

<https://doi.org/10.28925/2412-124X.2025.14.4>

UDC 376.014(4):364-054.7

Małgorzata Kamińska

<https://orcid.org/0000-0003-1768-021X>

Doktor Habilitowany, Profesor Uczelni,
prorektorka do spraw studenckich,
dzienkanka Kolegium Studiów Pedagogicznych i Wychowania Fizycznego,
Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku,
Al. Kilińskiego, 12, 09-402 Płock, Rzeczpospolita Polska
gosiam0@poczta.onet.pl

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA – SYSTEMOWA INKLUZJA CZY BEZPIECZNA ILUZJA?

=====

Pierwsza zasada Europejskiego Filaru Praw Socjalnych, proklamowanego przez Parlament Europejski, Radę i Komisję Europejską w 2017 roku mówi o tym, że każda osoba ma prawo do edukacji włączającej, charakteryzującej się dobrą jakością nauczania i uczenia się przez całe życie w celu utrzymania i nabywania umiejętności, które pozwolą jej w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i skutecznie radzić sobie ze zmianami na rynku pracy. Koncepcja edukacji włączającej jest obecna w wielu dokumentach strategicznych i przepisach krajowych Unii Europejskiej. Jest uznawana za jeden z ważnych czynników budowania społeczeństwa włączającego. Jednak interpretowanie tego pojęcia w praktyce społecznej i edukacyjnej nadal nie jest właściwe i nie oddaje w pełni złożoności tej koncepcji. Z tego wynikają liczne nieporozumienia i przeinaczenia w realnych działaniach szkolnych. W artykule podjęto próbę przeglądu różnych stanowisk odwołujących się do pojęcia edukacji włączającej, zestawienia kategorii bliskoznacznych, choć nie tożsamyh i określenia głównych cech konstytuujących. Dokonano analizy efektywności wdrażania koncepcji w aktualnych warunkach kształcenia i wychowania w oparciu o dostępne wyniki badań i własne obserwacje.

Słowa kluczowe: *edukacja włączająca, migranci, społeczeństwo włączające, uchodźcy, włączenie.*

=====

Wprowadzenie. Pojęcie edukacji włączającej funkcjonuje w przestrzeni publicznej już od wielu lat. Posługują się nim przedstawiciele struktur Unii Europejskiej i władz lokalnych, naukowcy i badacze, eksperci, nauczyciele, publicyści i komentatorzy procesu edukacji. Pojawiło się po raz pierwszy ponad 30 lat temu, ale nadal – przynajmniej na gruncie polskim – można odnieść wrażenie, iż jego sens podlega wieloznacznemu interpretowaniu w różnych gremiach i środowiskach społeczno-edukacyjnych. Być może to powoduje, że w praktyce edukacyjnej tak wiele elementów „nie składa się w całość”, a proces edukacji włączającej nie zawsze zmierza w kierunku rzeczywistej inkluzji społecznej i edukacyjnej. Proces to nie tylko założenia i plan, procedury wdrażania, budżetowanie, monitorowanie efektów, identyfikowanie barier i niepowodzeń. To przede wszystkim ludzie, którzy realizują go z przekonaniem lub nie, to także ich przygotowanie merytoryczne i mentalne, ich codzienna praca w określonym miejscu i czasie. Nie można pominąć faktu, że składnikami owego procesu są również niezbędna infrastruktura, zasoby materialne i rzeczowe, otoczenie, przestrzeń, w której odbywa się spotkanie edukacyjne. I wreszcie – adresaci tejże edukacji, uczniowie i ich rodzice, z indywidualnymi potrzebami i możliwościami, z indywidualnymi doświadczeniami wyznaczanymi różnorodnością z punktu widzenia płci, wieku, statusu społecznego i pochodzenia, tożsamości kulturowej i etnicznej, stanu zdrowia, orientacji seksualnej, światopoglądu, moralności, religii, poziomu zdolności intelektualnych, stanu odporności psychicznej, doświadczeń życiowych i edukacyjnych. Ta wielość

elementów komplikuje i niejako utrudnia przyjęcie jednolitego podejścia do edukacji włączającej, prowadząc jednocześnie do błędnych interpretacji i formułowania niewłaściwych odniesień do praktyki edukacyjnej. Niestety może też prowadzić do powierzchownego, zgoła formalnego traktowania idealistycznych założeń i tworzenia społecznie bezpiecznej iluzji włączającego społeczeństwa, podczas gdy doświadczenia praktyczne i diagnozy badaczy już nie są tak optymistyczne. Celem artykułu jest zatem przegląd różnych stanowisk odwołujących się do pojęcia edukacji włączającej, próba zestawienia kategorii bliskoznacznych, choć nie tożsamyh i określenie głównych cech konstytuujących, a także refleksja nad efektywnością wdrażania tego modelu (postulatu, koncepcji, systemu, idei, wizji?) w aktualnych warunkach kształcenia i wychowania.

Edukacja i włączenie – w poszukiwaniu źródeł. Edukacja włączająca wpisuje się w szerszy kontekst zmian społeczno-kulturowych i politycznych, gospodarczych i klimatycznych w wymiarze globalnym i europejskim. Przemiany te są ukierunkowane na realizację doktryny społecznej o korzeniach głęboko humanistycznych, wedle której każdy uczestnik życia społecznego, każdy członek wspólnoty ma prawo do życia, rozwoju i samorealizacji zgodnie z własnym, indywidualnym potencjałem intelektualnym, społecznym, kulturowym, zdrowotnym. Przyczynia się do tego dynamiczny rozwój nauki, wzrost zasobów badawczych w naukach społecznych, w tym pedagogiki, psychologii, socjologii. Towarzyszy temu naczelna idea społeczeństwa inkluzyjnego, przyjaznego dla wszystkich obywateli, która znalazła swój wyraz w Agendzie na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030 przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 2015 roku (Cele Zrównoważonego Rozwoju, 2015). W dokumencie zadeklarowano gotowość i determinację, aby do 2030 roku „wyliminować ubóstwo i głód na całym świecie; zwalczyć nierówności wewnątrz oraz między krajami; zbudować pokojowe i sprawiedliwe społeczeństwa sprzyjające włączeniu społecznemu; chronić prawa człowieka i promować równość płci; wzmacniać pozycję kobiet i dziewcząt oraz zapewnić trwałą ochronę naszej planety i jej zasobów naturalnych. Stworzyć warunki dla zrównoważonego, trwałego i sprzyjającego włączeniu społecznemu wzrostu gospodarczego, wspólnego dobrobytu i godnej pracy dla wszystkich, uwzględniając różne poziomy rozwoju i potencjału krajowego” (Cele Zrównoważonego Rozwoju, 2015).

Wśród 17 Celów Zrównoważonego Rozwoju znalazł się również cel dotyczący zapewnienia wszystkim edukacji wysokiej jakości oraz promowania uczenia się przez całe życie. Cel rozpisano na zadania dla państw, gdzie m.in. wskazano na potrzebę „wyliminowania nierówności płci w edukacji i zapewnienia równego dostępu do edukacji i szkolenia zawodowego na wszystkich poziomach dla najsłabszych, w tym dla osób niepełnosprawnych, rdzennej ludności oraz dla dzieci w bardzo trudnej sytuacji” (Cele Zrównoważonego Rozwoju, 2015). Wezwanie do działania obejmowało też nabycie przez wszystkich uczących się wiedzy i umiejętności „potrzebnej do promowania zrównoważonego rozwoju, w tym, między innymi, poprzez edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju i zrównoważonego stylu życia, praw człowieka, równości płci, promowania kultury pokoju i niestosowania przemocy, globalnego obywatelstwa oraz docenienia różnorodności kulturowej i wkładu kultury w zrównoważony rozwój” (Cele Zrównoważonego Rozwoju, 2015). Zwrócono również uwagę na konieczność „tworzenia nowych i ulepszania stanu istniejących już placówek edukacyjnych, które powinny uwzględniać potrzeby dzieci, osób niepełnosprawnych i różnice płci, a także zapewnić bezpieczne, wolne od przemocy, efektywne i sprzyjające włączeniu społecznemu środowisko nauczania dla wszystkich” (Cele Zrównoważonego Rozwoju, 2015). Była to odpowiedź na negatywne, pogłębiające się zjawiska w wymiarze globalnym i lokalnym: łamanie praw człowieka, nierówności, rozwarstwienie społeczne, rozpad wspólnotowości, dyskryminację, uprzedzenia, nienawiść rasową, etniczną, religijną, homofobię, przemoc i agresję w różnej postaci jako bezpośredni i pośredni skutek praktyk wyłączających. Dziś już wiemy, że nie udało się uniknąć najgorszego – konfliktów zbrojnych i kryzysu uchodźczego.

Idea włączenia w sferze edukacji została również zidentyfikowana w przewodniku UNESCO z 2017 roku, w którym czytamy, że „włączenie to proces, który pomaga pokonać bariery ograniczające obecność, uczestnictwo i osiągnięcia uczniów”, a podstawową wartością wspierającą włączenie jest zasada równości, czyli zapewnienie, że „istnieje troska o uczciwość, tak aby edukacja wszystkich uczniów była postrzegana jako mająca równe znaczenie (UNESCO, 2017). W edukacji włączenie „wyraża się minimalizacją rozwiązań specjalnych, szczególnych, stwarzających odmienne warunki rozwojowe na rzecz poszukiwania rozwiązań uniwersalnych wysokiej jakości, dostosowanych do potrzeb wszystkich uczestników procesów edukacyjnych, w tym także osób z niepełnosprawnością” (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 6). Inkluzja to przeciwieństwo marginalizacji grup i osób, a w konsekwencji wykluczenia, ostracyzmu społecznego i kulturowego. Połączenie procesu włączenia i zasady równości ma swój sens w odniesieniu do hasła równości w edukacji i koncepcji edukacji równościowej (Zob. M. Kamińska, 2020). W edukacji równościowej podkreśla się nie tylko kwestie równości i tolerancji, dyskryminacji i nierówności, stereotypów i uprzedzeń. Mówi się też o różnorodności w życiu społecznym. Nawiązuje się do edukacji demokratycznej i obywatelskiej. Równość w edukacji oznacza nie tylko uwzględnianie potrzeb osób i grup najbardziej narażonych na ekskluzję: słabych, mniej samodzielnych, z ograniczeniami sprawności fizycznej i intelektualnej. Równość w edukacji oznacza uczciwe, pełnoprawne traktowanie wszystkich osób uczących się, bez względu na ich różnice indywidualne. To – jak się wydaje – oczywiste przesłanie i realizacja zapisów Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, iż każdemu człowiekowi przysługują prawa i wolności bez względu na jakiekolwiek różnice rasy, koloru, płci, języka, wyznania, poglądów politycznych i innych, narodowości, pochodzenia społecznego, majątku, urodzenia lub jakiegokolwiek innego stanu. Poszanowanie tych praw i wolności to podstawa edukacji włączającej. Włączanie powinno być adekwatnym działaniem i odpowiedzią „na różnorodność potrzeb wszystkich dzieci, młodzieży i dorosłych poprzez redukcję, czy wręcz eliminację, wszelkich form dotyczącego ich wykluczenia” (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2009).

Sama idea inkluzji to idea niepozostawiania nikogo w izolacji i samotności. Podkreślanie znaczenia bycia we wspólnocie wysuwa się na pierwszy plan. Inkluzja jest dla obu stron – dla tego, kto się przyłącza, i dla innych, do których się przyłącza. Z tego powodu nie jest to łatwy do zrealizowania proces społeczny – konieczne jest uwzględnienie różnego rodzaju potrzeb (indywidualnych i społecznych) (Chavdarova-Kostova, 2018, s. 68).

Rolę edukacji w procesie włączania podkreśliła w swoim zaleceniu Rada Unii Europejskiej (ZALECENIE RADY z dnia 22 maja 2018 r.). Edukacja „pomaga zapewniać włączenie społeczne, gdyż gwarantuje każdemu dziecku sprawiedliwe i równe szanse na odniesienie sukcesu. Daje możliwość stania się aktywnym obywatelem o świadomości krytycznej i pozwala lepiej rozumieć tożsamość europejską” (Zalecenie rady z dnia 22 maja 2018 r.). Ma to również znaczenie w promowaniu wspólnych wartości europejskich: godności człowieka, wolności, demokracji, równości, praworządności i poszanowania praw człowieka, w tym praw osób należących do mniejszości.

Aby zwiększyć spójność społeczeństw, niezbędne jest zapewnienie faktycznie równego dostępu do edukacji włączającej dobrej jakości wszystkim uczącym się, w tym osobom pochodzącym ze środowisk migracyjnych, znajdującym się w trudniejszej sytuacji społeczno-ekonomicznej, osobom o specjalnych potrzebach oraz osobom z niepełnosprawnościami – zgodnie z Konwencją o prawach osób niepełnosprawnych. Dążąc do tego celu, państwa członkowskie mogą skorzystać z istniejących instrumentów unijnych, w szczególności programu Erasmus+, europejskich funduszy strukturalnych i inwestycyjnych, programów „Kreatywna Europa” i „Europa dla obywateli”, programu „Prawa, równość i obywatelstwo”, Europejskiego Korpusu Solidarności, programu „Horyzont 2020”, a także wytycznych i wiedzy specjalistycznej Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potreb i Edukacji Włączającej (Zalecenie rady z dnia 22 maja 2018 r.).

Jedno z zaleceń Rady wprost odnosi się do edukacji włączającej. Chodzi tu przede wszystkim o promowanie edukacji włączającej dla wszystkich uczących się oraz skuteczne wykorzystywanie Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, na zasadzie dobrowolnej, aby wdrażać do swoich systemów edukacji i monitorować sprawdzone podejścia włączające (Zalecenie rady z dnia 22 maja 2018 r.).

W ramach promocji edukacji włączającej sugerowano „włączanie wszystkich uczących się w dobrej jakości edukację od wczesnego dzieciństwa i przez całe życie; zapewnienie niezbędnego wsparcia wszystkim uczącym się, w tym osobom znajdującym się w trudniejszej sytuacji społeczno-ekonomicznej, pochodzącym ze środowisk migracyjnych, osobom o specjalnych potrzebach i uczniom najbardziej utalentowanym - zgodnie z ich konkretnymi potrzebami; ułatwianie przechodzenia między różnymi ścieżkami i poziomami edukacji oraz umożliwianie świadczenia odpowiedniego doradztwa edukacyjnego i poradnictwa zawodowego” (Zalecenie rady z dnia 22 maja 2018 r.). Zwrócono również uwagę na znaczenie odpowiedniego przygotowania kadry nauczycielskiej, aby pomóc osobom pracującym z dziećmi i młodzieżą w „reagowaniu na zróżnicowane potrzeby uczących się” (Zalecenie rady z dnia 22 maja 2018 r.).

Edukacja i włączenie to zatem dwa słowa kluczowe w aktualizowaniu założeń społeczeństwa inkluzyjnego. Edukacja nabiera tu innego, istotnego znaczenia – oprócz podstawowej funkcji kształcenia i wychowania - staje się ważnym obszarem urzeczywistniania w praktyce wartości propagowanych przez Unię Europejską, w tym przede wszystkim równości, sprawiedliwości i spójności społecznej. W deklaracjach i agendach strukturalnych jest próbą systemowego podejścia do problemów społecznych i kulturowych, ale także tych kreowanych przez czynniki ekonomiczne i polityczne we współczesnym świecie, Europie i w Polsce.

Edukacja włączająca w ujęciu systemowym. W 1995 roku na szczycie World Summit for Social Development w Kopenhadze zadeklarowano konieczność tworzenia „społeczeństwa dla wszystkich”, czyli społeczeństwa inkluzyjnego, które stwarza warunki dla realizacji możliwości w wyniku nadania równego prawa swoim obywatelom, niezależnie od pochodzenia, pracy, płci, położenia geograficznego. „Społeczeństwo dla wszystkich” dba szczególnie o grupy narażone na ekskluzję, czyli kobiety, ludzi żyjących w biedzie, osoby z niepełnosprawnością, dzieci, młodzież, osoby starsze, a także rdzennych obywateli kraju, osoby z innym narodowym i etnicznym pochodzeniem (Skura, 2019, s. 121). W ślad za tym rozpoczęto działania legislacyjne i wdrożeniowe na rzecz „edukacji dla wszystkich” lub „szkoły dla wszystkich”. Jak podaje M. Skura, idea „szkoły dla wszystkich” zakłada pełne uczestnictwo w kształceniu dla każdego ucznia niezależnie od płci, statusu społecznego i ekonomicznego, rasy, miejsca zamieszkania, niepełnosprawności, wieku czy wyznania. Jest ona główną polityką edukacyjną krajów europejskich, USA i Kanady, chociaż często ma swoisty narodowy kontekst, a samo pojęcie jest nieco inaczej rozumiane (Skura, 2019, s. 122). Najbliższa dla ucznia, rejonowa „szkoła dla wszystkich” ma likwidować bariery organizacyjne, tkwiące w negatywnych postawach nauczycieli i dzieci oraz te wynikające z obawy przed „innością” (Skura, 2019, s. 121).

Koncepcja edukacji włączającej wywodzi się bezpośrednio z koncepcji „edukacji dla wszystkich”. Jest niejako końcowym etapem procesu zapewniania miejsca w systemie szkolnym po początkowej dostępności do edukacji. Jej głównym trzonem jest tworzenie niezbędnych warunków dla pomyślnego uczenia się i rozwoju osobistego we wspólnej przestrzeni społecznej, zgodnie z aktualnymi trendami kładącymi nacisk na indywidualny postęp w procesie edukacyjnym. Koncepcja ta jest również nierozzerwalnie związana ze sprawiedliwością w edukacji i stanowi kamień węgielny transformacyjnej agendy edukacyjnej, której celem jest przeciwdziałanie wszelkim formom wykluczenia i marginalizacji oraz zobowiązanie, aby nikt nie został pominięty. Edukacja włączająca ma zatem wymiar moralny i społeczny, koncentrując się na zapewnieniu równej i sprawiedliwej edukacji wysokiej jakości dla wszystkich (Chavdarova-Kostova, 2018).

Ujęcie systemowe edukacji włączającej jest obecne w dokumentach Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, gdzie mówi się o „wizji systemów edukacji włączającej rozumianej jako dążenie – cel i perspektywa – którym wszystkie kraje członkowskie Agencji mogą się kierować w swoich pracach nad rozwojem polityki” (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Polega ona na „zapewnieniu wszystkim uczniom we wszystkich kategoriach wiekowych możliwości sensownego kształcenia wysokiej jakości w ich lokalnych społecznościach wraz z ich znajomymi i rówieśnikami” (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Edukacja włączająca to systemowe, wielowymiarowe i wielokierunkowe podejście do edukacji nastawione na dostosowanie wymagań edukacyjnych, warunków nauki, organizacji kształcenia i wychowania do potrzeb oraz możliwości każdego dziecka/ucznia jako pełnoprawnego uczestnika tego procesu. Celem takiego podejścia jest zwiększanie szans edukacyjnych wszystkich osób uczących się poprzez zapewnienie im warunków do rozwijania indywidualnego potencjału, tak by w przyszłości umożliwić im pełnię rozwoju osobistego na miarę ich możliwości oraz pełne włączenie w życie społeczne (Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2021). Zdaniem I. Chrzanowskiej „edukacja włączająca powinna być postrzegana jako systemowe podejście do procesu kształcenia, oparte na poszanowaniu praw człowieka i szeregu innych podstawowych wartości” (Chrzanowska, 2018, s. 26). W tym ujęciu celem „powinno być dążenie do społeczeństwa nie stosującego praktyk wykluczających, szanującego różnicowanie indywidualne i otwartego na odmienność stylu życia, możliwości i potrzeb” (Chrzanowska, 2018, s. 26).

Pojęcie edukacji włączającej rozpatruje się zatem jako rodzaj pewnej idei kształcenia i wychowania, która pełni rolę intencjonalnego, aksjologicznego spoiwa wyznaczającego kierunek i cele działalności edukacyjnej. Centralnym przesłaniem, wokół którego zbudowano ideę edukacji włączającej jest przekonanie, że „każdy uczeń ma znaczenie i ma takie samo znaczenie” (Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2014).

Zauważmy, że to szerokie rozumienie edukacji włączającej nieco odbiega od kategorii edukacji integracyjnej. Pojęcie integracji w edukacji szczególnie mocno utrwaliło się w Polsce, za sprawą systemowego myślenia o kształceniu i wychowaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które początkowo obejmowały przyczyny spowodowane niepełnosprawnością i niedostosowaniem społecznym, a dziś są ujęte w katalogu potrzeb wynikających z wielu różnych uwarunkowań intelektualnych, psychicznych, fizycznych, społecznych i kulturowych, edukacyjnych, środowiskowych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r.). W tym najnowszym ujęciu pojęcie edukacji integracyjnej zbliża się nieco do pojęcia edukacji włączającej, jednak – jak podaje A. Antonik za J.W. Kugelmassem (głównie w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością) – „różnica pomiędzy integracją a inkluzją tkwi w samym punkcie wyjścia, jakim jest myślenie o tym, co mieści się w pojęciu normy. Fundamentalnym założeniem edukacji włączającej jest respektowanie odmienności i poszanowanie dla niej. Różnorodność nie jest przy tym traktowana jako zjawisko negatywne, lecz jako normalna cecha społeczeństw. Organizacja takiego systemu edukacji nie polega na tworzeniu specjalnej infrastruktury, lecz na reorganizacji powszechnego systemu szkolnictwa w taki sposób, aby był przygotowany na z góry założoną różnorodność potrzeb uczniów” (Antonik, 2020). Zbytняя formalizacja i instytucjonalizacja „specjalnych” potrzeb (np. nabywanie prawa do specjalistycznego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego), obecna w edukacji integracyjnej powoduje, że traci ona walor powszechności i egalitarności, charakterystyczny dla edukacji włączającej.

M. Skura słusznie zauważa, że „model integracyjny, poprzez zakres działań specjalistycznych o charakterze rewalidacyjnym i resocjalizacyjnym, uznawany za jedną z form nauczania specjalnego, stawia sobie za cel maksymalne włączanie dzieci i młodzieży z trudnościami w funkcjonowaniu w grupie sprawnych. W założeniach tego podejścia z jednej strony, szanse powodzenia daje wspólne przebywanie, zabawa i nauka, które umożliwiają poznanie się i

wypracowanie w grupie stanowiska wobec różnorodności, z drugiej zaś – skupienie na specjalnych potrzebach ucznia, adaptacja programu kształcenia, dostosowanie form, metod, oceniania oraz wzmacnianie potencjału rozwojowego dziecka” (Skura, 2019, s. 121). Natomiast „w podejściu inkluzyjnym uczniowie ze SPE przyjmowani są do szkół ogólnodostępnych w sąsiedztwie zamieszkania. Założeniem jest przygotowanie tych placówek w taki sposób, aby były w stanie zapewnić każdemu uczniowi optymalne środowisko do wspólnej nauki. Edukacja włączająca usuwa wszelkie przeszkody i bariery wynikające z organizacji szkoły w taki sposób, by kadra pedagogiczna i personel placówki odnosiły się do każdego dziecka w sposób możliwie jak najbardziej zindywidualizowany i elastyczny, tzn. dostosowany do ich zróżnicowanych potrzeb, uzdolnień i tempa nauki” (Skura, 2019, s. 122).

W tym miejscu warto przypomnieć, że zgodnie z wytycznymi UNESCO inkluzja jest procesem, który pomaga pokonać bariery ograniczające obecność, uczestnictwo i osiągnięcia uczniów, a skuteczna integracja rozpoczyna się od uznania inkluzywności i równości jako nadrzędnych zasad. Tworzenie polityk inkluzywnych i sprawiedliwych wymaga uznania, że trudności uczniów wynikają z aspektów samego systemu edukacji (takich jak jego organizacja, oferowane formy nauczania, środowisko uczenia się oraz sposoby wspierania i oceniania postępów) (UNESCO, 2017), a nie z posiadanych deficytów edukacyjnych i rozwojowych. Można powiedzieć: najpierw zacznijmy od ustanowienia priorytetu inkluzji edukacyjnej, a potem zadbajmy o integrację. Rolą edukacji (szkoły) jest zatem stworzenie takiego środowiska uczenia się, w którym to nie uczeń dostosuje się do warunków, ale szkoła dostosowuje warunki do każdego ucznia, niezależnie od tego, czy ma specjalne, czy „niespecjalne” potrzeby edukacyjne. Poszukiwanie „odpowiedniej” szkoły (ogólnodostępnej, integracyjnej, specjalnej) nie powinno należeć do zadań ucznia i jego rodziców. W obecnych, trudnych warunkach geopolitycznych, napięć i kryzysów wojennych, migracji egzystencjalnych, pogłębiających się trudności związanych z zaburzeniami zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, idea edukacji włączającej jest szczególnie istotna, choć przygotowanie systemu szkolnictwa w tak wymagającym i szerokim zakresie z pewnością nie jest łatwe.

Iluzja edukacji włączającej (włączającego społeczeństwa)? Podejście integracyjne w edukacji jest czasami uznawane wręcz za anachroniczne, nieefektywne i niesprawiedliwe. Obserwacja życia społecznego i szkolnego w Polsce także nie napawa optymizmem. W wielu środowiskach nadal dominuje utożsamianie edukacji integracyjnej z włączającą. Nie dla wszystkich zrozumiałe jest to, że szkoła powinna stworzyć naturalną przestrzeń do uczenia się i wspólnego przebywania dla wszystkich osób (bez pomijania nauczycieli), bo każdy uczeń (i nauczyciel) to indywidualny organizm, indywidualna historia życia, indywidualny bagaż doświadczeń, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Jeśli podtrzymuje się narrację o edukacji integracyjnej jako wiodącej, a czasem też deprecjonuje edukację włączającą jako utopię lub powielanie już istniejących koncepcji, to szybko może okazać się (już się okazuje), że zauważamy i respektujemy potrzeby jednych grup, a ignorujemy (świadomie lub nie), czy wręcz poddajemy w wątpliwość potrzeby innych. Jeśli nadal uznajemy specjalne potrzeby edukacyjne za nadrzędne, to oznacza, że nie rozumiemy istoty edukacji włączającej i umacniamy nieadekwatną do współczesności tendencję do „integrowania” tzw. uczniów nienormatywnych (cokolwiek to znaczy) do „normalnego” środowiska, dopasowywania ich, wtłaczania w bliżej nieokreślone normy. Hasła wartościowej różnorodności, która jest szansą wzbogacenia i demokratyzacji uczenia się dla wszystkich uczniów oraz tworzenia bezpiecznego, wspierającego, wolnego od przemocy, włączającego i efektywnego środowiska pozostają pustymi deklaracjami. A przecież chodzi o coś więcej: o kształtowanie świadomości, że wszyscy jesteśmy ważni, że nikogo nie wolno pomijać, pozostawiać na uboczu. Izolacja i osamotnienie to niebezpieczne zjawiska, które mogą ujawniać się w wyniku nie dostrzegania, ignorowania obecności, ograniczania uczestnictwa, blokowania

uznania sukcesów i osiągnięć. To nie jest dobry prognostyk w drodze do pełnej dostępności, spójności i solidarności społecznej.

Badacze i eksperci wskazują na liczne przeszkody we wdrażaniu koncepcji systemowej edukacji włączającej w praktyce. Zwracają uwagę na problemy społeczne wynikające z postaw, przekonań, czasem nawet uprzedzeń i stereotypowego postrzegania tzw. nienormatywności. W wymiarze systemowym obserwuje się selektywne, formalne podejście do przepisów prawa oraz brak spójności tych przepisów z rzeczywistymi działaniami, regionalne tendencje w interpretacji obowiązujących przepisów, rozproszenie działań instytucji: poradni psychologiczno-pedagogicznych, przedszkoli, szkół i przerzucanie się odpowiedzialnością (M. Zaorska, A. Zaorski, 2019). Dochodzi do tego kontekst ekonomii i doktryny neoliberalnej, promującej indywidualizm, rywalizację, konkurencyjność, walkę rynkową, co w praktyce przejawia się np. tworzeniem rankingów szkolnych, dominacja testowania jako głównego, jednolitego dla wszystkich uczniów sposobu sprawdzania wiedzy. A to nie wzmacnia idei „szkoły dla wszystkich”, osłabia wartość inkluzji i nie sprzyja osiąganiu równości szans edukacyjnych (Skotnicka, 2019).

Nadal brakuje zatem powszechnej akceptacji prawa do obecności i realnego uczestnictwa wszystkich uczniów we wspólnej przestrzeni szkolnej. Jeśli uznamy wartość równości w edukacji za kluczową, a edukację włączającą za pewien wymiar edukacji dla równości, to okazuje się, że w tym obszarze ciągle jest wiele do zrobienia. Powodem może być niedostateczne rozumienie idei „włączenia jako zasady, procesu i wyniku” (Domagała-Zyśk, Knopik, 2020). W kontekście polskiej edukacji, włączenie jest jednocześnie podstawową zasadą (równe szanse dla wszystkich), systematycznym procesem (ciągła diagnoza funkcjonalna, zmiany strukturalne i metodyczne), oraz oczekiwanym rezultatem (integralny rozwój i pełny udział w życiu społecznym) (Domagała-Zyśk, Knopik, 2020). Niestety jednak wciąż próbuje się to realizować najczęściej w odniesieniu do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością i innymi zaburzeniami funkcjonowania psychicznego lub społecznego. A przecież różnorodność to nie tylko neuroróżnorodność, czyli różnice kognitywne. Jesteśmy odmienni pod względem płci, wieku, pochodzenia etnicznego i/lub narodowego, religii lub światopoglądu (w tym wyznania lub bezwyznaniowości), orientacji seksualnej, statusu społecznego i ekonomicznego, miejsca zamieszkania, wizerunku naszego ciała. Potrzeby wynikające z tych odmienności nie powinny być marginalizowane, a tym bardziej nie powinny być przyczyną dyskryminacji w życiu społecznym i edukacji. „Cechy odnoszące się do wymienionych przesłanek składają się na jednostkową tożsamość. Kształtują naszą indywidualność i jednocześnie dają poczucie przynależności do grupy lub wielu grup. Dzięki nim możemy określić „kim jesteśmy” wobec siebie i wobec innych. Poprzez doświadczanie różnorodności możliwe jest respektowanie wolności, godności i równości innych” (Rawłuszko 2011, s. 11).

Nie wszyscy to jednak rozumieją i dlatego nieustannie rodzą się wątpliwości, mnożą ograniczenia i negatywne zjawiska. W szkołach pojawiają się przypadki prześladowania, przemocy motywowanej uprzedzeniami, fałszywym przekazem medialnym, upowszechnianiem stereotypowych, szkodliwych informacji w mediach społecznościowych. Przemocy podsycanej obraźliwymi hasłami i epitetami. Znany jest problem mowy nienawiści „który z jednej strony jest skutkiem zaniechania lub pomijania pewnych działań edukacyjnych, a z drugiej strony stanowi realną przyczynę i jest narzędziem eskalowania sporów i konfliktów społeczno-kulturowych, negatywnych postaw społecznych dotyczących nierównego traktowania, braku tolerancji, a w skrajnych przypadkach piętnowania i wykluczania innych” (Kamińska, 2020, s. 107) – także w edukacji.

W kontekście trwających konfliktów wojennych i kryzysu migracyjnego/uchodźczego¹ ten problem przenosi się na środowiska imigrantów, w stosunku do których stosowane są coraz

¹ Przypomnijmy, że „migracja to proces przemieszczania się lub relokacji z jednego miejsca do drugiego. Jeśli odbywa się w obrębie kraju, to jest to migracja wewnętrzna, a jeśli przez granice państw – migracja

częściej antyintegracyjne, wykluczające praktyki. Jak zauważa U. Majcher-Legawiec „doświadczenie migracji wymieniane jest często jako kontekst ryzyka, a migranci i uchodźcy wskazywani są jako grupa zagrożona marginalizacją. Działania obejmujące wsparcie zdrowia psychicznego ciągle wydają się w polskiej szkole niewystarczające. Konsekwencje braku wsparcia mogą być szczególnie dotkliwe w przypadku dzieci i młodzieży, ponieważ zaburzają rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny i fizyczny oraz mogą mieć niekorzystny wpływ na ich przyszłość, w tym na biografię edukacyjną. Dotyczy to w równym stopniu tzw. środowiska przyjmującego, a więc uczniów polskich w polskiej szkole, jak i uczniów z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa. Szkoła jest podmiotem, który skutecznie może podejmować działania wspierające. Jest też do tego wsparcia zobowiązana przepisami prawa oświatowego² i powinna to wsparcie różnicować i prowadzić procesowo (nie incydentalnie)” (Majcher-Legawiec, 2024, s. 33). Warto podkreślić, że „Polska będąc członkiem UE na wzór innych krajów przyjęła model integracyjny w zakresie polityki emigracyjnej, tj. dzieci cudzoziemskie chodzą do szkoły razem z dziećmi z kraju przyjmującego, a do klas przyjmowane są zgodnie ze swoim wiekiem lub uczęszczają do klas niższych. Niezbędne wsparcie w zakresie uczenia się nowego języka udzielane jest w ramach dodatkowych zajęć językowych. W momencie przyjęcia ucznia do szkoły w pierwszej kolejności należy rozpoznać jego potrzeby wiążące się z nauką szkolną: opanowanie języka polskiego, motywację do nauki, potrzebę wyrównania różnic programowych, rozpoznanie odmienności funkcjonowania systemu oświatowego w Polsce. Prawidłowo funkcjonujący system edukacji powinien realizować założenia edukacji międzykulturowej i być podstawą rozwoju jednostki otwartej na odkrywanie i szanowanie wszelkich form różnorodności kulturowej. Dostęp do edukacji na odpowiednim poziomie, dodatkowe wsparcie językowe i ograniczenie segregacji to najważniejsze działania sprzyjające wyrównaniu szans edukacyjnych uczniów imigranckich” (Ruszkowska, Nazaruk, Budnyk, 2025).

Z informacji o wynikach kontroli NIK wynika, że pod względem prawnym, organizacyjnym, finansowym polskie szkolnictwo dość dobrze poradziło sobie edukacją dzieci cudzoziemskich, także w związku z falą uchodźców z Ukrainy (Najwyższa Izba Kontroli Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, 2023). Podjęto szereg działań formalno-prawnych, aby przynajmniej częściowo ustabilizować trudną sytuację uchodźców, wywołaną agresją zbrojną Rosji na Ukrainę w 2022 roku. Warto wspomnieć tu o Ustawie z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (2022). Nieco gorzej sytuacja ta wygląda, jeśli spojrzymy z punktu widzenia idei włączenia i budowania społeczeństwa włączającego. Wyniki badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej w 2023 roku (Tędziągolska, Walczak, Wielecki, 2023) pokazują, że wciąż brakuje systemowych rozwiązań wspierających integrację uczniów, a dyrektorzy szkół zarządzają obecnością uczniów z Ukrainy głównie w sposób doraźny, reagując na bieżące wyzwania. Uczniowie polscy i ukraińscy w dużej mierze funkcjonują obok siebie, tworząc dwie równoległe społeczności z bardzo małą przestrzenią na integrację. Poważną barierą dla integracji jest podejście separacyjne, wyrażające się w tworzeniu klas „cudzoziemskich” lub sadzaniu uczniów ukraińskich razem. Istniejąca formuła oddziałów przygotowawczych nie sprawdza się, gdyż prowadzi do izolacji uczniów ukraińskich, a jednocześnie jest ceniona jako rozwiązanie dające poczucie bezpieczeństwa na pierwszy okres pobytu. Wady to m.in. zbyt duża liczebność,

międzynarodowa. Uchodźstwo to niedobrowolna decyzja osoby lub grupy osób o opuszczeniu własnego kraju w poszukiwaniu bezpiecznego miejsca (schronienia, azylu); ucieczka przed prześladowaniami, konfliktami lub innymi niebezpiecznymi okolicznościami w swoim kraju pochodzenia” Cyt za: Majcher-Legawiec, 2024, s. 45).

² Te kwestie reguluje: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (2017).

zróżnicowanie wiekowe uczniów, brak ocen oraz brak kontaktu z „żywym” językiem polskim. Dodatkowym utrudnieniem jest ograniczona efektywność asystentów międzykulturowych przez brak stabilnego zatrudnienia oraz niski poziom ich integracji z gronem pedagogicznym. W narracjach dyrektorów i nauczycieli dominuje hasło "powrotu do normalności", polegające na traktowaniu uczniów z Ukrainy tak samo jak polskich. Strategia "powrotu do normalności" prowadzi do nacisku na asymilację (w skrajnych przypadkach próby zakazania używania języka ukraińskiego) i skutkuje nieuwzględnianiem indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów ukraińskich, a w konsekwencji wypadaniem z systemu edukacyjnego uczniów niezintegrowanych. Z badania wynika również, że świadome działanie na rzecz integracji jest rzadkie, co generuje konflikty na tle narodowościowym. Uczniowie ukraińscy zdecydowanie częściej są obiektem zachowań ksenofobicznych i dyskryminujących, mimo iż jednocześnie podkreślają oni otwartość, życzliwość i indywidualizację w polskich szkołach. Ujawniono także niedoskonałości w przygotowaniu polskich nauczycieli do pracy w społecznościach wielokulturowych, ich bezradność w rozwiązywaniu konfliktów, a także słabe umiejętności dyrektorów w zarządzaniu szkołą, w której funkcjonują uczniowie z doświadczeniem migracyjnym.

Autorzy innego raportu (Federowicz, Terepyschyi, 2024) podkreślają, że oprócz wykonanych już w Polsce znaczących kroków w kierunku włączenia edukacyjnego i społecznego uczniów cudzoziemskich, potrzebna jest kompleksowa i długofalowa polityka migracyjna, w której szczególny nacisk byłby położony na wzmocnienie roli szkoły jako ośrodka budowania spójności społecznej i intensywniejsze działania na rzecz edukacji włączającej. Według autorów, niezwykle istotne i pomocne są tu działania wspierające obecność asystentek i asystentów międzykulturowych w szkolnej klasie. Przekonują przy tym, że „ukształtowanie rzeszy ludzi, którzy znają oba systemy edukacji, są świadomi różnic w przyzwyczajeniach i nawykach, wiedzą o różnicach oczekiwań, dobrze komunikują się w języku podopiecznych i w języku kraju przyjmującego, rozumieją kontekst obu kultur i potrafią to zastosować w swoim codziennym działaniu w szkołach, jest nie do przecenienia zarówno dla samej edukacji, jak i dla długofalowego utrzymania spójności społecznej” (Federowicz, Terepyschyi, 2024). Koresponduje z tym komentarz UNICEF-u do analizy danych dotyczących liczby dzieci i młodzieży z Ukrainy w polskich szkołach zawartych w kolejnym raporcie z 2025 roku (Świdrowska, Stano, 2025). Zdaniem ekspertów UNICEF „wprowadzenie we wrześniu 2024 obowiązku szkolnego dla dzieci w wieku szkolnym z Ukrainy spowodowało wzrost liczby uczennic i uczniów w polskich szkołach o ponad 18 tys. (stan na październik 2024 r.)³. (...)Doświadczenia innych krajów europejskich i związane z nimi badania wskazują, że inwestowanie w edukację dzieci-migrantów i uchodźców prowadzi do znaczących korzyści długoterminowych, które przewyższają koszty takich inicjatyw, przynosząc korzyści zarówno jednostkom, jak i społeczeństwom przyjmującym, pod warunkiem skutecznego wdrażania polityk integracyjnych” (UNICEF, 2025).

Nie ulega wątpliwości, że z punktu widzenia systemowego podejścia do edukacji włączającej, ustalenie zasad spójnej, kompleksowej i długofalowej strategii migracyjnej ma kluczowe znaczenie w drodze do skutecznego włączenia społecznego i edukacyjnego. Edukacja włączająca powinna znaleźć należne miejsce w tej strategii. Polska przez długi czas nie dysponowała taką strategią. Dopiero w 2024 roku opublikowano dokument pod nazwą *Odzyskać kontrolę. Zapewnić bezpieczeństwo. Kompleksowa i odpowiedzialna strategia migracyjna Polski na lata 2025–2030* (2024). Podkreślono znaczenie szkół w polityce integracyjnej, zarówno w kontekście włączenia dzieci do środowiska szkolnego, jak również integracji ich rodziców i

³ Wprowadzenie obowiązku szkolnego powiązane z pobieraniem świadczenia wychowawczego 800+ (od 1 czerwca 2025 roku). Program „Rodzina 800+” to wsparcie rodzin w częściowym pokryciu wydatków związanych z wychowywaniem dziecka, w tym z opieką nad nim i zaspokojeniem jego potrzeb życiowych. Od 1 stycznia 2024 r. wysokość świadczenia wychowawczego wynosi 800 zł miesięcznie na dziecko.

opiekunów. Dobrze, że zadeklarowano dodatkowe wsparcie w procesie włączania i integracji cudzoziemców oraz rozwijanie programu asystentów międzykulturowych w szkołach. Jednak – jak zauważają M. Federowicz i S. Terepyschchy – rządowa strategia nie powiązała ze sobą treści dotyczących edukacji i integracji, ignorując rolę budowania relacji szkolnych jako kluczowego elementu polityki migracyjnej (Federowicz, Terepyschchy, 2024). W mojej opinii, hasłowość i deklaratywność zapisów strategii powoduje, że idea edukacji włączającej jako czynnika kształtowania społeczeństwa włączającego „rozmywa się” w ogólnikowych stwierdzeniach i stanowi raczej bezpieczną iluzję integracji cudzoziemców niż projekt systemowej inkluzji edukacyjnej. I niewiele wnoszą tu zapewnienia rządzących, że polityka migracyjna musi być powiązana z polityką integracyjną. Być może potrzeba kolejnych bardziej szczegółowych opracowań, tym razem za sprawą odpowiednich organów w resorcie edukacji. Zapewnienie rządzących, że polityka migracyjna musi być powiązana z polityką integracyjną powinno znaleźć odzwierciedlenie przede wszystkim w konkretnych działaniach wdrożeniowych.

Próbie systemowej diagnozy stanu edukacji włączającej w sześciu krajach europejskich (Węgry, Włochy, Hiszpania, Holandia, Wielka Brytania i Polska) podjęto w 2023 roku w ramach projektu *Inclusive Schools II (Inclusive education needs assessment and collection of inspiring practices, 2023)*. Przeprowadzono badanie fokusowe wśród dyrektorów szkół, nauczycieli i nauczycieli-stażystów dotyczące oceny potrzeb edukacji włączającej i dobrych praktyk. Okazało się, że w większości krajów szkoły nie posiadają zasobów niezbędnych do kreowania środowisk włączających. Dotyczy to zasobów ludzkich, finansowych, strukturalnych i społecznych, jak i politycznych. Powszechnie zgłaszano niedobory w finansowaniu działań włączających, niedostatki kadrowe np. nauczycieli wspierających, braki w środkach dydaktycznych i gabinetach specjalistycznych. Sygnalizowano zaniedbania w dostępności architektonicznej budynków i pomieszczeń, ale też przeciążenie w treściach programowych nauczania, co skutkuje przesunięciem środa ciężkości na ich realizację, spychając potrzeby uczniów i tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się na dalszy plan. Dyrektorzy i nauczyciele zwracali uwagę na niedostatki w obszarze systemowego przygotowania społeczności szkolnej do realizacji w praktyce założeń edukacji włączającej. Często w programach kształcenia przyszłych nauczycieli pomija się treści z zakresu włączenia w edukacji. W codziennej pracy nauczyciele i dyrektorzy nie radzą sobie z z rosnącą różnorodnością kulturową i językową. To z kolei przekłada się na niski poziom współpracy między interesariuszami szkolnymi (nauczycielami, rodzicami, środowiskiem lokalnym). W części krajów dodatkowo wskazywano na nieprzychylny klimat polityczny, przejawiający się aktywnym oporem ze strony władz oświatowych wobec idei włączenia i różnorodności. Dość jaskrawym przykładem są Węgry, gdzie polityka edukacyjna raczej zniechęca do włączania i promuje segregację. W Polsce także sygnalizowano zjawisko oporu wobec działań antydyskryminacyjnych. Dane zawarte w raporcie potwierdzają również opisane powyżej w artykule obserwacje, że nade wszystko głównym wyzwaniem pozostaje nadal niewłaściwe rozumienie koncepcji włączania. Często jest ona wdrażana w szkołach w sposób bardzo formalny, restrykcyjny, z przekonaniem, że odnosi się przede wszystkim do osób z niepełnosprawnościami lub (w kontekście wschodnioeuropejskim) do uczniów romskich lub migrantów. Nie zaskakuje przy tym fakt mylenia pojęć włączania i integracji, gdzie podstawowa różnica polega na tym, iż w podejściu integracyjnym oczekuje się od uczniów dostosowania do istniejącej struktury, a w podejściu włączającym to system zapewnia dostosowanie warunków edukacyjnych do każdego ucznia. Autorzy raportu wnioskują, że generalnie włączanie społeczne wciąż nie jest uznawane za priorytet w wielu szkołach.

Zakończenie. Koncepcja edukacji włączającej to próba zmiany paradygmatu myślenia o szkole i uczestnikach procesu edukacyjnego. To próba zmiany wizji równości i zarazem różnorodności – zmiany przede wszystkim w mentalności ludzi i postrzegania szkoły jako miejsca

przyjaznego dla każdego, bez różnicowania z jakichkolwiek pobudek. Egalitaryzm tego podejścia nie jest łatwy do zaakceptowania przez wielu, czasami nawet przez samych uczestników – uczniów, nauczycieli, rodziców. Niepokojące jest to, że również wśród decydentów oświatowych, badaczy, ekspertów pojawiają się wątpliwości, sceptycyzm co do sensu pełnego włączenia edukacyjnego i społecznego. Podążanie utartymi ścieżkami i posługiwanie się uproszczonymi interpretacjami, mocno utrwalonymi w świadomości społecznej jest z pewnością wygodne i bezpieczne, ale stanowi istotną barierę w drodze do osiągnięcia priorytetowego celu, jakim jest zbudowanie społeczeństwa inkluzyjnego. Każda zmiana jest trudnym wyzwaniem, pociąga za sobą szereg wyrzeczeń i kontrowersji, błędzenia w poszukiwaniu skutecznych sposobów realizacji nowych idei, ale bez tego impulsu zmiany drzemiącego w ludziach, nie byłibyśmy dziś jako społeczeństwo na tak wysokim poziomie rozwoju cywilizacyjnego. Nietrudno zauważyć, że najłabszym ogniwem w urzeczywistnianiu modelu edukacji włączającej są ludzie – ich postawy, przekonania, odczucia i zachowania. Ich obawy, niechęć, niekiedy cynizm i deprecjonowanie zmiany wynikają z reguły z niedostatecznej wiedzy i braku lidera, zaangażowanego przewodnika po zmianie. To wiadomo nie od dzisiaj. Jeśli chcemy pokonać bariery systemowe, organizacyjne, społeczne i spowodować, żeby edukacja włączająca nie pozostała jedynie pustym hasłem, iluzją edukacyjną i społeczną, opisaną w dokumentach i deklaracjach, musimy najpierw zadbać o skuteczne upowszechnienie i przekonanie o wartości proponowanych rozwiązań i korzyści, na które mogą liczyć społeczności szkolne i środowiska lokalne. Kluczowe jest oczywiście rozpoznanie przeszkód i słabych punktów założeń edukacji włączającej. A cel jest niezwykle istotny. Uczynienie kolejnych kroków w stronę realnej aktualizacji wizji społeczeństwa włączającego, w którym różnorodność jest normą, nie powinniśmy odkładać na później.

Na koncepcję szkoły włączającej składa się wiele różnych elementów, zależności i powiązań z obszarów społeczno-kulturowego, pedagogicznego, ekonomicznego, politycznego. To z pewnością powoduje niezwykłą złożoność, a czasami niejednoznaczność działań edukacyjnych. Jednak wydaje się, że warto podjąć ten wysiłek, aby stworzyć przestrzeń uznania dla potrzeb każdego ucznia, dziecka, ale też nauczyciela. Aspirowanie do zbudowania nowoczesnego społeczeństwa włączającego poprzez edukację ukierunkowaną na różnorodność, równość i sprawiedliwość to nie jest kaprys urzędników czy ekspertów. To potrzeba wynikająca z aktualnego stanu wiedzy i badań społecznych oraz realnej zmiany społeczno-kulturowej, która dzieje się tu i teraz.

References

- Antonik, A. (2020). Edukacja włączająca i integracyjna. O pozornej tożsamości znaczeń. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 5 (5), 367–372. DOI: <https://doi.org/10.15503/onis2015.367.372>
- Cele Zrównoważonego Rozwoju (2015). *Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 roku*. <https://www.un.org/pl/agenda-2030-rezolucja>
- Chavdarova-Kostova, S. (2018). Inclusive education in the context of the conception education for all. *Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy*, 18, 65–69. https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-1689-6416-year-2018-issue-18_11_2018-article-1191?q=bwmeta1.element.ojs-issn-1689-6416-year-2018-issue-18_11_2018;6&q=CHILDREN-STATELESS
- Chrzanowska, I. (2018). Edukacja włączająca – wyzwanie dla kompetencji pedagogów specjalnych. *Studia Edukacyjne*, 48, 23–43. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/se/article/view/20889>
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, A. (2020). Functional Diagnosis as a Strategy for Implementing Inclusive Education in Poland. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26 (2), 203–220. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100010>

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *Stanowisko agencji dotyczące systemów edukacji włączającej*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Agency-Position-Paper-2022-PL.pdf>
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2009). *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-PL.pdf
- Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (2014). *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf
- Federowicz, M., Terepyschyi, S. (2024). Polska edukacja wobec wojny w Ukrainie. Znaczenie szkolnych relacji w procesach integracyjnych i we wzmacnianiu spójności społecznej. *Studia BAS*, 3 (79), 63–89. <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2024.17>
- Inclusive education needs assessment and collection of inspiring practices* (2023). https://www.britishcouncil.pl/sites/default/files/inclusive-schools-needsassessment_report.pdf
- Kamińska, M. (2020). Czy jesteśmy gotowi na edukację równościową? – dylematy społeczno-pedagogiczne. *Pedagogika Społeczna*, 3 (77), 97–110. <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2020.3.04>
- Majcher-Legawiec, U. (2024). Narodowością dzieci jest dzieciństwo. O edukacji wielo-kulturowej i integracji. W *Edukacja dla równości. Przewodnik dla nauczycieli i nauczycielek* (s. 31–46). Urząd Miasta Krakowa, Wydział Polityki Społecznej i Zdrowia. https://www.ur.edu.pl/files/user_directory/951/Dokumenty/Majcher-Legawiec%20U.%20%28red.%29%202023%20Edukacja%20dla%20r%C3%B3wno%C5%9Bci.%20Przewodnik%20dla%20nauczycieli%20i%20nauczycielek.pdf
- Najwyższa Izba Kontroli. Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego (2023). *Informacja o wynikach kontroli. Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach*. <https://www.nik.gov.pl/kontrole/wyniki-kontroli-nik/kontrola,24070.html>
- Odzyskać kontrolę. Zapewnić bezpieczeństwo. Kompleksowa i odpowiedzialna strategia migracyjna Polski na lata 2025–2030*. (2024). <https://www.gov.pl/web/premier/odzyskac-kontrole-zapewnic-bezpieczenstwo---strategia-migracyjna-na-lata-2025---2030>
- Ośrodek Rozwoju Edukacji (2021). *Model funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)*. <https://ore.edu.pl/category/projekty-po-wer/opracowanie-modelu-scwew/>
- Podgórska-Jachnik, D. (2021). Raport merytoryczny. Edukacja włączająca – bilans otwarcia 2020. *Ośrodek Rozwoju Edukacji*. https://logopeda.org.pl/resources/pliki/880_raport_merytoryczny_nt_edukacji_wlaczajacej_bilans_otwarcia_2020.pdf
- Rawłuszko, M. (red.) (2011). *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (2017). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001591>
- Ruszkowska, M., Nazaruk, S. K., Budnyk, O. (2025). Polski system edukacyjny wobec uczniów uchodźców z Ukrainy w ocenie dyrektorów i nauczycieli szkół podstawowych. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 2 (196), 127–142. <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.25.010.21824>
- Skotnicka, B. (2019). Inclusive Education: Development Space or Utopian Vision? *Przegląd Pedagogiczny*. 1, 282–293, <https://przeglادpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/35/1/>
- Skura, M. (2019). „Społeczeństwo dla wszystkich”, czy tylko „szkoła dla wszystkich” – opinie nauczycieli szkoły specjalnej, integracyjnej i ogólnodostępnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 64 (3 (253)), 119–138. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.5535>
- Świdrowska, E., Stano, K. (2025). Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach. Co zmieniło się w roku szkolnym 2024/2025? CEO, UNICEF. https://www.unicef.org/eca/media/39121/file/Enrollment-report_10.2024_CEO_UNICEF_PL.pdf.pdf

- Tędziągolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. M. (2023). Uczniowie uchodźcy w polskich szkołach. *Centrum edukacji Obywatelskiej*. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Raport_Uczniowie_uchodzczy_w_polskich_szkolach_CEO_wrzesien_2023.pdf
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- UNICEF (2025, 29 Styczeń). *Integracja edukacyjna dzieci-uchodźców w polskiej szkole. Gdzie jesteśmy po wprowadzeniu obowiązku szkolnego?* https://www.unicef.org/eca/pl/press_release/integracja-edukacyjna-dzieci-uchodzcow
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (2022). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220000583>
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania (2018/C 195/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX:32018H0607(01))
- Zaorska, M., Zaorski, A. (2019). Inclusive Education as a Contemporary Vision of Child and Youth Education (Why Yes, or „Possibly”, Why Not?). *Konteksty Pedagogiczne*, 2 (13), 11–27. <https://doi.org/10.19265/kp.2019.21311>

Стаття надійшла до редакції 23.09.2025

Прийнято до друку 27.11.2025

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА – СИСТЕМНА ІНКЛЮЗІЯ ЧИ БЕЗПЕЧНА ІЛЮЗІЯ?

Малгожата Каміньська

<https://orcid.org/0000-0003-1768-021X>

доктор хабілітований, професор Вищої школи імені Павла Влодковіца у Плоцьку,
проректор зі студентських справ,
декан Коледжу педагогічних досліджень та фізичного виховання,
ал. Яна Кілінського, 12, 09-402, Плоцьк, Республіка Польща
gosiama0@poczta.onet.pl

Перший принцип Європейського стовпа соціальних прав, проголошеного Європейським парламентом, Радою та Європейською комісією у 2017 р., стверджує, що кожна людина має право на інклюзивну освіту, що характеризується якісним навчанням і навчанням упродовж усього життя, з метою підтримки та набуття навичок, які дозволяють повноцінно брати участь у суспільному житті та ефективно реагувати на зміни на ринку праці. Концепція інклюзивної освіти присутня у багатьох стратегічних документах та національних актах Європейського Союзу. Її визнають важливим чинником формування інклюзивного суспільства. Однак трактування цього поняття у соціальній та освітній практиці все ще є неточним і не відображає повною мірою складності цього явища. Це призводить до численних непорозумінь і викривлень у реальній шкільній практиці. У цій статті здійснено спробу оглянути різні підходи до розуміння інклюзивної освіти, порівняти близькі, але не тотожні категорії та окреслити її основні визначальні риси. На основі доступних результатів досліджень і власних спостережень проаналізовано ефективність упровадження цієї моделі в сучасне освітнє та виховне середовище.

Ключові слова: біженці, інклюзивна освіта, інклюзивне суспільство, інклюзія, мігранти, рівний доступ до освіти.

INCLUSIVE EDUCATION – SYSTEMIC INCLUSION OR A SAFE ILLUSION?**Malgozhata Kaminska**<https://orcid.org/0000-0003-1768-021X>

Doctor Habilitated, University Professor,

Vice-Rector for Student Affairs,

Dean of the College of Pedagogical Studies and Physical Education,

Higher School named after Pavel Vlodkovich in Plock,

12 Jana Kilińskiego al., 09-402 Plock, Republic of Poland,

gosiarn0@poczta.onet.pl

The first principle of the European Pillar of Social Rights, proclaimed by the European Parliament, the Council, and the European Commission in 2017, states that everyone has the right to inclusive education, characterized by high-quality teaching and lifelong learning, in order to maintain and acquire skills that will enable them to fully participate in society and effectively cope with changes in the labor market. The concept of inclusive education is present in many strategic documents and national regulations of the European Union. It is recognized as an important factor in building an inclusive society. However, the interpretation of this concept in social and educational practice is still inaccurate and does not fully capture the complexity of this concept. This results in numerous misunderstandings and distortions in real-world school practices. This article attempts to review various positions referring to the concept of inclusive education, compare similar, yet not identical, categories, and identify its main constitutive features. The effectiveness of implementing this model in the current educational and upbringing environment is analyzed, based on available research results and our own observations.

Keywords: equal access to education, inclusion, inclusive education, inclusive society, migrants, refugees.