


# Edukacja wobec zjawiska niepełnosprawności – osoba z niepełnosprawnością w przestrzeniach edukacyjnych

Grzegorz Całek

 <https://orcid.org/0000-0002-0952-4826>  
Uniwersytet Warszawski

Jakub Niedbalski

 <https://orcid.org/0000-0002-2803-7628>  
Uniwersytet Łódzki

Mariola Raław

 <https://orcid.org/0000-0002-7614-0507>  
Uniwersytet Warszawski

Marta Sałkowska


 <https://orcid.org/0000-0002-8011-8214>  
Collegium Civitas

Joanna Sztobryn-Giercuskiewicz

 <https://orcid.org/0000-0002-2148-4345>  
Uniwersytet Łódzki

Dorota Żuchowska-Skiba

 <https://orcid.org/0000-0002-8198-9900>  
AGH, Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie

 <https://doi.org/10.18778/8331-115-9.01>

**Streszczenie**

Tekst jest wprowadzeniem do tematyki związanej ze zjawiskami niepełnosprawności w różnie rozumianych formach edukacji. Autorzy, ukazując perspektywę modelu niepełnosprawności opartego na prawach człowieka (the human rights based disability model), poruszają takie zagadnienia, jak edukacja włączająca, inkluzja w różnych typach edukacji, osoby ze szczególnymi potrzebami w systemie szkolnictwa. W tekście przybliżona jest także tematyka poszczególnych rozdziałów tomu.

**Słowa kluczowe**

edukacja włączająca, niepełnosprawność, prawocłowieczy model niepełnosprawności.

**Education in the face of disability phenomenon – a person with disabilities in educational areas****Abstract**

The text is an introduction to topics related to the phenomena of disability in various forms of education. The author, showing the perspective of the human rights based disability model, addresses issues such as inclusive education, inclusion in various types of education, people with special needs in the education system. The text also presents the topics of the individual chapters of the volume.

**Keywords**

disability, inclusive education, human rights model of disability.

Niepełnosprawność w przestrzeniach edukacyjnych ma różnorakie oblicza i wymiary, przenika procesy uczenia się i systemy kształcenia w wielu ujęciach. W zależności od tego, na co zostanie położony nacisk, dostaniemy odmienne obrazy tych wielopłaszczyznowych, intersekcjonalnych i obecnych obok nas na co dzień, a tak wciąż mało „oswojonych” fenomenów. Możemy więc w ramach naszych rozważań przyglądać się np. uczniom z niepełnosprawnościami z różnych perspektyw i mówić o wychodzeniu naprzeciw specjalnym potrzebom edukacyjnym w nauczaniu. Możemy zastanawiać się nad obecnością zjawiska niepełnosprawności w edukacji formalnej i nieformalnej, by zwiększać świadomość niepełnosprawności i inkluzję społeczną osób ze specjalnymi potrzebami. Możemy także pytać o dostępność polskiej szkoły jako instytucji, mającej swój wymiar materialny (dostępne budynki, sale lekcyjne, podręczniki, pomoce szkolne itp.), usługowy (dostępna usługa edukacyjna, projektowanie uniwersalne w edukacji) oraz symboliczny (miejsce i rola ucznia z niepełnosprawnością w przestrzeniach szkolnych). Możemy mówić o (nie)realizacji prawa do edukacji osób z niepełnosprawnościami, o kształceniu nauczycieli w zakresie metodyki pracy z uczniem z niepełnosprawnością, o pracownikach szkoły ze szczególnymi potrzebami i zarządzaniu niepełnosprawnością (różnorodnością) w placówkach oświatowych. Możemy w końcu pokazywać koszty ekonomiczne i zyski społeczne z kształcenia osób z niepełnosprawnościami na wszystkich etapach edukacji. Takie wątki nietrudno by mnożyć w nieskończoność, a wchodzą one w zakres wielu dziedzin nauki i życia społecznego – od różnych subdyscyplin pedagogiki zaczynając, poprzez psychologię, socjologię, prawo, zarządzanie, ekonomię i wiele innych, aż po geragogikę specjalną (edukacja seniorów z niepełnosprawnościami), która jest interdyscyplinarnym stykiem takich dziedzin, jak m.in. andragogika, gerontologia, geriatria, rehabilitacja i rewalidacja (Kilian, 2018).

We wprowadzeniu do monografii poświęconej niepełnosprawności i edukacji warto z pewnością wspomnieć o kilku podstawowych pojęciach, często różnie definiowanych w ramach poszczególnych dziedzin naukowych, a nawet w obrębie jednego kierunku, niemniej wspólnych dla słownika specjalistów zajmujących się stykiem tematów edukacji i niepełnosprawności. Na pewno trzeba przybliżyć czytelnikowi, jak autorzy niniejszej publikacji konceptualizują samą niepełnosprawność i co rozumieją pod hasłem „dziecko/uczeń/student/osoba z niepełnosprawnością”. Przyjęto tu bowiem jako bazę teoretyczną rozważań prawoczościowy model niepełnosprawności (Lawson, 2006; Mikołajczyk-Lerman, 2013), w którym – w przeciwieństwie do modelu medycznego i funkcjonalnego (Woźniak, 2008; Wiliński, 2010) – nie postrzega się zjawiska niepełnosprawności przez pryzmat choroby i indywidualnego deficytu. Model oparty na prawach człowieka (*human rights based approach*), nazywany także modelem socjopolitycznym, jest ściśle powiązany ze społeczną perspektywą rozumienia niepełnosprawności i koncentruje się na realizacji praw człowieka (Woźniak, 2008). Koncepcja ta kładzie nacisk na procesy sprzyjające dewaluacji pozycji osób z niepełnosprawnościami, ograniczaniu ich praw obywatelskich i dostępu do podstawowych dóbr i usług, co prowadzi do wykluczenia z uczestnictwa w życiu społecznym. Jednym zaś z podstawowych praw człowieka jest właśnie prawo do edukacji (ONZ, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, 1948).

Perspektywa oparta na prawach człowieka została przyjęta także w Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych (Dz.U. 2012 poz. 1169), ratyfikowanej przez Polskę w 2012 r. Konwencja definiuje osobę z niepełnosprawnością następująco: *niepełnosprawność wynika z interakcji między osobami z dysfunkcjami a barierami wynikającymi z postaw ludzkich i środowiskowymi, które utrudniają tym osobom pełny i skuteczny udział w życiu społeczeństwa na zasadzie równości z innymi osobami* (Preambuła, pkt e).

Od wejścia w życie ustawy o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz.U. 2019 poz. 1696) funkcjonuje i jest w powszechnym użyciu nowy konstrukt pojęciowy – osoba ze szczególnymi potrzebami. Zgodnie z art. 2 pkt 3 wspomnianej ustawy przez „osobę ze szczególnymi potrzebami” rozumie się *osobę, która ze względu na swoje cechy zewnętrzne lub wewnętrzne, albo ze względu na okoliczności, w których się znajduje, musi podjąć dodatkowe działania lub zastosować dodatkowe środki w celu przezwyciężenia bariery, aby uczestniczyć w różnych sferach życia na zasadzie równości z innymi osobami*. Jak łatwo zauważyć, pojęcie osoby ze szczególnymi potrzebami wykracza daleko poza tradycyjnie rozumianą „niepełnosprawność”, szczególnie w paradygmacie medycznym. W „Komentarzu do ustawy o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami” czytamy, że do kategorii tej należą osoby z niepełnosprawnością ruchową, sensoryczną czy innym problemem zdrowotnym (jak chociażby osoby z niepełnosprawnością intelektualną, w spektrum autyzmu czy chorujące psychicznie), ale także np. osoby z ciężkim bagażem czy rodzice z małymi dziećmi (Roszewska, 2020). Jest to przełomowa sytuacja, bo po raz pierwszy do prawodawstwa polskiego wprowadzone zostało czysto konwencyjne rozumienie niepełnosprawności, zgodne z modelem opartym na prawach człowieka i modelem biopsychospołecznym (Mikołajczyk-Lerman, 2013).

Termin użyty w ustawie o zapewnianiu dostępności ukuty został na wzór znacznie wcześniej funkcjonującego w praktyce edukacyjnej pojęcia, mianowicie „ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Definicje specjalnych potrzeb rozwojowych (SPR) i edukacyjnych (SPE), zaproponowane zostały przez Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, powołany w 2008 r. przez ministra edukacji narodowej (Zaremba, 2014, s. 15)<sup>1</sup>: *Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to te, u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości. Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to te, u których stwierdza się zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności, mogące mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój*.

Stąd już blisko do takich terminów, jak „edukacja włączająca”, „integracja” czy „inkluzyja w edukacji”. Nie są to pojęcia tożsame. Przede wszystkim, wbrew obiegowym sądom, pojęć „integracji” i „włączenia” nie należy używać zamiennie. Choć, jak pokreśla Zacha-

<sup>1</sup> Przy czym o specjalnych potrzebach rozwojowych (SPR) mówimy w przypadku dzieci od urodzenia do trzeciego roku życia. Powyżej tego wieku mamy do czynienia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) (Zaremba, 2014, s. 15).

ruk (2011), obecnie w Polsce mamy do czynienia z wszystkimi trzema modelami (system segregacyjny, integracyjny i włączający).

W edukacji typu segregacyjnego mamy do czynienia z sytuacją, kiedy zarówno dzieci prawidłowo rozwijające się, jak i z niepełnosprawnościami, trafiają do szkół mających możliwie najlepsze dla nich warunki. Jedna i druga grupa zostaje jednak pozbawiona możliwości wzajemnych kontaktów, a grupa dzieci z niepełnosprawnościami dodatkowo ma zminimalizowane szanse na prawidłowy rozwój w szerszym społeczeństwie. Kształcenie integracyjne stwarza możliwości – przynajmniej w warstwie ideologicznej – do realizacji prawa do bycia z innymi. Odbywa się to jednak poprzez próby „dopasowania” dziecka do zastanego systemu szkolnictwa, „przycinania” go na miarę szkoły ogólnodostępnej. Nie są więc ważne potrzeby i możliwości dziecka, tylko utrzymanie *status quo* systemu. Służyć mają temu takie działania, jak terapia i rehabilitacja. Edukacja inkluzyjna (włączająca) natomiast w pełni realizuje prawo do bycia innym i bycia z innymi. To system szkolny musi być elastyczny i dopasować się do różnorodności potrzeb i uzdolnień uczniów. Jak zauważa T. Zacharuk (2011, s. 4), *edukacja inkluzyjna powinna być postrzegana jako pomoc w rozwoju każdego człowieka, nie tylko dzieci niepełnosprawnych, o specjalnych potrzebach czy narażonych na wykluczenie z innych powodów. Wymaga to realizacji szerokiej wizji „Edukacji dla Wszystkich”, której założenia zostały przyjęte w 2000 r. w Dakarskim Ramowym Programie Działania na rzecz Edukacji dla Wszystkich (The Dakar Framework for Action: Education for All) (UNESCO, 2000).*

Dziś już, po niemal 30 latach od stworzenia dzieciom z niepełnosprawnościami możliwości uczęszczania do szkół ogólnodostępnych (ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty; Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn. zm.) wiemy, że nauczanie „integracyjne” w klasach ogólnodostępnych nie spełniło pokładanych w nim nadziei. Brak zmiany systemowej w instytucjach szkolnictwa został zidentyfikowany jako jedna z największych barier we wdrażaniu polityki integracyjnej w edukacji (UNESCO, 2005). Nowym paradygmatem w kształceniu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stała się więc edukacja włączająca. M. John i P. Baylis uważają, że *włączanie jest czymś więcej niż integracją. Odrzuca ono tradycyjne podejście do osób niepełnosprawnych, proponuje uznać zjawisko niepełnosprawności za część doświadczenia ludzkości i traktować je jako centralną kwestię w planowaniu usług służących człowiekowi (Zacharuk, 2011, s. 2).* Wprowadzenie włączającego systemu nauczania gwarantuje, zdaniem tych autorów, równouprawnienie uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Stosowanie systemu włączania stanowi przejaw przestrzegania praw jednostki ludzkiej (tamże). Inkluzyjność w edukacji w takim ujęciu jest postrzegana jako *proces wychodzenia naprzeciw i odpowiadania na różnorodność potrzeb wszystkich uczniów poprzez zwiększanie ich uczestnictwa w nauce, kulturze i lokalnych społecznościach oraz redukcjonowanie wykluczenia poprzez i z edukacji (UNESCO, 2005, s. 13).* Pociąga to za sobą zmiany i modyfikacje w treściach, podejściach, strukturach i strategiach nauczania. Wymaga także wypracowania wspólnej wizji, która obejmuje wszystkie dzieci z danego przedziału wiekowego oraz przekonania, że odpowiedzialność za edukację wszystkich dzieci spoczywa na ogólnodostępnym systemie szkolnictwa. Tak więc, żeby zrozumieć dobrze ideę inkluzyjności w edukacji, należy wziąć pod uwagę poniższe uwarunkowania (tab. 1):

Tabela 1. Czym jest edukacja włączająca?

Czym JEST inkluzja w edukacji?	Czym NIE JEST inkluzja w edukacji?
<ul style="list-style-type: none"> <li>– przyjmowaniem różnorodności z zadowoleniem</li> <li>– obejmowaniem wsparciem wszystkich uczniów, nie tylko wykluczonych</li> <li>– stwarzaniem równych szans w dostępie do edukacji</li> <li>– stwarzaniem warunków dla wszystkich dzieci, bez wykluczania ich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wyłącznie reformą w edukacji specjalnej, lecz reformą wszystkich systemów, zarówno formalnych, jak i nieformalnych, edukacji</li> <li>– nie tylko odpowiedzią na różnorodność, lecz wprowadzaniem edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów</li> <li>– odpowiedzią na potrzeby wyłącznie uczniów z niepełnosprawnościami</li> <li>– zaspokajaniem potrzeb jednego dziecka kosztem zaniedbania potrzeb drugiego</li> </ul>

Źródło: UNESCO (2005, s. 15).

Inkluzja oznacza zatem radykalne zmiany, jakie muszą się dokonać w systemie edukacji. Jak zauważa Gindrich (2015b), w środowiskach takich, jak np. klasy szkolne, nie są stwarzane ani kształtowane warunki do „edukacji dla wszystkich”, gdyż nadal dominują procesy segregacyjne i polityka sprzyjająca wykluczaniu. Tendencje segregacyjne bądź marginalizacyjne panujące w szkole są niezwykle silne, a często trudne do spostrzeżenia, gdyż bywają świadomie ukrywane. G. Szumski nazywa edukację włączającą *przewrotem kopernikańskim w pedagogice* (Gajda, 2008, s. 26). Niewiele szkół i niewielu nauczycieli a także rodziców dzieci sprawnych i niepełnosprawnych jest na ten przewrót gotowych.

W tym kontekście możemy i powinniśmy stawiać pytania o granice integracji/włączenia w polskim systemie edukacji. P. Gindrich zauważa: *Pojęcia: „integracja”, „segregacja” oraz „włączanie” i „wykluczenie” stanowią obszar, w obrębie którego toczą się dysputy nad najgłębszym sensem edukacji. Pojęcia, o których mowa, są powiązane z ideologią i polityką. Integracja i segregacja jako cele z punktu widzenia ideologicznego opierają się na poglądach ludzi w systemie demokratycznym. O każdym obywatelu mówi się, że ma taką samą wartość, a zatem jest ważnym członkiem społeczeństwa. Cechy poszczególnych ludzi różnią się, ale jest to czymś normalnym w kontekście wspólnego przebywania ze sobą, a nie czymś dewiacyjnym. Pytanie stanowiące dla nas wyzwanie, które musimy sobie zadać, brzmi: do jakiego stopnia normalnie istniejącą różnorodność w zakresie uczestnictwa są w stanie zaakceptować członkowie jakiegokolwiek grupy społecznej?* (Gindrich, 2015a, s. 1).

Podobne pytania stawiają sobie autorzy poszczególnych rozdziałów tej książki, choć oczywiście tematyka włączenia osób z niepełnosprawnościami w główny nurt edukacji jest daleko szersza niż tylko formalne kształcenie dzieci i młodzieży w różnych typach szkół.

Monografia została podzielona na trzy powiązane ze sobą tematycznie części: „Niepełnosprawność i szkoła”, „Niepełnosprawność i edukacja przez całe życie” oraz „Niepełnosprawność, edukacja i nowe technologie”.



W części pierwszej **Magdalena Kokot-Rybińska** w rozdziale „Zalecenia zawarte w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnością wzroku i ich realizacja przez szkołę” porusza kwestię realizacji prawa uczniów do edukacji dostosowanej do ich specjalnych potrzeb. Analizując przypadek uczniów z niepełnosprawnością wzroku, autorka krytycznie odnosi się do realizacji idei edukacji włączającej oraz merytorycznego i sprzętowego przygotowania szkół ogólnodostępnych do kształcenia uczniów słabowidzących i niewidomych. Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, które w trybie decyzji administracyjnej zobowiązują wszystkie szkoły do zapewnienia indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia, często są tylko formalnym dokumentem, który na poziomie praktyki edukacyjnej nie ma z różnych przyczyn wskazywanych przez autorkę zastosowania.

Aktualną tematykę związaną z pandemią COVID-19 w kontekście edukacji dzieci z niepełnosprawnościami podjął **Tomasz Śliwowski** w rozdziale „Edukacja dzieci z niepełnosprawnością w czasie pandemii COVID-19 w szkole wiejskiej – w doświadczeniu pedagoga szkolnego”. Szkoły wiejskie były w szczególnie trudnej sytuacji w momencie przejścia na naukę zdalną. W ogólnym chaosie i braku rozwiązań zarówno technicznych, jak i organizacyjnych, dzieci z niepełnosprawnościami początkowo nie były dostatecznie zauważane i nie udzielano im (ani ich rodzinom) odpowiedniego wsparcia. Autor przygląda się wypracowanym w czasie pandemii sposobom indywidualizacji form i metod nauczania uczniów z różnymi niepełnosprawnościami i przedstawia wnioski dotyczące projektowania uniwersalnego w edukacji.

W rozdziale zatytułowanym „Wyzwania dla edukacji seksualnej uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w Polsce” **Celina Kamecka-Antczak, Mateusz Szafrański** i **Klaudia Wos** przedstawiają w kontekście edukacyjnym problematykę seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną. W tekście podjęto próbę odpowiedzi na pytania o stan wiedzy o zagadnieniach związanych z seksualnością uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną i ich potrzeby w tym zakresie, by zaprojektować odpowiednie narzędzie do prowadzenia zajęć z edukacji seksualnej dla tej grupy. Tematyka seksualności w polskiej szkole jest generalnie marginalizowana, a uczniom z niepełnosprawnością intelektualną jest dodatkowo trudniej zdobyć wartościową wiedzę na ten temat. Stąd istotne są wszelkie analizy mające na celu upowszechnianie w tej grupie właściwych informacji o tej sferze życia człowieka.

Część pierwszą zamyka rozdział „Czego o niepełnosprawności może dowiedzieć się uczeń z obrazków w podręcznikach szkolnych?” autorstwa **Angeliki Greniuk**. Poruszony jest tu inny aspekt tematyki niepełnosprawności w edukacji szkolnej, mianowicie przedstawienia niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnościami w podręcznikach szkolnych. Edukacja o niepełnosprawności w duchu prawocłowieczego modelu niepełnosprawności jest podstawowym elementem budowania świadomości niepełnosprawności w społeczeństwie i pierwszym krokiem na drodze do prawdziwej inkluzji osób z niepełnosprawnościami. Stąd niezwykle ważna wydaje się analiza, którą podjęła autorka oraz rekomendacje dla twórców podręczników, by nie powielać „błędów i wypaczeń” dotyczących (nie)obecności przedstawień niepełnosprawności na różnych etapach edukacji.

Druga część tomu, poświęcona edukacji przez całe życie, rozpoczyna się rozdziałem **Joanny Sztobryn-Giercuskiewicz** „Wyrównywanie szans edukacyjnych studentów z niepełnosprawnościami i szczególnymi potrzebami – nowe wyzwania dla szkolnictwa wyższego w Polsce”. Autorka pokazuje kierunki zmian, jakie zachodzą w edukacji akademickiej i dostępności szkolnictwa wyższego dla studentów z niepełnosprawnościami w perspektywie historycznej i obecnie. Ostatnie lata przyniosły wiele istotnych zmian w kontekście wyrównywania szans edukacyjnych osób z niepełnosprawnościami studiujących na polskich uczelniach. Tworzy to nowe warunki brzegowe, w których funkcjonują zarówno studenci z niepełnosprawnościami, jak i uczelnie jako instytucje. Autorka wskazuje, że zmiany te mogą mieć różne oblicza, a różnorodne wyzwania, które stoją przed szkolnictwem wyższym, mogą być zagrożeniem, ale i szansą dla pełnej inkluzji w szkolnictwie wyższym.

Refleksje o niepełnosprawności w różnorodnych przestrzeniach edukacyjnych przedstawiają w kolejnym rozdziale autorki tekstu zatytułowanym „Moje doświadczenia edukacji osób z niepełnosprawnością. Autoetnografia” – **Magda Lejzerowicz, Wiktorija Boryca, Katarzyna Podstawka, Paulina Salska, Aleksandra Sanecka, Paulina Surgiel, Anna Westfal-Kuczyńska i Monika Wróblewska**. Stosując metodę autoetnograficzną, opisują i analizują własne refleksje związane z doświadczaniem niepełnosprawności w określonej rzeczywistości społecznej. Naturalna inkluzja w środowisku szkolnym, która powinna być celem działań placówek oświatowych, często ma charakter przykrego obowiązku lub wcale nie istnieje. By ją osiągnąć, autorki w swych narracjach wskazują na kilka istotnych czynników, wydawałoby się oczywistych. Po raz kolejny jednak okazuje się, że rzeczy najoczywistsze bywają też najtrudniejsze do praktycznej realizacji.

Edukacja seniorów z niepełnosprawnościami w ramach Uniwersytetów Trzeciego Wieku to z kolei temat rozdziału **Joanny Wojtyńskiej** „Czy Uniwersytety Trzeciego Wieku mogą być szansą na włączenie społeczne seniorów z niepełnosprawnościami?”. Autorka analizuje ofertę i formy edukacji w Uniwersytetach Trzeciego Wieku w czasie pandemii COVID-19 w kontekście dostępności cyfrowej, która wprowadzona zgodnie z zapisami ustawy o dostępności cyfrowej z 2019 r. znacząco zwiększałaby udział starszych osób z niepełnosprawnościami w edukacji zdalnej prowadzonej przez UTW.

Część trzecią, poświęconą nowym technologiom w edukacji, otwiera rozdział autorstwa **Grzegorza Całka** „Internet szansą dla dzieci z zespołem Aspergera”. Autor analizuje wypowiedzi dzieci z zespołem Aspergera i ich rodziców na temat użytkowania internetu podczas nauki zdalnej spowodowanej pandemią. Podczas gdy z badań znane są już dość dobrze minusy edukacji online wśród ogółu uczniów, okazuje się, że dla dzieci z zespołem Aspergera komunikacja przez internet i uczestnictwo w lekcjach zdalnych może pomagać w przezwyciężaniu trudności, jakich doświadczają w bezpośrednim kontakcie z nauczycielem i klasą.

Tom zamyka rozdział zatytułowany „Pułapki (nie)dostępności – muzeum w dobie nowoczesnych technologii. Na przykładzie Muzeum Narodowego w Krakowie” **Iwony Parzyńskiej, Doroty Żuchowskiej-Skiby, Beaty Cichy i Pauliny Gajoch**. Autorki poruszyły tu bardzo istotny temat z punktu widzenia edukacji nieformalnej osób z niepełno-



sprawnościami – dostępu do dóbr kultury poprzez zastosowanie nowych technologii, takich jak np. wirtualne zwiedzanie. Artykuł dostarcza wiedzy, jak w ocenie osób z różnymi niepełnosprawnościami sprawdzają się oferowane przez placówki muzealne rozwiązania zwiększające dostępność. Autorki kładą nacisk na zwiększanie inkluzji społecznej przez unikanie rozwiązań separujących osoby ze szczególnymi potrzebami od pozostałych zwiedzających, a poszukiwanie takich, które są uniwersalne.

Zapraszamy Czytelników do lektury niniejszej monografii, która jest również owocem poszukiwań naukowych i dyskusji specjalistów z różnych dziedzin zajmujących się stykiem tematów niepełnosprawność i edukacja. Zawarte w monografii teksty to także efekt IV Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Sekcji Socjologii Niepełnosprawności PTS, która w roku 2022 r. odbyła się na Uniwersytecie Łódzkim pod hasłem „Niepełnosprawność i Edukacja”.

## BIBLIOGRAFIA

- Gajda, M. (2008). Dwugłós w sprawie edukacji. *Integracja*, 5, 26.
- Gindrich, P. (2015a). *Integracja a segregacja – skandynawskie poglądy na temat współczesnej edukacji szkolnej*. <http://pedagogikaspecjalna.tripod.com/notes/inclusion.html>
- Gindrich, P. (2015b). *Od ekskluzji do inkluzji osób z niepełnosprawnościami – edukacja włączająca szansą na lepsze jutro?*. <http://pedagogikaspecjalna.tripod.com/notes/fromexclusiontoinclusion.html>
- Kilian, M. (2018). Geragogika specjalna w starzejącym się społeczeństwie – potrzeby i możliwości. W: M. Kilian, E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Niepełnosprawność w okresie późnej dorosłości* (s. 19–45). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych (Dz.U. 2012 poz. 1169).
- Lawson, A. (2006). *The EU Rights Based Approach to Disability: Some Strategies for Shaping an Inclusive Society*, Cornell University ILR School. <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1312&context=gladnetcollect>
- Mikołajczyk-Lerman, G. (2013). *Między wykluczeniem a integracją – realizacja praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny*. Wydawnictwo UŁ.
- ONZ (1948). *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*. UNESCO Press.
- Roszevska, K. (red.) (2020). *Ustawa o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami. Komentarz*. Wolters Kluwer.
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1681Dakar%20Framework%20for%20Action.pdf>
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion, Ensuring Access to Education for All*. UNESCO Press.
- Wiliński, M. (2010). Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny. W: A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności* (s. 15–59). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Woźniak, Z. (2008). Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu. Wydawnictwo Naukowe Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica.
- Zacharuk, T. (2011). Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów. *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum*, 1(20), 2–7.
- Zaremba, L. (2014). *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.