

Jarosław Bąbka

Uniwersytet Zielonogórski

Agnieszka Nowicka

Uniwersytet Wrocławski

Edukacja inkluzyjna, aby nie była iluzją...

Wobec przemian współczesnego świata wzrasta zapotrzebowanie na interwencje edukacyjne, które z jednej strony służą harmonijnemu rozwojowi ludzi, a drugiej strony akceptacji różnorodności, likwidacji wykluczenia. Rozważania wpisują się w dyskurs myślenia o inkluzji jako o imperatywie moralnym, zasadzie politycznej, otwartości na różnice poprzez usuwanie barier edukacyjnych i przeciwdziałanie naznaczaniu inności. W opracowaniu omówiono istotę edukacji inkluzyjnej jako filozofii edukacji, polityki oświatowej oraz ścieżki kształcenia w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponadto przedstawiono wyniki badań dotyczące przygotowania polskich szkół, w tym nauczycieli, do realizacji idei edukacji inkluzyjnej. Dopełnienie artykułu stanowią rozważania, w których zderzono ze sobą mocno idealistyczny charakter inkluzji z realiami szkolnictwa, które zmienia się, ale jawi się jeszcze ciągle jako zbiurokratyzowane, opresyjne, nastawione na masowość oddziaływań.

Słowa kluczowe: inkluzja, edukacja, specjalne potrzeby edukacyjne, różnice

Inclusive education may not have been an illusion...

In view of the transformation of the modern world, the demand for educational interventions is increasing, which on the one hand serves the harmonious development of people and the other part of exclusion. The considerations are part of the discourse of thinking about inclusion as a moral imperative, a political principle, openness to differences by removing educational barriers and counteracting the labeling of otherness. In the article, there was discussed the essence of inclusive education as a philosophy of education, educational policy and learning pathways in the context of students with special educational needs. In addition, research results were presented on the preparation of Polish schools, including teachers to implement the idea of inclusive education. The completeness of the article is a consideration in which they are compared the very idealistic nature of the inclusion with the reality of the education which is changing, but still appears as an intense bureaucratic, oppressive and massive action.

Keywords: inclusion, education, special educational needs, differences

Wprowadzenie

Wobec przemian współczesnego świata stawiane są pytania o wspólnotę, kulturę, o zmianę, przyszłość, a także o oświatę, szkołę i edukację. Nakreślone scenariusze kierunku przemian społecznych implikują zapotrzebowanie na odmienne modele edukacji, np.: (1) scenariusz „triumfu rynku” oznacza dla edukacji dalsze jej urynkowanie, tolerowanie nierówności; (2) „rozkwit stu kwiatów różnorodności i wolności”, sprzyjać będzie traktowaniu szkoły jako centrum afirmującego różnorodność; (3) „twórcze społeczeństwo” to scenariusz, dla którego niezbędna będzie szkoła otwarta, sprzyjająca rozwojowi; (4) „turbulentne otoczenie”, gdzie panuje terroryzm, bezwzględność międzynarodowa wyzwoli wychowanie nacjonalistyczne i militarystyczne; (5) według scenariusza „państwa oświeconego” nastąpi powrót do praktyk adaptacyjnych, a wyrazem oporu będzie edukacja alternatywna i krytyczna; (6) państwo narodowe i wyznaniowe wzmocni zapotrzebowanie na szkoły tradycyjne, wychowanie narodowo-katolickie (Kwieciński 2008: 96–97). Koncepcja możliwych scenariuszy rozwoju współczesnego świata oraz implikacji dla edukacji jest otwarta. Ponadto kierunek zmian społecznych może uwzględniać jednocześnie realizację różnych scenariuszy.

W opracowaniu skoncentrowano się na edukacji inkluzyjnej, która ma przeciwdziałać zjawiskom marginalizacji i wykluczenia różnych grup defaworyzowanych, co odpowiada drugiemu scenariuszowi zmian społecznych. Konsekwencją wykluczenia jednostek są ograniczenia dotyczące pełni możliwości rozwojowych, dostępu do relacji społecznych, osiągnięcia wyższych pozycji zawodowych, udziału w kulturze, decyzjach politycznych i obywatelskich. Zbigniew Kwieciński (2014: 177) uważa, że inkluzja to imperatyw moralny, zasada polityczna, dobra jakość dyskursu publicznego, otwartość na różnice, równe traktowanie wszelkich odmienności, usuwanie barier, negatywne reagowanie na język agresji oraz nazywanie inności. Wynika z tego, że rośnie zapotrzebowanie na edukację inkluzyjną – edukację dla inkluzji. Jak pisze Jacques Delors (1998: 48–52) w edukacji jest ukryty skarb, który pozwala ją traktować jako jeden ze sposobów służących harmonijnemu rozwojowi ludzi, sprzyjający likwidacji ubóstwa, wykluczenia, niezrozumienia, ucisku. Edukacja może zniewalać, ale także wyzwalać ludzi oraz stanowić przestrzeń zmian społecznych.

Celem opracowania jest ukazanie edukacji inkluzyjnej jako filozofii edukacji, polityki oświatowej oraz ścieżki kształcenia w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nawiązanie do założeń pedagogiki krytycznej pozwoliło ująć edukację inkluzyjną jako podwójną interwencję w proces socjalizacji, która sprzyja rozwojowi jednostek, uwzględniając ich różnorodność, a także budowaniu społeczeństwa inkluzywnego. Przegląd wyników badań dotyczących

realizacji idei inkluzji w Polsce świadczy, jak wiele zmian musi się jeszcze dokonać, aby szkoła sama nie była czynnikiem sprawczym wykluczenia społecznego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Idealistyczny, wręcz utopijny charakter edukacji inkluzyjnej, wymusił analizę krytyczną założeń w zestawieniu z rzeczywistością, której celem było demaskowanie i przeciwdziałanie rozwiązaniom iluzorycznym oraz pozorowanym.

Edukacja inkluzyjna jako filozofia edukacji

Edukacja inkluzyjna to kategoria pojęciowa, która jest coraz częściej podejmowana w literaturze pedagogicznej, niestety ciągle trudna do zdefiniowania. Wielość interpretacji oraz odniesień wiąże się z tym, że można ją ujmować w szerszym i węższym znaczeniu, np. jako pewną filozofię edukacji, politykę oświatową, ścieżkę kształcenia oraz rodzaj sytuacji edukacyjnej, w której ma miejsce wychowanie i nauczanie wychowanków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Edukacja, będąc częścią ładu społecznego, może go odzwierciedlać lub na niego oddziaływać, np. utrwalać, osłabiać go lub zmieniać (Lewowicki 1994: 53). Edukację można również ujmować jako swoistą interwencję w proces socjalizacji jednostki (Hurrelmann 1994: 155–167). W myśleniu o edukacji inkluzyjnej należy wyjść poza aspekt przepisów oświatowych, bazy szkolnej czy kompetencyjnego przygotowania nauczycieli. Ważne jest, aby mieć świadomość, że cele edukacji inkluzyjnej mogą mieć charakter bliski i daleki, a perspektywa działań edukacyjnych posiada wymiar indywidualny oraz społeczny, z kolei ich skutki nie zawsze muszą być pozytywne. Bliskie jest nam podejście Z. Kwiecińskiego (1998: 37–38), który traktuje edukację jako ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, które sprzyjają ich rozwojowi po to, aby stały się one świadomymi oraz twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej oraz były w stanie dążyć do samo-realizacji własnej tożsamości. Z kolei inkluzja to pojęcie opozycyjne wobec marginalizacji i społecznego wykluczenia jednostek lub grup w różnych dziedzinach życia, np. edukacji, pracy, kulturze itp. Inkluzja społeczna oznacza proces włączenia do społeczeństwa osób zagrożonych wykluczeniem poprzez oferowanie im wsparcia umożliwiającego funkcjonowanie w różnych dziedzinach życia (Szatur-Jaworowska 2005: 63–67). Piotr Broda-Wysocki (2012: 65–66) ujmuje społeczną inkluzję jako zwiększanie szans grup marginalizowanych na społeczną partycypację, możliwość dobrego życia, udział w relacjach społecznych, uczestnictwo w demokracji. Kerstin Ziemen (2012) uważa, że inkluzja to pokonanie nierówności społecznych, separacji i marginalizacji. Georg Feuser (2012) twierdzi, że inkluzja może się dokonać w społecznościach otwartych, natomiast w społecznościach

zamkniętych będzie utrudniona lub pozorna. Goran Therborn (za: Kwieciński 2014: 175) wśród czynników zmniejszających nierówności społeczne, a tym samym umożliwiających społeczną inkluzję wymienia: (1) wyławianie polegające na wskazywaniu środowisk i osób zagrożonych, ułatwianie startu szkolnego i życiowego; (2) włączanie przez zwiększanie uprawnień, przestrzeganie praw człowieka, sprzyjanie migracjom; (3) redystrybucję zasobów przez odpowiednią politykę społeczną. Szczególnym obszarem, który może stanowić przedmiot interwencji zapobiegających ekskluzji, jest edukacja inkluzyjna. Wpisuje się ona w wymiarze indywidualnym i społecznym w ideę afirmacji różnorodności ludzi, w tym uczniów, którzy mają swoje indywidualne potrzeby zdrowotne i edukacyjne oraz tworzenia im warunków do rozwoju pełni swych możliwości. Chodzi o to, że „polityka na [rzecz] różnic w kulturze i tożsamości przyczynia się do postępu dyskursu demokratycznego (Giroux 2010: 220).

Bliskie podjętemu problemowi są poglądy pedagogów krytycznych¹, którzy nie tylko demaskowali niesprawiedliwości tego świata, w tym szkoły, ale szczególną rolę w procesie dokonywania zmian przypisywali edukacji, traktując ją jako przestrzeń zmian oraz środek dokonywania przemian społecznych. W tym kontekście warto odwołać się do prac Michela Foucault (1987, 1993), który wniósł wkład do dyskursu o grupach mniejszościowych, dostrzegając, że ludzie na przestrzeni wieków zawsze mieli jakiegoś „Innego”, którego chcieli uprzedmiotowić i wykluczyć, np. Żyda, Murzyna, niepełnosprawnego, a ostatnimi czasy uchodźcę. Zdaniem autora działania przeciwdziałające wykluczeniu muszą mieć charakter permanentny, bowiem „Praktyki wykluczenia pojawią się na nowo, często w tych samych miejscach, po dwóch albo trzech wiekach nad podziw do tamtych podobne. Ubodzy, włóczędzy, skazańcy, obłąkani podejmą dawną rolę Łazarza i przyjdzie nam zobaczyć, jakiego po tym odrzuceniu należało się spodziewać ocalenia dla nich i dla tych, którzy odpychają (...)” (Foucault 1987: 20).

Z filozofii Foucault wynika, że świat jest różny, a ludzie w nim żyjący różnią się, a skoro tak, to odmiennosc, inność nie powinna być represjonowana tylko kultywowana. Wyjściem z tej sytuacji jest promowanie takich wartości, jak: tolerancja, pluralizm, afirmacja różnicy, odrębności, inności (Śliwerski 1998: 313–321). Autor zmusza do refleksji na temat różnych praktyk szkolnych, np. tworzenia grup dla uczniów opóźnionych, egzaminowania, nadzorowania itp., poprzez które w rzeczywistości dokonuje się przemoc symboliczna, normalizowanie oraz piętnowanie ludzi (Ball 1993: 163). Przedstawiciele pedagogiki krytycznej, w tym np. Henry A. Giroux (2010: 139–147), Tomasz Szkudlarek (2003: 363–377) podkreślają, że przemiany społeczne wymagają zmian w edukacji. W kontekście podjętego problemu szkoła oraz edukacja są elementem procesu społeczno-politycznego,

¹ Pedagogika krytyczna rozumiana jest jako filozoficzna teoria krytyczna w rozważaniach dotyczących edukacji.

który służy budowie przestrzeni, w której różnice nie są ignorowane, ale akceptowane oraz negocjowane. Pojawiające się różnice pomiędzy uczniami w procesie edukacji nie są po to, by ich nie dostrzegać czy jedynie tolerować, ale po to, by stanowiły punkt wyjścia do dialogu, negocjacji, zmiany warunków, które umożliwiają równość szans życiowych młodego pokolenia (Szkudlarek 2003: 374).

H.A. Giroux (2010: 146) twierdzi, że „(...) radykalna pedagogia potrzebuje (...) wiary w konieczność walki, aby stworzyć lepszy świat”. Według Jurgena Habermasa (1999: 179–189; 2000: 410), jeżeli społeczeństwo będzie konstruowane zgodnie z zasadą negocjacji, a tego trzeba nauczyć młode pokolenie w procesie edukacji, to wtedy będzie ono społeczeństwem demokratycznym.

Edukacja może stanowić warunek zmiany społeczeństwa oraz stanowić swobodną interwencję w proces socjalizacji jednostki (Hurrelmann 1994). Interwencja edukacyjna to działanie polegające na ingerowaniu w bieg zdarzeń po to, aby dokonać zmiany określonego stanu rzeczy (Wiliński 1996: 211–216). Przyjmujemy stanowisko na temat podwójnego charakteru interwencji edukacyjnej. Chodzi o to, że interwencja edukacyjna ingeruje w rzeczywistość indywidualną wychowanka, w jego wartości, wiedzę, postawy, koncepcję własnej osoby oraz innych ludzi. Ponadto interwencja edukacyjna narusza rzeczywistość społeczną, w tym kulturowy świat znaczeń (Brzezińska 2000: 234–239). Zaletą podwójnego charakteru interwencji edukacyjnej jest fakt, że z jednej strony przyczynia się do zmiany osób i ich sposobów myślenia oraz działania, natomiast z drugiej strony powoduje przemiany w kontekście społecznym, które wymuszają na jednostkach zmiany w dotychczasowych sposobach działania oraz ich prywatnych światach znaczeń. Edukacja inkluzyjna spełnia warunki interwencji społecznej (Wiliński 1996: 211–216). Stanowi ona: (1) odpowiedź na wyzwania współczesnego świata, w którym w społeczeństwach odmiennosc, różnice nie są do końca akceptowane; (2) promuje wartości, które stanowią podwaliny ładu demokratycznego: równość, dialog, akceptację różnorodności; (3) tworzy warunki do rozwoju kompetencji społecznych, otwierając płaszczyznę do dialogu i negocjacji; (4) umożliwia ludziom zagrożonym marginalizacją i wykluczeniem rozwój kompetencji osobistych w zakresie wiedzy i umiejętności, sposobów myślenia o sobie i świecie, samooceny, preferencji dotyczących ról społecznych na miarę ich możliwości.

Edukacja inkluzyjna jako polityka oświatowa

Wpływ na kreowanie polskiej polityki oświatowej dotyczącej edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi [SPE] wywarły dokumenty stanowiące efekt spotkań i dysput naukowych poświęconych tej problematyce na szczeblu międzynarodowym. Sam termin *specjalne potrzeby edukacyjne* został spopularyzowany

wany w 1978 r. za sprawą dokumentu *The Warnock Report* (<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock>). W raporcie tym sprecyzowano, że pojęcie SPE odnosi się do potrzeb tych uczniów, którzy na skutek zróżnicowanych uwarunkowań (złego stanu zdrowia, niepełnosprawności, niekorzystnych wpływów środowiskowych), w standardowych warunkach edukacyjnych mogą doświadczać trudności szkolnych. W związku z tym w środowisku edukacyjnym wymagają oni specjalnego, a niekiedy nawet specjalistycznego wsparcia.

Innymi międzynarodowymi dokumentami, które wywarły znaczący wpływ na polską politykę oświatową na rzecz uczniów ze SPE, były: (1) *Deklaracja z Salamanki* (1994) oraz *Wytyczne do działań w zakresie SPE* przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą SPE: Dostęp i Jakość (UNESCO, 1994), uzasadniające konieczność zmian w edukacji uczniów z niepełnosprawnością; (2) *Strategia Lizbońska* (2000); (3) *Deklaracja Madrycka* (2002), której jeden z postulatów zakłada zmiany: *Od segregacji w edukacji, zatrudnieniu i innych sferach życia do integrowania osób niepełnosprawnych w normalnym nurcie życia*; (4) rezolucja *Edukacja w Europie: różne systemy – wspólne cele do 2010 r.*, przyjęta w Luksemburgu (2002) i wreszcie (5) *Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych* (2006), w której w art. 24 podkreśla się prawo osób niepełnosprawnych do kształcenia, oraz że państwa powinny zapewnić tym osobom system edukacji włączającej, obejmujący wszystkie jej poziomy, łącznie z edukacją ustawiczną (Dz. U. z 2012 r., poz. 1169).

Pierwsze próby praktycznego wdrażania rozwiązań legislacyjnych dotyczących kształcenia inkluzyjnego do systemów edukacyjnych krajów Europy Zachodniej miały miejsce w latach 80. i 90. XX w. W owym czasie w Polsce dopiero tworzone ramy prawne kształcenia włączającego. Kwestie regulujące proces edukacji uczniów ze SPE znalazły się m.in. w zapisach Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. Nr 95, poz. 425 z późn. zm.) oraz w Zarządzeniu nr 29 MEN z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz. U. Nr 9, poz. 36). Znacząca zmiana w zakresie kształcenia uczniów ze SPE dokonała się w naszym kraju w roku 2010, kiedy to MEN opracowało pakiet rozporządzeń optymalizujących rozwiązania organizacyjno-prawne dotyczące procesu edukacji tej grupy uczniów, a także zapewnienia im wsparcia w środowisku szkolnym, adekwatnego do ich odchyleń, zaburzeń rozwojowych, trudności w uczeniu się, jak i uzdolnień.

W jednym z tych rozporządzeń wskazano również na 11 uwarunkowań indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487). Celem regulacji prawnych było wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci ze SPE, niezależnie od tego czy uczą się w systemie segregacyjnym, integracyjnym, czy ogólnodostępnym. Obecnie, do najważniejszych

polskich aktów normatywnych zawierających zapisy dotyczące edukacji inkluzyjnej uczniów ze SPE, należą: (1) rozporządzenie MEN z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. z 2017 r., poz. 649), w którym określono nazwy i typy publicznych placówek edukacyjnych dla dzieci i młodzieży, w tym także dla uczniów z niepełnosprawnością, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, o charakterze ogólnodostępnym, integracyjnym i specjalnym. Akt ten wskazuje również liczbę dzieci ze SPE w oddziałach poszczególnych typów przedszkoli i szkół oraz warunki jakie muszą zaistnieć, aby w placówkach tych można było zatrudnić dodatkowo asystenta nauczyciela; (2) rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017 r., poz. 1578), w którym ukazano możliwości dostosowania edukacji do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

Niezależnie od typu szkoły, w której dziecko się uczy, zatrudnieni w niej nauczyciele i specjaliści prowadzący z nim zajęcia wchodzi w skład zespołu, zadaniem którego jest sporządzenie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia oraz opracowanie dla niego indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego [IPET]. W rozporządzeniu szczegółowo określono sposób opracowania IPET (&6), a także sposób organizacji różnego rodzaju zajęć, np. rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych (&5). Zawarto w nim także wytyczne dotyczące konieczności dodatkowego zatrudnienia w poszczególnych typach placówek nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania procesu kształcenia, asystenta nauczyciela prowadzącego zajęcia w klasach I–III szkoły podstawowej lub pomocy nauczyciela; (3) rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r., poz. 1591), w którym wskazano przyczyny predystynujące ucznia do objęcia go pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole. Indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia mogą wynikać z jego niepełnosprawności, z niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym, z zaburzeń zachowania lub emocji, ze szczególnych uzdolnień, ze specyficznych trudności w uczeniu się, z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych, choroby przewlekłej, z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbań środowiskowych oraz z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą (&2.2). Ponadto zawiera ono opis form pomocy dostępnych dla ucznia w środowisku szkolnym, tj.: klasy terapeutyczne, zajęcia rozwi-

jające uzdolnienia, zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się, dydaktyczno-wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu, zindywidualizowana ścieżka kształcenia, porady i konsultacje oraz warsztaty (&6.2). Rozporządzenie określa wymiar godzin poszczególnych form udzielania uczniom pomocy, warunki, jakie należy spełnić, aby ją uzyskać oraz zakres zadań specjalistów zatrudnionych w szkole, tj. pedagog i psycholog, logopeda, terapeuta pedagogiczny czy doradca zawodowy.

Edukacja inkluzyjna jako ścieżka kształcenia

Idea edukacji inkluzyjnej wyrosła ze zmiany paradygmatu w sposobie myślenia o osobach z niepełnosprawnością (Krause 2010: 196) w kierunku normalizacji na zasadzie „żyjesz normalnie – jesteś normalny” oraz z krytyki kształcenia integracyjnego (Kowalik 2013). Termin edukacja inkluzyjna często jest utożsamiany z edukacją integracyjną. Najprawdopodobniej po raz pierwszy pojęcie edukacji inkluzyjnej pojawiło się w książce *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, autorstwa Gordona Portera i Diane Richler (1991), a następnie zostało spopularyzowane w dokumencie *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education...* (1994), w którym także było traktowane jako synonimiczne z określeniem edukacja integracyjna. Jednak wielu autorów (Booth, Ainscow 2002; Szumski 2010; Nowicka 2013) traktuje kształcenie inkluzyjne jako odmienny model edukacji. Takie podejście prezentują też eksperci brytyjskiej organizacji *Save the Children* w dokumencie *Schools for All – Including Disabled Children in Education* (2002), którzy zwracają uwagę, że za każdą z dwóch wyżej wymienionych form edukacji kryje się odrębna filozofia. W ich przekonaniu edukacja integracyjna opiera się na medycznym modelu niepełnosprawności, który koncentruje się na deficytach dziecka i usiłuje je przystosować do istniejącego systemu szkolnego i społecznego. Natomiast edukacja inkluzyjna bazuje na społecznym modelu niepełnosprawności, który zakłada, że to nie dziecko z niepełnosprawnością należy zmieniać i przystosowywać do środowiska szkolnego, lecz przeciwnie – to szkoła musi być przygotowana do zaspokajania indywidualnych potrzeb wszystkich uczniów zarówno tych pełnosprawnych, jak i z różnego rodzaju niepełnosprawnością. Oznacza to, że wychowankowie mogą przyswajać wiedzę i umiejętności w różnym tempie, a nauczyciele muszą wykazać się elastycznością i kompetencjami w zakresie wspierania procesu edukacji, adekwatnie do ich zróżnicowanych potrzeb, możliwości rozwojowych (Firkowska-Mankiewicz 2010). W tym sensie kształcenie inkluzyjne opiera się na filozofii akceptacji różnicowa-

nych możliwości uczniów i tworzenia dla nich odpowiednich warunków w środowisku edukacyjnym (Thomas 1997).

Na przestrzeni ostatnich lat obserwuje się tendencję polegającą na odchodzeniu od idei i praktyki włączania we wspólny nurt edukacji jedynie uczniów z niepełnosprawnością, na rzecz inkluzyj szerszej grupy dzieci i młodzieży z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Źródłem tych potrzeb mogą być nie tylko ograniczenia uczniów spowodowane zaburzeniami i deficytami w stanie ich zdrowia i rozwoju, ale trudności w uczeniu się czy społecznym przystosowaniu, różnego rodzaju sytuacje kryzysowe, migracje, przynależność do mniejszości narodowych czy etnicznych, a także szczególne uzdolnienia (Wiszejko-Wierzbicka 2012). Jest to jeszcze jeden czynnik istotnie różnicujący edukację inkluzyjną od integracyjnej.

Analizy porównawczej różnych prac przeglądowych i badawczych dotyczących obydwu analizowanych form kształcenia dokonał Jarosław Bąbka (2014: 10), który wskazał na następujące różnice m.ni.: (1) kształcenie integracyjne jest realizowane w wybranych szkołach, zaś edukacja włączająca ma być realizowana w każdej szkole, zgodnie z rejonem zamieszkania dziecka; (2) w kształceniu integracyjnym zakładano, że grupę tzw. „Innych” stanowią uczniowie z niepełnosprawnością. Natomiast w edukacji włączającej inność ucznia jest ujmowana w kategoriach specjalnych potrzeb edukacyjnych, które oprócz niepełnosprawności dotyczą odmienności narodowościowej, językowej, wybitnej zdolności ucznia, niedostosowania czy zagrożenia niedostosowaniem społecznym; (3) w kształceniu integracyjnym realizowano model asymilacji polegający na przystosowaniu się uczniów z niepełnosprawnością do życia w społeczności pełnosprawnych, stanowiących większość. W podejściu włączającym można mówić o koncepcji różnorodności. Oznacza ona, że świat jest różny i ludzie w nim żyjący są różni.

Zarysowane odmienności między kształceniem integracyjnym a inkluzyjnym pozwalają identyfikować edukację włączającą jako niesegregacyjną formę kształcenia uczniów ze SPE, nazywaną modelem „jednej ścieżki”, który ukierunkowany jest na włączenie ich w nurt szkolnictwa ogólnodostępnego (Al.-Khamisy 2013; Wiszejko-Wierzbicka 2012). Taka ścieżka kształcenia stwarza możliwość wspólnego uczenia się dzieciom i młodzieży z różnymi SPE wraz z uczniami nieposiadającymi takich potrzeb w szkole ogólnodostępnej, zlokalizowanej blisko miejsca zamieszkania, w której obowiązek szkolny realizuje ich rodzeństwo i rówieśnicy z sąsiedztwa. Istota edukacji inkluzyjnej polega na docenianiu i wspieraniu bez wyjątku każdego ucznia oraz dostosowywaniu środowiska do jego zróżnicowanych potrzeb przez usuwanie barier tkwiących w organizacji pracy szkoły. W tym sensie inkluzyjny system edukacji utożsamiany jest więc z ideą „szkoły dla wszystkich” (Speck 2013: 71). Zasadniczą wartością kształcenia włączającego jest „docenianie różnorodności uczniów jako czynnika sprzyjającego edukacji”

(Bidziński i in. 2013: 55), postrzeganie jej jako swoistego zasobu, dzięki któremu całe środowisko szkolne może ewoluować. Przeobrażenia szkoły realizującej edukację inkluzyjną powinny dotyczyć kultury organizacyjnej szkoły, programów nauczania, funkcjonowania społeczności szkolnej (uczniów, nauczycieli i innych pracowników) oraz zmierzać w kierunku eliminowania barier w procesie edukacji i uwzględniania zróżnicowania uczniów w danej społeczności (Booth, Ainscow 2002).

Przygotowanie szkół ogólnodostępnych do realizacji edukacji inkluzyjnej w kontekście polskich wyników badań

Na przestrzeni ostatnich lat są podejmowane badania dotyczące możliwości realizacji edukacji inkluzyjnej w polskich warunkach. Zaprezentowany wycinek danych empirycznych, ze względu na różny przedmiot i problematykę badań, trudno jest ze sobą porównać, a także ukazać w jednoznaczny sposób zaznaczające się tendencje. Jedni autorzy ukierunkowali badania na zadania realizowane przez nauczycieli dotyczące specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów (Bidziński, Giermanowska, Ozga, Rutkowski 2013). Inni podjęli problem przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami z różnymi niepełnosprawnościami w systemie inkluzyjnym (Baczała, Bąbka, Nowicka 2018a, 2018b). Są też badacze, którzy ograniczyli badania do określonej grupy wychowanków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie włączającym, tj. uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (Buchnat 2014; Zamkowska 2009; Gajdzica 2011).

W opracowaniu odstąpiono od chronologicznego i sprawozdawczego zaprezentowania dostępnych wyników badań wraz z opisem kwestii metodologicznych. Przyjęto podejście problemowe, które stanowi próbę ukazania przygotowania polskich szkół ogólnodostępnych do realizacji założeń edukacji inkluzyjnej w następujących zakresach: (1) kompetencji nauczycieli do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w szczególności z niepełnosprawnością; (2) postaw nauczycieli wobec edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnością; (3) wspierania uczniów i nauczycieli w edukacji inkluzyjnej poprzez zatrudnienie specjalistycznej kadry, oraz (4) barier utrudniających realizację edukacji inkluzyjnej.

Z badań Marzeny Buchant (2014: 183), Zenona Gajdzicy (2011: 78 i nn.), Anny Zamkowskiej (2009: 24–34), Danuty Al.-Khamisy (2013: 353) wynika niedostatek wiedzy nauczycieli na temat niepełnosprawności intelektualnej uczniów. Można uznać to za stan niepokojący, ponieważ z roku na rok zwiększa się liczba uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, którzy realizują obowiązek szkolny

w szkołach ogólnodostępnych, a nie w szkołach specjalnych. Niestety badani nauczyciele również nie posiadali odpowiedniej wiedzy i umiejętności pod kątem edukacji dzieci z innymi rodzajami niepełnosprawności (Al.-Khamisy 2013: 353; Jachimczak 2008: 189–200).

Nowsze badania zrealizowane w trzech regionach Polski: kujawsko-pomorskim, lubuskim i dolnośląskim wskazują, że badani nauczyciele wysoko oceniają swoje przygotowanie do pracy z uczniami z niepełnosprawnością. Większość respondentów (69,9%) z regionu kujawsko-pomorskiego ocenia swoje przygotowanie jako bardzo dobre. Również bardzo dobre przygotowanie deklaruje ponad połowa badanych z dolnośląskiego oraz prawie połowa z lubuskiego (Baczała i in. 2018a: 7-20). Postawy i otwartość nauczycieli na uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi [SPE] w systemie inkluzyjnym nie są jednoznaczne oraz zależą od tego jakiej dotyczą kategorii wychowanków.

Z badań prowadzonych w latach 2010–2014 wynika, że większość respondentów nie popierała edukacji dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej (Chrzanowska 2010; Gajdzica 2011; Buchnat 2014). Według B. Jachimczak (2008: 189–200), kiedy zapytamy o pracę z uczniami z zaburzonym rozwojem, to już co trzecia badana osoba z miasta oraz co piąta ze wsi wyraziła gotowość do pracy z takimi wychowankami. Najnowsze badania wskazują na wzrost u nauczycieli poparcia dla edukacji inkluzyjnej (Baczała, Bąbka, Nowicka 2018b).

Do refleksji zmuszają dane dotyczące wyboru przez nauczycieli rodzaju szkoły: specjalnej, integracyjnej lub ogólnodostępnej jako najbardziej odpowiedniej dla uczniów z określonym rodzajem niepełnosprawności. W przypadku osób z głębszą niepełnosprawnością, tj. głuchota, ślepotą, ponad połowa nauczycieli opowiada się za szkolnictwem specjalnym jako najbardziej korzystnym dla edukacji tego typu uczniów. Nauczyciele traktują szkolnictwo integracyjne jako odpowiednie dla uczniów niedowidzących, niedosłyszących, z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Szkoła ogólnodostępna, zdaniem pedagogów, może być dobrym miejscem edukacji dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową, z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz ze spektrum autyzmu. Trudno jest uznać dane za świadczące o gotowości nauczycieli do pracy w systemie inkluzyjnym z uczniami charakteryzującymi się różnymi niepełnosprawnościami (Baczała i in. 2018b).

Szczególną kategorią uczniów ze SPE są uczniowie odmienni kulturowo, w tym dzieci imigrantów. Zdecydowana większość nauczycieli deklaruje niewystarczające przygotowanie do pracy z uczniami – obcokrajowcami ze względu na problemy językowe, odmienną kulturę, niedostatki wychowanków w wiedzy, będące wynikiem edukacji w kraju pochodzenia (Błęszyńska 2010: 82–96, Bidziński i in. 2013: 279). Z badań różnych autorów wynika, że w szkołach ogóln-

nodostępnych brakuje specjalistycznej kadry. W większości badanych szkół nie zatrudnia się dodatkowych specjalistów (Ciechanowski i in. 2010; Sochańska-Kawecka i in. 2015).

Zdaniem K. Barłóg (2013: 205–207) badani nauczyciele deklaruwali, że uczniowie uzyskują wsparcie pedagoga szkolnego (100%), psychologa (49,5%) oraz terapeuty do danego rodzaju niepełnosprawności (16%). Szczególnie brakuje terapeutów do prowadzenia zajęć rewalidacyjnych, które gwarantują uczniom przepisy oświatowe. Z najnowszych badań przeprowadzonych w regionie lubuskim, kujawsko-pomorskim oraz dolnośląskim wynika, że większość nauczycieli deklaruje obecność w szkołach logopedów oraz pedagogów. Ponad połowa nauczycieli twierdziła, że w szkołach są oligofrenopedagodzy. Za niewystarczające należy uznać zatrudnienie psychologów. Poważne braki kadrowe dotyczą surdopedagogów oraz tyfologopedagogów w lubuskim oraz dolnośląskim (Baczała i in. 2018b). Warunkiem pomyślnej edukacji inkluzyjnej jest przestrzeganie zasady indywidualizacji oraz dopasowanie edukacji do indywidualnych możliwości wychowanków. U nauczycieli można zauważyć wzrost samooceny pod kątem umiejętności dostosowania wymagań do potrzeb edukacyjnych uczniów (Barłóg 2013: 205–207; Baczała i in. 2018b).

Nauczyciele szkół ogólnodostępnych dostrzegają bariery utrudniające edukację uczniów ze SPE w systemie inkluzyjnym. Badani wymieniają najczęściej następujące ograniczenia: brak czasu, aby go poświęcić uczniom z niepełnosprawnością, trudności z uwzględnieniem zróżnicowanych możliwości i potrzeb uczniów w jednej klasie, dezorganizację zajęć przez uczniów ze spektrum autyzmu i z niepełnosprawnością sprzężoną, niewystarczające wsparcie w szkole nauczycieli przez dodatkowo zatrudnionych specjalistów posiadających przygotowanie z pedagogiki specjalnej, nadmierną biurokrację związaną z prowadzeniem dokumentacji dla ucznia objętego kształceniem specjalnym, nacisk w szkołach na osiągnięcia uczniów zdolnych przy niedocenianiu pracy z wychowankami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Bidziński i in. 2013: 286–288; Baczała i in. 2018b; Cytowska 2016: 189–213).

Dylematy dotyczące edukacji inkluzyjnej

Dyskusja na temat inności, różnic, inkluzji zawsze jest związana ze zjawiskiem wykluczenia – i odwrotnie. Pojęcie równości, wolności, sprawiedliwości mają konotacje polityczne i ideologiczne, dlatego nie podjęto w opracowaniu tego wątku. Jedni widzą w inkluzji optymizm i nadzieję na lepsze społeczeństwo. Inni ujmują ją jako utopię oraz iluzję polityki równości. Złożoność podjętego proble-

mu powoduje, że warte przemyślenia są oba stanowiska. Opracowanie wpisuje się w kierunek myślenia na temat budowania społeczeństwa inkluzyjnego oraz znaczenia edukacji w procesie rekonstrukcji świata społecznego (Broda 2012: 68; Haas, Treber 2009: 7–12). Problem inkluzji oraz inkluzyjnego społeczeństwa, w którym zwiększa się grupom marginalizowanym szanse na społeczną partycypację oraz możliwość godnego życia, to nie tylko jakaś wyimaginowana idea, ale również wizja praktycznych możliwości jej realizacji i legitymizacji (Gray 2004: 7). W szkole, w klasie szkolnej jak w soczewce odbijają się problemy społeczne, dotyczące kwestii różnicy – inności człowieka, np. ubóstwa, przynależności kulturowej, religijności, niepełnosprawności, seksualności, specjalnych potrzeb edukacyjnych czy też indywidualizmu, tj. niepowtarzalności jednostki, wobec których pedagogika nie może być obojętna. Nasilające się protesty społeczne, wzrost popularności antydemokratycznych i nacjonalistycznych ugrupowań, ksenofobia, wykluczenie społeczne, niechęć wobec przyjmowania imigrantów pokazują w jakim kierunku zmierza świat, a także jak bardzo wzrasta zapotrzebowanie na edukację dla inkluzji.

Odniesienia do poglądów pedagogów krytycznych pozwalają traktować edukację inkluzyjną jako przestrzeń zmiany, w której świat może być wynegocjowany, rekonstruowany. Zarzuty dotyczące utopijnego charakteru edukacji inkluzyjnej są niejako wpisane w założenia pedagogiki krytycznej, która staje w obronie grup pokrzywdzonych, zdominowanych, wykluczonych. Według H.A. Giroux (2010: 146) „(...) radykalna pedagogia potrzebuje natchnienia ze strony żarliwej wiary w konieczność walki, aby stworzyć lepszy świat. (...) Jest to wezwanie do konkretnego utopizmu, wezwanie do alternatywnych sposobów doświadczenia (...)”. Z. Kwieciński (2014: 177) podkreśla konieczność podejmowania problematyki różnicy, inkluzji oraz edukacji: „Nikt i nic nie może uwolnić nas, pedagogów, od wskazywania instytucji edukacyjnych jako zobowiązanych do zapewnienia wszystkim, każdej osobie – niezależnie od jej odrębności – kluczowych kompetencji dostępu do kultury symbolicznej, niezbędnych do tworzenia autonomicznej drogi pomyślnego życia (...)”. Odrębnego opracowania wymaga kwestia sposobów realizacji edukacji inkluzyjnej i podejścia do równości oraz różnicy. Zdaniem T. Szkudlarka różnice w toku edukacji dotyczące ludzkiego kapitału, zdolności, możliwości nie powinny być „wyrównywane”, co w praktyce pedagogicznej nie jest takie oczywiste (Szkudlarek 2015: 53–70).

Inkluzja implikuje konieczność przeprowadzenia gruntownej reformy dotychczasowego systemu edukacji (Vislie 1995; Szumski 2010; Firkowska-Mankiewicz 2010). Reorganizacji będzie wymagała każda szkoła ogólnodostępna, jeśli ma być otwarta na wszystkich uczniów i przygotowana do realizacji nowych wyzwań. Można mieć nadzieję, że nauczyciele w procesie kształcenia zróżnicowanej grupy dzieci tworzącej zespół klasowy zerwą z tzw. nauczaniem frontalnym i zastąpią je

nauczaniem otwartym, zapewniając „każdemu uczniowi możliwości wyboru miejsca, czasu, układu społecznego, a częściowo także materiału i sposobu opracowywania danego zagadnienia” (Szumski 2010: 22). Ponadto edukacja inkluzyjna wymusi nowatorskie rozwiązania organizacyjne oraz różne strategie i metody nauczania – uczenia się, np. tygodniowe plany pracy czy metodę projektów itp. (Ianes 2009; Speck 2013). Idea kształcenia inkluzyjnego znajduje odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu, aktach prawnych, jednak próby włączania uczniów z różnymi ograniczeniami sprawności do szkół ogólnodostępnych napotyka ją na problemy.

Analiza krytyczna pozwala spojrzeć na inkluzję, edukację inkluzyjną jeszcze w innym aspekcie. Zdaniem Franka Fuerdiego (2004: 127–142), polityka inkluzji powstała nie po to, by walczyć z nierównością, ale wytworzyć w społeczeństwie iluzję równości, a w konsekwencji zastąpić równość jako przejaw demokracji jej iluzją – polityką włączania i dostępu. Zdaniem autora „Problem stanowi to, że polityka inkluzji rzadko zwraca uwagę na społeczne, ekonomiczne, kulturowe przyczyny wyobcowania ludzi z wielu kluczowych instytucji społecznych. Zamiast tego inkluzję przedstawia się jako psychologiczny proces utwierdzania ludzi w dobrym samopoczuciu” (Fuerdi 2004: 127). Autor nie jest przeciwnikiem inkluzji, natomiast demaskuje to, że stała się ona zabiegiem psychologicznym, socjotechniką mającą dać złudzenie równości, a politykom pomóc odzyskać zaufanie (Przybylska-Czajkowska 2016: 227–235). Walka z nierównością musi uwzględniać ich ekonomiczne i społeczne źródła, w tym przeciwdziałanie wzmocnieniu konformistycznego społeczeństwa złożonego z biernych konsumentów (Fuerdi 2004: 160). Analityczno-krytyczna pedagogika stanowi zaplecze dostarczające argumentacji na rzecz demaskowania różnych aspektów edukacji inkluzyjnej oraz obnażania jej iluzoryczności, pozorowanego charakteru, manipulacji.

W opracowaniu skoncentrowano się na egzemplifikacji kilku ważnych kwestii edukacyjnych. Wiele wątpliwości budzi samo rozumienie edukacji inkluzyjnej uczniów ze SPE oraz sposobów jej urzeczywistniania. Zwolennicy edukacji inkluzyjnej posługują się bardzo ogólnymi hasłami, takimi jak: „szkoła dla wszystkich, wspieranie różnorodności wszystkich uczniów, szkoła dostosowana do heterogenicznych potrzeb uczniów, tworzenie inkluzyjnej kultury”. Podkreśla się, że wszyscy uczniowie powinni znaleźć odpowiednie warunki edukacyjne w klasie szkolnej, pracującej pod kierunkiem jednego nauczyciela (Porter, Hinz, za: Szumski 2006: 24). Podaje się, że inkluzja/włączanie oznacza konieczność rekonstrukcji programów kształcenia/nauczania w celu dotarcia do każdego ucznia, co wydaje się być słusznym postulatem. Natomiast już włączaniem nie jest, jak czytamy, koncentrowanie się na pracy z indywidualnymi przypadkami lub małymi grupami uczniów ze SPE, dla których specjalnie dostosowano program nauczania i pra-

cuje z nimi asystent/nauczyciel wspierający, posiadający odrębny program wsparcia (Sebba, Ainscow 1996: 7–9). Hans

Wocken (2009: 20), znawca problematyki, uważa, że proklamując taką inkluzję i argumentując, że „w szkole dla wszystkich” różnorodność już na samym wstępie nie jest postrzegana jako coś osobliwego, a zaburzenia ucznia przestają być istotne, wówczas głosząc takie fantazmaty na temat inkluzji poruszamy się w krainie cudów. Tym samym podważa się sensowność pedagogiki specjalnej. Tak jak działania terapeutyczne ukierunkowane na zmianę uczniów nie mogą być celem samym w sobie, tak nie można wykluczać indywidualizacji programu, metod, form organizacyjnych dopasowanych do zasobów i indywidualnych ograniczeń uczniów ze SPE. Samo umożliwienie grupom defaworyzowanym dostępu do edukacji w szkole ogólnodostępnej to za mało, aby przeciwdziałać ich wykluczeniu, co najwyżej wpisuje się w iluzję polityki inkluzji. Krytycznej analizy wymaga zjawisko dokumentowania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów (opinii i orzeczeń, IPET). Takie dokumenty są źródłem informacji o uczniach, podstawą do zapewnienia im specjalistycznych zajęć, ale również pełnią funkcję stygmatyzującą. Uczniowie funkcjonują w przestrzeni społecznej zgodnie ze stygmatem dysleksyka, autystyka, głuchego, niewidomego itp.

Uprawomocniony stygmat w powiązaniu ze zarchiwizowaną dokumentacją na temat ucznia, o której pisze Foucault (1993), może stanowić argument usprawiedliwiający jego rekwalfiację do szkolnictwa specjalnego na skutek braku spodziewanych rezultatów edukacyjnych. Procesy związane z przemocą symboliczną w szkole mogą przyjmować różne strategie: od (1) ignorowania różnic – nie dostrzegania różnic pomiędzy uczniami; (2) treningu milczenia – oczekiwania od uczniów bierności, posłuszeństwa, podporządkowania się; (3) naznaczania i dyskryminowania – przypisywania uczniom etykiet usprawiedliwiających ich porażki; do (4) usuwania ze szkoły – przenoszenia uczniów, np. z niepełnosprawnością, niedostosowanych do szkół specjalnych, młodzieżowych ośrodków szkolno-wychowawczych (Bąbka 2007: 213; Szkudlarek 2003: 370).

Barbara Grzyb (2013) dostarczyła dowodów, że te praktyki są bardzo częstym zjawiskiem w polskiej oświacie oraz świadczą o iluzoryczności edukacji niesegregacyjnej. O wypaczeniu idei edukacji inkluzyjnej świadczą również informacje na temat nieprawidłowości związanych z wydawaniem przez szkoły zwiększonej subwencji na uczniów z niepełnosprawnością. Irena Lipowicz (za: Ojczyk 2012) na temat procederu wypowiada się następująco: „Nieadekwatne wsparcie uczniów niepełnosprawnych krzywdzi te dzieci i zamyka im dalszą drogę do rozwoju (...). Co więcej, są one okradane. Na ucznia z orzeczoną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną niepełnosprawnością samorząd otrzymuje wyższą subwencję, ale często przeznaczają ją na utrzymanie całej szkoły”.

Z analizy wyników badań dokonanej w opracowaniu wynika, że w środowisku szkoły masowej zmiany zostały zapoczątkowane oraz cały czas się dokonują. Jednak w systemie szkolnym tkwią liczne bariery, które utrudniają realizację słusznej idei. Do najważniejszych z nich należą: (1) zbyt duża liczebność klas szkolnych, żeby można było w znaczący sposób indywidualizować proces kształcenia; (2) słabe przygotowanie nauczycieli do pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych; (3) brak nauczycieli z kwalifikacjami z zakresu pedagogiki specjalnej, którzy mogliby pracować w charakterze nauczycieli współorganizujących proces kształcenia, terapeutów i doradców; (4) zbyt małe nakłady finansowe przeznaczone na podnoszenie kwalifikacji nauczycieli; (5) ciągle jeszcze niska wiedza uczestników procesu włączania, tj. nauczycieli, uczniów oraz ich rodziców na temat idei edukacji inkluzyjnej i wyzwania, jakie się z nią wiążą. Urzeczywistnianie się edukacji włączającej jako nowej formy kształcenia niesegregacyjnego stanowi spore przedsięwzięcie organizacyjno-finansowe także dla decydentów i organów prowadzących szkoły. Jak pokazują doświadczenia wielu krajów wprowadzających reformy systemu edukacji, zwłaszcza konieczność wygenerowania na ten cel znaczących środków materialnych często stanowi poważną barierę wdrażania różnych cennych inicjatyw.

Konkluzja

W niniejszych rozważaniach przewijał się wątek różnicy – wynikający z indywidualnych i rozwojowych potrzeb uczniów, edukacji oraz inkluzji, powiązanych ze sobą zjawisk. Pisaniu tekstu towarzyszyło przekonanie, że w edukacji inkluzyjnej warto jest upatrywać nadziei na rekonstrukcję świata w kierunku społeczeństwa inkluzyjnego, a także imperatyw zmiany od środka współczesnej szkoły, w tym jej kultury, jak i modeli wychowania oraz nauczania. Badacze polscy i zachodni są zgodni, że nie ma już odwrotu od edukacji inkluzyjnej. Proces przemian został już zapoczątkowany, o czym świadczą zaprezentowane wyniki badań. Działania edukacyjne mają to do siebie, że mają charakter bliski i daleki, powierzchowny oraz głęboki, jawny i ukryty. Zasygnalizowane w tekście przykłady zmian pozorowanych wskazują na potrzebę refleksji, ciągłego monitorowania oraz krytycznej analizy zjawisk związanych z realizacją edukacji inkluzyjnej oraz podejmowania działań naprawczych. Inaczej edukacja inkluzyjna stanie się utopią oraz iluzją polityki równości.

Bibliografia

- Al.-Khamisy D. (2013), *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Baczała D., Bąbka J., Nowicka A. (2018a), *Psychological and Pedagogical Care for Children with Special Educational Needs – a System in Poland*, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 26, 7–20.
- Baczała D., Bąbka J., Nowicka A. (2018b), *Nauczyciele wobec edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnością w Polsce* (w druku).
- Ball S.J. (1992), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, tłum. K. Kwaśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Barłóg K. (2013), *Edukacja ogólnodostępna szansą zaspokajania specjalnych potrzeb dzieci niepełnosprawnych* [w: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Uwarunkowania współczesnej szkoły*, Oficyna Wydawnicza Humanista, Sosnowiec, 199–210.
- Bąbka J. (2014), *Edukacja inkluzyjna uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Polsce* [w:] P. Krajci, A. Precuchová Ntefanovicová, P. Kopinec (eds.), *Inklúzia znevýhodnených skupín. Zborník príspevkov*, Vydavateľstvo Iris, Bratislava, 4–14.
- Bidziński K., Giermanowska A., Ozga A., Rutkowski M. (2013), *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych*, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce.
- Booth T., Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools, revised edition*, CSIE, Bristol.
- Broda-Wysocki P. (2012), *Wykluczenie i inkluzja społeczna. Paradygmaty i próby definicji*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Brzezińska A.I. (2000), *Psychologia wychowania* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 225–258.
- Deklaracja madrycka uchwalona podczas Europejskiego Kongresu na Rzecz Osób Niepełnosprawnych, Madryt, 20–24 marca 2002.
- Buchnat M. (2014), *Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. *Komunikat z badań*, *Studia Edukacyjne*, 31, 179–193.
- Chrzanowska I. (2010), *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ciechanowski J., Chmielewska B., Czyż i in. (2010), *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, http://www.hfhrpol.waw.pl/pliki/Monitoring_Prawo_do_edukacji_dzieci.pdf.
- Cytowska B. (2016), *Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji*, *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 22, 189–213.
- Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, tłum. W. Grabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa.
- Feuser G. (2012), *Eine zukunftsfähige “Inklusive Bildung” – keine Sache der Beliebigkeit*, http://www.georgfeuser.com/conpresso/_data/Feuser_G._Zukunftsf_hige_Inklusive_Bildung_HB_06.06.2012.pdf [dostęp: 15.08.2018].
- Firkowska-Mankiewicz A. (2010), *Co nowego w edukacji włączającej*, *Edukacja*, 2 (110), 16–23.
- Foucault M. (1987), *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*, tłum. H. Kęszycka, PIW, Warszawa.

- Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Fuerdi F. (2004), *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, PIW, Warszawa.
- Fundusze Europejskie, <http://old.cpe.gov.pl/pliki/2453-materialy-informacyjnospotkanie-nr-5.pdf> [dostęp: 17.08.2018].
- Gajdzica Z. (2011), *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego* [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 56–81.
- Giroux H.A., Witkowski L. (2010), *Edukacja i sfera publiczna pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gray J. (2004), *Inclusion: A Radical Critique* [w:] P. Askonas, A. Stewart (red.), *Social Inclusion: possibilities and tensions*, Macmillan, Basingstoke, 19–36.
- Grzyb B. (2013), *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Haas H., Treber M. (2009), *Enabling Community. Gemeinwesen zur Inklusion befähigen! Elf Empfehlungen für innovatives Handeln in Kommunalpolitik. Verwaltung und Sozialer Arbeit*, Berliner Institut für christliche Ethik und Politik, Berlin–Hamburg.
- Habermas J. (1999), *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, tłum. A.M. Kaniowski, M.J. Siemek, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Habermas J. (2000), *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, tłum. M. Łukaszewicz, Universitas, Kraków.
- Hinz A., Körner I., Niehoff U. (red.) (2008), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen Perspektiven, Praxis*, Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung, Marburg.
- Hurrelmann K. (1994), *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, tłum. M. Ropuszka, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Ianes D. (2009), *Die besondere Normalität. Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung*, Ernst Reinhardt, München.
- Jachimczak B. (2008), *Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych* [w:] I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*, Wydawnictwo Satori, Łódź, 189–200.
- Kowalik S. (2013), *Nasze zwierciadło. Z profesorem Stanisławem Zbigniewem Kowalikiem, psychologiem społecznym rozmawia Anna Raczyńska*, *Edukacja i Dialog*, 11–12, 18–23.
- Kwieciński Z. (1991), *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)* [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki: wybór tekstów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 31–39.
- Kwieciński Z. (2008), *Edukacja – moralność – sfera publiczna* [w:] K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje badań pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 91–100.
- Kwieciński Z. (2014), *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*, *Kultura i Edukacja*, 2, 173–180.
- Lewowicki T. (1994), *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.

- Nowicka A. (2013), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci długotrwale chorych i możliwości ich zaspokajania w środowisku szkolnym* [w:] A. Nowicka, R. Ilnicka (red.), *Opieka, edukacja, profilaktyka i resocjalizacja – wyzwania dla teorii i praktyki pedagogicznej*, Uczelnia Zawodowa Zagłębia Miedziowego, Lubin, 245–261.
- Ojczyk J. (2012), Edukacja jest jak stół bez jednej nogi. Rzeczpospolita, wydanie internetowe, <http://prawo.rp.pl/artukul/757643,938042-Lipowicz-Edukacja-jest-jak-stol-bez-jednej-nogi.html?p=1> [dostęp: 12.08.2018].
- Porter G., Richler D. (1991), *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, The Roger Institute, North York, Ontario.
- Przybylska-Czajkowska B. (2016), *Polityka inkluzji – iluzja równości?*, *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, 47(3), 227–235.
- Schools for All – Including Disabled Children in Education (2002), Save the Children, London.
- Sebba J., Ainscow M. (1996), *International development in inclusive education: mapping the issues*, *Cambridge Journal of Education*, vol. 26 (1), s. 5–18.
- Sochańska-Kawiecka M., Makowska-Belta E., Milczarek D., i in. (2015), *Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej. Raport końcowy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Speck O. (2013), *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, przekł. A. Grysińska, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Szatur-Jaworowska B. (2005), *Uwagi o ekskluzji i inkluzji na przykładzie polityki społecznej wobec osób starszych* [w:] J. Grotowska-Leder, K. Faliszak (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, Wydawnictwo Akapit, Toruń, 63–72.
- Szkudlarek T. (2003), *Pedagogika krytyczna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 363–377.
- Szkudlarek T. (2015), *Różnice, równość i edukacja: polityki inkluzji i ignorancja* [w:] A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek (red.), *Różnice edukacja inkluzja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 53–70).
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szumski G. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (1994), UNESCO.
- Thomas G. (1997), *Inclusive school for an inclusive society*, *British Journal of Special Education*, 3(24), 103–107.
- Vislie L. (1995), *Integration Policies, School Reforms and the Organization of Schooling for Handicapped Pupils in Western Societies* [w:] C. Clark, A. Dyson, A. Millward (eds.), *Towards Inclusive Schools?*, Routledge, London, 12–26.

- Warnock M. (1978), *The Warnock Report, Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/> [dostęp: 10.08.2018].
- Wiliński P. (1996), *Interwencja wspomagająca społeczność lokalną: założenia i uzasadnienia* [w:] R. Cichocki (red.), *Podmiotowość społeczności lokalnych: praktyczne programy wspomagania rozwoju*, Media-G.T., Poznań, 211–216.
- Wiszejko-Wierzbička D. (2012), *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, III (4), 71–86.
- Wocken H. (2009), *Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren* [w:] A.D. Stein, I. Niediek, & S. Krach (red.), *Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 204–234.
- Zamkowska A. (2009), *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom.
- Zamkowska A. (2011), *Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej* [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Oficyna Wydawnicza „Humanista” WSH, Sosnowiec, 24–34.
- Ziemen K. (2012), *Inklusion. Pobrane 14 września 2018*, www.inklusion-lexikon.de/Inklusion_Ziemen.pdf.

Akty prawne

- Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych, Dz. U. z 2012 r., poz. 1169.
- Rozporządzenie MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487.
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, Dz. U. z 2017 r., poz. 649.
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. z 2017 r., poz. 1578.
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2017 r., poz. 1591.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425 z późn. zm.
- Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego, Dz. U. z 1993 r. Nr 9, poz. 36.