.

W celu optymalizowania podejmowanych działań powinno się kierować potrzebami i możliwościami ucznia, poznaniem jego zasobu działania i ograniczeń. Takie podejście to nie system tradycyjny (zmierzający do opanowania jak największej partii materiału), ale progresywny (zmierzający do kształcenia umiejętności, korzystania z różnych źródeł). To poszukiwanie możliwości wdrażania ucznia do poszerzenia wiedzy i budowania umiejętności opartych na predyspozycjach i uzdolnieniach, jakie powinny być wyznacznikiem dalszego jego rozwoju, np.: „starła się budować z nim pozytywne relacje; słuchać, wspierać i nie interpretować zachowań, dać maksymalne poczucie bezpieczeństwa; być czujną na jego potrzeby i podążać za nimi, próbować stworzyć maksymalnie komfortowe warunki do nauki”.

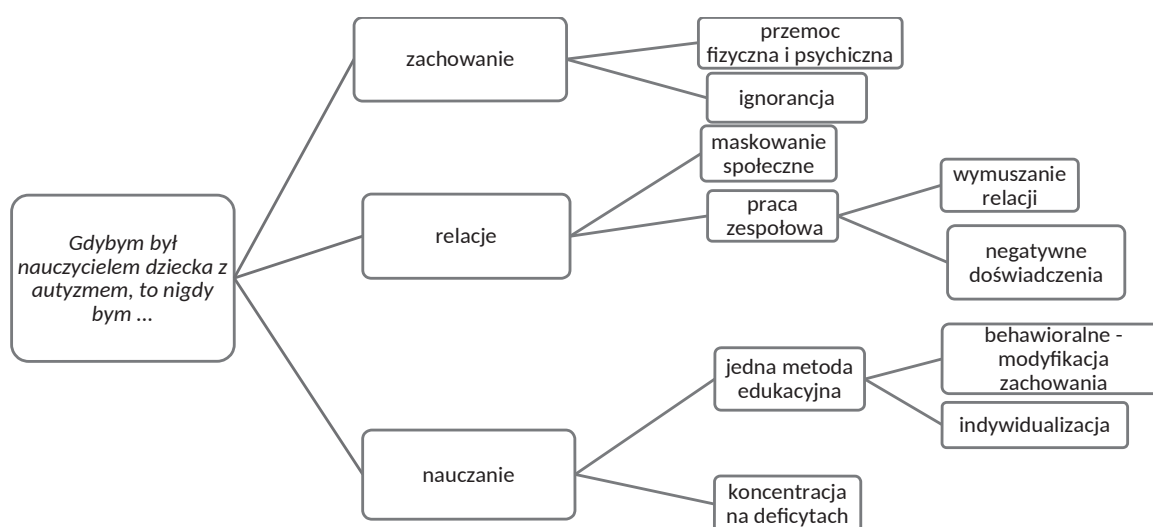
Specyfiką pracy z uczniem z ASD jest jego odmienny sposób percepcji, opierający się na układach percepcji (uzależnionych od kanałów doświadczenia), jak również na odbieraniu (często określanym jako sczytywanie) jego stanu, np.: „była uwrażliwiona na potrzeby ucznia, uwzględniałabym odmienne kody emocjonalne; brać pod uwagę potrzeby i przyszłość dziecka; podążać za potrzebami ucznia, pomagać rozwijać pasje, dostosowywać formy podawcze materiału do jego zdolności poznawczych; podążać jego krokiem, zainteresowaniami i możliwościami zapamiętywania”.

Uwagi te wskazują na pozytywne nastawienie do zachowań występujących u uczniów ASD, ale także na nieprawidłowo kształtowane podejście (wynikające z naszego nastawienia i negatywnych doświadczeń). Jest to nierzadko efekt odmiennego kodu emocjonalnego osób z ASD, jak również percepcji przez otoczenie uczniów z ASD, co wpływa w sposób znaczący na poczucie bezpieczeństwa, a wynika ze specyfiki percepcji doznań (dzięki osobom z ASD powstały np. sale wyciszeń dla uczniów neuronormatywnych), np.: „zwracała uwagę na jego potrzeby i odmienność; dostosować metodę nauczania do dziecka (każdego, nie tylko tego z ASD); lepiej zrozumieć emocje, uczucia i doświadczenia (konkretnie doświadczenia zmysłów, węchu, słuchu itp.) w różnych sytuacjach”.

Doświadczenia osób z autyzmem wcale nie wskazują, jaki byłby idealny nauczyciel, lecz mówią o nauczycielu skupiającym się na potrzebach ucznia, na jego indywidualnym rozwoju, włączającym ucznia w system społeczny. Zwrócono uwagę na działania nauczyciela takie jak: konieczność dostosowania, nakłaniania, a nie prostej asymilacji – są to przede wszystkim aktywności podejmowane przez nauczyciela umożliwiające odnalezienie się ucznia w grupie (rówieśniczej). Głównym ich celem jest inkluzja, rozumiana tu jako bycie w społeczności, a nie jako przekształcanie którejkolwiek ze stron (ucznia czy systemu), stworzenie optymalnych warunków dostosowanych do potrzeb i możliwości w kształtowaniu akceptacji odmienności, zrozumienia/wyrozumiałości, przychylności.

Czego powinniśmy się wystrzegać, zaniechać w pracy pedagogicznej – „Gdybym był nauczycielem dziecka z autyzmem, to nigdy bym...”

Doświadczenia wyniesione z edukacji są elementem tworzenia wizji, „czego bym nie chciał nigdy w edukacji doświadczać”. Szczególnie doświadczeni są uczniowie odbiegający od normy – będący „niestandardowymi”, co dotyczy zarówno uczniów zdolnych, jak i tych z trudnościami i zaburzeniami. W przypadku autyzmu uwagę zwracają odbiegające od normy zachowania społeczne, jak również ich zakres i wielkość. W takich sytuacjach system edukacyjny dokonuje modyfikacji i podejmowane są niestandardowe, specjalistyczne oddziaływania.



Rys. 2. Odpowiedzi respondentów na pytanie: „Gdybym był nauczycielem dziecka z autyzmem, to nigdy bym...” [N = 62]

Źródło: badania własne.

Po analizie zebranego materiału zdecydowałem się na dokonanie podziału otrzymanych odpowiedzi ze względu na prowadzone działania. Do najczęściej wskazywanych negatywnych oddziaływań w zakresie zachowania pedagogów zaliczono przemoc o charakterze werbalnym i fizycznym. Mimo zapewnień, opracowanych zaleceń i regulaminów (np. *Karta praw osób z autyzmem*, 1992) w wypowiedziach respondentów często pojawiały się stwierdzenia o stosowaniu zachowań przemocowych – arbitralnie uznanych za nieprawidłowe, zakazane, a w przypadku osób z ASD nieprzynoszące oczekiwanych skutków (mających wręcz odwrotne skutki). Podobne wyniki uzyskano w innych badaniach (np. Błęszyński 2020, s. 87, 89, 114; Pisula 2008). Często zachowania takie są przejawem bezradności czy wypalenia zawodowego (Piętka 2005). Nie powinny być tolerowane i dopuszczane. W wypowiedziach wskazano na: etykietowanie (które ma na celu deprecjonizację), rzadziej ignorowanie (zarówno potrzeb, jak i emocji), stwarzające poczucie nieistotności, czy wręcz stosowanej ekskluzji. Wspomniano również o zachowaniach zmierzających

do oceniania (często porównywania się do innej osoby), a także o pospieszaniu ucznia i stosowaniu wobec niego kar.

Budowane relacje w środowisku szkolnym mają różny wymiar. Ważnym elementem jest ich kształtowanie, a nie wymuszanie i tworzenie sztucznych relacji powodujących występowanie przemocy czy ignorowanie uczniów z ASD. W efekcie często są wywoływane negatywne uwarunkowania wewnątrz grup, podważające samoocenę i poziom dobrostanu uczniów z autyzmem. Respondenci wskazali, że trudnością przez nich odczuwaną była praca zespołowa, która – jeśli była narzucona – w efekcie utrudniała lub wręcz uniemożliwiała prospołeczne działanie. Konieczność posiadania kolegów, przyjaciół w przypadku uczniów z ASD jest cechą zindywidualizowaną i często związaną z samostanowieniem (występuje niejednokrotnie problem z nachalnością osób z ASD).

Respondenci zwrócili uwagę na stosowanie schematycznych podejść – świadczących o nierozumieniu ich sytuacji, ale też o spłycaaniu potrzeb społecznych, np.: „nie uczył maskowania społecznego; nie oczekiwała, że w jeden konkretny sposób będzie się uczył, nawet jeśli ta forma uczenia się była wygodna dla mnie czy sprawdza się w pracy z innymi uczniami; nie podnosił na niego głosu, nie narzucałbym bycia towarzyskim, rozmawiania z rówieśnikami. Nie wpajałbym, że każdy może i musi mieć dziewczynę, koleżanki czy kolegów. Z własnego doświadczenia wiem, że mobilizowanie w tych rzeczach w sposób «Weź się w garść» potrafi spowodować depresję, zniechęcenie do życia czy rozdrażnienie”.

W odniesieniu do dokonywanych przez respondentów ocen systemów edukacji, negatywne podejście prezentowane jest w stosunku do oddziaływania behawioralnego, które tkwi u podstaw ogólnego, jak i specjalnego systemu edukacyjnego. Modyfikacja zachowań jest ukierunkowana głównie na zmianę, kreowanie innego podejścia i skupia się na deficytach (parcjalnych i globalnych), z założenia zmierza do dokonania z góry przyjętej zmiany (dążenie od osiągnięcia wyznaczonego przez nauczyciela określonego celu – uznanego za najlepszy z punktu widzenia posiadanej wiedzy psychopedagogicznej), np.: „nie stosowałabym przemocy; nie oceniałabym, nieetykietowałabym; nie wymuszałabym metodami behawioralnymi, krzyczała, ignorowała jego potrzeby, komunikaty, stosowała przemocy; na pewno kary cielesne, podnoszenie głosu nie wchodzi w grę, podobnie jak przytrzymywanie/krępowanie w inny sposób. Niedopuszczalne jest również dla mnie ośmieszanie oraz traktowanie dziecka jak półgłówka, gdyż ma diagnozę autyzmu, uznawania, że rozumie mniej niż jego koledzy; dlatego wymaga dostosowania, jak dziecko z NI (mocnymi problemami z nauką samymi w sobie, a nie jedynie komfortowego środowiska w pracy). Niewłaściwe jest też moim zdaniem zmuszanie do lekcji WF, przeszkadzające, drażniące wzrok lampy, krępujące zajęcia ruchowo-taneczne, które wspominam najgorzej, choć na szczęście nie uczestniczyłem w nich mimo zagrożenia jedynkami za stanie jak słup”.

Nieuzasadniona skrajna indywidualizacja podejścia do podopiecznego (np. skupienie się na systemie 1:1 – jeden nauczyciel dla jednego ucznia) sprawia,

iż z założenia nie występuje prawidłowa socjalizacja jako przystosowanie do potrzeb szeroko rozumianego społeczeństwa. Już wcześniej prowadzone przeze mnie badania pozwoliły zauważyć błędnie formułowane uogólnienia w stosunku do uczniów z autyzmem – że są przede wszystkim zainteresowani przedmiotami ścisłymi albo że autyzm powoduje wtórnie niepełnosprawność intelektualną lub opóźnienie w rozwoju. Takie założenie niejako wymusza adekwatne dostosowywanie treści i zadań w systemie edukacyjnym wobec osób z autyzmem, np.: „Nie zmuszała go do pracy grupowej i nie kazała robić czegoś, co już umie; Nie zmuszał na siłę do pracy zespołowej; nie zmuszała dziecka do kontaktów społecznych, nie krzyczała, nie ośmieszała, nie zezwalała na przemoc rówieśniczą”.

Dyskusja

Odnosząc się do sformułowanych powyżej pytań, chciałbym wskazać na możliwość – a wręcz konieczność – korzystania z doświadczeń osób z autyzmem. Ich refleksyjność, niewątpliwie intencjonalna (choć wielu respondentów pracuje jako nauczyciele – w szkołach albo ośrodkach akademickich, są rodzicami itd.), wskazuje na ograniczenia, z jakimi mierzyli/mierzą się w systemie edukacji (rozumianej jako zorganizowane działanie). Co ważne, w odpowiedziach brak jest negacji, potępienia działań edukacyjno-opiekuńczo-wychowawczych. Przeważa chęć podzielenia się własnymi doświadczeniami, jak również pomysłami na zmiany, które poprawiłyby jakość edukacji przyszłych „uczniów z autyzmem”. To kreatywne podejście jest niewątpliwym wyznawaniem, z jakim zmierzyły się same osoby z autyzmem, tworząc własne grupy wsparcia (Silberman 2017).

O edukacji osób z autyzmem wspomina się głównie z punktu widzenia ich nauczycieli i rodziców. W wielu publikacjach znajdujemy porady, jak organizować perspektywiczne modele pracy z uczniem np. ze spektrum zespołu pod redakcją Tamary May (2020, s. 331–339). Interesująca jest również praca Y. Bolourian i in. (2021), w której przedstawiono, jak nauczyciele postrzegają problem autyzmu oraz ukazano możliwości oddziaływań integracyjnych i kształtowania relacji społecznych. Emily McDougal, Deborah M. Riby i Mary Hanley (2020) przedstawiły problemy, na jakie napotykać nauczyciele uczący w klasach, w których są dzieci autystyczne. Podobne analizy przeprowadzili Mark Sciutto, Sally Richwine, Janelle Mentrikoski Kathryn Niedzwiecki (2012). W świetle literatury przedmiotu ważne jest podjęcie zagadnienia, na ile środowisko nauczycieli traktuje autyzm jako zaburzenie utrudniające proces edukacji, o czym wspominają Muhammad Mustafa Arif, Ayesh Niazy, Bilal Hassan i Farah Ahmed. Przedstawione spostrzeżenia są zbieżne z doświadczeniami polskich nauczycieli. Podobne badania prowadzili np. Aleksandra Antonik (2015) oraz Magdalena Woźniak (2018), którzy wskazywali m.in. na trudności w edukowaniu osób z autyzmem. Głównym jednak nurtem dyskusji jest zindywidualizowane kierowanie. Ten system oparty jest przede wszystkim na bodźcowaniu, stosowaniu kar i nagród (np. w formie stosowanej oceny).

W przypadku uczniów ze spektrum autyzmu jako jedną z najefektywniejszych metod przyjęto metodę stosowaną w latach 90. ub. wieku, opartą na oddziaływaniach behawioralnych (E. Schopler z zespołem – profil psychoedukacyjny; ćwiczenia edukacyjne dla dzieci autystycznych). Równoległe pojawiały się alternatywne formy edukacji i terapii dla uczniów z diagnozą autyzmu (np. metoda opcji, itd.). Była to odpowiedź na niedyrektywny system oddziaływania pedagogicznego. Wspomina o tym problemie również Anna Prokopiak, wskazując na odchodzenie od oddziaływań opartych na podejściu behawioralnym na rzecz ścieżki opartej na inicjatywie osoby z autyzmem, interakcji i umiejętności nawiązywania kontaktów (Prokopiak 2020, s. 208). Przedstawione wypowiedzi respondentów pozwalają ukierunkować współczesną wizję edukacji głównie na odchodzenie od różnicowania, dzielenia na rzecz edukacji inkluzyjnej, w której nie mogą być stosowane formy przymusu, narzucania czy karania. Szkoła, zgodnie z wizją pozytywną, powinna być ukierunkowana na indywidualne potrzeby i możliwości uczniów, optymalnie dostosowując do nich swoją ofertę – co jednak nie oznacza zaniechania wymagań edukacyjnych. Oznacza to przede wszystkim stwarzanie możliwości rozwoju i podążanie za potrzebami uczniów z jednoczesnym zachowaniem wymagań. Respondenci wskazują, iż szkoła nie może być rozumiana jako narzucony i egzekwowany model edukacyjno-wychowawczy, ale raczej jako placówka, w której istotne staje się umożliwienie uczniowi współuczestnictwa w tworzeniu i realizacji programu edukacyjnego. Zaznaczyć należy, iż osoby ze spektrum autyzmu często zwracają uwagę na bagatelizowanie przez nauczycieli ich potrzeb, podchodzenie do nich z pobłażliwością czy wręcz zaniechanie w stosunku do nich wszelkich działań z powodu diagnozy autyzmu, co uznają za nieprawidłowe, wręcz uwłaczające im postępowanie. Szczególnie z perspektywy osób dorosłych krytycznie oceniają ignorowanie ich możliwości z powodu postawionej diagnozy. Autyzm z ich punktu widzenia nie jest ograniczeniem, ale odmiennym spojrzeniem na wiedzę i otaczającą rzeczywistość, która często nie jest adekwatna do powszechnie przyjętych normatywów. Powoduje to częste nieporozumienia i negatywne odniesienie w stosunku do osób z autyzmem, które definiuje się jako trudne we współżyciu, o ograniczonych możliwościach percepcyjnych (pejoratywnie określane jako upośledzone), nieprzystające do założeń systemu edukacyjnego, jak również konwenansów przyjętych w społeczeństwie.

Konkluzja

Przedstawione powyżej analizy zwracają uwagę na konieczność podmiotowego podejścia wobec osób ze spektrum zaburzeń autystycznych w ramach prowadzonych dyskusji dotyczących problemów edukacyjnych. Proponuje się zmianę widzenia współczesnej roli nauczyciela – od znawcy, specjalisty na rzecz nauczyciela poszukującego. Ta perspektywa rezygnacji z podziału na „my” i „inni” na rzecz

szacunku dla inności i odmienności – znajduje swoje odzwierciedlenie w szeroko rozumianej koncepcji neuroróżnorodności (Borkowska, w druku).

W przedstawionym materiale osoby z autyzmem (z rozmysłem pomijam zwrot osoby z zaburzeniem autystycznym) podpowiadają nam rozwiązania organizacyjne, funkcjonalne i personalne. Jak wskazuje J. Madalińska-Michalak (2021, s. 283), istotą rzeczy jest konieczność dokonania zmiany, zarówno w podejściu do roli nauczyciela (zadbanie o środowisko nauczycielskie, np. umożliwienie rozwoju zawodowego, wsparcie w budowaniu satysfakcji zawodowej i ożywienie wizerunku nauczyciela, poparcie dla autonomii i rozwijania profesjonalizmu wśród nauczycieli), jak i do kształtowania odbioru społecznego osoby nauczyciela (np. poprzez budowanie zaufania do nauczyciela i szkoły, rekrutowanie najlepszych kandydatów do zawodu). Jak wskazują osoby z ASD, jest to propozycja zmian w oświacie (nie tylko w Polsce), podkreślająca wagę upodmiotowienia proponowanych modyfikacji, umożliwiających osobom ze spektrum autyzmu zwiększenie kontroli nad decyzjami i działaniami mającymi wpływ na ich edukację.

Obecny stan wiedzy, jak również rozwój technik badawczych i analitycznych powinny obligować nauczycieli, pedagogów do kontynuowania wglądu w doświadczenia opisywanych osób, a nie do ograniczania się wyłącznie do osobistych sądów i opinii na ich temat, w poczuciu własnego nieomylnego profesjonalizmu. Ta zmiana perspektywy ukierunkowanej na podmiot, którym jest uczeń z diagnozą autyzmu w systemie szkolnym, jest odejściem od utartych szlaków edukacji na rzecz wsłuchania się i poszukiwania alternatywnych, innowacyjnych rozwiązań wynikających z istoty inkluzji. Istotne jest poszanowanie odmienności omawianej grupy osób i umożliwianie im, dotychczas traktowanych jako „inni”, współtworzenia społeczeństwa otwartego i poszukującego. Jest to odchodzenie od prymatu wiedzy i jej przekazu na rzecz poszukiwania i kształtowania orientacji na otwartość, odmiennosc w całości – zgodnie z wizją otwartego społeczeństwa.

Podziękowanie

Artykuł ten, jak i inne moje artykuły nie powstałyby bez udziału zainteresowanych – składam podziękowanie Osobom uznanym za „inne”, ale także bogate przez swój „autyzm”, ich Rodzicom oraz wspomagającym je Nauczycielom i Terapeutom.

Bibliografia

- Antonik A. (2015). *Nauczyciel wobec trudności związanych z edukacją uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. Analiza obszarów problemowych*. „Studia Edukacyjne”, nr 34, s. 153–165.
- Arif M.M., Niazy A., Hassan B., Ahmed F. (2013). *Awareness of autism in primary school teachers*. „Autism Research and Treatment”.

- Armstrong T. (2011). *The power of neurodiversity: unleashing the advantages of your differently wired brain*. Massachusetts: Da Capo Lifelong, Cambridge.
- Błeszyński J.J. (2020). *Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie. Raport z badań*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Błeszyński J.J. (2021). *Self – regard of individuals with autism – how people from the autism spectrum perceive autism. A Netnographic Research*. „Integrative Psychological and Behavioral Science”, nr 55, s. 665–681.
- Borkowska A. (2022). *Człowiek – wychowanek – uczeń odmienny neurorozwojowo w przestrzeni pedagogiki towarzyszenia*. „Forum Pedagogiczne” (w druku).
- Casanova F.M., Frye R.E., Gillberg C. i in. (2020). *Editorial: comorbidity and autism spectrum disorder*. „Front. Psychiatry”, 20 November.
- Figiel A. (2019). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w świetle zmieniających się przepisów prawa oświatowego*. „Edukacja Humanistyczna”, nr 1 (40), s 37–48.
- Helps S., Newsom-Davis I. Callias C.M. (1999). *The teacher’s view. Autism*. Dostępny na: doi.org/10.1177/1362361399003003006.
- Karta praw osób z autyzmem* (1992). Haga. Dostępny na: http://soswndg.pl/karta_praw_osob_z_autyzmem.pdf.
- Kozinets R.V. (2012). *Netnografia Badania etnograficzne online*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-5*. (2018). Gałęcki P., Pilecki M., Rymaszewska J. i in. (red.). Wrocław: Edra Urban & Partner.
- Madalińska-Michalak J. (2021). *Pedautologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- May T., Bernie C., Marty S. i in. (2020). *Autism, health and education: models and systems for working together*. W: *The sage handbook of autism and education*. Jordan R., Roberts J.M., Hume K. (red.). Los Angeles: Sage Publications Ltd.
- McDougal E., Riby D.M., Hanley M. (2020). *Teacher insights into the barriers and facilitators of learning in autism*. „Research in Autism Spectrum Disorders”. Dostępny na: www.elsevier.com/locate/rasd.
- Okoń W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Piętka M. (2005). *Wypalenie zawodowe u terapeutów zajęciowych pracujących z osobami z autyzmem*. „Człowiek, Niepełnosprawność, Społeczeństwo”, nr 1, s. 139–151.
- Pisula E. (2008). *Dziecko z autyzmem jako ofiara przemocy. Dziecko krzywdzone*. „Teoria, Badania, Praktyka”, nr 1 (22), s. 1–14.
- Prokopiak A. (2020). *Autonomia osób ze spektrum autyzmu. Predyktory psychospołeczne*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Schopler E. Schaffer, B. (2002). *Profil psychoedukacyjny dla dzieci i młodzieży PEP-R*, tłum. Witkowska A. Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym.
- Sciotto M., Richwine S., Mentrkoski J. i in. (2012). *A Qualitative analysis of the school experiences of students with asperger syndrome*. „Focus on Autism and other Developmental Disabilities”, nr 27 (3), s. 177–188.

- Silberman S. (2017). *Neuroplemiona. Dziedzictwo autyzmu i przyszłość neuroróżnorodności*. Białystok: Vivante.
- Węgrzecki A. (1992). *O poznawaniu drugiego człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Woźniak M. (2018). *Uczniowie ze spektrum autyzmu w szkole ogólnodostępnej. Analiza trudnych zachowań*. „Roczniki Pedagogiczne”. T. 10 (46), nr 4, s. 107–120.
- Wyczęsany J., Gajdzica Z. (2005). *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

“IF I WERE A TEACHER...” – PEOPLE WITH ASD AND THEIR OPINIONS ABOUT TEACHERS

Abstract: This article is part of a broader study on adults with autism. The main assumption of the series of studies is concerned with listening to and hearing the voices of those most affected – those with autism. The collected material allows us to present views on the role of the teacher – the creator of the educational space – based on own experiences of people with autism. Thus far, we have presented the experiences and comments of teachers and therapists; now we can listen to the voices of not only students and parents but also – being teachers and therapists – people with autism.

Conclusions concern the difference in approach to the teaching/learning process. This is due to symptoms specific to autism itself, as well as the different educational and therapeutic approaches. The second is concerned with the use of punishments that, in addition to the forbidden (such as physical), often evolve into psychological and social ones, such as isolation, marginalisation, or a lack of interest. It seems to be equally important to draw attention to the ineffective attempts to impose (often referred to as violation) recognised normative forms of functioning, as well as the mistreatment of these people as not fully intellectually capable.

Keywords: education, adolescence, autism (ASD), netnography.