

*Renata Ernst-Milerska\**

ORCID: 0000-0002-7320-750X

Warszawa, Polska

## **Inkluzja społeczna jako projekt edukacyjny. Pedagogiczne implikacje stanowiska Kościoła Ewangelickiego w Niemczech**

Social Inclusion as an Educational Project.  
The Pedagogical Implications of the Position  
of the Evangelical Church in Germany

**Abstract:** Inclusion is not only a social and political project, but also an educational one. Including as many individuals as possible to fully participate in social life occurs, inter alia, in the field of education and through education. In this article, the idea of inclusion as well as its applications, conditions and limitations are discussed with reference to the program texts of the Protestant Church in Germany (EKD). They are based on a specific concept of man and community life. From the anthropological perspective, inclusion is not only a political, legal and ethical question, but it is also related to a specific educational concept. It concerns the formation of a new individual and social consciousness, the basic determinant of which is inclusiveness as a constant practice of life.

**Keywords:** inclusive education; social inclusion; the Church's educational responsibility; educational policy.

---

\* Dr Renata Ernst-Milerska, Wydział Nauk Społecznych, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie; e-mail: [r.ernst@chat.edu.pl](mailto:r.ernst@chat.edu.pl).

**Abstrakt:** Inkluzja jest wielowymiarowym projektem społecznym. Włączanie możliwie wszystkich jednostek do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym dokonuje się m.in. w obszarze edukacji i poprzez edukację. W prezentowanym artykule omówimy ideę inkluzji, jej aplikacje, uwarunkowania i ograniczenia na podstawie tekstów programowych Kościoła Ewangelickiego w Niemczech (EKD). Opierają się one na określonej koncepcji człowieka i życia wspólnoty. Z perspektywy antropologicznej inkluzja jest nie tylko kwestią polityczną, prawną, etyczną, lecz również wiąże się z określoną koncepcją edukacyjną. Dotyczy ona kształtowania nowej świadomości jednostkowej i społecznej, której podstawowym wyznacznikiem jest wrażliwość inkluzyjna jako stała praktyka życia.

**Słowa kluczowe:** edukacja włączająca; inkluzja społeczna; odpowiedzialność edukacyjna Kościoła; polityka edukacyjna.

## 1. Wprowadzenie: inkluzja i edukacja

Inkluzja społeczna jest ideą rozwijaną w różnych dyskursach społecznych, edukacyjnych, politycznych i teologicznych. Ma ona charakter wieloaspektowy i interdyscyplinarny (Witten, 2021). Jest dobrze znana w obszarze pedagogiki specjalnej. Dotyczy wspierania praktyk edukacyjnych, których celem jest nie tylko opieka i wsparcie osób z niepełnosprawnościami, lecz także ich włączenie do możliwie pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

W 2006 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ przyjęło tekst Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. Po procesie ratyfikacji przez państwa członkowskie Konwencja weszła w życie 3 maja 2008 roku. Mimo że w Konwencji nie pada ani razu pojęcie inkluzji, akt ten jest w całości apelem dotyczącym tworzenia społeczeństwa włączającego, podporządkowanego zasadom równości praw, poszanowania godności i wolności, bezpieczeństwa, ochrony antydyskryminacyjnej, gwarancji wsparcia, pomocy i dostępu do możliwie wszystkich obszarów życia społecznego, w tym edukacji i rynku pracy. O gwarancjach dostępu osób z niepełnosprawnościami do edukacji na wszystkich jej poziomach stanowi art. 24 Konwencji. Z perspektywy pedagogicznej przedmiotem zainteresowania powinien być nie tylko art. 24, lecz również art. 8 Konwencji. Jest on zatytułowany „Podnoszenie świadomości”. Zobowiązuje on państwa strony Konwencji do podjęcia działań w celu:

podniesienia świadomości społeczeństwa [...] w sprawach dotyczących osób niepełnosprawnych, a także działania na rzecz wzmocnienia poszanowania

praw i godności osób niepełnosprawnych, zwalczania stereotypów, uprzedzeń i szkodliwych praktyk [...], promowania wiedzy o zdolnościach i wkładzie osób niepełnosprawnych, rozwijania wrażliwości na prawa osób niepełnosprawnych oraz ich wkładu w miejscu pracy i na rynku pracy, rozwijania, na wszystkich szczeblach systemu edukacji i u wszystkich dzieci od najwcześniejszych lat, postawy poszanowania praw osób niepełnosprawnych (ONZ, 2006, art. 8).

Konwencja nie wymienia jedynie postulatów związanych z „podnoszeniem świadomości”, lecz również kładzie nacisk na ustanowienie formalnych regulacji prawnych i realnych mechanizmów równościowych. Takie podejście możemy nazwać polityką inkluzji. Polityka ta ma w naturalny sposób także wymiar pedagogiczny. Zmiana postrzegania osób z niepełnosprawnościami i zmiana mechanizmów społecznych jest związana – jak pisał przed ponad wiekiem John Dewey – z odnową życia, nieustannym odradzeniem się jednostek i całej wspólnoty ku wyższemu, bardziej dojrzałym, demokratycznym i sprawiedliwym formom współistnienia. To odnowa życia stanowi podstawowy sens wszelkiego kształcenia (Dewey, 1972, s. 5–8).

Idea inkluzji społecznej odnosi się nie tylko do kwestii niepełnosprawności, lecz ma znacznie szerszy kontekst teoretyczny i praktyczny. Idea ta dotyczy różnych fenomenów związanych z marginalizacją i wykluczeniem społecznym. Zakres znaczeniowy idei inkluzji łączy się z innymi pojęciami społecznymi i edukacyjnymi, jakimi są demokracja i edukacja do demokracji, sprawiedliwość społeczna i edukacyjna, spójność społeczna i edukacja w społeczeństwie pluralistycznym i wielokulturowym, wychowanie do pokoju. Z perspektywy historycznej oznaki projektu inkluzji były już widoczne m.in. w filantropizmie pedagogicznym, pedagogice pragmatyzmu i niektórych koncepcjach Nowego Wychowania. Istotną rolę uświadamiającą w tym zakresie odegrał również dorobek pedagogiki społecznej. Na gruncie pedagogiki projekt inkluzji społecznej został sformułowany *expressis verbis* w pedagogice specjalnej oraz w nurtach reform i kontestacji porządku edukacyjnego. Takimi nurtami były m.in. pedagogika wyzwolenia i pedagogika krytyczna.

Pedagogiki te nie ukrywały swojego politycznego zaangażowania. Cechowało je przekonanie, że teorie w naukach społecznych i praktyki edukacyjne nie są neutralne ideologicznie. W sposób ukryty wyrażają one interesy ideologiczne określonych grup społecznych. Każda grupa społeczna ma preferowaną wizję porządku społecznego, której częścią jest uznanie określonego nurtu społecz-

nego, aksjologicznego, kulturowego, czy wręcz religijnego za nurt dominujący. Konsekwencją występowania interesów ideologicznych jest dążenie do zorganizowania życia społecznego zgodnie z dominującym wzorem. Z tego też względu w życiu społecznym mamy do czynienia ze zjawiskiem reprodukcji. Zjawisko to dotyczy odtwarzania struktury społecznej i utrwalania podziałów społecznych na grupy dominujące i grupy satelitarne, które często są grupami marginalizowanymi (Bourdieu i Passeron, 1990). Czynnikiem utrwalającymi marginalizację mogą być: kapitał kulturowy, w tym kapitał językowy (Bourdieu i Passeron, 1990; Czykwin, 2021), status społeczno-ekonomiczny (Dolata, 2008), kontekst migracyjny (Harrison, 2019) czy ideologia jako forma świadomości społecznej (Giroux i Witkowski, 2010).

Pojęcie wykluczenia społecznego odnosi się do nierówności w zakresie partycypacji społecznej. Może być rozumiane w ramach różnych paradygmatów interpretacyjnych. Paradygmat solidarnościowy interpretuje wykluczenie jako skutek rozpadu więzi społecznych. Według paradygmatu specjalizacji wykluczenie jest skutkiem neoliberalizmu i wycofania się z polityki subsydiarności. Paradygmat monopolu jest związany – paradoksalnie – z porządkiem socjaldemokratycznym, a więc akcentującym równość społeczną. Z tej perspektywy wykluczenie jest skutkiem powstawania monopolii, które pojawiają się mimo prowadzenia polityki socjaldemokratycznej. Monopole interesów mają siłę dyskryminacyjną. W zależności od przyjętego paradygmatu interpretacyjnego przyjmowane są odmienne środki zaradcze dotyczące redukcji zjawiska marginalizacji społecznej. Szczególnie istotne jest wspieranie partycypacji społecznej w ramach oddziaływań wolontariackich, instytucjonalnych i edukacyjnych (Naumiuk, 2018, s. 66–69). Niezależnie od dyskursu naukowego istnieją również prawne kategoryzacje osób marginalizowanych. W Polsce definiuje je ustawa o pomocy społecznej (Dryżałowska, 2018, s. 24–25).

Przedstawiciele pedagogiki wyzwolenia i pedagogiki krytycznej byli przekonani o tym, że wiedza pedagogiczna nie jest całkowicie obiektywna, że jesteśmy skazani na jej nieustanną krytykę i negocjowanie. Dlatego też nie prezentowali własnej teorii pedagogicznej jako wiedzy obiektywnej, skrywając się za parawanem obiektywizmu nauki. Demaskując ideologiczny charakter innych teorii społecznych, uznali, że także ich własna teoria życia społecznego i wychowania nie jest neutralna. Wyraża ona określony interes ideologiczny. Interesem tym jest z jednej strony przekształcenie życia społecznego w kierunku

liberalnej i deliberatywnej demokracji, uznanie podmiotowości i prawa głosu każdej jednostki i grupy społecznej, urzeczywistnienie zasad emancypacji, równości i sprawiedliwości społecznej oraz przewyższenie podziału na grupy uprzywilejowane, dominujące i grupy marginalizowane. W istocie jest to projekt polityczny, który ma na celu urzeczywistnienie inkluzji społecznej – włączenie możliwie wszystkich osób do aktywnego życia społecznego.

Projekt ten, w przekonaniu części przedstawicieli pedagogiki krytycznej, ma charakter rewolucyjny i socjalistyczny. Takiej deklaracji nie wolno utożsamiać z propagowaniem komunizmu, lecz – wręcz przeciwnie – z postulatem humanizacji życia w duchu sprawiedliwości społecznej.

Pedagogikę krytyczną charakteryzuje wrażliwość zbliżona do hebrajskiej maksymy *tikkun olam*, co oznacza „leczyć, naprawiać, zmieniać świat”. Chodzi o to, by dzięki odpowiedniemu ukierunkowaniu historycznemu, kulturowemu, politycznemu i etycznemu pomóc osobom w systemie edukacyjnym [...]. Pedagogika krytyczna stoi zawsze po stronie uciskanych. Wierzy w rewolucję rozumianą tak samo, jak rozumeli ją (początkowo) autorzy Deklaracji Niepodległości. Zakłada, że człowiek może zmieniać swoją historię, że wolność jest autentycznym, realnym celem i że można powołać do istnienia nowy świat, zupełnie odmienny od dotychczasowego (McLaren, 2015, s. 223).

Nie istnieje jedna ogólna definicja sprawiedliwości społecznej. Z jednej strony, w sprawiedliwym świecie zjawisko marginalizacji powinno być przewyższone, z drugiej zaś – sprawiedliwy świat powinien doceniać wysiłek jednostek i grup związany z budowaniem własnej pozycji społecznej. Z tego względu racje etyczne dotyczące sprawiedliwości społecznej, oceny sukcesu i oceny marginalizacji są obecnie wazone (Kostyło, 2008). Krytycy egalitaryzmu nie wywodzą się jedynie z nurtów pedagogiki konserwatywnej. Część badaczy podziela bowiem sens prowadzenia krytycznego i demaskatorskiego dyskursu pedagogicznego, zarazem jednak zachowuje krytyczne stanowisko wobec prostych postulatów sprawiedliwości społecznej. Ujmując to w wielkim skrócie: nie można całkowicie wyrównywać tego, czego wyrównać się nie da (Śliwerski, 2015, s. 244).

Zakładając, że nie jesteśmy w stanie zadekretować powszechnej równości, za sensowne można uznać samo dążenie do niej poprzez zmianę świadomości jednostek i korektę mechanizmów społecznych oraz ujawnianie subiektyw-

nego, ideologicznego charakteru wiedzy i praktyk edukacyjnych. Pedagogika krytyczna demaskuje czynniki odpowiadające za utrwalanie nierówności społecznych i jednocześnie – jako projekt polityczny – dąży do ich przezwyciężenia. Analizuje mechanizmy społeczne, które warunkują – hamują bądź wspierają – procesy edukacyjne ukierunkowane na upodmiotowienie, wolność, spójność i równość społeczną. Mechanizmy te mogą mieć charakter wymierny lub ukryty, np. ideologiczny. Kompleksowy, złożony charakter tej kwestii sprawił, że współcześnie stała się ona jednym z najważniejszych wyzwań dla teorii i praktyki edukacyjnej.

W niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu dyskurs w tym zakresie jest współcześnie prowadzony m.in. pod hasłem sprawiedliwości edukacyjnej (Stojanov, 2011). Odwołuje się on do różnych inspiracji i wykracza poza ramy teorii krytycznej. Jego istotną inspirację stanowi tradycja chrześcijańska (Grümme, 2014). Należy podkreślić, że refleksja krytyczna od samego początku starała się nawiązywać do różnych racji, w tym do profetyzmu religijnego i Ewangelii. Przekonuje o tym pedagogika wyzwolenia. „Moje zainteresowanie Ewangelią nie ma na celu jej zakonserwowania. Jedynym adekwatnym sposobem odniesienia się do niej jest życie Ewangelią. Życie nią nie oznacza jej konserwowania, lecz jej nowe tworzenie” (Freire, 2007, s. 112–113). Pedagogika wyzwolenia połączyła postulaty dogłębnej reformy oświaty z ideami religijnymi. Nowe tworzenie Ewangelii oznacza zarazem nowe tworzenie świata, transformację struktur społecznych i ich odnowę w duchu sprawiedliwości. W tym sensie jest ono bezpośrednio związane z realizacją idei inkluzji społecznej.

Spójność społeczna, sprawiedliwość społeczna, gwarancje wolności, samostanowienia, bezpieczeństwa i rozwoju jednostek – wyzwania te zostały podjęte również przez Kościoły chrześcijańskie w Niemczech. Kościół ewangelicki jest co do liczby wyznawców porównywalny z Kościołem katolickim. Oba Kościoły tworzą dwie największe wspólnoty wyznaniowe. Niezależnie od postępującej sekularyzacji oraz procesów migracyjnych Kościoły te stanowią ciągle istotny punkt odniesienia dla kształtowania tożsamości kulturowej i organizacji życia społecznego. W tym sensie można je uznawać za „uprzywilejowane” tradycje. Dlatego niezwykle istotny jest ich głos w sprawie inkluzji społecznej. W niniejszym artykule ograniczymy się do pedagogicznej analizy stanowiska protestanckiego.

## 2. Dokumenty programowe EKD w sprawie inkluzji społecznej

Kościół Ewangelicki w Niemczech (Evangelische Kirche in Deutschland – EKD) jest strukturą integrującą Kościoły krajowe. Niemcy są krajem federalnym. Państwo tworzą kraje związkowe, które posiadają znaczny zakres autonomii. Z pewnymi historycznymi wyjątkami w taki plan wpisują się Kościoły ewangelickie w tradycji luterkańskiej, reformowanej i unijnej. Z perspektywy organizacyjnej mają one charakter lokalny – każdy Kościół funkcjonuje jako odrębny byt administracyjny, jako Kościół krajowy (Landeskirche). W tym sensie każdy Kościół krajowy może opracowywać własne dokumenty programowe. Kościoły krajowe łączy jednak to samo dziedzictwo wiary i ta sama tożsamość wyznaniowa.

W 1945 roku został utworzony Kościół Ewangelicki w Niemczech jako organizm kościelny jednoczący Kościoły krajowe, a zarazem szanujący ich historyczną i organizacyjną samodzielność. Centrala EKD mieści się w Hanowerze. EKD jest „twarzą” wszystkich Kościołów ewangelickich w Niemczech. W ich imieniu przedstawia też stanowiska dotyczące ważnych kwestii teologicznych i społecznych. Zasadniczą rolę odgrywają memoranda oraz inne stanowiska Rady i pozostałych gremiów EKD. Są to na ogół obszerne opracowania w formie książkowej tworzone przez specjalistów z różnych dyscyplin wiedzy. Nie mają one doktrynalnie wiążącego charakteru. Prezentują jedynie stanowisko Kościoła w ważnych kwestiach z zastrzeżeniem, że jest ono punktem odniesienia dla chrześcijan, którzy mają zamiar wyrobić sobie odpowiedzialną opinię co do przedmiotowej kwestii. Problematyce inkluzji zostały poświęcone dwa teksty: *Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft* (Różnić się jest czymś normalnym. Życie inkluzją w Kościele i społeczeństwie, EKD, 2014, ss. 192) oraz *Vielfalt und Gemeinsinn. Der Beitrag der evangelischen Kirche zu Freiheit und gesellschaftlichen Zusammenhalt* (Różnorodność i poczucie wspólnotowości. Wkład Kościoła ewangelickiego w kwestii wolności i więzi społecznej, EKD, 2021, ss. 93).

Pierwszy tekst jest stanowiskiem przyjętym przez Radę EKD. Powstał – co wielokrotnie podkreślają jego autorzy – z bezpośredniej inspiracji Konwencją ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. Mimo że większość omawianych kwestii szczegółowych wiąże się z problematyką inkluzji osób z niepełnosprawnościami, zamiar autorów jest szerszy. Anonsuje to już w przedmowie przewodniczący Rady EKD Heinrich Bedford-Strohm:

Pojęcie inkluzji markuje zmianę paradygmatu. Nie tyle chodzi już o integrację jakiejś małej, odstającej grupy mniejszościowej z „normalną” większością. Obecnie mówimy natomiast przede wszystkim o takim ukształtowaniu wspólnoty, aby nikt – na gruncie swojej odmienności – nie był przez nią gubiony i z niej wykluczony (EKD, 2014, s. 7).

Stanowisko dotyczące inkluzji składa się z pięciu rozdziałów: 1) Inkluzja – zmiana paradygmatów, 2) Orientacje teologiczne, 3) Inkluzja jako zadanie, 4) Sytuacje życiowe i obszary działania, 5) Inkluzja jako szansa dla Kościoła i wspólnot lokalnych.

Drugi tekst jest stanowiskiem przyjętym przez Izbę Odpowiedzialności Publicznej EKD. Jest on naturalną kontynuacją dyskursu o inkluzji. W tekście tym kluczowym problemem staje się zróżnicowanie społeczne i pytanie o podstawę jedności wspólnoty jako zintegrowanej całości. Celem autorów jest sformułowanie argumentów na rzecz pogodzenia dwóch zasad niezbędnych do funkcjonowania społeczeństwa: zasady poszanowania jednostkowej wolności i różnorodności z zasadą poczucia ducha wspólnoty spajającego jednostki w ramach jednego społeczeństwa i utrwalającego więzi społeczne. Motywem naczelnym jest przekonanie, że:

Owocne współistnienie może się dokonać tylko wtedy, kiedy wszyscy będą dostrzegać fakt, że każdy członek społeczeństwa ma i zachowuje możliwość kształtowania własnego życia zgodnie z własnymi wyobrażeniami, nie raniąc przy tym potrzeb i interesów innych osób. Wolność i samoograniczenie, samorealizacja i respekt muszą zostać zbalansowane. [...] Balans między różnorodnością a poczuciem wspólnotowości nie urzeczywistnia się sam z siebie. On wymaga nośnego fundamentu i określonej postawy, która nieustannie weryfikuje efekty i dostosowuje je do celu życia wspólnego (EKD, 2021, s. 11).

Stanowisko to składa się z trzech rozdziałów: 1) Wyzwania społeczeństwa liberalnego, 2) Chrześcijaństwo ewangelickie – praktyki zapośredniczenia różnorodności i poczucia sensu wspólnoty jako zasobów życia wspólnotowego i więzi społecznej, 3) Trzy obszary praktyk zapośredniczenia ewangelickiego rezerwuaru więzi społecznych.

W prezentowanych stanowiskach akcenty zostają odmiennie rozłożone. W pierwszym tekście została wyeksponowana kwestia osób z niepełnosprawno-

ściami, w drugim zaś doświadczenie postępującego zróżnicowania społecznego, rozwarstwienia statusu ekonomicznego mieszkańców, procesów migracyjnych, podziałów w zakresie poglądów politycznych. Wspólnym mianownikiem jest szerokie rozumienie inkluzji społecznej. Teksty programowe EKD zawierają istotną argumentację etyczną i teologiczną. Jednocześnie inkluzja jest w nich traktowana jako projekt społeczny i edukacyjny. W tym zakresie ich autorzy postulują konkretne modyfikacje dotyczące działalności placówek oświatowych, z których część jest prowadzona przez jednostki kościelne, a zarazem formułują postulaty związane z edukacją całego społeczeństwa. Inkluzja nie jest jedynie technicznym celem, ale formą życia, jak głosi jeden z podtytułów: „Życie inkluzją w Kościele i społeczeństwie”. W niniejszym artykule rezygnuję z całościowego omawiania poszczególnych tekstów programowych EKD. Koncentruję się jedynie na dwóch kwestiach: na rozumieniu inkluzji społecznej oraz na odniesieniu inkluzji do szkoły i kształcenia.

### 3. Pojęcie inkluzji społecznej

EKD opowiada się za szerokim rozumieniem inkluzji społecznej. Odnosi się ona nie tylko do organizacyjnych, finansowych i technicznych mechanizmów wspierających możliwie pełną partycypację marginalizowanych grup społecznych w różnych formach życia społecznego: edukacji, pracy, wypoczynku, religii, kulturze, polityce.

Pojęcie inkluzji markuje zamiar takiego ukształtowania społeczeństwa, aby z założenia zostali do niego włączeni wszyscy ludzie wraz z właściwą sobie indywidualnością. Inkluzja stała się wyrazicielem całościowego procesu transformacji społecznej. Separacja powinna zostać przezwyciężona, partycypacja społeczna w sposób równoprawny powinna zostać zagwarantowana wszystkim osobom, a różnorodność powinna zostać doceniona. Podstawową zasadą w zróżnicowanym społeczeństwie jest niewykluczanie nikogo jako innego lub obcego ze względu na jego taką bądź inną przynależność etniczną i kulturową, przynależność do mniejszości religijnej bądź seksualnej czy też ze względu na życie z niepełnosprawnością. Z takim podstawowym rozumieniem inkluzji jest związana fundamentalna zmiana paradygmatu w odniesieniu do postrzegania i kształtowania naszego społeczeństwa (EKD, 2014, s. 17).

Idea inkluzji odnosi się nie tylko do przewyciężenia marginalizacji i separatyizmu. W ocenie EKD wpisuje się ona w szersze spektrum problemowe. Współczesny świat jest rozdarty między dwiema tendencjami. Pierwsza dotyczy wspierania wolności, emancypacji i pluralizmu, a druga poszukuje więzi i świadomości wspólnotowej, odnosi się do podstaw funkcjonowania społeczeństwa jako całości. Opowiedzenie się wyłącznie za jedną z tych pozycji grozi destrukcją życia społecznego. Dlatego współcześnie idea inkluzji społecznej może być rozwijana przede wszystkim z uwzględnieniem balansu między tymi przeciwstawnymi tendencjami. Tylko bowiem taki balans gwarantuje poszanowanie indywidualności i zachowanie spójności społecznej.

Poszukiwanie adekwatnej relacji między różnorodnością i poczuciem wspólnotowości z perspektywy ewangelickiej stawia w centrum godność człowieka, ludzką wolność i równość, nie tracąc przy tym z pola widzenia jednej kwestii: wszystkie wyzwania dowodzą konieczności porozumienia w ramach społeczeństwa co do kształtowania zasad współlistnienia. Dotyczy to wspierania tego, co wspólne, bez stawiania pod znakiem zapytania różnorodności i bogactwa różnych projektów życiowych i wolności jako takiej (EKD, 2021, s. 18–19).

#### **4. Inkluzja społeczna w kontekście szkoły i kształcenia**

Teksty programowe EKD odwołują się do edukacji i pedagogiki jako fundamentów tradycji protestanckiej. Edukacyjna odpowiedzialność protestantyzmu kształtowała oblicze tej konfesji od czasów reformacji przez epoki oświecenia i modernizmu. Jest ona jego wyznacznikiem także w czasach współczesnych (EKD, 2008, s. 77–81).

Chrześcijaństwo ewangelickie w swojej genezie i swoich roszczeniach jest religią opierającą się na kształceniu, która zachowanie równowagi między wspólnotowością i indywidualną różnorodnością traktuje w kategoriach procesu uczenia się. To, że edukacja należała od samego początku do istoty projektu reformacyjnego, potwierdzają w sposób egzemplaryczny opowiedzenie się za przekładem Biblii na języki narodowe, wprowadzenie katechizmów do użytku rodzinnego i kościelnego i wsparcie dla szkolnictwa organizowanego przez władze państwowe we wczesnym okresie nowożytności (EKD, 2021, s. 61).

W Niemczech Diakonia Ewangelicka prowadzi ok. 9 800 placówek wychowania przedszkolnego i opieki dziennej dla dzieci do 12. roku życia. Zatrudniają one 115 tys. pracowników i oferują 585 tys. miejsc dla wychowanków ([www.beta-diakonie.de](http://www.beta-diakonie.de)).

Jednostki organizacyjne Kościoła ewangelickiego prowadzą 988 szkół różnego typu: 115 szkół podstawowych (Grundschulen), 14 szkół podstawowego przygotowania do zawodu (Hauptschulen), 49 szkół realnych, zawodowych (Realschulen), 484 szkoły zawodowe (Berufliche Schulen), 84 szkoły gimnazjalne (Gymnasien), które obejmują – według dawnego podziału w Polsce – poziom gimnazjum i liceum ogólnokształcącego, 27 szkół zbiorczych (Gesamtschulen), łączących różne typy kształcenia szkolnego, 214 szkół specjalnych (Förderschulen), 1 szkołę orientacji w zakresie kariery zawodowej (Orientierungsschule). Szkoły ewangelickie – w odróżnieniu od placówek przedszkolnych – mają marginalny udział w rynku edukacyjnym. Stanowią one 2,14% ogółu szkół w Niemczech. Kształcą się w nich jedynie 1,2% uczniów (EKD, 2008, s. 45–48). Są to szkoły o uprawnieniach szkół publicznych, których mandatem jest realizacja edukacji zgodnej z wymogami społeczeństwa demokratycznego i pluralistycznego. Dlatego w rekrutacji do szkół nie wymaga się od uczniów i ich rodziców bądź opiekunów prawnych składania deklaracji przynależności wyznaniowej. Oczekuje się jednak akceptacji dokumentów programowych szkoły i wyrażonej w nich aksjologii.

Z perspektywy protestanckiej idea kształcenia łączy poszanowanie różnorodności, wolności i indywidualności ze wzmacnianiem więzi społecznych, a więc tego, co wspólne i ogólne. Wolność i wspólnota to dwa pryncypia protestanckiego rozumienia kształcenia. Kształcenie skoncentrowane tylko na tym, co indywidualne, może służyć procesowi elitarnego odgradzania się od reszty społeczeństwa i – w konsekwencji – reprodukcji nierówności; natomiast kształcenie ukierunkowane wyłącznie na budowanie wspólnoty może eliminować emancypację. Całościowe pojęcie kształcenia musi gwarantować balans obu tendencji. Z takiego zbalansowanego myślenia pedagogicznego wyrasta nowoczesne pojęcie inkluzji społecznej (EKD, 2021, s. 63–64).

Jednym z przejawów zamiany paradygmatu jest ukazanie pojęcia inkluzji w kontekście kształcenia. Po pierwsze, inkluzja jako taka jest rozumiana jako koncepcja edukacyjna. Dla naszkicowanych przemian i związanej z nimi społecznej transformacji konieczne jest nauczanie. Po drugie, w parze z inkluzją ujawnia

się postulat zmiany rozumienia samego kształcenia: homogeniczny system szkolny ze sztywno wydzielonymi poszczególnymi typami szkół powinien zostać przekształcony zgodnie z nowym rozumieniem kształcenia, które jest wrażliwe na różnorodność i obejmuje wszystkich uczniów (EKD, 2014, s. 34–35).

Z powyższego wynika, że inkluzja zostaje zdefiniowana jako projekt edukacyjny, i to w podwójnym znaczeniu. Po pierwsze, inkluzja jest projektem edukacyjnym dotyczącym konkretnych placówek przedszkolnych i szkolnych prowadzonych przez jednostki kościelne. Dlatego postuluje się wprowadzenie pomiaru inkluzyjnego poziomu działalności edukacyjnej przedszkoli (EKD, 2014, s. 101) zgodnie z opracowanym indeksem inkluzji (Booth, Ainscow i Kingston, 2006). Stanowisko EKD nie ogranicza się jedynie do procedur ewaluacyjnych, lecz formułuje również postulaty dotyczące poprawy diagnostyki psychologiczno-pedagogicznej, organizacji procesu nauczania, podniesienia finansowania placówek oświatowych oraz zmian prawnych legitymizujących inkluzyjno-asymilacyjny model szkolnictwa. Projekt zmian koncepcji kształcenia nie może zostać zredukowany jedynie do kwestii formalnych, organizacyjnych i prawnych. Musi być także związany ze zmianą myślenia o edukacji. W tym sensie wymaga działania edukacyjnego. Dlatego – po drugie – jest to projekt edukacyjny w kategoriach krzewienia nowej idei pedagogicznej dotyczącej inkluzyjnego charakteru kształcenia.

Kształcenie inkluzyjne ma u podstaw charakter kształcenia językowego. Nie chodzi jednak o kształcenie językowe w ujęciu instrumentalnym (język narzędziem poznania), lecz o kształcenie dotyczące świata konstytuowanego w języku. Takie ujęcie ma swoje korzenie w filozofii Filipa Melanchtona, jednego z głównych przedstawicieli reformacji XVI wieku. Świat ma formę językową i jest tworzony w języku, a więc język to nie tylko narzędzie komunikacji, ale rzeczywistość sama w sobie. „Inkluzja zaczyna się od namysłu nad językiem” (EKD, 2014, s. 61). On jest kluczem do niedyskryminacyjnego czytania i kształtowania rzeczywistości społecznej. W edukacji chodzi więc o kształtowanie wrażliwości na językowe ujmowanie świata oraz o kształtowanie języka wrażliwego na odmienności związane z wykluczaniem ze względu na niepełnosprawność, kwestie ekonomiczne, kulturowe, religijne czy dotyczące uwarunkowań gender (EKD, 2014, s. 58–62; EKD, 2021, s. 23–24).

Kultura języka wiąże się z kulturą pamięci i przypominania. Nie da się bowiem ukształtować wrażliwości językowej i etycznej bez nieustannego

przypominania tragicznych konsekwencji wykluczania. Teksty EKD są skierowane do odbiorcy z Niemiec. Wskazują na nazistowskie zbrodnie wynikające z przyjętej w „brunatnych czasach” polityki wykluczania. Historia może być źródłem nowego doświadczenia i wrażliwości zmieniającej rozumienie wspólnoty (EKD, 2014, s. 65–68). Dlatego kształcenie inkluzyjne odnosi się nie tylko do integracji w ramach konkretnych osób i grup społecznych, lecz również ma wymiar kształcenia do wspólnoty, pokoju i ekumenizmu (EKD, 2021, s. 77–84).

## 5. Konkluzja: rozstanie z separatyzmem

Głównym postulatem EKD jest tworzenie społeczeństwa wrażliwego na różnorodność, szanującego indywidualność i wolność jednostek, wspierającego procesy emancypacyjne, a zarazem dążącego do zachowania spójności i więzi społecznych jako wspólnoty. EKD definiuje dwie podstawowe tendencje, stanowiące o istocie życia w społeczeństwie pluralistycznym, i jednocześnie poszukuje idei i rozwiązań praktycznych gwarantujących zachowanie balansu. Zadaniem systemu szkolnego jest „umożliwienie różnorodności na podstawie tego, co jest wspólne” (EKD, 2014, s. 104).

W odniesieniu do organizacji kształcenia EKD opowiada się za odejściem od kształcenia separatystycznego. „Każde dziecko ma swoje potrzeby w zakresie wsparcia. I każde dziecko może wnieść swój wkład do kształtowania wspólnoty. Instytucja jest instytucją inkluzywną, kiedy zrezygnuje ze sztucznego podziału dzieci na kategorie” (EKD, 2014, s. 99–100). W tym kontekście EKD domaga się przebudowy systemu szkolnego w duchu inkluzji. Należy ograniczyć kształcenie w ramach wyodrębnionych szkół specjalnych na rzecz kształcenia w ramach szkół powszechnych (EKD, 2014, s. 110–111). Podejście to koresponduje z pedagogicznym postulatem „szkoły dla wszystkich” (Speck, 2013, s. 70).

Znając poziomy możliwości niepełnosprawności, musimy stwierdzić, że specjalistycznych szkół specjalnych nie można całkowicie zlikwidować. Można jednak przemyśleć przeniesienie części uczniów ze szkół specjalnych do szkół powszechnych, z jednoczesną adaptacją organizacyjną, programową i dydaktyczną tych placówek. Nie jest to kwestia prosta i jednoznaczna. EKD wskazuje na konieczność podjęcia wielu działań praktycznych, szkoleniowych oraz zwiększenia nakładów finansowych w celu wprowadzenia tych zmian.

Grzegorz Szumski opisał kształcenie z perspektywy dwóch przeciwstawnych modeli rozumienia życia społecznego. Za Ferdinandem Tönniesem wyróżnił model społeczeństwa jako stowarzyszenia, w którym dominującą rolę odgrywają interesy jednostek, oraz model wspólnoty, w którym życie społeczne charakteryzuje się spistością więzi oraz dzielanych wartości i przekonań.

W tym kontekście sformułował konkluzję:

Na różnych polach aktywności ludzkiej pojawiają się próby realizacji projektów społecznych przywracających wspólnotę i jej wartości. Mało jest jednak argumentów na rzecz tezy, że projektem o tym charakterze powinna być edukacja osób niepełnosprawnych. Nie przemawiają za nią ani analizy ogólnych warunków możliwości legitymizacji instytucji publicznych, ani analizowane przez nas wyniki badań empirycznych nad efektami niesegregacyjnego kształcenia. Wiele wskazuje na to, że wiązana ze szkolną integracją idea, że szkoła w naszym społeczeństwie powinna wspierać budowanie wspólnoty [...] ma znikome szanse na urzeczywistnienie (Szumski, 2009, s. 250).

Wyrażony powyżej krytyczny pogląd nie zmienia przekonań o sensowności inkluzji społecznej jako projektu asymilacji społecznej. Doświadczenia niektórych krajów dowodzą, że szkoła może przewycięzać niesprawiedliwość społeczną oraz wspierać i umożliwiać aktywny udział w życiu społecznym uczniów, w tym rozwój ich perspektyw i szans życiowych. Stoimy więc przed trudnym wyborem. Z jednej strony możemy opowiedzieć się po stronie systemu segregacyjnego, opierającego się na rozwoju wydzielonego szkolnictwa specjalnego. System taki zapewnia specjalistyczne wsparcie uczniom z niepełnosprawnością. Części uczniów z niepełnosprawnością ogranicza jednak możliwość integracji społecznej i realizacji pełnej ścieżki edukacyjnej. Z drugiej strony mamy do wyboru system asymilacyjny, który redukuje pomoc specjalistyczną, a zarazem wspiera integrację programową, dydaktyczną i społeczną. Niestety, w takim systemie niektóre osoby mogą zostać pozbawione niezbędnej specjalistycznej pomocy (Szumski, 2009, s. 250–256). Oba modele stanowią organizacyjne typy idealne (idealizacje).

EKD opowiada się za modelem asymilacji. Jednocześnie wyraża przekonanie o konieczności zachowania ograniczonych form kształcenia specjalnego. Całość transformacji zostaje umieszczona w planie zmiany świadomości dotyczącej rozumienia różnorodności, wspólnoty i edukacji. W takim ujęciu kształcenie

staje się kluczem do inkluzyjnej transformacji społecznej i partycypacyjnego modelu życia społecznego. Nie odnosi się wyłącznie do kwestii niepełnosprawności, lecz do całości problematyki marginalizacji i wykluczania, także ze względów ekonomicznych, kulturowych, religijnych, etnicznych czy związanych z płciowością. Szkoła publiczna, a szerzej sfera publiczna muszą być dostępne dla różnych grup społecznych. W tym duchu EKD promuje powszechną i inkluzyjną partycypację społeczną, której wyznacznikiem jest kształtowanie inkluzyjnej wrażliwości oraz tworzenie „szkół dla wszystkich”.

## Bibliografia

- Booth, T., Ainscow, M. i Kingston, D. (2006). *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.-C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: PWN.
- Czykwin, E. (2021). Nierówności społeczne jako wyraz dysproporcji w partycypacji w zasobach językowych. *Studia z Teorii Wychowania*, 12(2), 11–20.
- Dewey, J. (1972). *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Dolata, R. (2008). *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Dryżałowska, G. (2018). Wykluczenie społeczne – (nie)zmienny problem pedagogiki. W: G. Dryżałowska i in. (red.), *Inkluzja w perspektywie pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej. Pytania, konteksty, dyskusje* (s. 19–48). Warszawa: Wydawnictwa UW.
- EKD (2008). *Schulen in evangelischer Trägerschaft. Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- EKD (2014). *Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- EKD (2021). *Vielfalt und Gemeinsinn. Der Beitrag der evangelischen Kirche zu Freiheit und gesellschaftlichem Zusammenhalt*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Freire, P. (2007). *Unterdrückung und Befreiung*. Münster i in.: Waxmann.
- Giroux, H. A. i Witkowski, L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls.

- Grümme, B. (2014). *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Harrison, J. (2019). Exploring Educational Attainment by Immigrant Background. An Analysis of PISA Data in Six OECD Countries. *Stockholm Research Reports on Demography*, 29, 1–44.
- Kostyło, P. (2008). *Wykluczanie jako problem filozofii edukacji. Komentarz do badań empirycznych*. Kraków: Impuls.
- McLaren, P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Naumiuk, A. (2018). Rola pedagogiki nastawionej na inkluzję w warunkach demokracji. W: G. Dryżałowska i in. (red.), *Inkluzja w perspektywie pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej. Pytania, konteksty, dyskusje* (s. 49–77). Warszawa: Wydawnictwa UW.
- ONZ (2006). *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych* (Dz.U. z 2012 r. poz. 1169).
- Speck, O. (2013). *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Szumski, G. (2009). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Impuls: Kraków.
- Witten, U. (2021). *Inklusion und Religionspädagogik. Eine Wechselseitige Erschließung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.