

MARTA KOSIŃSKA

KULTUROWA EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA

OD PEDAGOGIES OF ACCOMMODATION
DO PEDAGOGIES OF DISSENT

MARTA KOSIŃSKA

Dr hab., prof. uczelni, kulturoznawczyni, pracuje w Instytucie Kulturoznawstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Współzałożycielka, działaczka i badaczka w Centrum Praktyk Edukacyjnych przy CK Zamek w Poznaniu. W latach 2018–2020 ambasadorka EPAL: Elektronicznej Platformy na rzecz Ucznia się Dorosłych w Europie. Zajmuje się teorią i metodologią studiów kulturowych, badaniami feministycznymi, kulturową analizą komunikologiczną, *art based research* i badaniami edukacyjnymi z zakresu edukacji kulturowej, antydyskryminacyjnej i włączającej. ORCID: 0000-0002-4823-2893.

KULTUROWA EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA DOROSŁYCH

Instytucje kultury oraz organizacje pozarządowe zajmujące się nie tylko produkcją i promocją kultury i sztuki, ale także edukacją kulturową – rozumianą jako edukacja antydyskryminacyjna, równościowa, obywatelska, demokratyczna, do sztuki i poprzez sztukę, często adresowana do osób potrzebujących socjoterapeutycznego wsparcia, wspierająca potrzeby lokalnych społeczności¹ – mają do odegrania

1 Zob. M. Kosińska, *Edukacja kulturowa*, [w:] *Edukacja kulturowa. Poręcznik*, red. R. Koschany, A. Skórzyńska, Centrum Praktyk Edukacyjnych CK Zamek, Poznań 2014, <https://cpe.ckzamek.pl/artykuly/3895-edukacja-kulturowa-porecznik/> (23 września 2019); M. Kosińska, *Badaczki i edukatorki. O (nie)refleksyjnych transformacjach edukacji kulturowej*, „Kultura Współczesna” 2(105)/2019; M. Kosińska, *Ruchy społeczne jako przestrzeń edukacji dorosłych: ruch kobiet w Polsce*, „Edukacja Dorosłych” 2/2020, <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/ED/issue/view/2089/showToc> (23 września 2019); M. Kosińska, *Co z tą edukacją kulturalną?*, EPAL, 28 lutego 2018, <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/co-z-ta-edukacja-kulturalna> (23 września 2019); M. Kosińska, *Edukacja kulturowa, szkoła a sprawa polska*, EPAL, 25 kwietnia 2019, <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/edukacja-kulturowa-szkola-sprawa-polska> (23 września 2019); M. Kosińska, *Współpracujemy czy udajemy? Międzysektorowość w edukacji kulturowej*, EPAL, 11 grudnia 2018, <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/wspolpracujemy-czy-udajemy-miedzysektorowosc-w-edukacji-kulturowej> (23 września 2019); M. Kosińska, *Wspólnota edukuje się sama. O subsydiarności w edukacji*, EPAL, 30 listopada 2018, <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/wspolnota-edukuje-sie-sama-zasada-subsydiarnosci-w-edukacji> (23 września 2019); M. Kosińska, *Edukacja antydyskryminacyjna i współpraca międzysektorowa*, EPAL, 25 kwietnia 2018, <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/edukacja-antydyskryminacyjna-i-wspolpracamiedzysektorowa> (23 września 2019); M. Kosińska, *Wyobraźnia instytucji*.

szczególną rolę w życiu osób dorosłych z niepełnosprawnościami, które zakończyły już pierwsze etapy edukacji. Instytucje kultury mogą pełnić funkcję szczególnych agentów osób z niepełnosprawnościami, działając na ich rzecz i przede wszystkim razem z nimi, a także realizując idee wspólnego oraz pełnego uczestnictwa w życiu kulturowym i społecznym. Edukacja kulturowa jest w tym kontekście narzędziem kluczowym, ponieważ jej założenia (czerpiące z idei krytycznych studiów kulturowych, edukacji krytycznej, studiów postkolonialnych, teorii feministycznej) wyrastają z gruntu, na którym to, co kulturowe, widzi się także jako nieodzowne społecznie. Edukacja kulturowa jest więc jednocześnie w każdej swojej formie edukacją uspołeczniającą. Jej rolą jest uruchamianie strategii od-niepełnosprawniania, od-gapiania, od-segregowywania osób i grup, które w przebiegu interakcji społecznych, komunikacji publicznej, przemieszczania się wśród barier (mentalnych, architektonicznych, instytucjonalnych) są spychane do różnych rezerwatów.

Kategoria rezerwatu znajduje zastosowanie na gruncie *disability studies*, służy do określania przestrzeni wydzielonej, chronionej i kontrolowanej, w której obowiązują ścisłe zasady normatywne, regulujące możliwe sposoby życia znajdujących się w nim mieszkańców. W tym sensie jest to kategoria opisująca kolonizatorskie akty zajmowania przestrzeni, dominacji, spychania do wydzielonego terytorium, zamykania, ograniczania. Rezerwat jest jednak również „kategorią opisującą i wyjaśniającą sytuację społeczną Innego”². Inspirowana koncepcją Ervinga Goffmana użytą przez niego w analizie instytucji totalnych kategoria rezerwatu znajduje zastosowanie na gruncie teorii konstytuowania niepełnosprawności, w której – jak pokazuje Zenon Gajdzica – triada: upośledzony umysł, upośledzone Ja, upośledzone życie zostaje przetworzona w triadę: kontrolowany umysł, kontrolowane Ja, kontrolowane życie³. Systemy edukacji powszechnej, instytucji kultury i sztuki oraz szeroko pojmowanej przestrzeni publicznej to obszary dostępu, do których wiele dokumentów i międzynarodowych aktów prawnych (ratyfikowanych w ostatnich latach przez Polskę) zgłosiło – mówiąc językiem Goffmana – roszczenie w imieniu osób z niepełnosprawnościami. Każdy z tych obszarów ma swoich agentów („specjalistów, funkcjonariuszy społecznych, profesjonalistów”⁴), którzy mogą reprezentować interesy osób z niepełnosprawnościami (interesariuszy – używając wciąż języka Goffmana). Z pewnością będą

O projektowaniu działań edukacyjnych dla dorosłych, EPALE, 29 marca 2018, <https://epale.ec.europa.eu/is/node/55954> (23 września 2019); M. Kosińska, *Oferta czy relacja? Wyobraźmy sobie edukację dorosłych w kulturze na nowo*, EPALE, 17 czerwca 2020, <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/oferta-czy-relacja-wyobrazmy-sobie-edukacje-osob-doroslych-w-kulturze-na-nowo> (23 września 2019).

2 M. Pachowicz, *Próba wyjścia z rezerwatu. O paradoksach ukrytych w edukacji i rewalidacji osób niepełnosprawnych*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 328.

3 Z. Gajdzica, *Natura rezerwatu w życiu osoby z niepełnosprawnością*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością...*, dz. cyt., s. 19. Zob. także E. Goffman, *Relacje w przestrzeni publicznej. Mikrostudia porządku publicznego*, tłum. O. Siara, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011; E. Goffman, *Spotkania*, tłum. P. Tomanek, Nomos, Kraków 2010; E. Goffman, *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, tłum. O. Waśkiewicz, J. Laszcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.

4 Z. Gajdzica, *Natura rezerwatu...*, dz. cyt., s. 16.

nimi: ustawodawcy, nauczycielki i nauczyciele, psycholożki i psychologowie, pracownice i pracownicy wydziałów edukacji i kultury poszczególnych samorządów, dyrektorki i dyrektorzy instytucji kultury i sztuki, organizacji pozarządowych, pracownice i pracownicy tych instytucji i organizacji, edukatorki i edukatorzy kulturowi.

Warto analizować system edukacji powszechnej oraz system edukacji osób dorosłych razem, traktować je jak dwie strony medalu, pomiędzy którymi występuje w doświadczeniu osób z niepełnosprawnościami moment tranzykcji. Edukacja dorosłych dziedziczy bowiem wypaczenia utrwalające się w systemach edukacji podstawowej i średniej. Edukacja kulturowa z kolei, wraz ze swoją narzędziownią edukacji równościowej i antydyskryminacyjnej, wchodzi w obszar ustrukturyzowanego wykluczenia, często edukując już wyedukowanych i nie docierając do tych, którzy na poziomie edukacji podstawowej oraz średniej nie przedostali się poza granice swoich rezerwatów.

LEGISLACJE

W zakresie edukacji włączającej Polska ratyfikowała: Deklarację UNESCO z Salamanki 1994, dokument *Edukacja włączająca drogą ku przyszłości* – efekt Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej UNESCO z 2008 roku, Konwencję ONZ o prawach osób niepełnosprawnych przyjętą przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 13 grudnia 2006 roku (polski rząd podpisał ją 20 marca 2007 roku, ratyfikacja konwencji przez Polskę nastąpiła 6 września 2012 roku), Deklarację Lizbońską (tak zwane cele lizbońskie 2010). Postulat stworzenia ogólnopństwowej strategii edukacyjnej uwzględniającej edukację włączającą został wystosowany przez Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich w konsultacji z Komisją Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością w 2017 roku. W efekcie powstało Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym⁵. Najogólniejszym celem tego rozporządzenia jest stopniowe zmierzanie do udostępnienia wszystkim nauki w szkole powszechnej i ograniczenia do minimum szkolnictwa specjalnego.

Błędem byłoby jednak sądzić, że powszechny system edukacji podstawowej i średniej w Polsce spełnia już wymogi Konwencji ONZ w zakresie postulatów dotyczących edukacji włączającej. Zarówno środowiska opiekunów i rodziców dzieci z niepełnosprawnościami, jak i badacze tych środowisk podkreślają, że proces implementowania edukacji włączającej jest długi i żmudny, często dochodzi w nim do rozmijania się teorii z praktyką: za ustawodawstwem na poziomie krajowym i samorządowym niekoniecznie idą konkretne rozwiązania instytucjonalne⁶.

5 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017, poz. 1578).

6 Zob. *Maks (nie) sam w Nowym Jorku*, „Społeczeństwo dla Wszystkich. Czasopismo Polskiego Stowarzyszenia dla Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną” 2(68)/2019, s. 4: „W naszym kraju to temat zaledwie początkujący, znany ekspertom, chociaż organizowanie szkoły włączającej dotyczy całego społeczeństwa. Jeszcze nie wszystkie dzieci

O ile do 2012 roku zdecydowana większość uczniów z niepełnosprawnością uczyła się w ramach szkolnictwa specjalnego lub w oddziałach integracyjnych, o tyle już w 2020 roku większość uczniów z orzeczeniem o specjalnych potrzebach związanych z kształceniem uczęszczała do szkół ogólnodostępnych. Wskazuje na to raport z kontroli NIK ze stycznia 2021 roku: „W roku szkolnym 2016/2017 w szkołach specjalnych uczyło się niemal 71 tys. uczniów, czyli nieco mniej niż połowa tych, którym takie orzeczenie wystawiono (45%). W ubiegłym roku szkolnym – 2019/2020 już prawie 69 tys., czyli 39%. Jak wynika z innych kontroli NIK dotyczących kształcenia specjalnego, większość uczniów z orzeczeniami trafia do placówek ogólnodostępnych”⁷. Zarówno w 2012, jak i w 2021 roku za najważniejsze uznawano problemy związane z rozbieżnością pomiędzy ustawodawstwem w zakresie edukacji włączającej i szkolnictwa specjalnego a sposobem naliczania subwencji oświatowej.

Nastąpiło przejście od sytuacji, w której szkoły niechętnie przyjmowały uczniów z niepełnosprawnością, ponieważ nie miały pewności, że uda im się sfinansować ich potrzeby, do sytuacji, w której ministerstwo edukacji zaniedbało finansowo szkolnictwo specjalne, nie zwiększając na nie dotacji od 2017 roku⁸. Najlepiej z kolei oceniono poziom wdrożenia edukacji włączającej w struktury szkolnictwa wyższego⁹. Można wysnuć na tej podstawie wnioski, że całościowo widziany system edukacji osób ze specyficznymi potrzebami jest jak statek, w którym po załataniu dziur na jednej burcie woda zaczyna wdzierać się przez nowe otwory.

Jeszcze w 2012 roku Paweł Kubicki w dokumencie *Najważniejsze wyzwania po ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych*, opracowanym przez Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, pisał: „jestem przekonany o tym, że w bardzo wielu przypadkach system ten nie działa, a odpowiednie regulacje prawne nie mają szans na wdrożenie ze względu na wyzwania wynikające z barier ekonomicznych i mentalnych”¹⁰.

W artykule przyjrę się zatem bardziej szczegółowo barierom mentalnym, które utrudniają wprowadzenie w Polsce zapisów Konwencji ONZ oraz realizacji idei edukacji włączającej. Spróbuję wypunktować te elementy zapisów legislacyjnych, instytucjonalnej praktyki wdrożeniowej oraz normatywnych sposobów rozumienia i definiowania procesów, które warunkują albo są warunkowane przez bariery świadomościowe i mentalne. Zarówno warunkując, jak i będąc uwarunkowanymi przez powszechną praktykę edukacji włączającej w powszechnym

z niepełnosprawnościami w Polsce korzystają z dobrze działających szkół specjalnych, oddziałów integracyjnych szkół masowych”. Zob. także A. Antonik, *Edukacja włączająca – porównanie sytuacji w Polsce i wybranych krajach europejskich*, „Studia Edukacyjne” 39/2016.

7 Najwyższa Izba Kontroli, *NIK o kształceniu w szkołach specjalnych*, 21 stycznia 2021, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-ksztalceniu-w-szkoлах-specjalnych.html> (11 maja 2021).

8 Tamże.

9 *Realizacja przez Polskę zobowiązań wynikających z Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Sprawozdanie Rzecznika Praw Obywatelskich 2012–2014*, Warszawa 2015, s. 72.

10 P. Kubicki, *Równy dostęp do edukacji osób z niepełnosprawnościami*, [w:] *Najważniejsze wyzwania po ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2012, s. 36.

systemie edukacji na poziomie podstawowym i średnim, bariery te są dziedziczone i przenoszone na sposoby instytucjonalnego, politycznego i kulturowego kształtowania włączającej edukacji osób dorosłych.

JĘZYKI I ORZECZENIA

Pomimo jednoznacznych rekomendacji Konwencji ONZ, by objąć cały system edukacji powszechnej ideą edukacji włączającej, w Polsce wciąż jeszcze funkcjonuje częściowo system szkolnictwa integracyjnego oraz szkolnictwa specjalnego. Wspomniany już wcześniej Paweł Kubicki w *Najważniejszych wyzwaniach po ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych* pisał:

Wskazanie edukacji włączającej jako podstawowej formy edukacji nie jest jednoznaczne z likwidacją kształcenia w placówkach specjalnych, a jedynie z ograniczeniem tego typu przypadków do niezbędnego minimum. W praktyce większość sporów i dylematów specjalistów, nauczycieli czy rodziców nie dotyczy bezpośrednio krytyki idei edukacji włączającej, ale ustalenia granic niepełnosprawności, od których wskazana jest edukacja segregacyjna¹¹.

Wybór dotyczący tego, gdzie kierować dziecko, został sprywatyzowany i uzależniony od decyzji rodziców oraz systemu doradztwa edukacyjnego¹². Podobnie dzieje się w Wielkiej Brytanii, która nie ratyfikowała w pełni Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, a dokładnie nie zaakceptowała artykułu 24 (o edukacji) tej Konwencji, przyznającego wszystkim dzieciom i dorosłym prawo do edukacji w systemie powszechnym. Jak podaje brytyjska organizacja Alliance for Inclusive Education, Wielka Brytania jest jednym z zaledwie dwóch krajów na świecie obok Mauritiusa, które zgłosiły zastrzeżenia do artykułu 24¹³. Podobnie jak w Polsce po ratyfikacji Konwencji ONZ nie zrezygnowano w Wielkiej Brytanii z dotowania i rozwijania szkolnictwa specjalnego, tłumacząc się tym, że konwencja nie zabrania wprost utrzymywania tego systemu.

Z pewnością pozostawienie rodzicom swobody wyboru dotyczącego kształcenia dzieci z niepełnosprawnościami w szkolnictwie specjalnym lub ogólnodostępnym przyczynia się do rozszczelniania instytucjonalnego systemu edukacji włączającej. Jednocześnie wybory rodziców, podejmowane indywidualnie, jednak kształtowane przez najbliższe środowisko edukacyjne dziecka i jego agentów, media, opinię publiczną, stanowią wypadkową społeczno-kulturowych wyobrażeń oraz przekonań na temat możliwości i sposobów życia z niepełnosprawnością dominujących w danym czasie i środowisku.

Kluczowy w tym kontekście jest język, za pomocą którego mówimy o niepełnosprawności, a dokładniej: sposób definiowania specjalnych potrzeb edukacyjnych.

11 Tamże, s. 36.

12 R. Rieser, *Inclusive education*, [w:] *Education, Equality and Human Rights. Issues of Gender, Race, Sexuality, Disability and Social Class*, red. M. Cole, Routledge, London – New York 2018.

13 Zob. Alliance for Inclusive Education, <https://www.allfie.org.uk/campaigns/article-24/> (10 maja 2021).

Sposób ten różni się w poszczególnych krajach, które ratyfikowały Konwencję ONZ. W Wielkiej Brytanii, Danii i Niderlandach oraz w krajach skandynawskich (Norwegii i Szwecji) przyjmuje się szeroką, niekliniczną definicję specjalnych potrzeb edukacyjnych jako niezwiązanych z żadnym dającym się zidentyfikować uszczerbkiem organicznym czy fizjologicznym. Specjalne potrzeby edukacyjne są tu rozumiane jako trudności w uczeniu się większe aniżeli funkcjonujące statystycznie w grupie rówieśniczej¹⁴. Z kolei w Polsce przyjmuje się kliniczny sposób definiowania specjalnych potrzeb edukacyjnych. W paragrafie 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach czytamy:

Rozporządzenie określa warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży: 1) niepełnosprawnych: niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi, zwanych dalej „uczniami niepełnosprawnymi”, 2) niedostosowanych społecznie, 3) zagrożonych niedostosowaniem społecznym – wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy¹⁵.

W praktyce prawo do największej formy wsparcia w procesie edukacyjnym mają dzieci, którym udało się uzyskać orzeczenie o niepełnosprawności. Pozostawia to dużą liczbę uczniów bez orzeczenia poza wsparciem w ramach edukacji włączającej. Na problem ten zwracało uwagę Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich w swoim sprawozdaniu z 2015 roku¹⁶. Jest to pierwszy próg wykluczania z powszechnego systemu edukacji tych dzieci, którym nie przyznano orzeczenia o niepełnosprawności. Mogą one także nie uzyskać orzeczenia o potrzebie uczenia specjalnego, które uprawnia do uzyskania konkretnego wsparcia w procesie uczenia się. Jeśli takie dzieci nie pochodzą z rodzin o wysokim kapitale ekonomicznym i społecznym, mają także mniejszą szansę na objęcie alternatywnym systemem wsparcia w trzecim sektorze czy w sektorze prywatnym. Dodatkowo, jak za Zenonem Gajdziłą podkreśla Aleksandra Antonik:

[o]d 1 stycznia 2016 roku w życie wszedł przepis nakazujący zatrudnianie pedagogów specjalnych współorganizujących proces kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub asystentów nauczycieli, również w szkołach ogólnodostępnych. Niestety, stosowany jest tylko w przypadku trzech rodzajów niepełnosprawności: autyzmu, zespołu Aspergera i niepełnosprawności sprzężonej. Według Zenona Gajdziły, droga do nabywania prawa do świadczeń polegająca na konieczności otrzymania orzeczenia o potrzebie

14 Zob. A. Antonik, *Edukacja włączająca – porównanie sytuacji...*, dz. cyt.

15 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532).

16 *Realizacja przez Polskę zobowiązań wynikających z Konwencji...*, dz. cyt., s. 72.

*kształcenia specjalnego jest jaskrawym przykładem instytucjonalizacji włączającej człowieka w społeczną rolę osoby z niepełnosprawnością*¹⁷.

Warto dodać, że proces ubiegania się zarówno o orzeczenie o niepełnosprawności, jak i o orzeczenie o konieczności kształcenia specjalnego jest wątkiem często poruszonym w relacjach rodziców dzieci z niepełnosprawnościami w mediach społecznościowych, publicystyce oraz w blogosferze i opisywanym jako trudny, pełen piętrzących się przeszkód, groteskowy oraz upokarzający.

SZKOLNE PRAKTYKI: DOMINACJE I WYKLUCZENIA

Jednymi z kluczowych problemów w procesie wdrażania edukacji włączającej w system edukacji powszechnej w Polsce są daleko posunięty proces ewaluacji za pomocą testów oraz bardzo szczegółowa podstawa programowa. Konieczność przygotowywania szczegółowych planów nauczania dla uczniów objętych orzeczeniem o konieczności kształcenia specjalnego, sztywne trzymanie się podstawy programowej przez nauczycieli oraz praca pod presją w postaci testowej ewaluacji to zbiór czynników utrudniających tworzenie przyjaznego środowiska edukacyjnego dla wszystkich uczestników tego procesu. Brakuje w nim podstaw nie tylko do swobodnego kształcenia opartego na innowacyjności i pomysłowości nauczycieli w sposobie wykorzystywania podstawy programowej, przyznawania nauczycielom autonomii w podejmowaniu decyzji dotyczących procesu dydaktycznego, lecz także do rozwijania kompetencji miękkich wśród uczniów i tworzenia takiej przestrzeni, w której mogłyby być rozwijane socjalizacja, integracja, równość oraz różnorodność.

Nauczyciele pracujący pod presją związaną z opisanymi praktykami, pozostawieni bez wsparcia i superwizji ich pracy często radykalizują swoje postawy względem uczniów z trudnościami edukacyjnymi. Jak czytamy w sprawozdaniu Rzecznika Praw Obywatelskich: „Problemy z zapewnieniem wsparcia ze względów finansowych, jak i merytorycznych – brak odpowiednio przeszkolonej kadry oraz stereotypy dotyczące niepełnosprawności sprawiają, że wielu nauczycieli przekonanych jest, że miejscem ucznia z niepełnosprawnością jest szkoła specjalna i tylko tam może on uzyskać odpowiednie wsparcie”¹⁸. W tym systemie zarówno nauczycielka/nauczyciel, jak i uczennica/uczeń są w sytuacji ograniczającej wolność, w sytuacji opresji oraz nacisku. Uczennica/uczeń traktowani są przedmiotowo, instrumentalnie, zostają uwięzieni w siatce zobowiązań, z których muszą wytłumaczyć się zarówno nauczyciele, jak i cała szkolna placówka. Z kolei nauczyciele pracują pod presją mierzonej ilościowo efektywności i są pozbawieni swobody działania.

Ten rodzaj klinczu, często powielanego w sytuacjach dotyczących edukacji włączającej na poziomie podstawowej i średniej szkoły powszechnej, stoi w sprzeczności z założeniami wpisanymi do dokumentu UNESCO *Edukacja*

17 Z. Gajdzica, *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 201. Cyt. za A. Antonik, *Edukacja włączająca – porównanie sytuacji...*, dz. cyt., s. 298.

18 *Realizacja przez Polskę zobowiązań wynikających z Konwencji...*, dz. cyt., s. 72.

włączająca drogą ku przyszłości (2004), w którym postuluje się stosowanie strategii samoregulowanego uczenia się. Polega ona na zapewnieniu w procesie edukacyjnym dużej autonomii samym uczniom, zaoferowaniu im wzięcia odpowiedzialności za własne działania. Wyręczanie czy nadmierna opiekuńczość prowadzą do uzależnienia od pomocy i niesamodzielności. Zasada samoregulacji ma dotyczyć nie tylko osób uczących się, ale również edukatorek i edukatorów. System ten dobrze działa w krajach skandynawskich, na przykład w Norwegii, gdzie kładzie się duży nacisk na autonomię i samodzielność samych nauczycielek i nauczycieli. W ich rekrutacji oraz kształceniu stawia się w większym stopniu na umiejętności społeczne aniżeli przygotowanie merytoryczne. W sposób wyraźny zmniejszona została ścisła relacja pomiędzy podstawą programową a faktycznie nauczanymi treściami. Nauczycielka/nauczyciel samodzielnie podejmuje decyzje o przekazywanych treściach i metodach, które będzie stosować w swojej klasie. W razie problemów jednak otrzymuje solidne wsparcie metodyczne od specjalistów z zakresu edukacji włączającej¹⁹.

W Polsce rozwijanie umiejętności miękkich w szkolnictwie powszechnym jest obszarem coraz bardziej zaniedbywanym w związku ze wzrastającą presją kontrolną Ministerstwa Nauki i Edukacji, związaną z wypełnianiem zobowiązań wynikających z bardzo szczegółowej i przeładowanej treściami podstawy programowej. Jest to jedna z przyczyn niesłabnącej tendencji do migracji dzieci rodziców z wyższej klasy średniej ze szkolnictwa publicznego do szkół niepublicznych²⁰. Często podstawą rodzinnych wyborów w tym zakresie jest niezrozumienie, dlaczego w szkołach publicznych nic nie wydaje się możliwe, z kolei w szkolnictwie niepublicznym możliwe jest wszystko. Mamy tutaj także do czynienia z układową ucieczką ze szkoły, która została objęta polityką tożsamościową zrównującą po 2015 roku tożsamość kulturową z tożsamością narodową²¹.

Kilka lat temu wskazywano, że szkolnictwo segregacyjne jest oparte na zjawisku selekcji (decydowania o tym, czy dziecko nadaje się do szkoły specjalnej, czy integracyjnej²²), podobnie jest dzisiaj – w procesie edukacji włączającej w systemie powszechnym istnieje wiele mechanizmów separowania i selekcjonowania, w których funkcjonują krzyżujące się systemy dominacji i wykluczania (*interdependence of systems of domination and exclusion*) na tle klasowym, genderowym, ekonomicznym, dziedziczonych statusów i kapitałów społecznych i tym podobnych²³. Mechanizmy te są charakterystyczne w Polsce dla edukacji powszechnej nie tylko w rezerwach edukacji włączającej, lecz także poza nimi; jednak

19 Zob. A. Antonik, *Edukacja włączająca w Norwegii*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 3/2013.

20 Z badań przeprowadzonych przez Przemysława Sadurę i Macieja Gdulę wynika, że wyższa klasa średnia w Polsce najwyższej ceni sobie swobodę, której nie odnajduje w obwarowanej dyscypliną szkole powszechnej. Zob. P. Sadura, M. Gdula, *Style życia i porządek klasowy w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2012.

21 Zob. J. Gray, *Al Kaida i korzenie nowoczesności*, tłum. W. Madej, Fundacja Aletheia, Warszawa 2006. Zob. także R. Matyja, *Wyjście awaryjne. O zmianie wyobraźni politycznej*, Karakter, Kraków 2018, s. 73.

22 M. Pachowicz, *Próba wyjścia z rezerwatu...*, dz. cyt., s. 334. Zob. także G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2006.

23 Zob. B. Hooks, *Teoria feministyczna. Od marginesu do centrum*, tłum. E. Majewska, przejrz. E. Klekot, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013; C. Mohanty, *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*, Duke University Press, Durham 2003.

szczególnie dotyczą one osób z niepełnosprawnościami, które są wykluczane na wielu poziomach. W 2013 roku Roman Dolata w rozmowie z Pawłem Pieniżkiem podkreślał: „Z reprezentatywnych badań wynika, że związek między statusem rodziny ucznia a osiągnięciami jest duży, a szkoły bardzo silnie różnią się ze względu na skład społeczny”²⁴. Przemysław Sadura pisał w tym kontekście, posiłkując się koncepcją Pierre’a Bourdieu, o klasowych stylach edukacyjnych, i wskazywał na poziomie edukacji przedszkolnej, podstawowej i średniej na mechanizmy segregacji wynikające zarówno ze słabej dostępności (na przykład w przypadku przedszkoli), jak i statusu społeczno-ekonomicznego rodziny ucznia (w przypadku segregacji między- i wewnątrzszkolnej)²⁵, nawet jeśli jest ona efektem ubocznym kryteriów pedagogicznych, co w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nader często jest skorelowane. Paweł Kubicki opisywał to wprost:

*W praktyce zatem, pomimo prawnego zabezpieczenia potrzeb edukacyjnych ucznia z niepełnosprawnością, największy wpływ na jego edukację mają rodzice, a dokładniej ich status społeczno-ekonomiczny pozwalający z jednej strony na opłacenie dodatkowych świadczeń edukacyjnych, a z drugiej zapewniający odpowiednie kwalifikacje do „wyszarpnięcia” w ramach istniejącego systemu należnego prawnie wsparcia. W dalszej kolejności istotne jest miejsce urodzenia wpływające na wysokość dochodów własnych gminy pozwalających wydać dodatkowe środki na edukację oraz dostęp do specjalistów. Ostatnim czynnikiem są poszczególne jednostki pełniące kluczowe funkcje w procesie organizacji edukacji: urzędnicy samorządowi, dyrektor placówki i poszczególni nauczyciele. Natomiast ramy prawne są pewnym punktem odniesienia, mniej lub bardziej odległym od praktyki*²⁶.

Także kilka lat później Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich w swoim sprawozdaniu z realizacji przez Polskę zobowiązań wynikających z Konwencji ONZ pisało o „wypadaniu” uczniów z niepełnosprawnościami z włączającego systemu edukacji. Ma to swoje konsekwencje zarówno w odsetku osób z niepełnosprawnością zdobywających wyższe wykształcenie – 7,7 proc. w 2013 roku (osoby pełnosprawne – 20,6 proc.), jak i na rynku pracy. Aktywna na rynku pracy jest tylko co szósta osoba z niepełnosprawnością – współczynnik aktywności zawodowej 17,2 proc. Dla porównania wśród osób sprawnych wskaźnik ten wynosi 56 proc., czyli aktywna na rynku pracy jest co druga osoba pełnosprawna²⁷.

Opisane mechanizmy realnej segregacji rzucają nowe światło na mit meritokracji oraz na faktyczną kulturową normatywizację życia społecznego i ekonomicznego w naszym kraju. Można powiedzieć, że w systemie edukacji włączającej ciągle silnie i bezwzględnie działa mechanizm askrypcji, w którym

24 *Możemy obudzić się w kraju o strukturze kastowej. Roman Dolata w rozmowie z Pawłem Pieniżkiem*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013, s. 22.

25 P. Sadura, *Państwo, szkoła, klasy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2017, s. 82. Zob. także P. Sadura, M. Gdula, *Style życia i porządek klasowy w Polsce*, dz. cyt.; A. Maisuria, *Class Consciousness and Education in Sweden. A Marxist Analysis for Revolutionary Strategy in a Social Democracy*, Routledge, New York – London 2018.

26 P. Kubicki, *Najważniejsze wyzwania po ratyfikacji przez Polskę Konwencji...*, dz. cyt., s. 40.

27 *Realizacja przez Polskę zobowiązań wynikających z Konwencji...*, dz. cyt., s. 73.

system edukacyjny reprodukuje nierówności społeczne. Mechanizm ten dopełnia się wówczas, gdy merytokratycznie działa również rynek pracy: wypchnięte z edukacji osoby z niepełnosprawnością mają na nim nieporównywalnie mniejsze szanse niż osoby bez niepełnosprawności. Najprawdopodobniej też tylko te osoby z niepełnosprawnościami, którym udało się z sukcesem przejść optymalną dla nich ścieżkę edukacyjną w systemie edukacji podstawowej i średniej, staną się odbiorcami lub współuczestnikami życia kulturowego oraz edukacji dorosłych w instytucjach kultury i sztuki. Na tym polu również widoczny jest merytokracyjny mit równego dostępu, ukrywający nierówne szanse i sprzężone ze sobą łańcuchy wykluczeń.

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA POMIĘDZY INDYWIDUALIZACJĄ A USPOŁECZNIENIEM

Jednym z najważniejszych czynników decydujących o powodzeniu edukacji włączającej jest pozytywne nastawienie do jej idei kluczowych aktorów społecznych²⁸. Należy jednak traktować tę tezę z ostrożnością, nie przenosząc w pełni odpowiedzialności za edukację włączającą na najsłabsze (najgorzej uposażone, najbardziej obciążone pracą) ogniwo systemu edukacyjnego – czyli nauczycielki i nauczycieli. Badania pokazały bowiem, że ich negatywne postawy wobec idei edukacji włączającej często wynikają z przeciążenia pracą oraz z obawy, że konieczność indywidualnego pochylenia się nad uczniami wymagającymi dodatkowego wsparcia uniemożliwi lub znacząco utrudni wykonywanie obowiązku dydaktycznego wobec całej klasy. Jak przekonywała Iwona Chrzanowska:

Nieodparcie nasuwa się refleksja, że istotną przyczyną poczucia nieprzygotowania do pracy z „innym” uczniem jest głoszona przez lata idea o koniecznej indywidualizacji kształcenia podopiecznych z tej grupy. Badacze, zarówno teoretycy, jak i praktycy związani z pedagogiką specjalną, postulowali konieczność indywidualizacji sposobu pracy z osobami z zaburzeniem (zakłóceniem) rozwoju, czyniąc z tego zasadę nadrzędną. Dosłowne traktowanie tego postulatu skutkuje naturalnym lękiem przed uczniem, którego „inność” uniemożliwia wykorzystanie w pracy jakiegokolwiek ze znanych nauczycielowi strategii postępowania²⁹.

Indywidualizacja procesu nauczania i uważność na indywidualne potrzeby uczniów z niepełnosprawnościami były podstawą wytycznych zawartych w Konwencji ONZ, ale zostały również wypunktowane w Deklaracji z Salamanki z 1994 roku: „każde dziecko ma indywidualne cechy charakterystyczne, zainteresowania, zdolności i potrzeby w zakresie nauczania”³⁰. Jak wskazywała Aleksandra Antonik, indywidualizacja procesu nauczania nie oznacza jednak uśredniania dydaktycznej ścieżki ucznia, ale jej uelastycznienie, tak aby można

28 Zob. A. Czyż, *Kadra pedagogiczna wobec edukacji inkluzyjnej – wybrane determinanty postaw*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 3(57)/2020. Zob. także I. Chrzanowska, *Postawy wobec edukacji włączającej – jakie skutki?*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019.

29 I. Chrzanowska, *Postawy wobec edukacji włączającej...*, dz. cyt., s. 47.

30 *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, Salamanka (Hiszpania), 7–10 czerwca 1994, s. 1.

ją było dostosować do potrzeb wszystkich³¹. Sztywność polskiej podstawy programowej i ścisła jej realizacja, jak wskazywałam wcześniej, nie gwarantują owej elastyczności i mogą rodzić niechęć oraz opór nauczycieli wobec edukacji włączającej.

Założenie o indywidualizacji procesu nauczania w polskiej myśli pedagogicznej często koresponduje z podkreśleniem personalistycznych źródeł idei edukacji włączającej. Przywołuje się w tym kontekście myśl Johna Deweya, Marii Montessori czy Janusza Korczaka³². Przeciwstawia się personalizm (skupienie na możliwościach poznawczych, wyjątkowości i godności jednostki – najczęściej dziecka) masowości edukacji powszechnej, w której z kolei dominuje orientacja na ilościowo mierzalne sukcesy edukacyjne uczniów pojmowanych jako masa. I chociaż w ujęciach personalistycznych kładzie się nacisk na społeczny charakter jednostek (w koncepcji Deweya), ostateczny cel edukacji w postaci integracji społecznej czy istotność grupy rówieśniczej dla rozwoju dziecka (w pedagogice Korczaka), to jednak funkcjonują tu hipostazowane dwie osobne jakości: jednostki i społeczeństwa, pomiędzy którymi dopiero ma dojść do integracji. Personalizm jako teoria „obsługująca” normatywno-prawną oraz praktyczną sferę społeczną edukacji inkluzyjnej paradoksalnie operuje dychotomią jednostka i jej dobro *versus* masa, co komplikuje społeczne i uspołeczniające sposoby myślenia o edukacji włączającej. Problem leży bowiem w tym, że w ujęciu personalistycznym samostanowienie jednostki ma być efektem edukacji włączającej, a nie jej punktem wyjścia. Samostanowiący o sobie podmiot ma się dopiero ukształtować w procesie edukacyjnym, wchodzi zaś w ów proces jako osoba niepełna, niewłasnowolniona, niesprawcza, zależna. Podstawą tego procesu jest spotkanie osób pełnych i niepełnych, zależnych i niezależnych. Niepełnosprawność jest więc tu narzucana kategorialnie i dyskursywnie jako cecha będąca punktem wyjścia, taka, z którą trzeba coś zrobić w działaniu edukacyjnym. A przecież w preambule Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych jest ona definiowana relacyjnie, jako cecha konstruowana w życiu społecznym podczas interakcji społecznych, działań i praktyk przebiegających w relacji z materialnym ukształtowaniem środowiska życia i w procesie definiowania ról społecznych oraz kulturowych.

NORMATYWY

Uznanie, że edukacja kulturowa może mieć do odegrania szczególną rolę w demokratycznym włączaniu wszystkich osób w proces uczestnictwa w kulturze, wynika w moim przekonaniu już choćby z faktu, że zapisy normatywizujące te kwestie w międzynarodowych dokumentach, które ratyfikował nasz kraj, oferują więcej możliwości innowacyjnego i progresywnego działania w obszarze edukacji aniżeli w zakresie funkcjonowania instytucji kultury i sztuki.

Polska ratyfikowała Konwencję ONZ o prawach osób niepełnosprawnych w 2012 roku i od tego czasu na mocy poszczególnych rozporządzeń próbuje reali-

31 A. Antonik, *Edukacja włączająca w Norwegii*, dz. cyt., s. 296.

32 Zob. A.B. Jardzioch, *Edukacja włączająca w Polsce*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 3/2017.

zować model włączenia społecznego. Efektem ma być pełna partycypacja wszystkich obywateli i obywateli oraz państwo, które składa się z różnorodnych, ale równych grup społecznych o takim samym dostępie do wszystkich jego instytucji³³. Niepełnosprawność została zdefiniowana już w preambule Konwencji ONZ, w której jest ona rozumiana relacyjnie: „niepełnosprawność jest pojęciem ewoluującym i [...] wynika z interakcji między osobami z dysfunkcjami a barierami wynikającymi z postaw ludzkich i środowiskowymi, które utrudniają tym osobom pełny i skuteczny udział w życiu społeczeństwa, na zasadzie równości z innymi osobami”³⁴.

Gdy porównamy ze sobą komentarz generalny nr 4 Komitetu ONZ ds. Praw Osób z Niepełnosprawnościami w sprawie prawa do edukacji włączającej z 2016 roku oraz artykuł 30 Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, określający ich udział w życiu kulturalnym, rekreacji, wypoczynku i sporcie, zobaczymy, że ten pierwszy precyzuje i umacnia społeczne rozumienie niepełnosprawności, ten drugi zaś stawia raczej na program minimum, skupiając się na samej kategorii dostępności kultury i sztuki. Komentarz generalny podkreśla, że tylko edukacja włączająca rozumiana relacyjnie gwarantuje rozwój i partycypację społeczną osób z niepełnosprawnościami³⁵. Proponowany tu społeczny model rozumienia niepełnosprawności, pokazujący, że jest ona jakością konstruowaną społecznie, w toku interakcji społecznych i w kontakcie z zewnętrznymi barierami uniepełnosprawniającymi poszczególne osoby, radykalnie zrywa z biologicznym (klinicznym) modelem definiowania niepełnosprawności czy tak zwanym tradycyjnym (moralnym). Ten pierwszy był sposobem definiowania jej w kategoriach uszczerbku, deficytu, braku, uszkodzenia; a ten drugi jako przydający niepełnosprawności przeróżnych kulturowych wymiarów wizualizacji nieznannej i odstręczającej „inności”³⁶. Nie chodzi w tych zapisach jedynie o włączenie, ale także o aktywne społeczne działanie osób z niepełnosprawnością – o rodzaj aktywnego obywatelstwa.

Z kolei artykuł 30 Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, określający udział w życiu kulturalnym, rekreacji, wypoczynku i sporcie, doprecyzowuje przede wszystkim kategorię dostępu:

osoby niepełnosprawne: (a) będą miały dostęp do materiałów w dziedzinie kultury w dostępnych dla nich formach, (b) będą miały dostęp do programów telewizyjnych, filmów,

33 Zob. I. Białek, D. Nowak-Adamczyk, *Edukacja włączająca – budowa o mocnych fundamentach*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” 7/2012: *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*.

34 Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, <http://konwencja.org/konwencja/> (20 kwietnia 2021).

35 Komentarz generalny nr 4 Komitetu ONZ ds. Praw Osób z Niepełnosprawnościami w sprawie prawa do edukacji włączającej, 2016, <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GC.aspx> (11 maja 2021).

36 Zob. R. Rieser, *The struggle for disability equality*, [w:] *Education, Equality and Human Rights...*, dz. cyt.; K. Kurowski, *Niepełnosprawność i osoba niepełnosprawna – od medycznego do społecznego modelu niepełnosprawności*, [w:] *Najważniejsze wyzwania po ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2012; M. Świerkosz, *Niepełnosprawność poza zmysłami. Reprezentacja, ucieleśnienie i strategię „odgapienia się”*, „Didaskalia” 162/2020, <https://didaskalia.pl/pl/artykul/niepelnosprawnosc-pozazmyslami> (11 maja 2021).

*teatru i innego rodzaju działalności kulturalnej, w dostępnych dla nich formach, (c) będą miały dostęp do miejsc działalności kulturalnej lub usług z nią związanych, takich jak teatry, muzea, kina, biblioteki i usługi turystyczne oraz, w miarę możliwości, będą miały dostęp do zabytków i miejsc ważnych dla kultury narodowej*³⁷.

Chociaż dostęp do wydarzeń, dóbr kultury i zabytków jest rzeczywiście kwestią podstawową, to dla pola edukacji kulturowej dorosłych sama kategoria dostępu to za mało. Zapisem, który zakłada nie tylko bierny odbiór kultury i sztuki w formule dostępu, ale także aktywne uczestnictwo, proces uwłasnowolnienia i uwolnienia własnej energii twórczej oraz pozytywne społeczne skutki tych działań, jest na przykład pkt 2 art. 30 Konwencji ONZ, który głosi: „Państwa Strony podejmą odpowiednie środki w celu zapewnienia, że osoby niepełnosprawne będą miały możliwości rozwoju i wykorzystywania potencjału twórczego, artystycznego i intelektualnego, nie tylko dla własnej korzyści, ale także dla wzbogacenia społeczeństwa”³⁸. Podobnie definicja uniwersalnego projektowania może przynosić ciekawe spojrzenie na obszar praktyk w polu krytycznej edukacji kulturowej dorosłych. Uniwersalne projektowanie oznacza planowanie produktów, środowiska, programów i usług w taki sposób, by były użyteczne dla wszystkich w możliwie największym stopniu bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego przystosowywania. Nie wyklucza ono pomocy technicznych dla szczególnych grup osób z niepełnosprawnościami, jeżeli jest to potrzebne. Uniwersalne projektowanie, kiedy dotyczy działań edukacyjnych w instytucjach kultury i sztuki, może być nie tylko projektowaniem dla wszystkich, ale również ze wszystkimi, to znaczy przyjmować charakter partycypacyjny.

INTERSEKCYJALNOŚĆ EDUKACJI KULTUROWEJ

System edukacji włączającej na poziomie podstawowym i średnim oraz system edukacji kulturowej dorosłych to obszary sprzężone, do których dostęp dla osób z niepełnosprawnościami jest trudny i naszpikowany uprzedzeniami, stereotypami, często także cechujące się brakiem dobrej woli oraz efektywnych praktyk. Bariery we wprowadzaniu edukacji włączającej, które zostały wypunktowane w komentarzu generalnym nr 4 Komitetu ds. Praw Osób z Niepełnosprawnościami w sprawie prawa do edukacji włączającej z 2016 roku, z łatwością można odnieść także do pola edukacji kulturowej w instytucjach kultury i sztuki. Wśród nich warto wymienić przede wszystkim te dotyczące „niezrozumienia lub niewdrożenia modelu praw człowieka w odniesieniu do niepełnosprawności”, „utrzymującej się dyskryminacji osób niepełnosprawnych, potęgowanej przez izolację tych osób”, „brak wiedzy na temat charakteru i zalet edukacji integracyjnej i wysokiej jakości edukacji oraz różnorodności”, „brak zdezagregowanych danych i badań, niezbędnych do rozliczalności i opracowywania programów”, „brak woli politycznej, wiedzy technicznej i zdolności w zakresie wdrażania prawa do

37 Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, art. 30: Udział w życiu kulturalnym, rekreacji, wypoczynku i sporcie, <http://konwencja.org/konwencja/> (20 kwietnia 2021).

38 Tamże.

edukacji włączającej”, „niewłaściwe i nieodpowiednie mechanizmy finansowania w celu zapewnienia zachęty i rozsądnych udogodnień”³⁹.

Wielu spośród tych trudności edukacja kulturowa może przeciwdziałać poprzez realizację działań edukacyjnych na rzecz włączenia społecznego, edukację w zakresie praw człowieka, nawiązywanie współpracy z placówkami zajmującymi się pomocą osobom niepełnosprawnym, inicjowanie i wykonywanie badań w obszarze edukacji włączającej, kształcenie edukatorów i animatorów kulturowych w zakresie metod i dobrych praktyk edukacji włączającej oraz uspołeczniającej, realizację projektów odpowiadających na potrzeby społeczności lokalnych i wiele innych. Wykonując te zadania, edukatorki i edukatorzy kulturowi przyjmują rolę międzysektorowych agentów, pośredniczek/pośredników i tłumaczek/tłumaczy, mediatorów/mediatorów i edukatorek/edukatorów. Z jednej strony w pewnym sensie realizując model *pedagogies of accommodation*, pełniąc funkcję służebną i adaptacyjną wobec systemu, cały czas pozostają agentami działającymi w imieniu grup narażonych na wykluczenie. Z drugiej jednak strony ich działania stanowią także formę niezgody na system edukacji uwikłany w serie intersekcyjnych wykluczeń i dyskryminacji wynikających z logiki kapitalizmu w mariażu z dominacją białej rasy oraz patriarchy⁴⁰. Ta pedagogika niezgody (*pedagogy of dissent*) zawierałaby się w intersekcyjnej formie działania-badania, w której edukacja staje się jednocześnie formą diagnozy kulturowej i, jak uważa Patricia Hill Collins, praktyki krytycznej, umożliwiającą zrozumienie oraz ujawnienie form niesprawiedliwości społecznej i przyczyn nierówności⁴¹. Jest to szczególnie istotne z tego względu, że edukacja kulturowa w instytucjach kultury i organizacjach pozarządowych „dziedziczy” tych dorosłych z niepełnosprawnościami, którzy już przeszli proces selekcji nierówności klasowych, genderowych, ekonomicznych i społecznych. Tych, dla których tranzycja pomiędzy dzieciństwem, okresem dojrzewania i dorosłością dokonała się z sukcesem i w miarę bezboleśnie. Tych, których kapitały z jednej strony umożliwiły pobyt w rezerwacie szkoły włączającej, a z drugiej strony nie wyczerpały się na tyle, by wypalić ich motywacje do poszukiwań swojego miejsca w dorosłym życiu. Mowa tu właściwie o elicie edukacji włączającej, najlepszych z najlepszych, weterankach i weteranach, partyzantkach i partyzantach, którzy sprawnie poruszali się po polu, o którym Lidia Klaro-Celej pisała, że jest to teren, w którym „każdy resort, instytucja działają odrębnie, rzadko ze sobą współpracują, co skutkuje często powielaniem pomocy, jej rozproszeniem, nadużyciami i tym, że system zamiast pomagać – znacznie utrudnia życie rodzinom

39 *Komentarz generalny nr 4 Komitetu ds. Osób z Niepełnosprawnościami w sprawie prawa do edukacji włączającej*, ONCHR 2016, <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GC.aspx> (11 maja 2021).

40 Zob. R. Gouin, *An antiracist feminist analysis for the study of learning in social struggle*, „Adult Education Quarterly” 2(59)/2009; C. Mohanty, *Feminism without borders...*, dz. cyt.; S. Martinot, *The Rule of Racialization: Class, Identity Governance*, Temple University Press, Philadelphia 2003; S.H. Razack, *Casting Out: The Eviction of Muslims from Western Law & Politics*, University of Toronto Press, Toronto 2008; B. Hooks, *Teoria feministyczna...*, dz. cyt.

41 A. Ocampo González, P. Hill Collins, *Interview with Patricia Hill Collins on critical thinking, intersectionality and educational: key objectives for critical articulation on inclusive education*, „Journal for Critical Education Policy Studies” 2(17)/2019.

oraz utrwała wzorce postępowania zakłócające rozwój”⁴². Wojciech Otrębski pisze z kolei wprost, że to, w jaki sposób wygląda moment transycji dla osób z niepełnosprawnościami

*ma swoje uwarunkowania przede wszystkim w tym, jak przebiegały wcześniejsze etapy rozwojowe. Odwołując się do ekonomicznej teorii filtra, można stwierdzić, że o tym, jak ktoś ostatecznie odnajduje się na rynku pracy i jaką zajmuje tam pozycję, decyduje przede wszystkim kapitał ludzki zgromadzony w trakcie dotychczasowego rozwoju. Pod tym pojęciem rozumie się wiedzę, zdrowie i zdolności człowieka, przyczyniające się do jego produktywności*⁴³.

Edukacja kulturowa z jednej strony dziedziczy więc błędy systemu edukacji powszechnej, a z drugiej strony ma im przeciwdziałać. Z całą pewnością jednak instytucje kultury nie mogą oczekiwać, że osoby, które nie przeszły edukacji włączającej na poziomie podstawowym i średnim i nie należą do owej „elity stypendystek dotacji państwowych”, same się do nich zgłoszą. To raczej pole, które usunęło się z przestrzeni widzenia, zasłonięte bielmem; jego mieszkańcy utknęli w przeróżnych rezerwach i potrzeba dużo dobrej woli oraz szczegółowo przemyślanej strategii, aby do nich dotrzeć.

„SZTUKA W CIEMNO”: STUDIUM PRZYPADKU

Projektowanie edukacji kulturowej dorosłych w sposób niezakładający niepełności i zależności osób z niepełnosprawnościami, niehipostazujący opozycji osoby niezależne – osoby zależne, niepowielający schematów integracyjnych wymaga nie tylko refleksji nad swoją pozycją jako edukatorki/edukatora, badaczki/badacza, ale także współpracy z osobami z niepełnosprawnościami. Jest ona łatwiejsza wtedy, gdy jest ciągła i długofalowa – w ramach ustawicznej edukacji włączającej instytucji kultury, a nie jedynie działań projektowych z osobami z niepełnosprawnościami, instytucjami i organizacjami pracującymi na ich rzecz. Potwierdzają to moje ostatnie doświadczenia z ewaluacji uczestniczącej w projekcie realizowanym przez Centrum Praktyk Edukacyjnych w Centrum Kultury Zamek w Poznaniu „Sztuka w ciemno”⁴⁴.

Jest to bardzo „pandemiczny” projekt, w którym wcześniejsze doświadczenia jego autorów (Bartka Lisa i Magdy Skowrońskiej) z osadzonymi w przestrzeni muzealnej działaniami udostępniającymi wystawy sztuki dla osób z niepełnosprawnościami zostały z powodu zamknięcia instytucji kultury przeniesione do internetu. W rezultacie powstała strona WWW z kilkunastoma zdalnymi

42 L. Klaro-Celej, *Stan edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” 7/2012: *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, s. 38.

43 W. Otrębski, *Start w dorosłość – uwarunkowania, wyznaczniki oraz proces przejścia z edukacji do rynku pracy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, dz. cyt., s. 240.

44 Projekt „Sztuka w ciemno”, Centrum Praktyk Edukacyjnych, Centrum Kultury Zamek w Poznaniu, finansowany przez Narodowe Centrum Kultury w ramach programu „Kultura w sieci” 2020. Zob. M. Kosińska, *Sztuka w ciemno. Raport ewaluacyjny projektu*, Centrum Praktyk Edukacyjnych, Poznań 2020, <https://ckzamek.pl/artykuly/6564-sztuka-w-ciemno-raportu-ewaluacyjny/> (21 maja 2021); M. Kosińska, *Zamknij oczy i posłuchaj ballady o przedszkolu*, EPALE, 30 listopada 2020, <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/zamknij-oczy-i-posluchaj-ballady-o-przedszkolu> (21 maja 2021).

warsztatami w formie słuchowisk do trzech wystaw pokazywanych w Centrum Kultury Zamek w Poznaniu: *Rassenhygiene* Doroty Nieznalskiej, *Bezwzględnych cech podobieństwa* Izabelli Gustowskiej oraz wystawy impresjonistów. Strona internetowa została dostosowana do potrzeb osób z ograniczeniami wzroku i słuchu oraz przeszła wszelkie niezbędne audyty dostępnościowe.

Forma nagrań w postaci słuchowisk – przyjmujących intertekstualną postać swobodnych rozmów, wspomnień, kuratorskich opisów, wypowiedzi artystek, cytowanych fragmentów literatury, poezji – została wybrana przez zespół projektowy ze względu na intymny, podcastowy charakter, utrzymany w narracji medytacji asystowanej. Myślano o niej zgodnie z ideą uniwersalnego projektowania jako adresowanej do wszystkich odbiorców, osób z niepełnosprawnościami i bez niepełnosprawności: po prostu do tych, którzy są gotowi doświadczać sztuki na różne, nieskupiające się na wzroku sposoby. Sytuacja pandemii dodatkowo uruchomiła specyficzny, terapeutyzujący charakter słuchowisk, który jednocześnie skraca dystans edukacyjny – obcowanie ze sztuką przyjmuje formę swobodną, inspirującą, niezobowiązującą oraz elastyczną. Słuchowiska zostały przygotowane zarówno do indywidualnego odbioru, jak i do odbioru z asystą (w przypadku odbiorców zależnych).

O ile idea uniwersalnego projektowania, zakładająca myślenie o szerokiej grupie odbiorczej, została w projekcie z pewnością zrealizowana, o tyle do pełnego społecznienia edukacji włączającej tutaj nie doszło. Przesądziły o tym głównie względy instytucjonalno-organizacyjne: rama projektu, czas jego trwania, ograniczone nakłady finansowe, instytucjonalne osadzenie projektu. Działania projektowe często przynoszą innowacyjne rezultaty (zgodnie z logiką dynamiki wiecznej innowacji wynikającej z konkursowego charakteru systemu grantowego), jednak rzadko mają one szansę zakotwiczyć się w habitusie instytucji kultury i istnieją bardzo krótko. Odnośniki do „Sztuki w ciemno” nie znalazły się ostatecznie na podstronach Centrum Kultury Zamek w Poznaniu dotyczących wystaw opracowywanych w projekcie, ale funkcjonują w przestrzeni internetu⁴⁵. To paradoks, ponieważ w czasie pandemicznego zamknięcia tych wystaw zdalne warsztaty w postaci słuchowisk mogły stać się jedyną możliwością „zobaczenia” tych wystaw przez wszystkich zainteresowanych.

Przez pandemię wszyscy potencjalni odbiorcy kultury znaleźli się w nieoczekiwanej sytuacji zależności, braku, deficytu, niemożności, i z pewnością doświadczenie to urefleksyjniło realizowany w „Sztuce w ciemno” proces projektowy. Używana i badana w Centrum Praktyk Edukacyjnych kategoria zależności okazała się szeroka: wszyscy na różnych etapach życia możemy znaleźć się w sytuacji zależności – wynikającej z choroby, zaawansowanego wieku, funkcji opiekuńczych związanych z dziećmi, członkami rodziny, przyjaciółmi, czy po prostu z izolacji i samotności⁴⁶. Zależność może być sytuacją przejściową, kategorią

45 Zob. „Sztuka w ciemno”: <https://sztukawciemno.pl/> (21 maja 2021).

46 Zob. *Seniorzy zależni. Użyteczne rozwiązania dla kadr kultury*, red. B. Lis, M. Popławska, Centrum Praktyk Edukacyjnych, Poznań 2020, <https://ckzamek.pl/artykuly/6616-seniorzy-zalezni-uzyteczne-szkolenia-dla-kadr-kult/> (21 maja 2021); B. Lis, M. Kosińska, M. Popławska, K. Wala, J. Walczyk, *Seniorzy zależni jako uczestnicy kultury*.

opisu bycia w kryzysie, słabości, przejścia, tranzycji, jednak może także przeobrazić się w kondycję trwałą, będącą elementem codziennego doświadczenia. Zależność rozważana w kontekście włączenia jest kategorią na tyle różnicującą grupy docelowe, że nie może dawać ani jednolitych form uwłasnowolnienia, ani jednakowych sposobów uczestnictwa. Może jednak wymagać niezbędnego minimum: obecności w takiej lub innej formie. I stopniowości skali: jednak nie możemy zrównywać ze sobą poczucia osamotnienia osób bez niepełnosprawności w czasie pandemii, które szczególnie mocno wybrzmiewało w licznych autotematycznych wyznaniach na jej początku, z trwałym doświadczeniem niepełnosprawności. Być może jednak te doświadczenia, właśnie dzięki pojęciu zależności, mogą być osadzone w zbiorze, w którym możliwe są rozmowa i komunikacja.

Z tego względu podkreślany ostatnio mocno na gruncie sztuk performatywnych⁴⁷ problem z ucieleśnieniem niepełnosprawności jest także obecny na gruncie edukacji kulturowej, jednak pod inną postacią. Nieobecność realnego niepełnosprawnego ciała i zastępowanie go ciałem zmyślonym, które opowiada tanto ciało, w przypadku edukacji kulturowej skutkowałoby podejmowaniem decyzji za nieobecnych niepełnosprawnych, adresowaniem do nich działań bez asystowania przy ich realizacji, nieubieganiem się o tych, którzy nie przyjdą sami – o podwójnie wykluczonych, którzy nie przeszli wstępnej selekcji powszechnej edukacji włączającej i nie dysponują kapitałami pozwalającymi im trafić na stronę internetową projektów udostępniających wystawy sztuki współczesnej. I o ile badania nad edukacją włączającą pokazują, że powodzenie tej edukacji zależy od pozytywnego nastawienia nauczycielek i nauczycieli, o tyle z badań nad edukacją kulturową wynika, że edukatorki i edukatorzy kulturowi są ważnym, ale niewielkim elementem jeszcze nieistniejącego systemu edukacji włączającej *from cradle to grave*. Takiego systemu, który mógłby mieć charakter międzysektorowy, angażujący w proces włączania instytucje kultury, pomoc społeczną, placówki edukacyjne, środowiskowe domy samopomocy, warsztaty terapii zajęciowej, dzienne centra aktywności, domy opieki społecznej, organizacje pozarządowe, edukatorki/edukatorów, kuratorki/kuratorów, artystki/artystów, nauczycielki/nauczycieli. Tego rodzaju system nie może być oparty jedynie na sile innowacyjnych projektów i pracy błyskotliwych edukatorek i edukatorów. Nie będzie on miał szans powodzenia bez proaktywnej i edukacyjnej roli organizatorów instytucji jako jednostek nie tylko kontrolujących, ale też aktywnie wsłuchujących się w diagnozy, współpracujących, samoedukujących się i realizujących także skuteczne działania wykraczające poza oficjalne plany.

Użyteczny poradnik, Centrum Praktyk Edukacyjnych, Poznań 2019, <https://cpe.ckzamek.pl/artykuly/5520-seniorzy-zalezni-jako-uczestnicy-kultury-uzyteczny/> (21 maja 2021); *Zamek Otwarty. Kultura dla seniorów zależnych. Raport ewaluacyjny*, oprac. B. Mateja-Jaworska, Centrum Praktyk Edukacyjnych, Poznań 2018, <https://cpe.ckzamek.pl/artykuly/4755-zamek-otwarty-raport-ewaluacyjny-2018/> (21 maja 2021).

47 Zob. M. Świerkosz, *Niepełnosprawność poza zmyśleniem...*, dz. cyt.; J. Lipko-Konieczna, *Dramaturgia przemocy*, „Dialog” 4(773)/2021, <http://www.dialog-pismo.pl/w-numerach/dramaturgia-przemocy> (21 maja 2021).

BIBLIOGRAFIA

- Antonik, Aleksandra. „Edukacja włączająca – porównanie sytuacji w Polsce i wybranych krajach europejskich”. *Studia Edukacyjne* 39, 2016.
- Chrzanowska, Iwona. „Postawy wobec edukacji włączającej – jakie skutki?”. W: *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. Iwona Chrzanowska, Grzegorz Szumski. Warszawa: Wydawnictwo FRSE, 2019.
- Czyż, Anna. „Kadra pedagogiczna wobec edukacji inkluzyjnej – wybrane determinanty postaw”. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce* 15 (2020).
- Gajdzica, Zenon. „Natura rezerwatu w życiu osoby z niepełnosprawnością”. W: *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Zenon Gajdzica. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- González, Aldo Ocampo, Patricia Hill Collins. „Interview with Patricia Hill Collins on critical thinking, intersectionality and educational: key objectives for critical articulation on inclusive education”. *Journal for Critical Education Policy Studies* 2 (2019).
- Jardzioch, Agata B. „Edukacja włączająca w Polsce”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 3 (2017).
- Kosińska, Marta. „Edukacja kulturowa”. W: *Edukacja kulturowa. Poręcznik*, red. Rafał Koschany, Agata Skórzyńska. Poznań: Centrum Praktyk Edukacyjnych CK Zamek, 2014. <https://cpe.ckzamek.pl/artykuly/3895-edukacja-kulturowa-porecznik/>.
- Kubicki, Paweł. „Równy dostęp do edukacji osób z niepełnosprawnościami”. W: *Najważniejsze wyzwania po ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 2012.
- Kurowski, Krzysztof. „Niepełnosprawność i osoba niepełnosprawna – od medycznego do społecznego modelu niepełnosprawności”. W: *Najważniejsze wyzwania po ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 2012.
- Lis, Bartek, Marta Kosińska, Magdalena Popławska, Katarzyna Wala, Jakub Walczyk. *Seniorzy zależni jako uczestnicy kultury. Użyteczny poradnik*. Poznań: Centrum Praktyk Edukacyjnych, 2019.
- Lis, Bartek, Magdalena Popławska, red., *Seniorzy zależni. Użyteczne rozwiązania dla kadr kultury*. Poznań: Centrum Praktyk Edukacyjnych, 2020.
- Maisuria, Alpesh. *Class Consciousness and Education in Sweden. A Marxist Analysis for Revolutionary Strategy in a Social Democracy*. New York, London: Routledge, 2018.
- Otrębski, Wojciech. „Start w dorosłość – uwarunkowania, wyznaczniki oraz proces przejścia z edukacji do rynku pracy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. W: *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. Iwona Chrzanowska, Grzegorz Szumski. Warszawa: Wydawnictwo FRSE, 2019.
- Rieser, Richard. „Inclusive education”. W: *Education, Equality and Human Rights. Issues of Gender, Race, Sexuality, Disability and Social Class*, red. Mike Cole. New York, London: Routledge, 2018.
- Sadura, Przemysław, Maciej Gdula. *Style życia i porządek klasowy w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2012.

Data wpłynięcia: 14 maja 2021 r. Data zatwierdzenia do druku: 30 czerwca 2021 r.



INCLUSIVE CULTURAL EDUCATION: FROM PEDAGOGIES OF ACCOMMODATION TO PEDAGOGIES OF DISSENT

This article presents the social status of cultural education and the role it can play in inclusive education for adults with disabilities. The author discusses cultural education as placed in a vulnerable position 'in between' the pedagogy of accommodation and the pedagogy of dissent. This 'trouble spot' is a result of the structural dependence of cultural educators and cultural institutions on the practices and effects of the general education system where the spiral of exclusion tends to escalate, driven by the logic of ascription and mechanisms of veiled meritocracy. The latter are analysed in detail also in reference to the applicable regulations and standards of inclusive education in Poland. Based on the case study of the 'Sztuka w ciemno' ('Art in Blind') project, implemented in 2020 at the Zamek Cultural Centre in Poznań, the article reveals insufficiencies of innovative thinking in accessibility projects in the face of systemic errors, exclusions, and 'pretend' inclusive actions in primary and secondary education.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja włączająca, edukacja kulturowa, nierówności w dostępie do edukacji, rezerwy edukacyjne

KEY WORDS: inclusive education, cultural education, inequalities in access to education, educational sanctuaries

