



Marzenna Zaorska

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4867-770X>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

e-mail: marzenna.zaorska@uwm.edu.pl

Przesilenia (transformacje) koncepcyjne oraz organizacyjno-prawne w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej (ze szczególnym uwzględnieniem edukacji włączającej)

Abstrakt

Przesilenie to kategoria, która w obecnych czasach, tj. w czasach zauważalnej zmienności oraz płynności w obszarze życia społecznego, ustalonej przez minione pokolenia aksjologii, obowiązujących norm i zasad komunikacji międzyludzkiej przyjmuje nowe pola znaczeń nie tylko desygnatowych, ale również praktycznych. Często identyfikowana jest z kategorią transformacji. Egzemplifikuje się w koncepcjach teoretycznych oraz konkretnych działaniach w istotnych wymiarach i aspektach funkcjonowania ludzkiej cywilizacji, a także indywidualnego życia człowieka. Pedagogika specjalna, odnosząc swoje naukowe zainteresowania do obszaru wpierania osób z niepełnosprawnościami, w sposób szczególny i adekwatny do przedmiotu zainteresowań, odbiera oraz dostosowuje wykonywane przez siebie aktywności do obserwowanych trendów dziejowych, historyczno-kulturowych, wyzwań przyszłości. Dlatego zagadnienie przesilenia w aktualnych rozważaniach na temat istoty oraz misji pedagogiki specjalnej, jako naukowej subdyscypliny pedagogiki, oraz możliwej egzemplifikacji obecnych ustaleń na obszar funkcjonowania instytucji prowadzących szeroko ujętą pomoc osobom z niepełnosprawnościami w naszym kraju nabiera nowych znaczeń zarówno z teoretycznego, jak też realizacyjnego punktu widzenia.

Słowa kluczowe: kategoria przesilenia, niepełnosprawność, wsparcie osób z niepełnosprawnością, edukacja specjalna, edukacja inkluzyjna

Wprowadzenie

Kategoria przesilenia (łac. *solstitium*) w interpretacji słownikowej jest definiowana jako moment zwrotny, przełomowy, krytyczny w czymś, często powiązany z obecnością kryzysu, po którym następuje uspokojenie i normalizacja (Szymczak, 1979, s. 1005). Zazwyczaj jest łączona ze stanem choroby (przesilenie w chorobie), gospodarką (przesilenie gospodarcze), zjawiskami przyrodniczymi i astronomicznymi, w tym zmianą pór roku, zmianami astronomicznymi, gdzie analizowana jest z punktu widzenia odchylenia słońca od równika (Szymczak, 1979, s. 1005). W rozumieniu potocznym jest identyfikowana w polu magii, wierzeń ludowych, zmian, które mogą nastąpić z powodu obecności jakichś zjawisk lub sytuacji, często powiązanych, jak zasugerowano powyżej, z otoczeniem przyrodniczym lub astronomicznym.

Tak więc znaczenie określenia 'przesilenie' jest postrzegane jako zmiana istniejącego, obecnego na coś nowego, tak w kontekście jakościowym, jak i ilościowym, jako coś co raczej powinno/musi nastąpić, bowiem to mające miejsce tak już nabrzmiało, osiągnęło maksymalnie możliwą jakość oraz maksymalnie możliwy zakres (tu kontekst ilościowy), że ten nowy zakres i ta nowa jakość tworzy nową sytuację, zjawisko, które muszą ulec zmianie. Po dokonaniu się zmiany, która w stosunku do określonej sytuacji czy zjawiska na ogół posiada znacznie mniejsze rozmiary, ale też w tych mniejszych rozmiarach nową jakość, następuje powiększanie jej/jego rozmiarów i nieobecna dotychczas transformacja jakościowa. Zatem sytuacja się powtarza. To nowe z ilościowego punktu widzenia ponownie, stopniowo i sukcesywnie się rozrasta w aspekcie ilościowym oraz uzyskuje inną, nową jakość do momentu osiągnięcia takiego nasycenia, że pojawia się konieczność kolejnej zmiany. Osiągnięte bowiem zostało przesilenie wyzwalające okoliczności transformacji, a zatem samą/same transformację/transformacje, rozumianą/rozumiane jako proces/procesy przemiany, przekształcenia, przeobrażenia (Szymczak, 1981, s. 523) określonych obszarów (a nawet całego ustroju), w których przesilenie wystąpiło na ich nową jakość postulowaną i obecną w narracjach, deklaracjach oraz działaniach kreowanych owym przesileniem.

Przedstawione rozważania, dotyczące kwestii przesilenia, można odnieść do wielu obszarów rozwoju ludzkiej cywilizacji: nauki, jakości życia ludzi, realizowanej przez rządy państw polityki międzynarodowej i krajowej, edukacji, postaw społecznych wobec określonych grup ludzkich i środowisk, a nawet religii. Oznacza to, że analizowana kategoria posiada swoje swoiste przeniesienie na zjawisko niepełnosprawności oraz percepcję osób z niepełnosprawnością w różnych epokach historycznych, w których okoliczności przesilenia powodowały

zmiany na nową, nieznaną wcześniej jakość. Są to przeważnie zmiany o charakterze progresywnym, bardziej pozytywne niż negatywne.

Osoby z niepełnosprawnościami w wielu epokach historycznych rozwoju cywilizacji ludzkiej znajdowały się na marginesie społeczeństwa, a nawet nie uzyskiwały przyzwolenia na życie i decyzją specjalnych komisji były życia pozabawiane (Lipkowski, 1980). Przywołać w tym miejscu można, mając na uwadze postawy ogólnospołeczne wobec niepełnosprawności, okres starożytności, jak również jawnie zarysowaną w drugiej połowie XIX wieku oraz w pierwszej połowie wieku XX koncepcję eugeniczną (Zaorska, Zaorski, 2019b).

Analizując zagadnienie przesilenia, a właściwie przesileń, w pedagogice specjalnej warto dokonać jego/ich podziału na dwie podstawowe kategorie: przesilenia koncepcyjne, łączące się między innymi z kwestią stosowanej terminologii, oraz przesilenia prawno-organizacyjne, egzemplifikujące się w obszarze wsparcia społecznego (edukacyjnego, rehabilitacyjnego, terapeutycznego) osób z niepełnosprawnościami.

Przesilenia koncepcyjne

Przesilenia koncepcyjne dotyczą podejścia do problematyki niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnościami. Obejmują między innymi, sięgając do tych bardzo odległych czasów starożytności, percepcję analizowanej grupy ludzkiej jako niespełniającej przyjętych w społeczeństwie standardów normy rozwojowej, funkcjonalnej, przydatności dla pełnosprawnego ogółu, dla rozwoju cywilizacji ludzkiej. Jako ludzi, którzy mogą generować duże i niepotrzebne koszty, opóźniać postęp naukowo-techniczny, jakość życia dominującej populacji. Jako tych „głupich, nienormalnych, szalonych, kalek, ślepców” funkcjonujących poza marginesem wszelkich standardów, wyznaczonych norm i normalności. Pewne zmiany – i tu pojawia się element przesilenia – następują w okresie średniowiecza, pod wpływem rozpowszechniania się idei chrześcijańskich oraz głoszonej przez chrześcijaństwo zasady miłosierdzia, wraz z promowaną potrzebą jałmużny. Nadal jednak w recepcji ogólnospołecznej osoby z niepełnosprawnością, poza postulatami przyzwolenia na życie i sporadyczną, doraźną pomocą natury żywieniowej i medycznej, nie następują. Dopiero przełom XVIII i początek XIX wieku, i tu mamy kolejne przesilenie wynikające z rozwoju nauki, edukacji, poprawy sytuacji społeczno-ekonomicznej społeczeństw, sukcesów rozwojowych, funkcjonalnych, zawodowych, wkładu w rozwój ludzkości przedstawicieli osób z niepełnosprawnością, pojawiają się pierwsze placówki kształcące początkowo uczniów z niepełnosprawnościami sensorycznymi (słuchu, wzroku), a kolejno z niepełnosprawnością intelektualną stopni głębszych. Powstają pierwsze szkoły. Pierwsza

szkoła specjalna adresowana do uczniów z niepełnosprawnością słuchową została zorganizowana w Paryżu, w roku 1770 (założyciel ks. Charles-Michel de L'Épée). Kolejno szkoła w Lipsku, w roku 1778 (założyciel Samuel Heinicke) oraz Wiedniu (także rok 1778). Dalej organizowane są szkoły dla uczniów z niepełnosprawnością widzenia: rok 1784 – Paryż (Valentin Haüy) (Lipkowski, 1980). W XIX wieku dla danej kategorii uczniów powstały jeszcze szkoły w Wielkiej Brytanii, Austrii, Niemczech, Czechach i innych państwach. Następnie dla osób z niepełnosprawnością intelektualną głębszych stopni: rok 1837 Paryż (Édouard Sèguin), 1852 Stany Zjednoczone (Alfred L. Ewlyn), 1829 – Szwajcaria (zakład opiekuńczo-wychowawczy), 1841 Szwajcaria – Interaken. Podobnie rzecz się miała na ziemiach polskich (Dziedzic, 1980). Pierwsza szkoła to Instytut Głuchoniemych w Warszawie, założony w roku 1817 przez ks. Jakuba Falkowskiego. Pierwsze próby kształcenia niewidomych, nieudane, podjęto w latach 1821–1824 w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie. Natomiast pierwsza szkoła dla niewidomych (a właściwie oddział) została uruchomiona przy Instytucie Głuchoniemych w Warszawie w roku 1842 przez ks. Józefat Szczygielskiego (Dziedzic, 1980). Kolejne placówki dla uczniów niewidzących to: we Lwowie w 1850 (1845) – szkoła prywatna; w Olsztynie – 1853, którą w roku 1872 przeniesiono do Bydgoszczy; po pierwszej wojnie światowej powstały też szkoły w Wilnie, Łodzi, Laskach. Pierwsze szkoły dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną ('niedorozwiniętych umysłowo') na ziemiach polskich uruchomiono pod koniec XIX wieku na terenie zaboru pruskiego (prywatne), a na początku XX wieku w Warszawie. Zaczęły także funkcjonować szkoły państwowe: rok 1917 – szkoła w Łodzi, 1919 szkoły w Warszawie i Poznaniu (Dziedzic, 1980; Lipkowski, 1980).

Wiek XX w polu niepełnosprawności należy uznać za wysoce niejednoznaczny, podzielony praktycznie na dwie prawie identyczne części. Przy czym druga część wiąże się w różnego typu przesileniami, o których bardziej szczegółowo będzie mowa w dalszej części artykułu. Pierwsza część z kolei łączy się z niezwykle tragicznymi wydarzeniami nie tylko dla środowiska osób z niepełnosprawnościami, ale generalnie całej ludzkości. To czas promocji oraz praktycznego wdrożenia wspomnianej już wcześniej koncepcji eugenicznej, eksterminacji nie tylko środowiska osób z niepełnosprawnościami, ale również wybranych środowisk osób pełnosprawnych, niemieszczących się w kryteriach promowanej koncepcji 'czystej rasy'. To też czas burz dziejowych, zbrodni przeciwko ludzkości i konkretnym narodom, niespotykanych w historii zachowań antyhumanistycznych (pierwsza oraz druga wojna światowa) (Zaorska 2014a; Zaorska, 2014b).

Przeciwstawnie rysuje się druga połowa XX wieku jako czas znaczącego rozwoju i postępu naukowo-technicznego, pojawienia się nowych, nieobecnych wcześniej osiągnięć naukowych, szczególnie w obszarze nauk medycznych oraz

nowych technologii. W odniesieniu do zagadnień niepełnosprawności cechuje się tendencją skupiania uwagi na indywidualnym człowieku, jego możliwościach, potrzebach, podmiotowości, autonomii. Na otwarciu społeczeństwa na problemy i potrzeby osób z niepełnosprawnościami, których reasumpcją jest zauważalna zmiana społecznych nastawień, postaw społecznych wobec tej grupy ludzkiej oraz w podejściu do tradycyjnych, specjalnych form ich kształcenia, co skutkowało i skutkuje jeszcze obecnie otwarciem systemu szkolnictwa ogólnodostępnego na uczniów z niepełnosprawnościami (szkolnictwo integracyjne i inkluzyjne). Następuje rozbudowa systemu wsparcia społecznego wobec osób niepełnosprawnych dorosłych oraz objęcie opieką specjalistyczną osób z niepełnosprawnością złożoną, sprzężoną, wielozakresową. Pojawiają się unormowania prawne dotyczące ludzi z niepełnosprawnością o charakterze międzynarodowym i lokalnym. Istotnej transformacji ulega przyjęta wcześniej terminologia, np. termin 'upośledzenie' jest zastąpiony terminem 'niepełnosprawność', terminy 'wada', 'uszkodzenie', 'defekt' terminem 'zaburzenie' lub określeniem 'specjalne potrzeby rozwojowe i/lub edukacyjne'. Terminy 'głuchota', 'ślepotą' terminami 'niesłyszanie', 'niewidzenie'. Podkreśla się kwestie normalizacji życia osób z niepełnosprawnościami, ich samodzielności, samostanowienia, samorealizacji indywidualnej i społecznej (Zaorska, 2014a; Zaorska, 2014b; Zaorska 2020c).

W roku 1980, pod wpływem aktywności organizacji działających na rzecz osób z niepełnosprawnościami, samych wysoko funkcjonujących osób z niepełnosprawnością, rodziców mających dzieci z niepełnosprawnością, Światowa Organizacja Zdrowia przyjmuje nowe podejście do dylematu niepełnosprawności, zdefiniowane jako Międzynarodowa Klasyfikacja Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń. Mimo stosowania tradycyjnej, naznaczającej terminologii, następuje w niej wyraźne odejście od interpretacji niepełnosprawności w kategoriach medycznych jako stanu spójnego z chorobą, na rzecz podejścia uznającego wielowymiarowość niepełnosprawności, w którym istotny jest nie tylko wymiar uszkodzenia narządów organizmu, ale także niepełnosprawności biologicznej lub funkcjonalnej organizmu (*disability*) oraz upośledzenia lub inaczej niepełnosprawności społecznej (*handicap*). Przy czym uszkodzenie oznacza wszelki brak lub anormalność psychologicznej, fizjologicznej albo anatomicznej struktury czy funkcji organizmu na skutek określonej wady wrodzonej, choroby lub urazu. Niepełnosprawność biologiczna to ograniczenie lub brak (wynikający z uszkodzenia) zdolności do wykonywania czynności w sposób i w zakresie uważanym za normalny dla człowieka. Zaś upośledzenie (niepełnosprawność społeczna) to mniej korzystna sytuacja (*disadvantage*) danej osoby, wynikająca z uszkodzenia czy niepełnosprawności, która ogranicza lub uniemożliwia wypełnianie ról związanych z jej wiekiem, płcią, sytuacją społeczną i kulturową (Majewski, 1998).

Kolejna zmiana (obecnie aktualna) w podejściu do istoty stanu niepełnosprawności ludzkiej następuje w roku 2001. Wówczas to Światowa Organizacja Zdrowia przyjmuje nową, Międzynarodową Klasyfikację Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia – ICF (International Classification of Functioning; International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems - 10th, Revision Version for 2007), która powstała w rezultacie krytyki przyjętej w 1980 roku Międzynarodowej Klasyfikacji Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń, jako zbyt mocno akcentującej medyczny aspekt niepełnosprawności (Majewski, 2008). Aktualne podejście analizuje wzajemne relacje między zdrowiem (stanem zdrowia), funkcjonowaniem i niepełnosprawnością organizmu a uczestnictwem człowieka w życiu społecznym. Przyjmuje biopsychospołeczny model niepełnosprawności. Podstawowym pojęciem jest ‘pojęcie zdrowia’, rozumiane jako stan zdrowia, dobrostan (dobre samopoczucie) obejmujący całokształt dziedzin życia ludzkiego wraz z fizycznymi, psychicznymi i społecznymi aspektami włącznie, które tworzą to, co nazywa się ‘dobrym życiem’. Kolejnym pojęciem jest ‘funkcjonowanie człowieka’. Obejmuje ono takie składniki, jak funkcjonowanie organizmu, aktywność człowieka oraz jego uczestnictwo w życiu społecznym, i oznacza pozytywne aspekty wzajemnych relacji pomiędzy osobą z określonym stanem zdrowia a czynnikami wpływającymi z kontekstu (sytuacji), w którym znajduje się człowiek (Majewski, 2008; Zaorska, 2019). Chodzi tu o czynniki środowiskowe i cechy osobowe, które mają wpływ na dobre funkcjonowanie człowieka. Trzecim pojęciem jest ‘niepełnosprawność’, definiowana jako utrudnienie, ograniczenie lub uniemożliwienie aktywności człowieka i jego uczestnictwa w życiu społecznym. Określa negatywne aspekty interakcji pomiędzy osobą a czynnikami wpływającymi z kontekstu, w którym znajduje się osoba. Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia ma przede wszystkim znaczenie dla wypracowania holistycznej, wielowymiarowej koncepcji (modelu) niepełnosprawności. Stara się uwzględnić dwa, dotychczas ścierające się modele niepełnosprawności: medyczny (akcentujący głównie medyczny i osobisty charakter niepełnosprawności) oraz społeczny (identyfikujący niepełnosprawność w aspekcie barier tkwiących w fizycznym i społecznym środowiska człowieka niepełnosprawnego) (Międzynarodowa klasyfikacja funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia, ICF, 2009):

1. Człowiek jest istotą biologiczną. Stanowi ją organizm człowieka o określonej strukturze i wypełniający określone funkcje – funkcjonowanie organizmu.
2. Człowiek jest określoną osobą, działającą i wypełniającą określone czynności i zadania życiowe – istotą aktywną.
3. Człowiek jest członkiem określonej grupy społecznej, do której przynależy i w życiu której uczestniczy – funkcjonowanie społeczne.

Człowiek bowiem funkcjonuje na trzech poziomach: biologicznym, indywidualnym (jednostkowym) i społecznym. Tak więc niepełnosprawność w ramach przywołanej koncepcji posiada trzy wymiary: biologiczny, indywidualny i społeczny, a odchylenie we wskazanych poziomach, wymiarach może przyjąć następujące formy (Międzynarodowa klasyfikacja funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia, ICF, 2009; Majewski, 2008; Zaorska, 2019):

1. Na poziomie biologicznym: zniesienie, ograniczenie lub zaburzenie przebiegu funkcji organizmu w zależności od stopnia i zakresu uszkodzenia jego organów lub układów.
2. Na poziomie indywidualnym (jednostkowym) lub osobowym: ograniczenie aktywności.
3. Na poziomie społecznym: ograniczenie uczestnictwa w życiu społecznym, funkcjonowania społecznego.

Szczególne znaczenie dla nowej koncepcji niepełnosprawności ma uwzględnienie w niej czynników kontekstowych, tj. *środowiskowych* oraz indywidualnych (cech osobistych osoby z niepełnosprawnością) (Międzynarodowa klasyfikacja funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia, ICF, 2009; Majewski, 2008; Zaorska, 2019; Zaorska, Zaorski, 2019a; Zaorska, Zaorski, 2019b).

Przesilenia prawno-organizacyjne

Kategoria przesileni organizacyjno-prawnych obejmuje generalnie akty prawa międzynarodowego, które w adekwatny sposób, bazując na zawartych w nich zapisach, (s)powodowały zmiany w organizacji rozwiązań systemowych na rzecz osób z niepełnosprawnościami.

Pierwszym, przełomowym aktem prawa międzynarodowego, przyjętym w okresie tuż po zakończeniu drugiej wojny światowej, jest Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ z roku 1948. Dotyczy każdego człowieka, nie tylko człowieka z niepełnosprawnością (<https://www.unesco.pl...>). W Deklaracji tej podano tezy wskazujące na równość praw wszystkich ludzi w dostępie do edukacji, pracy, opieki społecznej i zdrowotnej, życia społeczno-politycznego, dóbr kultury, aktywności sportowej, odpoczynku i rekreacji, dorosłości, małżeństwa, posiadania własnej rodziny oraz dzieci, decydowania o drodze edukacyjnej swoich dzieci niepełnoletnich.

Innymi istotnymi dokumentami są: Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (uchwalone podczas 48. sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 20 grudnia 1993; Rezolucja 48/96); Deklaracja z Salamanki. Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (przyjęta przez Światową Konferencję UNESCO Dotyczącą Spe-

cyjnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość, Salamanka, Hiszpania 7–10 czerwca 1994 r.), Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (2006, 2012). W treści dokumentu Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (1993) (<https://www.un.org...>) znajduje się rys historyczny działań na rzecz praw osób z niepełnosprawnościami w skali ogólnoswiatowej. Podane są aktualne, wynikające z poziomu rozwoju cywilizacyjnego i naukowo-technicznego, potrzeby osób z niepełnosprawnościami oraz dotychczasowe działania w/na polu międzynarodowym w kierunku uchwalenia standardowych zasad/norm regulujących podejście do tych osób w perspektywie międzynarodowej. Określono cel dokumentu, definicję najistotniejszych pojęć, 22 zasady oraz mechanizm monitoringu ich przestrzegania przez państwa, które zdecydowały się na jego podpisanie. Celem było zagwarantowanie osobom niepełnosprawnym (niepełnosprawnym chłopcom, dziewczętom, kobietom i mężczyznom), jako członkom swoich społeczności, możliwości korzystania z tych samych praw i obowiązków przysługujących pozostałym obywatelom. Zauważono, że w wielu państwach świata istnieją przeszkody uniemożliwiające osobom niepełnosprawnym korzystanie z ich praw i wolności, utrudniające im pełne uczestnictwo w życiu społecznym, że to właśnie na państwach, rządach państw, spoczywa odpowiedzialność za podejmowanie odpowiednich i wymaganych działań, aby takie przeszkody usunąć. W procesie tym osoby niepełnosprawne i ich organizacje powinny odgrywać aktywną rolę jako współrealizatorzy i pełnoprawni partnerzy (<https://www.un.org...>).

W kontekście danego opracowania szczególne znaczenie przynależy zasadzie 6. Edukacja. W ramach tej zasady podkreśla się, że państwa powinny brać pod uwagę zasadę równych szans w zakresie edukacji podstawowej, średniej i wyższej, o charakterze integracyjnym dla wszystkich niepełnosprawnych dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Powinny zagwarantować, by kształcenie niepełnosprawnych uczniów stanowiło integralną część systemu oświaty.

Celem Deklaracji z Salamanki (1994) (<http://www.m.eurosprawni.org...>) z kolei było uwrażliwienie Krajów Członkowskich oraz organizacji rządowych i pozarządowych na potrzebę wdrażania zobowiązania wspólnoty światowej w sprawie Zasad, Polityki i Praktyki w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, poczynionego na Światowej Konferencji ds. Edukacji dla Wszystkich UNESCO w roku 1990. Na danej konferencji, która odbyła się w Jomtien, w prowincji Chonburi (Tajlandia), promowano tezę o prawie do edukacji ogólnodostępnej (edukacji dla wszystkich) każdego człowieka, każdego dziecka, niezależnie od indywidualnych różnic i bez względu na warunki fizyczne, intelektualne, socjalne, językowe i inne (<http://docplayer.pl...>). W Deklaracji z Salamanki stwierdza się, że polityka oświatowa realizowana na każdym szczeblu,

od krajowego po lokalny, powinna stanowić, że dziecko z niepełnosprawnością ma prawo uczęszczać do pobliskiej szkoły, do której uczęszczałoby, gdyby nie było niepełnosprawne, a odstępstwa od tej reguły powinny być rozpatrywane indywidualnie w przypadkach, gdy można wykazać, że jedynie nauczanie w specjalnej szkole lub placówce zaspokoi potrzeby dziecka (punkt 18). Prawo do ogólnodostępnej edukacji na zasadzie równości szans niepełnosprawnych dzieci, młodzieży i dorosłych dotyczy poziomu kształcenia podstawowego, średniego i wyższego (punkt 16). Na uwagę zasługują też zapisy zawarte w punkcie 19., gdzie sygnalizuje się, że praktyka kierowania dzieci niepełnosprawnych do zwykłych szkół powinna być integralną częścią krajowych planów zapewnienia edukacji dla wszystkich. Nawet w tych wyjątkowych przypadkach, kiedy dzieci są umieszczane w szkołach specjalnych, ich nauczanie nie musi być prowadzone w całkowitej izolacji. Należy więc zachęcać do uczęszczania do zwykłych szkół w niepełnym wymiarze godzin, zapewnić objęcie młodzieży i dorosłych o specjalnych potrzebach szkolnictwem średnim i wyższym, a także różnego rodzaju programami szkoleniowymi. W punkcie 21. wyeksponowano fakt, że polityka oświatowa powinna w pełni uwzględniać indywidualne różnice i indywidualizowane uwarunkowania uczniów z niepełnosprawnościami. Zaleca się wobec powyższego przyjęcie bardziej elastycznych systemów oświatowych, zdolnych do dostosowania się do różnych potrzeb dzieci (punkt 27), elastyczność programów nauczania (punkt 28), dodatkową pomoc dydaktyczną w realizacji powszechnego, a nie odrębnego programu nauczania (punkt 29), a tam, gdzie jest to konieczne, (punkt 33) wykorzystanie właściwej i dostępnej technologii (w celu zapewnienia większych sukcesów w realizacji programu nauczania, wspomagania komunikacji, mobilności, procesu uczenia się).

Deklaracja w Salamanki (1994) stanowiła istotny punkt na drodze nie tylko propagowania i promowania idei edukacji integracyjnej, ogólnodostępnej, edukacji dla wszystkich, równych szans i identycznych praw osób z niepełnosprawnościami. Była kolejnym dokumentem o charakterze międzynarodowym, po Standardowych Zasadach Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych ONZ (1993), w którym wyartykułowano szczególność sytuacji edukacyjnej osób z różnego typu niepełnosprawnościami.

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych została przyjęta przez ONZ w roku 2006. Rząd Polski podpisał daną Konwencję 20 marca 2007 roku, ale jej ratyfikacja przez Polskę miała miejsce dopiero 6 września 2012 r. Ratyfikacja Konwencji oznacza, że państwo polskie zobowiązało się do wprowadzenia w życie zawartych w tym dokumencie standardów postępowania w celu zapewnienia osobom z niepełnosprawnościami realizacji ich praw. Celem Konwencji jest ochrona i zapewnienie pełnego i równego korzystania z praw człowieka i pod-

stawowych wolności przez osoby z niepełnosprawnościami na równi z wszystkimi innymi obywatelami. Dokument jednoznacznie wskazuje, że:

- 1) polityka publiczna wobec osób z niepełnosprawnościami w pierwszym rządzie powinna poprawić warunki ich życia, w tym rozwinąć lokalne systemy rehabilitacji i wsparcia;
- 2) środowiska zamieszkania powinny zostać dostosowane do potrzeb życiowych osób z niepełnosprawnościami tak, by stworzyć warunki sprzyjające ich aktywności, samodzielności i niezależności oraz uczestnictwu w życiu społecznym;
- 3) ważnym celem społecznym powinno być usuwanie barier, które osoby z niepełnosprawnościami napotykają w środowisku fizycznym i społecznym, umożliwianie tym osobom pełnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz osiąganie jakości życia nie gorszej niż przeciętna jakość życia pozostałych obywateli.

Konwencja składa się z Preambuły, 50 artykułów (w tym art. 24 Edukacja) oraz Protokołu fakultatywnego. Preambuła zawiera 25 tez i postulatów wpisanych w aktualną sytuację osób z niepełnosprawnościami, jak również podaje ukierunkowanie działań na rzecz poprawy tej sytuacji w polu niepełnosprawności w państwach-stronach, które ratyfikują Konwencję. W art. 24 Edukacja postulowane jest prawo osób z niepełnosprawnościami do edukacji bez dyskryminacji, na zasadach równych szans, we włączającym systemie kształcenia na wszystkich poziomach edukacji oraz w kształceniu ustawicznym, prawo do rozwoju potencjału, poczucia godności, własnej wartości, poszanowania praw człowieka, podstawowych wolności i różnorodności ludzkiej.

Egzemplifikacje praktyczne

Aktualne egzemplifikacje praktyczne sytuacji przesilenia/przesileń obecne w praktyce pedagogiki specjalnej lokują się w dążności do wdrożenia edukacji włączającej jako alternatywy/alternatywnej wobec edukacji specjalnej. Celem edukacji włączającej jest wyposażenie uczniów w kompetencje niezbędne do stworzenia w przyszłości włączającego społeczeństwa, tzn. takiego społeczeństwa, w którym ludzie, niezależnie od różnic w stanie zdrowia, sprawności, pochodzeniu, wyznaniu są pełnoprawnymi członkami społeczności, zaś ich różnorodność postrzegana jest jako cenny zasób rozwoju społecznego i cywilizacyjnego. Przywołane podejście do edukacji jest nastawione na zapewnienie elastycznych ścieżek i programów kształcenia oraz dostępnych warunków nauki umożliwiających rozwijanie potencjału każdego dziecka/ucznia jako pełnoprawnego uczestnika procesu kształcenia (Model edukacji dla Wszystkich, 2020).

Celem edukacji włączającej jest również urzeczywistnianie indywidualnego potencjału rozwojowego każdego dziecka/ucznia oraz jak najpełniejszego udziału w życiu wspólnot społecznych, wyposażenie w kompetencje umożliwiające pełne uczestnictwo w życiu społeczeństwa (Dyrda, 2017; Chrzanowska, 2019; Figiel, 2019; Zaorska, Zaorski, 2019b; Zaorska, 2020a, Zaorska, 2020b; Zaorska, 2021).

Edukacja włączająca powinna obejmować wszystkie dzieci/wszystkich uczniów, wspierać ich w uczeniu się niezależnie od tego, jakiegokolwiek są ich umiejętności i potrzeby. Oznacza ponadto zapewnienie, że nauczanie i programy nauczania, budynki przedszkolne/szkolne, sale/klasy, place zabaw, transport itd. są odpowiednie dla wszystkich dzieci, na wszystkich poziomach kształcenia. Kreuje tezę kształcenia wszystkich dzieci w tych samych placówkach. Każde dziecko ma przecież prawo do edukacji włączającej, w tym dzieci z niepełnosprawnościami (UNICEF, 2017) (Inclusive education. Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done UNICEF 2017, s. 1, (<https://www.unicef.org...>)).

Na pozytywne efekty mądrze i racjonalnie zorganizowanej, uwzględniającej dobro jednostki i społecznego ogółu edukacji włączającej wskazują wyniki badań naukowych (Michell, 2016; Korzeniecka-Bondar, Gajdzica, 2021; Chrzanowska, 2019; Chrzanowska, Szumski, 2019; Zaorska, 2020a; Zaorska, 2020b; Zaorska, 2020c; Janiszewska-Nieścioruk, Zaorska, 2014) oraz raporty publikowane przez organizacje międzynarodowe, takie jak Organizacja Narodów Zjednoczonych (ONZ), Komisja Europejska, Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Najczęściej podawane są następujące korzyści (Zaorska, 2022; Zaorska, Zaorski, 2019a; Model edukacji dla Wszystkich, 2020):

- 1) edukacyjne – zapewnia wzrost osiągnięć wszystkich dzieci/uczniów, nie tylko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- 2) społeczne – stanowi podstawę do budowania włączającej społeczności lokalnej oraz realizacji postulatu inkluzji społecznej;
- 3) ekonomiczne – pozwala efektywniej wykorzystywać środki finansowe przeznaczone na przygotowanie młodzieży do wejścia na rynek pracy i autonomicznego funkcjonowania w życiu dorosłym, przyczynia się do rozwoju kapitału ludzkiego, co obniża koszty związane z instrumentami wsparcia społecznego i pomocy społecznej.

Założenia edukacji włączającej podkreślają również wymóg zapewnienia osobom z niepełnosprawnościami, tzw. edukacji całożyciowej, prawa do dorosłości i pełnienia ról społecznych przypisanych ludziom dorosłym, prawo do udziału w życiu społecznym, politycznym, kulturalnym, odpoczynku i rekreacji na identycznych lub dostosowanych do możliwości zasadach, w tym poprzez likwidację barier ograniczających dostępność, a zależnych od rodzaju niepełnosprawności.

Zakończenie

Podsumowując powyższe analizy warto wskazać na kreujący się wniosek o tym, że osoby z niepełnosprawnością doświadczają oraz codziennie pokonują wiele różnorodnych barier i ograniczeń bezpośrednio i/lub pośrednio wkomponowanych w posiadaną niepełnosprawność. Wśród najbardziej dotkliwych znajdują się bariery korelujące z: dyskryminacją, brakiem tolerancji, stygmatyzacją, społecznym naznaczaniem możliwości, nieadekwatnym do potrzeb wsparciem: prawnym, informacyjnym, rzeczowym, edukacyjno-rehabilitacyjnym, diagnostyczno-terapeutycznym, społeczno-zawodowym, publicznym, kulturalnym, sportowo-rekreacyjnym. Przywołane bariery można jednak, i należy, pokonywać (i pokonać!) nie tylko poprzez okazanie woli zmian i pomocy w zakresie celowego dostosowania przepisów prawa, przestrzeni fizycznej, publicznej, jakości wspomagania indywidualnego i instytucjonalnego do głosu ludzi ich doświadczających oraz artykułowanych przez tych ludzi propozycji, uwzględnianie w realizowanych działaniach zasady: „nic o nas bez nas”¹, ale także głosu rozwoju historyczno-kulturowego ludzkości, egzemplifikującego się w zmianach transformacyjnych, wywoływanych zjawiskiem przesilenia, dzięki któremu nowa jakość, nowe podejście, nowe myślenie musi nastąpić, bo istniejące nie jest możliwe do utrzymania. Jeśli zaś będzie utrzymywane przymusem lub nawet siłą, będzie powodować destabilizację, stagnację, naukowy oraz cywilizacyjny regres we wszystkich obszarach funkcjonowania społeczeństwa, z obszarem edukacji włącznie.

Bibliografia

- Chrzanowska, I. (2019). Postawy wobec edukacji włączającej – jakie skutki? W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.) *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. (s. 44–53). FRSE.
- Chrzanowska, I., Szumski, G. (2019). Kompetencje zawodowe – jakie wyzwania? W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.) *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. (s. 54–61). FRSE.
- Dziedzic, S. (1980). Historia rozwoju szkolnictwa specjalnego w Polsce. W: A. Hulek (red.) *Pedagogika rewalidacyjna*. (s. 526–539). PWN.
- Dyrda, J. (2017). Edukacyjna presja norm. Krytyczne uwagi na marginesie pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *ARS Educandi*, 17(14): 61–71.

¹ Zasadę „Nic o nas bez nas” wprowadził wybitny działacz Polskiego Związku Niewidomych Włodzimierz Dolański; za: Słownikiem pojęć niewidomego oraz opracowaniem autorstwa E. Grodeckiej (1996).

- Figiel, A. (2019). Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w świetle zmieniających się przepisów prawa oświatowego. *Edukacja Humanistyczna*, 40(1): 37–48.
- Grodecka, E. (1996). *Historia niewidomych polskich w zakresie*. Polski Związek Niewidomych.
- Janiszewska-Nieścioruk, Z., Zaorska, M. (2014). Prowłaczające zmiany w systemie polskiej edukacji – nowe możliwości, ograniczenia i wyzwania. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 4: 9–28.
- Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych (2006). ONZ.
- Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, Dz.U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.
- Korzeniecka-Bondar, A., Gajdzica, Z. (red.) (2021). *Czasoprzestrzeń szkoły. Co warto wiedzieć o czasie i przestrzeni szkoły*. Wolters Kluwer.
- Lipkowski, O. (1980). *Pedagogika specjalna*. PWN.
- Majewski, T. (1998). Międzynarodowa Klasyfikacja Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń – problemy i nowe propozycje. *Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej*, 1: 64–68.
- Majewski, T. (2008). Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia. *Praca i Rehabilitacja Niepełnosprawnych*, 3–4: 119–120.
- Michell, D. (2016). *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*. Harmonia.
- Międzynarodowa klasyfikacja funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia (ICF). (2009). Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia.
- Model edukacji dla Wszystkich. Rozwiązania systemowe ukierunkowane na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, wychowania i opieki z uwzględnieniem zróżnicowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieciom, uczniom i dorosłym osobom uczącym się. (2020). MEiN (maszynopis).
- Szymczak, M. (red.) (1979). *Słownik języka polskiego*. PWN.
- Zaorska M. (2014a). Special Education in the Twenty-Second Century? *Kultura i Edukacja*, 6: 218–239.
- Zaorska M. (2014b). Pedagogika specjalna w XXII wieku? W: B. Jachimczak, K. Pawelczak, A. Wojciechowska (red.) *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Inny w przestrzeni społecznej*. (s. 483–500). Wyd. UAM.
- Zaorska, M. (2019). In Search for Optimal Educational, Rehabilitative and Supportive Solutions for People with Disabilities in the Context of Postulates Put Forward in the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 28 (1): 161–176.
- Zaorska, M., Zaorski, A. (2019a). Inclusive Education as a Contemporary Vision of Child and Youth Education (Why Yes, or “Possibly” Why Not?). *Pedagogical Contexts*, 13(2): 11–27.
- Zaorska, M., Zaorski, A. (2019b). Issues related to the statutory ban on eugenic abortion in Poland (in the opinion of representatives of the community of people with disabilities). *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*, 26: 299–403.
- Zaorska, M. (2020a). Poglądy na temat integracji społecznej i edukacji integracyjnej różnych uczestników życia szkolnego, *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 2: 29–45.

- Zaorska, M. (2020b). Integracja społeczna i edukacja integracyjna w opinii nauczycieli oraz rodziców uczniów klas VIII ogólnodostępnej szkoły podstawowej. *Niepełnosprawność*, 37: 186–200.
- Zaorska, M. (2020c). Edukacja inkluzyjna uczniów niewidomych i słabo widzących w kontekście wyzwań organizacyjno-normatywnych i merytorycznych oraz możliwości, ograniczeń i perspektyw rozwoju. Wyd. UZ.
- Zaorska, M. (2021). Edukacja włączająca (inkluzyjna) uczniów z niepełnosprawnością wzrokową (jaka jest/jaka być może/jaka być powinna). W: S.M. Kwiatkowski (red.) *Współczesne problemy pedagogiki w kierunku integracji teorii z praktyką*. Wyd. APS.
- Zaorska, M. (2022). *Edukacja włączająca jako współczesna wizja edukacji dzieci i młodzieży, osób uczących się (źródła, koncepcja, założenia, uwarunkowania wdrażania/wdrożenia do systemu oświaty)*. Wyd. UKW.

Netografia

- https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf; data dostępu: 15.10.2022.
- <https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html>; data dostępu: 15.10.2022.
- <http://www.m.eurosprawni.org/www.eurosprawni.org/pl/prawo/314-deklaracja-z-salaman-ki-oraz-wytyczne-dla-dzialan-w-zakresie-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych.html>; data dostępu: 15.10.2022.
- <http://docplayer.pl/6234176-Swiatowa-konferencje-dotyczaca-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych-dostep-i-jakosc.html>; data dostępu: 15.10.2022.
- Inclusive education. Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done UNICEF 2017, s. 1, https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf; data dostępu: 15.10.2022.
- International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems - 10th, Revision Version for 2007, <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>; data dostępu: 15.10.2022.
- Słownik pojęć niewidomego Okręgu Podkarpackiego Polskiego Związku Niewidomych, <http://pzn.rzeszow.pl/>; data dostępu: 15.10.2022.

*

Conceptual, organizational, and legal breakthroughs (transformations) in the theory and practice of special education (with particular emphasis on inclusive education)

Abstract

Solstice is a category that nowadays in times of noticeable changeability and fluidity in the area of social life, axiology established by past generations, applicable norms and principles of interpersonal communication, adopts new fields of meaning, not only of designation but also practical. It is often identified with the category of transformation. It

is exemplified in theoretical concepts and specific activities in significant dimensions and aspects of the functioning of human civilization, as well as individual human life. Special pedagogy, referring its scientific interests to the area of supporting people with disabilities, in a special and appropriate way to the subject of interest, receives and adjusts the activities it performs to the observed historical, historical and cultural trends, as well as challenges of the future. Therefore, the issue of the turning point in the current considerations on the essence and mission of special education, as a scientific subdiscipline of pedagogy, and the possible exemplification of the current findings on the area of functioning of institutions providing broadly understood assistance to people with disabilities in our country, acquires new meanings, both from the theoretical and implementation point of view.

Keywords: turning point category, disability, support for people with disabilities, special education, inclusive education