

MARCIN WLAZŁO¹

Integracja jako cel inkluzji. Pedagogiczne korzenie i aspekty spójności społecznej

STRESZCZENIE

Inkluzja bywa rozumiana jako pogłębiona integracja, przez co sama integracja traci często swój podstawowy sens dobrowolnej i spontanicznej relacji międzyludzkiej opartej na równości praw i wyrównywaniu szans życiowych (rozwojowych). Integracja jako pojęcie pedagogiczne wyrasta z idei powszechnej edukacji znanej od czasów Jana Amosa Komeńskiego, a współcześnie wpisuje się w filozoficzno-społeczne konteksty idei wolności i równości, stanowiąc ważny aspekt polityki społecznej spójności. Dość rzadko zwraca się natomiast uwagę na fakt, że społeczna (w tym edukacyjna) inkluzja może – wbrew szlachetnym założeniom i bez świadomej intencji – zmierzać ku zdominowaniu włączanej grupy mniejszościowej. Propozycja, by myśleć o integracji jako o celu inkluzji, dotyczy zarówno działań podejmowanych na gruncie edukacyjnym (zwłaszcza w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), jak i ogólniejszym obszarze polityki społecznej.

Słowa kluczowe:

integracja, inkluzja, edukacja specjalna, polityka społeczna, spójność społeczna

¹ Marcin Wlazło, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Szczeciński, Polska, e-mail: marcin.wlazlo@usz.edu.pl.

ABSTRACT

Inclusion is often understood as a deeper integration, what means that integration itself loses its basic sense of a voluntary and spontaneous interpersonal relationship based on the equality of rights and equalization of life (developmental) opportunities. Integration as a pedagogical concept originates from the idea of the universal education known since the times of Jan Amos Komensky, and nowadays it refers into the philosophical and social contexts of the idea of freedom and equality, constituting an important aspect of the social cohesion policy. Quite rarely, attention is paid to the fact that social (including educational) inclusion can – in defiance of noble assumptions and without conscious intention – aim at dominating the included minority group. The proposal to think about integration as the purpose of inclusion concerns both activities undertaken on educational grounds (especially for students with special educational needs) and more general social policy.

Keywords:

integration, inclusion, special education, social policy, social cohesion

1. WPROWADZENIE

Inkluzja jako zagadnienie edukacyjne funkcjonuje od wczesnych lat 90. ubiegłego wieku, kiedy to na arenie międzynarodowej zaistniał dokument znany powszechnie jako *Deklaracja z Salamanki* (Unesco, 1994). Zorganizowana w Salamance przez Unesco w roku 1994 konferencja nie tylko ugruntowała obecność inkluzji w dyskursie edukacyjnym, ale stworzyła także podstawy formalne do zmian w systemach nauczania państw deklarujących realizację przyjętych wówczas założeń. W istocie jako przełomowe należy przyjąć nie tyle postulaty związane z powszechnym nauczaniem wszystkich dzieci bez względu na ich zróżnicowane możliwości rozwojowe i warunki socjalne, ile zalecania, by wszystkie szkoły przyjęły model inkluzyjny, a więc oparty na dostępie do edukacji jak najbliższej miejsca zamieszkania uczniów oraz adaptacji środowiska szkolnego do uczniowskich potrzeb. W polskiej wersji *Deklaracji* czytamy:

[...] zwykle szkoły o tak otwartej orientacji są najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania otwartego społeczeństwa oraz wprowadzania w życie edukacji dla wszystkich. Co więcej, zapewniają one odpowiednie wykształcenie większości dzieci oraz poprawiają skuteczność, a także efektywność kosztową całego systemu oświaty (Unesco, 1994).

Celem niniejszego artykułu jest przypomnienie, że idea powszechnego nauczania nie jest nowa, a jej realizacja powinna być wiązana nie tylko z formalnym wymiarem nauczania włączającego, ale także z ogólniejszym zagadnieniem spójności społecznej, co zmusza do zastanowienia się nad relacją terminów „inkluzja” i „integracja” na szeroko rozumianym gruncie teoretycznym i badawczym nauk społecznych. Odkrywając źródła i aspekty edukacji dla wszystkich, możemy postawić tezę o pedagogicznym pochodzeniu i ugruntowaniu spójności społecznej, stanowiącej kluczowy wymiar polityki społecznej, a definiowanej przykładowo jako „zdolność nowoczesnego społeczeństwa do zapewnienia długoterminowego dobrobytu wszystkim jego członkom, w tym zapewnienia równego dostępu do zasobów, poszanowania godności ludzkiej i różnorodności, osobistej i zbiorowej autonomii oraz odpowiedzialnej partycypacji” (Council of Europe, 2005, za: Wojnar 2011, s. 71).

W praktyce pedagogicznej inkluzja jawi się jako rozwinięcie projektu kształcenia integracyjnego, przez co dochodzi do niezamierzonego deprecjonowania samej integracji jako nie tylko formy organizacyjnej nauczania, ale także idei wyjaśniającej zasady tworzenia i utrzymywania równościowych i sprawiedliwych relacji między zróżnicowanymi grupami osób (zob. Szumski, 2010). Ukazanie integracji jako celu inkluzji jest zatem wyzwaniem dla dominującego sposobu wyjaśniania relacji między tymi terminami na gruncie pedagogicznym, przy czym niniejszy tekst ma znaczenie jedynie poznawcze i spekulatywne, jego intencją nie jest kwestionowanie tak bardzo rozpowszechnionej praktyki językowej, w czym język polski w pełni odzwierciedla źródłowe w tym przypadku wzory angielskie (zob. Vislie, 2003)

2. POWSZECHNE NAUCZANIE I SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE WEDŁUG JANA AMOSA KOMEŃSKIEGO

Wydana po raz pierwszy blisko 400 lat temu *Didactica Magna* Jana Amosa Komeńskiego rozpoczyna się postulatem stanowiącym myśl przewodnią całego dzieła:

Wielka dydaktyka, obejmująca sztukę nauczania wszystkiego wszystkich, czyli niezawodny i wyborny sposób do zakładania we wszystkich gminach, miastach i wsiach każdego państwa chrześcijańskiego, takich szkół, iżby cała młodzież obojga płci bez żadnego wyjątku, mogła się wykształcić w naukach, przyzwyczaić do pobożności, nabrać dobrych obyczajów, a tak, iżby na lata

dojrzałości została zaopatrzona w naukę o wszystkich rzeczach przeznaczonych dla teraźniejszego i przyszłego życia [...] (Komeński, 1883, s. 4).

Powszechność nauczania to zarówno dostępność edukacji, a więc bliskość szkoły jako miejsca jej realizacji, jak i równość w zakresie udziału w nauczaniu wszystkich bez wyjątku potencjalnych uczniów i uczennic. Trudno przypominać poglądy Komeńskiego jedynie jako przykład pedagogicznego geniuszu lub historycznie ułokowanej edukacyjnej utopii, traktując jednocześnie lekturę kilkusetletniego utworu tylko jako ćwiczenie w zakresie analizy hermeneutycznej. To, że nadal zajmujemy się bardziej ideą niż praktykowaniem edukacji dla wszystkich, a dostępność nauczania (bliskość szkoły) nie jest w XXI wieku oczywistością, można potraktować jako wyraz nie tylko nieznamomości źródeł współczesnej pedagogiki, ale także o wiele bardziej złożonego problemu otwartości na zróżnicowane potrzeby edukacyjne i sprzeciwu wobec wszelkich form dyskryminacji. Słuszne wydaje się zatem stwierdzenie, że postulaty przywoływanej już *Deklaracji z Salamanki* są raczej emanacją nie tyle potrzeb reformatorskich, ile wielu wieków zaniedbań i powszechnego braku zrozumienia dla idei edukacji dla wszystkich. Współczesny dokument brzmi jak mocno spóźniona odpowiedź na postulaty z pierwszej połowy XVII wieku, gdy wzywa się w nim do „nadania najwyższego priorytetu politycznego i budżetowego poprawie systemów oświaty w celu umożliwienia im objęcia nauką wszystkich dzieci niezależnie od indywidualnych różnic czy trudności” (Unesco, 1994).

Znaczenie *Wielkiej dydaktyki* w kontekście odkrywania źródeł edukacji inkluzyjnej wzmacnia obecność w tym dziele fragmentów świadczących o prekursorskiej roli Komeńskiego także w obszarze, który dzisiaj określilibyśmy jako nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Posługując się kategoriami ograniczeń i zdolności, autor ten uzasadnia uniwersalną rolę edukacji jako kluczowego czynnika rozwoju osobistego i społecznego. Zakładając, „że człowiek, jeśli ma się stać człowiekiem, powinien być kształcony” (Komeński, 1883, s. 41), czeski pedagog pisał:

[...] należy wykazać, że ukształcenie dla wszystkich jest potrzebne, co znajdziemy rozpatrując ludzi rozmaitych zdolności. Któż bowiem ośmieliłby się wątpić, że potrzebne jest wychowanie dzieciom ograniczonym dla pokonania ich naturalnego przytępienia. Lecz zdolni daleko więcej jeszcze potrzebują nauki, ponieważ bystry duch niezajęty pożytecznymi rzeczami zatrudni się rzeczami niepożytecznymi, dziwacznymi i zgubnymi (s. 44).

Rozwijanie koncepcji „specjalnych potrzeb edukacyjnych” wiąże się nie-
 rozerwalnie z projektem szkoły otwartej na zróżnicowane warunki rozwojowe
 i socjalne uczniów, a więc gotowej, by odchodzić od mechanizmów selekcji,
 marginalizacji i wykluczenia osób niemieszczących się w normie wyznaczonej nie
 tylko przez biologię, ale także dominujący model społeczno-kulturowy. Czytanie
 Komeńskiego we współczesnych „okularach pedagogicznych” (zob. Ablewicz,
 1995) jest zatem nie tylko cennym źródłem dla poszukiwaczy genezy edukacji
 specjalnej, ale umożliwiał również interpretację sensu powszechnego nauczania
 jako pedagogicznie sformułowanej podstawy społecznej spójności, opartej przede
 wszystkim na idei równych szans i sprawiedliwego traktowania.

Nic to nie znaczy, że niektórzy zdają się być od natury obdarzeni słaby i tępym
 duchem, gdyż to pobudzać nas powinno do jeszcze większej pieczołowitości
 względem takich umysłów. Albowiem im kto jest ociążalszej i złośliwszej na-
 tury, tym więcej potrzebuje pomocy, iżby o ile być może, został oswobodzony
 od zwierzęcego ograniczenia i tępości. Nie można nawet wystawić sobie tak
 niesprzyjających uzdolnień naturalnych, iżby wykształcenie nie zdołało ich
 choć trochę poprawić. A jak naczynie przedziurawione, często wypłukiwane,
 wprawdzie nie utrzyma wody, ale staje się czystszy i schludniejszy, tak
 i ograniczeni, choćby nie uczynili żadnych postępów w naukach, uczynią się
 i nauczą się być posłusznymi zwierzchności i sługom kościoła (Komeński,
 1883, s. 53).

Intertekstualny dialog *Wielkiej dydaktyki* i *Deklaracji z Salamanki* skłania
 do refleksji nad niezmiennymi na przestrzeni dzielących je 350 lat sposobami
 myślenia o istocie i sensie edukacji, która jest szansą na zniwelowanie nierówności
 i sprawiedliwy dostęp do wiedzy o człowieku i jego kulturze oraz o (wszech)
 świecie i jego prawach. W perspektywie jest natomiast wizja społeczeństwa opar-
 tego na tej wiedzy, ale także zbudowanego analogicznie do systemu edukacji,
 a więc otwartego na wszystkich swych członków i spójnego w zaspokajaniu ich
 zróżnicowanych potrzeb.

Wytyczne *Deklaracji*... przygotowanej przez agendę ONZ, dotyczące spe-
 cjalnych potrzeb edukacyjnych, odnoszą się, oczywiście, do globalnego wymiaru
 tego zagadnienia, stąd pełna gama przyczyn sytuacji określających szczególne
 potrzeby uczniów. Warto na nie spojrzeć przez pryzmat kolejnego ćwierćwiecza,
 które upłynęło od konferencji w Salamance, i społeczno-gospodarczych przemian
 zarówno w krajach europejskich, w tym w Polsce, jak i w innych regionach
 świata.

Przewodnią zasadą towarzyszącą niniejszym *Wytocznym* jest przekonanie, że szkoły powinny przyjmować wszystkie dzieci niezależnie od ich warunków fizycznych, intelektualnych, socjalnych, emocjonalnych, językowych czy innych. Dotyczy to dzieci upośledzonych i utalentowanych, dzieci ulicy i dzieci pracujących, dzieci ze społeczności koczowniczych czy odległych, dzieci z mniejszości językowych, etnicznych czy kulturowych oraz dzieci z innych regionów lub grup nierównych szans czy z marginesu (Unesco, 1994)

Kryzysy – ekonomiczny, a następnie migracyjny – w pierwszych dekadach XXI wieku ukazały w całej rozciągłości złożoność problemów społecznych oraz różnice kulturowe w najbliższym nam obszarze Europy, północnej Afryki oraz Bliskiego Wschodu. Kwestie powszechnego nauczania i specjalnych potrzeb edukacyjnych wpisują się w kontekst pytań o warunki i źródła spójności społecznej w rzeczywistości dalekiej od równoprawnego i sprawiedliwego uczestnictwa w dobrobycie. Integracja jest wymienia wśród funkcji systemu społecznego, które zapewniają danej strukturze trwałość, ale także odrębność wobec struktur analogicznych (zob. Parsons, 2009). Jednocześnie odrębne systemy wchodzi w określone zależności, stanowiąc wyższy poziom społecznej organizacji i domagając się nieustannej weryfikacji spójności elementów składowych. W taki sposób postrzegana jest szkoła, która zgodnie z klasycznym ujęciem Jana Szczepańskiego (1963, s. 38):

[...] jest systemem społecznym, który funkcjonuje jako całość złożona z przedmiotów i stosunków między tymi przedmiotami oraz między ich cechami. Całość ta ma swoje właściwości, funkcje i cele, różne od własności, funkcji i celów elementów składniowych. Szkoła jest systemem bardzo złożonym, otwartym, pozostającym w stałych stosunkach z szerszym środowiskiem i nie może istnieć bez tych kontaktów. One to bowiem – jeśli są prawidłowe – nadają kierunek oraz znaczenie szkolnej pracy.

Wiązanie inkluzji z integracją w kontekście społecznej spójności ma głębokie uzasadnienie zarówno historyczne, jak i współczesne. Wyjście w analizie przywołanych tutaj pojęć poza wąski obszar pedagogiczny stwarza możliwości lepszego wyjaśnienia mechanizmów, które dotyczą zarówno globalnych zagadnień społecznych, jak i samej szkoły (edukacji) jako osobnego systemu społecznego i zarazem elementu współtworzącego złożoną i spójną całość, a więc społeczeństwo w wymiarze globalnym. Przytoczone współczesne globalne problemy społeczne, jak migracja czy neoliberalny kryzys ekonomiczny, ujawniają się głównie

na poziomie lokalnym, dotycząc także edukacji i pytań o spójność szkoły jako systemu społecznego.

W konsekwencji współzależne koncepcje powszechnej edukacji oraz specjalnych potrzeb edukacyjnych przyczyniły się także do integracji w obrębie samych nauk o edukacji. Pedagogika specjalna i pedagogika społeczna zostały w pozytywnym sensie zmuszone do poszerzenia przedmiotów swoich zainteresowań oraz ściślejszej współpracy na poziomie teoretycznym i badawczym. Można za Iwoną Chrzanowską (2009) przyjąć, że to, co integruje nauki o wychowaniu, to „zaniedbane obszary edukacji”, a więc bieda, nierówności edukacyjne, niepełnosprawność, marginalizacja i wykluczenie społeczne, które tworzą przestrzeń powiązaną terminem „specjalne potrzeby edukacyjne”. W tekstach pedagogów specjalnych bardzo często pojawiają się zagadnienia i terminy łączące sytuację społeczną osób z niepełnosprawnością z „subkulturą słabszych” (Sadowska, 2008), feministyczną koncepcją kyriarchatu, opisującą system społeczny w kategoriach dominacji i uległości (Podgórska-Jachnik, 2016), socjologiczną teorią rezerwatu przestrzeni publicznej (Gajdzica, 2012) czy też ekonomiczno-społeczną kategorią prekariatu (Wlazło, 2014). Celem pedagogicznych badań i analiz dotyczących obszarów marginalizacji i wykluczenia, w tym towarzyszących im zjawisk przemocowych i dyskryminacyjnych, jest określenie warunków i wymiarów działań edukacyjnych, które nie tylko będą wolne od wymienionych czynników społecznej dezintegracji, ale przyczynią się także do urzeczywistnienia idei spójności społecznej. To, że niepełnosprawność nie jest jedynym czynnikiem powodującym trudną sytuację społeczną, lecz interseksjonalnie może się łączyć z dowolną liczbą innych zjawisk natury biologicznej lub społecznej, wzmacniających negatywne warunki egzystencji, jak: płeć, wiek, pochodzenie etniczne czy orientacja seksualna, sprawia, że zarówno edukacja włączająca, jak i specjalne potrzeby edukacyjne są zagadnieniami ogólnopedagogicznymi. Jedynie integracja wewnątrzpedagogiczna upoważnia do stawiania i uzasadniania tezy o pedagogicznych korzeniach i aspektach spójności społecznej. Jednocześnie warto zastanowić się, jakie są konsekwencje traktowania inkluzji edukacyjnej jako „szczególnej” lub „udoskonalonej” formy integracji.

3. INKLUZYJNE ZAGROŻENIA DLA SPOŁECZNEJ SPÓJNOŚCI

Inkluzja społeczna, w tym edukacyjna, stanowi podstawowy postulat studiów nad niepełnosprawnością (*disability studies*), w ramach których rozwój szkolnictwa specjalnego na przestrzeni ostatnich dwóch stuleci łączony jest zarówno z utrwa-

leniem segregacyjnych i wykluczających tendencji kształtującego się równolegle społeczeństwa kapitalistycznego, jak i medykalizacją niepełnosprawności, stającej się terenem dominacji wąskiej grupy specjalistów zajmujących się wyznaczaniem kryteriów zdrowia i sprawności w odniesieniu do całego społeczeństwa (zob. Barnes, Mercer, 2008; Goodley, 2010). Formalnie integracja edukacyjna rozumiana jest jako realizacja przez wybrane państwa polityki ochrony praw osób (uczniów) z niepełnosprawnością, ale jedynie w wymiarze częściowym, a więc obejmującym tylko niektórych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co w oczywisty sposób kontrastuje z bezwyjątkową dostępnością szkół określoną w *Deklaracji z Salamanki* (zob. Vislie, 2003, s. 18). W takim znaczeniu proces zastępowania częściowej integracji przez powszechną inkluzję rozpoczął się na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego wieku, a więc w czasie, gdy polski system oświatowy dopiero przygotowywał się do tworzenia szkół integracyjnych i prawnych podstaw ich funkcjonowania. Zapewne także i to opóźnienie determinuje wciąż aktualną potrzebę uświadamiania, że specjalne potrzeby edukacyjne i inkluzja edukacyjna obejmują znacznie szersze spektrum sytuacji niż te, które wiążą się z niepełnosprawnością ucznia.

Uznanie, że inkluzja jest poszerzoną i udoskonaloną wersją integracji, stanowiąc kolejny etap realizacji praw wszystkich grup defaworyzowanych do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, powinno wiązać się z rzetelną analizą warunków budowania społecznej spójności w realiach szkolnych. Należałoby bowiem uwzględnić, na ile autentycznym doświadczeniem grup włączanych jest ich społeczna partycypacja, przy oczywistym założeniu, że mowa jest o relacji mniejszości z większością. W wersji teoretycznej inkluzja w odróżnieniu od integracji ma faktycznie uwspólniać doświadczenia grupy w pełni odzwierciedlającej społeczny przekrój tworzących ją osób, uwzględniając równość praw wszystkich uczniów i odchodząc od modelu skupionego na specjalnych potrzebach wybranych osób. Jednocześnie celem jest nie tyle zmiana i dostosowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami do warunków szkoły, ile przemiana samej szkoły jako środowiska włączającego, ze szczególnym uwzględnieniem postaw nauczycieli przygotowanych do pracy ze wszystkimi uczniami, a nie tylko z ich częścią (zob. Szumski, 2006).

Zenon Gajdzica (2016) zaproponował topograficzne kategorie pograniczy, peryferiów i centrów, by zilustrować społeczne relacje w inkluzyjnej klasie ogólnodostępnej, wynikające z odrębności mniejszościowej kultury osób z niepełnosprawnością wobec dominującej kultury większości.

Kultura dominująca jest wyznacznikiem tego, co normalne i zwykłe, a kultura niepełnosprawności – tego, co unikatowe, nieprzeciętne. Ta pierwsza zatem

to, co metaforycznie w tym ujęciu można nazwać centrum (centrami), a druga – peryferiami (Gajdzica, 2016, s. 93).

Pogranicze w tej koncepcji to obszar na styku obu kultur, ujawniający się jako pole „wspólnych własności i zachowań”, co można także łączyć z klasyczną teorią Aleksandra Hulka (1977a) dotycząca wspólnych i swoistych problemów w rehabilitacji osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności i poszerzeniem jej znaczenia o kontekst stanowiący oryginalną wykładnię podstaw integracji społecznej osób z niepełnosprawnością. Posługując się terminologią charakterystyczną dla drugiej połowy lat 70. ubiegłego wieku, Hulek twierdził, że podstawową zasadą systemu integracyjnego jest

[...] ta, którą od wielu lat podkreślają specjaliści pracujący w rehabilitacji i niektórzy pedagodzy specjaliści, a mianowicie, że jednostka mimo upośledzenia jest jednostką normalną; że nawet znaczne odchylenie od normy ma w stosunku do całokształtu struktury bio-psycho-społecznej charakter raczej cząstkowy i wycinkowy. [...] W takim ujęciu istnieje między osobami z różnymi rodzajami odchylenia od normy a zdrowymi znacznie więcej podobieństw niż różnic. To odchylenie od normy przysłania nam jednak często obraz tego, co jest u nich normalne, na co ich stać, i to, że mają oni wiele wspólnego z osobami pełnosprawnymi (Hulek, 1977b, s. 494).

W tym samym tekście za najpełniejszą formę nauczania integracyjnego Hulek uznał „włączanie dzieci i młodzieży upośledzonej do zwykłych klas w zwykłych szkołach” (s. 495), trudno więc mówić o jakimkolwiek nowatorstwie współczesnych analiz związanych zarówno z samą koncepcją inkluzji edukacyjnej, jak i argumentami na rzecz społecznej partycypacji osób z niepełnosprawnością. Zdecydowanie bardziej zasadne jest ukazanie aktualnego wymiaru nauczania włączającego w kontekście wyjścia poza niepełnosprawność w ramach identyfikowania specjalnych potrzeb edukacyjnych, przy jednoczesnym podkreślaniu, jak trwałe są tendencje ablistyczne współczesnych systemów edukacyjnych i społecznych (zob. Goodley, 2014). Z tego powodu zaistniała radykalna edukacja włączająca (*radical inclusive education*), która opierając się na krytycznym modelu badawczym studiów nad niepełnosprawnością (*disability studies*), akcentuje zarówno wykluczające tendencje wobec uczniów z niepełnosprawnością, jak i intersekcjonalne nierówności edukacyjne związane z płcią, klasą społeczną, pochodzeniem etnicznym i zdolnościami (zob. Greenstein, 2015).

Inkluzyjne pułapki w kontekście spójności społecznej ujawniają się najwyraźniej w obrębie szeroko rozumianej polityki społecznej i analiz poświęconych warunkom i efektom działań pomocowych. Iluzyjność inkluzji (zob. Pluskota, 2015) może wiązać się z trwaniem receptywnych i kompensacyjnych modeli wsparcia grup dyskryminowanych i marginalizowanych, przez co wzmacniana jest ich społeczna bierność, uprzedmiotowienie i pozór inkluzji. Wsparcie wprost może być identyfikowane jako przyczyna społecznej dezintegracji, gdy nie jest oparte na rzetelnym rozpoznaniu potrzeb, przez co jest nieadekwatne, nieprofesjonalne, bardziej dostępne osobom mniej potrzebującym, zapewniane raczej w kręgu rodziny niż przez odpowiednie służby (zob. Grotowska-Leder, 2008, s. 7). Osoby z niepełnosprawnością i ich rodziny doświadczają wszystkich wymienionych sytuacji, będąc zakładnikami systemu zmuszającego raczej do rywalizacji niż współpracy. W tym kontekście funkcjonuje wyrażenie „disability porn” przypominane cyklicznie w mediach pod koniec kwietnia, gdy swój szczyt mają kampanie informacyjne, a właściwie reklamowe, związane z pozyskiwaniem środków z odpisu 1% podatku.

Po pierwsze, osoby, które zbierają, wcale się z tego nie cieszą. Wielu postrzega to jako żebractwo. Ładnie opakowane, kolorowe, uśmiechnięte, ale jednak żebractwo. Wyciąganie ręki, nawet gdy chodzi o zdrowie naszego dziecka, jest dla większości rodziców upokarzające. Stworzyliśmy system, w którym trzeba się poniżyć, by uzyskać wsparcie, które w teorii jako podatnicy i obywatele mieć powinniśmy. To „disability porn”, „pornografia niepełnosprawności”. By dostać więcej, należy się wyzbyć niemal całej prywatności – swojej lub dziecka. Ludzie publikują w sieci orzeczenia, diagnozy, szczegóły dotyczące terapii (Anannikova, Suchecka, 2018, s. 18).

Nadrzędność pojęciowa spójności, a więc i integracji, wobec inkluzji, czyli relacji zawsze obciążonej ryzykiem zależności i zdominowania grup włączanych przez większość, najlepiej uwidoczniła jest w definicji spójności społecznej i jej strukturze. Wpływowa Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) przyjmuje, że społeczeństwo jest spójne, gdy „pracuje na rzecz dobrobytu wszystkich swoich członków, walczy z dyskryminacją i wykluczeniem, tworzy poczucie przynależności, promuje zaufanie i daje swoim członkom szansę na mobilność społeczną w górę” (OECD, 2011, s. 52). Jednocześnie proponuje się, by na spójność społeczną patrzeć z perspektywy trzech współzależnych obszarów: inkluzji społecznej, kapitału społecznego oraz społecznej mobilności, traktowanych jako elementy strukturalne spójności. We wszystkich wymienionych przypadkach cho-

dzi o mierzalne zmienne, składające się na obraz i realne funkcjonowanie spójnego społeczeństwa. Miarą społecznej inkluzji jest poziom czynników wykluczenia, czyli: ubóstwa, nierówności oraz społecznej polaryzacji (OECD, 2011, s. 53).

Traktowanie integracji jako celu inkluzji ma zatem nie tylko głęboki sens logiczny (tworzymy całość z różnych elementów w nią włączonych), ale stanowi także podstawowy kierunek analiz ekonomiczno-politycznych, uwzględniających przecież także edukację jako kluczowy element systemu społecznego. Nie chodzi zatem o nierozsądną walkę z praktyką językową, która w odniesieniu do edukacji ujmuje inkluzję jako doskonalszą, bo pełną i bezwyjątkową formę integracji, lecz o próbę spojrzenia na rzeczywistość szkolną z szerszej społecznej perspektywy, która inkluzję społeczną jednoznacznie podporządkowuje społecznej spójności jako celowi zmian w funkcjonowaniu współczesnych, zróżnicowanych społeczeństw. W publikacjach anglojęzycznych, z których zapożyczono zostało polskie rozumienie relacji między nauczaniem integracyjnym i inkluzyjnym, także stawiane jest pytanie, czy chodzi w tym przypadku jedynie o zmianę językową, czy też o autentyczną przemianę myślenia zarówno o edukacji i społecznej partycypacji osób z niepełnosprawnością, jak i szerszym kontekście tworzenia społeczeństwa dbającego o dobro(byt) wszystkich jego członków (zob. Vislie, 2003).

4. ZAMIĄST PODSUMOWANIA

Szukanie źródeł spójności społecznej w praktyce edukacyjnej ma swój głęboki sens teoretyczny i praktyczny, dlatego nie bez znaczenia są wszystkie wątpliwości, które dotyczą konkretnych sytuacji i losów osób, które w inkluzji (czasem „tylko” w integracji) szkolnej uczestniczą jako włączana mniejszość. Przykłady dotyczące inkluzyjno-integracyjnych problemów uczniów z niepełnosprawnością intelektualną nie stanowią, oczywiście, żadnej nowości i często pojawiają się jako argumenty publicystyczno-naukowe osób, które nie negując szlachetności idei inkluzji edukacyjnej, bronią szkół specjalnych, które – według nich – nie tylko dydaktycznie, ale i społecznie lepiej odpowiadają na potrzeby osób z tym rodzajem niepełnosprawności. Przytoczony na zakończenie cytat z wywiadu sprzed kilkunastu tygodni nie powinien być zatem odebrany jako jednoznaczny protest rodzica dorosłej już osoby zespołem z Downa wobec proinkluzyjnych zmian w polskiej szkole. Już to, że zamiast osoby z niepełnosprawnością wypowiada się ktoś inny, powinno na gruncie teorii inkluzyjnych spotkać się z jednoznacznym oporem, choć niepełnosprawność intelektualna jest traktowana jako wyjątek także na gruncie *disability studies* (zob. Barnes, Mercer, 2010). Tymczasem warto roz-

ważać, jak o inkluzji myśleć i ją realizować w odniesieniu do osób, które są nie tylko „nieatrakcyjne społecznie”, ale nie mają również zasobów, by wyrazić swoje zdanie i swoją wolę bycia włączanym do społeczeństwa. Sytuacja społeczna osób z niepełnosprawnością intelektualną stanowi niezmiennie przykład prób inkluzji, która nie zakończyła się społeczną integracją.

Integracja osób niepełnosprawnych intelektualnie jest niemożliwa z natury rzeczy. Wynika to z logiki relacji międzyludzkich. Upośledzeni umysłowo nie mają wiele do zaoferowania swoim rówieśnikom, w związku z tym partnerskie stosunki między nimi nie mogą zaistnieć. Jedyna możliwa relacja to relacja opieki. Nasza córka Natalia ma 28 lat, a wolontariuszki w naszym stowarzyszeniu są od niej młodsze, zachodzi więc między nimi relacja odwrotna od kalendarzowej. Nie będzie z tego przyjaźni, ani nawet koleżeństwa. Osoby upośledzone najlepiej się czują we własnym gronie i my bezskutecznie usiłujemy do tego przekonać różnych natchnionych reformatorów (Wołkanowska-Kołodziej, 2018).

Bibliografia

- Ablewicz, K. (1995). Teksty Janusza Korczaka źródłem refleksji pedagogicznej. *Hejnał Pedagogiczny*, 3, s. 19–21.
- Anannikova, L., Suchecka, J. (2018). Nasz jeden procent wyręcza państwo. Wywiad z dr. Pawłem Kubickim. *Gazeta Wyborcza*, 9301(87), s. 18–19.
- Barnes, C., Mercer, G. (2008). *Niepełnosprawność*. Tłum. P. Morawski. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Council of Europe (2005). *Concerted Development of Social Cohesion Indicators. Methodological Guide*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Chrzanowska, I. (2009). *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Impuls.
- Gajdzica, Z. (red.) (2012). *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*. Kraków: Impuls.
- Gajdzica, Z. (2016). Pogranicza, peryferia i centra włączania ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 22(1), s. 89–98.
- Goodley, D. (2010). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. London: Sage Publications Ltd.
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies. Theorising disablism and ablism*. London–New York: Routledge.
- Greenstein, A. (2015). *Radical Inclusive Education. Disability, teaching and struggles liberation*. London: Routledge.
- Grotowska-Leder, J. (2008). Od redaktora. W: J. Grotowska-Leder (red.). *Sieci wsparcia*

- społecznego jako przejaw integracji i dezintegracji społecznej* (s. 5–7). Łódź. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Hulek, A. (1977a). Wspólne i swoiste zagadnienia w rewalidacji różnych grup osób z odchyleniami od normy. W: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna* (s. 462–477). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hulek, A. (1977a). Integracyjny system kształcenia i wychowania. W: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna* (s. 492–506). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Komeński, J.A. (1883). *Wielka dydaktyka*, H. Wernic (tłum.). Warszawa: Redakcja Przeglądu Pedagogicznego.
- OECD (2011). *Perspectives on Global Development 2012: Social Cohesion in a Shifting World*. OECD Publishing. Pobrane z: http://dx.doi.org/10.1787/persp_glob_dev-2012-en.
- Parsons, T. (2009). *System społeczny*. Tłum. M. Kaczmarczyk. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Podgórska-Jachnik, D. (2016). Studia nad niepełnosprawnością (*Disability Studies*) i ruch włączający w społeczeństwie jako konteksty edukacji włączającej. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 22(1), s. 15–33.
- Pluskota, A. (2015). *Inkluzja czy iluzja? Praktyki całożyciowego uczenia się w modelach interwencji społecznych*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Sadowska, S. (2008). Subkultura słabszych, subkultura integracji – szczególne aspekty dla życia osób niepełnosprawnych. W: U. Bartnikowska, C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Współczesne problemy pedagogiki specjalnej* (s. 68–73). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Szczepański, J. (1963). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.
- Szumski, G. (2006). Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, s. 93–114.
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), s. 17–35.
- Wlazło, M. (2014). Prekariat i niepełnosprawność – o tymczasowości i niepewności edukacji, rehabilitacji, pracy i życia. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 6, s. 33–47.
- Wojnar, K. (2011). Wpływ polityki spójności na spójność społeczną polskich miast – wnioski z badań ewaluacyjnych. *Studia Regionalne i Lokalne*, wydanie specjalne, s. 67–83.
- Wołkanowska-Kołodziej, E. (2018). „Co by było, gdyśmy wiedzieli, że nasze dzieci będą miały zespół Downa? To nieuprawniony eksperyment logiczny”. Pobrane z: http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,152121,23107217,co-by-bylo-gdybysmy-wiedzieli-ze-nasze-dzieci-beda-mialy.html#Z_TRwknD.