



Kontakt z Innym w – „innym” niż dotychczasowy – czasie pandemii. Rozważania o inkluzyjnej kulturze szkoły

Streszczenie: Koncepcja inkluzyjnej kultury szkoły wskazuje na potrzebę wieloaspektowego otwarcia się na różnorodnych Innych i ich zróżnicowane potrzeby edukacyjne. Szczególnego znaczenia nabierają w niej strategie nakierowane na wirtualny kontakt i relacje online z Innymi w „innym” niż dotychczasowy, znany nam świat. W artykule poruszono zagadnienie (e-)inkluzyjnej kultury szkoły w czasie pandemicznych zakłóceń COVID-19. Przedstawiono wybrane egzemplifikacje badań empirycznych, które pokazują, że choć czas pandemii jest niełatwy dla implementacji idei inkluzyjności w szkolnym środowisku uczenia się, to jednak, nawet w tak trudnych warunkach, możliwe jest tworzenie uczniom różnorodnych okazji do budowania relacji z Innymi w duchu idei edukacji integracyjnej i sprawiedliwej dla wszystkich.

Słowa kluczowe: kultura organizacyjna szkoły, kultura inkluzyjności, inność i różnorodność w edukacji szkolnej, pandemia a inkluzyjna szkoła

Wprowadzenie

Tworzenie przyjaznej kultury i klimatu, które wspierają uczenie się dzieci w ogólnodostępnych szkołach, ma kluczowe znaczenie w dzisiejszym, coraz bardziej różnicującym się społeczeństwie. Pluralistyczny skład społeczeństwa stanowi zarówno szansę, jak i wyzwanie dla współczesnej szkoły, która staje się swoistym mikrokosmosem zróżnicowanych kultur uczniów i ich potrzeb edukacyjnych. Szkoła, oprócz tego, że jest miejscem, w którym uczniowie opanowują treści programu kształcenia, jest także jednym z podstawowych miejsc socjalizacji, dającym możliwość konfrontowania różnic, inicjowania

i rozwiązywania konfliktów oraz poszukiwania sposobów na niedyskryminującą współpracę. Od społeczności szkolnej oczekuje się kreowania i rozwijania takiej kultury szkoły, która integruje i umożliwia uczestnikom procesu edukacyjnego naturalną współpracę na rzecz wspólnie przyjętych i akceptowanych celów. Szkoła rozumiana jako społeczność uczących się i miejsce pokonywania wyzwań edukacyjnych stwarza możliwości nabywania wiedzy i wzmocnienia kompetencji kluczowych dla pokojowej komunikacji wszystkich jej uczestników. A. Zamkowska (2017) zauważa, że współczesna szkoła musi zmienić swoją kulturę, zmieniając tym sposobem myślenie o swojej misji nie tylko jako instytucji kształcącej dzieci i młodzież, ale także jako instytucji wychowującej do życia w otwartym społeczeństwie. Oczekuje się, że szkoła będzie instytucją, która promuje i wdraża niedyskryminujące działania społeczne, a przede wszystkim uwrażliwia oraz wzmacnia kompetencje poszczególnych członków jej społeczności, szanując ich potrzeby edukacyjne, ale także wynikające z płci, kultury, religii czy warstwy społecznej. Tym sposobem inkluzyjna kultura szkoły wpisana w dyskurs włączania staje się ważnym bodźcem kształtowania inkluzyjnej kultury społecznej i obejmuje kwestie nierówności szans edukacyjnych, płci, ubóstwa, przynależności etnicznej, narodowej, wyznania, specjalnych potrzeb edukacyjnych, zdrowia psychicznego, niepełnosprawności.

Przemiany, jakie dokonały się w ostatnich latach, a przede wszystkim pandemia, stanowią wyzwanie dla systemu edukacji, w tym uwzględnienia powyższych postulatów dotyczących kształtowania włączającej kultury szkoły. Problematyka ta stała się przedmiotem naszego tekstu, w którym chcemy zwrócić uwagę na sytuację edukacyjną w czasie COVID-19 uczniów często niewidocznych i marginalizowanych w praktyce i w badaniach, gdyż postrzeganych w opozycji do większości i określanych jako Inni. W artykule, odwołując się do najnowszych przykładów badań dotyczących sytuacji edukacyjnej uczniów z różnych grup społecznych i kulturowych, poruszamy zagadnienie roli inkluzyjnej i (e)inkluzyjnej kultury szkoły w czasie pandemii.

Inkluzyjna kultura szkoły

Mimo różnorodnych interpretacji samej kategorii kultury szkoły istnieje wśród badaczy zgodność co do tego, że jej wartość poznawcza wynika z całościowego ujęcia różnych aspektów szkolnej codzienności. Jest także pomocna w poznaniu i zrozumieniu natury współbycia społecznego i edukacji. Kultura odzwierciedla życie i aktywność uczestników szkoły, które przeja-

wiają się w codziennych zwyczajach, obrzędach, rytuałach i respektowanych wartościach (Nowosad, 2019; Dernowska i Tłuściak-Deliowska, 2015). W literaturze przedmiotu dostępne są różne typologie kultury szkoły, jednak biorąc pod uwagę założenia niniejszego tekstu, jako podstawę przyjęto jedną z typologii M. Czerepaniak-Walczak (2018), której kryterium wyodrębniania stanowi otwartość na różnorodne inności. Przywołana autorka wyróżniła: (1) kulturę zamkniętą/onkluzyjną, czyli taką, która zawłaszcza zewnętrzne wzory i modyfikuje według swoich kryteriów, (2) kulturę elitarną/ekskluzyjną, wyłączającą „innych”, niepasujących do nas oraz (3) masową/inkluzyjną, czyli kulturę dla każdego, dla Innych, w tym także zaniedbanych czy ubogich.

„Innym” określana jest osoba, która wygląda inaczej lub w jakiś sposób wymyka się powszechnie obowiązującym normom, wyznaje inny system wartości niż większość społeczeństwa, inaczej żyje. Inni to najczęściej osoby odmienne narodowościowo, etnicznie, religijnie lub wyznaniowo. To też osoby o innej orientacji seksualnej bądź osoby z niepełnosprawnością. Inność nierzadko wzbudza strach, którego konsekwencją są uprzedzenia mogące przybrać różne formy (Kondracka, 2010). W środowisku polskiej szkoły Inni to najczęściej dzieci z kontekstem uchodźczym, migracyjnym (Markowska-Manista, 2016), a także uczniowie, których rozwój przebiega nietypowo i którzy nie potrafią sprostać wymaganiom programu nauczania realizowanego w standardowej formie. Mogą oni jednak funkcjonować w systemie edukacji, czynić postępy w uczeniu się i rozwoju, jeśli program nauczania zostanie dopasowany do ich indywidualnych, specjalnych potrzeb związanych z uczeniem się (Bogdanowicz, 1995).

Kultura inkluzji wyraża się w urzeczywistnianiu takich wartości, jak równość, solidarność społeczna czy poszanowanie prawa dla odmienności. W takiej kulturze należy zwrócić szczególną uwagę na każdego uczestnika procesu edukacyjnego. Działania dydaktyczno-wychowawcze powinny być spersonalizowane, uwzględniać różnice w doświadczeniach, potrzebach i dążeniach jednostek oraz to, że uczenie się odbywa się na różne sposoby i w różnym tempie. Inkluzyjne społeczeństwo wiąże się z wiedzą i rozwojem doświadczeń, potrzeb i umiejętności każdego z jego członków. Działania szkoły na rzecz uczniów różnorodnych, o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, niewątpliwie wpisują się w kulturę szkoły. Mając na względzie powyższe, należy jednak zauważyć, że kultura inkluzyjna nie może zostać po prostu „zarządzona” czy narzucona. Jej kreacja i trwanie są długotrwałym procesem zachodzącym wewnątrz szkoły (połączonym z przemianami społecznymi) oraz angażującym wszystkich jej członków. Ważnym założeniem,

a jednocześnie dążeniem w kulturze inkluzji jest wzajemne poznanie i zrozumienie. Zakłada się tu odkrywanie własnego i cudzego potencjału, dzięki czemu powstaje nowa zróżnicowana jakość osobowa i zbiorowa (Czerepaniak-Walczak, 2018).

Edukacja w czasie pandemii COVID-19: niepokoje i wyzwania

Nagle rozprzestrzenianie się wirusa SARS-CoV-2 na początku 2020 r. destabilizowało dotychczasowy porządek społeczny i wzbudziło silne emocje (zwłaszcza lęk i strach) na całym świecie. Było to wydarzenie dezorganizujące życie codzienne, powodujące trudności z przeżywaniem sytuacji, w której, niespodziewanie i na wielką skalę, znaleźli się dorośli i dzieci (Poleszek i Pyżalski, 2020).

Pandemia wprowadziła znaczące zmiany w szkołach na całym świecie (Niemczyk i in., 2021), doprowadzając w wielu miejscach do głębokiego kryzysu w edukacji. O jego skali świadczą dane z Raportu UNESCO (2020): szkoły zostały zamknięte przez niemal cały rok dla ponad 168 mln dzieci; pojawiły się nowe wymiary szkolnych nierówności; wzrosło ryzyko wykluczenia edukacyjnego, zwłaszcza wśród dzieci z ubogich krajów i dzieci uchodźców. Ponad 888 mln dzieci na całym świecie nadal nie ma dostępu do edukacji, a część z nich może nigdy nie wrócić do szkoły. Specjaliści alarmują, że pandemia COVID-19 może nasilić istniejące u młodych ludzi problemy zdrowia psychicznego z uwagi na koegzystencję trzech czynników: kryzysu w ochronie zdrowia, izolacji społecznej i recesji gospodarczej (Golberstein i in., 2020; Guo i in., 2020).

Jak zauważył J. Daniel (2020, s. 91), „COVID-19 jest obecnie największym wyzwaniem dla systemów edukacyjnych. Rządy wielu państw, właściwie z dnia na dzień, nakazały zaprzestania działalności edukacyjnej realizowanej w kontakcie bezpośrednim, w klasie szkolnej, zamknięcie szkół i wdrożenie edukacji wirtualnej, nauczania online”. Badacze społeczni z niepokojem śledzą skutki całkowitego lub częściowego zamknięcia szkół. Choć wciąż aktualne pozostają pytania o możliwość realizacji w warunkach nauki zdalnej programu nauczania, właściwego oceniania i egzaminowania uczniów czy pytania dotyczące efektów przejścia przez rodziny zadań szkoły (np. Sterna, 2020), to ważny nurt refleksji nad edukacją zdalną skupia się wokół kwestii dobrostanu dzieci i młodzieży, a także nauczycieli i rodziców w czasie pandemii (Markowska-Manista i Zakrzewska-Olędzka, 2020). W tym kontekście pojawia się problem możliwości udzielania i doświadczenia wsparcia w wa-

runkach izolacji społecznej, problem adekwatnej pomocy ze strony szkoły w radzeniu sobie przez młodych ludzi ze stresem i negatywnymi emocjami, problem budowania i podtrzymywania więzi z innymi oraz autentycznych relacji wychowawczych podczas kształcenia na odległość (np. Waters i in., 2021). Te pytania i obawy zdają się w szczególności dotyczyć uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), którzy – wraz z rodzicami – również zostali zmuszeni do podjęcia nowych wyzwań edukacyjnych, przystosowania się do dynamicznie zmieniającej się codzienności (Parmigiani i in., 2021).

(E-)inkluzyjna kultura szkoły w czasie pandemii

Pandemia wyostrzyła wiele istniejących wcześniej dysproporcji społecznych, narażając mniejszościowe i marginalizowane grupy na szczególne ryzyko przede wszystkim słabszego dostępu do opieki medycznej, ale także na utrudnienia związane z szeroko pojętą edukacją. Dla wielu dzieci szkoła była (przed pandemią) nie tylko miejscem nauki, ale również miejscem schronienia (światlica szkolna), otrzymania dostępu do pożywienia, ochrony praw i wsparcia społecznego oraz pedagogicznego. Choć fizyczna izolacja z punktu widzenia zapobiegania przenoszeniu się koronawirusa jest zasadna, to jednak z punktu widzenia inkluzji zdaje się poważną barierą. COVID-19 pozostaje zdarzeniem bez precedensu, również z tego względu, że wszyscy aktorzy procesu kształcenia – nauczyciele, uczniowie i rodzice – zostali zmuszeni do kontaktowania się ze sobą wyłącznie online, pozostając w domach. Największym wyzwaniem w tych wyjątkowych okolicznościach było (i nadal jest) niebezpieczeństwo utraty kontaktu z uczniami ze SPE, a co za tym idzie, postępująca marginalizacja i wykluczenie tej grupy ze społeczności szkolnej, zagrożenie dobrostanu tych uczniów i ich rodzin. Na ten problem zwrócił uwagę V. Sideropoulos z zespołem (2021). Przeprowadzone przez nich w 2020 r. w Wielkiej Brytanii badania z udziałem rodziców dzieci ze SPE są interesującą egzemplifikacją postaw tej grupy wobec pandemii w kontekście odczuwanego przez nich oraz ich dzieci dobrostanu. Były to badania kwestionariuszowe z udziałem rodziców dzieci ze spektrum autyzmu, zespołem Downa, zespołem Williama i innymi zespołami genetycznymi, z ADHD, z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną, dysleksją i z zaburzeniami lękowymi. W badaniach uczestniczyli też rodzice dzieci o prawidłowym rozwoju. Intencją badaczy było poznanie subiektywnego dobrostanu respondentów przed pandemią koronawirusa, na początku

pandemii oraz podczas narodowego lockdownu. Analiza zebranego materiału empirycznego ujawniła, że obie grupy rodziców – niezależnie od wieku, płci i stanu zdrowia – deklarowały wzrost poczucia lęku w tym okresie. Z wypowiedzi rodziców dzieci o prawidłowym przebiegu rozwoju wynika, że przedmiotem ich niepokoju były przede wszystkim kwestie związane z relacjami społecznymi, głównie wewnątrz rodziny. Natomiast rodzice dzieci ze SPE niepokoił się zamknięciem szkół, brakiem dostępu do edukacji bezpośredniej, brakiem kontaktu ich dzieci z nauczycielami, specjalistami i rówieśnikami. Te wyniki pokazują, że COVID-19 w odmienny sposób wpłynął na dobrostan obu grup rodziców, a zamknięcie szkół w sposób szczególnie nadważyło zadowolenie z życia rodziców dzieci ze SPE (Sideropoulos i in., 2021).

Interesujące ustalenia prezentuje analiza fenomenologiczna dokonana przez badaczy z Turcji orientujących się na opis, a przede wszystkim zrozumienie, sensów i znaczeń, jakie rodzice uczniów ze SPE w wieku 9–14 lat nadawali swoim przeżyciom i doświadczeniom związanym z edukacją – z założenia włączającą – swoich dzieci podczas pandemii. Informacje zebrano za pomocą wywiadu częściowo ustrukturyzowanego. Wyniki analizy ujawniły, że uczniowie ze SPE, podobnie jak inni uczniowie, w okresie pandemii kontynuowali naukę poprzez programy pokazywane w EBA TV oraz zamieszczane na oficjalnej stronie Tureckiego Ministerstwa Edukacji Narodowej. Nadto, jak opisywali rozmówcy, część nauczycieli prowadziła lekcje online, wymieniała z uczniami materiały, korzystając z aplikacji WhatsApp. Co jednak istotne, uczniowie ze SPE nie mogli regularnie korzystać z zajęć w telewizji, wielu z nich nie uczestniczyło w lekcjach online, nie otrzymywało też od swoich nauczycieli informacji zwrotnej na temat działań związanych z uczeniem się. Żadne dziecko z tej grupy nie otrzymało w tym czasie wsparcia ze strony specjalistów, nie było też jakiegokolwiek komunikacji i współpracy pomiędzy nauczycielami, uczniami i ich rodzinami. Badania wyraźnie pokazały, że dzieci rozmówców nie były w stanie przystosować się do tych rozwiązań, które niosło ze sobą kształcenie na odległość (Yazcayir i Gurgur, 2021).

Interesujące dane przynoszą projekty dotyczące tego, jak zamknięcie szkół i zdalna nauka podczas pandemii wpłynęła na integrację ze społecznością szkolną uczniów ze środowisk migranckich. Grupa badaczek ze Słowenii (Dežan i in., 2020), koncentrując się na tym problemie, przeprowadziła w 2020 roku badania jakościowe wśród młodych ludzi z rodzin migrantów. Przyjmując w spojrzeniu na szkołę w czasie pandemii perspektywę tej grupy uczniów oraz korzystając z danych z programu integracji dzieci migrantów

realizowanego w słoweńskich szkołach (*Migrant Children and Communities in a Transforming Europe* – MiCREATE), badaczki ujawniły dualizm szkolnej instytucji: z jednej strony są szkoły z „asymilacyjnym podejściem”, ale właściwie bez jakichkolwiek praktyk związanych z włączaniem i integracją dzieci migrantów. Z drugiej zaś są szkoły, które poświęcają wspomnianym kwestiom wiele czasu i zasobów. Okazało się też, że w szkołach część z tych dzieci doświadcza nierównego traktowania z powodu socjo-ekonomicznego statusu rodziny, przynależności etnicznej, religii. Zdaniem badaczek nierówności w szkole charakteryzują system edukacyjny Słowenii. Nierówności te znalazły też swoje odzwierciedlenie w doświadczeniach uczniów ze środowisk migranckich w okresie nauki zdalnej spowodowanej pandemią. To ustalenie legło u podstaw ogólniejszej konstatacji, że szkoły w Słowenii nie wykorzystują w pełni własnego potencjału do wzmacniania dobrostanu uczniów, są natomiast przestrzeniami reprodukcji nierówności. Pandemia obnażyła nadto luki w przygotowaniu szkół do pomocy dzieciom migrantów w pokonywaniu problemów związanych z dostępem do różnych kanałów komunikacji na odległość, a wynikających z trudnych warunków socjalno-bytowych ich rodzin.

Warto też wspomnieć o badaniach przeprowadzonych w Polsce przez A. Popyk (2020) wśród uczniów z kontekstem migracyjnym w szkole podstawowej. Ich celem było ustalenie, jak lockdown i kształcenie zdalne wpłynęły na uczniowskie postrzeganie praktyk społecznych oraz roli szkoły jako przestrzeni uczenia się i socjalizacji. Na podstawie wywiadów z dziećmi w wieku 7–13 lat ze środowisk migranckich, głównie z rodzin tureckich i ukraińskich, okazało się, że szkoła odgrywa kluczową rolę jako miejsce uczenia się i relacji z innymi. Znaczenie szkoły było podkreślane w czasie pandemii i nauki online. Wśród wymienianych przez rozmówców doświadczeń społecznych sprzed pandemii dominowały: (1) praktyki związane z uczeniem się (chozdenie do szkoły, tryb i strategie uczenia się) i codzienne praktyki (czynności rutynowe, czynności zaplanowane); (2) praktyki związane z życiem wśród innych w nowym miejscu i praktyki kulturowe (kontakt społeczny, odwiedzanie miejsc kultury). Uczniowie ocenili, że nauczanie zdalne wywołało poważne zakłócenia w sferze praktyk związanych z uczeniem się. Dzieci mówiły o przeciążeniu pracą, frustracji i niechęci do nauki. Kształcenie na odległość negatywnie wpłynęło też na praktyki kulturowe i komunikację z innymi, która z bezpośredniej i realnej przekształciła się w wirtualną – powierzchowną i szybką, co, jak mówiły dzieci, wzmacniało poczucie samotności, a niekiedy wręcz wykluczenia. Popyk podała, że była jednak grupa, która pozytywnie

oceniła edukację na odległość. Te dzieci mówiły, że przed pandemią często doświadczaly trudności w uczeniu się w warunkach klasy szkolnej – nie rozumiały eksponowanych treści, czuły się onieśmielone, by prosić o pomoc nauczycieli czy rówieśników. Praca w trybie online pozwalała lepiej zindywidualizować proces uczenia się, zyskać więcej czasu na zapoznanie się z danym zagadnieniem, wreszcie, otrzymać pomoc ze strony domowników, co znacznie poprawiło ich samopoczucie w roli uczniów. Z wypowiedzi badanych wynika jednak, że podczas lockdownu zaczęły doceniać szkołę i tęsknić za nią, choć przed pandemią nierzadko nie lubili tego miejsca (Popyk, 2020).

W dostępnej literaturze naukowej nie brakuje też egzemplifikacji dobrych praktyk w zakresie budowania i podtrzymywania interakcji dydaktycznych z uczniami ze SPE podczas kształcenia na odległość. Przykładowo, badania D. Parmigianiego z zespołem (2021), zorientowane na ustalenie, jak nauczyciele przedmiotowi oraz wspomagający organizują i realizują kształcenie online z wykorzystaniem sprzyjających inkluzji strategii nauczania–uczenia się, dostarczyły interesujących wyników. Materiał empiryczny zgromadzono za pomocą kwestionariusza zawierającego sześć pytań otwartych skierowanych do nauczycieli ze szkół w północnych Włoszech. W wyniku jakościowej analizy danych wyłoniono cztery główne kategorie opisujące istotę e-inkluzji: „technologie”, „relacje z rodzinami”, „współpraca nauczycieli”, „nauczanie”.

W kontekście prowadzonych rozważań warto zwrócić uwagę na dwie kategorie, a mianowicie: „relacje z rodzinami” i „nauczanie”. Pierwsza, zdaniem badaczy, jest szczególnie istotna dla efektywnego przebiegu e-inkluzji, ponieważ dzięki dobrej współpracy nauczycieli z rodzicami inkluzyjne praktyki mogły być implementowane i podtrzymywane, co ilustrują wypowiedzi badanych: „pracowaliśmy razem, rodzice codziennie dostarczali mi informacji zwrotnych niezbędnych do poprawy procesu uczenia się ich dzieci”, „zaangażowanie rodzin było konieczne w tym trudnym czasie”. Do czynników utrudniających rozwijanie e-inkluzji badacze zaliczyli warunki ekonomiczne rodzin (brak dostępu do sprzętu umożliwiającego kształcenie zdalne lub brak dostępu do sieci) oraz trudności w komunikacji językowej (Parmigiani i in., 2021, s. 120).

Druga kategoria, „nauczanie”, jest dużo bardziej złożona, gdyż nauczyciele zostali zmuszeni do zaproponowania w krótkim czasie nowego modelu inkluzji, uwzględniającego warunki kontaktu online. Organizowali więc uczniom ze SPE synchroniczną i asynchroniczną pracę. W przypadku asynchronicznej formy pracy podstawą były spersonalizowane materiały i zadania przesyłane z wykorzystaniem różnych kanałów komunikacji. Te zadania uczniowie

wykonywali we własnym tempie, w dobrych – pod względem emocjonalnym – warunkach. Asynchroniczne działania związane z nauczaniem/uczeniem się sprzyjały budowaniu trwałej relacji pomiędzy klasą a nauczycielami wspomagającymi i rodzinami uczniów. Dopełniały one pracę synchroniczną w ten sposób, że nauczyciele przedmiotowi w bezpośrednim kontakcie online z uczniami zlecali całej klasie wykonanie określonych zadań, które to zadania nauczyciele wspomagający następnie przekształcali tak, aby odpowiadały potrzebom i możliwościom dzieci ze SPE. Niekiedy asynchroniczne działania były punktem wyjścia do pracy synchronicznej, co pozwoliło tym dzieciom nawiązywać interakcje z rówieśnikami, współpracować z innymi podczas zajęć online. Jak podkreślają badacze, tego rodzaju kolektywne doświadczenia pozwalały uczniom z SPE czuć się zarówno pełnowartościowymi członkami małej grupy zadaniowej, jak i zespołu klasowego (Parmigiani i in., 2021).

Uwagi końcowe

Przedstawione egemplifikacje badań empirycznych pokazują, że choć czas pandemii był trudny dla implementacji idei inkluzji w szkolnym środowisku uczenia się, które z realnego nagle stało się wirtualnym, to jednak nawet w tak trudnych warunkach możliwe było tworzenie uczniom okazji do budowania relacji z nauczycielami i rówieśnikami z różnych grup społecznych i kulturowych; relacji, które pozwalały im czuć się uczestnikami (wirtualnej) szkolnej wspólnoty. Koncepcja inkluzyjnej kultury szkoły wskazuje na potrzebę wieloaspektowego otwarcia się na różnorodność, w tym otwarcia na „nowe” potrzeby uczniów, jakie wynikają z sytuacji pandemii. Kluczowe stają się tu strategie nakierowane na wirtualny kontakt i relacje online z Innymi w „innym” – niż dotychczasowy – czasie pandemii COVID-19. Podjęty przez nas wątek stanowi swoiste wyzwanie zarówno organizacyjnej funkcji szkoły, jak i wyzwanie edukacyjne, z którym będziemy się mierzyć i który wymaga dalszej eksploracji. Pojawiają się więc pytania, na które nadal poszukiwać będziemy odpowiedzi: co dalej z „typową” inkluzją w szkole? Jak tworzyć kulturę inkluzji w czasie i po pandemii w szkole, która doświadczyła pandemicznych zakłóceń? Jak kontynuować wysiłki na rzecz uczynienia kultury szkoły bardziej integracyjnej i sprawiedliwej dla wszystkich (Sahlberg, 2021) w oparciu o mieszane style komunikacji i relacji, w których przestrzenią codziennych kontaktów nauczyciele-uczniowie, uczniowie-uczniowie staje się wirtualna przestrzeń ekranu?

Bibliografia

- Bogdanowicz, M. 1995. Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*. **3**, ss. 216–222.
- Czerepaniak-Walczak, M. 2018. *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Daniel, J. 2020. Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*. **49**, ss. 91–96.
- Dernowska, U. i Tłuściak-Deliowska, A. 2015. *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dežan, L., Medarić, Z., Gornik, B. and Sedmak, M. 2020. Through the eyes of a migrant learner: Distance learning and equality during the COVID-19 pandemic in Slovenia. *Conference paper: Local dimension of children's migrations and its impact on EU integration policy*. Kraków: Poland.
- Duszyński, J., Afelt, A., Ochab-Marcinek, A., Owczuk, R., Pyrc, K., Rosińska, M., Rychard, A. i Smiatacz, T. 2020. *Zrozumieć COVID-19*. http://usz.edu.pl/wp-content/uploads/ZrozumiecCovid19_opracowanie_PAN.pdf (23.06.2021).
- Kondracka, M. 2010. Spotkanie z Innym – refleksje teoretyczno-empiryczne. W: Dziewięcka-Bokun, L. i Śledzińska-Simon, A. red. *Społeczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 63–68.
- Global Education Monitoring Report, 2020: *Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO.
- Golberstein, E, Wen, H, and Miller, B.F. 2020. Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents. *JAMA Pediatrics*. **174** (9), ss. 819–820.
- Guo, J., Fu, M., Liu, D., Zhang, B., Wang, X. and van Ijzendoorn, M.H. 2020. Is the psychological impact of exposure to COVID-19 stronger in adolescents with pre-pandemic maltreatment experiences? A survey of rural Chinese adolescents. *Child Abuse & Neglect*. **110** (Pt 2): 104667.
- Markowska-Manista, U. i Zakrzewska-Oleędzka, D. 2020. Family with children in times of pandemic – what, where, how? Dilemmas of adult-imposed prohibitions and orders. *Society Register*. **4** (3), ss. 89–110.
- Markowska-Manista, U. 2016. Walka ze stereotypami odmienności kulturowej – szkolne i pozaszkolne pola bitewne. W: Dudzikowa, M. i Jaskulska, S. red. *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Warszawa: Wolters Kluwer, ss. 315–339.

- Niemczyk, E.K., de Beer, Z.L., Steyn, H.J. 2020. The challenges posed by COVID-19 to the BRICS education systems: Lessons to be learnt. *Perspectives in Education*. **139** (1), ss. 173–188.
- Nowosad, I. 2019. *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C. and Sperandio, S. 2021. E-inclusion: online special education in Italy during the COVID-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*. **30** (1), ss. 111–124.
- Poleszek, W. i Pyżalski, J. 2020. Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii. W: Pyżalski, J. red. *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja, ss. 7–15.
- Popyk, A. 2021. The impact of distance learning on the social practices of schoolchildren during the COVID-19 pandemic: reconstructing values of migrant children in Poland. *European Societies*. **23** (1), ss. 530–544.
- Sahlberg, P. 2021. Does the pandemic help us make education more equitable? *Educational Research for Policy and Practice*. **20** (1), ss. 11–18.
- Sideropoulos, V., Dukes, D., Hanley, et al. 2021. The impact of COVID-19 on anxiety and wellbeing for families of individuals with Special Education Needs and Disabilities in the UK. *Journal of Autism and Developmental Disorders* <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05168-5>.
- Sterna, D. 2020. Ocenianie w dobie koronawirusa. W: Pyżalski, J. red. *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja, ss. 64–69.
- Yazcayir, G. and Gurgur, H. 2021. Students with special needs in digital classrooms during the COVID-19 pandemic in Turkey. *Pedagogical Research*. **6** (1), em0088.
- Waters, L, Allen, K.A. and Arslan, G. 2021. Stress-Related Growth in Adolescents Returning to School After COVID-19 School Closure. *Frontiers in Psychology*. **12**, 643443.
- Zamkowska A., 2017. Kultura szkoły włączającej uczniów z niepełnosprawnościami. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. **2** (36), ss. 33–43.

**Contact with the Other in the “different” time of the pandemic.
Reflections on the inclusive school culture**

Abstract: The concept of an inclusive school culture indicates the need for a multifaceted opening to different Others and their diverse educational needs. In this context, strategies oriented towards virtual contact and online relations with Others in a “different” world from the one we were familiar with become particularly important. This article addresses the issue of (e)inclusive school culture in times of the COVID-19 disruptions. It presents selected illustrations of empirical research showing that despite the fact that the implementation of the idea of inclusion in the school learning environment is not easy during the pandemic, it is still possible, to provide various opportunities for students to build relations with Others in the spirit of the integration education and justice for all.

Keywords: organizational school culture, culture of inclusion, otherness and diversity in school education, pandemic and school inclusion

Translated by Urszula Markowska-Manista