

Rekomendacje dla edukacji włączającej z uwzględnieniem dialogu edukacyjnego

The recommendations for inclusive education with reference to educational dialogue

Abstrakt: Prezentowany tekst skoncentrowano wokół istotnych obszarów, jakie mają znaczenie dla procesu edukacji włączającej w polskiej rzeczywistości. Szczególne znaczenie przypisuje się wzorcom dydaktyki specjalnej, jako przewodnich idei do urzeczywistniania polityki i praktyki edukacyjnej. Autor próbuje wykazać istotę spójności i harmonii pomiędzy podstawowymi obszarami szeroko rozumianego systemu edukacyjnego jakim jest polityka edukacyjna, warunkująca proces edukacyjny, który z kolei determinuje wszelkie efekty poznawcze, społeczne i emocjonalne. Dopiero integracja tych obszarów zharmonizowana z założonymi wzorcami sprzyjać będzie oczekiwanemu modelowi edukacji włączającej realizowanej w *Szkole dla Wszystkich*. Poddano też refleksji najnowsze rekomendacje Ministerstwa Edukacji Narodowej dla procesu edukacji włączającej. Konkluzją rozważań jest propozycja niesformułowanej, a zatem i niedocenianej rekomendacji rozumienia i realizacji edukacji włączającej jako edukacji dialogu. W poszukiwaniu sensu dialogu edukacyjnego odchodzi się już od traktowania go jako metody pracy dydaktycznej czy wychowawczej. Dlatego też podejmując próbę rozważań o dialogu autor nie traktuje go jako wybranej metody pracy nauczycieli, lecz rozpatruje go w kategorii wzorca do zastanowienia się nad jego sensem ogólno-wychowawczym. W takim ujęciu dialog edukacyjny powinien stanowić ideę przewodnią, określającą sposób myślenia o edukacji, pewien „sposób bycia obydwu stron procesu edukacyjnego, umożliwiający zrozumienie innych i samego siebie”.

Słowa kluczowe: *edukacja włączająca, polityka edukacyjna, szkoła dla wszystkich, wzorce dydaktyki specjalnej, rekomendacje dla edukacji, dialog edukacyjny*

Abstract: The presented material is going to be focused on educationally vital areas in the reality of Polish inclusive education. Particular importance is attributed to the benchmarks of special needs education which are regarded here as guiding conceptions for the policy and practice in education. The author is trying to express the importance of coherence and harmony among basic areas of such a broad notion as educational system. Educational policy influences educational process, which – accordingly – determines all its cognitive, social

and emotional effects. Integration and harmony of these areas constitute basic conditions for the expected ideal model of inclusive education – being pursued in *School for Everybody*. Simultaneously, the recommendations of the Ministry of National Education for inclusive education in Poland were put under analysis. The conclusion of present considerations is suggestion of giving more attention, understanding and – finally – introduction of educational dialogue into inclusive education – the idea, which has not been regarded prime so far. The problematic aspect of educational dialogue is lack of instructions or frames of meaning which could be easily conveyed and implemented at schools. It is neither a technique, nor didactical nor educational method. Therefore, the author is not presenting it as one of teachers' methods but trying to deliver it as a basic notion worth considering for general educational sense. Such a broad conceptualization of the educational dialogue enables it to become a fundamental guideline defining the way of thinking about education, a kind of "way of being of both parties of educational process, enabling deep and full understanding of others and of oneself".

Keywords: *inclusive education, educational policy, school for everybody, special needs didactic patterns, recommendations for education, educational dialogue*

Mamy początek XXI wieku, a niezadowolenie wokół szkoły jako instytucji organizacyjnej nie maleje, a wprost przeciwnie, nawet wzrasta. Przeobrażenia społeczne i transformacje polityczno-ekonomiczne zawsze skierowane są pod adresem polityki edukacyjnej, a więc jakości procesu kształcenia, szkoły, szczególnie jej misji oraz uczestników. Choć wielościętkowy model edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi już przyjął się w polskiej rzeczywistości edukacyjnej, to jednak wśród jego składowych największa polemika toczy się wokół edukacji włączającej. O ile edukacja integracyjna zakorzeniła się na dobre i ma już swoją 30 letnią tradycję, to obecny model edukacji włączającej poddawany jest nieustannej ocenie, ewaluacji, monitorowaniu i modyfikowaniu. Coraz częstsze badania nad paradygmatem edukacji inkluzyjnej z jednej strony pogłębiają penetrację tej ciągle niejasnej przestrzeni edukacyjnej, z drugiej sprzyjają upowszechnieniu takich pojęć jak inkluzja, włączanie, podmiotowość, dialog w edukacji. O ile wyniki badań naukowych donoszą o potrzebie coraz to efektywniejszych rozwiązań, to jednak nie wszystkie można wdrożyć w praktykę edukacyjną z uwagi na liczne jeszcze bariery poznawcze, ekonomiczne, społeczne. Pojawia się jednak nadzieja na powolne ich redukowanie z uwagi na coraz większe docenianie pedagogiki specjalnej w konstrukcji i rekonstrukcji powszechnych systemów oświatowych.

Teoretycznym podłożem dla konstruowania się aktualnego, powszechnego systemu kształcenia, którego podmiot jest niezwykle zróżnicowany i coraz częściej wymagający specjalnej realizacji potrzeb, mogą stać się wzorce dydaktyki specjalnej opracowane przez J. Głodkowską (2017). Choć niektóre z nich można potraktować jako ideę czy myśl przewodnią, to jednak z powodzeniem mogą stać się nie tylko intencją czy koncepcją, ale też urzeczywistniać się w praktyce edukacyjnej.

Według wzorców dydaktyki specjalnej edukacja dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinna przebiegać z **równym prawem dostępu** dla każdego z nich. Co oznacza, że każdy uczeń wymagający specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych ma prawnie zagwarantowaną pomoc psychologiczno-pedagogiczną ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów [Głodkowska, 2017, s. 17]. Zgodnie z tendencją przechodzenia od modelu segregacyjnego w stronę modelu włączającego, ma to być **edukacja zróżnicowana**. Niestety nadal niezwykle wolno jest wprowadzana w przestrzeń edukacyjno-społeczną ucznia wymagającego specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych. W wyniku nieadekwatnych dla ucznia uwarunkowań ze strony nauczycieli, rówieśników czy też oddziaływań dydaktycznych, uczeń nadal może czuć się wyizolowany, odrzucony z poczuciem porażki edukacyjnej. Wsparcie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi gwarantuje **edukacja do uczestniczenia**. Oznacza przygotowanie takich warunków społecznych i edukacyjnych, które zapewnią przenikanie i uzupełnianie się integracji formalnej i nieformalnej. Wymaga to zintegrowania całej społeczności szkolnej, aktywizowania wszystkich uczniów w poczuciu przynależności do społeczności szkolnej, klasowej oraz rówieśniczej. **Edukacja diagnostyczna** wyznacza nauczycielom szkół ogólnodostępnych nowe i trudne dla nich zadanie dostosowania warunków środowiska edukacyjnego. Proces nauczania-uczenia się powinien być procesem realizowanym poprzez alternatywne sposoby nauczania, z uwagi na indywidualne różnice między uczniami. Poziom dostosowania należy uzasadnić rzetelną i kompleksową diagnozą, uwzględniającą istotne założenia pedagogiczne, które zakładają niepodważalne tezy, chociażby to, że każdy uczeń jest psychospołeczną całością.

Przestrzeń edukacyjno-społeczna istnieje wraz z jej podmiotami, takimi jak: uczniowie, ich opiekunowie, nauczyciele, specjaliści, rówieśnicy oraz społeczne środowisko lokalne. Dlatego wzorzec **edukacja ku podmiotowości** winien przebiegać w myśl zasady „każdemu to, co dla niego właściwe”. Opra-

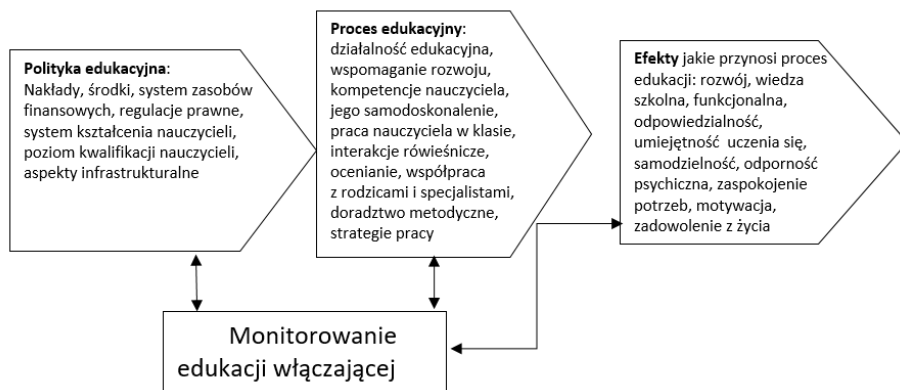
cowywana strategia wsparcia uczniów ma służyć przygotowaniu ich do życia, do pracy, którą sami będą mogli podjąć z uwagi na swoją inność. Przestrzeń edukacyjno-społeczna, wraz z przypisanymi jej cechami, staje się dla wszystkich uczniów **przestrzenią integrującą**. W tak rozumianej przestrzeni, skoncentrowanej na osobie, wszyscy traktowani są podmiotowo z poczuciem sprawstwa, ważności z możliwością decydowania o sobie. Jest to przestrzeń **wzmacniająca** bo stwarza warunki do pokonywania ograniczeń i barier. Przypisuje się też przestrzeni edukacyjno-społecznej miano **poszukującej, pozytywnej i zapraszającej**. Jest ona bowiem źródłem skutecznego wzmacniania ucznia wraz z jego zasobami rozwojowymi i środowiskowymi oraz na tyle interesująca i przyjazna, że uczeń chce w niej być i działać. Tak rozumiana przestrzeń jest **profesjonalna, optymistyczna**, bo wzbudza wiarę w indywidualny rozwój, a przy tym łączy, a nie dzieli, poszukując tego co jednoczy, a nie dyskwalifikuje czy dezintegruje [Głodkowska, 2017, s. 26-27]. Pozostałe wzorcowe cechy edukacji włączającej to **edukacja w harmonizowaniu**, zakładająca harmonię, czyli współgrę pomiędzy warunkami zewnętrznymi uczenia się a zasobami wewnętrznymi ucznia. **Edukacja profesjonalna** stawia przed nauczycielami odpowiedzialne i trudne zadania, możliwe do wykonania wtedy, kiedy ma on świadomość złożoności podejmowanych działań. Działania te niejednokrotnie pedagogzy spostrzegają „...w kategorii sztuki pedagogicznej, która wymaga zarówno talentu, jak i ustawicznego doskonalenia swoich umiejętności oraz ciągłego poszukiwania coraz skuteczniejszych rozwiązań” [Głodkowska, 2017, s.29]. **Edukacja wyzwalająca** jest wyrazem realizacji idei normalizacji, zapewnia wsparcie osobom z niepełnosprawnością, buduje relacje dialogowe w życzliwym kontakcie, kierując się racjonalnym optymizmem w działaniach edukacyjnych. Tworzy warunki dobrej edukacji dla wszystkich [Głodkowska, 2017, s30-33]. Optymizm i nadzieja na rozwój każdego ucznia to kolejna cecha edukacji inkluzyjnej. Każdy nauczyciel wobec każdego ucznia powinien kierować się optymizmem pedagogicznym. Tak sformułowane założenia, wzorce, drogowskazy dla realizacji edukacyjnej przestrzeni *Szkoły dla Wszystkich* [Al-Khamisy, Bogucka, 2009] wymagają przejścia od włączania formalnego do włączania naturalnego.

Edukacja włączająca, bez względu na zakres rozumienia, czy formę realizacji, powinna być poprzedzona wielostronnymi przygotowaniem. Pierwszym etapem powinna być praca psychologiczno-pedagogiczna, zmierzająca w kierunku wykształcenia zarówno w nauczycielach, rodzicach, jak i uczniach odpowiednich postaw, wiedzy, pojęć na temat niepełnosprawności. Stanowi to

fundament dla rzeczywistych działań, polegających na dostosowaniu środowisk szkół masowych do specjalnych trudności związanych z niepełnosprawnością. Niestety, cechą polskiej oświaty jest brak przygotowania dobrego gruntu do zaplanowanych zmian i konieczność rozpoczynania trudnego procesu od jego końca. Wydłuża to sam jego przebieg, w trakcie którego odnotowuje się wiele luk, niedopracowań, uchybień. Nadal kształcenie włączające nie pozbawione jest wad, chociażby takich jak generowanie wysokiego poziomu stresu u dziecka i nauczyciela, heterogeniczność zespołu klasowego i związana z tym konieczność znacznego różnicowania metod pracy i wymagań przy dysponowaniu takim samym czasem i ilością jednostek lekcyjnych.

Realizacja podstawy programowej, szczególnie przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, budzi wiele sprzeciwów. Czas zacząć postrzeganie konkretnego ucznia bez presji wymogów programowych, z założeniem, że obowiązująca jest podstawa programowa, a nie – często bardzo ambitne – wybrane przez nauczycieli programy nauczania. Dla tych uczniów należy zredukować do niezbędnego minimum tematykę o wysokim stopniu abstrakcji. W nauczaniu, zgodnie z koncepcją J. Brunera, aktywizować możliwości ucznia na poziomie reprezentacji enaktywnej, wykorzystując działania oparte na konkretach, odwoływać się do doświadczenia dziecka z zastosowaniem metod poglądowych. Niewątpliwą zaletą tego systemu jest kontakt osób sprawnych z osobami z niepełnosprawnościami, przebywanie w naturalnym zróżnicowanym środowisku, motywacja do samodzielności czy rozwój sprawności komunikacyjnej.

Należy wyraźnie podkreślić, że edukacja włączająca jest niezwykle złożonym procesem, który składa się z wielu równie złożonych obszarów warunkujących jego przebieg (rys. 1). Jednym z podstawowych obszarów jest **polityka edukacyjna**, w której ocenia się równowagę i spójność jej elementów z szeroko rozumianym **procesem edukacyjnym**, warunkującym **efekty** poznawcze, społeczne i emocjonalne. Mając na uwadze usprawnienie polityki edukacyjnej Ministerstwo Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej (MEN) podjęło działania na rzecz poprawy jakości edukacji włączającej na poziomie krajowym. Od 2010 r. do chwili obecnej wprowadzano wiele zmian w przepisach i doprecyzowywano ramy organizacyjne edukacji włączającej, jednak działania te nie doprowadziły do oczekiwanych zmian systemowych. Obecnie podejmowane są różne inicjatywy, mające na celu wsparcie opracowania nowych przepisów w zakresie edukacji włączającej, które mają wejść w życie w 2020 r. i kolejnych latach.



Rys. 1. Edukacja włączająca jako złożony układ elementów (opracowanie własne).

W celu zniwelowania rozdźwięku pomiędzy polityką a praktyką edukacyjną w Polsce, MEN zwrócił się o pomoc do Służby ds. Wspierania Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej. Służba ta zleciła Europejskiej Agencji ds. Spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej misję zapewnienia MEN wsparcia w prowadzeniu analizy mocnych stron i obszarów rozwoju polityki w zakresie specjalnych potrzeb i edukacji włączającej. Głównym celem działań związanych z tą analizą było sformułowanie rekomendacji opartych na faktach, które mogą zostać wykorzystane do poprawy jakości edukacji włączającej w Polsce. Mogą też stanowić podstawę dla nowych przepisów i rozwiązań, jakie mają zostać wprowadzone w 2020 r. Rekomendacje mogą być wykorzystane jako strategie, które bazują na mocnych stronach i stanowią odpowiedź na zidentyfikowane wyzwania. Dotyczą one: przepisów prawa i polityki w zakresie edukacji włączającej, sześciu kluczowych struktur i procesów operacyjnych w systemie edukacji włączającej, budowania potencjału systemu, zarządzania i finansowania, monitorowania, zapewniania jakości i odpowiedzialności, kształcenia i doskonalenia zawodowego kadr, warunków uczenia się i nauczania, ciągłości wsparcia.

Wszystkie rekomendacje w założeniu powinny cechować synergizm, wzajemne uzupełnianie się. Jako dopełnienie 16 rekomendacji przedstawiono również cztery działania priorytetowe. Są to obecne priorytety działań, mających na celu wspieranie i wdrażanie rekomendacji w obszarze stanowienia prawa i realizacji polityki edukacyjnej. Należy je uznać za najistotniejsze czynniki, które mogą mieć największy wpływ na promowanie zmian systemowych i rozwoju w perspektywie długoterminowej. Przepisy te kierują się wytyczoną wizją, rozumieniem i wdrażaniem edukacji włączającej, za którą państwo czyni

odpowiedzialnych wszystkich nauczycieli i kadre kierowniczą. Sformułowano 16 rekomendacji, którym warto przyjrzeć się dokładnie i refleksyjnie.

Rekomendacja pierwsza, w obszarze przepisów prawa i polityki na rzecz edukacji włączającej, nie wnosi nic nowego. Podkreśla tylko ścisłą relację, zależność i konsekwencje pomiędzy przepisami prawa i polityki edukacyjnej a rozumieniem definicji edukacji włączającej, jako podejścia opartego na prawach, które będzie wspierać i gwarantować wysokiej jakości edukację i włączenie społeczne każdej osoby uczącej się na każdym etapie życia. „Oznacza to, że wszyscy uczniowie mają prawo uczęszczać razem z rówieśnikami do placówek wczesnej edukacji i szkół w społeczności lokalnej. Wszystkie osoby uczące się mają dostęp do pełnego zakresu uprawnień wynikających z programu nauczania i realizacji społecznych szans. Wszelkie bariery edukacyjne (np. wynikające z niepełnosprawności, problemów językowych, społecznych lub zdrowotnych) są rozpoznawane i usuwane możliwie jak najwcześniej. Nauczanie jest spersonalizowane, a wsparcie zapewnione jest w klasie/szkole” [MEN, 2019, s. 4].

Rekomendacja druga, zgodnie z Konwencją ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, zakłada, że przepisy prawa i polityki edukacyjnej zapewnią „wszystkim szkołom wsparcie w postaci zasobów i możliwości doskonalenia zawodowego kadr, dzięki którym mogą wprowadzać dostosowania umożliwiające uczniom z niepełnosprawnościami korzystanie z prawa do edukacji na równych zasadach z innymi” [MEN, 2019, s. 4]. Wytyczono też sześć kluczowych struktur i procesów operacyjnych w systemie edukacji włączającej. W strukturze **budowania potencjału systemu** zapisane są dwie rekomendacje. Jedna z nich zakłada szeroko zakrojone działania, niestety, jak zwykle ogólnie, w kierunku coraz to lepszego rozumienia zasad i wartości leżących u podstaw edukacji włączającej. Wymaga to bardzo szerokiego zainteresowania tym problemem różnych środowisk, nie tylko na szczeblu krajowym, regionalnym, lokalnym, ale też szkolnym i ogólnospołecznym. W rekomendacji drugiej przypisuje się nową rolę szkołom specjalnym i innym placówkom specjalistycznym. Pracujący tam specjaliści mają być wsparciem dla przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w udostępnianiu potrzebującym nauczycielom fachowej i specjalistycznej wiedzy, zasobów, zwiększając kompetencje kadry kierowniczej i personelu szkół w zakresie rozumienia i wspierania osób uczących się o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych [MEN, 2019, s. 5]. Modyfikacji podlega też rola poradni psychologiczno-pedagogicznych, poszerzona o zadania oceny sytuacji w szkole i udzielania porad nauczycielom, a także

zapewnienie wsparcia osobom uczącym się i ich rodzinom. Kolejny obszar edukacji, podlegający dyskusji i usprawnieniu, to **zarządzanie i finansowanie** wymagający opracowania takich mechanizmów finansowania, które pozwoliłyby wspierać rozwój wczesnej interwencji i profilaktyki, zamiast kompensować trudności w szkołach ogólnodostępnych. Chodzi tu też o przydział i efektywne wykorzystywanie funduszy umożliwiających wszystkim osobom uczącym się korzystanie z równego prawa do edukacji.

Zapewnienie dobrego funkcjonowania monitorowania edukacji i podniesienia jej jakości wymaga odejścia, w ocenie pracy szkół z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, głównie od wyników kontroli zewnętrznej i wyników egzaminów. W szkołach pracujących wg modelu włączającego, należałoby zdecydowanie bardziej doceniać wysiłki nauczycieli, pracujących w grupie/klasie zróżnicowanej. W tym celu należy opracować mechanizmy autoewaluacji, oparte na wskaźnikach/standardach, które nakreślają wizję wysokiej jakości edukacji włączającej dla wszystkich osób uczących się. Dobre przygotowanie kadry dla edukacji włączającej to wysokiej jakości kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli. Polityka edukacyjna musi zapewniać spójność kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli z wizją wysokiej jakości edukacji włączającej w praktyce. Dlatego też przed polityką edukacyjną stawia się trudne, ale możliwe do realizacji zadanie. Musi zapewnić odpowiedni status nauczycieli i kadry kierowniczej szkół oraz dostarczać zachęt, które sprawią, że kandydaci o najwyższych predyspozycjach będą chcieli pracować w zawodzie i nie będą z niego odchodzić.

O jakości edukacji decydują też warunki uczenia się i nauczania. Od dawna wiadomo, że właściwie poprowadzona praca zespołowa sprzyja wyższym efektom. Rekomenduje się zatem, aby polityka edukacyjna wspierała współpracę i pracę zespołową (profesjonalne społeczności uczące się) w szkołach w celu opracowania, opartych na faktach i danych, innowacyjnych podejść do uczenia się, nauczania i oceniania ukierunkowanych na zwiększanie osiągnięć wszystkich uczniów. Polityka edukacyjna powinna też wspierać opracowywanie takich zasad oceniania włączającego, które umożliwią odnotowywanie postępów wszystkich uczących się osób.

Zdecydowanej zmianie powinny ulec kryteria i narzędzia stosowane do rankingu szkół, które do dzisiaj odnoszą się szczególnie do osiągnięć szkolnych. Przy tym nie uwzględniają wielu bardzo ważnych czynników, jak środowisko rodzinne, motywacja, aktualny poziom rozwoju ucznia, wymagający wielu oddziaływań wspierających. Dotychczasowe kryteria oceniania i wnio-

skowania o sukcesie szkoły zdecydowanie zawężają proces dochodzenia do osiągnięć zarówno uczniów jak i nauczycieli. „Szkoła nastawiona wyłącznie na rywalizację i zwycięstwo może stać się miejscem ciągłego porównywania z innymi, wtłaczając przekonanie o konieczności nieustannej walki o swoją pozycję, w której albo odnosi się sakralizowany sukces, albo ponosi sromotną porażkę” [Uniewska, 2009, s. 24]. Należy raczej promować szkoły, które wyróżniają się pracą wychowawczą i dydaktyczną. Miarą sukcesu szkoły nie mogą być tylko spektakularne wydarzenia postrzegane wyłącznie przez pryzmat tego, co zostało osiągnięte, ale też świadomość przeszkód, które trzeba pokonać.

Z doświadczeń wynika, że szkoła nie może się rozwijać bez świadomego i aktywnego udziału rodziców. Trzeba wziąć pod uwagę także fakt, że szkoła przygotowuje uczniów do życia w społeczeństwie na wiele różnych sposobów. Dlatego szczególnie ważny jest wkład rodziców w kształtowanie atmosfery sprzyjającej budowaniu demokratycznych postaw obywatelskich. Współczesna szkoła powinna dążyć do wzmocnienia rzeczywistej roli rodziców w systemie edukacji i budowania współpracy poprzez włączanie ich w działania wychowawcze i edukacyjne. Dlatego też, w myśl idei podmiotowości oraz zgodnie z art. 12 Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach dziecka i ich rodziny, planuje się większy udział, zarówno osób uczących się, jak i ich opiekunów, w decydowaniu o edukacji.

Wsparcie, jakie należy zapewnić uczniom w edukacji włączającej, powinno być realizowane w myśl zasady indywidualności, elastyczności, ale też i ciągłości. Dlatego należy zapewniać elastyczność realizacji podstawy programowej poprzez umożliwienie realizowania zindywidualizowanych programów nauczania w szkołach w celu zaspokojenia szeroko rozumianych potrzeb każdego ucznia. W tym celu rekomenduje się, niestety bardzo ogólnie, aby podstawy programowe tworzyły ramy, umożliwiające nauczycielom planowanie działań i osiąganie rezultatów dających wszystkim uczniom szansę na poprawę swoich wyników w szerokim spektrum przedmiotów i obszarów nauczania. Nie jest jednak wyraźnie napisane, czy można będzie, bardziej niż do tej pory, elastycznie podejść do realizacji tych założeń podstawy programowej, które dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną są na wysokim stopniu abstrakcji. Przykładem są testy egzaminacyjne opracowane dla tych uczniów, zawierające takie zadania, na które uczniowie ci nie dadzą rady odpowiedzieć. W zakres rekomendowanego wsparcia dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi planuje się włączyć zapewnienie dodatkowych godzin do wykorzystania przez szkoły na działania wspierające wszystkich uczniów i odpo-

wiadające na identyfikowane wyzwania oraz potrzeby lokalnej społeczności. Zakłada się jednocześnie, że w działaniach tych konieczna jest autonomia szkoły, bez konieczności uruchamiania formalnych procedur.

Problem treści edukacyjnych na różnych etapach kształcenia należy rozpatrywać w kategoriach treści możliwych i koniecznych do opanowania przez ucznia. Treści możliwe mieszczą się w strefie najbliższego rozwoju dziecka, a także dostępne są w czasie i przestrzeni jego aktywności. Treści konieczne to te niezbędne do opanowania i zrozumienia po to, by na nich nadbudowywać dalsze. Należy zdać sobie sprawę z faktu, że współczesna edukacja to nie tylko edukacja instytucjonalna. Wiele innych czynników jest źródłem zmiany w człowieku. „Współczesna edukacja nie ma, jak dawniej, (...) jasno określonego wewnętrznego terytorium. Rozciąga się i przebiega wszędzie tam, gdzie człowiek coś dostrzega, zrozumie, uporządkuje, przegrupuje, zmodyfikuje, gdzie może się czegoś nowego, innego dowiedzieć” [Waloszek, 2009, s. 11]. Dlatego tak trudno dziś jest zdecydowanie orzec, co jest efektem samokształcenia, a co efektem instytucji. Należy zatem zdecydowanie zaakcentować powrót do holistycznej perspektywy widzenia człowieka w świecie, a nie tylko w edukacji, przeciwdziałanie samotności, szanowanie różnorodności, powrót do dialogu.

Takie widzenie edukacji nakłada na jej organizatorów obowiązek poszukiwania nowych rozwiązań pomiędzy megapedagogizmem a pedagogicznym redukcjonizmem. Czyli między przypisywaniem edukacji szerokiej mocy sprawczej w przygotowaniu do wielkich wyzwań cywilizacyjnych a osobistą przestrzenią każdego człowieka poddanego edukacji, jego prawem do przeżycia świata po swojemu, tu i teraz. Jest to edukacja zredukowana do bezpośrednich kontaktów społecznych, poznawczych i emocjonalnych, dążenie do zapewnienia uczniom warunków ich rozwoju [Kwieciński, 2000, s. 60].

Zakładając realizację edukacji w myśl zasady współpracy i integrowania środowisk przewiduje się, że polityka edukacyjna musi wspierać otoczenie, związane ze szkołą. Wspólne działania dotyczyć będą identyfikacji barier w uczeniu się, opracowywaniu strategii wsparcia/wczesnej interwencji. Wymaga to zdecydowanie wyższego poziomu współpracy, zarówno w szkołach, jak i pomiędzy nimi w celu wymiany sprawdzonych praktyk, opartych na doświadczeniach, a nawet eksperymentach. Zakłada się też wykorzystywanie wiedzy i doświadczeń ekspertów (np. psychologów, poradni psychologiczno-pedagogicznych, szkół i ośrodków specjalnych/centrów) w celu wspierania kadry szkół i osób uczących się oraz dzielenia się strategiami działania. Trzeba

jednak dokładnie przeanalizować i przygotować efektywną strategię dla tej rekomendacji, aby można było z niej korzystać bez zbędnych formalności i zawsze, gdy wymaga tego dobro ucznia.

Proponuje się rozważania o warunkach wspierania człowieka w jego rozwoju, a nie jedynie ocenę jego postępu, odchyień, uchybień, braków. Sytuacji edukacyjnej nie należy traktować jako czasu i przestrzeni wypełnionej działaniami nauczyciela, ale też działaniami dziecka. Warto zwrócić uwagę nauczycielom, że to, co robią jest bliskie zarówno sztuce, jak i nauce, jest bardzo bliskie przeżyciom, emocjom, które ukryte są w zapisach podstawy programowej, a w ślad za nią również w programach [Waloszek 2009]. W świadomości nauczycieli powinno być przekonanie, że edukację dziecka należy rozpatrywać we wzajemnym oddziaływaniu kontekstów społeczno-kulturowych. Zazwyczaj o wczesnej edukacji pojawia się wiele pozytywnych opinii z uwagi na fakt traktowania ucznia bardziej przyjaźnie i wspierająco. Podobnie jednak jak cały system i ona podlega zmianom. Należy zatem na każdy etap patrzeć w sposób refleksyjny, a jeżeli już krytyczny to bardziej motywujący do wykorzystania tej krytyki w instytucjonalnym kształceniu.

Niedoceniana i niesformułowana jest rekomendacja rozumienia edukacji włączającej jako edukacji dialogu. Dialog rozumiany jest tu jako sposób bycia, a nie jako metoda kształcenia przygotowującego do życia. Obejmuje on także, na równi, nauczycieli i uczniów jako ludzi doświadczających, przy czym tradycyjne role nauczycielskie i uczniowskie stają się umowne i drugorzędne. Po obu stronach procesu pedagogicznego stoją nie tyle wychowawca i wychowanek, co raczej ludzie, a więc człowiek wobec człowieka. Warunkiem dialogicznego współbycia jest sposób postrzegania drugiego człowieka. Nauczyciel-wychowawca powinien traktować ucznia jako samodzielny, autonomiczny byt, niepowtarzalną w swej wyjątkowości osobę, w związku z tym poszukuje dialogowych sposobów poznawania ucznia. Będzie to odnajdywanie w wychowanku takiego potencjału, jaki może odnaleźć w sobie, takich potrzeb, które posiada każdy z nich jako człowiek. Jak powiada M. Buber celem nauczyciel-wychowawcy nie jest zawładnięcie i przekonywanie, lecz poprzez żywy, dynamiczny związek nauczyciel stawia sobie za cel „jedynie otworzyć ową potencjalność drugiego” [Buber, 1992, s. 149].

W tym celu staje się zaangażowanym, ale też obiektywnie zdystansowanym obserwatorem, który dobiera dialogiczne sposoby postrzegania drugiego człowieka, spośród których Buber wyróżnia dostrzeganie. Jednakże dla urzeczywistnienia relacji z innym człowiekiem musi uznać swój status, czyli po-

twierdzić wybór samego siebie. Innymi słowy, przyjąć siebie takim, jakim rzeczywiście jest. Oznacza to zatem spełnienie istotnego warunku wejścia w relację, czyli bycie autentycznym i wyzwolonym od chęci pozorowania.

Nauczyciel i uczeń uczestniczyć mogą w dialogu przy spełnieniu następujących warunków:

- każdy postrzega drugiego w kategoriach wartości subiektywnej;
- nauczyciel poprzez swoją aktywność stymuluje zmiany w osobowości ucznia oraz jego otoczeniu, które przyjmowane są jako znaczące przez obie strony,
- nauczyciel i uczeń uznają i szanują swoją unikalność i niezależność drugiego [Sawczuk, 2010, s. 209].

Świadome działania osób dorosłych, zmierzające do umożliwienia dziecku rozwoju w kierunku jaki ono wybiera L.M. Brammer (1984) nazywa **wspomaganiem dziecka w rozwoju**.

Wspomaganie – wg I. Obuchowskiej (1997) jest wzmacnianiem (utrwalaniem, utrzymywaniem) tego, co już występuje, a co uznaliśmy za dobre, korzystne. B. Kaja (2000) wskazuje, że ważnym ogniwiem, pomostem pomiędzy wspomaganiami a rozwojem jest diagnoza. Zdaniem L. S. Wygotskiego diagnoza dotyczy istniejącego stanu kompetencji konkretnego dziecka, zwanego strefą najbliższego rozwoju. Staje się ona przyjazna dziecku [Kulesza, 2004, s. 45], jeżeli jest wczesna, wspierająca, pozytywna, systematyczna, profilowa, rozwojowa, kompleksowa, prognostyczna, nieinwazyjna [Głodkowska, 1999].

Relacja pedagogiczna zakłada zróżnicowanie obu stron i jest przez nie wspomagana, nie może istnieć bez zdolności do dialogu. Jest to nowa relacja dialogowa, która tworzy nowy kontekst relacyjny. Dialog wykracza poza werbalne sformułowanie i stanowi spotkanie Innego z Innym. W takiej dialogowej obecności „Ja” bierze odpowiedzialność za „Ty”. Oznacza, że dialogiczny nauczyciel nie tylko udowadnia swoją zręczność w zakresie sztuki i techniki dialogu, ale także sam znajduje się w dynamicznej sytuacji dialogu, jest tym, kto razem poszukuje nigdy nie spoczywając w poczuciu pewności. Dialog jest ekspresją w głąb samego siebie a następnie w kierunku Innego. Jest to ruch w kierunku osób, przedmiotów, idei, faktów, którego celem jest zmiana w czasie i przestrzeni.

Osobista gotowość wyznacza zarówno jakość, jak i efektywność dialogu. Aby poruszać się w kierunku innego (nauczyciel ku uczniowi) należy wierzyć we wkład „Inności” w tworzenie siebie, mieć też poczucie bezpieczeństwa.

W takim relacyjnym otoczeniu droga do wiedzy przeobraża się w drogę w kierunku Innego.

Dialog edukacyjny to szczególnie złożone postępowanie wobec siebie i Innych, a zatem wobec nauczycieli, uczniów i innych partnerów dialogu. To doświadczanie siebie i Innych, bycie ze sobą i Innymi. To spotkanie ze sobą i Innym przy zachowaniu niepowtarzalnej swoistości wobec drugiego. To odkrywanie człowieczeństwa swojego i Innego, przy pełnej akceptacji i ofiarowaniu siebie i partnera dialogu. To otwieranie potencjalności siebie i Innego, *obejście* Innego, wejście z nim w relacje przy zachowaniu autentyczności. To konstruowanie rzeczywistości człowieka z człowiekiem. To często rozmowa z samym sobą, której efektem jest refleksja i zmiana samego siebie. To odkrywanie swojej Inności. To zmierzanie do wspólnego poznania i odkrywania czegoś nieznanego, wyjaśnienia czegoś niezrozumiałego, sprawdzenia czegoś niepewnego, oceniania czegoś budzącego wątpliwości, to tworzenie czegoś nowego i pożytecznego. To zbliżenie stanowisk do współdziałania nauczyciela z uczniami i uczniów ze sobą, w atmosferze wzajemnej życzliwości, szacunku [Al-Khamisy, 2013, s. 126].

Tak rozumiany przez autora dialog edukacyjny wywodzi się z filozofii M. Bubera i E. Levinasa. Kontynuację tej problematyki na gruncie polskim, w oryginalnej interpretacji na bazie filozoficznego myślenia personalno-egzystencjalnego, zawdzięcza się pedagogice dialogu ks. Janusza Tarnowskiego. W poszukiwaniu sensu dialogu edukacyjnego odchodzi się już od traktowania go jako techniki, metody pracy dydaktycznej czy wychowawczej. Dlatego też podejmując próbę rozważań o dialogu nie zamierzam traktować go jako wybranej metody pracy nauczycieli, ale warto zastanowić się nad jego sensem ogólnowychowawczym. W takim ujęciu powinien stanowić on ideę przewodnią określającą sposób myślenia o wychowaniu, pewien „sposób bycia obydwu stron procesu edukacyjnego, umożliwiający zrozumienie innych i samego siebie” [Kubiak, 1996, s. 71]. Rozpatrując zagadnienie partnerów dialogu, w edukacji występuje ich bardzo wielu. Są to inaczej podmioty dialogu, a szczegółowe ich określenie zależy od rodzaju ich układu. W układzie diachronicznym, obejmującym zdarzenia wychowania zachodzące w ich ciągu, czyli w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, dialogowymi podmiotami są autorzy zapisów przeszłości edukacyjnej, realizatorzy teraźniejszości oraz twórcy perspektywicznych koncepcji, wizji i planów edukacyjnych. W układzie synchronicznym, który ujmuje wielość relacji zachodzących w wychowaniu zarówno w skali makrosystemu, mezosystemu, mikrosystemu, dialogowymi podmiotami są

organizatorzy różnorodnych instytucji, również oświatowych, które tworzą makroskalę ludzkiego bytowania w świecie oraz miejsce funkcjonowania jednostek. Oznacza to w tym układzie, że podmiotami dialogu są na równi ci, którzy organizują edukację, jak i ci, którzy są przez edukację organizowani. Wytycza to wielość „spotkań” dialogowych i ich kombinacji. W rozpatrywanej edukacji włączającej może to być dialog nauczycieli z władzami oświatowymi dotyczący warunków edukacji dla dziecka z niepełnosprawnością, nauczyciela z uczniami, rodziców z nauczycielami o prawach dziecka do edukacji w placówce masowej, czy też dialog rówieśników między sobą.

Szkoła staje się wtedy przestrzenią permanentnego spotkania osób, w której nauczyciel przestaje być samotnym liderem w klasie na rzecz poczucia partnerstwa i poczucia wspólnoty. To dialog, a nie instrukcja staje się myślą przewodnią działania, a współpraca redukuje konkurencję i rywalizację. Czy jest to możliwe w grupach i klasach bardzo licznych, przy tak wielu indywidualnościach w szkołach tzw. molochach, gigantach? Okazuje się, że wiele zależy od przekonania do dialogu osób tworzących przestrzeń społeczną szkoły. Nie ulega jednak wątpliwości, że dla stworzenia bardziej indywidualnego i dialogowego kontaktu nauczyciela z uczniem, sprzyjające są małe grupy czy zespoły klasowe.

Tak rozumiany dialog w edukacji powinien realizować się poprzez układ trzech płaszczyzn: POZNAĆ-----ROZUMIEĆ-----BYĆ RAZEM. Poznać, czyli uzyskać jak najwięcej informacji o sobie i o Innym do prowadzenia dialogu. Rozumieć – wiem jaki jestem Ja i jaki Ty jesteś, rozpoznaję i określam twoje możliwości, Twoje mocne strony i ograniczenia. Być razem – to spotkanie typu Ja jestem z Tobą, działam dla Ciebie i potrzebuję Ciebie dla swojego i Twojego rozwoju.

Czy współczesna *Szkoła dla Wszystkich* jest faktycznie społeczną przestrzenią dialogową? Jeżeli będzie ku temu zmierzać, to pod warunkiem, że wymianie dialogowej pomiędzy nauczycielami nie może sprzyjać, wynikająca z zewnętrznych nacisków, obawa nauczyciela o swoją zawodową pozycję czy zatrudnienie. Powoduje to mało korzystną adaptację do narzuconych mu standardów edukacyjnych, wobec których odczuwa bezsilność. Warto też przyrzeć się poziomowi dialogu w szkolnych stosunkach rówieśniczych, szczególnie w relacji sprawni – niepełnosprawni. Badania wykazują [Kirenko, 2006; Skrętowicz, Komorowska, 2008; Minczakiewicz, 2010], iż dalekie są one od dialogowania, a bardziej przybierają formę konkurowania o lepszą pozycję czy rówieśnicze uznanie, czy też brak tolerancji i poszanowania. Podobnie kontak-

ty nauczycielsko-rodzicielskie nie tworzą nastroju sprzyjającego uprawiania dialogów. Rodzice w obawie o losy ich dziecka oraz przygotowanie mu korzystniejszego od innych miejsca statusowego traktują nauczycieli roszczeniowo, jako pracowników usług oświatowych, podlegających zasadom działania zgodnego z odpowiednimi procedurami. Pedagodzy w obawie o swoją pozycję albo się podporządkowują, albo też próbują się przeciwstawiać rodzicom w atmosferze napięcia i starcia, co definitywnie zrywa z dialogiem

Potrzeba zatem poważnych zmian w szkole dla dialogowej przestrzeni edukacyjnej. Bez wsparcia samego nauczyciela, poprzez zmiany w polityce edukacyjnej, procesie edukacji, przygotowanego zaplecza oraz doradztwa specjalistycznego, dziecko z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej będzie niechciane, zaś środowisko szkolne wyrażać będzie opór przed dodatkowym utrudnieniem w i tak niełatwej pracy dydaktycznej. Niezbędna jest też weryfikacja programów studiów nauczycielskich, aby absolwent uczelni miał poczucie teoretycznej i praktycznej gotowości do nauczania w klasie o zróżnicowanym potencjale uczniowskim. Należy bardziej uelastyczyć programy szkolne, tak aby nauczyciel nie czuł się strażnikiem realizacji założeń programowych, mógł je modyfikować zgodnie z potrzebami i możliwościami uczniów w poczuciu, że program on interpretuje. Przygotować przestrzeń szkolną poprzez budowanie nowych szkół zgodnie z projektowaniem uniwersalnym (dla każdego i dla wszystkich uczestników edukacji) oraz doposażenie, wyrównywanie niedoborów starszych budynków, aby stanowiły otoczenie bezpieczne i przyjazne dla każdego ucznia. Ustawodawstwo nie może wywierać presji na dyrektorach i nauczycielach szkół, lecz wskazywać możliwe rozwiązania napotykanym utrudnień.

Z podjętych rozważań wyraźnie nasuwa się wniosek, że autentyczny dialog edukacyjny możliwy jest wyłącznie, gdy przyjmie się humanistyczną perspektywę. Osoba, która twierdzi, że traktuje dziecko podmiotowo i wspiera jego rozwój, a jednocześnie „realizuje” sztywny program nauczania i odnosi osiągnięcia dziecka do przewidywanych efektów i norm, sama sobie przeczy.

Bibliografia

- Al-Khamisy D., Bogucka J., *Szkoła dla wszystkich. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej*, Warszawa 2009.
- Al-Khamisy D., *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2013.

- Brammer L.M., *Kontakty służące pomaganiu*, Warszawa 1984.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. Doktor, Warszawa 1992.
- Głodkowska J., *Poznanie ucznia szkoły specjalnej. Wrażliwość edukacyjna dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Diagnoza i interpretacja*, Warszawa 1999.
- Głodkowska J., *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*, Warszawa 2017.
- Kirenko J., *Oblicza niepełnosprawności*, Lublin 2006.
- Kubiak W., *Interpretacyjny model interakcji podstawą dialogu edukacyjnego*, [w:] *Nauczyciel uczeń. między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, (red.) M. Dzudzikowa, Kraków 1996.
- Kulesza E., *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego- diagnoza i wspomaganie. Studia empiryczne*, Warszawa 2004.
- Kwieciński Z, (red.) *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa 2000.
- MEN. *Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce. Rekomendacje i działania priorytetowe*, 2019.
- Obuchowska I., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1999.
- Sawczak W., *Akademicka współpraca międzynarodowa realizacją dialogu pedagogicznego*, [w:] *Pedagogika dialogu. Doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*, (red.) Dąbrowa E. i Jankowska D., Warszawa 2010.
- Skrętowicz B., Komorowska M., *Osoby niepełnosprawne w społeczeństwie polskim okresu transformacji*, Lublin 2008.
- Uniewska A., *Realizacja potrzeb człowieka jako wymiar sukcesu szkoły. W perspektywie teorii A. Masłowa*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 8.
- Waloszek D., *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Kraków 2009.