



Amadeusz Krause

Uniwersytet Gdański

ORCID 0000-0001-9892-951X

Edukacja włączająca w dyskursie hipokryzji

Inclusive education in the discourse of hypocrisy

Abstract: The article presents the problems of assumptions of inclusive education. Some of the assumptions appear hypocritical, where declarations of inclusion are accompanied by an exclusionary discourse. These discourses are analyzed in the light of the development of the theory of special education and in the actions of educational officials and politicians. Particular attention was paid to the „Education for All” project. The author points out that this project, despite valuable declarations, contains in the executive part a traditional, clinical image of person with disabilities. This image is not conducive to the inclusion of children in joint education.

Keywords: models of disability, discourse of hypocrisy, discourse of inclusion, inclusive education, education policy.

Wprowadzenie

Idea edukacji włączającej została mocno powiązana z ministerialnym programem *Edukacji dla wszystkich* oraz debatą publiczną na ten temat. Po opublikowaniu projektu wśród nauczycieli, pedagogów specjalnych, samorządowców i polityków, rozgorzała dyskusja nad zasadnością samej koncepcji i możliwością jej realizacji w warunkach polskich. Kierunek tej dyskusji jest zrozumiały, szczególnie w kontekście rozbudowanego systemu szkolnictwa specjalistycznego, cenionego przez osoby z niepełnosprawnością i ich rodziny. W placówkach tych mamy dobrą kadrę pedagogów specjalnych, którzy sam projekt postrzegają bardziej jako zagrożenie dla swojej profesji zawodowej i miejsca pracy, aniżeli w kategoriach lepszej edukacji

dla dziecka z niepełnosprawnością. Tym bardziej, że zagrożenia w strategii realizacyjnej edukacji włączającej są artykułowane z coraz większą intensywnością - począwszy od szybkiego tempa realizacji, braku specjalistów, nieprzygotowanej szkoły i nauczycieli, kończąc na konkretnych przykładach niepowodzeń integracyjnych czy wątpliwej, nierzadko pozorowanej inkluzji w postaci edukacji domowej.

Do dyskusji merytorycznej dochodzi niestety spór ideologiczny. Część konserwatywnych polityków powiązanych z obozem władzy widzi sam dyskurs włączenia jako zagrożenie dla swojej wizji porządku społecznego, w którym nie ma miejsca na grupy mniejszościowe. W tym przypadku grupa osób z niepełnosprawnością, postulująca tolerancję i wspólnotowość, staje się ofiarą wojny ideologicznej, jaką celowo wznieca się dla partykularnych interesów politycznych. Zawarty w tytule dyskurs hipokryzji nie został jednak użyty, by wzmocnić stanowisko przeciwników inkluzji. Przeciwnie, ma on na celu ukazanie przeszkód na drodze realizacji idei edukacji włączającej, zarówno tych leżących po stronie nauk zajmujących się niepełnosprawnością, jak i urzędników, którzy taką edukację przygotowują.

Pole problemowe

Koncepcja edukacji włączającej w literaturze XXI wieku jest najczęściej postrzegana jako zjawisko pożądane, a jego kontestacji przypisuje się bronienie partykularnych interesów specjalistów, czy niezrozumienie idei i trwanie w tradycyjnym modelu edukacji segregacyjnej. W praktyce pedagogicznej środowisko jest bardziej spolaryzowane. W dyskusjach prowadzonych w stowarzyszeniach czy szkołach, znajdziemy zarówno entuzjastów, jak i oponentów edukacji włączającej. Obie strony posiłkują się często istotnymi, racjonalnymi argumentami bazującymi na praktyce szkolnej. Niestety wydaje się, że ta ważna i potrzebna dyskusja, jest nazbyt często sprowadzana do wykonawczej części projektu edukacji włączającej, z pominięciem jej podłoża koncepcyjnego, społecznego czy politycznego. Warto by zatem akademicy, pedagodzy specjalni dołożyli do tej dyskusji pewne wątki natury teoretycznej, ukazujące szerszy zakres problemu, z którym przyszło nam się mierzyć. W pierwszej kolejności powinni oni dokonać naukowej refleksji nad podłożem naukowym wspólnej edukacji, w drugiej zidentyfikować składowe dyskursu włączającego i wykluczającego.

Z punktu widzenia teorii pedagogicznych istotne dla edukacji włączającej wydają się trzy kwestie: geneza edukacji włączającej, jej uzasadnienie aksjologiczne oraz konsekwencje i sposób realizacji. Z pierwszą kwestią mamy najmniej problemów. Pedagogikę promującą różnorodność, akceptację

odmienności, jednostkowy potencjał, nauczanie uczniów różniących się, itd., znajdziemy w wielu koncepcjach pedagogicznych i uczenia się, począwszy od Jeana Piageta, Jana Komeńskiego, kończąc na współczesnych teoriach uczenia się Jerome S. Brunera, czy pracach innych konstruktywistów. Ponadto współczesny przełom w odchodzeniu od edukacji segregacyjnej ku edukacji włączającej, czerpie ze zdobyczy postmodernizmu, redefiniującego kategorię różnicy (Krause, 2000); nowego realizmu, gdzie zmiana i różnica stanowi nieodłączny aspekt istnienia podmiotów (Rzeźnicka-Krupa, 2019); czy postępującej humanizacji teorii pedagogicznych w postaci pedagogiki emancypacyjnej, alternatywnej, krytycznej, radykalnego humanizmu, i innych (Śliwerski, 2001). Przełomowi teoretycznemu towarzyszy zmiana rzeczywistości społecznej, z postulatami równości i sprawiedliwości, w tym z żądaniami integracyjnymi środowisk osób z niepełnosprawnością oraz coraz większą świadomością nas temat procesów wykluczających i dyskryminujących.

Należy podkreślić, iż w ujęciu teoretycznym, uzasadnienie włączania jest mocno rozproszone i ma wiele wątków. Dominuje postulat równości w przeciwdziałaniu społecznego wykluczenia i opresji, łączony najczęściej z postulatem zapewnienia specjalnych potrzeb edukacyjnych dla każdego dziecka w masowym nurcie edukacyjnym (por. Chrzanowska, 2019, s. 422; Szumski, 2014, s. 127). Problem w tym, że argumenty te są najczęściej w formie dość splotonej i hasłowej używane do uzasadnienia realizacji różnych projektów edukacyjnych, w tym w także w najnowszym ministerialnym projekcie *Edukacja dla wszystkich*.

Gdzie ta hipokryzja ?

Pedagodzy, badacze zjawisk oświatowych od lat wskazują na instrumentalne traktowanie edukacji przez rządzących i wykorzystywanie jej do swoich celów (por. Śliwerski, 2015). Użyta w tekście kategoria hipokryzji odnosi się w głównym stopniu do szerokiego kontekstu ustawodawczego i wykonawczego konstruowania systemu oświaty przez rządzących. W kontekście edukacji włączającej będzie to fałszywa i obłudna perspektywa poprawy jakości kształcenia dla wszystkich uczniów, przy jednoczesnym doprowadzeniu polskiej szkoły na skraj edukacyjnej, finansowej i wizerunkowej zapaści. Będzie to systemu oświaty, w którym zarządzana centralistycznie szkoła wbrew zapowiedziom nie jest dla wszystkich, a wręcz „przeciw wszystkim”, przeciw uczniom, nauczycielom i rodzicom. Szkoła, w której deprecjonowani społecznie i finansowo nauczyciele nie są ani gotowi, ani chętni na kolejne

zadania edukacyjne, w tym na nauczanie dzieci z niepełnosprawnością¹. Należy przy tym zwrócić uwagę, że proces hipokryzji władzy, może być często wzmacniany mechanizmami czy działaniami, których uczestnicy niekoniecznie sobie to uświadamiają. Źródła tego wzmocnienia mogą leżeć zarówno w terapeutyczno-klinicznych nurtach pedagogiki specjalnej, dostrzegającej w specjalistycznych ośrodkach szanse skuteczniejszej rehabilitacji, jak i w działaniach urzędniczych, realizujących wprawdzie w dobrej wierze inkluzję, jednak bez odpowiedniego przygotowania, zasobów i odpowiednich kompetencji.

W kontekście powyższego warto przyjrzeć się zatem zamierzeniom Ministerstwa Edukacji i Nauki i zwrócić uwagę, czy przy pomocy projektu *Edukacji dla wszystkich*, nie będą realizowane inne cele, oficjalnie niedeklarowane. Podobnie powinniśmy przyjrzeć się znaczeniom tworzonemu przez dyscypliny naukowe zajmujące się niepełnosprawnością. Czy dyskurs specjalistów zawsze sprzyja inkluzji w edukacji? Trzecim obszarem refleksji pedagogicznej powinien być dyskurs publiczny/ polityczny związany z edukacją włączającą. Czy rzeczywiście jest on konstruowany wyłącznie w oparciu o dobro dzieci z niepełnosprawnością? Kategoria hipokryzji w tych trzech obszarach może przybliżyć nas do tych odpowiedzi.

Dyskurs teoretyczny, urzędniczy i publiczny jako źródła hipokryzji

W pedagogice specjalnej bez trudu znajdziemy zarówno liczne publikacje wyjaśniające istotę inkluzji, jak i jej gloryfikację w sensie celowego i jedynie słusznego modelu edukacji. Badacze nie bez zasadności łączą dążenie do wspólnego nauczania ze zmieniającym się modelem postrzegania niepełnosprawności w społeczeństwie. Najczęściej zwraca się uwagę na zjawisko wykluczenia i stygmatyzacji, uwypuklone w społecznym modelu niepełnosprawności, sugerując, iż właśnie tylko inkluzja edukacyjna będzie w stanie temu przeciwdziałać. Można się zgodzić z tym stanowiskiem jedynie po części i to w trybie warunkowym.

Teza ta wymaga pewnego wyjaśnienia. W pedagogice specjalnej dochodzi do wielu prób definiowania społecznego stosunku do

¹ W tekście tylko sygnalizuje występowanie zjawiska, które moglibyśmy nazwać hipokryzją społeczną, to jest sytuację gdzie osoby pełnosprawne przy deklaracjach integracyjnych preferują działania dyskryminujące i wykluczające osoby z niepełnosprawnością. Nie ulega dla mnie wątpliwości, że zjawisko to ma znaczenie dla edukacji włączającej. Przykładem brak gotowości części rodziców by ich dzieci brały udział w edukacji integracyjnej, niechęć nauczycieli do realizacji zadań integracyjnych, czy opór szkół ogólnodostępnych, by w tych zdaniach uczestniczyć. Ten wątek wymagałby jednak znacznie szerszego opracowania.

niepełnosprawności, obecnie i w perspektywie historycznej. Najkrócej to ujmując, większości okresu XX wieku przypisuje się biologiczno-rehabilitacyjny ujmowaniu niepełnosprawności w kontekście braków i uszkodzeń jednostkowych. Część badaczy przypisuje temu stanowisku status paradygmatu medycznego w pedagogice specjalnej, w wyniku którego pojęcia związane z medykacją niepełnosprawności weszły do nauki i konstruowały przez długie lata zagadnienia z nią związane (Krause, 2010).

Niepełnosprawność - pisze Iwona Chrzanowska - była tu traktowana jako odchylenie od biomedycznych norm i standardów struktury i funkcji organizmu. Osoby nią dotknięte postrzegano przez pryzmat uszkodzeń, deficytów/lub ograniczeń będących bezpośrednim i nieuniknionym skutkiem urazu/choroby. (...) Z uwagi na fakt, że niepełnosprawność była traktowana jako niepożądana, głównym celem oddziaływań uczyniono jej usunięcie. W sytuacji gdy okazywało się to niemożliwe, były planowane działania rehabilitacyjne. Tak pojawił się model rehabilitacyjny niepełnosprawności (2019, s. 422).

Konsekwencje tego ujęcia są szeroko opisywane w literaturze, zarówno polskiej, jak i światowej (np. Barnes i Mercer, 2008; Chrzanowska, 2020; Krause, 2010; Rzeźnicka-Krupa, 2019). Stanowiska te dobrze reprezentuje ciągle aktualna konkluzja z roku 1993 Irvinga Zola, który pisze: „Bycie postrzeganym jako przedmiot terapii medycznej tworzy obraz złożony z wielu przypisywanych mu cech, takich jak: słabość, bezradność, zależność, regresywność, nienormalność wyglądu i deprecjacja wszystkich sposobów funkcjonowania fizycznego i umysłowego” (Zola, 1993, s. 197).

We współczesnych analizach mówi się wręcz o społecznej *ontologii braku*, pogłębiającej dychotomię pomiędzy ciałem normalnym, zdrowym a ciałem nienormalnym, chorym i niesprawnym. (Rzeźnicka-Krupa, 2019, s. 83). Wprawdzie nie przeprowadzono badań na temat przetrwania medykacji w pedagogice specjalnej do czasów obecnych, jednak można z łatwością wykazać, że wbrew deklaracjom, model ten ma się dobrze w stosowanych pojęciach/języku naukowym dyscyplin zajmujących się niepełnosprawnością i jest obecny w praktyce pedagogicznej. Przykładem tego jest wieloautorskie opracowanie „Niepełnosprawność intelektualna” z roku 2008. To obszerne opracowanie w tonie medycznym lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku, koncentruje się głównie na diagnozie, patogenezie niepełnosprawności i funkcjonalnych konsekwencjach uszkodzenia. Autorzy, jedynie na 12 z 640 stron opracowania, próbują odnieść się do społecznego kontekstu niepełnosprawności intelektualnej, z czego robią to głównie poprzez

koncepcję wykluczenia Edwina Goffmana. W tym kontekście zadziwia fragment recenzji wydawniczej, który zamieszczono na okładce książki.

Można zaryzykować stwierdzenie, że monografia obejmuje wszystko, co Czytelnik powinien wiedzieć o niepełnosprawności intelektualnej. Ma charakter interdyscyplinarny - uwzględnia wiedzę medyczną, psychologiczną oraz pedagogiczną Kierowana jest do specjalistów każdej z tych dyscyplin, studentów, dla których tak kompleksowe i wielowymiarowe ujęcie problemu oraz szczegółowa prezentacja terminologii, metod diagnozy i terapii stanowią o tym, że monografia spełnia warunki starannie przygotowanego podręcznika, a także wszystkich tych, którzy na co dzień żyją lub pracują z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie (...) (Bobińska, Pietras i Gałęcki, 2008, strona 4 okładki).

Zaryzykuję stwierdzenie, że jeśli książka ta pozostała by jedynym i głównym źródłem wiedzy na temat niepełnosprawności intelektualnej, przyniosłaby więcej szkody czytelnikom, aniżeli pożytku. Nie odnosząc się szczegółowo do poszczególnych części opracowania, chcę tylko wskazać, że kontynuowanie *ontologii braku*² przy praktycznym niezauważaniu niezmiernie ważnych wątków społeczno-kulturowych przyczynia się do konstruowania tożsamości patologicznej osoby z niepełnosprawnością, osoby, nie tylko odbiegającej od normy, ale i postrzeganej wysoce negatywnie.

Kluczowe i pomocne w wyjaśnieniu tego zjawiska staje się tu pojęcie dyskursu użytego przez J. Rzeźnicką-Krupę do objaśnienia społecznych ontologii niepełnosprawności.

Dyskurs - pisze autorka - rozumiany nie tylko jako język/mówienie, lecz także system powiązań (articulations) - ucieleśnia się w działaniach i instytucjach. Jest społeczną i polityczną konstrukcją złożoną z obiektów i praktyk generujących system wzajemnych relacji i potencjalnych lokalizacji podmiotów w strukturze społecznej (...) Pojęcie ontologii społecznej konstituuje przestrzeń obiektywności w tym sensie, że tożsamość podmiotów oraz znaczenia obiektów i działań są kształtowane w ramach danych struktur dyskursywnych (Rzeźnicka-Krupa, 2019, s. 64).

W tak rozumiany dyskurs wpisuje się zarówno dorobek naukowy dyscyplin podejmujących zagadnienie niepełnosprawności, jak i rozwiązania

² Termin zaczerpnięty z pracy J. Rzeźnickiej-Krupy (2019).

/dyspozycje w nim zawarte. Zgodzę się z cytowaną powyżej Autorką, że społeczne ontologie niepełnosprawności wytwarzają praktyki działania wraz z rozwiązaniami strukturalnymi, w tym edukacyjnymi. W tym sensie medykalizacja i ontologia braku narzuca nie tylko rozwiązania rehabilitacyjne i diagnostyczne (co zapewne jest intencją ich autorów), lecz tworzy *dyskurs braku* o konsekwencjach teoretycznych (konstrukt niepełnosprawnej tożsamość) i praktycznych, dyskurs naprawy szkody i jego strukturalne konsekwencje, uzasadniające np. izolację czy wykluczenie.

Zarzut dotyczący tej teorii jest o tyle ważny, że kliniczne i terapeutyczne nurty, z racji swoich zadań pozostające w *paradygmacie braku*, cieszą się ciągle dużym uznaniem praktyki pedagogicznej, poszukującej w nich rozwiązań dla poprawienia funkcjonowania osób z niepełnosprawnością. Na tym nurcie opiera się też głównie dyskurs specjalnych potrzeb edukacyjnych i koniecznego wsparcia, który znajdujemy w programach ministerialnych, w tym także w opisach wykonawczych projektu *Edukacji dla wszystkich*. Podstawowym zadaniem tego projektu jest zapewnienie dziecku i jego rodzinie specjalistycznego wsparcia „od momentu stwierdzenia wad rozwojowych dziecka w okresie płodowym, po wsparcie w szkole, aż do wejścia w życie dorosłe i na rynek pracy” (Projekt edukacja dla wszystkich (...)) (gov.pl 17.11.2022).

Pomimo uzasadnionego pomysłu poprawy jakości kształcenia dzieci z niepełnosprawnością, nie da się ukryć w projekcie *ontologii braku*, budującego dyskurs dziecka potrzebującego pomocy i wsparcia. Praktycznie nie poświęca się tu większej uwagi kontekstowi kulturowemu szkoły masowej, tym bardziej nie planuje się działań w zakresie budowy społecznej atmosfery inkluzji. Dobrym tropem w projekcie wydaje się być ścieżka poprawy edukacji i wsparcia wszystkich uczniów. Jednak w dyskusjach nad szczegółowymi rozwiązaniami dominuje sytuacja uczniów z niepełnosprawnością i ich specjalne potrzeby edukacyjne.

Pomimo istotnych śladów medykalizacji w aktualnym dorobku pedagogiki specjalnej, zjawisko to jest najczęściej teoretycznie lekceważone. Możliwe, że część autorów nie zdaje sobie sprawy z faktu trwania nadal w paradygmacie medycznym, gdyż jego współczesne wersje są zakamuflowane w procedurach terapeutycznych. Należy jednak pamiętać, że jednym z głównych zarzutów wobec medykalizacji pozostaje indywidualistyczna perspektywa niepełnosprawności z pominięciem relacji społeczno-kulturowych. Popularne modele pracy z osobą niepełnosprawną, koncertujące się na terapii, wsparciu i zaspokajaniu potrzeb, pozostają nadal w dyskursie nienormatywnym, czyli w konwencji typowej dla paradygmatu

biologiczno-medycznego. Problem w tym, że w teorii pedagogiki specjalnej przyjmuje się, iż jesteśmy w procesie zmiany paradygmatycznej, z ustępowaniem paradygmatu biologicznego na rzecz paradygmatu społecznego lub humanistycznego. Za wiodący uważa się społeczny model niepełnosprawności lub jego rehabilitacyjno-społeczne wersje, nazywane najczęściej bio-psycho-społecznymi.

I tu pojawia się kolejna pułapka teoretyczna sprzyjająca hipokryzji - w tym przypadku nieświadomie kreowany obraz dominującej grupy normatywnej i dyscyplinowanie grup mniejszościowych. W społecznym modelu niepełnosprawności, kluczowe stają się kategorie opresji, wykluczenia i normalizacji. W ujęciu tym, pisze J. Rzeźnicka-Krupa:

(...) niepełnosprawność jest zjawiskiem konstruowanym społecznie, gdyż problem związany z różnego rodzaju ograniczeniami funkcjonowania danej osoby nie wynika bezpośrednio z biologicznego braku, lecz leży po stronie uniesparniającego społeczeństwa i barier społecznych, które ono wytwarza, przyczyniając się w ten sposób do stygmatyzacji, izolacji społecznej, utrudnionego dostępu do społecznych zasobów (...) (2019, s. 98).

Model społeczny powstał w latach 60-tych ubiegłego wieku w krajach Zachodniej Europy, Skandynawii i Stanach Zjednoczonych jako bezpośrednia odpowiedź na indywidualizację i medykalizację niepełnosprawności. Przyczynił się on do istotnej zmiany postrzegania sytuacji osoby z niepełnosprawnością we współczesnym społeczeństwie. Jego zasługą jest zwrócenie uwagi na negatywne zjawiska społeczne pozycjonujące niepełnosprawnych w społeczeństwie, a w konsekwencji doprowadzenie do ogromnych zmian w edukacji, opiece i mechanizmach wsparcia dla tej grupy osób. Wpisując się w humanistyczny paradygmat traktowania osób dotychczas wykluczanych, odpowiadał postulatowi rodzin i osób z niepełnosprawnością. Na jego kanwie budowano teorie normalnego funkcjonowania (normalizacji środowiska), praw i dostępności społecznej czy wsparcia w realizacji potrzeb zawodowych, seksualnych i innych związanych z dorosłością. Społeczny model niepełnosprawności jest mocno osadzony w teorii i praktyce pedagogicznej. Jego popularność tłumaczyć można dość łatwo przyswajalnymi i sugestywnymi kategoriami wykluczenia oraz prostych recept na budowaniu mechanizmów przeciwdziałających wykluczeniu. Przez lata takim mechanizmem były koncepcje i postulaty integracyjne. Po latach prób częściowej integracji edukacyjnej, obecnie przechodzimy do realizacji pełnej inkluzji w postaci edukacji włączającej. Czy mamy szansę na szybkie powodzenie

tego projektu? Niekoniecznie. Problem tkwi w tym, że rozwiązań poszukuje się w oparciu o dotychczasowe, niezredefiniowane zaplecze teoretyczne. Tym właśnie jest także dominujący społeczny model niepełnosprawności. W rezultacie jednym z kluczowych pytań, jakie musimy dzisiaj postawić jest, czy także społeczny model niepełnosprawności nie przyczynia się do budowania negatywnego dyskursu mniejszościowego w opozycji do normy społecznej? Można też zapytać inaczej, czy wobec niewątpliwych zasług społecznego modelu niepełnosprawności i zrozumiałej popularności teorii opresji wśród rodziców, samych osób z niepełnosprawnością, teoria pedagogiki nie straciła zdolności krytycznej refleksji nad tym modelem?

Tu odpowiedź nie jest jednoznaczna. W części prac rzeczywiście model społeczny dominuje jako ten nowoczesny i pożądany. W innych, szczególnie związanych z interdyscyplinarnym nurtem disability studies, pojawiają się głosy krytyczne poprzez formułowanie wobec niego również istotnych zastrzeżeń, jakie stawiono modelowi medycznemu. „W podejściu indywidualnym – wyjaśnia Jolanta Rzeźnicka-Krupa – związanym z ontologią braku, samo uszkodzenie ciała czy umysłu jest źródłem opresji, w społecznym natomiast źródłem tym są sposób myślenia i działania stanowiące reakcję na tą dysfunkcję” (2019, s. 100).

Ta teza wymaga pewnego wyjaśnienia. J. Rzeźnicka-Krupa w przekonującej dekonstrukcji modelu społecznego używa teorię dyskursu Ernesta Laclaua, w której kluczowym elementem jest kategoria *pustych znaczących*. W skrócie chodzi o to, że dyskurs niepełnosprawności tworzą nieobiektywne znaczenia, które nie stanowi sama niepełnosprawność, a relacje z nią, mówienie o niej i podjęte wobec niej działania. Inaczej, tworzona kategoria jest ważna, determinująca, ale relatywna i nieoznaczona, gdyż w każdym dyskursie można w niej umieścić całkiem różne znaczenia. Ta dość metaforyczna kategoria *pustych znaczących* może mieć według mnie wymiar pozytywny, np. w postaci łączenia pod wspólnym sztandarem różnych grup postulujących, lub wymiar negatywny, gdy służy do ich wykluczenia.

Zgadzam się za J. Rzeźnicką-Krupą, że pojęcie *pustych znaczących* dobrze ukazuje specyfikę kategorii niepełnosprawności. Z szerokiej perspektywy dorobku badawczego pedagogiki specjalnej widzimy, że to właśnie ta kategoria jest zbiorem treści subiektywnie doświadczalnych lub wyobraźalnych. Są one relatywne i konstruowane w dyskursie społecznym, jednak oznaczają uruchamianie znaczeń o konkretnej treści. Treści te kształtują tożsamość osób z niepełnosprawnością, którzy są zarówno grupą poddawaną społecznej opresji, jak i mniejszością, która artykułuje własne znaczenia i żądania wobec grupy dominującej. W konsekwencji obu procesów

konstruowana jest społeczna podmiotowość osób z niepełnosprawnością, a sama niepełnosprawność determinowana jest szeregiem zmieniających się elementów, który za E. Laclaua można nazwać łańcuchem ekwiwalencji znaczeń mu przypisanych.

W kontekście krytyki modelu biologicznego i społecznego trudno nie zgodzić z refleksjami J. Rzeźnickiej-Krupy, gdy weźmiemy pod uwagę, że w jednym i drugim kategorią odniesienia jest norma psychofizyczna, funkcjonalna lub społeczna. Oba modele są zarazem efektem społecznego dyskursu niepełnosprawności, jak i go konstruują. Posługując się terminologią E. Laclaua w modelach tych następuje dyslokacja znaczeń w łańcuchach ekwiwalencji. Oznacza to, że zmianie podlega sama kategoria niepełnosprawności. W tym przypadku desygnaty rehabilitacyjne, medyczne, uszkodzenia, zastępowane są desygnatami integracyjnymi, inkluzji równouprawnienia, emancypacji. W jednym i drugim przypadku mamy do czynienia jednak z dyskursem nienoromatywnym, grupą postulującą *przywrócenie do normalności*, przy jednoczesnym budowaniu obrazu grupy słabszej, osób wymagających wsparcia i pomocy.

Przy czym jak sądzę, sam fakt świadomości opresji i walki z wykluczeniem może budować dyskurs osoby wykluczonej z szeregiem negatywnych konsekwencji. Jedną z nich jest tworzenie syndromu grupy postulującej, pokrzywdzonej, walczącej, domagającej się, roszczeniowej. W społeczeństwie budowany jest dyskurs żądań niepełnosprawnych, który wpływa negatywnie na grupę żądającą, jak i jej społeczne postrzeganie.

Ważne jest, że w praktyce pedagogicznej w obu opisywanych modelach ujmowania niepełnej sprawności, niepełnosprawność jest zawłaszczana przez specjalistów, lekarzy, terapeutów, urzędników, czy osób konstruujących programy integracyjne i inkluzyjne. I tu dochodzimy do zasadniczej kwestii problematyczności mechanizmów promujących edukację włączającą. Są one pochodne wykluczającego dyskursu słabszego Innego, a nie, co należałoby oczekiwać, próbą rekonstrukcji nieprawidłowych mechanizmów społecznych. Mamy do czynienia wręcz z paradoksem, gdzie przeciwdziałanie wykluczeniu wzmacnia jego desygnaty. Jeśli twierdzimy, iż specjalne potrzeby edukacyjne powinny być realizowane w szkole masowej, to wzmacniamy, a nie niwelujemy kategorię różnicy.

Taki mechanizm widzimy niestety także w projekcie *Edukacja dla wszystkich*. Pomimo staranności twórców projektu, by koncentrować się na zróżnicowaniu potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów, nie zredukowano perspektywy dyskursu wspierającego, w domyśle słabszego/innego ucznia.

Model zakłada - czytamy w założeniach - że zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów jest zjawiskiem naturalnym, które stanowi wyzwanie dla systemu edukacji i jest jednocześnie jego kapitałem. Proponuje się zatem odejście od wyjaśnienia potrzeb edukacyjnych w modelu medycznym (...) na rzecz podejścia bio-psycho-społecznego (...) Model Edukacja dla wszystkich w pełni akceptuje różnorodność międzypersonalną osób uczących się (...) i za cel stawia stworzenie środowiska sprzyjającego ich indywidualnemu, optymalnemu rozwojowi z uwzględnieniem konstruktywnych relacji społecznych i ich troski o dobro wspólne (Projekt, 2022).

Ta deklaracja koncepcyjna nie wzbudza jakiegось większego sprzeciwu, jednak dalej w opisie szczegółów projektu czytamy, iż kluczowym pojęciem wdrażanego modelu jest ocena funkcjonalna czyli: „(...) wieloaspektowy proces rozpoznawania zasobów i trudności ucznia (...) uwzględniający analizę funkcjonowania (opartą na klasyfikacji ICF (...) oraz diagnozę kryterialną (opartą na klasyfikacji medycznej ICD lub DSM), a także adekwatny i podlegający stale ewaluacji program wsparcia” (Projekt Edukacja dla wszystkich 2022).

Po lekturze projektu ma się wrażenie dysonansu pomiędzy założeniami, a mocno medykalizującym językiem wsparcia i diagnozy. Praktycznie cała koncepcja w domyśle skierowana jest na zaspokojenie potrzeb ucznia z niepełnosprawnością poprzez rozbudowę wsparcia specjalistycznego, indywidualizację metod, celów i środków. Teoretycznie twórcy projektu znajdują się zapewne nieświadomie w dwóch paradygmatach, w założeniach w humanistycznym dyskursie włączającym; w wersji wykonawczej, w tradycyjnym dyskursie różnicowania i wykluczenia. Ten fakt nie dziwi zważywszy, że do samej zmiany językowej paradygmatu potrzeba refleksji i pełnej świadomości zakresu zmian, a przede wszystkim czasu. Okazuje się, że niemożliwe jest by urzędnicy i metodycy wykształceni i funkcjonujący od lat w dyskursie różnicowania i wykluczenia, w *jednej chwili* zaczęli funkcjonować w dyskursie włączania. Wszelkie badania nad zmianą paradygmatyczną w naukach społecznych wskazują, że taki proces trwa i kluczową rolę odgrywa w nim refleksja naukowa. Brak takiej refleksji zarówno w świecie nauki, jak u osób projektujących edukację włączającą prowadzi do istotnych rozbieżności pomiędzy deklaracjami a faktycznymi efektami w działaniu na rzecz osób z niepełnosprawnością. Niezależnie od tego, że trudno przypisać tym działaniom złe intencje, wpisują się one w pewien dyskurs hipokryzji, jaki niewątpliwie konstruuje się w relacjach pełnosprawnych z niepełnosprawnymi. Inaczej mówiąc, w tym przypadku deklaracjom dyskursu włączania

towarzyszą elementy ontologii braku i normatywność. Oznacza to, że deklarowana tolerancja dla różnorodności uczniów w domyśle służy umacnianiu normatywności.

Wskazówki do takiej ostrej diagnozy można upatrywać także w badaniach współczesnych studiów nad niepełnosprawnością, ukazujących kulturowe dyscyplinowanie mniejszości przez większość normatywną (np. Borowska-Beszta, 2012/2016; Krzemińska, 2019). W odpowiedzi na te badania projekt edukacji włączającej w pierwszej kolejności musiałby zakładać nie diagnozę ucznia, ale diagnozę relacji szkolnych, ze szczególnym uwzględnieniem dyskursu o niepełnosprawności uprawianego w szkole przez uczniów i nauczycieli. W literaturze pedagogiki specjalnej znajdziemy liczne badania ukazujące sceptyczny stosunek szkół, dyrektorów i nauczycieli wobec edukacji włączającej (por. Chrzanowska, 2021; Cytowska, 2016; Grzelak, Kubicki i Orłowska, 2014; Jachimczak, 2008/2018). Wydaje się, że wniosków z tych badań projekt *Edukacja dla wszystkich* nie uwzględnia i nie dostrzega.

Aspektem hipokryzji urzędniczej, jest także niewspółmierność celu do działań i zastosowanych środków. Realizacja projektu mająca przynajmniej w deklaracjach włączenie uczniów z niepełnosprawnością w tzw. edukację masową, a w konsekwencji usankcjonowanie dyskursu różnorodności i wartości uczniów niezależnie od ich potencjału, wymaga przygotowania szkoły jako instytucji, a uczniów, nauczycieli i rodziców jako uczestników dyskursu o niepełnosprawności. Takich działań także nie ma, a te które są, raczej budują dyskurs lęku i niechęci inkluzyjnej wśród nauczycieli i rodziców dzieci pełnosprawnych, aniżeli go redukują. Brak też zasobów by realizować ten projekt. Ponadto kolejne rozporządzenia zwiększające grupę osób mogących pracować na stanowisku pedagoga specjalnego w szkole masowej, bez uwzględnienia faktycznych kompetencji związanych z tym zawodem, przy braku psychologów i innych wykwalifikowanych specjalistów, nie wróżą mu powodzenia³.

Oczywiście hipokryzja urzędnicza, jak pokazuje praktyka oświatowa ubiegłych kilkadziesiąt lat, nie jest zjawiskiem nowym (patrz: Śliwerski, 2015). Widzimy to przede wszystkim w centralnym sterowaniu oświatą dla *dobrych uczniów*, przy nikłym zainteresowaniu zdaniem samych uczniów, rodziców i nauczycieli. Widzimy też ciągłe obniżanie poziomu dofinansowania polskiej szkoły. Obserwując te działania na przestrzeni wielu lat, trudno

³ W 2022 roku na podstawie rozporządzenia MEiN z powodu niedostatecznej liczby pedagogów specjalnych rozszerzono istotnie grupę osób mogących pracować na tym stanowisku w szkole masowej np. po wczesnym wspomaganie rozwoju dziecka.

nie wierzyć, że prawdziwym celem edukacji włączającej jest zredukowanie kosztownego szkolnictwa specjalnego. Tym bardziej, że przykłady takich działań na poziomie poszczególnych samorządów już mamy.

Ostrożność, z jaką obserwujemy dyskurs włączający, nie wynika ze zwątpienia w jego wartość samą w sobie, lecz z podejrzliwości, z jaką analizujemy pozornie poprawną relację świata ludzi pełno i niepełnosprawnych. W tym sensie nie posądzam tu o hipokryzję urzędników realizujących projekt *Edukacji dla wszystkich*, gdyż trudno przypisać im złe intencje, lecz widzę ją w szerszym ujęciu społecznego dyskursu normatywności. Oznacza to, że działania ministerstwa, niezależnie od intencji, w ten dyskurs się wpisują i go jednocześnie współtworzą. Podobnie jest ze światem nauki. Jego znaczna część wpisując się w dyskurs normatywności, różnicy, braku, specjalistycznej diagnozy, itd., niezależnie od intencji, wzmacnia społeczną hipokryzję wobec osób z niepełnosprawnych, typu *niby tacy sami, a jednak tak różni*.

W dyskusji nad edukacją włączającą *prawdziwą* hipokryzję widzimy niestety w dyskursie politycznym. O ile bowiem w opisywanych wcześniej działaniach można by wykazać niewiedzę lub brak właściwej refleksji przy realizacji wspólnej edukacji, o tyle tu mamy do czynienia z celowym wykorzystaniem niepełnosprawności do walki ideologicznej. Przykładem wpis w mediach społecznościowych z dnia 22 września pani Kurator Barbary Nowak:

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

Niestety teza ta nie jest odosobniona w dyskursie publicznym. Dnia 19 listopada 2022 roku pod patronatem Małopolskiego Kuratora Oświaty miała miejsce konferencja „Edukacja włączająca - ideologia inkluzji w realiach szkolnych” (PCh24.pl). Uczestnicy konferencji podpierając się dobrem dziecka z niepełnosprawnością, głosili de facto hasła nierówności, wykluczenia i opresji wobec mniejszości. W koncepcji *Edukacji dla wszystkich* upatrywano treści antyhumanistyczne i groźne ideologiczne, w tym zagrożenie dla narodowej suwerenności i konieczność dostosowania się większości do mniejszości.

Dziś mówimy - przekonywała dr nauk prawnych Aldona Ciborowska - o edukacji włączającej, która jest częścią perwersyjnego systemu, nieracjonalnego, który jest racjonalizowany. Pod przykrywką pewnych haseł, jak na przykład empatia - bo to wszystko ubrane będzie bardzo ładnie-kryje się system przemocowy, w którym zarządzający będą zmuszali większość do wchodzenia w kanały, które oni nam narzuca (PCh24.pl).

W wypowiedziach wielu uczestników konferencji przeważała opinia o poważnym zagrożeniu szkoły przez samą koncepcję wspólnej edukacji, niemożności włączania dzieci z niepełnosprawnością do szkół masowych, czy krzywdy wszystkich dzieci w tym procesie uczestniczących. Nie zabrakło też ideologii wykluczenia:

Inkluzja - przekonywał B. Kopczyński działacz Towarzystwa Widzy Społecznej - nie dotyczy tylko osób niepełnosprawnych. To jest wersja dla nas, ponieważ my jeszcze nie jesteśmy przygotowani na inkluzję wszystkich zбочzeń seksualnych, a w ramach inkluzji mamy zaakceptować wszystko. Normalne społeczeństwo normalnych ludzi ma zaakceptować wszystko to, co jest nienormalne. Niepełnosprawni są tylko wytrychem (PC24.pl).

Głoszone na konferencji poglądy są przykładem dyskursy wykluczającego, w którym argumenty racjonalne, wynikające z trudności realizowania inkluzji, łączone są z partykularyzmem, ideologią i interesem politycznym⁴. Tu mówiąc językiem Laclau *puste znaczące* jest wykładnią wielu dyskursów, które każdy z uczestników wykorzystuje do potwierdzenia głoszonych przez siebie poglądów. W tym znaczeniu niepełnosprawność staje się łańcuchem ekwiwalencji niekoniecznie związanych z dobrem dziecka.

⁴ jako skandaliczne należy uznać to, że tego typu poglądy głoszone są na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Tym samym uczelnia, w której pod presją polityczną w 2022 roku zmuszono do odejścia grupę profesorów pedagogiki specjalnej, stała się platformą ideologii wykluczenia mniejszości nienormatywnych.

Zakończenie

Przed realizacją koncepcji edukacji inkluzyjnej daleka droga z wieloma trudnościami. Trudności te są częściowo oczywiste, w innych przypadkach wymagają pogłębionej refleksji, by je dostrzec. Te oczywiste łączę z niewiedzą, niekompetencją, wszelkiego typu lękami, czy źle pojmowaną normatywnością. Z tymi mniej oczywistymi mamy do czynienia, gdy próbuje się dyskurs wykluczający ubrać w hasła poznawczej racjonalności i domniemanego, niesprecyzowanego dobra wszystkich ludzi. O tym, że w jakiś sposób dyskurs ten może być niebezpieczny pisze wybitny filozof edukacji Harvey Siegel następująco:

Jednym z głównych zarzutów wobec praktyk i teorii wykluczającego dyskursu, jak sugerują autorzy przytaczani powyżej, jest to, że przeceniają one to co uniwersalne, i nie doceniają tego co partykularne. Uniwersalność i partykularność są zazwyczaj łączone z wykluczeniem i włączeniem w następujący sposób: Uniwersalizujący dyskurs i teoria (...) ignorują charakterystyki partykularnych, zwłaszcza marginalizowanych jednostek i grup, a czyniąc tak, wykluczają ich oraz ich perspektywy. Zatem dowartościowanie włączania oraz włączającego dyskursu i teorii wydaje się naturalnie prowadzić do dowartościowania tego co partykularne, a w konsekwencji do utraty wartości przez to co uniwersalne (Siegel, 2019, s. 215).

Poczucie zagrożenie uniwersalizmu (grupy dominującej) jest charakterystyczne dla cytowanych powyżej przeciwników edukacji włączającej. Wynika to jednak z niezrozumienia (lub braku chęci zrozumienia) czym jest inkluzja. H. Siegel w obronie dyskursu włączającego, twierdzi, że nie musi on być zaprzeczeniem uniwersalizmu, gdyż jego siła leży w obszarze moralnym a nie epistemologicznym. Oznacza to, że uniwersalność i partykularność nie muszą się wzajemnie wykluczać. Włączanie nie jest według niego cnotą epistemiczną lecz moralną, a wykluczanie jest po prostu złe i społecznie niesprawiedliwe. Podzielając ten pogląd stwierdzam, że w koncepcji edukacji włączającej najistotniejsza nie jest argumentacja metodyczna, że *to się nie da zrobić*, ale aksjologiczna, że *to trzeba zrobić*. W tym sensie protestowanie przeciw edukacji włączającej jest hipokryzją, w której dominująca większość pomimo deklaracji nie jest w stanie stworzyć i zaakceptować systemu wspólnej edukacji.

Powyzsza jednoznaczna deklaracja za edukacją włączającą nie jest wbrew pozorom skierowana przeciw edukacji specjalistycznej. Ta musi pozostać z przynajmniej dwóch powodów. Pierwszy wynika ze złego (opresyjnego,

tradycyjnego, opóźnionego w rozwoju, itd.) stanu polskiej szkoły ogólnodostępnej i niskiej świadomości/gotowości inkluzyjnej polskiego społeczeństwa. Zmiana tego, wbrew optymistom, wymaga kilkudziesięcioletniego procesu. Drugim powodem niewykluczania się edukacji włączającej ze szkolnictwem specjalistycznym jest sama natura inkluzji. Musi być ona dobrowolnym wyborem w warunkach, jakie faktycznie uda się zorganizować w praktyce pedagogicznej. Czy inkluzja będzie dana wszystkim uczniom z niepełnosprawnością? Przez długie lata nie, a w pewnych przypadkach możliwe, że nigdy. Nie jest bowiem pewne, czy i kiedy współczesne społeczeństwo będzie w stanie przezwyciężyć dominującą normatywność i jej negatywne konsekwencje do Innego człowieka.

Bibliografia:

- Barnes, C., Mercer, G. (2008). *Niepełnosprawność*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bobińska, K., Pietras, T., Gałęcki, P. (red.) (2008). *Niepełnosprawność intelektualna*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Borowska-Beszta, B. (2016). Wkład antropologii kulturowej w studia nad niepełnosprawnością. *Interdyscyplinarne konteksty pedagogiki specjalnej*, 15, 15-41.
- Borowska-Beszta, B. (2012). *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*. Kraków: Wydawnictwo Impuls .
- Głodkowska, J. (2010). *Dydaktyka Specjalna*. Warszawa: Wydawnictwo APS
- Grzelak, P., Kubicki, P., Orłowska M. (2014) *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów. Raport końcowy*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Chrzanowska, I. (2019). *Pedagogika specjalna, od tradycji do współczesności*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Chrzanowska, I. (2021). *Nauczyciele o szansach i bariera edukacji włączającej*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Cytowska, B. (2016). Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji. W: Z. Gajdzica, M. Bełza (red.), *Inkluzja edukacyjna. Idee, teorie, koncepcje, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej. Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych, Tom 22, 1*.
- Jachimczak, B. (2008). Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu*. Łódź: Wydawnictwo Satori.

- Jachimczak, B. (2018) Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej, *Studia Edukacyjne*, vol 48, s. 33-44 .
- Krause, A. (2000). *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Krause, A. (2010). *Paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Krzemińska, D. (2019). *Być parą z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- PCh24.pl (2022). Pobrano z: <https://m.pch24.pl/alarm-w-oswiacie-konferencja-edukacja-wlaczajaca-ideologia-inkluzji-w-realiach-szkolnych/> (dostęp 2.12.2022).
- Projekt Edukacja dla wszystkich (2022). Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-dla-wszystkich--kompleksowa-pomoc-dla-kazdego-dziecka-ucznia-i-jego-rodziny> (dostęp: 17.11.2022).
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2019). *Społeczne ontologie niepełnosprawności, ciało, tożsamość, performatywność*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Siegel, H. (2019). *Myślenie krytyczne i indoktrynacja*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW w Bydgoszczy.
- Śliwerski, B. (2001). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w)polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Szumski, G. (2014). Edukacja włączająca - niedokończony projekt. *Ruch pedagogiczny*, 4, 127-140.
- oko.pres (2022). Pobrano z: <https://oko.press/skandaliczne-slowa-nowak-oglasza-polowanie-na-dzieci-niepelnosprawne> (dostęp: 18.11.2022)
- Zola, I. K. (1993) Self identity and the naming question: reflections on the language of disability. *Social Science Medicine*, 36(2), 197-206.