

## Edukacja inkluzyjna uczniów z niepełnosprawnością wzroku – w kręgu wizji utopijnych (?)

**Abstrakt:** Pierwsza część artykułu koncentruje się na wyjaśnieniu głównych założeń teoretycznych edukacji inkluzyjnej. Edukacja inkluzyjna to idealny model systemu szkolnego, w którym oferta szkolna jest elastycznie dostosowywana do możliwości psychofizycznych i potrzeb edukacyjno-rozwojowych wszystkich uczniów tworzących heterogeniczny zespół. Wszelkie cechy osobowe i środowiskowe uczniów, które czynią ich różnorodnym zespołem (na przykład płeć, niepełnosprawność, wybitne uzdolnienia, przynależność do mniejszości narodowościowych lub etnicznych, niski status materialny rodziny itp.), mogą stać się potencjalną barierą edukacyjną, która zostaje usunięta dzięki właściwej organizacji działań szkoły. Koncepcja kształcenia w grupach włączających, czyli grupach różnych uczniów z równymi prawami, których relacje oparte są na kooperacji i wzajemnej pomocy, nie zaś na podporządkowaniu i rywalizacji, stanowi swoistego typu wizję utopijną. Druga część tekstu odnosi się do specyfiki sytuacji szkolnej uczniów z niepełnosprawnością wzroku rozpatrywanej w kontekście utopijnej koncepcji włączania.

**Słowa kluczowe:** edukacja, inkluzja, niepełnosprawność wzroku, utopia

### Wprowadzenie

Przestrzeń edukacyjna postrzegana jest jako wielopłaszczyznowe zjawisko podlegające dynamicznym zmianom związanym z nowymi nurtami społeczno-kulturowymi i polityczno-ekonomicznymi<sup>1</sup>. Funkcjonujące w tej zmiennej przestrzeni, a zarazem współtworzące ją współczesne placówki oświatowe muszą cechować się otwartym charakterem, skutecznie podejmując działania edukacyjne adekwatne do różnorodności aktualnych wyzwań. W analizach zadań stojących obecnie przed systemem szkolnym podkreśla się potrzebę zapewnienia

<sup>1</sup> Por. R. Raszevska-Skałecka, *Przemiany i wyzwania współczesnej przestrzeni edukacyjnej*, [w:] *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, t. II, red. E. Musiał, M. Bednarska, Kraków 2013, s. 59–80.

podmiotom uczącym się warunków do nabycia kompetencji pozwalających na efektywne funkcjonowanie w niepewnej, mało stabilnej teraźniejszości i przyszłości; kompetencje te odnoszą się bezpośrednio do rozwoju samodzielności poznawczej, krytycznego myślenia, postawy badawczej, twórczej aktywności, umożliwiających skuteczne zdobywanie i przetwarzanie informacji oraz intencjonalne kreowanie swojej ścieżki biograficznej w oparciu o stale pozyskiwaną wiedzę<sup>2</sup>. Wśród licznych właściwości środowiska uczenia się, które w znaczący sposób wpływają na jego efektywność, współcześni badacze wymieniają podstawową koncentrację na uczniu i projektowanie ustrukturyzowanych działań promujących współpracę i zapewniających spersonalizowane wsparcie ograniczające ryzyko wykluczenia<sup>3</sup>. Z uwagi na wysoką heterogeniczność ponowoczesnych społeczeństw za niezbędną w środowisku szkolnym uznaje się szczególną wrażliwość na różnice indywidualne występujące między uczniami. Organizacja procesu kształcenia powinna uwzględniać nie tylko różnice związane z posiadanym zakresem wiedzy i umiejętności, odmiennymi stylami i strategiami uczenia się, poziomem uzdolnień, osobistymi zainteresowaniami i ustosunkowaniem emocjonalnym wobec stawianych zadań, lecz także te odnoszące się do płci, narodowości, języka, wyznania religijnego, stopnia sprawności czy statusu materialnego. Indywidualne właściwości uczniów nie mogą stać się barierą w osiągnięciu sukcesu szkolnego. Wymóg personalizacji nauczania skutkuje potrzebą dialogu, który od pracowników placówek oświatowych „wymaga wyćwiczenia się w realizacji zasady rekoncylacji, tzn. stałego rozpoznawania pluralizmu (czyli dostosowywania się do różnorodności otoczenia)”<sup>4</sup>. Dialog ten staje się możliwy w sytuacji otwartej i ciągłej komunikacji, zakładającej permanentne bycie w kontakcie z kategorią „Innego”.

Aktualny dyskurs pedagogiczny obejmuje poszukiwania koncepcji teoretycznych, które nadałyby systemowi szkolnemu ramy czyniące go kongruentnym wobec współczesnych wyzwań społecznych. Wielokulturowe społeczeństwa, doświadczające dynamicznych, często trudnych do przewidzenia przemian we wszystkich płaszczyznach życia publicznego, wymagają szkoły odwołującej się do wspólnego działania, tolerancji i refleksji oraz uznającej różnorodność za normę i wartość. Szeroko omawianą na arenie międzynarodowej koncepcją, która heterogeniczność i personalizację nauczania przyjmuje za podstawę rozważań, jest model edukacji inkluzyjnej.

<sup>2</sup> Por. K. Borawska-Kalbarczyk, *Szkolne środowisko uczenia się jako przestrzeń kreacji możliwości rozwoju samodzielności poznawczej uczniów*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Warszawa 2015, s. 35–47.

<sup>3</sup> Por. D. Istance, H. Dumont, *Przyszłość środowisk uczenia się w XXI wieku*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Warszawa 2013, s. 479–513.

<sup>4</sup> J. Konieczka, *Kryzysy edukacji w epoce ponowoczesności*, [w:] *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, t. I, red. W. Żłobicki, Kraków 2013, s. 40.



## Edukacja inkluzyjna propozycją utopijną?

W powszechnej debacie na temat inkluzji nadal znaleźć można pewne rozbieżności w zakresie definiowania tego pojęcia. W odniesieniu do systemu edukacyjnego za podstawowe założenie omawianej koncepcji przyjmuje się pełną akceptację różnorodności uczniów i świadome dążenie do tworzenia wspólnoty szkolnej, w której każdy ma zagwarantowane warunki pełnego uczestnictwa. Inkluzja ujmowana jako równorzędna społeczna partycypacja wszystkich osób oznacza, że wszyscy uczniowie mają możliwość uczęszczania do szkoły znajdującej się w pobliżu ich miejsca zamieszkania, a w razie potrzeby uzyskania zindywidualizowanego wsparcia pomagającego w osiągnięciu celów dydaktycznych<sup>5</sup>. Przyjmuje się, że żadne dziecko nie może doświadczać odrzucenia z powodu niemożności sprostanienia wymogom szkolnym; aby zapobiegać dyskryminacji i wykluczeniu, odrzuca się proces formalnej kategoryzacji uczniów na rzecz spostrzegania ich cech jako indywidualnych zasobów wyznaczających funkcjonalne strategie adekwatnego dostosowania ramowych warunków szkolnych do potrzeb i możliwości danego podmiotu<sup>6</sup>. Pojęcie inkluzji jest więc powiązane z ideą sprawiedliwości społecznej i żądaniem takich samych praw dla wszystkich obywateli, co znalazło swoje odzwierciedlenie między innymi w Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych i w Karcie ONZ „Education for All”. Należy przy tym podkreślić, że akcent kładziony jest tu na prawa wszystkich uczniów, co wyraźnie odróżnia tę koncepcję od pedagogiki integracyjnej, której podmiotem zainteresowania byli uczniowie z niepełnosprawnością, czy też w szerszym ujęciu uczniowie z formalnie stwierdzonymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi<sup>7</sup>. Inkluzja uwzględnia wszystkie wymiary różnorodności, zarówno poziom sprawności, jak i płeć, przynależność etniczną, uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, szczególne uzdolnienia itp., proponując wspólne zajęcia edukacyjne z wykorzystaniem zróżnicowanych metod, form i środków nauczania wspierających współpracę uczniów, a zarazem ukierunkowanych na rozwój ich osobistego potencjału. Uznanie prawa każdego ucznia do spersonalizowanego wsparcia w procesie kształcenia, w tym konieczności wprowadzenia działań wyrównujących szanse dla grup obecnie szczególnie często dyskryminowanych w strukturach społecznych, łączy się z tendencją do unikania selekcji i napiętnowania.

<sup>5</sup> Por. A. Textor, *Einführung in die Inklusionspädagogik*, Bad Heilbrunn 2015, s. 26–29.

<sup>6</sup> Por. B. Schuhmann, *Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts*, „Pädagogik” 2009, nr 2, s. 51–53.

<sup>7</sup> Por. B. Lütje-Klose, P. Neumann, *Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerverberufungsprozesse für eine inklusive schulische Bildung*, [w:] *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*, red. T. Häcker, M. Walm, Bad Heilbrunn 2015, s. 101–116.



Wśród licznych właściwości swoistych dla tej koncepcji kształcenia Kasper Sipowicz i Tadeusz Pietras<sup>8</sup> podkreślają tak zwaną orientację na zasoby ucznia. Oznacza ona, że zindywidualizowany plan wsparcia koncentruje się na rozwoju osobistych uzdolnień, talentów i zainteresowań danego dziecka, przy jednoczesnym udzielaniu dodatkowej pomocy w tych obszarach, w których napotyka ono trudności, na przykład poprzez dostosowanie wymagań, wprowadzenie specjalistycznych i (lub) wyrównawczych zajęć, asystę pedagoga specjalnego itp. Ta pozytywna orientacja niweluje opresyjny charakter placówki oświatowej, wzmacnia motywację do uczenia, powoduje wzrost poczucia uznania i własnej wartości. Kluczową kwestią jest tu stała praca nad budowaniem poprawnych relacji interpersonalnych wśród uczniów, opierających się na wzajemnym szacunku i uznaniu indywidualności. Za równie istotne uważa się wypracowanie właściwych stosunków między uczniem/ami a nauczycielem oraz w zespole pedagogów, zwłaszcza w zakresie form współpracy wychowawców i nauczycieli przedmiotowych z pedagogami specjalnymi i innymi specjalistami zapewniającymi niezbędne wsparcie. Propagowanie w codziennej praktyce szkolnej takich wartości, jak między innymi pluralizm, tolerancja, przyjaźń, kooperacja, wspólnotowość itp., prowadzi do kreowania kultury szkoły inkluzyjnej.

Pedagogika inkluzyjna odwołuje się więc do filozofii postmodernistycznej, relatywizmu kulturowego, idei równości praw człowieka niezależnie od odmienności biologicznych, etnicznych i społeczno-kulturowych. W ocenie Lesława Pytki<sup>9</sup> koncepcja ta stanowi zarazem wyraz buntu i nadziei. Jest przejawem niezgody wobec sytuacji dyskryminacji i wykluczenia społecznego oraz pozytywną wizją realnych możliwości dokonywania zmian w jakości życia równych wobec prawa obywateli, którzy nie podlegają kategoryzacji ze względu na jednostkowe i środowiskowe przynależności. W założeniach tej koncepcji znajduje odbicie charakterystyczny dla współczesnych, wyraźnie heterogenicznych społeczeństw niepokój wynikający ze stale pogłębiających się nierówności w dostępie do różnych sfer głównego nurtu życia zbiorowego oraz dążenie do stworzenia rozwiązań wyrównujących szanse rozwojowe. W miejsce separacji, izolacji i marginalizacji wybranych kategorii i grup społecznych wprowadza teoretyczny model społeczeństwa egalitarnego, „w którym mimo podziałów wiążących się ze zróżnicowaniem pozycji (naturalnym w każdej strukturze społecznej), dominują mechanizmy i środki dążące do zrównania ludzi pod względem prawnym, ekonomicznym i społecznym”<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Por. K. Sipowicz, T. Pietras, *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, Wrocław 2017, s. 7–24.

<sup>9</sup> Por. L. Pytka, *Inkluzja społeczna. Pojęcia i główne nurty myślenia. Wersje i kontrowersje*, [w:] *Edukacja inkluzyjna. Bogactwo form i treści*, red. T. Zacharuk, E. Jówko, Siedlce 2017, s. 11–25.

<sup>10</sup> M. Chodkowska, *Edukacja integracyjna wobec kontrowersji społeczeństwa segregacyjnego*, [w:] *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnością w różnych okresach ich życia*, red. Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak, Lublin 2010, s. 31.



Inkluzja jest transcendentna wobec zastanej rzeczywistości, co w opinii Grzegorza Szumskiego czyni ją utopijną, gdyż „ze względu na swój radykalizm nie została ona dotąd urzeczywistniona i można przypuszczać, że nigdy urzeczywistniona w pełni nie będzie”<sup>11</sup>. Wskazując na utopijny charakter edukacji inkluzyjnej, badacz jednocześnie zauważa, że aktualnie jest ona najbardziej znaczącą propozycją poprawy funkcjonowania całego systemu szkolnego oraz inicjatywą wyznaczającą kierunek dalszego rozwoju teorii i praktyki poszczególnych subdyscyplin pedagogiki, w tym zwłaszcza pedagogiki specjalnej. Podobne stanowisko zajmuje Annette Textor, która podkreśla zróżnicowanie praktyk inkluzyjnych związane z niemożnością pełnej realizacji założeń teoretycznych i postuluje używanie sformułowania „szkoła / system dążący do stosowania inkluzji” w miejsce trudnego do osiągnięcia ideału „szkoły / systemu inkluzyjnego”<sup>12</sup>.

Rozbieżność praktyki inkluzyjnej i propagowanych lub ustawowo wyznaczonych norm akcentuje także Otto Speck, opisując analizy badawcze ukazujące duże nasilenie czynników i mechanizmów segregacyjnych działających w obrębie samego systemu edukacyjnego<sup>13</sup>. Postulat wysokiej indywidualizacji kształcenia stoi w sprzeczności z nadal obowiązującymi wymogami realizacji standardowego programu nauczania, konstrukcją podręczników nieuwzględniającą zróżnicowanego poziomu wiedzy i osiągnięć szkolnych uczniów, dominacją testowych form kontroli wiadomości, włączaniem do planów nauczania wiążących katalogów kompetencji, oceną skuteczności działań placówki na drodze rankingu wyników egzaminów itp. Badania naukowe dotyczące metod i strategii wykorzystywanych w ramach inkluzyjnego nauczania poszczególnych przedmiotów są stosunkowo mało liczne, co sprawia, że dydaktyka włączająca bywa nadal określana mianem dezyderatu<sup>14</sup>. Brakuje badań ukierunkowanych na weryfikację podstawowych tez teoretycznych koncepcji edukacji inkluzyjnej, w tym dotyczących optymalnych form wsparcia specjalistycznego dla uczniów z niepełnosprawnością i roli, jakie w nauczaniu powinni odgrywać pedagodzy specjalni, aby wspierać, a nie blokować procesy partycypacyjne<sup>15</sup>. Kwestia ta wydaje się szczególnie istotna, gdyż niepewność dotycząca pozycji zawodowej, zwłaszcza wymaganych kompetencji i wyznaczonych obowiązków, wyraźnie wpływa na ustosunkowanie pedagogów specjalnych i nauczycieli przedmiotowych wobec propozycji inkluzyjnych. Ponadto brak danych empirycznych

<sup>11</sup> G. Szumski, *Edukacja włączająca – niedokończony projekt*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 4, s. 127.

<sup>12</sup> A. Textor, *Einführung in die Inklusionspädagogik*, dz. cyt., s. 33.

<sup>13</sup> Por. O. Speck, *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Gdańsk 2013, s. 92–111.

<sup>14</sup> Por. M. Gebauer, T. Simon, *Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven*, Ausgabe Nr. 18, Oktober 2012, <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/>, 1.09.2016.

<sup>15</sup> Por. G. Szumski, *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*, [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Z. Gajdzica, Sosnowiec 2011, s. 13–23.



wskazujących, jaki zakres i charakter pomocy z obszaru pedagogiki specjalnej jest najbardziej efektywny, utrudnia skuteczne zaspokajanie potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami i ich nauczycieli w placówkach włączających.

Niewątpliwie poważną barierą we wdrażaniu założeń inkluzyjnych do szkolnej codzienności jest także stosunkowo niski poziom wiedzy na temat tej koncepcji stwierdzany u nauczycieli i osób kształcących się w celu podjęcia tego zawodu oraz ich przekonanie o braku profesjonalnego przygotowania do pracy w warunkach wysokiej heterogeniczności. Badani nauczyciele pracujący w szkołach ogólnodostępnych negatywnie oceniają swoje kompetencje w zakresie nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wyniki te nabierają szczególnie pesymistycznego charakteru, gdy uwzględniony zostaje fakt, że nastawienie do inkluzji i gotowość pracy w takim systemie są tym bardziej pozytywne, im bardziej kompetentni czują się nauczyciele w tym obszarze<sup>16</sup>.

Reasumując, edukacja inkluzyjna to teoretyczna koncepcja ukazująca wzorcową postać systemu szkolnego opartego na szacunku dla odmienności i respektowaniu praw każdego ucznia do pełnego udziału we wszystkich sferach funkcjonowania placówki edukacyjnej. Ze względu na swój radykalizm tworzy idealny model szkoły w postaci niemożliwej do pełnego urzeczywistnienia w praktyce, stając się zarazem inspiracją do poszukiwania strategii działań zmniejszających ryzyko wykluczenia oraz umacniających podmiotowość uczniów.

Krytycy omawianej koncepcji wysuwają argument zbyt idealistycznego przedstawienia możliwości harmonii społecznej i procesu dekategoryzacji, które w aktualnych warunkach gospodarki neoliberalnej promującej wartości materialne, wzmacniającej rywalizację i chęć bycia konkurencyjnym, odznacza się pewną dozą naiwności. W odpowiedzi na ten zarzut Sipowicz i Pietras dowodzą, że „każda idea zawiera w sobie pierwiastek «naiwności». Nawet jeśli w praktyce nie uda się zrealizować postulatów pedagogiki inkluzyjnej w stu procentach, to i tak bilans zysków jest większy niż bilans strat”<sup>17</sup>.

W opinii Marii Chodkowskiej segregacyjność współczesnych makrostruktur społecznych nie wyklucza możliwości i potrzeby wprowadzania nurtów prointegracyjnych w systemie edukacyjnym, wręcz przeciwnie – tę potrzebę wyraźnie nasila, gdyż poprzez zmiany w oświacie potencjalnie staje się ukształtowanie u kolejnych pokoleń postaw sprzyjających wspólnotowej kooperacji i budowaniu społeczeństwa egalitarnego<sup>18</sup>. Pozytywne konsekwencje rozwiązań inkluzyjnych widoczne są już obecnie, mimo że wiele problemów w zakresie

<sup>16</sup> Por. B. Amrhein, *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*, Bad Heilbrunn 2011, s. 57–58.

<sup>17</sup> K. Sipowicz, T. Pietras, *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, dz. cyt., s. 60.

<sup>18</sup> Por. M. Chodkowska, *Edukacja integracyjna wobec kontrowersji społeczeństwa segregacyjnego*, dz. cyt., s. 29–36.



ich praktycznego wdrażania ma wciąż otwarty charakter. Przegląd badań dotyczących rozwoju osiągnięć uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zrealizowanych w krajach o różnym stopniu doświadczeń integracyjnych i inkluzywnych, prowadzi do wniosku, że szkolne osiągnięcia tej grupy uczniów podczas wspólnych zajęć lekcyjnych są wyższe niż osiągnięcia uczniów z podobnymi potrzebami uczęszczających do placówek specjalnych<sup>19</sup>.

Koncepcja edukacji inkluzyjnej jest w sposób typowy dla wszystkich utopii pedagogicznych odbiciem współczesnych zmian społecznych i cywilizacyjnych<sup>20</sup>, a zarazem impulsem do wypracowania rozwiązań aktualnych problemów systemu oświatowego. Zdaniem Grzegorza Szumskiego „edukacja włączająca nie jest bowiem koncepcją ewolucyjnej reformy systemu kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, lecz zupełnie nową wizją demokratycznej szkoły publicznej w pluralistycznym społeczeństwie późnej nowoczesności”<sup>21</sup>. Nowatorski charakter tej wizji w połączeniu z nieobecnością innych propozycji teoretycznych o porównywalnie szerokim zasięgu czyni zasadnym podjęcie przez przedstawicieli poszczególnych subdyscyplin pedagogiki dyskursu nad jej warstwą postulatyczną i praktyczną.

## Edukacja inkluzyjna uczniów z niepełnosprawnością wzroku – koncepcje a rzeczywistość

W ostatnich latach w Polsce dokonano zmian w przepisach, których skutkiem jest stosunkowo dobre zabezpieczenie prawa ucznia z niepełnosprawnością do edukacji oraz wyboru przez rodzica formy tego kształcenia. Opracowano rozbudowany katalog regulacji kontrolujących realizację tych praw, jak również wskazano edukację włączającą jako wiodącą i pożądaną formę kształcenia tej grupy uczniów<sup>22</sup>. Wdrażanie idei inkluzji do krajowego systemu oświatowego jest więc faktem, jednak wciąż trwa ożywiona dyskusja na temat jakości tej formy edukacji uczniów z różnymi rodzajami i stopniami dysfunkcji oraz barier i ograniczeń utrudniających zmiany proinkluzyjne<sup>23</sup>. Prawo do kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej oznacza, że placówka jest zobligowana do

<sup>19</sup> Por. A. Textor, *Einführung in die Inklusionspädagogik*, dz. cyt., s. 67–78.

<sup>20</sup> Por. A. Drózd, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000, s. 32–63.

<sup>21</sup> G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2010, s. 38.

<sup>22</sup> Por. P. Kubicki, *Między włączaniem a segregacją – szkoły w Polsce wobec uczniów z niepełnosprawnościami*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 22, s. 107–118.

<sup>23</sup> Por. M. Sekułowicz, A. Sekułowicz, *Edukacja włączająca w polityce oświatowej. Możliwości i ograniczenia*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 22, s. 60–72.



uwzględnienia indywidualnych potrzeb i możliwości danego ucznia z niepełnosprawnością we wszystkich sferach organizacji działań, zarówno na płaszczyźnie dydaktycznej, jak i społecznej.

Budowanie klimatu akceptacji odmienności i gotowości do przyjaznej kooperacji opartej na wzajemnym szacunku, musi łączyć się z zapewnieniem optymalnego środowiska uczenia się, w tym modyfikacji programu, wymagań i systemu oceniania osiągnięć, doboru odpowiednich metod nauczania, form komunikacji i środków dydaktycznych, adaptacji warunków otoczenia fizycznego, zagwarantowania specjalistycznego sprzętu, pomocy i zajęć rehabilitacyjnych, organizacją zajęć rozwijających osobiste zainteresowania, talenty itp.<sup>24</sup> Aktualnie największe trudności w dostarczeniu tego typu spersonalizowanego wsparcia wydają się wynikać przede wszystkim z systemu zdobywania uprawnień nauczycielskich, skutkującego brakiem kompetencji do pracy z uczniami z niepełnosprawnością oraz niewystarczającą pod względem zakresu i rodzaju współpracą szkół ogólnodostępnych z pedagogami specjalnymi i innymi specjalistami. Zdaniem Zdzisławy Janiszewskiej-Nieścioruk w trakcie zmian oświatowych zmierzających w kierunku inkluzji uczniów z niepełnosprawnością „nie doceniono w pełni zasobów szkolnictwa specjalnego; nie wykorzystano tkwiącego w nim potencjału, w tym merytorycznego kadry, jako zaczynu do generowania nowych prołączających propozycji czy możliwych w jego obrębie, jak i w całym systemie, transformacji”<sup>25</sup>. Wymienione słabości krajowej inkluzji edukacyjnej uwidaczniają się wyraźnie w analizie sytuacji uczniów z niepełnosprawnością wzroku, korzystających z systemu niesegregacyjnego.

Dane statystyczne wskazują na tendencję wzrostu liczby uczniów z dysfunkcją wzroku, zwłaszcza słabowidzących, uczęszczających do szkół ogólnodostępnych. Jakość dostępnej oferty edukacyjnej jest jednak oceniana przez tyflopedagogów jako stosunkowo niska<sup>26</sup>. Zgodnie z teoretycznymi założeniami koncepcji edukacji inkluzyjnej zadaniem placówki jest, w opinii Renate Walthes<sup>27</sup>, budowanie środowiska szkolnego w sposób, który toruje uczniom z niepełnosprawnością wzroku drogę do możliwie jak najbardziej samodzielnej, niewymagającej nadmiernego wysiłku aktywności poznawczej. W tworzeniu tak ujmowanego środowiska uczenia się uwzględnia się przede wszystkim: modyfikację ramowych warunków (adaptacja fizycznego otoczenia, wyposażenie

<sup>24</sup> Por. B. Marcinkowska, *Kształcenie specjalne w szkole ogólnodostępnej*, [w:] *Wsparcie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i szkole*, red. D. Gorajewska, Warszawa 2008, s. 125–131.

<sup>25</sup> Z. Janiszewska-Nieścioruk, *(Nie)dojrzałość proinkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 22, s. 52.

<sup>26</sup> Por. M. Dycht, *Funkcjonalne następstwa schorzeń narządu wzroku i zaburzeń widzenia a jakość edukacji dziecka słabowidzącego*, [w:] *Nierówność szans edukacyjnych – przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, red. W. Żłobicki, B. Maj, Kraków 2012, s. 417–437.

<sup>27</sup> Por. R. Walthes, *Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik*, München 2005, s. 93–170.





w specjalistyczne pomoce, sprzęt i media) oraz stosowanie rozwiązań metodycznych specyficznych dla konstruowania wiedzy w sytuacji braku lub niepełnych informacji wizualnych. Mimo że elementy specyficzne dla procesu uczenia się dzieci niewidomych i słabowidzących występują przede wszystkim na płaszczyźnie metodycznej, nie zaś dydaktycznej, to jednak zaplanowanie skutecznych strategii nauczania wymaga od nauczyciela posiadania wiedzy daleko wykraczającej poza ogólnie przyjęte modele dydaktyczne. Punktem wyjścia do wdrożenia spersonalizowanych strategii dydaktycznych staje się znajomość specyfiki funkcjonowania poznawczego osób z niepełnosprawnością wzroku, zrozumienie potencjalnego wpływu uszkodzenia widzenia na wypełnianie roli ucznia, sprawne operowanie bezwzrokowymi technikami szkolnymi (w tym zwłaszcza pismem Braille'a), umiejętność doboru i (lub) adaptacji pomocy dydaktycznych do możliwości percepcyjnych uczniów. Nauczyciel, podejmując pracę z uczniem z niepełnosprawnością wzroku, musi pozyskać szereg nowych umiejętności z obszaru pedagogiki specjalnej i potrzebuje profesjonalnego wsparcia ze strony tyflop pedagoga na etapie planowania, realizacji i ewaluacji zajęć lekcyjnych. Konieczne jest także zorganizowanie specjalistycznych zajęć indywidualnych (między innymi trening orientacji przestrzennej i samodzielnego, bezpiecznego poruszania się, korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych, nauka czytania i rysowania bezwzrokowego, rehabilitacja wzroku itp.), w trakcie których uczeń niewidomy lub słabowidzący nabywać będzie umiejętności i techniki umożliwiające efektywną kompensację braków sensorycznych. Te teoretyczne wskazania nie znajdują jednak odzwierciedlenia w praktyce szkolnej, w której w placówkach ogólnodostępnych nauczyciele nieposiadający odpowiedniego wykształcenia, doświadczeń zawodowych i dostępu do pomocy tyfłodydaktycznych są zazwyczaj osamotnieni w próbach zaspokajania potrzeb uczniów z niepełnosprawnością wzroku.

Przegląd dotychczasowych analiz, doniesień z praktyki i badań dotyczących krajowej edukacji niesegregacyjnej<sup>28</sup> uczniów niewidomych i słabowidzących dokonany przez Marzenę Dycht<sup>29</sup> wykazał szereg nieprawidłowości w organizacji kształcenia tej grupy uczniów. Wśród najistotniejszych uchybień w tym obszarze należy wymienić niewystarczające dostosowanie warunków ramowych (brak podręczników i pomocy dydaktycznych w formatach alternatywnych, brak sprzętu tyfłoinformatycznego) oraz niski stopień realizacji celów

<sup>28</sup> Niektóre z analizowanych eksploracji badawczych obejmowały zarówno placówki ogólnodostępne, jak i integracyjne, więc nie można na ich podstawie wysuwać jednoznacznych wniosków na temat edukacji inkluzywnej omawianej grupy uczniów.

<sup>29</sup> Por. M. Dycht, *Funkcjonalne następstwa schorzeń wzroku i zaburzeń widzenia a jakość edukacji dziecka słabowidzącego*, dz. cyt., s. 421–425; M. Dycht, *Edukacja włączająca uczniów z dysfunkcją wzroku w Polsce – wdrażanie zobowiązań i analiza wątków zaniedbanych*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2015, nr 2, s. 34–49.



rehabilitacyjnych (brak lub niewielka liczba wysoce specjalistycznych zajęć indywidualnych, przydzielanie zadań rewalidacyjnych nauczycielom nieposiadającym wymaganego przygotowania). Można stwierdzić, że pedagogiczne wsparcie w sferach, w których uczniowie niewidomi i słabowidzący doświadczają trudności swoistych dla funkcjonalnych konsekwencji uszkodzenia wzroku, jest niewystarczające. Brak natomiast danych empirycznych pozwalających ocenić, w jaki sposób polskie szkoły ogólnodostępne rozwijają u tych uczniów ich talenty, uzdolnienia, zainteresowania. Nie prowadzono także eksploracji badawczych na temat stosowanych przez nauczycieli w warunkach inkluzyjnych strategii dydaktycznych w pracy z uczniami z niepełnosprawnością wzroku. Analizy te są szczególnie uzasadnione, gdyż badani nauczyciele w większości deklarują posiadanie niewielkiego poziomu wiedzy o specyfice funkcjonowania tej grupy uczniów, więc ryzyko wprowadzenia nieprawidłowych rozwiązań metodycznych i niewłaściwych praktyk wychowawczych jest dość wysokie. Wartość poznawcza i aplikacyjna wyników tego typu badań byłaby znaczna i mogłaby przyczynić się do rozszerzenia wiadomości z zakresu tyflopedagogiki i dydaktyki inkluzyjnej.

## Podsumowanie

Koncepcja edukacji inkluzyjnej kreśli wizję idealnego systemu szkolnego, który w miejsce takich kategorii, jak segregacja, rywalizacja, dogmatyzm i kontrola, wprowadza pojęcia włączenia, współpracy, pluralizmu i wspólnoty. Warto jednak na drodze badań empirycznych określić, jakie reprezentacje wymienione kategorie znajdują w praktykach edukacyjnych. Ciągła konfrontacja założeń teoretycznych z rzeczywistością szkolną pozwoli na stałe aktualizowanie sensu kształcenia inkluzyjnego. W przeciwnym wypadku koncepcji tej grozi kontraktywność względem własnych założeń.

Transcendentność wobec rzeczywistości i radykalny charakter nadają teorii edukacji inkluzyjnej cechy utopii. Jako myśl teoretyczna staje się ona jednak impulsem do namysłu nad zadaniami edukacji w obliczu współczesnych przemian socjokulturowych i polityczno-gospodarczych, w tym również refleksji nad kondycją i dorobkiem pedagogiki jako dyscypliny naukowej, oraz aktualnymi wyzwaniem dla poszczególnych jej subdyscyplin. Propagowane przez nią idee znajdują także odbicie w działaniach podejmowanych na płaszczyźnie praktycznej. Placówki szkolne są formalnie zobligowane do zapewnienia każdemu uczniowi optymalnego środowiska uczenia się sprzyjającego wysokim osiągnięciom i społecznej integracji. Wyniki badań naukowych dowodzą, że rozwiązania przyjęte w aktualnym systemie edukacyjnym nie gwarantują



uczniom z niepełnosprawnością wzroku wysokiej jakości kształcenia i właściwego zaspokojenia potrzeb rehabilitacyjnych, tym samym nie są zgodne z podstawowymi założeniami koncepcji inkluzji.

Pełne poznanie uwarunkowań problemów we wdrażaniu wskazań inkluzywnych oraz wypracowanie strategii naprawczych i zaradczych wymaga zintensyfikowania współpracy między subdyscyplinami pedagogiki<sup>30</sup>. Obecnie krajowy dyskurs poświęcony inkluzji w odniesieniu do obszaru edukacji ma miejsce głównie w środowisku pedagogów specjalnych. Szereg kwestii związanych z teoretycznymi i praktycznymi aspektami edukacji włączającej ma postać otwartych problemów, których rozwiązanie może nastąpić poprzez dyskusje, analizy i badania o charakterze interdyscyplinarnym.

## Bibliografia:

- Amrhein B., *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2011.
- Borawska-Kalbarczyk K., *Szkolne środowisko uczenia się jako przestrzeń kreacji możliwości rozwoju samodzielności poznawczej uczniów*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2015.
- Chodkowska M., *Edukacja integracyjna wobec kontrowersji społeczeństwa segregacyjnego*, [w:] *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnością w różnych okresach ich życia*, red. Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Chrzanowska I., *Uczeń z niepełnosprawnością w różnych formach edukacji*, [w:] *W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierających wszechstronny rozwój osób z niepełnosprawnością*, red. B. Szczupał, A. Giryński, G. Szumski, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.
- Drózdź A., *Mity i utopie pedagogiczne*, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Dycht M., *Edukacja włączająca uczniów z dysfunkcją wzroku w Polsce – wdrażanie zobowiązań i analiza wątków zaniedbanych*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2015, nr 2.
- Dycht M., *Funkcjonalne następstwa schorzeń narządu wzroku i zaburzeń widzenia a jakość edukacji dziecka słabowidzącego*, [w:] *Nierówność szans edukacyjnych – przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, red. W. Żłobicki, B. Maj, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Gebauer M., Simon T., *Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven*, Ausgabe Nr. 18, Oktober 2012, <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/>, 1.09.2016.

<sup>30</sup> Por. I. Chrzanowska, *Uczeń z niepełnosprawnością w różnych formach edukacji*, [w:] *W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierających wszechstronny rozwój osób z niepełnosprawnością*, red. B. Szczupał, A. Giryński, G. Szumski, Warszawa 2015, s. 205–214.



- Istance D., Dumont H., *Przyszłość środowisk uczenia się w XXI wieku*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., *(Nie)dojrzałość proinkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 22.
- Konieczka J., *Kryzysy edukacji w epoce ponowoczesności*, [w:] *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, t. I, red. W. Żłobicki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Kubicki P., *Między włączaniem a segregacją – szkoły w Polsce wobec uczniów z niepełnosprawnościami*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 22.
- Lütje-Klose B., Neumann P., *Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung*, [w:] *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*, red. T. Häcker, M. Walm, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2015.
- Marcinkowska B., *Kształcenie specjalne w szkole ogólnodostępnej*, [w:] *Wsparcie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i szkole*, red. D. Gorajewska, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2008.
- Pytko L., *Inkluzja społeczna. Pojęcia i główne nurty myślenia. Wersje i kontrowersje*, [w:] *Edukacja inkluzyjna. Bogactwo form i treści*, red. nauk. T. Zacharuk, E. Jówko, Wydaw. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2017.
- Raszewska-Skałecka R., *Przemiany i wyzwania współczesnej przestrzeni edukacyjnej*, [w:] *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, t. II, red. E. Musiał, M. Bednarska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Schuhmann B., *Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts*, „Pädagogik” 2009, nr 2.
- Sekułowicz M., Sekułowicz A., *Edukacja włączająca w polityce oświatowej. Możliwości i ograniczenia*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 22.
- Sipowicz K., Pietras T., *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, Wydaw. Continuo, Wrocław 2017.
- Speck O., *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Wydaw. Harmonia Universalis, Gdańsk 2013.
- Szumski G., *Edukacja włączająca – niedokończony projekt*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 4.
- Szumski G., *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*, [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2011.
- Szumski G., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Textor A., *Einführung in die Inklusionspädagogik*, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2015.
- Walther R., *Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik*, Ernst Reinhardt Verlag, München 2005.



## Inclusive education of students with visual impairment – the realm of utopia (?)

**Abstract:** The first part of the article is focused on main theoretical principles of inclusive education. Inclusive education is an ideal model of a school system in which education offer is flexibly adjusted to psycho-physical capabilities and educational and developmental needs of all students who constitute a heterogeneous group. Any personal and environmental features of students which make them a heterogeneous team (e.g. gender, impairment, talents, being a member of a national or ethnic minority, low material status of the family, etc.) can potentially become an educational barrier which is removed due to proper organization of school functioning. The concept of educating students in inclusive groups, i.e. groups of different students with equal rights, whose relations are based on cooperation and mutual assistance, not on subordination and competition, is rather a utopian vision. The second part of the text discusses the specific situation of students with visual impairment in the context of the utopian concept of inclusion.

**Keywords:** education, inclusion, utopia, visual impairment

