

Sławomira Sadowska

Uniwersytet Gdański

Projekt „szkoły dla wszystkich” – w poszukiwaniu wzorca działania i możliwości jego urzeczywistnienia w polskich szkołach

Przestrzeń prowadzonych rozważań wpisuje się w toczącą się dyskusję nad poszukiwaniem optymalnych rozwiązań w edukacji dla osób z niepełnosprawnością. Wizję takiego rozwiązania uosabia hasło „szkoły dla wszystkich”, szkoły opartej na inkluzywnym podejściu (edukacji włączającej). Prowadzone analizy są próbą wyjścia poza walory praktyczne dyskursu etyczno-prawnego, który odegrał/odgrywa największy wpływ na przekształcanie edukacji uczniów niepełnosprawnych, jak i ocenę tradycyjnych rozwiązań. Pierwszym polem prowadzonych analiz jest odsłanianie racjonalności kształcenia, jako przenika dyskurs pedagogiczny „szkoły dla wszystkich”. Drugim polem analiz jest odsłanianie racjonalności procesu kształcenia szkolnego z perspektywy jego wewnętrznej logiki, odniesienie się do pola sensów procesów edukacyjnych, jakie widziane są przez uczniów, rodziców i nauczycieli (zbioru interesów, przekonań, oczekiwań, nastawień, które określają daną racjonalność). Koncentracja na sensie procesów edukacyjnych, jakie widziane są przez uczniów, rodziców i nauczycieli, kieruje uwagę na wiedzę, którą zdobywa się w życiu codziennym (niezależnie od tego, czy się tego chce, czy też nie) przez bezpośrednie kontakty z otaczającą codziennością lub pośrednio w kontaktach z ludźmi (wiedza potoczna) i na przyswojony schemat zachowań w instytucji (wiedza instytucjonalna). W poszukiwaniach, jaka logika przypisywana jest kształceniu przez uczestników polskiej szkoły, wyraźne stają się relacje między logiką kulturowej oczywistości a logiką edukacji. Wyzwaniem jest, by znaleźć w szkole miejsce nie tylko na doświadczenie, służące efektywnemu działaniu, ale także na rozwój człowieka w porządku rozumienia, czyli na humanizację, przywracającą mu zdolność refleksyjnego sposobu bycia, wspierającą go w poszukiwaniu samorealizacji w różnych jego rolach i relacjach – pracownika, obywatela, członka rodziny i wspólnot społecznych.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, racjonalność emancypacyjna, racjonalność hermeneutyczna, racjonalność prakseologiczna, reforma szkoły, polityka oświatowa

„School for everybody” project – searching for a model of action and possibilities of its implementation in Polish schools

The field being under consideration reflects the ongoing discussion on searching for optimal solutions for people with disabilities in education. The vision of such a solution epitomizes the slogan “school for everybody”, a school based on an inclusive approach (inclusive education). The conducted analyzes are an attempt to go beyond the practical values of ethical and legal discourse, which played / plays the greatest influence on the transformation of disabled students’

education as well as the evaluation of traditional solutions. The first field of the conducted analyzes is uncovering the rationality of education, which permeates the pedagogical discourse of “schools for everybody”. The second field of analysis is revealing the rationality of the school education process from the perspective of its internal logic, referring to the area of senses of educational processes which are seen by students, parents and teachers (set of interests, beliefs, expectations, attitudes that define a given rationality). Focusing on the sense of educational processes that are seen by students, parents and teachers, draws attention to the knowledge that is gained in everyday life (regardless of whether you want it or not) through direct contact with the surrounding everyday life or directly in contacts with people (common knowledge) and an acquired pattern of behavior in the institution (institutional knowledge). In the search for what logic is attributed to education by participants of a Polish school, the relations between the logic of cultural obviousness and the logic of education become clear. It is a challenge to find place in school not only for experience serving effective action, but also for human development in the order of understanding, that is, humanization, restoring the ability of a reflective way of being, supporting in the search for self-fulfillment in different roles and relationships – an employee, a citizen, a family and a social community member.

Keywords: inclusive education, emancipation rationality, hermeneutic rationality, praxeological rationality, school reform, educational policy

Wprowadzenie

Przestrzeń prowadzonych rozważań wpisuje się w toczącą się dyskusję nad poszukiwaniem optymalnych rozwiązań w edukacji dla osób z niepełnosprawnością. Wizję takiego rozwiązania uosabia hasło „szkoły dla wszystkich”, szkoły opartej na inkluzyjnym podejściu (edukacji włączającej). „Szkoła dla wszystkich” to wizja edukacji, która jest transcendentna wobec zastanej rzeczywistości. Grzegorz Szumski wskazuje, że jej urzeczywistnianie uznać należy za najpoważniejszą dziś drogę postępu pedagogiki specjalnej i kształcenia specjalnego, a także ważną wizję reformy szkoły jako takiej. Zaniechanie wysiłków na rzecz realizacji tego projektu doprowadzi do regresu kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pedagogiki specjalnej, a także zniweczy możliwość poprawy całego systemu szkolnego [Szumski 2014: 127].

Prowadzone analizy są próbą wyjścia poza walory praktyczne dyskursu etyczno-prawnego, który odegrał/odgrywa największy wpływ na przekształcanie edukacji uczniów niepełnosprawnych, jak i ocenę tradycyjnych rozwiązań. Dyskurs ten tworzy wąski zbiór wykładni dla wartości operacyjnych pełniących funkcje regulatywne, oceniające, krytyczne oraz modyfikujące struktury sfery edukacji, jak i dla aksjologicznych (językowych i pozajęzykowych) wzorów myślenia nauczycieli. Oficjalnie podnoszone przy uruchamianiu zmian ogólne wartości naczelne i konstytutywne sfery publicznej nie znalazły prostej wykładni prawnej dla szerszego zbioru wartości operacyjnych. Te pierwsze tworzą pewną strukturę idealną, aksjologiczną, która może być wypełniona różną treścią normatywną w postaci praw moralnych, obyczajowych, stanowionych oraz różną treścią faktograficzną (tzn. wytwarzaniem różnych dóbr stanowiących ucieleśnienie

wartości) w różnych społeczeństwach [por. Buksiński 2014: 30–31]. Reformy toczyły się w odwołaniu do podstawowych definicyjnych wartości dla sfery publicznej, takich jak: równość, sprawiedliwość, solidarność, dobro wspólne, tolerancja, suwerenność obywateli [por. Sadowska 2016]. Polityczne rozwiązanie w takiej przestrzeni wartości było oczywiste – otworzyć przestrzeń szkół ogólnodostępnych. Bardziej radykalnym rozwiązaniem mogła być całkowita likwidacja szkół specjalnych – likwidacja form segregacji, które są moralnie złe. Tę pierwszą taktykę uosabia hasło, że instytucje powołane do wypełniania zadań edukacyjnych mają być otwarte na przyjęcie każdego ucznia, niezależnie od jego sprawności, statusu społecznego, światopoglądu, przynależności etnicznej czy religijnej. Prawo do nauki w normalnej szkole stanowi więc wartość operacyjną, która pełni funkcje regulatywne i oceniające, prowadząc do przypisywania niższej wartości szkole specjalnej niż szkole, w której uczą się uczniowie pełnosprawni oraz uczniowie z niepełnosprawnością. Wyzwaniem jest rozszerzenie przestrzeni wartości operacyjnych stanowiących przestrzeń regulatywną i oceniającą, co prowadzić może do nieakceptacji codziennych praktyk szkolnych sprzecznych z wizją edukacji i oficjalnymi dokumentami misyjnymi tworzącymi wizerunek szkoły. Taka sytuacja działa bowiem demoralizująco i destrukcyjnie, czyni z pozoru element usankcjonowany instytucjonalnie, wręcz pożądany i eliminuje możliwość zmiany istniejącego status quo, bo „przecież jest dobrze” [por. Sadowska 2015].

Pierwszym polem prowadzonych analiz jest odsłanianie racjonalności kształcenia, jaka przenika dyskurs pedagogiczny „szkoły dla wszystkich”. To poszukiwanie wykładni dla wartościowych rozwiązań praktycznych. Drugim polem analiz jest odsłanianie racjonalności procesu kształcenia szkolnego z perspektywy jego wewnętrznej logiki, odniesienie się do pola sensów procesów edukacyjnych, jakie widziane są przez uczniów, rodziców i nauczycieli (zbioru interesów, przekonań, oczekiwań, nastawień, które określają daną racjonalność). W przestrzeni tych rozważań poszukiwane będą możliwości urzeczywistniania projektu pedagogicznego „szkoły dla wszystkich” w polskich szkołach. Domena analiz i interpretacji odnosić się będzie z jednej strony do wiedzy teoretycznej, stanowiącej oparcie dla tytułowego projektu edukacyjnego, z drugiej zaś do zbioru interesów, przekonań, oczekiwań, nastawień wobec edukacji jej głównych uczestników. Koncentracja na sensie procesów edukacyjnych, jakie widziane są przez uczniów, rodziców i nauczycieli, skieruje uwagę na wiedzę, którą zdobywa się w życiu codziennym (niezależnie od tego, czy się tego chce, czy też nie) przez bezpośrednie kontakty z otaczającą codziennością lub bezpośrednio w kontaktach z ludźmi (wiedza potoczna) i na przyswojony schemat zachowań w instytucji (wiedza instytucjonalna). W poszukiwaniach, jaka logika przypisywana jest kształceniu przez uczestników polskiej szkoły, wyraźne staną się relacje między logiką kulturowej oczywistości a logiką edukacji.

1. Dyskurs pedagogiczny „szkoły dla wszystkich” – jaka racjonalność kształcenia?

Dla dyskursu edukacyjnych inkluzji, w tym dyskursu pedagogicznego „szkoły dla wszystkich”, jak i koncepcji racjonalności kształcenia szkolnego, szczególnym punktem odniesienia jest dyskurs prowadzony w ramach teorii krytycznej i wyrosłej na jej gruncie pedagogiki krytycznej. Recepcję i aplikacje pedagogiki oraz psychologii krytycznej do badań nad racjonalnością edukacji szkolnej interesująco przedstawił Bogusław Śliwerski [2015: 120–147], przywołując znakomite rekonstrukcje studiów z tego nurtu autorstwa Lecha Witkowskiego, Zbigniewa Kwiecińskiego, Roberta Kwaśnicy, Tomasza Szkudlarka, Zbyszko Melosika i innych. Jak zauważa B. Śliwerski [2015: 123], „pedagogika krytyczna zaistniała w państwach posttotalitarnych jako źródło odnowy humanistyki i praktyk edukacyjnych, które dość intensywnie poszukiwały nowych idei i form życia, w tym szczególnie swojego miejsca w społeczeństwach o gospodarce wolnorynkowej, neoliberalnej”. Pedagogika krytyczna stała się obszarem formułowania krytyki różnych ideologii wychowania, badania relacji władzy, dominacji, panowania w relacjach między dziećmi a rodzicami czy uczniami i nauczycielami, a koncepcje wychowania krytycznego powiązały silnie proces wychowania z emancypacją. Badacze krytyczni, ujawniając problematyczność, zmienność badanej rzeczywistości społecznej oraz tkwiące w niej czynniki alienacji społecznej, ograniczeń życiowych możliwości człowieka (cele teoretyczne), wskazują i podejmują walkę z tym (cele praktyczne i polityczne; realizacja interesu emancypacyjnego).

Z przestrzeni teorii krytycznej płynie wskazanie, że edukacja ma być odpowiedzią na rozszerzanie potencjału życia w sprawiedliwym społeczeństwie – zorientowana na wartości, z których kluczowe to równość, sprawiedliwość. Szkoła ma sprzyjać uczeniu się podejmowania działań społecznych z satysfakcją i budowaniu relacji antyautorytarnych. Rolą wychowania jest uwrażliwianie młodzieży na wartości sprawiedliwości, równości, stygmatyzację osób ze środowisk mniejszościowych, wolności myślenia i wypowiedania się. Z tej perspektywy Zbigniew Kwieciński [2014: 89] wyraża stanowisko, że nikt i nic nie może uwolnić nas, pedagogów, od wskazywania instytucji edukacyjnych jako zobowiązanych do minimalizowania wykluczania, do którego dochodzi najczęściej z udziałem edukacji. Z takiej perspektywy wyprowadza szeroką konstatację: „inkluzja jawi się jako imperatyw moralny, zasada polityczna, dobra jakość dyskursu publicznego, jasność kryteriów ocen, otwartość na różnice i typy orientacji, równe traktowanie wszelkich odmienności, usuwanie barier, negatywne reagowanie publiczne na język agresji, ksenofobii i naznaczania inności, stwarzanie okazji i instytucji ponownej szansy, konstruktywne przeciwstawianie się pozbawiania specjalistycznej opieki

i pozostawiana ludzi słabych i bezradnych samym sobie. Zarazem jednak inkluzja nie może oznaczać narzucania, aneksji, zagarnięcia, zawłaszczania, nadawania rzekomej autonomii, pozbawiania samodzielności, a także nie może polegać na akceptacji dla prób dominacji społecznej przez dotychczas marginalizowane mniejszości” [Kwieciński 2014: 89]. Henry A. Giroux – teoretyk oporu – ujął to podobnie: wskazuje na walkę o uczynienie szkół publicznymi demokratycznymi sferami publicznymi, walkę o uobecnianie sprawiedliwości. Chodzi tu o pedagogiczny opór w walce z zastanymi wzorami działania, myślenia, które są wykluczające. „Jako transformatywni intelektualści, jako mający wizję społeczną, pełni zaangażowania pedagodzy, musimy walczyć kolektywnie o uczynienie szkół publicznych demokratycznymi sferami publicznymi, gdzie wszystkie dzieci, niezależnie od rasy, klasy, płci i wieku mogą uczyć się, co oznacza być w stanie uczestniczyć w pełni trwającej walce, dążąc do uczynienia z demokracji medium na rzecz rozszerzania potencjału i możliwości, dotyczących tego, co oznacza być człowiekiem i żyć w sprawiedliwym społeczeństwie” [za: Melosik 1994: 65]. Jego stanowisko silnie nawiązuje do teorii sprawiedliwości Johna Rawlsa. Warunkiem sprawiedliwego społeczeństwa według Rawlsa jest krzewienie solidarności i poczucia wzajemnej odpowiedzialności. Te szerokie działania wiąże on z odpowiednim sposobem wartościowania praktyk społecznych [por. Rawls 1994; Sandel 2013].

Taka optyka silnie jest powiązana z racjonalnością emancypacyjną. Racjonalność ta ma charakter krytyczny – demaskowanie różnego rodzaju dominacji. Zorientowana jest na upodmiotowienie, samostanowienie i wolność jednostki; rozumienie siebie i społeczeństwa jako inkluzyjnej, pluralistycznej, egalitarnej, demokratycznej i dyskursywnej wspólnoty. Istotą jej jest zaangażowanie polityczne w znaczeniu odpowiedzialności za dobro wspólne jako podstawową kategorię etosową społeczeństwa pluralistycznego i demokratycznego [por. Milerski, Karwowski 2016: 128–135]. Zaangażowanie szkoły na rzecz zmiany społecznej, motywowanej ideami demokracji, pluralizmu, wolności, równości, solidarności i inkluzyjności, wypełnia ten program pedagogiczny.

Wysuwane przez środowiska pedagogiczne koncepty edukacji adekwatnej w obliczu wyzwań w walce z zastanymi wzorami działania i myślenia sprowadzić też można następujących głosów. „»Adekwatność« nie oznacza w tym kontekście nic innego, jak »wrażliwość« na otaczającą nas rzeczywistość i jej przemiany oraz otwarcie na nowe propozycje w zakresie poznawania, wyjaśniania i opisywania świata, jak również na nowe idee. To z kolei wiąże się ze stałą gotowością do rezygnacji z dotychczasowych nawyków myślenia, do kwestionowania własnych »konceptualnych schematów«” [Melosik 2003: 19]. Z wypowiedzi Melosika wynika, że edukacja ma uwalniać nas z osądów tego, do czego przywykliśmy w życiu codziennym, czemu zawieramy (nawnie i bezkrytycznie) w sferze tzw. naszych „głębokich przekonań”. Chodzi też o kształtowanie zdolności rozumiejącego od-

noszenia się do świata (świat ujmowany jest w tej propozycji pedagogicznej jako rzeczywistość wymagająca ciągłej interpretacji i bezustannego wydobywania na jaw jej sensu). Ważne też jest kształtowanie zdolności prowadzenia refleksji moralnej (w miejsce ustalania norm i nakazów moralnych); zdolności do dialogowego sposobu bycia, czyli bycia w dialogu z innymi i z samym sobą.

Ten przekaz można powiązać z racjonalnością hermeneutyczną, która ma charakter egzystencjalno-interpretacyjny. Zorientowana jest na pozyskiwanie rozumienia oraz umiejętność wartościowania siebie i świata. Rozumienie dotyczy procesu świadomego odniesienia się przez człowieka do sposobów własnego bytowania w świecie i do własnych projektów egzystencjalnych [Milerski, Karwowski 2016.: 83]. W hermeneutycznej teorii uczenia się kształcenie podporządkowane jest pryncypiom dojrzałości, samostanowienia, wolności i odpowiedzialności. Takie ujęcie obejmuje również podstawowe intencje pedagogiki krytycznej. Teoria ta cechuje się tym samym dużym potencjałem emancypacyjnym [Milerski, Karwowski 2016: 127]. Dopełnić ten przekaz można spojrzeniem Roberta Kwaśnicy [2015] o potrzebie miejsca w szkole na doświadczenie życiowe uczniów, kształtujące się w porządku rozumienia. Zadaniem edukacji w porządku rozumienia jest wpływ na to, jak i co ludzie myślą o świecie, tu i teraz, budowanie świadomości, że nie istnieje jeden słownik, jedna nadrzędna teoria. W porządku rozumienia nie chodzi o kształtowanie technicznie rozumianych kompetencji miękkich, lecz orientację życiową i refleksyjny sposób bycia, czyli zdolność rozumienia innych „języków” ludzkiego doświadczenia, od których zależy sposób widzenia świata, rozumienie pojęć, zasobów kulturowych oczywistości i reguł interpretacji [por. Kwaśnica 2014]. Zadaniem szkoły jest zatem humanizacja ucznia, rozumiana jako wspomaganie go w zadawaniu pytań egzystencjalnych oraz w wytwarzanej przez nie refleksyjności. Robert Kwaśnica [2015: 33] stawia zadanie przed edukacją: trzeba uczyć wiedzy dającej poznawczą – decyzyjną autonomię oraz kompetencji społecznych zapewniających zdolność zespołowego działania i obywatelskiego zaangażowania.

Przekaz ten prowadzi do wniosku, że zakresy semantyczne racjonalności hermeneutycznej i emancypacyjnej nie są rozłączne. Można wskazać, że racjonalność emancypacyjna ma komponentę hermeneutyczną. Silnie wybrzmiewa to z prac z pola pedagogiki emancypacyjnej, w których coraz wyraźniej wskazuje się na wartość kategorii „świata życia” dla kształtowania warunków rozwoju osoby i zmiany społecznej. Maria Czerepaniak-Walczak, podkreśla, że „świat życia” jest „wyzwaniem i zadaniem szeroko pojmowanych nauk o wychowaniu. Wyzwanie wyraża się w wykorzystaniu jego specyfiki dla formułowania koncepcji i orientacji teoretycznych, zadanie zaś odnosi się do wzbogacania udziału praktyki wychowawczej w jego konstruowaniu i przekształcaniu” [Czerepaniak-Walczak 2011: 153]. „Świat życia” to świat, otaczający człowieka pojmowany przez niego

subiektywnie jako świat realny. Według Alfreda Schütza to: „świat intersubiektywny, który istniał długo przed naszymi narodzinami i był doświadczany oraz interpretowany przez innych – naszych przodków – jako świat zorganizowany. Obecnie dany jest naszemu doświadczeniu i interpretacji. Podstawą wszelkiej interpretacji świata jest zasób uprzednich doświadczeń, zarówno naszych własnych, jak i przekazanych nam przez rodziców i nauczycieli, które w postaci »wiedzy podręcznej« służą jako schemat odniesienia” [za: Czerepaniak-Walczak 2011: 159]. Jürgen Habermas, podobnie jak A. Schütz, stwierdza, że „świat życia gromadzi uprzednio dokonaną pracę interpretacyjną minionych pokoleń” [za: Czerepaniak-Walczak 2011: 159]. Ta właściwość świata życia ma istotne znaczenie dla nauk o wychowaniu. Jako terytorium aktywności podmiotu, „świat życia” jest miejscem kontynuacji, aktualizowania i konstruowania nowych jego elementów. Jako przestrzeń podmiotowego działania (realizacji zadań) jest też zadaniem do interpretowania.

W taką przestrzeń myślową wpisuje się pedagogiczny koncept kształtowania rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia, badawczo rozpoznawany przez Astrid Męczkowską [2002]. Kompetencja rekonstrukcyjna, rozumiana jest jako zdolność podmiotu do podjęcia działań o transgresyjnym charakterze i obejmuje dwa zakresy: „aktywność w wymiarze wspólnotowym oraz działanie indywidualne. Obydwa rodzaje aktywności są typami transgresyjnego działania społecznego, ponieważ ich przedmiotem jest treść społeczno-kulturowego przekazu, ich konsekwencją zaś rekonstrukcja tego przekazu, której rezultatem staje się tworzenie nowych przestrzeni semantycznych” [Męczkowska 2002: 156]. Wspólnotowy obszar działań o charakterze rekonstrukcji odnosi się do wszystkich procesów interakcji podmiotu z innymi ludźmi, w których ulegają przekształceniu zastane systemy znaczeń. Indywidualny obszar działań rekonstrukcyjnych odnosi się do takich form aktywności podmiotu, które są zorientowane na interpretację, weryfikację oraz kreację znaczeń świata społecznego. Wszystkie te procesy są warunkowane przez refleksję podmiotu nad dostarczoną ofertą kulturową. Refleksja ma charakter intencjonalny i jej podjęcie przez podmiot wymaga od niego postawy krytycznej nieufności wobec tego, co społecznie i kulturowo zastane [Męczkowska 2002: 157]. Proces kształcenia zorientowany na uzyskanie przez ucznia tak rozumianej kompetencji powinien obejmować jednocześnie działania nastawione na dostarczanie uczniowi materiału do dokonywanej rekonstrukcji (wprowadzać w świat kultury, obejmujący system znaczeń wspólny członkom społeczeństwa), dostarczać narzędzi umożliwiających rozumienie owego materiału (wyposażać ucznia w kompetencje medialne, nabywane na drodze kształtowania umiejętności umożliwiających członkom społeczeństwa rozumienie i przekazywanie znaczeń), a także tworzyć warunki dla samodzielnego dokonywania rekonstrukcji znaczeń przez ucznia w procesie kształcenia. Owo „tworzenie warunków” rozu-

miane jest jako jednoczesne kształtowanie i angażowanie uczniowskiej kompetencji rekonstrukcyjnej. Projekt ten daje możliwość nieortodoksyjnego połączenia nieinstrumentalnej refleksji z instrumentalnym działaniem, połączenia dystansu do świata społecznego i zaangażowania w ten świat. Postawa ta mieści się w obszarze racjonalności, która celu edukacji upatruje zarówno w przekazie treści kulturowych, jak i kreowaniu uczniowskiego potencjału emancypacyjnego do kwestionowania jednoznaczności przekazu kulturowego. W obszarze takiej racjonalności zgodnie współlistnieją idee indywidualności i wspólnotowości. Bycie rekonstrukcyjnie kompetentnym to bycie aktywnym podmiotem, czynnie – zarówno przez zaangażowanie poznawczej, etycznej i fizycznej natury – uczestniczącym w dokonujących się procesach zmian społecznych. W takim ujęciu kompetencja rekonstrukcyjna nie ogranicza się do sprawności działania – stanowi współtworzący ją element. Autorka twierdzi, że z takiej perspektywy wydaje się możliwe zignorowanie podziałów, których podstawą są odmienne sposoby rozumienia pojęcia kompetencji (jako warunku podmiotowej autonomii) w nurtach hermeneutyki, pragmatyzmu i teorii krytycznej, bowiem wszystkie one implikują ideę kształtowania autonomii podmiotu, aktywnie działającego w świecie poprzez refleksję. „Gdy na funkcję szkoły spojrzeć z perspektywy dziejącej się w sposób niejednoznaczny rzeczywistości, wobec której podmiot wyposażony jedynie w zestaw fundamentalnych przekonań i zastanych strategii działania skazany jest – w najlepszym wypadku – na pozycję widza, sensem pracy szkoły wydaje się być kreowanie kompetencji rekonstrukcyjnej jako potencjału sprawczego dla autonomicznego działania podmiotu w obszarze świata społecznego” [Męczkowska 2002: 165–166].

W myśl tego, co zostało powiedziane, dyskurs właściwy dla pedagogiki i socjologii krytycznej oraz pedagogiki hermeneutycznej wyznacza przestrzeń myślową dla rozwiązań na rzecz inkluzji osób marginalizowanych, w tym dla „szkoły dla wszystkich”. Widoczny jest w nim prymat racjonalności emancypacyjnej nad racjonalnością hermeneutyczną, a można też powiedzieć, że racjonalność hermeneutyczna stanowi wyraźną komponentę racjonalności emancypacyjnej. Jeszcze raz można podkreślić, że istotnymi wyróżnikami racjonalności emancypacyjnej są odpowiedzialność społeczna i zaangażowanie na rzecz zmiany społecznej motywowanej ideami demokracji, pluralizmu, wolności, równości, solidarności i inkluzyjności. Racjonalność hermeneutyczna zorientowana jest zaś na pozyskiwanie rozumienia oraz umiejętność wartościowania siebie i świata. Można stwierdzić, że dyskurs edukacyjnych inkluzji szeroko odwołuje do relacji człowiek – świat, czyniąc kluczem rozwiązań perspektywę codzienności. Niezwykle płodnie wykorzystywana jest w nim wspomniana kategoria „świata życia”. Przypomnę, że jako terytorium aktywności podmiotu „świat życia” jest miejscem kontynuacji, aktualizowania i konstruowania nowych jego elementów. Wybrzmiewa to w ro-

zumieniu wychowania w pedagogice emancypacyjnej: wychowanie jest świadomym procesem nabywania i doskonalenia kompetencji podmiotu, warunkującym jego gotowość do przekraczania ograniczeń i stereotypów, upominania się o swoje prawa, argumentowania potrzeby ich posiadania, wytyczania drogi do ich osiągnięcia oraz korzystania z nich w celu rozwijania siebie i innych [por. Czerepaniak-Walczak 2006: 155–195]. W takiej przestrzeni myślowej usytuować też można współczesne koncepty pracy z osobami z niepełnosprawnością, w których przenosi się uwagę z koncentracji na miejscu edukacji/rehabilitacji osób z niepełnosprawnością na cel podejmowanych działań. Zakłada się, że miejsce, jakie osoba niepełnosprawna zajmuje w życiu społecznym, jest miejscem zależnym od własnej aktywności, a sama osoba z niepełnosprawnością może przyczynić się do realizacji postulatu traktowania osób niepełnosprawnych jako pełnoprawnych podmiotów życia społecznego. Kluczową kategorią w myśleniu o rehabilitacji jest przygotowanie do autonomicznego życia [por. Kowalik 2001; Krause 2010]. W polu pedagogiki specjalnej jest też dzisiaj wyraźnie obecna przestrzeń myślenia o kształtowaniu zdolności osób pełnosprawnych rozumiejącego odnoszenia się do siebie i świata. Ważną domenę w tych rozważaniach zajmuje szkoła ogólnodostępna, a wykładnie dla projektów działań silnie odwołują do kategorii „świata życia” osób pełnosprawnych. Analizy uwzględniają możliwe do wykorzystania w szkole strategie przelamywania stereotypów i uprzedzeń wobec osób niepełnosprawnych oraz odnoszą się do oceny wywiedzionych z zawartości podręcznika programów szkół w zakresie poznawczej redefinicji „osoba niepełnosprawna” [por. Sadowska 2005].

Pedagogiczny dyskurs inkluzji w edukacji nie jest dziś zdominowany przez pedagogikę potrzeb specjalnych, rozszerzył się wyraźnie o dyskurs właściwy dla pedagogiki i socjologii krytycznej. Podkreśla się, że podejście włączające w kształceniu wiąże się z szacunkiem dla wszystkich uczniów i pracowników szkoły, z dążeniem do zwiększenia uczestnictwa i aktywności uczniów w społeczności szkolnej przy równoczesnym ograniczeniu zjawiska wykluczenia, ze zmianą sposobu funkcjonowania szkoły w taki sposób, aby możliwe było uwzględnienie w praktyce szkolnej zróżnicowanych potrzeb uczniów [por. Szumski, Firkowska-Mankiewicz 2010: 28–50]. Pole myślenia o inkluzji w edukacji nie obejmuje już tylko osób niepełnosprawnych, lecz na przykład odnosi się także do osób z tłem migracyjnym lub żyjących w ubóstwie. Otto Speck [2013: 70] zwraca uwagę, że w celu podkreślenia znaczenia inkluzji w obszarze edukacji i jej ściślejszego ujęcia faworyzuje się określenie „szkoła dla wszystkich” jako jedyne odpowiednie. Dla projektu „szkoły dla wszystkich” sformułowano praktyczne wskazania, które odnoszą się do inicjowania procesu zmian, diagnozowania sytuacji placówki, budowania programu zmiany, wdrażania zmian, oceniania wprowadzonych zmian. Instrumentarium w tych zakresach stanowi Indeks na rzecz włączania (*Index for*

Inclusion) opracowany przez Brytyjskie Centrum Studiów nad Edukacją Włączającą (*Centre for Studies on Inclusive Education – CSIE*). Prace tłumaczeniowe w Polsce oraz adaptacja narzędzia zostały przeprowadzone w ramach projektu pt. Szkoła dla wszystkich – adaptacja narzędzia Index for Inclusion do ewaluacji i rozwoju inkluzji w szkołach podstawowych, gimnazjalnych oraz specjalnych. Proces adaptacyjny został przeprowadzony przez Zespół kierowany przez Dorotę Wiszejko-Wierzbičką w latach 2010–2011. Wydanie polskie, zatytułowane „Przewodnik po edukacji włączającej – rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły” [Booth, Ainscow 2011], jest rodzajem „podręcznika dla szkoły”, który wskazuje na następującą logikę działania: a) uświadomienie i zrozumienie wartości przyświecających edukacji włączającej; b) określenie barier utrudniających rozwój edukacji włączającej w szkole i, z drugiej strony, określenie zasobów, jakie mogą zostać w tym celu wykorzystane; c) opracowanie konkretnych rozwiązań, bazujących na posiadanych zasobach, które pozwolą na usunięcie/ograniczenie barier; d) wdrożenie rozwiązań oraz ich ewaluacja [Wiszejko-Wierzbička 2012].

Pedagogiczny dyskurs „szkoły dla wszystkich” to przestrzeń myśli w polu racjonalności emancypacyjnej oraz hermeneutycznej. Z tego dyskursu nie da się wyprowadzić wskazań dla racjonalności prakseologicznej. Racjonalność tę można powiązać z instrumentalnie rozumianą efektywnością działania nauczyciela i kształtowaniem umiejętności, które mają przedmiotowo określony zakres zastosowań [por. Kwaśnica 2003: 298–302]. Dla tych umiejętności/kompetencji znacząca jest wiedza w porządku czynu, zaś dla tych, które przenika dyskurs edukacyjnych inkluzji – wiedza w porządku rozumienia. Działanie instrumentalne ukierunkowana jest na opanowanie treści kształcenia oraz jego praktyczne i wymierne efekty. W warstwie społecznej racjonalność prakseologiczna odnosi się do skutecznej komunikacji oraz sprawnego działania. W warstwie jednostkowej dotyczy zdobycia wymiernych kompetencji pozwalających na efektywne działanie w świecie – w środowisku społecznym i życiu zawodowym, a także na uzyskanie oczekiwanego statusu materialnego i społecznego. Różnica między racjonalnością emancypacyjną i adaptacyjną/prakseologiczną wyraża się w odmienności perspektywy aksjologicznej (życie człowieka postrzegane w kategoriach szeroko rozumianej zmiany versus doraźne, indywidualne, partykularne interesy). Racjonalność prakseologiczna odpowiada logice kontroli, mierzalności i planowania procesu kształcenia przez władze oświatowe. R. Kwaśnica, interpretując dwa typy racjonalności – racjonalność emancypacyjną i adaptacyjną [por. Kwaśnica 2007], wskazuje w późniejszych pracach na projekt szkoły holistycznej. Jej holistyczność polega na harmonijnym łączeniu obydwu stojących przed dzisiejszą edukacją zadań. „W myśl zasady, że przygotowanie do ról zawodowych i humanizacja nie są odrębnymi częściami edukacji, nie można też jednego drugim zastąpić ani jedno uznać za ważniejsze od drugiego, lecz że są one dwoma niezby-

walnymi wymiarami – praktycznym i egzystencjalnym – dokonującego się w szkole rozwoju ucznia” [Kwaśnica 2015: 34].

2. Logika przypisywana kształceniu przez uczestników polskiej szkoły. Czy kierunek myślenia o sensie edukacji daje nadzieję na urzeczywistnianie wizji „szkoły dla wszystkich”?

Przechodząc z poziomu problematyzacji kwestii racjonalności kształcenia w dyskursie pedagogicznym, w tym w dyskursie pedagogicznym, jaki powiązać można z wizją „szkoły dla wszystkich”, należy rozważyć kwestię: jaka logika przypisywana jest kształceniu przez uczestników polskiej szkoły (uczniów, rodziców, nauczycieli)? Bogusław Milerski i Maciej Karwowski [2016: 146–147] przyjmują, że identyfikacja sensu kształcenia jest wpisana w dialektykę odczytywania/nadawania znaczenia procesowi kształcenia. Racjonalność odczytywania/nadawania znaczeń obrazuje zarazem sposoby legitymizacji kształcenia. Sposoby te są warunkowane specyficznymi interesami poznawczymi jego uczestników, a te zaś wyrażają nie tylko indywidualne nastawienia jednostki, lecz także interes grupowy o charakterze bardziej trwałym i społecznym. Można więc przyjąć, że badawcze rozpoznania odsłaniają nie tylko istniejący stan rzeczy, lecz również – dzięki nawiązaniu do bardziej trwałego kontekstu społecznego – pozwalają na ograniczone formułowanie tez dotyczących prognozowanych tendencji.

Rozpoznawanie znaczeń nadawanych pracy i doświadczeniu szkolnemu było zasadniczą treścią badań jakościowych prowadzonych przez Piotra Stańczyka [2012] w grupie 40 nauczycieli gdańskich gimnazjów, w tym przedstawicieli zespołów dyrektorskich. Wyniki badań wyraźnie wskazują, że racjonalność nauczycieli wiąże się z instrumentalnie rozumianą efektywnością działania, logiką kontroli, mierzalności i planowania procesu kształcenia przez władze oświatowe. Jak zauważa Autor, istota pracy nauczycieli, zgodnie z sensami jej przez nich nadanymi, polega na koncentracji na uczniu i „pomaganiu” mu (29/40). Sens pracy nauczycieli sprowadza się do podporządkowania się zewnętrznym regulacjom (programy, „papierkowa robota”) i rekonstrukcjom deontologii nauczycielskiej (40/40). „Obowiązek”, jako podstawowy wymiar pracy nauczycieli, znajduje swoją przyczynę w zarobkowym wykonywaniu pracy i skutkuje nieświadomą pracą języka w związkach frazeologicznych z użyciem czasowników „muszę” i „trzeba”. Na poziomie świadomym używania języka przymus w pracy jest podstawową przyczyną uczucia dyssatisfakcji, podobnie jak praca z „uczniem z problemami” (razem 40/40). Z „obowiązku”, który staje się kategorią centralną, wynika nie tylko sens pracy nauczyciela, ale i sens pracy szkoły w ogóle, który to sens

sprowadza się do stwarzania warunków umożliwiających adaptację społeczną uczniów, na co składa się: homologia między szkołą a pracą (40/40), wizja generowania struktury społecznej (38/40) i transmisja wartości (40/40). W ostatecznym rozrachunku sens pracy nauczycieli sprowadza się do doprowadzenia przedmiotu ich pracy – ucznia – do zaadaptowania się poprzez zajęcie miejsca w strukturze społecznej.

Zawładnięte przez rozum instrumentalny myślenie o szkole odsłaniają też rozpoznania badawcze nad przekonaniem nauczycieli w zakresie budowania edukacyjnej wspólnoty. Nauczyciele, wskazując, że zadaniem szkoły jest kształtowanie postawy tolerancji, przypisują w tym zakresie odpowiedzialność innym – szkołom integracyjnym, a w nich wychowawcom klas (gdyż jest to wpisane w program wychowawczy). Wskazują, że włączanie treści o osobach niepełnosprawnych w proces edukacyjny to obowiązek twórców podstawy programowej, autorów podręczników. Wyrażają myślenie życzeniowe, że sam fakt istnienia w szkole klas integracyjnych wpływa na kształtowanie postaw tolerancji wśród uczniów, na ich „oswajanie” się z niepełnosprawnością [Sadowska 2005]. Taka sytuacja w istocie nie może dziwić, gdy uświadomimy sobie, że zmianie w edukacji realizowanej pod hasłem integracji uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi nie towarzyszył dyskurs pedagogiczny płynący z pedagogiki krytycznej czy pedagogiki hermeneutycznej. Najsilniejszy wpływ na otwieranie szkół dla niepełnosprawnych uczniów, jak i ocenę tradycyjnych rozwiązań, miał dyskurs etyczno-prawny. Walory praktyczne tego dyskursu są niewielkie. Mówienie, że uczeń ma prawo się uczyć, nie musi zmienić praktyk szkolnych. Idea wspólnotowości spełniana była przez polityków oświatowych poprzez kolejne regulacje prawne organizacji kształcenia niepełnosprawnych z pełnosprawnymi w myśl racjonalności technicznej, adaptacyjnej. Można powiedzieć, że politycy oświatowi niewiele rozumieli z pedagogicznej myśli tworzącej przestrzeń idei „szkoły dla wszystkich”. Zatwierdzane do użytku szkolnego programy i podręczniki charakteryzuje nietolerancja strukturalna, przejawiająca się powielaniem zastanej przez autorów determinacji mocy istniejących struktur społecznych i kulturowych. Osób z niepełnosprawnością nie prezentuje się jako członków naturalnego układu społecznego. Jeśli się o nich mówi, to eksponowana jest słabość i konieczność pomocy. Wzór pomagania przenika myślenie o praktykach społecznych. Logika działania pedagogicznego, w kontekście pytań do tekstów, w których bohaterem jest osoba z niepełnosprawnością, jest daleka od racjonalności hermeneutycznej czy emancypacyjnej [por. Sadowska 2005, 2007].

Znaczącym dopełnieniem uwagi o racjonalności zorientowanej na logikę planowania procesu kształcenia przez władze oświatowe są z pewnością badania profesora Śliwerskiego nad racjonalnością polityki oświatowej resortu oświaty po 1989 roku (B. Śliwerski 2015). Wyróżnił on 3 fazy w polityce oświatowej wraz z od-

powiadającymi im typami racjonalności pedagogicznej: faza dojrzewającego buntu i oporu, przygotowująca dzięki racjonalności hermeneutyczno-emancypacyjnej polskie elity oświatowe i pedagogiczne do transformacji ustrojowej (lata 1980–1992); faza restytucji racjonalności technicznej w polityce oświatowej, opóźniająca i ograniczająca demokratyzację systemu szkolnego, z zachowaniem pozostałości racjonalności emancypacyjnej jako opozycyjnej wobec technicznej (lata 1992–1997); faza pozorowanej demokracji, etatystycznej polityki oświatowej nasyconej pozorantwem i hipokryzją władz oświatowych zgodnie z racjonalnością techniczną, instrumentalną (lata 1998–2015). Profesor argumentuje, wskazując na liczne przykłady z różnych stron sceny politycznej, że politycy oświatowi niewiele rozumieli z istoty procesów uspołeczniających polską szkołę, które legły u podstaw zmian ustrojowych w 1991 r. Nienależyte „gospodarowanie” ideą przez polityków wiąże z przyzwalaniem na marnotrawienie idei, z jej utratą z pola społecznej świadomości, jak i możliwego działania, jej zastosowania w praktyce [Śliwerski 2015: 221].

Logika racjonalności prakseologicznej wyraźnie dominuje w głosach także innych podmiotów edukacyjnych. Kwestie te wyraźnie widoczne są w przestrzeni wyników badań nad logiką „czytania” racjonalności przez uczestników polskiej szkoły, jakie przeprowadzili B. Milerski i M. Karwowski [2016]. Badanie racjonalności edukacyjnej zrealizowano na ogólnopolskiej próbie uczniów szkół ponadgimnazjalnych, reprezentatywnej dla populacji uczniów szkół ponadgimnazjalnych, oraz ich rodziców i nauczycieli. Do zbadania racjonalności legitymizujących proces kształcenia szkolnego badacze zastosowali Kwestionariusz Racjonalności Kształcenia (KRK), który odnosił się do czterech racjonalności. Trzy logiki (racjonalność emancypacyjna, racjonalność hermeneutyczna, racjonalność prakseologiczna) były założone (uzasadniony był ich status teoretyczny). Logika czwarta uzasadniania sensu edukacji wyinterpretowana została z badań jakościowych z głównymi aktorami życia szkolnego (miała status hipotetyczny). Badacze nazwali ją racjonalnością negacyjną, wskazując, że organizowana jest przez logikę odrzucenia bądź ignorancji wobec kształcenia szkolnego. Wyniki badań upoważniają do stwierdzenia, że uczniowie, rodzice, nauczyciele oczekują uczenia praktycznych umiejętności, a nie rozumienia, nie wolności, nie komunikacji. Te dominujące oczekiwania pozwalają sądzić, że możliwość zmiany w kierunku społeczeństwa debatującego, komunikacyjnego, inkluzyjnego wydaje się bardzo wątpliwa. Przestrzeń badań wskazuje, że typ szkoły różnicuje nasilenie poszczególnych racjonalności, przy czym nie zawsze kierunek obserwowanych różnic zgodny był z oczekiwanym. O ile bowiem uczniowie liceów cechowali się wyższym nasileniem racjonalności hermeneutycznej i niższym nasileniem racjonalności negacyjnej niż uczniowie szkół zawodowych, o tyle – zaskakująco – to wśród uczniów szkół zawodowych zaobserwowano najwyższe nasilenie racjo-

nalności emancypacyjnej i najniższe prakseologicznej. W badaniach okazało się, że racjonalność emancypacyjna nie ma takiego charakteru, jaki wypływa z teorii krytycznej. Teoria krytyczna wiąże emancypację z odpowiedzialnością społeczną, komunikacją społeczną, transformacją społeczną i inkluzją społeczną. I z tej perspektywy był stworzony konstrukt. Natura emancypacyjnej racjonalności okazała się inna (wsobna – wyzwolę się, ale „prakseologicznie”, co oznacza, że emancypacja w wymiarze habermasowskim jest nieobecna). Badania pozwoliły rozpoznać nie tylko, jak ludzie myślą o szkole, ale i dlaczego tak myślą? Wykazano, że habitus bardziej oddziałuje niż status ekonomiczny – silnie oddziela racjonalność hermeneutyczną od prakseologicznej. Istotny procent wariacji każdej z racjonalności usytuowany był na poziomie klasy szkolnej (oddziału) i szkoły, wskazując tym samym na rolę środowiska w kształtowaniu się przekonań na temat kształcenia i szkoły.

W tym kontekście można odwołać się do badań A. Męczkowskiej [2002], które ukierunkowywał problem: w jaki sposób nauczyciele doświadczają oraz konceptualizują tę formę własnego działania, która polega na wysuwaniu wymagań dydaktycznych w stosunku do uczniów? Wynik analizy treści wywiadów (przeprowadzonych wśród nauczycieli liceów ogólnokształcących), skoncentrowanej na znaczeniach nadawanych przez respondentów zjawisku wymagań dydaktycznych, prowadzi do uogólnionego stwierdzenia, że „sposób pojmowania przez nauczyciela zjawiska wymagań dydaktycznych, obecny w obszarze jego świadomości, a jednocześnie wyznaczający charakter jego działania w procesie kształcenia, ma znaczenie dla kształtowania rozwojowego potencjału ucznia, wyrażającego się w postaci intelektualnej autonomii i posiadającego znaczenie dla jego transgresyjnego uczestnictwa w świecie zjawisk społecznych. [...] Z drugiej strony dokonane interpretacje pokazały obecność w świadomości nauczycieli takich sensów, które mogą czynić ich niezdolnymi do podejmowania działań na rzecz wspierania rekonstrukcyjnego potencjału ucznia. W tym wypadku rezultatem działań nauczycieli może być blokada intelektualnej autonomii ucznia, kształtowania podmiotu podporządkowanego zastanym hierarchiom społecznym, bezrefleksyjnie przyswajającego treść kulturowego przekazu [Męczkowska 2002: 112–113].

Taką przestrzeń myślenia o szkole, jaka wypływa z przedstawionych badań, można powiązać z kulturową oczywistością. R. Kwaśnica [2015: 7–8] pisze: „Ujmując rzecz w wielkim skrócie, nasze dzisiejsze, polskie, zbiorowe myślenie o szkole, nasza kulturowa edukacyjna oczywistość nakazują, abyśmy uznali za konieczne i racjonalne to, że:

- powołaniem szkoły, jej celem w wymiarze społecznym, jest przygotowywanie odpowiednio wykształconych kadr dla potrzeb rynku pracy, a w wymiarze

jednostkowym – kształtowanie wiedzy i kompetencji gwarantujących życiową wydajność;

- program szkolny jest jednolity, taki sam dla wszystkich, składa się z przedmiotów, odpowiadających poszczególnym dyscyplinom nauki;
- metody nauczania dostosowane są do zbiorowego odbiorcy, czyli przekazują wiedzę w sposób podający;
- efektywną organizacją kształcenia jest system klasowo-lekcyjny;
- miarą efektywności szkoły jest „bankowa” wiedza uczniów i odtwórcze kompetencje, dające się sprawdzać w centralnie przeprowadzanych egzaminach;
- relacje między nauczycielem i uczniem oparte są na dominacji nauczyciela oraz podległości i zależności ucznia;
- logika działania szkoły, scenariusz jej codzienności i mieszczące się w nim wzorce zachowań odpowiadają zasadom biurokratycznego porządku i technicznie rozumianej efektywności”.

Kwaśnica dodaje też: „I jeszcze coś nowego. W tej kulturowej matrycy szkoły wprowadzono ostatnio korektę. Szkoła, co prawda, nadal, tak jak dotąd, ma służyć rynkowi pracy i wydajności życiowej – to jej główne zadania, ale żeby wypełniała je jeszcze lepiej, tzn. żeby skuteczniej niż dzisiaj przygotowywała uczniów do ról zawodowych i efektywności w jednostkowych rolach życiowych, powinna jeszcze – to właśnie ta nowość – humanizować uczniów. Przy czym ma to robić w dość osobliwy sposób: degradując humanizację przez zredukowanie jej do tzw. kompetencji miękkich, czyli technik komunikacji i socjotechnik” [Kwaśnica 2015: 8].

W perspektywie wyzwania, jakie niesie koncept „szkoły dla wszystkich”, rzeczywistość w przestrzeni naszego szkolnictwa wyraźnie przypomina tę, jaką w metaforyczny sposób, w nawiązaniu do obrazu Hieronima Boscha „Statek głupców”, przedstawia Aharon Aviram. Ten izraelski filozof edukacji opisuje stan społeczeństwa i edukacji na tle współczesnej kultury zachodniej, wskazując na statek wypełniony pasażerami, który nagle, w nieoczekiwany sposób znalazł się na wodach zupełnie sobie nieznanych. „Zarówno kapitan statku, jak i jego załoga czują się zupełnie nieprzygotowani do nawigacji w tych nieznanych sobie warunkach. Żadne z nich, w najśmielszych wyobrażeniach nie spodziewało się dotrzeć do tej części świata, ani też nie było na to profesjonalnie przygotowane. [...] Nic nie działało w zgodzie z ich dotychczasowym doświadczeniem, ani też nie znajdowało żadnego racjonalnego uzasadnienia” [za: Kwiecieński 2011: 336]. Gdy statek, którym załoga nie potrafi skutecznie kierować, ani nawet nie jest w stanie w przybliżeniu określić kierunku, w jakim statek powinien dryfować, zostaje uwieczony przez potężny sztorm, „kapitan i załoga sięgają do zasobów już bezużytecznej wiedzy żeglarskiej, tworząc iluzję, jak wiele wysiłku kosztuje ich przywrócenie statkowi właściwego kursu i poprowadzenie go ku znanej i bezpiecznej

krainie. [...] (Załoga) nie potrafi ustalić kierunku, w którym należałoby podążać. Zamiast znalezienia nowego rozwiązania, myśli wyłącznie o tym, jak zachować twarz w oczach swoich pasażerów. Posługując się znaną sobie wiedzą i umiejętnościami, które właśnie okazały się kompletnie bezużyteczne (w obliczu nieznanego akwenu i sztormowej pogody), załoga lekceważy ryzyko zatonięcia statku, do którego wspólnymi siłami się przyczynia” [za: Kwieciński 2011: 336–337].

Opis jest obrazowy i prowokuje głębsze myślenie o działaniu naszego systemu oświaty i o tym, w jaki sposób rozmaite czynniki zewnętrzne i wewnętrzne składają się na ostateczny rezultat systemu. Można powiedzieć metaforycznie, że „systemy oświaty to złożone kulturowe byty organiczne, jak rośliny czy drzewa, które rosną bujnie wyłącznie w rodzimej glebie i klimacie” [Walker 2017: 95]. Zaszczepienie systemu oświaty z jednego gruntu na inny nie musi zakończyć się uobecnieniem cech tego systemu w systemie reformowanym. Myśląc o przestrzeni „rodzimej gleby i klimatu” dla urzeczywistniania w naszym systemie wizji „szkoły dla wszystkich”, dostrzegamy, że wzory działania i myślenia nauczycieli oraz innych uczestników edukacji są нефunkcjonalne w obliczu wyzwań, jakie niesie sztormowa pogoda (wyzwań, jakie wiązać można z wartościami ukierunkowującymi działanie). A im bardziej zinternalizowane są wzory, tym są one bardziej ukryte i niedostępne refleksji podmiotów i tym samym trudniejsza ich zmiana.

Zakończenie

Dzisiejsza szkoła jest inaczej pomyślana, niż szkoła, która wyłania się z projektu „szkoły dla wszystkich”. Jej program i organizacja służą innym celom. Kulturowo uwarunkowanemu scenariuszowi szkolnej codzienności, kulturowej oczywistości, koniecznie trzeba wypowiedzieć posłuszeństwo, chcąc szkołę dzisiejszą zmieniać. Trzeba spróbować myślenia o szkole poza jej granicami, przeorganizować nasze dzisiejsze zbiorowe wyobrażenie o tym, czemu służy szkoła, jakie zasady ustanawiają jej program, metody i organizację pracy, relacje między nauczycielem i uczniem oraz miary jej efektywności, logikę działania i scenariusz jej codzienności. Trzeba otworzyć szkołę (w znaczeniu wykraczającym poza prawne przyzwolenie, by uczyli się w niej wszyscy) i znaleźć w niej miejsce nie tylko na doświadczenie, służące efektywnemu działaniu, ale także na rozwój człowieka w porządku rozumienia, czyli na humanizację, przywracającą mu zdolność refleksyjnego sposobu bycia, wspierającą go w poszukiwaniu samorealizacji w różnych jego rolach i relacjach – pracownika, obywatela, członka rodziny i wspólnot społecznych.

Szkoła nie może milczeć w obliczu zjawiska niesprawiedliwości społecznej, autorytarnych struktur społecznych i instytucjonalnych, zaniedbujących określone grupy społeczne. Radykalne zmiany, które muszą dokonać się w zwykłym systemie edukacji wiążą się z takim działaniem edukacyjnym, w którym kontrolowane są wartości, a w tej kontroli podstawowa jest refleksja nad tym, o jaki obraz człowieczeństwa nam chodzi. To są wybory aksjologiczne: to są pytania o wybór nauczyciela, uczniów, rodziców, dysponentów oświaty. Jest to też klucz do kształtowania kultury włączającej. U podstaw kształtowania takiej kultury szkoły są wspólnie wypracowane i podzielane przez nauczycieli wartości. Przy czym nie chodzi tu tylko o ogólną wizję i misję, ale o bardzo konkretne wyobrażenie tego, co każdy pracownik może zrobić, aby szkoła była taka, jaką być powinna. A uniwersytet musi wspomagać nauczycieli w tych wyborach i działaniach. Chodzi o odpowiedzialność społeczną nauczycieli i szkoły (nauczyciel ma być transformatywnym intelektualistą – potrafi wnikać poza warstwę powierzchniową, zdolny do przekształceń i odpowiedzialny za konstrukcję porządku społecznego). Osiągnięcie tego celu stanie się możliwe wtedy, kiedy przyjmiemy, iż wartością i jakością edukacji na poziomie wyższym jest: „1) budowanie zdolności do krytycznego namysłu nad sobą i swoim miejscem w świecie, do kwestionowania wszystkiego, czego nie można racjonalnie uzasadnić, do wypowiedzania się w swoim imieniu i swoim głosem; 2) budowanie zdolności do bycia obywatelem świata, rozumiejącym nie tylko różnicowania, lokalności, ale i powszechnie obowiązujące, globalne zjawiska; 3) rozwijanie „narracyjnej wyobraźni” pozwalającej człowiekowi spostrzegać siebie także w miejscach, które są zajmowane przez marginalizowanych czy wykluczonych innych i spoglądać na świat z ich pozycji ze świadomością, że taka „zamiana miejsc” jest zawsze realnie możliwa” [Nowak-Dziemianowicz 2012: 115]. Trzeba zrobić wszystko, by o przestrzeni naszego szkolnictwa wyższego nie można było napisać tak, jak Allan Bloom [2012] napisał o uniwersytetach w nawiązaniu do rzeczywistości w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Tytuł jego pracy jest znaczący – *Umysł zamknięty*. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów. Widoczne od lat narzucanie uniwersytetom sphyconych zadań dewaluuje bowiem proces studiowania jako krytycznego, refleksyjnego badania, które stanowi tworzywo ludzkiej praktyki.

Bibliografia

- Bloom A. (2012), *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. T. Bieron, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

- Booth T., Ainscow M. (2011), *Przewodnik po edukacji włączającej rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, Wydawnictwo Olimpiady Specjalne Polska; eksperci adaptacji podręcznika: D. Wiszejko-Wierzbicka, A. Białek, K. Sijko, <http://www.olimpiadyspecjalne.pl/sites/default/files/olimpiadyspecjalne/simple-page/attachments/2012edukacjaawlaczajaca.pdf>.
- Buksiński T. (2014), *Podstawy aksjologiczne sfery publicznej*, „Filo – Sofija” nr 1(24), s. 21–42.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Czerepaniak-Walczak M. (2011), „Świat życia” jako kategoria pedagogiczna, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1, s. 152–168.
- Kowalik S. (2001), *Pomiędzy dyskryminacją a integracją osób niepełnosprawnych* [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja – psychokorekcja*, B. Kaja (red.), Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), t. 2, PWN, Warszawa.
- Kwaśnica R. (2007), *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Kwaśnica R. (2014), *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Kwaśnica R. (2015), *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” t. 18, nr 3(71).
- Kwieciński Z. (2011), *Łódź dryfująca jako metafora edukacji w sytuacji kryzysu* [w:] *tenże, Cztery i pół. Preliminaria – liminaria – varia*, Wrocław.
- Kwieciński Z. (2014), *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej* [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej W poszukiwaniu nowych paradygmatów pedagogicznych praktyk studenckich*, M. Krzemiński (red.), Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku, Włocławek.
- Melosik Z. (1994), *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Melosik Z. (2003), *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna”, t. 1.
- Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Milerski B., Karwowski M. (2016), *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2012), *Przystosowanie czy rozwój? Pytanie o jakość i cel edukacji w szkole wyższej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1(57), s. 113–128.
- Rawls J. (1994), *Teoria sprawiedliwości*, tłum. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, PWN, Warszawa.
- Sadowska S. (2005) *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń.

- Sadowska S. (2007), *Wizerunek osób niepełnosprawnych w społeczeństwie a realizacja powinności szkół w poznawczej redefinicji „osoba niepełnosprawna”* [w:] *Oświata w otoczeniu burzliwym. Migotliwe konteksty i perspektywy współczesnej edukacji*, H. Rusek, A. Górniok-Naglik, J. Oleksy (red.), Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Sadowska S. (2015), *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty – o edukacyjnej codzienności w kontekście jawnych i ukrytych wzorów kultury szkolnej*, „*Studia Edukacyjne*” nr 34, s. 71–88.
- Sadowska S. (2016), *Kształcenie osób niepełnosprawnych uwikłane w wartości – od polityki zaangażowania moralnego do praktyk edukacyjnych zaangażowanych w sprawiedliwość*, „*Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*” nr 3(33), s. 37–58.
- Sandel M.J. (2013), *Sprawiedliwość. Jak postępować słusznie?*, tłum. O. Siara, Wydawnictwo Kurhaus, Warszawa.
- Speck O. (2013), *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, tłum. A. Grysińska, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Stańczyk P. (2012), *Praca* [w:] M. Cackowska, L. Kopciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starogo, T. Szkudlarek, *Dyskursywna Konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Szumski G. (2014), *Edukacja włączająca – niedokończony projekt*, „*Ruch Pedagogiczny*” nr 4.
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A. (współpr.) (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Śliwerski B. (2015), *Racjonalność pedagogiczna polskiej polityki oświatowej w latach 1989-2014* [w:] *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Walker T. (2017), *Fińskie dzieci uczą się najlepiej*, tłum. M. Kisiel-Malecka, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Wiszejko-Wierzbicka D. (2012), *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „*Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*”, nr 3(4).