



RZECZNIK PRAW OBYWATELSKICH

**KONFERENCJA
RZECZNIKA PRAW OBYWATELSKICH
I PREZYDENTA MIASTA WROCŁAWIA**

*Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami
Dylematy, doświadczenia, dobre praktyki*

Wrocław, 2 grudnia 2011 r.

**MATERIAŁY DO DYSKUSJI
przygotowane w ramach prac Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością
przy Rzeczniku Praw Obywatelskich**

Każdy ma prawo do nauki (...).

Władze publiczne zapewniają obywatelom **powszechny i równy dostęp do wykształcenia (...).**

Art. 70 ust. 1 i 4 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej

Państwa Strony uznają **prawo osób niepełnosprawnych do edukacji**. W celu realizacji tego prawa **bez dyskryminacji i na zasadach równych szans (...).**

Aby wesprzeć realizację tego prawa, Państwa Strony podejmą odpowiednie środki w celu zatrudniania nauczycieli, w tym nauczycieli niepełnosprawnych, którzy mają kwalifikacje w zakresie używania języka migowego i/lub alfabetu Braille'a, oraz w celu szkolenia specjalistów i personelu pracujących na wszystkich szczeblach edukacji. Takie szkolenie będzie obejmować wiedzę na temat problemów niepełnosprawności i korzystanie ze wspomagających (augmentatywnych) i alternatywnych sposobów, środków i form komunikacji, technik i materiałów edukacyjnych, w celu wspierania osób niepełnosprawnych. Państwa Strony zapewnią, że osoby niepełnosprawne będą miały **dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych i kształcenia ustawicznego, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami**. W tym celu Państwa Strony zapewnią, że zapewnione będą racjonalne usprawnienia dla osób niepełnosprawnych.

Art. 24 Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych

Państwa-Strony uznają, że dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną **pełnię normalnego życia w warunkach gwarantujących mu godność**, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w życiu społeczeństwa.

Państwa-Strony **uznają prawo dziecka niepełnosprawnego do szczególnej troski** i będą sprzyjały oraz zapewniały, stosownie do dostępnych środków, rozszerzanie pomocy udzielanej uprawnionym do niej dzieciom oraz osobom odpowiedzialnym za opiekę nad nimi. Pomoc taka będzie udzielana na wniosek tych osób i będzie stosowna do warunków dziecka oraz sytuacji rodziców lub innych osób, które się nim opiekują.

*Uznając szczególne potrzeby dziecka niepełnosprawnego, pomoc (...) będzie udzielana bezpłatnie tam, gdzie jest to możliwe, z uwzględnieniem zasobów finansowych rodziców bądź innych osób opiekujących się dzieckiem, **i ma zapewnić, aby niepełnosprawne dziecko posiadało skuteczny dostęp do oświaty, nauki, opieki zdrowotnej, opieki rehabilitacyjnej, przygotowania zawodowego oraz możliwości rekreacyjnych, realizowany w sposób prowadzący do osiągnięcia przez dziecko jak najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem oraz osobistego rozwoju, w tym jego rozwoju kulturalnego i duchowego.***

Art. 23 Konwencji ONZ o Prawach Dziecka

System oświaty zapewnia w szczególności:

*(...) możliwość pobierania nauki **we wszystkich typach szkół** przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami, a także **opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi** przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych (...)*

art. 1 pkt 5 i 5a ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.)

Edukacja włączająca – budowla o mocnych fundamentach.

Ireneusz Białek

Dagmara Nowak-Adamczyk

Szkolnictwo segregacyjne, integracyjne i edukacja włączająca – to trzy pojęcia, których rozróżnienie i właściwe zrozumienie jest istotne dla tej syntezy oraz dokonania refleksji nad polskim systemem kształcenia osób z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności.

W naszym kraju dominuje wciąż tzw. kształcenie specjalne, czyli w szkołach dedykowanych dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością. Taki model jest obecnie uznawany w Europie za typ kształcenia o charakterze segregacyjnym, czyli oddzielającym od siebie dzieci pełnosprawne i niepełnosprawne, albo mówiąc dosadniej – zdrowe i chore. Ta antynomia w znakomity sposób obrazuje podział pomiędzy lepszych i gorszych, z jakim mamy do czynienia przy tego rodzaju koncepcji. Koszty społeczne kształcenia segregacyjnego są bardzo wysokie, ponieważ dzieci i młodzież niepełnosprawna nie ma szans na normalne funkcjonowanie, rywalizowanie i rozwijanie się wraz ze swoimi rówieśnikami. To powoduje obniżenie umiejętności społecznych tych osób i często skutkuje porażką w próbie dostania się na studia wyższe, a zatem pozostają one z kwalifikacjami, które nie wystarczają do podjęcia pracy o ambitniejszym charakterze. Zazwyczaj kończy się to zatrudnieniem w sektorze chronionym, co powoduje ich dalszą izolację od reszty społeczeństwa. Często jednak osoby te nie uzyskują w ogóle żadnej pracy, a zatem wszyscy podatnicy muszą ponieść konsekwencje finansowe takiego stanu rzeczy.

Ponadto, model segregacyjny przynosi szkody w postaci bardzo niskiej świadomości społeczeństwa w obszarze niepełnosprawności i codziennego funkcjonowania osób niepełnosprawnych. Świadomość taka nie ma szans się zwiększać, ponieważ dzieci nie widzą w przedszkolu swoich rówieśników z niepełnosprawnością, młodzież nie spotyka w szkole koleżanek i kolegów z niepełnosprawnością, a studenci na uczelni spotykają nieliczne osoby niepełnosprawne, które przedarły się przez wszystkie zasieki ustawione dla nich świadomie lub nieświadomie na wcześniejszych

szczeblach edukacji. Objawem niskiej świadomości społecznej jest także częsta niechęć rodziców dzieci sprawnych do mieszania ich pociech z dziećmi niepełnosprawnymi. Powody takiej niechęci są różne i nie czas tu je szczegółowo analizować, ale błędne koło niezrozumienia i braku otwartości na nowe rozwiązania nakręca się w takiej sytuacji coraz bardziej.

Jakąś próbą wyjścia tym problemom naprzeciw stały się tzw. oddziały integracyjne, czy też szkoły integracyjne. O kształceniu integracyjnym mówi także Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, które weszło w życie z dniem 1 września br.¹ Mimo iż odnosi się ono do organizacji kształcenia, wychowania i opieki w placówkach ogólnodostępnych lub integracyjnych, jest jednocześnie nacechowane myśleniem zgodnym z nurtem pedagogiki specjalnej, która uzależnia możliwość kształcenia integracyjnego od usprawniania „szczególnej grupy uczniów w szczególny sposób”². Regulacje rozporządzenia wskazują na potrzebę opracowywania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych takim niedostosowaniem. Programy te określają zakres wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia, jak również zakres działań specjalistycznych o charakterze rewalidacyjnym i resocjalizacyjnym dla uczniów niedostosowanych społecznie. Uczniowie niepełnosprawni stają się więc osobami, które „potrzebują specjalnych warunków kształcenia” szczegółowo opisanych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego³. W dokumencie tym zespół specjalistów, w tym m.in. lekarz, psycholog oraz pedagog określają „rodzaj niepełnosprawności dziecka, w tym stopień upośledzenia umysłowego, lub niedostosowanie społeczne, wymagające stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy”⁴. Na tej podstawie zalecają zastosowanie wobec ucznia jednej z form kształcenia specjalnego: w szkole

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania, i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 228, poz. 1490). Rozporządzenie to zastąpiło rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania, i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 19, poz. 167).

² Szerzej problematykę tę podejmuje Grzegorz Szumski w książce: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, wydanej nakładem Wydawnictwa Naukowego PWN w 2009 r.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. Nr 173, poz. 1072; dalej jako: rozporządzenie ws. orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych).

⁴ Cytowany fragment pochodzi z załącznika nr 1 do rozporządzenia ws. orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych.

ogólnodostępnej, integracyjnej lub specjalnej. Formułują także wnioski odnoszące się m.in. do warunków realizacji potrzeb edukacyjnych, form stymulacji, rewalidacji, terapii, czy usprawniania danego ucznia. Tymczasem to system szkolny powinien krzewić ideę różnorodności w edukacji i przechodzić, zgodnie z postulatem Deklaracji Madryckiej⁵: *od koncentrowania się na indywidualnych uszkodzeniach i zaburzeniach [osób niepełnosprawnych] - do usuwania barier, rewidowania norm społecznych, polityki i wzorców kulturowych oraz promowania wspierającego i dostępnego środowiska dla wszystkich osób.*

Wiele do życzenia pozostawia również kwestia obniżania standardów egzaminacyjnych dla niesłyszących maturzystów będąca jedną z propozycji Centralnej Komisji Egzaminacyjnej⁶. Przygotowanie łatwiejszego materiału językowego w arkuszach m.in. z języka polskiego dla osób niesłyszących nie stanowi dla nich realnego wyrównania szans edukacyjnych i nie zastąpi potrzeby dostępu do efektywnej edukacji, np. uwzględniającej polski język migowy⁷.

Różne kraje europejskie także przechodziły etap kształcenia integracyjnego, ale koncepcja ta była w nich silnie krytykowana ze względu na tworzenie rozwiązań specjalnie pod kątem uczniów niepełnosprawnych⁸. Zdarzało się bowiem zbyt często, że w klasach integracyjnych spadał ogólny poziom nauczania i kojarzono to z obecnością osób niepełnosprawnych, a nie z brakami systemowymi w zakresie wsparcia edukacyjnego dla uczniów prowadzonego w taki sposób, aby poziom był równy w stosunku do innych klas. Wiele do życzenia pozostawiał także system wsparcia szkoleniowego dla nauczycieli, którzy mieli kształcić dzieci i młodzież z niepełnosprawnością⁹.

⁵ Deklaracja Madrycka to dokument z dnia 20-24 marca 2002 r. odnoszący się do nowoczesnego rozumienia niepełnosprawności.

⁶ Propozycja ta została sformułowana w *Komunikacie Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 31 sierpnia 2011 r. w sprawie sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania w roku szkolnym 2011/2012 egzaminu maturalnego do potrzeb absolwentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym.*

⁷ Badania przeprowadzone na Uniwersytecie Warszawskim prezentowane tamże na konferencji w dniu 26.06.2008 r. wyraźnie ukazały, że poziom matur dla osób niesłyszących należy uznać za zaniżony. Teksty dla osób niesłyszących nie dotyczą zagadnień problemowych, za to nieskomplikowanych zjawisk. Nie sprawdza się w nich umiejętności interpretacji tekstów oraz nie pojawia się w nich specjalistyczna terminologia. W trakcie dłuższej wypowiedzi pisemnej koniecznym jest odwołanie się tylko do jednego rozdziału tekstu źródłowego, podczas gdy dla osób słyszących - do trzech. Fragment tekstu źródłowego dotyczy najbardziej oczywistych problemów z kanonu lektur. Nie wybiera się tekstów poetyckich ani dramatów.

⁸ Tendencja do rozbudowywania *specjalnej pedagogicznej infrastruktury na terenie szkół ogólnodostępnych* uznana jest za błąd *strategii integracyjnej (...)* *W krajach, które intensywnie wdrażały tę strategię bardzo wielu uczniów korzysta ze specjalnej pomocy niepotrzebnie, a nawet ze szkodą dla siebie* (G. Szumski 2009, s. 24).

⁹ Więcej o wadach koncepcji integracyjnej w rozmowie z Simoni Symeonidou z Uniwersytetu Cypryjskiego w Nikozji, zob. *Edukacja włączająca jako wyzwanie dla modelu społecznego* [w:] I. Białek, M. Bylica, D. Nowak-Adamczyk,

Pojęcie integracji wrosło także w różnego rodzaju imprezy kulturalne, charytatywne i sportowe, które aranżuje się, kładąc nacisk na problem niepełnosprawności, często w sposób przesadzony i sztuczny, co zniechęca osoby pełnosprawne do uczestnictwa w nich. Z czasem przekształcają się one w imprezy stricte dedykowane gronu osób niepełnosprawnych i ich otoczeniu, a zatem nabierają charakteru segregacyjnego. Gloryfikowanie niepełnosprawności nie jest bowiem żadną drogą do naturalnej integracji, jest budowaniem muru po drugiej niż dotąd stronie. Niepełnosprawność nie powinna wyróżniać negatywnie ani pozytywnie. Jest po prostu cechą jedną z wielu, sposobem życia. Model integracyjny prowadzi więc ostatecznie do iluzorycznego kroku w przód, który zbyt często wywołuje konieczność postawienia dwóch kroków w tył, czyli w stronę segregacji.

Dlatego powstała alternatywa wobec dwóch powyższych koncepcji, a mianowicie tzw. **model społeczny**¹⁰ promowany m.in. przez Konwencję Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ¹¹. Najbardziej interesuje nas w tym momencie podejście do zagadnienia edukacji, które definiuje art. 24 Konwencji. To edukacja włączająca, a więc taka, która zakłada pełne przygotowanie szkolnictwa otwartego na przyjęcie dzieci, uczniów czy studentów niepełnosprawnych¹², które nie będzie reformą edukacji specjalnej, a restrukturyzacją głównego nurtu kształcenia¹³. Ta ambitna koncepcja oznacza jednak, że system edukacji powszechnej należy bardzo gruntownie do niej przygotować. W przeciwnym wypadku również i ta idea legnie w gruzach. Model społeczny, a w nim edukacja włączająca i pełna partycypacja osób niepełnosprawnych w życiu społecznym to pojęcia, które stanowią fundament nowoczesnego państwa dbającego na równi o wszystkich swoich obywateli. Innymi słowy państwa

M. Perdeus (red.) „Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego” nr 4/2011, s. 22. Wersja elektroniczna wydawnictwa dostępna pod adresem: www.bon.uj.edu.pl/publikacje/biuletyn-bon-uj

¹⁰ Model społeczny niepełnosprawności podkreśla fakt, iż niepełnosprawność jest wynikiem interakcji między osobą niepełnosprawną a otoczeniem. Oznacza to ulokowanie źródła niepełnosprawności poza daną osobą, czyli w społeczeństwie oraz akcentowanie podmiotowości osoby niepełnosprawnej. Podejście to przedstawiane jest w literaturze przedmiotu w opozycji do modelu medycznego uznającego niepełnosprawność jako tragedię osobistą. Umożliwienie osobie niepełnosprawnej funkcjonowania w społeczeństwie możliwe jest, w myśl ujęcia medycznego, wyłącznie poprzez dostosowanie osoby niepełnosprawnej do normy za pomocą oddziaływań specjalistycznych, a nie – jak w modelu społecznym – poprzez zmianę warunków w środowisku. (zob. C. Barnes, G. Mercer, T. Shakespeare, *The social model of disability* [w:] A. Giddens, P. W. Sutton (red.), *Sociology: Introductory readings*, Polity Press, Cambridge 2010; materiały edukacyjne dla nauczycieli akademickich wypracowane przez konsorcjum europejskiego projektu DARE: www.DareProject.eu),

¹¹ Mowa tu o Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ z dnia 13 grudnia 2006 r., która została podpisana przez Polskę dnia 30 marca 2007 r. i nie jest jeszcze przez nią ratyfikowana.

¹² Zob. T. Loreman, J. Deppeler, D. Harvey, *Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom*, Routledge, London 2005.

¹³ Zob. D. Kerzner Lipsky, A. Gartner, *Inclusive education: a requirement of a democratic society* [w:] H. Daniels, P. Garner, *Inclusive education: supporting inclusion in education system*, Kogan Page Limited, London 1999.

zakładającego duży stopień różnorodności społeczeństwa i organizującego jego życie w taki sposób, aby z góry przewidywać potrzeby mniejszości, wśród których największą, zwykle ok. 10%, stanowią osoby niepełnosprawne.

Takie przewidywanie można jasno pokazać na przykładzie nowoczesnego budynku użyteczności publicznej. Jeśli projektujemy taką budowlę, to chcemy, aby uwzględniała ona możliwie najszerzej wszelkie potrzeby przyszłych użytkowników. Należą do nich m. in. osoby starsze, matki z dziećmi i osoby niepełnosprawne. Ważne jest, aby założyć, iż ci wszyscy użytkownicy nie są tylko i wyłącznie biorcami przekazywanych w takim budynku treści, ale mogą być ich dawcami. Łatwo tego nie uwzględnić, ponieważ buduje się wiele budynków np. auli uniwersyteckich, w których widzimy przystosowane miejsca dla studentów, ale katedry pozostają niedostępne i prowadzą do nich schody. Te schody na katedrze są symboliczne, bo pokazują, gdzie wciąż jeszcze istnieje mur pomiędzy osobami niepełnosprawnymi a resztą społeczeństwa. Schody takie można potraktować jako granicę podziału pomiędzy modelami – segregacyjnym lub integracyjnym a społecznym. To oczywiście jest bariera mentalna – osoba niepełnosprawna może już słuchać wykładu lub innych przekazywanych treści, tak to zaczęło się mieścić w naszej percepcji i aprobujemy taki stan rzeczy. Osoba niepełnosprawna jeszcze natomiast nie wykłada i nie przekazuje żadnych treści, bo nie przewidzieliśmy dla niej miejsca na katedrze. Kiedy to miejsce przewidzimy, usuniemy barierę fizyczną i mentalną jednocześnie i wówczas model społeczny zaistnieje w pełni swego blasku. Planowania w zakresie konstrukcji takiego budynku, przewidywania potrzeb użytkowników i wdrażania rozwiązania pozbawionego schodków na katedrze możemy też użyć jako metafory w przypadku systemu edukacji i wsparcia edukacyjnego dla osób niepełnosprawnych oraz nauczycieli kształcących te osoby¹⁴.

Model integracyjny, którego początki sięgają w Polsce lat 80-tych XX wieku¹⁵, nie spełnia pokładanych w nim nadziei m. in. z tego powodu, że szkolnictwo otwarte nie było na to przygotowane, bo budowano na fundamentach wcześniejszej koncepcji segregacyjnej. Nie zadziałał system podejmowania decyzji, bo decydenci nie dysponowali wystarczającą wiedzą na temat niepełnosprawności. Spadał poziom

¹⁴ Odpowiedzialność za kształcenie osób niepełnosprawnych w systemie edukacji włączającej spoczywa w głównej mierze na nauczycielach prowadzących zajęcia. Ich właściwe przygotowanie do takiej pracy powinno stanowić integralną część programu studiów (zob. G.L. Porter, *Critical elements for inclusive schools* [w:] S. J., Pijl, C.J.W. Meijer, S. Hegarty (red.), *Inclusive Education. A global agenda*, Routledge, London 1997.).

¹⁵ W 1989 r. założono w Warszawie pierwszą przedszkolną grupę integracyjną (www.szkolnictwo.pl).

nauczania, bo nauczyciele nie mieli możliwości poszerzania kwalifikacji zawodowych w zakresie efektywnego kształcenia osób niepełnosprawnych. Rodzice dzieci sprawnych nie chcieli posyłać do szkoły swoich dzieci z dziećmi niepełnosprawnymi, bo nikt im nie tłumaczył specyfiki niepełnosprawności i tego, że ich dzieci nie tylko nie straciłyby na tym, ale dużo mogłyby zyskać w zakresie empatii, otwarcia na innych ludzi i ogólnie pojętej tolerancji, a tego nigdy nie za wiele. To, co się w edukacji integracyjnej nie udało, automatycznie wskazuje na to, co należałoby zrobić, aby zrealizować koncepcję edukacji włączającej.

Na początku decydenci muszą zapoznać się z tematyką niepełnosprawności i korzystać ze wsparcia ekspertów. Nie wystarczy bowiem podpis pod jakąś sumą pieniędzy na budowę systemu. Wcześniej trzeba być pewnym, że cel, na jaki przeznaczamy środki finansowe, jest społecznie użyteczny i realny do wykonania, a także że system został przygotowany na przyjęcie pieniędzy i wydatkowanie ich zgodnie z założonymi priorytetami. Urzędnicy niższego szczebla także muszą być świadomi co do założonego celu, ale najważniejszym ogniwem są tu sami nauczyciele. Argumentują oni, że nie są przygotowani na przyjęcie do zwykłej szkoły i klasy osoby niepełnosprawnej i mają rację. Nauczyciele szkół specjalnych z kolei twierdzą, że integracja się nie udała i dlatego dzieci powinny wracać (i faktycznie wracają) do szkół specjalnych. Niczego nieświadomi decydenci obchodzą problem z daleka i stawiamy w ten sposób dwa kroki do tyłu, czyli w kierunku segregacji. Ustawia to Polskę w sprzeczności do polityki europejskiej i standardów wyrażonych w art. 24 wspomnianej Konwencji.

Dlaczego nie założyc, że skoro wiemy z jakich powodów nie udała się integracja, to na podstawie przeanalizowanych błędów nie zaaranżować procesu budowy edukacji włączającej? Jeśli zawala się budynek, to zazwyczaj buduje się nowy, lepszy, o mocniejszych fundamentach, a nie udowadnia się, że lepiej mieszkać w szałasie. To zatem ponownie kwestia barier mentalnych, to nasze schody na katedrze, trzeba odważyć się je zlikwidować całkowicie w umysłach wszystkich, którzy są ważnymi aktorami przygotowującymi fundamenty funkcjonowania systemu edukacji w Polsce.

Wróćmy zatem do planowania. Osobom biorącym udział we wdrażaniu edukacji włączającej potrzebne jest „know how” i wyraźne określenie celu, jaki chcą osiągnąć. Następnie powinniśmy zdefiniować grupy naszego oddziaływania. Są to decydenci niższego i wyższego szczebla oraz nauczyciele. Kolejnym etapem jest stworzenie

adekwatnego do celu budżetu działań z założeniem, że wszyscy wiedzą, jak dobrze pożytkować dedykowane środki finansowe. Ostatni etap zadania to realizacja celu w praktyce. Wszystko to powinno być odpowiednio rozłożone w czasie. Tak musi powstawać nasza budowla bez barier, którą jest edukacja włączająca, pozbawiona także symbolicznych schodów prowadzących na katedrę. Nie jest to cel zbyt romantyczny, ani nierealny do wykonania, tak jak nie jest celem zbyt romantycznym założenie sobie, że wszystkie budynki, które powstają w Polsce, od początku powinny być pozbawione jakichkolwiek barier, włącznie ze schodami na katedrę - to przecież kwestia dobrego projektu i dobrych architektów. Dlatego trzeba wykształcić architektów i opracować projekt budowli. Jeśli przygotujemy decydentów i nauczycieli, napiszemy wspólnie dobry projekt i znajdziemy odpowiednich wykonawców, to i budowla zwana edukacją włączającą nie zawali się tak jak integracja, której nie projektowali fachowcy. A jeśli się nie zawali, to będzie użytkowana, wejdzie w krwioobieg społeczny i przekona do siebie większą liczbę użytkowników. To dobrze, bo droga ku zmianom tworzącym „społeczeństwo jutra”¹⁶ wiedzie właśnie poprzez edukację. Dlatego trzeba nam konstrukcji o wyjątkowo solidnych fundamentach.

Ireneusz Białek

Autor jest Pełnomocnikiem Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego ds. Osób Niepełnosprawnych, kierownikiem Biura ds. Osób Niepełnosprawnych UJ, członkiem Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością przy Rzeczniku Praw Obywatelskich.

Dagmara Nowak-Adamczyk

Autorka jest zastępczynią kierownika Biura ds. Osób Niepełnosprawnych UJ, absolwentką surdopedagogiki Akademii Pedagogicznej w Krakowie oraz doktorantką w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego.

¹⁶ Koncepcja „społeczeństwa jutra” została przedstawiona w rozmowie z Gerardem Lefrancem, zob. *Menedżerowie jutra. Wywiad z Gerardem Lefrancem, dyrektorem Mission Insertion, działu zajmującego się problematyką niepełnosprawności w firmie Thales* [w:] I. Białek, M. Bylica, D. Nowak-Adamczyk, M. Perdeus (red.) „Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego” nr 4/2011, s. 37. Wersja elektroniczna wydawnictwa dostępna pod adresem: www.bon.uj.edu.pl/publikacje/biuletyn-bon-uj

Finansowanie edukacji osób z niepełnosprawnością.

Aleksander Waszkielewicz

Współpraca: Kinga Dumnicka

Państwo polskie przeznacza stosunkowo duże środki na finansowanie edukacji uczniów z niepełnosprawnością, które stanowią 8,8% środków z budżetu centralnego na edukację oświatową (w 2010 r. 3 mld zł)¹⁷.

Mechanizm finansowania.

Mechanizm ten mógłby sugerować, że „pieniądz idzie za uczniem (niepełnosprawnym)”. Niestety, byłby to wniosek nieprawidłowy. Subwencja jest jedynie naliczana na podstawie liczby uczniów przeliczeniowych, a nie jest już tak dystrybuowana. Samorządy autonomicznie realizują swoje zadania, w szczególności subwencję oświatową wykorzystują zgodnie ze swoimi potrzebami i priorytetami (które mogą być odległe od edukacji, w tym edukacji osób niepełnosprawnych)¹⁸, a nie z celami, które odzwierciedla sposób naliczania dotacji. W najlepszym przypadku część subwencji naliczana na kształcenie uczniów niepełnosprawnych wspiera kształcenie uczniów pełnosprawnych. Przy podziale subwencji oświatowej na szkoły dominuje podejście sprawdzone przez samorządy od lat.

Uczniowie niepełnosprawni w szkolnictwie segregacyjnym.

Historycznie uczniowie niepełnosprawni byli kształceni w szkolnictwie zamkniętym (specjalnym), w nikłym stopniu w szkolnictwie otwartym. Później utworzono tak zwane szkolnictwo integracyjne – klasy integracyjne w szkołach

¹⁷ Na kształcenie uczniów niepełnosprawnych przeznaczono w 2010 r. 3 005 044 tys. zł (wagi P2-P6, P28, P36 z rozporządzenia, o którym mowa w przypisie **Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.**) z subwencji oświatowej (34 118 216 tys. zł). Dane Ministerstwa Edukacji Narodowej otrzymane za pośrednictwem Stowarzyszenia Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera „Nie-Grzeczne Dzieci”.

¹⁸ Wynika to z art. 7 ust. 3 ustawy z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (Dz. U. z 2010 r. Nr 80, poz. 526 ze zm.), który stanowi, że „O przeznaczeniu środków otrzymanych z tytułu subwencji ogólnej decyduje organ stanowiący jednostki samorządu terytorialnego”.

masowych, w których koncentruje się uczniów niepełnosprawnych, oferując w zamian mniejszą liczbę uczniów oraz nauczyciela wspomagającego. Jest to rozwiązanie tylko częściowo udane. Sukcesem jest wyciągnięcie części dzieci ze szkolnictwa specjalnego. Wad jest więcej.

Po pierwsze, jest to nadal podejście segregacyjne.

Po drugie, dochodzi do integracji w ramach klasy integracyjnej, natomiast uczniowie niepełnosprawni w dalszym ciągu są mało akceptowani przez resztę uczniów spoza klas integracyjnych¹⁹.

Po trzecie, rodzice uczniów pełnosprawnych często nie chcą posyłać ich do klas integracyjnych, obawiając się stygmatyzacji i gorszego poziomu nauczania. I taka postawa rodziców (niechęć do udziału w szkolnictwie segregacyjnym) rzeczywiście powinna prowadzić do obniżenia wyników kształcenia.

Po czwarte, szkolnictwo integracyjne zaczyna przypominać szkolnictwo specjalne – niektóre większe gminy tworzą szkoły „integracyjne”, w których dominują klasy integracyjne.

Każda forma segregacji, specjalnego traktowania naraża dzieci niepełnosprawne na wykluczenie społeczne oraz ogranicza potencjał integracji, być może nawet bardziej po stronie pełnosprawnych uczniów (i nauczycieli).

Uczniowie niepełnosprawni w szkolnictwie ogólnodostępnym.

Tymczasem obecność niepełnosprawnych uczniów w szkolnictwie masowym sprawia mnóstwo problemów²⁰.

Po pierwsze, należy pokonać obawy nauczycieli i rodziców. Jedni i drudzy nie mieli lub prawie nie mieli osobistego kontaktu z osobami niepełnosprawnymi. Nauczyciele nie mają przygotowania w zakresie pedagogiki specjalnej²¹.

¹⁹ Opinie wielokrotnie wyrażane przez nauczycieli klas integracyjnych podczas szkoleń realizowanych przez Fundację Instytut Rozwoju Regionalnego w 2008 r. Wzięło w nich udział ok. 200 przedstawicieli systemu oświaty.

²⁰ Więcej na ten temat w: Waszkielewicz A., *Edukacja. Realizacja w Polsce Planu działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie*, 2011, s. 3-4, 6-7, http://firr.org.pl/uploads/file/aktualnosci/27-06-2011/Plan_Dzialan_RE_04_educacja.doc,

Wdówik P., *Dostęp do oświaty* [w:] Zadrozny J. (red.), *Polska droga do Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych ONZ*, Wyd. Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2008, s. 127-129, http://firr.org.pl/uploads/file/nasze_publicacje/Czarna_ksiega_www.pdf.

²¹ Art. 9c pkt 1 lit. b ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 ze zm.), który wszedł w życie 1 października 2011 r., zakłada uwzględnienie w standardach kształcenia przygotowującego do pracy nauczyciela przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zatem pierwszych absolwentów pedagogiki (spoza pedagogiki specjalnej) z takim przygotowaniem można oczekiwać najwcześniej w 2014 r.

Po drugie, nie stworzono narzędzi, które mogłyby efektywnie wesprzeć merytorycznie grono pedagogiczne w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Po trzecie, jest to rozwiązanie droższe, gdyż nauczyciel wspomagający przypadający na 5 uczniów (jak w klasie integracyjnej) jest dużo tańszy (w przeliczeniu na ucznia niepełnosprawnego) niż na 1 ucznia (jak w klasie ogólnodostępnej). Ponadto, subwencja oświatowa przewiduje dodatkowe wagi (czyli środki) dla uczniów w klasach integracyjnych.

Po czwarte, dyrektor szkoły nie ma żadnej gwarancji, że otrzyma z samorządu dodatkowe środki związane z edukacją ucznia niepełnosprawnego. Co więcej, doświadczenie i ogólna praktyka oświatowa uczy go, że ich nie dostanie.

Pieniądz idzie za nauczycielem.

Samorządy, korzystając z wolności w wydatkowaniu subwencji oświatowej, stosują zasadę „pieniądz idzie za nauczycielem”²², która jest optymalna ekonomicznie i politycznie. Priorytetowo traktują finansowanie kosztów stałych szkół, gdzie pensje nauczycielskie są główną pozycją. W kontekście edukacji uczniów niepełnosprawnych oznacza to, że najwięcej środków otrzymują szkoły specjalne, później szkoły z klasami integracyjnymi, a dopiero na samym końcu szkoły masowe. Zasada ta preferuje szkoły, w których przypada najwięcej uczniów niepełnosprawnych na nauczyciela oraz uwalnia samorządy od trudności edukacji uczniów niepełnosprawnych w szkołach masowych. W konsekwencji wypycha uczniów niepełnosprawnych ze szkolnictwa otwartego do segregacyjnego²³. Dzięki takiej „optymalizacji” ekonomicznej „zaoszczędzone” środki na kształcenie uczniów niepełnosprawnych są wykorzystywane jako uzupełnienie części subwencji oświatowej naliczanej na pełnosprawnych uczniów lub na inne pozaedukacyjne cele samorządu.

Zasada ta jest akceptowana przez decydentów na poziomie centralnym i lokalnym²⁴, przez co ten stan rzeczy jest utrwalany. Ministerstwo Edukacji Narodowej

²² Termin zaczerpnięty z: *Bezdużne praktyki decydentów oświatowych wobec niepełnosprawnych uczniów*, 2 października 2011 r., s. 3, <http://www.wszystkojasne.waw.pl/sites/default/files/Bezdużne-praktyki-wobec-ON.pdf>.

²³ Inne czynniki wspierające kształcenie segregacyjne przedstawiono w: Wdówik P., *Dostęp do oświaty*, op. cit., s. 127-129.

²⁴ Potwierdzeniem takiej polityki zaniechań jest stosunek do prac Zespołu Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych. Zespół ten został powołany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w celu stworzenia koncepcji

czyni wiele na rzecz poprawy edukacji dzieci niepełnosprawnych²⁵. Jednak nie przykłada należytej wagi do sposobu jej finansowania. Prawdą jest bowiem, że Ministerstwo przeznacza spore środki na uczniów niepełnosprawnych, tyle że nie ingeruje w sposób docierania tych środków do szkół²⁶. Taka polityka nie promuje właściwych postaw ani nie potępia skutecznie nieprawidłowości.

To, że „pieniądz nie idzie za uczniem” ma też negatywne konsekwencje dla samorządów. Samorzady „gubią” dochodowych uczniów²⁷, to znaczy zgłaszają ich liczbę, ale nie wskazują już, że należne są dodatkowe wagi na przykład z tytułu niepełnosprawności. Nie robią tego, gdyż nie otrzymują takiej informacji od szkół. Można przypuszczać, że szkoły, do których nie trafiają środki dotyczące dodatkowych wag, nie są zmotywowane do rzetelnego raportowania.

Wybory rodziców.

Co w takiej sytuacji mogą zrobić rodzice? W wybranej szkole ogólnodostępnej dowiedzą się zapewne, że: (i) w tej szkole nie uczą się uczniowie niepełnosprawni, (ii) szkoła nie jest dostosowana, gdyż prowadzą do niej schody, a windy nie ma (bez względu na typ niepełnosprawności dziecka), (iii) szkoła nie ma odpowiedniej kadry, (iv) szkoła nie zapewnia opieki pielęgniarstwa²⁸, (v) szkoła nie ma środków na realizację

zmian systemu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Opracowane w 2010 r. rekomendacje są dostępne między innymi pod adresem:

http://www.autyzm.wroclaw.pl/images/art_img/zespolt_ekspertow_rekomendacje_men_do_upowszechniania.pdf.

Jednak wskazówki Zespołu zostały pominięte i resort opracował własny, bardziej zachowawczy materiał, który spotkał się z krytyką, w tym ze strony Zespołu:

<http://www.solidarnosc.org.pl/oswiata/index.php/component/content/article/190.html>.

Innym przykładem jest wypowiedź Pani Jolanty Lipszyc, dyrektor Biura Edukacji Urzędu m. st. Warszawy, która stwierdziła, że „(...) przygotowanie szkół do przyjęcia uczniów niepełnosprawnych wymaga wieloletnich działań, w tym rozwiązania problemu nauczycieli, którzy nie chcą uczyć takich dzieci oraz problemu rodziców uczniów zdrowych, którzy nie chcą by ich dzieci uczyły się z dziećmi niepełnosprawnymi. Podkreśliła, że nie widzi obecnie żadnego rozwiązania dla tych problemów”. Za skargą Rzecznika Praw Uczniów Niepełnosprawnych z 25 stycznia 2011 r., s. 1, http://www.wszystkojasne.waw.pl/sites/default/files/WJ2_Rz_1-skarga_na_dyr_BE.doc.

²⁵ Między innymi: (i) indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne we wszystkich typach placówek, a nie tylko specjalnych, (ii) zauważenie, że wsparcia mogą wymagać także uczniowie nieposiadający orzeczenia.

²⁶ Siedlecka E., *Dzieci gorszego MEN-u*, wydanie internetowe Gazety Wyborczej z 3 sierpnia 2011 r., http://wyborcza.pl/1,75478,10052795,Dzieci_gorszego_MEN_u.html.

Odpowiedź Pana Zbigniewa Włodkowskiego, podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – na interpelację nr 22685 w sprawie trudnej sytuacji uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/0AE812FE>.

²⁷ Bunda M., *Polska szkoła ważenia i mnożenia*, Polityka 38/2011 z 14 września 2011 r., <http://www.polityka.pl/kraj/analizy/1519452,2,kto-powinien-placic-za-edukacje-naszyc-dzieci.read>.

²⁸ Ministerstwo Edukacji Narodowej z jednej strony promuje obecność dzieci przewlekle chorych w otwartej edukacji, (http://men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=180%3Aqone-s-wrod-nasq-wsparcie-dla-dzieci-przewlekle-chorych-&catid=217%3Aksztacenie-i-kadra-specjalne-potrzeby-edukacyjne-informacje-dla-szko-przedszkoli-i-placowek&Itemid=275). Z drugiej strony nie zapewnia odpowiednich procedur, a zdaje się na dobrą wolę nauczycieli lub wysiłek rodziców, w tym prezentując zachowawcze stanowisko Ministerstwa Zdrowia, zresztą w formacie niedostępnym dla części osób niepełnosprawnych (http://men.gov.pl/images/pdf/stanowisko_mz.pdf).

specjalnych potrzeb edukacyjnych²⁹, (vi) są inne szkoły (szkolnictwo segregacyjne) przygotowane do edukacji osób niepełnosprawnych.

Jeśli rodzice nalegają, to dowiedzą się zapewne, że szkoła nie zapewni wsparcia, bo nie ma na to środków (co jest prawdą) i takie rozwiązanie może być szkodliwe dla edukacji dziecka (co w przypadku braku wsparcia może okazać się prawdą, choć z drugiej strony nauka w klasie otwartej może wspomóc rozwój społeczny).

Rodzice nie mogą liczyć na wsparcie ze strony nadzoru pedagogicznego ani innych organów oświatowych. Nadzór pedagogiczny praktycznie pomija kwestię edukacji uczniów z niepełnosprawnością³⁰. Ponadto, sformalizowana ewaluacja zewnętrzna to stosunkowo nowy mechanizm w oświacie (od 2009 r.) i samorządy jeszcze nie nauczyły się korzystać z jej wyników na potrzeby polityki edukacyjnej, mimo że doceniają jej znaczenie³¹. Z kolei przypadki nierespektowania prawa do nauki dzieci i młodzieży niepełnosprawnych (w tym do edukacji włączającej) – chociaż nagłaśniane przez media – rzadko spotykają się z reakcją resortu edukacji czy innych uprawnionych ciał³².

Rodzice w przypadku niepełnosprawności wiążącej się z dużymi potrzebami wsparcia edukacyjnego mają do wyboru: (i) samodzielnie wspierać edukację dziecka, wyręczając szkołę, (ii) zdać się na wybitną inteligencję i hart ducha dziecka, które będą kompensować niepełnosprawność, (iii) wybrać szkolnictwo segregacyjne. W niektórych przypadkach rodzice akceptują brak wsparcia w zamian za możliwość rozwoju w otwartym środowisku, a nawet w ogóle nie informują szkoły o specjalnych potrzebach edukacyjnych dziecka czy orzeczeniu. Sytuacja jednak się powoli zmienia, gdyż rodzice

²⁹ Często dyrektorzy szkół w ogóle nie znają mechanizmu naliczania subwencji i nie wiedzą, że na uczniów niepełnosprawnych, w tym uczących się w ich szkole, samorząd otrzymuje dodatkowe środki z subwencji oświatowej. Opinia często wyrażana przez przedstawicieli tego środowiska podczas szkoleń organizowanych w latach 2010-2011 przez Uniwersytet Warszawski, za pośrednictwem którego otrzymano tę informację.

³⁰ Obszary podlegające ewaluacji i wymagania wobec nich (określone w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1324) są sformułowane stosunkowo ogólnie i nie odnoszą się bezpośrednio do edukacji uczniów niepełnosprawnych. Z kolei określane rokrocznie przez resort edukacji zadania z zakresu nadzoru pedagogicznego nie precyzują obszarów ewaluacji, natomiast obszary kontroli tylko minimalnie dotyczą edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnych; dokument na rok szkolny 2011/2012 „Podstawowe kierunki realizacji przez kuratorów oświaty polityki oświatowej państwa, w tym zadania z zakresu nadzoru pedagogicznego” znajduje się pod adresem:

http://www.men.gov.pl/images/stories/doc/2011-2012_podstawowe_kierunki.pdf.

³¹ Raport dotyczący ewaluacji zewnętrznej jednostek oświatowych: *Ewaluacja ex-post procesu ewaluacji zewnętrznej. Raport z realizacji badania pilotażowego*, s. 7-8, 69-70,

<http://www.npseo.pl/data/documents/2/172/172.pdf>.

³² Przykładem może być systemowy plan Urzędu Miasta Nowego Sącza niedopuszczania dzieci autystycznych do klas integracyjnych i koncentrowania ich w szkole specjalnej: Szpunar O., Wantuch D., *Nowy Sącz: miasto oszczędzi na dzieciach autystycznych*, dodatek krakowski Gazety Wyborczej z 8 listopada 2011 r., http://krakow.gazeta.pl/krakow/1.44425.10606400.Nowy_Sacz_miasto_oszczedzi_na_dzieciach_autystycznych.html.

wspierani przez organizacje pozarządowe zaczynają domagać się swoich praw na drodze formalnej.

Źródło problemu.

Problem nieuwzględniania specjalnych potrzeb edukacyjnych niepełnosprawnych uczniów i ich dyskryminacji nie ma podłoża ekonomicznego. Napięcia budżetowe występują zawsze, a w przeszłości, kiedy system oświaty obejmował więcej dzieci, sytuacja nie była lepsza. Problem ten ma charakter świadomościowy.

Decydenci, nauczyciele i rodzice są członkami naszego społeczeństwa, które na wiele sposobów izoluje i dyskryminuje osoby niepełnosprawne. Z tego powodu nie mają codziennego, osobistego kontaktu z osobami niepełnosprawnymi, co tłumaczy ich postawy i decyzje. Stąd ich priorytetem są raczej remonty szkół, budowy sal gimnastycznych czy basenów niż wydatki na realizację specjalnych potrzeb edukacyjnych. Łatwiej pominąć stereotypowo słabszych niż podejmować trudne decyzje o racjonalizacji kosztów, w tym etatów (potencjalny konflikt z nauczycielami) czy optymalizować sieć szkół (potencjalny konflikt z mieszkańcami).

Tak długo, jak działania wobec osób niepełnosprawnych będą specjalne, a nie będą częścią programów uniwersalnych, tak długo będzie utrzymywać się gettoizacja osób niepełnosprawnych – na poziomie fizycznym, świadomościowym i społecznym. Mówi się: my i osoby niepełnosprawne, co odzwierciedla traktowanie osób niepełnosprawnych jako innych, odmiennych. A przecież nikomu nie przychodzi do głowy formułować wypowiedzi typu: my i kobiety (lub my i mężczyźni) czy my i ludność wiejska, choć kiedyś udział kobiet w życiu społecznym był bardzo mocno ograniczony. Zatem rozwiązania powinny ewoluować w kierunku zmiany postrzegania osób niepełnosprawnych.

Wpływ ograniczeń ekonomicznych.

Chociaż czynnik ekonomiczny nie ma – zdaniem autora – decydującego znaczenia dla finansowania edukacji uczniów niepełnosprawnych, to trudna sytuacja budżetowa pogłębia problem. Około 60% samorządów dopłaca do subwencji oświatowej

z dochodów własnych, dla 20% gmin wydatki na oświatę są wyższe niż ich dochody³³. Zatem władze samorządowe nie tylko zastanawiają się, jak dystrybuować środki subwencji oświatowej do szkół, ale mają również dylemat, czy finansować edukację kosztem innych potrzeb lokalnych. Niski priorytet problemów osób niepełnosprawnych odciska swe piętno także na edukacji.

Po pierwsze, nie realizuje się już w pełni zasady „pieniądz idzie za nauczycielem”, która preferowała szkolnictwo segregacyjne. Ogranicza się już wsparcie także w szkolnictwie segregacyjnym³⁴, co tym gorzej wróży edukacji uczniów niepełnosprawnych w szkolnictwie masowym.

Po drugie, samorzady, gdy dopłacają do edukacji, to znów preferują szkolnictwo „pełnosprawne”, czyli proporcjonalnie więcej środków przekazują na uczniów bez niepełnosprawności³⁵.

Po trzecie, przy okazji „optymalizacji” wydatków często poszkodowani są uczniowie niepełnosprawni i przewlekłe chorzy³⁶.

Podsumowując, środki przeznaczone na edukację uczniów niepełnosprawnych służą w dużej mierze finansowaniu edukacji większości niemającej specjalnych potrzeb edukacyjnych.

³³ Bunda M., *op. cit.*

³⁴ Przykładem może być dzielnica Warszawa Praga-Północ, gdzie samorząd próbował zlikwidować etaty specjalistów wspierających niepełnosprawnych uczniów:

Siedlecka E., *op. cit.*

Zubik M., *Dzielnica oszczędza na specjalistach. Ucierpią dzieci?*, wydanie internetowe dodatku warszawskiego Gazety Wyborczej z 31 maja 2011 r.,

http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,34887,9695433,Dzielnica_oszczedza_na_specjalistach_Ucierpia_dzieci.html.

Pierwsza z tych publikacji spotkała się z polemiką samorządu:

http://wyborcza.pl/1,76842,10071067,Komentarz_Wlodzimierza_Paszynskiego.html

i odpowiedzią na nią organizacji pozarządowej:

http://wyborcza.pl/1,76842,10071049,Niepelnosprawny_system_wspierania_uczniow_niepelnosprawnych.html,

³⁵ Przykładowo samorząd warszawski do subwencji oświatowej (w wysokości 1 100 mln zł) dokłada 127% środków własnych (1 400 mln zł), przy czym do środków subwencji dotyczącej uczniów niepełnosprawnych (170 mln zł) dokłada 35% (60 mln zł), zaś do pozostałej („pełnosprawnej”) (930 mln zł) dokłada 144% (1 340 mln zł). Obliczenia własne na podstawie:

Paszyński W., *Komentarz Włodzimierza Paszyńskiego*, wydanie internetowe Gazety Wyborczej z 5 sierpnia 2011 r., http://wyborcza.pl/1,76842,10071067,Komentarz_Wlodzimierza_Paszynskiego.html,

³⁶ Złe praktyki ilustrują działania dotyczące edukacji przedszkolnej. W szczególności samorzady uzależniają dotację dla niepublicznych przedszkoli od czasu pobytu dziecka w placówce (im krócej, tym mniej). Z tego powodu często chorujące dziecko jest „droższe” dla przedszkola, dla którego większość kosztów to koszty stałe, niezależne od obecności dziecka. Gdyby przedszkola chciały przenosić te koszty na rodziców, to z powodów finansowych wypychałoby to dzieci o gorszym stanie zdrowia z systemu oświaty. Jest to forma dyskryminacji ze względu na stan zdrowia i niepełnosprawność. Przykładem jest uchwała nr VI/17/2011 Rady Gminy Zielonki z dnia 14 kwietnia 2011 r. w sprawie trybu udzielania, rozliczania, kontrolowania dotacji oraz ustalenia stawek dotacji dla niepublicznych przedszkoli i niepublicznych szkół zakładanych i prowadzonych na terenie gminy Zielonki przez podmioty nie należące do sektora finansów publicznych, <http://www.wrotamalopolski.pl/NR/rdonlyres/4119E67C-0130-4293-8400-C4EB8FDC5D3C/819035/URGNRV11711.pdf>,

Inne wady mechanizmu finansowania.

Gdyby udało się wdrożyć zasadę „pieniądz idzie za uczniem (niepełnosprawnym)”, to i tak mechanizm finansujący nie jest pozbawiony wad.

Po pierwsze, wagi w rozporządzeniu w sprawie podziału subwencji oświatowej nie uwzględniają wszystkich rodzajów specjalnych potrzeb edukacyjnych. Pominięci zostali uczniowie z wadą mowy³⁷ czy dyslektycy. Ponadto, w przypadku dzieci i młodzieży przewlekle chorych przewidziano dodatkowe koszty w przypadku szkół, a pominięto w przypadku przedszkoli, choć wcześniej poprzednie wersje rozporządzenia przewidywały taką okoliczność. Zatem subwencja oświatowa nie jest naliczana na podstawie liczby wszystkich uczniów niepełnosprawnych.

Po drugie, subwencja dotyczy wyłącznie orzeczonych uczniów niepełnosprawnych lub uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, o ile ci ostatni uczą się w szkolnictwie specjalnym. Nie wszyscy rodzice chcą orzekać swoje dzieci w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, gdyż obawiają się stygmatyzacji oraz wiedzą, że raczej nie mogą liczyć na zapewnienie ich dzieciom wsparcia³⁸. Z kolei inni rodzice – mimo, że ich dzieci mają orzeczenia – z tych samych powodów nie okazują ich szkołom. Zatem dziecko nieorzeczone może otrzymać wsparcie dzięki subwencji tylko w szkolnictwie specjalnym, co jest kolejną blokadą dla integracji w edukacji. Stwarza to problem ekonomiczny, gdyż jeśli uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej, to należy jej udzielić na mocy nowych przepisów³⁹, nawet jeśli uczeń nie ma orzeczenia.

Po trzecie, subwencja jest przyznawana na lata kalendarzowe (które rozpoczynają się w roku szkolnym), zaś potrzeba wsparcia może pojawić się nagle. W szczególności – ze względu na harmonogram raportowania szkół – może zdarzyć się, że subwencja naliczona na ucznia trafi do samorządu w ciągu 15 miesięcy od momentu udostępnienia orzeczenia szkole.

³⁷ W aktach wykonawczych Ministra Edukacji Narodowej traktuje się afazję jako rodzaj niepełnosprawności ruchowej, jednak należy wyrazić obawę, że afazja jako niepełnosprawność ruchowa nie wyczerpuje wszystkich rodzajów wad wymowy. Mowa tu o rozporządzeniu Ministra Edukacji narodowej z dnia 17 listopada 2010 r.: *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach* (Dz. U. Nr 228, poz. 1489) oraz rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz. U. Nr 228, poz. 1490).

³⁸ Zdarza się, że potrzeba wsparcia ucznia jest ewidentna i szkoła jest skłonna zapewnić je, o ile będzie mogła wnioskować o dodatkowe środki na podstawie orzeczenia. Brak wsparcia nie tylko szkodzi temu uczniowi, ale może utrudniać prowadzenie zajęć całej klasie. Jednak rodzice, obawiając się stygmatyzacji, nie chcą przyznać, że ich dzieci mają specjalne potrzeby edukacyjne i nie występują o wydanie stosownego orzeczenia.

³⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. Nr 228, poz. 1487), w tym § 19 ust. 2 pkt 2 oraz dalsze paragrafy.

Pieniądz idzie za uczniem.

Dla rzetelności należy nadmienić, że szereg jednostek oświatowych już obecnie otrzymuje środki subwencji oświatowej zgodnie z zasadą „pieniądz idzie za uczniem”. Są to (i) placówki publiczne nieprowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego, (ii) placówki niepubliczne oraz (iii) placówki z terenów samorządów, które wdrożyły bony edukacyjne⁴⁰.

Efekty są interesujące. Przedszkola i szkoły tego typu początkowo z obawą podchodzą do dzieci niepełnosprawnych. Jednak zdarza się, że z czasem dochodzą do wniosku, że wdrożenie kształcenia specjalnego nie jest szczególnie trudne, a po uwzględnieniu dodatkowych kosztów nawet opłacalne ze względu na wysokość subwencji na kształcenie dzieci niepełnosprawnych. W efekcie są otwarte na niepełnosprawnych uczniów, a ci ostatni otrzymują wsparcie, ucząc się w otwartym szkolnictwie⁴¹. Obecnie nie można jednak stwierdzić, że jest to postawa powszechna, można ją za to potraktować jako pozytywny prognostyk na przyszłość.

Finansowanie podręczników⁴².

Na samym końcu warto podnieść problem podręczników dostosowanych do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością wzroku, słuchu lub intelektualną. Są one dofinansowywane z budżetu państwa na mocy przepisów ustawy o systemie oświaty⁴³.

Prawo korzystania z podręczników w Alfabcie Braille’a przez uczniów z dysfunkcją wzroku jest realizowane w stopniu niewystarczającym⁴⁴ – obecnie (październik 2011 r.) dostępne są 133 pozycje⁴⁵.

Co więcej, Ministerstwo Edukacji Narodowej literalnie interpretuje przepisy i stoi na stanowisku, że jest zobowiązane tylko do dofinansowania tego typów materiałów edukacyjnych, zaś nie jest odpowiedzialne za ich powstawanie i dostępność. Zdaniem resortu jego rolą jest dopuszczanie podręczników do użytku, zaś sama dostępność

⁴⁰ Ideę bonów edukacyjnych przedstawiono w części poświęconej rekomendacjom.

⁴¹ opinie wyrażane przez rodziców, między innymi na forum Gazety.pl eDziecko / Pielęgnacja i zdrowie / Zaburzenia słuchu i mowy, http://forum.gazeta.pl/forum/w.16350.126895932..subwencja_oswiatowa.html?v=2,

⁴² szerzej o tym problemie pisze P. Wdówik w dalszej części niniejszego opracowania,

⁴³ art. 71 d ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.),

⁴⁴ Wdówik P., *Zaopatrzenie uczniów niewidomych i słabo widzących w podręczniki* [w:] Zadrożny J. (red.), *op. cit.*, s. 129-130. Zadrożny J., *Informacja i komunikacja. Realizacja w Polsce Planu działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie*, 2011, s. 3, <http://firr.org.pl/konferencje/prawa-osob-niepelnosprawnych-w-polsce.html>.

⁴⁵ wykaz pozycje dostępnych pozycji znajduje się pod adresem <http://www.adaptacje.ore.edu.pl/>. W ciągu roku liczba ich wzrosła ponad 2 razy. Są wśród nich także wydawnictwa sprzed kilku lat, które mogą tracić na aktualności,

zależy wyłącznie od inwencji autorów podręczników i wydawców⁴⁶. Należy uwzględniać inne przepisy ustawy o systemie oświaty, które zobowiązują ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania do koordynacji i realizacji polityki oświatowej państwa, na którą składa się między innymi realizacja prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się. Zatem jeśli podręczników brakuje, to Ministerstwo powinno stymulować ich powstawanie⁴⁷.

Rekomendacje działań.

Wskazanie propozycji konkretnych zmian w istniejących aktach prawnych lub propozycje nowych rozwiązań prawnych.

Jak wskazano wyżej, problem nie ma charakteru finansowego ani prawnego, tylko świadomościowy. Do zmiany świadomości mogą prowadzić także środki prawne. Przykładem może być uchwalona w Stanach Zjednoczonych ustawa o Amerykanach z niepełnosprawnością, która w ciągu 21 lat znacząco zmieniła postawę wobec osób niepełnosprawnych.

Po pierwsze, należy postulować jak najszybszą ratyfikację Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych.

Po drugie, warto wprowadzić rozwiązania, które przybliżą zasadę „pieniądz idzie za uczniem”. Można wskazać co najmniej 2 drogi. Pierwsza to wprowadzenie bonów edukacyjnych, zwanych także oświatowymi. Ideę tę wprowadził Milton Friedman, laureat Nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii. W uproszczeniu szkoła za każdego ucznia otrzymuje kwotę średnich kosztów kształcenia w danym typie szkół, z uwzględnieniem wyższych kosztów w przypadku specjalnych potrzeb edukacyjnych, terenów wiejskich, małej liczby uczniów itp. Wprowadzenie bonów edukacyjnych obiecał Premier Donald Tusk w exposé w 2007 r.⁴⁸, potem jednak rząd się z tego wycofał⁴⁹. Koncepcja ta jest krytykowana jako sposób na urynkowanie edukacji. Nagradza szkoły doceniane przez uczniów i ich rodziców, karze szkoły źle zarządzane. Bony ograniczyłyby władzę samorządów nad szkołami, gdyż nie miałyby obecnych narzędzi ingerowania w budżety

⁴⁶ odpowiedź Pana Zbigniewa Włodkowskiego, podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – na interpelację nr 11607 w sprawie dostępności podręczników spełniających wymogi w zakresie nowej podstawy programowej dla uczniów upośledzonych intelektualnie oraz niesłyszących, <http://orka2.sejm.gov.pl/Iz6.nsf/main/44892634>,

⁴⁷ Więcej na ten temat w: Waszkielewicz A., *op. cit.*, s. 8-9.

⁴⁸ Tekst exposé z fragmentem dotyczącym bonów edukacyjnych: <http://www.rp.pl/arttykul/71439.html?p=14>,

⁴⁹ Wypowiedź Pani Krystyny Szumilas, sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej podczas posiedzenia sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży 9 października 2009 r., <http://orka.sejm.gov.pl/Biuletyn.nsf/0/51501D75961B9F58C125766500369B09?OpenDocument>.

szkół. Niezależnie od tej krytyki niektóre samorzady oddolnie wprowadziły bony edukacyjne. Do 2005 r. bony wprowadziło 15 powiatów, czyli 4% wszystkich⁵⁰.

Dруга droga to wprowadzenie zasady „pieniądz idzie za uczniem”, ale tylko dla uczniów niepełnosprawnych. Zakładał to poselski projekt ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty, który nie zdążył zostać rozpatrzony w kadencji 2007-2011⁵¹. Projekt ten, inspirowany przez Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera „Nie-Grzeczne Dzieci”, zakładał również monitorowanie dystrybucji środków do szkół przez samorzady oraz egzekwowanie zaleceń z orzeczeń, zwłaszcza o potrzebie kształcenia specjalnego.

Efekt ten można osiągnąć przez zmianę charakteru środków na kształcenie uczniów niepełnosprawnych z subwencji na dotacją celową. Pozwoliłoby to krótko- i średnioterminowo na udostępnienie narzędzia rodzicom niepełnosprawnych dzieci oraz władzom szkół do przewyższania barier mentalnych i finansowych, co wydaje się obecnie priorytetem.

Po trzecie, niezależnie od powodzenia planów wymienionych powyżej koniecznie trzeba wprowadzić obowiązek raportowania działań szkół w zakresie kształcenia specjalnego oraz monitorowania takich działań.

Po czwarte, obszary podlegające nadzorowi pedagogicznemu powinny *ex-plicite* obejmować edukację uczniów niepełnosprawnych, w tym: dostępność szkolnictwa otwartego, zapewnienie wymaganego wsparcia czy jakość samej edukacji. Dodatkowo, warto wzmocnić współdziałanie między samorządami a organami prowadzącymi nadzór pedagogiczny, by te pierwsze mogły efektywnie korzystać z wyników nadzoru (samorzady finansują szkoły, prowadzą kontrolę finansową, jednak nie zajmują się ewaluacją jakości edukacji; tę ostatnią prowadzą obecnie przede wszystkim kuratoria, które z kolei nie mają wpływu na finansowanie oświaty).

Po piąte, należy oczekiwać, że przypadki dyskryminacji uczniów niepełnosprawnych przez szkoły lub samorzady będą się spotykać z natychmiastową

⁵⁰ Rozmus A., Nowakowska J., *Bon edukacyjny w Polsce. Stan i perspektywy*, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, czerwiec 2005, s. 9,

http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Dokumenty_WSIiZ/Uczelnia/Wydzialy/ZBnSW/raporty/Bon_educacyjny_w_Polsce_stan_i_perspektywy.doc.

Przykładowy mechanizm działania bonów opisano w uchwale nr 156/32/11 Zarządu Powiatu w Goleniowie z dnia 12 sierpnia 2011 r. w sprawie zmiany uchwały dotyczącej wprowadzenia Powiatowego Systemu Bonów Oświatowych dla szkół i placówek, dla których organem prowadzącym jest Powiat Goleniowski, http://spow.goleniow.ibip.pl/public/get_file.php?id=226280. Więcej na temat bonów edukacyjnych można znaleźć pod adresem <http://www.bonedukacyjny.pl/>.

⁵¹ Druk nr 4474 z 4 lipca 2011 r.,

[http://orka.sejm.gov.pl/Druk6ka.nsf/0/5E3AD311552A16E1C12578D90047F1EB/\\$file/4474.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/Druk6ka.nsf/0/5E3AD311552A16E1C12578D90047F1EB/$file/4474.pdf).

i przeciwdziałającą im reakcją nadzoru pedagogicznego, resortu edukacji oraz innych uprawnionych podmiotów, by takie sytuacje wyeliminować z praktyki i skutecznie do nich zniechęcić.

Po szóste, należy umożliwić szkołom otrzymywanie środków w momencie wystąpienia specjalnych potrzeb edukacyjnych, a nie uzależniać ich dostępność od zgłoszenia z dużym wyprzedzeniem. Wystarczyłoby wyrównanie przy okazji wypłaty subwencji oświatowej w kolejnym roku.

Po siódme, należy rozszerzyć narzędzia wsparcia dla uczniów nieorzeczonych. Dziś tacy uczniowie mogą otrzymać pomoc psychologiczno-pedagogiczną (niewymagane orzeczenie ani inicjatywa rodzica), nie mogą jednak liczyć na opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego.

Po ósme, należy uzupełnić wagi w rozporządzeniu w sprawie podziału subwencji oświatowej, by uwzględnić wszystkie rodzaje specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Po dziewiąte, należy liczyć koszty ciągnięte (alternatywne) preferowania kształcenia segregacyjnego osób niepełnosprawnych. „Oszczędności” czynione na spychaniu w izolację na poziomie oświaty skutkują później niskim poziomem aktywności społecznej i zawodowej, wysokimi kosztami pomocy społecznej itd. oraz podzielonym społeczeństwem, czego efektów obecnie doświadczamy.

Wskazanie propozycji innych działań.

Najważniejszą kwestią jest propagowanie ogólnie integracji osób niepełnosprawnych w społeczeństwie, jak i edukacji włączającej (pojęcie edukacji integracyjnej zostało „zawłaszczone” przez naukę w klasach integracyjnych, która jest formą edukacji segregacyjnej)⁵².

Większość pozytywnych zmian dokonała się pod naciskiem rodziców niepełnosprawnych dzieci. Dalsze wzmacnianie społeczeństwa obywatelskiego, inicjatyw oddolnych, organizowanie się rodziców, wsparcie dla organizacji pozarządowych wydają się najlepszą receptą na wprowadzanie zmian. Monitoring społeczny jest efektywnym uzupełnieniem kontroli formalnej sprawowanej przez uprawnione organy.

⁵² Wdówik P., *Dostęp do oświaty*, op. cit., s. 126-127, 129.

Inną propozycją są działania organizacji pozarządowych i innych podmiotów dla wypracowania linii orzeczniczej w przypadku dyskryminacji niepełnosprawnych uczniów.

Promocja dobrych praktyk w zakresie edukacji może być atrakcyjnym narzędziem, także do wykorzystania w kampaniach informacyjnych.

Skutki proponowanych rozwiązań (*społeczne, finansowe*).

Skutki finansowe.

Wprowadzenie zasady „pieniądz idzie za uczniem (niepełnosprawnym)” powinno zrationalizować wydatki szkół i doprowadzić do podniesienia jakości edukacji. Nie zwiększą się koszty edukacji osób niepełnosprawnych, środki zostaną połączone z celami, którym mają służyć. Spowoduje to jednak pośrednio zmniejszenie środków na szkolnictwo „pełnosprawne”, które było finansowane ze środków na kształcenie specjalne. W efekcie potrzeby finansowe będą większe⁵³.

Monitoring i raportowanie powinny zrationalizować wydatki i zwiększyć ich skuteczność. Można oczekiwać, że efekt będzie neutralny lub bliski zerowego dla finansów publicznych. Poddanie systemu edukacji uczniów niepełnosprawnych wielopoziomowej ocenie oraz efektywne współdziałanie w zakresie finansowania i ewaluacji edukacji pozwoliłyby na lepsze adresowanie środków. Efekt finansowy powinien być pozytywny lub neutralny przy zwiększeniu jakości oświaty. Możliwość otrzymania środków w momencie pojawienia się ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych byłaby neutralna finansowo. Wprowadzenie wsparcia dla uczniów nieorzeczonych (co już się dokonało w przypadku pomocy psychologiczno-pedagogicznej) oznacza zwiększone wydatki. Średnio- i długoterminowe skutki są jednak zdecydowanie pozytywne dla finansów publicznych, gdyż ograniczają koszty społeczne i wydatki publiczne takie jak pomoc społeczna, świadczenia rentowe, jednocześnie zwiększając dochody państwa z podatków i pośrednio ze świadczenia pracy, wyższej konsumpcji itd.

⁵³ Uzasadnienie dla projektu poselskiego zakłada, że wysokość subwencji oświatowej nie zmieni się. Nie wyczerpuje natomiast kwestii skutków dla finansów samorządów (druk nr 4474 z 4 lipca 2011 r., *op. cit.*, s. 7).

Skutki społeczne.

Segregacja dzieci niepełnosprawnych na poziomie edukacji i brak wsparcia w szkolnictwie masowym mają fatalne skutki dla całego społeczeństwa. Oznacza to: (i) gorsze wyniki edukacyjne, (ii) szybkie „wypadanie” z systemu edukacji formalnej, (iii) niskie szanse na podjęcie pracy, (iv) wzmacnianie postawy roszczeniowej, (v) kreowanie klientów pomocy społecznej, (vi) wykluczanie ze społeczeństwa, (vii) izolację w życiu społecznym, także osób pełnosprawnych w stosunku do osób niepełnosprawnych.

Włączenie dzieci i młodzieży niepełnosprawnych do edukacji likwiduje lub ogranicza wszystkie te negatywne zjawiska. Prowadzi – zgodnie z prawidłem „czy skorupka za młodu nasiąknie...” – do stworzenia otwartego społeczeństwa, w którym osoby niepełnosprawne nie są izolowane i są pełnoprawnymi partnerami reszty społeczeństwa. Równocześnie edukacja włączająca wzmacnia kapitał społeczny, dla którego rozwoju wczesne doświadczenia takie jak przedszkolne czy szkolne są bardzo ważne⁵⁴.

⁵⁴ Brzezińska A. I., Kaczan R., Piotrowski K., Rycielski P., *Uwarunkowania aktywności zawodowej osób z ograniczeniami sprawności: kapitał osobisty i społeczny*, Nauka 2/2008, s. 131,
http://www.portalwiedzy.pan.pl/images/stories/pliki/publikacje/nauka/2008/02/N_208_07_Brzezinska.pdf.

Wybrane regulacje prawne:

- art. 5 a, rozdział 7 ustawy z dnia 7 września 1991 r. *o systemie oświaty* (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.),
- art. 7 ust. 3 ustawy z dnia 13 listopada 2003 r. *o dochodach jednostek samorządu terytorialnego* (Dz. U. z 2010 r. Nr 80, poz. 526 ze zm.),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. Nr 228, poz. 1487),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach* (Dz. U. Nr 228, poz. 1489),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz. U. Nr 228, poz. 1490),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 grudnia 2010 r. *w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2011* (Dz. U. Nr 249, poz. 1659).

Aleksander Waszkielewicz

Autor jest prezesem zarządu i ekspertem Fundacji Instytut Rozwoju Regionalnego.

Fundacja zajmuje się rzecznictwem praw osób niepełnosprawnych.

Kinga Dumnicka

Autorka jest specjalistką ds. edukacji w Fundacji Instytut Rozwoju Regionalnego.

Kształcenie osób głuchych/Głuchych i słabosłyszących – wyzwania dla systemu edukacji w Polsce.

Piotr Kowalski

Dagmara Nowak-Adamczyk

Jeśli komunikacja i język są kluczowe dla naszego istnienia (...) nasze instytucje, nasze prawo, nasza Konstytucja muszą także dostrzegać te wartości. Nasza demokracja domaga się naszej wolności, a nasza wolność zależy od swobodnego przepływu informacji, od wymiany myśli poprzez język.

(Lawrence M. Siegel, s. 19, 2002)⁵⁵

Zapewnienie możliwie najbardziej efektywnego procesu uczenia się i nauczania dzieci słabosłyszących oraz głuchych/Głuchych⁵⁶ wymaga uwzględnienia ich różnorodnych potrzeb i potencjałów w programach kształcenia tak, by dzieci te miały pełne prawo do zdobywania wiedzy o świecie⁵⁷. Realizacja tego prawa wiąże się z wyborem odpowiednich dla każdego dziecka metod nauczania, które pozwolą maksymalnie wykorzystać jego potencjał do kształcenia językowego oraz – w konsekwencji – zwiększyć aktywność poznawczą. Konieczne jest, by wybór ten uwzględniał indywidualne różnice między dziećmi słabosłyszącymi oraz

⁵⁵ Zob. L. M. Siegel, *The human right to language. Communication access for deaf children*, Gallaudet University Press, Washington DC 2008.

⁵⁶ Słowo *Głuchy* pisane dużą literą odnosi się do osób, które urodziły się głuche lub straciły słuch we wczesnym dzieciństwie i dla których języki migowe, społeczności i kultury Głuchych stanowią ich pierwsze doświadczenia (zob. P. Ladd, *Understanding Deaf culture. In search of Deafhood*, Multilingual Matters, Clevedon 2007). Więcej na temat idei dotyczącej kultury Głuchych można znaleźć m.in. w publikacjach:

- Padden C., Humphries T., *Inside Deaf culture*, Harvard University Press, Cambridge 2006.

- Parasnis I., *Cultural and Language Diversity: Reflections on the Deaf Experience*, Cambridge University Press, New York 1996.

⁵⁷ W dalszej części artykułu posługiwac się będziemy następującą terminologią: **osoby Głuche** pisane dużą literą to te, którzy urodziły się głuche lub straciły słuch we wczesnym dzieciństwie i dla których języki migowe, społeczności i kultury Głuchych stanowią ich pierwsze doświadczenia. **Osoby głuche** pisane małą literą to osoby, dla których głuchota jest pierwszym, audiologicznym doświadczeniem. Najczęściej są to osoby, które straciły całkowicie lub częściowo słuch w wieku późniejszym i które zazwyczaj nie życzą sobie kontaktu ze społecznością osób Głuchych (zob. P. Ladd, *Understanding Deaf culture. In search of Deafhood*, Multilingual Matters, Clevedon 2007). W Polsce podział na osoby głuche/Głuche wciąż nie jest bardzo rozpowszechniony, a w edukacji mowa jest o uczniach/studentach niesłyszących/głuchych mając na myśli przedstawicieli obydwu w/w grup. Z tego względu niniejszy artykuł poświęci tym zagadnieniom nieco więcej uwagi.

głuchymi/Głuchymi, wynikające z różnych czynników, m.in. z przyczyn i stopnia utraty słuchu, środowiska rodzinnego (rodzice słyszący lub głusi/Głusi) oraz związanych z nim doświadczeń językowych i kulturowych⁵⁸. W ślad za tym dokonywany jest wybór sposobu porozumiewania się dziecka zazwyczaj w oparciu o trzy główne metody:

- mowę ustną (informacje przekazywane za pomocą języka mówionego odbierane są poprzez aparat słuchowy/implant ślimakowy; ich dopełnienie stanowi odczytywanie mowy z ruchu warg. Wypowiedzi formułowane są często przy użyciu języka mówionego). Zwykle preferują ją osoby słabosłyszące, posługują się nią również osoby głuche.
- język migowy⁵⁹
- dwujęzyczność (język migowy oraz pisemna forma języka narodowego)⁶⁰.

W przypadku dzieci, które urodziły się głuche (czyli Głuchych) lub straciły słuch (w konkretnym stopniu) w dzieciństwie wyboru języka dokonują za nie rodzice lub inni prawni opiekunowie. Doświadczenia amerykańskie, a także wielu innych krajów pokazują, że rodzice Głusi preferują komunikację w języku migowym ze swoimi Głuchymi dziećmi. Stanowi on dla nich naturalną formę porozumiewania się. To język migowy, wykorzystany w strategii edukacji dwujęzycznej, bezpośrednio przyczynia się do wyższego poziomu rozwoju umiejętności dziecka niezbędnych do biegłego czytania i pisania w porównaniu do kształcenia za pomocą metody ustnej⁶¹. Co więcej, język migowy nabywany jest wcześniej przez dziecko Głuche niż język foniczny⁶² i może stanowić szkielet do nauki języka narodowego⁶³. Rodzicom słyszącym dzieci Głuchych proponuje się również komunikację w języku migowym, jako jedną ze skutecznych form porozumiewania się z nimi⁶⁴.

⁵⁸ Zob. M. Marschark, P. C. Hauser, *How deaf children learn. What parents and teachers need to know*, Oxford University Press, New York [2012].

⁵⁹ Termin *język migowy* odnosi się do naturalnego języka migowego (np. polskiego języka migowego, PJM), a nie do sztucznego systemu językowo-migowego (SJM), który często mylony jest z językiem migowym. Różnica między PJM a SJM zostanie bardziej szczegółowo wyjaśniona w dalszej części artykułu.

⁶⁰ Materiał pochodzi z niepublikowanego podręcznika dla nauczycieli akademickich wypracowanego przez konsorcjum międzynarodowego projektu DARE w latach 2007–2009.

⁶¹ Więcej na ten temat można przeczytać w artykule: R.B. Wilbur, *The Use of ASL to Support the Development of English and Literacy* [w:] *Journal of Deaf Studies and Education*, 5:1/2000.

⁶² Motoryka dziecka rozwija się wcześniej niż jego narządy artykulacyjne.

⁶³ Zob. M. Marschark, P.C. Hauser, *How deaf children learn. What parents and teachers need to know*, Oxford University Press, New York [2012]. Warto również wiedzieć, że wykorzystanie języka migowego w procesie nauczania dzieci słyszących przyspiesza ich rozwój nauki języka fonicznego: zob. M. Czajkowska-Kisil, *Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce* [w:] *Szkoła specjalna* 4/2006.

⁶⁴ W związku z wyłączeniem kanału słuchowego dziecko głuche nie może uczestniczyć w naturalnym procesie nabywania języka, który nigdy nie będzie dla niego językiem pierwszym: zob. M. Świdziński, *Języki migowe* [w:] T. Gałkowski, E. Szląg, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.

Jeśli chodzi o wybór języka przez rodziców – najczęściej słyszących – współpracują oni często z doradcami zajmującymi się tzw. wczesną interwencją wzbogaconą o programy wsparcia dla rodziców. (Głównie dzieje się to w przypadku dziecka głuchego/Głuchego). Zakres działań tych programów pozwala na znalezienie właściwych strategii wzmacniających rozwój dziecka, umożliwiających komunikację z nim we właściwym języku: migowym (w przypadku dzieci Głuchych) lub też narodowym uwzględniającym treningi mowy (w przypadku dzieci głuchych). Programy wsparcia dla rodziców zazwyczaj są tak zaprojektowane, by brać pod uwagę potrzeby dziecka od urodzenia aż do wieku przedszkolnego⁶⁵, co ma kluczowy wpływ na późniejsze efekty edukacyjne dziecka.

Utrata słuchu w wieku dorosłym, np. wśród studentów, sprawia, że decyzję o sposobach dalszej komunikacji podejmują zwykle samodzielnie wybierając najczęściej dotychczasowy sposób porozumiewania się, czyli mowę ustną.

Zgodnie z obecnym stanem wiedzy wynikającej z teorii, jak i z praktyki edukacyjnej koncepcja kształcenia dwujęzycznego dzieci Głuchych (w języku migowym jako pierwszym oraz w pisemnej formie języka narodowego jako drugiej) sprawdziła się – jak dotąd najlepiej – w wielu krajach (zwłaszcza skandynawskich) czy w Stanach Zjednoczonych i stanowi doświadczenie, którego nie należy pomijać projektując efektywny system kształcenia dzieci/młodzieży Głuchej w Polsce. Warto wspomnieć również, że edukacja uwzględniająca język migowy w Stanach Zjednoczonych stała się możliwa dzięki badaniom lingwistycznym zainicjowanym w 1960 roku na Uniwersytecie Gallaudeta w Waszyngtonie⁶⁶. Stanowiły one przełom w stosunku do dominującej metody, której celem było opanowanie mowy dźwiękowej przez dzieci Głuche. Dzięki uznaniu języka migowego za pierwszy język dzieci Głuchych mających rodziców Głuchych (10% populacji osób z trudnościami w słyszeniu) oraz dzieci

⁶⁵ Zob. M. Marschark, *Raising and educationg a deaf child. A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*, Oxford University Press, New York 2007, s. 22.

⁶⁶ Kształcenie z uwzględnieniem języka migowego (w tym wypadku amerykańskiego języka migowego - ASL) stało się możliwe dzięki badaniom lingwistycznym nadającym mu status języka. Wyniki badań Williama Stokoe dostarczyły wiedzy lingwistycznej na temat struktury ASL i zapoczątkowały kolejne badania w tym obszarze. Stały się one fundamentalnymi argumentami dającymi podstawy do wykorzenia doktryny oralizmu panującej w edukacji osób głuchych/Głuchych od 1880 r. mocą decyzji ustanowionych na Międzynarodowym Kongresie Surdopedagogów w Mediolanie. Filozofia oralizmu przez ponad 100 lat promowała audytywno-werbalne sposoby komunikowania się osób głuchych/Głuchych obejmując zasięgiem cały świat. Udziału w Kongresie Mediolańskim zabroniono osobom głuchym/Głuchym kierując się przekonaniem, że jako *odchylone od normy* nie mają prawa decydować o własnym losie, ani o losie swoich bliskich: zob. P. Ladd, *Understanding Deaf culture. In search of Deafhood*, Multilingual Matters, Clevedon 2007.

Głuchych słyszących rodziców (90%)⁶⁷ stopniowo rozpoczęto włączanie go do polityki edukacyjnej jako filozofię dwujęzyczności – dwukulturowości. Poprzez naukę języka migowego jako pierwszego oraz języka dźwiękowego w formie pisemnej jako drugiego pozwala ona uznać osoby głuche za Głuche kulturowo⁶⁸. To uznanie języka migowego wyzwoliło w środowisku osób Głuchych ruch emancypacyjny zmierzający do przyznania im pełnych praw w dostępie do życia społecznego, zwłaszcza do edukacji uwzględniającej język migowy, jak również obecność w niej Głuchych nauczycieli.

Polska perspektywa

W naszym kraju kwestia edukacji dzieci i młodzieży słabosłyszącej oraz głuchej/Głuchej zawężyła się do środowiska specjalistów, zwłaszcza pedagogów specjalnych, których koncepcja kształcenia ściśle wiąże się z koniecznością postępowania *rewalidacyjnego (naprawczego) w stosunku do tych osób*. Jego cele ukierunkowane są na *przywracanie sprawności uszkodzonego zmysłu słuchu poprzez umożliwienie korzystania z posiadanych resztek słuchowych drogą odpowiednich ćwiczeń bądź pobudzanie nerwu słuchowego i centralnego układu nerwowego przez zastosowanie wszczepu ślimakowego i rewalidację*⁶⁹. Podejście to jest dalekie od koncepcji nowoczesnego (społecznego)⁷⁰ myślenia o niepełnosprawności, jak również idei różnorodności (*diversity*). Zamiast nich koncentruje się na deficytach danej osoby i konieczności dostosowania jej do szeroko pojętej normy, jaką jest słyszenie.

W praktyce edukacyjnej dzieci i młodzieży słabosłyszącej oraz głuchej stosowane jest podejście bazujące na nauce mowy dźwiękowej, a w przypadku osób Głuchych (zdarza się, że też głuchych) – kształcenie przy pomocy języka polskiego fonicznego, tzw. metodą oralno-migową (bimodalną) opracowaną w Polsce przez prof. dra hab. Bogdana Szczepankowskiego⁷¹. Stosowanie tej ostatniej metody (systemu językowo-migowego –

⁶⁷ W literaturze zazwyczaj podaje się, iż około 10% stanowią rodziny, w których dzieci Głuche mają Głuchych rodziców. Pozostały odsetek (90%, w niektórych źródłach nawet 95%) to dzieci Głuche rodziców słyszących. Zob. M. Marschark, *Raising and education a deaf child. A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*, Oxford University Press, New York 2007, s. 6.

⁶⁹ Zob. U. Eckert, *Pedagogika niesłyszących i niedosłyszących – surdopedagogika* [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2009, s. 167.

⁷⁰ Więcej na temat tej koncepcji można przeczytać w jednym z artykułów niniejszej publikacji: I. Białek, D. Nowak-Adamczyk, *Edukacja włączająca – budowla o mocnych fundamentach* oraz m.in. w książce: C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.

⁷¹ Metoda ta została wprowadzona do polskich szkół w latach osiemdziesiątych XX wieku. Podstawowym sposobem komunikowania jest tutaj mowa (w języku polskim fonicznym) wspomagana znakami migowymi i daktylografią (czyli miganiem liter). Metoda ta nazwana została systemem językowo-migowym (SJM). Obecnie, w Stanach Zjednoczonych oraz w Wielkiej Brytanii, a także w innych krajach SJM traktowany jest jako jedna z możliwych form porozumiewania się, która została sukcesywnie wyparta przez język migowy.

SJM), a także praktykowany wcześniej oralizm⁷² w stosunku do osób Głuchych powoduje, że jako absolwenci szkół w niewystarczającym stopniu opanowują język polski pisany⁷³. Należy w tym miejscu podkreślić, iż wiele dzieci Głuchych, np. między sobą, i tak porozumiewa się w polskim języku migowym (PJM), czyli naturalnym języku osób Głuchych. Języku, który posiada własną, odrębną od języka polskiego gramatykę, tzw. gramatykę pozycyjno-przestrzenną. (Koncepcja deficytu, a nie językowej różnorodności, zgodnie z ideą dwujęzyczności, nie znajduje zastosowania w przypadku tej grupy osób). W posługiwaniu się przez osoby Głuche językiem polskim w piśmie powielane są bardzo często błędy gramatyczne wynikające ze stosowania gramatyki PJM oraz mieszania gramatyki języka polskiego fonicznego i PJM. Powoduje to trudności w komunikacji, w poznawaniu nowych treści i tekstów. Rozwiązaniem jest stosowanie zasady dwujęzyczności, czyli nauka polskiego języka migowego jako pierwszego języka a języka polskiego fonicznego (w piśmie) jako języka drugiego. Dzięki temu będzie istniała możliwość lepszego poznania przez dziecko Głuche języka polskiego fonicznego, a także możliwość poznania i zrozumienia kultury polskiej. Wprowadzenie takiej metody w naszym kraju wymagałoby bez wątpienia szeregu zmian. Od modyfikacji polegającej na zmianie podstawy programowej (bez merytorycznego obniżania wymagań dla osób Głuchych)⁷⁴, do wprowadzenia lekcji języka migowego oraz podziału nauki języka polskiego fonicznego/pisanego na naukę języka i naukę o literaturze i kulturze polskiej (narodowej). Nauka języka polskiego pisanego/fonicznego przy pomocy SJM prowadzi dzisiaj paradoksalnie do sytuacji, gdy znaczna część absolwentów Głuchych po zakończeniu edukacji nie posługuje się w prawidłowy i wystarczający sposób żadnym językiem: ani polskim, ani migowym⁷⁵. Wprowadzenie polskiego języka migowego do edukacji najlepiej w formie gruntownej zmiany zarówno prawa

⁷² Oralizm to podejście w edukacji osób głuchych, które koncentruje się na wykorzystywaniu mowy ustnej poprzez odczytywanie mowy ruchu z warg, czy mówienie zamiast języka migowego. Szerszy opis tej koncepcji można znaleźć m.in. w następującej literaturze: M. Blais, *La culture sourde. Quêtes identitaires Au coeur de la communication*, Les Presses de l'Université Laval, Canada 2006 ; D. C. Baynton, *Forbidden signs. American culture and the campaign against sign language*, The University of Chicago Press, Chicago 1998 ; H-Dirksen, L. Bauman (edit.), *Open your eyes. Deaf Studies Talking*, University of Minnesota Press, Minneapolis, London 2008.

⁷³ Obecnie nauka mowy nie ogranicza się jedynie do usprawniania narządów artykulacyjnych, a mimo to nie zawsze przynosi [dzieciom Głuchym] zamierzony efekt w postaci kompetencji komunikacyjnej, zob. M. Czajkowska-Kisil, *Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce* [w:] *Szkoła specjalna* 4/2006.

⁷⁴ Badania przeprowadzone na Uniwersytecie Warszawskim w roku 2008 r. ukazały, iż poziom matur dla osób głuchych jest zaniżony w porównaniu do poziomu matur dla osób słyszących – zwłaszcza z języka polskiego. Wynika on m.in. z doboru tekstów, które dotyczą nieskomplikowanych zjawisk, zamiast zagadnień problemowych. Więcej na temat znajduje się w artykule I. Białka, D. Nowak-Adamczyk, *Edukacja włączająca – budowla o mocnych fundamentach*, zawartym w niniejszej publikacji.

⁷⁵ Zob. B. Ziarkowska-Kubiak, *O potrzebie zmian w programach i metodach nauczania Głuchych Polaków języka polskiego* [w:] E. Twardowska, M. Kowalska (red.), *Edukacja Niesłyszących*, Łódź 2011.

oświatowego, jak i przygotowania językowego oraz glottodydaktycznego⁷⁶ nauczycieli pozwoli w przyszłości lepiej przekazać materiał dydaktyczny oraz nauczyć języka polskiego w sposób umożliwiający swobodną komunikację⁷⁷. To ostatnie ma też bardzo ważny wymiar społeczny – w kontekście tworzenia relacji interpersonalnych w rodzinie, jak i psychologiczny – umożliwiający budowanie indywidualnego lub zbiorowego poczucia tożsamości językowo-kulturowej w oparciu o doświadczenia bycia osobą Głuchą. Trudno jest bowiem komunikować się dziecku Głuchemu z rodzicami, jeśli ci nie znają języka migowego (PJM) i są do niego uprzedzeni: *używanie przez dziecko głuche języka migowego jest odbierane przez słyszących rodziców, jako stygmatyzacja komunikacyjna*⁷⁸. W przypadku dzieci Głuchych zazwyczaj rodzice utrzymywani są przez lekarzy, a później pedagogów specjalnych w przekonaniu, że głuchota to wyłącznie problem medyczny, który da się wyleczyć stosując różnorodne zabiegi rewalidacyjne sprawiające, by dziecko mówiło, a to *nie zawsze przynosi zamierzony efekt w postaci kompetencji komunikacyjnej*⁷⁹. W świetle doświadczeń Europy Zachodniej oraz Stanów Zjednoczonych odejście od systemu językowo-migowego na rzecz wykorzystania języka migowego (PJM) w postaci edukacji dwujęzycznej dzieci i młodzieży Głuchej wydaje się obecnie jednym z bardzo kluczowych zadań, przed którym stoi polski system kształcenia.

Warto zaznaczyć, iż na Uniwersytecie Warszawskim rozpoczęte zostały w latach 90-tych badania lingwistyczne nad PJM, które pokazują, że PJM jest językiem (tzw. kompletnym systemem językowym)⁸⁰. Wykazują one również, że posługiwanie się PJM pozwala dziecku na zwiększenie jego aktywności poznawczej w zakresie zdobywania wiedzy o świecie⁸¹.

⁷⁶ Glottodydaktyka w tym kontekście odnosi się do metodyki nauczania języka obcego. Język polski – w przypadku osób Głuchych – traktowany jest jako język obcy.

⁷⁷ Zgodnie ze strategią dwujęzyczności język polski dla osoby Głuchej jest językiem obcym (zob. M. Czajkowska-Kisil, *Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce* [w:] *Szkoła specjalna* 4/2006); osoby Głuche wykazują również tendencję do uznawania siebie raczej za mniejszość językowo-kulturową niż grupę osób niepełnosprawnych.

⁷⁸ Zob. M. Czajkowska-Kisil, *Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce* [w:] *Szkoła specjalna* 4/2006, s. 265. Autorka wymienia również w tekście inne powody deprecjacji języka migowego:

- utożsamianie języka z procesem mowy,

- założenie, że pełna socjalizacja osoby głuchej jest możliwa tylko wtedy, gdy jest ona osobą mówiącą,

- traktowanie języka migowego jako subkodu języka polskiego (s. 266).

⁷⁹ Ibidem, s. 266.

⁸⁰ Zob. P. Tomaszewski, *Lingwistyczny opis struktury polskiego języka migowego* [w:] I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2011, s. 185.

Warto dodać również, że autorem pierwszego opracowania dotyczącego PJM jest Michael Farris.

⁸¹ Zob. P. Tomaszewski, A. Łukaszewicz, T. Gałkowi, *Rola gestów, znaków migowych w rozwoju twórczości językowej dziecka głuchego* [w:] M. Świdziński, T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, Zakład Graficzny UW, Warszawa 2003, s.15.

Mimo tych działań, praktyka szkolna pokazuje wciąż dominację podejścia, które przynosi niskie efekty nauczania dzieci/młodzieży Głuchej skutkując wciąż stosunkowo niewielką liczbą głuchej inteligencji. System wczesnej interwencji nie zapewnia tym samym właściwego poradnictwa rodzicom i opiekunom dzieci Głuchych w zakresie organizowania im efektywnego wsparcia bazującego na języku migowym. Ponadto, istnieje niezaprzeczalna potrzeba kształcenia nauczycieli w zakresie PJM⁸², ponieważ kadra dydaktyczna – głównie w szkołach dla osób głuchych/Głuchych - zasadniczo ogranicza się do komunikacji systemem językowo–migowym (SJM).

Dla zwiększenia liczby głuchej inteligencji w Polsce, na szczeblu ministerialnym opracowuje się koncepcje wyrównywania szans osobom głuchym/Głuchym⁸³ w dostępie do edukacji, bez uwzględniania w niej polskiego języka migowego. Centralna Komisja Egzaminacyjna od 2005 roku, przygotowuje formularze tzw. *nowych matur* w wersjach dostosowanych do potrzeb osób niesłyszących. Dotyczą one wybranych przedmiotów, takich jak: język polski, język obcy nowożytny, WOS, historia. Ich zmieniona treść, dobór prostszych tekstów oraz zadań w porównaniu do arkuszy dla osób słyszących w dalszym ciągu stanowią dużą barierę w dostaniu się na studia wyższe⁸⁴. Dostosowanie arkuszy na poziomie podstawowym niejednokrotnie nie wystarcza, by znaleźć się w gronie studentów, ponieważ o przyjęciu na studia decydują najczęściej najwyższe wyniki uzyskane na poziomie rozszerzonym. Uproszczone matury, a co za tym idzie uproszczona edukacja osób głuchych/Głuchych, nie jest dla nich realną korzyścią, ponieważ ogranicza im dostęp do głównego nurtu wiedzy o świecie. Zmiana systemu kształcenia, w postaci edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych/Głuchych posługujących się językiem migowym, pozwoliłaby te szanse zwiększyć.

Wybór szkoły

Jednym z istotnym dylematów rodziców dzieci słabosłyszących, głuchych/Głuchych, zarówno w Polsce, jak i na świecie, jest znalezienie odpowiedzi na

⁸² Na Uniwersytecie Warszawskim prowadzone są studia podyplomowe *Polski Język Migowy*.

⁸³ Określenie *głuchy*/*Głuchy* w odniesieniu do osób niesłyszących budziło i wciąż budzi kontrowersje, zwłaszcza w środowisku osób słyszących. Jego pejoratywne zabarwienie i etymologiczny związek z wyrazem głupi, odnotowany przez Aleksandra Brücknera w *Słowniku etymologicznym języka polskiego* (1974, s. 145), obarcza negatywnym znamieniem nie tylko samo słowo *głuchy*, ale przede wszystkim osobę, którą określamy tym mianem. (Zob. B. Szczepankowski, *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, WSiP, Warszawa 1999). Dla osób Głuchych nie oznacza ono braku słyszenia, ale możliwość pozytywnego wyróżnienia się na tle osób słyszących: zob. H. Lane, *Maska dobroczynności – deprecjacja społeczności głuchych*, WSiP, Warszawa 1996.

⁸⁴ Więcej na temat znajduje się w artykule I. Białka, D. Nowak-Adamczyk, *Edukacja włączająca – budowla o mocnych fundamentach*, zawartym w niniejszej publikacji.

pytanie o rodzaj szkoły dla dziecka. Zwykle ten dylemat dotyczy wyboru placówki w głównym nurcie kształcenia, określonej formy⁸⁵ integracji czy szkoły specjalnej i najbardziej dotyczy dzieci głuchych/Głuchych. Przyczyniają się do jego powstania różne kwestie, m.in. aktualne trendy w edukacji (tzw. edukacja włączająca) oraz w przypadku dzieci Głuchych – posługiwanie się językiem migowym. Zwolennicy idei edukacji włączającej podkreślają wartość wspólnoty, jaką mogliby tworzyć wszyscy uczniowie, niezależnie od rodzaju niepełnosprawności. Z kolei propagatorzy kształcenia w szkołach specjalnych dla dzieci/młodzieży Głuchej zwracają uwagę na możliwość efektywnego rozwoju komunikacji w języku migowym, dzięki któremu dziecko Głuche może zdobywać wiedzę oraz budować poczucie tożsamości językowo-kulturowej związane ze społecznością osób Głuchych. Innym, ważnym argumentem w tej debacie jest kwestia związana z brakiem identyfikacji osób Głuchych – ze względu na posługiwanie się językiem migowym - ze statusem osób niepełnosprawnych.

Obecnie w Polsce zaobserwować można tendencję umieszczania dzieci głuchych/Głuchych głównie w klasach integracyjnych. Środowiska osób Głuchych, jak i słyszących, którym bliska jest idea kształcenia w polskim języku migowym nie popierają tych decyzji podkreślając konieczność edukacji uwzględniającej język migowy. Przeciwstawiają się również dominującemu w społeczeństwie przekonaniu mówiącemu o tym, że szkoła specjalna jest dla osób gorszych, a co za tym idzie - często głępszych. Widoczny staje się również wysuwany przez część tych osób postulat mówiący o zmianie nazwy „specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego” na „specjalistyczny ośrodek szkolno-wychowawczy”, co mogłoby przyczynić się – ich zdaniem – do obniżenia stygmatu społecznego. Warto w tym miejscu wspomnieć, że w Polsce działa obecnie 36 placówek specjalistycznych zajmujących się kształceniem osób głuchych/Głuchych i słabosłyszących. W większości są to specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, w ramach których działają szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne i szkoły policealne⁸⁶. W wielu ośrodkach działają internaty; sieć szkół rozłożona jest równomiernie. (Jedynie w województwie podlaskim nie ma żadnej placówki specjalistycznej zajmującej się kształceniem osób głuchych/Głuchych i słabosłyszących). Dzieci i młodzież uczą się także poza szkolnictwem specjalnym - obecnie ten trend ma tendencję wzrostową. W roku szkolnym 2009/2010 w szkołach

⁸⁵ Różne kraje mają różne systemy edukacji i nazewnictwo związane z konkretnymi formami kształcenia.

⁸⁶ Więcej informacji na temat można znaleźć w publikacji: P. Kowalski (red.), *Katalog szkół 2011/2012*, Łódź 2011.

masowych uczyło się 5986 dzieci/młodzieży głuchej/Głuchej i słabosłyszącej, podczas gdy w szkołach specjalnych były to 2622 osoby⁸⁷. W ciągu 12 lat liczba uczniów w szkołach specjalnych spadła o ponad 50%⁸⁸.

Tendencja ta powinna skłaniać do głębokiej refleksji nad systemem kształcenia, bowiem ilustruje ona również sytuację, w której okazuje się, że wiele dzieci Głuchych trafia do szkół dla osób głuchych/Głuchych po pewnym okresie nieudanej nauki w klasach integracyjnych. Zdarzają się również sytuacje w szkolnictwie specjalnym, gdzie dzieci głuche/Głuche łączone są w jednej szkole/ośrodku z dziećmi słabosłyszącymi, co stoi w sprzeczności z ich potrzebami edukacyjnymi. Taka praktyka ma wciąż miejsce w niektórych ośrodkach w Polsce. Warto zastanowić się również nad łączeniem w jednej klasie zarówno dzieci Głuchych, jak i tych, które są dodatkowo osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, tak, aby w jak najefektywniejszy sposób wykorzystać potencjał wszystkich uczniów i zwiększyć ich korzyści wynikające z edukacji.

W obecnym systemie kształcenia specjalnego dla młodzieży głuchej/Głuchej zauważyć można swoiste trudności w funkcjonowaniu szkolnictwa zawodowego. Oferta edukacyjna placówek nie jest w pełni dostosowana do rynku pracy: w znacznej części szkoły przygotowują uczniów do zbyt niewielkiej liczby zawodów. Problemem wydaje się być również mobilność uczniów wpływająca na wybór konkretnej placówki: zdarza się, że podyktowany jest on nie ich planami, predyspozycjami, a lokalizacją danej szkoły. Realizacja projektu systemowego *4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy II* pozwoliła zaobserwować to zjawisko⁸⁹. W związku z powyższym pojawiają się głosy ze środowiska osób głuchych/Głuchych o potrzebie zreformowania szkolnictwa dla osób głuchych/Głuchych tak, aby umożliwić szerszy rozwój zawodowy tym osobom głuchym/Głuchym, dla których ta ścieżka kształcenia byłaby odpowiednia.

Edukacja osób słabosłyszących jest mniej skomplikowana i kontrowersyjna. W dużej mierze prowadzona jest obecnie w głównym nurcie kształcenia i wymaga od nauczycieli nieznacznej modyfikacji sposobów nauczania, która umożliwiałaby uczniom

⁸⁷ GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010

⁸⁸ Więcej o powodach zmniejszania się liczby uczniów w szkolnictwie specjalnym: M. Sak, *W poszukiwaniu optymalnego modelu edukacji osób głuchych i słabosłyszących w Polsce* [w:] E. Twardowska, M. Kowalska (red.), *Edukacja Niesłyszących*, Łódź 2011.

⁸⁹ Więcej o projekcie na stronie internetowej: www.pzg.lodz.pl. Warto podkreślić, że doświadczenia autora wynikające z realizacji projektu pokazują, iż wiele osób głuchych/Głuchych uczyło się konkretnego zawodu w pobliżu miejsca zamieszkania. Deklarowały one również, że były utwierdzone przez pracowników szkół w wyborze nietrafionej ścieżki edukacyjnej.

jak najpełniejsze uczestnictwo w zajęciach lekcyjnych. Często są to rozwiązania indywidualnie dopasowane do potrzeb każdej osoby: techniczne (systemy FM, pętle induktofoniczne), jak również wskazówki związane z prowadzeniem zajęć, komunikacją uwzględniające potrzebę odczytywania mowy z ruch warg, jak i wykorzystywania słuchu. Efektywne wdrożenie tych wskazówek wiąże się z koniecznością posiadania wiedzy i świadomości nauczycieli dotyczących konsekwencji tej niepełnosprawności.

W świetle powyższych rozważań sformułowano wnioski i kluczowe rekomendacje jako wyzwania dla polskiego systemu edukacji.

Istotne jest:

1. Zwiększenie świadomości nauczycieli w zakresie konsekwencji edukacyjnych niepełnosprawności słuchowej na różnych poziomach edukacji, zgodnie ze społecznym modelem niepełnosprawności.
2. Wyposażenie nauczycieli w rzetelną wiedzę i umiejętności pozwalające na uwzględnianie różnorodnych potrzeb komunikacyjnych uczniów słabosłyszących, głuchych/Głuchych w procesie nauczania/uczenia się.
2. Umożliwienie nauki polskiego języka migowego i promocję tożsamości językowej społeczności osób Głuchych – zgodnie z art. 24 Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ.
3. Zagwarantowanie, iż edukacja osób niepełnosprawnych, a w szczególności dzieci (...) głuchych [Głuchych] będzie odbywała się w językach i za pomocą środków komunikacji najbardziej odpowiednich dla danej osoby i w środowisku umożliwiającym maksymalny rozwój intelektualny i społeczny (zapis fragm. art. 24 w/w Konwencji).
4. Poszerzenie świadomości wśród rodziców, uczniów, nauczycieli oraz doradców w zakresie polskiego języka migowego i jego roli w edukacji uczniów Głuchych.
5. Zmiana paradygmatu kształcenia nauczycieli osób Głuchych pod kątem możliwości realizowania strategii dwujęzyczności.

6. Wprowadzenie koncepcji kształcenia dwujęzycznego dzieci głuchych do polskiego systemu edukacji. Jej wdrożenie wymaga spełnienia poniższych warunków⁹⁰:

- język migowy musi być traktowany jako język pierwszy (macierzysty),
- dziecko [głuche] uczy się tego języka od najbliższych,
- języka narodowego, jako obcego, dziecko uczy się w szkole w oparciu o teksty pisane; ważne jest, aby nie były to teksty specjalnie dobierane;
- analiza tekstu w języku narodowym odbywa się w oparciu o język migowy,
- naukę gramatyki należy traktować jako uzupełnienie wiedzy w trakcie analizy tekstu,
- nie wolno mieszać języków, tak jak ma to miejsce w SJM, gdzie łączy się gramatykę języka polskiego ze znakami języka migowego; dziecko musi mieć świadomość odrębności języka narodowego i migowego,
- dziecko posiadające duże możliwości rozwoju mowy fonicznej szybciej rozwija sprawność mówienia dzięki swojej wiedzy o języku.

⁹⁰ Warunki te zostały sformułowane przez M. Czajkowską-Kisil w jej artykule: *Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce* [w:] *Szkoła specjalna* 4/2006, s. 272.

Wybrane regulacje prawne:

- art. 1 pkt 5 i 5a, art. 71 b - 71 d ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.),
- art. 8 ust. 1 pkt 1 ustawy z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz. U. Nr 254, poz. 1700),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1489),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 228, poz. 1490).

Piotr Kowalski

Autor jest kierownikiem projektu „4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy II” realizowanego przez Oddział Łódzki Polskiego Związku Głuchych w partnerstwie z Państwowym Funduszem Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Jest członkiem Komisji ds. Osób z Niepełnosprawnością przy Rzeczniku Praw Obywatelskich.

Dagmara Nowak-Adamczyk

Autorka jest absolwentką surdopedagogiki Akademii Pedagogicznej w Krakowie, doktorantką w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Przygotowuje rozprawę doktorską poświęconą kulturze Głuchych w Polsce. Od 2010 r. angażuje się w działalność Council of American Instructors of the Deaf, gdzie skupia się głównie na metodologii kształcenia osób głuchych/Głuchych; jest także słuchaczką studiów podyplomowych w zakresie polskiego języka migowego.

Orzecznictwo w zakresie potrzeby kształcenia specjalnego i działalność poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Marta Lempart

Po latach dominacji myślenia opiekuńczego, szczególnie dyskryminującego rodziców dzieci niepełnosprawnych przez pozbawianie ich - z tytułu niepełnosprawności ich dziecka, z którą z definicji sobie "nie poradzą" - prawa do podejmowania kluczowych decyzji w sprawach ich dzieci, także system edukacji zmuszony jest do przynajmniej częściowego uwzględniania praw rodziców dzieci niepełnosprawnych, jako odpowiedzialnych za ich życie i szczęście. Jednym z najważniejszych praw rodziców w tym obszarze - wszystkich rodziców, nie tylko dzieci niepełnosprawnych - jest prawo wyboru szkoły, do jakiej życzą sobie, aby uczęszczało ich dziecko. W przypadku rodziców dzieci niepełnosprawnych powinni oni mieć prawo wyboru szkoły specjalnej, integracyjnej lub ogólnodostępnej. Niestety, system edukacji radzi sobie z "nadmierną" samodzielnością rodziców i specjalistów wspierających rodziny w realizacji ich praw przez takie skonstruowanie systemu wsparcia uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, aby rodzic zmuszony był wybrać tę placówkę, którą to system uznaje za słuszną (w ostatnich latach są to placówki integracyjne, finansowane w sposób dyskryminujący placówki ogólnodostępne), lub całkowicie zrezygnować ze wsparcia należnego ich dziecku. Pomaga w tym orzecznictwo poradni psychologiczno-pedagogicznych, skupione na badaniu deficytów dzieci, a nie ich potrzeb i potencjału oraz pomijanie obszaru, jaki powinien być kluczowy - tj. obszaru edukacji i jej wspierania, na rzecz obszaru terapii i rehabilitacji, dającego zatrudnienie w szkołach rzeszy niepotrzebnych specjalistów, w miejsce wybitnych nauczycieli przedmiotowych, cierpliwych, rozumnych i miłujących nauczanie. Kuriozalne przekonanie, że w przypadku dzieci niepełnosprawnych szkoła powinna przestać być **miejscem nauki**, a stać się skrzyżowaniem ośrodka rehabilitacyjnego z placówką opiekuńczą, świetlicą młodzieżową i domem kultury, żyje i ma się dobrze.

Podstawy prawne.

Obowiązujące w Polsce przepisy w zakresie orzekania do celów wspierania uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi⁹¹ – bo w założeniu temu ów system ma służyć – w odniesieniu do wszystkich uczniów niepełnosprawnych posługują się określeniem „kształcenie specjalne”, anachronicznym i wprowadzającym dysonans pojęciowy. Nietrudno bowiem mieć wrażenie, że jest to pozostałość po czasach, kiedy jedynymi słusznymi placówkami edukacyjnymi dla dzieci niepełnosprawnych, w rozumieniu systemu, były szkoły specjalne. Idąc dalej, można uznać, że obecność dzieci niepełnosprawnych w placówkach integracyjnych i ogólnodostępnych jest niejako wyborem wtórnym i nienaturalnym (mamy kształcenie specjalne w szkołach specjalnych i kształcenie... specjalne w innych szkołach), a nie równorzędnym i zależnym wyłącznie od woli świadomych i dobrze poinformowanych rodziców. Dodatkowo kontrowersyjnym określeniem jest dalsza część definicji, która zakłada, że dzieci i młodzież niepełnosprawna potrzebują „specjalnej organizacji nauki i metod pracy”. Można by się zastanawiać, czy w miejsce wspaniałych, „specjalnych” narzędzi dzieci i młodzież niepełnosprawna nie potrzebują raczej - po prostu - wsparcia mającego na celu wyrównanie ich szans w edukacji. Oddzielne, specjalne wejście dla osób niepełnosprawnych, czy rozumne zaprojektowanie wejścia, uwzględniającego potrzeby nie tylko osób w pełni sprawnych? W systemie edukacji wciąż jesteśmy na etapie budowy windy z tyłu budynku, żeby nie szpeciła nam całości przeznaczony co do zasady dla sprawnej większości.

Pozostaje mieć nadzieję, że perspektywa ratyfikacji Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych pozwoli także na pewne przemiany semantyczne, dzięki którym osią systemu stanie się podmiot (uczeń ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi), a nie przedmiot – narzędzie (kształcenie specjalne) – a za nimi pójdą i mentalne.

Przepisy rozporządzenia dotyczącego orzekania do celów wspierania uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi wskazują na 4 kategorie orzeczeń wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Są to:

– wspomniane już orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, na których skupia się

⁹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. Nr 173, poz. 1072, dalej jako: rozporządzenie).

niniejsza publikacja,

- orzeczenia o potrzebie indywidualnego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego,
- orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania,
- orzeczenia o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu głębokim.

Zastanawiający jest fakt połączenia przez normodawcę dwóch grup – dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie. Wynika z tego, że niepełnosprawność i niedostosowanie społeczne mają, zdaniem Ministra Edukacji Narodowej, takie same skutki dla potencjału edukacyjnego. Jest to co najmniej dyskusyjne i nie wydaje się do końca przemyślane, zważywszy na fakt, że w placówkach koncentrujących uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (czyli specjalnych i integracyjnych) tworzą oni potem jedną grupę uczniowską, mimo że ich potrzeby już na pierwszy rzut są znacząco różne, w przypadku dzieci niepełnosprawnych dotycząc głównie wsparcia w edukacji, a w przypadku dzieci niedostosowanych – głównie wsparcia wychowawczego.

Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

Sposób konstrukcji wskazań co do treści orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wiele mówi o proporcjach, w jakich szkoła, zdaniem normodawcy, jest dla dziecka niepełnosprawnego placówką edukacyjną, a w jakich – placówką rehabilitacyjną(!). Otóż w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, jeśli chodzi o potrzeby edukacyjne, wskazuje się tylko zalecane warunki ich realizacji (powrócimy do tej kwestii). Natomiast jeśli chodzi o obszar w ogóle niebędący przedmiotem działania szkół – katalog jest niezwykle obszerny. Orzeczenie ma bowiem wskazywać zalecane formy:

- stymulacji,
- rewalidacji,
- terapii,
- usprawniania,
- rozwijania potencjalnych możliwości i mocnych stron dziecka,
- innej pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Widać zatem, że szkoła, będąc co do zasady placówką edukacyjną, jest zdaniem

specjalistów tworzących system edukacji dzieci o szczególnych potrzebach, najlepszym z możliwych miejscem zapewniającym pełną, wszechstronną, kompleksową, profesjonalną rehabilitację i terapię dzieciom niepełnosprawnym, na poziomie porównywalnym lub wyższym od tej, z jakiej do tej pory korzystało dziecko w rzeczywistości istniejących, profesjonalnych placówkach rehabilitacyjnych, a która umożliwiła mu podjęcie nauki jako takiej. Założenie to można byłoby uznać za interesujące poznawczo, gdyby nie było ono, mimo iż jest całkowicie nieprawdziwe, tak dramatycznie szkodliwe, a jego konsekwencji nie ponosiły na co dzień dzieci, którym zapewnia się pseudopomoc rzeszy zbędnych specjalistów zamiast faktycznego wsparcia, lub wspaniali, oddani dyrektorzy szkół i rozumni, wrażliwi nauczyciele, którzy narażając swoje kariery i swoje placówki, obok przepisów o pseudopomocy, udzielają rodzinom i dzieciom wsparcia rzeczywiście im potrzebnego, a w owych przepisach nieprzewidzianego.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ma również wskazywać „najkorzystniejszą” dla dziecka formy kształcenia specjalnego – m. in. w przedszkolu ogólnodostępnym, w tym z oddziałami integracyjnymi, integracyjnym lub specjalnym, szkole ogólnodostępnej, szkole integracyjnej lub oddziale integracyjnym, szkole specjalnej lub oddziale specjalnym. W praktyce z ową „korzyścią” dla dziecka bywa różnie. Tendencja ukrytego wspierania opcji, tj. kształcenia integracyjnego (placówki integracyjne, placówki z oddziałami integracyjnymi), wygodnej dla systemu zarówno ze względu na interesy kadry tego rodzaju placówek (liczba etatów), jak i ze względów poznawczych osób decydujących o treści zalecenia („bez przesady z tą równością”), skutkuje wywieraniem na rodziców dzieci niepełnosprawnych presji na podjęcie decyzji o wyborze takiej właśnie placówki - tak jak kiedyś wywierano presję na wybór placówki specjalnej. Praktyka ta ma koszmarne skutki społeczne, będąc usprawiedliwieniem dla niektórych dyrektorów szkół ogólnodostępnych w odmawianiu (czasami w skandalicznej formie) przyjęcia dziecka niepełnosprawnego do ich placówki („przecież jest dla niego/ niej szkoła integracyjna niedaleko”) i bezczynności kuratoriów oświaty i resortu edukacji w takich sprawach, również przyjmujących założenie, że praktyki dyskryminacyjne tego rodzaju nie są aż tak bardzo szkodliwe i oburzające, skoro służą utrzymaniu wygodnego dla systemu porządku.

Bez wdrożenia mechanizmów zapewniających rzeczywistą równość placówek, bez likwidacji preferencji systemu dla określonego typu placówek, bez zapewnienia

przestrzegania praw rodziców i ochrony przed presją funkcjonariuszy systemu, nie można mówić o efektywnych działaniach na rzecz wyrównania szans edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych oraz o poszanowaniu praw ich i ich rodziców.

Realność uprawnień dzieci i rodziców.

System orzekania do celów wspierania uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, ze wszystkimi swoimi wadami, jest ściśle powiązany z zasadami organizacji nauki dla takich uczniów, posiadającymi analogiczne wady. Jest nimi szczególnie dotknięty obszar regulacji dotyczący placówek ogólnodostępnych, ale nie tylko on.

Nie można w tym miejscu uniknąć pewnej kwestii semantycznej – rozporządzenie dotyczące wspierania uczniów niepełnosprawnych ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych⁹² stwierdza, że kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych odbywa się w „integracji” z rówieśnikami. Jest to jeden z wielu przykładów na to, jak bardzo niepożądanym słowem dla systemu edukacji, promującego różnymi sposobami kształcenie integracyjne, jest określenie „edukacja włączająca”, której unika się na wszelkie sposoby, także próbując stawiać tezy, że określenia te są tożsame, lub że angielskie określenie „inclusion” (włączenie) na język polski tłumaczy się jako... „integracja”.

Doskonałym przykładem systemowego działania ignorującego prawo dziecka i rodziców do adekwatnego wsparcia mającego na celu wyrównanie szans edukacyjnych dziecka, jest właśnie wprowadzenie wspomnianych powyżej przepisów dotyczących wspierania dzieci w szkołach ogólnodostępnych. Mamy w nich bowiem – w miejsce planu udzielenia wsparcia adekwatnego do potrzeb edukacyjnych dziecka - indywidualny program edukacyjno – a jakże – terapeutyczny, który określa m.in.:

- rodzaj i zakres zintegrowanych działań rewalidacyjnych prowadzonych z uczniem przez nauczycieli i specjalistów. To, że uczeń może w ogóle nie potrzebować działań rewalidacyjnych, jest dla normodawcy bez znaczenia, a określenie zakresu tych niepotrzebnych działań – jest obowiązkowe;
- formy i metody pracy z uczniem. Nie idą za tym wskazania, że owe formy i metody mogą oznaczać zwiększoną liczbę godzin pracy nauczycieli – np. nauczycieli języków

⁵⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych.

- obcych, często potrzebną uczniom głuchym, co w chwili obecnej wiąże ręce dyrektorom szkół – ze względu na przepis, który będzie omawiany poniżej, a który wprost wskazuje uprawnienie do dodatkowych godzin, podczas gdy w odniesieniu do pracy edukacyjnej – owego wskazania zabrakło;
- formy, sposoby i okres udzielania pomocy psychologiczno–pedagogicznej oraz wymiar godzin, w których owe formy będą realizowane. Znow, możliwość wystąpienia braku tego rodzaju potrzeb u ucznia jest dla normodawcy bez znaczenia;
 - działania wspierające rodziców ucznia oraz zakres współdziałania z określonymi podmiotami zewnętrznymi. Zapis ten nie mówi jednak o obowiązkowym przygotowaniu nauczycieli szkoły do pracy z konkretnym uczniem w drodze przeszkolenia ich przez specjalistów dotychczas pracujących z dzieckiem i mających, po rodzicach, największą wiedzę o jego codziennym funkcjonowaniu, co jest nieodzowne dla wsparcia kadry szkoły w celu jak najlepszej adaptacji ucznia niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej i powinno, jako doskonała praktyka, zostać wprost wskazane w przepisach;
 - ponownie – zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne oraz – wreszcie! – inne zajęcia, w tym wynikające z potrzeb edukacyjnych dziecka niepełnosprawnego. Dobry dyrektor szkoły, w dobrej szkole, korzysta z tej niewielkiej furtki, aby móc zapewniać, choćby skromne, ale adekwatne do potrzeb ucznia niepełnosprawnego wsparcie. Dyrektorowi przeciętnemu wystarczą traktowane przez normodawcę wyraźnie priorytetowo, choć nie zawsze potrzebne, działania specjalistyczne – rewalidacyjne, psychologiczne i pedagogiczne.

W konstrukcji opisanego powyżej systemu uderzają jednocześnie brak wiary – brak wiary w dzieci, w rodziców, w specjalistów zajmujących się rehabilitacją – nie tylko w ich kompetencje i dotychczasowe osiągnięcia w rehabilitacji dziecka, ale i w zdrowy rozsądek przy podejmowaniu przez nich decyzji o wyborze placówki dla dziecka, i jednocześnie nadmierna wiara w możliwości szkoły ogólnodostępnej, która stając się szkołą uczęszczaną przez ucznia niepełnosprawnego, ma się zniemacka zamienić w profesjonalny ośrodek rehabilitacyjny, w którym edukacja jest na dalszym planie.

Tymczasem skoro celem uczęszczania dziecka do szkoły ogólnodostępnej (i każdej innej) jest nauka, to bezpośrednie potrzeby z nią związane, takie jak przygotowanie nauczycieli przedmiotowych i kadry niespecjalistycznej do funkcjonalnego wspierania ucznia (uwzględniania potrzeb dziecka głuchego –

niemówienia stojąc tyłem czy pod światło, dziecka niedowidzącego – pilnowania, aby przekaz werbalny był kompletny itd.), zapewnienia odpowiedniego sprzętu i wdrożenia jego używania przez cały czas pobierania nauki przez dziecko oraz ewentualnie usług asystenckich umożliwiających pobieranie nauki, zapewnienia dodatkowych godzin pracy z nauczycielami przedmiotowymi w odniesieniu do przedmiotów, z którymi dziecko może mieć problemy z powodu swojej niepełnosprawności, nawiązania relacji i współpracy nauczycieli przedmiotowych (a nie pedagogów i psychologów) z rodzicami dziecka i zaufanymi specjalistami pracującymi dotychczas z rodziną, itp., są kluczowe, i na nich powinien się koncentrować system. Interwencja specjalistyczna, tak promowana w obecnym systemie, powinna być fakultatywna, a nie uznawana za jego podstawę, a konieczność jej intensywnego stosowania na etapie szkolnym każdorazowo analizowana pod kątem poprawy istniejącego systemu rehabilitacji, tak aby lepiej przygotowywał dzieci do pójścia do szkoły, w której mają się **uczyć**, a nie rehabilitować. Jest to tylko jeden w przykładów, ale myślę, że dość znaczący.

Rekomendacje.

Zagadnienie jest bowiem ciągle to samo – czy da się tak zmienić najpierw system diagnozowania szczególnych potrzeb edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych, a potem sam system ich edukacji w Polsce, żeby służyły tymże dzieciom, zgodnie z ich potrzebami i wyborami ich rodziców, a nie samym sobie? Żeby obywały się bez orzeczeń, które w chwili obecnej służą siłowemu kreowaniu rzeczywistości, a nie jej służebnemu odzwierciedlaniu? To nie są proste pytania, bo to są pytania o wolność, równość i godność, a takich pytań nie lubi żaden system.

Mimo wszystko, należy je zadać, pod rozwagę poddając następujące postulaty:

- ukierunkowanie edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej przede wszystkim na naukę, a szkół – na prawdziwe nauczanie (z uwzględnieniem wynikających z niepełnosprawności potrzeb w obszarze dostępu do efektywnej edukacji), a nie na specjalistyczną rehabilitację,
- opracowanie rzetelnego katalogu potrzeb w obszarze dostępu do efektywnej edukacji i odpowiadających im form wsparcia, z możliwym uelastycznieniem zasad ich stosowania, tak by najbardziej odpowiadały potrzebom uczniów, a nie strukturze zatrudnienia kadry w placówkach,
- rezygnacja z konstytutywnej roli orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego

- i zastąpienie jej indywidualną ofertą wsparcia uzgadnianą przez szkołę z rodzicami i specjalistami zajmującymi się dotychczas rehabilitacją dziecka, na podstawie opracowanego katalogu potrzeb i narzędzi wsparcia,
- realna oferta szkoleniowa dla nauczycieli szkół i pracowników administracyjnych i pomocniczych, dotycząca pracy z dzieckiem niepełnosprawnym i kontaktów z nim, pozwalająca na zlikwidowanie niepotrzebnego podziału funkcjonalnego na specjalistów szkolnych zajmujących się wyłącznie niepełnosprawnością dziecka i na nauczycieli zajmujących się wyłącznie nauczaniem, pozbawionych narzędzi i wiedzy pozwalających na efektywne nauczanie dziecka z niepełnosprawnością oraz kadry administracyjnej i pomocniczej, pozbawionej wsparcia szkoleniowego w kwestii zarządzania niepełnosprawnością w edukacji.

Wybrane regulacje prawne:

- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. *w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych* (Dz. U. Nr 173, poz. 1072).

Marta Lempart

Autorka jest prawnikiem Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym, ekspertem w zakresie rozwiązań prawnych dotyczących niepełnosprawności, legislatorem strony społecznej, byłym urzędnikiem Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej oraz Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Jest członkinią Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością przy Rzeczniku Praw Obywatelskich

Podręczniki i pomoce dydaktyczne dla uczniów z niepełnosprawnościami.

Paweł Wdówik

Brak prawidłowego zaopatrzenia uczniów z niepełnosprawnościami, w tym w szczególności z niepełnosprawnościami widzenia, w odpowiednie podręczniki oraz pomoce dydaktyczne i sprzęt specjalistyczny, jest w chwili obecnej jednym z głównych powodów faktycznego wykluczenia uczniów niepełnosprawnych z pełnego uczestnictwa w procesie dydaktycznym w szkołach ogólnodostępnych. Podstawowym powodem tego stanu rzeczy jest brak systemowych rozwiązań zapewniających właściwy dobór oraz wyposażenie w dostosowane pomoce dydaktyczne, odpowiedni sprzęt specjalistyczny, a także w podręczniki w formach alternatywnych.

Podręczniki.

Kwestię zapewnienia uczniom z niesprawnością odpowiednich podręczników reguluje art. 71d ustawy o systemie oświaty, zgodnie z którym *„podręczniki szkolne i książki pomocnicze do kształcenia specjalnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym, niewidomych, słabo widzących i niesłyszących są dofinansowywane z budżetu państwa z części, której dysponentem jest minister właściwy do spraw oświaty i wychowania”*.

Niestety, ani sama ustawa, ani też żadne rozporządzenia nie precyzują tego przepisu, w szczególności zaś nie określają podmiotów odpowiedzialnych za przygotowanie i dystrybucję takich podręczników.

Uczniowie z niesprawnością intelektualną.

Dzieci z niesprawnością intelektualną w stopniu lekkim mogą realizować podstawę programową i uczyć się z podręczników ogólnodostępnych. Z drugiej strony, szczególnie w środowiskach związanych ze szkołami specjalnymi istnieje oczekiwanie podręczników specjalnie przeznaczonych dla tej grupy, które funkcjonowały tradycyjnie przez wiele lat jako narzędzie pracy z tymi uczniami. Stąd, pewna część niezadowolenia

i negatywnej oceny działań ministerstwa spowodowana jest tą właśnie rozbieżnością. Ministerstwo i kuratoria wyraźnie wskazują, iż uczniowie z niesprawnością intelektualną w stopniu lekkim powinni korzystać ze standardowych podręczników, co nie spotyka się ze zrozumieniem niektórych środowisk.

Przygotowanie i dystrybucja podręczników specjalnych jest w chwili obecnej realizowana przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Niestety, przedstawiona przez WSiP oferta jest bardzo uboga i nie zawiera pełnej gamy podręczników, w szczególności dla dzieci nie realizujących podstawy programowej tj. z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym.

Zmiana podstawy programowej, a co za tym idzie, wycofanie z użytku wielu podręczników, pogłębiły jeszcze występujące trudności. W praktyce oznacza to, że w chwili obecnej także w wielu szkołach specjalnych, w których uczą się ww. uczniowie, brak jest odpowiednich podręczników.

W wyniku braku odpowiedniego przygotowania nauczycieli w szkołach ogólnodostępnych obserwowane jest także zjawisko stosowania specjalnych podręczników dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim uczących się w klasach integracyjnych lub w nauczaniu włączającym.

Uczniowie niesłyszący.

Ustawowy przepis dotyczący podręczników dla uczniów niesłyszących jest wynikiem kilkudziesięciu lat nauczania segregacyjnego, w którym celem było przygotowanie zawodowe osoby niesłyszącej. Specjalne podręczniki cechowały się uproszczonym językiem, ale często także uproszczeniem materiału. Należy podkreślić, iż osoby niesłyszące realizujące podstawę programową powinny być w stanie korzystać ze standardowych podręczników. Stosowanie podręczników przedmiotowych z uproszczonym językiem prowadzi do pogłębiania trudności w rozwoju językowym i integracji społecznej tej grupy osób.

Za nieuzasadnioną trzeba też uznać praktykę stosowania tych samych podręczników dla uczniów niesłyszących oraz uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, przy czym są to podręczniki przygotowywane dla tej drugiej grupy osób. W efekcie, uczniowie niesłyszący w normie intelektualnej otrzymują materiały dla osób z obniżoną normą, co nieuchronnie prowadzi do obniżania poziomu kształcenia.

W zakresie tworzenia podręczników dla uczniów niesłyszących oraz ich dystrybucji, podobnie jak w przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, główną rolę odgrywają Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Prowadzą one bezpłatną dystrybucję podręczników dla szkół specjalnych oraz dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.

Brak właściwej wiedzy u nauczycieli powoduje, że niezależnie od typu szkoły, w jakiej uczy się dziecko niesłyszące, dochodzi do zaopatrywania go w podręczniki dla uczniów z niesprawnością intelektualną. Praktykę tę utrwalają także WSiP, umieszczając te podręczniki w jednej grupie. Nowe podręczniki przygotowane dla uczniów niesłyszących nie do końca spełniają ich potrzeby. Poziom uproszczenia tekstu i dobór tematyki sprawia, że podręczniki te tylko w części zaspokajają potrzeby uczniów i nauczycieli.

W świetle powyższych zjawisk za bardzo korzystne należy uznać objęcie uczniów obu omawianych grup programem „Wyprawka szkolna”. Jak pisze Naczelnik Wydziału Kształcenia Specjalnego w Departamencie Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN: w związku z tym, każdy uczeń niesłyszący i uczeń z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim otrzyma dofinansowanie do zakupu podręczników, bez konieczności spełnienia kryterium dochodowego. Przekazanie tym uczniom dofinansowania w formie wyprawki szkolnej umożliwi zakup podręczników zgodnie ze wskazaniem nauczyciela przedmiotu, co znacznie zwiększy szanse edukacyjne ucznia, gdyż nie będzie ograniczało nauczycielowi prawa wyboru podręcznika jedynie do tego, który został opracowany specjalnie dla ucznia niepełnosprawnego. Uczniowi natomiast umożliwi skorzystanie z szerokiej oferty wszystkich podręczników dostępnych na rynku wydawniczym.

Uczniowie niewidomi i słabowidzący.

Uczniowie z dysfunkcją wzroku, o ile nie posiadają sprzężonej niepełnosprawności intelektualnej, nie wymagają specjalnych podręczników. Niezbędne jest natomiast zapewnienie im dostępu do standardowych podręczników, jakie zostały wybrane przez nauczycieli przedmiotowych w ich klasach, w formach dla nich dostępnych – w tzw. alternatywnych formach zapisu. Do form alternatywnych zalicza się: pismo brajla, druk o zmienionej wielkości czcionki oraz zapis elektroniczny.

Aktualne problemy polegają na:

- a. nie zapewnianiu uczniom we wszystkich typach szkół: specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych, wybranych przez nich podręczników w terminie umożliwiającym pracę z nimi od początku roku,
- b. nie zapewnianiu uczniom w szkołach ogólnodostępnych oraz integracyjnych dokładnie tych podręczników, które wybrano jako obowiązujące dla ich klasy,
- c. braku rozwiązań gwarantujących uczniowi otrzymanie podręcznika w najlepszej dla niego formie.

Ad. a. Do sierpnia br. system druku i dystrybucji podręczników, jaki tworzyło Ministerstwo Edukacji Narodowej, kładł właśnie na Ministerstwo zasadniczą odpowiedzialność za zapewnienie podręczników drukowanych brajlem i w druku powiększonym. Stosowane przez Ministerstwo formy polegające na przetargach na wykonanie tych podręczników, zastąpione od roku szkolnego 2009/10 umowami na realizację w/w zadania przez Uniwersytet Warszawski i Katolicki Uniwersytet Lubelski tylko w niewielkim stopniu realizowały zapotrzebowanie szkół.

Formy przetargowe z powodu swej konstrukcji, nastawione były na realizację wydruków wyższych nakładów ale tylko wybranych tytułów. Odpowiadało to preferencjom szkół specjalnych, ale tylko w minimalnym stopniu zabezpieczało potrzeby uczniów w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych.

Przekazanie realizacji zadania uczelniom znacznie zwiększyło liczbę zaadaptowanych podręczników, nie przełożyło się jednak na ich druk. Dla przykładu w okresie od 1 stycznia 2010 do 30 września 2011 Uniwersytet Warszawski zaadaptował i przekazał Ministerstwu 133 zamówione przez MEN podręczniki, z czego MEN zamówiło wydruk jedynie 12 podręczników w brajlu i 15 w druku powiększonym. Tak więc 106 tytułów sfinansowanych przez MEN, nie trafiło ostatecznie w ręce uczniów. Podobnie, Katolicki Uniwersytet Lubelski, zaadaptował łącznie 130 podręczników, z czego zamówiono wydruk tylko 42 pozycji. Należy podkreślić, iż obie uczelnie mogły wydrukować znacznie większe ilości podręczników.

Od sierpnia 2011 wdrażany jest nowy sposób wykonywania druku polegający na zamawianiu wydruku podręczników przez organy prowadzące i dofinansowaniu tego wydruku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Niestety, mnogość procedur z tym

związanych oraz brak wiedzy w zakresie druku brajlem niezbędny do spełnienia wymogów formalnych, powodują, iż część samorządów rezygnuje z podpisywania z MEN umów na dofinansowanie druku, co jest równoznaczne z rezygnacją z zapewnienia uczniom książek w najodpowiedniejszych dla nich formach zapisu.

Ad. b. Rezygnacja z systemu dużych przetargów miała umożliwić adaptację i wydruk pojedynczych podręczników, tak by każdy z uczniów otrzymywał potrzebne mu książki. Niestety, MEN – już po podpisaniu umów z uczelniami – za cel nadrzędny przyjęło przygotowanie zestawu podręczników do nowej podstawy programowej. W związku z tym, w chwili obecnej zamawia ono książki w taki sposób, aby istniał zaadaptowany co najmniej jeden podręcznik do każdego przedmiotu na każdym etapie edukacyjnym. Podejście takie można uznać za słuszne, traktując je jednak jedynie jako model przejściowy. Niestety, w polityce Ministerstwa nie pojawiają się sygnały świadczące o tym, iż dążenie do realnego wyrównywania szans edukacyjnych jest głównym czynnikiem kształtującym jego politykę w tym zakresie. System wyboru zleczanych uczelniom podręczników nie jest przejrzysty, a wydolność wdrożonego systemu opartego jedynie na dwóch uczelniach jest zbyt niska, by sprostać istniejącemu zapotrzebowaniu z całą jego różnorodnością.

Ad. c. Opisany powyżej mechanizm powoduje, iż bardzo często na rynku dostępny jest tylko jeden podręcznik w brajlu dla danego przedmiotu. Powoduje to konieczność jego zamówienia mimo, iż w klasie danego ucznia wybrany został podręcznik alternatywny.

Także nowy mechanizm zamawiania wydruku podręczników brajlowskich obciążający organ prowadzący częściowymi kosztami jego wykonania przyczynia się do rezygnacji z zakupu wersji brajlowskich. Oznacza to, iż uczeń zostaje bez podręcznika, lub otrzymuje go jedynie w wersji elektronicznej, a ewentualna kwestia wydruku spada na rodziców ucznia. Warto dodać, iż wydruk podręcznika brajlowskiego kosztuje ok. 50 do 100 razy więcej niż podręcznik w druku zwykłym.

Jeszcze gorsza jest sytuacja uczniów słabowidzących. W ich przypadku dodatkowe zróżnicowanie polega na zastosowaniu odpowiedniej wielkości czcionki dopasowanej do wady wzroku ucznia. Tak więc zamawiane przez ministerstwo podręczniki w druku powiększonym w wielkości czcionki 16 pkt. mogą się okazać

nieprzydatne dla ucznia czytającego czcionkę 22. Niestety, do dnia dzisiejszego, mimo sugestii otrzymywanych w tej sprawie, MEN nie zdecydowało się na udostępnienie tej grupie uczniów wersji PDF, które pozwoliłyby przynajmniej częściowo rozwiązać problem dzięki możliwości czytania podręczników na komputerze.

Rekomendowane rozwiązania.

W związku z brakiem systemu kontroli organów prowadzących w zakresie realizacji zadań związanych z kształceniem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, przenoszenie na nie kolejnych obowiązków oznacza w praktyce, iż zadania te mogą zostać niewykonane. Dlatego w chwili obecnej przesuwanie druku podręczników na samorządy jest rozwiązaniem niekorzystnym. Należy umożliwić szkołom dokonywanie zamówień podręczników, za które płacić będzie ministerstwo.

Stworzenie drożnego i efektywnego systemu zamawiania, adaptacji oraz druku wybranych przez nauczycieli podręczników jest w chwili obecnej zadaniem najważniejszym.

Zaopatrzenie w środki dydaktyczne i sprzęt specjalistyczny.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych wyraźnie wskazuje, iż odpowiedzialność za zapewnienie odpowiednich środków dydaktycznych oraz sprzętu specjalistycznego ponoszą szkoły. Równocześnie, rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego przekazuje organom prowadzącym odpowiednie środki na ten cel. Mimo tych jasnych zapisów, większość uczniów niepełnosprawnych w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych nie otrzymuje odpowiednich środków dydaktycznych, a zwłaszcza sprzętu specjalistycznego. Co więcej, zarówno szkoły, jak i organy prowadzące wydają się nie uznawać własnej odpowiedzialności w tym zakresie. Także informacje na stronach internetowych Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, wskazują na programy celowe PFRON jako sposób finansowania sprzętu specjalistycznego dla uczniów niepełnosprawnych. W efekcie odpowiedzialność za zaopatrzenie ucznia w niezbędne urządzenia i pomoce jest przenoszona na rodziców.

Należy także wskazać, iż resort oświaty do tej pory nie stworzył systemu profesjonalnego diagnozowania potrzeb uczniów niepełnosprawnych oraz związanego z tym doradztwa w zakresie zaopatrzenia w odpowiedni dla danego ucznia sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne. Skutkiem jest opieranie się na doradztwie firm oferujących sprzęt specjalistyczny, co - siłą rzeczy - nie gwarantuje optymalnego doboru niezbędnych rozwiązań.

Rekomendowane rozwiązania.

Podstawowym problemem wpływającym na niską jakość kształcenia uczniów niepełnosprawnych w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych jest brak systemu kontroli szkół i organów prowadzących w obszarze realizacji w/w rozporządzeń. Wymuszenie ich realizacji dawałoby wystarczające narzędzia do zapewnienia edukacji na właściwym poziomie.

Równocześnie, niezbędne jest stworzenie efektywnego systemu wsparcia, który może być oparty o zasoby szkół specjalnych czy też organizacji pozarządowych.

Wybrane regulacje prawne:

- art. 24 ust. 3 Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych,
- art. 22a, art. 71 d ustawy z dnia 7 września 1991 r. *o systemie oświaty* (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.),
- art. 130 ust. 6 ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r. *o finansach publicznych* (Dz. U. Nr 157, poz. 1246 ze zm.),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. *w sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników* (Dz. U. Nr 89, poz. 730).

Paweł Wdówik

Autor jest kierownikiem Biura Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego, członkiem Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością przy Rzeczniku Praw Obywatelskich.

Informacja na temat realizacji zadania przez Ministerstwo Edukacji Narodowej „Zakup podręczników szkolnych i książek pomocniczych dla uczniów niesłyszących i z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim”⁹³

Ministerstwo Edukacji Narodowej od wielu lat dofinansowuje zakup podręczników szkolnych i książek pomocniczych przeznaczonych dla uczniów **niesłyszących i z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim.**

Podstawą realizacji tego zadania jest **art. 71d** ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), zgodnie z którym *„podręczniki szkolne i książki pomocnicze do kształcenia specjalnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym, niewidomych, słabo widzących i niesłyszących są **dofinansowywane** z budżetu państwa z części, której dysponentem jest minister właściwy do spraw oświaty i wychowania”.*

Mając powyższe na uwadze, Minister Edukacji Narodowej każdego roku zabezpiecza w budżecie zadaniowym MEN, w części 30 – Oświata i wychowanie, środki umożliwiające realizację tego zadania. Przeznaczane są na dofinansowanie zakupu podręczników opracowywanych przez wydawnictwa pedagogiczne specjalnie dla uczniów niesłyszących oraz uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, dopuszczonych do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Wybór podręczników przez nauczycieli i przekazywanie ich do szkół:

Zgodnie z art. 22a ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) nauczyciel ma prawo wyboru podręcznika spośród wszystkich podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego.

Ponieważ **uczniowie** z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim oraz niesłyszący **realizują podstawę programową kształcenia ogólnego tę samą**, co ich pełnosprawni rówieśnicy, podręczniki dostępne na rynku mogą być stosowane również w procesie kształcenia tych uczniów. Decyzję w tej sprawie podejmuje nauczyciel przedmiotu.

⁹³ Odpowiedź Ministerstwa Edukacji Narodowej udzielona w październiku 2011 r. na pytanie autora o realizację przez resort edukacji zadań z zakresu zakupu podręczników szkolnych i książek pomocniczych dla uczniów niepełnosprawnych.

Zasady zamawiania podręczników przeznaczonych dla uczniów niesłyszących i z upośledzeniem umysłowym, dofinansowanych przez MEN, i przekazywania ich szkołom, zostały uzgodnione z Ministerstwem Edukacji Narodowej. Wydawnictwa pedagogiczne, które dystrybuują te podręczniki, realizują zamówienia szkół na podstawie wypełnionych formularzy zamówień potwierdzonych przez właściwe terytorialnie kuratorium oświaty. Wykonywane jest każde zamówienie, jeśli spełnia kryteria określone we wniosku. Zamówienia realizowane są do momentu wyczerpania nakładu.

Ponadto, w 2010 i 2011 roku, dla uczniów niesłyszących i z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, zaplanowane zostały, w ramach rezerwy celowej nr 26 – *Realizacja Narodowego Programu Stypendialnego, w tym wyprawka szkolna* środki finansowe w wysokości ok. 20 mln zł/rocznie, co umożliwi dofinansowanie zakupu wybranych, wykorzystywanych w danej szkole podręczników do kształcenia ogólnego w stopniu zabezpieczającym potrzeby tych uczniów.

W związku z tym, każdy uczeń niesłyszący i uczeń z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim otrzyma dofinansowanie do zakupu podręczników, bez konieczności spełnienia kryterium dochodowego.

Przekazanie tym uczniom dofinansowania w formie wyprawki szkolnej umożliwi zakup podręczników zgodnie ze wskazaniem nauczyciela przedmiotu, co znacznie zwiększy szanse edukacyjne ucznia, gdyż nie będzie ograniczało nauczycielowi prawa wyboru podręcznika jedynie do tego, który został opracowany specjalnie dla ucznia niepełnosprawnego. Uczniowi natomiast umożliwi skorzystanie z szerokiej oferty wszystkich podręczników dostępnych na rynku wydawniczym.

Dotacje przedmiotowe do podręczników szkolnych przeznaczonych do kształcenia zawodowego:

Ponadto, Minister Edukacji Narodowej, na podstawie art. 109 ust. 5 ustawy z dnia 30 czerwca 2005 r. *o finansach publicznych* (Dz. U. Nr 249, poz. 2104 i Nr 169, poz. 1420 oraz z 2006 r. Nr 45, poz. 319 i Nr 104, poz. 708), **udziela również dotacji przedmiotowej** do podręczników szkolnych przeznaczonych do kształcenia zawodowego dla wszystkich uczniów, w tym również niesłyszących i z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, jeżeli uczą się w szkołach zawodowych.

Mają one na celu zwiększenie dostępności ww. podręczników dla uczniów szkół zawodowych. Dzięki tym dotacjom wydawcy są bardziej zainteresowani

opracowywaniem i wydawaniem podręczników przeznaczonych do kształcenia zawodowego, co wpływa pozytywnie na wzrost liczby pozycji dostępnych na rynku – zarówno jeśli chodzi o nowe wydania, jak i wznowienia. Z kolei uczniowie, dzięki ww. dotacjom, nie tylko mają łatwiejszy dostęp do podręczników (stare wydania są często dostępne jedynie w bibliotekach, i to w pojedynczych egzemplarzach), ale również ich ceny są niższe średnio o około 30 % od ceny pierwotnie ustalonej przez wydawcę.

Udzielana przez Ministra Edukacji Narodowej dotacja istotnie wspiera jakość procesu kształcenia poprzez zwiększenie liczby dostępnych tytułów oraz ich nakładów. Umożliwia także opracowanie nowych podręczników w sytuacji gdy postęp techniczno-technologiczny spowodował, że podręczniki sprzed kilku lub kilkunastu lat często zupełnie nie odpowiadają obecnym technologiom. Niezwykle ważne jest też pojawienie się w ostatnich latach nowych zawodów, w których dotychczas nie prowadzono kształcenia i stąd wymagają przygotowania całkowicie nowych podręczników.

Dostosowanie egzaminów zewnętrznych do potrzeb osób niepełnosprawnych.

Marta Lempart

Uczniowie (i absolwenci) z niepełnosprawnością na poszczególnych etapach edukacji przystępują, zgodnie z ogólnymi zasadami, do egzaminów zewnętrznych – tj. sprawdzianu przeprowadzanego w ostatnim roku nauki w szkole podstawowej, egzaminu przeprowadzanego w ostatnim roku nauki w gimnazjum (egzaminu gimnazjalnego), egzaminu maturalnego oraz egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Ze względu na niepełnosprawność mają prawo do zdawania ich na warunkach i w formach dostosowanych do rodzajów ich niepełnosprawności, tak aby móc osiągać wyniki na miarę swoich faktycznych umiejętności, a nie poniżej nich. Takie jest założenie systemowe. Praktyka pokazuje jednak, że nie jest to tak proste, jak mogłoby się wydawać.

Podstawy prawne

Kwestię uprawnień uczniów i absolwentów niepełnosprawnych do przystępowania do egzaminów zewnętrznych na warunkach i w formach dostosowanych do ich potrzeb regulują dwa rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej. Jedno z nich odnosi się do placówek specjalnych⁹⁴, drugie do placówek integracyjnych i ogólnodostępnych⁹⁵. Rozwiązania w nich zawarte są co do zasady analogiczne.

Pierwszą zasadą, której realizacja w praktyce jest dyskusyjna, jest wskazanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, nie tylko jako źródła informacji pozwalających na określenie odpowiadających uczniowi (absolwentowi) warunków i formy zdawania egzaminu, ale i – de facto – jako warunkującego samo korzystanie z tego uprawnienia. Tymczasem należałoby się zastanowić, czy do samego ustalenia

⁹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1489).

⁹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 228, poz. 1490).

uprawnień nie powinno wystarczać np. posiadane orzeczenie o niepełnosprawności, wydane dziecku do 16 roku życia do celów pozarentowych przez powiatowy zespół ds. orzekania o niepełnosprawności lub o stopniu niepełnosprawności, wydane po 16 roku życia (tym bardziej, że przepis mówi wprost o dostosowaniu warunków i form egzaminu do rodzaju niepełnosprawności ucznia lub absolwenta) lub nawet oświadczenie rodziców ucznia (absolwenta), potwierdzone, w razie wątpliwości, innymi dokumentami. Konsekwencją poniższego pytania jest kolejne – czy potrzeby w zakresie warunków i form zdawania egzaminu i same te warunki i formy – nie powinny być określone w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym sporządzanym dla każdego niepełnosprawnego ucznia przez zespół w szkole.

Za dostosowanie warunków przystępowania do egzaminu uznaje się:

- zminimalizowanie ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, wykorzystanie odpowiedniego sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych,
- odpowiednie przedłużenie czasu przewidzianego na przeprowadzenie sprawdzianu lub egzaminów,
- zapewnienie w czasie sprawdzianu lub egzaminu obecności specjalisty z zakresu danej niepełnosprawności, jeżeli jest to niezbędne dla uzyskania właściwego kontaktu z uczniem lub pomocy w obsłudze sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych.

W przepisach obowiązujących poprzednio (nowe rozporządzenia obowiązują od 1 września 2011 r.) wskazane, jako uprawniające go korzystania z dostosowania, były tylko niektóre rodzaje niepełnosprawności. Mimo tego, Centralna Komisja Egzaminacyjna dostosowywała zestawy zadań i arkusze egzaminacyjne wg wskazań zawartych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego. Teraz uprawnienie do dostosowania jest niezależne od rodzaju niepełnosprawności, przysługując wszystkim uczniom.

Regulacją kolejnego szczebla w procesie dostosowywania warunków i formy zdawania egzaminu do potrzeb wynikających z niepełnosprawności ucznia jest informacja wydawana przez Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, corocznie, do 1 września danego roku, dotycząca sposobów dostosowania warunków przeprowadzania sprawdzianu i egzaminów i ich form do potrzeb wynikających z niepełnosprawności. Stanowi ona uszczegółowienie wskazań zawartych w rozporządzeniach, a zasada jej corocznego wydawania ma służyć uelastycznieniu stosowanego katalogu sposobów postępowania w celu zapewnienia uczniom niepełnosprawnym odpowiedniego dostosowania sprawdzianu lub egzaminów. Jak pokazuje jednak praktyka, rozwiązanie to

nie jest wolne od wad. Przykładowo⁹⁶, w odniesieniu do egzaminu maturalnego, uczniowie (absolwenci) z dysleksją, dysgrafią i dysortografią są uprzywilejowani w stosunku do uczniów głuchych i słabosłyszących, z których część ma trudności w komunikowaniu się lub dla których język polski jest językiem obcym, wtórnym w stosunku do języka migowego. Egzaminy pisemne z języka polskiego uczniów z trudnościami w uczeniu się nie są oceniane pod względem językowym, natomiast uczniów głuchych i słabosłyszących – owszem, chyba że uzyskają oni dodatkowe, kolejne zaświadczenie – opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej o trudnościach w uczeniu się (tak jak gdyby te trudności w odniesieniu do języka polskiego nie były stwierdzone już w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego).

Ostatnim etapem dostosowywania warunków i form zdawania egzaminów zewnętrznych przez dzieci i młodzież niepełnosprawną jest etap realizowany w samej szkole, przez radę pedagogiczną i przewodniczącego szkolnego zespołu egzaminacyjnego (odpowiednio – przewodniczącego zespołu egzaminacyjnego, przewodniczącego szkolnego zespołu nadzorującego lub kierownika ośrodka egzaminacyjnego). Rola rady pedagogicznej polega na połączeniu wskazań z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego konkretnego ucznia (absolwenta) z informacją Dyrektora CKE o możliwych warunkach i formach dostosowań i określenie ich dla tego ucznia (absolwenta). Przewodniczący szkolnego zespołu egzaminacyjnego (i odpowiednio) odpowiada za faktyczne zapewnienie uczniowi (absolwentowi) wskazanych przez radę pedagogiczną warunków i form zdawania egzaminu dostosowanych do rodzaju jego niepełnosprawności.

W założeniu, rozwiązanie polegające na przekazaniu głównej odpowiedzialności za dostosowanie sprawdzianu i egzaminów do potrzeb uczniów i absolwentów na poziom szkół, ma służyć wykorzystaniu faktu, iż w etapie wybierania konkretnych rozwiązań uczestniczą nauczyciele nie tylko wyposażeni w dokumentację obligatoryjną – informację CKE oraz orzeczenie dotyczące danego ucznia (absolwenta) znający potrzeby i możliwości danego ucznia (absolwenta). Rozwiązanie to budzi jednak wątpliwości w praktyce, dotyczące obiektywizmu decyzji podejmowanych w konkretnych placówkach w odniesieniu do ich uczniów (absolwentów) w odniesieniu do przyznawanych im form wsparcia w zdawaniu sprawdzianu i egzaminów. Nie da się ukryć, że wiele zależy w tych

⁹⁶ Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z dnia 30 kwietnia 2010 r. w sprawie sposobów dostosowania warunków i formy przeprowadzania egzaminu maturalnego od r. 2011 do potrzeb absolwentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

sytuacjach od polityki prowadzonej przez szkoły dotyczącej oferowanej przez nie jakości nauczania, co przekłada się na podejście do wymagań stawianych uczniom i absolwentom. Prowadzenie polityki rzeczywistego wyrównywania szans, której skutkiem będzie faktyczna możliwość osiągnięcia przez ucznia lub absolwenta takich wyników, na jakie sobie zapracuje, czyli likwidacja barier utrudniających odzwierciedlenie kompetencji ucznia w trakcie egzaminów zewnętrznych, jest bardzo trudne. Zagrożenia są bowiem dwa – jedno z nich, to sprowadzenie przewidzianych dla uczniów i absolwentów niepełnosprawnych rozwiązań do roli przywilejów, czyli dostosowanie większe, niż de facto jest potrzebne, wpływające na zawyżenie wyników egzaminu. Drugie, częstsze, to zniżenie zakresu oferowanych form wsparcia – z różnych powodów, np. niedostatecznej wiedzy o potrzebach ucznia (lub wiedzy utrwalonej na określonym poziomie, dotyczącym funkcjonowania ucznia w szkole, a nie zdawania przezeń egzaminów zewnętrznych), wysokich wymagań, co do zasady stawianych wszystkim uczniom placówki, bariery mentalne w odniesieniu do prawa ucznia niepełnosprawnego do dalszej edukacji.

Sprawy nie ułatwia faktyczny brak procedury odwoławczej. Uczniowie nie mają możliwości odwołać się od wyników egzaminów, a jedynie od jego przebiegu (złożyć wnioski o ponowne przeprowadzenie egzaminu ze względu na naruszenie procedur do dyrektora Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej), i to w ciągu dwóch dni od dnia egzaminu. Kwestie związane z niedostosowaniem warunków i form zdawania do potrzeb ucznia (absolwenta) niepełnosprawnego nie są jednak traktowane jako nieprawidłowości przebiegu procesu egzaminacyjnego. Od decyzji dyrektora Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej nie przysługuje już żadne odwołanie. Nie ma zatem realnych możliwości reakcji na sytuację, w której faktyczne niezapewnienie potrzebnych dostosowań wpłynęło na wynik sprawdzianu lub egzaminu zdawanego przez ucznia niepełnosprawnego.

Rekomendacje.

Należałoby zatem zastanowić się nad kwestią wzmocnienia uprawnień uczniów i absolwentów niepełnosprawnych w odniesieniu do zapewniania im odpowiednich warunków i form zdawania egzaminu oraz poprawy jakości procesu ich realizacji w praktyce.

Rozwiązaniem mogłoby być wprowadzenie obowiązku konsultacji oraz

możliwości odwołania od propozycji rady pedagogicznej dotyczącej dostosowań, a niezgodnej z faktycznymi potrzebami ucznia. Kolejnym – umożliwienie odwołania od wyników sprawdzianu lub egzaminu z powodu niezapewnienia odpowiednich dostosowań, jeśli wpłynęły one na wynik egzaminu. Oczywiście, rodzi to ryzyko presji na korzystanie z tych trybów celem poprawiania uzyskiwanych wyników, jednak to zagrożenie powinno zostać zoptymalizowane przez właściwe przygotowanie kadry zajmującej się prowadzeniem tego procesu – tj. rady pedagogicznej, nauczycieli i specjalistów zatrudnionych w szkole.

Należy wzmocnić nadzór społeczny i administracyjny nad procesem powstawania informacji Dyrektora CKE dotyczącej sposobów dostosowania warunków i form egzaminów zewnętrznych dla uczniów i absolwentów niepełnosprawnych, w szczególności zapewnić możliwość realnego podważenia jej, przez, jako niezgodnej z zapisami rozporządzenia, na podstawie którego jest wydawana.

Dodatkowo, należałoby rozważyć, w konsekwencji głosów dotyczących przeceniania roli orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, umieszczenie kwestii konkretnych dla danego ucznia w odniesieniu do egzaminów zewnętrznych form wsparcia w obowiązkowym programie edukacyjno–terapeutycznym, razem z innymi formami wsparcia (dotyczącymi samego procesu nauczania) – na podstawie i zgodnie z informacją Dyrektora CKE na dany rok, co pozwoli na uwzględnienie potrzeb występujących w momencie podchodzenia do egzaminu, a nie w momencie uzyskiwania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, co może mieć miejsce nawet kilka lat wcześniej.

Wybrane regulacje prawne:

- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1489),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 228, poz. 1490).

Marta Lempart

Autorka jest prawnikiem Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym, ekspertem w zakresie rozwiązań prawnych dotyczących niepełnosprawności, legislatorem strony społecznej, byłym urzędnikiem Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej oraz Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Jest członkinią Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością przy Rzeczniku Praw Obywatelskich.

Edukacja osób z niepełnosprawnością na poziomie szkolnictwa wyższego.

Dr Anna Żebrak

W myśl regulacji znowelizowanej w 2011 roku ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym do podstawowych obowiązków uczelni dołączono „stwarzanie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i w badaniach naukowych”⁹⁷.

Uzupełnienie dla tej zasady stanowią art. 94 ust. 1 pkt 11 i art. 94 ust. 4 te same ustawy, na mocy którego uczelnie otrzymywać będą środki celowe, przeznaczone na „dofinansowanie lub finansowanie kosztów realizacji inwestycji, w tym służących kształceniu studentów i doktorantów, będących osobami niepełnosprawnymi (...)”⁹⁸.

Taki stan prawny kształtuje zupełnie nową perspektywę kształcenia osób niepełnosprawnych na poziomie szkolnictwa wyższego. Dotychczas dostęp do instytucji akademickich ograniczany był w dużej mierze poziomem otwartości oraz dobrą wolą przedstawicieli konkretnych uczelni. Fakt nałożenia obowiązku dostępności na wszystkie uczelnie, zgodnie z koncepcją autorów nowelizacji, powinien zaowocować zmniejszeniem dysproporcji pomiędzy liczbą absolwentów niepełnosprawnych oraz sprawnych.

Jak wynika z badań aktywności ekonomicznej BAEL⁹⁹ 20,1% pełnosprawnych Polaków ukończyło studia wyższe, podczas, gdy w grupie osób niepełnosprawnych jedynie 6,7% to absolwenci wyższych uczelni. Konsekwencji takiego stanu rzeczy nie sprowadza się jedynie do obniżenia kwalifikacji zawodowych - brak dostępu do edukacji wyższej zaburza proces rehabilitacyjny, znacznie ograniczając osobom niepełnosprawnym możliwość wyrównania różnic w obszarze umiejętności komunikacyjnych, społecznych i zawodowych¹⁰⁰.

⁹⁷ Art. 13 ust. 1 pkt 9 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, ze zm., dalej jako: *ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym*), który obowiązuje od 1 października 2011 roku.

⁹⁸ Art. 94 ust. 1 pkt 11 ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* wchodzi w życie w dniu 1 stycznia 2012 roku.

⁹⁹ *Badanie aktywności ekonomicznej BAEL, dane za I kwartał 2011 roku*, www.stat.gov.pl

¹⁰⁰ B. Szczupał, *Marginalizacja młodzieży niepełnosprawnej w procesie edukacji i zatrudnienia*, [w:] *Edukacja bez granic – mimo barier. Przestrzeń tworzenia*, red. P. Bury, D. Czajkowski-Ziobrowski, Poznań 2008, s. 199.

Przedstawiona różnica jest znaczna, jednak jak dowodzą dotychczas przeprowadzone działania, jest ona możliwa do zniwelowania przy użyciu szeregu wzajemnie się uzupełniających narzędzi. Podstawą dla ich zastosowania jest trafna diagnoza, poparta opinią środowiska niepełnosprawnych studentów, których omawiane zagadnienia dotyczą bezpośrednio.

Z badań Fundacji Instytut Rozwoju Regionalnego wynika, że studenci niewidomi i słabowidzący najczęściej uskarżają się na:

- brak specjalistycznego sprzętu komputerowego dla niewidomych i słabowidzących - 59% ogółu badanych,
- niski poziom dostępności podręczników (w postaci elektronicznej lub brajlowskiej) - 45% ogółu badanych,
- brak współpracy ze strony prowadzących zajęcia (np. brak zgody na nagrywanie) – 32% ogółu badanych,
- oraz trudności na ćwiczeniach - 27% ogółu badanych¹⁰¹.

Wieloletnia obserwacja środowiska akademickiego wskazuje ponadto na istotną słabość w postaci braku wiedzy na temat warunków funkcjonowania osób z różnymi rodzajami dysfunkcji wśród osób odpowiedzialnych za organizację i realizację procesu kształcenia studentów niepełnosprawnych. Z relacji byłych i obecnych studentów wynika, że część barier jest tworzona sztucznie, unikając zakładania złej woli, na skutek niskiej świadomości społecznej. Poniższe cytaty obrazują sytuacje, w których znaleźli się niepełnosprawni studenci:

„Zaproponowano mi status wolnego słuchacza ‘Bo przecież i tak nigdzie Pani pracy nie dostanie, a czy Pani wie, ile kosztuje wykształcenie nauczyciela(...)?’.”

„Rozmawiałem z dziekanem o moich szansach na jego kierunku (inżynieria). Dziekan porozmawiał z kimś przez telefon i powiedział wprost, że oni mnie tutaj nie widzą.”

„Byłam zażenowana tekstami i uwagami, jakie usłyszałam od pracowników uczelni. Jestem na egzaminie i słyszę, jak pani doktor krzyczy ‘wózki piszą tutaj’, dla mnie to żenujące.”

¹⁰¹ Niewidomi i słabowidzący studenci uczelni wyższych w roku akademickim 2005/2006, Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2007, s. 25.

„Egzamin był horrorem, nie zapomnę go do końca życia, ponieważ zdawałam ustnie coś, co ludzie zdawali pisemnie. Rozwiązywałam test z lukami, pani mi wystukiwała, ja miałam sobie policzyć, ile literek mam wpisać.”¹⁰²

Dodatkowo należy zwrócić uwagę na niską dostępność, nie tylko architektoniczną, przestrzeni wspólnych, stanowiących integralne elementy procesu kształcenia: bibliotek, stołówek, domów studenckich itp. Oprócz oczywistych trudności w pokonaniu barier architektonicznych studenci z różnymi dysfunkcjami mogą zmagać się z trudnościami komunikacyjnymi (dysfunkcja mowy, słuchu, ruchu) oraz w dostępie do zasobów bibliotecznych.

Podsumowując oraz uzupełniając, do głównych barier w dostępie do szkolnictwa wyższego dla osób niepełnosprawnych należy wymienić:

- niski poziom świadomości potencjału osób z różnego typu dysfunkcjami wśród pracowników uczelni¹⁰³,
- brak organizacyjnego przygotowania uczelni do kształcenia osób niepełnosprawnych, w tym niedostosowanie materiałów dydaktycznych do specyficznych potrzeb osób z dysfunkcją sensoryczną (wzroku, słuchu, mowy),
- niezależność szkół wyższych, a co za tym idzie nierówny dostęp do uczelni w poszczególnych regionach kraju¹⁰⁴,
- niski status materialny rodzin osoby niepełnosprawnej,
- w przeszłości brak gwarancji prawnych dla dostępu osób niepełnosprawnych do uczelni wyższych.

Nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym formalnie wyeliminowała bariery natury prawnej – uczelnie wyższe stoją aktualnie przed wyzwaniem skutecznego zastosowania ich w praktyce akademickiej. Przepisy ustawy dają możliwość zawarcia w regulaminach studiów zapisów, dzięki którym proces kształcenia osób niepełnosprawnych będzie mógł stać się płynny i efektywny. Biorąc pod uwagę fakt, że uczelnie wyższe otrzymują dotację celową na pokrycie kosztów związanych

¹⁰² Tamże.

¹⁰³ M.A. Paszkowicz, M. Garbat, *Wykształcenie szansą awansu zawodowego osób niepełnosprawnych*, [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Kapitał ludzki i intelektualny*, Rzeszów 2005, s.483.

¹⁰⁴ M. Struck-Peregończyk, *Kwestia niepełnosprawności w kontekście edukacji akademickiej*, [w:] *Między integracją a wykluczeniem. Wybrane problemy edukacji akademickiej osób Niepełnosprawnych*, red. M. Struck-Peregończyk, A. Rozmus, s. 69.

z kształceniem studentów niepełnosprawnych, nowa sytuacja prawna pozwala oczekiwać, że poziom dostępności uczelni dla osób niepełnosprawnych w przeciągu najbliższych kilku lat znacznie wzrośnie.

By to nastąpiło, konieczne jest jednak spełnienie szeregu postulatów, zgłaszanych przez reprezentantów środowiska akademickiego i osób niepełnosprawnych.

Rekomendacje.

Studenci, pytani o zmiany konieczne do wprowadzenie w przestrzeni akademickiej, by uczynić ją bardziej dostępną, wskazywali między innymi na:

- potrzebę elastycznego organizowania harmonogramu zajęć oraz procesu egzaminacyjnego, z uwzględnieniem zarówno formy, jak i czasu trwania,
- wsparcie w kompletowaniu materiałów dydaktycznych, w tym notatek z zajęć, w formacie dostępnym dla osób z różnymi typami dysfunkcji,
- potrzebę organizacji struktury wsparcia lub wyznaczenia przedstawiciela uczelni, który odpowiedzialny byłby za rzecznictwo spraw studentów niepełnosprawnych (np. pełnomocnik rektora lub biuro ds. studentów niepełnosprawnych),
- likwidację barier architektonicznych, a w przypadkach, gdy z przyczyn obiektywnych nie jest to możliwe, pomoc asystenta w przemieszczaniu się,
- organizację transportu dla studentów z trudnościami w przemieszczaniu się,
- potrzebę wsparcia psychologicznego¹⁰⁵.

Biorąc pod uwagę wcześniej prezentowane wyniki badań, niezbędne jest także nieustanne podnoszenie poziomu świadomości i wiedzy na temat warunków funkcjonowania osób niepełnosprawnych wśród kadry akademickiej, administracyjnej i technicznej uczelni poprzez system szkoleń i kompleksowe działania promocyjne.

Uzupełnienie powyższych rekomendacji, stanowi zbiór zaleceń opracowanych w 2005 roku przez Radę Europy, spośród których najistotniejsze stanowi włączenie treści traktujących o niepełnosprawności do kanonu przedmiotów obowiązkowych w procesie kształcenia nauczycieli. Jest to warunek niezbędny dla osiągnięcia stanu otwartego szkolnictwa na każdym, w tym także wyższym, poziomie kształcenia. Istotnym wsparciem jest także wykorzystanie nowoczesnych technologii, które w wielu

¹⁰⁵ K. Cyran, A. Sęk, *Sytuacja studentów Niepełnosprawnych na przykładzie Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie*, [w:] *Między integracją a wykluczeniem. Wybrane problemy edukacji akademickiej Osób Niepełnosprawnych*, red. M. Struck-Peregończyk, A. Rozmus, s.101.

przypadkach i typach niepełnosprawności mogą stanowić niezbywalny warunek dla podjęcia i ukończenia studiów wyższych¹⁰⁶.

Kluczowym nadal jednak pozostaje pytanie, przed którym stają struktury odpowiedzialne za wsparcie studentów niepełnosprawnych na poszczególnych uczelniach: „Kogo należy wspierać?”

Niestety nadal pokutuje przekonanie, że klientami Biur ds. studentów niepełnosprawnych mogą być jedynie osoby legitymujące się orzeczeniem o niepełnosprawności. Tymczasem wiele osób niepełnosprawnych biologicznie, okresowo lub w trakcie procedury orzekania, nie mogąc liczyć na wsparcie, rezygnuje ze studiów, często na zawsze zostając wyłączonymi z systemu edukacji.

Należy zatem podkreślić potrzebę elastycznego podejścia oraz porzucenia nadmiernej biurokratyzacji systemu wsparcia bezpośredniego, na jakie powinni liczyć studenci niepełnosprawni w środowisku akademickim.

Z trudnością tą w codziennej pracy spotykają się przedstawiciele jednostek najbardziej aktywnych w dziedzinie udostępniania przestrzeni akademickiej osobom niepełnosprawnym. Dysponując najszerszą ofertą, najczęściej zadają sobie pytanie, czy ważniejsze jest orzeczenie, czy realna potrzeba wsparcia.

Należy zaznaczyć, że poziom oferowanego studentom niepełnosprawnym wsparcia stale rośnie, w szczególności w części ośrodków akademickich, w których stworzono struktury, upoważnione do reprezentowania interesów studentów niepełnosprawnych (Biura ds. Osób Niepełnosprawnych, Pełnomocnicy ds. Osób Niepełnosprawnych itp.).

Dzięki umocowaniu w strukturze uczelni, jednostki te mają realny wpływ na organizację procesu kształcenia, uwzględniającego specyficzne potrzeby swoich klientów. Mogą ponadto uruchamiać działania, wymagające specjalistycznej wiedzy i świadomości potrzeb osób z różnymi typami niepełnosprawności.

Najczęściej spotykaną formą wsparcia jest organizacja procesu dostosowania materiałów dydaktycznych dla potrzeb np. osób z dysfunkcją wzroku. Rozwiązanie to stosowane jest przez wiele uczelni w Polsce, m.in. Uniwersytet Warszawski, Akademię Górniczo-Hutniczą, czy Politechnikę Wrocławską. Osoby niesłyszące mogą ponadto

¹⁰⁶ M. Maudinet, *Dostęp osób niepełnosprawnych do praw społecznych w Europie*, Biuro Informacji Rady Europy, Strasburg 2003.

liczyć na montaż specjalistycznego sprzętu (pętle induktofoniczne), czy organizację tłumaczeń na język migowy (Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie).

Coraz bardziej popularną formą wsparcia studentów niepełnosprawnych jest organizacja szkoleń świadomościowych dla pracowników uczelni, podczas których uczestnicy nabywają wiedzę z zakresu warunków funkcjonowania i sposobu komunikacji z osobami z różnymi typami niepełnosprawności. Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego prowadzi tego typu szkolenia nieprzerwanie od 2008 roku, dotychczas wzięło w nich udział kilkadziesiąt uczelni z całej Polski. Ponadto część jednostek podejmuje własne działania w tym zakresie – Uniwersytet Jagielloński opracował autorski program szkolenia, którym objął w pierwszej kolejności pracowników własnej uczelni, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w ramach realizowanego projektu, którego celem był rozwój kadr uczelni, zorganizowała przeszkolenie wszystkich pracowników.

Bardzo istotnym elementem wsparcia jest poradnictwo psychologiczne, organizowane od wielu lat m.in. na Uniwersytecie Łódzkim i Politechnice Łódzkiej. Duże potrzeby w tym obszarze pokazało powodzenie narzędzi wsparcia oferowanych w ramach realizowanego przez Uniwersytet Jagielloński projektu „Konstelacja Lwa”, mającego na celu wsparcie studentów chorujących psychicznie.

Sześć krakowskich uczelni (Akademia Górniczo-Hutnicza, Uniwersytet Pedagogiczny, Uniwersytet Ekonomiczny, Uniwersytet Jagielloński, Politechnika Krakowska, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II) podpisało porozumienie na rzecz wspólnych działań dla studentów niepełnosprawnych, co ma usprawnić realizację podejmowanych w tym obszarze inicjatyw, a tym samym zwiększyć szanse osób niepełnosprawnych na zdobycie wyższego wykształcenia. Jest to inicjatywa godna naśladowania, szczególnie dla mniejszych uczelni, które dzięki tego typu współpracy mogą poszerzyć swoją ofertę, kierowaną do osób niepełnosprawnych poprzez wzajemną wymianę sprzętu, wsparcie kadrowe, czy wspólną organizację różnego rodzaju wydarzeń.

Przykłady te stanowią jedynie wycinek bogatej działalności najbardziej aktywnych jednostek, które z powodzeniem mogłyby być stosowane w innych uczelniach. Istnieje zatem potrzeba upowszechniania ich i promowania idei stosowania najlepszych praktyk w skali adekwatnej do potrzeb konkretnej uczelni.

Biorąc pod uwagę postępy, jakie polskie środowisko akademickie poczyniło w stosunkowo krótkim czasie w obszarze dostępności dla studentów niepełnosprawnych oraz ogromne możliwości, jakie dają nowe regulacje dotyczące osób niepełnosprawnych, zawarte w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym, można żywić nadzieję, że dysproporcje pomiędzy liczbą pełnosprawnych i niepełnosprawnych absolwentów będą stale maleć. Zastosowanie w praktyce przedstawionych powyżej rekomendacji pozwoli ponadto na osiągnięcie stanu, w którym osoby z różnego typu dysfunkcjami będą mogły wybierać kierunek studiów zgodnie z własnymi aspiracjami i kompetencjami, nie podporządkowując tej decyzji opinii o poziomie dostępności konkretnej uczelni.

Wybrane regulacje prawne:

- art. 24 ust. 4 Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych,
- art. 13 ust. 1 pkt 9, art. 94 ust. 1 pkt 11, art. 162 pkt 6, art. 169 ust. 5, art. 173 ust. 1 pkt 2, art. 180, art. 199 ust. 1 pkt 4 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 ze zm.).

dr Anna Żebrak

Autorka pełni w Fundacji Instytut Rozwoju Regionalnego funkcję koordynatora współpracy międzysektorowej. Od wielu lat aktywnie działa w obszarze zwiększania dostępności uczelni dla osób niepełnosprawnych.

Edukacja ustawiczna osób z niepełnosprawnościami.

Jacek Zadrożny

Osoby niepełnosprawne są bardzo często wykluczone z dostępnego dla innych kształcenia ustawicznego. Wynika to z barier, na jakie napotykają oraz z niechęci szkolących do usuwania tych barier. Prawo w zasadzie nie reguluje tego obszaru życia, a istniejące nie jest wykorzystywane. Warto wprowadzić kilka rozwiązań, które mogą pomóc we włączeniu osób niepełnosprawnych do zwykłego procesu edukacji ustawicznej.

Opis problemu.

Kształcenie ustawiczne pozwala na zdobywanie nowych oraz podnoszenie aktualnych umiejętności zawodowych i społecznych. Ten ustawiczny rozwój jest niezbędny dla utrzymania się na rynku pracy, a osoby z niepełnosprawnościami są z niego często wykluczone. Wynika to z barier, jakie pojawiają się w wypadku tych osób na skutek różnych rodzajów niepełnosprawności. Można je podzielić na następujące:

1. Bariery architektoniczne, dotyczące zarówno miejsca zamieszkania, jak i miejsca kształcenia. Dotyczą w szczególności osób z niepełnosprawnością ruchu i wzroku.
2. Bariery transportowe, jeżeli kształcenie wymaga przemieszczania się. Problem jest szczególnie istotny w wypadku miejsc słabo skomunikowanych, na przykład wsi, a dotyczy głównie osób z niepełnosprawnością ruchu i wzroku.
3. Bariery komunikacyjne pojawiające się w sytuacji, gdy zawodzą standardowe formy komunikacji. Dotyczy to w szczególności osób z niepełnosprawnością słuchu, intelektualną i częściowo wzroku.
4. Bariery poznawcze pojawiają się szczególnie, gdy percypowanie wiedzy napotyka na ograniczenia wynikające z ograniczeń intelektualnych, problemów z koncentracją lub nieznajomością języka. Dotykają w szczególności osób niepełnosprawnych intelektualnie, chorych psychicznie oraz głuchych.
5. Bariery w dostępie do informacji pojawiające się w sytuacji, gdy osoba

niepełnosprawna nie może korzystać bezpośrednio z materiałów edukacyjnych lub sposobu prowadzenia kształcenia. Dotyka to szczególnie osób z niepełnosprawnością wzroku i słuchu.

6. Bariery społeczne, pojawiające się na styku osób z niepełnosprawnościami i bez niepełnosprawności. Wynikają one głównie z braku kontaktu i utrwalonych stereotypów postrzegania osób niepełnosprawnych. Dotyczy w zasadzie wszystkich rodzajów niepełnosprawności, które są obserwowalne.

Widać zatem, że bariery są różnorodne i dotyczą osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Teoretycznie organizacja kształcenia powinna zapewniać równy dostęp, ale brak wiedzy na temat szeroko pojętej dostępności sprawia, że tak nie jest. Szkolenia organizowane przez różne podmioty ze środków UE - zgodnie z Narodowymi Strategicznymi Ramami Odniesienia - powinny zapewniać równy dostęp i nie dyskryminować. Nasze doświadczenia pokazują jednak, że osoby niepełnosprawne są odcięte od szkoleń. Eksperyment przeprowadzony w 2011 roku pokazał, że osoba niewidoma nie zostałaaby przyjęta na żaden kurs języka angielskiego realizowany ze środków EFS w Warszawie.

Zapewnienie równego dostępu może generować dodatkowe koszty (tłumacz języka migowego, specjalistyczne urządzenia, transport). Ponieważ firmy komercyjne konkurują ze sobą przede wszystkim cenami i jakością, a nie dostępnością, więc nie zapewniają często nawet podstawowej dostępności. Szkolenia są zatem kanalizowane w postaci szkoleń wyspecjalizowanych, na przykład dla osób z konkretnym rodzajem niepełnosprawności (niewidomych, głuchych, niepełnosprawnych intelektualnie), co bardzo poważnie ogranicza wachlarz ofert, a dodatkowo utrwała segregację w polskim społeczeństwie. Trzeba jednak nadmienić, że pewne specyficzne rodzaje szkoleń powinny być prowadzone w segregacji, ponieważ dotyczą specyficznych umiejętności, zbędnych osobom bez niepełnosprawności. Dotyczy to na przykład szkoleń z obsługi specjalistycznego sprzętu, czy utrwalania umiejętności czytania dla osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Ustawa o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania¹⁰⁷ zabrania w art. 8 ust 1 dyskryminowania ze względu na

¹⁰⁷ Art. 8 ust. 1 pkt 1 ustawy z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz. U. Nr 254, poz. 1700).

niepełnosprawność (obok innych cech) w dostępie do podejmowania kształcenia zawodowego, w tym doksztalcania, doskonalenia, przekwalifikowania zawodowego oraz praktyk zawodowych. Istnieje zatem prawna możliwość dochodzenia swoich praw, ale do chwili obecnej nie są znane przypadki korzystania z tej ustawy przez osoby z niepełnosprawnością.

Rekomendacje zmian.

Podstawowym zadaniem władz publicznych jest zapewnienie równości szans i dostępu do kształcenia ustawicznego. Powinno to być realizowane przede wszystkim poprzez usuwanie barier, a dopiero jeżeli to nie jest możliwe - przez organizowanie rozwiązań specjalnych. Każdy rodzaj barier powinien być usuwany w nieco odmienny sposób.

Wydaje się celowym, by objąć monitorowaniem proces realizacji zadań finansowanych ze środków publicznych. Obecnie taki monitoring dotyczy w zasadzie wyłącznie równości płci, a tematyka ta powinna być szeroko omówiona w ofercie realizacji zadań finansowanych ze środków Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Nie negując wagi równości płci, trzeba podkreślić, że analogicznych rozwiązań w wypadku osób z niepełnosprawnościami próżno szukać. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego wydało poradnik dotyczący tej tematyki, ale jest on jedynie materiałem pomocniczym. Warto zarekomendować zatem, by wnioskodawcy byli zobowiązani zapewnić realizację swoich projektów w sposób dostępny dla osób niepełnosprawnych, na przykład poprzez realizację poniższych zasad:

1. Wszelkiego rodzaju szkolenia powinny być organizowane w budynkach i pomieszczeniach pozbawionych barier architektonicznych. W szczególności powinny być dostępne dla osób poruszających się na wózkach inwalidzkich i o kulach. Powinny być także dobrze oznaczone zarówno na zewnątrz, jak i wewnątrz.
2. Zajęcia powinny być organizowane w miejscach dostępnych komunikacyjnie (komunikacja publiczna). Jeżeli zaś nie jest to możliwe, to uczestnikom powinno się zapewnić transport na miejsce szkolenia.
3. Osoby szkolące powinny być przygotowane na przyjęcie uczestnika mającego problemy w komunikowaniu się. Zarówno procedury, jak i sposób organizacji powinien brać pod uwagę na przykład możliwość włączenia tłumacza języka migowego.

4. Materiały szkoleniowe powinny być przygotowywane zgodnie z wytycznymi dla dostępności, na przykład Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0 na poziomie przynajmniej AA. W największym stopniu dotyczy to materiałów elektronicznych i aplikacji do ich przeglądania. Ochrona prawnoautorska nie może uniemożliwiać dostępu do materiałów edukacyjnych, a w szczególności wprowadzane zabezpieczenia DRM nie powinny interferować z technologiami asystującymi.
5. W koniecznych wypadkach osobom niepełnosprawnym należy zapewnić osobistą asystę.

Należy także przeprowadzić szeroką akcję informacyjną skierowaną do szkoleniowców i osób niepełnosprawnych informującą o obowiązkach spoczywających na organizatorach szkoleń. Równoczesne naciskanie z góry (obowiązki nałożone przez instytucje finansujące) i z dołu (osoby niepełnosprawne) mogą przynieść oczekiwany efekt. Natomiast raczej nieskutecznym instrumentem będzie obligacja do spełnienia wskaźnika uczestniczenia osób niepełnosprawnych w szkoleniach, bo wówczas i tak wybierane będą osoby najmniej kłopotliwe, a posiadające orzeczenia o niepełnosprawności, na przykład ze schorzeniami wewnętrznymi.

Ponieważ wdrażanie dostępności kształcenia ustawicznego wymaga odpowiedniej wiedzy, należy także przygotować materiały edukacyjne i informacyjne, które pomogą osiągnąć cel. Pomimo sporego wysiłku organizacji pozarządowych, wciąż wiedza na ten temat w społeczeństwie jest mała. Zbiór materiałów powinien dotyczyć takich tematów jak:

1. Bariery architektoniczne i ich usuwanie.
2. Tworzenie dostępnych materiałów edukacyjnych.
3. Organizacja kształcenia w różnorodnych grupach.
4. Technologie wspomagające kształcenie osób niepełnosprawnych.
5. Specyfika komunikacji z osobami niepełnosprawnymi.
6. Asystent osoby niepełnosprawnej.

Wybrane regulacje prawne:

- art. 24 ust. 4 Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych,
- art. 3 pkt 17, art. 68 a - 68 c, art. 70 z dnia 7 września 1991 r. *o systemie oświaty* (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.),
- art. 8 ust. 1 pkt 1 ustawy z dnia 3 grudnia 2010 r. *o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania* (Dz. U. Nr 254, poz. 1700),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 czerwca 2009 r. *w sprawie publicznych placówek kształcenia ustawicznego, publicznych placówek kształcenia praktycznego oraz publicznych ośrodków doskonalenia oraz doskonalenia zawodowego* (Dz. U. Nr 99, poz. 828).

Jacek Zadrożny

Autor jest absolwentem Instytutu Polityki Społecznej na Uniwersytecie Warszawskim. Obecnie pracuje w Fundacji Instytut Rozwoju Regionalnego, wcześniej pracownik Polskiego Związku Niewidomych. Od marca 2011 roku jest członkiem Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością przy Rzeczniku Praw Obywatelskich.

Świadomość niepełnosprawności - system wsparcia nauczycieli.

Ireneusz Białek

Pan jest osobą niewidomą, czyli pan nie może pisać. Proszę uprzejmie sobie siedzieć i słuchać - tak często reagowali nauczyciele akademicy na widok studenta niewidomego, który przychodził na ćwiczenia. Nieco bardziej uświadomieni kojarzyli możliwość czytania i pisania brajlem. Niemal nikt nie wiązał sposobu uczenia się osoby niewidomej z nowymi technologiami, komputerem i programami udźwiękawiającymi. Takie sytuacje miały miejsce dekadę po pojawieniu się w Polsce pierwszego udźwiękowionego komputera przystosowanego do potrzeb osób niewidomych.

Sam jako student Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1993-1998 miałem jeden z takich komputerów i był to w ogóle jeden z nielicznych komputerów wśród studentów mojego kierunku. To narzędzie znacząco ułatwiło mi studiowanie i napisanie pracy magisterskiej. To było urządzenie oparte na systemie DOS, kto go jeszcze dzisiaj pamięta? Od tego momentu pojawiła się niezliczona liczba Windowsów i wraz z nimi ukazywały się kolejne programy udźwiękawiające typu screen reader, dzięki którym również środowisko Windows jest dostępne dla osoby niewidomej. Student z niepełnosprawnością wzroku może więc od blisko dwudziestu lat z pomocą komputera robić wszystko to, co student bez żadnych kłopotów z widzeniem. Z kolei skaner wraz z odpowiednim programem rozpoznającym tekst umożliwia studentowi niewidomemu odczytanie każdej klasycznie wydrukowanej książki. Do tego dochodzi Internet, który jest tak samo dobrym źródłem pozyskiwania informacji dla osób niewidomych, jak i dla osób bez jakiegokolwiek niepełnosprawności. Te 20 lat spowodowały zatem rewolucję w zdobywaniu informacji i wiedzy przez osoby niewidome, ale czy doszło do rewolucji w myśleniu o osobach z niepełnosprawnością wzroku, o ich funkcjonowaniu w społeczeństwie, o sposobach nowoczesnego ich kształcenia? Ilu nauczycieli jest świadomych korzyści, jakie przynoszą tym osobom

nowe technologie? Ilu się z tymi technologiami zetknęło? Ilu wreszcie zetknęło się z uczniami lub studentami niewidomymi w szkołach masowych?

A to tylko pytania dotyczące jednej z niepełnosprawności. Wiele kolejnych można jeszcze zadać - co z osobami niesłyszącymi i komunikacją z nimi? Dlaczego uważamy w Polsce, że dysleksja to nie jest niepełnosprawność, podczas gdy w wielu krajach europejskich nauka dowiodła czegoś zupełnie innego? Jakie odczucia wzbudza w Polsce problematyka zaburzeń psychicznych?

Te wszystkie pytania i wątpliwości towarzyszyły mi przez kilka pierwszych lat funkcjonowania na Uniwersytecie Jagiellońskim w Biurze ds. Osób Niepełnosprawnych, którego tworzenie przypadło na rok 1999. Przychodzący do nas studenci sygnalizowali bardzo niewielki stopień świadomości kadry akademickiej w obszarze najbardziej nawet oczywistych niepełnosprawności, jak niewidzenie lub słabe widzenie. Stopniowo dochodziliśmy w Biurze do wniosku, że naszym największym problemem staje się właśnie ten brak wiedzy, co zaczęliśmy nazywać barierami mentalnymi, najtrudniejszymi do pokonania, bo głęboko zakorzenionymi w umysłach ludzkich.

Wyobraźmy sobie bowiem naszego niewidomego studenta, którego wyposażamy w najbardziej zaawansowane pomoce technologiczne i który idzie na zajęcia, a tam słyszy, że nie może czytać i pisać i powinien jedynie siedzieć i słuchać. Całe to technologiczne wsparcie oraz chęć studenta do nauki rozbija się wówczas o mur nieświadomości nauczyciela i może skończyć się niepowodzeniem. Postanowiliśmy więc zburzyć ten mur na Uniwersytecie poprzez systematyczne i konsekwentne zwiększanie świadomości nauczycieli akademickich w obszarze niepełnosprawności.

W Wielkiej Brytanii wynaleźliśmy szkolenia, których zastosowanie na naszym gruncie uznaliśmy za nieodzowne i wyszukaliśmy źródło finansowania ich adaptacji do polskiej rzeczywistości. Był i nadal jest to program „Uczenie się przez całe życie”. Projekty, realizowane w jego ramach nieprzerwanie od 2007 r. noszą nazwę DARE¹⁰⁸.

DARE to akronim od angielskiej nazwy „Disability Awareness – A New Challenge for Employees” (Świadomość niepełnosprawności – nowe wyzwanie dla pracowników). Na pierwszym etapie realizacji tych projektów tj. w latach 2007-2009 z Uniwersytetem Jagiellońskim współpracowały: Uniwersytet w Padwie (Włochy), Learning-Difference (Wielka Brytania), Euroinform (Bułgaria) i Fepamic (Hiszpania). W wyniku tzw. transferu innowacji z Wielkiej Brytanii, powstały wtedy nowoczesne, interaktywne

¹⁰⁸ Więcej informacji o projekcie można znaleźć na stronie www.DareProject.eu.

szkolenia w obszarze świadomości niepełnosprawności dla nauczycieli akademickich oraz pracowników administracji publicznej. Z kolei w latach 2009-2011 w partnerstwie składającym się z Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Islandzkiego oraz Cypryjskiego Stowarzyszenia Edukacji Osób Dorosłych (CAEA) zostały dodatkowo zaprojektowane szkolenia dla menedżerów przedsiębiorstw, którzy chcą zatrudniać osoby niepełnosprawne na nowoczesnych miejscach pracy, w czym zasadniczą rolę odgrywa wykształcenie uniwersyteckie. Rezultaty projektu oraz wyniki szkoleń testowych pokazały ogromną potrzebę pozyskiwania wiedzy w tym obszarze opartej o rzetelne źródła. Dlatego w 2011 r. Komisja Europejska zatwierdziła kolejny projekt Uniwersytetu Jagiellońskiego - DARE-Learning - który pozwoli na opracowanie platformy zdalnego nauczania dla nauczycieli chcących pogłębiać swoją wiedzę o niepełnosprawności. Projekt ten jest realizowany wraz z Uniwersytetami: Karola z Pragi, Arystotelesa z Salonik oraz Piotra i Marii Curie z Paryża.

Jak wspominałem, potrzeba opracowania szkoleń świadomościowych zrodziła się zarówno z obserwacji środowiska akademickiego, jak i długoletniego, aktywnego uczestnictwa pracowników Biura ds. Osób Niepełnosprawnych UJ w rozwiązywaniu codziennych sytuacji problemowych istniejących pomiędzy studentami niepełnosprawnymi a kadrą uczelni. Wielokrotnie okazywało się, że jednorazowe interwencje to zdecydowanie za mało, by wpłynąć na relatywnie niską świadomość niepełnosprawności oraz przełamać liczne lęki, uprzedzenia i bariery mentalne wśród nauczycieli. Głęboka zmiana w myśleniu i zachowaniu wymaga kompleksowych działań, doprowadzających do obalenia istniejących stereotypów i wytworzenia w świadomości nowego, realistycznego obrazu osób niepełnosprawnych. Do realizacji tego celu - zgodnie ze standardami współczesnej psychologii uczenia się - partnerzy projektów DARE wybrali formę treningu grupowego, która pozwala na przyswajanie wiedzy i umiejętności poprzez doświadczanie, indywidualną refleksję oraz samodzielne odkrywanie rozwiązań w czasie dyskusji.

Wysoką jakość szkoleń zapewniły wizyty studyjne na uczelniach europejskich wdrażających tego typu kursy m. in. w Aarhus, Bangor, Cambridge, Helsinkach, Newcastle. Była to okazja do zebrania wiedzy, najlepszych możliwych praktyk w tym obszarze i cennej wymiany doświadczeń. Konsorcjum DARE zostało wsparte pracą międzynarodowej grupy zarządzania jakością, w której zasiadali eksperci zewnętrzni

mogący spojrzeć na szkolenia z szerszej perspektywy, bardziej obiektywnie. Ich komentarze posłużyły wielu poprawkom i uzupełnieniom.

W ten sposób powstał szczegółowy program pięciogodzinnego szkolenia dla nauczycieli akademickich, administracji publicznej i menedżerów przedsiębiorstw. Materiały zostały zaprojektowane w sposób ciekawy i angażujący uczestników w różnorodne ćwiczenia i zadania, niektóre pozornie łatwe i zabawne, inne zmuszające do osobistej refleksji nad dotychczasowym sposobem myślenia o niepełnosprawności.

Treść szkolenia organizuje się głównie wokół czterech obszarów tematycznych:

1. **Stereotypy i uprzedzenia** (moduł konfrontujący uczestników z własnym schematycznym myśleniem, obalający funkcjonujące mity, proponujący w ich miejsce racjonalne wytłumaczenia).
2. **Doświadczenie konsekwencji związanych z niepełnosprawnością** (zaletą modułu jest możliwość wczucia się w role osób niepełnosprawnych, co pozwala uczestnikom na dostrzeżenie ważnych aspektów ich funkcjonowania oraz trudności, z jakimi spotykają się na co dzień).
3. **Komunikacja oraz strategie nauczania osób niepełnosprawnych** (moduł dotyczy praktycznych wniosków i wskazówek, jak należy postępować w konkretnych akademickich i życiowych sytuacjach, aby w adekwatny sposób wspierać osoby niepełnosprawne).
4. **Nowoczesne technologie wspierające** (celem modułu jest demonstracja oraz uświadomienie ogromnej roli, jaką w życiu i w edukacji odgrywają współczesne osiągnięcia techniczne).

Ćwiczenia zostały dobrane w taki sposób, aby uwzględnić zarówno ogólny wizerunek osoby niepełnosprawnej, jak i różnorodne rodzaje niepełnosprawności:

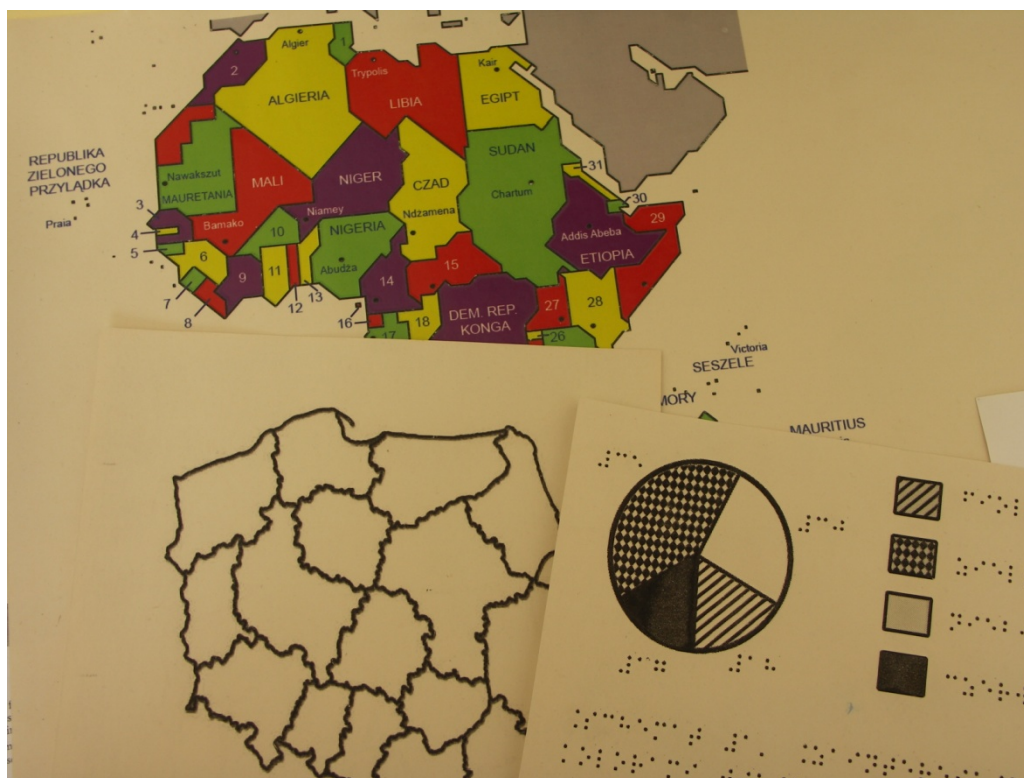
- ruchową,
- wzrokową,
- słuchową,
- psychiczną,
- dysleksję rozwojową,
- choroby przewlekłe.

Płynne przechodzenie od ogółu do szczegółu zapewnia największy poziom skupienia uczestników oraz zapamiętywania pojawiających się treści. Fluktuacjom uwagi zapobiega ponadto zastosowanie niejednorodnych materiałów, oddziałujących na

poszczególne kanały zmysłowe. Zgodnie z tą ideą program szkoleniowy wykorzystuje przenikające się różnorodne metody, techniki i formy.

Od ponad roku na Uniwersytecie Jagiellońskim wdrażane są wszystkie powyższe moduły programu szkoleniowego dla nauczycieli akademickich oraz pracowników administracji. Przy realizacji niektórych ćwiczeń biorą udział osoby niepełnosprawne - niewidome i z niepełnosprawnością ruchową. Chodzi w takich wypadkach o bezpośrednie zetknięcie się uczestników z konkretnymi sytuacjami związanymi z tymi niepełnosprawnościami - jak pomóc osobie niewidomej w poruszaniu się z białą laską, jak taka osoba pracuje przy komputerze, jak efektywnie się z nią komunikować. W przypadku niepełnosprawności ruchowej ważne jest zapoznanie się z techniką jazdy na wózku, z samym wózkiem, na którym można spróbować usiąść i poruszać się pod kierunkiem osoby niepełnosprawnej i trenera. Ćwiczy się także efektywną pomoc osobie na co dzień korzystającej z wózka. W zależności od tego, czy grupa szkoleniowa składa się z nauczycieli, czy pracowników administracji, nacisk kładziony jest na inne aspekty i inny rodzaj współpracy z osobą niepełnosprawną.

Rezultatem tych regularnie przeprowadzanych szkoleń jest znaczący i udokumentowany w ewaluacji wzrost świadomości niepełnosprawności wśród nauczycieli i pracowników administracji. Zaowocowało to m. in. inicjatywami współpracy z ich strony z Biurem ds. Osób Niepełnosprawnych, co do tej pory należało do rzadkości i zwykle dotyczyło osób, które jakiś czas spędziły na pracy akademickiej w krajach skandynawskich lub Wielkiej Brytanii. Współpraca taka odbywa się głównie w obszarze wypracowywania adaptacji uwzględniających specyfikę danej niepełnosprawności oraz konkretną dziedzinę wiedzy reprezentowaną przez danego pracownika naukowego. I tak do najciekawszych, wspólnie wypracowanych rozwiązań należą na przykład materiały brajlowskie do nauki języka arabskiego, mapy wypukłe dla osób słabowidzących studiujących geografę, czy rozmaite notacje matematyczne w wersjach brajlowskich (zdjęcie 1 i 2).



Zdjęcie 1 – Przykłady tyflografiki dla osób niewidomych i słabowidzących.



Zdjęcie 2 – Przykłady map zaadaptowanych do potrzeb osób niewidomych.

Rozwinął się też cały system przygotowywania i prowadzenia zajęć z języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących (zdjęcie 3). Wielu nauczycieli prosi nas o wsparcie psychologiczne dla swoich studentów, którzy borykają się z różnego rodzaju zaburzeniami psychicznymi¹⁰⁹.



Zdjęcie 3 – Studenci z niepełnosprawnością słuchową podczas lektoratu w sali multimedialnej.

Cieszy też fakt, iż dzięki spotkaniom i dyskusjom na różnego rodzaju konferencjach, a także stronie internetowej projektu, otrzymujemy wiele pytań z rozmaitych placówek edukacyjnych na terenie całej Polski. Często są to bardzo niewielkie szkoły w małych miejscowościach. Pytania dotyczą nie tylko samych szkoleń, ale także funkcjonowania systemu współpracy pomiędzy nauczycielami, studentami a Biurem na Uniwersytecie Jagiellońskim.

To wszystko nie byłoby jednak możliwe lub występowałoby w zdecydowanie mniejszej skali bez szkoleń podnoszących świadomość niepełnosprawności. Wywołały one bowiem eksplozję pomysłów na adaptacje, które wypływają z nabytej w trakcie kursów wiedzy połączonej ze znajomością konkretnej dziedziny nauki. W ten sposób

¹⁰⁹ Więcej informacji o problemach psychicznych studentów można przeczytać w „Mojej wędrówce” i „Biuletynie Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego nr 3/2011”.

dochodzi do pełnej współpracy pomiędzy studentem, nauczycielem akademickim a komórką specjalistyczną, którą w tym wypadku jest Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych. Taką współpracę nazywamy na Uniwersytecie trójkątem akademickim i uważamy, że prowadzi ona do prawdziwej inkluzji, co objawia się w pełnym korzystaniu przez studentów niepełnosprawnych ze standardowej oferty uczelni¹¹⁰. W naszym przykładzie studenta niewidomego, od którego rozpoczynałem ten artykuł, oznacza to, że nauczyciel na ćwiczeniach zamiast uznać, że student nie może czytać i pisać, zapyta go, czy przesłać mu jakieś wydawnictwa w wersji elektronicznej, jakie adaptacje byłyby dla niego najbardziej pożyteczne i w jakiej formie może oddawać prace zaliczeniowe. Nauczyciel ten powie również studentowi, że na uczelni jest jednostka, która może przygotować dodatkowo wszystko to, co nie jest możliwe do uzgodnienia pomiędzy nim, a studentem, bo wiąże się to na przykład z koniecznością użycia profesjonalnych urządzeń, którymi dysponuje Biuro.

Od kilkunastu już lat mojego zainteresowania problematyką niepełnosprawności oraz jedenastu lat pracy na Uniwersytecie słyszę, że nie da się w Polsce uczyć dzieci i uczniów z niepełnosprawnością w szkołach masowych, ponieważ nauczyciele nie są do tego przygotowani. Zastanawiam się, jak długo jeszcze ten argument będzie blokował proces, który w większości krajów europejskich staje się codziennością. Jak długo jeszcze dzieci i młodzież z niepełnosprawnością oddzielać będziemy od reszty uczniów w imię ponoć ich dobra, ale *de facto* hołdując segregacji. To zwyczajne marnotrawstwo potencjału tkwiącego w osobach z niepełnosprawnością. Czas po prostu zacząć przygotowywać nauczycieli do kształcenia tej grupy uczniów i uznać wreszcie, że kompetencje w tym obszarze należą do ich podstawowych kwalifikacji zawodowych tak, jak to jest w innych krajach. Może warto na początek zachęcić ich do tego typu kształcenia poprzez przyznawanie punktów za szkolenia w obszarze niepełnosprawności, które będą istotne przy awansie zawodowym bądź dodatkowej gratyfikacji finansowej. Niewątpliwie też warto skończyć z argumentacją, że uczniowie muszą wrócić do szkół specjalnych z powodu nieprzygotowania do pracy z nimi nauczycieli. Logicznym wnioskiem z nieudanej dotąd pracy z uczniami niepełnosprawnymi jest rozpoczęcie procesu szkolenia nauczycieli, a nie odsyłanie uczniów z niepełnosprawnością z powrotem do systemu segregacyjnego.

¹¹⁰ Trójkąt akademicki jest zobrazowany na okładce trzech ostatnich numerów Biuletynów BON UJ.

Powyższe rozumowanie można byłoby uznać za teoretyczne, gdyby nie fakt, że taki system wsparcia szkoleniowego nauczycieli na Uniwersytecie Jagiellońskim owocuje coraz efektywniejszym kształceniem studentów niepełnosprawnych, których liczba z roku na rok wzrasta. Wniosek z tego jest dość oczywisty - instytucja edukacyjna się otwiera, przychodzą studenci, nauczyciele są przygotowywani do pracy z nimi, wzrasta jakość kształcenia osób z niepełnosprawnością oraz poziom przygotowania nauczycieli. Nie ma żadnego racjonalnego powodu, aby ten model się nie sprawdził na niższych szczeblach nauczania. Oczywiście musi to być poparte rozwiązaniami systemowymi w postaci odpowiednich przepisów prawnych i dedykowanych na ten cel środków finansowych. Wówczas edukacja włączająca stanie się faktem, co przybliży Polskę do standardów europejskich i da osobom niepełnosprawnym szansę na pełne korzystanie z różnorodnej oferty edukacyjnej ośrodków akademickich jednoczącej się Europy.

Wybrane regulacje prawne:

- art. 24 ust. 3 Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych,
- rozdział 6 ustawy z dnia 7 września 1991 r. *o systemie oświaty* (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.),
- rozdział 7 a ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. *Karta Nauczyciela* (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 ze zm.),
- art. 9c pkt 1 lit. b ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 ze zm.),
- § 6 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz. U. Nr 228, poz. 1490).

Ireneusz Białek

Autor jest Pełnomocnikiem Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego ds. Osób Niepełnosprawnych, kierownikiem Biura ds. Osób Niepełnosprawnych UJ, członkiem Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością przy Rzeczniku Praw Obywatelskich.

Spis treści

Edukacja włączająca – budowla o mocnych fundamentach. <i>Ireneusz Białek, Dagmara Nowak-Adamczyk</i>	4
Finansowanie edukacji osób z niepełnosprawnością. <i>Aleksander Waszkielewicz, współpraca: Kinga Dumnicka</i>	11
Edukacja osób głuchych/Głuchych i słabosłyszących- wyzwania dla systemu edukacji w Polsce. <i>Piotr Kowalski, Dagmara Nowak-Adamczyk</i>	26
Orzecznictwo w zakresie potrzeby kształcenia specjalnego i działalność poradni psychologiczno-pedagogicznych. <i>Marta Lempart</i>	38
Podręczniki i pomoce dydaktyczne dla uczniów z niepełnosprawnościami. <i>Paweł Wdówik</i>	46
Dostosowanie egzaminów zewnętrznych do potrzeb osób niepełnosprawnych. <i>Marta Lempart</i>	56
Edukacja osób z niepełnosprawnością na poziomie szkolnictwa wyższego. <i>Dr Anna Żebrak</i>	62
Edukacja ustawiczna osób z niepełnosprawnościami. <i>Jacek Zadrożny</i>	69
Świadomość niepełnosprawności - system wsparcia nauczycieli. <i>Ireneusz Białek</i>	74