

Jolanta Rzeźnicka-Krupa
Uniwersytet Gdański

Edukacja i niepełnosprawność – wyrównywanie szans czy reprodukcja społecznych nierówności

Współcześnie prowadzone w Polsce dyskusje nad kwestiami społecznych i edukacyjnych nierówności odnoszą je przede wszystkim do czynników związanych z płcią, grupą etniczną czy też klasą społeczną. Zjawisko niepełnosprawności wydaje się być społecznie interpretowane przede wszystkim w kategoriach obiektywnie istniejących indywidualnych braków i ograniczeń w zakresie możliwości i zdolności sprostania wymaganiom systemu szkolnego. Uczniowie z różnego rodzaju niepełnosprawnościami są zazwyczaj postrzegani jako osoby o niższym poziomie „kapitału biologicznego” (warunkującego możliwości fizyczne bądź kompetencje poznawcze), niezbędnego dla osiągnięcia edukacyjnego sukcesu. W znacznie mniejszym stopniu natomiast dostrzega się strukturalne własności systemu edukacji, który generuje różnice i nierówności determinujące indywidualny los i społeczną pozycję osób niepełnosprawnych. Celem artykułu jest identyfikacja uwarunkowań edukacyjnych kształtujących założenia i praktyki pedagogiczne obecne w kształceniu integracyjnym i edukacji inkluzywnej. Rozważania w nim przedstawione skupiają się na pytaniu: czy kształcenie uczniów ze „specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” i niepełnosprawnością wspiera ich rozwój i wyrównuje szanse edukacyjne czy też raczej reprodukuje nierówności i wzmacnia procesy samowykluczania się podmiotów.

Słowa kluczowe: edukacja, nierówności społeczne, niepełnosprawność, włączanie

Education and disability – equalizing opportunities or reproducing social inequalities?

Current discussions on social issues and educational inequalities in Poland usually identify them influenced by factors linked with gender, race, ethnicity or social class. Being student with disability is defined as having objective, individual limitations in skills and competences required by the educational system. Thus, pupils with disabilities are usually perceived as lacking 'biological capital', defined in terms of physical ability or cognitive competence, necessary for obtaining educational success. Structural features of educational system, which generates differences and inequalities determining particular fate and social position of people with disabilities seem to be neglected. The goal of the article is to identify some determinants conditioning social and pedagogical practices, typical for integrative and inclusive education. The main question the authoress asks and goes on searching the answer is: does education for „special needs students” support their development and equalize educational chances or rather reproduces social inequalities and empowers self-exclusion processes?

Keywords: education, social inequalities, disability, inclusion

Wprowadzenie: edukacja i nierówności społeczne

Proces edukacji, w wymiarze instytucjonalnym określany przez umocowany prawnie system kształcenia, stanowi istotny element systemu społecznego i kształtujących go praktyk kulturowych, nierozłącznie związanych z generowaniem i utrwalaniem różnic hierarchizujących ludzką zbiorowość. Uwikłanie edukacji w obszar walki o społeczne nagrody (pozycję, prestiż, władzę, dobra materialne) wyraża się z jednej strony w fakcie, iż jest ona postrzegana jako pole wytwarzania, utrwalania i reprodukcji społecznych nierówności [Bourdieu, Passeron 2006; Bernstein 1990 i 1996; Giroux 2010; Melosik, Szukdlarek 2007], z drugiej zaś jako narzędzie umożliwiające jednostkom indywidualny rozwój i wyjście poza sferę związaną z pierwotnie determinującymi ich pozycję czynnikami, a więc jako potencjalny obszar różnie rozumianego postulatu „wyrównywania szans” i niwelowania negatywnych zjawisk społecznych [Kwieciński, 2007: 9 i nn.; 2012: 281–285]. Powstające w procesie kształcenia nierówności są najczęściej traktowane jako wypadkowa indywidualnych zdolności i możliwości (swoistego „kapitału genetycznego”) oraz kapitału społecznego i kulturowego jednostki, tworzących jej wyjściowe wyposażenie, z jakim staje u progu edukacyjnej kariery, które z kolei zostają przefiltrowane przez struktury i praktyki organizacyjne systemu edukacyjnego. Istotnym elementem dopełniającym ten mechanizm są różnorodne interakcje społeczne [Kwieciński, 2007: 39–40] nawiązywane w toku rozwoju i nabywane w ich ramach znaczenia budujące habitus jednostki i wpływające na sposób doświadczania i interpretowania zdarzeń z własnej biografii, warunkujących postrzeganie rzeczywistości i lokalizowanie siebie samego w przestrzeni społecznej.

Prowadzone współcześnie w Polsce dyskusje nad kwestiami społecznych i edukacyjnych nierówności odnoszą je przede wszystkim do czynników związanych z płcią, grupą etniczną czy też klasą społeczną. Stosunkowo rzadko natomiast teoretyczna refleksja i analizy empiryczne dotyczą problematyki grupy mniejszościowej, którą stanowią osoby niepełnosprawne [Rzeźnicka-Krupa 2007a]. Zjawisko niepełnosprawności wydaje się bowiem być społecznie interpretowane przede wszystkim w kategoriach obiektywnie i niezaprzeczalnie istniejących indywidualnych braków i ograniczeń w zakresie możliwości i zdolności sprostania wymaganiom systemu szkolnego (biologicznego kapitału postrzeganego zazwyczaj jako obniżony w stosunku do obowiązujących standardów warunkujących osiągnięcie edukacyjnego sukcesu). W znacznie mniejszym stopniu natomiast dostrzega się strukturalne własności systemu edukacji tej grupy osób, który generuje – często drastyczne – różnice determinujące indywidualny los i społeczną pozycję osób niepełnosprawnych. Postrzeganie przez pryzmat jednej

tylko kategorii określającej możliwości funkcjonowania i kształcenia sprawia, że osobom niepełnosprawnym oferuje się albo specjalny system kształcenia (uważany za dostosowany do poziomu ich kompetencji), odizolowany od głównego nurtu edukacji, opierający się na podejściu segregacyjnym i wyrównawczym [Ainscow 2000: 182] i w swych teoretycznych założeniach nastawiony na optymalne wspomaganie rozwoju. W rzeczywistości zaś proponuje się im często edukację niższej jakości. Stosunkowo „świeża” alternatywę stanowi, wyrosłe w ciągu ostatnich kilku dekad na gruncie walki o prawa mniejszości osób niepełnosprawnych i przybierające różne formy, kształcenie integracyjne i włączające, które jednak – nie spełniając wystarczająco swych funkcji i pokładanych w nim nadziei – budzi także wiele głosów krytyki. Powierzchnowe zmiany organizacyjne nie przynoszą bowiem oczekiwanych rezultatów, często tylko pogłębiając istniejące trudności, izolację i nierówność edukacyjną, zaś w tym przypadku szczególnie łatwo zrzucić za nie odpowiedzialność na barki niepełnosprawnego ucznia, który po prostu nie daje sobie rady ze szkolnymi wymaganiami i nie jest w stanie im sprostać¹.

Lokalizowanie źródeł niepowodzeń edukacyjnych wyłącznie w braku wystarczających indywidualnych kompetencji osoby niepełnosprawnej może być słuszne, ale tylko do pewnego stopnia, gdyż poziom kompetencji szkolnych, poznawczych i kulturowych jest w znacznej mierze uwarunkowany socjogenicznie [Bernstein 1996: 56; Kwieciński 2007: 16]. Główne podejścia do edukacji osób niepełnosprawnych – segregacyjne, wyrównawcze i włączające – są obciążone licznymi wadami w postaci: negatywnego naznaczenia społecznego i segregacji, nadmiernego wpływu na jednostkę różnego rodzaju „ekspertów”, zawężania możliwości i ograniczania szans z racji okrojenia programów oraz generalnie podtrzymywania istniejącego status quo leżącego w interesie dominujących grup społecznych [Danforth 1997: 93 i n.; Ainscow 2000: 183; Rzeźnicka-Krupa 2007b: 86 i nn.]. W powyższych podejściach do problemu edukacji niepełnosprawnych definiowanie przyczyn trudności jako immanentnie związanych z faktem występowania niepełnej sprawności i traktowaniem zarówno sukcesu, jak i porażki w kategoriach wyłącznie indywidualnych, implikuje wyłączenie z pola widzenia istotnych przyczyn tkwiących w procesach społecznych mechanizmów władzy i kontroli oraz organizacji systemu kształcenia [Meighan 1993: 384; Bernstein 1990, 1996]. Podobnie jak rozpowszechniona jest wiara w to, że szkoła dobrze uczy i spełnia swoje zadanie [Kwieciński, 2007: 17], dość powszechne jest również przekonanie, że osoby niepełnosprawne wymagają specyficznego i wyjątkowego traktowania, co buduje mit specjalnego nauczania. Mechanizmy selekcyjne oparte na

¹ Zob. pojęcie niepełnosprawności edukacyjnej H. Bacha, która jest definiowana jako „niemożliwa do tolerowania przez szkołę ze względu na długotrwałość, rozległość i poziom nasilenia rozbieżność między wymaganiami szkoły a możliwościami sprostania tym wymaganiom przez ucznia bez specjalnej pedagogicznej pomocy [za: Szumski 2006: 113].

klinicznym modelu samego zjawiska niepełnosprawności, wykluczającym wszelkie pozajednostkowe źródła niepowodzeń (takie jak np. oczekiwania nauczyciela, system szkolny, ideologia edukacyjna), tworzą ideologię „edukacji terapeutycznej” skutecznie studzącej potencjalne aspiracje i możliwości znaczącego zaistnienia w systemie społecznym [Meighan, 1993: 383]. Tymczasem tym, czego osoby niepełnosprawne najbardziej potrzebują nie tyle jest „specjalne nauczanie” lecz po prostu dobra edukacja (Ainscow 2000:184). Warto przywołać w tym miejscu słowa Ronald Edmondsa: „Potrafimy zawsze, jeśli tego chcemy, dobrze nauczać wszystkie dzieci, na których nauce nam zależy. Czy to zrobimy, czy nie ostatecznie zależy od tego, jak reagujemy na fakt, że dotychczas tego nie zrobiliśmy” [za: Ainscow 2000: 204]. W kontekście treści powyższego cytatu pojawiają się pytania: Czy zależy nam na dobrej edukacji grup słabszych i zmarginalizowanych? Czy dominujące grupy społeczne chcą i potrafią odnaleźć w tym jakiś swój interes?

Logika uznania nierówności, oznaczająca słabość jednej ze stron procesu społecznego (a wynikająca z – jak się przyjmuje – biologicznego potencjału jednostki i uprawniona w procesie formalnej diagnozy oficjalnym potwierdzeniem faktu istnienia niepełnosprawności oraz specjalnych potrzeb edukacyjnych), implikuje podjęcie działań związanych z opieką i wspomaganiami [por. Melosik, Szkudlarek 2007: 63]. Tendencja ta wyraża się w tworzeniu odrębnych nurtów kształcenia jako najbardziej odpowiednich i wspierających rozwój jednostek „odbiegających od normy”, budując w ten sposób edukacyjne nierówności (opieka specjalna oparta na specjalnych programach, metodach i środkach kształcenia). Strategia kształtowania akceptacji społecznej dla nierówności opiera się między innymi na tworzeniu uznania dla własnej różnicy skutkującego mechanizmem samowykluczenia². Odrębne nurty edukacyjne mogą być jednocześnie uznane za pewną formę redystrybucji zasobów, gdyż logika uznania nierówności „zakłada jako swą konsekwencję jakiś element redystrybucji” [Melosik, Szkudlarek 2000: 632]. Można tutaj wymienić mechanizmy wyrównywania szans i warunków życia, procesy integracji edukacyjnej, mniejsze wymagania, specjalne programy związane z wejściem osób niepełnosprawnych na rynek pracy, dotacje itp.). Niepowodzenia edukacyjne tej grupy osób wydają się wyraźnie odzwierciedlać słabości i braki systemu edukacyjnego, skłaniając do poszukiwania rozwiązań, w których szkoła (niezależnie od tego, jaki przymiotnik ma w swej na-

² Por. koncepcję habitusu P. Bourdieu i jego poglądy na temat symbolicznej przemocy wpisanej w struktury poznawcze i cielesność jednostek. Francuski socjolog uważał, iż wykluczenie jednostek następuje nie tylko przez narzucanie znaczeń i wartości grupy dominującej ale także przez uznanie, przyswojenie i uwewnętrznienie prawomocności własnego wykluczenia. Pisał, że wykluczenie „[...] nigdy nie posiada takiej mocy symbolicznej jak wówczas, gdy przyjmuje postać samowykluczenia” [Bourdieu, Passeron 2006: s. 120].

zwie: masowa, ogólnodostępna czy specjalna) jako podstawowy element procesu kształcenia, musi stać się organizacją nastawioną na rozwój, samoobserwację i autorefleksję, dialog z uczniem i jego rodzicami oraz dokonywanie zmian w sytuacji, gdy tylko okażą się one potrzebne. Przede wszystkim zatem powinna wykazywać się elastycznością w działaniu i gotowością do rozwiązywania problemów nie tylko w sferze założeń i deklaracji, ale w codziennej praktyce kształcenia uczniów o różnym poziomie rozwoju, różnych potrzebach, stylach uczenia się i możliwościach funkcjonowania w ramach systemu szkolnych oczekiwań.

Jednym z najważniejszych celów edukacji uczniów z różnego rodzaju zaburzeniami rozwojowymi i niepełnosprawnością, jest wspieranie ich rozwoju poprzez realizację konkretnych zadań pedagogicznych związanych z nabywaniem wiedzy, umiejętności i kompetencji, a także pewnych specjalistycznych oddziaływań o charakterze terapeutyczno-rehabilitacyjnym. Jednak zarówno samo pojęcie rozwoju, jak i kategoria wsparcia rozwoju (wsparcia edukacyjnego) są pojęciami wieloznacznymi i w praktyce codziennych oddziaływań instytucji edukacyjnych mogą być różnie rozumiane i interpretowane [zob. np. Kohlberg, Mayer 1993]. Jak zauważa Dorota Klus-Stańska [2008: 40], wsparcie stanowi pewnego rodzaju praktykę pedagogiczną, uruchamiającą bardzo zróżnicowane, często nieświadome i nieformułowane bezpośrednio przekonania, kształtujące swoiste przedrozumienie zjawisk. Może zatem odnosić się do bardzo zróżnicowanych znaczeń i działań, a co za tym idzie, także rezultatów stosowanych praktyk pedagogicznych. Jako kategoria dyskursywna, w toku pogłębionej analizy odsłania zaangażowanie w różne teorie i ideologie edukacyjne, co wiąże się z odmiennymi sposobami pojmowania tego, kim jest dziecko (uczeń), czym jest rozwój, jak rozumiany jest proces kształcenia, jego cele i zadania, a także z odmienną filozofią pracy z dzieckiem o tzw. specjalnych potrzebach edukacyjnych. Różnorodne znaczenia nadawane pojęciu wsparcia w realnych działaniach pedagogicznych mogą odnosić się do założeń wynikających z odmiennych paradygmatów, które kształtują realną rzeczywistość edukacyjną, w jakiej funkcjonują uczniowie z niepełnosprawnością. Dorota Klus-Stańska wyodrębnia wśród nich podejście funkcjonalistyczno-behawioralne, humanistyczno-adaptacyjne, konstruktywistyczno-rozwojowe, i konstruktywistyczno-społeczne oraz krytyczno-emancypacyjne [2008: 41–44]. Już z tego bardzo pobieżnego przeglądu koncepcji widać, że rozumienie kategorii „wspierania rozwoju” dziecka/ucznia/wychowanka (także ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, o czym chyba dość często zapominamy), ukazuje bardzo szeroki wachlarz potencjalnych interpretacji, począwszy od całkowitego „sterowania” drugą osobą, jej sposobem myślenia i działania, a skończywszy na uczeniu krytycznego myślenia, ujawniającego symboliczną przemoc obecną w praktykach edukacyjnych i roszcze-

nie prawa do wyrażania własnych, samodzielnych sposobów rozumienia rzeczywistości³.

Edukacja specjalna i włączająca w kontekście teoretycznych założeń i modeli niepełnosprawności

Coraz wyraźniej uwidaczniające się i pogłębiające we współczesnych społeczeństwach nierówności społeczne, związane z nierównym dostępem i możliwościami korzystania z różnego rodzaju dóbr społecznych, a także z ograniczonym uczestnictwem w rozmaitych działaniach i grupach społecznych, przejawiają się w wielu wymiarach: ekonomicznym, kulturowym, instytucjonalnym, zawodowym, a także w aspekcie edukacyjnym. System edukacji uczestniczy w budowaniu kapitału symbolicznego jednostek, stanowi jedno z najważniejszych narzędzi w procesie społecznej reprodukcji, selekcji i wykluczania jednostek, jak i zbiorowości [por. Bernstein 1990, 1996; Bourdieu, Passeron 2006; Kwieciński 2007 i 2012; Melosik 2006]. Nierówne szanse, spowodowane przez kumulowanie się indywidualnych cech jednostki, a także kapitału społecznego i kulturowego jej rodziny pochodzenia, są wzmacniane w procesie edukacji poprzez strukturalne właściwości samego systemu, sposobu jego organizacji i funkcjonowania. Można to prześledzić na przykładzie wybranych cech związanych z edukacyjnym kontekstem dwóch podstawowych podejść do zjawiska niepełnosprawności, czyli tzw. modelu indywidualnego i modelu społecznego oraz ich implikacji dla sposobu postrzegania celów i organizacji procesu kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. Charakterystyczną cechą podejścia wynikającego z założeń modelu indywidualnego (klinicznego) jest lokalizowanie trudności w samym uczniu – uczeń ma problemy gdyż jest niepełnosprawny, nieprawidłowo widzi/słyszy, ma zaburzoną percepcję, komunikację językową, ograniczone możliwości ruchowe czy też poznawcze/intelektualne. Reakcją szkoły na „ucznia z problemem” jest przede wszystkim jego zdiagnozowanie, mające na celu jak najbardziej precyzyjne określenie poziomu rozwoju różnych umiejętności i kompetencji, ocenę silnych i słabych z punktu widzenia funkcjonowania w systemie edukacji aspektów rozwoju dziecka, określenie jego trudności i ograniczeń, ale także możliwości, a zarazem związanych z tym potrzeb, postrzeganych jako specjalne gdyż odbiegają od typowych praktyk szkolnych. Celem takiej diagnozy jest opracowanie indywidualnego programu wsparcia w rozwoju, ukierunkowanego na pomoc dziecku

³ Pogłębioną analizę zagadnień kształtujących współczesne problemy dydaktyki, między innymi kwestie wieloznaczności pojęć i koncepcji dydaktycznych oraz ich potocznych i naukowych interpretacji przedstawia D. Klus-Stańska w innej pracy pt. *Dydaktyka wobec chaosu i pojęć i zdarzeń*, 2010.

w nabywaniu wiedzy, umiejętności i rozwijaniu kompetencji oraz jak najlepszej adaptacji do istniejącego systemu edukacji (aby mogło w nim dalej w miarę bezkolizyjnie funkcjonować), a w dalszej perspektywie w przystosowaniu się do systemu społecznego. Podstawową cechą tzw. modelu społecznego natomiast jest postrzeganie niepełnosprawności jako przede wszystkim problemu społecznego, a nie atrybutu jednostki. Dlatego też w systemie edukacji opierającym się na jego założeniach, źródła trudności ucznia nie są związane głównie z jego niepełnością, ale upatruje się ich także w społecznych i instytucjonalnych praktykach edukacyjnych, sposobie organizacji i działania systemu kształcenia. Aby szkoła mogła stać się miejscem rozwoju i edukacji przyjaznym dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich indywidualnych cech (zdolności, talentów, trudności i ograniczeń), konieczna i niezbędna jest zmiana samej filozofii i polityki edukacyjnej oraz sposobu funkcjonowania szkoły jako instytucji kształcenia.

W świetle założeń wynikających z wartości reprezentowanych we współczesnych wspólnotach demokratycznych, mających swoje odzwierciedlenie w liberalnych prawach i wolnościach jednostki oraz zasadach egalitaryzmu społecznego, system kształcenia specjalnego, oparty na segregacji uczniów i dzielący ich na prawidłowo się rozwijające, typowe, „normalne” podmioty procesu edukacji, był i jest od długiego czasu krytykowany. W rezultacie tej krytyki, będącej pokłosiem walki o prawa różnych grup mniejszościowych i ich społeczną integrację oraz inkluzję (wśród nich także osób niepełnosprawnych) w drugiej połowie XX wieku, było powstanie różnych form i modeli kształcenia integracyjnego i włączającego. Obecnie systemy kształcenia uczniów z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w krajach europejskich można podzielić na trzy zasadnicze grupy. W pierwszej grupie znajdują się kraje, w których rozwijana i realizowana jest polityka inkluzji, skutkująca obowiązywaniem jednej ścieżki edukacyjnej dla wszystkich uczniów (*one-track approach*) i niemal pełnym włączaniem uczniów z niepełnością w główny nurt kształcenia, przy jednoczesnej szerokiej ofercie specjalistycznego wsparcia szkół⁴. Druga grupa państw, to te w których funkcjonują dwie ścieżki kształcenia (*two-tracks approach*), a więc poza głównym systemem edukacji istnieje także system kształcenia specjalnego dla uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności⁵. W krajach tych uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi najczęściej kształcą się w szkołach lub klasach specjalnych, których funkcjonowanie jest regulowane odrębnymi przepisami prawa bądź też w klasach funkcjonujących w obrębie szkół głównego nurtu. w tych ostatnich część uczniów może realizować taki sam program nauczania jak wszyscy, jednak wiele grup uczniów często realizuje znacznie ograniczone lub całkowicie odmien-

⁴ Do krajów tych zaliczane są np. Włochy, Grecja, Hiszpania, Portugalia, Cypr, Norwegia, Szwecja i Islandia.

⁵ Należą do nich np. Belgia, Szwajcaria oraz Polska.

ne treści nauczania. Ponadto istnieje jeszcze grupa państw, w których funkcjonuje wiele różnych ścieżek edukacji i form kształcenia pomiędzy systemem specjalnym i ogólnodostępnym (multi-track approach), a więc różne poziomy i formy integracji edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnością⁶. Ponieważ systemy edukacji oraz założenia polityki oświatowej zmieniają się z upływem czasu na skutek zmian społecznych i kulturowych, w niektórych krajach można zaobserwować ewoluowanie z jednych rozwiązań systemowych w inne (np. Niemcy i Holandia zmieniły swą ofertę kształcenia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i z grupy państw mających dwie ścieżki kształcenia przeszły do systemu wielu ścieżek i dróg edukacji).

Polska znajduje się w drugiej grupie, czyli wśród państw umożliwiających kształcenie uczniów z niepełnosprawnością zasadniczo w dwóch formach: kształcenia specjalnego w oddzielnych instytucjach (przedszkolach, szkołach, ośrodkach szkolno-wychowawczych) i kształcenia w szkołach ogólnodostępnych w formie włączania do zwykłych klas lub w tzw. klasach integracyjnych. W systemie kształcenia opartym na segregacji i izolacji uczniów niepełnosprawnych, z różnego rodzaju zaburzeniami rozwoju i ograniczeniami, są oni w sensie dosłownym, fizycznym, wykluczani ze struktur i instytucji szkolnictwa ogólnodostępnego, co niesie ze sobą negatywne następstwa w postaci społecznej stygmatyzacji, marginalizacji i wykluczania z głównego nurtu życia społecznego, rynku pracy, dominującej kultury. Oczywiście segregacja szkolna nie jest tylko i wyłącznie domeną szkolnictwa specjalnego, zjawisko to stanowi strukturalną cechę samego systemu edukacji, który wzmacnia potencjał uczniów z wysokim kapitałem kulturowym i społecznym, eliminuje zaś uczniów „słabych”, z różnych powodów nie osiągniętych dobrych wyników i stanowiących tzw. „odpad szkolny”⁷. Zabieg taki jest jednak szczególnie widoczny i wydaje się prosty i oczywisty, a nawet pożądanym,

⁶ Do krajów tych zalicza się m.in. Francję, Irlandię, Luxemburg, Austrię, Danię, Finlandię, Litwę, Łotwę, Liechtenstein, Czechy, Estonię, Słowację, Słowenię. Dokładne dane na ten temat można znaleźć w raporcie opublikowanym przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Specjalnej [Reports of European Agency for Development in Special Education, 2003]. Polska znajduje się w drugiej grupie, czyli wśród państw umożliwiających kształcenie uczniów z niepełnosprawnością zasadniczo w dwóch formach: kształcenia specjalnego w oddzielnych instytucjach (przedszkolach, szkołach, ośrodkach szkolno-wychowawczych) i kształcenia w szkołach ogólnodostępnych w formie włączania do zwykłych klas lub w tzw. klasach integracyjnych. Szczegółowe informacje na temat różnych systemów kształcenia osób z niepełnosprawnością, ich założeń i podstaw teoretycznych oraz konkretnych form, modeli rozwiązań stosowanych w różnych krajach przedstawia monografia G. Szumskiego, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, 2006.

⁷ Zagadnieniu temu poświęcono bardzo wiele prac z zakresu socjologii edukacji. Badaczami zajmującymi się tą kwestią byli między innymi wymieniani wcześniej B. Bernstein, P. Bourdieu, R. Meighan, a w Polsce Z. Kwieciński. Od dłuższego czasu zwraca się także uwagę na kwestię czynników ekonomicznych w procesie edukacji i powiązanie kapitału ekonomicznego z kapitałem społecznym czy kulturowym jednostek, a także na kontekst ideologii neoliberalnej i promowanych przez nią wartości w odniesieniu do generowania i wzmacniania nierówności społecznych [zob. Szkudlarek 2011; Rutkowiak, Potulicka 2010; Lewartowska-Zychowicz 2010].

w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością, którzy już na starcie szkolnym są „obciążeni” brakami i deficytami w zakresie biologicznego wyposażenia. Edukacja oparta na włączaniu oraz klasowej i szkolnej integracji uczniów z ograniczeniami wynikającymi z niepełnosprawności, ma stanowić swoiste remedium na te wszystkie negatywne zjawiska i ma zapobiegać społecznej marginalizacji i kulturowej ekskluzji osób niepełnosprawnych. Jeśli jednak przyjrzymy się dokładniej, na czym polega edukacja integracyjna w swych konkretnych formach i jak jest realizowana, łatwiej zrozumieć skąd tyle niepowodzeń na tej drodze. Rozwiązania stosowane w Polsce inspirowane są działaniami stosowanymi w innych krajach, między innymi w Wielkiej Brytanii, Niemczech i Skandynawii. Proces kształcenia uczniów z niepełnosprawnością opiera się na diagnozie funkcjonalnej ucznia i indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym konstruowanym dla każdego z nich. Może być realizowany w szkołach i klasach ogólnodostępnych albo w klasach integracyjnych, w których funkcjonuje dwóch pedagogów: wiodący i wspomagający⁸. Taki sposób organizacji pracy szkolnej i pracy w klasie tworzy w rzeczywistości jedynie iluzję integracji, gdyż uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od początku ustawiani są na pozycjach podmiotów znacząco odmiennych od pozostałych (mają specjalne potrzeby, zajmuje się nimi dodatkowy, „specjalny” nauczyciel, pracują według specjalnego programu i wymagają stosowania specjalnych metod), zaś ich potencjał rozwojowy i edukacyjny postrzegany jest często jako znacznie słabszy i gorzej rokujący. Uczniowie tacy są formalnie włączeni w ogólne cele edukacyjne, program kształcenia czy też strukturę i funkcjonowanie klasy i szkoły, ale nadmierna, zakładana strukturalnie, indywidualizacja i stygmatyzacja, wynikająca z bycia uczniem „specjalnej troski” wymagającym odmiennego, szczególnego traktowania, sprawia, że zaczyna brakować rzeczywistej, wspólnej ścieżki edukacyjnej, wspólnie podzielanych doświadczeń i znaczeń. W procesie edukacji, pomimo tego, że realizowany jest w ramach głównego nurtu kształcenia, już na poziomie założeń kształtujących strukturalne warunki funkcjonowania, dochodzi do odtwarzania i powielania znanych z kształcenia specjalnego mechanizmów selekcji i izolacji prowadzących do społecznych nierówności oraz wykluczania. Mechanizm ten może być dodatkowo wzmacniany kulturą pracy, zakładającą hierarchiczny podział przestrzeni szkoły/klasy (np. grupowanie klas integracyjnych w jednym,

⁸ Szczegółowe rozwiązania określające funkcjonowanie klas integracyjnych oraz zadania nauczyciela wiodącego i wspomagającego zostały wprowadzone w Zarządzeniu MEN nr 29 z 1993 r. do Ustawy o systemie oświaty z 1991 r. W 2017 r., wraz z reformą systemu edukacji, wprowadzono zmiany, wprowadzające brak możliwości realizowania nauczania indywidualnego poza domem (w szkole) uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, uczęszczających do szkół i klas integracyjnych. Wzbudziło to protesty rodziców i środowisk zaangażowanych w obronę praw dzieci/młodzieży i osób dorosłych z niepełnosprawnością, sprzeciwiających się tworzeniu prawa, które umożliwi w ten sposób „pozbywanie się” uczniów z problemami ze szkół i jest sprzeczne z podstawowymi zasadami kształcenia integracyjnego i polityki włączania osób niepełnosprawnych.

wyodrębnionym miejscu w szkole czy też grupy uczniów niepełnosprawnych w jednym miejscu klasy szkolnej) bądź też postrzeganiem nauczycieli wspomagających jako niższych rangą.

Spoleczne konstruowanie kategorii „specjalnych” potrzeb edukacyjnych i „specjalnego” programu nauczania z perspektywy socjologii edukacji

W socjologii edukacji wyodrębnia się określone sposoby i teorie konstruowania kategorii „specjalnego programu” i kategorii „specjalnego ucznia” oraz rolę, jaką pełnią w społeczeństwie. Odnoszą się one do kwestii medykalizacji problemów społecznych, strukturalnych cech samego systemu edukacji oraz interpretacji dokonywanych w perspektywie krytycznej (Milofsky 1997). Zjawisko medykalizacji problemów społecznych jest związane z klinicznym, obiektywizującym podejściem do zjawiska niepełnosprawności, które wyodrębnia w społeczeństwie grupę jednostek odbiegających w różnych aspektach od tego, co uważane jest za normę i wymagających z tego powodu specjalnego traktowania. Podmioty w pewnym sensie „nienormalne”, inne, odmienne są wyodrębniane w procesach specjalistycznej, profesjonalnej diagnozy i selekcji, opartych na arbitralnie ustanowionych kryteriach, postrzeganych jako obiektywne, naturalne i oczywiste. Osoby takie podlegają społeczno-kulturowym mechanizmom etykietowania i stygmatyzacji, opisanym już wiele lat temu przez Ervinga Goffmana [1963]. Innym sposobem konstruowania powszechnie akceptowanych kategorii „uczniów ze specjalnymi potrzebami” oraz dostosowanego do ich potrzeb „specjalnego programu” są mechanizmy wynikające ze strukturalnych właściwości samego systemu edukacji.

Jak pisze C. Milofsky [1997], celem instytucji edukacyjnej, podobnie jak każdej instytucji, jest przede wszystkim zachowanie kontroli i równowagi wewnątrz systemu, co zapewnia mu efektywne działanie. Dlatego też szkoła jako instytucja kształcenia, której zadaniem jest podtrzymywanie i reprodukcja istniejącego porządku społecznego, jest zorganizowana w sposób umożliwiający dominację i nadzór nad uczniami, zwłaszcza tymi, którzy „podkopują” program, a więc i cały system, stwarzając tym samym zagrożenie dla ich sprawnego funkcjonowania oraz realizacji celów. Szkoła zatem wypracowuje takie praktyki działania i mechanizmy radzenia sobie z uczniami sprawiającymi trudności dydaktyczne bądź wychowawcze i z różnych powodów nie potrafiącymi przystosować się do jej wymagań, których istotnym elementem staje się dążenie do wyeliminowania uczniów mających trudności i/lub sprawiających trudności z głównego nurtu kształcenia, między innymi właśnie poprzez przypisanie ich do systemu kształcenia specjal-

nego⁹. Edukacja specjalna, w takiej perspektywie interpretacyjnej, jest zatem swoistym narzędziem „oczyszczania” systemu kształcenia z niepożądanych jednostek i podtrzymywania określonego porządku społecznego.

Zbliżone założenia kształtują trzecie, wyróżnione przez C. Milofsky’ego, podejście do społecznego wytwarzania kategorii „specjalnego” ucznia i programu, wypracowane przez perspektywę krytyczną, która odwołuje się do pojęć klasy społecznej, kultury i konfliktu. W myśl podejścia krytycznego, niektórzy uczniowie w pewien sposób „nie pasują” do systemu szkolnego, a w szerszym wymiarze do dominującego porządku społecznego. Koncepcja „specjalnego” programu staje się wówczas narzędziem kontroli, umożliwiającym identyfikację i selekcję takich uczniów, zaś edukacja specjalna, której oddziaływaniom podlegają, jest po prostu jednym z elementów systemu społecznej reprodukcji i kontroli. Wykluczanie uczniów mających niskie osiągnięcia wiąże się nie tylko z dobrze znanym i opisanym w socjologii edukacji, niskim kapitałem społecznym i kulturowym uczniów oraz ich rodzin pochodzenia, ale także z niskim kapitałem biologicznym/fizycznym jednostek, który nader łatwo staje się czynnikiem tłumaczącym wszelkie niepowodzenia edukacyjne i usprawiedliwiający przypisanie do różnych form kształcenia specjalnego.

Podsumowując, wśród czynników generujących nierówności w procesie edukacji osób z niepełnosprawnością, realizowanej we wspólnym nurcie kształcenia (edukacja integracyjna i inkluzywna), najważniejszą rolę odgrywają: społeczne postrzeganie i rozumienie samego zjawiska niepełnosprawności, tworzenie obszaru edukacji specjalnej w obrębie głównego nurtu kształcenia, nadmierna indywidualizacja programu, treści, metod kształcenia i narzędzi dydaktycznych, a także nadmierne obniżanie wymagań wobec niepełnosprawnych uczniów. Powstawaniu i wzmacnianiu nierówności sprzyja postrzeganie niepełnosprawności przede wszystkim przez pryzmat odstępstwa od normy i związanych z nią braków, deficytów i dysfunkcji, używanie – zarówno w formalnym, jak i nieformalnym dyskursie pedagogicznym – naznaczającego języka przesiąkniętego terminami typu: specjalne potrzeby edukacyjne, specjalne wsparcie, specjalne pomoce, specjalne nauczanie, itp. Dążenie szkoły do coraz to bardziej precyzyjnego identyfikowania trudności uczniów i wypracowywania profesjonalnych sposobów pedagogicznego wsparcia w ich pokonywaniu, skutkuje poszerzaniem pojęcia

⁹ Przykładem tego typu działań systemu edukacji może być zjawisko, polegające na takim kształtowaniu podstaw prawnych w ramach kształcenia integracyjnego, które stwarza warunki i pewnego rodzaju pokusę „wypychania” uczniów mających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w obszar indywidualnych zajęć z nauczycielem, które mogą być realizowane na terenie szkoły lub w domu ucznia, co w wielu przypadkach kończy się realizacją zajęć w warunkach domowych. Odcina to dzieci i młodzież z niepełnosprawnością od kontaktów z rówieśnikami i możliwości rozwijania kompetencji społecznych i stanowi zaprzeczenie idei leżących u podstaw kształcenia integracyjnego i inkluzji edukacyjnej.

niepełnosprawności na grupy uczniów, którzy dotychczas nie byli objęci tą kategorią. W literaturze, jak i w praktyce szkolnej, spotkać się można z pojęciem „niepełnosprawności edukacyjnej”, określanej jako wszelkiego rodzaju rozbieżność między wymaganiami systemu szkolnego, a możliwościami sprostania im przez ucznia [zob. Bleidick 1977, Bach 1999, za: Szumski 2006: 106–113]. Według Heinza Bacha, sytuacja szkolna każdego ucznia jest kształtowana przez jego dyspozycje indywidualne (somatyczne, emocjonalne, poznawcze, itp.), warunki życia i działania oraz jawne bądź ukryte wymagania otoczenia. Gdy dochodzi do zachwiania równowagi między tymi trzema elementami, powstaje zakłócenie, które ze względu na poziom nasilenia i w odniesieniu do przyjętej normy może przybrać postać zagrożenia bądź zaburzenia w funkcjonowaniu, albo niepełnosprawności gdy mamy do czynienia z rozległym, ciężkim i długotrwałym charakterem zakłóceń. Niepełnosprawność edukacyjna jest zatem definiowana jako niemożliwa do tolerowania przez szkołę ze względu na długotrwałość, rozległość i poziom nasilenia, rozbieżność między wymaganiami szkoły a możliwościami sprostania im przez ucznia bez specjalnej pedagogicznej pomocy [za: Szumski 2006: 113]. Niepełnosprawny edukacyjnie jest więc uczeń, który bez specjalnej pedagogicznej pomocy i wsparcia nie jest w stanie przez dłuższy czas sprostać artykułowanym wprost bądź też ukrytym oczekiwaniom szkoły. W ten sposób uczniem/uczennicą o „specjalnych potrzebach edukacyjnych” ma szansę stać się potencjalnie wiele dzieci, które na jakimś etapie swej szkolnej kariery mogą mieć różnego rodzaju problemy, spowodowane różnymi przyczynami. Naznaczanie uczniów piętnem specjalnego pedagogicznego wsparcia, niesie ze sobą ryzyko negatywnej stygmatyzacji już nie tylko dla dzieci ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością ruchową, sensoryczną, intelektualną czy zaburzeniami ze spektrum autyzmu, ale także uczniów z deficytami uwagi, nadpobudliwością psychoruchową, trudnościami w nauce czytania, pisania, liczenia, wykonywania działań matematycznych, uczestniczenia w relacjach społecznych, emocjonalnego i społecznego przystosowania się do reguł życia w szkole i pracy podczas zajęć szkolnych oraz poddawania się wymogom oceniania opartego na ściśle określonych kryteriach. Sprostanie oczekiwaniom „bycia dobrym uczniem/uczennicą” oznacza w praktyce jednostkę niemal idealną, spełniającą bez trudności wszelkie wymagania, pracującą szybko, wydajnie przyswajającą wiedzę, umiejętności i osiagającą sprawnie różnego rodzaju kompetencje oraz wysokie wyniki. Innymi słowy – niesprawiający kłopotów i stanowiący źródło nauczycielskiej i rodzicielskiej dumy – „był uczący się”.

Tymczasem uczniowie z różnego rodzaju trudnościami w uczeniu się, a więc także uczniowie z niepełnosprawnością i „specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, wpisują się zazwyczaj i niejako w sposób oczywisty, w dwa, wyróżnione przez Dorotę Klus-Stańską [2007: 94–100], typy edukacyjnego dyskursu: dyskurs

„systemu z deficytami” albo dyskurs „aktywnej niepełnosprawności”¹⁰. W dyskursie „systemu z deficytami” uczące się dziecko postrzegane jest jako słabe, niekompetentne, wymagające kontroli, czy też właśnie „specjalnego wsparcia”¹¹, ale także jako swoisty „barbarzyńca”, naruszający społeczny ład i zwyczajny porządek rzeczy. Proces uczenia się jest tu rozumiany przede wszystkim jako wypełnianie braków i nadrabianie niedociągnięć. Dyskurs ten, w ogólnym wymiarze, cechuje brak zaufania do kompetencji dziecka/ucznia oraz brak zgody na jego decyzyjność i kompetencje w zakresie rozumienia, oceniania i zachowania zgodnie z przyjętymi standardami. Język, w jakim definiuje się zadania edukacyjne przybiera formę określeń typu: przyswajanie, ćwiczenie, wdrażanie, kształtowanie [Klus-Stańska, 2007: 94–95]. Dyskurs „aktywnej niepełnosprawności” wydaje się być nieco mniej opresyjny, gdyż tworzy większe pole dla aktywności i możliwości dziecka oraz jego kompetencji. Mimo braku zdolności do samodzielnego rozwijania się, dziecko/uczeń dąży do postępów w uczeniu się, choć wsparcie ze strony dorosłego jest wciąż niezbędne. To osoba dorosła (a więc np. nauczyciel, terapeuta) ustala program postępowania i podejmuje ostateczne decyzje. W tym typie dyskursu mamy do czynienia z pewnym, choć ograniczonym poziomem zaufania do dziecięcych kompetencji, zgodę na decyzyjność i negocjowanie celów z dorosłym, wynikające z postrzegania dziecka jako istoty zdolnej do tworzenia własnych koncepcji we współpracy z dorosłym. Język definiowania zadań edukacyjnych odwołuje się do pojęć wsparcia¹² i kształtowania.

Kolejnym czynnikiem, w istotny sposób generującym nierówności w kształceniu niepełnosprawnych uczniów, jest tworzenie przestrzeni dla rozwoju edukacji specjalnej w obrębie głównego nurtu kształcenia, w postaci specyficznego sposobu organizacji pracy z uczniami o „specjalnych potrzebach edukacyjnych”. Już na etapie planowania i tworzenia prawnych podstaw kształcenia w tzw. szkołach i klasach integracyjnych, mamy do czynienia z przenoszeniem podstawowych założeń, przekonań i ideologii edukacji specjalnej do procesu kształcenia. Począwszy od formalnych, specjalistycznych i profesjonalizowanych sposobów identyfikacji takich uczniów jako odbiegających od normy w zakresie pewnych aspektów rozwoju, poprzez obudowanie ich szkolnego bytowania w język charakteryzujący dyskurs patologii, zaburzeń i konieczności specjalnego traktowania, a skończywszy na umiejscawianiu ich w klasach o specjalnym charak-

¹⁰ Nie dotyczy on jednak oczywiście tylko tej grupy uczniów, mogą się w nim odnaleźć także uczniowie mieszczący się pod względem fizycznym i intelektualnym, w tzw. normie rozwojowej.

¹¹ Wsparcie jest w tym wypadku rozumiane jako kierowanie zachowaniami dziecka i procesem uczenia się, zgodnie z podejściem funkcjonalno-behawioralnym, zazwyczaj może przyjmować postać oddziaływań interwencyjno-korygujących [por. Klus-Stańska, 2008: 41].

¹² Jest to wsparcie rozumiane jako praktyka pedagogiczna wywodząca się z podejścia konstruktywistyczno-społecznego i teorii L.S. Wygotskiego, w którym wspieranie oznacza pomaganie [Klus-Stańska 2008: 43].

terze (ograniczona ilość uczniów pełno- i niepełnosprawnych, dwóch nauczycieli), edukacji bazującej na specjalnie opracowanych programach i metodach nauczania, realizowanej z pomocą specjalnego pedagoga, którego zadaniem jest wspomaganie procesu kształcenia niepełnosprawnych uczniów. Obraz ten dopełnia nadmierna indywidualizacja programu, treści oraz metod kształcenia, zakładana w imię szlachetnego celu wspierania uczniów z trudnościami, a także silnie eksponowana rola różnego rodzaju profesjonalistów i „ekspertów” (psychologów, pedagogów specjalnych, logopedów, terapeutów pracujących za pomocą różnego rodzaju specjalistycznych metod, itp.), dzięki oddziaływaniom których uczniowie ze specjalnymi potrzebami mają szansę być prawidłowo zdiagnozowani i ukierunkowani oraz edukacyjnie usprawniani. Istotnym zagrożeniem z punktu widzenia możliwości izolacji i negatywnego naznaczenia uczniów piętnem odmienności i różnicy, staje się również pokusa obniżenia wymagań w sytuacji gdy uczeń, np. nie widzi, nie słyszy bądź słabo widzi czy słyszy, ma problemy z poruszaniem się, wykonywaniem czynności manualnych, drobnych precyzyjnych ruchów przy pisaniu, śledzeniu wzrokiem znaków graficznych czy też ich identyfikacji i syntezie, rozumieniu tekstów, formułowaniu wypowiedzi, myśleniu abstrakcyjnym, kojarzeniu, wykonywaniu zadań matematycznych oraz wielu innych czynnościach i umiejętnościach potrzebnych w codziennej pracy w szkole. Obniżanie wymagań samo w sobie nie tylko ogranicza możliwości i szanse rozwoju uczniów, ale także może powodować nasilenie się trudności w nauce, a w konsekwencji uruchomienie mechanizmu „błędnego koła” niskich osiągnięć edukacyjnych (Mittler 2000; Ainscow 2000), które nader łatwo mogą być w takiej sytuacji wyjaśniane i legitymizowane niskim potencjałem, ograniczoną inteligencją i zdolnościami, wynikającymi bezpośrednio lub też w jakiś sposób powiązanymi z niepełnosprawnością (niskim kapitałem biologicznym). Jak zauważa Mel Ainscow, w procesie edukacji uczniów z niepełnosprawnością, mamy do czynienia z mitem specjalnego nauczania jako najlepszego i najbardziej adekwatnego do ich potrzeb i możliwości sposobu kształcenia, ale tym czego uczniowie ci najbardziej potrzebują „nie jest żadne specjalne nauczanie, lecz po prostu dobre nauczanie” [2000: 191].

Zakończenie: pułapki inkluzji

Pogląd, w świetle którego najbardziej adekwatną formą kształcenia dla uczniów z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie jest kształcenie specjalne ani integracyjne, ale przede wszystkim edukacja włączająca, funkcjonująca w ramach koncepcji skutecznej „szkoły dla wszystkich uczniów”, zyskuje coraz

szerszą akceptację społeczną. Idea ta wyraża się w przekonaniu, iż właściwą drogą postępowania nie jest adaptacja uczniów do szkoły i ich kształtowanie tak by mogli w niej funkcjonować, ale przede wszystkim doskonalenie pracy szkoły i adaptacji programu, celów i zadań, metod i środków nauczania do potrzeb i możliwości bardzo różnych uczniów. Przy podejściu akcentującym konieczność zmieniania i przystosowywania szkoły, jej założeń oraz sposobu organizacji i funkcjonowania, wszelkie trudności w uczeniu się (obojętne czym spowodowane) są postrzegane nie jako problem ucznia wynikający głównie z posiadanego deficytu/zaburzenia, lecz są traktowane jako impuls do zmian i rozwoju instytucji edukacyjnych. Zatem to szkoła, osoby i organy nią zarządzające, nauczyciele i inni pracownicy wraz z rodzicami uczniów powinni wspólnie zastanowić się, co i jak robić aby szkoła stała się miejscem, w którym każdy uczeń może się odnaleźć i odnieść sukces na miarę swych możliwości. W tym sensie, uczniowie postrzegani jako inni, odmienni, mający trudności i ograniczenia w procesie uczenia się, zamiast być kłopotem dla szkoły i nauczycieli, mogą stać się szansą przełamania rutynowych, tradycyjnych sposobów działania i poszukiwania nowych, bardziej adekwatnych i niestandardowych, umożliwiających rozwój i aktywację potencjału wszystkich podmiotów procesu kształcenia: uczniów, nauczycieli i szkoły rozumianej jako instytucja. Znakomicie ilustrują to słowa włoskiego pedagoga inkluzywnego, Dario Ianes'a, zamieszczone w pracy pod znaczącym tytułem „La speciale normalita” (czyli w tłumaczeniu: Specjalna normalność): *„Chcę robić to samo co inni (...). Chcę robić to samo co inni, po pierwsze, dlatego, że mam te same prawa. Chcę robić to samo co inni, bo taka jest nasza głęboka potrzeba. Móc robić to samo co inni jest prawem, ale też sposobem na wspieranie rozwoju społecznego – chcę robić to samo co ty dla twojego dobra, dla ciebie, po to aby nasza grupa rozwijała się i zacieśniała więzy”* (za: Bauman 2012: 82). Robienie tego samego razem z innymi jawi się jako warunek realizacji prawa jednostki do równości, godności i szacunku oraz rozwoju relacji społecznych, budujących wspólnotę opartą na równych szansach, w której wszyscy mają takie same prawa. Tego rodzaju zmiana wymaga jednak, poza zmianą samego sposobu myślenia, przebudowy całego systemu edukacji i filozofii kształcenia (choćby rezygnacji z promowania indywidualnych wyników i rywalizacji między uczniami), a także gruntownej zmiany systemu kształcenia nauczycieli. Czy jest to wykonalne zadanie? Otto Speck [2013], odnosząc się do koncepcji „szkoły dla wszystkich” uczniów, pisze o heterogenicznej klasie jako pożądanym zadaniu pedagogicznym, stanowiącym swoistą reakcję na nadmierną selektywność i homogenizację grup szkolnych. W dążeniu do coraz lepszych wyników i wyższego poziomu nauczania zagubiono w procesie kształcenia to, co powinno stanowić jego istotę – „bycie mile widzianym” w grupie, w klasie, w szkole, wśród innych.

Czy jednak ma to oznaczać nieograniczone żadnymi regułami różnicowanie klas szkolnych? Zdaniem Otto Specka, *„Wola spełnienia zasady równości, która jest*

fundamentem pedagogiki różnorodności (...) nie oznacza jeszcze, że wszystkie nierówności znikną i staną się nieistotne, jeśli stworzy się różnorodność. Nie każdą różnorodność można przełożyć na efektywną edukację” [Speck 2013: 73]. Innymi słowy, aby szkoła mogła nauczać efektywnie i osiągać założone rezultaty, nie jest – z różnych powodów – w stanie kształcić efektywnie wszystkich uczniów. Zatem postulat pełnej i niegraniczonej inkluzji, z uwagi na skuteczność i możliwości jego realizacji w praktyce szkolnej, wydaje się być jedynie fantazmatem, nierealnym pragnieniem dążenia do ucieleśnienia w rzeczywistości edukacyjnej fundamentalnej zasady równości. Jednak Mel Ainscow wprowadza interesujące rozróżnienie między efektywnym nauczaniem i skutecznością działań szkoły (pojęciami efektywności i skuteczności), wywiedzione z teorii zarządzania. Skuteczność działań szkoły jako instytucji kształcenia oznacza robienie czegoś dobrze, we właściwy sposób (doing things right). Natomiast efektywność procesu kształcenia definiowana jest jako robienie rzeczy właściwych, czyli tego, co robić należy (doing the right things). Zatem celem edukacji, mówiąc w dużym skrócie, są skuteczne szkoły dla wszystkich uczniów, zaś trudności w uczeniu się należy postrzegać jako problem przede wszystkim etyczny. Pisząc więc o tym, co jest potrzebne w edukacji uczniów postarzanych z perspektywy „specjalnych potrzeb”, Ainscow [2000: 191] stwierdza, że „(...) tym, co jest potrzebne, nie są próby określenia specjalnych metod nauczania w odniesieniu do specjalnych dzieci, lecz efektywne nauczanie i uczenie się wszystkich dzieci”. Efektywne nauczanie nie oznacza zatem osiągnięcia określonych rezultatów, takich samych dla wszystkich, lecz robienie właściwych rzeczy, robienie tego co należy – tworzenie warunków, w których każdy uczeń może poczuć się „mile widzianym”. Wymaga to przesunięcia w strukturze celów kształcenia, wyników nauczania na drugi plan, co w praktyce funkcjonowania systemów szkolnych wydaje się być rzeczywiście podejściem niemalże rewolucyjnym. Czy jednak z góry skazanym na niepowodzenie jako nierealna utopia?

Można zadać pytanie czy inkluzja, rozumiana jako włączanie za pomocą różnych mechanizmów i procedur (między innymi także edukacji) dyskryminowanych i marginalizowanych jednostek i grup mniejszościowych w dominujące struktury wspólnoty, zawsze i w każdej sytuacji jest zjawiskiem pozytywnym i pożądanym? Czy włączanie może wiązać się z symboliczną przemocą i rodzic nieprzewidziane, niezamierzone i często odwrotne do zakładanych skutki, osiągając tym samym społeczny „efekt odwrócenia”¹³ i przybierając postać społecznej i kulturowej ekskluzji? Czy polityka równych szans edukacyjnych, artykułowana

¹³ Efekt odwrócenia to, jak pisze R. Boudon, struktura wyznaczająca w mniej lub bardziej widoczny sposób, pewnego rodzaju przymus, stwarzający ramy działania jednostek. Jest on związany z czynnikami określającymi granice możliwości podmiotów działających w obrębie jakiegoś systemu i wywołującymi niezamierzone i niepożądane konsekwencje określonego działania, często paradoksalne, np. w obszarze edukacji równość może stawać się źródłem nierówności (zob. Boudon, Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych, 2008).

w liberalnym dyskursie praw jednostki, rzeczywiście tworzy równe szanse, czy też odtwarza edukacyjne i społeczne nierówności, gdy określone grupy marginalizowane i defaworyzowane (np. kobiety, niepełnosprawni, ubodzy, mniejszości etniczne, religijne, seksualne, migranci) na skutek mechanizmów dyskryminacyjnych doświadczają mogą znacznych trudnień w procesie przemieszczania się w górę na szczeblach społecznych hierarchii? Kathleen Lynch zwraca uwagę na fakt, iż już samo podkreślanie konieczności wyrównywania szans, tworzy sytuację, w której osoby ich pozbawione są z założenia gorsze, posiadają pewien brak/deficyt w postaci „nierównych szans”. Innym znanym czynnikiem powstawania nierówności jest wczesna selekcja uczniów i przyporządkowywanie ich do różnych ścieżek kształcenia, w zależności od indywidualnych predyspozycji i zdolności. Szkoła i system edukacji nie zlikwiduje głębokich podziałów strukturalnych, silnie zakorzenionych w społeczeństwie i opartych na kształtujących je wartościach wolności i odpowiedzialności jednostki za kształtowanie swojego losu, ale może tworzyć warunki do budzenia krytycznej świadomości uwarunkowań systemowych w powiązaniu ze zróżnicowanym środowiskiem, w którym można doświadczają wzajemnych różnic i uczyć się równości (Lynch 2011). Kształcenie integracyjne i edukacja inkluzyjna mogą w pewnym sensie stawać się narzędziami/środkami pomagającymi takie warunki współtworzyć. Nie stanie się to jednak jeśli dominującą praktyką w realizowaniu powyższych celów będzie głównie reprodukcja zasad, założeń i sposobów działania wpisujących się w logikę „specjalnych” potrzeb, programów i „specjalnego” kształcenia.

Bibliografia

- Ainscow M. (2000), *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły* [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach: wybrane zagadnienia etyczne*, G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), CMPPP MEN, Warszawa.
- Bach H. (1999), *Grundlagen der Sonderpädagogik*, Verlag Paul Haupt, Bern–Stuttgart–Wien.
- Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa.
- Bernstein B. (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, Taylor & Francis, London–Bristol.
- Bleidick U. (1977), *Pedagogische Theorien der Behinderung und ihre Verknüpfung*, „Zeitschrift für Heilpädagogik”, nr 2.
- Boudon R. (2008), *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Bourdieu P., Passeron J. (2006), *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa.
- Danforth S. (1997), *On What Basis Hope? Modern Progress and Postmodern Possibilities*, „Mental Retardation”, vol. 35, no. 2, 9, s. 3–106.

- Giroux H. (2010), *Reprodukcja. Opór i akomodacja [w:] Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, H.A Giroux, L. Witkowski (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Goffman E. (1963), *Stigma. Notes on the Spoiled Identity*, Simon & Schuster, London.
- Kohlberg L., Mayer R. (1993), *Rozwój jako cel wychowania [w:] Spory o edukację. dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), IBE, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Kwieciński Z. (2012), *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, no. 1(2), s. 92–106.
- Klus-Stańska D (2008), *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia [w:] Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu i pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2010), *Homo liberalis jako projekt edukacyjny: od emancypacji do funkcjonalności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Lynch K. (2011), *Jaka szkoła? Mitologia równych szans (rozmowa z P. Pacerwiczem)*, „Gazeta Wyborcza”, 14–15 maja, s. 19–20.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Melosik Z. (2006), *Edukacja a stratyfikacja społeczna [w:] Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), PWN, Warszawa.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2007), *Edukacja dla równości czy edukacja dla najlepszych. Kontrowersje wokół selekcyjnej funkcji szkoły współczesnej [w:] Edukacja, moralność, sfera publiczna*, J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin.
- Milofsky C. (1997), *Sociology of Special Education [w:] International Encyclopedia of the Sociology of Education*, L.J. Saha (red.), Pergamon Press.
- Mittler P. (2000), *Czyje potrzeby? Czyje interesy? [w:] Integracja dzieci o specjalnych potrzebach: wybrane zagadnienia etyczne*, G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), CMPPP MEN, Warszawa.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2007a), *Pytania o relacje w przestrzeni życia społecznego kreowane wokół opozycji sprawność – niepełnosprawność [w:] Edukacja, moralność, sfera publiczna*, J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2007b), *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Special Needs Education in Europe (2003), *European Agency for Development in Special Needs Education*, EURYDICE (www.european-agency.org)
- Speck O. (2013), *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Szkudlarek T. (2011), *Ekonomia i etyka – przemieszczenie dyskursu edukacyjnego [w:] Tożsamość teorii wychowania*, J. Papież (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe APS, Warszawa.

Akty prawne

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425.

Zarządzenie nr 29 MEN z dnia 4 października 1993 r., Dz. Urz. MEN Nr 9, poz. 36 do Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.