

Zenon Gajdzica

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Instytut Nauk o Edukacji

ORCID: 0000-0002-6329-411X

Wybrane aspekty czasu w dwóch koncepcjach edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością

Summary

SELECTED ASPECTS OF TIME IN TWO CONCEPTS OF INCLUSIVE EDUCATION OF LEARNERS
WITH DISABILITIES

The article concerns the distribution of time as an important dimension of inclusive education. The major thesis of this study is comprised in the statement that two concepts of inclusive education most often distinguished in expert literature create the basis for different interpretations of the distribution of classroom time.

In the first part of the text, the author presents characteristic features of two concepts of educational inclusion as well as some selected ways of approaching the significance of time in the form of education discussed. These issues have been viewed in the context of John Rawls's two principles of justice. The essence of the study is the presentation of the results of some studies on the time devoted to individual work with a disabled learner in the mainstream class. These results have been briefly discussed and interpreted in the context of the assumptions of the different concepts of educational inclusion examined in the text.

Key words: time, distribution of time, inclusive education, learner with disability

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Konstytutywnym elementem składowym koncepcji edukacji inkluzyjnej jest przestrzeń. To ona ustala miejsca włączania, lokując procesy kształcenia, wychowania i socjalizacji w jednej – otwartej przestrzeni ogólnodostępnych

placówek. Nie może więc dziwić, że stanowi ona ważny element definiowania omawianej formy kształcenia. Natomiast czas, jakże często w praktyce łączony z przestrzenią, należy do kategorii pomijanych w charakterystykach edukacji inkluzyjnej. Tymczasem jest on jednym z ważnych wyznaczników strukturalizowana codzienności szkolnej. To on stanowi istotę chronologii zdarzeń, określa cykliczność, współwyznacza ramy działań, ustala cezury ich następstw, stwarzając podstawy ich porządkowania oraz interpretacji.

W kontekście edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnością czas można rozpatrywać na wiele sposobów, przypisując mu zróżnicowane funkcje i znaczenia. Uwarunkowane są one licznymi zmiennymi. Jedną z nich są same założenia koncepcyjne omawianej formy edukacji. Stawiam tezę, że różnicują one znacząco jego wymiary. Szukając uzasadnienia sformułowanej tezy charakteryzuję dwa nurty edukacji inkluzyjnej ukazując ich odmienne, a nawet sprzeczne założenia. Pierwszy stanowi rekonstrukcję (lub formę ewolucji) edukacji specjalnej oraz drugi – skonstruowany na kanwie jej dekonstrukcji, odcinający się od założeń ugruntowanych w dorobku pedagogiki specjalnej. Koncepcje te różnią się w wielu zakresach. Jednym z nich jest osadzenie ich w odmiennych założeniach ontologicznych i epistemologicznych. Podstawą innych rozbieżności jest wykorzystywanie różnych kategorii (lub nadawaniu tym samym kategoriom odmiennego statusu), służących opisowi podstaw inkluzji i jej uwarunkowań. Jedną z nich jest właśnie czas. Choć w opracowaniach naukowych kreujących fundamenty edukacji inkluzyjnej brakuje bezpośrednich odniesień do czasu, to nierzadko stanowi on ich ważny konstrukt kontekstowy. To zaś niesie ze sobą określony bagaż konstytuujący interpretację wyników badań nad czasem w inkluzji edukacyjnej. Ze względu na ograniczone ramy opracowania koncentruję się na jednym z możliwych aspektów roli czasu w edukacji włączającej – jego dystrybucji w trakcie zajęć lekcyjnych.

Punktem wyjścia artykułu jest charakterystyka wspomnianych już dwóch nurtów edukacji inkluzyjnej, w drugiej części tekstu skrótowo omawiam problematykę czasu w omawianej formie kształcenia. Meritum opracowania stanowi prezentacja wyników badań nad dystrybucją czasu w edukacji włączającej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Staje się ona przyczynkiem do weryfikacji tezy o różnych interpretacjach uzyskanych danych w toku jednego badania w aspekcie odmiennych założeń inkluzji edukacyjnej.

Dwie koncepcje edukacji inkluzyjnej

Nieco uogólniając koncepcje definiowania edukacji inkluzyjnej można podzielić na dwie grupy. Autorzy pierwszej skupiają się na zdefiniowaniu cech dla niej typowych, odróżniających ją od innych form edukacji (np. Booth, Ainscow 2002; Loreman 2009; Berlach, Chambers 2011). Z kolei punktem wyjścia, a zarazem podstawą definiowania drugiej grupy, jest określenie barier oraz czynników wykluczających/marginalizujących w edukacji (np. Slee 2011; Mitter 2012). Warto podkreślić, że w pewnym zakresie oba nurty pozostają zbieżne – zwłaszcza w obszarze zakreślonego celu, aczkolwiek różni je przede wszystkim droga do jego osiągnięcia.

Słowami kluczowymi typowymi dla pierwszej grupy definicji są: „wszystkie”, „wszyscy”, „wszystkich”. Otwierają ono zestawy podstawowych założeń definicyjnych, np. wszystkie dzieci uczęszczają do najbliższej (obwodowej) szkoły, wszystkie dzieci uczą się w regularnych klasach z rówieśnikami, wszyscy uczniowie są cenieni, wszystkie dzieci realizują podobne programy nauczania, wszystkie dzieci są wspierane itd. (Loreman 2009: 43). Kolejną cechą tak definiowanej edukacji inkluzyjnej jest m.in.: włączanie wszystkich uczniów w główny nurt edukacji, przynależność wszystkich uczniów do społeczności szkolnej (*Concise Encyclopedia* 2002: 495). Założenia te ukierunkowane są na realizację głównego celu inkluzji, jakim jest zapewnienie wszystkim uczniom mimo ich indywidualnych różnic, pełnego włączenia w główny nurt edukacji i życia społecznego. Przy czym włączanie to traktowane jest jako coś więcej niż fizyczna obecność w głównym nurcie pracy lekcyjnej i społeczności szkolnej – to aktywne uczestniczenie w działaniach podejmowanych na lekcji, to wymiana usług oraz współpraca w rozwiązywaniu problemów, zaspokajaniu swoich i grupowych potrzeb, realizacji zadań – także tych służących budowaniu kapitału społecznego szkoły (Mitter 1995; Ainscow, Miles 2008; Szumski 2010; Hodgkinson, Vickerman 2016).

Nurt ten opiera się na ewolucji założeń pedagogiki specjalnej i dopasowywaniu ich do potrzeb edukacji włączającej. Jego podstawą jest postrzeganie inkluzji edukacyjnej jako kontynuacji (nadbudowy) edukacji specjalnej i integracyjnej. To koncepcja (mimo braku takich deklaracji ze strony jej autorów) w wielu swoich podstawach nawiązująca do kultury edukacji integracyjnej z przesłanką modyfikacji założeń organizacyjnych. Budują ją kategorie: głównego nurtu, specjalnych potrzeb edukacyjnych, niepełnosprawności, najbliższego

środowiska (placówki ogólnodostępnej), specjalistycznego wsparcia, indywidualizacji, dostosowywania, barier, szkoły dla wszystkich, praw człowieka, kompetencje nauczycieli. Warto dodać, że jest to podejście popularne w krajach Europy środkowej, w tym także w Polsce (por. m.in. Zacharuk 2008; Zamkowska 2009; Kruk-Lasocka 2012; Speck 2013; Peng, Podměšil 2015; Lechta 2016). W pewnym sensie koncepcja ta zbudowana jest na zestawieniu w jednej przestrzeni dwóch kultur edukacji: specjalnej i ogólnodostępnej. Uczeń ze specjalnymi potrzebami pozostaje pod wpływem tej pierwszej, a pozostali uczniowie – drugiej. Kompilacja obu obszarów edukacji wymaga pewnej strukturyzacji, stąd zapewne tak ważnymi kategoriami organizacyjnymi są specjalne potrzeby edukacyjne (związana z nimi w tym znaczeniu niepełnosprawność) oraz główny nurt pracy. Pierwsza kategoria zakorzeniona jest w dorobku pedagogiki specjalnej, a druga – pedagogiki. Tradycja ta niesie ze sobą багаż doświadczeń lokowany w pozytywistycznych nurtach uprawiania nauki. Chociaż tak pojmowana edukacja włączająca deklaratywnie związana jest przede wszystkim ze społecznym modelem niepełnosprawności to w wielu kontekstach opiera się ona na założeniach funkcjonalnych, które podobnie jak w przypadku edukacji integracyjnej, stanowią podstawę postrzegania specjalnych potrzeb edukacyjnych i indywidualizowania pracy z uczniem z niepełnosprawnością (Gajdzica 2019a).

Kategoriami kluczowymi drugiej grupy definicji są bariery i marginalizacja/wykluczanie. Zdaniem przedstawicieli tego podejścia zidentyfikowanie i zniesienie barier oraz wyrugowanie negatywnych procesów marginalizacji jest punktem wyjścia do tworzenia autentycznej kultury edukacji włączającej. Nieco inaczej ujmując zadaniem edukacji włączającej jest identyfikowanie i usuwanie przeszkód równego uczestnictwa w edukacji.

Nurt ten – typowy przede wszystkim dla praktyki oraz opracowań naukowych krajów Europy Zachodniej, skandynawskich i Ameryki Północnej – osadzony jest w idei dekonstrukcji edukacji specjalnej i wyprowadzania na kanwie jej negatywnych doświadczeń założeń szkoły włączającej (Thomas, Loxley 2007; Hornby 2015). Łączy się on z założeniem, że edukacja inkluzyjna nie jest nową wersją edukacji specjalnej. Zakłada, że takie traktowanie edukacji inkluzyjnej ograniczałoby jej potencjał i wręcz niszczyło jej innowacyjność. Szeroko rozumianą pedagogikę inkluzyjną należy, zatem traktować jako jedną z subdyscyplin pedagogiki, a nie nową wersję pedagogiki specjalnej (Hinz 2009: 172, za: Szumski 2010: 41).

Szkoła inkluzyjna nie jest ani zmienioną szkołą specjalną, ani zmodyfikowaną ogólnodostępną – jest szkołą stworzoną z myślą o niwelowaniu barier (po obu stronach) i kreowaniu dogodnych warunków rozwojowych dla uczniów

szczególnych. Scharakteryzowana w poprzednim nurcie dychotomia szkolna nie jest zatem dobrym rozwiązaniem w budowaniu edukacji inkluzyjnej. Powinna się ona opierać na głębokiej reformie systemu i budowaniu kultury inkluzji od podstaw (Slee 2011: 164). Edukacja ta nie może polegać na próbach dopasowania ucznia z niepełnosprawnością do systemu kształcenia ogólnodostępnego (Slee 2004: 77–78).

Głównymi kategoriami konstruującymi tę koncepcję są: różnorodność, równość dostępu, sprawiedliwość, szkoła dla wszystkich, powszechny program kształcenia, kultura szkoły włączającej (Thomas, Loxley 2007). Jest to forma edukacji po części ukonstytuowana na krytyce edukacji specjalnej (jej sprzecznościach, pominięciach, słabych punktach, neofityzmie indywidualizacji, prymitywnej rewalidacji, gloryfikowaniu modelu medycznego niepełnosprawności, segregujących – separujących aspektach itd.), a po części na – odrzuceniu mechanizmów generujących bariery w edukacji ogólnodostępnej. Jej geneza ponadto zasada się na krytyce pluralistycznego (wielotorowego) podejścia do organizacji systemu edukacji. Autorzy tej koncepcji nawiązują wyłącznie do społecznego modelu niepełnosprawności oraz korzystają z założeń pedagogiki konstruktywistycznej (Thomas, Loxley 2007; Slee 2011; Hornby 2015).

Wybrane wymiary czasu w edukacji włączającej

Czas wyznacza dostęp do świata i nas samych, pozwala także opisać i zrozumieć wiele elementów kultury przez ich odniesienie do obowiązujących w danym momencie koncepcji czasu (Szulakiewicz 2011: 13). Jest podstawowym organizatorem wszystkich aktywności, kategoryzuje doświadczenia, stanowi podstawę mechanizmu sprzężenia zwrotnego, miarę oceniania kompetencji i osiągnięć. W zasadzie nic nie dzieje się poza jego ramą (Hall 1999: 9). Nie może więc dziwić, że wizje czasu stały się przedmiotem rozważań przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Oscylują one wokół kategorii czasu fizycznego oraz społecznego. Ten pierwszy postrzegany jest jako obiektywny, drugi – jako subiektywny konstrukt nakładający się na obiektywny upływ czasu astronomicznego (Koczanowicz 2009: 115). Cechą czasu społecznego jest jego relatywność. Bywa ona określana jako zespół relacji między zdarzeniami społecznymi odzwierciedlając sposoby, za pomocą których społeczeństwa wyrażają problem trwania i przemijania, postrzegają i wartościują zmianę, porządkują życie społeczne według relacji następstwa i równoczesności (Tarkowska

1998: 109). Można zatem przyjąć, że czas, w zależności od podejścia, bywa postrzegany jako konstruktor (np. w przypadku jego oglądu przez biologa czy zoologa, który lokuje rozwój przedmiotu swoich badań w określonym odcinku obiektywnego czasu) lub jako konstrukt (np. postrzegany jako właściwość poznającego podmiotu, który pozwala dostrzegać zmiany w rozwoju). Kawałkowanie czasu, jego podział, tworzenie różnic czasowych to pewnego rodzaju konstrukcje nakładane na obiektywny upływ czasu fizycznego (Koczanowicz 2009: 13). Jedną z takich konstrukcji jest podział czasu „lekcyjnego” w aspekcie dedykowania go poszczególnym uczniom (np. z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz pozostałym uczniom). Zagadnienie to, choć marginalizowane w opracowaniach z zakresu pedagogiki specjalnej, wydaje się istotne w aspekcie konstruowania określonych koncepcji inkluzji edukacyjnej.

W tym ujęciu czas stanowi kategorię składową zespołu uwarunkowań efektywności edukacji – w omawianym kontekście ucznia z niepełnosprawnością w relacji do pracy z całym zespołem uczniów w klasie. Perspektywa ta zasadza się na sprawiedliwej dystrybucji czasu w procesie edukacji, czyli traktowaniu go jako dobra, które ulega podziałowi. Sprawiedliwy podział tak postrzeganego czasu pozostaje w związku z jego efektywnym, racjonalnym wykorzystywaniem, a w aspekcie koncepcji inkluzji, przede wszystkim z jego sprawiedliwym dystrybuowaniem. Problem ten obrazuje koncepcja Johna Rawlsa dwóch zasad sprawiedliwości. Pierwsza mówi, że każda osoba powinna mieć równe prawo do jak najszerzego systemu równych, podstawowych wolności, możliwych do pogodzenia z podobnym systemem wolności dla innych. Podstawą drugiej jest przekonanie, że nierówności społeczne i ekonomiczne mają być tak ułożone, by:

- można było się spodziewać, że będzie to z korzyścią dla każdego, oraz że
- będą się one wiązały z pozycjami i urzędami otwartymi dla wszystkich (Rawls 2013: 107).

Lokując tę zasadę w kulturze edukacji inkluzyjnej, założenia te można sformułować następująco:

- Każdy uczeń ma prawo do pełnej edukacji włączającej, jeżeli jego obecność w przestrzeni szkoły nie ogranicza wolności (w tym rozumienia także bezpieczeństwa) innych uczniów. Nierówność (niesymetryczność) jest możliwa jeżeli przynosi korzyści dla wszystkich uczniów, czyli np. poświęcanie przez nauczyciela określonej ilości czasu na indywidualizację ucznia z niepełnosprawnością jest korzystne (albo przynajmniej nie godzi w interesy) dla całego zespołu klasowego.

- Rezerwowanie określonego statusu dla uczniów o specjalnych potrzebach nie ogranicza dostępu do pożądanego statusu innych uczniów, czyli np.: rezerwowanie atrakcyjnej przestrzeni sali lekcyjnej dla ucznia z niepełnosprawnością nie ogranicza na stałe dostępu do tej przestrzeni innych uczniów w określonym czasie; rezerwowanie czasu nauczyciela dla ucznia z niepełnosprawnością nie ogranicza dostępu do tego czasu innych uczniów. Naturalnie przykładów takich można sformułować więcej, dotyczą one nie tylko czasu nauczyciela, przestrzeni lekcyjnej, ale także stanowisk i ról spełnianych w zespole klasowym, stosowanych form indywidualizacji, wykorzystywanych środków dydaktycznych itp. (Gajdzica 2019b).

Mimo wyrazistej (aczkolwiek w pewnych zakresach dyskusyjnej w aspekcie podjętego tematu) koncepcji zasad sprawiedliwości opracowanie konkretnych wskaźników sprawiedliwej dystrybucji czasu lekcyjnego nauczyciela nastęrcza wiele trudności. Po pierwsze należy rozróżnić sprawiedliwie dedykowany czas w wymiarze etycznym od sprawiedliwie dedykowanego czasu w wymiarze prakseologicznym. Zakładam jednak, że podstawą omawianego konstruktu jest kompilacja nieograniczonego dostępu wszystkich uczniów do czasu dystrybuowanego przez nauczyciela i efektywność realizacji celów edukacyjnych. Po drugie zdefiniowanie „nieograniczania dostępu” warunkowane jest składowymi konkretnej sytuacji dydaktycznej (cechami i relacjami uczestników procesu kształcenia, realizowanymi celami czy warunkami fizycznymi przestrzeni itd.). Tym samym wymaga ustaleń kontekstualnych. Po trzecie w praktyce nauczyciel – na podstawie wiedzy, doświadczenia, kompetencji metodycznych, sformułowanych celów i oceny sytuacji dydaktyczno-wychowawczej – decyduje o dystrybucji czasu. To on subiektywnie konstruuje wymiar „sprawiedliwego czasu” i nakłada go na obiektywny – fizyczny czas lekcyjny. W efekcie badanie dystrybucji czasu bez poznania intencji nauczyciela jest eksploracją niekompletną.

Po czwarte interpretacja wyników oglądu czasu dedykowanego uczniom (podobnie jak innych zagadnień będących przedmiotem eksploracji w badaniach społecznych) wymaga zidentyfikowania punktów odniesienia w przyjętej koncepcji edukacji inkluzyjnej. Pomijam w tym miejscu triangulacyjną funkcję teorii koncentrując się na jej zadaniach utożsamianych z narzędziem interpretacyjnym/ wyjaśniającym (np. Babbie 2004; Hajduk 2016). To zaś wiąże się ze sformułowaną we wstępie tezą o możliwych zróżnicowanych ocenach dystrybucji czasu w zależności od przyjętej koncepcji edukacji włączającej. Próbę rozpatrzenia tego zagadnienia w kolejnym podrozdziale poprzedzam jedną uwagą o charakterze metodologicznym dopełniającą przyjęty tok myślenia.

Wskazane trudności nie oznaczają jednak całkowitej (na tym etapie dyskusji przynajmniej hipotetycznej) niemocy w określaniu punktów odniesienia sprawiedliwego dedykowania czasu w edukacji inkluzyjnej. Nieco upraszczając możliwe są dwie dopełniające się drogi ich ustalenia.

W pierwszej, jak sądzę, punktem wyjścia musi być deskrypcja jakościowa, która posłuży wygenerowaniu określonych kategorii i modeli stanowiących konieczny prolog w próbach ilościowego oglądu omawianego problemu. Inaczej ujmując podstawą analizy treści (w tym przypadku deskrypcji dystrybucji czasu) jest stworzenie systemu kategoryzacji (określanej także mianem klucza), czyli sprecyzowania zbioru pojęć/kategorii, które stanowią przedmiot zainteresowań badawczych (Babbie 2008; Silverman 2008). W badaniach ilościowych stworzenie systemu kategoryzacji poprzedza analizę. Odbywa się zwykle na podstawie oglądu literatury przedmiotu, ewentualnie doświadczeń własnych badacza, a sam klucz jest narzędziem służącym do zbierania danych ujętych ilościowo. Natomiast w jakościowej analizie klucz kategoryzacyjny jest sam w sobie określonym wynikiem badania. Jest więc rodzajem listy wskaźników – kategorii zidentyfikowanych w materiale badawczym. To zaś pozwala na uchwycenie ich maksymalnej różnorodności. Niemniej jednak istnieje potrzeba zakreślenia i zdefiniowania kategorii szczegółowych (pozostających w obszarze zainteresowań badacza), które łączą się w klucz kategoryzacyjny (Szczepaniak 2012: 98–99). Uwagę tę pozostawiam na marginesie dalszego wywodu podkreślając złożoną drogę do budowania ilościowych badań nad wskazanym obszarem edukacji inkluzyjnej.

Druga – wpisuje się w tzw. pośrednie badania rzeczywistości, czyli poznanie opinii o niej – w tym przypadku nauczycieli urzeczywistniających edukację inkluzyjną. Zakładam jednak, że mimo braku zobiektywizowanej formuły takich badań, uzyskane deklaracje obrazują problem dystrybucji czasu. Wszak autorami wskazań są osoby konstruujące metodyczne wymiary inkluzji, a wyrażone przez nich opinie ukazują rzeczywistość przez nich postrzeganą. Ta zaś pozostaje w ścisłym związku z podejmowanymi przez nich działaniami i nastawieniami do samej inkluzji. Uogólniając – deklaracje te są wyrazem nie tylko definiowanego przez nich stanu rzeczy, ale także (co niemniej ważne) elementem emocjonalnego komponentu postawy wobec kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Postawa ta zaś w istotny sposób warunkuje szerszej pojmowaną kulturę inkluzji. Wyniki takich badań zostaną tu przedstawione w kontekście dwóch zakreślonych wcześniej koncepcji edukacji inkluzyjnej.

Dystrybucja czasu dedykowanego uczniom w opiniach nauczycieli

Prezentowane dane obejmują jeden z możliwych wymiarów omawianego zagadnienia – jego wskaźnik stanowią proste deklaracje respondentów na temat wystarczającego versus niewystarczającego czasu poświęcanego uczniowi z lekką niepełnosprawnością intelektualną, realizującego obowiązek szkolny w klasie ogólnodostępnej. Warto wspomnieć, że kategoria *wystarczającego czasu* wpisuje się w tzw. czas społeczny, a jego kontekstem jest sprawiedliwa lub niesprawiedliwa dystrybucja czasu w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością. Opinie są zatem odzwierciedleniem sprawiedliwości widzianej subiektywnie i definiowanej z jednego punktu widzenia – potrzeb edukacyjnych ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Prezentowane wyniki stanowią fragment szerszych badań podłużnych nad sytuacją uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Zostały one przeprowadzone w trzech etapach (2004, 2009, 2014) z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego – techniki ankiety. Dobór grupy badanej odbył się na zasadzie dostępności badanych. Respondentami byli nauczyciele śląskich szkół ogólnodostępnych pracujący z uczniem lekko niepełnosprawnym intelektualnie. We wszystkich etapach badań zostało wykorzystane tożsame narzędzie. Grupa badana obejmowała 450 nauczycieli (odpowiednio po 150 w każdej transzy). Poniżej prezentuję dane (zob. tabela 1) obrazujące odpowiedź na pytanie o wystarczającą lub niewystarczającą ilość czasu poświęcanego uczniowi z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego – z lekką niepełnosprawnością intelektualną (por. Gajdzica 2019b). Ich wyjaśnianie ograniczam do krótkiej charakterystyki, a interpretację lokuję w dwóch przywołanych wcześniej koncepcjach edukacji inkluzyjnej.

Tabela 1. Ilość czasu poświęcanego na lekcji uczniowi z lekką niepełnosprawnością intelektualną (w %)

Deklaracja nauczycieli na temat ilości czasu poświęcanego na lekcji uczniowi z lekką niepełnosprawnością intelektualną	Rok badania			
	2004 n = 150	2009 n = 150	2014 n = 150	Razem n = 450
Niewystarczająca	87,3	80,0	73,3	80,0
Wystarczająca	9,5	16,0	24,0	16,4
Nie mam zdania	3,3	4,0	2,7	3,3

Analiza danych pokazuje, że znaczna większość respondentów czuje niedosyt w zakresie ilości czasu poświęcanego na indywidualizację pracy z uczniem niepełnosprawnym. Są to odczucia subiektywne (deklaracje percepcji własnej) wpisujące się w wymiar czasu społecznego. Nie odzwierciedlają one czasu fizycznego mierzonego w minutach, ale jego istota stanowi jeden z punktów odniesienia nauczycielskiego konstruktów poczucia czasu. Fizyczna ilość czasu dedykowana wyłącznie uczniowi z niepełnosprawnością nie jest wymiernym wskaźnikiem jakości (w tym znaczeniu także efektywności) edukacji inkluzyjnej, ponieważ ta – przypomnijmy – uzależniona jest od wielu innych zmiennych kreujących kontekstualność każdej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej. Dla prowadzonej analizy ważne jest, że wskazane opinie (wyrażające zadowolone versus niezadowolone) są wskaźnikiem szerszego przekonania o jakości edukacji inkluzyjnej w konkretnym przypadku. Dopelniając krótkiej analizy wstępnej dodam, że fala badań różnicuje w sposób istoty statystycznie prezentowane dane [$\chi^2 = 12,07$ (df = 4) i C = 0,116]. Ukazuje zatem zmienność warunkowaną czasem przemian – formujących organizację edukacji inkluzyjnej także w obszarze metodyki kształcenia i wychowania. Dyskusję nad uwarunkowaniami tych zmian pozostawiam poza marginesem wywodu, dodając, że prawdopodobnie są one związane ze zmniejszającą się liczbą uczniów w klasie oraz wzrastającymi kompetencjami nauczycieli szkół ogólnodostępnych w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Osadzając dane w koncepcji inkluzyjnej edukacyjnej opartej na ewolucji kształcenia specjalnego zauważamy, że ukazują one trudną sytuację edukacyjną ucznia z niepełnosprawnością, ponieważ nauczyciele z różnych względów przeznaczają zbyt mało czasu na:

- jego wsparcie specjalistyczne (korygujące i kompensujące) podczas lekcji, które stanowi ważny element wzmacniania potencjału ucznia,
- indywidualizację – działanie nieodzowne w realizacji wielu celów edukacyjnych,
- dostosowanie jego warsztatu pracy do omijania lub przezwycięzania barier.

Tak rozpatrywana dystrybucja czasu jest niesprawiedliwa, ponieważ uczniowie pełnosprawni zawłaszczają zbyt dużą jego ilość – inaczej ujmując czas przeznaczony na realizację zadań w głównym nurcie pozostaje w opozycji do czasu przeznaczanego na działania w nurcie pobocznym (indywidualnym). Działania w nurcie pobocznym są konieczne w aspekcie dostrzegania różnic i eksponowania specjalnych potrzeb, które uniemożliwiają lub przynajmniej utrudniają proces uczenia się w nurcie głównym.

Problemy te przyjmują odmienną postać w przypadku osadzenia omawianych danych w koncepcji inkluzji opartej na dekonstrukcji pedagogiki specjalnej, związanej w pierwszej kolejności ze znoszeniem barier i unikaniem marginalizacji. Niewystarczająca ilość czasu poświęcana uczniowie z niepełnosprawnością może być wskaźnikiem:

- koncentracji na działaniach znoszących bariery w nurcie obejmującym wszystkich uczniów,
- postrzegania ucznia z niepełnosprawnością w aspekcie jego potencjału i możliwych działań podejmowanych wspólnie z pozostałymi uczniami,
- indywidualizacji postrzeganej jako proces należny wszystkim uczniom – zatem wpisujący się w nurt ogólny,
- ograniczaniu wsparcia różnicującego status ucznia w klasie,
- realizacji zróżnicowanych programów kształcenia jako naturalnych wyznaczników działań wobec wszystkich uczniów.

W tym ujęciu konstrukt niewystarczającej ilości czasu na pracę indywidualną z uczniem z niepełnosprawnością nie stanowi dostatecznego kryterium do stwierdzenia, że czas dystrybuowany jest niesprawiedliwie w aspekcie prakseologicznym, ponieważ okoliczności te de facto sprzyjają faktycznej inkluzji. Działają więc na rzecz rozwoju omawianego ucznia, nie można stwierdzić zatem, że czas dystrybuowany jest niesprawiedliwie także pod względem etycznym. Dedykowanie znacznej ilości czasu wszystkim uczniom nie generuje warunków niekorzystnych dla ucznia z niepełnosprawnością – nie ogranicza jego dostępu do wiedzy i nabywania umiejętności.

Konkluzje

Wskazane dwie różne drogi (wyznaczone odmiennymi koncepcjami inkluzji) interpretacji tych samych danych, pełnią rudymენტarną rolę w konceptualizacji pracy metodycznej. Celem opracowania nie było wskazanie wyższości jednej nad drugą, ale ukazanie, że możliwa jest relatywność interpretacji wielu wskaźników inkluzji edukacyjnej. Nie jest ona zagrożeniem samym w sobie, ale może stanowić zarzewie nieporozumień i błędów metodycznych. Ich podstawą jest mieszanie przesłanek obu nurtów edukacji inkluzyjnej i tworzenie niewspółmiernych ontologicznie założeń w jednej koncepcji.

W swojej naturze koncepcja oparta na ewolucji pedagogiki specjalnej korzysta z obiektywnych punktów odniesienia. Jej podstawą jest wiedza konstytuowana na prawidłowościach ze szczególnym uwzględnieniem kategorii sprawności i głównego nurtu stanowiącego trzon myślenia o włączaniu. Jest zakorzeniona w tradycyjnym ujęciu dydaktyki. W efekcie czas społeczny pozostaje w istotnym związku z czasem fizycznym, który tworzy podstawę opozycji wystarczającej – niewystarczającej jego ilości na edukację uczniów z niepełnosprawnością. Podstawy drugiej koncepcji wolne są od tego typu myślenia. Jej fundamentem są założenia naturalnej różnorodności, relatywności i kontekstualności. To zaś wpisuje koncepcję tę w prowizoria dydaktyki konstruktywistycznej. Kategoria głównego nurtu nie stanowi punktu odniesienia, podobnie jak funkcjonalne sprawności nie różnicują statusów uczniów. W efekcie konstrukt opozycji czasu przeznaczanego dla jednej lub drugiej grupy uczniów traci na znaczeniu. Pojawia się jeden czas wspólny urzeczywistniany w jedynym nurcie. To zaś wpisuje się w zasadę zróżnicowania, która zakłada, że bez względu na to jak bardzo poprawia się sytuacja którejkolwiek z osób, nie ma to z punktu widzenia tej zasady znaczenia, jeżeli nie zyskuje również druga osoba (Rawls 2013: 128).

Podstawowy problem niewspółmierności polega na próbie redukcjonistycznego i technicznego skopiowania przesłanek nurtu rekonstrukcyjnego edukacji inkluzyjnej w koncepcyjne ujęcie nurtu opartego na ewolucji podstaw edukacji specjalnej. Przykładem tego jest implementowanie opozycji czasu dedykowanego uczniom pełno- versus niepełnosprawnym w obszar edukacji inkluzyjnej opartej na przesłankach konstruktywistycznych, która jak się wydaje, w przyszłości będzie nabierać coraz większego znaczenia dla praktyki edukacyjnej. W tym kontekście ważnym zadaniem jest kreowanie zrozumienia przez nauczycieli dla różnic obu koncepcji.

Bibliografia

- Ainscow M., Miles S. 2008. *Making education for all inclusive: Where next?*, „Prospects”, t. 1.
- Babbie E. 2004. *Badania społeczne w praktyce*, tłum. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Klosowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Babbie E. 2008. *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Klosowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga-Górecka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Berlach R.G., Chambers D.J. 2011. *Inclusivity imperatives and the Australian national curriculum*, „The Educational Forum”, t. 75.
- Booth T., Ainscow M. 2002. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Centre for Studies in Inclusive Education, London.
- Gajdzica Z. 2019a. *Zasady organizacji kształcenia w edukacjach inkluzyjnych uczniów z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 33, s. 26–33.
- Gajdzica Z. 2019b. *Czas w kulturze edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością*, [w:] *Pedagogika – Niepełnosprawność – Edukacja. Ku szerokim przestrzeniom rozwoju pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 165–176.
- Hajduk Z. 2016. *Struktury metodologiczne w nauce. Słowa kluczowe filozofii nauki*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Hall E.T. 1999. *Taniec życia*, tłum. R. Nowakowski, Wydawnictwo Muza, Warszawa.
- Hinz A. 2009. *Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?*, „Zeitschrift für Heilpädagogik”, nr 5.
- Hodkinson A., Vickerman P. 2016. *Inclusion. Defining definitions*, [w:] *Inclusive Education. Perspectives on pedagogy, policy and practice*, red. Z. Brown, The Routledge, London–New York.
- Hornby G. 2015. *Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities*, „British Journal of Special Education Needs”, vol. 42 (3).
- Koczanowicz L. 2008. *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Kruk-Lasocka J. 2012. *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Lechta V. 2016. *Inkluzivní pedagogika – základní determinanty*, [w:] *Inkluzivní pedagogika*, red. V. Lechta, Portál, Praha.
- Loireman T. 2009. *Straight talk about inclusive education*, Spring, CASS Connections.
- Mittler P. 1995. *Special needs education: an international perspective*, „British Journal of Special Education”, vol. 22 (3).
- Mittler P. 2012. *Overcoming exclusion: Social justice through education*, Abingdon, UK, Routledge.
- Peng Y., Podměšil M. 2015. *Inclusive Setting – A Current Issue In Special Education*, Palacky University, Olomouc.
- Rawls J. 2013. *Teoria sprawiedliwości*, tłum. M. Panafuk, J. Pasek, A. Romaniuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Concise Encyclopedia of Special Education. A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exception Children and Adults*. 2002. Red. C.R. Reynolds, E. Flechter-Janzen, John Wiley & Sons, New York.
- Silverman D. 2008. *Prowadzenie badań jakościowych*, tłum. J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Slee R. 2004. *Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education*, [w:] *Special Educational Needs and Inclusive Education. Vol. II. Inclusive Education*, red. D. Mitchell, Routledge Falmer, London–New York.

- Slee R. 2011. *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*, Abbingdon, UK, Routledge.
- Speck O. 2013. *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, tłum. A. Grysińska, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Szczepaniak K. 2012. *Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne*, „Acta Universitatis Lodziensis Folia Sociologica”, nr 42.
- Szulakiewicz M. 2011. *Czas i to, co ludzkie. Szkice z chronozofii kultury*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Szumski G. 2010. *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Tarkowska E. 1998. *Czas społeczny*, [w:] *Encyklopedia Socjologii (A–J)*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- Thomas G., Loxley A. 2007. *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*, Open University Press, New York.
- Zacharuk T. 2008. *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.
- Zamkowska A. 2009. *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Wydawnictwo PR, Radom.