

Partnerstwo edukacyjne w pedagogice specjalnej

W obecnym świecie problem współodpowiedzialności społeczeństwa za kształt edukacji młodego pokolenia stał się wyzwaniem, wynikającym ze zderzenia wygórowanych oczekiwań wobec szkoły i edukacji z niezadowolającymi ocenami ich efektywności, zwłaszcza w sferze wychowawczej. Jednak efektywność oddziaływań pedagogicznych nie może być już rozpatrywana tylko w aspekcie interakcji obejmującej dwóch głównych aktorów: ucznia i nauczyciela. Obecnie akcentuje się w coraz większym stopniu rolę innych osób i czynników społecznych w wychowaniu, tak w aspekcie rozwojowym (teoria ekosystemowa U. Bronfenbrennera), jak i w analizie aktualnych czynników sytuacyjnych modyfikujących zachowania społeczne. Środowisko modyfikuje w stopniu trudnym do określenia oddziaływanie szkoły, z czego wpływać mogą tak zagrożenia (grupy rówieśnicze, subkultury, mass media itd.), jak i szanse (rodzice, instytucje lokalne, stowarzyszenia wspierające szkołę), a całą sztuką jest optymalizacja tych wpływów. Społeczeństwo potrzebuje dobrej szkoły, ale szkoła – aby być szkołą dobrą – potrzebuje społecznego wsparcia. Z tego powodu problem partnerstwa edukacyjnego staje się przedmiotem współczesnych analiz naukowych i programów edukacyjnych realizowanych w różnych krajach, z wiodącą rolą USA, co uzasadnia specyficzną aktywność społeczna obywateli, którzy w wyjątkowo świadomy sposób konsumują demokrację w codziennym życiu.

Szeroko zakrojone badania nad partnerstwem edukacyjnym prowadzi w USA J. L. Epstein, autorka teorii pokrywających się wpływów społecznych. Czynnikiem sprawczym rozwoju ucznia i jego procesu uczenia się jest wypadkowa tych wpływów, będąca z jednej strony pochodną doświadczenia, filozofii i działań podejmowanych przez szkołę, rodziców i społeczność lokalną, z drugiej – jak możemy domniemywać – stopnia ich zintegrowania. Interesującym aspektem teorii Epstein jest wskazanie tak na wzajemną zależność, jak i autonomię tych wpływów. To właśnie wydaje się być kluczem do pojęcia partnerstwa edukacyjnego w modelu amerykańskim, które – szanując różnice – staje się rodzajem przymierza trzech stron zainteresowanych wszechstronnym rozwojem ucznia, zjednoczonych we wspólnym działaniu na rzecz jego dobra. Współpraca i partnerstwo stają się docenianą przez wszystkich partnerów wartością (za: Mendel 2002). Wpływy rodziny i środo-

wiska lokalnego nie ograniczają się do wspierania szkoły, lecz docenia się ich niezależny, *stricte* edukacyjny charakter (Bodner-Johnson, Sass-Lehrer 1999). M. Mendel (2002), która spopularyzowała w literaturze polskiej zagadnienie partnerstwa edukacyjnego w USA i sama jest autorką interesujących badań w tym zakresie, pisze, że podejście to przekłada się na rzeczywistą współpracę amerykańskiej szkoły, rodziców i instytucji lokalnych: „Ukształtowany [...] kult działania, jak również współdziałania, nieustannej aktywności jednostkowej oraz społecznej, ukierunkowanej na osiąganie wyznaczonych celów, stworzył w tym kraju dość unikalną formułę funkcjonowania lokalnych wspólnot. [...] Stale można się tu odwołać do poczucia odpowiedzialności za wspólne dobro. Wspólnota jest bowiem wartością. Szkoła natomiast, jako swoista soczewka zawsze była w tej rzeczywistości trwałym elementem, wspólnym dobrem”.

Rodzice mogą być poważnym, a zarazem największym sojusznikiem szkoły. W polskim systemie edukacji zakłada się i propaguje udział rodziców w pracy szkoły. Ramowy statut szkół publicznych w Polsce przewiduje tworzenie rad rodziców i rad szkoły (rodzice, nauczyciele i uczniowie), jednak praktyka wskazuje, iż rzadko funkcjonują one na zasadach rzeczywistego współzarządzania i współgospodarowania szkołą. Często są organami fasadowymi. S. Kawula (1996) wskazuje na niski poziom aktywności rodziców we współpracy ze szkołą lub zupełny jej brak, co określa jako zjawisko bierności proszkolnej rodziców. Czy zatem polskim rodzicom nie zależy na edukacji ich dzieci? Raczej nie. Prędzej jest to sygnał, iż potrzebne są działania na rzecz aktywizacji rodziców i przygotowanie wszystkich potencjalnych partnerów do wspólnych działań. Bardziej zasadne byłoby pytanie, czy polscy nauczyciele, rodzice i przedstawiciele instytucji lokalnych są przygotowani do takiej współpracy i tu, niestety, trzeba byłoby odpowiedzieć, że raczej jeszcze nie.

Zasygnalizowany problem braku partnerskiej aktywności w polskiej szkole nabiera szczególnego znaczenia w obszarze zainteresowań pedagogiki specjalnej. W przypadku pracy z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (*Special Education Needs* – SEN) należy ze szczególną troską zadbać o maksymalne wykorzystanie wszystkich czynników sprzyjających rozwojowi, stąd może właśnie przy okazji rozwoju ruchu integracyjnego w szkołach ogólnodostępnych rozwinęłaby się praktycznie koncepcja układu trójpodmiotowego: uczeń – nauczyciel – rodzic (Sowa, Wojciechowski 2001). Okazuje się, że ściśle współdziałanie rodziców dziecka niepełnosprawnego ze szkołą staje się często kluczowym warunkiem integracji. Na tych trzech podmiotach nie kończy się jednak układ wewnątrzsystemowych oddziaływań, które mogą i powinny być wykorzystane w partnerskiej koalicji na rzecz dobra dziecka. Złożoną sieć ekosystemowych powiązań w pedagogice integracyjnej A. Bächtolda (1991) przedstawia R. J. Müller (1997, s. 61),

który próbuje wyprowadzić z tego – jeszcze bardziej złożoną – sieć szczegółowych aspektów wsparcia dla dzieci z uszkodzonym słuchem w szkole ogólnodostępnej (ibidem, s. 188).

Potrzeba budowania partnerskich relacji w edukacji specjalnej wynika z samego charakteru SEN, indywidualnych dla każdego niepełnosprawnego ucznia, diagnozowanych ekosystemowo w relacji dziecko – środowisko (Sander, za: Müller 1997). Taka diagnoza obejmuje również specjalne potrzeby rodziny, wymagającej wsparcia i pomocy, bo niepełnosprawność dziecka jest dla niej złożonym problemem psychologicznym, medycznym, ekonomicznym. Pomoc niezbędna jest też dlatego, że rodzina, jako najważniejsze środowisko wychowawcze, jest również kluczowym „medium rehabilitacyjnym”.

W pedagogice specjalnej często pojawia się pytanie, wynikające zapewne z utożsamienia partnerstwa z równością, czy rodzice mogą być rzeczywistymi partnerami pedagoga, profesjonalnego terapeuty. W teorii interakcji społecznych P. Watzlawicka, interakcje między ludźmi dzielą się na symetryczne (równorzędne) i komplementarne, gdzie istnieją dwie różne, dopełniające się pozycje: wyższa i niższa, główna i dopełniająca. Ze względu na jednostronną zależność i wiodącą rolę profesjonalisty – organizatora procesu wychowania, za komplementarną uznaje się relację między nauczycielem a rodzicami. Niepokój nauczyciela – terapeuty może budzić przekonanie, że brak symetrii oznacza brak postulowanego partnerstwa. Tak jednak nie jest. Z definicji słowa „partner” nie wyczytamy, iż symetria i zasada równych wkładów jest cechą konstytutywną partnerstwa. Partner (j. ang.) to: 1) współuczestnik gry, rozmowy, zabawy; towarzysz, współnik, 2) aktor występujący w przedstawieniu, jako współgrający towarzysz innego aktora (aktorki). Zdaniem P. Watzlawicka dążenie do symetrii nie powinno być celem samym w sobie, gdyż każda z relacji ma wady i zalety. Natomiast relację nauczyciela wobec rodziców można określić mianem metakomplementarnej, kiedy to w komplementarnej sytuacji wyjściowej osoba wyższą rangą może sama przejść na symetryczną płaszczyznę komunikacji, przyznając partnerowi te same prawa (za: Retter 2002). Każdy z trzech typów interakcji może wystąpić w relacji pedagog specjalny – rodzice. R. J. Müller (1997), w zależności od płaszczyzny komunikacji, opisuje role, które najczęściej można zidentyfikować w praktyce. Są to role: 1) specjalista – laik, 2) współterapeuta, 3) role wymienne. Uporządkowanie różnych rodzajów interakcji w powiązaniu z przyjmowanymi rolami partnerów przedstawia tabela. Warto zdać sobie sprawę z tych trzech możliwości, aby świadomie kształtować relacje z rodzicami w kierunku rzeczywistego partnerstwa.

Kształtowanie się ról partnerów interakcji nauczyciel – rodzic

Kierunek komunikacji	Model interakcji	Model poradnictwa	Role partnerów interakcji
Jednostronny „góra – dół”	komplementarna	nieelastyczny	specjalista – laik
Umiarkowanie pionowy	interakcyjna	tranzytywny	współterapeuci
Dwustronny w jednej płaszczyźnie	symetryczna/ /metakomplementarna	kooperatywny	role wymienne

Źródło: opracowanie własne

W naszej rzeczywistości szkolnej dostrzegamy duże przywiązanie nauczycieli do relacji typu „specjalista – laik”, rzadziej pojawia się relacja interakcyjna, umiarkowanie pionowa. Ciągłe najtrudniej jeszcze o relacje symetryczne. Większość nauczycieli jawnie lub w sposób zawaolowany odmawia rodzicom prawa do wypowiedzi się w kwestii stosowanych metod pracy pedagogicznej i terapeutycznej, mimo że w świetle prawa wszelkie decyzje powinny należeć tu właśnie do nich. Nauczyciele odrzucają symetryczną strukturę komunikacji najczęściej z powodu obaw przed utratą autorytetu i wyjściem z roli fachowca, choć to właśnie fachowość i kompetencje w zakresie budowy efektywnej płaszczyzny dialogowej podnoszą autorytet nauczyciela w oczach rodziców. Różnica w podejściu do tego problemu w Polsce i w USA najlepiej wyraża się w tym, iż w naszym kraju marginalizujemy wpływ rodzica na działania szkoły, uważając, że nie jest wystarczająco kompetentny do jej oceniania (co najwyżej ma prawo formułowania oczekiwań, które mogą, ale nie muszą zostać wzięte pod uwagę!). W USA natomiast opracowuje się strategię przekonania rodzica, iż szkoła jest żywotnie zainteresowana pozyskaniem go do współpracy (*We Want Your Input!* – zob. Bodner-Johnson, Sass-Lehrer 1999; Danek, Busby 1999), opracowuje się specjalne wzorcowe programy na rzecz partnerstwa (np. *Partners for Progress*, zob. <<http://clercenter.gallaudet.edu/EPAR/family.html>>), wyposaża się rodziców we wskazówki do ewaluacji programów edukacyjnych, ułatwiające np. ocenę i wybór szkoły dla niepełnosprawnego dziecka (Adams 1997). Ostatnia z przywołanych pozycji zawiera np. szczegółową listę 59 wskaźników ewaluacyjnych, od takich kryteriów, jak ogólna filozofia kształcenia czy stosunek do integracji, do tego, czy codziennie jest zadawana praca domowa!

Oczywiście, współpraca z rodzicami nie jest wcale łatwa i kształtowanie odpowiednich kompetencji powinno stanowić immanentny składnik przygotowania zawodowego nauczycieli. W USA konieczność przygotowania nauczycieli do partnerskiej współpracy wynika już z samego prawa uczestnictwa rodziców w pracach zespołu, opracowującego zindywidualizowany program nauczania dla dziecka (Podgórska-Jachnik 2006). W przygotowaniu

pedagogów specjalnych podkreśla się rolę praktycznego kontaktu ze środowiskiem zróżnicowanym etnicznie, ekonomicznie, kulturowo, aktywne metody pracy, symulacje oparte na odgrywaniu ról różnych partnerów edukacyjnego dialogu. Ważne są metody animacji aktywności rodziców, którzy mogą stanowić dla siebie grupę wsparcia, być modelami pracy wychowawczej z dzieckiem, wraz z uczniami klasy integracyjnej mogą stanowić mikrospołeczność do treningu procesu inkluzji (Winzer, Mazurek 2000). Przygotowanie do partnerstwa powinno obejmować choćby takie kompetencje, jak informacje o systemie edukacji w różnych aspektach jego funkcjonowania; o sposobach realizacji idei partnerstwa edukacyjnego, wzorcach dobrej praktyki, istniejących programach, organizacjach, bazach danych ewaluacyjnych; wiedza o zasobach i możliwościach – czasowych, finansowych i innych; w końcu kluczowe umiejętności interpersonalne – praca zespołowa, negocjacje, komunikacja, identyfikacja potrzeb partnerów (Danek, Busby 1999). W przygotowaniu nauczycieli należy uwzględnić również przygotowanie do współpracy z teamem specjalistów, a tym samym do równoległej pracy z nauczycielem wspomagającym. Wymaga to czasem przedefiniowania roli nauczyciela – jedyne go eksperta od nauczania, co najpełniej wyraża idea *co-teaching* – wspólnego nauczania. Nauczycielami w takim rozumieniu mogą stać się wszyscy zjednoczeni wspólnotą celu: dobrem dziecka, choć to szkoła musi określić przestrzeń dla takiego nauczania. M. Mendel (2002) przytacza w tym kontekście pojęcie „szkoły interprofesjonalnej”, jako „wspólnoty licznego grona dorosłych ze szkolnego i pozaszkolnego otoczenia ucznia, zaangażowanych w jego edukację, (niekoniecznie nauczających, gdy edukacja jest rozumiana jako proces przekazu wpływów otaczającego świata”).

Ponieważ coraz częściej postuluje się zatrudnianie w szkołach integracyjnych/specjalnych również nauczycieli niepełnosprawnych, wyzwaniem staje się trening w zakresie wspólnej realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych w integracyjnym zespole profesjonalistów, np. głuchych i słyszących nauczycieli (Solit, Bednarczyk 1999). Ma to swój wymiar nie tylko instrumentalny (komunikacja), ale i wychowawczy, gdyż dostarcza się w ten sposób uczniom modeli, w formie wzorców osobowych, jak i wzorów integracji. Na przykładzie środowiska niesłyszących widać, jak bardzo we wspólnocie edukacyjnej istotna jest rola jeszcze innych osób, poza nauczycielami i rodzicami, choćby obsługi administracyjnej, znającej język migowy, problemy i specyfikę tego środowiska. Współpraca szkoły z instytucjami środowiskowymi jest odrębnym obszernym zagadnieniem, zasługującym na odrębne omówienie.

Na koniec należy jeszcze dodać, że rozważania o wykorzystaniu partnerskiego układu środowiskowego do wspólnych działań optymalizujących rozwój niepełnosprawnego ucznia nie są tylko sztuką dla sztuki, ale poszukiwaniem rozwiązań wymuszonych przez życie. Zmiany, jakie dokonują się

w ponowoczesnym świecie, uderzają w jednostkę, a edukacja specjalna osadzona w tym kontekście musi planować działania kompensacyjne, ograniczające wynikające stąd wtórne skutki niepełnosprawności. A. Krause (2004), analizując skutki globalizacji dla człowieka niepełnosprawnego, ostrzega przed zagrożeniem niekorzystnymi przemianami w społecznościach lokalnych. Odwołując się do koncepcji Z. Baumana, mówi o dokonującej się w nich społecznej polaryzacji. Dla jednostek mniej zaradnych, mniej sprawnych, niepełnosprawnych, polaryzacja ta może stanowić mechanizm umacniania ich we własnej ułomności. Jeśli zasada kontrastu, wynikająca z relacji w społeczności lokalnej, pogłębia poczucie bezradności, słabości, braku perspektywy, wyzwaniem współczesności staje się opracowanie programów wsparcia, opartych na społecznościach lokalnych. Zapobieganie procesowi osłabienia naturalnych działań pomocowych i budowanie wspólnoty edukacyjnej wokół osób niepełnosprawnych jawi się jako naturalna potrzeba naszych czasów.

Bibliografia

- ADAMS J. W. (1997) *You and your Deaf Child*. Gallaudet University. Washington D.C.
- BODNER-JOHNSON M., SASS-LEHRER M. (1999) *Family-School Relationships: Concepts and Premises*. Gallaudet University. Washington D.C.
- DANEK M. M., BUSBY H. (1999) *Transition Planning and Programming: Empowerment Through Partnership*. Gallaudet University. Washington D.C.
- KAWULA S. (1996) *Studia z pedagogiki społecznej*. WSP. Olsztyn.
- KRAUSE A. (2004) *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Oficyna Wyd. „Impuls”. Kraków.
- MENDEL M. (2002) *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Wyd. Adam Marszałek. Toruń.
- MÜLLER R. J. (1997) *Słyszę, ale nie wszystko*. WSiP. Warszawa.
- PODGÓRSKA-JACHNIK D. (2004) *Autorytarne i dialogowe wzorce komunikacji nauczyciel – rodzice w praktyce wychowawczej*. Niepublikowany referat na konferencji *Dylematy i przestrzenie wczesnego wychowania*. Łódź.
- PODGÓRSKA-JACHNIK D. (2006) *Możliwości edukacyjne osób głuchych w USA*. „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 2.
- RETTETTER H. (2002) *Komunikacja codzienna w pedagogice*. GWP. Gdańsk.
- SOLIT G., BEDNARCZYK A. (1999) *Creating Effective Preschools for Deaf, Hard of Hearing, and Hearing Children*. Gallaudet University. Washington D.C.
- SOWA J., WOJCIECHOWSKI F. (2001) *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*. Rzeszów.
- WINZER M. A., MAZUREK K. (2000) *Special Education in the 21th Century. Issues of Inclusion and Reform*. Gallaudet University. Washington D.C.