

TOMASZ FETZKI

Uniwersytet Zielonogórski

FAŁSZYWA ALTERNATYWA, CZYLI MEANDRY EDUKACJI NIESEGREGACYJNEJ

ABSTRACT. Fetzki Tomasz, *Fałszywa alternatywa, czyli meandry edukacji niesegregacyjnej* [False Alternative, or the Meanders of Non-Segregative Education]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 345-358. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.20

The paper is a voice in the discussion on mutual relations between special and non-segregative education. The aim of the author, professionally connected with special needs education, is to include in this discussion certain aspects and contexts till now present in a negligible extent and to show a perspective that is rarely encountered by researchers analyzing the issue, which can enrich and supplement the research process with significant elements.

Key words: special needs education, non-segregative education, moral progress of society

Wprowadzenie

Tekst niniejszy, w intencji autora, ma być kolejnym głosem w dyskusji dotyczącej wzajemnych relacji łączących (a nieraz dzielących) różne formy organizacyjne, w jakich przebiega proces kształcenia i socjalizacji dzieci oraz młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to znaczy szkolnictwo specjalne, integracyjne oraz inkluzyjne, czyli włączające.

Dyskusja na temat tych relacji toczy się od co najmniej kilkunastu lat, a jej efektem są liczne i ważne publikacje, w których adekwatnie zdefiniowano wszystkie terminy z zakresu problematyki edukacji specjalnej i niesegregacyjnej (dlatego też nie ma potrzeby ich dokładnej prezentacji w ramach tego tekstu), szczegółowo przeanalizowano różnorodne aspekty interesujących nas zagadnień oraz dokonano precyzyjnych klasyfikacji w ramach każdej ze wspomnianych form edukacji. Rodzi się wobec tego pytanie, czy pisanie kolejnego artykułu na ten temat jest przedsięwzięciem sensownym. Wydaje się, że jednak tak, ponieważ tekst niniejszy przedstawia problem z perspek-

tywy, jaką dotychczas stosowano niezwykle rzadko, a która, w ocenie autora, otwiera nowe pola do dyskusji i badań. Ma więc to być, w założeniu, artykuł o charakterze przyczynkarskim, co w tym wypadku nie jest określeniem deprecjonującym, ale precyzyjnie wskazującym cele oraz zamierzenia jego autora.

Zdecydowana większość dotychczasowego piśmiennictwa na temat relacji łączących edukację specjalną, integracyjną i włączającą to dzieło autorów, którzy deklarują się jako zwolennicy, o ile zgoła nie entuzjaści szkolnictwa integracyjnego lub inkluzyjnego¹, lub też sytuują się na pozycjach badaczy „niezaangażowanych”, zachowujących równy dystans do każdej z tych form edukacji. Natomiast, jak dotąd, brakuje w dyskusji głosu zadeklarowanych zwolenników istnienia szkolnictwa specjalnego, ceniących jego specyfikę oraz potencjał. Wynika to zapewne z faktu, iż taka postawa, w dobie swoistej „mody” na edukację niesegregacyjną, jest po prostu pomijana, zaś opinie jej zwolenników niestety często lekceważy się. Jednak brak spojrzenia badaczy reprezentujących taki właśnie punkt widzenia zubaża dyskusję o szereg istotnych wątków i, w konsekwencji, może wręcz doprowadzić do wypaczenia konkluzji z niej płynących.

Autor niniejszego opracowania jest z pierwszego wykształcenia i wykonywanego zawodu pedagogiem specjalnym, od ponad dwudziestu lat zatrudnionym jako nauczyciel-terapeuta w różnych ośrodkach szkolnictwa specjalnego, ostatnio na stanowisku wychowawcy zespołu edukacyjno-terapeutycznego, czyli oddziału klasowego dla uczniów z głębszą (umiarkowaną i znaczną) niepełnosprawnością intelektualną. Takie usytuowanie zawodowe oraz związana z nim perspektywa badawcza mogą oczywiście narażać go na zarzut braku obiektywizmu, wynikającego z ograniczeń partykularyzmu korporacyjnego, nawyków myślowych i praktycznych, źle rozumianej lojalności, czy nawet merkantylnego strachu o miejsce pracy (w myśl tezy: „skoro szkoły specjalne są niepotrzebne, należy je zamknąć”). Nie są to jednak zarzuty trafne, bowiem autor jest także nauczycielem akademickim, nawykłym do prowadzenia zobiektywizowanego namysłu nad badanymi zagadnieniami, od wielu lat uważnie obserwującym z – podkreślmy ten fakt – autentyczną aprobatą, choć nie bezkrytycznie, rozwój szkolnictwa integracyjnego oraz inkluzyjnego. Natomiast wspomniana aktywność zawodowa w szkolnictwie specjalnym daje mu możliwość zaobserwowania i zrozumienia pewnych uwarunkowań, których badacze, wychodzący z innych założeń, nie są być może do końca świadomi. Zaś kwestię strachu przed utratą miejsca pracy należałoby skwitować stwierdzeniem, że dzieci opuszczające likwidowane

¹ Zob. np.: G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej*, Warszawa 2010.

szkoły specjalne dalej ktoś musiałby uczyć, a tym kimś powinni być właśnie nauczyciele szkół specjalnych, posiadający rozległą wiedzę fachową i duże doświadczenie, których często, niestety, brakuje pedagogom pracującym w innych typach szkół.

W dyskusji na temat relacji łączących szkolnictwo specjalne, integracyjne i włączające niejednokrotnie podnoszony jest problem, który można sprowadzić do następującego pytania: „która z wymienionych form edukacji jest lepsza (czy nawet najlepsza) *in se?*” Zdaniem autora, tak sformułowane pytanie zawiera z gruntu fałszywe założenie, domagające się rozstrzygnięcia wspomnianej w tytule artykułu alternatywy. Alternatywy sztucznej, nie mającej tak naprawdę żadnego znaczenia. W opinii autora, zbudowanej na fundamencie wieloletnich obserwacji i przemyśleń, prawidłowo postawione pytanie powinno brzmieć: „która z wymienionych form edukacji jest lepsza (a nawet najlepsza) dla każdego konkretnego ucznia, u którego stwierdzono występowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych?”

Przed przystąpieniem do pogłębionej analizy zagadnienia autor chciałby dokonać jeszcze jednego zastrzeżenia terminologicznego: chodzi o użyte w tytule sformułowanie „edukacja niesegregacyjna”, które będzie również wielokrotnie zastosowane w tekście, w miejsce określeń „integracyjna” lub „inkluzyjna”, jako bardziej wygodne i całościowo ujmujące problem. Jest to bowiem, stosowane coraz częściej w literaturze, zbiorcze określenie edukacji integracyjnej i włączającej. Obie te formy łączy wiele podobieństw, tak w zakresie teoretycznych założeń, jak i praktycznych rozwiązań, występują wszakże między nimi pewne różnice. Temat ten nie należy jednak do przedmiotu zainteresowania niniejszego artykułu, zagadnienie to zanalizowali już w zadowalający sposób inni autorzy, tacy jak na przykład Jarosław Bąbka² czy Michał Głazewski³.

W celu przeprowadzenia efektywnego namysłu nad wartością poszczególnych form edukacji osób o nietypowym rozwoju⁴ warto wyodrębnić

² J. Bąbka, *Edukacja osób z niepełnosprawnością w systemie niesegregacyjnym – wykluczające czy dopełniające się formy kształcenia*, Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 2015, 11, s. 9-33.

³ M. Głazewski, *Razem, chociaż osobno?* [w:] *Razem czy osobno? Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne*, red. B. Muchacka, M. Głazewski, B. Pawlak, A. Litawa, Kraków 2017, s. 3-16.

⁴ Określenie takie wydaje się najbardziej adekwatne w kontekście problematyki specjalnych potrzeb edukacyjnych, bowiem wskazuje na fakt, iż podłożem zaistnienia takich potrzeb są nie tylko najpoważniejsze zaburzenia anatomii i fizjologii organizmu, czyli niepełnosprawności różnego typu. Mogą się nimi stać również dysfunkcje o mniejszym nasileniu nieprawidłowości rozwojowych. Ponadto, należy pamiętać o przyczynach egzogennych, środowiskowych, występujących w sytuacji całkowicie prawidłowego rozwoju psychoruchowego. Dodatkowo, w ostatnich latach, szczególna uwaga pedagogów specjalnych skierowana jest na specjalne potrzeby edukacyjne, których przyczyny w ogóle nie mieszczą się w kategoriach dysfunkcji, ale

zagadnienia i aspekty z punktu widzenia merytorycznego mniej istotne, poboczne, które nie powinny mieć wpływu na nasze oceny⁵ oraz te, które odnoszą się do *meritum* sprawy. Odwołując się do ontologicznej terminologii Arystotelesa, okreśmy je jako aspekty „akcydentalne” i „atrybutywne”.

Aspekty akcydentalne

Pod pojęciem aspektów akcydentalnych, czyli pobocznych i niemerytorycznych, autor rozumie kwestie związane z szeroko ujętymi zagadnieniami finansowania edukacji dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz problem przygotowania i nastawienia kadry nauczycielsko-terapeutycznej. Pozornie są to sprawy istotne, dotyczą jednak ważkich problemów, których rozwiązanie jest niezbędne. Jednak, z punktu widzenia merytorycznego porównania i oceny wartości poszczególnych form edukacji (czyli edukacji specjalnej, integracyjnej i włączającej) ich wartość jest niewielka: nie dotyczą one bowiem istoty zjawiska, ale błędów i niedoskonałości występujących w jego ramach. Błędy te trzeba usunąć lub, wyrażając się kolokwialnie, należy „oczyścić przedpole”, aby skoncentrować się w dyskusji na kwestiach zasadniczych. Ujmując sprawę inaczej, można stwierdzić, że oceniając przydatność i skuteczność każdej formy edukacji osób o nietypowym rozwoju, należy porównywać modele idealne, czyli rozpatrywać sytuację, w której zarówno szkoły specjalne jak i niesegregacyjne funkcjonują na optymalnym poziomie, a z ich działania wyeliminowano poważne, merytoryczne błędy, zniekształcające ocenę zagadnienia.

O jakie błędy chodzi?

Przede wszystkim, jak wspomniano, szereg nieprawidłowości występuje w obszarze finansowania. Prawdę mówiąc, za skandal wypada uznać sytuację, w której przy podejmowaniu tej tematyki w ogóle konieczne jest poruszanie kwestii finansów. Bowiem dla kogo, jak dla kogo, ale dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pieniądze po prostu muszą się znaleźć. Okoliczność, w której o sposobie rozdysponowania finansów i, co za tym idzie, o wsparciu lub likwidacji danej formy edukacji decydują względy finansowe, a nie merytoryczne, należy ocenić jako w najwyższym stopniu negatywną. Edukacja taka (nieistotne, czy w postaci specjalnej czy też niesegregacyjnej) po prostu musi kosztować więcej, tak ze względu na

właśnie nietypowości czy oboczności, takich jak pochodzenie ze środowiska mniejszości etnicznej, językowej, czy kulturowej; zob.: D. Deutsch Smith, *Pedagogika specjalna; Podręcznik akademicki*, t. 1 i 2, Warszawa 2011.

⁵ Choć, jak dotąd, ten wpływ niestety istnieje, co więcej – jest nieproporcjonalnie duży.

potrzeby kadrowe⁶, jak i na wymagania w zakresie lokalowym oraz wyposażenia w specjalistyczny sprzęt. Jeżeli przyjmiemy (przynajmniej teoretycznie) za możliwe stwierdzenie, iż w określonej sytuacji to właśnie szkoła specjalna jest najlepszym miejscem kształcenia i socjalizacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to rezygnację z takiej formy edukacji, tylko ze względu na przewidywane oszczędności, należy ocenić jako działanie wymierzone bezpośrednio w to co najistotniejsze, czyli w dobro ucznia. Bowiem to jego potrzeby i możliwość ich zaspokojenia są najważniejsze.

Egzemplifikacją innej wersji aspektu finansowego może być sytuacja częsta zwłaszcza w pierwszej dekadzie XXI wieku, obecnie na szczęście występująca sporadycznie. Chodzi o znane dość powszechnie⁷ doniesienia, iż podstawową przesłanką dla przekształcenia niejednej szkoły masowej w integracyjną był argument finansowy: w dobie niżu demograficznego „przejęcie” od szkół specjalnych dzieci z niepełnosprawnościami miało zapewnić danej placówce dalszy byt. Wiązało się to, rzecz jasna, z kompletnym nieprzygotowaniem merytorycznym i mentalnym pracowników takiej szkoły, co było okolicznością wysoce niekorzystną dla niepełnosprawnych uczniów. Dochodziło do niezwykle przykrych sytuacji (znanych autorowi z własnego doświadczenia), kiedy rodzice, otrzymawszy od dyrekcji szkoły integracyjnej zapewnienie (jak się okazywało – bez pokrycia), iż placówka ta posiada wyspecjalizowaną kadrę, powierzali jej swoje dziecko. Po kilku latach dziecko to, niepoddane wymaganej terapii, a dodatkowo strauumatyzowane niepowodzeniami w nauce i kontaktach z rówieśnikami, trafiało do szkoły specjalnej, gdzie dopiero otrzymywało rzeczywiście fachowe wsparcie. Jak wspomniano, zjawisko to obecnie występuje raczej sporadycznie⁸, ale szkody jakie wywołało były realne i dotkliwe.

Skądinąd sytuacja taka powtarza się, choć w mniej drastycznej formie, na przestrzeni ostatnich kilku lat, w związku z upowszechnianiem modelu edukacji inkluzyjnej, przy czym podłoże problemu jest już inne, niekoniecznie finansowe. Jako aksjomat należy bowiem przyjąć, iż po roku 1989, niezależnie od zmian ekipy rządzącej krajem, urzędnicy ministerstwa edukacji, zgodnie z trendami dominującymi w wysokorozwiniętych krajach Europy

⁶ Wiele placówek nie dysponuje specjalistami prowadzącymi wszystkie wymagane w procesach rewalidacji terapie, co więcej – do dziś istnieją klasy integracyjne, w których ze względów oszczędnościowych nie zatrudniono nauczyciela wspomagającego; rozwiązanie takie przeczy samej idei integracji szkolnej.

⁷ Autor osobiście wysłuchał kilkakrotnie takich historii od znajomych nauczycieli szkół masowych; charakter i zasięg zjawiska nie został, jak dotąd, zanalizowany pogłębionymi badaniami; być może warto zmienić taki stan rzeczy.

⁸ Choćby dlatego, że proces tworzenia nowych szkół integracyjnych stracił już swą dynamikę, a szkoły istniejące uzupełniły początkowo występujące braki i wyeliminowały nieprawidłowości.

Zachodniej i Ameryki Północnej, zdecydowanie preferują niesegregacyjne formy edukacji i dążą do jak najszerzego ich upowszechnienia. Jednak, jakkolwiek postulat ten jest w warstwie teoretycznej ze wszech miar słuszny, to jednak niektóre praktyczne aspekty jego realizacji budzą duże wątpliwości. Chodzi zwłaszcza o procedurę wprowadzania tych rozwiązań, o kolejność działań. Zazwyczaj bowiem najpierw szkoła masowa ogłasza (z własnej inicjatywy lub z polecenia organu prowadzącego), iż rozpoczyna realizację edukacji inkluzyjnej i, co za tym idzie, przyjmuje uczniów z orzeczeniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a dopiero potem stopniowo wprowadza niezbędne rozwiązania (programowo-metodyczne, kadrowe, lokalowe, czy sprzętowe), ucząc się specyfiki nowej pracy niejako „na żywym organizmie” podopiecznych. Taki sposób wprowadzania zmian, bazujący na metodzie prób i błędów, można, odwołując się do terminologii wojskowej, nazwać „rozpoznaniem walką”, a oceniać go należy negatywnie, jako mało efektywny i, co gorsze, prowadzący do powstania zbyt dużych, a przy tym nieodwracalnych niekiedy, szkód.

W obu opisanych przypadkach (wprowadzanie edukacji integracyjnej i włączającej) skądinąd to sami nauczyciele świetnie zdawali i wciąż zdają sobie sprawę z nieprawidłowości takiego stanu rzeczy. Mają świadomość swych ograniczeń, bowiem podejmując pracę w systemie oświaty zazwyczaj nie planowali zajmować się uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i nie byli do takich zadań przygotowani. Obecnie starają się uzupełnić te braki, są otwarci na doksztalcenie i świadomi jego potrzeby, lecz niejednokrotnie, pomimo podwyższania kwalifikacji, nie odnajdują w sobie motywacji do pracy ze „specjalnymi” uczniami⁹. I nie jest to dla nich w żadnym stopniu okoliczność dyskredytująca: tego typu pracy nie można podejmować pod presją, należy być do niej przekonanym. Praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, aby była efektywna, bezwzględnie musi być prowadzona przez osoby mające do niej predyspozycje. Brak takich predyspozycji nie może być oceniany jako wada, ich posiadanie także nie jest szczególną zaletą: po prostu każdy nauczyciel powinien wykonywać te zadania, w których czuje się dobrze¹⁰. Z perspektywy pedagoga specjalnego, szczególnie pracującego w szkole specjalnej, który zawód swój wybrał w pełni swia-

⁹ D. Baczała, J. Bąbka, A. Nowicka, *Nauczyciele wobec edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnością w Polsce* (tekst niepublikowany).

¹⁰ Takie stwierdzenie nie stoi w sprzeczności z opinią, iż także u nauczycieli, którzy nie zamierzają poświęcać się pracy z uczniami o rozwoju nietypowym, wiedza o zagadnieniach edukacji specjalnej może wpłynąć pozytywnie na jakość ich warsztatu metodycznego stosowanego względem uczniów pełnosprawnych, co należy traktować jako „wartość dodaną” edukacji niesegregacyjnej. Opinię taką głosiła już w roku 1921 twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej, Maria Grzegorzewska; zob.: M. Grzegorzewska, *Znaczenie psycho-pedagogiki dziecka anormalnego w studiach nauczyciela*, *Ruch Pedagogiczny*, 1921, 1-5, s. 10-15.

domie i całkowicie dobrowolnie, kierując się swymi fascynacjami, słuszność tych (skądinąd oczywistych twierdzeń) jest szczególnie wyrazista.

Aby zarysowany powyżej obraz był pełny, należy dodać, iż niekiedy nauczyciele szkół masowych, dzięki temu, iż zostali postawieni wobec nowych wymagań, odkrywają w sobie talenty i zamiłowania, których wcześniej nie byli świadomi, stając się doskonałymi pedagogami specjalnymi. To jednak nie zmienia generalnej oceny zjawiska: najpierw należałoby szkoły gruntownie przygotować do nowych zadań, a dopiero potem powierzać im edukację dzieci i młodzieży o nietypowym rozwoju.

Powyższe, niezbyt optymistyczne, refleksje opiera autor niniejszego opracowania na własnych obserwacjach oraz na licznych rozmowach, jakie miał okazję odbyć podczas prowadzonych przez siebie zajęć w ramach studiów podyplomowych z nauczycielami szkół masowych, uzupełniających swoje kwalifikacje w zakresie oligofrenopedagogiki. Są to, rzecz jasna, obserwacje potoczne, ale badania naukowe uprawniają do sformułowania podobnych wniosków: Katarzyna Parys zestawiła w swoim artykule¹¹ wyniki licznych badań, między innymi prowadzonych wśród nauczycieli szkół masowych oraz integracyjnych, które wskazują dość jednoznacznie na fakt, że nauczyciele ci są świadomi swych braków w zakresie przygotowania do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz wpływu tych braków na niedo-
skonałości procesu integracji edukacyjnej.

Jak zostało to już zasygnalizowane we Wprowadzeniu, wszystkie powyżej przedstawione nieprawidłowości i problemy¹², związane z praktyczną realizacją szczytnych założeń integracji oraz inkluzji, jakkolwiek ważne i wymagające pilnego rozwiązania, nie powinny wpływać na ocenę wartości edukacji specjalnej, integracyjnej i włączającej jako takiej. Należy przyjąć, że o ile proces reformy szkolnictwa w interesującym nas zakresie będzie przebiegał prawidłowo, za kilka - kilkanaście lat osiągniemy stan, w którym placówki przynależące do każdego z trzech wspomnianych nurtów edukacji będą dysponowały świetnie wykwalifikowaną i prawidłowo zmotywowaną kadrą, odpowiednimi warunkami lokalowymi oraz bogatym wyposażeniem w sprzęt rehabilitacyjny i pomoce dydaktyczne. Wtedy będzie można skupić się na istotnych, esencjalnych aspektach, stanowiących o wartości każdej z form kształcenia i socjalizacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czyli na aspektach atrybutywnych.

¹¹ K. Parys, *Problemy integracji szkolnej w badaniach empirycznych – przegląd materiałów konferencyjnych*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków 2007, s. 233-278.

¹² Jest ich skądinąd znacznie więcej; interesująco zostały przedstawione na przykład przez Monikę Gołubiew i Amadeusza Krause w postaci modelu „Sześciu Absurdów”; zob.: M. Gołubiew, A. Krause, *Szkolnictwo specjalne – krajobraz po reformie*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży*, s. 77-90.

Aspekty atrybutywne

Autor niniejszej publikacji zadeklarował się we Wprowadzeniu jako zwolennik harmonijnego współlistnienia trzech form edukacji dzieci i młodzieży o nietypowym rozwoju. W jego ocenie, każda z nich ma określone zadania do wypełnienia, a ich wzajemne relacje należy organizować nie w duchu rywalizacji, lecz komplementarności. Będzie bronić tego poglądu mimo świadomości, iż nie jest on obecnie, jak wspomniano, *en vogue*. Więcej nawet, jest gotów posunąć się do stwierdzenia, iż źle rozumiana idea edukacji niesegregacyjnej, idea przyjmująca postać ideologii, może być szkodliwa dla procesu rozwoju niektórych uczniów o nietypowym rozwoju. W centrum bowiem zawsze ma znajdować się uczeń ze swymi potrzebami¹³, a nie system założeń teoretycznych, choćby najszlachetniejszych.

Na czym polegać by miała wspomniana ideologizacja? Zwolennicy edukacji włączającej twierdzą, iż umożliwiała ona

(...) pełną realizację prawa człowieka do edukacji poprzez:

- uznanie, że wszystkie dzieci mogą się razem uczyć,
- uznanie i szacunek dla różnicowania dzieci pod względem wieku, płci, pochodzenia etnicznego, języka, niepełnosprawności itp.,
- dążenie do wsparcia i budowania procesu rozwoju każdego dziecka, przy uwzględnieniu wszystkich aspektów rozwoju¹⁴.

Są to tezy absolutnie słuszne i nikt rozsądnie myślący nie odważy się ich kwestionować. Problem zaczyna się, kiedy założenie, iż każde dziecko MA PRAWO uczęszczać do każdej szkoły masowej, zastępuje się postulatem, że każde dziecko MUSI odbywać edukację w takich warunkach. Otóż – nie musi, a czasami nawet nie powinno, choć oczywiście MOŻE. Wszystko zależy od tego, co dla każdego ucznia będzie KORZYSTNIEJSZE. W niektórych, ściśle określonych wypadkach znacznie lepszym rozwiązaniem – dla ucznia, nie dla systemu – będzie właśnie edukacja odbywająca się w placówce szkolnictwa specjalnego.

Należałoby jednak skonkretyzować powyższą tezę, wskazać, o jakie konkretnie wypadki chodzi. Wieloletnie doświadczenie zawodowe autora, a także jego liczne dyskusje z nauczycielami szkół integracyjnych i masowych oraz wnioski wynikające ze współpracy z rodzicami wskazują, iż uczniowie z niepełnosprawnością motoryczną i somatyczną oraz ci, u których stwierdza się dysfunkcje o mniejszym nasileniu (zaburzenia z grupy specyficznych trud-

¹³ Takie właśnie, pajdocentryczne podejście, pozostawili nam w „spadku” najwybitniejsi pedagodzy *Nowego Wychowania*: Maria Montessori, Elen Key, czy Ovide Decroly.

¹⁴ A. Szkolak-Stępień, *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, [w:] *Razem czy osobno? Współczesne mity*, s. 77.

ności w uczeniu się czy specyficznych trudności w zachowaniu, odmienności somatyczne itp.) zdecydowanie lepiej i z większym pożytkiem dla swego rozwoju funkcjonują w ramach systemu edukacji niesegregacyjnej; czy ma to być edukacja integracyjna, czy też inkluzyjna, zależy od specyfiki każdego konkretnego dziecka. Jeżeli chodzi o osoby dotknięte niepełnosprawnością sensoryczną, niepełnosprawnością intelektualną stopnia lekkiego lub zaburzeniami ze spektrum autyzmu, sytuacja jest bardziej skomplikowana: o tym, czy lepszym miejscem edukacji i terapii dziecka lub młodego człowieka będzie placówka specjalna czy też niesegregacyjna decyduje znacznie więcej czynników, takich jak głębokość i specyfika zaburzenia, występowanie dysfunkcji sprzężonych i tym podobne. W każdym wypadku należy podjąć decyzję po wnikliwej, wielospecjalistycznej diagnozie i po gruntownym namyśle, mając na uwadze tylko i wyłącznie dobro ucznia, a nie jakiegokolwiek poboczne względy: ideologiczne, finansowe, pseudoprestiżowe lub inne. Kiedy tylko jest to możliwe, dziecko powinno znaleźć się, rzecz jasna, w placówce niesegregacyjnej. Istnieje jednak grupa osób, dla których, o czym autor jest głęboko przekonany, optymalnym środowiskiem edukacyjno-terapeutycznym będzie szkoła specjalna. Do tej grupy zaliczyć można:

- uczniów z niepełnosprawnością intelektualną stopnia umiarkowanego, znacznego i głębokiego;
- uczniów z autyzmem tak zwanym „niskofunkcjonującym”, u których występują poważne nieprawidłowości (lub niemal całkowity brak) kontaktów społecznych i komunikacji oraz istotnie nasilone zaburzenia integracji bodźców, w tym wybujałe sensoryzmy¹⁵;
- uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, zwłaszcza wielorako.

Klasyfikacja powyższa jest, jak wspomniano, efektem potocznych zaobserwowanych obserwacji, dokonanych przez autora artykułu, jednak wyniki badań naukowych prowadzonych w tym zakresie pozwalają na sformułowanie zbliżonych wniosków. Andrzej Twardowski, jakkolwiek nie wyrokuje o słuszności takich poglądów, przytacza jednak opinie licznych autorów twierdzących, że do osób, dla których szkoła specjalna jest najlepszym miejscem edukacji zaliczają się

dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim, z niepełnosprawnościami sprzężonymi, dzieci chore psychicznie przejawiające zachowania agresywne oraz dzieci z całościowymi zaburzeniami (np. z autyzmem), czyli takie, które potrzebują specjalistycznej pomocy oraz ustrukturyzowanego otoczenia¹⁶.

¹⁵ Chodzi naprawdę o poważnie nieprawidłowe zachowania, jak na przykład gryzienie się do krwi.

¹⁶ A. Twardowski, *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży*, s. 14.

W przytoczonym powyżej cytacie mowa jest, między innymi, o kwestii prawidłowej organizacji otoczenia i obecności wyspecjalizowanej kadry: zazwyczaj mało kto kwestionuje fakt, że z punktu widzenia procesu kształcenia szkoły specjalne są dobrze, a nawet bardzo dobrze przygotowane do wypełniania swych zadań. „Ideologiczni” zwolennicy edukacji niesegregacyjnej znacznie częściej podnoszą argument, iż szkolnictwo specjalne nie spełnia swej roli w zakresie procesu socjalizacji oraz inkulturacji uczniów, innymi słowy – ich zdaniem ma ono charakter segregacyjny. Autor świadomie dotąd unikał stosowania tego sformułowania, jest to jednak miejsce, w którym musi się do niego ustosunkować.

W literaturze przedmiotu bardzo często używa się określenia „szkolnictwo segregacyjne” czy „edukacja segregacyjna” w odniesieniu do placówek specjalnych. Wydaje się, że dzieje się tak do pewnego stopnia na zasadzie przyzwyczajenia, inercji. Określenia te jednak są nie tyle nawet niesprawiedliwe czy krzywdzące emocjonalnie dla nauczycieli szkół specjalnych (a więc również autora niniejszego artykułu), lecz po prostu nieprecyzyjne i merytorycznie nietrafne, zniekształcające obraz rzeczywistości¹⁷. O ile bowiem szkoła integracyjna rzeczywiście INTEGRUJE, a szkoła inkluzyjna faktycznie WŁĄCZA dziecko niepełnosprawne do społeczeństwa, o tyle szkoła specjalna NIE SEGREGUJE. Nie segreguje w obszarze założeń teoretycznych (nie jest to jej celem ani intencjonalnym, ani ukrytym), nie segreguje także w zakresie rozwiązań i działań praktycznych.

Warto przytoczyć tutaj opinię Marka Budajczaka. Dotyczy ona co prawda nieco innego fenomenu edukacyjnego, któremu także zarzuca się charakter segregacyjny, a mianowicie edukacji domowej, jednak zawarte w tej opinii wnioski (o wydźwięku nieco humorystycznym, lecz niezwykle trafne), można, *per analogiam*, odnieść także do edukacji specjalnej:

Jak wykazują anglosaskie badania, zarówno ilościowe jak i jakościowe, skutkiem zbiorowej iluzji – nadmiaru wyobraźni – jest przekonanie o izolacji dzieci edukacji domowej od społeczeństwa. Zakres kontaktów z innymi ludźmi jest dla przeciętnego dziecka z tej grupy bardzo duży. Kontaktują się one nie tylko z członkami własnej małej rodziny – rodzicami i rodzeństwem (jeśli je mają), ale także z innymi osobami spośród szerokiej rodziny. We własnych domach kontaktują się z sytuacyjnymi gośćmi (...) i częściej odwiedzającymi dom znajomymi i przyjaciółmi – nie tylko rodziców, także własnymi. Opuszczając relatywnie często dom (nie są przecież więzione), spotykają się z osobami mieszkającymi w sąsiedztwie – szczególnie z innymi dziećmi na placach

¹⁷ O tym, że kwestie semantyczne mogą mieć znaczący wpływ na odbiór i kształtowanie rzeczywistości edukacji integracyjnej świadczy też, w ocenie autora, fakt powszechnego użycia (w dokumentach prawnych i literaturze przedmiotu) całkowicie nietrafnego określenia „nauczyciel wspomagający”. Sformułowanie takie zakłada bowiem, błędą z punktu widzenia metodyki, podrzędność czy też mniejszą wartość i niższą pozycję tego nauczyciela. Za takim rozumieniem często, niestety, idą nieprawidłowe rozwiązania organizacyjne i działania praktyczne.

zabaw (...) i z mieszkańcami środowiska lokalnego, spacerując, podróżując środkami publicznej komunikacji, dokonując zakupów, realizując najróżniejsze zadania własne i wyznaczone przez rodziców¹⁸.

Powyższe stwierdzenia dotyczą w całej rozciągłości także uczniów szkół specjalnych: nie są oni przecież więzieni! Co więcej, to właśnie nauczyciele tych placówek mając pełną świadomość faktu, iż ich podopieczni ze względu na poważne zaburzenia rozwojowe nie są w stanie samodzielnie podejmować pewnych działań społecznych, o których wspomina M. Budajczak, dbają, aby zapewnić uczniom jak najbogatszy, pod względem ilościowym jak też jakościowym, repertuar kontaktów społecznych z rówieśnikami. Nie są to stwierdzenia gołosłowne: wystarczy przeanalizować zawartość indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, programów wychowawczych klas lub miesięcznych programów pracy, stosowanych w szkołach specjalnych, aby przekonać się, iż pedagodzy w nich zatrudnieni doskonale zdają sobie sprawę z doniosłości terapii społecznej swych uczniów i podejmują szereg działań w tym zakresie¹⁹. Na przykład, w placówce, w której zatrudniony jest autor niniejszego artykułu, czyli w Zespole Szkół Specjalnych im. Marii Grzegorzewskiej w Żarach, przez cały rok szkolny 2017/2018 realizowany był cykl spotkań integracyjnych z uczniami szkół masowych pod nazwą „Ja to inny Ty”: zajęcia (zorganizowane jako oddolna inicjatywa grupy nauczycieli, świadomych socjoterapeutycznej roli takich działań) odbywały się regularnie w Miejskiej Bibliotece Publicznej i polegały na wspólnych zabawach z elementami biblioterapii oraz arteterapii. Działań o podobnym charakterze odbywa się znacznie więcej – w tej oraz w innych placówkach – i są one uznawane za integralny element edukacji oraz terapii²⁰.

Można by postawić pytanie: skoro kontakty z pełnosprawnymi rówieśnikami są tak istotne, czy nie lepiej po prostu umieścić wszystkie dzieci w placówkach niesegregacyjnych, zamiast stosować tego typu półśrodki? Sprawa nie jest taka prosta: mamy tu przecież do czynienia, jak wspomniano, z najcięższymi zaburzeniami rozwojowymi, poważnie utrudniającymi przebieg procesów społecznych i komunikacyjnych. Dopóki dzieci nimi dotknięte są małe, różnice w potencjale intelektualnym i społecznym w stosunku do ich pełnosprawnych

¹⁸ M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004, s. 55.

¹⁹ Do pewnego stopnia jest to niewątpliwie zasługa rozpowszechniania się ideałów integracji, które przypomniały wielu nauczycielom szkół specjalnych o tym, do czego tak naprawdę powołane zostały ich placówki – mamy tu do czynienia z praktycznymi i pozytywnymi efektami wspomnianego komplementarnego traktowania każdej formy edukacji.

²⁰ O ile spotykamy się z sytuacją, w której jakaś szkoła specjalna nie podejmuje tego typu działań, należy to uznać, podobnie jak w wypadku błędów w funkcjonowaniu szkół niesegregacyjnych, opisanych w poprzednim rozdziale, jako incydentalną nieprawidłowość, a nie cechę immanentną, wynikającą rzekomo z „segregacyjnego” charakteru tej szkoły.

rówieśników nie są jeszcze tak wyraźnie zarysowane, ale z czasem stają się drastycznie zauważalne²¹. Dzieci te dalej przebywają fizycznie w klasie, ale nic z tego nie wynika dla ich rozwoju: w sferze kształcenia realizowany program jest całkowicie poza ich zasięgiem, zaś w sferze socjalizacji sytuacja przedstawia się tak, że pełnosprawni koledzy tracą dla nich zainteresowanie. Nie chodzi o jakiegokolwiek aktywne formy odrzucenia czy prześladowania. Przeciwnie, dzieci niepełnosprawne dalej mogą być traktowane grzecznie i z rewerencją, ale przestają być partnerami do dyskusji, do zabawy i do współpracy. Można taką konkluzję potraktować jako przejaw pesymizmu, jednak w opinii autora jest ona wyrazem realizmu. Występują tu wszak, jak wspomniano, bardzo głębokie dysfunkcje. Dziecko niepełnosprawne postawione w takiej sytuacji może czuć się niekomfortowo i być samotne²². Prawdziwego partnera znajdzie dopiero w szkole specjalnej, wśród rówieśników o podobnym poziomie rozwoju i z podobnymi problemami. Nie jest to, jak czasem zarzucają przeciwnicy edukacji specjalnej, „równanie do dołu”, ale działanie nakierowane na korzyść dziecka, uwzględniające realia, które, jakkolwiek bolesne, należy wziąć pod uwagę, liczyć się z rzeczywistością.

Mówiąc o realiach w kontekście oceny wartości i przydatności poszczególnych form edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, należy wspomnieć o jeszcze jednej, niezwykle istotnej okoliczności, mającej charakter do pewnego stopnia filozoficzny, a bardzo rzadko branej pod uwagę. Realizm (niewątpliwie nacechowany pesymizmem, ale oparty na mocnych przesłankach) każe zauważyć, iż poza opisanymi trudnościami, problemami i kontrowersjami, proces integracji oraz inkluzji społecznej (nie tylko edukacyjnej) osób o nietypowym rozwoju ma swoje naturalne granice: są nimi możliwości absorpcji społecznej tych osób. Brutalnie rzecz ujmując, przekonanie o ciągłym, nie mającym ograniczeń postępie moralnym ludzkości to utopia. Gotowość społeczeństwa do przyjęcia osób o różnych odmiennościach nie tylko, że nie rozwija się w nieskończoność, ale okresowo możemy zaobserwować w tej dziedzinie regres. Świadczą o tym choćby wydarzenia ostatnich lat, czyli narastanie postaw niechętnych, a nawet wrogich wobec ludzi innych narodowości, języków, kultur. Rasizm, wydawałoby się zasadniczo zwalczony jako plaga społeczna, ma się dobrze i przestał być przedmiotem wstydu, hamowanym je-

²¹ Przywołane w poprzednim rozdziale historie o dzieciach, które po kilkuletnim pobycie w szkole integracyjnej trafiały do placówki specjalnej, dotyczą właśnie osób z niepełnosprawnością intelektualną stopnia głębszego, radzących sobie jeszcze, choć z problemami, na etapie nauczania początkowego, ale całkowicie wypadających z ram kształcenia i socjalizacji począwszy od klasy IV, kiedy rozpoczyna się nauczanie przedmiotowe.

²² Potwierdzają to badania Jarosława Bąbki, z których wynika też, że – paradoksalnie – na integracji szkolnej zyskują bardziej w sferze społecznej uczniowie pełnosprawni niż niepełnosprawni, na których przecież głównie nakierowane są te oddziaływania; zob.: J. Bąbka, *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych; założenia i rzeczywistość*, Poznań 2001.

dynie względami politycznej poprawności. Podobnie rzecz ma się z osobami niepełnosprawnymi: nie można liczyć na to, że społeczeństwo będzie gotowe bez końca włączać ich i asymilować w swe szeregi. Dzięki promocji idei integracji oraz inkluzji wielu pełnosprawnych poznało, mniej lub bardziej pobieżnie, problemy niepełnosprawnych współobywateli, niektórzy się zaangażowali na ich rzecz (jako wolontariusze, przyjaciele, sponsorzy), większość jednak pozostała obojętna. I tak zapewne zostanie, bo taka jest ludzka natura. Dobrze, jeśli będzie to obojętność życzliwa, bo jest to już postęp w stosunku do panującej niegdyś dyskryminacji i wrogości. Taki stan, jakkolwiek zadowalający, nie może nas, rzecz jasna, zwalniać z obowiązku ciągłej pracy nad poszerzeniem kręgu pełnosprawnych zaangażowanych i wspierających. Ale proces ten, jak wspomniano, nie będzie trwał w nieskończoność.

Podsumowanie

Zdaniem autora niniejszego artykułu, zawsze będzie istniała konieczność tworzenia wyspecjalizowanych ośrodków dla dorosłych z pewnymi typami niepełnosprawności, takich jak środowiskowe domy samopomocy, domy dziennego wsparcia, hostele, wspólnoty Arki i tym podobne. Z tego samego powodu zawsze swoje uzasadnienie będzie miało istnienie szkół specjalnych, działających obok – czy raczej we współpracy – ze szkołami niesegregacyjnymi. Placówki te bowiem, z powodu opisanych powyżej okoliczności, mogą być (i w rzeczywistości są) optymalnym środowiskiem życia i działalności osób z poważnymi dysfunkcjami rozwojowymi. Tutaj ludzie ci są SOBĄ i ZE SOBĄ, w otoczeniu, które jest dla nich najbezpieczniejsze i najbardziej stymulujące, ale w żadnym wypadku nie segregujące²³. Miejsce takie (a więc również szkoła specjalna) ma być azylem, nie gettem; jeśli występują w tym zakresie jakiegokolwiek nieprawidłowości, należy je z całą determinacją usuwać. Warto o tym pamiętać, bo tylko w taki sposób realnie możemy przyczynić się do tego, by życie sporej grupy naszych bliźnich stało się naprawdę szczęśliwe.

BIBLIOGRAFIA

- Apanel D., *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989-2014*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.
- Baczała D., Bąbka J., Nowicka A., *Nauczyciele wobec edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnością w Polsce* (tekst niepublikowany).

²³ Zob.: T. Fetzki, *Communauté de l'Arche – wzór hostelu dla dorosłych niepełnosprawnych umysłowo niezdolnych do samodzielnej egzystencji (z doświadczeń wolontariusza)*, Łużyckie Zeszyty Naukowe, 2008, 4, s. 106-108.

- Bąbka J., *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych; założenia i rzeczywistość*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.
- Bąbka J., *Edukacja osób z niepełnosprawnościami w systemie niesegregacyjnym – wykluczające czy dopełniające się formy kształcenia*, *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 2015, 11.
- Budajczak M., *Edukacja domowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Deutsch Smith D., *Pedagogika specjalna; Podręcznik akademicki*, t. 1 i 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Fetzki T., *Communauté de l'Arche – wzór hostelu dla dorosłych niepełnosprawnych umysłowo niezdolnych do samodzielnej egzystencji (z doświadczeń wolontariusza)*, *Łużyckie Zeszyty Naukowe*, 2008, 4.
- Głazewski M., *Razem, chociaż osobno?* [w:] *Razem czy osobno? Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne*, red. B. Muchacka, M. Głazewski, B. Pawlak, A. Litawa, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017.
- Gołubiew M., Krause A., *Szkolnictwo specjalne – krajobraz po reformie*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Grzegorzewska M., *Znaczenie psycho-pedagogiki dziecka anormalnego w studiach nauczyciela*, *Ruch Pedagogiczny*, 1921, 1-5.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami intelektualną*, Oficyna wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Muchacka B., Głazewski M., Pawlak B., Litawa A. (red.), *Razem czy osobno? Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017.
- Parys K., *Problemy integracji szkolnej w badaniach empirycznych – przegląd materiałów pokonferencyjnych*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Rudek I., *Od niechęci do akceptacji O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Szokolak-Stępień A., *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, [w:] *Razem czy osobno? Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne*, red. B. Muchacka, M. Głazewski, B. Pawlak, A. Litawa, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017.
- Szumski G., *Wokół edukacji włączającej*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010.
- Twardowski A., *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.