



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Dofinansowano z programu  
„Doskonała nauka”  
Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

# WYZWANIA XXI WIEKU DLA EDUKACJI SZKOLNEJ

Redakcja naukowa

Jolanta Szada-Borzyszkowska

Marianna Styczyńska

[i]WN IKRiBL  
Siedlce 2020

Recenzenci

Prof. Zoya Lukasheniya – Baranowicki Państwowy Uniwersytet (Białoruś)

Dr hab. Elżbieta Jaszczyszyn, prof. UwB – Uniwersytet w Białymstoku (Polska)

Prof. Alicja Zarin – Rosyjski Państwowy Pedagogiczny Uniwersytet im. A.I. Hercena  
w Sankt Petersburgu (Rosja)

Redakcja naukowa

Jolanta Szada-Borzyszkowska

Marianna Styczyńska

Projekt okładki

Zespół

Opracowanie wydawnicze

Maria Długołęcka-Pietrzak

**ISBN 978-83-66597-02-0**

© Copyright by IKRiBL

© Copyright by autorzy tekstów

Wydawca

Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich

im. Franciszka Karpińskiego. Stowarzyszenie,

ul. M. Asłanowicza 2, lok. 2, 08-110 Siedlce

[www.ikribl.com](http://www.ikribl.com)

## SPIS TREŚCI

WSTĘP .....	9
TATЬЯНА ЮРЬЕВА (ROSJA) Дистанционное образование: последний вызов современности .....	11
STANISŁAWA NAZARUK, JOANNA MARCHEL (POLSKA) Edukacja w czasie pandemii – nowe wyzwania i oczekiwania nauczycieli .....	17
BEATA PITUŁA, GRZEGORZ WŁAŻŁAK (POLSKA) Implikacje pandemii dla nauczycielskich kompetencji .....	39
ANASTASIA CHRYSOSTOMOU, VASILIKI KIKILI, KLIMIS NTALIANIS (GRECJA) Distance education: beliefs and attitudes of elementary school teachers during temporary ban on the operation of schools in greece due to covid-19 coronavirus.....	49
ADAM MIROS (POLSKA) Nauczanie zdalne a informatyka – czyli jak wykorzystać nowoczesne technologie w nauczaniu na odległość .....	61
HALINA PIACHOTA (BIAŁORUŚ) Роль личности педагога в духовно-нравственном воспитании учащихся в условиях противостояния современным цивилизационным вызовам .....	67
KINGA FRĄCZKOWSKA (POLSKA) Nauczyciele xxi wieku jako badacze szkolnej codzienności. Analiza zjawiska w świetle badań literatury przedmiotu .....	73
SVIATLANA SHAKURA (BIAŁORUŚ) Гуманно-личностный подход к организации контрольно-оценочной деятельности субъектов образовательного процесса.....	79
DANUTA AL-KHAMISY, TETIANA SKRYPNYK, OLENA MARTYNCHUK (POLSKA, UKRAINA) Od kultury edukacji do kultury szkoły dla wszystkich i kultury klasy zróżnicowanej .....	89
ЛІЛІЯ ЧЕРТОК (UKRAINA) Тенденції розвитку інклюзивної школи у західноєвропейських країнах.....	107
ИРИНА ПОПОВА (ROSJA) Особенности формирования профориентационных стратегий слабослышащих и позднооглохших детей в процессе обучения в специализированной школе – интернате .....	113

DANUTA AL-KHAMISY, TETIANA SKRYPNYK,  
OLENA MARTYNCHUK

## OD KULTURY EDUKACJI DO KULTURY SZKOŁY DLA WSZYSTKICH I KULTURY KLASY ZRÓŻNICOWANEJ

### ABSTRACT

#### FROM CULTURE OF EDUCATION TO SCHOOL CULTURE FOR ALL AND CULTURE OF HETEROGENEOUS CLASS

The aim of the presented material is to show the changes taking place in inclusive education due to its complex cultural heritage, which presents education with increasingly difficult tasks. The author emphasizes the importance of the activity of all participants of school life for the dynamics of the emergence of a new, inclusive school culture. In this new diverse reality, it assigns special tasks to education decision-makers and teachers. He treats subjectivity and educational dialogue as two basic canons that should define the goals and tasks pursued in inclusive education in diverse groups. In the article, the author answers the basic question: What educational space is created by the culture of inclusion, what values it sets and what changes should be made in order for the process of changes to favour the emergence of the culture of the School for All.

**Keywords:** inclusion, educational dialogue, diversified education, educational patterns

### SZKOŁA JAKO ZRÓŻNICOWANE ŚRODOWISKO EDUKACYJNE

Szkoła jako środowisko edukacyjne jest przestrzenią, która stwarza uczniom pewne warunki do rozwoju określonych kompetencji, wiedzy i umiejętności. R. Wroczyński [1], traktuje szkołę jako intencjonalne środowisko wychowawcze, które z jednej strony odpowiada na potrzeby dziecka, z drugiej przygotowuje je do ról społecznych w dorosłym życiu. Najczęściej badania szkoły i środowiska koncentrują się na samej szkole jako środowisku rozwoju, uczenia się i wychowania. Badania Siegrid Blömeke i Bardo Herzig [2] przypisują szkole wiele znaczeń i ról opisując szkołę jako „środowisko nauczania i osobistego rozwoju”, „miejsce przekazywania wiedzy”, „środowisko nadzorujące”, „instytucję

wychowawczą”, „środowisko chronione” „środowisko życia i doświadczania”, „instrument selekcji”, „instytucje reprodukcji ładu społecznego”, czy też „narzędzie socjalizacji”. W polskiej edukacji istotne jest nie tylko nabywanie konkretnej wiedzy i umiejętności, ale także kształtowanie wartości, takich jak: „udział w życiu społeczności współczesnego świata, tolerancja, poszanowanie praw, w tym praw mniejszości, umiłowanie wolności, poczucie solidarności, poczucie więzi społecznej i patriotyzmu”[3]. To co może zrobić nauczyciel, to rozwijać właśnie takie kompetencje jak: poszukiwania wiedzy, uczenia się i praktycznego z tego korzystania. Aby tego uczyć, sam nauczyciel powinien operować innymi zdolnościami niż jeszcze dwie dekady temu. *Przestrzeń edukacyjna, tak jak fizyczna w nowym rozumieniu, nie jest tylko dana, ale ciągle /za/dana, nie tylko odkryta, ale ciągle odkrywana, jakby będąca w drodze* [4]. Jest zatem przestrzenią, w której człowiek działa i uczestniczy i dokonują się w niej wszelkie działania edukacyjne. Jest kształtowana zarówno przez system oświatowy, jak i przez osoby w niej działające i poprzez potrzeby tychże osób. Właściwe aranżowanie przestrzeni edukacyjnej, dbałość o jej otwartość na zmiany zachodzące w świecie są niezwykle istotne i stanowią wyzwanie nie tylko dla nauczycieli, ale i polityków zajmujących się edukacją. Jednak „otwartość” ta powinna także polegać na czerpaniu z dotychczasowych doświadczeń i różnych koncepcji pedagogów akcentujących znaczenie otoczenia szkoły [5].

Dokonujące się zmiany w makro przestrzeniach edukacyjnych warunkują pośrednio i bezpośrednio zmiany w mikro przestrzeniach edukacyjnych. Od wielu lat rozwijała się w Polsce integracyjna forma kształcenia, dla której wykształcono ogromne zasoby wykwalifikowanej kadry, dobrze zorganizowane środowisko i współpracę na wielu poziomach. Dla zmian w edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) szczególnie istotne okazały się lata 90, w czasie których podjęto rozwiązania międzynarodowe zmierzające do integracji społecznej w edukacji. Polskie rozwiązania miały być zharmonizowane z przyjętą orientacją światową, uznającą zasadę równych szans edukacyjnych – na poziomie podstawowym, średnim i wyższym dla dzieci, młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnościami – organizowanych w warunkach edukacji włączającej/inkluzyjnej. Przedszkola i szkoły ogólnodostępne miały stać się przyjazne dla wszystkich dzieci, a więc i tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynikającymi zarówno z niepełnosprawności fizycznej, psychicznej, intelektualnej czy społecznej, z różnic kulturowych, jak i ze sprawności wybitnych. Warto zadać sobie pytanie, czy tak się stało? Czy edukacja włączająca spełnia oczekiwania wszystkich, tzn. nauczycieli, rodziców, a przede wszystkim uczniów? Jaki jest poziom jej realizacji, jak postępuje i czy jest tzw. procesem w biegu? Czy proponowana wizja edukacji włączającej, ukazywana jako elastyczna i integrująca, nie stanie się sztywna i dyrektywna w stosunku do swoich najważniejszych podmiotów, jakimi są uczniowie i nauczyciele? Czy wymiary jej funkcjonowania w aspektach przestrzeni przedszkolnej i szkolnej są dialogowe? [6].

Złożoność i wielowymiarowość problematyki edukacji włączającej wymaga rozbudowanego i wieloperspektywicznego myślenia o włączaniu w codzienne aktywności społecznie zróżnicowanych grup osób. W obecnych czasach edukacja do inkluzji w przedszkolu i szkole staje się istotnym wymiarem szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej

z udziałem dzieci/ uczniów ich opiekunów jak również kształcenia nauczycieli. Pedagogika włączająca zdaje się należeć do tych pól ich profesjonalnej działalności, co do których, niewątpliwie, odnieść można frazę Zygmunta Freuda o działaniach niemożliwych acz nieuniknionych [7]. Dlatego też obecnie przestrzeń edukacyjną należy rozpatrywać z **punktu widzenia integracji, spójności pedagogiki specjalnej** i pedagogiki ogólnej. Dotychczasowy grunt edukacji ogólnodostępnej, przynależny pedagogice ogólnej, staje się wyraźnie obszarem penetracji, dociekań, także dla pedagogiki specjalnej. Nauczyciel, czy to edukacji przedszkolnej, czy szkolnej, staje przed nowymi zadaniami z pogranicza tych dwu nurtów pedagogicznych. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi staje się uczniem nauczyciela edukacji ogólnej, do tej pory inaczej przygotowanego. Dlatego należy wyodrębnić takie wskaźniki dla edukacji włączającej, które będą pomocne w realizacji procesu inkluzji zarówno dla nauczyciela jak i ucznia.

## WZORCE DLA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na koncepcję (8), w której autorka wyznacza wspólne wzorce dla dydaktyki specjalnej i dydaktyki ogólnej określające przestrzeń i sytuację edukacyjną uczniów, których kształcenie wymaga dostosowania się do ich potrzeb edukacyjnych [8. s.35]. Zróżnicowanie uczniów w szkole ogólnodostępnej warunkuje wielorakość i różnorodność form i warunków kształcenia, a tym samym nowych kompetencji nauczycieli. Według wzorca pierwszego edukacja przebiega w przestrzeni z *równym prawem dostępu* dla każdego z nich. Co oznacza, że każdy uczeń wymagający specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych ma prawnie zagwarantowaną pomoc psychologiczno-pedagogiczną ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów [8: 17]. Wzorec drugi wywodzi się z tendencji przechodzenia od modelu segregacyjnego w stronę modelu integracyjnego i włączającego, który choć wyraźnie i dynamicznie przybiera charakter *edukacji zróżnicowanej*, nie jest jeszcze w pełni gotowy aby realizować postawiony cel. Nadal szczególnie trudne jest wprowadzanie w przestrzeń edukacyjną ucznia wymagającego specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych. W wyniku nieadekwatnych dla ucznia uwarunkowań ze strony nauczycieli, rówieśników czy też oddziaływań dydaktycznych uczeń może czuć się wyizolowany, odrzucony z poczuciem porażki edukacyjnej. Wzorec trzeci – *edukacja do uczestniczenia* wytycza jeszcze inną cechę przestrzeni edukacyjnej. Dotyczy ona przygotowania takich warunków społecznych i edukacyjnych, które zapewnią przenikanie i uzupełnianie się integracji formalnej i nieformalnej i zredukowanie integracji pozornej. Aby tak się stało, sytuacje szkolne powinny stwarzać okazje do powstawania trzech rodzajów integracji. Integrację stycznościową zapewnią kontakty uczniów sprawnych, bez zaburzeń z uczniami z różnymi niepełnosprawnościami i zaburzeniami. Integrację interakcyjną zapewnią wspólne działania uczniów na tym samym lub różnym programie, ważne aby było zapewnione dostosowanie do ich specjalnych potrzeb i możliwości. Trzeci poziom integracji normatywnej wymaga od nauczyciela stwarzania takich warunków, które stwarzają okazje do edukacyjnego współbycia wszystkich uczniów. Możliwe jest to wtedy, gdy szkoły ogólnodostępne

otworzą się na ucznia o indywidualnym tempie rozwoju, przygotowane będzie akceptujące środowisko rówieśnicze, rodzinne, społeczności lokalnych oraz instytucji aktywizujących proces integracji społecznej [8: 22-23].

Czwarty wzorzec nazwany jest przez autorkę *edukacją diagnostyczną*. Wyznacza nauczycielom zadanie rzetelnego i kompleksowego rozpoznania indywidualnych różnic między uczniami i adekwatne dostosowanie warunków edukacyjnych poprzez alternatywne sposoby ich nauczania. Istotą rozpoznania pedagogicznego powinien być postęp w rozwoju ucznia, odkrywanie jego indywidualnych wartości w naturalnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych przy założeniu, że każdy z nich jest inny [ 8: 23-25].

Przestrzeń edukacyjną tworzy wiele podmiotów, są nimi: uczniowie, ich opiekunowie, nauczyciele, specjaliści, rówieśnicy oraz społeczne środowisko lokalne. Dlatego też wzorzec piąty wyznacza edukacji dążenie *ku podmiotowości*. W edukacji włączającej zasada „każdemu to samo” powinna ulec przekształceniu na zasadę „każdemu to, co dla niego właściwe”. Należy zatem realnie rozpatrywać edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podchodząc do niej elastycznie bez założenia, że wszyscy z nich mogą uczyć się w szkole ogólnodostępnej.

Wzorzec szósty przestrzeń edukacyjną spostrzega jako *przestrzeń integrującą*, w której u każdego stwarza się możliwość decydowania o sobie jak też pokonywanie ograniczeń i barier. Tak rozumiana przestrzeń angażuje wiele środowisk pozwalających na realizację potrzeb edukacyjnych ucznia. Przypisuje się jej miano poszukującej, pozytywnej i zapraszającej, poprzez wzmocnienie ucznia wraz z jego zasobami rozwojowymi i środowiskowymi tak, że uczeń chce w niej być i działać [8: 26-27].

Wzorzec siódmy dla przestrzeni edukacyjnej to *Edukacja w harmonizowaniu*. Zakłada on harmonię pomiędzy warunkami zewnętrznymi uczenia się a zasobami wewnętrznymi ucznia. Jest to szczególnie trudne w szkole ogólnodostępnej, w której grupa uczniów może być wysoce zróżnicowana. Zharmonizowanie aktywności uczniów z działaniami nauczycieli to zadanie dla pedagoga o szerokim zakresie kompetencji, zarówno diagnostycznych, terapeutycznych, intrapsychicznych, metodycznych, organizacyjnych. Wymaga to takiego doboru rozwiązań metodycznych, które będą zgodne z potrzebami ucznia oraz zapewniły mu efektywność edukacyjną [8: 28-29].

Według ósmego wzorca przestrzeń edukacyjną powinna charakteryzować *edukacja profesjonalna*. Stawia to przed nauczycielami odpowiedzialne i trudne zadania, które są możliwe do wykonania wtedy, kiedy mają oni świadomość złożoności podejmowanych działań. Niezwykle złożone działania nauczycieli można spostrzegać w kategorii sztuki pedagogicznej, która wymaga zarówno talentu, jak i ustawicznego doskonalenia swoich umiejętności oraz ciągłego poszukiwania coraz skuteczniejszych rozwiązań” [8: 29].

Zgodnie ze wzorcem dziewiątym, przestrzeń edukacyjną powinna charakteryzować *edukacja wyzwalająca* której założenia są wyrazem realizacji idei normalizacji, jako składowej idei humanistycznych wytyczających spostrzeganie niepełnosprawności. Idee te wyznaczają odejście od często intuicyjnego poznawania niepełnosprawności, po jej głębsze rozumienie naukowe. Edukacja wyzwalająca zapewnia wsparcie osobom z niepełnosprawnością, buduje relacje dialogowe w życzliwym kontakcie, kierując się racjonalnym

optymizmem w działaniach edukacyjnych. Tworzy warunki dobrej edukacji dla wszystkich [8: 30-33].

Optymizm i nadzieja na rozwój każdego ucznia to wartość wyrażona w dziesiątym wzorcu konstruowania przestrzeni edukacyjnej. I choć autor tych wzorców [8] wytycza je szczególnie dla nauczycieli i pedagogów specjalnych wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to równie dobrze mają one zastosowanie w edukacji wszystkich uczniów. Każdy nauczyciel, wobec każdego ucznia, powinien kierować się *optymizmem pedagogicznym*.

## OD KULTURY EDUKACJI DO KULTURY KLASY SZKOLNEJ

Włączająca przestrzeń edukacyjna może być realizowana jedynie we współczesnej edukacji, w której to poszukuje się odpowiedzi na pytania, Jaki jest sens życia człowieka? Jak odnaleźć cel swego życia? Jak przygotować się do życia? Nasuwa się w tym miejscu refleksja, czy obecnie edukacja jest przygotowana na to, by odpowiedzieć na te pytania? [9]. Dopóki edukację spostrzega się czysto archaicznie, jako ciągłe przygotowywanie się do egzaminu, który trzeba zdać, a nie uczenie się dla życia, to odpowiedź na te pytania jest jeszcze niemożliwa. Edukacja jest bardzo trudnym dziedzictwem. Cała tradycja kultury zachodniej pokazuje, że wymaga ona nie tylko wiedzy nauczycieli, ale także ich sprawności i dobrej woli, talentu oraz wzorów działania. Edukacja potrzebuje przede wszystkim mistrzów, osób, które nie tylko wiedzą lepiej, więcej, ale także aksjologicznie udoskonalają człowieka poprzez osobiste przebywanie z nim. Mistrz rozwija nie tylko intelekt, ale także to, co w człowieku ludzkie – wartości, emocje, postawy [10]. J. Bruner przypisuje kulturze znaczącą rolę bowiem pojmowanie edukacji uwarunkowane jest sposobem spostrzegania kultury i jej dążeń. Autor uważa, że kultura „kształtuje umysł, (...) dostarcza nam narzędzi, dzięki którym kontrolujemy nie tylko nasze światy, ale także naszą koncepcję siebie i swoich możliwości” [11]. Oznacza to istotny związek pomiędzy edukacją a sytuacyjnym kontekstem kulturowym.

Uczymy się w toku naszego całego życia za pomocą kodów kulturowych, tradycji, obyczajów, zwyczajów. W zasadzie edukację rozumiemy jako proces odbywający się w murach szkolnych, w konkretnej klasie, w szkolnej ławce, gdy tymczasem zapominamy, że edukacja częściej ma miejsce w środowisku domowym, podczas codziennych rodzinnych spotkań, gdy domownicy ze sobą rozmawiają. Edukacja nie jest procesem zachodzącym niezależnie od kultury, nie jest ona wyalienowana. Zajmuje w kulturze dane jej miejsce i odzwierciedla sposób spostrzegania przez kulturę rzeczywistości.

Wymogi współczesnej kultury wpływają na proces edukacji. Zdaniem K. Polak „kultura jest przestrzenią życia człowieka, przez którą i w której zarazem możliwa staje się realizacja jego potrzeb, aspiracji, planów życiowych. Przez kulturę i w kulturze człowiek uzyskuje szansę stawania się podmiotem życia” [12]. Każdy współtworzy elementy kultury szkoły oraz podlega jej wpływowi. Ponadto nie ma ona charakteru narzuconego, ustalonego raz na zawsze, lecz podlega ciągłej zmianie oraz nie każdy musi ją respektować. Kultura szkoły to „rezultat stosunków interpersonalnych podmiotów życia szkolnego”



[12: 19], a podmiotami tego życia są przede wszystkim uczniowie oraz nauczyciele. D. Klus-Stańska słusznie podkreśla kulturową nieadekwatność edukacji szkolnej. Cele jakie stawia przed sobą szkoła to przede wszystkim rozwój ucznia oraz przygotowanie go do „pełnego, wielostronnego i satysfakcjonującego uczestnictwa w kulturze” [13]. Czy tak się dzieje w rzeczywistości edukacyjnej? Czy szkoła przygotowuje uczniów do radzenia sobie w zmieniającej się rzeczywistości? Czy szkoła uczy spostrzegania i współbycia z innością jako wartością poznawczą, społeczną, emocjonalną? Powszechnie wiadomo, że podstawową treścią edukacji jest świat wartości, w którym centralne miejsce zajmuje człowiek. Kultura szkoły będzie się objawiać tym, że wartości urzeczywistniają się w codziennym życiu. Społeczeństwo oczekuje tego od tej instytucji, a co za tym idzie, także od osób zajmujących się profesjonalnie edukacją.

Zaprezentowana złożoność przestrzeni edukacyjnej, nasuwa istotny wniosek dla wdrażania edukacji włączającej a w nadchodzącej perspektywie dla edukacji zróżnicowanej. Nie wystarczy zatem dokonywanie ciągłych zmian legislacyjnych, czy też wprowadzania do przedszkoli czy szkół ekspertów od inkluzji lub pedagogów specjalnych. Zmianie jakościowej musi być poddana kultura szkoły, a w niej „kultura pokoju nauczycielskiego” jako system wartości i norm, wyznaczających praktyki szkolnej codzienności, kultura uczniowska, czyli wzory i rytuały uczniowskich zachowań, kultura „niepedagogicznych” pracowników szkoły, kultura rodziców jako podmiotów szkolnej edukacji. Narzędziem kształtowania kultury szkoły są więc 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. Dotyczy to m.in. celów procesu nauczania. W szkołach o pozytywnej kulturze cele te są zorientowane na rozwój poprzez opanowanie i rozumienie materiału przez uczniów. Przyjmuje się więc założenie, że wiedza sama w sobie jest wartością i jej gromadzenie ma sens, uczniowie są doceniani za poprawę, samodzielne myślenie, zaangażowanie w naukę, a nie za wyniki w nauce – ocenę uzdolnień, porównywanie z innymi uczniami, rywalizację. Innymi słowy, nacisk jest położony na proces uczenia się uczniów, a nie na ich nauczanie przez nauczycieli [14]. Dynamika powstawania kultury szkoły to w rzeczywistości aktywność wszystkich uczestników życia szkolnego. Tworzą oni grupowy a nawet wspólnotowy wymiar kultury szkoły [15]. Jaką przestrzeń kreuje kultura inkluzji i jakie wytycza wartości? Nie ma wątpliwości, że jest to przestrzeń urzeczywistniająca takie wartości, jak równość, sprawiedliwość, solidarność społeczna, poszanowanie prawa do odmienności. Problem w tym, że ta kultura nie powstaje siłą dekrétów, legislacji, ogólnego narzucania. Jest bowiem bardzo długotrwałym procesem zachodzącym wewnątrz już istniejącej kultury, przy udziale wszystkich jej podmiotów wykorzystujących materialne i symboliczne elementy [16].

Jaki zatem proces przemian będzie sprzyjał powstawaniu kultury włączającej? Czy będzie to proces asymilacji czy raczej emergencji? Rozpatrując ten problem, warto wyjaśnić podstawowe pojęcia. *Asymilacja* niewątpliwie jest procesem ilustrującym zespół zjawisk obrazujących dynamikę przemian. Proces asymilacji umożliwia przyporządkowanie informacji, bodźców do istniejących już elementów, podobnie jak u J. Piageta do istnieją-

cych już schematów poznawczych. Asymilacja, choć jest też czynnikiem rozwoju, to z reguły wprowadza zmiany ilościowe rzadziej jakościowe [17].

*Emergencja* oznacza pojawianie się nowych cech i właściwości na wyższych poziomach (lub wymiarach) organizacji. Ujmowana może być ontologicznie, jako właściwość zjawisk występująca na różnych poziomach, lub epistemologicznie, jako cecha wiedzy (myślenia) o rzeczywistości. Zjawisko zwane *emergencją* ogólnie objaśnia, że powstawanie *całości nie jest tylko sumą swoich części*. W całości pojawiają się zwykle nowe własności i zjawiska, które nie występują w jej składnikach. Nie ma w tym nic szczególnie dziwnego – funkcjonowanie całości wynika nie tylko z funkcjonowania każdej jej części z osobna, ale równie z wzajemnych relacji i oddziaływań tych części ze sobą. Dzięki temu możliwe jest budowanie z prostych „cegiełek” układów o znacznie bogatszym zachowaniu i funkcjonowaniu niż ich części składowe. W wielu przypadkach w sposób nieprzewidywalny powstaje zupełnie nowa właściwość, jakość. Cechą zjawisk emergentnych jest interakcja poszczególnych części, pomiędzy nimi wzajemna integracja, synergia, współdziałanie różnych czynników, kooperacja i synchronizacja, która odbywać się może poprzez swoisty, specyficzny i skomplikowany sposób. Emergencja jest też efektem konsolidacji wysiłków zwiększających prawdopodobieństwo powodzenia w osiągnięciu celu, jakim może być wyższy poziom integracji społecznej, edukacyjnej w szkolnictwie ogólnodostępnym. Zasadne jest zatem odchodzenie od koncepcji asymilacji w edukacji na rzecz emergencji [18]. Tak rozumiana inkluzja jest procesem aktywnego wzajemnego poznawania się, odkrywania własnego i cudzego potencjału, procesem podmiotowej przemiany uczestników kultury. Jest procesem integracji, tworzenia się, powstawania nowej jakości osobowej i zbiorowej, wolnej od doświadczania dyskryminacji, segregacji i opresji w dostępie do wartości. Warunkiem jej kształtowania się jest poszanowanie sprawiedliwości społecznej, równego uczestniczenia w poszczególnych wymiarach życia społecznego oraz bezpiecznego fizycznie i psychicznie dostępu do dóbr. Proces inkluzji jest ciągły, najeżony trudnościami emocjonalnymi, intelektualnymi, fizycznymi, uwikłany w wymagania materialne. Składają się nań demokratyczne, dialogiczne interakcje, potwierdzające wzajemne uznanie i ograniczające ignorancję. Do rangi zasady pierwszej urasta wzajemne zaufanie [19].

Edukacja włączająca została już dosyć dawno włączona na listę priorytetów Unii Europejskiej. Wydano wiele kluczowych dokumentów określających kierunki jej rozwoju. Potwierdzeniem są zmiany legislacyjne w Polsce na rzecz dziecka/ ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które próbują wyjść naprzeciw tendencjom światowym. Zapowiedź zmian i ich stopniowe wdrażanie w proces edukacji wywołało i nadal wywołuje wielkie poruszenie wśród nauczycieli. W gronie tym rodzą się pytania: Czy jesteśmy do tego przygotowani? Kto nas do tych zmian przygotowuje? Co na te zmiany uczelnie wyższe kształcące nauczycieli? Wzbudziło to ogromne zainteresowanie zarówno wśród pedagogów ogólnych, jak i specjalnych. To wielkie poruszenie w procesie zmian na rzecz edukacji włączającej, traktowane jest w pedagogice niemalże jako „kopernikański przewrót”. Nie sposób zatem nie zainteresować się przebiegiem tego procesu, który przybiera na sile i dynamice. Wiadomo też, że nie ma już odwrotu od edukacji włączającej zmierzającej milowymi krokami ku edukacji zróżnicowanej.

## EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA JAKO PRZESTRZEŃ DLA DIALOGU

Bez wątpienia kierunek kaźdej koncepcji pedagogicznej wytycza filozoficzne poj-mowanie człowieka, w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, kim jest człowiek i jak go pojmować, ku czemu go ukierunkować i jaką perspektywę wychowania, kształcenia przy-jąć? To z kolei wytycza ideały wychowawcze, dostosowane do nich środki, metody od-działywania podczas realizacji zamierzeń wobec filozoficznej wizji człowieka. Z uwagi na kierunek rozważań warto przyjrzeć się filozofii dialogu i pedagogice dialogu, które stano-wią zaplecze teoretyczne dla edukacyjnej włączającej.

Dialog jest niezwykle złożonym „**sposobem bycia**”, wymaga poznania i zrozumie-nia przedmiotu dialogu oraz racji obu stron, a zarazem przewyciężenia postawy egoi-stycznej. Tylko w takim **byciu dla siebie nawzajem** dokonuje się wewnętrzna przemiana człowieka, czyli jego wychowanie. W tak rozumianej dialogowej relacji Ja–Ty nie wy-stępuje przedmiotowe traktowanie ani nauczyciela, ani wychowanka czy rodzica. Dopiero w takich relacjach międzyludzkich panuje etos wzajemnego uznania, a nawet samoro-zumienia, doświadczenia własnego Ja, własnej wolności, godności, odpowiedzialności, czy nawet ograniczeń. Proces wychowania jest zatem pewną formą dialogu, prowadzącą do spotkania.

W następstwie tak rozumianej zasady dialogu w przestrzeni edukacyjnej odchodzi się już od traktowania dialogu jako techniki czy metody pracy dydaktycznej, wychowaw-czej na rzecz rozumienia go jako **sposobu bycia nauczyciela z uczniami**. W takim ujęciu dialog powinien stanowić ideę przewodnią określającą **sposób myślenia o wychowaniu, o nauczaniu-uczeniu** się jako pewien sposób bycia obydwu stron procesu edukacyjnego, umożliwiający zrozumienie innych i samego siebie.

Z rozważań wynika, że po obu stronach procesu pedagogicznego stoją nie tyle wy-chowawca i wychowanek, co raczej ludzie, a więc **człowiek wobec człowieka**. Celem nauczyciela-wychowawcy nie jest jednak zawładnięcie i przekonywanie wychowanka, lecz poprzez żywy, dynamiczny związek nauczyciel stawia sobie za cel „*jedynie otworzyć ową potencjalność drugiego*”[20]. W tym celu staje się zaangażowanym, ale też obiektywnie zdystansowanym obserwatorem, który dobiera dialogiczne sposoby postrzegania drugiego człowieka, spośród których Buber wyróżnia dostrzeganie. Jednakże nauczyciel, dla urze-czywistnienia relacji z innym człowiekiem, musi uznać swój status, czyli potwierdzić wy-bór samego siebie. Innymi słowy przyjąć siebie takim jakim rzeczywiście jest. Oznacza to spełnienie istotnego warunku wejścia w relację, czyli bycia autentycznym i wyzwolonym od chęci pozorowania. Postawa dialogu wymaga stałej gotowości do **traktowania drugie-go człowieka jako osoby**, czyli jako celu samego w sobie, a nie środka do tego celu. Na-daje wychowaniu miano wspólnej wędrówki ucznia i mistrza. Mistrz to autorytet osobowy, który z tej racji wcale nie domaga się uznania, ponieważ i tak go posiada wśród uczniów, ze względu na swoją charyzmatyczną osobowość i kompetencje. Nie pełni roli „funkcjona-riusza”, ale jest osobą. Wychowanie zgodne z modelem dialogicznym zakłada wychowanie do wyboru tego, co dobre i słuszne reprezentowane przez wychowawcę w poczuciu wolności i odpowiedzialności. Wychowawca w dialogu powinien wyznawać przede wszystkim zasadę

bycia „dla” przed byciem „kimś”. Oznacza to, że **wychowawca** w tak rozumianym dialogu edukacyjnym to osoba o specyficznych kompetencjach, która **jest dla ucznia a nie z uczniem**. Jedynie w tak złożonym układzie można mówić o **byciu razem a nie byciu obok**.

## DIALOG EDUKACYJNY WYZWANIEM DLA NAUCZYCIELI

Dialog edukacyjny, który wymaga odkrywania człowieczeństwa swojego i Innego, przy pełnej akceptacji i ofiarowaniu siebie i partnera dialogu, stawia przed nauczycielami i innymi partnerami edukacyjnymi ilościowe i jakościowe pozyskiwanie kompetencji. Podmioty spotykają się będąc na różnych etapach swojego życia i ze zróżnicowanym doświadczeniem. Najczęściej spotykaną sytuacją jest taka, w której jedna strona potrzebuje pomocy i jest nią uczeń-wychowanek. Wtedy to w dialogu rozumianym jako spotkaniu zadaniem nauczyciela jest Poznanie, Rozumienie i Bycie Razem [21]. Intencją każdej płaszczyzny dialogu w modelu dialogu edukacyjnego jest:

**Poznać**, czyli pozyskanie jak najwięcej informacji o sobie i o Innym do prowadzenia dialogu. To świadomość typu: *Wiem dla kogo jestem, dlaczego i w jakim celu*.

**Rozumieć** to świadomość tego jaki jestem JA i jaki Ty jesteś, to rozpoznanie i określenie swoich i Twoich możliwości, mocnych stron i ograniczeń. To *Rozumienie dla kogo jestem, dlaczego i w jakim celu*.

**Być razem** to spotkanie typu Ja jestem z Tobą, działam dla Ciebie i potrzebuję Ciebie dla swojego i Twojego rozwoju. *Jestem z Tobą, odkrywam siebie i Ciebie, działam dla Ciebie i siebie*,

### **POZNANIE jako wyznacznik dialogu**

To przede wszystkim poznanie samego siebie, to świadomość swojej siły, cierpliwości, spokoju, opanowania w relacjach ze zróżnicowanymi uczniami, świadomość postaw wobec Inności m uczniów, ich niepełnosprawności, innej kultury, motywacji do pracy z grupą zróżnicowaną, ocena swojej wiedzy o Inności uczniów, znajomość symptomów, przyczyn ich Inności, środków, metod, technik pracy, to umiejętność obserwacji i analizy dokumentacji, rozwiązywania pojawiających się trudności wychowawczych i dydaktycznych, współpracy ze specjalistami, rodzicami, innymi nauczycielami, instytucjami, które mogą być pomocne w pracy.

### **ROZUMIENIE Innego jako wyznacznik dialogu**

W rozumieniu należy przekroczyć perspektywę obserwacyjną i pójść dalej w interpretacyjną, aby zrozumieć innych i jednocześnie nie zatracać własnego, specyficznego sposobu widzenia zjawisk. Płaszczyzna rozumienia w edukacji włączającej rozpatrywana w wymiarze dialogu powinna przejawiać się w pełnej świadomości i przekonaniu, tego że rozumiem dla kogo jestem, dlaczego i w jakim celu. Wymaga to od nauczyciela i innych

podmiotów dialogu rozumienia: motywów swoich postaw i zachowań wobec ucznia z Innością kulturową, czy niepełnosprawnością, ciągłej potrzeby dostrzegania i rozpoznawania emocji u ucznia, potrzeby dostrzegania i rozpoznawania mocnych stron i ograniczeń ucznia, rozumienia przyczyn i motywów postaw i zachowań ucznia z niepełnosprawnością wobec nauczyciela i innych osób, rozumienia poziomu swojej empatii, tolerancji lub jej braku, świadomości zachowań ucznia wynikających z jego Inności kulturowej lub niepełnosprawności, zmian zachodzących w procesie edukacji ucznia z niepełnosprawnością, rozumienia potrzeby przeprowadzania diagnozy i udzielenia uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej, traktowania każdego przypadku jako indywidualnego, jedyne i niepowtarzalnego, świadomość potrzeby współpracy z innymi specjalistami, rozumienia potrzeby zastosowania najefektywniejszych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wypracowania sposobów dokumentowania pracy z uczniem; opracowania sposobów monitorowania pracy ucznia.

### **BYCIE RAZEM jako wyznacznik dialogu w edukacji**

Bycie razem to najwyższy poziom dialogu edukacyjnego, zwanego współbyciem, w którym następuje urzeczywistnienie relacji w praktyce edukacyjnej. **Bycie razem** zachodzi w pełnej akceptacji drugiej osoby, jest to bycie **dla Innego, a nie bycie z Innym**. Płaszczyzna bycia razem w edukacji specjalnej, integracyjnej, włączającej w wymiarze dialogu powinna zatem przejawiać się: w zastosowaniu najefektywniejszych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wypracowaniu sposobów dokumentowania pracy z uczniem; monitorowaniu pracy ucznia, realizacją zalecanych form, sposobów i okresu udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej, realizacją Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET), współdziałaniem z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi; planowaniem działania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego i sposobu ich realizacji, podejmowaniem działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych, przystosowaniem infrastruktury placówki, tak aby stała się dostępna dla wszystkich.

### **DIALOG W KLASIE ZRÓŻNICOWANEJ**

Jednak samo bycie razem, czyli współbycie nie oznacza zakończenia dialogu. W tej bowiem płaszczyźnie czekają nowe, różnego rodzaju zagadnienia i wątpliwości, które wzbudzają zwyczajną ciekawość człowieka i rozpoczynają od nowa proces poznawania, a przez to wzbogacania się. Podmiotowość i dialog jako dwa podstawowe kanony wytyczają edukacji włączającej, realizowanej w grupach/ klasach zróżnicowanych, następujące zadania.

- rozpoznanie dziecka w różnych zakresach jego funkcjonowania, po to, aby wspierać jego rozwój;
- określenie poziomu wiedzy i doświadczeń w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych w celu wykorzystanie w konkretnej sytuacji;

- konstruowanie indywidualnych programów dla konkretnych uczniów, a nie dla uniwersalnego, modelowego ucznia;
- wprowadzanie działań będących w strefie najbliższego rozwoju, co pozwala na rzeczywiste a nie pozorne wsparcie rozwoju;
- respektowanie prawa do błędu w poszukiwaniach, działaniach;
- traktowanie ucznia wieloaspektowo i wielostronnie jako podmiot edukacji;
- współdziałanie nauczyciela z uczniem nie po to, żeby go oceniać i klasyfikować, ale po to, aby pomóc mu w porządkowaniu doświadczeń i budowaniu wiedzy;
- pełnienie funkcji diagnostyczno-prognostycznej wobec dziecka.

W związku z powyższym działania nauczycieli w zróżnicowanej klasie powinny być w zgodzie ze strategiami wyznaczonymi przez dialog edukacyjny.

W tak rozumianym dialogu, jako współyciu, proces edukacji przebiega w takiej oto relacji: nauczyciel (wychowawca, terapeuta, rodzic) podając dłoń powiada *Jestem z Tobą*, natomiast wychowanek-uczeń odpowiada *Potrzebuję Ciebie dla swojego rozwoju*. Dzięki temu mogą ze sobą współpracować, wiedzą, że potrzebują siebie nawzajem. To ich do siebie jeszcze bardziej zbliża, wzmacnia ich spotkanie. W efekcie tak rozumiany dialog zawiera wszystkie etapy zachodzące w procesie nauczania – uczenia się jak: rozpoznanie, planowanie, organizacja, przebieg i ewaluacja z uznaniem nadrzędności paradygmatu humanistycznego nad biologicznym, odejściem od dominacji metod i środków, w konstruowaniu „świata życia” uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

### **Dialog edukacyjny wyrastający na fundamentach pedagogiki różnicy stwarza warunki dla efektywnej realizacji edukacji włączającej rozumianej jako edukacja zróżnicowana**

„Szkola będzie mogła stać się przestrzenią emancypacji w różnorodności tylko wtedy, gdy – paradoksalnie – przestanie być środkiem służącym do tego celu, a stanie się przestrzenią autonomiczną i autoteliczną. Kiedy – za Jakiem Ranciére’em (...) – będzie praktykować równość, zamiast ją postulować. Kiedy – za Giorgio Agambenem – zostanie uwolniona od celów do osiągnięcia i stanie się przestrzenią bezinteresownego myślenia. Wówczas być może różnica i inkluzja, nie będąc wymogami do zrealizowania, nadadzą nowy kształt rzeczywistości” [22].

Przeniesienie punktu ciężkości z pedagogiki specjalnych potrzeb, skoncentrowanej na trudnościach, dysfunkcjach i deficytach, na rzecz wspierania potencjału i zasobów indywidualnych, w zgodzie z nurtem pedagogiki pozytywnej, pozwoli skoncentrować się na wspieraniu jednostki w rozwoju, odkrywaniu jej zdolności, zainteresowań, a przy tym włączaniu w życie społeczne.

## STRATEGIE PRACY W KLASIE ZRÓŻNICOWANEJ

Celem pracy w grupie/klasie zróżnicowanej nie jest zatem przekazywanie wiedzy i umiejętności, lecz rozwój uczącego się podmiotu, który umożliwi stawanie się indywidualnością przystosowaną do życia. Podstawą realizacji procesu kształcenia w grupie zróżnicowanej jest indywidualny program kształcenia, rozumiany jako ogół doświadczeń edukacyjnych zaplanowanych dla ucznia i nauczyciela, które mają doprowadzić ich do osiągnięcia określonych stanów bądź możliwości doświadczenia określonych przeżyć poznawczych i emocjonalnych. W tak rozumianym programie kształcenia zasadniczym elementem są cele kształcenia, jako projektowane stany osobowości ucznia, jakie powinny zostać osiągnięte w wyniku podejmowanej przez nauczyciela i uczniów aktywności poznawczej i emocjonalnej [23].

Zdaniem Sylwii Grzegorzewskiej zróżnicowane kształcenie jest elastyczną szansą dostosowania nauczania do możliwości i poziomu danego ucznia. Takie nauczanie pomaga uczniom w maksymalnym osiągnięciu swoich możliwości edukacyjnych. Główne założenia takiego nauczania to stwierdzenie że:

1. jesteśmy różni pod względem inteligencji,
2. kiedy rozumiemy dostarczone nam informacje to uczymy się,
3. w zadania, które minimalnie przekraczają nasze możliwości też się angażujemy.

To zróżnicowanie powinno odbywać się w niektórych, wybranych aspektach i łączyć to, czego uczniowie się uczą, z tym, co okazuje się być dla nich istotne [24]. Należy stosować różnicowanie w zakresie treści, metod, kontroli, oceny, weryfikacji zdobytej wiedzy oraz organizacji przestrzennej klasy. Okazuje się, że ten rodzaj edukacji był poddawany pod dyskusję przez wielu czołowych dydaktyków (W. Okoń. Cz. Kupisiewicz, R. Więckowski) już w latach 70. Więckowski w książce *Nauczanie zróżnicowane* (1975) rozpatruje do zastosowania w edukacji różnicowanie treściowe, organizacyjne oraz treściowo - organizacyjne.

Różnicowanie treściowe może obejmować wszystkich uczniów lub tylko pewną grupę. Jest ono określone selekcją pozytywną polegającą na kształceniu dzieci szczególnie uzdolnionych, jak również tych, które mają trudności w opanowaniu materiału z uwagi na indywidualne możliwości. Treści kształcenia ujęte w postaci programu szkolnego zawierają zarówno elementy jednolite dla wszystkich jak i treści rozszerzające. To zróżnicowanie może być całkowite i obejmuje wszystkie przedmioty nauczania lub częściowe i obejmuje tylko niektóre przedmioty. Podobnie jak w systemach wielu krajów powstają różne koncepcje pracy z uczniami szczególnie uzdolnionymi tak też można je odnieść do pracy w grupach zróżnicowanych. Przewiduje się różne rodzaje grupowania.

- Grupowanie homogenne wg zdolności na podstawie wyników testu inteligencji.
- Grupowanie uczniów w obrębie określonych przedmiotów nauczania, czyli każdy uczeń należy do grupy w zależności od znajomości zagadnienia z danego przedmiotu zawartego w programie.

- Grupowanie uczniów do pracy na zajęciach pozalekcyjnych wg przygotowanych dla nich programów.
- Klasy odrębne dla wybitnie uzdolnionych
- Odpowiednie grupowanie nauczycieli, gdzie np. klasą zajmuje się trzech nauczycieli, część pracy ma charakter wspólny, a część zróżnicowany i podzielony na zespoły do opracowania zagadnień wg indywidualnych potrzeb.
- Grupowanie częściowe czyli uczniowie część czasu podzieleni są na określone grupy tematyczne, a pozostały wymiar czasu na opracowanie jednolitego programu w heterogennych klasach.
- Nauka zindywidualizowana, czyli w klasie heterogennej projektuje się specjalne zadania, polecenia, ćwiczenia.
- System konsultantów dla nauczycieli, polega na funkcjonowaniu w szkole specjalnych konsultantów doradzających im odpowiednie postępowanie dydaktyczno-wychowawcze w stosunku do uczniów szczególnie uzdolnionych lub uczniów z trudnościami.
- System doradztwa dla uczniów, czyli powołanie specjalnych pedagogów, którym jednym z zadań jest udzielanie uczniom konsultacji do dalszej pracy.
- Wzbogacanie programów kształcenia o specjalne zagadnienia [25].

**W różnicowaniu organizacyjnym** treść kształcenia ma charakter jednolity, a sposoby ich opracowywania uwzględniają różnice indywidualne między uczniami. Planowanie i prowadzenie lekcji oraz przydzielanie uczniom zadań musi uwzględniać ich poziom, potrzeby i aktualne możliwości.

W literaturze można odnaleźć różne rozwiązania:

**Plan Winnetki** – Winnetka- nazwa wzięła się od miasta nieco oddalonego od centrum Chicago. Metoda Winnetki zawdzięcza sławę i rozwój C. W. Washburnie, przedstawicieli progresywizmu amerykańskiego i twórcy koncepcji szkoły alternatywnej do której dobierał najlepszych nauczycieli. W metodzie tej ważny jest również silny związek szkoły z rodziną. Washburne doceniał w pracy swych szkół to, że jednostka jest indywidualna, a zarazem stanowi ona integralną część całego organizmu społecznego, w którym sprawnie i harmonijnie spełnia swoją rolę. Zauważył, że przystosowanie szkoły do indywidualności dziecka, wymaga stworzenia dla niego szansy uczenia się poszczególnych przedmiotów w odpowiednim dla niego tempie, jak również rozwijaniu jego sił twórczych. W tym celu podzielił program szkolny na dwie części:

1. Przedmioty podstawowe, wspólne dla wszystkich (tzw, common essentials)- pisanie, czytanie i rachunki oraz wiedza o przyrodzie i społeczeństwie. Celem tych przedmiotów było doprowadzenie dzieci do wspólnego poziomu wiedzy. Każdy przedmiot dzielono na części, a każde dziecko zachęcane było do nauki według własnego tempa.
2. Prace zbiorowe i twórcze (sztuki piękne i literatura). Tu dziecko mogło wyrażać siebie, a jego twórczość mogła różnić się od twórczości innych dzieci.



Podział zajęć na dwie kategorie wydaje się być podziałem trafionym, gdyż w przedmiotach obowiązkowych dziecku zostaje dana swoboda w nadążaniu za innymi. W nauce dziecko może trzymać się własnego tempa. W pracach twórczych natomiast dzieci mają swobodą w zakresie tego, co chcą robić. Washburne stosował tzw. testy rozpoznawcze. Miały one na celu zorientowanie się jak dany uczeń zbliża się do określonego celu lub, w czym trzeba mu udzielić pomocy. Nie służyły one do celów selekcyjnych. Test ten nie był wyborem luźnych pytań, lecz zestawem wszystkich tematów, które dziecko miało opanować. Dzielony był na fragmenty, aby dziecko każdorazowo mogło odpowiadać na stosunkowo niewielką liczbę pytań. Użycie testu na końcu lekcji weryfikowało stopień przyswojenia wiedzy i było bardziej skuteczne od tradycyjnego odpytywania. Test dawał rozpoznanie o stopniu zaawansowania uczniów opanowaniu całego kursu. Indywidualizowanie jednostki podczas testu polegało na tym, że wszystkie dzieci powinny być odpytywane jednocześnie. Dziecko mogło przystąpić do testu wówczas wtedy, gdy czuło się do niego w pełni przygotowane. Po teście dzieci mogły zabrać się do ćwiczeń uzupełniających braki. Aby uniknąć uczenia się dzieci na test, nauczyciele stosowali kilka wariantów testu, równoważnych pod względem treści i skali trudności. Przygotowanie takiego testu nie było łatwym zadaniem, gdyż test ten nie zawierał minimum programowego, lecz stanowił rdzeń danego kursu przedmiotowego. Następnym istotnym elementem w metodzie Winnetki było samouczenie się. Wiadome było, co dzieci mogą opanować gruntownie, we własnym zakresie, należało tylko odpowiednio je zmotywować i skłonić każde pojedyncze dziecko do uczenia się. Trzeba było w każdym dziecku rozwinąć impulsy twórcze, własną inicjatywę i odrębność. Jako pomoce naukowe, Washburne zalecał stosowanie powszechnie dostępnych oraz nowych, obmyślanych przez nauczyciela pod względem usamodzielnienia nauki ich uczniów, podręczników do nauki indywidualnej (na podstawie R. Więtkowski [25]).

**Plan daltoński**, polega na metodzie indywidualnej pracy uczniów, a więc zrywa z tradycyjnym sztywnym klasowo lekcyjnym systemem nauczania. Zyskał popularność, dlatego, że umożliwiał dostosowanie tempa nauki do rzeczywistych możliwości ucznia, wdrażał dziecko do polegania na sobie, budził inicjatywę i samodzielność młodzieży zarówno w działaniu jak i myśleniu, wyrabiał poczucie odpowiedzialności za wykonanie podjętego zadania, zmuszał do poszukiwania najlepszych i najprostszych metod. Fundamentem jego realizacji są trzy główne zasady: Nauka odpowiedzialności, samodzielności, współpracy. Edukacja daltońska powinna nauczycielowi wskazywać, jak radzić sobie z różnicami indywidualnymi między dziećmi, jak radzić sobie z integracją dzieci i niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych; jak poświęcić więcej uwagi dzieciom twórczym i zdolnym; w jaki sposób łączyć kolejne etapy edukacji, aby sprzyjały one właściwemu rozwojowi dziecka. Według Roela Röhnera, system uczenia „całych klas” powoli przechodzi do lamusa i zmienia się w edukację spersonalizowaną. Zwolennicy planu daltońskiego mówią nawet o edukacji adaptacyjnej [26].

**Koncepcja Dottrensa** (1966) – nauczanie zindywidualizowane, czyli dostosowanie treści i formy ćwiczeń do różnych możliwości uczniów. Po przeprowadzeniu lekcji z całą klasą nauczyciel opracowuje i zapisuje zagadnienia, które były tematem lekcji. Na tej pod-

stawie opracowuje serię kartek fiszek o charakterze rozwojowym, ćwiczeniowym i wyrównawczym, w których napotkana trudność jest podzielona na kilka pytań. Treść ćwiczeń dla niektórych uczniów wykracza poza podstawowe ramy podstawy programowej, dla innych mają charakter bardzo podstawowy.

**Inna koncepcja** zakłada, że każdy problem może być rozwiązany różnymi sposobami np. nauczyciel formułuje 4 problemy, dwa obejmują jednolite treści dla wszystkich i każdy powinien je rozwiązać, natomiast pozostałe wykraczają poza zakres programowy. Zadaniem każdego ucznia jest rozwiązanie co najmniej dwóch problemów, a kto chce może rozwiązać wszystkie, czyli jest pełna aktywizacja wszystkich uczniów.

**Rozwiązania** organizacyjne w szkołach eksperymentalnych. Uczniowie podzieleni są na dwie części. W planie nauczania zaprojektowano co najmniej dwie jednostki lekcyjne tygodniowo oddzielnie z każdym zespołem uczniów. Zespoły są niewielkie około 15 uczniów, co daje nauczycielowi możliwość indywidualnej pracy z uczniami.

**Koncepcja pomocniczego** nauczania zespołowo- indywidualnego wg Jana Konopnickiego. Szczególnie przeznaczona dla uczniów z trudnościami w nauce. Dostosowuje się tu treści i metody pracy do indywidualnych luk w wiadomościach poszczególnych uczniów. Po uzyskaniu lepszych wyników pomoc ta może być zbędna. W ramach natomiast tradycyjnej lekcji nauczyciel nie ma możliwości dostosowania toku pracy do tych uczniów. Jest to doraźnie skuteczny zabieg dydaktyczny [27].

## ZRÓŻNICOWANIE TREŚCIOWO ORGANIZACYJNE

Podstawową cechą merytoryczną nauczania zróżnicowanego powinna być integracja wiedzy interdyscyplinarnej. Integracja jest sposobem nauczania mającym na celu pokazanie związków pomiędzy obszarami wiedzy oraz ukazanie nauki jako całości. Według hipotezy J.S.Brunera *każde dziecko na każdym etapie rozwoju może uczyć się efektywnie każdego przedmiotu, podawanego w określonej formie, rzetelnej pod względem intelektualnym* [28]. Wg tej koncepcji treść pracy jest jednolita a tok organizacyjny czynności uczniów ma charakter zróżnicowany. W odpowiednim momencie różnicuje się stopień trudności problemów, poleceń, ćwiczeń ze względu na różnice intelektualne uczniów. Trudności tych poleceń stopniowo wzrastają.

Przeszkodą pierwszą i zarazem główną nauczania zróżnicowanego jest tzw. nauczanie frontalne wpisane w system klasowo-lekcyjny, z podziałem uczniów według wieku życia na klasy, podział wiedzy szkolnej na odpowiadające głównym dziedzinom nauki przedmioty szkolne, podział materiału nauczania na jednakowe dla wszystkich uczniów w klasie porcje do przyswojenia. Nawet przy dużym zaangażowaniu nauczycieli, realizacja pedagogiki inkluzji, w typowej klasie szkolnej, ma bardziej charakter incydentalnych działań inspirowanych przez środowisko czy władze niż realnych praktyk, przenikających szkolną codzienność. Przez to każdy uczeń w klasie bywa postrzegany bardziej w kategoriach obiektu starań podejmowanych przez kierującego procesem dydaktycznym nauczyciela niż wspieraną profesjonalnie osobą uczącą się. Kierowniczy styl nauczania, nastawiony i rozliczany ze względu na sprawność wykonania, pozostawia niewiele miejsca

i czasu na kreowanie przestrzeni dialogicznej przez wszystkich podmiotów sytuacji edukacyjnej – uczniów, rodziców, nauczycieli. Odczytują oni na ogół ten mechanizm jako konieczność „ustawiania” nauczania bardziej pod te ogólnie określone normy wiedzy do przekazania, umiejętności do „wyćwiczenia” oraz postaw do ukształtowania, niż kreowania przestrzeni dostosowania różnorodnych form społecznego wspomagania indywidualnych procesów uczenia się.

Istotne są zatem szybkie zmiany, które otworzą perspektywę budowania inkluzyjnego charakteru szkolnej edukacji z nauczaniem zróżnicowanym.

## LITERATURA

- [1] Więckowski, R. (1985). *Pedagogika społeczna*. PWN. Warszawa
- [2] Januszewska, E., Kulesza, M., Kwiatkowski, M., Odrowąż-Coates, A., Perkowska-Klejman, A., Wiatr, M. (2015). W poszukiwaniu teorii szkoły. *Pedagogika Społeczna*. 3, s. 89-112
- [3] Paluch-Chrabąszcz, M. (2018): *Szkoła jako wspólnota edukacyjna uczniów, rodziców i nauczycieli*. W: Oświatowy Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, nr 8-9 (175). s.4
- [4] Piasecka M. (2010). Jak fizyka kwantowa naznacza-przecina-otwiera edukację? W: P. Błajet (red.), *Ciało-edukacja-umysł*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.s.115
- [5] Zawada, I. (2013). Przestrzeń edukacyjna klasy szkolnej. *Roczniki Pedagogiczne*. 2(5), s. 92-93
- [6] Al-Khamisy, D. (2013). Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
- [7] Gołębiak, B.G., Pachowicz, M. (red.), (2018). *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole*. Poznań, Wrocław: Collegium Da Vinci; Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
- [8] Głodkowska, J. (2017). *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*. Warszawa: PWN
- [9] Sebastian Taboń, s.107 *Edukacja a kultura szkoły. III dyskusje i polemiki. Przegląd pedagogiczny 2010*
- [10] Skrzydlewski, P. (2005). Skrzydlewski P. (2005). *Prawo człowieka do edukacji*. W: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz (red.) *Filozofia* s.146-147
- [11] Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Wstęp A. Brzezińska. Kraków: Wydawnictwo Universitas. s.4-32
- [12] Polak K. (2007). *Kultura szkoły*. Kraków: Wydawnictwo UJ
- [13] Klus-Stańska D. (2005). *Rzecz o ryzyku kulturowej nieadekwatności edukacji szkolnej*. Forum Oświatowe, 1. Miluska J. (2005). *Iluzoryczna obecność tożsamości*

- społecznej w edukacji politycznej w społeczeństwie obywatelskim. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.) *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*. Cieszyn: s.23
- [14] Borucka, A., Raduj, J., Okulicz-Kozaryn, K., Pisarska, A., Ostaszewski, K. (2013). *Spostrzeganie klimatu szkoły przez uczniów i nauczycieli gimnazjów warszawskich*. W: *Zdrowie Publiczne. Monografie. Tom II*. Wszechnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie
- [15] Szczecińska, D. (2010). *Kultura organizacyjna efektywnej szkoły*. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*: Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego
- [16] Czerpaniak-Walczak, M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer, *Przegląd Pedagogiczny*, 2018, Numer 1, s.19
- [17] Al-Khamisy, D. (2013). *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s.15.
- [18] Al-Khamisy, D. (2017). *Klimat szkoły jako edukacyjna przestrzeń dla inkluzji/ekskluzji społecznej*. W: T. Zacharuk, E. Jówko (red.), *Edukacja inkluzyjna. Bogactwo form i treści*. Siedlce: Wyd. Uniwersytetu Przyrodniczo Humanistycznego w Siedlcach
- [19] Czerpaniak-Walczak, M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer, *Przegląd Pedagogiczny*, 2018, Numer 1, s.19
- [20] Buber M. (1992), *Między osobą a osobą*, przeł. J. Doktor, w: *Ja i Ty*. Wybór pism filozoficznych, przeł. J. Doktor, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, s.149
- [21] Al-Khamisy, (2013). *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
- [22] Leppert, R. (2014). *Edukacja – inkluzja – różnice. Kwestie ważne dla „pedagogicznej pamięci”*. *Kultura i Edukacja*. 2, s.215-222
- [23] Dylak S. (2000). *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. W: *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak. WSP ZNP, Warszawa, s.15
- [24] Grzegorzewska, S. (red.). (2009). *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*. *Impuls*, s.30-35
- [25] Więckowski, R. (1985). *Nauczanie zróżnicowane*. Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 25
- [26] Moraczewska, B. (2013). *Bezdomność. Definicja, problemy, rozwiązania obecne oraz historyczne odwołanie do ludzi luźnych* *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, t. X, s.365

- [27] Więckowski, R. (1985). Nauczanie zróżnicowane. Warszawa: Nasza Księgarnia, s.32-40
- [28] Bruner. S. (1964). Proces kształcenia. Warszawa: PWN, s.37