

Amadeusz Krause

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0001-9892-951X

<https://doi.org/10.26881/ndps.2023.50.01>

## Edukacja włączająca w cieniu ideologii zachwytu i opresji

Problem edukacji włączającej wytycza oś sporu, czy dla każdej osoby z niepełnosprawnością wspólne nauczanie w szkole ogólnodostępnej będzie optymalne. W dyskusji za i przeciw edukacji włączającej, jej zwolennicy wskazują głównie na podstawy prawne i społeczne równouprawnienia; przeciwnicy podnoszą kwestię komfortu psychicznego ucznia i problemy z jakością nauczania w tym systemie. W literaturze pedagogiki specjalnej przeważają stanowiska wyważone wskazujące na liczne uwarunkowania edukacji uczniów z problemami rozwojowymi. Bardziej radykalne głosy, sięgające do argumentów ideologicznych, znajdujemy zarówno wśród zwolenników, jak i przeciwników edukacji włączającej. Ci pierwsi wychodzą się ze środowisk literalnie interpretujących międzynarodowe Konwencje Praw Człowieka, a sprawę niekorzystnych uwarunkowań traktują drugorzędnie. Ci drudzy z kolei ideologizują różnice osobnicze i wartość specjalistycznej edukacji, pomijając wartość społeczną wspólnej nauki. W tekście zwrócono uwagę na konsekwencję obu stanowisk.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, edukacja dla wszystkich, ideologia

## Inclusive education in the shadow of the ideology of awe and oppression

The issue of inclusive education traces the axis of the dispute on whether it would be optimal for every person with a disability to be educated together in a mainstream school. In the discussion of the for and against inclusive education, its supporters point mainly to the legal and social basis of equal rights; opponents raise the issue of the student's psychological comfort and problems with the quality of education in this system. In the literature of special pedagogy, there is a prevalence of balanced views pointing to the many determinants of the education of students with developmental problems. More radical voices, reaching for ideological arguments, can be found both among supporters and opponents of inclusive education. The former come out of circles that literally interpret international Human Rights Conventions, and treat the issue of adverse conditions as secondary. The latter, on the other hand, ideologize individual difference and the value of specialized education, ignoring the social value of shared learning. The text points out the consistency of both attitudes.

Key words: inclusive education, education for all, ideolog

## Wprowadzenie

Termin ideologia zachwytu i opresji jest w tekście częściowo metaforą, mającą podkreślić stopień zaangażowanie w wyrażaniu poglądów, jakie określone grupy ludzi formułują wobec zagadnień związanych z edukacją włączającą. Jeśli bowiem za Słownikiem języka polskiego przyjmiemy, że ideologia to zbiór ściśle określonych założeń politycznych, etycznych i filozoficznych, często bezdyskusyjnie przyjmowanych i wcielanych w życie przez określoną grupę ludzi (Dunaj 2001), to dyskusja o edukację włączającą w wielu wątkach ma właśnie taki charakter.

Przykładem łączenia edukacji włączającej z ideologią był cykl konferencji Ruchu Obrony Szkoły. 18 listopada 2022 roku na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie odbyła się konferencja pt. „Edukacja włączająca – ideologia inkluzji w realiach szkolnych”. Na konferencji padało więcej haseł politycznych i ideologicznych, aniżeli naukowych. Część z nich była absolutnie nieracjonalna i niemytoryczna, jednak warto zwrócić uwagę na główne motto wystąpień, które oddają słowa, byłej już, kurator Barbary Nowak:

*„Równe traktowanie wszystkich dzieci to lewacka utopia. W szkole jej emanacją jest edukacja włączająca. Tylko część dzieci ze specjalnymi potrzebami radzi sobie w szkole masowej. Forsowanie inkluzji przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej szkodzi wszystkim dzieciom”* (oko.pres 18.11.2022).

Tym słowom należy się przyjrzeć choćby z tego powodu, że argument nieradzenia sobie w szkole masowej, w takiej czy innej wersji, popiera duża część pedagogów specjalnych i nauczycieli (por. Chrzanowska 2016: 55–74). Ocena naukowa tego stanowiska wymaga rozróżnienia przyjętych ideologii, z ich analizą w kontekście współczesnych studiów nad niepełnosprawnością. Dyskusja nad edukacją włączającą często sprowadza się do jej bezkrytycznej pochwały lub negacji. Zwolennicy, tego co nazywam ideologią zachwytu, podnoszą od lat niezmiennie argumenty typu:

- tylko przez wspólną edukację osiągniemy pełnię integracji społecznej osób z niepełnosprawnością;
- edukacją włączającą jest najlepszą formą edukacji dzieci z wszelkimi rodzajami i stopniami niepełnosprawności;
- kto się jej sprzeciwia łamie prawa konstytucyjne osób z niepełnosprawnością i podpisane przez państwo polskie konwencje międzynarodowe;
- przeciwnicy edukacji włączającej to obrońcy interesów specjalistów, lub szerzej obrońcy tradycyjnej pedagogiki specjalnej.

Temu stanowisku przeciwstawia się, zdawałoby się, głos pewnej racjonalności edukacyjnej, w którym opresja jest przeniesiona na terytorium szkoły ogólnodostępnej. W tym przypadku nauczanie specjalistyczne jest wartością nie do zastąpienia, a dziecko nieradzące sobie w szkole ogólnodostępnej poddawane jest

właśnie opresji zarówno w formie wymagań, jak i kontaktów rówieśniczych. Silnymi argumentami tej strony w dyskusji są np. takie tezy:

- edukacja włączająca (także to co nazywamy edukacją dla wszystkich) to fikcja, a jej realizacja odbywa się zawsze ze stratą dla jakieś grupy dzieci;
- szczęście i zadowolenie dzieci w edukacji włączającej jest zdecydowanie niższe aniżeli w środowisku ochronnym i specjalistycznym;
- nie da się realizować edukacji włączającej w obecnym systemie i z ograniczonymi środkami finansowymi;
- edukacja włączająca sama w sobie staje się opresyjna, kiedy szkoła jest do niej nieprzygotowana.

Problem z tezami jednej i drugiej strony jest taki, że wszystkie one są prawdziwe lub fałszywe w określonej perspektywie teoretycznej, społecznej czy pragmatycznej, obejmującej stopień i rodzaj niepełnosprawności. Są one także dyskursywne, bo wywodzące się z określonych doświadczeń i przekonań społecznych. Posłużę się przykładem z koronnej argumentacji zwolenników edukacji włączającej, powołującej się na akty międzynarodowe, w tym na deklarację z Salamanki z 1994 roku. Uczestnicy światowej konferencji na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych w swej końcowej deklaracji pisali „jesteśmy przekonani, iż (...):

- dzieci posiadające szczególne potrzeby edukacyjne muszą mieć dostęp do zwykłych szkół, które powinny przyjąć je w ramach prowadzenia nauczania stawiającego dziecko w centrum zainteresowania i mogącego zaspokoić jego potrzeb;
- zwykłe szkoły o tak otwartej orientacji są najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania otwartego społeczeństwa oraz wprowadzania w życie edukacji dla wszystkich. Co więcej, zapewniają one odpowiednie wykształcenie większości dzieci oraz poprawiają skuteczność, a także efektywność kosztową całego systemu oświaty” (Deklaracja..., s. 1).

Powyższe w dyskursie przez wielu jest wykorzystywane jako jednoznaczny argument dla realizacji edukacji włączającej. Nie negując przesłania społecznego tej deklaracji widzimy z punktu widzenia naukowego jej mankamenty. Po pierwsze – wynika ona z „przekonania” uczestników, co trudno uważać za przesłankę naukową; po drugie – równoważy się z innymi przekonaniami, np. dla których to edukacja w środowisku ochronnym, będzie najskuteczniejszą formą edukacji. Zwróciłbym także uwagę na niuanse cytowanego tekstu, gdy jest mowa o *większości dzieci* oraz o *efektywności kosztowej systemu oświaty*. Oznacza to, że także sygnatariusze deklaracji nie wykluczyli sytuacji potrzeby edukacji specjalistycznej oraz, że wśród argumentów przemawiających za edukacją włączającą pojawił się wątek ekonomiczny. Te przesłanki, wbrew temu co głosi część powołujących się na tą deklarację, mogą być podstawą do budowania różnych, czasami konkurujących z sobą dyskursów. Oczywisty wydaje się fakt, że w zależności od wybranej

perspektywy, także w tym tekście argumenty znajdują zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy obligatoryjnej edukacji włączającej. Oznacza to, że w zależności od przyjętego dyskursu edukacja włączająca będzie dla części osób jedyną drogą odejścia od dyskryminacji i piętnującego nauczania segregacyjnego, w innym z kolei będzie pozbawieniem dzieci możliwości faktycznej pomocy specjalistycznej czy swoistym sposobem *ekonomizacji edukacji specjalnej*.

Wydaje się, że tego typu dylematy nie rozstrzygną kolejne deklaracje, rozporządzenia, a nawet badania naukowe dokonywane na wyselekcjonowanych grupach, popierające jedną czy drugą stronę dyskursu. Oznacza to, po pierwsze, że realna dyskusja pomiędzy ich zwolennikami nie jest możliwa bez próby zrozumienia perspektywy strony przeciwnej. To zrozumienie jest ważne dla wszystkich: dla badaczy studiów z zakresu niepełnosprawności, jeśli mają pozostać naukowo wiarygodni i bezstronni ideologicznie; dla praktyków wdrażających ten projekt, jeśli chcą mieć świadomość, że spełniają należytą staranność ustawodawcza i wykonawczą, a ich działania nie krzywdzą żadnego dziecka. Druga kwestia to konieczność **zrozumienia metateoretycznego**, bazującego na całokształcie dorobku i wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej i dydaktyki, jaki zgromadzono w ostatnich kilkudziesięciu latach.

## Co wiemy o edukacji włączającej?

Założeniem naukowym w zasadzie przyjmowanych przez większość badaczy jest podnoszenie wartości wspólnego nauczania w duchu tolerancji dla różnorodności, humanizacji życia społecznego czy przeciwdziałania wykluczeniu i dyskryminacji. Potwierdzają to zarówno prace z teorii nauczania (por. Szumski 2014), jak i współczesnych studiów nad niepełnosprawnością (por. Podgórska-Jachnik 2016). Poczynając o studiów nad stygmatyzacją Ervinga Goffmana po współczesne paradygmaty integracyjne *społeczny pożytek* ze wspólnego nauczania i przeciwdziałania dyskryminacji jest niezaprzeczalny. Problem w tym, że dla części pedagogów specjalnych jest to bezpośredni argument na konieczność bezkrytycznego przechodzenia od edukacji segregacyjnej (specjalistycznej) do edukacji włączającej lub tak zwanej „dla wszystkich”. Konsekwencje takiego podejścia widzę w trzech wymiarach.

Pierwszy z nich to **spłylenie stanowiska teoretycznego takiej argumentacji**. Dla wielu badaczy teoretycznym kluczem do edukacji włączającej jest zmiana modelu medycznego/biologicznego na model społeczny/humanistyczny niepełnosprawności. Mówiąc w skrócie, odchodząc od deficytu zaburzającego funkcjonowanie, przechodzimy do reakcji społecznej na niepełnosprawności, czyli relacji, pozycji społecznej i mechanizmów utrudniających społeczną adaptację człowieka

z niepełnosprawnością. Tworzy się dyskurs, nazwany przez Rzeźnicką-Krupę ontologią społecznej opresji, w której interakcja społeczna determinuje niepełnosprawność, a sama świadomość opresji uruchamia ruchy społeczne walczące o prawa i równość osób z niepełnosprawnością (2019: 100). Konsekwencją jest gloryfikacja mechanizmów inkluzyjnych, w tym edukacji włączającej, jako tej, która ma przeciwdziałać opresji i wykluczeniu.

Problem w tym, jak wskazuje Rzeźnicka-Krupa, że „w miarę rozwoju różnych form edukacji, (...) realizowanych w imię idei integracji i włączania, tożsamość niepełnosprawności jest wciąż poddawana zawłaszczeniu (...) przez dyskurs intensywnie rozwijających się innych obszarów wiedzy pedagogiczno-psychologiczno-terapeutycznej” (2019: 102). Przejawy takiego dyskursu zawłaszczania można by upatrywać we wprowadzanym modelu edukacji włączającej, przygotowywanym przez instytucje ustawodawcze, przez część działaczy stowarzyszeń i rodziców. Zaliczyłbym do tego dyskursu także niektóre nurty teoretyczne pedagogiki specjalnej, marginalizujące znaczenie samego uszkodzenia, wagi specjalnych/indywidualnych metod nauczania, uzasadnienie przewagi praktyk inkluzyjnych nad specjalistycznymi, czy ideologizacja nauki, co jest widoczne także w części analiz współczesnych studiów nad niepełnosprawnością.

W konsekwencji może to oznaczać, że **kategoria inkluzji zaczyna dominować w budowaniu naukowej i społecznej tożsamości niepełnosprawności, a edukacja włączająca staje się wartością autoteliczną**. W konsekwencji nie następuje zmiana społecznej istoty samej niepełnosprawności. Posługując się terminologią Ernesta Laclau zmieniają się jedynie jej desygnaty, a tożsamość dalej jest budowana o kategorię osoby słabszej, wymagającej opieki, wsparcia i zgody zbiorowości na inkluzję (por. Laclau 2009). To co Laclau nazywa pustym znaczącym nie ma szans zapewnić się treścią. Niepełnosprawność, inkluzja, wykluczenie, edukacja włączająca stają się orężem walki ideologicznej wykorzystywane przez strony dyskursu.

Drugim wymiarem dyskursu o edukacji włączającej, który powinien wzbudzić czujność badaczy, jest **ryzyko nadinterpretacji i częste stosowanie swoistej selektywności uzasadnienia empirycznego**. Istnieją badania zarówno potwierdzające, jak i niepotwierdzające skuteczność edukacji włączającej. Z jednej strony mamy przykłady udanej inkluzji edukacyjnej, potwierdzony statystycznie jej wzrost i rozwój metodyki pracy w grupach zintegrowanych, z drugiej strony przykłady niepowodzeń integracyjnych, wskazywanie na iluzoryczność społecznej równości i wymiary rówieśniczej opresji. **Z tym, że nie są to dyskursy równoważne. Swoista ideologia poprawności marginalizuje dyskurs krytyczny o edukacji włączającej, wartościując stanowiska na postępowe i humanistyczne, przeciw konserwatywnym i zachowawczym**. Swoistą kumulacją tej nierównowagi jest blokowanie przez części dyrektorów szkół badań pokazujących relacje

społeczne w edukacji inkluzyjnej, skuteczność integracji czy poziomu nauczania w inkluzji<sup>1</sup>.

Problemem jest także posługiwanie się uogólnioną interpretacją wyników badań prowadzonych do jednorodnej kategorii dzieci lub osób z niepełnosprawnością. W pedagogice specjalnej wiemy bowiem, że nieporównywalna jest sytuacja dzieci w różnych stopniach i rodzajach niepełnosprawności. Przytaczany np. argument, że blisko 70% dzieci z niepełnosprawnością uczęszcza z powodzeniem do szkoły ogólnodostępnej, nie powinien służyć przekładaniu tej samej miary do pozostałych 30% dzieci, gdyż problematyka w tych dwóch grupach jest nieporównywalna. Adekwatnie do tego rozumowania, dane o niepowodzeniu integracyjnym dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną nie powinny mieć znaczenia dla organizacji procesu kształcenia do tych z grupy 70%, z którą szkoła sobie radzi.

Dla badaczy istotne jest zatem, by bronić się przed pokusą selektywnego wykorzystywania wyników badań i przed poprawnością ideologiczną, które je ukierunkowuje. Ze względu na kosztochłonność badań w naukach społecznych i pewne uwarunkowania systemowe w edukacji, brakuje ogólnopolskich badań nad konsekwencjami edukacji włączającej w poszczególnych rodzajach i stopniach niepełnosprawności. W przypadku głębszych niepełnosprawności przeszkodą jest też brak odpowiednio dużej populacji do rzetelnych badań obiektywistycznych. Dyskusja siłą rzeczy opiera się o argumenty przeniesione z badań o wąskim zakresie i wiedzy całościowej o danej niepełnosprawności, co czyni ją w dużej mierze interpretatywną.

Trzecia grupa problemów związanych z edukacją włączającą tkwi w **niedopracowaniu założeń modelu praktycznego**. W roku 2022 na konferencji naukowej w Cieszynie poddawałem krytyce język dyskursu ministerialnego projektu „Edukacja dla wszystkich”. W konkluzjach wyraźnie zadeklarowałem, że jestem zwolennikiem idei tego projektu, co nie oznacza, że pewne jego założenia nie powinny być poddane wnikliwej analizie badaczy zajmujących się niepełnosprawnością. Nie wracając w szczególności do tych rozważań, przypomnę tylko, że model w założeniach teoretycznych odwołujący się do postępu społeczno-humanistycznego, w części wykonawczej był operacjonalizowany w dużym stopniu dyskursem diagnostyczno-klinicznym. Pomijając jednak fakt samego opisu projektu, dzisiaj po pilotażu wdrożeniowym Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW) można stawiać pewne pytania i formułować postulaty ewaluacji proponowanych rozwiązań.

Pomijam tu szczegółową analizę tego projektu ze względu na ograniczenia wydawnicze artykułu (projekt w całości jest dostępny na stronie MEN), skoncen-

---

<sup>1</sup> Teza na podstawie długoletnich doświadczeń promotora prac magisterskim.

trują się tylko na istotnym jego założeniu. W edukacji włączającej ogranicza się rolę nauczyciela współorganizującego proces kształcenia do wybranych rodzajów niepełnosprawności, w przeciwieństwie do wcześniejszych rozwiązań znanych z klas integracyjnych. Rolę dominującą w edukacji włączającej ma przyjąć koordynator/pedagog specjalny zatrudniony w szkole ogólnodostępnej. Jego zakres obowiązków precyzuje rozporządzenia z 2022 r. (Dz. U. z 2022 r., poz. 1593). W Rozporządzeniu wskazano na szereg obszarów współpracy, wsparcia i pomocy, jakie powinien organizować pedagog specjalny. Zakres tych zadań jest tak szeroki, że w warunkach grupy uczniów ze specyficznymi potrzebami rozwojowymi jest on dla jednej osoby praktycznie niewykonalny. Istnieją też liczne sygnały ze szkół, że w rzeczywistości szkolnej pedagog specjalny często większości swojego pensum dydaktycznego realizuje na indywidualnych zajęciach rewalidacyjnych. Na szeroki wachlarz zajęć wspierających zastają mu 3–4 godziny tygodniowo. Ilustrując zjawisko w uproszczeniu, w przyszłości oczekuję się, że pedagog specjalny w szkole ogólnodostępnej wspierający edukację włączającą, rozwiąże wszystkie jej problemy *czarodziejską różdżką* przy tym generowane. Będzie współpracował z nauczycielami, rodzicami, dyrekcją, samorządowcami, szkolił nauczycieli i organizował zajęcia rewalidacyjne. Faktyczna realizacja tych zadań jako forma pomocy dla konkretnego nauczyciela i dziecka jest trudna do przewidzenia.

Z punktu widzenia metodycznego i społecznego takie rozwiązanie nie wydaje się racjonalne. W sensie metodycznym nieznanymi mi są wiarygodne badania, które by twierdziły, że nauczanie dziecka z głębszymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej w klasie 30-osobowej, bez bezpośredniego wsparcia, będzie co najmniej o takiej samej jakości, jak nauczanie w jednorodnej grupie 3–4-osobowej. Albo zatem idziemy w stronę pewnej fikcji, próbującej za pomocą różnych sztuczek metodologicznych znaleźć takie badania, które by do takiej tezy upoważniały, albo przyznajemy otwarcie, że jakość nauczania jest sprawą drugorzędną w kontekście ewentualnych korzyści społecznych wynikających ze wspólnego nauczania.

Spoleczne i indywidualne korzyści ze wspólnego nauczania zostały potwierdzone w badaniach. Przykładem są badania norweskie i szwajcarskie przytoczone przez Grzegorza Szumskiego, które wskazują na lepszą jakość życia osób z niepełnosprawnością, które przechodzą ścieżkę edukacyjną inkluzywną w przeciwieństwie do osób, które ukończyły ścieżkę specjalną (2014: 127). Badania te jednak nie dają odpowiedzi, w jakiej sytuacji potencjalny zysk z inkluzji przeważa nad korzyściami z edukacji specjalistycznej. Szkoda, że brakuje obiektywistycznych badań na temat sieci relacji interpersonalnych, poczucia zadowolenia i bezpieczeństwa czy problemów generowanych w inkluzji.

Możemy zatem zaklinać rzeczywistość, twierdząc, że proponowany model edukacji włączającej jest optymalny, możemy też go konstruktywnie ewaluować choćby poprzez zwiększenie zespołu specjalistów w każdej szkole, w tym terapeutów prowadzących zajęcia rewalidacyjne, asystujących bezpośrednio w nauczaniu, prowadzących indywidualny tutoring i to niezależnie od dobrej woli organów prowadzących. Obecna liczba gwarantowana przez Rozporządzenie (2 specjalistów w szkole do 100 osób) jest zdecydowanie za mała, gdy weźmie się pod uwagę konieczność prowadzenia indywidualnych zajęć rewalidacyjnych.

Optymalny model powinien być na tyle plastyczny, by dostosowywał się do wyjątkowych sytuacji, ale by nie można było jego wymogów obejść np. ze względów oszczędnościowych. Model powinien mieć oparcie w pracach badawczych i najnowszej konstruktywistycznej metodyce nauczania dzieci z niepełnosprawnością.

Teoretycznym oparciem dla nowych rozwiązań powinno być zaplecze społecznych ontologii niepełnosprawności, w szczególności modelu społeczno-kulturowego. Co ciekawe, w różnych projektach edukacji włączającej nie poświęca się praktycznie uwagi kondycji współczesnej szkoły, nie bada się jej tła kulturowego czy dominujących w niej mechanizmów społecznych. Ta wiedza jest jednak już w części dostępna w literaturze naukowej poświęconej kryzysowi polskiej szkoły, wypaleniu zawodowym nauczycieli, problemom psychicznym młodzieży, czy analizie zjawisk przemocy w środowisku rówieśniczym, w tym nowych jakościowo zjawisk mobinggu i bullyingu w szkole. Potwierdzają to między innymi prace Bałachowicz (2022), Czapińskiego (2009), Dudzikowej (2004), Pyżalskiego, Merecz (2010).

Gdyby połączyć tą wiedzę z projektem edukacji włączającej, to trzeba by stwierdzić, że to współczesna szkoła jest do niej absolutnie nieprzygotowana, i to nie tylko w sensie metodycznych i organizacyjnym, ale i kulturowym, społecznym, wręcz moralnym i aksjologicznym. Tego się nie da zmienić rozporządzeniami cedującymi kolejne zadania na poszczególnych nauczycieli i specjalistów. To zadanie o wiele większego wymiaru i potrzebie czasu, jak sprawić by szkoła stała się środowiskiem przyjaznym i wspierającym w każdym wymiarze.

Odnosząc się do przytoczonej we wstępie tezy byłej kurator Nowak, należy stwierdzić, że **to nie dzieci dzielą się na radzące i nieradzące sobie w szkole ogólnodostępnej, tylko to szkoły można podzielić na radzące i nieradzące sobie z problemami określonych dzieci**. Wychodząc z takiej perspektywy edukację włączającą powinniśmy zacząć od diagnozy i naprawy polskiej szkoły, od zbadania jej środowiska społeczno-kulturowego po kątem akceptacji Innego, od zmian systemowych w jej organizacji i zarządzaniu. Potwierdzają to międzynarodowe badania OECD z 2013 roku nad klimatem szkolnym, czy badania zaprezentowane przez Hannę Żuraw na temat dystansu społecznego wobec osób z niepełnosprawnością. Widzimy w nich przede wszystkim, że zgodnie z teorią Bronfenbre-



nera holistycznego podejścia do człowieka i jego miejsca w środowisku, szkoła jest systemem formalnych i nieformalnych mechanizmów pozycjonowania ról społecznych. Hanna Żuraw w kontekście edukacji włączającej podsumowuje:

*„Prowadzone przeze mnie od kilku lat badania pokazują, że wprowadzenie osób niepełnosprawnych do instytucji masowych i inkluzyjnych, integracyjnych nie jest samo w sobie środkiem scalania społecznego. Wdrażanie bez uprzednich zabiegów koncepcyjnych i wychowawczych mechanistyczne scalanie skutkuje konfliktami i narastającymi problemami. Już sama obecność dziecka z trudnościami w uczeniu się jest nadal zapowiedzią kłopotów nauczyciela. Wizerunek tego dziecka jest nacechowany dystansowaniem się od niego” (2014: 178).*

Z czego wynika to nieprzygotowanie szkoły? Między innymi problemem jest oparcie edukacji włączającej wyłącznie na założeniach biospołecznego modelu niepełnosprawności. W praktyce sprowadza się to do diagnostyki klinicznej i funkcjonalnej przy uspołecznieniu procesu nauczania, to znaczy w domyśle wyjście ze środowiska segregacyjnego i dyskryminującego. Temu zamiarowi podporządkowuje się jednostronną interpretację aktów prawnych, np. na temat dostępu do wysokiej jakości edukacji (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka 1984); konieczność uczynienia dziecka podmiotem (Konwencja Narodów Zjednoczonych z dnia 20 listopada 1989 r.); czy realizacja idei szkoły dla wszystkich jako odejście od szkolnictwa specjalistycznego (Konwencja Narodów Zjednoczonych 2006). Problem w tym, że współczesne studia nad niepełnosprawnością poddają także krytyce biopsychospołeczny czy społeczny model niepełnosprawności, wskazując na kulturowe dyskursy, które w tym modelu są pomijane (por. Twardowski 2018: 97–114).

Grzegorz Szumski w 2014 roku, pisząc o edukacji włączającej, wskazywał na trzy zagrożenia w jej rozwoju (także na poziomie krajów europejskich): mały wzrost ilościowy, brak odważnych reform prointegracyjnych oraz wypowiedzi znaczących osób przeciwnych tej formie edukacji (2014: 127). Pomimo że zgadzam się z Autorem co do istoty tych zagrożeń, konieczne wydaje mi się rozszerzenie katalogu przyczyn obecnych granic edukacji włączającej. Zaliczyłbym do nich głównie niewydolność systemową współczesnej polskiej szkoły, brak odpowiednich nakładów na edukację, powierzchowność reform szkoły, nieprzygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej, naiwność koncepcyjna i wykonawcza preferowanych rozwiązań, niski poziom akceptacji społecznej dla inkluzji edukacyjnej osób z głębszymi niepełnosprawnościami.

## Podsumowanie

Podsumowując, idea edukacji włączającej powinna budzić u pedagogów co najmniej dwie refleksje. Po pierwsze – jest to droga, od której nie ma odwrotu. Powinno się ją postrzegać jako szansę epokowej ewolucji pedagogiki specjalnej, a nie jako zagrożenie dla jej tradycyjnych struktur. Po drugie – świadomość, iż na pedagogach specjalnych spoczywa odpowiedzialność obrony interesów osób z niepełnosprawnościami przed zakusami *drogi na skróty* w realizowaniu inkluzji edukacyjnej. Uważam, że aby racjonalnie odpowiedzieć na pytanie w jakim kierunku powinna pójść edukacja włączająca, należy w pierwszej kolejności:

- 1) przeprowadzić obiektywne ogólnopolskie badania na temat klimatu integracyjnego szkoły, w tym źródeł dystansu społecznego, jakości relacji rówieśniczych, problemów emocjonalno-psychicznych młodzieży, form przemocy i dyskryminacji, także tej wobec dzieci z niepełnosprawnością;
- 2) należy poddać konstruktywnej krytyce założenia teoretyczne i wdrożeniowe modelu, między innymi poprzez:
  - analizę społeczno-kulturowego modelu niepełnosprawności i jego konsekwencji dla inkluzji,
  - analizę jakości relacji rówieśniczych uczniów w szkolnictwie specjalistycznym i ogólnodostępnym z uwzględnieniem stopni i rodzajów niepełnosprawności,
  - analizę rzeczywistych potrzeb pomocy specjalistycznej w szkole ogólnodostępnej;
- 3) wskazać otwarcie i bez kagańca ideologicznej poprawności, w jakim miejscu szkoła ogólnodostępna sobie nie radzi z niepełnosprawnością i wyciągnąć z tego określone naukowe i praktyczne konsekwencje.

Konkludując, projekt edukacji włączającej (edukacji dla wszystkich) jest dobrym krokiem, pod warunkiem, iż założymy jego ewaluacyjność. Oznacza to między innymi, że będziemy dążyć do zwiększenia i rozwijania faktycznej pomocy specjalistycznej dla każdego ucznia, który jej potrzebuje, w tym zwiększenie liczby nauczycieli współorganizujących proces nauczania; że znajdziemy rozwiązania zmieniające społeczny klimat szkoły i jej organizację; że wyznaczymy granicę dydaktycznego rozsądku w nauczaniu w grupach zróżnicowanych; że przestaniemy *zamiatać pod dywan* problemy edukacji włączającej, odsyłając dzieci do edukacji domowej; aż wreszcie, że odejdziemy od zachwyty nad sukcesem dokumentowanym papierową sprawozdawczością szkoły na rzecz obiektywnych badań społeczno-kulturowych i funkcjonalnych wymiarów inkluzji.

## Bibliografia

- Bałachowicz J. (2022), *Edukacja do naprawy. Na marginesie raportu: Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce (2020)*, Wychowanie w Rodzinie, 26.
- Chrzanowska I. (2016), *Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń z SPE w szkole włączającej*, Studia Edukacyjne, 41.
- Czapiński J. (2009), *Diagnoza szkoły 2009*, Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”, [www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/221-176-raport-roczny-2009.pdf](http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/221-176-raport-roczny-2009.pdf).
- Dudzikowa M. (2004), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju ucznia”*, eseje etno-pedagogiczne, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dunaj B. (red.) (2001), *Słownik współczesnego języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Laclau E. (2009), *Rozum populistyczny*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Podgórska-Jachnik D. (2016), *Studia nad niepełnosprawnością (Disability Studies) i ruch włączający w społeczeństwie jako konteksty edukacji włączającej*, Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych, 22(1).
- Pyzalski J., Mercz D. (red.) (2010), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli, pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2019), *Spoleczne ontologie niepełnosprawności, ciało, tożsamość, performatywność*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szumski G. (2014), *Edukacją włączającą niedokończony projekt*, Ruch Pedagogiczny 4: 127.
- Twardowski A. (2018), *Spoleczny model niepełnosprawności – analiza krytyczna*, Studia Edukacyjne, 48.
- Żuraw H. (2014), *Niewidoczne bariery. Ze studiów nad społecznym dystansem wobec osób niepełnosprawnych*, Szkoła Specjalna, 3.

## Inne dokumenty

- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (1994), Salamanka, UNESCO.
- Konwencja Narodów Zjednoczonych z dnia 20 listopada 1989 r. o prawach dziecka (Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991 r.).
- Konwencja Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz. U. z 2012 r., poz. 1169).
- OECD (2013), dane z badania PISA 2012, [http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successful-volume-iv\\_9789264201156-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successful-volume-iv_9789264201156-en).
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1984), <https://www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich/>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach (Dz. U. z 2022 r., poz. 1593).