



Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej
NUMER 4/2014

ZDZISŁAWA JANISZEWSKA-NIEŚCIORUK,
MARZENNA ZAORSKA

Uniwersytet Zielonogórski,
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Prowłaczające zmiany w systemie polskiej edukacji – nowe możliwości, ograniczenia i wyzwania

ABSTRACT: Janiszewska-Nieścioruk Zdzisława, Zaorska Marzenna, *Pro-inclusive changes in the Polish education system – new opportunities, limitations and challenges* [Prowłaczające zmiany w systemie polskiej edukacji – nowe możliwości, ograniczenia i wyzwania]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 4, Poznań 2014. Pp. 9–28. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2865-3. ISSN 2300-391X.

The past pro-inclusive actions and solutions in the education of people with disabilities, often can be perceived as highly positive, but, at the same time, they should lead to a critical and reflective approach towards them as well as their consequences. In addition to the undoubted qualities, the article also points out their weaknesses and limitations that are primarily expressed in the totalization of organizational solutions and excessive dissemination, as well as reducing the quality of the pedagogue and teacher education. The above mentioned issues generate a need for fast, corrective actions in the Polish education system.

KEY WORDS: inclusive education, students with disabilities, capabilities and limitations of inclusive education.

Niepełnosprawność i specjalne potrzeby jako wyzwanie oraz inspiracja do prowłączających działań na rzecz osób nią dotkniętych

Populację ludzką od zawsze różnicował potencjał jej przedstawicieli. Do dziś nieprzerwanie stwarza on dylematy o społecznym kontekście, choć o różnym nasileniu. Dlatego problemy o rozmaitej naturze i pochodzeniu, np. związane z zaburzeniami wzroku, słuchu, widocznymi uszkodzeniami ciała bądź odmiennymi w zakresie etiologii i symptomów opóźnieniami rozwojowymi, a zwłaszcza z niskim poziomem inteligencji, skutkującym m.in. niepełnosprawnością intelektualną, przez wieki były powodami marginalizacji społecznej, ograniczania praw, zaniedbywania czy nawet eliminowania jednostek ludzkich (Janiszewska-Nieścioruk, Maciarz 2006; Zaorska 2000, 2007, 2010, 2011b; Kopec 2012). Problemy te stanowiły jednak także, co należy podkreślić, wyzwanie i zarazem swoistą inspirację do podejmowania prób opieki, wychowania, terapii, a następnie sukcesywnych i coraz szerszych działań na rzecz rehabilitacji oraz edukacji osób z niepełnosprawnościami i/lub o specjalnych potrzebach¹. I choć owe próby, początkowo podejmowane przez nielicznych innowatorów w dziedzinie zarówno medycyny, jak i pedagogiki oraz psychologii, nie były na tyle spektakularne, aby mogły satysfakcjonująco dla tych osób upowszechniać się i rozwijać, to przecież osiągnięte w ich wyniku rehabilitacyjne i wychowawcze sukcesy stosunkowo szybko zainicjowały działania na rzecz normalizacji warunków życia, społecznej integracji, wreszcie inkluzji/włączania dzieci/uczniów o szczególnych potrzebach w ogólnodostępną przestrzeń edukacyjną². Przyczyniły się

¹ Dla celów artykułu przyjęto wysoce humanistyczne podejście do specjalnych potrzeb sformułowane przez Cz. Kosakowskiego (2003). Autor ten podkreśla, że wszyscy ludzie mają takie same potrzeby, jednak niektórzy wymagają i oczekują specjalnej pomocy, aby móc je urzeczywistnić. Ponadto należy dodać, że dogłębną analizę tej problematyki w polskich publikacjach naukowych przeprowadzili: Iwona Chrzanowska (2007, 2009), Anna Zamkowska (2009) i Grzegorz Szumski (2010).

² Kwestie normalizacji sytuacji życiowej i społecznej integracji osób z niepełnosprawnościami czy o szczególnych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych w róż-

zatem do stopniowego, coraz pełniejszego odkrywania bardzo złożonego problemu ludzkiej niepełnosprawności, jej wielowymiarowości i ewentualnych konsekwencji społecznych dla obarczonych nią osób. Poszerzyły też pole badawcze polskiej pedagogiki specjalnej o kwestie złożoności wzajemnych relacji oraz ustosunkowań osób z niepełnosprawnościami czy o szczególnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych z ludźmi pełnosprawnymi, a także ich niebagatelnego znaczenia dla skutecznej rehabilitacji, satysfakcjonującej edukacji i samostanowienia w autonomicznie kreowanej biografii (Janiszewska-Nieścioruk 2009; Zaorska 2010, 2011a). W obszarze ogólnodostępnej edukacji przyczyniły się natomiast do stopniowego uruchamiania jej zróżnicowanych form (klas, grup, zajęć) – od specjalnych, segregacyjnych, poprzez integracyjne, aż po aktualnie szczególnie lansowane inkluzyjne czy włączające. Równocześnie uczyniły kształcenie stricte specjalne (szkoły i ośrodki specjalne) znacznie bardziej „otwartym” na otoczenie społeczne, mimo zachowanej przez nie pewnej odrębności przestrzennej i programowo-organizacyjnej.

Rodzime podstawy działań na rzecz integracji społecznej i włączania osób z niepełnosprawnościami w przestrzeń ogólnodostępnej edukacji

Wyraźny wzrost świadomości społecznej w zakresie utrudnień, barier czy mechanizmów wykluczających niepełnosprawne dzieci, młodzież i osoby dorosłe z różnych sfer ich życiowej aktywności w Polsce był szczególnie zauważalny w latach 70. i 80. ubiegłego wieku. Ściśle wiązał się on z działalnością naukową i popularyzatorską Aleksandra Hulka (1916–1993), a wcześniej także z prointegracyjnymi w swej wymowie ideami Marii Grzegorzewskiej (1888–1967), powszechnie uznawanej za twórczynię teoretycznych i prak-

nich teoretycznych oraz badawczych konfiguracjach prezentują aktualnie w swoich publikacjach tak znaczący pedagodzy specjalni, jak: Iwona Chrzanowska (2009), Amadeusz Krause (2000, 2010), Teresa Żółkowska (2004) oraz Grzegorz Szumski (2006, 2010).

tycznych podstaw polskiej pedagogiki specjalnej. Można bowiem dostrzec wyraźny związek między podejściem upodmiotowiającym człowieka z niepełnosprawnością w słynnym i ciągle aktualnym hasle M. Grzegorzewskiej: „Nie ma kaleki, jest człowiek” a jego swoistą konsekwencją ujętą w zaproponowanych przez A. Hulka założeniach systemu integracyjnego w Polsce (por. Hulek 1988, 1993). Tak więc podmiotowe podejście do osób dotkniętych niepełnosprawnością wyrażające się w daniu im szans i możliwości określenia czy kreowania własnej formy życia stało się sine qua non teoretycznych ujęć, a także podstawą stopniowo uruchamianych prointegracyjnych czy ostatnio szczególnie promowanych inkluzywnych działań i rozwiązań w systemie polskiej edukacji.

Ta kwestia, o niebagatelnym znaczeniu także dla współczesnej praktyki edukacyjnej, dość wyraźnie wybrzmiewa w aktualnie toczących się dyskusjach czy analizach polskich badaczy³. Szeroko zakrojona działalność naukowa i badawcza M. Grzegorzewskiej, związana zarówno z problematyką niepełnosprawności, jak i społeczną sytuacją osób nią dotkniętych, stanowiła, w naszej ocenie, inspirację do podejmowania nowych, nieeksplorowanych dotąd problemów, również tych o prointegracyjnym charakterze, z uwzględnieniem sposobów rzeczywistego postępowania czy działania pedagogicznego (por. Schulz 2009). W konsekwencji zaważyła na zmianie paradygmatu ujmowania ludzkiej niepełnosprawności i dostrzeżeniu wagi społecznego kontekstu dla rozwoju oraz szeroko rozumianych edukacji i rehabilitacji dzieci, młodzieży i osób dorosłych z niepełnosprawnością i/lub o specjalnych potrzebach. Ewolucji poglądów na niepełnosprawność i zmianie paradygmatycznej w jej ujmowaniu towarzyszyły równoczesne modyfikacje społecznej sytuacji osób obarczonych niepełnosprawnością. Owe zmiany, które percypujemy jako wzajemnie się inspirujące, mające

³Warto odnotować, że bogaty dorobek naukowy Marii Grzegorzewskiej, jej znaczący i bez wątpienia także inspirujący dla innych badaczy wkład w rozwój polskiej pedagogiki specjalnej docenili w swojej publikacji Anna Firkowska-Maniewicz oraz Grzegorz Szumski (2008).

na celu normalizację warunków życia tych osób oraz społeczną i edukacyjną integrację z pełnosprawnymi, spowodowały dostrzeżenie potrzeby przekształcenia otoczenia cywilizacyjno-kulturowego, organizacji życia społecznego i postaw społecznych, w tym wobec nowych, niesegregacyjnych – m.in. inkluzyjnych – form kształcenia (por. Maciarz 2010).

Zasady tworzenia i funkcjonowania wskazanych form w systemie ogólnodostępnej edukacji, początkowo przedszkolnych oraz szkolnych oddziałów integracyjnych, a następnie, choć z dużym opóźnieniem, włączających stopniowo regulowano w stosownych rozporządzeniach. Ubogacanie, zwłaszcza ilościowe, prointegracyjnej oferty na wszystkich etapach kształcenia, po szkoły średnie włącznie, następowało z równoczesnymi zmianami w organizacji i funkcjonowaniu form segregacyjnych, dotąd dominujących na rynku edukacyjnym. Szkoły i ośrodki specjalne stopniowo otwierały się na zewnętrzne otoczenie, aby zmniejszyć izolację społeczną uczniów/wychowanków i tym samym pozytywnie zaznaczyć ich obecność w lokalnym środowisku, ale działania te nie były na tyle spektakularne, aby ich specjalistyczne zasoby pozostały nadal interesujące dla coraz większej liczby rodziców/opiekunów i uczniów oczekujących edukacji nasyconej koleżeńskimi relacjami z pełnosprawnymi, programowo nie gorszej, bo dostosowanej do ich indywidualnych możliwości i potrzeb. Placówki specjalne intensyfikowały także działania na rzecz współpracy z rodzicami, aby jak najszybciej skutecznie włączyć ich w proces kompleksowej rehabilitacji dzieci, jednak i te próby nie uczyniły tej oferty na tyle społecznie atrakcyjną, aby odnoszono się do niej jak do jednej z możliwych opcji kształcenia. Otwierające się społecznie placówki specjalne i do niedawna dynamicznie rozwijające się formy integracyjne aktualnie stopniowo są zastępowane przez inkluzyjne, z założenia mające szybko i skutecznie włączyć osoby dotknięte niepełnosprawnością we wszystkie sfery czy przestrzenie życia społecznego, w których uczestniczą osoby pełnosprawne. Przy czym owo włączenie w szkolną przestrzeń ma, jak się oczekuje, równocześnie i w takim samym stopniu przekładać się na budowanie mniej moni-

torowanych niż w integracji, a więc bardziej spontanicznych i tym samym jakościowo lepszych relacji z rówieśnikami także poza jej obrębem.

Takie szerokie, wielopłaszczyznowe działania inicjowane równocześnie w wielu sferach życia i funkcjonowania dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych z niepełnosprawnościami i/lub o specjalnych potrzebach przyczyniły się, w naszej ocenie, do poszukiwania systemowych rozwiązań organizacyjnych w ich wspieraniu i edukacji, de facto o proekologicznych⁴ korzeniach. Percypujemy owe poszukiwania i następujące w ich wyniku konkretne rozwiązania jako często wysoce pozytywne, ale równocześnie powodowane koniecznością krytycznego i refleksyjnego podejścia do nich, zwłaszcza do ich następstw. Poza niewątpliwymi walorami zauważamy wiele słabości czy ograniczeń, które aktualnie stanowią poważne, wymagające działań naprawczych wyzwania edukacyjne. Owe ograniczenia, słabości oraz wyzwania w przestrzeni ogólnodostępnej i percypowanej już całościowo edukacji (lifelong education) zauważamy przede wszystkim w nieelastycznym podejściu do niej, a więc w totalizowaniu jej organizacyjnych rozwiązań, skutkującym najczęściej dyskredytowaniem tych specjalnych jako ciągle totalnie segregacyjnych, mimo że takimi już nie są. Dostrzegamy je także w nadmiarowym upowszechnianiu pedagogicznego i nauczycielskiego kształcenia z równoczesnym obniżaniem jego jakości i adekwatności do zróżnicowanych potrzeb dzieci/uczniów.

Przywołane kwestie podejmujemy i analizujemy jako kolejne wątki mające uzasadnić sformułowaną wcześniej tezę o zaznaczających się możliwościach, słabościach oraz ograniczeniach inkluzyj-

⁴ W tym miejscu odwołujemy się do ekologicznego czy ekosystemowego ujmowania procesu integracji, a zatem z równą uwagą odnosimy się do mikrosystemowego, jak i egzo-, mezo- oraz makrosystemowego jej rozpatrywania i badania z uwzględnieniem powiązań między nimi. Tym samym uznajemy, że realizacja integracji czy włączania powinna uwzględniać dynamiczne i wzajemne interakcje rodzin dzieci/uczniów/wychowanków oraz szkoły, grupy rówieśniczej, różnych instytucji, profesjonalistów, jak też sieci społecznego wsparcia przy uwzględnieniu polityki państwa, uruchamiającej programy pomocowe (por. Pilecka 2002).

nego kształcenia, generujących potrzebę szybkich działań naprawczych, stanowiących aktualnie niemałe wyzwanie w związku z jego nasilającym się upowszechnianiem.

O totalizowaniu rozwiązań organizacyjnych w edukacji osób z niepełnosprawnościami. Formy/kształcenie włączające versus integracyjne i specjalne

Segregacyjne kształcenie, które – niestety – poza izolacją przestrzenną zasadniczo różnicowało dzieci/uczniów także społecznie, w Polsce zaczęto sukcesywnie ograniczać od lat 90. ubiegłego wieku poprzez tworzenie oddziałów/grup integracyjnych. Ideę ich organizowania, szybko obudowaną konkretnymi rozwiązaniami, kolportowano z Niemiec, a dokładniej – z hamburskiego systemu kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami (Bogucka, Kościelska 1993, 1994). Te nowatorskie naówczas formy edukacyjne ubogacały dotychczasowe jednorodowe i dlatego mało elastyczne, a zarazem monotematyczne (bo dostosowane do rodzaju oraz stopnia niepełnosprawności dziecka) w swej programowej ofercie kształcenie specjalne. Poza placówkami specjalnymi – szkołami i tylko strukturalnie od nich różniącymi się ośrodkami, wcześniej zwanymi zakładami – zaczęto tworzyć grupy/klasy integracyjne w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych. Uczniowie z różnymi zaburzeniami czy deficytami mogli uczyć się w nich wspólnie z pełnosprawnymi rówieśnikami. Mieli z nimi kontakt i nawiązywali relacje koleżeńskie w toku zajęć szkolnych, które w oczekiwaniu realizatorów tej edukacji – pedagogów wiodących i wspomagających – miały być kontynuowane, a nawet spontanicznie rozwijać się także poza szkołą. Integracja edukacyjna w grupie uczniowskiej miała zatem przenieść się na integrację w szerszym środowisku społecznym i tym samym umożliwić życie na równych prawach z pełnosprawnymi, ale też – w miarę możliwości – obowiązki.

Stworzenie uczniom z niepełnosprawnościami zasadniczo odmiennych warunków uczenia się i relacji społecznych skutkowało dezawuowaniem dotychczasowego specjalnego, segregacyjnego kształcenia, w ocenie wielu rodziców przede wszystkim izolującego oraz naznaczającego ich dzieci. Dyskutowano nawet o możliwości jego całkowitej likwidacji i zastąpienia go nową ofertą, która miała przyczynić się do edukacji wreszcie otwartej na zróżnicowane możliwości, umiejętności oraz zdolności jej uczestników, włączającej ich w lokalną społeczność i eliminującej postawy negatywne wobec nich. Zasadnicza weryfikacja organizacji pracy nauczycieli w grupach/klasach integracyjnych miała otworzyć je na potrzeby każdego ucznia, zwłaszcza tego o potrzebach specjalnych czy szczególnych, zarówno edukacyjnych, a więc wymagających modyfikacji i dostosowań programowych, technicznych, umożliwiających percepcję treści programowych na równi z pełnosprawnymi rówieśnikami, jak i społecznych, mających na celu kształtowanie akceptujących relacji w grupie uczniowskiej. Dążono do zmiany postrzegania niepełnosprawności jako mniej atrakcyjnej w nauce i zabawie, zaważania oraz rozwijania potencjału i dotąd niedocenianych zdolności dzieci, w szczególności ich prawa do nauki z pełnosprawnymi rówieśnikami. Te bez wątplenia szczytne cele zmaterializowano w postaci wspomnianych dość jednorodnych form organizacyjnych o specjalnym charakterze, zamiast wachlarza rozwiązań wysoce zróżnicowanych w ofercie prointegracyjnej czy inkluzyjnej. Rynek edukacyjny bardzo szybko zdominowały stosunkowo jednorodne rozwiązania, które stanowiły interesującą ofertę dla wielu uczniów dotkniętych niepełnosprawnością, ale zamiast jednej z wielu możliwych do wyboru form okazały się jedyną, poza specjalnymi, o wyraźnie i sukcesywnie ograniczanej liczbie.

Upowszechnianie kształcenia integracyjnego oczywiście percypujemy pozytywnie, jednak jego sprowadzenie do jednej formy, choćby wysoce dopracowanej organizacyjnie, uznajemy za przejaw słabości, a nawet samoograniczania się w generowaniu propozycji alternatywnych czy w różnym stopniu integracyjnych. Niedawna dominacja integracji w swoisty sposób jest aktualnie odtwarzana

czy replikowana poprzez totalizowanie tych organizacyjnych rozwiązań, które mają wyłącznie prowłaczający charakter. W tym miejscu pragniemy podkreślić, że nie jest naszym celem detaliczne prezentowanie słabości kolejnych form kształcenia proponowanych dotąd uczniom z niepełnosprawnościami, wielokrotnie i przez wielu badaczy⁵ już wskazywanych oraz dogłębnie analizowanych, lecz ukazanie, zgodnie z tezą zawartą w tytule podrozdziału, mechanizmu radykalizującego dotychczasowe zmiany w ich kształceniu. Przy czym ów mechanizm percypujemy jako swoisty splot zarówno pewnych czynników zewnętrznych, a więc tkwiących w szeroko rozumianym środowisku społecznym (także rodzinnym) tych osób, jak i tych znajdujących się w nich samych, w ich dyspozycjach, możliwościach czy umiejętnościach (również słabościach) oraz otwartości i gotowości na relacje z innymi, odgrywanie różnych ról, autonomiczne kreowanie własnej ścieżki edukacyjnej.

W kontekście powyższych rozważań dotychczasowe zmiany w edukacji osób z niepełnosprawnością i/lub o specjalnych potrzebach proponujemy ująć w postaci dwóch wiodących, zasadniczo różniących się nurtów. Zamiast elastyczności przejść między nimi i tym samym ubogacania kolejnego o pewne proponowane dotąd rozwiązania dostrzegamy raczej totalizację nowej oferty poprzez dyskredytowanie i rugowanie poprzedniej. Jako pierwszy wyróżniamy nurt pronormalizacyjny (wcześniej zarysowany poprzez ukazanie rodzimych podstaw integracyjnych i włączających działań

⁵ Wiele słabości w funkcjonowaniu form edukacyjnych proponowanych dotychczas osobom z niepełnosprawnością, często potwierdzonych przytaczanymi wynikami badań, prezentowali w swoich publikacjach: Iwona Chrzanowska (2003, 2004, 2009), Amadeusz Krause (2010, 2011), Zenon Gajdzica (2011, 2013, 2014), Anna Zamkowska (2004, 2009), Sławomira Sadowska (2005, 2006) i Krystyna Barłóg (2001). Słabości najczęściej zauważane we wskazanych publikacjach to niedostatki specjalistycznego wsparcia uczniów w sytuacji integracji i włączenia (w dużym zakresie przeniesionego z poradni do szkół i „ustawionego” pod trudności, a nie specjalne potrzeby zainteresowanych), ich nierzadko niekorzystna pozycja w grupie/klasie oraz szkole, infantylicyzacja wymagań programowych zaburzająca proces rehabilitacji, ograniczanie możliwości odgrywania różnych ról społecznych i braki kompetencyjne nauczycieli – głównych realizatorów takiej edukacji.

w przestrzeni ogólnodostępnej edukacji), którego niekwestionowanym walorem było eksponowanie przez jego przedstawicieli⁶ konieczności uelastycznienia i zróżnicowania dotąd nazbyt jednorodnej specjalnej oferty. Podkreślano potrzebę mobilności systemu edukacji wyrażonej w rzeczywistej, a nie formalnej dostępności zindywidualizowanych w swej programowej, organizacyjnej i przestrzennej ofercie rozwiązań, także specjalnych i dlatego adekwatnych do potrzeb, możliwości, ale i słabych stron dziecka/ucznia uzyskującego w nich równie odpowiednie wsparcie. Priorytetem uczyniono zatem optymalizację rozwiązań, która generuje konieczność eliminowania „rewalidacyjnych nacisków” (Krause 2010) oraz infantyлизację oczekiwań programowych i postępowania metodycznego. W naszej ocenie, takie podejście, aktualnie „reanimowane” przez Amadeusza Krausego, Teresę Żółkowską oraz Iwonę Chrzanowską, nie faworyzuje żadnych z możliwych rozwiązań w edukacji osób z niepełnosprawnościami, których rzeczywiste czy specjalne potrzeby rozwiązania te powinny przecież kreować. Uwzględnia bowiem i respektuje wieloczynnikowe, środowiskowo-pedagogiczne uwarunkowania, jak też czynniki osobowościowe oraz społeczne kompetencje tych osób jako równie istotne w komponowaniu propozycji edukacyjnych. Niestety, zarówno w pierwotnej, jak i tej „reanimowanej” przez wskazanych badaczy wersji pronormalizacyjne podejście nie „wyświetliło się” dotąd w rzeczywistych rozwiązaniach czy propozycjach edukacyjnych, uwzględniających wsparcie „podążające” za uczniem⁷. W pewnym okresie (lata 90.) zastąpiono je innymi, de facto nazbyt ograniczonymi w ofercie propozycjami, które przekierowują nasze rozważania w stronę kolejnego nurtu –

⁶ W naszej ocenie, pronormalizacyjne podejście do edukacji osób z niepełnosprawnością czy o szczególnych potrzebach ubogacone refleksjami i wskazaniem postbadawczymi, a więc mające niebagatelne znaczenie dla praktyki edukacyjnej, jest aktualnie „reanimowane” za sprawą publikacji Teresy Żółkowskiej, Amadeusza Krausego, Iwony Chrzanowskiej oraz Sławomiry Sadowskiej.

⁷ Por. R.L. Schalock i in., *Intellectual Disability. Definition, Classification and Systems of Supports*, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, Washington D.C. 2010.

postulacyjnego. Wyrażał się on w dominacji jednej formy edukacyjnej zamiast zróżnicowanej integracyjnie oferty. Ową formę, jak już sygnalizowaliśmy, z powodu nadmiarowego „podregulowania”, zarówno organizacyjnego, jak i programowego, można określić jako specjalną. Oczekiwane elastyczne podejście do oferty kształcenia zastąpiono grupą/klasą integracyjną – propozycją bez wątplenia pozytywnie odmienną w pierwszej fazie poszukiwań i rozwiązań na rynku edukacyjnym, dla wielu dzieci wartościową, trafioną. Jej wyraźna, długotrwała dominacja spowodowała jednak ograniczenie włączania oraz związanych z nim działań normalizujących ich funkcjonowanie w przestrzeni ogólnodostępnych szkół. Integracja w tym nurcie to powinność, konieczność, wymóg, marzenie, do którego należy dążyć i do którego realizacji mają prawo wszystkie dzieci dotknięte niepełnosprawnością czy o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Ideologizacja tak realizowanej integracji ograniczała możliwość krytyki, wskazywania słabości w funkcjonowaniu jej form, poszukiwania innych rozwiązań organizacyjnych, w tym proinkluzyjnych, jak też dyskusji nad samą istotą integracji. Zaangażowani w spełnienie integracji rodzice i opiekunowie nie akceptowali kształcenia specjalnego, odrzucali je jako gorsze jakościowo oraz naznaczające. Dlatego nowe, alternatywne kształcenie nie czerpało z bogatych zasobów kompetencyjnych, wyposażenia, infrastruktury placówek specjalnych (por. Janiszewska-Nieścioruk 2013).

Wspomniana krytyka tak realizowanej integracji pozwala na wyróżnienie również nurtu krytycznego, który można powiązać z upowszechnianym kształceniem inkluzyjnym. Staje ono w wyraźnej opozycji do kształcenia już nie tylko segregacyjnego, lecz także integracyjnego. Podobnie jak w przypadku tego ostatniego, również w odniesieniu do inkluzji nie są przyjmowane jej realizacyjne słabości, wyrażające się np. pozorowaniem edukacji włączającej, zwłaszcza uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Niedostatki w ofercie dodatkowych zajęć, kompetencyjnego przygotowania kadry pedagogicznej oraz jej współpracy m.in. z kadrami placówek specjalnych, trudne do spełnienia wymagania programowe nierzadko czynią ich włączenie iluzorycznym (por. np. Sadowska 2005,

2006; Chrzanowska 2002, 2004; Krause 2000, 2010, Gołubiew-Konieczna 2009, 2012; Lipińska-Lokś 2011). Oczekiwana koncentracja na specjalnych potrzebach dziecka, które ujawniają się w wyniku interakcji jego zasobów (mocnych i słabych stron) z mikrosystemem klasy szkolnej, jest w rzeczywistości przekierowywana na jego trudności czy ograniczenia, a więc niepełnosprawność (rodzaj i stopień; Zamkowska 2009, 2010; por. też Pilecka 2002; Wojciechowski 2007). Konieczne są zatem takie działania w edukacji i zarazem rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami, które będą charakteryzować się dużą dynamiką i mobilnością w celu zaspokojenia ich zróżnicowanych potrzeb w urozmaiconych przestrzennie, programowo, jak też w zakresie wsparcia edukacyjnego rozwiązaniach organizacyjnych. Zauważamy również i traktujemy jako równie istotną konieczność rugowania z przestrzeni szkolnej utrudnień powodowanych ciągle nadmiarowym „aplikowaniem” w niej selekcyjnych zabiegów czy praktyk (do- i wewnątrzszkolnych), które nie niwelują i nie ograniczają, lecz nasilają różnice społeczne między dziećmi.

Nadmiarowe upowszechnienie pedagogicznego i nauczycielskiego kształcenia z równoczesnym obniżaniem jego jakości oraz adekwatności do zróżnicowanych potrzeb dzieci/uczniów

Totalizowaniu upowszechniania dotychczasowych rozwiązań w edukacji osób z niepełnosprawnością „towarzyszą” działania o podobnym charakterze związane z dotychczasowym kształceniem realizujących je kadr. Podobnie jak oferowane dotąd uczniom możliwości, jest ono mało zróżnicowane w strukturze i ofercie programowej, a także nadmiarowo upowszechnione. Już od ponad 10 lat owo kształcenie jest realizowane zgodnie z probolońskimi⁸

⁸ W procesie bolońskim uczestniczymy od początku, tj. od 1999 r. Sumiennie realizujemy zalecenia zawarte w kolejnych wydawanych w jego ramach dokumen-

zaleceniami, których sukcesywne wypełnianie spowodowało, iż z cyklu pięcioletniego, jednostopniowego przekształcono je w cykl dwustopniowy, a nawet trójstopniowy, kiedy licencjat (I stopień) i magisterium (II stopień) są dopełniane studiami doktoranckimi (III stopień, realizowany w jednostkach mających uprawnienia akademickie). Był to zabieg pozornie różnicujący i ubogacający, w tym kompetencyjnie, dotychczasowe jednotorowe kształcenie. Bardzo szybko okazało się, że nadawanie pełnych kompetencji do pracy z uczniami dotkniętymi niepełnosprawnością i/lub o specjalnych potrzebach absolwentom już po ukończeniu studiów I stopnia jest wysoce nieadekwatne i nadmiarowe, tym bardziej że mogli oni je uzyskać przy ukończeniu dwóch, a nawet trzech specjalności w ciągu zaledwie trzech lat studiów, np. w zakresie wspomnianej niepełnosprawności, edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Nauczycielskie oraz pedagogiczne kształcenie o doniosłym przecież znaczeniu społecznym sprowadzono de facto do swoistego teoretycznego przeszkolenia, z niewielkim wymiarem godzin praktycznych, co pociągnęło za sobą spadek zainteresowania absolwentów jego kontynuacją na studiach magisterskich. Kwestie, na ile studia (licencjackie i magisterskie) mają być teoretyczne, a na ile praktyczne czy upraktycznione, nadal pozostają nierozwiązane, aczkolwiek w obowiązujących od 2012 r. standardach kształcenia nauczycieli⁹ dookreślono (pewnie na jakiś czas) wymiar praktyki pedagogicznej oraz poszczególnych przedmiotów w wyodrębnionych modułach kształcenia. Uważamy, że sugerowany w nich wymiar zajęć prak-

tach – komunikatach (dotąd ukazało się siedem dokumentów będących pokłosiem konferencji, w których uczestniczy coraz większa liczba przedstawicieli włączających się państw). Sukcesywnie modyfikują one nasz system wyższej edukacji, ale także niższe jego etapy poprzez wprowadzenie np. ram kwalifikacji. Pierwsza konferencja, zakończona podpisaniem Deklaracji bolońskiej, odbyła się w 1999 r. Aktualnie obowiązujący komunikat, sygnowany przez 47 państw, stanowi pokłosie konferencji w Bukareszcie, którą zorganizowano w dniach 26–27 kwietnia 2012 r. Planowane są kolejne konferencje: w 2015, 2018 i 2020 r.

⁹Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela: Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. (Dz. U. z dnia 6 lutego 2012 r., poz. 131).

tyczny jest zbyt ograniczony, a możliwość jego ewentualnego powiększenia (w standardach wskazano wymagany, a więc minimalny wymiar godzin praktyk) – raczej iluzoryczna w kontekście problemów finansowania jednostek. Poszukiwanie oszczędności przez uczelnie może ograniczyć możliwości ubogacania form praktycznego kształcenia pedagogów i nauczycieli, jak też współpracy prowadzących je jednostek z placówkami edukacyjnymi oraz włączenia specjalistów (praktyków) w tok takiego przygotowania. Tymczasem praktyczne przygotowanie, w tym w zakresie niepełnosprawności czy specjalnych potrzeb uczniów, powinno objąć wszystkich studentów kierunków pedagogicznych i nauczycielskich, niezależnie od wybranej specjalności. To kształcenie w warunkach o dużej dynamice zmian, a więc w toku zajęć w grupie/klasie szkolnej pod kierunkiem doświadczonego pedagoga (praktyka), stanowi swoisty weryfikator wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych późniejszych adeptów wskazanych kierunków. Jakość szkoły mierzy się jakością nauczycieli, zatem – bez umniejszania wagi innych podmiotów partycypujących i zaangażowanych w kwestie kształcenia oraz wspierania uczniów o specjalnych potrzebach, w tym dotkniętych niepełnosprawnością – to na nich, na ich kompetentnym przygotowaniu, przy szczególnym uwzględnieniu kompetencji miękkich, powinna być aktualnie skupiona uwaga. Ciągłe zawirowania, m.in. związane z wymiarem czy zakresem praktycznego przygotowania, ale też włączaniem problematyki niepełnosprawności w tok wielospecjalnościowego kształcenia pedagogów i nauczycieli, nie sprzyjają normalizacji prowdających działań oraz rozwiązań w systemie ogólnodostępnej edukacji.

Urynkowienie edukacji wyższej wyrażające się w działaniach na rzecz szybkiego pozyskania dużych zasobów przy jak najniższych kosztach, które sukcesywnie jeszcze obniżano poprzez tworzenie np. bardzo licznych grup wykładowych, ćwiczeniowych i seminaryjnych, utrudniających, a nawet uniemożliwiających indywidualizację pracy ze studentami, spowodowało wyraźne obniżenie jej jakości i w konsekwencji wartości kompetencji uzyskiwanych

w takich warunkach. Kryteria naboru (a właściwie ich brak) na studia pedagogiczne i nauczycielskie przy niedostatkach praktycznego kształcenia, które mogłoby dawać wprawdzie późniejszą, ale jednak możliwość zweryfikowania dyspozycji, umiejętności, wiedzy ewentualnych adeptów, tak umasowiły procedury egzaminacyjne, że studia te może rozpocząć i ukończyć każdy. Stosowane testy często nie służą ocenie rzeczywistej wiedzy oraz twórczego podejścia do zjawisk pedagogicznych. Jak trafnie zauważa Tomasz Szlendak (2014), nasze kształcenie od szkoły podstawowej po liceum jest tak skonstruowane, że absolwenci nie potrafią myśleć krytycznie, formułować myśli, argumentować. Wszyscy jednak muszą mieć wyższe wykształcenie. Jest to czysty kredencjalizm, a więc przekonanie, że dyplom tworzy człowieka – dyplom, który znaczy coraz mniej. Dążenie do jego uzyskania, także na studiach pedagogicznych, można percypować jako pewien styl życia wielu ludzi w wieku 19–25 lat (przedłużających sobie drogę do dorosłości), bowiem aktualny wskaźnik solaryzacji wynosi niemal 50%. W masowości nierzadko gubimy studentów wartościowych, kreatywnych, którzy nie wybierają studiów przypadkowo i nie studiują dla dyplomu. Dlatego powrót do egzaminów wstępnych, jak zauważa T. Szlendak i z czym się zgadzamy, byłby dobrą siatką selekcyjną, bowiem matura nie spełnia takiego kryterium.

Powyższe problemy, zwłaszcza te związane z finansowaniem edukacji, mogą także skutkować zatrzymaniem kształcenia nauczycielskiego czy pedagogicznego na poziomie tylko zawodowym, co w konsekwencji może przełożyć się na ograniczenie badań naukowych z zakresu pedagogiki. Jest to rynkowo bardziej korzystne, szczególnie dla władz samorządowych, bo nie generuje wysokich kosztów zatrudniania kadry o wyższych kwalifikacjach i kompetencjach – nauczycieli dyplomowanych, jak też innych specjalistów wspierających uczniów o szczególnych potrzebach już włączonych w przestrzeń ogólnodostępnych szkół. Inkluzja odbywa się aktualnie z równoczesnym regulowaniem w postaci rozporządzeń, modyfikacjami standardów kształcenia nauczycieli oraz wątpliwym jakościowo przełożeniem tych zmian na praktykę edukacyjną z powodu

jej chronicznego niedofinansowania przez jednostki samorządowe. Nauczyciele i pedagodzy nie są percypowani w tych zmianach podmiotowo – oczekuje się raczej ich podporządkowania, nierzadko skutkującego permissywnością. Możliwości ich zatrudnienia oraz uposażenia kreują przede wszystkim władze samorządowe administrujące poszczególne placówki edukacyjne. W pewnym stopniu wyznaczają one także drogę rozwoju poprzez dofinansowywanie lub nie podejmowanych dodatkowych form zawodowego doskonalenia, m.in. z zakresu niepełnosprawności czy specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Refleksje końcowe

Kwestie totalizowania pewnych rozwiązań w edukacji uczniów o specjalnych potrzebach, w tym dotkniętych niepełnosprawnością, oraz w kształceniu nauczycieli i pedagogów wykazują wiele podobieństw. Zamiast różnorodności oferty również w zakresie wsparcia generowanego na rzeczywiście, ujawniane w danym okresie potrzeby aplikujemy uczniom pewną „monotematyczność” programowo-organizacyjną, która zniwelowała poprzednie możliwości – zamiast czerpać z nich to, co wartościowe i po prostu przydatne. Tutaj natychmiast pojawia się przykład dezawuowania szkolnictwa specjalnego oraz percypowania go przede wszystkim w kategoriach balastu dla nowych rozwiązań edukacyjnych. Podobne praktyki są uruchamiane także wobec form integracyjnych w wyniku totalizowania prowłaczającej edukacji.

Podobnie miała się rzecz z kształceniem nauczycieli i pedagogów, które – do niedawna jednotorowe, pięcioletnie, nadające wysokie kwalifikacje – rozparcelowano nawet na trzy etapy, ale przy nadmiarowym wielospecjalnościowym kształceniu już na pierwszym z nich sprowadzono je do pozorującego nadawanie kompetencji. Ponadto brak weryfikacji kompetencji przyszłych adeptów tych społecznie ważnych kierunków, umasowienie kształcenia, w którego wyniku nierzadko tracimy wartościowych studentów,

skłania nas do optowania za uruchomieniem, choćby poprzez praktykę zawodową, „siatki selekcyjnej” (jak ją określa T. Szlendak, 2014), umożliwiającej wskazanie tych najlepiej rokujących. Takie podejście nie powinno być zaskoczeniem, ponieważ do podobnych decyzji i działań obliguje nas społeczne znaczenie zawodu pedagoga i nauczyciela uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych, tym bardziej że jakość szkoły realizującej edukację włączającą, jak już podkreślałyśmy, należy mierzyć jakością jej nauczycieli.

Bibliografia

- BARŁÓG K., *Efekty integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*, WSP, Rzeszów 2001.
- CHRZANOWSKA I., *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*, UŁ, Łódź 2003.
- CHRZANOWSKA I., *Poziom osiągnięć szkolnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie gimnazjum a forma organizacyjna kształcenia*, UŁ, Łódź 2004.
- CHRZANOWSKA I., *Uczeń z upośledzeniem umysłowym w szkole ogólnodostępnej*, [w:] *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób niepełnosprawnych*, red. W. Dykcik, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz, Wydawnictwo PTP, Olsztyn – Poznań – Warszawa 2002.
- CHRZANOWSKA I., *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*, red. W. Pilecka, A. Ozga, P. Kurtek, Wydawnictwo AŚ, Kielce 2005.
- FIRKOWSKA-MANKIEWICZ A., SZUMSKI G., *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób niepełnosprawnych w Polsce*, [w:] D.D. Smith, *Pedagogika specjalna*, t. II, Wydawnictwo Naukowe PWN – Wydawnictwo APS, Warszawa 2008.
- GAJDZICA Z., *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- GAJDZICA Z., *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- GAJDZICA Z., *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- GOŁUBIEW-KONIECZNA M., *Integracja w edukacji – ewaluacja założeń integracyjnych w praktyce szkolnej*, [w:] *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2012.

- GOŁUBIEW-KONIECZNA M., *Z doświadczeń szkół biorących udział w projekcie. Województwo pomorskie*, [w:] *Szkoła dla wszystkich. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej*, red. J. Bogucka, D. Al-Khamisy, CMPPP, Warszawa 2009.
- HULEK A., *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. idem, PWN, Warszawa 1988.
- HULEK A., *Podstawy, stan obecny i przyszłość edukacji osób niepełnosprawnych*, [w:] *Edukacja osób niepełnosprawnych*, red. idem, Upowszechnianie Nauki – Oświata „UN-O”, Warszawa 1993.
- JANISZEWSKA-NIEŚCIORUK Z., *Dotkliwa „obecność” społeczno-kulturowych barier w pro-integracyjnej edukacji osób z niepełnosprawnością*, [w:] *Uczeń o specjalnych potrzebach w przestrzeni współczesnego systemu edukacji*, red. eadem, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- JANISZEWSKA-NIEŚCIORUK Z., *Trudności związane z implementacją probolońskich zmian w kształceniu pedagogów i nauczycieli*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, 2013, nr 1.
- JANISZEWSKA-NIEŚCIORUK Z., KWAŚNIEWSKA G., *Główne nurty prointegracyjnych zmian w systemie polskiej edukacji*, [w:] *Špecialna pedagogika na Slovensku v kontexte rokov 1967–2012: zbornik z Medzinarodnej Vedeckej Konferencie*. Bratislava: IRIS, Słowacja.
- JANISZEWSKA-NIEŚCIORUK Z., MACIARZ A., *Współczesne problemy pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- KOPEĆ D., *Rzeczywistość (nie)edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2012.
- KOSAKOWSKI Cz., *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2003.
- KRAUSE A., *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- KRAUSE A., *Tendencje w kształceniu integracyjnym z perspektywy uwarunkowań ekonomicznych*, [w:] *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo Naukowe UWM, Olsztyn 2004.
- KRAUSE A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- KRAUSE A., ŻYTA A., NOSARZEWSKA S., *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2011.
- KRUK-LASOCKA J., *Dostrzec dziecko w edukacji włączającej*, DSW, Wrocław 2012.
- LIPIŃSKA-LOKŚ J., *Zmiany stosunków między dziećmi pełnosprawnymi i dziećmi z niepełnosprawnością w klasach integracyjnych*, UZ, Zielona Góra 2011.
- MACIARZ A., *Triada paradygmatów w pedagogice specjalnej*, [w:] *Uczeń o specjalnych potrzebach w przestrzeni współczesnego systemu edukacji*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2010.

- SADOWSKA S., *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- SADOWSKA S., *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2005.
- SCHALOCK R.L. i in., *Intellectual Disability. Definition, Classification and Systems of Supports*, Washington D.C. 2010.
- SCHULZ R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Logos edukacji*, t. III, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2009.
- SZLENDAK T., *Żacy*. XXI, „Niezbędnik Inteligenta”, „Polityka”, 2014, nr 4.
- SZUMSKI G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- SZUMSKI G., *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*, [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Humanitas – Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2011.
- SZUMSKI G., *Wokół edukacji włączającej: efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010.
- WOJCIECHOWSKI F., *Niepełnosprawność – rodzina – dorastanie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Wychowanie i nauczanie integracyjne*, red. J. Bogucka, M. Kościelska, STO, Warszawa 1994.
- Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, red. J. Bogucka, M. Kościelska, C.P.P-P MEN, Warszawa 1996.
- ZAMKOWSKA A., *Modele wsparcia udzielanego uczniowi z niepełnosprawnością w szkole inkluzyjnej*, [w:] *Uczeń o specjalnych potrzebach w przestrzeni współczesnego systemu edukacji*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- ZAMKOWSKA A., *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Politechnika Radomska, Radom 2009.
- ZAORSKA M., *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych w Polsce i Rosji (rozwój i stan obecny)*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2010.
- ZAORSKA M., *Kształcenie integracyjne osób z zaburzeniami sprzężonymi*, [w:] *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, red. Cz. Kosakowski, M. Zaorska, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2000.
- ZAORSKA M., *Osoba głuchoniewidoma niepełnosprawna intelektualnie we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej i społecznej*, [w:] *Osoba z upośledzeniem umysłowym w realiach współczesnego świata. In memoriam Doktor Grażyny Tkaczyk*, red. M. Chodkowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011(b).
- ZAORSKA M., *Osoba z zespołem wad wrodzonych i jej rozwój – problemy psychopedagogiczne. Studium wybranych zespołów i przypadków*, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2011(a).

ZAORSKA M., *Wskaźniki skuteczności edukacji integracyjnej dzieci z zaburzeniami złożonymi*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

ŻÓŁKOWSKA T., *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna US, Szczecin 2004.