1.1. Koncepcja edukacji włączającej

DOI: 10.47050/65591838.14–24

Grzegorz Szumski

Edukacja włączająca nie jest jednolitą koncepcją teoretyczną i praktyczną, ale różne sposoby jej rozumienia wzajemnie się uzupełniają. We współczesnej pedagogice specjalnej pojęcia tego używa się w znaczeniu deskryptywnym i preskryptywnym. W pierwszym wypadku chodzi o każdą formę wspólnej nauki uczniów z niepełnosprawnościami i bez nich w jednej klasie. W znaczeniu drugim edukacja włączająca jest projektem reformy systemu oświatowego, który ma na celu zbudowanie szkoły wysokiej jakości dla wszystkich uczniów. Koncepcję edukacji włączającej dokładniej charakteryzują następujące cechy: dostęp do szkoły dla wszystkich uczniów, zrównoważone cele kształcenia, uwzględniające harmonijny rozwój uczniów, elastyczny system wsparcia współpracujących ze sobą specjalistów oraz wspólny program kształcenia.

— Słowa kluczowe:

edukacja włączająca

cele kształcenia

współpraca specjalistów

program kształcenia

1.1. Conception of inclusive education

DOI: 10.47050/65591838.14–24

Grzegorz Szumski

Inclusive education is not a homogeneous theoretical and practical conception, but different ways of its understanding complement each other. In a contemporary special education a notion of inclusive education is used in a descriptive and prescriptive meaning. In the first meaning, it is a form of common learning of students with and without disabilities in one classroom. In the latter, inclusive education is a project of school system reform, which aim is to built a common, high-quality school for all students. A conception of inclusive education is accurately define by such features as: access to a common school for all students, balanced educational aims, concerning harmonious development of students, flexible system of support of specialists cooperating with each other, and common curriculum.

—— **Keywords:**

inclusive education

educational aims

cooperation of specialists

curriculum

Termin „edukacja włączająca” pojawił się w literaturze pedagogicznej na początku lat 90. XX w. i bardzo szybko zdobył sporą popularność. Choć początkowo pojęcie to wykorzystywano przede wszystkim w naukowych i społecznych debatach w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie, to dziś jest ono kluczowym terminem nauk o wychowaniu i przedmiotem debat polityczno-oświatowych na całym świecie. Już na tej podstawie można wnioskować, że określenie to niesie ważne treści i odnosi się do istotnych kwestii współczesnych systemów szkolnych. Jednocześnie jest ono bardzo wieloznaczne, co wywołuje wiele niepotrzebnych nieporozumień. W tym rozdziale podejmiemy próbę usystematyzowania znaczeń nadawanych edukacji włączającej, wskażemy niektóre przyczyny niejednoznaczności tego terminu, przede wszystkim jednak postaramy się omówić jej pedagogiczną wartość oraz zawarte w niej przesłanie.

Jak trafnie podkreślają Peter Farrell, Alan Dyson, Filiz Polat, Grame Huteson i Frances Gallannaugh (2007), w literaturze można spotkać dwa podstawowe sposoby posługiwania się określeniem „edukacja włączająca”. W szerszym ujęciu odnosi się ono do sytuacji, w której uczniowie z niepełnosprawnością lub ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) kształceni są w szkołach głównego nurtu i spędzają większość czasu w klasach, w których licznie dominują uczniowie bez niepełnosprawności. Tego typu definicje mają charakter opisowy, a zatem odnoszą się do rzeczywiście występujących w większości systemów szkolnych form organizacji kształcenia. Zawierają też względnie (choć nie w pełni) jasne kryteria definicyjne, a zatem pozwalają intersubiektywnie wyodrębnić edukację włączającą od innych form organizacji kształcenia uczniów z niepełnosprawnością, powszechnie zwanych segregacyjnymi. Warto również zwrócić uwagę, że tak rozumiana edukacja włączająca obejmuje swoim zakresem rozwiązania, które mają co prawda istotne elementy wspólne, ale jednocześnie bardzo dużo cech różnych. W tym kontekście kryteria edukacji włączającej spełniają w Polsce klasy zarówno integracyjne, jak i ogólnodostępne, do których uczęszczają uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Definicja edukacji włączającej w szerokim, deskryptywnym rozumieniu nie odnosi się do wielu cech szczegółowych kształcenia uczniów bez niepełnosprawności i z niepełnosprawnościami w jednej klasie szkolnej, które bardzo interesują pedagogów specjalnych, polityków edukacyjnych i rodziców. Abstrahuje

ona zwłaszcza od problemu rejonowości szkoły, zakresu i sposobów udzielania specjalnej pomocy pedagogicznej uczniom z niepełnosprawnością lub SPE, ich dostępu do ogólnego programu kształcenia, a wreszcie celów edukacji szkolnej i jej jakości.

Mimo tych ograniczeń szerokie rozumienie edukacji włączającej jest bardzo często wykorzystywane, zwłaszcza w badaniach empirycznych. Dzieje się tak z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, ujęcie takie ma uzasadnienie historyczne. Gdy termin ten pojawił się w amerykańskiej debacie o kształceniu uczniów z niepełnosprawnością, był on przede wszystkim skierowany przeciwko bardzo rozpowszechnionej w Stanach Zjednoczonych i niektórych innych krajach praktyce tzw. kształcenia mieszanego. Polega ono na tym, że uczniowie z niepełnosprawnością uczęszczają wprawdzie do szkół ogólnodostępnych, ale znaczna część ich edukacji odbywa się w małych, homogenicznych grupach poza klasą lub, o wiele rzadziej, w trybie nauczania indywidualnego na terenie szkoły (Powell 2011). W istocie kształcenie takie jest swoistą hybrydą – kombinacją specyficznych klas specjalnych z nauczaniem we wspólnej klasie szkolnej. Wyeliminowanie tej formy kształcenia, a przynajmniej ograniczenie liczby uczniów nią objętych i czasu spędzanego przez nich poza heterogeniczną klasą, było głównym postulatem twórców i zwolenników koncepcji edukacji włączającej, a samo określenie miało nie obejmować swoim zakresem tego typu praktyk. W rzeczywistości całkowite wyeliminowanie procesu wyprowadzania uczniów z niepełnosprawnością z heterogenicznej klasy okazało się jak dotąd niemożliwe w wielu systemach szkolnych, stąd w definicji włączania pojawiło się nieostre kryterium „dominującego miejsca kształcenia”. Z tego powodu niektórzy badacze mówią o stopniowości edukacji włączającej. Conrad Oh-Young i John Filler (2015) w najnowszej metaanalizie poświęconej znaczeniu form kształcenia dla osiągnięć szkolnych i kompetencji społecznych porównywali uczniów z form bardziej i mniej włączających, przyjmując za kryterium stopniowania „okazje do interakcji z uczniami bez niepełnosprawności”, a zatem czas spędzany we wspólnej przestrzeni klasy, a nawet szkoły.

Drugim powodem popularności tego podejścia jest to, że jest jedynym, które ma charakter deskryptywny. Pozwala zatem względnie łatwo i precyzyjnie definiować zakres badań lub przedmiot debat.

W znaczeniu węższym funkcjonują różne sposoby rozumienia edukacji włączającej. Wszystkie mają jedną, kluczową cechę wspól-

ną – są preskryptywne. Oznacza to, że nie opisują istniejących praktyk edukacyjnych, tylko mniej lub bardziej skonkretyzowane wizje takich praktyk, swoiste typy idealne. Ich kluczową funkcją jest inspirowanie zmian w szkolnictwie, w tym w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kerstin Göransson i Claes Nilholm (2014) wykazali, że istnieją trzy tego typu podejścia do edukacji włączającej, które rozwijały się w porządku chronologicznym. Pierwsze z nich można sprowadzić do adekwatnego zaspokojenia potrzeb wszystkich uczniów z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej, drugie – do adekwatnego zaspokojenia potrzeb wszystkich uczniów, trzecie – do zbudowania w szkole, a właściwie wokół niej, wspólnoty o specyficznych właściwościach. W tym rozdziale skoncentrujemy się na pierwszym z tych ujęć, czyli na włączaniu uczniów z niepełnosprawnością. Trochę uwagi poświęcimy także edukacji włączającej jako nowej koncepcji szkoły wspólnotowej, lepiej dostosowanej do potrzeb wszystkich uczniów i nowoczesnego społeczeństwa. Aby uporządkować wywód będziemy analizowali problem na pięciu podstawowych płaszczyznach: dostępu do edukacji powszechnej, celów edukacji szkolnej, specjalnego wsparcia i współpracy różnych grup specjalistów w zaspokajaniu potrzeb uczniów oraz programu kształcenia.

Znaczenia edukacji włączającej nie sposób zrozumieć, marginalizując problem prawa dostępu osób z niepełnosprawnością do powszechnej, publicznej edukacji, a w praktyce do szkoły, do której mają dostęp uczniowie bez niepełnosprawności. Przez długie lata kwestia ta dominowała w debacie o edukacji włączającej (Dyson 2000), ale z czasem ugruntowało się przekonanie, że ograniczanie dostępu do powszechnej, wspólnej dla wszystkich szkoły ma charakter dyskryminujący i jest niesprawiedliwe. Pogląd ten znalazł także odzwierciedlenie w międzynarodowych dokumentach prawnych, przede wszystkim w Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 2006 r. i ratyfikowanej przez Polskę. Artykuł 24 Konwencji jednoznacznie wskazuje, że edukacja włączająca na wszystkich poziomach edukacyjnych jest sposobem zapobiegania dyskryminacji w kształceniu osób z niepełnosprawnością. W odróżnieniu od wcześniejszych dokumentów o podobnej randze i zasięgu, takich jak Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych (ONZ 1993) czy Deklaracja z Salamanki (1994), w Konwencji nie wspomina się o alternatywnych ścieżkach kształcenia osób z niepełnospraw-

nością, które mogłyby mieć uzasadnienie w niektórych sytuacjach. Tym samym dokument ten usuwa na margines toczący się przez lata spór o to, czy wspólne nauczanie jest efektywniejszą metodą zaspokajania potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością niż tradycyjne szkolnictwo specjalne. Nie znaczy to, że dysponujemy jednoznacznymi, mocnymi dowodami empirycznymi wskazującymi na przewagę jakości edukacji włączającej nad kształceniem w szkołach specjalnych. Konwencja jest jednak wyraźnym impulsem do przekierowania myślenia i wysiłków polityków, nauczycieli, pedagogów specjalnych i badaczy na poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak należy zmieniać szkołę powszechną, aby zapewniała ona optymalne warunki nauki i efekty kształcenia wszystkim uczniom, w tym także osobom z niepełnosprawnością. Sprzyja zatem pojmowaniu edukacji włączającej jako ustawicznego ruchu reformy szkoły, doskonalenia jej wewnętrznej organizacji i klimatu, sposobu dystrybuowania i wykorzystania zasobów oraz metod nauczania i wychowania (Ainscow, Booth, Dyson 2006).

Postulat zbudowania szkoły dostępnej dla wszystkich uczniów tworzy oczywistą okazję do ponownego przemyślenia celów edukacji szkolnej. W ostatnich dekadach nastąpiło wyraźne przesunięcie punktu ciężkości na indywidualne osiągnięcia uczniów i konkurencję, co jest wynikiem implementacji neoliberalnego myślenia o kształceniu. Proces ten bardzo wyraźnie dotknął także polską edukację. Można zakładać, że tak zorientowana szkoła sprzyja podnoszeniu osiągnięć edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością bardziej niż placówka specjalna i istnieją stosowne dowody empiryczne wspierające tę tezę (Kurz, Elliott, Lemons, Zigmond, Kloo 2014).

Poprawa wiedzy i umiejętności uczniów z niepełnosprawnością jest oczywiście korzystna dla ich samorealizacji i włączenia w życie społeczne. Jednak może okazać się niewystarczająca. Koncepcja edukacji włączającej zakłada zatem poszerzenie sposobu rozumienia celów nauki szkolnej. Lansowany model obejmuje cele bardziej zrównoważone, które – obok osiągnięć edukacyjnych – obejmują także rozwój wartości wspólnotowych, dobrych relacji między uczniami, bezpieczeństwa i jakości życia w szkole (Forlin 2010). Wydaje się, że postulaty te są bardzo aktualne również obecnie. W ostatnich latach wyobrażenie, że głównym mechanizmem rozwoju jest konkurencja i rywalizacja, do której powinna przygotowywać szkoła, zostało wielokrotnie podważone. Diagnozy stanu polskiego społeczeństwa pokazują, że poważnymi

barierami rozwojowymi są: niski poziom zaufania, brak umiejętności współpracy w heterogenicznych zespołach oraz umiejętności budowania wspólnoty (Czapiński, Panek 2015).

Kwestia specjalistycznego wsparcia uczniów z niepełnosprawnością w edukacji włączającej jest kluczową przeszkodą w zrozumieniu tej koncepcji. Duża liczba osób zajmujących się problematyką włączania, a przede wszystkim spora grupa rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół wyraża pogląd, że sukces we włączaniu uczniów z niepełnosprawnością zależy przede wszystkim od zapewnienia im wsparcia specjalistów, czyli nauczycieli pedagogów specjalnych oraz różnego rodzaju terapeutów (Gajdzica 2013). Warto zwrócić uwagę, że przekonanie to jest oparte na założeniu, że osoby z niepełnosprawnością uczą się inaczej niż osoby sprawne, a to z kolei jest przesłanką do realizowania kształcenia segregacyjnego. Tymczasem podstawą teoretyczną edukacji włączającej jest sformułowana wiele lat temu przez Aleksandra Hulka teza, że potrzeby edukacyjne osób sprawnych i osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami są w znacznej mierze wspólne. Nie znaczy to oczywiście, że są takie same, choć – co trzeba podkreślić – znaczne różnice w tym zakresie występują także między uczniami bez niepełnosprawności. Zgodnie z tymi wnioskami koncepcja edukacji włączającej zakłada, że za kształcenie uczniów z niepełnosprawnością powinni być odpowiedzialni nauczyciele wspierani przez intensywnie z nimi współpracujących pedagogów specjalnych i terapeutów oraz przez interdyscyplinarne zespoły specjalistów. Obie wspomniane możliwości należy traktować jako uzupełniające, a nie alternatywne.

Mamy coraz więcej dowodów na to, że nadmiar specjalistów jest niekorzystny dla włączania uczniów z niepełnosprawnością. Prowadzi on do znacznego obciążania ich dodatkowymi zajęciami (których skuteczność jest często wątpliwa) oraz rozdzielania wspólnego procesu nauczania w klasie szkolnej. Pedagodzy specjalni mogą wyuczać podopiecznych bezradności edukacyjnej, a także stanowić przeszkodę w interakcji z rówieśnikami bez niepełnosprawności. Bardzo mało wiemy na temat realnego zapotrzebowania na tego rodzaju specjalistów w szkołach włączających. Jesse C. Suter i Michael F. Giangreco (2009) dowodzą, że szkoły, w których 100 uczniów przypada na jednego pedagoga specjalnego, są obciążone ryzykiem niewydolności we włączaniu, a szkoły, w których pedagog zajmuje się 120 podopiecznymi, już są niewydolne w tym zakresie. Należy jednak pamiętać, że dane dotyczą

systemu szkolnego w Stanach Zjednoczonych i mają jedynie charakter orientacyjny w zakresie analizy zapotrzebowania na pedagogów specjalnych w innych krajach. Kluczową kwestią jest przy tym elastyczność. W niektórych klasach nie wystarczy obecność nauczyciela i pedagoga specjalnego, w związku z czym konieczne jest zatrudnienie dodatkowej osoby. Zdarzają się jednak sytuacje, w których sprawdzi się nauczyciel wspomagający w niepełnym wymiarze czasu. Nie lekceważąc problemu dostępu szkół włączających do kadry kształcenia specjalnego, należy podkreślić, że kluczowe znaczenie ma sposób jej wykorzystania, szczególnie zaś dobra współpraca interdyscyplinarnych zespołów zarówno w szkole, jak i w klasie.

Największą przeszkodą w realizacji edukacji włączającej o wysokiej jakości jest traktowanie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością jako odrębnego zadania, dodatkowego programu. Dzieje się tak wtedy, gdy nauczyciele nie czują się odpowiedzialni za edukację uczniów z orzeczeniami i powierzają to zadanie pedagogom specjalnym, a jednocześnie nie dopuszczają do tego, by mogli mieć oni wpływ na organizację procesu kształcenia całej klasy. Teza ta ma nie tylko silne uzasadnienie teoretyczne (Erten, Savage 2012), ale potwierdzają ją liczne dowody empiryczne (McLeskey, Waldron, Reed 2014; Solis, Vaughn, Swanson, McCulley 2012).

Ze sposobem wykorzystania pedagogów specjalnych w edukacji włączającej bezpośrednio związana jest kwestia programu nauczania. Program, obejmujący swoim zakresem nie tylko cele i treści kształcenia, ale także metody wspomagające nabywanie wiedzy i umiejętności przez uczniów, jest bardzo ważnym elementem koncepcji edukacji włączającej. Obok nowego sposobu wykorzystania pedagogów specjalnych w szkole ogólnodostępnej, a właściwie wyobrażenia personelu merytorycznego jako ściśle współpracującego ze sobą wielospecjalistycznego zespołu, program jest kluczowym elementem szkoły włączającej. Wielu autorów zwraca uwagę na to, że w tego rodzaju placówce uczniowie z niepełnosprawnością są z reguły konfrontowani z trudniejszym materiałem nauczania, stawia im się większe wymagania w tym obszarze i koncentruje się na nauczaniu treści akademickich. Przywoływany już Aleksander Kurz i współpracownicy (2014) empirycznie wykazali, że w szkołach specjalnych nauczyciele krócej zajmują się aktywnościami związanymi z osiągnięciem celów programowych, a także kładą mniejszy nacisk na rozwój procesów poznawczych i analizę postępów

w nauce poszczególnych uczniów (oraz na udzielanie im precyzyjnych informacji na ten temat). Co prawda potrzebujemy dalszych badań na temat różnic w realizacji programu kształcenia w szkołach specjalnych i włączających, ale już dziś mamy silne dowody na to, że edukacja włączająca sprzyja zwiększeniu dostępu osób z niepełnosprawnościami do wykształcenia na wyższym poziomie i do bardziej prestiżowych miejsc pracy (Chesmore, Ou, Reynolds 2016; Szumski, Firkowska-Maniewicz, Lebuda, Karwowski 2018).

Realizacja wspólnego, elastycznego programu kształcenia w heterogenicznych klasach wymaga zarówno od nauczycieli, jak i od pedagogów specjalnych porzucenia tradycyjnych sposobów edukacyjnych, zwłaszcza frontального przekazywania wiedzy za pomocą metod podających. To z kolei otwiera w klasach przestrzeń do upowszechnienia konstruktywistycznego modelu kształcenia. Szczególnie zalecane są różne warianty pracy uczniów w heterogenicznych grupach i parach, w tym tutoring rówieśniczy, a także rozwiązania uelastyczniające przebieg lekcji (np. stacje zadaniowe). Metody te są zgodne z koncepcją nabywania wiedzy przez jej społeczne konstruowanie, a ich wysoka efektywność została potwierdzona w wielu badaniach i metaanalizach (por. Mitchell 2016). Badacze zwracają przy tym uwagę, że zwiększenie liczby dorosłych w klasie szkolnej sprzyja stosowaniu tego typu rozwiązań. Licniejszy personel pedagogiczny łatwiej może przygotować zróżnicowane zadania do prac w grupach i parach, a także lepiej kontrolować aktywność dzieci podczas wspólnych prac, motywować uczniów i udzielać im wsparcia, kiedy pojawią się problemy (Muijs, Reynolds 2003). Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że przeszkodą we wdrażaniu tego typu rozwiązań mogą być silne tradycje nauczania podającego i frontального oraz brak czasu na wspólne planowanie lekcji przez nauczycieli i pedagogów specjalnych. Studium przypadku szkoły włączającej w Szwecji pokazuje, że uczniowie pracują w grupach przez połowę czasu lekcji, a na frontalne nauczanie kadra nauczycielska wykorzystuje tylko 15% czasu (Nilholm, Alm 2010). Autorzy sugerują, że może być to związane z tradycją szkolnictwa szwedzkiego, a nie tylko z włączaniem uczniów z niepełnosprawnością. Trzeba w tym miejscu zauważyć, że dominujące praktyki nauczania w polskich szkołach są mniej sprzyjające kształceniu włączającemu.

Koncepcja edukacji włączającej jako szkoły dla wszystkich ma, jak się wydaje, dwa źródła. Po pierwsze, jest ona wynikiem gromadzenia

coraz większej liczby dowodów, które potwierdzają, że poprawa dostępu do szkoły ogólnodostępnej oraz osiągnięć uczniów z niepełnosprawnością tylko przez działania skierowane do tej grupy, a zatem przez zapewnianie im specjalno-pedagogicznego wsparcia, ma ograniczoną skuteczność. Po drugie, neoliberalna filozofia edukacji, która zdominowała politykę edukacyjną w wielu krajach począwszy od lat 90. XX w. okazała się destrukcyjna dla edukacji. Nie pozwala ona pełnić publicznemu systemowi szkolnemu jego podstawowych funkcji i nie idzie w parze z przemianami społecznymi. Edukacja włączająca w swoim najszerszym i najnowszym ujęciu, czyli szkoła dla wszystkich, jest propozycją konstruktywnej odpowiedzi na te dwa problemy. Zakłada ona, że współczesne systemy szkolne wymagają głębokiej przemiany w sferze wartości. Jej podstawą musi być rekonstrukcja kultury, polityki i praktyki edukacyjnej, aby placówka edukacyjna mogła skutecznie odpowiadać na różnorodność uczniów w lokalnych społecznościach, budować wspólnotę oraz zapewniać uczestnictwo i osiągnięcia wszystkim uczniom narażonym na wykluczenie (Ainscow, Booth, Dyson 2006). Powodem wykluczenia ze szkoły lub jej programu może być nie tylko niepełnosprawność, ale także bieda, specyficzna kultura, afirmująca idee niezgodne z wartościami klasy średniej, wyznawana religia, przynależność narodowościowa, język i wiele innych czynników (Ainscow, Booth, Dyson 2006; Chrzanowska 2015). Wartościami propagowanymi przez szkołę włączającą są nie tylko osiągnięcia edukacyjne, lecz również dobre samopoczucie uczniów, właściwe relacje między uczniami oraz między nimi a nauczycielami, ponadto silne więzi szkoły ze społecznością lokalną. Celem zatem jest zrównoważona edukacja, odpowiadająca indywidualnym potrzebom i wspierająca budowanie wspólnoty.

Badacze zajmujący się edukacją mają świadomość, że tworzenie szkoły włączającej w takim rozumieniu jest niekończącym się procesem rozwoju i doskonalenia całego systemu. W upowszechnianiu wartości włączających istotne są przepisy prawne i podejście polityków do tego tematu oraz przywództwo dyrektorów szkół (Erten, Savage 2012). Ci ostatni muszą być nie tylko liderami zmian, ale także facyli-tatorami współpracy nauczycieli, pedagogów specjalnych, psychologów i całego personelu placówki edukacyjnej. Wielu badaczy twierdzi, że konieczne jest przełamywanie barier we wspólnym rozwiązywaniu problemów przez specjalistów o różnym wykształceniu. Niektóre ba-

dania wykazują, że nauczyciele przedmiotowi mają niewystarczające umiejętności w zakresie współpracy z innymi specjalistami na rzecz wszechstronnego wspierania uczniów. Z kolei pedagodzy specjalni często postrzegają swoją dziedzinę jako wydzieloną aktywność, nie zaś jako integralną część szkolnej edukacji (Blecker, Boakes 2010). Ponadto wielu nauczycielom brakuje kompetencji w zakresie kształcenia grup zróżnicowanych pod względem kulturowym, narodowościowym i religijnym, a są to czynniki, które przyczyniają się do wykluczenia wielu uczniów (Chrzanowska 2015).

Główny wniosek płynący z przedstawionych w tym rozdziale analiz sprowadza się do konstatacji, że edukacja włączająca w preskryptywnym rozumieniu jest bez wątpienia innowacyjnym modelem szkoły powszechnej. Zapewnienie uczniom z niepełnosprawnością dostępu do wysokiej jakości kształcenia w placówce tego rodzaju znajduje się w centrum koncepcji edukacji włączającej. Jednak droga do osiągnięcia tego celu wiedzie przez zbudowanie szkoły nowego typu.