

Beata Jachimczak

ORCID: 0000-0002-3927-2877

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Edukacja włączająca w kontekstach szkolnych i społecznych w czasach „niepewności”

Inclusive education in school and community contexts in times of „uncertainty”

Abstract

The implementation of inclusive education (education of diverse groups) has been an ongoing process for many years. Both general and special educators are interested in it, because it concerns all subjects who are firstly students and pupils in the education system and then adult participants of social life. However, despite many years of interest, defining what inclusive education is, both in theoretical and pragmatic terms, remains problematic. The last three years have seen intensified systemic activities aimed at defining this concept in Poland, as well as aimed at introducing changes to create a school friendly to everyone, according to the widely understood concept of inclusive education. These changes have coincided with a very difficult period for all of us, namely the COVID-19 pandemic and the associated uncertainty, which can be limiting and undermining the functioning of both individuals and entire groups. The article refers to the designed and implemented changes despite the unfavorable pandemic and socio-political situation.

Keywords

inclusive education, diverse groups, uncertainty

Wprowadzenie

Edukacja włączająca jest przedmiotem zainteresowań badaczy i praktyków oświatowych od wielu lat. Interesują się nią zarówno pedagodzy ogólni, jak i pedagodzy specjaliści dlatego, że dotyczy ona wszystkich podmiotów będących najpierw uczniami oraz wychowankami w systemie edukacji, a potem dorosłymi uczestnikami życia społecznego. Jednak pomimo wieloletniego zainteresowania problematyczne

nadal pozostaje definiowanie tego, czym jest edukacja włączająca tak w ujęciu teoretycznym, jak i pragmatycznym. Ostatnie trzy lata to nasilone działania systemowe zmierzające w kierunku zdefiniowania w Polsce tego pojęcia, jak również zmierzające do wprowadzenia zmian tworzących szkołę przyjazną właśnie dla każdego w myśl szeroko rozumianej koncepcji edukacji włączającej. Zmiany te zbiegły się w czasie z bardzo trudnym okresem dla każdego z nas, a mianowicie z okresem pandemii COVID-19 i związanej z nim niepewności, która może mieć charakter ograniczający i osłabiający funkcjonowanie tak pojedynczych jednostek, jak i całych grup.

Zanim jednak odniosę się do analizy wyzwań (bo nie chcę operować pojęciem problemu) związanych z kolejnym etapem procesu wdrażania założeń edukacji włączającej (edukacji grup zróżnicowanych), to warto przytoczyć tu różne podejścia wyjaśniające rozumienie tej koncepcji. W literaturze przedmiotu możemy spotkać wąskozakresowe podejście do myślenia o edukacji włączającej, które ujmuje ją jako włączenie uczniów z niepełnosprawnościami do ogólnego systemu kształcenia. Zenon Gajdzica, podejmując rozważania na ten temat, powiązał je z umiejscowieniem i rozumieniem pedagogiki specjalnej w edukacji inkluzyjnej. Stwierdził on, że analiza związków z edukacją specjalną pozwala na wyróżnienie dwóch nurtów edukacji inkluzyjnej. „Pierwszy nurt opiera się na ewolucji założeń pedagogiki specjalnej i dopasowywaniu ich do potrzeb edukacji włączającej. Inaczej ujmując jego podstawą jest postrzeganie inkluzji edukacyjnej jako kontynuacji (nadbudowy) edukacji specjalnej i integracyjnej”¹. Drugim, przeciwstawnym konceptem myślenia o edukacji włączającej, jest koncept wywodzący się z pedagogiki ogólnej i myślenia o społeczeństwie otwartym. Jak pisze Gajdzica:

drugi nurt – typowy jest przede wszystkim dla praktyki oraz opracowań naukowych krajów Europy Zachodniej, skandynawskich i Ameryki Północnej. Osadzony jest w idei dekonstrukcji edukacji specjalnej i wyprowadzania na kanwie jej negatywnych doświadczeń założeń kultury szkoły włączającej (...). Łączy się on z założeniem, że edukacja inkluzyjna nie jest nową wersją edukacji specjalnej. Zakłada, że takie traktowanie edukacji inkluzyjnej ograniczałoby jej potencjał i wręcz niszczyło jej innowacyjność. Tym samym szeroko rozumianą pedagogikę inkluzyjną należy traktować jako jedną z subdyscyplin pedagogiki, a nie nową wersję pedagogiki specjalnej (...). Głównymi kategoriami konstruującymi tę koncepcję są: różnorodność, równość dostępu, sprawiedliwość, szkoła dla wszystkich, powszechny program kształcenia, kultura szkoły włączającej (...)².

¹ Z. Gajdzica, *Zasady organizacji kształcenia w edukacjach inkluzyjnych uczniów z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2019, nr 33, s. 31.

² *Ibidem*, s. 32.

Wydaje mi się, że można by było tutaj wskazać jeszcze trzecie rozwiązanie, które nie deprecjonowałoby ani doświadczeń pedagogiki specjalnej, ani nie wskazywałoby na przeniesienie myślenia o edukacji włączającej tylko i wyłącznie na zakres pedagogiki. Doświadczenia wielu krajów, jak również rozważania na terenie Polski, wskazują na bardzo szerokie ujęcie myślenia o szkole w kategorii przestrzeni gotowej do pracy z każdym uczniem. A ponieważ badania dotyczące populacji uczniów ze specjalnymi potrzebami wskazują, że ich liczebność waha się w przedziale od 15 do 30%³, w zależności od przyjętej metodologii gromadzenia danych i kategorii wyróżnionych jako SPE (specjalne potrzeby edukacyjne) w różnych krajach, to konieczne wydaje się przenikanie pedagogiki i pedagogiki specjalnej w kontekście naukowym i praktycznym. Z tej grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi tylko około 3% stanowią uczniowie z niepełnosprawnością. U pozostałych z nich specjalne potrzeby wynikają z wielu różnych przyczyn, których w szkole także nie można lekceważyć. I tu upatruję możliwość, a nawet konieczność czerpania przez szkołę ogólnodostępną z doświadczeń diagnostycznych i terapeutycznych pedagogiki specjalnej, ukierunkowanych na wszystkie indywidualne potrzeby uczniów, w tym uczniów z niepełnosprawnościami, ale również tych ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się, z wybitnymi uzdolnieniami, z zaburzeniami zachowania, z zaburzeniami komunikacji, jak również pozostałych, którym czasowo lub trwale należy udzielić wsparcia i dostosowania procesu szkolnego do ich potrzeb.

Koncepcja edukacji włączającej (dla wszystkich) w kontekstach szkolnych i społecznych

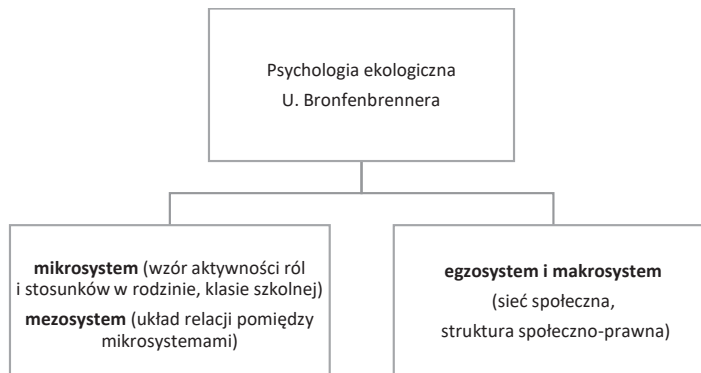
Początek myślenia o wspólnej edukacji wszystkich uczniów miał miejsce na Światowej Konferencji w Jomtien (Tajlandia 1990). Hasło „edukacja dla wszystkich” zostało przyjęte jako podstawa głównego programu edukacyjnego UNESCO. Edukacja włączająca została oparta na wartościach, których podłoże skoncentrowane jest wokół uczestnictwa, demokratyzacji, równego dostępu, jakości i sprawiedliwości. Tak rozumiane włączanie obejmuje całą społeczność i pełne uczestnictwo w kulturze szkolnej oraz wspólne programy nauczania dla wszystkich uczniów⁴. Stąd konieczne jest ujęcie edukacji włączającej w założeniach polityki oświatowej i równoległe wdrażanie procesów ukierunkowanych na permanentną zmianę postaw społecz-

³ Por. np.: I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2015, s. 425–438; W. Pilecka, *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 2001, s. 249; A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne w urzędowym dyskursie pedagogicznym*, Warszawa 2019, s. 24.

⁴ P. Haug, *Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality*, „Scandinavian Journal of Disability Research” 2016, 19 (3), s. 207. DOI: 10.1080/15017419.2016.1224778.

nych opartych na równości, szacunku i tolerancji dla drugiego człowieka. I z jednej strony koncepcja szkoły dla każdego (grup zróżnicowanych) wydaje się być łatwa do zaakceptowania i trudna do sprzeciwiania się, a nawet krytykowania, ponieważ jest silnie oparta na wartościach i ideologii demokracji i sprawiedliwości społecznej. Jednak z drugiej strony „uderza” ona w *status quo* wielu środowisk będących uczestnikami procesów edukacyjnych. Wiele trudności koncepcja ta rodzi w działaniach praktycznych, ponieważ w szkole nadal dominuje stratyfikacja oraz ukierunkowanie na możliwości uczniów rozumiane jako wynik końcowy egzaminów zewnętrznych.

Pozytywne zmiany w kształceniu włączającym powinny mieć swoje osadzenie w koncepcjach teorii ekosystemów między innymi z tego powodu, że podstawą edukacji inkluzyjnej są działania normalizacyjne, emancypacyjne. Szukając osadzenia i przygotowania środowiska zewnętrznego, należy zatem odnieść się chociażby do teorii Urie Bronfenbrennera⁵. Zgodnie z jej założeniami zakłada się, że rozwój człowieka zależy od relacji, jakie buduje on z bliższym i dalszym środowiskiem społecznym. Ten wzajemny system powiązań i relacji nazywany jest ekosystemem. Bronfenbrenner wyróżnił kilka podsystemów pozostających ze sobą w stałej interakcji. Są to mikrosystem, mezostystem, egzostystem i makrosystem. Podstawowym dla rozwoju każdego człowieka jest mikrosystem, w którym główną rolę odgrywa rodzina, grupa rówieśnicza, klasa szkolna. Doświadczenia wyniesione z relacji panujących pomiędzy nimi będą decydowały o wyposażeniu dziecka/ucznia/człowieka w kompetencje niezbędne do jak najbardziej autonomicznego funkcjonowania w rolach życiowych na przestrzeni lat.



Rys. 1. Modele systemowo-ekologiczne

Źródło: opracowanie własne na podstawie: W. Pileckiej⁶.

⁵ U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*, Cambridge 1979.

⁶ W. Pilecka, *Perspektywa systemowo-ekologiczna*, [w:] W. Pilecka, M. Rutkowski (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*, Kraków 2009.

Analizując wyzwania edukacji grup zróżnicowanych i jej pozytywnych uwarunkowań, należy podkreślić, że znaczącą rolę odgrywa tu aspekt personalny w projektowaniu działań wychowawczych i dydaktycznych. A jednym z podstawowych elementów zmiany wydaje się być zmiana kultury organizacyjnej szkoły. Maria Czerepaniak-Walczak⁷, definiując kulturę szkoły, wskazała, że jest to ogół przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad, które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty. Są one kształtowane i podtrzymywane przez wszystkie podmioty: nauczycieli, uczniów, pracowników szkoły (tzw. „niepedagogiczni pracownicy szkoły”), a także rodziców aktywnie uczestniczących w życiu szkoły. Są to współwystępujące w codziennym i odświętnym życiu szkoły materialne, symboliczne, etyczne i estetyczne elementy będące źródłem poczucia przynależności jej podmiotów do wspólnoty, identyfikowania się z jej wartościami, przekonaniem i wzorami. I z punktu widzenia otwarcia się szkoły na maksymalne zróżnicowanie podmiotów ważnym elementem jej kultury zdaje się być system wartości przeważający u większości nauczycieli, uczniów i rodziców. Wyznacza on bowiem gotowość do podążania za zmianami społecznymi, uznania praw wszystkich ludzi w kontekście możliwości edukacji w głównym nurcie kształcenia⁸ lub pozostawanie w tradycyjnym modelu dążącym do kształcenia grup maksymalnie homogenicznych z wiodącą rolą programu nauczania jako najważniejszego czynnika procesu nauczania-uczenia się, który wskazuje na osiągnięcia nauczyciela i szkoły w kontekście rankingów placówek edukacyjnych.

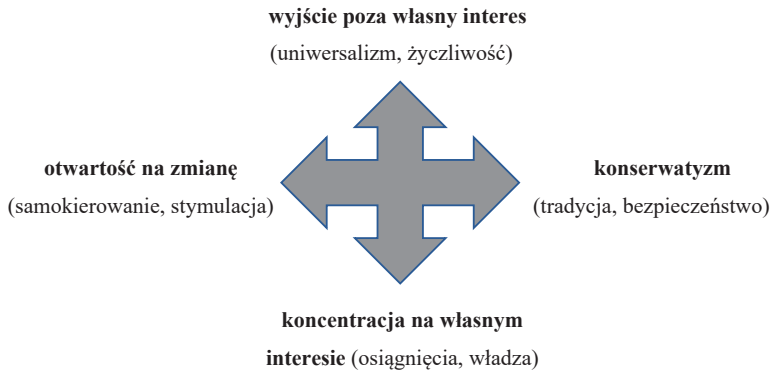
Marta Dobrzyniak przywołała w kontekście kultury szkoły „interesujące badania nad wartościami prowadzone w kontekście psychologii społecznej w środowisku międzykulturowym, a wiodące do sformułowania najważniejszych, kulturowo uniwersalnych typów wartości i ich wzajemnego położenia w przestrzeni dwuwymiarowej, autorstwa Shaloma Schwartz’a”⁹.

Dla tworzenia się kultury szkoły rozumiejącej różnorodność potrzeb, możliwości i ograniczeń każdego człowieka bardzo ważne wydają się być wartości otwartości na zmianę oraz wyjścia poza interes własny. Te wartości jednak, jak każde inne, kształtują się w toku doznania, obserwacji, odbieranych instrukcji w ujęciu całościowym oraz w kontekście społecznym. Doświadczenia ostatnich lat w Polsce wskazują na pogłębiający się podział w środowisku oświatowym w kontekście wartości konserwatywnych i tych otwartych na zmianę szkoły.

⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3 (57), s. 80.

⁸ Co nie oznacza afirmacji tylko tej ścieżki, ale uznaje prawo rodziców do wyboru szkoły z dostępnego katalogu (placówek specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych).

⁹ M. Dobrzyniak, *Kultura organizacyjna placówki edukacyjnej – perspektywa ucznia i nauczyciela w świetle badań własnych*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2015, nr 10, s. 72.



Rys. 2. Uniwersalne typy wartości wg S. Schwartz

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Dobrzyński¹⁰.

Szczególne znaczenia podział ten nabrał w czasie pandemii COVID-19, który zbiegł się z upublicznieniem założeń szkoły dla wszystkich wypracowanych przez powołany w 2017 roku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej Zespół ds. opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zespół ten zakończył swoje prace w 2019 roku przygotowaniem dokumentu pn. „Model edukacji dla wszystkich”, który został udostępniony zainteresowanym.

Wdrażanie założeń edukacji włączającej w czasach „niepewności”

Pojawiające się w przestrzeni publicznej negatywne komentarze dotyczące założeń zmian w trwającym już od lat procesie zmiany szkoły w kierunku pracy z grupami zróżnicowanymi (rozumianymi jako grupy o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych, edukacyjnych) natrafiły na podatny grunt „czasów niepewności”. Jak przytacza Bożena Majerek, badania przeprowadzone przez Hofstede i Hofstede w 2007 roku wskazują, że Polska należy do tych społeczeństw, które mają jeden z najwyższych wskaźników unikania niepewności. W społeczeństwach unikających niepewności nie toleruje się sytuacji nowych, niepewnych i dwuznacznych, które kojarzą się jedynie z zagrożeniem i niebezpieczeństwem¹¹. A co za tym idzie wszelkie podejmowane działania mają charakter zachowawczy, który odbierany jest jako tworzenie bezpiecznych warunków dla jednostki i całego społeczeństwa.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ B. Majerek, *Szkoła w kontekście zjawiska niepewności*, [w:] M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, Warszawa 2016, s. 273.

Charakterystykę funkcjonowania człowieka i społeczeństwa w odniesieniu do strategii radzenia sobie z niepewnością przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Różnice pomiędzy społeczeństwami o słabym i silnym unikaniu niepewności

	Słabe unikanie niepewności	Silne unikanie niepewności (Polska)
Normy ogólne	Niepewność jest naturalną częścią życia, które należy przyjmować takim, jakie jest. Sytuacje dwuznaczne i niepewne nie budzą niepokoju. „Inne” znaczy ciekawe.	Niepewność postrzegana jest jako stałe zagrożenie, z którym należy walczyć. „Inne” znaczy niebezpieczne; strach przed sytuacjami nowymi i dwuznacznymi.
Zdrowie	Niski poziom stresu i brak niepokoju. Ludzie czują się szczęśliwsi, przejawiają mniej obaw o zdrowie i pieniądze.	Wysoki poziom stresu i silny niepokój. Ludzie czują się mniej szczęśliwi, przejawiają więcej obaw o zdrowie i pieniądze.
Szkoła	Osiągane wyniki przypisuje się własnym zdolnościom. Nauczyciele współpracują z rodzicami. Nauczyciele mogą nie znać odpowiedzi na wszystkie pytania. Uczniowie doceniają wagę konstruktywnych dyskusji i preferują otwartość w podejściu do przedmiotu. Spór w sprawach naukowych jest postrzegany jako intelektualnie stymulujące ćwiczenie.	Osiągane wyniki najczęściej przypisuje się okolicznościom lub szczęściu. Nauczyciele częściej informują rodziców o postępach ucznia, a nie współpracują z nimi. Nauczyciele powinni znać odpowiedzi na wszelkie pytania. Również uczniowie oczekują wskazania im jedyne właściwego podejścia i udzielania jednoznacznych odpowiedzi. Podejmowanie intelektualnego dyskursu w sprawach akademickich/szkolnych jest odbierane jako brak lojalności.

Źródło: B. Majerek¹².

Majerek, analizując związek pomiędzy unikaniem niepewności a funkcjonowaniem systemu edukacji, stwierdza,

że istnieje prosta i bezpośrednia współzależność między poczuciem niepewności a społecznymi oczekiwaniami i organizacją pracy szkoły: im wyższy poziom poczucia niepewności, tym częściej pojawiać się będą oczekiwania społeczne dotyczące podejmowania działań, których celem będzie eliminacja lub ograniczenie niepewności. Tym samym należy przypuszczać, że w systemie edukacyjnym pojawiać się będą tendencje zmierzające między innymi do standaryzacji i unifikacji wymagań i ocen, niedostrzegania ambiwalencji, nietolerowania wieloznaczności i indywidualności, promowania jednoznaczności i tradycyjnego porządku, podtrzymywania kauzalnego, deterministycznego ładu, przekazywania linearnej i spójnej wiedzy, eliminowania każdej wątpliwości i jakiegokolwiek błędu. Takie

¹² *Ibidem*, s. 274.

działania wpłyną niewątpliwie na obniżenie poziomu otwartości, kreatywności i innowacyjności zarówno uczniów, jak i nauczycieli, blokując skutecznie każdą propozycję zmiany systemu edukacyjnego¹³.

Podobny brak gotowości polskiego społeczeństwa do zmiany szkoły z jej tradycyjnego ujęcia do ujęcia demokratycznego otwartego na różnicowanie podmiotów potwierdzają badania World Values Survey przytaczane przez Mirosławę Nowak-Dziemianowicz. Wynika z nich, że:

- „tylko 41% Polaków oczekuje od dzieci autonomii, podczas gdy w Szwecji takie oczekiwania zgłasza 77%, a w Niemczech 78% osób;
- za to około 50% Polaków oczekuje od swych dzieci posłuszeństwa, podczas gdy w Szwecji i Niemczech robi to 16% dorosłych;
- posiadanie wyobraźni za pożądaną wartość u dzieci uważa 20% Polaków, podczas gdy w innych krajach ta cecha oceniana jest wysoko przez: 57% badanych w Szwecji, 40% w Niemczech¹⁴.

Szkoła zaspokajająca powyższe oczekiwania nie może być szkołą gotową na zmianę i nadal pozostaje instytucją, w której codziennością jest:

- nastawienie na program – nie na rozwój;
- różnica w obrębie dwóch światów rozwoju (I etap kształcenia vs kolejne), dotycząca praktyk edukacyjnych w zakresie formy i metody budowania relacji komunikacyjnych w klasie szkolnej oraz praktyki oceniania;
- brak wyrównywania szans, stwarzania warunków do rozwoju każdej jednostce, wspierania indywidualnych możliwości (a pojawiająca się narracja wyrównywania szans to puste deklaracje, a nie merytoryczne podstawy polskiej edukacji i polskiej szkoły)¹⁵.

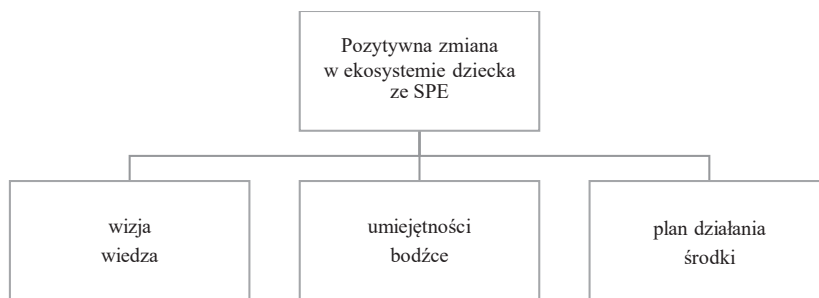
Poszukując zatem odpowiedzi na pytanie, jak należy współcześnie przygotować szkołę do realizacji idei edukacji inkluzyjnej w połączeniu z obszarami ekosystemu dziecka, przydatna może być koncepcja pozytywnej zmiany Tima Knostera¹⁶. Autor ten zauważył, że aby w sytuacjach rozwojowych człowieka, w jego ekosystemach mogła zajść pozytywna zmiana, musi być spełnionych kilka warunków, dotyczących każdego ekosystemu. Zarówno tego najbliższego, związanego z rozwojem i funkcjonowaniem dziecka – jego relacji z rodzicami, rówieśnikami, z nauczycielami, jak i dalszego ekosystemu opierającego się na relacjach pomiędzy grupami środowiskowymi, aż do uwarunkowań społeczno-prawnych.

¹³ *Ibidem*, s. 276.

¹⁴ M. Nowak-Dziemianowicz, *Aksjonormatywne, instytucjonalne, kompetencyjne pozory w polskiej edukacji*, „Rocznik Lubuski” 2015, t. 41, cz. 2, s. 66.

¹⁵ *Ibidem*, s. 68–70.

¹⁶ <http://gathernodust.blogspot.com/2008/05/how-to-manage-stress-of-change.html> [dostęp: 12.06.2012].



Rys. 3. Warunki konieczne do zaistnienia pozytywnej zmiany

Źródło: opracowanie własne na podstawie T. Knoster¹⁷.

Od ponad dwudziestu lat szukamy w Polsce rozwiązań związanych z kształceniem osób ze specjalnymi (indywidualnymi) potrzebami edukacyjnymi. Powołane przez ministra edukacji narodowej zespoły w latach 2009, 2015, 2017 pracowały nad przygotowaniem wizji uwzględniającej jak najbardziej satysfakcjonujący model edukacji dla każdego dziecka. Wszystkie proponowane rozwiązania podkreślały potrzebę istnienia alternatywnych form, dzięki czemu pozostajemy w grupie krajów o wielotorowej ścieżce edukacji uczniów ze SPE (w tym z niepełnosprawnością). W mojej opinii taka alternatywa wyboru jest pożądana i jednoznacznie określa, że projektowane zmiany na podstawie „Modelu edukacji dla wszystkich”¹⁸ nie zmierzają do jednotorowości, a umacniają wielotorowość systemów. Nieprawdziwe informacje pojawiające się w przestrzeni publicznej¹⁹ wskazujące na likwidację szkół specjalnych, przenoszenie uczniów masowo do szkół ogólnodostępnych powoduje tylko brak poczucia bezpieczeństwa ze strony rodziców – środowiska najbliższego dziecku z niepełnosprawnością i zagrożenie bezpieczeństwa samego dziecka, które też nie wie, czy za chwilę nie zmieni się jego sytuacja edukacyjna. Budzi to również lęk u nauczycieli szkół ogólnodostępnych, którzy postrzegają zmiany jako rewolucyjne, a nie ewolucyjne (tam gdzie edukacja włączająca jeszcze nie dotarła) oraz wśród nauczycieli szkół specjalnych, którzy boją się o swoich podopiecznych oraz o swoje stanowiska pracy.

W kontekście powyższych ustaleń dotyczących niepewności i lęków przed zapowiadaną zmianą warto zauważyć, że jednym z ważniejszych zadań każdego systemu edukacji jest wypracowanie modelu wsparcia i zwiększenia kompe-

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW_wersja_pelna.pdf [dostęp: 10.09.2021].

¹⁹ Np. <https://znp.edu.pl/petycja-znp-ws-wstrzymania-prac-nad-reforma-edukacji-wlaczajacej/>; <https://glos.pl/specjalisci-o-edukacji-wlaczajacej-wedlug-mein-nie-da-sie-na-sile-wszystkich-zintegrowac> [dostęp: 20.10.2021].

tencji kadr w zakresie organizacji procesu kształcenia grupy dzieci/uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Kluczowy element we wdrażaniu edukacji włączającej stanowią nauczyciele, którzy nie obawiają się nowych wyzwań i czują się przygotowani do ich realizacji. Współpraca pomiędzy przedszkolami, szkołami oraz placówkami specjalnymi (pilotażowy projekt Specjalistycznych Centrów Wspierania Edukacji Włączającej²⁰) i ogólnodostępnymi powinna (w założeniach) sprzyjać poszerzeniu wiedzy i umiejętności kadry przedszkole i szkół ogólnodostępnych – co ułatwi pracę ze wszystkimi dziećmi/uczniów – a także sprzyjać będzie wymianie doświadczeń i poszukiwaniu nowych, efektywniejszych rozwiązań w pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej w grupie zróżnicowanej.

Wszystkie projektowane zmiany wynikają z dostrzeżenia tego, że idea edukacji inkluzyjnej staje się faktem dokonany, bo wyrasta ze zmiany świadomości społecznej wynikającej z paradygmatu normalizacyjnego, emancypacyjnego. Rodzice dziecka z niepełnosprawnością coraz częściej są świadomi tego, że powinno ono funkcjonować w swoim środowisku społecznym – w mikrosystemie, ponieważ w nim wzrasta i później najczęściej pozostaje w życiu dorosłym. I w tym mikrosystemie powinno mieć również stworzone odpowiednie warunki w zakresie edukacji sprzyjające optymalnemu rozwojowi. Także rodzice pozostałych uczniów, u których specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z innych przyczyn niż niepełnosprawność, oczekują szkoły dostrzegającej i tworzącej warunki do rozwoju dla ich dziecka.

Istotne jest zatem takie projektowanie zmian systemowych, aby mikrosystem dziecka ze specjalnymi (indywidualnymi) potrzebami edukacyjnymi (rozwojowymi) był jak najbardziej funkcjonalny. W innym przypadku, jeśli nie nastąpi współpraca w zakresie odpowiedzialności w obrębie wszystkich ekosystemów, w których funkcjonuje człowiek, oparta na założeniach paradygmatu normalizacyjnego, emancypacyjnego, to nadal część uczniów pozbawiona będzie wsparcia i trudno będzie mówić o efektywnej edukacji inkluzyjnej.

Sytuacja niepewności wynikająca z długotrwałego stanu pandemii nie powinna, a wręcz nie może, zatrzymać zmian mających na celu przygotowanie szkół do pracy w grupach zróżnicowanych.

Wirus SARS-CoV-2, który prawie dwa lata temu wydawał się chwilowym zaburzeniem rytmu życia społecznego, okazał się długotrwałym czynnikiem oddziaływającym na wiele sfer życia ludzkiego. Jedną z tych sfer, bardzo ważną, okazała się edukacja. To, co wydawało się chwilowym zamknięciem szkół i przeniesieniem procesu dydaktyczno-wychowawczego w przestrzeń edukacji zdalnej, stało się właściwie ciągłym oddziaływaniem w zupełnie nowych warunkach dla

²⁰ <https://www.ore.edu.pl/2021/04/czas-na-scwew-dzieci-czekaja-2/> [dostęp: 15.10.2021].

wszystkich. Ostatnie miesiące roku szkolnego 2019/2020 nie zostały wykorzystane w celu przygotowania oświaty do sytuacji długotrwałej izolacji. To spowodowało, że kolejny rok szkolny (pomimo rozpoczęcia stacjonarnego) znów skazany był na działania *ad hoc* i wdrażanie doraźnych rozwiązań wspierających nauczycieli, uczniów i zarządzających edukacją.

Edukacja zdalna, która została wymuszona stanem pandemicznym, obnażyła jeszcze bardziej niedostatki polskiej szkoły (w tym w szczególności uczniów ze SPE). Prowadzone już w pierwszym półroczu 2020 roku badania naukowe stawiały pytania o to, w jaki sposób izolacja i edukacja zdalna może wpływać na funkcjonowanie wszystkich podmiotów i jak ona może być i jest realizowana. Wyniki tych badań, a także moje obserwacje i rozmowy z dyrektorami szkół, rodzicami i uczniami pokazują, że te szkoły, które przed pandemią były szkołami opartymi na dobrych relacjach, mającymi poczucie sensu własnego działania, refleksję nad tym jak konstruować proces dydaktyczno-wychowawczy, poradziły sobie również w tej nowej sytuacji. Placówki te wykazały się wysokim poziomem odpowiedzialności i doskonały swój warsztat w zakresie pracy zdalnej tak w wymiarze procesu nauczania-uczenia się, jak i wspierania funkcjonowania społeczno-emojonalnego uczniów. Natomiast te szkoły, które już wcześniej wykazywały trudności w rozumieniu swojej roli, także w nowych okolicznościach poniosły porażkę. Czas pandemii, poza tym że wskazał słabe strony polskich szkół, zwrócił uwagę na niedostateczne przygotowanie nauczycieli w zakresie korzystania z nowych technologii. Dodatkowo pokazał również duże zróżnicowanie w dostępie do nowych technologii, do sieci internetowych, do sprzętu komputerowego wśród uczniów. Należy zauważyć, że badania (między innymi Jacka Pyżalskiego²¹) wskazują, że nierówności cyfrowe są coraz częściej definiowane nie tyle w odniesieniu do braku dostępu do sprzętu czy łącza internetowego, ale także różnic w kompetencjach cyfrowych. I właśnie te różnice w kompetencjach w znaczący sposób przyczyniły się do pogłębienia nierówności wśród uczniów, skazując część z nich na samodzielną (lub wspieraną przez rodziców) naukę.

Sytuacja pandemiczna to sytuacja kryzysowa, w której znaleźliśmy się wszyscy. Jak każda sytuacja kryzysowa przyniosła ze sobą stałe elementy związane z etapem zaprzeczenia, oceny sytuacji oraz podjęcia decyzji co do dalszego funkcjonowania. I niestety większość analiz i badań potwierdza, że w zakresie podjętych działań polska szkoła przeniosła edukację szkolną do przestrzeni internetowej, nie dokonując jej rekonstrukcji. Skupiono się znów na technicznej stronie budowania procesu dydaktycznego, pomijając aspekt wychowawczy, aspekt wspierający uczniów (w tym w szczególności ze SPE) i nauczycieli w nowej sytuacji. Doświadcze-

²¹ J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa 2020, <https://zdalnie.edu-akcja.pl/> [dostęp: 15.10.2021].

nia pracy zdalnej pokazują, że znów zbyt mało miejsca poświęciliśmy na dialog z uczniami dotyczący zrozumieniem sytuacji, w której się znaleźli i projektowania rozwiązań na przyszłość popandemiczną. Zapomnieliśmy o zróżnicowaniu grupy edukacyjnej (bo przecież pandemia jej nie zniosła). Ową smutną rzeczywistość potwierdzają wyniki badań przeprowadzone przez młodzież z inicjatywy Szkoła 2.0, która w marcu 2021 roku opublikowała *Raport o stanie zdrowia psychicznego uczennic i uczniów*. Badając ponad 20 tysięcy młodych ludzi w swojej grupie rówieśniczej, autorzy raportu wskazują na to jak wielu z nich nie poradziło sobie emocjonalnie właśnie z sytuacją kryzysu. Założyciel Szkoły 2.0 Julian Wąsek (lat 18) tak pisze w podsumowaniu raportu:

Przyznam szczerze, że za każdym razem, gdy otwieram ten raport, bardzo mnie on przytłacza. Przytłacza mnie dlatego, że sam jestem uczniem i mam świadomość, że za każdą cyfrą, za każdym słupkiem na wykresie kryją się faktyczni młodzi ludzie²².

Zaniedbania w zakresie edukacji w czasie pandemii pokazują, że my dorośli znów zdaliśmy egzamin zaledwie dostatecznie. To znaczy część z nas zdała celująco (odnosząc się do oceny szkolnej), natomiast wielu uzyskało wynik niedostateczny i jeśli chcą przejść do „następnej klasy popandemicznej”, muszą przygotować się do zmiany, nie tracąc czasu na szukanie winnych za ich zaniedbania zawodowe – szczególnie w kontekście uczniów wymagających zwiększonej obserwacji i troski – w projektowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Ocena niedostateczna wystawiona przez młodzież najlepiej chyba przedstawia się w obecnym podziale pomiędzy uczniami, którzy z radością przyjęli powrót do szkół a tymi, którzy wyczekują kolejnej fali pandemii i „ucieczki ze szkoły” do edukacji zdalnej. Ci drudzy podkreślają to, że w „nowej/starej” szkole nic się nie zmieniło. Podkreślają, że powrót przyniósł znowu ze sobą spory bagaż negatywnych emocji, lęków spowodowanych trudnościami w „dopasowaniu” się do wymagań szkoły nadrabiającej zaległości popandemiczne.

Jak podkreśla Julian Wąsek

Oczywiście wizja zerowych problemów psychicznych wśród dzieci i młodzieży wręcz zachacza o pewną utopię, natomiast skala problemu, którą zaobserwowałem analizując wyniki badań przekroczyła kilkukrotnie to, czego się spodziewałem. Najbardziej chyba dobiła mnie ocena stanu opieki psychologicznej w szkole. Powinna to być pierwsza deska ratunku, z której każdy, kto znajduje się w kryzysie, mógłby skorzystać, a niestety bardzo często nie spełnia oczekiwań. (...) Przyznam, że nie spodziewałem się za to tak wyglądającego wykre-

²² J. Wąsek, M. Reda, D. Kowal, Z. Lipińska, *Raport o stanie zdrowia psychicznego uczennic i uczniów. Ocena zmian w wyniku pandemii COVID-19*, 2021, <https://www.szkoła20.com/wp-content/uploads/2021/03/Raport-o-stanie-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy-w-zwiazku-ze-zdalnym-nauczaniem.pdf> [dostęp: 20.09.2021].

su odnośnie średniego samopoczucia. We własnym środowisku obserwowałem, że to właśnie ci najmłodszy najbardziej przeżywali izolację od kolegów i koleżanek z klasy, a zgodnie z badaniem okazało się, że jest zupełnie odwrotnie²³.

W odniesieniu do przygotowania szkoły w zakresie jakości udzielanego wsparcia autor przytacza niepokojące wyniki:

Żaden rodzaj placówek oświatowych nie zapewnia średnio opieki psychologicznej na poziomie powyżej 5/10. Zapytaliśmy osoby, które potrzebowały skorzystać z pomocy specjalisty i z niej skorzystały o to, w jaki sposób w skali 0–10 oceniają zaoferowaną im pomoc. Około 50% uczennic i uczniów na każdym szczeblu edukacji, niezależnie od rodzaju placówki wskazywało, że pomoc psychologa oferowana przez szkołę znajduje się w przedziale 0–5/10²⁴.

Zamiast zakończenia

Powodzenie edukacji włączającej (grup zróżnicowanych), szczególnie w czasach niepewności, braku zaufania społecznego, zależy przede wszystkim od zaangażowania i przygotowania kadr zarządzających, nadzorujących oświatę i realizujących procesy edukacyjne. Istotne jest zatem budowanie platformy współpracujących instytucji i ludzi: dyrektorów, nauczycieli oraz pracowników przedszkoli, szkół, placówek oświatowych, ale również osób z instytucji, którym one podlegają: wydziałów edukacji, kuratoriów oświaty i wychowania. Przystawienie się na myślenie o szkole dla wszystkich wymaga zrozumienia uwarunkowań edukacji włączającej w ramach polityki oświatowej. Rzeczywista realizacja tej idei zależy od postaw osób zarządzających – od ich aprobaty i zrozumienia wpływających z wiedzy przesłanek na temat tego zagadnienia. Wspieranie nauczycieli i szkół w tworzeniu warunków, w których wspólna edukacja będzie korzystna dla każdego ucznia, wymaga zrozumienia złożonych uwarunkowań procesu, zróżnicowania wsparcia szkół, placówek edukacyjnych, w zależności od ich potrzeb. Ponadto – odpowiedniego nastawienia oraz umiejętności i chęci takiej interpretacji zapisów prawa, by maksymalnie ułatwiać, wspierać, a w rezultacie zachęcać każdą placówkę do podjęcia działań włączających. Żeby edukacja włączająca mogła być z sukcesem realizowana w polskich szkołach, konieczne jest przekonanie do niej zatrudnionych w nich osób, a także wyposażenie ich w umiejętności z zakresu wsparcia udzielanego każdemu dziecku oraz osobie dorosłej, która uczestniczy w procesie jego kształcenia. Bardzo często bywa tak, że mimo zapisów formalnych dotyczących wspomagan

²³ *Ibidem*, s. 15.

²⁴ *Ibidem*, s. 12.

uczniów ze specjalnymi potrzebami, które powinny być stosowane w każdej szkole, dopiero pojawienie się dziecka „specjalnego” zwraca na nie uwagę²⁵.

A rzeczywistość pokazuje, jak pisze Bogusław Śliwerski, że niezależnie od obiektywnych (lub subiektywnych) zakłócających warunków zewnętrznych

integracja dzieci z różnego rodzaju problemami własnej egzystencji, dysfunkcjami, słabościami własnego organizmu czy/i psychiki w szkołach stała się nie tyle trendem we współczesnym świecie, ile znaczącą zmianą kulturową, mentalną i wspomaganą przez polityków, którzy są wrażliwi na los krzywdzonego dziecka. Pedagogika inkluzyjna jest – niezależnie od tego, jak definiują ją pedagodzy specjaliści – pedagogiką wspólnego mianownika, pedagogiką humanistyczną, która zobowiązuje nauki o wychowaniu do integracji wiedzy o człowieku, jego istocie, losie, doświadczeniach oraz szansach na rozwój potencjału, z jakim przyszło mu żyć we względnie cywilizowanym świecie²⁶.

Bibliografia

- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development*, Cambridge 1979.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2015.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3 (57), s. 77–87.
- Dobrzyniak M., *Kultura organizacyjna placówki edukacyjnej – perspektywa ucznia i nauczyciela w świetle badań własnych*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2015, nr 10, s. 69–83.
- Gajdzica Z., *Zasady organizacji kształcenia w edukacjach inkluzyjnych uczniów z niepełnosprawnościami*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2019, nr 33, s. 26–39.
- Haug P., *Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality*, „Scandinavian Journal of Disability Research” 2016, 19 (3), s. 206–217. DOI: 10.1080/15017419.2016.1224778.
<http://gathernodust.blogspot.com/2008/05/how-to-manage-stress-of-change.html> [dostęp: 12.06.2012].
<https://glos.pl/specjalisci-o-edukacji-wlaczajacej-wedlug-mein-nie-da-sie-na-sile-wszystkich-zintegrowac> [dostęp: 20.10.2021].
https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW_wersja_pelna.pdf [dostęp: 10.09.2021].
<https://www.ore.edu.pl/2021/04/czas-na-scwew-dzieci-czekaja-2/> [dostęp: 15.10.2021].
<https://znp.edu.pl/petycja-znp-ws-wstrzymania-prac-nad-reforma-edukacji-wlaczajacej/> [dostęp: 20.10.2021].
- Jachimczak B., *Grupa zróżnicowana – wieloaspektowe wyzwanie dla pedagogiki i pedagogiki specjalnej*, [w:] B. Jachimczak (red.), *Grupy zróżnicowane w edukacji z perspektywy pedagogiki i pedagogiki specjalnej*, Poznań 2021.

²⁵ B. Jachimczak, *Grupa zróżnicowana – wieloaspektowe wyzwanie dla pedagogiki i pedagogiki specjalnej*, [w:] B. Jachimczak (red.), *Grupy zróżnicowane w edukacji z perspektywy pedagogiki i pedagogiki specjalnej*, Poznań 2021, s. 53.

²⁶ B. Śliwerski, *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*, Warszawa 2020, s. 227.

- Majerek B., *Szkoła w kontekście zjawiska niepewności*, [w:] M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, Warszawa 2016.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Aksjonormatywne, instytucjonalne, kompetencyjne pozory w polskiej edukacji*, „Rocznik Lubuski” 2015, t. 41, cz. 2, s. 63–87.
- Olechowska A., *Specjalne potrzeby edukacyjne w urzędowym dyskursie pedagogicznym*, Warszawa 2019.
- Pilecka W., *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się*, [w:] W. Dykciak (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 2001.
- Pilecka W., *Perspektywa systemowo-ekologiczna*, [w:] W. Pilecka, M. Rutkowski (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*, Kraków 2009.
- Pyżalski J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa 2020, <https://zdalnie.edu-akcja.pl/> [dostęp: 15.10.2021].
- Śliwerski B., *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*, Warszawa 2020.
- Wąsek J., Reda M., Kowal D., Lipińska Z., *Raport o stanie zdrowia psychicznego uczniów i uczniów. Ocena zmian w wyniku pandemii COVID-19*, 2021, <https://www.szkoła20.com/wp-content/uploads/2021/03/Raport-o-stanie-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy-w-zwiazku-ze-zdalnym-nauczaniem.pdf> [dostęp: 20.09.2021].