



Jacek Siewiora*

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Idea inkluzji a paradygmat podmiotowości

KEYWORDS

subjectivity, person, other, inclusion, education

ABSTRACT

Jacek Siewiora, *Idea inkluzji a paradygmat podmiotowości* [*The idea of inclusion and the subjectivity paradigm*]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(23) 2023, Poznań 2023, pp. 89–100, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2023.23.1.7>

The article addresses the issue of the need to link inclusion with the proper understanding of the subjectivity of a person. The author, analyzing the functioning of modern society, points out that it is experiencing multiple changes. They take place in an abrupt or evolutionary way and are conditioned by various factors. The inflammatory factors are either the need to react to the existing situation, or theoretical reflection on the idea or the way of functioning. At the same time, taking into account the historical factor, it can be said with a high degree of certainty that some proposals for changes, indicated as a kind of novelty in a given area of the functioning of society, in fact, in some variation, had already been revealed earlier. An example of particular interest to us is the phenomenon of inclusion postulated in the field of education. It seems that this right idea, without reference to the paradigm of personality, will be shallow only to ideological postulates, or to purely technical, organizational activity, or building new forms of social functioning.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0472-7381>.

Podmiotowość jako fundament inkluzji

Rozważania nad ideą inkluzji należy rozpocząć od jej fundamentu, jakim jest podmiotowość osoby. Bez odwołania do wizji osoby i jej bytowania inkluzja stanie się kolejnym z postulatów epoki ponowoczesności, tak jak pozostałe, przynosząc zamieszanie aksjologiczne, w którym niemożliwe staje się realizowanie ani dobra jednostki, ani dobra wspólnego. Rozumienie, że człowiek jako byt osobowy jest szczególnie wartościową, pociąga za sobą skutki w obszarze społecznym, etycznym, prawnym, ale także edukacyjnym, który dla naszych rozważań jest kluczowy. Wydaje się, że sformułowana przez Karola Wojtyłę norma personalistyczna, choć pierwotnie analizowana w innym kontekście, ma także dalekie konsekwencje dla namysłu nad rzeczywistością inkluzji. Najkrótsze ujęcie normy personalistycznej, według której „osoba jest takim bytem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi miłość” (Wojtyła, 1986, s. 32) pozycjonuje działania na rzecz osoby na płaszczyźnie dużo bardziej wymagającej niż tylko zapewnienie jej równego i sprawiedliwego dostępu do dóbr. W sformułowaniu normy personalistycznej można rozróżnić dwa aspekty. Pierwszy o wymiarze negatywnym i o wydzźwięku imperatywu uznaje osobę za dobro, którego nie wolno traktować przedmiotowo i użytkowo jako środka do celu. Natomiast w wymiarze pozytywnym norma personalistyczna wskazuje, że jedynym i pełnowartościowym sposobem odnoszenia się do osoby jest miłość (Wojtyła, 1986, s. 42). Intuicja ta idzie w parze z głębokim przeorientowaniem myślenia o człowieku. O ile bowiem zarówno starożytna, jak i średniowieczna filozofia widziała w człowieku przede wszystkim istotę zdolną dzięki rozumowi do introspekcji i zarządzania światem nierozumnym, o tyle współcześnie – jako pierwiastek, który miałby w największym stopniu definiować człowieka – postrzega się sferę wolitywną (Brózda, 2017, s. 158). Ma to daleko idące konsekwencje w rozumieniu idei wewnętrznej wolności człowieka i tego, jakie formy działaniowe mogą z tego rozumienia wynikać. W skrajnych przypadkach podmiotowość staje się kwintesencją wolności jednostki (Brózda, 2017, s. 158). Wydaje się, że jednak warto pamiętać, iż zgodnie z tradycją oświecenia wewnętrzna wolność człowieka obejmuje przede wszystkim konotacje wolności pozytywnej jako wolności do właściwego wyboru, a więc wyboru dobra. I to pozwala ją odróżniać od pojęcia dowolności (Męczkowska, 2005, s. 452). Przydatne tu będzie odwołanie się do przywołanych przez Tadeusza Ślipkę tez z zakresu filozofii człowieka jako osoby:

- Człowiek jest bytem substancjalnym, w którego strukturze występują dwie konstytutywne zasady, a mianowicie pierwiastek materialny (ciało) oraz pierwiastek duchowy (dusza nieśmiertelna), tworzące wewnętrznie jednolitą naturę człowieka. Teza ta daje możliwość zobaczenia w człowieku bytu

przekraczającego granice świata immanentnego i materialnego, co pozwala odrzucać wszelkie jednostronnie redukcjonistyczne filozofie człowieka. Pozwala także zrozumieć, że wśród bytów materialnych tylko człowiekowi jest właściwy świat ducha, w którym funkcjonują – kluczowe dla rozwiązywania problemów moralnych – zasady.

- Człowiek jest osobą, czyli jednostką rozumną (*rationalis naturae individua substantia*), w sobie zamkniętą, niepowtarzalną i za siebie samą odpowiedzialną. Z tego względu osoba jest podmiotem sprawczym wszelkiego działania, niezależnym i samoistnym.
- Elementy kształtujące osobowość człowieka stwarzają podstawę jego naturalnej wielkości i godności. W świecie bytów przygodnych człowiekowi przysługuje rzeczywisty prymat w stosunku do całej przyrody, zarówno nieożywionej, jak i ożywionej. Nie jest on podporządkowany drugiemu człowiekowi jako swemu celowi, a społeczności tylko w pewnym zakresie, o ile to nie narusza jego osobowej wartości.
- Osobowość człowieka ma charakter dynamiczny. W wyniku swojej rozumnej działalności tworzy on świat zewnętrznych i wewnętrznych wartości, czyli świat kultury i pomnaża swoją wewnętrzną doskonałość.
- Człowiek wreszcie jest ze swej natury istotą społeczną. Oznacza to, że do pełnego ujęcia egzystencjalnej kondycji człowieka należy także dostrzeżenie jego społecznej, istotowej determinacji (Ślipko, 2009, s. 62–64).

Dzięki przywołaniu tych tez można, myśląc o podmiotowości człowieka, przyjąć, „iż człowiek podmiotowy, regulując swoje relacje z otoczeniem winien odrzucić inercję i korzystać ze swoich zasadniczych atrybutów: rozumności i wolności. W możliwości wpływania na szeroko rozumiane otoczenie zobaczyć trzeba więc warunek wychowania uwzględniającego podmiotowość każdej z jednostek współtworzących sytuację wychowawczą. Ewaluacyjnym «kryterium» podmiotowości jednostki pozostają: posiadanie i kreatywne modyfikowanie koncepcji świata, uzasadnienie swojej w nim roli oraz dokonywanie wyborów zgodnie z określonym systemem wartości” (Warchoń, 2007, s. 37). O potrzebie i konieczności wychowania tej homogennej właściwości osoby, jaką jest „zdolność do uczestnictwa”, pisał już Wojtyła, twierdząc, iż „zdolność do uczestnictwa trzeba aktualizować, trzeba kształtować i wychowywać, aby dojrzała” (Wojtyła, 1994, s. 315). Po latach, już jako Jan Paweł II, zwracał uwagę, że „osoba ludzka żyje i «podmiotowość społeczeństwa» wzrasta wtedy, kiedy wiele różnych relacji wzajemnie się ze sobą spleta” (Jan Paweł II, CA, nr 49).

Niewątpliwie współczesna pedagogika docenia ideę podmiotowości, słusznie akcentując, po pierwsze, wymóg uznania podmiotowości wychowanka i jego pod-

miotowego traktowania, a po drugie, zwracając uwagę na dwupodmiotowość relacji wychowawczej oraz wskazując, że zasadniczym celem wychowania jest wzbudzenie w wychowanku świadomości lub poczucia własnej podmiotowości (Kiereś, 2015, s. 171–172). Jednak pojmowanie podmiotowości w duchu indywidualizmu, a więc jako spontanicznej aktywności sprawczej oraz całkowitej autonomii wychowanka w decydowaniu o sobie i działaniu według własnych decyzji bez akcentowania roli aksjologii i dojrzałego rozumienia siebie jako osoby, jawi się jako działanie dość niebezpieczne. Barbara Kiereś zwraca uwagę, że

podmiotowość, doświadczana jako „ja”, domaga się podejmowania działań, poprzez które człowiek realizuje siebie, przede wszystkim sferę życia osobowego, która – jako spotencjalizowana, domaga się aktualizacji, czyli urzeczywistnienia. Sytuacja ta oznacza, że nie mogą to być działania podejmowane dla samego działania, a więc nie może to być jakakolwiek aktywność, poprzez którą człowiek manifestuje swoją rzekomą podmiotowość. Działania te muszą być dobre dla człowieka na wszystkich poziomach jego życia, a nade wszystko na poziomie życia osobowego. Wychowanek musi być prowadzony przez tych, którzy kierują, jego działaniami i pomagają mu „tworzyć” jego własną podmiotowość (Kiereś, 2015, s. 174–175).

Przy czym podmiotowość nie ma stać się, jak to niekiedy się stwierdza, przestrzenią doświadczania własnej sprawczości, gdyż ta może wzmacniać hołdownie przesadnemu indywidualizmowi. Chodzi o coś więcej, a mianowicie – by przewyciężyć rozpowszechnioną dzisiaj mentalność indywidualistyczną, a do tego jest potrzebny konkretny wysiłek solidarności i miłości. Zaczyna się on w rodzinie poprzez wzajemne wspieranie się małżonków, a także przez troskliwość okazywaną przez jedno pokolenie drugiemu (Jan Paweł II, CA, nr 49). Myślenie o inkluzji każe pamiętać o tym, że człowiek podlega moralnemu imperatywowi osobowego rozwoju i doskonalenia się zgodnie z podstawowymi prawami swojej rozumnej natury. Jeżeli więc jednym z elementów aktualizowania tej konieczności jest tworzenie drogą stałego współdziałania poszczególnych jednostek tych dóbr i wartości, które są konieczne dla ich pełnego rozwoju jako osób, to w takim razie ze wspomnianej konieczności osobowego rozwoju człowieka wynika również konieczność tworzenia odpowiednich trwałych związków współżycia i współdziałania z innymi ludźmi, czyli konieczność życia społecznego. W tym znaczeniu pojmujemy ostatecznie sens twierdzenia, że człowiek jest istotą społeczną, innymi słowy, że jest bytem z natury swej społecznym. „Ostatecznym i najbardziej istotnym elementem jest tu moralna konieczność rozwijania i doskonalenia człowieka jako osoby, która przeznaczona ludzi do tworzenia odpowiednich związków międzyludzkich, gdyż na tej tylko drodze mogą oni osiągnąć w pełni swoje własne osobowe cele” (Ślipko, 2010, s. 99). Można to inaczej wyrazić, mówiąc, iż „antidotum na minimalizm ak-

sjologiczny są trzy filary demokracji: praworządność, solidarność i uczestnictwo” (Mazur, 2011, s. 174). A zatem „aksjologicznie zorientowana edukacja obywatelska musi więc posiadać walor socjalizacyjny, umożliwiający internalizację wyżej wymienionych wartości” (Marianiński, 2002, s. 32–33). Szczególnie interesująca jest jednak możliwość uobecnienia podmiotowości w wychowaniu. Antonina Gurycka wskazywała, że istnieją tu dwie możliwości. Najpierw w postaci „podmiotowego charakteru wychowania”, co jednoznacznie wskazuje na uczestniczenie w wychowaniu autentycznych podmiotów, następnie w stanowieniu celu wychowania, którego realizacja wymaga przestrzegania określonych reguł, rozumianych jako „zasada podmiotowości” (Gurycka, 1989, s. 16). A zatem każda osoba ma prawa i obowiązki, wypływające bezpośrednio i równocześnie z własnej jego natury, a ponieważ są one powszechne i nienaruszalne, dlatego nie można się ich w żaden sposób wyrzec (Jan XXIII, PT, nr 9). Przy poszanowaniu podmiotowości wszystkich uczestników procesu wychowania należy wewnętrznie zaakceptować, iż realizacja własnej podmiotowości musi być swoistym kompromisem wobec podmiotowości drugiego człowieka, w tym również inaczej poznającego, wartościującego i działającego (Sowa, 2005, s. 456). Tych uprawnień i powinności człowieka jest wiele, ale warto przywołać tylko niektóre, szczególnie reprezentatywne:

- prawo do życia oraz do poziomu życia godnego człowieka;
- prawo do korzystania z wartości moralnych i kulturalnych;
- prawo do posiadania na własność dóbr oraz środków do ich wytwarzania, a także prawo do sprawiedliwej płacy;
- prawo do obrony swych praw (Jan XXIII, PT, nr 11 i n.).

Świadomość tego faktu podmiotowości rodzi oczekiwanie od uczestników procesu kształcenia bezwarunkowej akceptacji także tych osób, które ze względu na wiek lub stan zdrowia nie osiągnęły jeszcze pełni swego rozwoju. Nie oznacza to bezwzględnej zgody czy aprobaty dla wszelkich poczynań jednostki, ale wyrażaniu niezgody na niewłaściwy sposób postępowania musi zawsze towarzyszyć szacunek, zaufanie i wiara w możliwości samodoskonalenia jednostki (Sowa, 2005, s. 456).

Inkluzja jako wyzwanie dla pedagogiki

Inclusive society, prezentowane często jako nowość, wcale nie ma aż tak modernistycznego waloru. Sama bowiem inkluzja nie jest niczym nowym, co najwyżej zmianie ulegają jej parametry (Broda-Wysocki, 2012, s. 63). Inkluzję społeczną, dającą chyba najlepszą panoramę dla naszych rozważań, definiuje się jako proces

poprawy warunków uczestnictwa w życiu społecznym poprzez zwiększenie możliwości, dostęp do zasobów, wyrażanie potrzeb oraz poszanowanie praw osób będących w niekorzystnej sytuacji ze względu na wiek, płeć, niepełnosprawność, rasę, pochodzenie etniczne, religię, status ekonomiczny lub inny (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, 2016, s. 20). Ta szeroka definicja ujmuje kilka składowych. Są nimi: osoba, jej trudna sytuacja w przestrzeni społecznej oraz płaszczyzna poprawy warunków funkcjonowania. Można spotkać się z poglądem, iż inkluzja dokonuje się w warunkach pewnego „mikrokosmosu” wspólnot, w ramach których zasadnicze znaczenie ma ludzka kondycja, a nie poprzez wielkie rewolucje generujące jakieś nowe struktury społeczne (Broda-Wysocki, 2012, s. 61). Stanowisko to zakłada zatem, że właściwe rozpoznanie i przebieg procesu inkluzji zależy przede wszystkim od człowieka i jego wewnętrznego rozwoju ku „pełni człowieczeństwa”. Dojrzewanie człowieka i związane z nim odpowiedzialne wchodzenie w różne obszary życia osobistego czy międzyludzkiego z natury rzeczy niesie z sobą konieczność rzetelnego rozeznania zarówno potencjału, jak i ograniczeń jednostki. Jest to proces poznawania prawdy o sobie, a jego konsekwencją jest rozpoznawanie własnego miejsca w społeczeństwie i roli, czy używając innego systemu pojęć, powołania życiowego. Ponieważ działanie to musi przybierać postać *continuum*, oznacza to konieczność stałego wysiłku namysłu i podejmowania wpływających z niego wniosków. Ale złożoność tego zjawiska każe dostrzegać także inne jego składowe, w tym zwłaszcza proces kształcenia, który pozwala dostrzec między innymi, że zawdzięczamy coś innym, a siłą napędową zmian, jakie zachodzą w człowieku, są właściwe relacje międzyludzkie naznaczone swoistą wymianą mówienia i słuchania. Są one zarazem owocem refleksji, wiedzy, jak i świadomości własnej niedoskonałości (Siewiora, 2013, s. 19). Wchodzenie w relację z drugim człowiekiem oparte na szacunku dla jego godności, wolności, czy wreszcie inności pociąga za sobą świadomość odpowiedzialności za niego, która jest nieusuwalna, przed którą nie można uciec ani się uchylić (Lévinas, 1991, s. 48), a która realizowana jest w wielopłaszczyznowych relacjach międzyosobowych. I pozostaje jeszcze konieczność zgody na to, że niektórych barier czy inności nie da się ani zmienić, ani przepracować ze względu na ich genezę i naturę. Wydaje się, że w naszych rozważaniach nad inkluzją warto odwołać się w tym miejscu do refleksji podjętej na gruncie filozofii spotkania. Zaakcentowanie imperatywu uznania inności, suwerenności w sensie bytowym drugiego człowieka łączy się z uświadomieniem sobie, że wobec tej inności należy się jakoś ustosunkować. Owo ustosunkowanie się może przybierać rozmaite relacje, najczęściej mówi się o wzajemności, przeciwieństwach czy o władaniu (Kłoczowski, 2005, s. 33–35). Wszystkie te relacje stanowią obszary międzyludzkiego spotkania w całej jego wielowymiarowości:

- Obszar wzajemności. Bycie z kimś bądź bycie bez kogoś oznacza bycie w określonym związku za pośrednictwem czynnika trzeciego. Chodzi tu o tzw. zasadę wiążącą, czyli wspólne uczestniczenie. Przyjmuje się, że to właśnie dzięki współuczestnictwu realizowanemu w rozmowie, pracy, wykonywaniu obowiązków wytwarza się między ludźmi wzajemność, odpowiedzialność i odpowiedzialność. Stanowi to fundament obustronnego rozumienia (Kłoczowski, 2005, s. 33).
- Obszar przeciwieństw. Ważną częścią bytowania ludzkiego jest bycie za i przeciw. Tak więc bycie pomiędzy, bycie wobec często przybiera formę rywalizacji, zmagania, a nawet walki. Dzieje się tak wówczas, gdy drugi człowiek jawi się jako ten, który chce zawładnąć naszą wolnością.
- Obszar władania. Mowa jest tu o tym rodzaju relacji międzyludzkich Ja i Ty, który zawiera również moment walki. Jest to konsekwencja utożsamiania człowieka z jego działaniem. Relacja w tym rozumieniu traktowana jest jako walka, w której nie dochodzi do żadnego spotkania (Kłoczowski, 2005, s. 33–35; Siewiora, 2013, s. 26–27).

Analizując zjawisko inkluzji, wypada jeszcze wspomnieć, że jest ona uwarunkowana wielością czynników, a przez to procesem niezmiernie złożonym, obciążonym dużym marginesem niepewności co do skuteczności działań je neutralizujących (Dryżałowska, 2019, s. 93). Podejmowanie prób przeciwdziałania społecznemu wykluczeniu jest bezpośrednio związane z czynnikami je powodującymi. Empiryczne doświadczenie wskazuje, że „odmienność” wciąż irytuje i drażni, a zarazem uruchamia strategie marginalizujące lub wykluczające z określonych struktur społecznych (Dryżałowska, 2019, s. 92).

Szukając czynników decydujących nie tylko o skuteczności wdrażania inkluzji rozumianej jako konkretne działania, ale przede wszystkim jako możliwości pierwotnego rozpoznania i zrozumienia tej idei, należy wskazać konieczność kształtowania postaw społecznych, w tym postaw nauczycieli wobec osób odróżniających się od ogółu. Kształtowanie to musi bazować na takiej aksjologii, która osobę traktuje holistycznie. Anna Czyż słusznie uważa, że

analizując definicje postaw społecznych, można stwierdzić, iż jest to względnie trwałe ogół dyspozycji do zachowań wobec podmiotu/przedmiotu. Domniemywać zatem należy, iż implikuje to trudności w zmianie nastawień, a takie problemy z ich trwałością, czyli ukształtowane postawy ulegają bardzo powolnemu procesowi zmian, ponieważ mają źródło w ukształtowanym systemie poglądów i wartości człowieka (Czyż, 2013, s. 38).

Perspektywa historyczna pozwala dostrzec, iż postawy społeczne wobec osób innych, czyli np. obcych bądź niepełnosprawnych, były w dużej mierze warunko-

wane przemianami systemów społeczno-polityczno-prawnych i nadal podlegają procesowi zmian (Czyż, 2013, s. 38). Wśród istotnych czynników konieczności wdrażania inkluzji współcześnie wskazuje się następujące, które przybierają razem postać strategii działania:

- reproduktywne – zakładające, że ubóstwo bądź wykluczenie nie są nowymi problemami, a przeciwdziałanie im w jednym miejscu będzie skutkowało pojawieniem się ich w innym. Jednocześnie mogą one motywować jednostki do polepszenia własnej sytuacji poprzez działania w tym zakresie;
- prewencyjne – strategie te mają minimalizować przyczyny występowania problemu;
- emancypacyjne – włączają jednostki zagrożone lub dotknięte problemem do społeczeństwa jako jego pełnoprawnych członków;
- lecznicze i paliatywne – polegają na jednorazowym wspieraniu podczas wystąpienia nieprzewidzianych zdarzeń zmierzających do wykluczenia danej jednostki (Estivill, 2003, s. 100–103).

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, że zagadnienie inkluzji w teorii i praktyce pedagogicznej można rozpatrywać z węższej lub szerszej perspektywy (Aksman i Zinkiewicz, 2019, s. 14). Pierwsza z nich odnosi się do włączania do powszechnego systemu edukacyjnego osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, np. z deficytami intelektualnymi, uszkodzeniami słuchu, wzroku, narządów ruchu, przewlekle chorych, z mikrouszkodzeniami układu nerwowego, zaburzeniami w zachowaniu, niedostosowanych społecznie oraz, co w obecnej sytuacji wywołanej wojną na Ukrainie szczególnie istotne, uczniów z innych grup narodowych i etnicznych. Wskazana grupa podmiotów jest kojarzona z działaniami wymagającymi wspierania, wspomaganie, kompensacji, czyli wyrównywania braków w różnych obszarach funkcjonowania, i lokowana jest w obrębie działalności placówek integracyjnych, odrębnych oddziałów w szkołach masowych czy szkolnictwa specjalnego. Druga, a więc szeroka perspektywa myślenia o inkluzji obejmuje jednostki i grupy osób podwyższające standardy funkcjonowania społecznego, osoby ponadprzeciętne, które również mają trudności z bezproblemowym wkomponowaniem się w struktury systemu edukacyjnego i wymagają profesjonalnego wsparcia pedagogicznego, np. uczniów wybitnie zdolnych. W tej szerszej przestrzeni mogą również znaleźć miejsce osoby dorosłe, przede wszystkim seniorzy, którzy – w myśl idei uczenia się przez całe życie – mają szansę korzystania z oferty różnorodnych zajęć (Aksman i Zinkiewicz, 2019, s. 14).

Jeżeli zatem inkluzja jawi się jako narzędzie zapewniania lepszego udziału w procesie podejmowania decyzji dotyczących życia i lepszego dostępu do ich podstawowych praw, czyli wypracowania dobrostanu osób dotąd wykluczanych

na poziomie akceptowalnym przez społeczeństwo, to w tym momencie należy w pierwszej kolejności postawić pytanie o czynniki inkluzyjne, a potem pytanie dopełniające o efektywność samego procesu inkluzji. Oczywiście, nie rosząc sobie prawa do pełnej eksploracji zagadnienia, można wskazać, iż sens procesu inkluzji odkrywać można przez wskazanie na następujące czynniki:

- Co jest przyczyną decyzji o inkluzji? Analiza powinna obejmować motywacje uruchamiające proces inkluzji, ze szczególnym uwzględnieniem aksjologii i teleologii, które traktowane dopełniająco pozwolą zobaczyć, czy inkluzja traktowana jest jako rzeczywista troska o dobro osoby i społeczeństwa, czy raczej ma konotacje ideologiczne.
- Kto ma być włączany? Chodzi o wskazanie osób bądź grup wykluczanych, z rozpoznaniem przyczyn tego wykluczenia, aby móc zastosować stosowne strategie inkluzyjne. Nie bez znaczenia będzie też jasne wskazanie granic czy barier inkluzji wynikających ze świadomości, iż nie powinno to być decyzją odgórnie włączającą wszystkich we wszystko, gdyż to nie byłoby działanie racjonalne ani pożyteczne dla podmiotów podlegających tej decyzji.
- W jakich obszarach życia może mieć miejsce inkluzja? Tym razem celem jest przedstawienie tych obszarów życia społecznego czy edukacyjnego, w których ma miejsce utrudnione korzystanie zgodnie z prawem z zasobów publicznych i zabezpieczenie egzystencji osób w godny sposób, z jednoczesnym wskazaniem tych przestrzeni, gdzie inkluzja nie jest możliwa z przyczyn obiektywnych.

Kolejnym krokiem jest próba wskazania czynników efektywności procesu inkluzji. W obszarze edukacji w pewnym uproszczeniu można stwierdzić, że skuteczność działań na rzecz inkluzji zależy od:

- postawy nauczyciela, jego poziomu kompetencji, przede wszystkim społecznych (Czyż, 2013, s. 43). Wciąż bowiem nauczyciel jest istotnym czynnikiem procesu nauczania-uczenia się. Umiejętności nawiązywania relacji, szacunek dla podmiotowości uczniów, przygotowanie zawodowe, umiejętności ewaluacyjne są tu kluczowe;
- ciągłości i drożności procesu (Czyż, 2013, s. 43). Chyba największym błędem w realizacji procesu kształcenia jest brak konsekwencji, długomyślności, czy nieumiejętność stopniowania wymagań;
- budowania edukacji ukierunkowanej na indywidualny rozwój wychowanków (Czyż, 2013, s. 43). Teleologia procesu rozwoju musi być jasno określona w ramach podstawy programowej, ale musi być zinterioryzowana przez nauczyciela, aby mogła potem stać się kanwą operacjonalizacji;
- minimalizacji oddziaływań edukacyjnych, które oparte są na segregacji (uważanie takiego nauczania za formę tymczasową, przejściową) (Czyż, 2013,

s. 43). Postulat ten słusznie może jawić się jako dyskusyjny. Jeżeli bowiem segregację rozumie się jako segregację rasową, praktykę ograniczania ludzi do określonych obszarów zamieszkania lub do oddzielnych instytucji (np. szkół, Kościołów) i obiektów (parków, placów zabaw, restauracji) na podstawie rasy lub rzekomej rasy (Britannica, b.d.), to jest to zjawisko absolutnie nie do zaakceptowania. Ale jeżeli będzie rozumiane jako „dzielenie czegoś na grupy, kategorie według wybranych cech” (SJP PWN, b.d.), bądź jako „wydzielenie w celu specjalnego traktowania lub obserwacji osób lub przedmiotów z większej grupy, segregacja uzdolnionych dzieci na klasy z przyspieszonym tokiem nauczania” (Merriam Webster Dictionary, b.d.), to ocena tego zjawiska nie jawi się już jako coś złego, a wręcz nabiera cech pozytywnych;

- dofinansowania systemu edukacji jako całości (Czyż, 2013, s. 43).

Wioletta Szymczak formułuje istotną tezę, że inkluzyjność edukacji oznacza, iż obejmuje ona wszystkie grupy wiekowe, społeczne, zawodowe, również jednostki i środowiska narażone na marginalizację (Szymczak, 2016, s. 321). Inkluzyjność zakłada konieczność podejmowanie działań na rzecz włączania każdej osoby w proces pozyskiwania wiedzy, nabywania i rozwijania kompetencji społecznych, w budowanie relacji i więzi społecznych, bo stanowią one kanwę więzi międzyludzkich opartych na dzieleniu się światem wartości i zarazem utrwalają reguły wzajemności (Szymczak, 2016, s. 321). Tym samym inkluzyjność w obszarze edukacji przyczynia się do ograniczania sfery deficytów strukturalnego zorganizowania społeczeństwa, pozwala wyjść naprzeciw środowiskom i osobom, które nie istnieją w przestrzeni publicznej, gdyż brak im czy to zasobów finansowych, wiedzy, kompetencji, czy kreatorów pośredniczących w samoorganizacji bądź ją animujących. Niewątpliwie są to zagadnienia, które powinny stawać się obszarem zaangażowania chrześcijan zarówno w wymiarze namysłu teoretycznego, jak i *praxis* (Wiemeyer, 2007, s. 222–223).

Zakończenie

Szacunek dla ludzkiej godności i akceptacja inności ontycznej domagają się mądrego towarzyszenia w drodze ku pełni człowieczeństwa każdego wychowanka. Oznacza to konieczność takiego myślenia o równości wszystkich osób, które zapewni im realny rozwój, zbilansowanie wszystkich potencjalności i dysfunkcji, bez doprowadzenia do tzw. urowniłowki (уравниловки), rozumianej jako zrównanie niepozwalające dostrzegać istotnych inności w poszczególnych osobach. Tymczasem należy w nich odkryć wyzwanie dla dostosowania praktyki pedagogicznej do potrzeb ponadpodstawowych wychowanka.

Bibliografia

- Aksman, J., Zinkiewicz, B. (red.). (2019). *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*. Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana. https://repozytorium.ka.edu.pl/bitstream/handle/11315/28634/AKSMAN_Inkluzja_wybrane_aspekty_w_teorii_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Britannica. (b.d.). *Racial segregation*. Pobrane 4 lutego 2023 z: <https://www.britannica.com/topic/racial-segregation>
- Broda-Wysocki, P. (2012). *Wykluczenie i inkluzja społeczna. Paradygmaty i próby definicji*. IPiSS.
- Brózda, Ł. (2017). Podmiotowość w wychowaniu – perspektywa personalistyczna. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 5, 154–166. <https://repozytorium.ur.edu.pl/server/api/core/bitstreams/cb4c8b8a-29d6-4d38-9b9f-6dbffb971f18/content>
- Czyż, A. (2013). Idea edukacji włączającej w opinii pedagogów. W: B. Grochmal-Bach, A. Czyż, A. Skoczek (red.), *Segregacja, integracja, inkluzja* (s. 35–56). Wydawnictwo WAM i Akademia Ignatianum.
- Dryżałowska, G. (2019). Iluzoryczność procesu inkluzji społecznej. *Kultura i Edukacja*, 123(1), 91–107.
- Estivill, J. (2003). *Concepts and strategies for combating social exclusion. An overview*. International Labour Organization. <https://www.ilo.org/public/english/protection/socsec/step/download/96p1.pdf>
- Gurycka, A. (1989). Podmiotowość – postulat dla wychowania. W: A. Gurycka (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży* (t. 1, s. 14–24). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jan Paweł II. *Centesimus annus*, nr 49.
- Jan XXIII. *Pacem in terris*, nr 9.
- Kiereś, B. (2015). *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*. Wydawnictwo KUL.
- Kłoczowski, J.A. (2005). *Filozofia dialogu*. W drodze.
- Lévinas, E. (1991). *Etyka i Nieskończony* (B. Opolska-Kokoszka, tłum.). Wydawnictwo Naukowe Pańskiej Akademii Teologicznej.
- Mariański, J. (2002). Demokracja bez wartości? Refleksje wokół encykliki *Centesimus annus* i sytuacji w Polsce. W: J. Nagórny, A. Derdziuk (red.), *Wartości u podstaw demokracji* (s. 29–71). Wydawnictwo Diecezjalne w Sandomierzu.
- Mazur, J. (2011). *Ad bonum per politicam. Wybrane zagadnienia z życia politycznego*. Wydawnictwo KUL.
- Merriam Webster Dictionary. (b.d.). *Segregation*. Pobrane 4 lutego 2023 z: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/segregation>
- Męczkowska, A. (2005). Podmiot. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 4, s. 452–454). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Siewiora, J. (2013). *Między monologiem a dialogiem edukacyjnym. Studium porównawcze katechezy w Polsce i na Ukrainie*. Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej BIBLOS.
- SJP PWN. (b.d.). *Segregacja*. Pobrane 4 lutego 2023 z: <https://sjp.pwn.pl/slowniki/segregacja.html>
- Sowa, J. (2005). Podmiotowość w wychowaniu. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 4, s. 456–459). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szymczak, W. (2016). Podmiotowość osoby i społeczeństwa jako wyzwanie dla edukacji obywatelskiej. Perspektywa *Centesimus annus*. W: J. Mazur (red.), *Polityka społeczna wobec „rzeczy no-*

- wych". 25-lecie encykliki *Centesimus annus* św. Jana Pawła II (s. 311–328). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie.
- Ślipko, T. (2009). *Zarys etyki ogólnej*. Wydawnictwo WAM.
- Ślipko, T. (2010). *Zarys etyki szczegółowej*. Wydawnictwo WAM.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs. (2016). *Leaving no one behind: the imperative of inclusive development*. <https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf>
- Warchoń, A. (2007). Podmiot w sferze społecznej. W: E. Pietrzak, A. Warchoń, Ł. Zaorski-Sikora (red.), *Podmiot, osoba, tożsamość* (s. 35–42). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Wiemeyer, J. (2007). Zaangażowanie polityczne chrześcijan w partiach politycznych i wolnych stowarzyszeniach. W: S. Fel, J. Kupny (red.), *Katolicka nauka społeczna. Podstawowe zagadnienia z życia społecznego i politycznego* (s. 205–225). Księgarnia św. Jacka.
- Wojtyła, K. (1986). *Miłość i odpowiedzialność*. Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wojtyła, K. (1994). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Towarzystwo Naukowe KUL.