

Grażyna Dryżałowska

Katedra Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Specjalnej  
Wydziału Pedagogicznego UW

## Wyobcowani w integracji a edukacja włączająca

Przewidywanie ewentualnych skutków nowych decyzji i zmian w obecnie funkcjonujących rozwiązaniach edukacyjnych przeznaczonych dla uczniów z niepełnosprawnością wymaga namysłu i dyskusji nad tym jakie są negatywne, chociaż niezamierzone, skutki upowszechnienia integracyjnych form edukacji. Na tle zamierzonych i niezamierzonych efektów integracji w edukacji oraz niezamierzonych efektów wielościeżkowej edukacji poszukiwana jest w artykule odpowiedź na podstawowe pytanie, czy edukacja włączająca i jej metody, a także sposób, w jaki realizowana jest edukacja uczniów niepełnosprawnych, mogą przezwyciężyć te negatywne skutki czy je pogłębić.

Słowa kluczowe: integracja edukacyjna, integracja społeczna, osoby z niepełnosprawnością, efektywność działań integracyjnych, edukacja, inkluzja, edukacja włączająca

## Alienated inside integration and inclusive education

Assuming possible effects of a new concepts, decisions and/or changes in educational solutions for pupils with disabilities requires some thought and discussion on their negative, yet unintentional outcomes resulted in introducing integrative education. The paper attempts to answer the fundamental question, whether inclusive education and its methods as well as the way education of pupils with disabilities is realized might overcome or deepen (the assumed processes of) inclusion/exclusion, integration and normalization.

Keywords: integrative education, social integration, persons with disabilities, effectiveness of integration, education, inclusion, inclusive education

## Wprowadzenie

Integracja edukacyjna miała za zadanie zapobieganie procesom wykluczania społecznego i jednocześnie pomoc we włączaniu osób/grup już wykluczonych. Nadzieja, założona we wspólnej edukacji na zmianę percepcji osób niepełnosprawnych i uruchomienie mechanizmów społecznej integracji osób pełno- i niepełnosprawnych, jej spełnienie okazały się zadaniem bardziej złożonym i trudniejszym niż optymistyczne prognozy towarzyszące upowszechnianiu tej formy edukacji.

Integracja przez edukację niewątpliwie ułatwiła osobom pełno- i niepełnosprawnym wzajemne poznanie, wyposażenie w kompetencje do budowania wzajemnych relacji, ograniczenie niesprawdliwej selekcji w edukacji i jej konsekwencji dla indywidualnych losów edukacyjnych absolwentów segregacyjnego kształcenia. Uwspólnianie procesu kształcenia uczniów pełno- i niepełnosprawnych okazało się jednak znacząco trudniejsze, a warunki jakie powinny być spełnione dla uzyskania założonych rezultatów, bardziej złożone niż przewidywali i zwolennicy, i przeciwnicy szkolnej integracji.

Integracyjna edukacja umożliwiła (teoretycznie) zajęcie miejsc w szkołach ogólnodostępnych wszystkim uczniom z niepełnosprawnością. Wola i decyzja opiekunów lub samego ucznia z niepełnosprawnością w wyborze ścieżki edukacyjnej postawiły jednak wiele pytań o proces kształcenia – cele, zasady, program nauczania, czy wreszcie strategie nauczania tak silnie zróżnicowanych grup uczniów. Pytań, których nie postawiono przed upowszechnieniem tej formy edukacji, i pytań, na które dotychczas nie w pełni udało się znaleźć satysfakcjonujące odpowiedzi (przynajmniej dla większości zainteresowanych procesem wspólnej edukacji) lub też pytań, których wprost nikt nie miał odwagi postawić, a tym bardziej udzielić na nie odpowiedzi. Generalizując, można stwierdzić, że chodzi o dwa pytania ważne dla oceny efektów wspólnego nauczania dzieci z niepełnosprawnością w ogólnym systemie edukacji. Pierwsze, czy wspólna edukacja jest formą edukacji dla wszystkich uczniów z niepełnosprawnością i drugie, czy zachowana w polskim systemie edukacji integracyjnej ścieżka kształcenia specjalnego jest ścieżką integracyjną, czy raczej ekskluzywną, bardziej niż wcześniej, przed upowszechnieniem integracyjnych form edukacji zakładano? Brak jednoznacznych odpowiedzi na te pytania skutkuje niezadowoleniem z efektów integracyjnej edukacji. Pozorność integracji edukacyjnej, nieskuteczność działań w niej podejmowanych dla społecznej integracji i przeciwdziałania społecznemu wykluczeniu osób z niepełnosprawnością, to często formułowane oceny tej formy edukacji. One spowodowały refleksje nad edukacją inkluzywną i próby jej wykorzystania jako środka zaradczego na formułowane wciąż zarzuty i niekorzystne oceny.

Intensywność podejmowanych działań w upowszechnieniu praktycznych rozwiązań wpisujących się w edukację dla wszystkich i tworzenie szkół otwartych na potrzeby każdego ucznia współcześnie interpretowanych jako edukacja inkluzywna, a w pedagogice specjalnej jako włączająca, to obszar pożądaných, szczególnie w ostatniej dekadzie, kierunków przemian szkół ogólnodostępnych. Wzmoczone zainteresowanie edukacją włączającą w praktyce edukacyjnej spowodowane jest więc przede wszystkim nie w pełni zadowalającymi rezultatami upowszechniania integracyjnych form kształcenia uczniów z niepełnosprawnością dla zmiany ich usytuowania i społecznego funkcjonowania w trakcie edukacji i po

jej ukończeniu w dorosłym życiu, ale też doświadczeniami zgromadzonymi przez wiele lat jej praktycznej realizacji.

Obecnie więc edukacja włączająca ogniskuje refleksje pedagogów specjalnych nad możliwymi strategiami jej urzeczywistnienia, poszukiwaniem argumentów teoretycznych i faktów badawczych, które potwierdzają zasadność takich przemian. Stosunkowo rzadko natomiast odnosi się do ewentualnych skutków takich rozwiązań dla społecznej integracji osób z niepełnosprawnością i pedagogiki specjalnej jako subdyscypliny pedagogiki.

Przewidywanie ewentualnych skutków nowych decyzji i zmian w obecnie funkcjonujących rozwiązaniach edukacyjnych przeznaczonych dla uczniów z niepełnosprawnością wymaga namysłu i dyskusji nad tym, jakie są negatywne, chociaż niezamierzone, skutki spowodowane upowszechnieniem integracyjnych form edukacji i wymaga poszukiwania odpowiedzi na fundamentalne pytanie, czy edukacja włączająca (i wpisane w nią metody oraz organizacja pracy edukacyjnej z uczniami z niepełnosprawnością) je zniweluje czy pogłębi. Czy edukacja włączająca ten problem rozwiąże? Stąd tytuł tego artykułu *Wyobcowani w integracji a edukacja włączająca*. Wyobcowani, czyli wyłączeni ze środowiska, odosobnieni, odizolowani [Słownik języka polskiego, 1981].

## Zamierzone i niezamierzone efekty integracyjnej edukacji

Realizowane badania nad efektywnością integracji edukacyjnej odnoszą się głównie do oceny stopnia akceptacji uczniów niepełnosprawnych przez społeczność szkolną – nauczycieli, uczniów pełnosprawnych i ich rodziców [Maciarz 1985; Palak 2000; Janion 2000; Ćwirynkało 2003; Nowicka, Ochoczenko 2004; Karnaś 2004; Warzywoda-Kruszyńska, Mikołajczyk-Lerman 2011] oraz oceny efektów nauczania uczniów niepełnosprawnych w systemie integracyjnym przez ich rodziców [Gołubiew-Konieczna 2006; Zakrzewska-Manterys 1998].

Pierwsze z nich donoszą o izolacji społecznej uczniów z niepełnosprawnością przez pełnosprawnych rówieśników, ich rodziców i nauczycieli. Wprawdzie odnotowany w nich poziom akceptacji jest zróżnicowany, ale zarysowana tendencja jest względnie trwała. Im funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnością w szkole jest bardziej odmienne od powszechnego, tym częściej doświadczają społecznej izolacji, a poziom przyzwolenia na ich współbycie w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej, przede wszystkim przez rodziców uczniów pełnosprawnych, ale także nauczycieli i dyrektorów szkół ogólnodostępnych, jest mniejszy.

Wyniki drugich natomiast są zazwyczaj niejednoznaczne. Wiele z nich informuje o zadowoleniu rodziców dzieci z niepełnosprawnością i samych uczniów z tej formy edukacji, ale jednocześnie sygnalizuje, jak stwierdza I. Chrzanowska

[2015, s. 551–552], przeżywanie negatywnych emocji w związku ze wspólną z pełnosprawnymi uczniami edukacją ich dzieci. Przeżycia te spowodowane są, przede wszystkim, co sygnalizują sami uczniowie i ich rodzice, brakiem akceptacji w środowisku rówieśniczym, ale także trudnościami tych uczniów w sprostanu oczekiwanom wpisany w rolę ucznia i rówieśnika. Społeczna izolacja lub odrzucenie, współwystępujące z niepowodzeniami edukacyjnymi, znajduje swoje odzwierciedlenie w migracji znaczącej grupy uczniów z niepełnosprawnością (niezadowolonych z odnoszonych sukcesów edukacyjnych i społecznej partycypacji w szkolnej społeczności) z integracyjnych form edukacji do specjalnych. Raport tematyczny z badania realizacji ścieżek edukacyjnych [Grzelak, Kubicki, Orłowska 2014] nie napawa optymizmem. 32% uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przynajmniej raz zmieniło formę edukacji, z czego około 40% uczniów przeszło ze szkoły ogólnodostępnej do integracyjnej lub specjalnej, a 60% ze szkoły integracyjnej do specjalnej. Najczęściej tego rodzaju decyzje są wynikiem nasilenia się porażek szkolnych w obu rolach (ucznia i rówieśnika) w stopniu przekraczającym odporność psychiczną ucznia i jego rodziców, ale także z braku właściwej opieki i wsparcia – nieprzestrzegania zaleceń wskazanych w orzeczeniu o potrzebie edukacji specjalnej [zob. Chrzanowska 2015; Krakowiak 2009; Dryżałowska 2015].

Przytoczone powyżej wyniki badań potwierdzają, jak się wydaje, że założony w idei integracji edukacyjnej mechanizm przeciwdziałania wykluczeniu/wykluczaniu osób z niepełnosprawnością nie przyniósł oczekiwanych efektów. Cel nie został osiągnięty. Formalnoprawny status ucznia w ogólnodostępnej strukturze edukacji nie tylko nie zaowocował dla wielu z nich znaczącymi zmianami w ich statusie tożsamościowym (świadomości bycia członkiem wspólnoty) i partycypacyjnym (aktywnym uczestnictwie w społeczności szkolnej), ale także przyczynił się do pogłębienia procesów wykluczenia tej części społeczności niepełnosprawnych uczniów, która z różnych powodów nie sprostała kryteriom społecznej selekcji i nie uzyskała przyzwolenia na kontynuację kształcenia w systemie integracyjnym lub podjęcie edukacji w integracyjnych formach kształcenia albo też ich opiekunowie zdecydowali, z różnych względów, o specjalnej ścieżce kształcenia od początku ich szkolnej kariery.

## Wielościęzkowa edukacja a integracja

Integracja edukacyjna jako metoda przeciwdziałania społecznemu wykluczeniu, marginalizacji, dyskryminacji osób z niepełnosprawnością i przyjęty w naszym kraju sposób jej praktycznej realizacji według modelu hamburskiego, w tym decyzja o zachowaniu wielościęzkowej edukacji uczniów ze specjalnymi potrze-

bami edukacyjnymi, spowodowały pogłębienie izolacji uczniów szkół specjalnych. Intencje i założenia, a także ocena tych rozwiązań przez środowisko pedagogów specjalnych były zgoła inne. „Podejście segregacyjne, integracyjne i normalizacyjne (ruch włączający), należy traktować jako wzajemnie się uzupełniające, a nie wykluczające rozwiązania” [Bąbka 2001, s. 234]. „Jedynie rozpatrywanie tych systemów w koegzystencji – jako wzajemnie powiązanych, połączonych, współpracujących – może przynieść oczekiwane korzyści dla samych dzieci niepełnosprawnych, a także ich pełnosprawnych rówieśników” [Palak 2000, s. 58]. Zacytowane „uzupełnianie” zostało jednak ograniczone do zapewnienia gwarantowanego ustawowo dostępu do edukacji (i tylko do tego) tym, których opiekunowie podjęli taką decyzję, lub tym, których, szczególnie w początkowym okresie tworzenia systemu integracyjnego, placówki ogólnodostępne nie były w stanie (z braku miejsc) przyjąć, a obecnie, którym (wbrew prawu) odmówiły przyjęcia lub którzy sami zrezygnowali z dalszego w nich kształcenia, bo nie podołali wyzwaniu integracyjnej edukacji i musieli (lub chcieli) kontynuować edukację w szkole specjalnej [Chrzanowska 2015].

Szkolnictwo specjalne, zgodnie z założeniami wielośćżkowej edukacji, jest częścią integracyjnego ustroju szkolnego. W proces integracji jednak nie zostało włączone. Potencjał szkół specjalnych w upowszechnianiu integracyjnych form edukacji nie został wykorzystany na przykład jako miejsce przygotowania uczniów do edukacji w integracyjnych formach kształcenia na kolejnych etapach ich szkolnej kariery. Doświadczenia w tym zakresie, pochodzące chociażby z kształcenia dzieci z uszkodzonym wzrokiem, z uszkodzonym słuchem czy z zaburzeniami o podłożu neurologicznym nie zostały spożytkowane. W tych przypadkach, gdy dziecko nadal potrzebuje intensywnej rehabilitacji, mimo że wkroczyło w obowiązek szkolny, dobra szkoła specjalna może być nieoceniona dla opanowania umiejętności i procesów ważnych dla pozyskiwania szkolnej wiedzy. Drożność systemu integracyjnego wciąż, poza edukacją uczniów niewidomych, jest jednak jednokierunkowa. Uczniowie z integracyjnych form kształcenia, jak pokazują powyżej zaprezentowane dane, dosyć często zmieniają szkołę na specjalną a odwrotny kierunek jest wciąż minimalny. Pomijając nawet bariery mentalne, utrudniające podjęcie takiej decyzji przez ucznia lub jego opiekunów, trudno wskazać jakiegokolwiek, wypracowane strategie (organizacyjne, prawne) wspierające takie decyzje.

Koegzystencja z powyżej wypowiedzi Bąbki również nie przyniosła korzyści ani pełno- ani niepełnosprawnym rówieśnikom, bowiem żaden z systemów (tak integracyjny, jak i segregacyjny) nie był i wciąż nie jest nią zainteresowany.

Obecnie w szkołach specjalnych kształci się porównywalna, jak w systemie integracyjnym, liczba uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności, ale integracja nie tylko podzieliła uczniów niepełnosprawnych na tych specjalnych

i integracyjnych, ale także umocniła przekonanie, że część z nich jest nieintegracyjna. W efekcie wzmożła społeczną izolację środowiska szkół specjalnych.

Szkoły ogólnodostępne i integracyjne kształcące uczniów z niepełnosprawnością całkowicie straciły zainteresowanie współpracą ze szkołami specjalnymi, wcześniej (w segregacyjnym ustroju edukacji uczniów z niepełnosprawnością) podejmowaną w ramach społecznej integracji dzieci pełno- i niepełnosprawnych, a realizowaną w postaci szkół sąsiedzkich, klas specjalnych w szkołach ogólnodostępnych, organizowania wspólnych uroczystości szkolnych, olimpiad sportowych itp. Zatem w wielu takich działaniach, których celem było zbliżenie i wzajemne poznanie obu społeczności szkolnych – ich społeczna integracja

Szkoły specjalne, w tej sytuacji, rozszerzyły wachlarz swoich usług edukacyjno-opiekuńczo-rehabilitacyjnych w sposób, który zaspokaja wszystkie potrzeby podopiecznych kształcenia specjalnego. A więc, bez konieczności wychodzenia, często przez okres wykraczający poza obowiązkową edukację, z przestrzeni bezpiecznej, ale zamkniętej, do osób podobnie funkcjonujących i znanego sobie personelu. Przestrzeni ograniczającej obszary możliwych styczności i społecznych relacji z pełnosprawnymi rówieśnikami. Ostatecznie przyczyniły się do pogłębienia społecznej izolacji tej grupy uczniów niepełnosprawnych i ograniczyły możliwości zdobywania kompetencji potrzebnych do społecznego uczestnictwa po ukończeniu edukacji.

Koncentracja pedagogów specjalnych na przemianach pedagogiki specjalnej spowodowanych formalnoprawną obecnością uczniów z niepełnosprawnością w ogólnodostępnym systemie edukacji, dyskusje nad tożsamością pedagogiki specjalnej, jej podmiotowością, rekonstrukcją paradygmatów przełożyły się na ograniczenie, a nawet zanik zainteresowania środowiska naukowego pedagogów specjalnych zmianami, jakie pod wpływem upowszechniania integracyjnych form edukacji dokonały się w systemie edukacji specjalnej. Główna z nich to negatywna selekcja. Szkoły specjalne stały się więc miejscem edukacji uczniów z większymi deficytami w rozwoju, często spowodowanymi sprzężoną niepełnosprawnością, często również z niewydolnych opiekuńczo-wychowawczo środowisk rodzinnych.

Zastosowany w kształceniu integracyjnym szeroki zakres pomocy specjalnej (w ramach tzw. wyrównywania szans edukacyjnych), przy braku nowej orientacji teoretycznej odpowiadającej przemianom pedagogiki specjalnej i uwspólnianiu procesu kształcenia podporządkowanego społecznej integracji uczniów pełno i niepełnosprawnych, ugruntował odrębność szkół specjalnych.

Powrót szkół specjalnych do usprawniania zaburzonych funkcji, wyrównywania braków spowodowanych rodzajem i stopniem niepełnosprawności w tej sytuacji był nie tylko nieunikniony, ale także usprawiedliwiony. Ta swoista izolacja szkół specjalnych przyczyniła się do ponownego, podwójnego podkreślenia



ich odrębności – szkoły dla uczniów z określonym rodzajem niepełnosprawności, szkoły dla uczniów niezdolnych do integracji. Zaowocowała także utrzymaniem odrębnych procedur i metod kształcenia poszczególnych grup osób niepełnosprawnych. Potencjał szkół specjalnych nie został wykorzystany we wdrażaniu niesegregacyjnego kształcenia. Nie przyczynił się także do uwspólniania procesu kształcenia uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawnościami. Wzmocnił, zamiast osłabić, wpływ kategorii niepełnosprawności na proces kształcenia w klasach specjalnych i trudności w zapewnieniu wysokiej jakości kształcenia uczniom z niepełnosprawnością wieloraką [Głodkowska 1998]. Przyczyną bezpośrednią, jak się wydaje, jest nadal „trwałość” założenia, że kategorie niepełnosprawności przesądzają o wspólnych cechach uczniów ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością, jej rodzajem i stopniem, i determinują odrębne sposoby nauczania, chociaż „dowodów na nieprawdziwość tej tezy pochodzących z badań psychologicznych, pedagogicznych, socjologicznych, społecznych jest bardzo wiele” [zob. Szumski 2010, s. 45–47]. Mamy więc nadal ścieżkę kształcenia, która, mimo wprowadzenia integracyjnego ustroju edukacji, nie uległa zmianie. Szkoły specjalne obecnie, tak jak przed upowszechnieniem integracyjnych form edukacji, są tworzone na bazie kryterium pedagogicznego niepełnosprawności: drogi/kanały informacyjne – uszkodzone i zachowane (dla uczniów niedosłyszących, głuchych, niedowidzących, niewidomych, głuchoniewidomych), stopień wyuczalności (dla uczniów z lekkim i „szkoły życia” dla uczniów z głębszym stopniem niepełnosprawności intelektualnej), możliwość kontaktów społecznych – stopień samodzielności w poruszaniu się, poczucie zagrożenia własnego bezpieczeństwa, przejawiana agresja [Wysocka 1987]. Te kryteria organizowania specjalnej ścieżki kształcenia są wciąż obowiązujące.

## Niezamierzone konsekwencje wielościeżkowej edukacji

Uczeń (jego rodzice) ma prawo wybrać szkołę, a szkoła ma prawo odmówić jego przyjęcia ze względu na brak „możliwości” dostosowania się do jego specjalnych potrzeb edukacyjnych, nie zawsze zresztą uzasadnionych „dobrem ucznia”.

Brak kryteriów, na podstawie których szkoła i opiekunowie kandydata na ucznia mogliby w sposób odpowiedzialny podjąć decyzję o najlepszej dla niego drodze edukacji, nie wynika z braku teoretycznych podstaw do ich opracowania. Szeroko na ten temat wypowiada się G. Szumski [2010], który, opierając się na analizach teorii edukacji włączającej i propozycji dostosowania do nich koncepcji dydaktycznych Begmann, Norwich i Lewis, postuluje odrzucenie pięciu z siedmiu hipotetycznych wariantów rozumienia potrzeb edukacyjnych. Tym samym, w kontekście obecnej wiedzy, ich ograniczenie do dwóch akceptowalnych opcji.

Pierwszej, uwzględniającej wszystkie rodzaje potrzeb, i drugiej, uwzględniającej potrzeby wspólne i indywidualne oraz ich dydaktyczne konsekwencje. Kluczowe dla współczesnej pedagogiki specjalnej „linie demarkacyjne, rozgraniczające te stanowiska teoretyczne i różnice z nich wynikające” Szumski proponuje, za Norwich i Lewis, pogodzić, odwołując się do programu nauczania w jego szerokim rozumieniu. Programu, który „obejmuje treści i ich układ, ale także cele nauczania oraz drogi i środki do niego wiodące” (...) oraz „ogólne cele i zasady nauczania, obszary uczenia się, szczegółowe cele oraz strategie nauczania” stanowiące zasadnicze elementy systemu dydaktycznego [Szumski 2010, s. 43, 45].

Podobne stanowisko przyjąłem w 2004 r. w artykule „Integracja edukacyjna a integracja społeczna”, dla wskazania czynników, które powinny być brane pod uwagę w podejmowaniu decyzji o wyborze ścieżki kształcenia. Wówczas, ale także obecnie, sądzę, że są nimi program nauczania i psychofizyczne właściwości uczniów podejmujących edukację, które decydują czy i jakie szkolne role i wpisane w nie zadania uczeń z niepełnosprawnością jest w stanie podjąć i z mniejszym lub większym powodzeniem realizować. To kryterium – funkcjonalne – bardziej obiektywne, mniej arbitralne, pozostające poza zwykłą kategorią niepełnosprawności, uwzględniające dynamikę zmian rozwojowych, wciąż nie jest brane pod uwagę, chociaż ostatecznie przesądza, jak wynika z moich badań, o efektywności integracji edukacyjnej dla integracji społecznej uczniów z niepełnosprawnością [Dryżałowska 2015].

Brak jasnych kryteriów nie jest więc wynikiem braku wiedzy, raczej nadmiernej poprawności polskiego środowiska pedagogów specjalnych i braku motywacji do dostosowania specjalnych potrzeb edukacyjnych, przystających do integracyjnego ustroju edukacji i trzyszczejkowej struktury kształcenia integracyjnego, ale także niedostatecznego wykorzystania każdej z nich do wyposażenia uczniów w kompetencje niezbędne do społecznej integracji na możliwym i pożądanym przez każdego z nich poziomie, zamiast obecnie, „cichej” akceptacji faktu, że część z nich wróci do systemu segregacyjnego, potwierdzając swoją „nieintegracyjność” i nikłe szanse na społeczną integrację z pełnosprawnymi.

Pośrednią przyczyną tego faktu jest nadmierna koncentracja na „maksymalnym włączaniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiając im – w miarę możliwości – wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników” [Hulek 1980, s. 492]. Widoczny jest więc brak wystarczającej dbałości o warunki umożliwiające osiągnięcie jej celu – społecznej integracji, czyli „[s]tworzenia niepełnosprawnym warunków do uczestnictwa w korzystnym, motywującym i stymulującym możliwości środowisku” [Hulek 1987, s. 12] oraz tworzenia wspólnoty, zarówno: wspólnych warunków życia, jak i wspólnoty ideowej (systemu wartości, norm i ocen) wspólnoty celów, dążeń i działań [Hulek 1992].



Można, dosyć łatwo, potwierdzić skuteczność kształcenia integracyjnego liczbą uczniów z niepełnosprawnością pobierających naukę w integracyjnym systemie edukacji. Obecnie kształci się w nim 174 338 uczniów [GUS; stan na 19.09.2015 r.] w różnym wieku i z różnym rodzajem niepełnosprawności. Trudniej jednak przeciwdziałać utrzymującej się wciąż marginalizacji społecznej uczniów z integracyjnych i ze specjalnych form edukacji. Ta utrzymująca się tendencja, mimo wielu lat, jakie minęły od nakreślonych pedagogice specjalnej kierunków działań w powyżej zacytowanych stwierdzeniach A. Hulka, nie jest powodem do dumy, raczej do refleksji nad tym, czy obecne dążenia w przemianowaniu integracji edukacyjnej w integrację włączającą je zniwelują, czy pogłębią. Czy rozwiążą nierozwiązane dotąd problemy spowodowane nietrafnymi wyborami ścieżki kształcenia, oczekiwaniem na „normalność”, którą obiecuje i integracja edukacyjna i włączająca?

## Edukacja włączająca a segregacyjny system kształcenia

Edukacja inkluzyjna na gruncie pedagogiki specjalnej zastępowana edukacją włączającą wciąż jest rozumiana jako udoskonalona, uwspółcześniona odmiana integracyjnej edukacji, skoncentrowana wyłącznie na uczniach z niepełnosprawnością. Edukacja włączająca definiowana jest na dwa różne sposoby: specjalnopedagogiczny i ogólnopedagogiczny. Pierwszy zakłada objęcie wspólnym nauczaniem wszystkich uczniów niepełnosprawnych, bez względu na rodzaj i stopień ich niepełnosprawności (integracja jest 4niepodzielna). Drugi akceptuje ograniczenia w dostępie do zwykłej szkoły dla pewnych grup niepełnosprawnych (zasada podzielności integracji) [Szumski 2014]. Trzyścieżkowa edukacja dzieci niepełnosprawnych w naszym kraju wskazuje na drugi z nich, zatem – w kontekście powyższego sposobu definiowania – sankcjonuje podzielność integracji, „nieintegracyjność” uczniów szkół specjalnych.

W edukacji włączającej chodzi o przygotowanie wszystkich szkół do realizacji pierwszego z wymienionych sposobów. Czy zostaną w nim uwzględnione szkoły specjalne? Czy i jakie zmiany są przewidywane w ścieżce kształcenia specjalnego dla urzeczywistnienia wspólnego dla wszystkich uczniów procesu kształcenia, bo jej likwidacja z pewnością nie jest możliwa. Możliwy i niezbędny jest natomiast namysł nie tylko nad tym, „na ile i w jaki sposób proces kształcenia uczniów niepełnosprawnych musi się różnić od kształcenia uczniów bez niepełnosprawności” [Szumski 2010, s. 44], ale też winien on dotyczyć uczniów kształconych w szkołach specjalnych. Wiemy, że obowiązująca, wspólna dla wszystkich typów szkół, podstawa programowa okazała się niewystarczającym rozwiązaniem,

a metody kształcenia dostosowane do kategorii niepełnosprawności przeszkodą w upowszechnieniu wspólnego nauczania w segregacyjnych typach szkół (choć potrzeby edukacyjne znacznej grupy uczniów kwalifikowanych do różnych kategorii niepełnosprawności są takie same lub bardzo podobne).

Postulowana akceptacja różnorodności uczniów w edukacji włączającej (inkluzyjnej) powoduje powstanie szczególnego typu relacji włączającej, której celem jest uzyskanie realnej zdolności do aktywnego udziału w społeczeństwie, współdecydowania o nim i subiektywnego poczucia przynależności do wspólnoty. Czy ten cel odnosi się do wszystkich uczniów, czy zakłada wyłączenie tych, których potrzeby wynikające z niepełnosprawności są dominujące w procesie kształcenia, z którymi nie uporała się integracyjna edukacja? Czy poradzi sobie z tym zadaniem edukacja włączająca?

„Wybór ścieżki edukacyjnej to jeden z najtrudniejszych momentów w byciu rodzicem niepełnosprawnego dziecka. Rodzaj szkoły z pewnością wpłynie na jego późniejsze życie. Na to, z kim będzie spędzać większość dnia i jakie zdobędzie umiejętności życiowe. Czy nauczy się czytać, czy raczej wiązać buty i segregować dokumenty. Wybór między szkołą integracyjną a specjalną nie oznacza tylko innej metodyki, narzuca również inną wizję niepełnosprawności” [Szwed 2012, s. 71].

Z pewnością te „inne wizje niepełnosprawności” własnego dziecka, także samych osób z niepełnosprawnością, przekładają się na oceny integracyjnej i specjalnej edukacji. Przykładem są poniższe wypowiedzi opiekunów, głównie matek, dzieci kształconych w integracji:

„Mimo wszystko, jestem pewna, że gdyby nie integracja, Ania nie byłaby w tym miejscu, w którym jest teraz. Nie miałaby pracy, a pracuje dwa razy w tygodniu w biurze Stowarzyszenia Graal. Nie byłaby tak obowiązkowa i systematyczna. Może nawet nie umiałaby czytać i pisać. Wyrobiła sobie zdrowe nawyki” [Szwed 2012, s. 76].

„Zrobiłam błąd. Po co on uczył się historii, matematyki i geografii, skoro nie umie sobie sam wyprać bielizny, ugotować jedzenia, wyjść po zakupy” [Szwed 2012 s. 77].

„Wkładamy im do głowy dużo informacji, dat, wiedzy. Chcemy, żeby równali do zdrowego społeczeństwa, mimo, że od siebie wymagaliśmy mniej” [Szwed 2012 s. 77].

[Moje] „dziecko za nic na świecie nie pójdzie do szkoły specjalnej. To największe wykluczenie, getto” [Szwed 2012, s. 81].

Negatywnym odbiciem doświadczeń jest umacnianie funkcjonującej w świadomości społecznej opinii, że szkoła specjalna jest ostatecznym, najgorszym rozwiązaniem, a część uczniów nie nadaje się do wspólnej edukacji. Tymczasem integracja społeczna, którą tak trudno jest osiągnąć w placówkach ogólnodostępnych i integracyjnych, w szkołach specjalnych – w środowisku rówieśników podobnie

funkcjonujących, częściej dokonuje się na najwyższym, psychoemocjonalnym poziomie. Trudno temu zaprzeczyć. To atut i bodaj jedyna, niepodlegająca dyskusji zaleta, którą zamiast wykorzystać, już dawno temu, przekształcono w wadę segregacyjnego systemu kształcenia, a przy praktycznej realizacji integracyjnej edukacji nie opracowano strategii podkreślenia i wykorzystania tych walorów. Chociażby wykorzystując ten fakt dla budowania społeczności wzajemnie się wspierających, walczących o równouprawnienie w różnych obszarach życia społecznego. Przeciwnie integracja edukacyjna podzieliła środowisko osób z niepełnosprawnością na tych „lepszycy” z integracji, z rozbudzonymi nadziejami na „normalność”, współbicie i akceptację w społecznej przestrzeni, i „gorszych” ze szkół specjalnych, oderwanych, wyizolowanych przez kilka lub kilkanaście lat z naturalnego środowiska. Takie podzielenie środowiska osób z niepełnosprawnością zmieniło sytuację społeczną i jednych, i drugich. Stworzyło nowe problemy społeczne. W konsekwencji postawiało nowe wyzwania nie tylko przed pedagogiką specjalną. Nie spowodowało jednak zwiększonego namysłu także pedagogów specjalnych nad przeciwdziałaniem temu niepokojącemu zjawisku.

Wykluczenie, marginalizacja wciąż są udziałem zarówno absolwentów szkół integracyjnych, jak i specjalnych. Tego rodzaju praktyki są szczególnie widoczne w ograniczonym przyzwoleniu społecznym na podejmowanie ról i zadań wpisanych w dorosłość. Niepełnosprawność, mimo powoli zachodzących zmian w społecznej percepcji osób nią obciążonych, wciąż jest podstawowym kryterium i selekcji, i alokacji społecznej osób z niepełnosprawnością, zwłaszcza w bliższych relacjach interpersonalnych, przekładających się na kręgi koleżeńskie, związki małżeńskie lub partnerskie. Związki małżeńskie osób z niepełnosprawnością z pełnosprawnym partnerem to nadal wyjątkowe sytuacje. Fakt ten prowokuje ważne pytanie, czy podzielenie środowiska osób z niepełnosprawnością nie pogłębi problemu samotności absolwentów integracyjnych i specjalnych form edukacji w tym tak ważnym, dla indywidualnej oceny jakości własnego życia każdego człowieka, obszarze? Odpowiedź na nie pozostaje otwarta.

Akceptacji i bliskości z *Innym* trzeba się nauczyć. Potrzebna jest więc edukacja inkluzyjna, ale rozumiana jako celowe kształtowanie wspierających kontaktów społecznych, postaw i gotowości osób pełnosprawnych do zmiany kryteriów społecznej selekcji i alokacji sprzyjających poszerzaniu obszarów społecznej integracji z osobami z niepełnosprawnością i także, a może nawet przede wszystkim, podjęcia działań integrujących osoby niepełnosprawne edukowane w szkołach integracyjnych z tymi z placówek specjalnych.

Nie sposób lekceważyć wyników badań [Żyła 2013; Nowak 2012; Chodkowska 1993; Błeszyńska 1986], które nieodmiennie dowodzą, że niepełnosprawność jest większą przeszkodą w przyzwoleniu na założenie rodziny z pełnosprawnym niż niepełnosprawnym partnerem. Wystarczy przejrzeć fora internetowe, by uży-

skąć absolutną pewność, że miłość ważna dla każdego człowieka nie jest akceptowana, gdy dotyczy osób z niepełnosprawnością. I nie ma tu znaczenia rodzaj niepełnosprawności. Niechęć, opór, nawet najbliższego środowiska – rodziny, najpierw trzeba przezwyciężyć. Łatwiej, gdy partnerzy są niepełnosprawni. Trudniej, gdy jedno z nich jest osobą pełnosprawną. Odnalezienie swojego szczęścia osób z niepełnosprawnością, szczególnie z pełnosprawnym partnerem, jest, i zapewne będzie, selekcyjonowane. Przykładem są poniższe wypowiedzi:

„Zanim poznałam Marcina, umawiałam się na randki internetowe, ale szybko przekonałam się, że gdy »wychodziła na jaw« moja niepełnosprawność, mężczyźni natychmiast rezygnowali ze spotkań. Wcześniej sądziłam, że największe znaczenie ma to, jaka jestem. Że zabawna, mądra, inteligentna i ładna. Znam swoje zalety i sądziłam, że to wystarczy. Okazało się, że moja niepełnosprawność wszystkie je zdominowała. Potem już nie »oszukiwałam«, swój profil w portalu matrymonialnym wypełniłam zgodnie z prawdą – napisałam, że cierpię na niedowład. Nie spodziewałam się zainteresowania, zrobiłam to na wyraźne nalegania koleżanki, byłam zniechęcona. Aż poznałam Marcina. Marcin jest również niepełnosprawny, chodzi o kulach. Ale tworzymy cudowny związek” [Szczęśliwe historie, <https://www.mydwoje.pl>].

„Klikałam do »wybrańców« i nijak nie udawało się nawiązać bliższej znajomości, nawet przyjaźni. Albo nie byłam w typie, albo byłam za mądra, za niemądra i takie tam różne, »różniste« wymówki. Stopniowo uświadamiałam sobie, że niewidoma dziewczyna musi iść do odstrzału... I tak po dwóch miesiącach serce me owionął chłodny dystans uwieńczony zgorzkniałym zniechęceniem” [Szczęśliwe historie, <https://www.mydwoje.pl>].

A. Ostrowska, oceniając zmiany, jakie nastąpiły w postawach, opiniach i nastawieniach w stosunku do osób z niepełnosprawnością w polskim społeczeństwie, odnotowuje te, które określa jako korzystne – sprzyjające „normalizacji” życia oraz integracji społecznej. Zalicza do nich przede wszystkim „zmiany na poziomie ogólnospołecznym; polityki społecznej, prawa i dyskursu na temat miejsca osób niepełnosprawnych w społeczeństwie”. I niekorzystne, dotyczące kontaktów interpersonalnych, „gdzie dostrzega się pokłady nieufności i obojętności (...), unikanie kontaktów i częsty brak bezpośredniego, osobistego odzuchu ich wspomagania (...), niechętnie postawy dystansowania się i unikania, które przeciwdziałają lub hamują integrację w przestrzeni prywatnej” [Ostrowska 2015, s. 279 - 280]. Ostatecznie stwierdza, że mimo „postępującej integracji osób niepełnosprawnych i wzrostu ich społecznej akceptacji obserwowanym w ciągu ostatnich lat, ciągle jeszcze ma miejsce wiele zjawisk krzywdzących je zarówno w wymiarze psychologicznym, ekonomicznym, jak i fizycznym (...), zjawiska takie, wprawdzie obecne w świadomości społecznej, nie spotykają się z odpowiednią reakcją ani ze strony obserwujących je osób, ani ze strony odpowiednich instytu-

cji” [Ostrowska 2015, s. 286]. Po niemal czterech dekadach integracyjnej edukacji taka ocena z pewnością nie jest zadowalająca. Czy edukacja włączająca to zmieni?

## Podsumowanie

Pedagodzy specjaliści i pedagodzy ogólni są współodpowiedzialni za efekty edukacji, ale sposób ich przygotowania ma wciąż charakter dualny: inny nauczycieli szkół ogólnodostępnych, inny szkół specjalnych. W efekcie różne kompetencje generują trudności w podziale odpowiedzialności za efekty edukacji. Dosyć trudno akceptować fakt, że wiedza wielu nauczycieli pracujących w edukacji integracyjnej o uczniach z niepełnosprawnością, ich specjalnych potrzebach edukacyjnych po niemal czterech dekadach upowszechniania integracji edukacyjnej, jest minimalna, a umiejętności w ich zaspokajaniu niemal żadne. Spotkanie zainicjowane w MEN w dniu 23 czerwca 2017 r. przedstawicieli Zespołu Pedagogiki Specjalnej z dyrektorami: Departamentu Edukacji Integracyjnej i Inkluzyjnej Departamentu Kształcenia Ogólnego oraz Kształcenia Nauczycieli dotyczące kwalifikacji pedagogów specjalnych pozwala żywić nadzieję na korzystne zmiany.

Czy edukacja włączająca, wpisane w nią zarządzenia, metody i organizacja pracy edukacyjnej z uczniami z niepełnosprawnością, to zmieni? W konsekwencji ograniczy czy zwiększy liczbę wyobcowanych w integracji? Zapewne zdecydują o tym zaangażowanie i chęci środowiska naukowego, praktyków pedagogów specjalnych oraz środowiska pedagogów ogólnych w porozumieniu się co do przyszłości i kierunków zmian w edukacji uczniów z niepełnosprawnością i przekształcanie dotychczasowej rzeczywistości, także szkół specjalnych. Ostatecznie zdecyduje wola i zaangażowanie wszystkich środowisk i instytucji odpowiedzialnych za edukację uczniów z niepełnosprawnością w kreowanie nowej rzeczywistości – edukacji włączającej i namysł nad zastosowaniem przyjętych założeń w praktyce poprzedzony refleksją nad pytaniami, które na razie nie doczekały się jeszcze odpowiedzi. Także nad tym, co z segregacyjną ścieżką kształcenia w edukacji włączającej i/lub jak ograniczyć poczucie izolacji uczniów korzystających z segregacyjnej edukacji?

## Bibliografia

- Bąbka J. (2001), *Edukacja integracyjna dzieci niepełnosprawnych i pełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*, Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”, Poznań.
- Błęszyńska K. (1986), *Rodzina w życiu dorosłych osób niepełnosprawnych fizycznie* [w:] *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*, red. A. Hulek, PZWL, Warszawa.

- Chodkowska M. (1993): *Kobieta niepełnosprawna. Socjopedagogiczne problemy postaw*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do nowoczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ćwirynkało K. (2001), *Pozycja socjometryczna uczniów niepełnosprawnych a postawa nauczycieli wobec integracji* [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Dryżałowska G. (2015): *Integracja edukacyjna a społeczna. Satysfakcja z życia osób niedosłyszących*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Dryżałowska G. (2004), *Integracja edukacyjna a integracja społeczna* [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Głódkowska J. (1998), *W poszukiwaniu możliwości spełniania zasady indywidualizacji*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 9.
- Gołubiew-Konieczna M. (2006), *Rodzina i szkoła w edukacji ucznia niepełnosprawnego w systemie edukacji* [w:] *Pomiędzy teorią a praktyką*, red. C. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyłański, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Grzelak P., Kubicki P., Orłowska M. (2014), *Realizacja ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Hulek A. (1980), *Wstęp* [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Hulek A. (1980), *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Hulek A. (1987), *Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny (współczesne tendencje)* [w:] *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga*, red. A. Hulek, „Studia Pedagogiczne”, t. LI, Ossolineum, Warszawa.
- Hulek A. (1992), *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego* [w:] *Edukacja i integracja osób niepełnosprawnych. Materiały Pierwszego Europejskiego Kongresu „Niepełnosprawni Blżej Europy”*, red. J. Fenczyn, J. Wyczesany, PSON ZG „Ostoja”, Kraków.
- Izdebski Z. (2005), *Postawy Polaków wobec seksualności osób niepełnosprawnych ruchowo i intelektualnie* [w:] *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną – uwalnianie od schematów i uprzedzeń*, red. J. Głódkowska, A. Giryński, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Janion E. (2000), *Dynamika zmian we wzajemnych relacjach między dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w przedszkolnej grupie integracyjnej*, [w] *Dylematy pedagogiki specjalnej*, red. A. Rakowska, J. Baran, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Karnaś D. (2004), *Relacje między dziećmi pełno i niepełnosprawnymi w klasie integracyjnej w wieku wczesnoszkolnym* [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Krakowiak K. (2009), *Ucieczki do i ze „świata cizy” – w poszukiwaniu wspólnoty* [w:] *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*, red. J. Kobosko, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa.
- Maciarz A. (1985), *Stosunki społeczne między uczniami pełnosprawnymi i upośledzonymi umysłowo* [w:] *Wychowanie, kształcenie i przygotowanie do życia dzieci upośledzonych umysłowo*, red. J. Baran, J. Pilecki, Wydawnictwo WSP, Kraków.



- Nowak A. (2012), *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Nowicka A., Ochoczenko H. (2004), *Społeczna integracja dzieci w klasach integracyjnych wyzwaniem dla nauczycieli* [w:] *Wątki zaniedbane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, A. Klinik, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Ostrowska A. (2015), *(Nie)pełnosprawni w społeczeństwie 1993–2013*, PWN, Warszawa.
- Palak Z. (2001), *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Szumski G. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, PWN, Warszawa.
- Szumski G. (2014), *Edukacja włączająca – niedokończony projekt*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4.
- Szwed S. (2012), *Sumienie bardzo czyste* [w:] *Pytania, których się nie zadaje. 12 reporterów. 12 ważnych odpowiedzi*, red. J. Koral, Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z Zespołem Downa Bardziej Kochani, Warszawa.
- Szymczak M. (red.) (1981), *Słownik języka polskiego*, t. 3, PWN, Warszawa.
- Warzywoda-Kruszyńska W., Mikołajczyk-Lerman G. (red.) (2011), *Uczeń i student niepełnosprawny – warunki życia i nauki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wyszyńska A. (1987), *Inwalidztwo i możliwości jego rehabilitacji* [w:] *Psychologia defektologiczna*, red. A. Wyszyńska, PWN, Warszawa.
- Zakrzewska-Manterys E. (1998), *Rozmowa terapeutyczna, czyli jak wrobić Królika Rogera*, „Bardziej Kochani” nr 2.
- Żyta A. (2013), *Małżeństwa i rodzicielstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną – wyzwania współczesności*, „Edukacja Dorosłych” nr 2.

## Strony internetowe

- Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Raport końcowy, [https://www.pfron.org.pl/download/1/7777/Raport\\_CZESC1z6final.pdf](https://www.pfron.org.pl/download/1/7777/Raport_CZESC1z6final.pdf) [dostęp: 1.04.2017].
- Szczęśliwe historie, <https://www.mydwoje.pl> [dostęp: 17.06.2017].
- Źródła danych o osobach niepełnosprawnych, Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, [www.niepelnosprawni.gov.pl/p,122,zrodla-danych-o-osobach-niepelnosprawnych](http://www.niepelnosprawni.gov.pl/p,122,zrodla-danych-o-osobach-niepelnosprawnych) [dostęp: 27.06.2017].