Adam Mikrut
Instytut Pedagogiki Specjalnej
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
ORCID: 0000-0001-9605-5572
DOI 10.24917/9788380847033.2

O zgodności rodzimych rozwiązań prawno-organizacyjnych w zakresie prawa do edukacji z intencją twórców konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (z perspektywy zmian w systemie oświaty)

Prawo osób z niepełnosprawnością do kształcenia włączającego. Próba odczytania intencji twórców *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*

Kwestia zapowiedziana tytułem niniejszego fragmentu opracowania była już poruszana przez autora w trakcie wystąpienia na XII Międzynarodowej Konferencji Naukowej nt. *O nauki zaangażowane – w praktykę edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób z niepełnosprawnością* zorganizowanej przez Uniwersytet Śląski w kwietniu 2016 roku (Mikrut, 2016)[1]. Punktem wyjścia przywołanych rozważań jest analiza treści art. 24 *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* ustanowionej przez Organizację Narodów Zjednoczonych w 2006 roku i ratyfikowanej przez Polskę po kilku latach, tj. w roku 2012 (Dz.U. z 2112 r., poz. 1169, art. 24). Warto w tym miejscu

1 Znacznie poszerzoną i zmodyfikowaną wersję referatu oddano do druku w czasopiśmie „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania".

zwrócić uwagę na fakt, iż artykuł ów zawiera sformułowanie nakładające na władze Państw–Stron zobowiązanie zagwarantowania osobom będącym beneficjentami konwencji włączającego systemu kształcenia umożliwiającego „(…) integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym" (ust. 1), zorganizowanego w taki sposób, aby mieli oni do niego dostęp bez żadnych przejawów dyskryminacji i na zasadach równych szans z pozostałymi członkami społeczeństwa. Łatwo skonstatować, iż rozważany przepis obejmuje swoją jurysdykcją wszystkie osoby z niepełnosprawnością bez względu na ich wiek, a więc również dorosłe, do których potencjalnie odnoszą się najwyższe poziomy edukacji i kształcenie ustawiczne. Ze względu na tematykę niniejszego opracowania uwaga Czytelnika ukierunkowana zostanie jednak szczególnie na prawo do edukacji dzieci i młodzieży z odchyleniami i zaburzeniami funkcji i/lub struktury organizmu. Oferowane im rozwiązania edukacyjne powinny – zgodnie z ust. 2 lit. b analizowanego artykułu – charakteryzować się wysokimi standardami jakości i mieć miejsce w ramach społeczności, w których oni na co dzień funkcjonują. Spełnienie tego warunku wymaga w wielu przypadkach zastosowania zasad racjonalnego usprawnienia (ust. 2 lit. c), rozumianego – zgodnie z duchem art. 2 konwencji (Dz.U. z 2012 r., poz. 1169, art. 2) – jako działania nastawione na dokonywanie niezbędnych zmian i dostosowań w ramach wszystkich przestrzeni życia umożliwiających rozpatrywanym tutaj osobom możliwie najpełniejsze w nich uczestnictwo, przy czym związane z tym obciążenia i wydatki nie powinny nieproporcjonalnie i nadmiernie uszczuplać zasobów będących w dyspozycji tych instytucji i organów, które nimi zawiadują z myślą o zaspokojeniu potrzeb i oczekiwań innych jeszcze grup społecznych i wielości zadań w tym zakresie[2]. Wspomniane wcześniej możliwe pełne uczestnictwo dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w rozmaitych obszarach życia i funkcjonowania, w tym także w przestrzeni edukacyjnej, wymaga takich rozwiązań w zakresie ich kształcenia, które sprzyjają rozwijaniu u nich wielu umiejętności. Jedną z nich jest umiejętność komunikowania się z innymi osobami. Kwestii tej twórcy konwencji nadają wysoką rangę, traktując związane z tym pojęcia jako kluczowe – obok takich, jak: *dyskryminacja*, *uniwersalne projektowanie* oraz wspomniane już *racjonalne usprawnienie* – dla prawidłowego odczytywania intencji całego dokumentu.

2 Problematyce racjonalnego usprawnienia w edukacji specjalnej autor niniejszego opracowania poświęcił więcej uwagi w innym miejscu (Mikrut, 2017a, 2017b).

Należą do nich: *komunikacja* i *język*, przy czym pierwsze z nich obejmuje m.in. „(…) języki, (…), alfabet Braille'a (…), jak i sposoby, środki i formy komunikowania się na piśmie, przy pomocy słuchu, języka uproszczonego, lektora oraz wspomagające (augmentatywne) i alternatywne", drugie zaś – „(…) język mówiony i język migowy oraz inne formy przekazu niewerbalnego" (Dz.U. z 2112 r., poz. 1169, art. 2). Stąd też według przepisów konwencji – zwerbalizowanych w ramach art. 24 ust. 3 lit. a, b, c – kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych służyć ma uwzględnienie w procesie kształcenia uczniów z rozmaitymi rodzajami niepełnosprawności, zależnie od ich potrzeb i wymagań, ułatwień w zakresie „(…) nauki alfabetu Braille'a, alternatywnego pisma, wspomagających (augmentatywnych) i alternatywnych sposobów, środków i form komunikacji" oraz „(…) nauki języka migowego". Twórcy omawianej konwencji szczególną wagę przywiązują do prawidłowej organizacji kształcenia uczniów niewidomych, głuchych lub głuchoniewidomych. Państwa–Strony mają zapewnić takie warunki edukacji tej kategorii uczniów, w których wykorzystywany będzie najodpowiedniejszy dla nich język i najodpowiedniejsze sposoby i środki komunikacji (art. 24 ust. 3 lit. c).

Szczególnie ważne jest to, iż opisane wyżej zobowiązania władz naszego kraju w zakresie organizacji warunków edukacji osób z niepełnosprawnością wynikające z ratyfikacji omawianej konwencji mają być realizowane – i to warto ponownie podkreślić – w ramach tzw. włączającego systemu kształcenia. W sposób naturalny rodzi się zatem pytanie o cechy takiego systemu. Drogą ku ich nakreśleniu jest – jak się wydaje – wyjaśnienie sposobu rozumienia pojęcia *włączenie* wskazującego na główny atrybut tegoż systemu. Okazuje się, że wcale nie jest to zadanie łatwe z uwagi na fakt, iż w rodzimej praktyce oświatowej, a także w jej deskrypcji na łamach literatury przedmiotu, funkcjonują dwa terminy, dla których desygnatem jest owe włączenie. Mowa tutaj o *włączeniu* (*inkluzji*) oraz *integracji*, co znajduje swój wyraz w określeniach typu *edukacja włączająca* (*inkluzyjna*) i *edukacja integracyjna*. Jest to w dużej mierze rodzima specyfika języka dyskursu nad zagadnieniami promowania, ochrony i urzeczywistniania prawa do edukacji osób z niepełnosprawnością. Argumentów na rzecz tak brzmiącej tezy dostarcza między innymi lektura pracy zbiorowej pt. *Key Components of Inclusive Education* (Lechta, Bizová (eds.), 2019). Zawiera ona szereg tekstów dotyczących różnych aspektów funkcjonowania osób z niepełnosprawnością we wspólnej przestrzeni z osobami o normalnym

rozwoju, w tym przede wszystkim w obszarze edukacji, opracowanych przez badaczy z różnych krajów (Słowacja, Czechy, Austria, Niemcy, Węgry), wśród nich przez autora niniejszego opracowania. Okazuje się, iż ten ostatni jest jedynym, który w swoich wywodach posługuje się terminem *edukacja integracyjna* (Mikrut, 2019b, s. 99–114), wszyscy pozostali stosują termin *edukacja inkluzyjna*. Takie rozwiązanie podyktowane było nie tylko istniejącą u nas tradycją terminologiczną wspieraną mocno – co warto już teraz podkreślić – przez język polskich aktów prawa oświatowego, ale także koniecznością zróżnicowania praktycznych rozwiązań i języka ich definiowania oraz opisywania dotyczących organizacji warunków kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. Analiza rodzimej literatury przedmiotu oraz narracji nauczycieli–praktyków prowadzi bowiem do wniosku, iż termin *edukacja włączająca* odnosi się u nas do specyficznej formy owej edukacji, mianowicie takiej, w której wspomniani uczniowie objęci są stosownym oddziaływaniem natury dydaktycznej, wychowawczo-opiekuńczej i rehabilitacyjnej w „normalnych" oddziałach na terenie szkoły ogólnodostępnej. Dla tych przypadków, w których oddziaływania powyższe mają miejsce w oddziałach lub szkołach integracyjnych, zarezerwowane jest natomiast określenie *edukacja integracyjna*. Takie – wydawałoby się – logiczne rozdzielenie zakresów znaczeniowych obu rozpatrywanych terminów tylko do pewnego stopnia ułatwia komunikację między osobami zainteresowanymi problematyką kształcenia dzieci i młodzieży z zaburzeniami i odchyleniami w zakresie struktury i/lub funkcji organizmu. Sprawę komplikuje fakt, iż wśród dyskutantów są również zwolennicy traktowania obu określeń jako synonimów używanych w opisie wszelkich form kształcenia niesegregacyjnego. Pretekst do takiego ich traktowania dał – jak przekonuje Grzegorz Szumski – Gordon Porter, czyli twórca koncepcji edukacji włączającej, który w latach 80. XX wieku na terenie Kanady przeprowadził eksperyment szkolny postrzegany do obecnej chwili jako wzorzec tej formy edukacji. Opisując ową edukację w publikacji opracowanej wspólnie z Diane Richler, używa on terminu *edukacja włączająca*, jednak w tytule jej francuskojęzycznej wersji o brzmieniu *Réformer écoles canadiennes: Perspectives sur le handicap et l'intégration* pojawia się – jak widać – określenie *integracja* (Szumski, współpraca Firkowska-Mankiewicz, 2010, s. 14). Wśród innych powodów utożsamiania znaczenia terminów *edukacja włączająca* i *edukacja integracyjna* i stosowania ich do opisywania wszelkich innych aniżeli segregacyjne form

kształcenia Grzegorz Szumski wskazuje względy natury translatorskiej dające o sobie znać w niemiecko- i polskojęzycznych wersjach tekstu *Deklaracji z Salamanki oraz wytycznych do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* (Szumski, współpraca Firkowska-Mankiewicz, 2010, s. 14–15), przyjętej w 1994 roku na konferencji zorganizowanej przez rząd Hiszpanii we współpracy z UNESCO, w której brało udział kilkaset osób reprezentujących 92 państwa i 25 organizacji międzynarodowych po to, aby „(…) wyrazić swoje poparcie dla celu jakim jest Edukacja dla Wszystkich poprzez rozpatrzenie fundamentalnych zmian w polityce, niezbędnych aby promować powszechną edukację," a więc umożliwić szkołom służenie „(…) wszystkim dzieciom (podkreślenie – A.M.), w szczególności tym, które mają specjalne potrzeby edukacyjne" (*Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, *Wstęp*, 1994).

Cytowany autor podkreśla, iż w wersji oryginalnej rozpatrywanego dokumentu pojawiają się m.in. takie terminy, jak: *inclusive schools* czy *inclusive education*, w tłumaczeniach na język niemiecki i polski zaś „(…) termin «włączenie» zastąpiony jest «integracją»" (Szumski, współpraca Firkowska-Mankiewicz, 2010, s. 14). Jeżeli chodzi o rodzime tłumaczenie sfinansowane ze środków Ministra Edukacji Narodowej, to tego typu rozwiązanie widoczne jest zarówno w treści samej deklaracji, jak i w ściśle z nią związanych *Wytycznych w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*. Przykładem odnoszącym się do treści deklaracji jest apel uczestników konferencji do społeczności międzynarodowej, aby jej różne agendy zmobilizowały odpowiednie fundusze „(…) for inclusive schools and community support programmes" (s. xi), przetłumaczony jako apel o skierowanie owych funduszy „(…) do szkół integracyjnych oraz lokalnych programów wspierających" (pkt. 4). Z kolei już we *Wstępie* do wytycznych mowa jest o tym, że pierwszoplanową zasadą, do której się one odnoszą, jest założenie, że szkoły mają obowiązek objęcia swoim oddziaływaniem wszystkich dzieci, niezależnie od cech i właściwości fizycznych, psychicznych, społecznych i demograficznych, którymi się one charakteryzują, w efekcie: „This has led to the concept of the inclusive school" (s. 6, pkt. 3). Konkluzja owa w języku polskim przyjęła brzmienie: „Doprowadziło to do wyłonienia się koncepcji szkoły integracyjnej" (pkt. 3) (*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, 1994; *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, 1994). „Usprawiedliwieniem" takiego,

a nie innego podejścia do sposobu tłumaczenia omawianej deklaracji jest – przywołana wcześniej – tradycja językowa i związane z nią konsekwentne stosowanie terminu *integracja*. Wystarczy w tym miejscu wspomnieć, iż pierwszy akt polskiego prawa oświatowego nawiązujący do tej formy kształcenia uczniów z niepełnosprawnością ukazał się rok wcześniej aniżeli dokument z Salamanki, bowiem w roku 1993 (*Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego*, Dz. Urz. MEN Nr 9 poz. 36). Mimo iż jest w nim mowa również o kształceniu tej kategorii dzieci i uczniów w instytucjach oświatowych o charakterze ogólnodostępnym, to nie zostało ono określone jako włączające, podkreślono natomiast możliwość ich kształcenia – na co wskazuje nawet tytuł rozporządzenia – w „(…) integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach". Inna sprawa – co trudno pominąć – że przejawy braku podobnej konsekwencji dostrzec można u twórców deklaracji z Salamanki. W ramach jednego z fragmentów rozdziału *Wytycznych*….. poświęconego polityce i organizacji działań w tym zakresie na szczeblu krajowym pojawia się bowiem sformułowanie: „Integrated education and community-based rehabilitation represent complementary and mutually supportive approaches to serving those with special needs"[3] (*The Salamanca Statement*…, 1994, s. 17).

Konsekwencji, o której mowa powyżej, nie brakuje w ramach art. 24 *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*. Nawiązując do istoty prawa do edukacji oraz rozmaitych zobowiązań władz państwowych w tym zakresie, twórcy dokumentu używają wyłącznie terminów typu: „inclusive education system" (ust. 1), „inclusive education" (ust. 2 lit. b) i „full inclusion" (ust. 2 lit. e) (zob. także: Mikrut, 2016). Szczególnie ważne wydaje się pierwsze z cytowanych zastosowań, z którego wynika – o czym była już mowa – że w celu realizacji prawa beneficjentów konwencji do edukacji: „States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and

3 Tłumaczenie w języku polskim brzmi: „Kształcenie integracyjne i rehabilitacja oparta na lokalnej społeczności stanowią uzupełniające się i wzajemnie korzystne metody zaspokajania potrzeb osób o specjalnych potrzebach", zob.: *Deklaracja z Salamanki*.., rozdz. *Polityka i organizacja*, 1994.

lifelong learning"[4] (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocolhttps*, art. 24 ust. 1).

Cytowane tutaj brzmienie zobowiązania nałożonego na władze państw formalnie wiążących się z postanowieniami konwencji poprzez akt jej ratyfikacji zostało jednak u nas tłumaczone w rozmaity sposób z wykorzystaniem zarówno terminu *integracja*, jak i *włączenie*. Przyznać należy natomiast, iż w tłumaczeniu oficjalnym rozpowszechnionym na łamach *Dziennika Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej* w 2012 roku, a więc po ratyfikacji dokumentu przez nasze władze (Dz.U. z 2012 r., poz. 1169, art. 24 ust. 1), stosowane jest – jak już wspomniano – określenie „(…) włączający system kształcenia". We wcześniejszych wersjach polskojęzycznego tekstu konwencji autorzy tłumaczeń wybierali raczej termin *integracja.* Można przytoczyć kilka przykładów. Jeden z nich autor niniejszego opracowania szeroko komentuje w innym miejscu (Mikrut, 2016). Chodzi o tekst konwencji udostępniony przez Stowarzyszenie Przyjaciół Integracja w roku 2007. Podany wyżej fragment oryginalnej wersji zapisu treści art. 24 ust. 1 przyjął w tym tłumaczeniu brzmienie: „Państwa-Strony zagwarantują system edukacji integracyjnej na wszystkich etapach edukacyjnych oraz kształcenia ustawicznego" (*Konwencja praw osób niepełnosprawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych*, 2007).

Z podobną sytuacją mamy do czynienia w polskojęzycznym tekście z 2008 roku stanowiącym załącznik do wniosku Komisji Wspólnot Europejskich dotyczącego decyzji Rady Unii Europejskiej o przyjęciu owej konwencji przez Wspólnotę Europejską, zawiera on bowiem sformułowanie, że: „Państwa-Strony zapewniają integracyjny system kształcenia na wszystkich poziomach edukacji i możliwość uczenia się przez całe życie" (*Wniosek decyzja Rady dotycząca zawarcia przez Wspólnotę Europejską Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych*, zob. także: Mikrut, 2019a).

Niemal identycznie brzmi ów fragment w roboczej wersji tekstu konwencji zamieszczonej w 2008 roku na stronie ówczesnego Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, a mianowicie: „Państwa–Strony zapewnią integracyjny system edukacji na wszystkich poziomach i uczenie się przez całe

4 Fragment ten w oficjalnym polskim tłumaczeniu brzmi: „Państwa Strony zapewnią włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym", zob. *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*, art. 24 ust. 1, Dz.U. 2112, poz. 1169, art. 24.

życie" (za: *Polska droga do Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* ONZ, 2008, s. 3 i 226).

Nie ulega wątpliwości, że rozstrzygającym rozwiązaniem w zakresie odczytywania przez nasze władze terminu zapisanego w art. 24 *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* jest to zawarte w *Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, na łamach którego jej tekst został ogłoszony (Dz.U. z 2012 r., poz. 1169, art. 24, ust. 1). Fakt ten ponownie implikuje konieczność – zapowiedzianego już wcześniej – nakreślenia zakresu znaczeniowego *edukacji włączającej* czy *kształcenia włączającego*. Wydaje się, chociaż pewnie nie wszyscy Czytelnicy zgodzą się z proponowanym sposobem podejścia do tego zagadnienia, że skoro w okresie procedury ratyfikacyjnej omawianej konwencji w polskim prawie oświatowym funkcjonowały przepisy wskazujące na możliwość kształcenia niesegregacyjnego tej kategorii uczniów nie tylko w przedszkolach, szkołach i placówkach integracyjnych, ale również w szkołach ogólnodostępnych, to podkreślano w ten sposób, że ostatnia z tych form różni się od tej pierwszej. W literaturze przedmiotu na owe różnice – nakreślone przez zwolenników różnicowania edukacji integracyjnej i edukacji włączającej – zwrócił uwagę cytowany już wielokrotnie Grzegorz Szumski, zestawiając je w stosownej tabeli i opatrując komentarzem (Szumski, współpraca Firkowska-Mankiewicz, 2010, s. 19, tabela 1). Identyfikując różnice, autor kierował się kilkoma kryteriami, takimi jak: status szkoły (integracyjna *versus* rejonowa) i klasy (integracyjna *versus* zwykła), specyfika programu kształcenia (indywidualny *versus* wspólny, ale zindywidualizowany), zakres odpowiedzialności nauczycieli (odpowiedzialność ciążąca na nauczycielu–pedagogu specjalnym za edukację uczniów niepełnosprawnych *versus* odpowiedzialność nauczyciela klasowego za edukację wszystkich uczniów w klasie) oraz charakter i adresat udzielanej pomocy specjalnej (stała adresowana do uczniów niepełnosprawnych *versus* elastyczna ukierunkowana zarówno na nauczycieli, jak i uczniów). Według Grzegorza Szumskiego cechą konstytutywną edukacji włączającej podkreślaną przez jej apologetów jest w głównej mierze „(…) zasada rejonowości" (Szumski, współpraca Firkowska-Mankiewicz, 2010, s. 20). Oznacza ona, że kształcenie uczniów odbywać powinno się w tej szkole, do której uczęszczaliby wówczas, gdyby nie byli doświadczeni takim czy innym rodzajem niepełnej sprawności organizmu. Ale to nie jedyny warunek dotyczący miejsca edukacji. Uzupełniać powinna go zasada, iż uczniowie ci wchodzą w skład „normalnych" („zwykłych") klas, a nie

klas w jakichś sposób wyselekcjonowanych ze względu na zespół uczniów. W tym kontekście cytowany autor stawia trafne – jak się wydaje – pytanie o to, czy przy takim rozwiązaniu uczniowie z niepełnosprawnością pozbawieni są specjalnej pomocy? (Szumski, współpraca Firkowska-Mankiewicz, 2010, s. 21). Pozostając jedynie na etapie zaprzeczenia, można narazić się na utożsamianie edukacji integracyjnej i edukacji włączającej, bowiem w przypadku tej pierwszej niejako standardem jest obecność w klasie nauczyciela–pedagoga specjalnego, nazywanego w terminologii naszego prawa oświatowego nauczycielem współorganizującym proces kształcenia. Czym zatem owa specjalna pomoc w ramach edukacji włączającej różni się od tej, która ma miejsce w oddziałach i szkołach integracyjnych? Grzegorz Szumski zwraca tutaj uwagę na dwie kwestie. Pierwsza dotyczy wspólnego, chociaż mocno zindywidualizowanego, programu dla wszystkich uczniów objętych kształceniem włączającym. Oznacza to – jak autor wyjaśnia – że program taki zawiera jedynie ogólne „(…) cele, treści i warunki kształcenia, wspólne dla wszystkich uczących się na danym etapie edukacji" (Szumski, współpraca Firkowska-Mankiewicz, 2010, s. 21), czego przykładem jest wspólna podstawa programowa, natomiast szczegółowe określenie wymienionych parametrów dydaktycznych odbywa się przy uwzględnieniu indywidualnych cech poszczególnych uczniów wynikających z różnic w zakresie doświadczeń kulturowych, ujawnianych potrzeb, aspiracji i uzdolnień. Podejście takie sprawia, i to jest druga ze wspomnianych kwestii, że główna odpowiedzialność za kształcenie wszystkich uczniów w klasie, w tym również tych z niepełnosprawnością, spoczywa na nauczycielu klasowym. W sytuacji takiej kształcenie uczniów doświadczających takiej czy innej niepełnosprawności traci specjalny charakter, a mimo to – i to jest ważne – nie są oni pozbawieni specjalnego wsparcia. To ostatnie udzielane jest przez pedagogów specjalnych (i innych specjalistów), ale nie tyle w klasie, chociaż nie jest to wykluczone, co raczej na poziomie szkoły, co przyjmuje postać „(…) zintegrowanych usług świadczonych wspólnie przez cały zespół edukacyjny" (za: Szumski, współpraca Firkowska-Mankiewicz, 2010, s. 23). W takiej sytuacji rolą specjalisty wspomagającego nauczyciela klasowego jest – jak pisze G. Porter (za: Szumski, współpraca Firkowska-Mankiewicz, 2010, s. 23) – wykonywanie czynności, „(…) które mają pomagać nauczycielom klasowym w rozwiązywaniu problemów oraz wypracowaniu najlepszych strategii nauczania" i to – co należy dodać – nie tylko w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością, ale całego zespołu

klasowego, w skład którego oni wchodzą. Tak określone zadanie stoi w wyraźnej opozycji do tego, co bywa obserwowane w klasach i oddziałach integracyjnych i co podsumował Jan Pańczyk pisząc, że „(…) uczniowie niepełnosprawni nierzadko siedzą w odrębnych ławkach i koncentrują się na innych zadaniach niż ich pełnosprawni koledzy" (za: Szumski, współpraca Firkowska-Mankiewicz, 2010, s. 22). Rozwijając tę obserwację, dodać można, iż czynią to pod kierunkiem nauczyciela współorganizującego proces dydaktyczny (nauczyciela wspomagającego). Ta krótka, ale dobitna charakterystyka uwypukla różnicę między kształceniem integracyjnym i kształceniem włączającym, zwłaszcza na poziomie praktyki edukacyjnej.

Opisane wyżej cechy edukacji uczniów z niepełnosprawnością stanowią charakterystykę tzw. edukacji włączającej jako wersji kształcenia integracyjnego, będącej jedną z trzech sposobów rozumienia terminu edukacja włączająca zaproponowanych przez Grzegorza Szumskiego (Szumski, współpraca Firkowska-Mankiewicz, 2010, s. 13). Pozostałe dwa to omówiona już wcześniej edukacja włączająca jako synonim kształcenia integracyjnego (s. 17) oraz edukacja włączająca jako poszerzona odmiana kształcenia integracyjnego (s. 24). Co kryje ostatnie z tych określeń? Ogólnie rzecz ujmując, cytowany autor wyróżnił dwa warianty jego interpretacji, mianowicie jako specjalnopedagogiczne oraz jako ogólnopedagogiczne ujmowanie poszerzonego kształcenia integracyjnego. Kryterium owej dychotomii jest zakres populacji osób objętych edukacją włączającą przy zachowaniu – w ogólnym zarysie – tych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, które omówiono w przypadku edukacji włączającej jako wersji kształcenia integracyjnego. Pierwszy z tych wariantów zakłada objęcie tą formą kształcenia wszystkich uczniów z niepełnosprawnością niezależnie od stopnia oraz rodzaju zaburzeń i odchyleń w zakresie struktury lub/i funkcji ich organizmu, drugi natomiast – wszystkich uczniów grup mniejszościowych, wyodrębnionych niekoniecznie tylko ze względu na potrzeby specjalne, ale także wynikające m.in. z czynników natury etnicznej, językowej, socjalnej czy wyznaniowo-religijnej. Łatwo zauważyć, iż drugi z tych wariantów postuluje edukację dla wszystkich w każdej szkole. Rozwiązanie takie przywodzi na myśl niektóre postanowienia *Deklaracji z Salamanki oraz wytycznych*…. Jej twórcy propagując – jak wiemy – edukację i szkołę włączającą jako podstawowy atrybut systemu szkolnego w ramach *Wstępu* (pkt. 3) do *Wytycznych w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, podkreślają, że

> (…) szkoły powinny przyjmować wszystkie dzieci niezależnie od ich warunków fizycznych, intelektualnych, socjalnych, emocjonalnych, językowych czy innych. Dotyczy to dzieci upośledzonych i utalentowanych, dzieci ulicy i dzieci pracujących, dzieci ze społeczności koczowniczych czy odległych, dzieci z mniejszości językowych, etnicznych czy kulturowych oraz dzieci z innych regionów lub grup nierównych szans czy z marginesu,

po czym wyjaśniają, że dokument ten tworzono po przyjęciu założenia, iż specjalne potrzeby edukacyjne są pojęciem odnoszącym się do wszystkich dzieci i młodzieży, „(…) których potrzeby wynikają z niepełnosprawności czy trudności w uczeniu się", zatem „(…) szkoły muszą znaleźć sposoby skutecznego kształcenia wszystkich dzieci, także tych, które znajdują się w wyjątkowo niekorzystnej sytuacji czy są dotknięte poważnym kalectwem". Wskazanie na dzieci znajdujące się w wyjątkowo trudnej sytuacji odczytywać należy – jak się wydaje – jako podkreślenie faktu, iż różne czynniki, a nie tylko te natury fizycznej i intelektualnej, mogą być źródłem potrzeb nazwanych tutaj specjalnymi. Ze sprawdzonych zasad rzetelnego nauczania – jak zapisano w analizowanym fragmencie *Wstępu* (pkt. 4) do *Wytycznych…* – uwzględniających tak rozumiane specjalne potrzeby edukacyjne mogą skorzystać wszystkie dzieci, bowiem ich podstawą jest założenie, „(…) że różnice między ludźmi są czymś normalnym, a nauczanie musi być odpowiednio dostosowane do potrzeb dziecka, a nie dziecko musi się dostosowywać do z góry przyjętych założeń dotyczących tempa i charakteru procesu uczenia się".

Chociaż powyższe wywody nawiązujące do treści *Deklaracji z Salamanki…* miały według zamysłu autora tego opracowania wskazać podobieństwo między nakreślonym przez Grzegorza Szumskiego obrazem ogólnopedagogicznej wersji edukacji włączającej jako poszerzonej odmiany edukacji integracyjnej, to warto wskazać również na te postanowienia zawarte w analizowanym dokumencie, które owo podobieństwo w pewnym stopniu naruszają. Chodzi o to, iż zgodnie z regulacjami propagowanymi przez deklarację nawet uczniowie z poważnymi naruszeniami struktury lub/i funkcji organizmu powinni uczęszczać do tzw. zwykłych szkół, na co wskazują chociażby przytoczone wyżej cytaty (zob.: „dzieci dotknięte poważnym kalectwem"), jednak w rozdziale zatytułowanym *Nowe myślenie*

na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych (pkt. 7) przewidziano możliwość kierowania uczniów do sekcji, klas lub szkół specjalnych wówczas, gdy „(…) bez wątpienia wiadomo, że nauczanie w salach lekcyjnych szkoły powszechnej nie zaspokoi edukacyjnych lub społecznych potrzeb dziecka bądź, gdy jest to wymagane z uwagi na dobro dziecka i dobro innych dzieci".

Wątpliwość odnośnie do podobieństwa rozważanych ujęć rodzi się również po lekturze przemyśleń Grzegorza Szumskiego, który „podejrzewa", iż w *Deklaracji z Salamanki*… określenie szkoły i placówki włączające dotyczy nie wszystkich „zwykłych" szkół, które zgodnie z ideą tego dokumentu powinny być przystosowane do przyjęcia każdego ucznia, w tym również z niepełnosprawnością, ale raczej szczególnego rodzaju szkół zwanych integracyjnymi. Tak sformułowaną tezę autor opiera na ustaleniu, iż w tamtym czasie praktyka kształcenia niesegregacyjnego w zdecydowanej większości przypadków sprowadzała się do takiego właśnie rozwiązania (Szumski, współpraca Firkowska-Mankiewicz, 2010, s. 16).

Po podjętej wyżej próbie nakreślenia zakresu znaczeniowego terminu *edukacja włączająca* warto zastanowić się nad tym, w jakim stopniu wskazane tutaj ustalenia odpowiadają intencji twórców *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* wyrażonej w art. 24 dotyczącym prawa do edukacji? Wydaje się, iż treść ust. 2 analizowanego artykułu daje podstawę sądzić, iż w konwencji zawarta jest idea edukacji włączającej rozumianej jako – posługując się propozycjami jej pojmowania sugerowanymi przez Grzegorza Szumskiego – poszerzona specjalnopedagogiczna wersja kształcenia integracyjnego. W rozważaniach niniejszych nie wzięto pod uwagę rozumienia ogólnopedagogicznego, co wcale nie oznacza, iż wielokrotnie wspominany w art. 24 *powszechny system edukacji* nie uwzględnia takiej możliwości, nie akcentuje jej jednak ze względu na fakt, iż analizowana konwencja ma charakter – według podziału aktów prawnych omawianego przez Marię Jankowską (2011/2012, s. 27) – specjalny (szczegółowy), odnosi się do konkretnej kategorii podmiotowej, tj. osób z zaburzeniami funkcji lub/i struktury organizmu. Argumentami na rzecz tezy, iż w omawianym dokumencie chodzi o odmianę specjalnopedagogiczną poszerzonej wersji kształcenia integracyjnego są takie sformułowania zapisane w ust. 2 artykułu 24, jak m.in.: „osoby niepełnosprawne nie będą wykluczone z powszechnego systemu edukacji ze względu na niepełnosprawność" (lit. a), „osoby niepełnosprawne będą korzystać z (…) nauczania (…) na zasadzie równości z innymi osobami, w społecznościach, w których żyją"

(lit. b), czy wreszcie – „osoby niepełnosprawne będą uzyskiwać niezbędne wsparcie, w ramach powszechnego systemu edukacji, celem ułatwienia ich skutecznej edukacji" (lit. d), przy czym owo wsparcie będzie udzielane poprzez zastosowanie skutecznych środków o charakterze zindywidualizowanym (lit. e). Za taką kategoryzacją rozumienia *edukacji włączającej* i *włączającego systemu kształcenia* przemawiają również uwagi sformułowane przez Komitet do spraw Praw Osób Niepełnosprawnych powołany na mocy art. 34 *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*. Odnosząc się do sformułowanej wcześniej tzw. „listy pytań" („listy kwestii"), będącej reakcją na pierwsze sprawozdanie Polski z realizacji postanowień zawartych w konwencji, Komitet ów wyraził zaniepokojenie m.in. niejednoznacznym odczytywaniem i rozumieniem w naszym kraju terminów *integracja* i *włączenie*, co należy odbierać – jak się wydaje – iż w myśl konwencji drugi z nich określa rozwiązania stanowiące postęp wobec rzeczywistości opisywanej z użyciem określenia *integracja* (*Concluding observations on the initial report of Poland* CRPD/C/POL/CO/1. *Committee on the Rights of Persons with Disabilities*).

Podobną intencję twórców konwencji co do rozumienia użytego przez nich terminu dostrzegł Paweł Wdówik (2008, s. 127–128) jeszcze przed jej ratyfikacją przez władze Rzeczypospolitej Polskiej. Zawarte w roboczym tłumaczeniu dokumentu zamieszczonego na stronie ówczesnego Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej określenie *integracyjny system edukacji* cytowany autor poddał surowej krytyce za to, iż promuje obecne u nas już wtedy kształcenie integracyjne w klasach i szkołach integracyjnych jako rozwiązanie zgodne z duchem kształcenia włączającego. Z tak sformułowanej uwagi jednoznacznie wynika, że P. Wdówik odczytuje przepisy konwencji dotyczące prawa do edukacji jako zobowiązanie do ochrony, propagowania i urealnienia prawa osób z niepełnosprawnością do pobierania nauki w normalnych klasach szkół ogólnodostępnych.

Z drugiej jednak strony nie sposób nie odnotować, że twórcy *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* – podobnie jak ci, którzy opracowali *Deklarację z Salamanki…* – dostrzegają w pewnych przypadkach potrzebę objęcia wsparciem osób z niepełnosprawnością w warunkach zorganizowanych poza systemem edukacji powszechnej. Świadczy o tym – zdaniem autora niniejszego opracowania – sformułowanie, że zindywidualizowane wsparcie ma miejsce w „(…) środowisku, które maksymalizuje rozwój edukacyjny i społeczny" (art. 24 ust. 2 lit. e, ust. 3 lit. c), pojawiające się

obok – cytowanego już – zobowiązania nałożonego na władze państwowe, iż edukacja tych osób odbywa się w ramach: „(…) społeczności, w których żyją" (art. 24, ust. 2 lit. b).

Stopień urzeczywistnienia prawa do edukacji włączającej osób z niepełnosprawnością w okresie poprzedzającym funkcjonowanie Ustawy z 2016 roku – Prawo oświatowe

Warto w tym miejscu przypomnieć dwa istotne fakty wyrażające ocenę władz naszego kraju odnośnie do kwestii zapowiedzianej w tytule niniejszej części tego opracowania[5]. Po pierwsze, już w ramach rządowego dokumentu złożonego do Sejmu w dniu 27 kwietnia 2012 roku pt. *Uzasadnienia projektu ustawy o ratyfikacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 roku* (2012) znalazło się przekonanie, iż obowiązujące u nas prawo, w tym dotyczące edukacji, zapewnia właściwe wykonanie postanowień konwencji, po drugie zaś – przekonanie to zostało powtórzone parę lat później w oficjalnym sprawozdaniu Rządu RP z realizacji przepisów zawartych w owym dokumencie złożonym do wspomnianego już Komitetu do spraw Praw Osób Niepełnosprawnych (*Sprawozdanie przedstawiane przez Rząd Rzeczpospolitej Polskiej zgodnie z postanowieniami artykułu 35 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych z działań podjętych w celu wprowadzenia w życie jej postanowień*, 2014). Chociaż w pierwszym z tych dokumentów trudno odnaleźć określenia bazujące na terminie *włączenie* (poza jednym przypadkiem w ramach tzw. *Podstawowych postanowień*), to w opisie zmian dokonujących się od 2011 roku wyraźnie podkreślono, że zmierzają one do zapewnienia efektywniejszej niż do tej pory zindywidualizowanej pomocy udzielanej dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością, zwłaszcza w tych przypadkach, gdy uczęszczają oni do szkół ogólnodostępnych (*Uzasadnienie projektu*…, 2012, s. 84). Podobnie rzecz wygląda w drugim z przywołanych

5 Szczegółowe rozważania dotyczące wspomnianej oceny autor przedstawił w ramach referatu wygłoszonego na konferencji (Mikrut, 2019a). Znacznie poszerzona wersja tego wystąpienia została złożona do druku w pracy zbiorowej *Integracja osób ze specjalnymi potrzebami* przygotowywanej przez Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

dokumentów. We fragmencie zatytułowanym – na co warto zwrócić uwagę – *Kształcenie w szkołach ogólnodostępnych integracyjnych* znalazło się równie optymistyczne stwierdzenie, iż włączenie uczniów z niepełnosprawnością do wszystkich typów szkół o charakterze ogólnodostępnym gwarantuje funkcjonujący w naszym kraju „(…) elastyczny system kształcenia" ukierunkowany na wyrównywanie szans dzięki zapewnieniu odpowiednich warunków do pobierania nauki oraz stosownej pomocy psychologicznej i pedagogicznej (*Sprawozdanie przedstawione przez Rząd Rzeczpospolitej Polskiej*..., 2014, s. 50).

Nie sposób nie skonfrontować optymizmu władz państwowych z rzeczywistością. Autor tego opracowania w trakcie wygłaszania wspomnianego wcześniej referatu (Mikrut, 2016) podjął próbę oceny zgodności przepisów *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* odnośnie do rozpatrywanych tutaj kwestii z aktualnymi wówczas regulacjami prawnymi zapisanymi w *Ustawie z 7 września z 1991 roku o systemie oświaty* (Dz.U. z 1991 r., nr 95, poz. 425) i odwołujących się do niej wybranych zarządzeń i rozporządzeń ministra odpowiedzialnego za edukację (stan prawny na dzień 24 marca 2016 roku, zob. Dz.U. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35).

Jakie były zatem konkluzje owej konfrontacji?

W cytowanej ustawie zapisano, że kształcenie omawianej kategorii dzieci i młodzieży może mieć miejsce nie tylko w przedszkolach i szkołach lub oddziałach specjalnych, ale także w przedszkolach i szkołach lub oddziałach integracyjnych oraz – co szczególnie istotne z punktu widzenia prowadzonych tutaj rozważań – w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych (art. 71b). Z artykułu tego wynika, iż – ogólnie rzecz biorąc – ustawodawca przewidział dwie formy kształcenia niesegregacyjnego, tj. w instytucjach oświatowych o charakterze integracyjnym i instytucjach o charakterze ogólnodostępnym. Zróżnicowanie to stało u podstaw dalszych rozważań autora (Mikrut, 2016) ukierunkowanych na określenie tych form kształcenia za pomocą terminologii zaproponowanej przez Grzegorza Szumskiego (Szumski, współpraca Firkowska-Mankiewicz, 2010, s. 13). Pytanie, na które szukał on odpowiedzi, dotyczyło w pierwszej kolejności kwestii, czy w wymienionych w *Ustawie.... o systemie oświaty* instytucjach określanych jako integracyjne odbywa się edukacja integracyjna w tradycyjnym tego słowa rozumieniu (dla którego – jak już wiadomo – termin *edukacja włączająca* jest jedynie synonimem, nieposzerzającym jego pola znaczeniowego), czy raczej edukacja włączająca rozumiana jako

wersja integracyjnego kształcenia. Odpowiedź wydała się jednoznaczna i wskazywała na pierwszą z wymienionych możliwości. Argumentów dostarczyły przepisy rozważanej ustawy. Zgodnie z art. 3 ust. 2a i 2c oddział integracyjny, to „(…) oddział szkolny, w którym uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego uczą się i wychowują razem z pozostałymi uczniami", z kolei szkołą integracyjną jest szkoła, „(…) w której wszystkie oddziały są oddziałami integracyjnymi". Łatwo skonstatować, iż nie odpowiadają one omówionej wcześniej zasadzie rejonowości jako podstawowej dla edukacji włączającej będącej wersją kształcenia integracyjnego. Następnie autor starał się przypisać odpowiednie określenie tej formie kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, która – zgodnie z art. 71b ust. 1 *Ustawy… o systemie oświaty* – ma miejsce w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych. Na rzecz nazywania jej edukacją włączającą jako wersją kształcenia integracyjnego przemawia – zdaniem autora (Mikrut, 2016) – kilka argumentów wynikających z przepisów ówczesnego prawa oświatowego, szczególnie zaś wydanego zgodnie z art. 71b ust. 7 pkt 2 rozważanej ustawy *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz.U. z 2015 r., poz. 1113). Pierwszym z nich jest przestrzeganie zasady rejonowości. Następnym fakt, że główna odpowiedzialność za kształcenie uczniów z niepełnosprawnością ciąży na „nauczycielu klasowym", bowiem zgodnie z przepisami zawartymi w przywołanym rozporządzeniu (§ 7.2 i § 7.3, Dz U. z 2015 r., poz. 1113) w ramach tej formy kształcenia nauczyciele–pedagodzy specjalni współorganizujący proces kształcenia lub inni specjaliści mogą być zatrudnieni tylko w ściśle określonych warunkach, jeszcze innym zaś to, że w tym przypadku – podobnie jak w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością objętych pozostałymi formami kształcenia – należy dostosować programy wychowania przedszkolnego i nauczania w szkole, bazujące na podstawie programowej, do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych poszczególnych dzieci i uczniów oraz do ich możliwości psychofizycznych. Wymóg ten znajduje swój wyraz w postaci indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (*Ustawa z 9 września 1991 r. o systemie oświaty*, art. 71b ust 1b, Dz.U. z 2015 r., poz. 2156; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 24 lipca 2015 roku…*, § 6, Dz.U. 2015, poz. 1113).

Kończąc nawiązania do wcześniejszych wniosków cytowanego tutaj autora (Mikrut, 2016), warto wspomnieć jeszcze o ostatnim ustaleniu. Otóż analiza sytuacji dzieci i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością w ramach systemu edukacji regulowanego przez obowiązujące wówczas prawo oświatowe stanowi podstawę, aby sądzić, iż nie spełnia ona warunków definiujących edukację włączającą jako poszerzoną odmianę kształcenia integracyjnego w ujęciu specjalnopedagogicznym, które zakładają – jak pamiętamy – włączenie tej kategorii osób do systemu edukacji powszechnej. Świadczy o tym rozwiązanie, które co prawda przewiduje dla nich miejsce w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych w ramach tzw. zajęć rewalidacyjno-wychowawczych traktowanych jako forma realizacji odpowiednio rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego czy obowiązku nauki, ale z drugiej strony „mowa" tutaj nie o edukacji, tylko o zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych, prowadzonych ponadto indywidualnie lub w bardzo małych grupach, tzn. w izolacji od kontaktów rówieśniczych z uczniami pełnosprawnymi (*Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim*, § 3, § 9 ust. 1 i 2, Dz.U., 2013, poz. 529).

Czy scharakteryzowane wyżej rozwiązania prawne dotyczące edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością rzeczywiście zgodne są z duchem art. 24 *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*? Czy należy podzielać optymizm w tym zakresie propagowany przez władze naszego kraju w ramach cytowanych wcześniej dokumentów? Wydaje się, iż do pewnego stopnia podobny optymizm wybrzmiewał również w poglądach autora niniejszego opracowania głoszonych na konferencji w 2016 roku (Mikrut, 2016). Owo „do pewnego stopnia" wynika stąd, iż pojawiła się tam konkluzja, że możliwość objęcia kształceniem omawianej kategorii osób w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych w oczywisty sposób spełnia wymagania „zasady rejonowości" stanowiącej istotę edukacji włączającej jako odmiany kształcenia integracyjnego. Obecnie autor dostrzega pewien błąd swojego ówczesnego rozumowania polegający na tym, iż ocena ta dotyczyła pewnego elementu rozwiązań systemowych, a nie wszystkich regulacji systemowych jako całości. Twórcom konwencji chodziło bowiem o to – jak wcześniej ustalono – że władze państw formalnie wiążących się z tym dokumentem mają zapewnić jego beneficjentom włączający system

kształcenia, a nie jedynie możliwość edukacji włączającej funkcjonującej obok innych form realizacji prawa do nauki.

Wydaje się zatem, iż zbytnie przejawy optymizmu będącego efektem oceny stopnia realizacji prawa do edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością – zapisanego w omawianej konwencji – w warunkach prawnych regulowanych obowiązującą wówczas *Ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* nie miały pełnego uzasadnienia.

Stopień urzeczywistnienia prawa do edukacji włączającej osób z niepełnosprawnością po uwzględnieniu regulacji zapisanych w Ustawie z 2016 roku – Prawo oświatowe

Warto zastanowić się nad tym, czy obowiązująca obecnie *Ustawa z 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2017 r., poz. 59) wprowadza jakieś istotne zmiany w zakresie urzeczywistniania prawa dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością do edukacji?[6] Otóż w ramach art. 127 ust. 1 owej ustawy zapisano, iż kształcenie specjalne

> (…) może być prowadzone w formie nauki odpowiednio w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych i szkołach lub oddziałach integracyjnych, przedszkolach i szkołach lub oddziałach specjalnych, innych formach wychowania przedszkolnego i ośrodkach, o których mowa w art. 2 pkt 7.

Treść przytoczonego artykułu wskazuje jednoznacznie, iż ustawodawca nadal przewiduje kilka form edukacji rozpatrywanej kategorii dzieci i młodzieży, wśród których dwie – podobnie, jak według ustawy z 1991 roku – mają charakter niesegregacyjny, tj. kształcenie w instytucjach oświatowych ogólnodostępnych i w instytucjach oświatowych o charakterze integracyjnym. Do nowej ustawy w sposób dosłowny przeniesione zostały również sposoby definiowania oddziałów integracyjnych (art. 4 pkt 3) oraz szkół integracyjnych (art. 4 pkt 5), chociaż

6 Wspomniana ustawa posiada tekst jednolity: Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 21 maja 2019 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2019 r., poz. 1148).

w stosownych aktach normatywnych, stanowiących realizację przepisu art. 111 pkt. 6 ustawy, zmieniona została liczba dzieci oraz uczniów odpowiednio w oddziale przedszkola integracyjnego i oddziale integracyjnym w przedszkolu ogólnodostępnym oraz w oddziale szkoły integracyjnej i oddziale integracyjnym w szkole ogólnodostępnej. Obecnie liczba ta „(…) wynosi nie więcej niż 20, w tym nie więcej niż 5 dzieci lub uczniów niepełnosprawnych" (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli*, § 6.1, Dz.U. z 2019 r., poz. 502)[7]. Zgodnie z art. 127 ust. 19 ustawy – Prawo oświatowe minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określa w drodze rozporządzenia m.in. warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Treść § 2 ust. 2 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku dotyczącego wyżej określonych warunków stanowi, że dla dzieci i uczniów z niepełnosprawnością organizuje się niesegregacyjne formy kształcenia, wychowania i opieki (tj. o charakterze ogólnodostępnym lub integracyjnym) w instytucjach oświatowych „(…) najbliższych miejsca zamieszkania" (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, § 2 ust. 2, Dz.U. z 2017 r., poz. 1578). Przepis ten wyraża tę samą intencję, którą zapisano już w rozporządzeniu stanowiącym akt normatywny do poprzedniej ustawy[8]. Wydaje się jednak, iż fakt, że w obecnie obowiązujących przepisach prawa oświatowego nie określono dolnej granicy dzieci lub uczniów w oddziałach integracyjnych w ramach przedszkoli i szkół integracyjnych lub ogólnodostępnych, sprawia, że kształcenie integracyjne może być w podobnym stopniu jak kształcenie w szkołach ogólnodostępnych urzeczywistniane według wspomnianej „zasady rejonowości", może bowiem mieć miejsce już

7 Według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół owe liczby kształtowały się na poziomie od 15 do 20, w tym od 3 do 5 dzieci lub uczniów z niepełnosprawnością (Dz.U., 2001, nr 61, poz. 624).

8 Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, § 2 ust. 2, Dz.U. z 2015 r., poz. 1113.

w przypadku jednego czy dwóch uczniów z niepełnosprawnością. Rozwiązanie zgodne z taką interpretacją stanowi pewien postęp w stosunku do sytuacji z lat poprzednich.

Jeżeli chodzi o inne argumenty mające przemawiać na rzecz zgodności aktualnych przepisów naszego prawa oświatowego z duchem *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* odnośnie do prawa do edukacji, to należy – jak się wydaje – uznać, że trudno je dostrzec w zakresie tych czynników i uwarunkowań, które brano pod uwagę, analizując przepisy ustawy o systemie oświaty z 1991 roku. Co prawda, widoczne są pewne zmiany ukierunkowane na możliwość dodatkowego wsparcia dzieci i uczniów z niepełnosprawnością w warunkach edukacji niesegregacyjnej, czego przykładem jest chociażby możliwość dodatkowego zatrudnienia, za zgodą organu prowadzącego, pomocy nauczyciela w przedszkolach i szkołach integracyjnych, ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi oraz w przypadku innych niepełnosprawności niż niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym, niepełnosprawność ruchowa, w tym afazja, autyzm, w tym zespół Aspergera czy niepełnosprawność sprzężona[9] (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, § 7 ust. 5, Dz.U. z 2017 r., poz. 1578), to jednak – jak się wydaje – nie wnoszą one takich rozwiązań, które radykalnie zmieniają obraz rodzimej edukacji rozpatrywanej kategorii osób widzianej przez pryzmat uregulowań zawartych w *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*. Nadal mamy do czynienia z edukacją włączającą jako wyodrębnionym elementem ogólnego systemu oświaty, a nie – jak wynika z ducha rozpatrywanej konwencji – rozwiązaniem o charakterze ogólnym.

Można domniemywać, iż takie i podobne zastrzeżenia i uwagi do nowych rozwiązań zgłaszają również członkowie wspomnianego wcześniej Komitetu do spraw Praw Osób Niepełnosprawnych funkcjonującego na mocy przepisów zawartych w analizowanej konwencji. Po spotkaniu z polską delegacją rządową, które miało miejsce w dniach 4–5 września 2018 roku, poświęconym analizie oficjalnego sprawozdania z realizacji

9 Zgodnie z § 7 ust. 6 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 9 sierpnia 2017 roku* (Dz.U. z 2017 r., poz. 1578) opisane tutaj zmiany stosuje się odpowiednio do oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej.

przez nasze państwo postanowień konwencji, w głównej zaś mierze dyskusji nad ustosunkowaniem się przez nasze władze do wcześniej sformułowanej „listy pytań (kwestii)", Komitet ów zgłosił pewne zastrzeżenia. W związku z prawem do edukacji dotyczyły one m.in. braku konkretnych i szczegółowych rozwiązań w zakresie wdrażania edukacji włączającej oraz niskiej świadomości społecznej, również wśród profesjonalistów zawodowo związanych z osobami z niepełnosprawnością, w zakresie korzyści płynących z edukacji włączającej, a także faktu, iż większość uczniów z poważnymi zaburzeniami i odchyleniami od normalnego poziomu rozwoju i funkcjonowania nadal objęta jest segregacyjnymi formami edukacji (*Concluding observations on the initial report of Poland* CRPD/C/POL/CO/1. *Committee on the Rights of Persons with Disabilities*; zob. także: Mikrut, 2019a).

Zamiast zakończenia

Monika Gołubiew-Konieczna (2019, s. 152–153), pisząc o miejscu ucznia z niepełnosprawnością w polskim systemie oświaty, stwierdza, że „(…) do tej pory pomimo zmieniających się przepisów prawa oświatowego i ustawicznie dziejącej się reformy edukacji" nadal funkcjonują trzy formy kształcenia dzieci i uczniów z niepełnosprawnością, w tym jedna o charakterze segregacyjnym (szkoły specjalne i ośrodki szkolno-wychowawcze), mimo że na mocy *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* uznano, że „(…) forma wspólnego nauczania jest tą, do której należy dążyć – tym samym przyjęto wyższość nauczania włączającego nad innymi formami". Czy jednak – jak zastanawia się cytowana autorka – zagwarantowanie wszystkim uczniom edukacji wspólnej z pełnosprawnymi rówieśnikami jest w każdym przypadku rozwiązaniem najlepszym i najtrafniejszym? Czy poprzez fakt umieszczenia każdego z nich we włączającym systemie kształcenia zagwarantujemy im powodzenie edukacyjne? O tym ostatnim decyduje przecież wiele czynników, takich na przykład, jak: stopień i rodzaj niepełnosprawności, kondycja psychiczna czy stan zdrowia. Stąd też – jak konkluduje Monika Gołubiew-Konieczna (2019, s. 153) – istnieje „(…) konieczność poszukiwania innych, czasami nieco «kombinowanych», form edukacji, przy zachowaniu oczywiście możliwości integracji z pełnosprawnymi rówieśnikami". Przy tej okazji jeszcze raz wspomnieć wypada,

iż twórcy omawianych w tym opracowaniu dokumentów, tj. *Deklaracji z Salamanki* i *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* również dostrzegają w uzasadnionych przypadkach możliwość odstępstwa od ściśle ustalonych warunków edukacji włączającej. Widoczne jest to zwłaszcza w ramach pierwszego z tych dokumentów.

Bibliografia

Concluding observations on the initial report of Poland CRPD/C/POL/CO/1. *Committee on the Rights of Persons with Disabilities*, https://www.rpo.gov.pl/, dostęp: 30.08. 2019.

Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocolhttps, art. 24 ust. 1, https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf, dostęp: 20.01.2020.

Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (1994), https://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf, dostęp: 20.01. 2020.

Gołubiew-Konieczna M. (2019). Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną (i nie tylko) w szkole ogólnodostępnej w systemie polskiej oświaty, czyli o poszukiwaniu różnych form wdrażania integracyjnych idei (z refleksji praktyka). W: Z. Janiszewska-Nieścioruk, A. Mróz, U. Gembara (red.), *(Nie)nowe problemy rozwoju, edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, s. 151–172.

Jankowska M. (2011/2012). Prawa osób niepełnosprawnych w międzynarodowych aktach prawnych. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, *1/1. 1/2*, s. 24–45.

Konwencja praw osób niepełnosprawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych (2007). Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji.

Lechta V., Bizová N. (eds.) (2019). *Key Components of Inclusive Education*. Berlin, Bratislava: Peter Lang GmbH, Veda.

Mikrut. A. (2016). Edukacja integracyjna czy włączająca? O prawie do edukacji w kontekście polskich tłumaczeń Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. XII Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. *O nauki zaangażowane – w praktykę edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób z niepełnosprawnością*. Uniwersytet Śląski, Ustroń, 18–19 kwietnia 2016 r.

Mikrut A. (2017a). „Racjonalne usprawnienie" w ramach edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością – rozważanie na kanwie Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. Część 1. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, *16*, s. 79–99.

Mikrut A. (2017b). „Racjonalne usprawnienie" w ramach edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością – rozważanie na kanwie Konwencji o prawach

osób niepełnosprawnych. Część 2. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, *17*, s. 15–34.

Mikrut A. (2019a). O prawie do edukacji w świetle postanowień Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. Idea – deklaracje i polemiki – rzeczywistość oświatowa. Międzynarodowa Konferencja Pedagogiki Specjalnej z cyklu Osoba nt. *Jedność w różnorodności – idea i rzeczywistość. 30 lat edukacji integracyjnej w Polsce*. Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 26 – 27 września 2019 r.

Mikrut A. (2019b). Ethical Component. In: V. Lechta, N. Bizová (eds.), *Key Components of Inclusive Education*. Berlin, Bratislava: Peter Lang GmbH, Veda, p. 99–114.

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 21 maja 2019 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo oświatowe, Dz.U. z 2019 r., poz. 1148.

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 4 grudnia 2015 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty, Dz.U. z 2015 r., poz. 2156.

Polska droga do Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych ONZ (2008). Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego.

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

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

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia2013r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, Dz.U. z 2013 r., poz. 529.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, Dz.U. z 2019 r., poz. 502.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. z 2017 r., poz. 1578.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. (1994), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427, dostęp: 20.01.2020.

Sprawozdanie przedstawiane przez Rząd Rzeczpospolitej Polskiej zgodnie z postanowieniami artykułu 35 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych z działań podjętych w celu wprowadzenia w życie jej postanowień. (2014), http://www.niepelnosprawni.gov.pl/container/aktualnosci/24.09.2014/Sprawozdanie%20z%20realizacji%20konwencji%202014.pdf, dostęp: 10.06.2018.

Szumski G., współpraca Firkowska-Mankiewicz A. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów x niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnej.* Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Ustawa z dnia 29 grudnia 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2016 r., poz. 35.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 1991 r. nr 95, poz. 425.

Uzasadnienie projektu ustawy o ratyfikacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006. Sejm Rzeczypospolitej Polskiej VII kadencji, Prezes Rady Ministrów, RM 10-26-12., Druk nr 408 z dnia 27 kwietnia 2012 r. http://orka.sejm.gov.pl/Druki7ka.nsf/0/ A25E942EAA7F-8651C1257A0100356633/%24File/408.pdf, dostęp: 29.08.2018.

Wdówik P. (2008). Dostęp do oświaty. W: *Polska droga do Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych ONZ*. Kraków: Fundacja Instytutu Rozwoju Regionalnego, s. 126 – 129, https://docplayer.pl/4144178-O-prawach-osob-niepelnosprawnych--onz.html, dostęp: 09.09. 2021.

Wniosek decyzja Rady dotycząca zawarcia przez Wspólnotę Europejską Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych, https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008PC0530%2801%29:P:HTML, dostęp: 25.08.2019.

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