

Barbara Dobrowolska

ORCID: 0000-0003-2309-097X

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Nauk Społecznych

barbara.dobrowolska@uph.edu.pl

SZKOŁA A DZIAŁANIA INKLUZYJNE – STANOWISKA TEORETYCZNE, UWARUNKOWANIA PRAWNE A EDUKACYJNA RZECZYWISTOŚĆ

School and inclusive activities – theoretical positions,
legal conditions and educational reality

<https://doi.org/10.34739/sn.2022.22.03>

Abstrakt: Podjęte zagadnienie dotyczy współczesnej polskiej szkoły i jej działań inkluzyjnych. Wykraczają one poza obszar niepełnosprawności. Obejmują uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zgodnie z przyjętymi przez Ministerstwo Edukacji kategoriami. W tekście podjęto następujące kwestie: stanowiska teoretyczne w edukacji inkluzyjnej (przykłady), edukacja włączająca a jej podstawy prawne, działania inkluzyjne i praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w praktyce (ze wskazaniem na statystyki), stratyfikacja społeczna a działania inkluzyjne w edukacji. Tekst kończy się refleksją nad rzeczywistym stanem edukacji włączającej. Ma on prowokować do określenia poziomu i zakresu realnej inkluzji z jednoczesnym zestawieniem z jej modelem teoretycznym.

Słowa kluczowe: *szkoła, inkluzja, teorie, uwarunkowania prawne, rzeczywistość edukacyjna*

Abstract: The issue raised concerns about the contemporary Polish school and its inclusive activities. They go beyond the area of disability. They include students with special educational needs, according to the categories adopted by the Ministry of Education. The text includes the following issues: theoretical positions in inclusive education (examples), inclusive education and legal bases, inclusive activities and work with students with special educational needs in practice (with an emphasis on statistics), social stratification, and inclusive activities in education. The text ends with a reflection on the real state of inclusive education. It is supposed to provoke the determination of the level and scope of real inclusion, while comparing it with its theoretical model.

Keywords: *school, inclusion, legal conditions, educational reality*

Wstęp

Mówienie o edukacji zawsze opiera się na jak najlepszych intencjach i rozwiązaniach praktycznych, a mimo to ciągle odczuwamy niedosyt, stosujemy krytykę zarówno w sferze akademickiej, jak i w praktyce. Nieustannie obarczamy politykę szkolną i decydentów od edukacji odpowiedzialnością za zbyt niskie finansowanie, ograniczenia prawne i organizacyjne. Skoro wiele obszarów działań edukacyjnych wymaga ciągłej naprawy, doskonalenia, to co należy zrobić w przypadku edukacji inkluzyjnej, mającej za cel włączanie – w szerokim tego słowa znaczeniu – dzieci, młodzieży i dorosłych zmagających się ze szczególnymi trudnościami czy mających specjalne potrzeby edukacyjne? Czym jest zatem dobra edukacja w obszarze inkluzji? Wspominany w wielu opracowaniach Kōichirō Matsuura (Dyrektor Generalny UNESCO w latach 1999-2009) uznaje, że dobra edukacja, to edukacja włączająca, zapewniająca pełne uczestnictwo wszystkim uczniom, niezależnie od płci, statusu społecznego i ekonomicznego, rasy, miejsca zamieszkania, niepełnosprawności wieku czy wyznania. Określenie Matsuury w pełni oddaje założenia edukacji inkluzyjnej, która stwarza inne od dotychczasowych szanse pełnego rozwoju, w każdym jego aspekcie, a oddala od jakże nierzadkich praktyk izolacji, ograniczania możliwości rozwojowych i wykorzystywania szkolnictwa specjalnego dla celów edukacyjnych. Ten model edukacji otwiera dziś podwoje dla różnorodności, czyniąc szkoły ogólnodostępne przyjaznymi dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Czy faktycznie model ten jest wszechobecny w rzeczywistości edukacyjnej, czy też stanowi teoretyczne założenie, które w systemie edukacji wdrażane jest tylko fragmentarycznie? Jak wyglądają realia edukacji włączającej w Polsce? Kogo powinniśmy włączać w system edukacji ogólnodostępnej? Artykuł jest refleksją nad powyższymi pytaniami i próbą znalezienia rozwiązań w praktyce edukacyjnej.

Stanowiska teoretyczne w edukacji inkluzyjnej – przykłady

Literatura pedagogiczna dotycząca edukacji włączającej jest bogata i ma swoje początki już w ubiegłych stuleciach. Dokonując przeglądu klasyki pedagogicznej, nie można pominąć J.A. Komeńskiego i jego ponadczasowych rozwiązań dotyczących wychowania i nauczania, zawartych w słynnym opracowaniu *Wielka dydaktyka* [Komeński, 1956]. Jego wizja świata i model kształcenia miały w dużej mierze charakter utopijny, a proponowane rozwiązania wynika-

ty ze społecznych nierówności, którym starał się on zaradzić, konstruując eudajmonistyczny obraz świata.

Jak wydaje się dzisiaj, postulat ten nie stracił na wartości i jest w dalszym ciągu jednym ze sztandarowych haseł w edukacji, tyle tylko, że nie zawsze idzie on w parze z edukacyjną rzeczywistością. Współcześnie, tak jak i w epoce Komeńskiego, świat jest pełen różnic i sprzeczności, a edukacyjne nierówności są przedmiotem badań w socjologii edukacji, w pedagogice, w tym pedagogice społecznej czy pedagogice specjalnej (chodzi np. o nierówności społeczne czy o deficyty rozwojowe utrudniające dostęp do edukacji). Mają one także różne oblicza społeczne, na które wskazuje w interdyscyplinarnej pracy zbiorowej Jarosław Klebaniuk (2007) [Dobrowolska, 2021, s. 75].

Współczesny autor wspomniany w cytacie wymienia ekonomiczne, społeczno-polityczne, kulturowe, psychospołeczne, kliniczne oblicza nierówności, które – jak okazuje się – dawały o sobie znać także w czasach Komeńskiego [Klebaniuk, 2007].

Należy wspomnieć również o J.J. Rousseau i jego naturalistycznej koncepcji wychowania rozwiniętej we Francji, którą zawarł on w dziele *Emil, czyli o wychowaniu*. W istocie stanowiła ona formę i metody włączenia dziecka w system naturalnego środowiska, bliskiego mu rozwojowo i przyrodniczo. Sięgając do Pestalozziego, przekonujemy się, że już na przełomie XVIII i XIX wieku w Szwajcarii zapoczątkował on działania, które miały nowatorski – jak na tamten czas – charakter wychowawczy i dydaktyczny. Pedagog ten opierał swoją koncepcję kształcenia na wszechstronnym rozwoju, obejmującym sferę intelektualną fizyczną i moralną (głowa, ręka, serce). Był prekursorem działań resocjalizacyjnych i opieki nad dziećmi osieroconymi – współcześnie określanymi jako dzieci ulicy – czego pokłosiem było otwarcie przez niego zakładu wychowawczego w Neuhof. Wcześniej koordynował pracę wychowawczą w zakładzie w Santz. Całość swoich poglądów i koncepcji kształcenia zawarł w klasycznym dziś opracowaniu *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*, wydanym w 1801 r. [Pestalozzi, 1923].

Kolejnymi przykładami koncepcji „włączających” dziecko na różnym poziomie rozwoju i troski o egalitaryzm kształcenia są: modele Nowego Wychowania, w tym naturalistyczna koncepcja J. Deweya, systemy europejskie, np. M. Montessorii, metoda ośrodków zainteresowań O. Decroly’ego [Okoń, 2001, s. 68-69], „nowoczesna szkoła francuska” C. Freineta, system wychowawczy J. Korczaka, Szkoła Twórcza H. Rowida, szkoły niemieckie P. Petersena

i P. Geheeba i wiele innych form organizacji kształcenia [Okoń, 1999]. Do tych przykładów należy też system włączający dzieci ze środowisk patologicznych w Jasnej Polanie u L. Tołstoja, będący próbą ich resocjalizacji [Tołstoj, 1963]. Należy przy tym podkreślić, że modele kształcenia typowe dla Nowego Wychowania proponowały formy i metody opierające się na inkluzyjnych rozwiązaniach, w tym także dotyczące edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami, wynikającymi z deficytów rozwojowych, braku kompetencji społecznych i sieroctwa (np. u Korczaka).

Przywołując Nowe Wychowanie, zarówno w jego wersji amerykańskiej, reprezentowanej przez J. Deweya, jak i europejskiej, nie sposób pominąć osiągnięć L. Wygotskiego na polu psychologii rozwojowej [Wygotski, 2002]. Nurt rozwojowo-poznawczy, jaki reprezentował, uzasadniał podkreślaną przez niego konieczność nauczania dziecka mającego szczególne potrzeby w ramach powszechnego systemu nauczania. Wygotski był przeciwnikiem szkolnictwa specjalnego, które w jego przekonaniu pogłębiało segregację i izolację, ograniczając doświadczenia dzieci, a tym samym ich język. Ten ostatni stanowi w koncepcji psychologii rozwojowej Wygotskiego [Wygotski, 1989] główne narzędzie rozwoju i socjalizacji. Mowa jest częścią kultury, stąd kulturowe aspekty rozwoju myślenia i tworzenia mowy stają się podstawą innych koncepcji psychologicznych i pedagogicznych. Przykładem jest socjokulturowy model rozwoju tożsamości E. Eriksona [Erikson, 2000, Witkowski, 2009], w którym konstruuje on przebieg ludzkiego życia, wyodrębniając jego fazy i kontinua przypisane każdej z nich. Uznając znaczenie kulturowych aspektów socjalizacji w odniesieniu do młodzieży zagrożonej niedostosowaniem / niedostosowanej społecznie, krytycznie oceniał on działania resocjalizacyjne w ośrodkach zamkniętych, traktując je jako formę izolacji, która potęguje patologiczne wzorce zachowań społecznych. Uważał, że właściwy rozwój psychospołeczny może się odbywać w warunkach stymulujących, a kultura środowiska jest tego rozwoju wyznacznikiem, a czasem barierą.

Dokonany powyżej przegląd stanowisk teoretycznych i koncepcji opisywanych w literaturze przedmiotu obejmuje tylko wąski zakres i jest przykładem do analizy pojęcia inkluzji w edukacji i jego etymologii. Wielość stanowisk teoretycznych i rozwiązań praktycznych od dawna ukazuje obecność inkluzji w edukacji. Stanowiska te i rozwiązania wskazują sposoby doskonalenia kształcenia, radzenia sobie z sytuacjami odbiegającymi od przyjętych norm i standardów, a wreszcie uznania edukacji za obszar egalitaryzmu społecznego i praw każdej jednostki do edukacji. Są one koncepcjami wskazującymi na

tworzenie szansy na możliwie pełny i wszechstronny rozwój niezależnie od poziomu rozwoju ontogenetycznego i psychospołecznego.

Współcześnie inkluzja w edukacji rozumiana jest jako włączenie do szerszego systemu, nadanie nowych form, stosowanie nowych metod, tworzenie innych struktur organizacji i przebiegu edukacji w jej społecznym wymiarze, bo tylko taki jest gwarantem rozwoju człowieka jako istoty społecznej [Aronson, 2009]. Wynika to z synonimów inkluzji, którymi są: zaabsorbowanie, wcielenie, dodanie, inkorporacja, przyjęcie w podsystem, włączenie, integracja [*Inkluzja*, s.a.]

Użycie pojęcia inkluzji społecznej w edukacji często sprowadza się do przyjęcia jej ograniczonych ram, w których mieszczą się tylko osoby z niepełnosprawnościami. Temu ujęciu sprzeciwiają się badacze brytyjscy S. Miles i N. Singal [2010, pp. 1-15], podkreślający wyraźną polaryzację pomiędzy ideą edukacji dla wszystkich w ramach inkluzji a skupianiem się na dzieciach niepełnosprawnych. Tymczasem T. Zacharuk [2011] zauważa źródła edukacji włączającej w społecznym modelu niepełnosprawności, a sama inkluzja według autorki

nie oznacza asymilacji lub ujednoczenia wszystkich. Kluczowym czynnikiem jest elastyczność – uznanie, że dzieci uczą się w różnym tempie oraz to, że nauczyciele potrzebują specjalnych umiejętności, aby wesprzeć je w elastyczny sposób w procesie uczenia się. W większości przypadków dzieci potrzebują po prostu jasnego, dostępnego nauczania. Wymaga to zastosowania różnych metod, aby sprostać różnym potrzebom dzieci, ich możliwościom i niejednakowemu tempu rozwoju [Zacharuk, 2011, s. 4].

Edukacja inkluzyjna w ujęciu T. Zacharuk uwzględnia złożone aspekty procesu nauczania – uczenia się, zarówno wewnętrzne (indywidualne możliwości rozwojowe dziecka i jego potrzeby), jak i zewnętrzne, w tym organizację, dostępność, metodykę. Autorka uzasadnia tym samym pojęcie inkluzji w odniesieniu do edukacji i jej wieloaspektowości. Potwierdzają to duńscy badacze Ane i Lars Qvortrup [Qvortrup, Qvortrup, 2018]. Wyznaczają oni jednocześnie trzy wymiary inkluzji: pierwszy obejmuje poziomy „włączenia”, drugi – grupy społeczne w szkole oraz poza nią, trzeci zaś – różne stopnie „włączenia” lub wykluczenia dziecka z różnych społeczności.

Podejście włączające według A. Firkowskiej-Mankiewicz w zestawieniu z podejściem segregacyjnym [przykładem są dzieci romskie kierowane do szkół specjalnych, u których stwierdza się niskie kompetencje językowe, będą-

ce konsekwencją innych wzorów etnicznych, Nowicka-Rusek, 2011] i integracyjnym, dość popularnym w placówkach edukacyjnych w Polsce, stanowi uniwersalną formę będącą tzw. edukacją dla wszystkich. Jest koncentracją nie na deficytach i określonych podmiotach edukacji, a koncentracją na klasie i wspólnym rozwiązywaniu problemów [Firkowska-Mankiewicz, 2012]. Podejście włączające określa adaptację dziecka do warunków szkolnych na podstawie holistycznego ujęcia jego sfer rozwoju, przyjmując możliwości (a nie deficyty) za płaszczyznę funkcjonowania poznawczo-społecznego. Zbliża ją tym samym do koncepcji *resilience* popularnej w pracy socjalnej z rodziną [Borucka, Pisarska, 2012]. W przedmiotowym podejściu zmienia się również rola samego nauczyciela, przejmującego odpowiedzialność za wszystkie dzieci, niezależnie od posiadanych przez nie deficytów i rodzajów niepełnosprawności [Borucka, Pisarska, 2012].

Edukacja włączająca a podstawy prawne

Zgodnie z założeniami i dyrektywami Ministerstwa Edukacji i Nauki podstawowymi zadaniami edukacji inkluzyjnej są;

- zapewnienie dostępu do edukacji powszechnej z jednoczesną terapią i rehabilitacją;
- wszechstronny rozwój dziecka w warunkach szkolnych, bez skazania go na izolację i segregację;
- pełny rozwój społeczny i emocjonalny w bezpośrednich interakcjach z pełnosprawnymi rówieśnikami;
- zapewnienie wsparcia i poradnictwa psychologicznego, pedagogicznego, odpowiednich terapii;
- tworzenie warunków dla rozwoju zainteresowań, zdolności, poszerzenia sprawności i minimalizowania deficytów rozwojowych;
- wykorzystanie zasobów społecznych i organizacyjnych w edukacji;
- aktywizacja środowiska, w tym rodzinnego, lokalnego.

Edukacja włączająca według resortu nauki to:

podejście w procesie kształcenia i wychowania, którego celem jest zwiększanie szans edukacyjnych wszystkich osób uczących się poprzez zapewnianie im warunków do rozwijania indywidualnego potencjału (...), i (...) systemowe, wielowymiarowe i wielokierunkowe podejście do edukacji nastawione na dostosowanie wymagań edukacyjnych, warunków nauki i organizacji kształcenia do potrzeb i możliwości

każdego ucznia, jako pełnoprawnego uczestnika procesu kształcenia [Edukacja włączająca, s.a.].

Resort nauki edukację włączającą utożsamia w praktyce z tzw. szkołą ogólnodostępną, która jest otwarta na „potrzeby i możliwości, realizująca założenia edukacji włączającej. To szkoła zapewniająca każdemu uczniowi warunki do rozwoju i pełnego uczestnictwa w procesie kształcenia i wychowania oraz życiu społecznym szkoły” [Edukacja włączająca, s.a.]. Włączenie według Ministerstwa to proces, „który pomaga pokonywać bariery ograniczające obecność, uczestnictwo i osiągnięcia uczniów” [Edukacja włączająca, s.a.].

Przyjęte w ostatnich latach regulacje prawne dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej, upowszechnienia edukacji dla uczniów na różnym poziomie rozwoju i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych znacząco różnią się od wcześniejszych regulacji prawnych i legislacji. Zdaniem R. Cybulskiej, analizującej tę kwestię,

zasadniczą zmianą, w porównaniu z dotychczasowym funkcjonującym stanem prawnym, jest umożliwienie zróżnicowanego – oraz elastycznego i dostosowanego do różnych potrzeb dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – podejścia do organizacji kształcenia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej [Cybulska, 2017, s. 4].

Nowe regulacje prawne obejmują nowe formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zmieniają zakres kompetencji i zadania nauczyciela. Poszerzają również dotychczasową ocenę poziomu funkcjonowania dziecka o wielospecjalistyczną diagnozę oraz nowe formy nauczania indywidualnego. Do podstawowych regulacji prawnych we wspomnianym zakresie należy:

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, w której ekspozuje się dbałość o harmonijny rozwój dzieci i młodzieży – w zakresie intelektualnym, fizycznym, emocjonalnym, społecznym – stanowiący podstawowy cel instytucji edukacyjnych;
- rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie: indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży [Dz.U. poz. 1616],
- zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach [Dz.U. poz. 1591],

- warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym [Dz.U. poz. 1578].

Na szczególną uwagę zasługuje wymienione w punkcie b rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, określające kategorie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej i podmioty jej udzielające, rodzaje zajęć i klas prowadzonych w placówkach w ramach bieżącej pracy z uczniami, zadania nauczycieli, wychowawców, pedagogów, psychologów, doradców zawodowych i terapeutów. Rozporządzenie określa szczegółowo indywidualne ścieżki pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej organizację.

Należy także podkreślić, że kategorie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uwzględniają nie tylko określone niedyspozycje, zaniechania środowiskowe czy dysfunkcje rozwojowe dzieci, ale również kwestie ich adaptacji, związane z różnicami kulturowymi, oraz szczególne uzdolnienia.

Działania inkluzyjne i praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w praktyce

Dla zobrazowania sytuacji edukacyjnej w polskich placówkach pod kątem realizacji działań inkluzyjnych posłużono się analizą statystyczną, której źródłem są dane GUS-u. Prezentowane dane kończą się na roku 2019, a zatem nie obejmują specyfiki edukacyjnej w okresie pandemii w latach 2020-2021.

Tab. 1 ukazuje strukturę szkół specjalnych, oddziałów specjalnych, klas integracyjnych i klas ogólnodostępnych w szkołach podstawowych. Dane wskazują na znaczący wzrost liczby klas integracyjnych i ogólnodostępnych w szkołach podstawowych do roku szkolnego 2018/2019. Może to oznaczać zmianę dotychczasowej strategii postępowania wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i potwierdzać tym samym zmianę mentalności, jeśli chodzi o społeczną percepcję dysfunkcji, zaniedbań środowiskowych i indywidualizacji kształcenia w warunkach masowej edukacji. Relatywnie rosnąca liczba klas integracyjnych i ogólnodostępnych wskazuje także na zmiany wynikające z nowej ścieżki legislacyjnej, tworzącej w praktyce szkolnej szansę na zmiany organizacyjne w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Tab. 1. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach podstawowych dla dzieci i młodzieży (szkoły, oddziały, klasy).

Rok szkolny	Szkoły podstawowe specjalne	Oddziały specjalne w szkołach podstawowych	Klasy integracyjne w szkołach podstawowych	Klasy ogólnodostępne w szkołach podstawowych
1990/91	769	1379	X	X
1995/96	773	699	515	-
2000/01	780	284	1548	9788
2005/06	772	201	3275	12156
2010/11	780	196	3927	15276
2015/16	792	208	4223	20080
2016/17	794	237	4350	22088
2017/18	917	314	5331	28315
2018/19	940	353	6299	34850
2019/20	-	-	-	-

Źródło: GUS, Urząd Statystyczny w Gdańsku, 2019, s. 90.

Tab. 2. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach podstawowych dla dzieci i młodzieży

Rok szkolny	Szkoły podstawowe specjalne	Oddziały specjalne w szkołach podstawowych	Klasy integracyjne w szkołach podstawowych	Klasy ogólnodostępne w szkołach podstawowych
1990/91	84 317	17 363	X	X
1995/96	82 999	6613	2036	4158
2000/01	52 020	3207	6897	37 890
2005/06	33 209	1450	13 578	28 315
2010/11	24 459	1725	14 539	20 488
2015/16	24 303	896	15 885	27 594
2016/17	24 298	967	16 491	31 555
2017/18	30 605	1208	19 883	41 721
2018/19	38707	1381	22909	52988
2019/20	-	-	-	-

Źródło: GUS, Urząd Statystyczny w Gdańsku, 2019, s. 91.

Dane statystyczne w tabeli 2, odnoszące się do liczby uczniów w poszczególnych formach organizacyjnych (szkoły specjalne, oddziały specjalne, klasy integracyjne i klasy ogólnodostępne w szkołach podstawowych), potwierdzają powyższe wnioski. Ukazują jednak – poza organizacją kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami – wzrastającą liczbę uczniów klasyfikowanych do poszczególnych kategorii, wynikających z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach [Dz. U. poz. 1591]. Wzrost liczby uczniów z orzeczeniami poradni psychologiczno-pedagogicznych może oznaczać dwie rzeczy: 1) narastające dysfunkcje rozwojowe o zróżnicowanej etiologii i problemy adaptacyjne wynikające z socjalizacji lub zróżnicowanych kodów kulturowych; 2) pogłębioną diagnostykę edukacyjną oraz wcześniejsze rozpoznanie przyczyn trudności i niepowodzeń szkolnych. Należy podkreślić, że stan ten warunkują odpowiednie regulacje prawne i zmiana w nastawieniu do edukacji włączającej.

Kolejne dane statystyczne dotyczą uczniów korzystających z form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jakie stanowią klasy terapeutyczne i klasy wyrównawcze wraz z zajęciami dydaktyczno-wyrównawczymi, korekcyjno-kompensacyjnymi, logopedycznymi i socjoterapeutycznymi. Przedstawia je tabela 3. Analiza zebranych przez GUS danych ujawnia brak informacji dotyczących form pomocy psychologiczno-pedagogicznej pomiędzy rokiem 1990 a 2000 w odniesieniu do tzw. zajęć logopedycznych i socjoterapeutycznych. Były one w tym czasie mniej popularne i stanowiły niszę w diagnostyce pedagogicznej. Traktowane były raczej jako sporadycznie organizowane zajęcia w odpowiedzi na występujące problemy socjalizacyjne i problemy związane z wadami wymowy. Stanowiły one w minionych latach domenę poradni psychologiczno-pedagogicznych. Warto zauważyć, że socjoterapeuta, psycholog czy logopeda byli zatrudniani w nielicznych szkołach, co wynikało m.in. z możliwości finansowych gmin. Z zestawienia danych nie wynika, aby w ostatnich latach liczba uczniów objętych poszczególnymi rodzajami zajęć w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej znacząco wzrastała.

Tab. 3. Uczniowie korzystający z innych form pomocy, takich jak zajęcia psychologiczno-pedagogiczne w szkołach podstawowych dla dzieci i młodzieży (bez szkół specjalnych)

Rok szkolny	Klasy terapeutyczne	Klasy wyrównawcze	Zajęcia			
			dydaktyczno-wyrównawcze	specjalistyczne		
				korekcyjno-kompensacyjne	logopedyczne	socjoterapeutyczne
1990/91	X	X	855148	255411	-	-
1995/96	902	2673	604048	511413	-	-
2000/01	1594	2772	470824	386362	-	-
2005/06	761	1068	503310	184131	105995	26215
2010/11	690	296	463763	158618	128232	19302
2015/16	838	X	529859	173893	226026	28450
2016/17	913	X	431425	174707	205244	20015
2017/18	1117	X	348167	196791	201552	20111
2018/19	1377	X	389290	238293	214311	17935

Źródło: GUS, Urząd Statystyczny w Gdańsku, 2019, s. 91.

W tabeli 4 – od roku 2000 do 2019 – zamieszczono dane obrazujące liczbę uczniów indywidualnie nauczanych w szkołach ogólnodostępnych i uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych i specjalnych, z uwzględnieniem liczby dziewcząt. Istotną prawidłowością jest malejąca liczba uczniów objętych nauczaniem indywidualnym w ostatnim okresie, którego dotyczy analiza, tj. w roku szkolnym 2018/19, oraz zmniejszająca się liczba uczniów z niepełnosprawnościami (nauczanie indywidualne) w szkołach podstawowych ogólnodostępnych. Malejąca jednocześnie liczba tych uczniów w szkołach specjalnych może oznaczać włączenie ich do systemu edukacyjnego w ramach szkół ogólnodostępnych. Zapewnienie dostępu do edukacji powszechnej z jednoczesną terapią, rehabilitacją stanowi jedną z podstawowych dyrektyw edukacji inkluzyjnej Ministerstwa Edukacji.

Tab. 4. Uczniowie indywidualnie nauczeni w szkołach podstawowych dla dzieci i młodzieży (uczniowie)

Rok szkolny	Uczniowie w szkołach podstawowych ogólnodostępnych		Uczniowie niepełnosprawni w szkołach podstawowych			
	ogółem	w tym dziewczęta	ogólnodostępnych		specjalnych	
			ogółem	w tym dziewczęta	ogółem	w tym dziewczęta
2000/01	8941	2750	9926	3252	2498	562
2005/06	11 419	3759	8876	3237	3146	823
2010/11	7550	2405	4559	1488	1103	368
2015/16	8404	2308	4150	1181	829	257
2016/17	8510	2371	4144	1177	780	241
2017/18	9505	2674	4607	1301	912	269
2018/19	5511	1831	2703	818	663	237

Źródło: GUS, Urząd Statystyczny w Gdańsku, 2019, s. 92.

Wskazane wyżej statystyki ukazują stan liczebny dotyczący form kształcenia obejmujących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W tym przypadku liczby nie oddają pełnego kontekstu pracy i upowszechnienia działań włączających, chociaż te z pewnością stają się coraz bardziej powszechne. Wskazują jednak na zmiany mentalne i organizacyjne w edukacji, wyznaczają nowe, konieczne kompetencje nauczycieli oraz kierunki w kształtowaniu nowej kultury organizacyjnej w placówkach edukacyjnych. Dostosowanie przedszkoli i szkół do nowej rzeczywistości sprawia, że dziecko niepełnosprawne lub wykazujące symptomy poważnych dysfunkcji rozwojowych ma szansę na pełną społeczną aktywność. Sytuacja ta potwierdza tym samym wsparcie i rozwój poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego oraz wykorzystanie zasobów społecznych. Włączenie dziecka niepełnosprawnego, przewlekle chorego czy też wykazującego dysfunkcje rozwojowe i problemy adaptacyjne jest włączeniem w system edukacji paradygmatu salutogenetycznego [Antonowsky, 1979; Sęk, 2007], który wydaje się nieodzowny w kreowaniu pozytywnego myślenia, zmian tożsamościowych i budowaniu wiary we własne możliwości rozwojowe czy intelektualne dziecka.

Stratyfikacja społeczna a działania inkluzyjne w edukacji

Funkcjonowanie psychospołeczne dziecka – szczególnie w sytuacji niepełnosprawności, problemów adaptacyjnych, zaniedbań środowiskowych, problemów zdrowotnych – łączy się z jego radykalnie różną od pełnosprawnych rówieśników kondycją, różnym kontekstem funkcjonowania rodziny i różnymi szansami edukacyjnymi. W socjologii edukacji dużą wagę przywiązują się do kapitału społeczno-kulturowego dziecka jako warunku jego życiowego startu [Segiet, 2013]. Kapitał społeczno-kulturowy mieści w sobie również kapitał lingwistyczny, który warunkuje poziomy interakcji społecznych, a zatem kompetencje społeczno-komunikacyjne [Korporowicz, 1993; Kurcz, 2000]. Biorąc pod uwagę trudności związane z ograniczeniami zdrowotnymi, psychoruchowymi czy socjalizacyjnymi u dzieci wymagających specjalnego traktowania, są one często pozbawione równoległego (z rówieśnikami) przebiegu edukacji, zgodnego z harmonogramem pracy szkoły ogólnodostępnej. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi naukę rozpoczynają zwykle później, ze znacznymi przerwami wynikającymi z reemisji choroby, trudności funkcjonalnych, pobytów w szpitalach czy długotrwałej rehabilitacji. Włączenie leczenia farmakologicznego stanowi nierzadko poważną przyczynę trudności w uczeniu się, co związane jest z zaburzeniem funkcji poznawczych.

Wymienione trudności ograniczają szkolne funkcjonowanie dziecka, pozbawiając je możliwości pełnego rozwoju i tym samym opóźniają go w stosunku do rówieśników. Mamy tu zatem do czynienia z trudnościami ograniczającymi kapitał społeczno-kulturowy dziecka, który stanowi mechanizm tzw. stratyfikacji społecznej, pogłębiając społeczne nierówności i obniżając szanse edukacyjne. T. Gmerek, uważa, „że szkoły (...) stanowią czynnik sprzyjający odróżnianiu reprezentantów różnych typów kapitału kulturowego w warunkach (teoretycznej) równości praw” [Gmerek, 2008, s. 247]. Stratyfikacja społeczna określa dostęp do zasobów społecznych i tym samym różnicuje szanse edukacyjne dzieci w zależności od środowisk, w których funkcjonują, zasobów materialnych rodziny, wykształcenia rodziców, możliwości leczenia czy rehabilitacji, zasobów edukacyjnych przedszkoli i szkół do których trafiają. Środowisko rodzinne dziecka określa jego kapitał społeczno-kulturowy, wyrażający się w zasobach lingwistycznych, dostępie do kultury, zasobach materialnych, systemie wartości, w tym znaczenia edukacji, wyborem szkoły. Znaczące różnice w socjalizacji pierwotnej dziecka w rodzinie (habitus) mogą znacząco odbiegać od habitusu wtórnego, który stanowi szkoła, co już na wstępie powoduje nierówności społeczne [Dobrowolska, 2019, s. 121-132]. Powstają zatem pytania:

Jakie szanse edukacyjne mają dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, posiadające skromny kapitał rodzinny, niemieszczący się w optymalnych warunkach społecznych? Czy szkoła jest w stanie zapobiegać dyskredytacji dziecka z niepełnosprawnością i o ograniczonych warunkach socjalno-bytowych? Czy dziecko szczególnie uzdolnione ma szansę na wsparcie czy podlega segregacji [Porzucek, Miśkiewicz, 2018, s. 87-98; Giza, 2019, s. 31-48]? Jak traktowane są dzieci kulturowo „inne” (imigranci, uchodźcy, dzieci należące do różnych grup etnicznych, np. Romowie)? Jak szkoła włącza je w dwujęzyczny system edukacji i integruje w różnych (czasem rozbieżnych) przestrzeniach kulturowych [Dobrowolska, 2019]? Postawione pytania skłaniają do refleksji nad faktycznym stanem edukacji włączającej, jej poziomami i wymiarami. Wydaje się, że stratyfikacja społeczna jest nieuniknionym mechanizmem w edukacji, która tylko deklaratorywnie może dążyć do równości praw i szans edukacyjnych. Rzeczywistość społeczna i praktyka edukacyjna rządzą się zgoła odmiennymi prawami. Mimo znacznych pozytywnych zmian legislacyjnych, systemowych i organizacyjnych w edukacji zawsze będziemy mierzyć się z dużymi różnicami społecznymi, bo są one konsekwencją zmian globalizacyjnych i bardzo zróżnicowanych kapitałów kulturowych jednostek, regionów i państw.

Podsumowanie

Przewodnym zagadnieniem w prezentowanym tekście jest szkoła i jej działania inkluzyjne ukazane w wybranych kontekstach. Pierwszym jest analiza wybranych stanowisk teoretycznych, obejmujących edukację inkluzywną w jej wymiarze historycznym i aktualnej percepcji naukowej. Wskazane zostały również podstawy prawne. Usankcjonowanie inkluzji edukacyjnej w jej wymiarze legislacyjnym jest istotną wskazówką do analiz i określenia miejsca uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ogólnodostępnym systemie edukacji. Dane statystyczne od roku 2000 do roku szkolnego 2018/2019, a zatem do czasu poprzedzającego okres pandemii – co zasadniczo zmieniło realia edukacyjne – rzucają światło na stan liczbowy form pracy i liczbę uczniów objętych nimi. Pozwalają one ocenić trendy i tendencje w polskiej edukacji w ramach edukacji włączającej. Odniesienie do mechanizmów stratyfikacji społecznej jest prowokacją skłaniającą do określenia miejsca i roli edukacji włączającej. Ma ona prowadzić do odpowiedzi na pytanie, w jakim zakresie inkluzja w edukacji jest rzeczywistym elementem

praktyki edukacyjnej, w jakim potrzebą chwili i czasu, a w jakim stanowi utopijny model daleki od edukacyjnych realiów.

Literatura

Antonovsky A. (1979), *Health, stress, and coping. New Perspectives on mental and physical well-being*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Aronson E. (2009), *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa.

Borucka A., Pisarska A. (2012), *Koncepcja resilience – czyli jak pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*, Wydawnictwo ORE, Warszawa.

Cybulska R. (2017), *Kierunki zmian w zakresie wspierania dzieci i młodzieży w przed-szkole szkole lub placówce*, [w:] R. Cybulska et al. (red.), *Uczni ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Dobrowolska B. (2019), *Społeczna przestrzeń szkoły i wielokulturowość w dziecięcym obrazie świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UPH, Siedlce.

Dobrowolska B. (2021), *Ślady Komeńskiego we współczesności: utopijność versus realna obecność jego założeń pedagogicznych i społecznych*, [w:] B. Sitarska (red.), *Od Jana Amosa Komeńskiego do współczesności – znaczenie idei wielkiego pedagoga dla rozwoju nauki i edukacji*, Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, t. 8, Wydawnictwo Naukowe UPH, Siedlce, s. 75.

Dobrowolska B. (2019), *Inkluzja w edukacji a kulturowa różnorodność szkoły. SPE – wielokulturowość – konteksty instytucjonalne*, [w:] E. Jówko (red.), *Instytucjonalne uwarunkowania inkluzji społecznej. Synergia działań*, Wydawnictwo Naukowe UPH w Siedlcach, Siedlce, s. 121-132.

Erikson E.H. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Wydawnictwo Rebis, Poznań.

Firkowska-Mankiewicz A. (2012), *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*, ORE, Warszawa.

Giza T. (2019), *Kształcenie uczniów zdolnych – między inkluzją a segregacją*, [w:] „Studia Edukacyjne. Problemy Społeczne, Edukacyjne, Artystyczne”, nr 33, s. 31-48.

Gmerek T. (2008), *Edukacja i procesy reprodukcji kulturowej. Studium przypadku na przykładzie mniejszości romskiej w Hiszpanii*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek (red.), *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 247.

Heszen I., Sęk H. (red.), *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Poznań 2007.

Edukacja włączająca (s.a.), gov.pl – Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca>, dostęp: 06.06.2022.

Jówko E. (red.) (2019), *Instytucjonalne uwarunkowania inkluzji społecznej. Synergia działań*, Wydawnictwo Naukowe UPH w Siedlcach, Siedlce.

Komeński J.A. (1956), *Wielka dydaktyka*, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław.

Klebaniuk J. (red.) (2007), *Oblicza nierówności społecznych. Studia interdyscyplinarne*, Eneteia, Wrocław–Warszawa.

Korporowicz L. (1993), *Tworzenie sensu. Język – kultura – komunikacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.

Miles S., Singal N. (2010), *The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?*, [in:] „International Journal of Inclusive Education”, Vol. 14, Iss. 1, pp. 1-15.

Nowicka-Rusek E. (2011), *Szkoła, rodzina i dzieci romskie*, [w:] M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska (red.), *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim.

Okoń W. (1999), *Dziesięć szkół alternatywnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

GUS, Urząd Statystyczny w Gdańsku (2019), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, Warszawa–Gdańsk.

Pestalozzi H. (1923), *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*, przeł. W. Osterloff, wyd. 2, Wydawnictwo Księgarnia L. Fiszer, Łódź–Katowice.

Porzucek-Miśkiewicz M. (2018), *Miejsce ucznia zdolnego w praktyce dydaktycznej*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2 (14), s. 87-98.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Załącznik do Obwieszczenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r., Dz.U. poz. 1280 (t.j.).

Qvortrup A., Qvortrup L. (2018), *Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools*, „International Journal of Inclusive Education”, Vol. 22, Iss. 7, pp. 803-817.

Segiet W. (2013), *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Inkluzja (s.a.), [w:] *Internetowy słownik synonimów języka polskiego online*, <https://synonim.net/synonim/inkluzja>, dostęp: 30.05.2022.

Tołstoj L. (1963), *Ogólne uwagi dla nauczyciela*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, przekł. L. i S. Wołoszynowie, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa.

Tołstoj L. (1963), *Szkoła jasnopolańska w miesiącu listopadzie i grudniu*, [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, przekł. L. i S. Wołoszynowie, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa.

Witkowski L. (2009), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E.H. Eriksona*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej, Łódź.

Wygotski L.S. (1989), *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa.

Wygotski L.S. (2002), *Kryzys siódmego roku życia*, [w:] A. Brzezińska, M. Marchow, (red.), *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, L.S. Wygotski, tłum. T. Czub, Zysk i S-ka, Poznań.

Zacharuk T. (2011), *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny „Meritum”, 1(20).