

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

Problematyczna dostępność systemu edukacji dla osób z niepełnosprawnością

Niepełnosprawność nr 3, 41-51

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

Problematyczna dostępność systemu edukacji dla osób z niepełnosprawnością

Przemiany w edukacyjnych preferencjach osób z niepełnosprawnością

Na wyraźny wzrost zainteresowania włączającymi formami kształcenia osób z niepełnosprawnością wskazują ostatnie dane statyczne, które ujawniają, że w klasach ogólnodostępnych w szkole podstawowej w roku szkolnym 2007/2008 uczyło się 27 392 uczniów ze specjalnymi potrzebami, zaś w klasach integracyjnych znacznie mniej, bo 11 084 (GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008*). Tak więc po raz pierwszy, w porównaniu do roku szkolnego 2006/2007 i poprzednich, odnotowano spadek liczby uczniów w tej drugiej, dotychczas najczęściej upowszechnianej w naszym kraju prointegracyjnej formie. Można zatem wnosić, że został zapoczątkowany trend optujący na rzecz włączania czy – jak to się u nas także określa – zindywidualizowanego nauczania osób z niepełnosprawnością w ogólnodostępnym systemie edukacji (por. Firkowska-Mankiewicz, Szumski 2008). Dlatego też klasy/oddziały integracyjne staną się niebawem jedną z proponowanych, a nie jak dotychczas wiodących form takiego kształcenia.

Niebagatelne znaczenie dla tej zmiany czy może przemiany w edukacyjnych preferencjach będzie mieć fakt, że tworzenie i funkcjonowanie klas/grup integracyjnych jest regulowane dość restrykcyjnymi i dlatego dla wielu placówek oświatowych ciągle trudnymi do zrealizowania ministerialnymi zarządzeniami. Nie mniej istotne jest także to, że preferowanie tylko takich organizacyjnych rozwiązań w integracji edukacyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością niestety może kojarzyć się z ich swoistą w nich segregacją. Nawet określanie oddziału integracyjnym niepotrzebnie akcentuje obecność w nim uczniów z niepełnosprawnością, społecznie i edukacyjnie ich naznaczając. Dlatego też wyraźne odróżnianie tej opcji kształcenia zarówno od specjalnego, jak i włączającego, ostatnio przez tych uczniów bardziej pożądanego, zasadniczo weryfikuje jego dotychczasową pozycję – z dominującego na edukacyjnym rynku czyni jednym z proponowanych w jego ramach organizacyjno-programowych rozwiązań.

Niekorzystne zjawiska utrudniające integrację w przestrzeni ogólnodostępnego szkolnictwa

Mając na uwadze wskazane i związane z upowszechnianiem włączania trendy przy odnotowanym wyraźnym spadku zainteresowania integracyjnymi formami edukacji, za konieczne należy uznać ukazanie tych słabości czy niekorzystnych zjawisk w przestrzeni współczesnego ogólnodostępnego szkolnictwa, które mogą je utrudniać i tym samym tworzyć dla włączania niekorzystny klimat. Owe niekorzystne zjawiska w przestrzeni systemu edukacji stanowią, niestety, nazbyt częste praktyki społecznej segregacji uczniów, silnie skorelowane ze statusem społeczno-ekonomicznym (SES), kulturowym czy socjoekonomicznym ich rodzin pochodzenia (por. Murawska 2004, 2006; Dolata 2002, 2008). Uruchamiają i pogłębiają społeczną stratyfikację dzieci już na progu edukacji (począwszy od przedszkolnej), a także w czasie trwania poszczególnych jej etapów. Wielu uczniom, w tym również ze specjalnymi potrzebami czy dotkniętym niepełnosprawnością, mogą utrudniać, a niekiedy nawet uniemożliwiać realizację edukacyjnych szans. Stosowanie segregacyjnych praktyk w systemie edukacji jest zatem zaprzeczeniem postulatów i działań na rzecz ich wyrównywania.

Nierówności w dostępie i przebiegu edukacji w swoisty i zarazem niekorzystny sposób, jak podkreśla Barbara Murawska (2004, 2006), kreuja „karierę” szkolną i życiową naznaczonych niskim SES dzieci. Jako te szczególnie narażone na niepowodzenia edukacyjne i nierzadko dotknięte także społeczną i terytorialną izolacją (np. dzieci z blokowisk miejskich i wsi), żyjąc, z przyczyn losowych, w trudnych ekonomicznie i kulturowo warunkach, nie otrzymują należnego wsparcia zarówno ze strony systemu edukacji, jak i pomocy społecznej. Bez tego wsparcia czy też jego niewystarczającego zakresu szanse na wyrównanie środowiskowo „dziedziczonych” deficytów dla ciągle zbyt dużej liczby uczniów mogą okazać się poważnie ograniczone. Jest to, niestety, wysoce realne zagrożenie, ponieważ w Polsce, znacznie częściej niż w innych krajach, o współczesnych wyborach edukacyjnych uczniów oraz ich konsekwencjach decydują nie ich umiejętności czy specjalne potrzeby, ale status ekonomiczno-społeczny (SES) rodzin pochodzenia. Tylko w dwóch krajach OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), na Węgrzech i we Włoszech, owe wybory są nim warunkowane w większym niż u nas stopniu (Mateju i in. 2007). Wpływa na to wiele czynników, ale w szczególności są nimi: ograniczona dostępność edukacji przedszkolnej, niedostateczne przeciwdziałanie sygnalizowanym już praktykom segregacji społecznej w szkołach i niedoceniaenie edukacji jako narzędzia prorozwojowej polityki państwa i regionu (por. Śliwerski 2008). Odnosząc się do tego ostatniego czynnika, wypada zgodzić się z krytycznym w tej kwestii poglądem publicysty i dziennikarza Jacka Żakowskiego (2009), który wskazuje m.in. na przeważającą doraźność, a nie konieczną długofalowość działań na rzecz publicznej edukacji,

ciągle zbyt częste postrzeganie jej w kategoriach kosztów społecznych czy zwiększających wydatki zamiast społecznych inwestycji, jak też przesadne podporządkowanie publicznej edukacji hierarchii partyjnej lub zależnej od niej państwowej biurokracji, co czyni ją w niewystarczającym stopniu kontrolowaną przez tych, którzy z niej korzystają. Mając jednak na uwadze wszystkie wskazane czynniki, należy podkreślić silne i wzajemne związki między nimi, które nie tylko podtrzymują, ale także pogłębiają nierówności między dziećmi, a w systemie edukacji w swoisty sposób je legitymizują (por. Szkudlarek 2007), czyniąc jego przestrzeń w niezadowalającym stopniu prointegracyjną dla osób z niepełnosprawnością.

Słabości edukacji przedszkolnej

Edukacja przedszkolna odgrywa kluczową rolę w procesie wyrównywania szans oraz uzupełniania niedoborów, braków czy deficytów w zakresie kapitału społeczno-kulturowego, wiedzy i umiejętności wyniesionych ze środowiska rodzinnego. Ma zatem niebagatelne znaczenie dla dzieci z grupy edukacyjnego ryzyka, w tym dotkniętych niepełnosprawnością czy o specjalnych potrzebach. Choć na jej znaczenie i kompensacyjne oraz terapeutyczne walory wskazywano we wszystkich projektach reformy systemu edukacji w ostatnim półwieczu, to jednak, jak podkreśla Czesław Kupisiewicz (2006), były one niedoceniane i bagatelizowane zarówno przez decydentów, jak i polityków.

Edukacja przedszkolna, zwłaszcza wczesna, a więc podejmowana już w wieku 3 lat, ale także rodzinna i żłobkowa, jest niestety sukcesywnie spychana na drugi plan w socjalizacyjnej polityce państwa (Szlendak 2003; Tarkowska 2008). Potwierdza to analiza danych statystycznych oraz publikacji (por. m.in. Ogrodzińska 2004; Murawska 2004, 2006; Szlendak 2006), które ukazują opiekę instytucjonalną nad małym dzieckiem w Polsce jako dziedzinę mocno zaniedbaną. Owo zaniedbanie przejawia się przede wszystkim w bardzo ograniczonym do niej dostępie w skali całego kraju, nierównej dystrybucji tego dostępu na wsi i w mieście oraz znaczących różnicach w obrębie tych kategorii.

Aktualnie w Polsce wychowaniem przedszkolnym objętych jest niewiele ponad 53% czterolatków i 64% pięciolatków. To jedne z najniższych wskaźników upowszechnienia tej formy edukacji w OECD i UE. Wprawdzie w ciągu ostatniego 2009 roku, zarówno na wsi, jak i w mieście podniosła się o około 5% liczba dzieci korzystających z tej edukacji i powstało ponad 600 nowych małych jej form oraz około 300 tradycyjnych, jednak w porównaniu z danymi innych krajów, w których aż 90 do 100% dzieci jest objętych tą edukacją, nasze w tym względzie postępy nie wydają się być zadowalające. Tak też, niestety, oceniają je rodzice, którzy poza ciągle zbyt ubogą ofertą przedszkoli wskazywali także na trudny dostęp do tych już funkcjonujących, wysokie za nie opłaty i czesne (zarówno w publicz-

nych, jak i prywatnych przedszkolach), chroniczne niedoinwestowanie i ubogie wyposażenie tych publicznych oraz ich ograniczoną czasowo dostępność (<http://www.wprost.pl/ar/157153/Rodzice-o-polskich-przedszkolach/2009>). Tymczasem zalecenia zawarte w Strategii Lizbońskiej jednoznacznie obligują nas do szybkich i skutecznych działań na rzecz upowszechnienia przedszkolnej edukacji. Zalecono w niej, aby kraje członkowskie Unii Europejskiej do roku 2010 objęły instytucjonalną opieką przynajmniej 33% dzieci do 3 roku życia oraz 90% dzieci w wieku od 3 lat do momentu rozpoczęcia przez nie obowiązku szkolnego. Będzie to dla Polski bardzo trudne do spełnienia zadanie, zwłaszcza w aktualnych materialnych, finansowych i społecznych realiach. Jednakże zwiększenie opieki instytucjonalnej nad małymi dziećmi stanowi nie tylko warunek wyrównywania ich szans edukacyjnych, ale, będąc podstawowym narzędziem polityki rodzinnej, zmierza ponadto do ułatwienia rodzicom/opiekunom łączenia obowiązków rodzinnych i zawodowych. Uznawane jest za warunek poprawy sytuacji kobiet na rynku pracy, wzrostu ich zatrudnienia, może też przyczynić się do wzrostu dzietności (Kotowska, Grabowska 2007). Wskazane walory edukacji przedszkolnej coraz częściej są dostrzegane przez władze gminne, samorządowe i stowarzyszenia rodziców, które, pozyskując z dużą skutecznością unijne środki w programie operacyjnym Kapitał Ludzki, stymulują tworzenie coraz większej liczby punktów i oddziałów przedszkolnych (<http://www.gazetaprawna.pl/drukowanie/376489>, 2009).

Dobrej jakości i odpowiednio wcześniej, a także finansowo dostępne usługi opiekuńcze i edukacyjne są bez wątpienia skutecznym sposobem na zmniejszenie sygnalizowanych już nierówności między dziećmi. Ich niebagatelne znaczenie podkreśla w interpretacji wyników swoich badań Barbara Murawska (2004, 2006). Badania te wykazały, że wbrew założeniom wyrównywania szans edukacyjnych zreformowany system oświaty ciągle działa na rzecz podtrzymywania dotychczasowych nierówności i społecznych zróżnicowań. Już sam fakt uczęszczania dzieci do przedszkola od 3 bądź 4 roku życia stanowił jedno z istotnych kryteriów ich przydziału do określonej grupy/klasy szkolnej. Tak więc długość edukacji przedszkolnej wiązano z wyższym poziomem umiejętności szkolnych dzieci oraz statusem społeczno-ekonomicznym ich rodzin. Jakość oferowanego im kształcenia w danej formie edukacyjnej – przedszkolnej, a następnie szkolnej – w znacznym stopniu była zależna od ich istotnych społecznie charakterystyk, np. miejsca zamieszkania, wykształcenia i statusu materialnego rodziców, ich zaangażowania i gotowości do wspierania dziecka w procesie kształcenia i, jeśli to konieczne bądź wskazane, także rehabilitacji. Tak więc dzieci nieobjęte przedszkolną edukacją lub włączone w nią zbyt późno, pochodzące z rodzin o niskim społeczno-kulturowym kapitale i dotknięte niepełnosprawnością nierzadko nie otrzymują szansy na wczesne uzupełnienie braków poprzez stymulację, diagno-

zę i korektę ewentualnych deficytów, wad oraz innych nieprawidłowości utrudniających później naukę i kontakty z rówieśnikami (Tarkowska 2008). Taka sytuacja generuje potrzebę wprowadzenia zasadniczych i systemowych rozwiązań w zakresie edukacji dzieci w Polsce, które poza przedszkolną i rodzinną edukacją powinny także objąć dzieci w wieku żłobkowym. Przy czym owe rozwiązania powinny uczynić ją bardziej dostępną i zróżnicowaną, zarówno organizacyjnie, jak i programowo, skutecznie przerywając kulturową, społeczną i ekonomiczną deprivację naznaczonych niskim SES dzieci.

Segregacyjne praktyki w przestrzeni ogólnodostępnej edukacji

Sukces edukacyjny i życiowy wielu dzieci w Polsce jest w znacznym stopniu, jak pisze Pierre Bourdieu (Bourdieu, Passeron 1990), efektem pracy odziedziczonego przez nie kapitału kulturowego. Jest zatem silnie skorelowany ze statusem społeczno-ekonomicznym czy socjokulturowym ich rodziny pochodzenia. Przy czym czynnik statusu społeczno-ekonomicznego działa tym silniej, im wcześniej dokonujemy oceny dziecka. Tak więc kluczową kwestią w procedurze i kryteriach rekrutacji powinno być maksymalne opóźnienie progu selekcji, aby początkowe różnice indywidualne, wynikające ze statusu społecznego dzieci /uczniów były po części niwelowane przez efekty ich uczenia się i rozwoju, jak również własnej pracy i zdolności. Tymczasem w Polsce reforma obniżyła pierwszy próg selekcji egzaminacyjnej o dwa lata, co nieuchronnie zwiększa/wzmacnia siłę dziedziczenia społecznego statusu (Szkudlarek 2007). To on uruchamia i nasila segregacyjne praktyki w przestrzeni ogólnodostępnego systemu edukacji, zarówno między-, jak i wewnątrzszkolne (międzyoddziałowe).

Aktualnie przy braku rejonizacji szkolnictwa rodzice, ale także coraz częściej uczniowie stali się aktywnymi wyborcami szkół i poprzez stosowane w tych wyborach kryteria tworzą ich szczególną przestrzenną parcelację. Owa przestrzenna parcelacja szkół jest wywoływana przez coraz wyraźniej zauważaną praktykę ucieczki elit z miejsc zaniedbanych i wyboru dla dziecka takiej szkoły, która poza tym, że uzyskuje wysokie wyniki w rankingach, będzie dla niego w ocenie rodziców środowiskiem społecznie „adekwatnym”. Ostatnio zjawisko to jest wzmacniane przez tworzenie się w miastach i na przedmieściach elitarnych dzielnic mieszkaniowych. Poszukując rozwiązania dla wskazanego problemu, nie wydaje się, by był nim powrót do rejonizacji. Dokonała się bowiem i to w znacznym stopniu separacja przestrzeni zamieszkiwania elit społecznych. Można jednak podejmować działania na rzecz celowego różnicowania populacji szkół poprzez administracyjną ingerencję w proces dokonywania ich wyboru (Szkudlarek 2007). Mimo że takie działania będą bez wątpienia trudne do przeprowadzenia i zaakceptowania, warto je podejmować w celu ograniczania społecznego rozwarstwienia aktualnie pozornie egalitarnego systemu edukacyjnego.

Równie istotną kwestią jest konieczność zmiany zasad tworzenia rankingów szkół (między- i wewnątrzszkolnych). Te stosowane obecnie nie informują o rzeczywistej jakości pracy szkoły, lecz przede wszystkim segregują uczniów (Szkudlarek 2007). Są także wysoce nieadekwatne i nieskuteczne w motywowaniu nauczycieli do pracy. Sprawiają, że wychowanie, opieka czy sytuacja społeczno-rodzinna uczniów, ich emocjonalne, intelektualne, ale także specjalne potrzeby mogą mieć drugorzędne znaczenie (por. Machałek 2009). W wyniku ich stosowania „usprawniany” jest przede wszystkim proces rekrutacji, a nie proces kształcenia. Jednak to właśnie takie „usprawnienie” rekrutacji decyduje o sukcesie szkoły. Wysiłek nauczycieli w pracy z uczniami z niekorzystnych środowisk, mających trudności w uczeniu się czy dotkniętych niepełnosprawnością pozostaje niezauważony i nie przekłada się na notowania szkoły. Uczniowie ci – jako najczęściej zaniżający średnie wyników nauczania i wymagający opracowania indywidualnych dydaktyczno-rehabilitacyjnych programów, specyficznych metod pracy i doskonale kompetencyjnie przygotowanych nauczycieli, jak również innych specjalistów – mogą być w wyniku selekcyjnych zabiegów niekiedy już na etapie rekrutacji wykluczani. Ograniczają przecież możliwości konkurowania klasy/szkoły w olimpiadach, konkursach czy projektach, aktualnie w znacznym stopniu wyznaczające jej atrakcyjność i konkurencyjność na rynku edukacyjnym. Względnie wysoki poziom wyników uzyskiwanych przez klasę/szkołę zapewnia jej dobrą ocenę ze strony władz kuratorskich i samorządowych, czyni ją też atrakcyjną dla rodziców zaangażowanych w edukacyjną karierę dziecka. Niskie wyniki obligują do działań naprawczych i wyjaśnień, co dla wielu placówek i ich nauczycieli bywa upokarzające. Dlatego też, jak podkreśla Krystyna Starczewska (za: Winnicka 2009), szkołami najlepszymi w naszym systemie edukacji okazują się te, które nie przyjmują uczniów ze wskazaniem poradni psychologiczno-pedagogicznych, dotkniętych chorobą czy niepełnosprawnością, z domów dziecka, uchodźców, wymagających wychowawczego wsparcia, a więc wszystkich mogących sprawiać problemy.

Propozycją rozwiązania wskazanego problemu może być uwzględnienie w ocenie pracy szkół nie wyników egzaminu końcowego, a tzw. wartości dodanej (edukacyjna wartość dodana), mierzonej przyrostem osiągnięć uczniów – różnicą pomiędzy wynikami na wejściu, które były podstawą jego przyjęcia do szkoły, i na wyjściu, po kilku latach kształcenia (Szkudlarek 2007; Dolata 2006). Zatem, jeśli już musimy wprowadzać rankingi, powinniśmy mieć na uwadze to, aby koniecznie uwzględniały one jakość pracy nauczycieli i szkoły, a nie gloryfikowały wyników egzaminów nierzadko silnie warunkowanych kapitałem kulturowym uczniów. Dotychczasowe w tym względzie podejście nazbyt często uruchamia uprzywilejowane i ograniczone w dostępie dla „gorszych” ścieżki kształcenia.

Międzyszkolne segregacyjne praktyki są przenoszone w przestrzeń organizacyjną szkół i przejawiają się w lokowaniu uczniów w oddziałach/klasach o po-

dobnym składzie społecznym. Już oferta edukacyjna danej placówki bywa tak formułowana, aby zachęcić uczniów dobrze rokujących, a zniechęcić mających problemy w nauce. Tymczasem jakość edukacji poza organizacyjno-programową ofertą, warunkami materialnymi i kwalifikacjami nauczycieli w nie mniejszym stopniu jest warunkowana odpowiednim składem społecznym zespołu klasowego (Murawska 2004, 2006). Jeśli jest on zróżnicowany, to stwarzane są w przestrzeni szkolnej kompensacyjne warunki dla rozwoju kulturowego i umiejętności dzieci/uczniów wywodzących się z rodzin o niskich w tym zakresie możliwościach. Tak więc w przypadku segregacyjnych działań na rzecz „wyrównywania” owego składu społecznego, zarówno „w dół”, jak i „w górę”, dochodzi do swoistej kumulacji w określonej jednostce organizacyjnej szkoły społecznie naznaczonych bądź wyróżnionych uczniów. Konsekwencją owego „wyrównania” w obrębie danego oddziału jest wewnątrzszkolne, ze względu na SES, posegregowanie uczniów, którym w zależności od „zasobów” w tym zakresie są oferowane odmienne jakościowo usługi edukacyjne.

Podział uczniów na oddziały klasowe kształtuje w nich określone warunki nauczania (z kontrolowanym przydziałem nauczycieli włącznie) i w konsekwencji korzystną bądź nie psychologiczną dla nich atmosferę. Kwestie podziału, a raczej przydziału uczniów do określonych klas, bardzo cynicznie skomentował jeden z dyrektorów szkoły: „nie robimy w szkole gett, ale samo życie dzieli dzieci – tzn. istnieją klasy językowe, w których rodzice dopłacają za naukę języka, informatyczne, w których rodzice muszą zgłosić chęć zapisania dziecka na informatykę, oraz klasa c – dla dzieci, których rodzice nie interesują się zbytnio tym, co się dzieje z dzieckiem” (Murawska 2004, s. 32). Tak oto „samo życie”, a dokładniej SES pochodzenia rodziny ucznia wyznacza jego umiejętności na progu szkoły i warunki oraz efekty uczenia się w klasie/szkole. Siła związku pomiędzy nimi wyraźnie zwiększa się już w pierwszych trzech latach nauki szkolnej. Szkoła bowiem w prowadzonej działalności edukacyjnej wykorzystuje przede wszystkim zaplecze kulturowe rodziny ucznia. Dzieci pozbawione bezpośredniego i stałego wsparcia rodziny na ogół nie radzą sobie z zadaniami szkolnymi, a zatem w ich przypadku szkoła, niestety, nie wywiązuje się z funkcji kompensacyjnej i terapeutycznej. Jeśli do tego dodamy nadal preferowaną w niej pracę równym frontem, mimo zalecanej indywidualizacji nauczania, nieadekwatność wymagań programowych (nieuwzględniających wysoce zróżnicowanych umiejętności uczniów, np. w zakresie czytania, pisania, matematycznych), jak też ograniczoną ofertę specjalistycznego wsparcia dla pewnej grupy uczniów, to współczesna polska szkoła niekoniecznie jawi się jako miejsce, w którym stosunkowo łatwo i obficie można czerpać bodźce niezbędne dla rozwoju (Murawska 2004). Koncentracja na uczniach o przeciętnych możliwościach przy jednoczesnym zaniedbywaniu dobrych, bo sami sobie poradzą, i słabych, którym mały kulturowy kapitał i tak nie pozwoli na osiągnię-

cia, sprawia, że stratyfikacje i podziały czynione w jej obrębie pogłębiają się (Szkudlarek 2007).

Inną, nie mniej bulwersującą kwestią jest programotwórczy wymiar stosowanych testów w szkołach, a w szczególności w gimnazjach (uruchamiany przez system egzaminów zewnętrznych). Koncentrują się one przede wszystkim na kształceniu umiejętności ich rozwiązywania, a nie na zagadnieniach zawartych w podstawie programowej, która przecież ma rangę rozporządzenia. W gimnazjach, które w założeniach reformy miały stać się egalitaryzującym ogniwem systemu edukacji, szczególnie uwidaczniają się i nawarstwiają problemy wychowawcze generowane przez anonimowe skupiska młodzieży w trudnym wieku rozwojowym (Tarkowska 2008). Wyniki badań procesu segregacji uczniów ze względu na SES rodziny na poziomie gimnazjum wykazały, że łączny „wkład” systemu szkolnego w ów proces można oszacować na około 50%. Za pozostałe odpowiadają czynniki socjodemograficzne. Zatem system szkolny, niemal w takim samym stopniu co czynniki makrosocjalne, odpowiada za to, że nauka w gimnazjalnych oddziałach przebiega w bardzo zróżnicowanych społecznie warunkach. Przy czym nasilenie procesów segregacji, zarówno przez procedury rekrutacji, jak i stosowane metody podziału uczniów na oddziały, częściej odnotowywano w szkołach miejskich. Dla porównania w szkołach wiejskich nierzadko i intencjonalnie stosowano antysegregacyjne procedury (Dolata 2001, 2002; Murawska 2004). Niestety, ze względu na wskazane cechy różnicuje się także szkolnictwo, począwszy od ponadgimnazjalnego, po wyższe włącznie. Tak więc uprawiana aktualnie prorankingowa i zarazem rynkowa polityka w edukacji ma wpływ na pogłębianie nierówności zarówno szans, jak i wyników edukacyjnych, usztywnia społeczne bariery między uczniami (Murawska 2004; Dolata 2002). Powszechnej dostępności kształcenia towarzyszą procesy komercjalizacji i obniżenia jego jakości, a typ szkoły, po uczelnie wyższe włącznie, coraz częściej odzwierciedla pozycje społeczne rodzin pochodzenia uczniów/studentów (Tarkowska 2008).

To, czy współczesna szkoła, stosując wskazane segregacyjne praktyki, jako instytucja reprezentująca demokratyczne państwo, może stwarzać korzystne warunki do równego traktowania wszystkich uczniów i integrowania czy włączania w jej społeczność tych o specjalnych potrzebach, jest dla mnie kwestią wysoce dyskusyjną. Konieczne są zatem systemowe działania naprawcze kompatybilne z tworzeniem w niej takich warunków i możliwości dla każdego ucznia, które, optymalizując jego rozwój i kształcenie, będą im przede wszystkim zapobiegać. Jednak w obecnej sytuacji priorytetem jest, z uwagi na eskalację destrukcyjnych w swych skutkach wewnątrz- i międzyszkolnych praktyk segregujących uczniów, ich jak najszybsze rugowanie, nierzadko wsparte monitorowaniem „przodujących” w ich stosowaniu placówek. Szkoły nastawione na takie praktyki uruchamiają rywalizację między uczniami, poczucie wyższości i upokarzające

zachowania wobec uczniów o zdegradowanym w wyniku ich stosowania statusie, nie kształtują atmosfery korzystnej dla tolerancji i akceptacji odmienności, niepełnosprawności czy specjalnych potrzeb rówieśników, jak też odpowiedzialności za tworzoną z nimi wspólnotę.

Refleksje końcowe

W sytuacji narastającego umasowienia edukacji o sukcesie szkolnym i życiowym ucznia/absolwenta nazbyt często decyduje jego społeczny kapitał wyznaczany społeczno-ekonomicznym, kulturowym statusem rodziny pochodzenia. To on nierzadko stanowi istotne kryterium dla wprowadzanych przez szkoły segregacyjnych praktyk, zarówno wewnątrz, jak i międzyszkolnych. Owe praktyki przy niedostatecznych wyrównujących edukacyjne szanse działaniach pogłębiają już i tak istniejące społeczne różnice między dziećmi. Tak więc nie zdolności, możliwości, umiejętności, zróżnicowane potrzeby oraz zaangażowanie i praca, nie wyłączając nauczycielskiej, wyznaczają edukacyjne drogi tych dzieci, ale nazbyt często są nimi właściwości środowiska życia i pochodzenia.

System edukacji coraz silniej uczestniczy w reprodukcji lokalnych warunków życia, zatem poza wskazanymi nierównościami może pogłębiać także nierówności terytorialne (Dolata 2008). Dlatego też dokonywane w nim zmiany powinny mieć na celu modernizowanie i weryfikację niekorzystnych i obecnych w jego przestrzeni zjawisk i procesów, a wspieranie tych, które pozytywnie go modyfikują. Tym bardziej, że mają one niebagatelne znaczenie dla skuteczności działań prointegracyjnych i normalizujących życiową sytuację osób z niepełnosprawnością. Uczynienie systemu edukacji skutecznym narzędziem podtrzymywania spójności społecznej i włączenie go w struktury lokalnej wspólnoty (Dolata 2008) umożliwi realizację długofalowej i ekosystemowo ujętej strategii skutecznego i satysfakcjonującego włączania tych osób we wszystkie sfery i poziomy życia społecznego.

Bibliografia

- Bourdieu P., Passeron J.C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa
- Czapiński J., Panek T. (red.) (2007), *Diagnoza Społeczna. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa
- Dolata R. (2001), *Procesy rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach z perspektywy nierówności społecznych w edukacji*, Raport cząstkowy w ramach projektu „Drugi rok monitorowania reformy systemu oświaty” przygotowany na zlecenie MENiS, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, www.isp.org.pl
- Dolata R. (2002), *Procedury rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach*, [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, red. E. Wosik, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa

- Dolata R. (2006), *Edukacyjna wartość dodana w komunikowaniu wyników egzaminów zewnętrznych. Egzamin*, „Biuletyn Badawczy CKE” 8, Warszawa
- Dolata R. (2008), *Szkola – segregacje – nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa
- Firkowska-Mankiewicz A., Szumski G. (2008), *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. D. Deutsch, M.L. Smith, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008*
- Kotowska I.E., Grabowska I. (2007), *Wykształcenie i status edukacyjny członków gospodarstw domowych*, [w:] *Diagnoza Społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa
- Kupisiewicz Cz. (2006), *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Mateju P., Smith M. L., Soukup B., Basl J. (2007), *Determination of College Expectations in OECD Countries*, „Czech Sociological Review”, vol. 43, No 6.
- Machalek M. (2009), *Diagnoza stanu polskiej edukacji*, <http://www.marzenamachalek.pl>
- Murawska B. (2004), *Segregacje na progu szkoły podstawowej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa
- Murawska B. (2006), *Dzieci z grup edukacyjnego ryzyka*, [w:] *Małe dziecko w Polsce – raport o sytuacji edukacji elementarnej*, red. T. Szlendak, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Warszawa, <http://www.frd.org.pl>
- Ogrodzińska T. (2004), *Małe dziecko na wsi. Edukacja jako sposób na wyrównywanie szans życiowych lub porozmawiajmy o dobrym dzieciństwie*, Fundacja Wspomagania Wsi, Warszawa, <http://www.fww.org.pl>
- Szkudlarek T. (2007), *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, red. J. Klebaniuk, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa
- Szlenzak T. (2003), *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa
- Szlenzak T. (red.) (2006), *Małe dziecko w Polsce – raport o sytuacji edukacji elementarnej*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Warszawa, <http://www.frd.org.pl>
- Śliwerski B. (2008), *Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989–2006*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
- Tarkowska E. (2008), *„Nie masz kasy, jesteś nikim”. O pogłębianiu nierówności przez szkołę*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
- Winnicka E. (2009), *Dzieci i dzieci-śmieci. I’m lepszy*, <http://www.polityka.pl>
- Żakowski J. (2009), *Opcja zero. III RP ma 20 lat. Czas na generalny przegląd*, „Polityka”, nr 36 (2721) *Rodzice o polskich przedszkolach*, <http://www.wprost.pl/ar/157153/Rodzice-o-polskich-przedszkolach/2009>
- <http://www.gazetaprawna.pl/drukowanie/376489>, 2009

Problematic accessibility of educational system for persons with disability (Summary)

Presented recently scientific data indicate the clear increase of the interest of the disabled students inclusive education forms. They show the dominance of this group in the mainstream classes at primary schools comparing the number of students with special educational needs attending the integrative classes. Observable decrease of pupils within the second group, so far the most popular prointegrative education form, may indicate on the new trend connected with inclusion or (as it is often said in our country) individualized education of people with disability in a general accessible educational system. The article presents a detailed analysis of changes taking place within the sphere of educational preferences of disabled students, unfavourable occurrences making the integration process in the mainstream schooling system more difficult, the poor sides of preschool education and segregative practices in the space of general education.