

Wanda Dróżka

Rola nauczyciela w procesie inkluzji społecznej: wyzwania, szanse, bariery

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 24,
133-155

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Rola nauczyciela w procesie inkluzji społecznej. Wyzwania, szanse, bariery*

The teacher's role in the process of social inclusion. Challenges, opportunities, barriers

Wprowadzenie. Zarysowanie problematyki inkluzji społecznej w jej szerszym kontekście

Pojęcie *inkluzji*¹ *społecznej*, jakkolwiek nie jest jednoznacznie definiowane, to w swej istocie oznacza proces włączania do życia społeczno-gospodarczego jak największej części członków społeczeństwa², a zwłaszcza jednostek i grup społecznie wykluczonych. Wykluczenie społeczne jest doświadczanym przez jednostki i grupy stanem zło-bycia (*ill-being*) i upośledzenia (*disablement*), rozumianego jako uprzedmiotowienie (*disempoverment*) i niezdolność (*inability*). Jako opis jednostkowego pokrzywdzenia (*disadvantage*) wykluczenie społeczne obejmuje zarówno aspekt dobrobytu, jak i aspekt podmiotowości. W kategoriach pierwszego z nich wykluczenie społeczne wyraża się w niskim poziomie dobrobytu, użyteczności i szczęścia, w perspektywie drugiego – w niezdolności do robienia pewnych rzeczy, a szczególnie do znalezienia pracy i zarabiania na życie, a także w niezdolności do osiągnięcia minimalne-

* Referat i prezentacja przedstawione na VIII Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym pod hasłem: *Różnice – Edukacja – Inkluzja* na Uniwersytecie Gdańskim, Gdańsk 2013.

¹ Inkluzja, włączanie – łac. *inclusis* od *includere* ‘ogrodzić; zawierać’ za: W. Kopalński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1971, s. 333.

² Badanie dotyczące stworzenia systemu wskaźników dla oceny realizacji zasady *good governance* w Polsce. Raport końcowy. Ecorys, Warszawa, lipiec 2008./ www.ewaluacja.pl (dostęp: 14.08.2013).

go standardu warunków pracy, do wysuwania roszczeń, poprzez które realizowane są uprawnienia do uczestnictwa politycznego³.

Pojęcie *inkluzji społecznej* zawiera się w pojęciu *integracji społecznej*, którego definicja jest zapisana w Narodowym Planie Rozwoju jako osiągnięcie „wolnej od nierówności struktury społecznej”. W podejściu integracyjnym, interpretowanym w kategoriach wyrównywania społecznego, zasadnicze znaczenie ma dążenie do osiągania równego dostępu do zasobów materialnych, praw i instytucji, możliwość partycypacji i równego traktowania, równych szans rozwoju własnego i rodziny. Działania na rzecz integracji społecznej pojmowanej w kategoriach wyrównania społecznego w pierwszym rzędzie sytuują się w obszarach związanych z dostępem do wczesnej i dobrej edukacji, z działaniami socjalno-wychowawczymi na rzecz kompensowania niedorozwoju i zapóźnień w rozwoju dzieci i młodzieży, z dostępem do infrastruktury pozwalającej na uczestnictwo i mobilność, z dostępem do pracy i godnego wynagrodzenia, z równym dostępem do podstawowych i o przyzwoitym standardzie usług społecznych, z niwelacją drastycznych zróżnicowań materialnych⁴.

Inkluzja społeczna stanowi również zasadniczy element nowej interpretacji polityki społecznej, której rozwijany po II wojnie światowej model ilościowy, nastawiony na zabezpieczenie li tylko materialne, dziś już nie wystarcza. W Raportach Fundacji Konrada Adenauera⁵, w akapicie zatytułowanym: „Od ilościowej do jakościowej polityki społecznej”, można przeczytać: „Aby zapobiec **ekonomizacji polityki społecznej**, należy na nowo rozbudzić w debacie publicznej świadomość **właściwego wymiaru socjalnego** Społecznej Gospodarki Rynkowej. Musi to iść w parze z **przesunięciem akcentów**; zamiast nastawiać się na opiekę materialną, należy zapewnić warunki dla **samodzielnej partycypacji**, jakkolwiek w początkowej fazie industrializacji oraz po zakończeniu II wojny światowej prowadzenie *ilościowej* polityki społecznej było najpilniejsze, ponieważ włączenie w te procesy społeczeństwa (**inkluzja społeczna**) było możliwe jedynie poprzez zabezpieczenie podstawowych potrzeb materialnych”.

³ R. Szarfenberg, *Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady*, Warszawa, kwiecień 2006, publikacja internetowa <http://www.ekonmiaspoleczna.pl> (dostęp: 12.08.2013).

⁴ S. Golińska, *Narodowy Plan Rozwoju a Narodowa Strategia Integracji Społecznej*, publikacja internetowa.

⁵ N. Goldschmidt, *Spór o element społeczny gospodarki rynkowej*, „Raporty Fundacji Konrada Adenauera” 2008, nr 7; http://www.kas.de/wf/doc/kas_14084-1522-8-30.pdf (dostęp: 11.08.2013).

Obecnie, po zabezpieczeniu podstaw materialnych (kraje Zachodu, Niemcy, USA (W.D.)), potrzeba, jak pisze Nils Goldschmidt: „mniej ilościowej, a więcej jakościowej polityki społecznej. W nowoczesnym społeczeństwie inkluzję społeczną osiąga się nie tylko poprzez zabezpieczenie egzystencji materialnej, lecz potrzebne jest również zabezpieczenie egzystencji społecznej. Jakościowa polityka społeczna wychodzi poza czysto materialne zabezpieczenie”⁶.

Przedstawione przez Goldschmidta cele jakościowej polityki społecznej są zbieżne z ideą inkluzji społecznej i dotyczą **umożliwienia włączenia się każdej jednostki w procesy społeczne i ekonomiczne oraz stworzenie każdej szansy i obszaru dla samodzielnego kształtowania swego bytu**. Centralny problem tak rozumianej jakościowej polityki społecznej autor ujmuje jako umożliwienie bycia pełnowartościowym członkiem społeczeństwa, tj. osiągnięcie materialnego zabezpieczenia i **politycznej partycypacji**, co związane jest prymarnie z możliwością stania się częścią systemu ekonomicznego. Oznacza to, jak dalej wyjaśnia autor, że włączenie w nowoczesne społeczeństwo jest związane z **udziałem w rynku**, gdyż sam rynek jako system ekonomiczny nie może zagwarantować tego indywidualnego udziału.

Opisana w cytowanym artykule jakościowa polityka społeczna odwraca logikę państwa opiekuńczego i stawia na pierwszym miejscu udział w procesach społecznych. **Nadrzędne zadanie polega na tym, aby zawczasu zadbać o to, aby każda jednostka miała szansę na aktywne wykorzystanie swoich uzdolnień na rynku i w społeczeństwie, aby mogła kształtować swój byt niezależnie od opieki państwa.**

W tak zakreślonym kontekście inkluzji społecznej istotne znaczenie, jak wynika z tekstu Goldschmidta, mają nie spory o wysokość zasiłku na dzieci czy o okres jego pobierania, ale zajęcie się **rzeczywistymi szansami młodego pokolenia na samorealizację, a to zarówno z przyczyn społecznych, jak i ekonomicznych**. Droga ku temu wiedzie poprzez:

stworzenie odpowiednich przesłanek dzięki oświacie, kształceniu obywatelskiemu i integracji z otoczeniem społecznym, co stanowi najważniejsze zadaniem przyszłej polityki społecznej, która dąży do urzeczywistnienia zasady trwałej partycypacji ekonomicznej i społecznej⁷.

W dalszych rozważaniach w niniejszym tekście podjęto próbę przybliżenia złożonej problematyki inkluzji społecznej w kontekście szkoły, edukacji i roli

⁶ Tamże, s. 9 i nast.

⁷ Tamże, s. 11.

nauczyciela. Ważne będzie poszukiwanie odpowiedzi na pytania o to, jakie wyzwania stają przed instytucjami edukacji szkolnej wobec powiększających się nierówności społecznych, kulturowych i edukacyjnych, prowadzących do marginalizacji i społecznego wykluczenia. Jakich kompetencji potrzeba nauczycielom, aby profesjonalnie zająć się tymi problemami. Jak ich przygotować do podjęcia nowych zadań.

Inkluzja społeczna a edukacja. Czy i jak możliwe jest (ponowne) zapewnienie Agory

Dla głębszego rozumienia idei inkluzji społecznej w aspekcie edukacji oraz roli nauczyciela niezbędne jest odwołanie się do konstytutywnych kategorii różnicy, różnorodności, tożsamości oraz ich współczesnych kontekstów: procesów indywidualizacji i globalizacji. W tym celu warto nawiązać do przemyśleń Zygmunta Baumana, który ukazuje konsekwencje, jakie dla naszego życia, dla polityki, edukacji, w tym również koncepcji inkluzji społecznej, płyną ze zderzenia się dwóch głównych procesów współczesności: trwającego od lat 60. procesu indywidualizacji społeczeństwa (dążeń do różnorodności, niepowtarzalności, pluralizacji, rozproszonej tożsamości, autonomii, wolności, równości, solidarności – po epoce *człowieka masowego*, żyjącego pod presją struktury, w wielu państwach totalitarnej) z postępującą globalizacją (ujednolicaniem, unifikacją, a zarazem różnorodnością (Internet), standaryzacją, dominacją biurokratycznych procedur, ale i postępującym rozwarstwieniem społecznym, marginalizacją, wykluczaniem) oraz towarzyszącą jej neoliberalną polityką, podporządkowującą ludzi kategorii zysku i konsumpcji oraz korporacyjnym regułom gry na wolnym rynku (podaż, popyt, konkurencja). Można by dodać, że powyższe procesy są silnie wzmacniane postępowaniem technologicznym oraz rozwojem cywilizacji cyfrowej, społeczeństwa informacyjnego, ekonomią opartą na wiedzy.

Wśród najbardziej obfitujących w społeczne skutki następstw tych zderzeń, Bauman wskazuje na postępujący zanik wspólnotowości, przestrzeni publicznej, poczucia dobra wspólnego, obywatelskiego zaangażowania społecznego, zanikania postaw obywatelskich na rzecz konsumenckich, zatroskania, dyskusji, dialogu, solidarności społecznej, które to zjawiska sprowadza do metafory „pustoszejącej Agory”⁸.

⁸ Paradoksalnie w Polsce, jakby na odwrót, obserwuje się ciągłą walkę z władzą jako tymi INNYMI, OBCYMI. Ma to związek ze zmianą ustroju z socjalistycznego na neoliberalny, który poprzez likwidację wielkich sektorów gospodarki doprowadził do wyklucze-

Procesy te i zjawiska nie omijają naszego kraju, w którym po 25 latach transformacji mamy raczej problem ze zbudowaniem otwartego społeczeństwa obywatelskiego, stanowiącego wszak podstawowy warunek demokracji, niż z jego odbudowywaniem, co stanowi kłopot w światowej, płynnej epoce nowoczesności. Proces tego naszego „budowania”, może być znacznie utrudniony właśnie poprzez rozwijające się tendencje do indywidualizacji i jednoczesnego odwracania się od spraw publicznych, niechęci do przyjmowania obywatelskich postaw, zatroskania sprawami ogółu, a jeśli takowe się obserwuje, to najczęściej zostają one szybko (lub od początku) włączane w tzw. walkę wyborczą ...

Te złożone zjawiska, potęgowane efektem przejścia z ustroju socjalistycznego do neoliberalnego oraz wpływem globalizacji i epokowych zmian społeczno-kulturowych, stały się przedmiotem bogatej dyskusji w „Przeglądzie” na temat: *Kto odpowiada za słabą kondycję społeczeństwa obywatelskiego?*⁹, w której wzięli udział m.in. Mirosława Marody, Janusz Reykowski, Tadeusz Paleczny. W wypowiedziach zwrócili oni uwagę na pewne procesy i zjawiska, które mają wpływ na słaby poziom zaangażowania Polaków w sprawy ogółu. I tak Mirosława Marody wskazała na: indywidualizm (strukturalny (jednostka nie ma się z kim identyfikować) i kulturowy (namawianie jednostki, aby myślała wyłącznie o sobie)), zmianę w postrzeganiu państwa, które dziś jest bytem o charakterze technicznym, urządzeniem do wykonywania zadań, oraz na brak doświadczeń w działaniach obywatelskich z powodu uwarunkowań historycznych: długotrwałego braku własnego państwa (zabory), okupacja i narzucone ustroje. T. Paleczny podkreślił czynnik zawłaszczenia państwa przez urzędników, którzy chcą regulować każdą dziedzinę życia. Przerost aparatu urzędniczego ogranicza inicjatywność obywatelską i zniechęca ludzi do aktywności społecznej. Natomiast zdaniem Janusza Reykowskiego niski stopień rozwoju społeczeństwa obywatelskiego wiąże się z kierunkiem transformacji w Polsce, który został wyznaczony niejako wprowadzeniem mechanizmów rynkowych oraz konsumpcyjnego stylu życia. Nastawiło to wielu ludzi na osobistą karierę albo na rozwiązywanie osobistych problemów czy osiągnięcie korzyści, na zajęcie się sobą, swymi bliskimi, nie zaś sferą publiczną – pisze Reykowski. Od aktywności w sferze publicznej ludzi odstręcza też, zdaniem Reykowskiego, obraz życia publicznego w mediach, przedstawiany jako nieustanna walka o władzę,

nia dużych grup społecznych (robotnicy wielkoprzemysłowi, pracownicy PGR), miast (Łódź), regionów (tzw. Ściana Wschodnia) itd., a także urynkowienia sfery publicznej: służba zdrowia, edukacja, kultura itp.

⁹ Zob. „Przegląd” nr 34, 19–25.08.2013, s. 9.

o pieniądze, nie zaś starania o rozwiązywanie rzeczywistych społecznych problemów. Sprawy publiczne kojarzą się więc ludziom z rywalizacją, walką, konkurencją¹⁰.

Zarysowane powyżej tendencje w relacjach: procesy indywidualizacji a sfera publiczna w świecie i w Polsce, rzutują na zanikanie tradycyjnych, społeczno-kulturowych funkcji edukacji i szkoły. Aspekty te w Polsce, z uwagi na kontekst historyczny, zabory, powojenną zmianę ustroju, były trwałą wartością, wpisaną mocno w koncepcję roli społecznej szkoły i nauczyciela. Dziś szkoła, a wraz z nią nauczyciel stają się czynnikami indywidualnego, materialnego sukcesu ucznia, a często także i nauczyciela, gdy ten stara się o kolejny stopień tzw. awansu zawodowego¹¹.

W nawiązaniu zatem do powyższych rozważań, można by przyjąć, że idea inkluzji społecznej wychodzi niejako naprzeciw owej *pustce na agorze*; jest jakimś sposobem jej ponownego zapełnienia oraz przywrócenia, ale już w innych realiach – ponowoczesności, społecznych funkcji instytucji, wśród nich szkoły. Nie będzie to jednak zadanie łatwe; sytuacja się komplikuje, gdyż wg Baumana najbardziej dotkliwe staje się obecnie odwrócenie relacji jednostka – społeczeństwo – państwo. Autor przybliży te zależności, odwołując się do zadań teorii krytycznej w naukach społecznych. Píše: „sytuacja się odwróciła; (teoria krytyczna) otrzymała dokładnie przeciwne zadanie. W przeszłości miała bronić autonomii prywatnej przed nadciągającymi oddziałoami domeny publicznej, nieomal całkowicie utożsamianej z bezosobowym Państwem. (...). Teraz ma za zadanie chronić zanikającą dziedzicę życia publicznego, czy raczej **odnowić przestrzeń publiczną**, która pustoszeje z powodu dezercji obu stron: odejścia »nieobojetnego obywatela« i ucieczki rzeczywistej władzy (...)”¹². I nie jest już prawdą – pisze Bauman, że to, co publiczne, koncentruje się na kolonizacji wszystkiego, co prywatne. Autor twierdzi, że mamy do czynienia z sytuacją odwrotną: „to sfera prywatna kolonizuje przestrzeń publiczną, wypychając i wyganiając z niej wszystko co nie da się w pełni, do szczytu przetłumaczyć na słownictwo prywatnych interesów”¹³. W rezultacie jednostki „poddawane naciskom indywidualizacji, są pozbawiane zarówno ochronnej otoczki praw obywa-

¹⁰ Tamże, s. 11.

¹¹ W. Drózka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli 2004*, Kielce 2008.

¹² Z. Bauman, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, przekład W. i O. Kubińscy, Gdańsk 2008, s. 133.

¹³ Tamże, s. 133–134.

telskich, jak i wywłaszczane z obywatelskich umiejętności oraz powinności”¹⁴. Mogłoby to w pewnym stopniu tłumaczyć stwierdzone w wielu badaniach nasilenie się procesów społecznego rozwarstwienia, bezrobocia, wykluczenia, ubóstwa, nieradzenia sobie, patologii społecznych, wzrostu samobójstw itp.¹⁵, które to zjawiska są w Polsce postrzegane jako pokłosie transformacji ustrojowej, a co zostało spotęgowane (także w innych krajach Unii Europejskiej, np. bezrobocie wśród młodych itp.) poprzez kryzys neoliberalny 2008 r. W tej sytuacji, aby przywrócić niejako na powrót zatimizowanym (w znacznej części zagubionym) i *odobywatelnionym* jednostkom ich rzeczywistą autonomię i zdolność do autoafirmacji, niezbędne jest autonomiczne społeczeństwo (obywatelskie), którego one dzisiaj, bardziej niż kiedykolwiek, potrzebują. To zaś wymaga celowej, zorganizowanej i przemyślanej aktywności (społecznej i politycznej partycypacji) świadomych swych praw i kompetencji obywateli, aby takie społeczeństwo stworzyć.

Tymczasem w porządku neoliberalnym rola państwa maleje, wspólnota zanika, sfera publiczna się kończy. Dawne pojęcia tracą znaczenie; pod wpływem silnych tendencji do indywidualizacji pojęcie względnie stałej struktury zastępowane jest pojęciem struktury relacyjnej, sieciowej; pojęcie zaś roli społecznej zostało wyparte przez pojęcie tożsamość. Następuje jakby przesunięcie w analizach rzeczywistości społeczno-kulturowej aspektów socjologicznych na rzecz bardziej psychologicznych i terapeutycznych.

Bauman pisze, że dawny cel teorii krytycznej – wyzwolenie człowieka (spod dominacji struktury) – nabiera w nowych okolicznościach jakby innego sensu; dziś potrzeba emancypacji jako kompetencji jednostek do rozumienia nowej rzeczywistości społecznej oraz zdolności do podjęcia refleksyjnej debaty, dialogu, porozumienia i negocjowania między różnymi interesami, a zwłaszcza między tym co prywatne a tym co publiczne¹⁶. W niezwykle przy tym złożonej, można by dodać, i skomplikowanej zależności kultury (po)nowoczesności oraz napięciu pomiędzy z jednej strony świadomością niemożności kontynuacji starego porządku a z drugiej – iluzorycznością jakiegś odnowy tego, który jest.

Podobne problemy zdają się stanowić sedno refleksji naukowej Anthony’ego Giddensa, który zauważa, że zasadniczy problem (po)nowoczesności tkwi

¹⁴ Tamże, s. 134.

¹⁵ M. Jarosz, *Urodzeni wykluczeni* [rozmawiał K. Leśniewicz], „Przegląd” 2013, nr 31, 29.07–4.08.

¹⁶ Z. Bauman, *Zindywidualizowane*, s. 135.

w tym, jak powstrzymać rozwój społeczeństwa samolubów, jak w jednostkach obudzić pierwiastek społeczny, będący warunkiem społecznej spójności¹⁷. Spójności tej, twierdzi Giddens, nie zagwarantuje ani odgórna decyzja państwowa, ani odwoływanie się do tradycji. Musimy kształtować swój los aktywniej, niż to czyniły poprzednie pokolenia, i bardziej godzić się z konsekwencjami naszych czynów oraz przyjętego stylu życia. Musimy żyć bardziej otwarcie i refleksyjnie – brać odpowiedzialność za swoje wybory. Zamiast więc postrzegać naszą epokę jako wiek upadku moralnego, należy w nim widzieć, postuluje Giddens – okres moralnej przemiany.

W tym celu Giddens proponuje koncepcję tzw. polityki życia, która w swej istocie stanowi rodzaj poszerzonego, jakby na nowo *uspołecznionego indywidualizmu*, zawierającego w sobie niejako „programową” solidarność, oznaczającą zwiększenie obowiązków jednostki wobec spraw społecznych¹⁸. Oznaki nowej postmaterialistycznej wrażliwości moralnej i nowej solidarności młodego pokolenia są widoczne w dziedzinie ruchów ekologicznych czy praw człowieka, o których pisze Giddens.

Należy wszak zauważyć, że odbudowywanie zaburzonych relacji społecznych oraz tak potrzebna odnowa przestrzeni publicznej w nowych realiach nie będą łatwe. Do opisanych powyżej napięć w relacjach społecznych i politycznych dochodzą wszak problemy, zapętlenia i dylematy kulturowe oraz cywilizacyjne, jakie niesie (po)nowoczesność. Pojawiają się niełatwe pytania: jak sprawić, aby z jednej strony w świecie wysokich technologii, dostępności informacji, globalnej ekonomii, z drugiej zaś relatywizmu, indywidualizmu, różnorodności, ryzyka, kryzysu poczucia zaufania i bezpieczeństwa ontologicznego, rozwarstwienia, niepotrzebności, przywrócić zagubioną przestrzeń publiczną oraz społeczną wrażliwość, nie naruszając praw jednostki do indywidualnego (prywatnego) stylu życia i samorealizacji. Jak odbudować wrażliwość moralną w życiu społecznym? Jak przywrócić – na innym wszak poziomie – supernowoczesności – podstawowe siły ludzkiego życia: poczucie sensu, godności, autonomii, podmiotowości, uczestnictwa, odpowiedzialności?¹⁹

W świetle powyższych rozważań inkluzja społeczna jawi się nie tylko jako koncepcja wspomagająca wykluczonych i zagrożonych ubóstwem, lecz nade wszystko jako idea będąca próbą przywrócenia zatomizowanych, aspołecznych jednostek demokratycznemu społeczeństwu, w celu przywrócenia jego spój-

¹⁷ A. Giddens, *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, Warszawa 1999.

¹⁸ Tamże, s. 60 i nast.

¹⁹ Por. m.in. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

ności, z poszanowaniem praw podstawowych oraz wartości wolności, równości i solidarności. Inkluzja społeczna otwiera jakby perspektywy do poszukiwania sposobów równoważenia napięć pomiędzy indywidualną wolnością a społecznym zobowiązaniem.

W urzeczywistnianiu „inkluzyjnych” wizji, przewidywań, *zatroksań* istotne miejsce przewiduje się dla nowoczesnej edukacji i szkoły, od których oczekuje się podjęcia tych niezwykle trudnych zadań. Dla uwypuklenia znaczenia edukacji w procesie inkluzji społecznej ważne przesłania płyną ze słów intelektualistów Zygmunta Baumana, Jerzego Szackiego, Ryszarda Kapuścińskiego. Wszyscy oni podkreślają konieczność rozpoznawania różnicy, rozumienia różnorodności, poszukiwania jedności w różnorodności, nawiązywania dialogu, życzliwości i zrozumienia drugiego, Innego. Są to cechy, kompetencje, umiejętności, które stanowią wyzwanie dla edukacji i pedagogiki. Bauman tak pisze: „Współczesna ludzkość przemawia wieloma głosami i wiemy, że będzie tak czynić jeszcze przez długi czas. Najważniejszym zadaniem naszych czasów jest przekucie tej polifonii w harmonię (...), która nie oznacza jednolitości, jest zawsze grą różnych motywów; każdy z nich zachowuje odrębną tożsamość (...)” co, jego zdaniem, pozwala zachować różnorodność, a zarazem naszą własną wyjątkowość. Odnalezienie jedności w różnorodności jest głównym zadaniem człowieczeństwa, szansą zaś niejako powodzenia tej trudnej misji, jest wg Baumana, prawo do wyboru własnej tożsamości jako jedyne uniwersalne prawo obywatela / człowieka²⁰.

Jerzy Szacki w wywiadzie dla „Przeglądu” mówi, że „społeczeństwa nie są monolitami, są coraz bardziej zróżnicowane i zindywidualizowane”. Za najważniejsze uważa rozpoznanie istniejących różnic i dbanie o to, aby nie wykluczały one możliwości porozumienia i współpracy²¹.

Ryszard Kapuściński w zebranych wykładach pt. *Ten Inny*²² pisze, że „W świecie, w który wchodzimy (...) będziemy ciągle spotykać nowego Innego, który powoli zacznie się wyłaniać z chaosu i zamętu współczesności”. Podobnie jak Z. Baumann podkreśla, że ten Inny „zrodzi się ze spotkania dwóch przeciwstawnych nurtów tworzących kulturę współczesnego świata – z nurtu globalizującego naszą rzeczywistość, i z drugiego, zachowującego nasze odmienności, nasze

²⁰ Z. Bauman, *Zindywidualizowane*, s. 120.

²¹ J. Szacki, *Z własnego podwórka coraz mniej widać. To nie idee zamierają, lecz wiara w ich cudotwórczą moc* [rozmawiał P. Dybicz], „Przegląd” 2013, 12–18. 08, s. 8–9.

²² R. Kapuściński, *Ten Inny*, Kraków 2006, s. 75.

różnice, naszą niepowtarzalność”. Kapuściński za najważniejsze uważa szukanie z Innym dialogu i porozumienia. Pisze: „(...) Tylko życzliwość do drugiej istoty jest tą postawą, która może poruszyć w niej strunę człowieczeństwa”.

Tymczasem, jak przewiduje Bauman, nadchodzi nowa epoka, ale nikt nie jest w stanie powiedzieć, jaka ona będzie; żyjemy w interregnum, w międzypanowaniu, swego rodzaju *bezkrolewii*; często w tym kontekście „epokowego przejścia”, „kulturowego zawieszenia”, pojawia się określenie „pustka ideowa”, „próżnia aksjologiczna”, aksjologiczne zagubienie, brak wizji, niedostatek celów, sensu, co ma szczególnie niekorzystny wydźwięk w edukacji i prowadzi do jej głębokiego kryzysu. Sytuacja ta odbija się niekorzystnie na roli szkoły i nauczyciela; wywołuje wiele dylematów i trudnych pytań, jak np. o to, jak (i czy) chronić szkołę przed mentalnością rynkową, jak zagwarantować ludziom prawo do zdobycia podstawowych kompetencji kulturowych i obywatelskich, do świadomego swej wolności wyboru w kulturowej różnorodności oraz w coraz bardziej indywidualizującym się społeczeństwie²³.

Nie ulega wątpliwości, że jak pisze Zbigniew Kwieciński, „Edukacja, jest wielką nadzieją współczesności, ale sama jest ogromnie zagrożona, napełniona wewnętrznymi sprzecznościami i niedoceniona”²⁴. Jak zatem edukacja, która sama przeżywa kryzys, może podjąć wyzwania inkluzji społecznej?

Inspirująca może być w tym kontekście propozycja Zygmunta Baumana, który posługując się teorią Gregory’ego Batesona, wysuwa koncepcję „edukacji trzeciego stopnia”²⁵, jako tej, która najlepiej niejako odpowiada na wyzwania ponowoczesności oraz komplikacje epokowego przejścia. Bauman twierdzi, że wobec współczesnych problemów ludzi i społeczeństw nie wystarcza już ani edukacja pierwotna, „protoedukacja”, jako „edukacja pierwszego stopnia”²⁶, czyli uczenie się przedmiotów i treści, które można zaplanować, utrwalać, kontrolować, ani też „deuteroedukacja”, jako uczenie się z kontekstu społecznego oraz sposobu przekazywania komunikatów, będące procesem ukrytym, rzadko podawanym kontroli, luźno powiązany z tematem nauczania, czyli „edukacja drugiego stopnia”²⁷. Zarówno edukacja pierwszego, jak i drugiego

²³ Por. Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją*, w: *Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, s. 34 i nast.

²⁴ Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn 2002, s. 114.

²⁵ Z. Bauman, *Zindywidualizowane*, s. 169.

²⁶ Jest to terminologia Baumana, nieoznaczająca trójstopniowego systemu szkolnego.

²⁷ Tamże, s. 152.

stopnia, jako w istocie przystosowawcze, zdają się dobrze odpowiadać naturze epoki tradycyjnej i znanej nam kulturze, której przewidywalność, trwałość ról społecznych, norm i wzorców, swoista stałość kontekstu społecznego i kulturowego sprzyjały adaptacyjnej i transmisyjnej filozofii edukacji. Jednak w nowych czasach, określanych wieloma terminami: ponowoczesność, nadnowoczesność, nowoczesność refleksyjna, późnej nowoczesność, wszystkie punkty orientacyjne nadające światu, społeczeństwu i życiu jednostek poczucie stabilności i logiki (wybór pracy, umiejętności, partnera, modeli własności, koncepcji zdrowia i choroby, wartości uznawanych za godne pożądaných, sprawdzonych sposobów ich osiągnięcia) stały się płynne. Inne cechy naszych czasów, jak przypadkowość, niespodziewane rozmywanie granic i rozmywanie wzorców, fragmentaryzacja życia, rozproszenie autorytetów, deregulacja i prywatyzacja tożsamości, kakofonia komunikatów, wymagają innego typu edukacji, a jest nią, zdaniem Baumana – „edukacji trzeciego stopnia”. Jest to ten typ uczenia się, dzięki któremu uczymy się „jak przerwać regularność, jak uwolnić się od nawyków i zapobiec przyzwyczajeniom, jak przekształcić fragmentaryczne doświadczenia w nieznanym dotychczas wzorce (...)”²⁸. Edukacja ta, zdaniem Baumana, bardzo szybko nabiera wartości adaptacyjnej w płynnej nowoczesności i staje się najważniejszym elementem niezbędnego życiowego wyposażenia²⁹. Wychodzi ona bowiem niejako naprzeciw współczesnej wersji „życia na rozstajach dróg”, gorączkowego poszukiwania nowych sposobów samookreślenia, nowej tożsamości. Edukacja ta musi oznaczać nade wszystko „pielęgnowanie umiejętności życia w zgodzie z poczuciem niepewności i ambiwalencji, w obliczu wielu punktów widzenia i braku nieomylnych i godnych zaufania autorytetów; musi oznaczać pogłębienie tolerancji na odmienność i pragnienia poszanowania prawa do różnienia się; musi oznaczać wzmocnienie krytycznych i samokrytycznych umiejętności oraz odwagę niezbędną do przyjęcia odpowiedzialności za własne wybory i związane z nimi konsekwencje; musi oznaczać kształtowanie umiejętności „zmiany ram działania” i przezwyciężania ucieczki od wolności”³⁰. Tak rozumiana edukacja stanowi w istocie definicję edukacji inkluzyjnej, która ma wyposażyć człowieka w kompetencje niezbędne mu do życia i rozwoju w płynnym społeczeństwie, pozbawionym stałych i bezpiecznych punktów oparcia, w którym człowiek jest właściwie zdany sam na siebie.

²⁸ Tamże, s. 153–154.

²⁹ Tamże, s. 154.

³⁰ Tamże, s. 169.

Istotne rozwinięcie i zarazem pogłębienie powyższej wizji edukacji (inkluzyjnej) zawiera stanowisko Zbigniewa Kwiecińskiego, który pisze, że „Współczesność *nieustannego kryzysu* wymusza wzór człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka **pełnomocnego** o ukształtowanych kompetencjach **intelektualnych** do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, człowieka mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, do radzenia sobie na coraz trudniejszym rynku pracy, umiającego krytycznie wybierać i osadzać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych wedle uniwersalnych wartości i zasad”³¹.

Edukacja, która miałaby się podjąć tych nowe wyzwania, nie może być procesem związanym tylko z „jednym programem nauczania, czy jednym edukacyjnym wydarzeniem, lecz z wielością przecinających się i rywalizujących programów i wydarzeń”³². Ma to być, zdaniem Baumana, edukacja otwarta o statusie **zawsze niedokończonego procesu**³³.

Główne założenia i cechy edukacji inkluzyjnej

Najbardziej przemawiającą wizję edukacji i nauczyciela przyszłości, rzutującą na politykę edukacyjną w Unii Europejskiej (jak również na politykę inkluzji społecznej), zawiera Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji Dwudziestego Pierwszego Wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa³⁴. Z Raportu wynika, że w centrum problematyki XXI wieku znajduje się wiele wciąż nierozwiązanych bądź zupełnie nowych napięć i konfliktów, które mogą prowadzić do wzrostu obszarów społecznego wykluczenia oraz stanowią wyzwanie dla polityki edukacyjnej obecnych i przyszłych czasów. Przedstawiona zatem w Raporcie rozszerzona formuła edukacji zakłada umożliwienie każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmacnianie jej potencjału twórczego.

W podejściu tym widoczne jest łagodzenie dominującej w praktyce wielu krajów, w tym również w Polsce, wizji edukacji instrumentalnej (postrzeganej w realiach neoliberalnych jako droga do osiągnięcia określonych rezultatów

³¹ Z. Kwieciński, *Nieuniknione?*, s. 114.

³² Z. Bauman, *Zindywidualizowane*, s. 170.

³³ Tamże, s. 171.

³⁴ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, tłum. W. Rabczuk, Warszawa 1998.

materialnych i ekonomicznych)³⁵, na rzecz traktowania jej funkcji w sposób integralny, jako edukacji dla spełnienia jednostki, która uczy się, aby być: aby wiedzieć, aby działać, aby umieć żyć wspólnie³⁶.

Należy zauważyć, że podobną wizję edukacji jako przygotowania do życia proponuje Baumann³⁷, Giddens zaś widzi w edukacji szansę na rozwijanie kompetencji refleksyjno-biograficznych, związanych z prowadzeniem „polityki życia” w społeczeństwie niepewności i ryzyka. Pewne oznaki takiej edukacji nie encyklopedycznej i pamięciowej, lecz osobowościowo-rozumiejącej, nastawionej na rozwijanie podmiotowości, partnerstwa, społecznej wrażliwości, porozumienia i integracji uwidoczniły się w badaniach nad młodym pokoleniem nauczycieli w początkowym okresie transformacji³⁸.

Polityka edukacyjna Unii Europejskiej w znacznym stopniu wpisuje się w zarysowaną powyżej wizję edukacji przyszłości jako edukacji inkluzyjnej. Akcentuje się zasadniczą rolę szkoły w procesach społecznej integracji (inkluzji) od wczesnego dzieciństwa oraz w zapobieganiu społecznemu wykluczeniu młodzieży, w budowaniu spójności społecznej, w zapobieganiu dyskryminacji, marginalizacji, rasizmowi i ksenofobii, w szerzeniu zasad tolerancji i poszanowania praw człowieka jako podstawowych wartości podzielanych przez społeczeństwa europejskie³⁹. Nowe konteksty edukacji i szkoły, jak rozwój technologii informacyjnych, pluralizacja życia społecznego, wielokulturowość, wzrastająca autonomizacja społeczności lokalnych i szkół, powodują, iż przed nauczycielami staje konieczność podejmowania wielu nowych zadań, do których muszą być odpowiednio przygotowani. Dotyczy to zwłaszcza szerszego udziału nauczycieli w zadaniach administracyjnych i zarządzaniu szkołą, stosowania nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, promowania

³⁵ Wraz z rozwojem ekonomii neoliberalnej w wielu krajach, w tym również w Polsce, edukacja, podobnie jak służba zdrowia, została poddana regułom wolnego rynku, co w rezultacie prowadzi do dominacji instrumentalnej, utylitarnej i ekonomicznej funkcji edukacji nad jej tradycyjnymi funkcjami: humanistyczną, demokratyczną, społeczno-kulturową. Na ten temat szerzej piszę w książce pt. *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce 2008.

³⁶ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej*, s. 86 i nast.

³⁷ Bauman pisze, że w pewnym sensie jest to jakby powrót do „odwiecznego i niezmiennego zadania wszelkiej edukacji”; Z. Bauman, *Zindywidualizowane*, s. 169.

³⁸ W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 2004.

³⁹ M. Mazińska, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, Warszawa 2004, s. 10 i nast.

praw człowieka i wychowania obywatelskiego oraz przygotowania uczniów do kształcenia ustawicznego⁴⁰.

Kolejne zadania pojawiają się w związku z umasowieniem oraz wzrastającym zróżnicowaniem (niejednorodnością) społeczności uczniowskich, wynikającym z integracji dzieci imigrantów oraz integracji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, sprawiającymi trudności wychowawcze, w tym również dzieci i młodzieży ze środowisk biednych i społecznie marginalizowanych. Zadania te przysparzają nauczycielom wielu trudności, co świadczy o potrzebie wyposażenia ich w kompetencje z zakresu kształtowania wzajemnych relacji oraz komunikowania się, co ma szczególne znaczenie w odniesieniu do mniejszości etnicznych i językowych oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁴¹.

Powyższym wyzwaniom wychodzi niejako naprzeciw **idea edukacji inkluzyjnej**, która na całym świecie jest postrzegana jako „Oświata dla wszystkich” (EFA), a która ma pomóc w budowaniu bardziej inkluzyjnych społeczeństw. W rozumieniu Narodów Zjednoczonych (UNESCO 2007; 2008) EFA wzywa do zapewnienia wszystkim ludziom podstawowej edukacji. Jest ona ważna tak dla poszczególnych jednostek, aby mogły one osiągnąć dobrą jakość swego życia, jak i dla społeczeństw, w osiągnięciu ich celów ekonomicznych, humanistycznych i społecznych⁴². Podstawowej edukacji nie należy mylić z powszechnym dostępem do wykształcenia podstawowego. Edukacja dla wszystkich ma szerszy charakter; wymaga **dostępu do minimum standardów oświatowych**, umiejętności czytania, pisania i liczenia dla każdego. Jest to ważne, gdyż nie każdy umiejętności te posiada, nawet jeśli uzyskał wykształcenie podstawowe, a wiele milionów ludzi zarówno w krajach biednych, jak i bogatych nie ma możliwości uczęszczania do jakiegokolwiek szkoły, pozostając analfabetami. Są wśród nich niepełnosprawni i inni pozbawieni prawa głosu w społeczeństwie, przez co są szczególnie podatni na manipulacje.

Edukacja dla wszystkich zakłada również **równość** w systemie szkolnym, gdyż nawet w krajach o dobrze rozwiniętym systemie oświaty niektóre dzieci są wyłączone ze szkoły bądź są to dzieci, które nie mają pozytywnych do-

⁴⁰ Tamże, s. X.

⁴¹ *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*, red. Ch. Forlin, London–New York 2010.

⁴² UNESCO, *Inclusive Education: The Way of the Future*, Geneva, 25–8 November, 2008, [online:] <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-session-2008/conclusions-and-recommendations.htm>). Za: L. Florian, *Foreword*, w: *Teacher Education for Inclusion*, s. XIX.

świadczeń edukacyjnych. Należy zatem stworzyć takie formy zabezpieczeń, aby wszyscy uczący się byli w stanie uczestniczyć i korzystać zarazem w pełnym zakresie z doświadczeń oświatowych.

Ta świadomość podwójnego znaczenia (EFA) edukacji dla wszystkich jako *dostępu do oświaty* oraz *równości uczestniczenia w oświacie* jest mocno wspierana przekonaniem, że równoprawne systemy oświatowe polepszają społeczna spójność i przyczyniają się do powstania inkluzyjnych społeczeństw. Dobrej jakości podstawowa oświata pozostaje kluczową kwestią w międzynarodowej polityce spójności społecznej i wyrównywania szans, w której ramach zredukowane zostaną nierówności między tym, co ludzie mają, a tym, co są w stanie zrobić.

Edukacja inkluzyjna jest oparta na zasadzie, że lokalne szkoły powinny umożliwić równy dostęp do oświaty wszystkim uczącym się, bez względu na jakiegokolwiek różnice związane z niepełnosprawnością, położeniem socjalnym, jak też różnice emocjonalne, kulturalne, językowe⁴³.

Zmiana paradygmatu: od segregacji do inkluzji; od medycznego aspektu niesprawności do modelu socjalnego

Istota i zakres edukacji inkluzyjnej ma związek z dalekosiężną, paradygmatyczną zmianą w zakresie kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, tak niepełnosprawnych, jak i specjalnej troski. Tradycyjnie uczniowie ci byli kształceni oddzielnie w specjalnych szkołach z odpowiednimi udogodnieniami, często kategorycznie zgodnie z ich ułomnościami. Od ponad czterdziestu lat nastąpiła znacząca ewolucja: od segregacji do inkluzji. Była ona rezultatem kompleksowych i często trudnych zmian w sposobie funkcjonowania szkół oraz w oczekiwaniach wobec nauczycieli.

Kształcenia inkluzyjne, podczas gdy początkowo skupiało się na kształceniu uczniów niepełnosprawnych w szkołach tzw. głównego nurtu (*mainstream education*), ma obecnie znacznie szerszą definicję; obejmuje ono wszystkich uczniów, którzy w przeszłości, historycznie rzecz ujmując, byli wykluczeni z głównego nurtu kształcenia; którzy pochodzą z różnych kultur, środowisk albo są zaniedbani i nie osiągają odpowiednich wyników leżących w zakresie ich potencjalnych możliwości.

Niestosowność tworzenia specjalnych klas dla uczniów z lekkimi upośledzeniami w rozwoju umysłowym została najpierw zauważona przez Dunna

⁴³ Tamże.

w 1968 r. Jego zdaniem to nauczyciele powinni tworzyć programy i materiały dydaktyczne, które umożliwiłyby nauczanie włączające wszystkie dzieci w klasie⁴⁴. Dunn zauważył także, że wiele z tych dzieci, które były objęte edukacją specjalną, pochodziło z rodzin o niskim statusie społecznym, z mniejszości etnicznych, z rodzin biednych. Stanowisko to zostało wsparte przez Deno, który w 1970 r. zakwestionował funkcjonowanie szkolnictwa specjalnego jako oddzielnego od głównego nurtu edukacji. Jego prace oprócz rozwijania medycznego modelu niesprawności, zapoczątkowały zwrócenie się w kierunku modelu socjalnego. Domagał się on również zmiany ówczesnego punktu widzenia skoncentrowanego na patologii oraz na przyczynach tkwiących w dziecku na podejście, zgodnie z którym problem tkwi w niedopasowaniu, które istnieje pomiędzy potrzebami dziecka a możliwościami, jakie się stwarza w trosce o jego samorealizację⁴⁵. Dzięki dorobkowi obydwu tych autorów, a także wskutek rozwoju ruchów walczących o prawa obywatelskie w USA, problematyka inkluzji w edukacji stała się hasłem XXI wieku. Idea edukacji inkluzyjnej zyskała głębsze uzasadnienie, jak również istotne wsparcie w wyniku zmian społecznych i politycznych ostatnich dziesięcioleci, a także niebywałego postępu technologicznego, naukowego, w dziedzinie medycyny i nauk humanistycznych. Edukacja inkluzyjna wychodzi również niejako naprzeciw oczekiwaniom społecznym w nowym paradygmacie opartym na wiedzy, w którym niezbędne staje się zapewnienie w szkołach możliwości bardziej demokratycznych i równych szans kształcenia dla uczniów o różnorodnych potrzebach edukacyjnych.

Edukacja nauczycieli dla praktyki inkluzji społecznej (do pracy z różnorodnością)

Kluczową rolę w polityce promującej nauczanie inkluzyjne odgrywają bezsprzecznie nauczyciele. To od ich uczuć, kompetencji, postaw, świadomości zależy powodzenie procesu reorientacji edukacji na bardziej inkluzyjną. Wyzwaniem edukacji inkluzyjnej dla profesjonalnego uczenia się nauczycieli jest rozwijanie takich programów ich kształcenia, które respektowałyby **różnice** między ludźmi **w sposób, który włącza**, a nie wyłącza uczących się, w to co jest powszechnie dostępne w szkołach i klasach głównego nurtu. Wymaga to od nauczycieli wrażliwości na różnice pomiędzy uczącymi się bez utrwalania

⁴⁴ Za: Ch. Forlin, *Reframing Teacher Education for Inclusion*, w: *Teacher Education for Inclusion*, s. 5 i nast.

⁴⁵ Tamże.

efektów stygmatyzowania i naznaczania niektórych uczniów jako różnych, odmiennych. Inkluzyjne kształcenie nauczycieli nie jest jakąś specjalną edukacją. Jednakże wymaga ona krytycznego myślenia o tożsamości (*identity*) i różnicy (*difference*). Jej zadaniem jest obalanie barier i demaskowanie ekskluzji w demokratycznym nauczaniu⁴⁶.

Tymczasem poważnym problemem w edukacji nauczycieli jest jej teoretyczność i homogeniczność w zakresie programów studiów w poszczególnych wąskich dyscyplinach oraz utrwalanie tego stanu rzeczy, miast go zmieniać. Edukacja inkluzyjna wymaga bowiem odejścia od modelu kształcenia nauczycieli jako czystych fachowców w zakresie nauczania poszczególnych przedmiotów, na rzecz bardziej otwartego podejścia oraz dialogu w uzgadnianiu wiedzy potrzebnej w nauczaniu różnorodnych uczniów. *Różnorodność jako norma w przygotowaniu nauczycieli* wymaga, aby nauczyciele pojmowali swą rolę szerzej niż tylko w odniesieniu do wąsko pojmowanego nauczania. Różnorodność wymaga od nauczycieli szczególnej wrażliwości społecznej i intelektualnej, wyrażającej się w trosce, zachęcaniu, wspieraniu uczniów; w takim ich nauczaniu, aby mieli chęć sami zmieniać swoje położenie. Aby wywołać w nich poczucie realnej możliwości osiągnięcia w życiu stawianych sobie celów oraz ich samorealizacji. Nauczyciel inkluzyjny zatem musi umieć i chcieć wychowywać, opiekować się uczniami, często też ich rodzinami, być aktywny w społeczności lokalnej, co we współczesnym, skomplikowanym świecie różnych wpływów i tendencji nie jest łatwe, jeśli nie niemożliwe. Nauczyciel ten powinien posiadać szerokie horyzonty intelektualne, umożliwiające mu widzenie swej pracy w szerszym kontekście społecznym i kulturowym. Edukacja inkluzyjna wymaga odejścia od wąskospecjalistycznego kształcenia nauczycieli na rzecz szeroko zakrojonej koncepcji wykształcenia humanistyczno-pedagogicznego i społecznego⁴⁷.

Idea edukacji dla inkluzji wymaga takiego przygotowania nauczycieli, aby potrafili:

- *pracować z Innymi*. Dwie cechy czy funkcje zawodu nauczyciela są tu istotne: oparcie na wartościach inkluzji społecznej (wolność, równość w różnorodności, solidarność) oraz wyzwalamie potencjału, jaki tkwi w każdym uczącym się, jego talentów, pasji, uzdolnień, które mógłby zaoferować on społeczeństwu, które mogłyby być przydatne w przyszłości. Nauczyciele muszą zatem mieć wiedzę o ludzkim dojrzewaniu i rozwoju

⁴⁶ R. Slee, *Political Economy, Inclusive Education and Teacher Education*, w: *Teacher Education for Inclusive*, s. 18 i nast.

⁴⁷ C. Forlin, *Reframing Teacher Education*, s. 8 i nast.

oraz wykazywać pewność siebie we współpracy z Innymi. Muszą umieć współpracować z uczącymi się jako indywidualnościami oraz wspierać ich w rozwoju do pełnego uczestnictwa i bycia aktywnymi członkami społeczeństwa. Powinni oni być w stanie pracować w sposób, który zwiększa zbiorową inteligencję uczących się, oraz współpracować z kolegami nad doskonaleniem własnego nauczania i uczenia się.

- *pracować ze społeczeństwem i w społeczeństwie*. Nauczyciele mają swój udział w przygotowaniu uczących się do globalnej odpowiedzialności jako obywatele Unii Europejskiej. Winni oni promować mobilność i współpracę w Unii Europejskiej oraz zachęcać do międzykulturowego szacunku i zrozumienia. Powinni też rozumieć te czynniki, które tworzą **spójność społeczną** lub **ekskluzję ze społeczeństwa** i być świadomi etycznych wymiarów społeczeństwa wiedzy, takich wartości jak powszechna alfabetyzacja, rozumienie informacji, dostęp do wiedzy itp.
- *pracować z wiedzą, technologią i informacją*. Nauczyciele potrzebują umieć pracować z różnymi rodzajami nauki i wiedzy. Ich przygotowanie zawodowe oraz dalszy rozwój winien wyposażyć ich w umiejętności zdobywania wiedzy, analizy, rzetelności, refleksji nad wiedzą oraz jej przekazywania, skutecznego korzystania z technologii tam, gdzie zachodzi ku temu potrzeba. Winni oni znać i doskonalić różne strategie uczenia się oraz umieć kierować i wspierać uczących się w sieciach, w których można znaleźć i tworzyć informacje⁴⁸.

Rola i kompetencje nauczycieli w zakresie inkluzji społecznej poprzez edukację zostały podkreślone w dokumencie ATEE *Conclusions and recommendations*, w którym napisano, że nauczyciele są głównymi aktorami w systemie edukacji. Ponoszą oni odpowiedzialność za wspieranie uczniów w ich uczeniu się i rozwoju, biorąc pod uwagę indywidualność (odrębność) każdego ucznia oraz ich zróżnicowane uzdolnienia, aspiracje, preferencje i szanse. Świadomość nowych wyzwań wobec edukacji nauczycieli powinna charakteryzować przede wszystkim nauczycieli akademickich oraz instytucje kształcenia nauczycieli, ale także polityków, władze oświatowe, szkolne, samych nauczycieli, badaczy, rodziców. Ważne jest, aby mieli oni przekonanie, że:

⁴⁸ Policy Paper, *The Quality of Teachers. Recommendations on the Development of Indicators to Identify Teacher Quality*, 2006, ATEE Association for Teacher Education In Europe; por. też: W. Dróżka, *Dylematy jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo-społecznego kontekstu jego pracy*, w: *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, red. B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska, Wrocław 2013.

- profesja nauczania jest etycznie, kulturowo i językowo zróżnicowana;
- ważna część rozwoju zawodowego nauczycieli ma dotyczyć rozumienia wartości **różnicy i zróżnicowania** jako tematu nieustannej refleksji;
- nauczyciel ma podejmować zadania negocjacji, mediacji (balansowania) pomiędzy potrzebami społecznymi (kulturowymi, ekonomicznymi), a potrzebami uczniów, studentów, innych uczących się;
- ma podejmować świadome zaangażowanie w polityczny dialog pomiędzy rodzicami i innymi podmiotami edukacji a agendami rządowymi⁴⁹.

Nauczanie inkluzyjne jest złożone i wielowarstwowe; wymaga ono od nauczycieli, aby byli w stanie sprostać problemom kulturowym (postawy, wartości, przekonania); aby poza posiadaniem dostatecznej wiedzy w danej dyscyplinie, potrafili również modyfikować istniejące lub tworzyć nowe programy nauczania; aby wychodzili naprzeciw wielorakim potrzebom różnorodnych uczniów, wykorzystując różne metody pedagogiczne.

Spośród różnych analiz i rozważań w tej kwestii najczęściej pojawia się wizja nauczyciela jako refleksyjnego praktyka, który prowadzi nieustanny, krytyczny wgląd w swoją praktykę zawodową w celu jej ulepszenia; dochodzenia do własnych przekonań, koncepcji, metod, rozwiązań. Wymaga ono głębokiej wiedzy (teoretycznej) i stawiania pytań o to: *czego uczyć, jak uczyć*, ale nade wszystko pytania o to *dłaczego, po co uczyć*. Podejście refleksyjne jest niezwykle odpowiednie wobec zarysowanej powyżej idei oraz praktyki edukacji inkluzyjnej, a także roli w niej nauczyciela.

Zakończenie

Idea inkluzji społecznej poprzez edukację, sięgająca w krajach zachodnich lat 60., w Polsce wydaje się mieć specyficzną, rodzimą tradycję. Jest wyjątkowo bliska idei pozytywistycznego społecznikostwa, wpisanego niejako historycznie w zawód nauczyciela. Wartości dzisiejszej, tak potrzebnej⁵⁰ inkluzji społecznej: równość, wolność, solidarność, zawsze były obecne i dominujące w inteligenc-

⁴⁹ Policy Paper, *The Quality of Teachers*.

⁵⁰ M.in. powiększające się nierówności społeczne i edukacyjne stanowią argument za inkluzją poprzez edukację; zob. W. Dróżka, *Nauczyciel pod presją nierówności społeczno-edukacyjnych*, w: *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*, red. R. Kwiecińska, M.J. Szymański, Kraków 2010.

kim etosie demokratycznym polskich nauczycieli⁵¹. Wiele z takich „inkluzyjnych” postaw, wartości, zachowań, zajęć, nawet mikrosystemów wychowawczych zawierają pamiętniki i autobiografie nauczycieli. Włączający jest styl pedagogiczny młodych nauczycieli początków polskiej transformacji, podporządkowany dwóm wartościom edukacyjnym: porozumieniu i integracji. Z jego opisów wyłania się wielka różnorodność przykładów, dotycząca tematyki pracy pedagogicznej, zastosowania konkretnych metod, organizacji, przebiegu zajęć, ich efektów, atmosfery. Warunkiem wszak zaistnienia i rozwoju tej różnorodności indywidualnych stylów pedagogicznych były specyficzne cechy nauczycieli, które i dziś są eksponowane, gdy rozważa się problematykę edukacji inkluzyjnej. A są to: krytyczne myślenie, refleksyjność, osobista wizja pedagogiczna oraz zdolności indywidualne, pasje, zainteresowania („talent pedagogiczny”)⁵².

Należy wszak zauważyć, że po reformie edukacji z 1999 r. sytuacja w polskiej edukacji zaczęła się drastycznie zmieniać. Pod wpływem polityki neoliberalnej edukację, szkołę i rolę nauczyciela zaczęto postrzegać, w niespotykanych wcześniej kategoriach usługowych wobec ekonomii, indywidualnej konsumpcji i zysku⁵³. Zawód nauczyciela w tej perspektywie został określony przez standardy, czyli wykonanie zadań według ujednoliconego minimum programowego, do czego potrzebne są kompetencje wąskozawodowe, techniczno-metodyczne, ściśle związane z nauczaniem.

Jednocześnie pojawia się jednak wątpliwość, jak wobec ukazanych w tekście, tak rozległych i głębokich zmian oraz wyzwań, jakie one niosą wobec edukacji, szkoły, można myśleć o zawodzie nauczyciela, pedagoga bez jego głębszych odniesień społecznych i kulturowych, bez szerszej świadomości wyłaniających się problemów i zadań; jak możliwe byłoby rozumienie nauczania tylko w kategoriach technicznych⁵⁴. W tej sytuacji model edukacji *wystandaryzowanej*, wraz z techniczną koncepcją nauczyciela, wymagają głębokiej kulturowej reinterpretacji, gruntownej odnowy, a nawet reformy, w przeciwnym razie będą stanowić poważną przeszkodę w rozwijaniu idei inkluzji. Wielkie nadzieje pokładane są

⁵¹ Por. W. Drózka, *Orientacje aksjologiczne i style działania nauczycieli. Między tradycją a nowymi wyzwaniem*, w: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nałaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001.

⁵² W. Drózka, *Młode pokolenie nauczycieli*, s. 160 i nast.

⁵³ *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków 2010; J. Dobrowolowicz, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Kraków 2013.

⁵⁴ Por. Ch. Forlin, *Future Directions for Teacher Education for Inclusion*, w: *Teacher Education for Inclusion*, s. 249.

w promowaniu otwartych i refleksyjnych wizji zawodu nauczyciela, w świetle których nauczyciel w procesie całościowego uczenia się i rozwoju staje się coraz pełniejszym profesjonalistą.

BIBLIOGRAFIA:

- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Zindywidualizowane społeczeństwo*, przekład W. i O. Kubińscy, Gdańsk 2008.
- Dobrołowicz J., *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Kraków 2013.
- Dróżka W., *Dylematy jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo-społecznego kontekstu jego pracy*, w: *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, red. B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska, Wrocław 201.
- Dróżka W., *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli 2004*, Kielce 2008.
- Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 2004.
- Dróżka W., *Nauczyciel pod presją nierówności społeczno-edukacyjnych*, w: *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*, red. R. Kwiecińska, M.J. Szymański, Kraków 2010.
- Dróżka W., *Orientacje aksjologiczne i style działania nauczycieli. Między tradycją a nowymi wyzwaniami*, w: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2000.
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
- Forlin Ch., *Future Directions for Teacher Education for Inclusion*, w: *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*, red. Ch. Forlin, London–New York 2010.
- Forlin Ch., *Reframing Teacher Education for Inclusive*, w: *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*, red. Ch. Forlin, London–New York 2010.
- Giddens A., *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, Warszawa 1999.
- Goldschmidt N., *Spór o element społeczny gospodarki rynkowej*, w: „Raporty Fundacji Konrada Adenauera” 2008, nr 7; Internet.
- Golińska S., *Narodowy Plan Rozwoju a Narodowa Strategia Integracji Społecznej*, publikacja internetowa.
- Jarosz M., *Urodzeni wykluczeni* [rozmawiał K. Leśniewicz], „Przegląd” 2013, nr 31, 29.07–4.08.
- Kapuściński R., *Ten Inny*, Kraków 2006.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1971.
- „Kto odpowiada za słabą kondycję społeczeństwa obywatelskiego?”, „Przegląd” nr 34, 19–25.08.2013.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją*, w: *Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.

- Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn 2002.
- Mazińska M., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, Warszawa 2004.
- Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków 2010.
- Policy Paper, *The Quality of Teachers. Recommendations on the Development of Indicators to Identify Teacher Quality*, 2006, ATEE Association for Teacher Education In Europe.
- Raport końcowy. Ecorys, Warszawa, lipiec 2008./ www.ewaluacja.pl, dostęp 14.08.2013.
- Slee R., *Political Economy, Inclusive Education and Teacher Education*, w: *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*, red. Ch. Forlin, London–New York 2010.
- Szacki J., *Z własnego podwórka coraz mniej widać. To nie idee zamierają, lecz wiara w ich cudotwórczą moc* [rozmawiał P. Dybicz], „Przegląd” 2013, 12–18.08, s. 8–9.
- Szarfenberg R., *Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady*, Instytut Polityki Społecznej, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, kwiecień 2006, publikacja internetowa.
- Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*, red. Ch. Forlin, London–New York 2010.
- UNESCO, *Inclusive Education: The way of the Future*, Geneva, 25–8 November, 2008, [online:] (<http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-session-2008/conclusions-and-recommendations.html>). Za: L. Florian, *Foreword*, w: *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*, red. Ch. Forlin, London–New York 2010.

STRESZCZENIE

W artykule podjęto problem roli nauczyciela w procesie inkluzji społecznej. Odwołano się do konstytutywnych kategorii różnicy, różnorodności, tożsamości oraz ich współczesnych kontekstów: procesów indywidualizacji i globalizmu. Inkluzja społeczna została przedstawiona jako rodzaj perspektywy do poszukiwania sposobów równoważenia napięć pomiędzy indywidualną wolnością a społecznym zobowiązaniem, w której zasadniczą rolę odgrywa polityka edukacji inkluzyjnej Unii Europejskiej. Akcentuje się w niej zasadniczą rolę szkoły i nauczycieli w procesach społecznej integracji (inkluzji) od wczesnego dzieciństwa oraz w zapobieganiu społecznemu wykluczaniu młodzieży, w budowaniu spójności społecznej, w zapobieganiu dyskryminacji, marginalizacji, rasizmowi i ksenofobii, w szerzeniu zasad tolerancji i poszanowania praw człowieka jako podstawowych wartości podzielanych przez społeczeństwa europejskie.

Wymaga to od nauczycieli wrażliwości na różnice pomiędzy uczącymi się bez utrwalania efektów stygmatyzowania i naznaczania niektórych uczniów jako różnych, odmiennych. Inkluzyjne kształcenie nauczycieli nie jest jakąś specjalną edukacją. Jednakże wymaga ona krytycznego myślenia o tożsamości (identity) i różnicy (difference). Jej zadaniem jest obalanie barier i demaskowanie ekskluzji w demokratycznym nauczaniu.

SŁOWA KLUCZOWE: inkluzja społeczna, edukacja inkluzyjna, nauczyciel, wartości edukacji europejskiej, różnica, tożsamość, wykluczenie, nauczanie włączające, integracja, spójność.

SUMMARY

The article discusses the problem of the role of the teacher in the process of social inclusion. It refers to the constitutive categories of difference, diversity, identity, and their contemporary contexts: the processes of individualization and globalism. Social inclusion is presented as a kind of perspective to look for ways to balance the tension between individual freedom and social commitment, in which inclusive education policy of the European Union plays a crucial role. It emphasizes the crucial role of schools and teachers in the process of social integration (inclusion) from the early childhood and the prevention of social exclusion of young people, in building social cohesion, in preventing discrimination, marginalization, racism and xenophobia, in promoting the principles of tolerance and respect for human rights, as fundamental values shared by the European societies.

This requires from teachers sensitivity to differences between learners without the effects of stigma and preservation of marking some of the students as different, dissimilar. Inclusive teacher education is not any special education. However, it requires critical thinking about identity and difference. Its mission is breaking the barriers and exposing the exclusion of democratic education.

KEY WORDS: social inclusion, inclusive education, teacher, values of the European education, difference, identity, exclusion, inclusive teaching, integration, cohesion.