

# Wprowadzenie

Wykluczenie społeczne jest doświadczeniem powszechnym, które może być udziałem każdego; doświadczeniem pociągającym za sobą znaczące skutki emocjonalne, społeczne i ekonomiczne. Kryteria społecznej selekcji decydują o tym, czy jesteśmy akceptowani, czy też uruchamiane są wobec nas strategie marginalizujące lub wykluczające z określonych struktur społecznych: instytucji, kręgów towarzyskich, relacji interpersonalnych. Zwykle podstawą takich działań jest niedopasowanie, brak lub niewystarczające kompetencje, różnica poglądów czy hierarchii wartości, wreszcie szeroko rozumiana odmienność. Kontekst społeczny decyduje, co jest jej egzemplifikacją. Przekraczanie norm społecznych, funkcjonowanie odmienne od społecznych oczekiwań, cechy charakteru, wygląd, ciężar ciała, ubiór, kolor skóry, niezdolność, niepełnosprawność mogą być – i bywają – wystarczającym powodem wykluczenia.

Strategie zmiany tego stanu są różnorodne. Jedną z nich jest „naprawa” osoby zagrożonej wykluczeniem. Ostracyzm, społeczna izolacja, konflikty są sygnałem do zmiany, w pierwszej kolejności – podejmowania działań identyfikujących i eliminujących czynniki je wywołujące. Zakres uzyskanej przez jednostkę „poprawy” decyduje o przyzwoleniu społecznym na jej „pobyt tolerowany” – uznanie i alokację w strukturze społecznej oraz przypisanie nowego znaczenia (np. w kontekście społecznej roli) – lub też ponowną marginalizację. Nie zawsze jednak zmiana jest możliwa. Jednostka może zmienić swoje zachowanie i ta zmiana może zależeć od niej samej – od jej chęci podporządkowania się społecznym oczekiwaniom, dostrzeganych ko-

rzyści płynących ze zmiany, oceny kosztów i strat w związku z nią poniesionych. Jest to indywidualny wybór, autonomiczna decyzja. Tak może, ale nie musi być, i w wielu przypadkach tak nie jest. Integracja i inkluzja społeczna nie mają bowiem charakteru swobodnego wyboru i nie zależą wyłącznie od jednostek. Społeczne lęki, niechęć i mechanizmy wykluczania są wyjątkowo odporne na zmianę. Mimo ogromnego zaangażowania różnych aktorów społecznych i licznych programów profilaktycznych lub integracyjnych, wykluczenie społeczne, dyskryminacja i marginalizacja wciąż są udziałem różnych grup społecznych na całym świecie, a strategie przeciwdziałania nierównościami społecznym, stanowiącym zarówno przyczynę, jak i skutek wykluczenia, okazują się mało skuteczne.

Inkluzja zawsze jest procesem o wymiarze indywidualnym i społecznym. Oznacza z jednej strony dążenie do zaspokojenia potrzeb jednostki (grupy) mniejszościowej bądź marginalizowanej, z drugiej – zmianę w grupie większościowej lub w szerszym systemie społecznym. Nie chodzi tu o proste dołączenie jednostek do istniejącego systemu społecznego ani o powstanie nowego (pod)systemu, tylko o nową jakość dotychczasowego. Jednak zarówno jednostka (grupa), jak i większa społeczność mają pewne cechy, zasoby, motywacje do działania, własne rozumienie zdarzeń i sytuacji, które mogą stać ze sobą w sprzeczności. Rodzi to wiele pytań o uwarunkowania, przebieg i rezultaty procesu inkluzji, a także o jego granice. Czy inkluzja może – w określonych sytuacjach – stanowić zagrożenie dla dobrego funkcjonowania jednostki lub społeczności? Jak realizować ideały włączania w danych warunkach, by był to proces rzeczywiście rozwojowy i emancypacyjny? By nie stał się aktem przemocy? Kto, kogo i do czego włącza? Złożoność i wielowymiarowość procesu inkluzji zmusza do skupienia uwagi na nierównościach społecznych i różnorodnych czynnikach ryzyka o charakterze indywidualnym, społecznym i środowiskowym. Nakazuje także refleksję nad argumentami, które są wykorzystywane przez różnorodnych aktorów społecznych w celu usprawiedliwiania strategii wykluczania Innych z przestrzeni społecznej oraz wywołuje namysł nad obszarami szczególnie chronionymi przez systemy i instytucje społeczne.

Chęć wspólnego – w ramach pedagogiki społecznej i pedagogiki specjalnej – zmięczenia się z tymi problemami doprowadziła do utworzenia na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego

Zakładu Inkluzji, Integracji i Edukacji Społecznej (w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Specjalnej), w którym podjęliśmy próbę spojrzenia na problem wykluczenia oraz inkluzji społecznej i edukacyjnej z perspektywy tych dwóch subdyscyplin naukowych.

## **Cele i założenia książki**

Oddajemy Czytelnikom i Czytelniczkom publikację, która jest owocem kilkumiesięcznych dyskusji i naukowych spotkań zespołu Zakładu. Zastanawiając się nad przemianami społecznymi i edukacyjnymi ostatnich lat, a także nad tradycją i współczesnymi zadaniami polskiej pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej, uzmysłowiłyśmy sobie niedostatek opracowań, które ukazywałyby wspólne płaszczyzny zainteresowania obu tych subdyscyplin pedagogiki. W naszym przekonaniu, taki wspólny ogląd zjawisk dziejących się w sferze edukacji i wychowania ma znaczny potencjał poznawczy dla nowego odczytywania kwestii społecznych.

Pamiętając o różnicach wynikających ze specyfiki pól badawczych tych subdyscyplin, a także o historii budowania ich tożsamości, podjęliśmy wyzwanie spojrzenia na inkluzję oraz integrację społeczną i edukacyjną jako na wspólne pole refleksji pedagogicznej. Stało się to niezwykle inspirującym początkiem wymiany myśli naukowej i pracy nad książką. Naszym zamiarem nie było tworzenie pełnego, zamkniętego opracowania, lecz otworenie dyskusji na ten temat w środowisku pedagogów społecznych i pedagogów specjalnych. Mając na uwadze fakt, że w 2018 roku mija 61. rocznica utworzenia Katedry Pedagogiki Społecznej i 60. rocznica utworzenia Katedry Pedagogiki Specjalnej w Uniwersytecie Warszawskim, mamy nadzieję, że publikacja ta stanie się także cennym przyczynkiem do refleksji nad przemianami i przyszłością badawczą obu subdyscyplin pedagogicznych.

Łączy je niewątpliwie prakseologiczny charakter. W pedagogice specjalnej koncentracja refleksji teoretycznej i podejmowanych działań na problemach społecznych oraz modelowaniu procesu wychowania i ograniczaniu trudności wychowawczych wiąże się z pojęciem integracji i włączania, w pedagogice społecznej zaś – z pojęciem inkluzji. Są to kategorie „opozycyjne wobec wykluczenia, marginalizacji, segregacji osób odmiennych, odbiegających od normy zdrowotnej, kulturowej,

społecznej albo niespełniających normatywnych oczekiwań lub wzorów instytucji i społeczności dominujących” (Kwieciński, 2015, s. 23). I chociaż w obie subdyscypliny wpisane jest dążenie do społecznej integracji osób dyskryminowanych lub wykluczanych, to próby jej urzeczywistnienia wciąż są rozpatrywane z osobnej, dyscyplinarnej perspektywy. Wiąże się to z tradycją obu subdyscyplin i wynikającymi z niej sposobami przeciwdziałania społecznemu wykluczeniu. Pedagogika specjalna koncentruje się na jednostce z niepełnosprawnością i wykorzystuje różnorodne strategie rehabilitacyjne uszkodzonych oraz zachowanych procesów i funkcji, natomiast pedagogika społeczna skupia uwagę na warunkach rozwoju człowieka w środowisku i możliwościach jego przekształcania.

W pedagogice specjalnej do niedawna integrację społeczną osób niepełnosprawnych starano się osiągnąć przez rehabilitację – usprawnianie zgodnie z biomedycznym modelem niepełnosprawności. Koncentracja wyłącznie na likwidowaniu ograniczeń spowodowanych rodzajem i stopniem niepełnosprawności okazała się jednak strategią zawodną. Poziom usprawnienia z reguły bowiem decydował o szansach na społeczną integrację, uzasadniał odmowę partycypacji w głównym nurcie życia społecznego lub uruchamiał procesy automarginalizacji (rezygnację z prawa do uczestnictwa w głównym nurcie życia społecznego).

Znacząca zmiana w tym zakresie nastąpiła pod koniec lat 60. XX wieku, kiedy w pedagogice specjalnej zaczęły się upowszechniać pojęcia: „upośledzenie społeczne” i „społeczny model niepełnosprawności”. Pierwsze z nich wiąże się z próbą ujednoczenia jednostek podlegających społecznemu wykluczeniu, także osób z niepełnosprawnością (zgodnie z paradygmatem obywatelskości Thomasa H. Marshalla, 1963). Drugie natomiast – z manifestem wydanym w 1976 roku w Wielkiej Brytanii przez Związek Upośledzonych Fizycznie Przeciw Segregacji (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*, UPIAS), w którym zaproponowano oddzielenie biologicznego (fizycznego) aspektu niepełnosprawności i ograniczeń funkcjonalnych nią spowodowanych (uszkodzenie – *impairment*) od kontekstu społecznego (upośledzenie lub niepełnosprawność społeczna – *handicap*), (Karaś, 2012).

Zmiana definicji niepełnosprawności i tym samym znaczeń w nią wpisanych upowszechniła społeczny model niepełnosprawności, stworzyła także nowe możliwości przeciwdziałania społecznemu wyklucze-

niu osób z niepełnosprawnością. W początkach jego wdrażania cała uwaga została skierowana na środowisko życia osób z niepełnosprawnością, postrzegane jako główne źródło barier sprzyjających ich społecznej marginalizacji i ostatecznie decydujących o zakresie ich społecznego wykluczenia. Takie działania, jak: normalizacja, integracja, włączanie czy wreszcie inkluzja, wpisane w społeczny model niepełnosprawności, wywarły ogromny wpływ na pedagogikę specjalną jako subdyscyplinę naukową.

Warto zauważyć, że oznaki tego sposobu myślenia można dostrzec już w twórczości naukowej klasyków pedagogiki specjalnej. Społeczny wymiar niepełnosprawności obecny jest w poglądach Marii Grzegorzewskiej (1989) dotyczących normy i funkcjonowania osób z niepełnosprawnością oraz w szczególnym celu pedagogiki specjalnej, który Grzegorzewska rozumiała jako „rewalidację społeczną dzieci upośledzonych, chorych, niedostosowanych społecznie lub w inny sposób odchylonych od normy” (1964). Z jego realizacją wiązała nadzieje na zmianę losu i położenia osób niepełnosprawnych, na poprawę jakości ich życia.

Podobne poglądy wyraził Otton Lipkowski (1976), formułując trzy cele pedagogiki specjalnej: humanitarny, ekonomiczno-uitylitarny i wychowawczy. Obowiązujący jednak wówczas biomedyczny model niepełnosprawności koncentrował uwagę na jednostce z niepełnosprawnością, na jej usprawnianiu i rehabilitacji. Uzyskany w rehabilitacji poziom decydował więc o włączeniu, integracji społecznej, marginalizacji lub wykluczeniu osoby z niepełnosprawnością z głównego nurtu życia społecznego.

Inaczej ten sam problem ujmował Aleksander Hulek (1977b), który w normalizacji warunków życia osób z niepełnosprawnością widział szansę na społeczną integrację osób pełno- i niepełnosprawnych. Swoje stanowisko w tej sprawie uzasadnił teorią „wspólnych i swoistych problemów w rewalidacji osób niepełnosprawnych”. Podkreślił w niej prymarność czynników środowiskowych nad biologicznym stanem jednostki w uzyskiwaniu i utrwalaniu oczekiwanych efektów działań usprawniających i rehabilitacyjnych. Swoiste cechy rozwoju i funkcjonowania, które są bezpośrednią konsekwencją rodzaju upośledzenia, przeciwstawił wspólnym osobom pełno- i niepełnosprawnym mechanizmom przystosowawczym, dyspozycjom psychicznym oraz strategiom społecznego funkcjonowania (Hulek, 1977b).

W podobny sposób rozumieli integrację społeczną Aleksandra Maciarz (1981) i Władysław Dykcik (1997), którzy widzieli w niej główny stymulator i drogę rozwoju pedagogiki specjalnej. W niej upatrywali również skutecznych sposobów na przezwycięzenie marginalizacji i wykluczenia społecznego osób z niepełnosprawnością. Ich poglądy zapoczątkowały nowe paradygmaty i inny od dotychczasowego nurt badań nad niepełnosprawnością (*Disability Studies*), choć nie spowodowały, według badań Antoniny Ostrowskiej (2015), znaczących zmian w społecznej percepcji osób z niepełnosprawnością.

Model społeczny podkreślił jednak odpowiedzialność różnych społecznych aktorów za pogłębianie nierówności i wykluczanie osób z niepełnosprawnością z ważnych przestrzeni życia społecznego. Tym samym niepełnosprawność z indywidualnego stała się problemem społecznym. Czynnikiem, który – jak wiele innych odpowiedzialnych za marginalizację, dyskryminację czy wykluczenie społeczne – musi być brany pod uwagę w wyznaczaniu kierunków działań polityki społecznej wspierających proces inkluzji osób z różnym rodzajem i stopniem niepełnosprawności w kolejnych etapach ich życia.

Obecnie upowszechniany bio-psycho-społeczny model niepełnosprawności zwraca uwagę na konieczność przygotowania osób pełnosprawnych i z niepełnosprawnością do nawiązywania, rozwijania i podtrzymywania wzajemnych relacji. Oznacza to potrzebę podjęcia przez pedagogów specjalnych pracy pedagogicznej służącej budowaniu gotowości obu środowisk do zgodnej koegzystencji. Powinno się to dziać, jak stwierdza Otto Speck (2005), przez wychowanie jako pomoc w integracji w aspekcie personalnym i społecznym, czyli takie działania, które na gruncie pedagogiki społecznej wpisują się w inkluzyjną edukację, a w pedagogice specjalnej wciąż w zbyt małym zakresie są obecne.

Pedagogika społeczna natomiast od początków swojego powstania była dyscypliną zajmującą się warunkami rozwoju człowieka w środowisku, a także możliwościami przekształcania tego środowiska. Była wyrazem nadziei na możliwości pedagogicznej pracy i interwencji w społeczeństwie i w jego kulturze – w zmienianiu warunków bytu, które powodowałyby, że to, co uznajemy za stan niemożliwy do zmiany, a z którym się nie zgadzamy, zmianie tej mógł zostać poddany. Odbywa się to przez uważną obserwację i diagnozę warunków rozwoju człowieka, identyfikowanie czynników niekorzystnych i poszukiwanie czynników mających pozytywne znaczenie.

Ta troska o człowieka dotyczy wszystkich osób, bez względu na wiek, płeć, status materialny, lecz przede wszystkim zwrócona jest ku osobom, które potrzebują pomocy lub wsparcia w odzyskaniu swojego miejsca w świecie i odgrywania w nim aktywnej roli. W tym celu zwraca się uwagę na warunki obecne i możliwe ich kształtowanie, ulepszanie i organizowanie, aby stanowiły podstawę prawidłowego rozwoju, który z kolei stanie się podstawą aktywnego współdziałania w trosce o siebie i o innych.

W tym kontekście współczesne dyskusje o inkluzji społecznej są kontynuacją tradycji pracy pedagogów społecznych, którzy włączanie osób do społeczeństwa traktują jako jedno z priorytetowych zadań pedagogiki społecznej. Na taką rolę pedagogów wskazywał m.in. Aleksander Kamiński (1972). Widział on ważną profilaktyczną i formacyjną rolę młodzieżowych organizacji społecznych, zwłaszcza harcerskich, jako miejsc uczenia się i doświadczania bycia w grupie, działania w niej, poszukiwania swoich mocnych stron, wzmacniania charakteru i szkolenia umiejętności. Takie pedagogiczne zobowiązanie, w nurcie bardziej resocjalizacyjnym, widział w tworzeniu ognisk dziecięcych i młodzieżowych Kazimierz Lisiecki „Dziadek”, pracujący z młodzieżą ze środowisk trudnych, pozbawioną na co dzień rodzicielskiej opieki i troski (Dąbrowski, 2007). Dziś kontynuują tę pracę świetlice środowiskowe i inne miejsca opieki pozaszkolnej. Taką rolę pedagogów zapobiegających wykluczeniu społecznemu widziała Helena Radlińska, która rozwijając teorie i badania nad środowiskowymi uwarunkowaniami życia w różnych środowiskach lokalnych, apelowała do wychowawców profesjonalnych i nieprofesjonalnych, by mobilizowali siebie i innych do wzmożonej pracy. Natomiast Ryszard Wroczyński (1985), założyciel Katedry Pedagogiki Społecznej w Uniwersytecie Warszawskim w 1957 roku, podkreślał rolę i odpowiedzialność instytucji wychowania w tworzeniu warunków rozwoju, wskazując, że poza ludźmi dobrej woli potrzebne są odpowiednio funkcjonujące zaplanowane systemy, zakładające wzajemną współpracę instytucjonalną i prawną, pozwalającą na zbudowanie sieci wsparcia uzupełniającej wychowawcze działania oświaty. Idee te, rozwijane przez pokolenia kolejnych pedagogów społecznych w Polsce i obecne w pedagogice światowej, uwarunkowują na pedagogiczną odpowiedzialność za współtworzenie warunków oraz form i metod inkluzji.



Rozpoznanie czynników wykluczających lub zagrażających wykluczeniem to podstawowy element uwagi pedagogicznej skierowanej na relacje jednostka–środowisko. Przyczyny mogą tkwić w systemie społecznym, redystrybucji dóbr; w instytucjach wychowawczych i ich roli selekcyjnej; w środowiskach rówieśniczych, kierujących się swoistymi mechanizmami kulturowymi i subkulturowymi; czasem w środowiskach rodzinnych i lokalnych, ograniczających ambicje lub możliwości jednostek do zmiany, wreszcie w samych jednostkach. Zazwyczaj mówimy o wielu wzajemnie powiązanych czynnikach, kompleksie uwarunkowań, o wypadkowej różnorodnych wpływów.

Kolejnym etapem jest podejmowanie odpowiednich działań skierowanych zarówno do jednostek, jak i nastawionych na zmianę warunków środowiska. W pracy środowiskowej zadanie to jest niezwykle trudne, gdyż wymaga od pedagogów społecznych wielu różnych kompetencji wychowawczych, uwzględniających zarówno pracę z jednostkami, jak i z grupami oraz z szerszym otoczeniem społecznym. Potrzeba ogromnego wysiłku, zapału i wiary w możliwość długofalowej interwencji, a także uważnego słuchania różnych stron zaangażowanych w konflikty, mających nawyki wykluczania i uznających je za normę. Niezbędne jest działanie w określonej kulturze relacji społecznych, instytucjonalnych i politycznych, których zmiana nie może być natychmiastowa. Trud tego zadania nie zwalnia jednak, jak pisała H. Radlińska (1935), z odpowiedzialności i konieczności działania „w imię ideału”. Potrzebne jest do tego także, jej zdaniem, odpowiednie przygotowanie służb społecznych w zakresie kształcenia i prowadzenia badań oraz praca nad uruchamianiem sił istniejących w środowisku (Theiss, 1997).

Naszkiecowana zaledwie charakterystyka podejść i sposobów działania obu subdyscyplin pedagogicznych pokazuje, że – mimo wyraźnych różnic i dyscyplinarnej specyfiki – nie są one sprzeczne. Przeciwnie, warto podkreślić ich komplementarność względem siebie i potencjał w budowaniu pełniejszego, bardziej kompleksowego i złożonego obrazu procesów wykluczania oraz inkluzji w perspektywie edukacyjnej, ich dynamiki, przyczyn i skutków. Ów potencjał tworzą wiedza i doświadczenia badawcze w przeciwdziałaniu procesom wykluczania jednostek i grup społecznych. One kierują uwagę na poszukiwanie nowych rozwiązań „starych problemów”. Wydaje się, że pierwszoplanowym zadaniem jest przyjęcie i akceptacja założenia,



że interdyscyplinarne wykorzystanie i budowanie wiedzy jest niezbędne do projektowania wspólnej przestrzeni społecznej. W pedagogice specjalnej oznacza to umiejętne połączenie działań skoncentrowanych na jednostce z pracą ze środowiskiem, a w pedagogice społecznej – odwagę we włączaniu perspektywy osób niepełnosprawnych do działań środowiskowych. Nade wszystko jednak potrzebne jest połączenie wysiłków przedstawicieli obu subdyscyplin pedagogicznych.

Ta książka jest owocem wspólnej pracy pedagogów specjalnych i społecznych. Podjęliśmy w niej próbę zarysowania przestrzeni badawczej i teoretycznej łączącej obie subdyscypliny oraz refleksji nad ich wymiarami praktycznymi.

## **Struktura książki**

Publikacja składa się z 5 rozdziałów, podejmujących zagadnienia wykluczenia, inkluzji i partycypacji społecznej różnych grup w różnorodnych perspektywach teoretycznych i na różnych poziomach analizy. Tym, co łączy wszystkie teksty, jest refleksja nad wyzwaniem stawianymi współcześnie obu subdyscyplinom w tym obszarze. Chodzi mianowicie o niewystarczający udział pedagogów w projektowaniu takich działań pomocowych, które są adresowane zarazem do jednostek/grup zagrożonych lub wykluczonych, jak i do środowisk ich życia.

Grażyna Dryżałowska w pierwszym rozdziale: „Wykluczenie społeczne – (nie)zmienny problem pedagogiki specjalnej”, podejmuje próbę prześledzenia skuteczności przeciwdziałania społecznej dyskryminacji osób z niepełnosprawnością w kontekście przemian paradygmatów pedagogiki specjalnej, które spowodowały – z jednej strony – radykalne zmiany tej subdyscypliny, z drugiej zaś – wyzwoliły refleksję nad skutecznością strategii oraz programów służących integracji społecznej i włączaniu osób z niepełnosprawnością w główny nurt życia społecznego.

Agnieszka Naumiuk w następnym rozdziale: „Rola pedagogiki nastawionej na inkluzję w warunkach demokracji”, porusza problematykę inkluzji i wsparcia w kontekście roli i zadań pedagogicznych w warunkach demokracji. Autorka postuluje namysł nad wykorzystaniem koncepcji partycypacji i aktywności samych obywateli we współdziałaniu na rzecz większego zrozumienia potrzeb społecznych

i wykorzystania potencjału środowiska lokalnego, aby proces włączania był dyskutowany, wypracowywany i realizowany wraz z obywatelami.

Monika Skura w rozdziale trzecim: „Kilka uwag na temat pytania o integrację i procesy włączania”, zastanawia się, jak powinny wyglądać relacje z osobami, które swoim wyglądem oraz sposobem funkcjonowania odbiegają od powszechnie obowiązujących norm i niejednokrotnie potrzebują pomocy i wsparcia. Swoje rozważania opiera na koncepcji filozoficznej francuskiego fenomenologa Emmanuel Lévinasa.

Magdalena Kuleta-Hulboj w kolejnym rozdziale: „Inkluzja z perspektywy globalnej edukacji obywatelskiej”, przygląda się globalnej edukacji obywatelskiej przez pryzmat inkluzji, zwracając szczególną uwagę na napięcia między obiema kategoriami. Autorka odpowiada na pytanie, czy globalna edukacja obywatelska ma (lub może mieć) charakter włączający, i wskazuje sposoby konstruowania inkluzywnej globalnej edukacji obywatelskiej.

Anna Steinhagen w rozdziale ostatnim: „Problematyka inkluzji szkolnej osób z zaburzeniami psychicznymi”, omawia problemy inkluzji edukacyjnej uczniów z zaburzeniami psychicznymi. Rozpoczyna od zdefiniowania tej grupy w kontekście edukacyjnym, a następnie proponuje warunki jej włączenia.

Pragniemy serdecznie podziękować wszystkim, którzy swoją pracą, zaangażowaniem i dobrym słowem przyczynili się do powstania tej książki.