

## Edukacja integracyjna czy włączająca? O prawie do edukacji w kontekście interpretacji terminologii Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych<sup>1</sup>

### Streszczenie

Zgodnie z Artykułem 24 Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych przyjętej 13 XII 2006 roku w trakcie Zgromadzenia Ogólnego Organizacji Narodów Zjednoczonych Państwa Strony (polskie władze ratyfikowały ów dokument 6 IX 2012 roku) zobowiązane są do zagwarantowania osobom niepełnosprawnym bez jakiegokolwiek dyskryminacji i na zasadach równych szans udziału we włączającym systemie kształcenia. W tym kontekście rodzi się pytanie o to, w jakim stopniu rodzimy system oświaty umożliwi wspomnianym osobom korzystanie z tak rozumianego prawa do edukacji. Nabiera ono szczególnego znaczenia, bowiem – o ile wiadomo autorowi niniejszego tekstu – w zapisach polskiego prawa oświatowego nigdzie nie pojawia się termin „edukacja włączająca” (stan prawny na 24 marca 2016 roku), chociaż w wielu dokumentach prawnych wyraźnie wskazuje się na to, że jedną z form edukacji tej kategorii dzieci i uczniów jest wychowanie oraz kształcenie odpowiednio w przedszkolach i szkołach ogólnokształcących, określane w literaturze przedmiotu jako edukacja włączająca. Wielu autorów utożsamia określenia: edukacja włączająca i edukacja integracyjna. To ostatnie pojawiło się również w polskim tłumaczeniu Konwencji opublikowanym przez Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji w 2007 roku. Są jednak i tacy, którzy dostrzegają różnice w ich zakresach znaczeniowych, przypisując edukacji włączającej szczególne cechy i wynikającą stąd konieczność głębokiej zmiany całego systemu szkolnego. Jak dalece zmianom takim poddał się nasz system szkolny? Oto pytanie, na które autor niniejszego tekstu próbuje odpowiedzieć.

**Słowa kluczowe:** Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych, edukacja włączająca, edukacja integracyjna, prawo oświatowe

### **Integrated Education or Inclusive Education? On the Right to Education in the Context of the Polish Translations of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities**

#### Summary

According to Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities that was ratified on the 13th of December 2006 during the session of the General Assembly of United Nations organizations (the government of the Republic of Poland

<sup>1</sup> Treści zawarte w niniejszym opracowaniu dotyczą stanu prawnego na dzień 24 marca 2016 roku

adopted the Convention on the 6th of September 2012) State Parties recognized that persons with disabilities have the right to inclusive education without discrimination and on the basis of equal opportunity. In this context, the question arises as to the extent to which our education system ensures the realization of this right. It is of special importance – because as far as the author of this text is aware – the term ‘inclusive education’ does not appear anywhere in the Polish school legislation (legal status for the 24th of March 2016), although many legal documents state that one of the forms of education of children and students with disabilities is participating in the general education system, which in the literature of the subject is described as ‘inclusive education’.

Many authors equate inclusive education with integrated education. The latter appeared in the Polish translation of the Convention published by the Friends of Integration Association in 2007. There are, however, also those who perceive differences in their semantic domains and attribute special features to inclusive education and hence they see the necessity of a profound change in the whole school system. How far has our school system raised to this challenge? This is the question that the author of this text is trying to answer.

**Keywords:** Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), inclusive education, integrated education, school legislation

## O prawie do edukacji w świetle przepisów Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych

Piotr Pawłowski w krótkim tekście pt. *Świat dla wszystkich* stanowiącym wprowadzenie do polskiego tłumaczenia z 2007 roku omawianej Konwencji wyraźnie wskazuje, że dokument ten jest kolejnym owocem starań międzynarodowej społeczności podejmowanych w ostatnich dziesięcioleciach na rzecz poprawy jakości życia osób niepełnosprawnych<sup>2</sup>. Przewodnią rolę w tym zakresie wzięcie bez wątpienia Organizacja Narodów Zjednoczonych, której aktywność staje się dla wielu państw swoistym bodźcem do wprowadzania w życie konkretnych rozwiązań prawnych implikujących takie zmiany w przestrzeni społecznej, ekonomicznej czy kulturalnej, które ową jakość życia wynoszą na wyższy poziom<sup>3</sup>. Jedną z istotnych ról wśród czynników kształtujących zarówno obiektywny, jak i subiektywny wymiar zadowolenia człowieka z partycypacji w różnych obszarach życia odgrywa edukacja. Dla osób niepełnosprawnych, zwłaszcza młodych, jest ona – jak wyjaśnia Tamara Cierpiałowska<sup>4</sup> – drogą uzyskania satysfakcji

<sup>2</sup> P. Pawłowski, *Świat dla wszystkich*, [w:] *Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych*, Warszawa, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, 2007, s. 2

<sup>3</sup> S. Jakubowski, *Stwarzanie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnej aktywności w społeczeństwie*, [w:] *Spółczesność równych szans*, red. D. Gorajewska, Warszawa, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, 2005, s. 31

<sup>4</sup> T. Cierpiałowska, *Studenci z niepełnosprawnością. Problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe UJ, 2009, s. 8

nujących pozycji we współczesnym społeczeństwie wiedzy, bronionych nie tylko przez zewnętrzne wymagania, ale także ograniczenia i trudności wynikające z zaburzeń funkcji i struktury własnego organizmu. Prawo do edukacji należy do podstawowych praw każdego człowieka. Możliwość korzystania z niej według zasady równości traktować należy w ramach szeroko pojmowanego prawa do życia – obejmującego obok prawa do fizycznej egzystencji również prawo do wewnętrznych zasobów godnych osoby ludzkiej – jako wyraz dostępu do warunków zapewniających „[...] pełny i wolny rozwój osobowości”<sup>5</sup>. Pierwszym dokumentem – jak pisze Władysław Dykcik<sup>6</sup> – opracowanym przez ONZ zawierającym konkretne wskazówki odnośnie do polityki społecznej wobec osób niepełnosprawnych, w tym również w zakresie ich edukacji, były Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych, przyjęte w trakcie 48 sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 20 XII 1993 roku (Rezolucja 48/96)<sup>7</sup>. Warto podkreślić – za Grzegorzem Szumskim<sup>8</sup> – że twórcy tego dokumentu uzasadnienie dla swoich propozycji wywiedli nie z właściwości osób z niepełnosprawnością i ich potrzeb, ale z przekonania natury etyczno-prawnej, że człowiek obciążony takim czy innym rodzajem niepełnej sprawności organizmu „[...] jest w pierwszym rzędzie obywatelem”, stąd też jako „[...] równy wśród równych” ma możliwość – jak każdy inny obywatel – korzystania z wszelkich praw i obowiązków. Prawu do edukacji poświęcona jest Zasada 6. Stanowi ona, że władze poszczególnych państw powinny w taki sposób zorganizować system oświaty, aby kształcenie osób z niepełnosprawnością było jego immanentną częścią, co wymaga integrowania „specjalnych usług edukacyjnych” z głównym nurtem edukacji (Zasada 6, punkt 8). Droga do celu, którym jest nauczanie tej kategorii uczniów „w szkołach normalnych” – według omawianego dokumentu – wiedzie poprzez takie poczynania, jak elastyczne traktowanie programów szkolnych, wprowadzanie do nich – zależnie od możliwości i potrzeb poszczególnych uczniów – uzupełnień i dokonywanie stosownych adaptacji, a także poprzez ciągłe wspieranie nauczycieli różnymi szkoleniami, materiałami i środkami dydaktycznymi (Zasada 6, punkty 6b i 6c). Konieczność zaspokajania potrzeb uczniów o różnych rodzajach niepełnosprawności wymaga zorganizowania stosownych służb wspierających, m.in. zapewnienie obecności tłumacza (Zasada 6, punkt 2). W tym kontekście wymienia się przede wszystkim potrzeby uczniów

<sup>5</sup> J. P. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2001, s. 195

<sup>6</sup> W. Dykcik, *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 1997, s. 46

<sup>7</sup> Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych, [http://www.tus.org.pl/uploads/dokumenty/standardowe\\_zasady\\_wyrownywania\\_szans\\_osob\\_niepelnosprawnych.pdf](http://www.tus.org.pl/uploads/dokumenty/standardowe_zasady_wyrownywania_szans_osob_niepelnosprawnych.pdf), [dostęp z dnia: 2.04.2016]

<sup>8</sup> G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa, Wydawnictwo ASP, 2006, s. 48

niesłyszących oraz jednocześnie niesłyszących i niewidomych (zasada 6, punkty 8 i 9). Wspomnieć należy, że Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych dopuszczają możliwość objęcia nauczaniem w szkołach specjalnych lub w wyodrębnionych klasach „szkół normalnych” tych uczniów, dla których takie rozwiązanie wydaje się najbardziej odpowiednie.

Przedstawione wyżej propozycje i rozwiązania nie są dla władz państwowych wiążące w sensie prawnym, bowiem mają charakter pewnej deklaracji, nie zaś zobowiązania do wprowadzenia takich zmian w wewnętrznym systemie prawnym, które legislacyjnie sankcjonowałyby społeczny status osób niepełnosprawnych. Nie ulega jednak wątpliwości – jak pisze Władysław Dykeik<sup>9</sup> – że ich respektowanie przez poszczególne państwa stopniowo przekształca je w międzynarodowe prawo zwyczajowe określające politykę społeczną wobec tych osób i wpływające na kierunek działań rozmaitych instytucji i organizacji zabiegających o jakość ich życia.

Odniesienie do Standardowych Zasad Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych odnaleźć można w Preambule do będącej przedmiotem naszych rozważań Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Sporządzono ją w Nowym Jorku w dniu 13 grudnia 2006 roku w trakcie Zgromadzenia Ogólnego Organizacji Narodów Zjednoczonych (rezolucja 61/106). Konwencja z natury rzeczy jest takim rodzajem umowy o międzynarodowym zasięgu, który zobowiązuje władze państw, które dokonały jej ratyfikacji do wprowadzenia w swoim ustawodawstwie konkretnych zmian zgodnych z zawartymi w niej postanowieniami<sup>10</sup>. Wyrazem takiego traktowania omawianej Konwencji są zapisy zamieszczone w jej Preambule, z których wynika m.in., że Państwa Strony potwierdzają „[...] powszechność, niepodzielność, współzależność i powiązanie ze sobą wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności oraz potrzebę zagwarantowania osobom niepełnosprawnym pełnego z nich korzystania, bez dyskryminacji”. Wywiązanie się z tego rodzaju zobowiązania wymaga nakładów finansowych nawet wówczas, gdy przestrzega się tzw. zasady „racjonalnego usprawnienia”, a więc unikania „[...] nieproporcjonalnego lub nadmiernego obciążenia” w trakcie dokonywania koniecznych zmian i dostosowań zapewniających pełnoprawną partycypację osób z niepełnosprawnością we wszystkich obszarach życia<sup>11</sup>. Przymuszać należy, iż względy ekonomiczne – obok innych – stanowiły przyczynę odrzucania przez nasze władze decyzji o ratyfikacji Konwencji. Miało to miejsce dopiero 6 września 2012 roku. Oficjalne tłumaczenie tego dokumentu na język polski do powszechnej wiadomości przekazał Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej na łamach Dziennika Ustaw RP w dniu 25 października 2012 roku.

<sup>9</sup> W. Dykeik, *op. cit.*, s. 46–47

<sup>10</sup> Zob. A. Mikrut, *O prawie osób z niepełnosprawnością intelektualną do przeżywania i wyrażania swojej seksualności. Między idea, deklaracjami a rzeczywistością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2013, Nr 9, s. 64

<sup>11</sup> Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych, Dz. U. 2012, poz. 1169, art. 2

Zainteresowani otrzymali jednak możliwość zapoznania się z treścią Konwencji o wiele wcześniej, bo już w 2007 roku. Stało się to dzięki staraniom Stowarzyszenia Przyjaciół Integracji, które wydało stosowną publikację<sup>12</sup>.

Lista praw i wolności będących przedmiotem popierania i ochrony przez sygnatariuszy Konwencji zawiera ok. 20 pozycji. Jedna z nich dotyczy edukacji. Prawo do jej dostępu przez osoby niepełnosprawne zapisane zostało w Artykule 24. Zobowiązuje on Państwa Strony do tego, aby zagwarantowały tym osobom bez jakiegokolwiek dyskryminacji i na zasadach równych szans „[...] włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym” (ust. 1). Wyrazem realizacji tak rozumianego prawa do kształcenia włączającego jest to, że osoby te nie są wykluczone z powszechnego systemu edukacji ze względu na swoją niepełnosprawność, co oznacza, „[...] że dzieci z niepełnosprawnością nie są wykluczone z bezpłatnej i obowiązkowej nauki w szkole podstawowej lub z nauczania na poziomie średnim” (ust. 2a). Oferowana edukacja włączająca spełnia ponadto wysokie standardy jakości i ma miejsce w społecznościach, w których żyją objęte nią osoby (ust. 2b). Aby było to możliwe, konieczne są wspomniane wcześniej racjonalne usprawnienia (ust. 2c). Wielorakie sposoby, środki i formy wsparcia tychże osób w ramach powszechnego systemu edukacji stosowane są w celu ich skutecznej edukacji (ust. 2d), przy czym – zgodnie z treścią ust. 2e – zindywidualizowane środki wsparcia ukierunkowanego na pełne włączenie mają miejsce w środowiskach maksymalizujących rozwój edukacyjny i społeczny osób niepełnosprawnych. W odniesieniu do niepełnosprawnych osób dorosłych włączający system kształcenia znajduje swój wyraz w tym, że bez jakiegokolwiek dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi obywatelami kraju mają one dostęp do „[...] powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, kształcenia [...] i możliwości uczenia się przez całe życie” (ust. 5).

Omawiany obecnie Artykuł 24 Konwencji zobowiązuje również Państwa Strony do podjęcia działań na rzecz umożliwienia osobom niepełnosprawnym rozwijania u siebie takich umiejętności, które sprzyjają pełnej partycypacji w edukacji i życiu społecznym. Drogą do tego celu ma być m.in. wykorzystanie w procesie kształcenia osób niepełnosprawnych, szczególnie zaś dzieci niewidomych, głuchych lub głuchoniewidomych, takich języków, sposobów i środków komunikacji, które najbardziej odpowiadają ich potrzebom (m.in. alfabetu Braille’a, alternatywnych i wspomagających metod komunikacji, języka migowego, nauki orientacji i poruszania się w przestrzeni) oraz zagwarantowanie, że proces ten będzie miał miejsce w środowisku maksymalizującym ich rozwój edukacyjny i społeczny (ust. 3a,b,c). Osiągnięcie tego celu łączy się z koniecznością zatrudniania specjalistów, w tym również z niepełnosprawnością, którzy dzięki odpowiednim

<sup>12</sup> Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych, Warszawa, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, 2007

kompetencjom (np. znajomości języka migowego czy alfabetu Braille'a) wyjdą naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom omawianej kategorii osób, a ponadto szkolić będą personel pracujący na wszystkich szczeblach edukacji (ust. 4)<sup>13</sup>.

## **Polemika wokół zakresów znaczeniowych pojęć „integracja” i „włączenie”**

W analizowanym wyżej Artykule 24 Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych udostępnionej polskiemu społeczeństwu w 2012 roku pojawiają się terminy „włączający system edukacji”, „włączające nauczanie” oraz „pełne włączenie”. Są one tłumaczeniem angielskich określeń „inclusive education system” (ust. 1), „inclusive education” (ust. 2b) i „full inclusion” (ust. 2e) zawartych w oryginalnej wersji dokumentu<sup>14</sup>. W tych samych miejscach polskiej wersji Konwencji opublikowanej nakładem Stowarzyszenia Przyjaciół Integracji w 2007 roku użyte zostały terminy: „system edukacji integracyjnej”, „edukacja integracyjna” oraz „pełna integracja”. Mamy zatem do czynienia z przypadkiem podobnym do referowanego przez Grzegorza Szumskiego<sup>15</sup> odnośnie do polskiego tłumaczenia Deklaracji z Salamanki z 1994 roku. Mimo że w angielskojęzycznym tekście tego dokumentu występują terminy: „inclusive schools”, „inclusive education” czy „inclusive provision”, to w polskiej wersji językowej tłumacz, konsultant naukowy oraz autor adaptacji konsekwentnie stosują określenie „integracja”. Różne tłumaczenie terminów pochodzących z tego samego dokumentu może przyczynić się do rozmaitych nieporozumień i trudności w komunikowaniu sądów i opinii na temat form niesegregacyjnego kształcenia osób niepełnosprawnych. Mogą się one ujawniać zwłaszcza w dyskursie naukowym. Warto bowiem przypomnieć, że przez kilka lat, tzn. do ukazania się drukiem oficjalnej wersji Konwencji, w tekstach i debatach naukowych odwoływano się do treści dokumentu upowszechnionego przez Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, w którym mowa jest o prawie osób z niepełnosprawnością do edukacji integracyjnej, przy jednoczesnym zagwarantowaniu im, że ze względu na swoją niepełnosprawność nie będą wykluczone z powszechnego systemu edukacji<sup>16</sup>. Autor niniejszego tekstu również nawiązał do takiego właśnie brzmienia Artykułu 24 Konwencji na łamach periodyku *Nie-*

<sup>13</sup> Zob. A. Mikrut, *O promowaniu godności człowieka w ramach konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN – Oddział w Krakowie, UP w Krakowie”, w druku

<sup>14</sup> <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahcfinalrepe.htm>, [dostęp z dnia: 20.03.2016]

<sup>15</sup> G. Szumski, współpraca A. Firkowska-Mankiewicz, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa, Wydawnictwo APS, 2010, s. 14–15

<sup>16</sup> Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych, *op. cit.*, art. 24, ust. 1, ust. 2b

pełnosprawność. *Półrocznik naukowy*<sup>17</sup>, po wcześniejszym odniesieniu się do rozumienia pojęcia „integracja społeczna osób z niepełnosprawnością”. W tamtym czasie Otto Speck<sup>18</sup> propagował pogląd, że jest to wyobrażenie procesu i celu skierowanego na wspólne życie ludzi „[...] to znaczy na sytuacje, w których ludzie się wzajemnie akceptują, wspierają i uzupełniają, niezależnie od stwierdzonego bądź niestwierdzonego upośledzenia”. Sytuacje takie wymagają – jak tłumaczy cytowany badacz – aby wszyscy zainteresowani zmieniali się „[...] ze względu na siebie i w stosunku do siebie”, co oznacza, że nikomu w tym procesie nie powinno się narzucać bierności i pasywności, nikt też nie może przyjmować postawy dominującej, narzucającej własne standardy. W tym kontekście włączenie jako koncepcja miejsca osób niepełnosprawnych w strukturze społecznej zdefiniowana w oparciu o przesłanki natury etymologicznej – co jest jedną z opcji propagowanych w naszej literaturze przedmiotu<sup>19</sup> – nie stanowi postępu wobec integracji w rozumieniu propagowanym przez Otto Specka. „Włączać” – według *Słownika języka polskiego* pod red. Mieczysława Szymczaka<sup>20</sup> – to „połączyć coś z jakąś większą całością; wcielić, przyłączyć”. W odniesieniu do edukacji włączającej ową większość – jak tłumaczy Maria Chodkowska<sup>21</sup> – stanowią pełnosprawni uczniowie szkół ogólnodostępnych, mniejszość zaś – uczniowie o zaburzonym rozwoju. Dominującą zbiorowością są zatem ci pierwsi; to oni inicjują i realizują proces włączenia, co sprawia że stanowiący mniejszość uczniowie z niepełnosprawnością stają przed koniecznością dostosowania się do standardów i wzorów przyjmującej ich większości. Ów asymilacyjny charakter włączenia pozbawia ich autonomii i podmiotowości, bowiem muszą się poddać dyktatowi większości<sup>22</sup>. Inaczej jest ze słownikowym rozumieniem terminu „integracja”. Oznacza on „[...] tworzenie się całości z jakichś części, zespalanie się elementów w całość”<sup>23</sup>. Nie ma tutaj mowy – jak wcześniej – o włączaniu jakichś części w już zastaną całość. Z tej perspektywy traci sens odnośnienie określenia jednostki integrowanej jedynie do osób z niepełnosprawnością, ponieważ temu procesowi podlegają zarówno one, jak i jego pełnosprawni uczestnicy. Skoro tak, to osoba z niepełnosprawnością nie może być również traktowana jako ta, na którą wywiera się presję w kierunku dokonania takich zmian w sobie samej, aby spełnić oczekiwania strony dominującej. Wiemy już, że zmian tych muszą dokonywać i jedne, i drugie osoby<sup>24</sup>.

<sup>17</sup> A. Mikrut, *O integracji społecznej osób z niepełnosprawnością w kontekście podmiotowości człowieka*, „Niepełnosprawność – Półrocznik naukowy” 2010, Nr 4, s. 126–127

<sup>18</sup> O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, tłum. W. Zeidler, A. Skrzypek, D. Gąca i D. Szarkowicz, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 386

<sup>19</sup> G. Szumski, współpraca A. Firkowska-Mankiewicz, *op. cit.*, s. 16–17

<sup>20</sup> *Słownik języka polskiego*, t. III, red. M. Szymczak, Warszawa, PWN, 1981, s. 734–735

<sup>21</sup> Za: G. Szumski, współpraca A. Firkowska-Mankiewicz, *op. cit.*, s. 18

<sup>22</sup> *Ibidem*

<sup>23</sup> *Słownik języka polskiego*, t. I, red. M. Szymczak, Warszawa, PWN, 1978, s. 796

<sup>24</sup> A. Mikrut, *O integracji społecznej osób z niepełnosprawnością w kontekście podmiotowości człowieka*, „Niepełnosprawność – Półrocznik Naukowy” 2010, Nr 4, s. 123

W kontekście tak nakreślonych znaczeń obu terminów zasadny wydaje się wniosek, że proponowane w tamtym czasie przez Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji brzmienie artykułu 24 Konwencji, w którym określenie „edukacja integracyjna” zajmuje kluczową rolę, bliskie jest intencji twórców tego dokumentu, którego celem – w myśl Artykułu 1 – jest m.in. poszanowanie godności przyrodzonej osób z niepełnosprawnością jako podstawy równości ludzi we wszystkich zakresach i obszarach życia<sup>25</sup>. Ponadto – i tutaj też należy szukać argumentacji na rzecz użycia omawianego określenia – termin „integracja” po prostu częściej pojawia się w literaturze przedmiotu, zaś w dokumentach resortowych jest – i zawsze był – jedynym określeniem odnoszącym się do jednej z form kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pierwszym z nich było Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego<sup>26</sup>. Ostatnim zaś – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym<sup>27</sup>. W wielu dokumentach, nawet w Ustawie o systemie oświaty, jest mowa o wychowaniu oraz kształceniu tej kategorii dzieci i uczniów odpowiednio w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, określanych powszechnie jako edukacja włączająca, ale sam termin w taki sposób określający tę formę edukacji – o ile nam wiadomo – nigdzie się nie pojawia<sup>28</sup>.

Z kolei dla praktyki oświatowej sprawę różnego tłumaczenia terminu „inclusive education” w sposób jednoznaczny – jak się wydaje – rozstrzyga prawna waga obu analizowanych dokumentów. Dokumentem oficjalnym jest ten udostępniony w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej w 2012 roku. Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej, dokonując ratyfikacji Konwencji, po uzyskaniu zgody Sejmu podjął zobowiązanie wobec społeczności międzynarodowej, że zostaną u nas wprowadzone w życie wszystkie zawarte w niej standardy postępowania zapewniające osobom niepełnosprawnym korzystanie z przysługującym im praw

<sup>25</sup> Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych, *op. cit.*, art. 1

<sup>26</sup> Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego, Dz. Urz. MEN, Nr 9, poz. 36

<sup>27</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. 2015, poz. 1113

<sup>28</sup> Stan prawny na dzień 24 marca 2016, zob. Dz. U. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35. W chwili ukazania się niniejszego artykułu obowiązuje Ustawa z 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (Dz. U. 2017, poz. 59), w jej tekście również nie pojawia się rozpatrywany termin, tj. „edukacja włączająca”.



i wolności. Nie ulega zatem wątpliwości, że w myśl zapisów zawartych w Artykule 25 Konwencji osoby „dotknięte” takim czy innym rodzajem zaburzeń funkcji i/lub struktur organizmu mają prawo do korzystania z kształcenia włączającego realizowanego w ramach powszechnego systemu edukacji. Klarowność tego rozstrzygnięcia nie uwalnia jednak od dalszych wątpliwości. Dotyczą one samego pojmowania terminu „edukacja włączająca”.

## „Edukacja integracyjna” i „edukacja włączająca” – pojęcia tożsame czy różne?

Funkcjonujący w literaturze przedmiotu od początku lat 90. termin „edukacja włączająca” przez wielu jest traktowany jako synonim „edukacji integracyjnej”. Wynika to między innymi – jak sądzi Grzegorz Szumski<sup>29</sup> – ze wspomnianej wcześniej przyczyny translatorskiej. Innego powodu zamiennego stosowania obu analizowanych tutaj terminów autor upatruje w małej precyzji definiowania edukacji włączającej w ramach wspomnianej Deklaracji z Salamanki oraz Wytycznych do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, co powoduje trudności w zakresie zróżnicowania terminów „zwykła szkoła” i „szkoła włączająca”<sup>30</sup>. W myśl założeń Deklaracji dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych muszą mieć zapewniony dostęp do zwykłych szkół (regular schools), w ramach zaś Wytycznych podkreśla się, iż dzieciom tym najlepiej służą szkoły włączające. Biorąc pod uwagę ówczesną praktykę edukacji niesegregacyjnej, Grzegorz Szumski sugeruje, iż zawarty w dokumencie termin „szkoła włączająca” w istocie odnosi się do szkoły integracyjnej, tj. szkoły szczególnego typu, nie zaś każdej szkoły funkcjonującej w systemie edukacji powszechnej zorganizowanym w taki sposób, aby w jego ramach owe potrzeby zaspokoić.

Spotykane w literaturze odmienne pojmowanie terminów „edukacja integracyjna” i „edukacja włączająca” bazuje na różnych kryteriach różnicujących. Danuta Al-Khamisy<sup>31</sup> wskazuje na czynnik więzi uczuciowych. Włączanie, jej zdaniem, zakłada wytwarzanie silnego poczucia wspólnoty i solidarności między podmiotami tego procesu, przy jednoczesnej dbałości o to, aby nie pozbawiać uczniów z niepełnosprawnością ich naturalnych praw rozwoju ani warunków do zaspokajania przez nich potrzeby więzi społecznych. Anna Firkowska-Mankiewicz i Grzegorz Szumski<sup>32</sup> wskazują z kolei na ideologię stojącą za analizowanymi pojęciami. Według takiego kryterium integracja „[...] to włączanie do ogólnego nurtu

<sup>29</sup> G. Szumski, współpraca A. Firkowska-Mankiewicz, *op. cit.*, s. 14–15

<sup>30</sup> *Ibidem*, s. 16

<sup>31</sup> D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa, Wydawnictwo APS, 2013, s. 33

<sup>32</sup> A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski, *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, [w:] D. D. Smith, *Pedagogika specjalna*, t. II, Warszawa, Wydawnictwo APS, PWN, 2009, s. 333

dzieci wcześniej segregowanych, a we włączaniu dzieci z niepełnosprawnościami są od początku wychowywane i kształcone razem ze sprawnymi rówieśnikami i to szkoła przystosowuje się do ich potrzeb, a nie odwrotnie”. Widzimy, że takie rozumienie istoty edukacji włączającej zupełnie nie przystaje do przywołanej wcześniej analizy pojęcia „włączanie” dokonanej przez Marię Chodkowską; przypomnijmy, że autorka ta podkreślała, iż włączenie „[...] w każdym przypadku to wprowadzenie elementów odmiennych do istniejących utrwalonych struktur”<sup>33</sup>. Anna Zamkowska<sup>34</sup> dokonała zróżnicowania edukacji integracyjnej i włączającej (inkluzyjnej), odnosząc się do głównych założeń obu koncepcji. Zdaniem autorki – opartym na analizie bogatej literatury obcojęzycznej – edukacja integracyjna oznacza dostęp do szkół ogólnodostępnych uczniów szczególnego typu, tj. ujawniających trudności w uczeniu się, w zachowaniu, z uszkodzeniami sensorycznymi bądź z niepełnosprawnością fizyczną, przy czym źródła ich specjalnych potrzeb edukacyjnych lokuje się w nich samych, w ich strukturze bio-psycho społecznej. W szkołach tych traktowani są oni jako goście, nawet wówczas, gdy zostaną dobrze przyjęci przez społeczność szkolną. W omawianej koncepcji akcentuje się fizyczne przyjęcie ucznia do szkoły ogólnodostępnej z jednoczesnym oczekiwaniem od niego, że udowodni on swoją gotowość do edukacji w oferowanych przez nią warunkach i „wpasuje się” do zastanego środowiska szkolnego. Szkoła ta ze swojej strony dokonuje jedynie niewielkich dostosowań ukierunkowanych na konkretnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w efekcie zaś jako całość zmienia się w bardzo ograniczonym zakresie. Inaczej rzecz wygląda w przypadku edukacji włączającej. W tej formie edukacji mamy do czynienia nie tylko z fizycznym włączaniem ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w poczet uczniów szkoły o niesegregacyjnym charakterze, ale także ze współdziałaniem wszystkich stron tego procesu, ukierunkowanym na możliwie najwyższą jakość każdego aspektu życia szkolnego. Szkoła uwzględnia wszelkie różnice między uczniami, nie tylko te wynikające z niepełnosprawności, i traktuje je jako naturalne uwarunkowania swojej działalności. Każdy z uczniów jest traktowany w sposób podmiotowy, z dbałością o zapewnienie mu takich samych szans edukacyjnych, jak każdemu innemu członkowi uczniowskiej społeczności. Niepełnosprawność nie jest spostrzegana tutaj jako jedyne źródło potrzeb edukacyjnych. Te ostatnie mogą wynikać przecież z wielu innych, często złożonych, źródeł: socjokulturowych, rodzinnych czy etnicznych. Według założeń edukacji włączającej to szkoła ma ujawnić pełną gotowość do przyjęcia w swoje szeregi każdego bez wyjątku ucznia i stworzyć warunki sprzyjające kształtowaniu się u niego poczucia przynależności. Obowiązek wszelkich zmian spoczywa zatem na szkole, a nie na

<sup>33</sup> Za: A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Radom, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, 2009, s. 41

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 41

przyjmowanym uczniu. To ona powinna zadbać o taką adaptację programów, metod, pomocy dydaktycznych i wszelkich innych procedur, dzięki której będzie on w stanie gromadzić możliwie najbogatsze doświadczenia edukacyjne. Takie rozwiązanie wymaga zatem nie tylko restrukturyzacji konkretnej szkoły, ale przyjęcia określonych zmian organizacyjnych w ramach całego systemu szkolnego<sup>35</sup>.

Podobną opinię prezentuje Grzegorz Szumski<sup>36</sup>. Podejmując próbę rozstrzygnięcia dylematu odnośnie do różnic i podobieństw między rozpatrywanymi określeniami, autor nawiązał do klasyfikacji A. Sandera, który proponuje trzy sposoby pojmowania edukacji włączającej, a mianowicie: jako synonimiczne określenie kształcenia integracyjnego, jako udoskonalone kształcenie integracyjne i wreszcie, jako udoskonalone i poszerzone kształcenie integracyjne. Polemiczne podejście Grzegorza Szumskiego do owej propozycji zaowocowało sugestią, aby edukację włączającą traktować jako synonim kształcenia integracyjnego lub odmianę tej formy kształcenia. W drugim z tych przypadków edukacja włączająca może być rozumiana – jego zdaniem – jako wersja kształcenia integracyjnego lub jako poszerzona odmiana kształcenia integracyjnego. O zamiennym stosowaniu terminów „edukacja integracyjna (kształcenie integracyjne)” i „edukacja włączająca” pisaliśmy nieco wcześniej, zatem teraz skupimy się na pozostałych dwóch sposobach rozumienia edukacji włączającej. Edukacja włączająca jako wersja kształcenia integracyjnego oznacza – co jest oczywiste – pewną odmianę kształcenia niesegregacyjnego, a więc kształcenia odbywającego się poza systemem szkolnictwa specjalnego. O ile jednak w przypadku kształcenia integracyjnego – o czym była już mowa – to na uczniach z niepełnosprawnością ciąży presja przystosowania się do warunków przyjmującej ich szkoły, o tyle istotnym atrybutem edukacji włączającej są odpowiednie zmiany w funkcjonowaniu tejże szkoły, co – jak sądzą znawcy przedmiotu – wymaga globalnej reformy całego systemu szkolnego ukierunkowanej na upodobnienie i uwspólnienie procesu kształcenia uczniów niepełno- i pełnosprawnych. W tak zreformowanym systemie oświaty:

- kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma miejsce w szkole rejonowej, a więc w tej, do której uczęszczałiby oni, gdyby ich rozwój przebiegał w sposób prawidłowy;
- kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi odbywa się w normalnej (zwykłej) klasie szkolnej;
- wspólny, ale mocno zindywidualizowany program kształcenia adresowany jest do wszystkich uczniów, a nie tylko „obciążonych” taką czy inną niepełnosprawnością;
- ciężar odpowiedzialności za kształcenie wszystkich uczniów, a więc także tych z niepełnosprawnością, spoczywa na nauczycielu klasowym;

<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 42–43

<sup>36</sup> G. Szumski, współpraca A. Firkowska-Mankiewicz, *op. cit.*, s. 11–27

- elastyczna pomoc specjalna ukierunkowana na wspomaganie nie tylko uczniów, ale i nauczycieli zorganizowana jest na poziomie szkoły, a nie klasy<sup>37</sup>.

Charakteryzując edukację włączającą jako poszerzoną odmianę kształcenia integracyjnego, autor wskazał na dwa sposoby jej rozumienia: specjalnopedagogiczny i ogólnopedagogiczny. Pierwszy z nich zakłada uwzględnienie wymienionych już atrybutów edukacji włączającej i odniesienie ich do wszystkich uczniów z niepełnosprawnością, bez względu na rodzaj i stopień owej niepełnosprawności. W postulacie takim zawarta jest zatem sugestia, aby do szkół ogólnodostępnych i funkcjonujących w nich zwykłych klas przyjmować nawet uczniów z głębszymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej i z niepełnosprawnością wieloraką. Z kolei ogólnopedagogiczny sposób pojmowania edukacji włączającej zakłada, że w ramach zwykłych klas szkół ogólnodostępnych powinna być zaspokajana szeroka gama zróżnicowanych, nie tylko specjalnych, potrzeb edukacyjnych i rozwojowych wynikających m.in. z cech konstytuujących rozmaite grupy mniejszościowe, takich na przykład, jak: pochodzenie etniczne, język, wyznawana religia, światopogląd czy płeć<sup>38</sup>.

## **Obraz edukacji włączającej z punktu widzenia rodzimego prawa oświatowego**

W kontekście powyższych wywodów rodzi się pytanie o to, z jakim obrazem rodzimej edukacji włączającej, gwarantowanej przez akt ratyfikacji Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych (art. 24), mamy obecnie do czynienia. Warto w tym miejscu odwołać się przede wszystkim do zapisów Ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 roku<sup>39</sup>. Zgodnie z art. 71b, ust. 1 Ustawy kształcenie specjalne

„[...] może być prowadzone w formie nauki odpowiednio w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, przedszkolach i szkołach lub oddziałach integracyjnych, przedszkolach i szkołach lub oddziałach specjalnych, innych formach wychowania przedszkolnego i ośrodkach [...]”.

W myśl art. 71b, ust. 7, punkt 2 Ustawy minister edukacji narodowej zobowiązany jest do określenia w drodze rozporządzenia warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, niedostosowanych społecznie bądź zagrożonych owym niedostosowaniem. W treści aktualnego rozporządzenia w tej sprawie, które wydane zostało – jak

<sup>37</sup> *Ibidem*, s. 19

<sup>38</sup> *Ibidem*, s. 26

<sup>39</sup> Ustawa o systemie oświaty, stan prawny na dzień 24 marca 2016, Dz. U. 2015, poz. 2156 oraz 2016, poz. 35, 64 i 195

już wcześniej wspomniano – w lipcu 2015 roku<sup>40</sup>, w wielu miejscach pojawia się termin „integracja”. W ramach §2, §5, §7 i §8 w różnych kontekstach mowa jest o oddziałach integracyjnych w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych oraz przedszkolach i szkołach integracyjnych, w ramach §2 – o tym, że kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów z niepełnosprawnością organizuje się na każdym etapie edukacyjnym w integracji z uczniami pełnosprawnymi, w ramach zaś §5 – dodatkowo o tym, że wszystkie placówki obejmujące swoim oddziaływaniem wspomniane dzieci i uczniów zapewniają ich integrację ze środowiskiem rówieśniczym, w tym z pełnosprawnymi rówieśnikami. Istotę oddziałów i szkół integracyjnych, a więc formy organizacyjnej kształcenia, w odniesieniu do której omawiany termin pojawia się najczęściej, określa art. 3, ust. 2a i 2c Ustawy o systemie oświaty. Wynika z niego, że oddział integracyjny, to „[...] oddział szkolny, w którym uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego uczą się i wychowują razem z pozostałymi uczniami”, szkoła integracyjna zaś to taka szkoła, „[...] w której wszystkie oddziały są oddziałami integracyjnymi”. Liczbę dzieci i uczniów z owym orzeczeniem określa Rozporządzenia MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół<sup>41</sup>. Zgodnie brzmieniem §5.3 Ramowego statutu publicznego przedszkola liczba dzieci „[...] w oddziale przedszkola integracyjnego oraz w oddziale integracyjnym w przedszkolu ogólnodostępnym powinna wynosić od 15. do 20., w tym od 3. do 5. dzieci niepełnosprawnych. Taką samą strukturę ze względu na liczbę uczniów w oddziale integracyjnym w szkole ogólnodostępnej oraz oddziale szkoły integracyjnej ustalają z kolei §5.2 Ramowego statutu publicznej szkoły podstawowej i §5.2 Ramowego statutu publicznego gimnazjum. Zapisy zawarte w dwu pierwszych z wymienionych statutów stanowią ponadto o zatrudnieniu dodatkowo nauczycieli posiadających specjalne przygotowanie pedagogiczne oraz specjalistów prowadzących zajęcia rewalidacyjne, a dodatkowo w szkołach – w uzasadnionych przypadkach – pomoc nauczyciela (odpowiednio §14.1 i §13.1). Aktualne – wymienione wyżej – rozporządzenie MEN z 24 lipca 2015 roku<sup>42</sup> również wyraźnie wskazuje na zatrudnienie w przedszkolach i oddziałach integracyjnych oraz w klasach i szkołach integracyjnych dodatkowo nauczycieli „[...] posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego” (§7.1). Biorąc pod uwagę powyższe obwarowania prawne, łatwo dojść do wniosku, iż regulowane w ten sposób kształcenie dzieci i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie spełnia warunków charakteryzowanego wcześniej kształcenia włączającego.

<sup>40</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki..., *op. cit.*

<sup>41</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz. U. 2001, nr 61, poz. 624

<sup>42</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki..., *op. cit.*

Pamiętamy bowiem, że charakterystyczną cechą tego ostatniego jest to, iż ma ono miejsce w zwykłych oddziałach przedszkolnych i klasach szkoły rejonowej, nie zaś w oddziałach przedszkolnych i klasach szkolnych specjalnie w tym celu zorganizowanych<sup>43</sup>.

Przyjrzyjmy się zatem innej możliwej – według przywołanych dokumentów prawa oświatowego – formie kształcenia rozpatrywanej kategorii dzieci i uczniów, a mianowicie kształceniu w ogólnodostępnych przedszkolach i szkołach. Po pierwsze, w tym przypadku, podobnie jak w ramach placówek (oddziałów i szkół) specjalnych i integracyjnych dzieciom i uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych zapewnia się – zgodnie z §5.1 wielokrotnie cytowanego już Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym<sup>44</sup> – 1) realizację zaleceń zespołu orzekającego o potrzebie kształcenia specjalnego, 2) odpowiednie – ze względu na potrzeby poszczególnych jednostek i ich możliwości psychofizyczne – warunki do nauki oraz sprzęt i środki dydaktyczne, a także tzw. zajęcia specjalistyczne i inne zajęcia o charakterze rewalidacyjnym, resocjalizacyjnym czy socjoterapeutycznym, 3) integrację z rówieśnikami, również pełnosprawnymi oraz 4) zajęcia ukierunkowane na opanowanie wiadomości i umiejętności niezbędnych w życiu dorosłym. Po drugie – zgodnie z §7.2 analizowanego rozporządzenia – w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych obejmujących kształceniem dzieci i uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego wynikającej z autyzmu, w tym zespołu Aspergera lub niepełnosprawności sprzężonej zatrudnia się 1) nauczyciela – pedagoga specjalnego współorganizującego kształcenie lub specjalistów albo 2) w klasach I–III szkoły podstawowej – asystenta lub 3) pomoc nauczyciela. W przypadku, gdy rzezone orzeczenia wydane zostały z innych – niż podane wyżej – względów zatrudnienie wymienionych osób możliwe jest tylko za zgodą organu prowadzącego daną „placówkę” ogólnodostępną (§7.3). Po trzecie wreszcie – w myśl art. 71b, ust. 1b Ustawy o systemie oświaty uczniowi objętemu kształceniem specjalnym, niezależnie od miejsca jego realizacji, a więc także w „placówce” ogólnodostępnej,

„[...] dostosowuje się odpowiednio program wychowania przedszkolnego i program nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych. Dostosowanie następuje na podstawie opracowanego dla ucznia indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego uwzględniającego zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia [...]”,

<sup>43</sup> G. Szumski, współpraca A. Firkowska-Mankiewicz, *op. cit.*, s. 19

<sup>44</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki..., *op. cit.*

sporządzonego zaś według wymogów szczegółowo określonych w ramach §6 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z lipca 2015 roku<sup>45</sup>.

Za określeniem powyższych rozwiązań mianem kształcenia włączającego przemawia kilka względów. Przede wszystkim lokalizują one owo kształcenie w oddziale przedszkola ogólnodostępnego lub klasie szkoły ogólnodostępnej, zaś odpowiedzialnymi za organizację procesu nauczania – uczenia się w większości przypadków czynią „nauczycieli klasowych”, bowiem – jak już wiemy – jedynie w ściśle określonych warunkach możliwe jest zatrudnienie nauczycieli – pedagogów specjalnych współorganizujących ów proces. Ponadto zobowiązują one przedszkola i szkoły ogólnodostępne – podobnie jak ma to miejsce wobec „placówek” specjalnych i integracyjnych – do zorganizowania warunków nauki odpowiednich do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i uczniów objętych kształceniem specjalnym, czego wyrazem są zalecenia dotyczące wymaganej infrastruktury dydaktycznej i organizacji stosownych usług oferowanych przez grono specjalistów. Za charakterystyczne rozwiązania w tym zakresie uznać należy indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne będące wyrazem dostosowania wymagań i programów nauczania do owych potrzeb. Wymienione okoliczności pozwalają w pewnym sensie mówić – przynajmniej na poziomie jurysdykcji oświatowej – o edukacji włączającej jako wersji kształcenia integracyjnego. Owe „w pewnym sensie” wynika m.in. z niejasności co do roli nauczyciela. Z jednej strony zatrudnienie nauczyciela – pedagoga specjalnego wydaje się wyjściem naprzeciw potrzebom i możliwościom dzieci i uczniów z niepełnosprawnością, zwłaszcza w kontekście faktu, że – jak pisze Anna Bombińska-Domżał<sup>46</sup> – polscy pedagodzy specjalni nadal uznają, iż „[...] najlepszą formą organizacji kształcenia integracyjnego jest wykorzystanie założeń pedagogiki specjalnej oraz wprowadzenie odpowiedniej kadry, realizującej specjalne zadania w stosunku do wyodrębnionej grupy uczniów niepełnosprawnych w ogólnodostępnych placówkach oświatowych”. Z drugiej strony zaś rozwiązanie takie przybliży do warunków szkoły specjalnej i integracyjnej oraz sprzeczne jest z ideą kształcenia włączającego, według której to „nauczyciel klasowy” bierze odpowiedzialność za nauczanie – uczenie się wszystkich uczniów<sup>47</sup>. Aby mógł to czynić, musi być do tego odpowiednio przygotowany. Rodzi się zatem oczywisty postulat bardzo poważnego potraktowania we wszystkich programach studiów nauczycielskich elementów pedagogiki i dydaktyki specjalnej zawartych w modułach: 2 (Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym) i 3 (Przygotowanie w zakresie dydaktycznym) Standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela<sup>48</sup>.

<sup>45</sup> *Ibidem*

<sup>46</sup> A. Bombińska-Domżał, *Relacje pomiędzy pedagogiką specjalną i ogólną w kształceniu integracyjnym – ambiwalencja czy harmonia?*, „Niepełnosprawność – Półrocznik naukowy” 2010, Nr 3, s. 128

<sup>47</sup> Zob. G. Szumski, współpraca A. Firkowska-Mankiewicz, *op. cit.*, s. 19

<sup>48</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2012, poz. 131

Wprowadzone u nas rozwiązania nadal nie dostarczają jednak argumentów na rzecz edukacji włączającej jako poszerzonej, w rozumieniu specjalnopedagogicznym, odmiany kształcenia integracyjnego. Wystarczy przyjrzeć się sytuacji prawnej dzieci i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Co prawda zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze, które mogą być organizowane m.in. w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, uznaje się – według §3 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim<sup>49</sup> – za spełnienie odpowiednio obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki, ale prowadzi się je indywidualnie lub w zespołach liczących od 2. do 4. uczestników (§9, ust. 1 i 2), a więc w warunkach pozbawionych bezpośrednich relacji z pełnosprawnymi uczniami. Jeżeli ponadto weźmiemy pod uwagę fakt, iż mowa tutaj o zajęciach rewalidacyjnych i wychowawczych, a nie *stricte* edukacyjnych, to łatwo o wniosek, iż takie rozwiązanie dalekie jest od założeń rozpatrywanej odmiany kształcenia integracyjnego.

## Zamiast zakończenia

Wydaje się, że przy dzisiejszym stanie wiedzy i praktyki pedagogicznej spełnienie założeń edukacji włączającej w rozumieniu specjalnopedagogicznym w odniesieniu do wszystkich osób z niepełnosprawnością, zwłaszcza tych z najgłębszymi odchyleniami od normalnego poziomu funkcjonowania, jest – na co wskazuje m.in. cytowany już Otto Speck<sup>50</sup> – raczej wątpliwe. Faktu tego nie powinny przysłać względy natury etycznej będące areną polemik i dyskusji, które w skrajnych przypadkach zamiast konstruktywnych rozwiązań mogą przerodzić się w formę ideologii żądającej totalnej integracji wszystkich osób, bez względu na rodzaj czy stopień ich niepełnosprawności. Na owe konstruktywne rozwiązanie wskazuje zapis w omawianej Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych, który nakłada na Państwa Strony obowiązek stosowania zindywidualizowanego wsparcia w środowisku maksymalizującym rozwój społeczny i edukacyjny (art. 24, ust. 2e). W naszym przekonaniu w odniesieniu do wskazanej kategorii osób warunki ten spełniają środowiska wysoko wyspecjalizowane, nie zaś ogólnodostępne. Takie odczytanie owego zapisu wyraża jednocześnie sugestię, że nawet twórcy omawianej Konwencji nie przewidują – jak na razie – możliwości spełnienia wszystkich warunków edukacji włączającej jako poszerzonej wersji kształcenia integracyjnego.

<sup>49</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, Dz. U. 2013, poz. 529

<sup>50</sup> O. Speck, *op. cit.*, s. 391



## Literatura

Al-Khamisy D., *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa, Wydawnictwo APS, 2013

Bombińska-Domżał A., *Relacje pomiędzy pedagogiką specjalną i ogólną w kształceniu integracyjnym – ambiwalencja czy harmonia?*, „Niepełnosprawność – Półrocznik naukowy” 2010, Nr 3

Cierpiałowska T., *Studenci z niepełnosprawnością. Problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe UP, 2009

Dykeik W., *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. Dykeik W., Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 1997

Firkowska-Mankiewicz A., Szumski G., *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, [w:] Smith D. D., *Pedagogika specjalna*, t. II, Warszawa, Wydawnictwo APS, PWN, 2009

Jakubowski S., *Stwarzanie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnej aktywności w społeczeństwie*, [w:] *Spółczeństwo równych szans*, red. Gorajewska D., Warszawa, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, 2005

Mazurek J. P., *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2001

Mikrut A., *O integracji społecznej osób z niepełnosprawnością w kontekście podmiotowości człowieka*, „Niepełnosprawność – Półrocznik naukowy” 2010, Nr 4

Mikrut A., *O prawie osób z niepełnosprawnością intelektualną do przeżywania i wyrażania swojej seksualności. Między ideą, deklaracjami a rzeczywistością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2013, Nr 9

Mikrut A. (w druku), *O promowaniu godności człowieka w ramach konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN – Oddział w Krakowie, UP w Krakowie”

Pawłowski P., *Świat dla wszystkich*, [w:] *Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych*, Warszawa, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, 2007

*Słownik języka polskiego*, t. I, red. Szymczak M., Warszawa, PWN, 1978

*Słownik języka polskiego*, t. III, red. Szymczak M., Warszawa, PWN, 1981

Speck O., *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005 (przekład na język polski: Zeidler W., Skrzypek A., Gącza D. i Szarkowicz D.)

Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa, Wydawnictwo ASP, 2006

Szumski G., współpraca Firkowska-Mankiewicz A., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa, Wydawnictwo APS, 2010

Zamkowska A., *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Radom, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, 2009

## Akty prawne

Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych, Dz. U. 2012, poz. 1169

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz. U. 2001, nr 61, poz. 624

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. 2015, poz. 1113

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2012, poz. 131

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, Dz. U. 2013, poz. 529

Ustawa o systemie oświaty, stan prawny na dzień 24 marca 2016, Dz. U. 2015, poz. 2156 oraz 2016, poz. 35

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe, Dz. U. 2017, poz. 59

Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 roku w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego, Dz. Urz. MEN Nr 9, poz. 36

## Strony internetowe

<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahcfinalrepe.htm>, [dostęp z dnia: 20.03.2016]

*Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych*, [http://www.tus.org.pl/uploads/dokumenty/standardowe\\_zasady\\_wyrownywania\\_szans\\_osob\\_niepelnosprawnych.pdf](http://www.tus.org.pl/uploads/dokumenty/standardowe_zasady_wyrownywania_szans_osob_niepelnosprawnych.pdf), [dostęp na dzień: 2.04.2016]