

Zenon Gajdzica

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Zasady organizacji kształcenia w edukacjach inkluzywnych uczniów z niepełnosprawnością

Celem artykułu nie jest rekonstrukcja zasad kształcenia. Jest nim próba ich sformułowania w aspekcie organizacyjnym – związanym z namysłem nad procesami porządkowania przestrzeni, czasu oraz innych podstawowych założeń strukturalizujących dwa typy edukacji inkluzywnej. Punktem wyjścia opracowania jest założenie, że przyjęcie lub odrzucenie istnienia określonych zasad organizacyjnych oraz nadanie im sprecyzowanej rangi, jest jednym z istotnych czynników różnicujących fundamenty inkluzji edukacyjnej.

Główną tezę, stanowiącą oś dyskusji jest założenie, że konstruowanie niepozorowanej edukacji inkluzywnej nie może opierać się wyłącznie na zmianie postrzegania niepełnosprawności (przejściu od modelu indywidualnego do społecznego). Powinno ono konstytuować się również na przemianach szerszego kontekstu związanego z paradygmatycznymi przeobrażeniami założeń dydaktyki.

Artykuł składa się z kilku części. W pierwszej została omówiona problematyka zasad kształcenia, druga obejmuje próbę zakreślenia podstaw teoretycznych dwóch typów inkluzji edukacyjnej, opartej na rekonstrukcji oraz dekonstrukcji edukacji specjalnej. Meritum artykułu stanowi prezentacja autorskiej koncepcji zasad organizacyjnych, które zostały potraktowane jako wskaźniki typów inkluzji. Całość zamyka podsumowanie z kontekstowym nawiązaniem do przemian dydaktyki specjalnej.

Słowa kluczowe: zasady kształcenia, zasady organizacji kształcenia, edukacja inkluzywna, dekonstrukcja edukacji specjalnej.

Organizational principles of teaching in inclusive education of learners with disability

The article is not aimed at the reconstruction of didactic principles, but at an attempt at formulating them in the organizational aspect. It is associated with exploring the processes of organizing space, time and other basic assumptions which structuralize two types of inclusive education. The starting point of this study is the assumption that applying or rejecting the existence of some specified organizational principles, as well as attributing a specified rank to them, is one of the essential factors which differentiate the foundations of educational inclusion.

The main thesis, constituting the axis for discussion, is the assumption that constructing authentic (not feigned) inclusive education cannot be entirely based on the change of views on disability (transition from the individual to social model). It should be based on the changes of the broader context related to the paradigmatic transformations of the assumptions of didactics.

The article consists of several parts. In the first, the principles of didactics have been discussed, the second is an attempt at outlining the theoretical foundations of two types of educational inclusion – based on the reconstruction and deconstruction of special education. The essence of the study is the presentation of the author's concept of organizational principles which are treated as determinants of the types of inclusion. The whole is completed with a recapitulation with contextual references to the transformations of special didactics.

Keywords: principles of teaching, organizational principles of teaching, inclusive education, deconstruction of special education

Wprowadzenie

Zasady kształcenia w przeszłości były zagadnieniem często podejmowanym przez dydaktyków. Ich typologie znajdują się w praktycznie każdym tradycyjnym podręczniku dydaktyki [Sośnicki 1948; Mysłakowski 1953; Nawroczyński 1961; Kupisiewicz 1977; Okoń 1995; Półturzycki 1997; Bereźnicki 2001]. W przeszłości problem zasad znajdował swoje ważne miejsce także w opracowaniach z zakresu dydaktyki specjalnej [Lipkowski 1980; Pańczyk 1999; Gajdzica 2012]. Obecnie jednak należy do wątków rzadko podejmowanych w obszarze kształcenia i wychowania uczniów z niepełnosprawnościami [Głodkowska 2017; Głodkowska 2017a], w moim przekonaniu, z kilku względów. Po pierwsze, problematyka zasad została wyczerpana w latach siedemdziesiątych, osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Warto wspomnieć, że wówczas uprawianie dydaktyki było osadzone praktycznie wyłącznie w paradygmacie pozytywistycznym, a jej koncepcje w ogromnej większości powstawały na kanwie teorii strukturalno-funkcjonalnych [Zaczyński 1988]. To zaś, z dzisiejszego punktu widzenia, wydatnie ograniczało pole eksploracji zasad. Po drugie, dydaktyka specjalna, po intensywnych przemianach pedagogiki specjalnej końcem ubiegłego wieku i epifanii wielu nowatorskich (nieobecnych wcześniej) zagadnień, stała się subdyscypliną niszową. Zabrakło zatem (i brakuje do dziś) pola kontekstowego do badań nad zasadami kształcenia. Po trzecie, w związku z rozwojem konstruktywistycznych koncepcji edukacji (także funkcjonowania szkoły) kwestia znaczenia, a nawet istnienia zasad została podważona.

Warto wspomnieć, że na gruncie pedagogiki specjalnej zasady były formułowane także w odniesieniu do innych procesów – opieki, wychowania, rewalidacji [Kirejczyk 1981; Sękowska 1985; Sowa, Wojciechowski 2001], wykraczając po części poza obszar kształcenia i szkoły. Ten ich zakres pozostawiam na marginesie opracowania, pozostając w obszarze edukacji.

Sądzę, że zmieniająca się rzeczywistość edukacyjna – pojawianie się nowych koncepcji oraz przemiany uwarunkowań edukacji uczniów z niepełnosprawnością zachęcają do refleksji nad formułowaniem zasad. Celem artykułu nie jest

rekonstrukcja zasad kształcenia. Jest nim próba ich sformułowania w aspekcie organizacyjnym, związanym z namysłem nad procesami porządkowania przestrzeni, czasu oraz innych podstawowych założeń strukturalizujących edukację inkluzyjne. Świadomie używam liczby mnogiej inkluzyj edukacyjnej, wskazując na dwa różne jej typy. Stawiam tezę, że przyjęcie lub odrzucenie istnienia określonych zasad organizacyjnych oraz nadanie im sprecyzowanej rangi jest jednym z istotnych czynników różnicujących fundamenty inkluzyj edukacyjnej.

Artykuł składa się z kilku części. W pierwszej omawiam problematykę zasad kształcenia, w drugiej podejmuję próbę zakreślenia podstaw teoretycznych dwóch typów inkluzyj edukacyjnej. Meritum artykułu stanowi prezentacja autorskiej koncepcji zasad organizacyjnych, którą traktuję jako jeden ze wskaźników wymienionych typów inkluzyj. Całość zamyka podsumowanie z kontekstowym nawiązaniem do przemian dydaktyki specjalnej i jej relacji z edukacją inkluzyjną.

Koncepcje zasad

Rozbieżności w zakresie pojmowania zasad, ich niezmienności oraz liczebności prowadzą do zróżnicowanego przypisywania im sprecyzowanej roli w procesach edukacyjnych. W kwestii tej ukonstytuowało się kilka stanowisk. Są one zakorzenione w określonym sposobie postrzegania i poznawania świata, tworząc oś napięć: obiektywizm versus subiektywizm.

Przyjęcie pierwszego stanowiska wymaga uznania racji bytu istnienia prawidłowości w procesach kształcenia i wychowania, a co za tym idzie, osadzenia uprawiania pedagogiki jako nauki w paradygmacie pozytywistycznym związanym z wyjaśnianiem nomotetycznym sytuacji dydaktycznych. Ukazuje ono zasadę jako twierdzenie oparte na prawie naukowym rządzącym jakimiś procesami. W tym rozumieniu zasady dydaktyczne są pewnego rodzaju ustalonymi prawidłowościami [Okoń 1995: 167–168]. U podstaw tej idei leży uniwersalność zasad. Wyraża się ona w założeniu pewnej ogólności, a nawet ponadczasowości. Takie ujęcie, w odniesieniu do zasad wychowania, prezentuje między innymi Włodzimir Szewczuk [1993: 978–979]. W opinii cytowanego autora zasady nie mają nic wspólnego z woluntarystycznie rozumianymi normami czy regułami. Wyrażają obiektywne prawidłowości, nie są zależne ani od osobowości wychowanka, ani systemu kształcenia, a ich liczba powinna odzwierciedlać odkryte prawidłowości działań wychowawczych [Szewczuk 1993: 979].

Zgodnie z drugim znaczeniem zasady to normy postępowania uznanego za obowiązujące. Są one ustalane intuicyjnie, a ich przestrzeganie powinno być obowiązujące w toku nauczania [Okoń 1995: 168]. Mimo że koncepcja ta została osa-

dzona w nurtach strukturalno-funkcjonalnych uprawiania pedagogiki, ukazuje pewną relatywność postrzegania sytuacji dydaktycznych. Dopuszcza indywidualne (intuicyjne) relacje między rzeczywistością a jej obrazem ukonstytuowanym w umyśle nauczyciela. W tym ujęciu zasady stanowią pewnego rodzaju regulator działań nauczyciela. Analiza literatury dydaktycznej pokazuje, że jest to bodajże najpopularniejsze pojmowanie zasad. Koncepcję tę znajdujemy m.in. w pracy Zygmunta Mysłakowskiego [1953], traktującego zasady jako pewnego rodzaju najogólniejsze normy. Ich zadaniem jest regulowanie postępowania nauczyciela, a liczba zasad jest nieograniczona – wynika zatem z konstrukcji określonych sytuacji dydaktycznych. W tym znaczeniu nie są one aksjomatami ani prawami naukowymi. To jednak nie wyklucza ich powtarzalności i obiektywnej zasadności w sprecyzowanych okolicznościach. Podobne określenie zasad kształcenia proponuje Czesław Kupisiewicz [1977: 131] oraz Józef Pólturzycki [1997: 106], twierdząc, że są one zarówno normami postępowania uznanymi za właściwe w realizacji celów, jak i też stanowią pewnego rodzaju praktyczny regulator postępowania nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia. Trudno oprzeć się wrażeniu, że koncepcję tę cechuje pewna niewspółmierność ontologiczna. Z jednej strony tak rozumiane zasady zakorzenione są w subiektywnym obrazie rzeczywistości edukacyjnej, z drugiej zaś wskazują na powtarzalność i możliwość obiektywnego oglądu, dającego się stwierdzić jako bezstronnie korzystnego działania będącego elementem całego procesu kształcenia. Być może sprzeczność tę można – używając terminu Paula Feyerabend'y [1996] – znosić założeniem, że subiektywny obraz edukacji powstaje jako odzwierciedlenie obiektywnie istniejących wskaźników. Pozostawiam jednak tę uwagę na marginesie wyводу.

W kolejnym ujęciu zasady są tezami wywiedzionymi z określonej doktryny. Są całkiem relatywne i zależne od poglądów autora, skonstruowanych na bazie jego rozumienia procesów wychowania i kształcenia [Okoń 1995: 168]. Ujęcie to podkreśla kontekstualność wszystkich procesów wychowania, które łączy się z idiograficznym sposobem wyjaśniania rzeczywistości edukacyjnej. Zasady jako prawidłowości, w tym znaczeniu, nie mają zatem racji bytu. Można je ewentualnie rozpatrywać jako relatywne wzory postępowania dydaktycznego tylko w określonych, oryginalnych i raczej niepowtarzalnych, warunkach. Takie ujęcie prowadzi jednak już do dyskusyjnych wniosków w zakresie ich uniwersalności. Nabierają one innego znaczenia w kontekście określonych doktryn, idei i nurtów uprawiania pedagogiki. Koncepcję tę znajdujemy w definicji Kazimierza Sońnickiego [1948: 211–212], który wprowadził utożsamiał je z ogólnymi prawidłami, ale nie traktował ich jako obiektywnych i niezmiennych. Uważał, że w różnych systemach dydaktycznych mogą obowiązywać odmienne zasady, czasem nawet przeciwne.

Ostatni z prezentowanych poglądów, bliski poprzedniemu, wpisuje się w konstruktywistyczną koncepcję pedagogiki. Przypomnijmy, że jej podstawą są założenia, że rzeczywistość jest konstruowana w procesie jej poznawania i nazywania. W efekcie to, co uznajemy za fakty i prawidłowości, nie istnieje obiektywnie, jest subiektywnym wytworem – konstruktem [np. Zybortowicz 1995]. W takim rozumieniu nie istnieją zasady uniwersalne, brakuje również prawidłowości oraz reguł powtarzalności – nawet zakorzenionych w tożsamym myśleniu (doktrynie, nurcie, paradygmacie) o edukacji.

Na potrzeby dalszego wywodu, korzystając po części z dwóch ostatnich koncepcji, przyjmuję, że zasady organizacji kształcenia są pewnego rodzaju przedzałożeniami. Dotyczą procesów uczenia się oraz jego warunków. Umożliwiają wyróżnienie obiektu z tła informacyjnego, tworzą je definicje pojęć [Klus-Stańska 2010: 268], a w omawianym przypadku także relacje między pojęciami. W zależności od przyjętej podstawy ontologicznej i epistemologicznej, przedzałożenia te są ustalane na podstawie odkrywania i wyjaśniania obiektywnie istniejących warunków lub ich rekonstruowania oraz interpretowania w wyniku subiektywnych spostrzeżeń.

Przedzałożenia te przyjmują postać prawidłowości (nie są jednak prawami) o ogólnym charakterze. Stanowią wspólny punkt wyjścia dostrzegania i nadawania znaczenia określonym sytuacjom, ale nie muszą prowadzić do jednomyślnych definicji i ocen obserwowalnych zjawisk. Inaczej ujmując, realizacja zasady sformułowanej na podstawie podzielanej (np. instytucjonalnie) wiedzy wstępnej może przynieść odmienne rezultaty w różnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Tak rozumiane zasady nie są zatem prawami uniwersalnymi.

W tym ujęciu zasady stanowią prawidłowość zakorzenioną w określonej kulturze organizacyjnej szkoły. Nie jest ona ustalona kategorycznie, ponieważ ulega przemianom wraz z przeobrażeniami kultury środowiska. Tak pojmowane zasady organizacyjne stanowią punkt wyjścia projektowania modelu edukacji, ale mogą być w jej toku modyfikowane. To znaczenie odnoszą jedynie do zasad organizujących warunki uczenia się, a nie samego procesu uczenia się.

Dwa typy inkluzji edukacyjnej

Większość ogólnych założeń edukacji inkluzyjnej, noszących znamiona definicji, nawiązuje źródłowo do Deklaracji z Salamanki [*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, 1994*], gdzie koncepcja inkluzji przewija się w kilku kontekstach, związanych m.in. z narodową polityką oświatową, włączaniem w główny nurt edukacji, tworzeniem programowych

podstaw włączania na różnych szczeblach edukacji, zapewniania równego dostępu do edukacji dziewczyn i kobiet. Uogólniając – autorzy deklaracji podkreślają (choć nie bezpośrednio) wagę inkluzji jako swoistej strategii edukacji ogólnodostępnej wrażliwej na indywidualne, specjalne potrzeby uczących się osób. Natomiast fundamenty organizacyjne edukacji inkluzyjnej zwykle zostają zawarte w kilku bazowych założeniach. Są to:

- ulokowanie uczniów z niepełnosprawnościami w klasach ogólnodostępnych,
- edukacja uczniów z niepełnosprawnościami z uczniami pełnosprawnymi w tym samym wieku,
- włączanie wszystkich uczniów w główny nurt edukacji,
- przynależność wszystkich uczniów do społeczności szkolnej [*Concise Encyclopedia of Special Education* 2002: 495].

Założenia te ukierunkowane są na realizację głównego celu inkluzji, jakim jest zapewnienie wszystkim uczniom, mimo ich indywidualnych różnic, pełnego włączenia w główny nurt edukacji i życia. Przy czym włączanie to traktowane jest jako coś więcej niż fizyczna obecność w głównym nurcie pracy lekcyjnej i społeczności szkolnej – to aktywne uczestniczenie w działaniach podejmowanych na lekcji, to wymiana usług oraz współpraca w rozwiązywaniu problemów, zaspokajaniu swoich i grupowych potrzeb, realizacji zadań – także tych służących budowaniu kapitału społecznego szkoły [Mittler 1995; Ainscow, Miles 2008; Szumski 2010; Hodkinson, Vickerman 2016]. Założenia te nie budzą znaczących kontrowersji. Rozbieżności pojawiają się natomiast na etapie ich operacjonalizacji oraz formułowania konkretnych rozwiązań metodycznych. W przypadku inkluzji edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnościami dysonanse te odzwierciedla m.in. stosunek do edukacji specjalnej. Analiza związków z edukacją specjalną pozwala na wyróżnienie dwóch nurtów edukacji inkluzyjnej. Poniżej prezentuję ich skrócone charakterystyki.

Pierwszy nurt opiera się na ewolucji założeń pedagogiki specjalnej i dopasowywaniu ich do potrzeb edukacji włączającej. Inaczej ujmując jego podstawą jest postrzeganie inkluzji edukacyjnej jako kontynuacji (nadbudowy) edukacji specjalnej i integracyjnej. To nurt w wielu swoich podstawach nawiązujący do kultury edukacji integracyjnej z przesłanką modyfikacji założeń organizacyjnych. Budują go kategorie: specjalnych potrzeb edukacyjnych, niepełnosprawności, głównego nurtu, najbliższego środowiska (placówki ogólnodostępnej), specjalistycznego wsparcia, indywidualizacji, dostosowywania, barier, szkoły dla wszystkich, praw człowieka, kompetencji nauczycieli [m.in. Zacharuk 2008; Zamkowska 2009; Kruk-Lasocka 2012; Speck 2013; Peng, M. Podměšil 2015; Lechta 2016].

W pewnym sensie podstawy tak rozumianej inkluzji (choć wóczas jeszcze tak nieokreślonej) sformułował Kazimierz Kirejczyk na początku lat 80., pisząc, że jest to wzbogacenie edukacji powszechnej interwencyjnym oddziaływaniem

pedagogicznym. Przy czym – zdaniem cytowanego autora – oddziaływanie to jest elementem pedagogiki specjalnej, co wybrzmiewa już w tytule przywołanego opracowania: *Pedagogika specjalna w realizacji zadań szkolnictwa masowego* [Kirejczyk 1983]. Nieco inna wersja omawianego nurtu edukacji inkluzyjnej (typowa dla strategii edukacji integracyjnej) ukazuje dwie kultury edukacji specjalnej i ogólnodostępnej zestawione w jednej przestrzeni. Przy czym uczeń ze specjalnymi potrzebami pozostaje pod wpływem edukacji specjalnej, a pozostali uczniowie – edukacji ogólnodostępnej. Jest to zatem kompilacja obu obszarów edukacji. Zapewne stąd tak ważnymi kategoriami porządkującymi są specjalne potrzeby edukacyjne (związana z nimi w tym znaczeniu niepełnosprawność) oraz główny nurt pracy. Pierwsza kategoria zakorzeniona jest w dorobku pedagogiki specjalnej, a druga – pedagogiki. Tradycja ta niesie ze sobą багаż doświadczeń lokowany w pozytywistycznych nurtach uprawiania nauki. Chociaż deklaratywnie związana jest przede wszystkim ze społecznym modelem niepełnosprawności, to w wielu kontekstach opiera się na założeniach funkcjonalnych, które, podobnie jak w przypadku edukacji integracyjnej, stanowią podstawę postrzegania specjalnych potrzeb edukacyjnych i indywidualizowania pracy z uczniem z niepełnosprawnością.

W tym ujęciu zasady organizacyjne formułowane na gruncie pedagogiki specjalnej stanowią punkt wyjścia w konceptualizacji metodyki inkluzyjnej. Ulegają jednak modyfikacjom na bazie zderzenia z warunkami pracy szkoły ogólnodostępnej.

Drugi nurt – typowy jest przede wszystkim dla praktyki oraz opracowań naukowych krajów Europy Zachodniej, skandynawskich i Ameryki Północnej. Osadzony jest w idei dekonstrukcji edukacji specjalnej i wyprowadzania na kanwie jej negatywnych doświadczeń założeń kultury szkoły włączającej [Thomas, Loxley 2007; Hornby 2015]. Łączy się on z założeniem, że edukacja inkluzyjna nie jest nową wersją edukacji specjalnej. Zakłada, że takie traktowanie edukacji inkluzyjnej ograniczałoby jej potencjał i wręcz niszczyło jej innowacyjność. Tym samym szeroko rozumianą pedagogikę inkluzyjną należy traktować jako jedną z dyscyplin pedagogiki, a nie nową wersję pedagogiki specjalnej [Hinz 2009: 172; za: Szumski 2010: 41]. Głównymi kategoriami konstruującymi tę koncepcję są: różnorodność, równość dostępu, sprawiedliwość, szkoła dla wszystkich, powszechny program kształcenia, kultura szkoły włączającej [Thomas, Loxley 2007].

Jest to zatem forma edukacji po części ukonstytuowana na krytyce edukacji specjalnej (jej sprzecznościach, pominięciach, słabych punktach, neofityzmie indywidualizacji, prymitywnej rewalidacji, gloryfikowaniu modelu medycznego niepełnosprawności, segregujących – separujących aspektach etc.). Jej geneza zasadza się więc na odrzuceniu dorobku pedagogiki specjalnej oraz krytyce pluralistycznego (wielotorowego) podejścia do organizacji systemu edukacji. Autorzy

tej koncepcji nawiązują wyłącznie do społecznego modelu niepełnosprawności oraz korzystają z założeń pedagogiki konstruktywistycznej [Thomas, Loxley 2007; Hornby 2015].

W tym ujęciu konstruowanie zasad organizacyjnych wymaga nowego ich wygenerowania z założeniem ewentualnego sięgania do dorobku pedagogiki.

Spoglądając zatem kontekstowo na zasady organizacyjne można postawić tezę, że relacje zasad inkluzyjnej edukacyjnej, jako formy edukacji specjalnej oraz edukacji inkluzyjnej, jako dekonstrukcji edukacji specjalnej, zasadzają się na opozycji:

- zasad jako prawidłowości i jako norm,
- dydaktyki tradycyjnej (quasi behawioralnej) i konstruktywistycznej,
- modelu indywidualno-funkcjonalnego i społecznego niepełnosprawności.

Zdaję sobie sprawę z kontrowersyjności ostatniego założenia. Wszak inkluzyjna edukacyjna praktycznie we wszystkich koncepcjach (także nurtu rekonstrukcyjnego pedagogiki specjalnej) nawiązuje do założeń modelu społecznego niepełnosprawności. W moim przekonaniu jest to jednak nawiązywanie deklaratywne. Traci ono rację bytu w praktyce edukacyjnej inkluzyjnej nieopartej na całościowej kulturze organizacyjnej szkoły włączającej. Szukając wstępnego uzasadnienia tej tezy prezentuję poniżej tabelaryczne zestawienie dwóch kultur edukacji – opartej na modelu indywidualnym (nawiązującym także do koncepcji funkcjonalnych) oraz opartej na modelu społecznym (zob. tab. 1).

Już pobieżna analiza treści lewej kolumny tabeli pokazuje, że wiele z zaprezentowanych założeń niezmiennie stanowi podstawę myślenia i działania edukacji włączającej w codziennej praktyce szkoły ogólnodostępnej. Podstawą tych założeń jest oczekiwanie adaptacji ucznia z niepełnosprawnością do wymagań (organizacyjnych, programowych, społecznych) placówki ogólnodostępnej, a ewentualne trudności w spełnieniu tych oczekiwań łączone są z zaburzeniami funkcjonalnymi uczniów. Naturalnie w praktyce szkolnej modele te raczej nie występują w czystej postaci, ponieważ nakłada się na nie wiele innych zmiennych. Jedną z nich jest koncepcja dydaktyki, która w praktyce ciągle czerpie przede wszystkim z założeń quasi behawiorystycznych. Próby jej łączenia z modelem społecznym prowadzą do niewspółmierności organizacyjnych. Warto zauważyć, że w praktyce quasi behawiorystyczna koncepcja dydaktyki łatwiej kompiluje się z modelem indywidualnym niepełnosprawności. Poniżej, jako dopełnienie tła podjętej problematyki, prezentuję zestawienie modeli dydaktyki behawiorystycznej i konstruktywistycznej (tab. 2). Pomijam ich omówienie, które zostało dokładnie przedstawione w pracy Doroty Klus-Stańskiej [2010: 342–345], podkreślając ich kontekstowe znaczenie dla omawianej problematyki zasad organizacyjnych inkluzyjnej edukacyjnej.

Tabela 1. Kultura edukacyjna oparta na modelu indywidualnym i społecznym

| Kryterium porównania | Kultura edukacyjna oparta na indywidualnym modelu niepełnosprawności | Kultura edukacyjna oparta na społecznym modelu niepełnosprawności |
|---|--|--|
| Podejście do specjalnych potrzeb ucznia | Obciążenie | Wyzwanie |
| Źródło specjalnych potrzeb | Konsekwencja zaburzeń funkcjonalnych | Nieadekwatne oczekiwania, niedostosowanie programu kształcenia |
| Istota specjalnych potrzeb | Trudności w realizowaniu celów kształcenia i wychowania | Poszukiwanie optymalnych dróg rozwoju |
| Przestrzeń zjawiska | Wymiar osobisty | W organizacji pracy lekcyjnej i szkoły |
| Rola ucznia | Uczeń niepełnosprawny wymagający specjalnej pomocy | Uczeń nieprzeciętny wymagający racjonalnego wspierania i unikatywnej organizacji procesu edukacji |
| Rozwiązanie | Fachowa interwencja specjalistów, indywidualizacja kiedy to możliwe, specjalna pomoc | Edukacja na miarę możliwości, dostosowanie, usunięcie barier, indywidualizacja, kiedy to konieczne |
| Kontrola | Wyniki osiągnięć szkolnych w aspekcie wymagań programowych | Ocena postępów – rozwoju umiejętności i kompetencji |
| Oczekiwane wyniki | Adaptacja do wymagań szkolnych | Akceptacja możliwości, dopasowanie oczekiwań – zmiana organizacji |

Źródło: Opracowanie własne z wykorzystaniem założeń modelu medycznego i społecznego niepełnosprawności [por. Piasecki, Besowski, Czech 1998].

Tabela 2. Porównywanie modeli dydaktyki behawiorystycznej i konstruktywistycznej

| Elementy dydaktyki | Dydaktyka quasi-behawiorystyczna | Dydaktyka konstruktywistyczna |
|--|--|---|
| Przedmiot uczenia się | Pojęcia i instrukcje | Znaczenia, zindywidualizowane reprezentacje i strategie poznawcze |
| Źródło wiedzy | Publiczne „obiektywne” ustalenia | Konflikt poznawczy |
| Istota nauczania | Przekazywanie pojęć | Organizacja warunków do uczenia się |
| Istota uczenia się | Przyswajanie pojęć | Negocjowanie, konstruowanie i nadawanie znaczeń |
| Zakładany związek między nauczaniem i uczeniem się | Odpowiedniość, ścisłe relacje | Brak odpowiedniości, niepewne związki (nauczanie jako inspiracja) |
| Cel kształcenia | Ujednolicony wynik (proces jako narzędzie) | Zróżnicowane procesy (wynik jako wtórny) |
| Rola nauczyciela | Ekspert, organizator, towarzysz | Organizator, negocjator, towarzysz |
| Rola ucznia | Odbiorca | Twórca |

| Elementy dydaktyki | Dydaktyka quasi-behawiorystyczna | Dydaktyka konstruktywistyczna |
|--------------------------|---|---|
| Funkcja wiedzy osobistej | Drugorzędna, zakłócająca | Podstawowa, badana przez nauczyciela i ucznia |
| Istota dobrej aktywności | Pilność, udział kierowany | Samodzielność koncepcyjna, odpowiedzialność poznawcza |
| Planowanie | Ścisłe | Przybliżone, ramowe |
| Kontrola | Pomiar lub opis wyniku, diagnoza deficytu | Opis procedur poznawczych, diagnoza postępu |

Źródło: [Klus-Stańska 2010: 342].

Zasady organizacyjne dwóch typów edukacji inkluzyjnej

Prezentowane poniżej zasady (tab. 3) nie wyczerpują możliwej listy. Ich wybór został dokonany na bazie podstawowych (aczkolwiek subiektywnie dobranych) kryteriów rozróżniających organizację edukacji obu typów inkluzji. Zdaję sobie sprawę z nadmiernego uwydatnienia niektórych różnic. W praktyce edukacyjnej nie zawsze są one tak jaskrawe.

Sformułowane zasady w pierwszej kolumnie opierają się na pewnego rodzaju fetyszyzacji samej inkluzji. Fetyszyzacja ta konstytuuje się na bazie opozycji wobec praktyk segregacyjnych i separacyjnych. W tym znaczeniu edukacja inkluzyjna jest ukierunkowana przede wszystkim na współdziałanie i współpracę w jednym głównym nurcie. Jest on traktowany jako pewien wzorzec, a zarazem punkt odniesienia do innych działań. Koncepcja ta ma swoje uzasadnienie w niskim stopniu heterogeniczności zespołów klasowych. Przypomnijmy, że w Polsce zróżnicowanie kulturowe jest ciągle niewielkie, a praktyki w dostrzeganiu innych różnic są skromne. W efekcie inkluzja edukacyjna rozumiana jest zwykle jako włączanie jednego lub dwóch uczniów (różniących się w określonych zakresach) do zespołu klasowego, który postrzegany jest jako homogeniczny. Koncepcja zasad zaprezentowana w kolumnie prawej przeczy tak rozumianemu włączaniu. Jest ono skonstruowane na zasadzie „różnorodności jako normy”. Brakuje w niej określonego wzorca, który stanowi punkt odniesienia. Założenie głównego nurtu traci w tym ujęciu swój pierwotny sens. Jest nim wszystko, co dzieje się w przestrzeni klasy.

Tabela 3. Wybrane zasady organizacyjne w dwóch typach edukacji inkluzyjnej

| Zasada dotycząca: | Inkluzja edukacyjna uczniów z niepełnosprawnością jako forma kontynuacji edukacji specjalnej | Inkluzja edukacyjna uczniów z niepełnosprawnością jako forma dekonstrukcji edukacji specjalnej |
|---|--|--|
| nurtu | Istnieje główny nurt lekcji. Stanowi on centrum organizacji pracy lekcji. Jest pewnego rodzaju wzorcem organizacyjnym zajęć. W toku indywidualizacji pojawiają się nurty poboczne. Są one podporządkowane głównemu nurtowi. | Konstruowanych jest wiele nurtów równoległych, symetrycznych i niesymetrycznych. Są one wobec siebie niekomplementarne. Nie musi istnieć (choć może) jeden główny nurt organizacyjny stanowiący punkt odniesienia do wszystkich działań. |
| celów rozwojowych | Wyposażenie ucznia w wiedzę i umiejętności, które pozwolą na realizację ogólnej podstawy programowej. Zrealizowanie tej podstawy jest jednym z ważnych wskaźników rozwoju. Łączy się z nabywaniem potencjału, który sprzyja możliwie najlepszej integracji społecznej. | Rozwój ucznia. Wyposażenie go w umiejętności i wiedzę, które posłużą nabywaniu jego kompetencji społecznych i realizacji zadań rozwojowych zgodnie z jego możliwościami. |
| celów organizacyjnych | Włączania do głównego nurtu, kiedy to tylko możliwe, wszystkich uczniów. | Wykreowanie nurtów dopasowanych do każdego ucznia. Kiedy to możliwe można je łączyć w jeden szerszy nurt. |
| przestrzeni | Istnieje główna przestrzeń. Stanowi ona centrum „dziania się w klasie”. Przestrzenie poboczne są wydzielane w przypadku indywidualizacji wybranych uczniów. | Istnieje jedna wspólna przestrzeń. Nie jest ona rezerwowana wyłącznie dla działań wspólnych. |
| czasu nauczyciela | Dystrybuowania czasu w opozycji działań w głównym nurcie i nurtach pobocznych. | Dystrybuowania czasu bez opozycji. |
| różnorodności | Dążenie do włączenia w obszar zdefiniowanej normy, czyli dążenia do ujednoczenia według określonego wzorca. Jest on definiowany możliwością realizacji ogólnej podstawy programowej kształcenia. | Traktowanie różnorodności jako normy. Działania ukierunkowane na ujednoczenie pojawiają się jedynie w zakresie realizacji wspólnych potrzeb rozwojowych. |
| dopasowania w realizacji zadań edukacyjnych | Skierowane w pierwszej kolejności na ucznia, w drugiej – na zmianę warunków uczenia się | Brak czynności związanych z dopasowaniem lub czynności skierowane na zmianę warunków uczenia się w przypadku realizacji wspólnych zadań edukacyjnych. |
| działań | Rozdzielania czynności w głównym nurcie i nurtach pobocznych na zasadzie opozycji. | Działania w różnych nurtach. Nie są one porównywane. |

Źródło: Opracowanie własne.

Zamiast zakończenia

Konstruowanie autentycznej edukacji inkluzyjnej – co starałem się wykazać – nie może opierać się wyłącznie na zmianie postrzegania niepełnosprawności (przejściu od modelu indywidualnego do społecznego). Jest zmianą wymagającą uwzględnienia szerszego kontekstu. Zaprezentowana koncepcja zasad organizacyjnych, w zamyśle autora, jest pewnego rodzaju wyznacznikiem różnicującym założenia teoretyczne obu koncepcji inkluzji. Pozostają one w związku z samym rozumieniem zasad oraz koncepcją dydaktyki. Zakorzenie pedagogiki specjalnej w paradygmacie pozytywistycznym związanym z wyjaśnianiem nomotetycznym sytuacji dydaktycznych, organizacja działań dydaktycznych w tradycyjnym podejściu funkcjonalno-strukturalnym, skupianie się na prawidłowościach w procesie kształcenia, sprzyja praktycznej gloryfikacji modelu funkcjonalnego niepełnosprawności. Z kolei utrzymanie jego dominującego statusu jako podstawy myślenia o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w praktyce uniemożliwia autentyczne budowanie kultury szkoły włączającej.

Edukacja inkluzyjna oparta na dekonstrukcji założeń pedagogiki specjalnej jest przykładem rewolucyjnego myślenia. Nie oznacza jednak, że stanie się panaceum metodycznym na problemy inkluzji edukacyjnej. Przeciwnie, może doprowadzić do ignorowania niektórych potrzeb uczniów (zwłaszcza tych z niepełnosprawnością), a zarazem totalnego zmarginalizowania wypracowanych – efektywnych koncepcji edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami w rozwoju. Niesie jednak ze sobą wiele korzyści – są one związane z niekłamaną przemianą paradygmatyczną uwzględniającą potrzebę transformacji całego systemu [Richardson, Powell 2011: 206].

Podstawowy problem edukacji specjalnej polega na próbie redukcjonistycznego i technicznego skopiowania założeń kształcenia specjalnego w obszar inkluzji edukacyjnej na zasadzie uporczywych prób dopasowania uczniów z niepełnosprawnością do systemu kształcenia ogólnodostępnego [Slee 2004: 77–78]. Jeżeli dydaktyka specjalna, jako subdyscyplina naukowa stosowana praktycznie, nie ulegnie wewnętrznym przemianom, zabraknie dla niej miejsca w podstawowych założeniach edukacji inkluzyjnej. To z kolei nie przyniesie korzyści uczniom z niepełnosprawnościami.

Bibliografia

- Ainscow M., Miles S. (2008), *Making Education for All inclusive: where next?*, „Prospects”, vol. 1.
Bereźnicki F. (2001), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Concise Encyclopedia of Special Education. A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exception Children and Adults*, (2002), C.R. Reynolds, E. Flechter-Janzen (eds.), John Wiley & Sons, New York.
- Feyerabend P.K. (1996), *Przeciw metodzie*, przekł. S. Wiertelwski, Siedmiogród, Wrocław.
- Gajdzica Z. (2012), *Kilka uwag na temat zasad kształcenia specjalnego w perspektywie edukacji integracyjnej i inkluzyjnej uczniów niepełnosprawnych*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 14.
- Głódkowska J. (2017), *Dydaktyka specjalna – system znaczeń i relacji w projektowaniu dydaktyk specjalistycznych* [w:] *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*, J. Głódkowska (red.), PWN, Warszawa.
- Głódkowska J. (2017a), *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*, PWN, Warszawa.
- Hinz A. (2009), *Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?*, „Zeitschrift für Heilpädagogik“, Nein. 5.
- Hodkinson A., Vickerman P. (2016), *Inclusion. Defining definitions* [w:] *Inclusive Education. Perspectives on pedagogy, policy and practice*, Z. Brown (ed.), The Routledge, London–New York.
- Hornby G. (2015), *Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities*, „British Journal of Special Education Needs”, vol. 42(3).
- Kirejczyk K. (1981), *Zasady pedagogiki upośledzonych umysłowo* [w:] *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, K. Kirejczyk (red.), PWN, Warszawa.
- Kirejczyk K. (1983), *Pedagogika specjalna w realizacji zadań szkolnictwa masowego*, „Studia Pedagogiczne”, t. 45.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Żak, Warszawa.
- Kruk-Lasocka J. (2012), *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Kupisiewicz Cz. (1977), *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa.
- Lechta V. (2016), *Inkluzivní pedagogika – základní determinanty* [w:] *Inkluzivní pedagogika*, V. Lechata (ed.), Portál, Praha.
- Lipkowski O. (1980), *Zasady pedagogiki specjalnej* [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, A. Hulek (red.), PWN, Warszawa.
- Mittler P. (1995), *Special needs education: an international perspective*, „British Journal of Special Education”, vol. 22(3).
- Mysłakowski Z. (1953), *Zasady nauczania i ich charakter*, „Nowa Szkoła”, nr 5.
- Nawroczyński B. (1961), *Zasady nauczania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Okoń W. (1995), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa.
- Pańczyk J. (1999), *Zasady nauczania specjalnego (dydaktyki specjalnej)*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 10.
- Peng Y., Podměšil M. (2015), *Inclusive Setting – A Current Issue In Special Education*, Palacky University, Olomuc.
- Piasecki M., Besowski S., Czech R. (1998), *Společný model nepełnosprawnosti*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej”, nr 1.
- Pólturzycki J. (1997), *Dydaktyka dla nauczycieli*, UMK, Toruń.

- Richardson J.G., Powell J.J.W. (2011). *Comparing Special Education. Origins to Contemporary Paradoxes*, Stanford University Press, Stanford.
- Sękowska Z. (1985), *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa.
- Slee R. (2004), *Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education* [w:] *Special Educational Needs and Inclusive Education. Vol. II. Inclusive Education*, D. Mitchell (ed.), RoutledgeFalmer, London–New York.
- Sośnicki K. (1948), *Dydaktyka ogólna*, NK, Toruń.
- Sowa J., Wojciechowski F. (2001), *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*, Fosze, Rzeszów.
- Speck O. (2013), *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, przekł. A. Grysińska, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Szewczuk W. (1993), *Zasady nauczania – uczenia się i wychowania* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Innowacja, Warszawa.
- Szumski G. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Salamanca, (1994), Spain, 7-10 June 1994, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- Thomas G., Loxley A. (2007), *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*, Open University Press, New York.
- Zacharuk T. (2008), *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.
- Zaczyński W. (1988), *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*, WSiP, Warszawa.
- Zamkowska A. (2009), *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Wydawnictwo PR, Radom.
- Zybertowicz A. (1995), *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, UMK, Toruń.