

ŻANETA TEMPCZYK-NAGÓRKA

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Forum Pedagogiczne
2017/1

Wpłynęło: 02.02.2017

Zatwierdzono do druku: 29.03.2017

DOI: 10.21697/fp.2017.1.09

MIĘDZY ODRZUCENIEM A AKCEPTACJĄ – W STRONĘ KOMUNIKACJI INKLUZYJNEJ

Streszczenie: Komunikacja jako kluczowy element prowadzenia procesu edukacyjnego, wychowawczego, socjalizacyjnego i resocjalizacyjnego powinna również nabrać szczególnego wymiaru w odniesieniu do idei inkluzji społecznej. W oparciu o różne koncepcje teoretyczne z zakresu psychologii komunikacji oraz komunikacji terapeutycznej zostanie podjęta próba określenia komunikacji inkluzyjnej jako formy dialogu skutecznie wspierającego proces edukacji włączającej. Po przedstawieniu znaczenia komunikacji w rozwoju człowieka zostaną przeanalizowane cechy i elementy charakterystyczne dla komunikacji wykluczającej, utrudniającej jednostce prawidłowy rozwój i uczestnictwo w różnych formach aktywności społecznej. Przeciwwagą dla tego procesu stanowi komunikacja inkluzyjna, cechująca się przejrzystością, otwartością, empatią i wspieraniem rozwoju wychowanka. Przykładem metody porozumiewania się, która może być wykorzystywana w komunikacji inkluzyjnej, jest Porozumienie Bez Przemocy, opracowane przez Marshalla Rosenebrga.

Słowa kluczowe: inkluzja edukacyjna, komunikacja wykluczająca, zaburzenia komunikacji, bariery w komunikacji, komunikacja inkluzyjna, empatyczne słuchanie, Porozumienie Bez Przemocy.

Wprowadzenie

We współczesnych koncepcjach edukacji coraz więcej uwagi poświęca się inkluzji, która polega na takim zorganizowaniu całej przestrzeni społecznej, tak aby zniwelować wszelkie bariery utrudniające osobom z różnymi deficytami lub specjalnymi potrzebami uczestnictwo w kluczowych obszarach życia społecznego (Zacharuk 2011). Umożliwia to tym jednostkom prawidłowy i pełny rozwój osobowy. Chociaż tego określenia najczęściej używa się odniesieniu do pracy z osobami z niepełnosprawnością, idea inkluzji jest obecna również w innych obszarach pedagogiki, m.in. w pedagogice resocjalizacyjnej (Fidelus 2011; Pytka 2010). Zakładając, że działania inkluzyjne mają modyfikować przestrzeń społeczną, w której żyje i porusza się jednostka zagrożona wykluczeniem, trzeba uwzględnić możliwie wiele

elementów tej przestrzeni, zwłaszcza w funkcji edukacyjnej, wychowawczej czy socjalizacyjnej. Jednym z tych elementów jest proces komunikacji między osobami zaangażowanymi w edukację inkluzyjną, spośród których jedna jest osobą włączaną, a druga włączającą. Zwrócenie uwagi na ten aspekt procesu inkluzyjnego wydaje się zasadne ze względu na znaczącą rolę komunikowania się w każdym ze wspomnianych obszarów, jak również w całym procesie rozwoju człowieka. Sposób porozumiewania się może albo wesprzeć, albo utrudnić, uniemożliwić, a nawet odwrócić skuteczność działań inkluzyjnych, zarówno w edukacji, jak i w wychowaniu. Zagadnienie to jest tym bardziej istotne, że proces nauczania–uczenia się jest właściwie niemożliwy bez komunikacji między nauczycielem a uczniem, a zatem bardzo wiele zależy od jakości tego nauczania, co przekłada się na relację między nauczycielem a uczniem, sposób oceniania, atmosferę w szkole i chęć do nauki. Z badań prowadzonych w Lublinie przez Waldemara i Marka Jasińskich (2007) nad motywacją uczniów do nauki szkolnej wynika, że ok. 70 proc. badanych jest zdania, że niesprawiedliwe ocenianie stanowi czynnik zniechęcający do nauki. Ponadto zwracają oni uwagę na takie elementy, jak zaniedbywanie potrzeb ucznia i złą atmosferę w szkole. Z badań ilościowych realizowanych w 2014 roku przez Instytut Badań Edukacyjnych wynika, że czasami niektórzy nauczyciele w komunikacji z uczniem posługują się krzykiem, obrażaniem, etykietowaniem (Nowakowska, Przewłocka 2014). W efekcie uczniowie w szkole źle się czują i boją się być oceniani. Komunikacja inkluzyjna wpleciona w edukację może zatem być drogą do zmiany myślenia uczniów o szkole i sobie samych.

Niniejsza praca ma na celu ukazanie znaczenia komunikacji inkluzyjnej w procesie wychowania i nauczania. Dla realizacji tego założenia na początku zostanie krótko przedstawione znaczenie komunikacji w rozwoju człowieka od najmłodszych lat życia. Następnie zostaną omówione zaburzenia komunikacji i nieprawidłowe formy porozumiewania się jako powody konfliktów, nieporozumień i sądów urazowych. Elementy te są charakterystyczne dla komunikacji wykluczającej, utrudniającej jednostce prawidłowy rozwój i pełne uczestnictwo w różnych formach aktywności społecznej. Przeciwwagą dla tego procesu stanowi komunikacja inkluzyjna, której zadaniem jest pomoc osobom wykluczonym lub zagrożonym wykluczeniem w odbudowaniu właściwego obrazu siebie i świata oraz w aktywnym uczestnictwie w procesie inkluzji. Po przedstawieniu istoty komunikacji inkluzyjnej zostanie krótko scharakteryzowane Porozumienie Bez Przemocy (NVC – Nonviolent Communication), jako przykład i propozycja metody porozumiewania się, która może być wykorzystana w komunikacji włączającej.

Znaczenie komunikacji w życiu i rozwoju człowieka

Możliwość porozumiewania się jest jedną z najważniejszych umiejętności dla większości gatunków istot żywych. W toku ewolucji człowiek rozwinął komunikację w sposób wyjątkowy, co świadczy o jej niezwykle doniosłej roli umożliwiającej

przetrwania naszego gatunku. Różne formy porozumiewania się stały się nie tylko metodą na przekazanie informacji, ale również, a może przede wszystkim, sposobem budowania więzi i wyrażania uczuć. Słowa stały się odpowiednikiem elementów świata rzeczywistego, ponadczasowym nośnikiem myśli, a także umożliwiły kreację nowej rzeczywistości. Świadczą o tym chociażby wielkie powieści, w których autor poprzez słowa zaprasza czytelnika do świata przedstawionego w książce, oddziałując na jego wyobraźnię, uczucia czy emocje. Słowo ma także pewną moc sprawczą, dzięki której również konstytuuje rzeczywistość na wielu płaszczyznach naszego życia. Przykładem może być w tym wypadku zarówno przysięga małżeńska podczas ceremonii zaślubin, jak również zwykłe polecenie, możliwość wpływania na zachowanie innych ludzi, a nawet kształtowanie czyichś poglądów. Ze względu na tę właściwość odgrywa ono również kluczową rolę w procesie wychowania i edukacji. Umiejętność używania słów do wyrażania siebie, swoich potrzeb, życzeń i doświadczeń jest kluczowa w rozwoju jednostek, społeczeństw i całego gatunku ludzkiego.

Z komunikacją człowiek spotyka się od pierwszych chwil swojego życia, choć na samym początku jest ona jeszcze uproszczona. Pierwszymi komunikatami dziecka są płacz, krzyk i śmiech, które wyrażają jego podstawowe emocje i potrzeby. Dzięki nim opiekun rozpoznaje, co się z dzieckiem dzieje i jest w stanie prawidłowo o nie zadbać. Jednocześnie sposób sprawowania opieki, ton głosu i mimika są dla dziecka bardzo ważnymi informacjami o nim samym, o opiece i o świecie (Czub 2003). Dziecko odkrywa, czy jest sprawcze i może zadbać o siebie poprzez adekwatne zwrócenie na siebie uwagi rodzica, czy ono samo i jego potrzeby są ważne dla najbliższych, co robi właściwie, a co nie, jakie emocje towarzyszą opiekunowi w różnych sytuacjach (Stawicka 2008). Ten dialog, który toczy się między gaworzącym lub płaczącym dzieckiem a osobami znaczącymi w jego otoczeniu, jest wyrazem silnej potrzeby kontaktu, bycia w relacji, w której dziecko szuka bezpieczeństwa i radości. Ze strony rodziców może on przybierać różne formy: od pełnego miłości i troski współdziałania, przez ciepłe zainteresowanie, chłodną obojętność, aż do wrogości i agresji w stosunku do dziecka i obwiniania go za płacz, własne zmęczenie czy zmianę sytuacji życiowej. Jeśli komunikaty, które dziecko otrzymuje, są spójne i pełne miłości, może to ułatwić dziecku przezwyciężenie pierwszego kryzysu rozwojowego i ułatwić odnoszenie sukcesów na dalszych etapach życia (Zimbardo 1999). W przeciwnym razie dziecko traci wiarę w siebie, staje się niepewne, wycofane, apatyczne, a nawet może przejawiać zachowania autoagresywne (Stawicka 2006). Liczba i jakość interakcji z osobami znaczącymi sprzyja również kształtowaniu się więzi między wychowawcą a podopiecznym, która już sama w sobie jest dodatkową informacją dla dziecka, jaką pozycję zajmuje w domu rodzinnym i czy może liczyć na dorosłych.

W dalszym rozwoju sposób komunikatów kierowanych w stronę dziecka rozwija jego dotychczasową wiedzę o sobie i świecie, kształtując schematy poznawcze, które wpływają na sposób interpretacji rzeczywistości. Złe doświadczenia mogą

doprowadzić do wystąpienia sądów urazowych, a w konsekwencji zaburzonych zachowań (Strzemieczny 1988, za: Jagieła 2009). Otwarta, właściwa komunikacja wyposaża dziecko w umiejętności intrapersonalne i interpersonalne. Już pojedynczy element komunikacji, jak mówienie przez osoby znaczące o swoich uczuciach i emocjach oraz nazywanie emocji dziecka, daje mu szansę na rozwinięcie wglądu w siebie, nazywania swoich uczuć i wyrażania ich w sposób akceptowany społecznie i konstruktywny, a tym samym sprzyja poznawaniu i rozumieniu samego siebie, zwiększając poczucie kontroli wewnętrznej. Umiejętność odkrywania i wyrażania emocji i uczuć jest z kolei kluczowa w późniejszym budowaniu satysfakcjonujących relacji z innymi osobami.

Nie ma momentu w rozwoju człowieka, w którym komunikacja przestaje na niego wpływać i go kształtować. Zdaniem Johna Stewarta (2007) to odróżnia nas od pozostałych gatunków, gdyż człowieczeństwo rodzi się w kontaktach międzyludzkich. Jest to proces, który nie kończy się w chwili osiągnięcia jakiegoś etapu rozwojowego, lecz trwa nieprzerwanie przez całe nasze życie. Jednostki w każdym momencie swojego życia zmieniają się pod wpływem komunikacji. Porozumiewanie się z innymi nie tylko pozwala człowiekowi na wyrażenie siebie lub osiągnięcie jakiegoś celu, ale również buduje jego samego i innych uczestników rozmowy. Dialog pomiędzy osobami, w zależności od treści i sposobu, w jaki jest prowadzony, staje się źródłem doświadczeń, które tworzą ludzką tożsamość. Słowa, zwłaszcza te wypowiedziane przez osoby znaczące dla jednostki, wpływają na jej sposób myślenia o sobie, zachęcają do przemyśleń, aktywności, mogą przyczynić się do podejmowanych decyzji.

Człowiek, jako istota społeczna, żyje i rozwija się wśród innych ludzi, a przez to jest „skazany” na komunikowanie się z nimi. Ta komunikacja może być bardziej lub mniej poprawna, lecz nie może jej nie być, gdyż zgodnie z tym, co powiedział Paul Watzlawick: „nie można niekomunikować” (Watzlawick 1986, za: Sikorski 2011). Człowiek jako osoba jest też stworzony do relacji z innymi. Związki z innymi ludźmi służą przetrwaniu, dają poczucie bezpieczeństwa, umożliwiają lepsze określenie tego, kim jestem i jaki jestem. Ludzie od zawsze gromadzą się, by tworzyć wspólnoty, budują relacje przyjacielskie i intymne, poszukują bliskości drugiego człowieka. Zdolność do kreowania i utrzymywania prawidłowych relacji jest też jednym z zadań rozwojowych oraz stanowi element dojrzałej osobowości. Satysfakcjonujące relacje z innymi dają więc człowiekowi poczucie szczęścia i zadowolenia z życia. Natomiast jakość tych relacji jest ściśle zależna od umiejętności komunikacyjnych jednostki. Z tego względu Stewart podkreśla, że jakość komunikacji z innymi ściśle przekłada się na jakość życia – ludzie z trudnymi doświadczeniami i o słabych związkach interpersonalnych są nie tylko mniej zadowoleni z życia, ale też żyją krócej niż osoby posiadające wielu przyjaciół (Stewart 2007).

Powyższe rozważania pozwalają wnioskować, że bardzo wiele w życiu człowieka zależy od procesu porozumiewania się z innymi ludźmi. Komunikaty otrzymane przez jednostkę mogą ją formować, kształtować jej sposób myślenia o sobie

i o świecie. Z tego względu pewne wyrażenia i sposoby przekazywania informacji zwrotnych, ocen czy odczuć, mogą być wykluczające (wywoływać poczucie nieadekwatności, niższości, niemożności, a w konsekwencji prowadzić do samowykluczenia w różnych obszarach życia) lub inkluzyjne (budujące przekonanie o swojej sprawczości, mocy i prawidłowej ocenie swoich kompetencji, co nie dopuszcza do marginalizacji lub ją wręcz niweluje).

Komunikacja wykluczająca

Komunikaty wykluczające często pojawiają się w życiu codziennym ludzi, a ich intensyfikacja, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, następuje w sytuacjach nieporozumień i konfliktów. Ze względu na ich częstotliwość i występowanie w różnych obszarach komunikowania społecznego (dom, szkoła, instytucje wychowawcze i resocjalizujące) nie jest możliwe przytoczenie tu wszystkich komunikatów wykluczających, ale można pogrupować je ze względu na rodzaj treści. Thomas Gordon opisał 12 barier komunikacyjnych pomiędzy dorosłymi a dziećmi, do których zaliczył: rozkazywanie, grożenie, moralizowanie, doradzanie, pouczanie, wydawanie sądów, chwalenie, stawianie diagnozy, pocieszanie, przesłuchiwanie, odwracanie uwagi (Gordon 1993). Choć jego koncepcja Wychowania Bez Porażek zyskała wielu zwolenników, to jednak należy pamiętać, że zarówno siła działania barier komunikacyjnych, jak i aktywnego słuchania często zależą od jakości związku między dorosłym a dzieckiem: bariery w komunikacji nie muszą się pojawić, jeśli atmosfera komunikacji jest otwarta oraz dotyczy obszaru bezproblemowego (Retter 2005). Nie wszystkie omówione przez Gordona komunikaty muszą być wykluczające, nawet jeśli każdy z nich może prowadzić do zaburzenia procesu porozumienia się między dorosłym a dzieckiem. Komunikatami wykluczającymi są przede wszystkim takie, które budują w dziecku jego nieadekwatny obraz, skoncentrowany na braku umiejętności, słabości, niezaradności czy nawet głupocie. Z tego względu w rozstrzygnięciu, które z komunikatów są wykluczające, większe znaczenie ma to, jak wpływają one na dziecko, niż to, jak wybrzmiały (czyli jaką miały treść i strukturę). Dla ukazania ich różnorodności zostaną one pogrupowane i omówione w sposób zbiorowy. Do komunikatów wykluczających można zaliczyć: osądzanie, komunikaty przemocowe, brak potwierdzania (obojętność, niezrozumienie, dyskwalifikacja) (Leone Cissna, Sieburg 2007).

Szczególną rangę wśród komunikatów wykluczających mają komunikaty osądzające i krytykujące, które w swojej treści zawierają ocenę dziecka lub jego dokonań, cech czy umiejętności. Wydawane sądy lub opinie na temat dziecka są często w jego odczuciu poniżające bądź ośmieszające, szczególnie jeśli zostały wypowiedziane publicznie. Z drugiej strony wymuszają porównywanie się z innymi, które zakłada, że jeśli ktoś jest lepszy, to inni są gorsi. Myślenie o sobie, jako o gorszym lub najgorszym, jest pułapką, w którą wpada dużo dzieci i nie potrafi się z niej wydostać nawet w okresie dorosłości. Problem ten uwidacznia

się podczas oceniania osiągnięć uczniów. Ocena, którą uczeń otrzymuje, jest dla niego niczym innym, jak komunikatem informującym o tym, na ile dobrze lub źle poradził sobie z określonym zadaniem. Często jest to balansowanie pomiędzy oceną samego ucznia a poziomem opanowania przez niego określonych wymagań stawianych przez nauczyciela. Nie zmienia to faktu, że ocena wyrażona stopniem ma jednak przede wszystkim wymiar wartościujący, zamiast informującego, czyli służy porównywaniu uczniów i ich osiągnięć (Stróżyński 2013). Przez to skazuje ucznia na postrzeganie edukacji jako pasma sukcesów lub porażek, a samego siebie jako zwycięzcę lub przegranego. Stałe otrzymywanie informacji o nieustającym odnoszeniu porażek nie tylko osłabia motywację do dalszych starań, ale przede wszystkim niszczy poczucie własnej wartości ucznia oraz może prowadzić do samopotępienia i samowykluczenia. W tym wypadku w pełni zrozumiałe są słowa Wigi Bednarkowej: „Kto uratuje jednego człowieka przed zgubnymi skutkami oceniania, ten jakby cały świat ratował” (Bednarkowa 2000, za: Bator 2011).

Z ocenianiem związane jest etykietowanie, które zamiast spojrzenia podmiotowego na całego człowieka uruchamia spojrzenie przez filtr cechy bądź zachowania modelującego proces poznania. Związane jest to z tzw. zestawami postrzeżeńowymi, wynikającymi z ukrytej teorii osobowości, jaką każdy człowiek posiada. Oznacza to, że do pewnych cech, określeń, a nawet zawodów są przypięte inne cechy i określenia. Gdy dane określenie zostanie użyte, uaktywnia zestaw spostrzeżeńowy, który rzutuje na sposób postrzegania drugiego człowieka (Wilmot 2007). W ten sposób informacja na temat dziecka, pozornie niewinna lub nieistotna dla jednej, ale istotna dla innej osoby (np.: „stać go na więcej” lub „to Muzułmanin”), jest w stanie uruchomić cały szereg innych cech, przez które będziemy filtrować komunikaty płynące od danego dziecka i do niego. Napędza to dodatkowo mechanizm samospełniającej się przepowiedni, czyli sytuacji, w której sposób odnoszenia się do wychowanka, wynikający z nastawienia wobec niego, powoduje wystąpienie zachowań potwierdzających wcześniejsze założenia (Merton 2002). To wyjaśnia, dlaczego osobom zmarginalizowanym lub wykluczonym tak trudno pozbyć się wykluczających etykiet.

Odmianą komunikacji oceniającej są metakomunikaty, czyli dodane do wypowiedzianych zdań modyfikatory słowne (np. tylko, po prostu, naprawdę itp.), albo celowa zmiana rytmu lub intonacji poszczególnych słów, w celu nadania zdaniu negatywnego akcentu znaczeniowego. Metakomunikatami ludzie się posługują, aby wyrazić nie wprost myśl, którą obawiają się wypowiedzieć bezpośrednio (McKay, Davis, Fanning 2011). Takie sugestie wydają się bezpieczniejsze dla osoby je wypowiadającej, ale mogą być dotkliwe i bolesne dla słuchacza, którego w tej sytuacji traktuje się nieuczciwie, nie zostawiając mu pola do racjonalnego zachowania. Jeżeli zawarta w metakomunikatach ocena zostanie odszyfrowana, może dodatkowo wzbudzać złość i chęć odwetu. Dzieci mogą reagować na taki sposób komunikowania się nieposłuszeństwem, agresją, ale też wycofaniem się i ucieczką.

Kolejnym rodzajem komunikatów wykluczających są komunikaty przemocowe, czyli pokazujące władzę, wyższość i przewagę dorosłego lub odbierające jednostce możliwość samostanowienia. Można do nich zaliczyć m.in. zastraszanie, groźnię, obrażanie, poniżanie, rozkazywanie, pouczanie, moralizowanie (Gordon 1993). Rodzice i nauczyciele próbują tłumaczyć takie komunikaty koniecznością podkreślenia swojego autorytetu. Autorytet często mylony jest z siłą, wyższością czy władczością. Jednakże powinien on być budowany, a nie narzucany czy też zdobywany na „wojnie z wychowankami”. Za autorytetem stoi relacja, więź z dzieckiem, pozwalająca przyjmować mu nawet trudne informacje jako wyraz troski o jego rozwój i dobro. Komunikaty przemocowe natomiast wytykają dziecku jego niższość, niezaradność, nieudolność, głupotę, niezdolność do podejmowania dobrych i mądrych decyzji lub zadbania o swoje potrzeby. To może prowadzić do skrajnych reakcji u dziecka, wzbudzając w nim z jednej strony rozpacz, uległość, strach, z drugiej zaś złość, bunt, opór. W efekcie blokują one decyzyjność i hamują rozwój dojrzałej osobowości (Bolton 2007).

Podobne skutki w postrzeganiu siebie przez dziecko mogą rodzić się w sytuacji tzw. braku potwierdzania (Leone Cissna, Sieburg 2007). Można je ująć w trzech stylach reakcji: obojętność, niezrozumienie lub niewrażliwość oraz dyskwalifikacja. Ich wewnętrzne podziały oraz rodzaj komunikatów przedstawia rysunek 1.

Rys. 1. Reakcje braku potwierdzania w komunikacji



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Leone Cissna, Sieburg 2007.

Komunikaty z zakresu braku potwierdzania są sygnałem dla jednostki, że ona sama lub to, co ona mówi, jest nieważne, niewłaściwe, że jej istnienie jest bez znaczenia, nie ma relacji pomiędzy nią a drugą osobą. Reakcje niezrozumienia zniekształcają bądź zaprzeczają sposobowi, w jaki jednostka wyraża siebie. Mogą przybierać różne formy: od subtelnych, jak reagowanie i odpowiadanie tylko wtedy, gdy jedna z osób akceptuje sposób autoprezentacji drugiej, do skrajnych, gdy kwestionuje się prawa drugiej osoby do określonych uczuć i myśli (Leone Cissna,

Sieburg 2007). Komunikaty braku potwierdzania silnie uderzają w percepcję samego siebie i działają defaworyzująco.

Porządkując przedstawione wyżej konsekwencje różnych form komunikacji wykluczającej, można ująć je w dwie główne kategorie: konsekwencje dla relacji i konsekwencje dla „ja” jednostki. Pierwsze z nich są łatwo obserwowalne na zewnątrz w postaci konfliktów, kłótni, nieporozumień i rozpadu relacji. Wykluczają przez to jednostkę z pewnych kręgów społecznych (w tym towarzyskich), pozabawiając ją relacji z niektórymi znaczącymi osobami. Jeśli tych wykluczeń jest wiele, może ona stracić dostęp do zaspokojenia jednej z najistotniejszych potrzeb człowieka, jaką jest potrzeba kontaktu. Drugi rodzaj konsekwencji dotyczy tego, co dzieje się we wnętrzu osoby, w jej myślach i emocjach. Do tych konsekwencji należą m.in. poczucie niższości, nieadekwatności, rozwinięcie się sądów urazowych (Jagięła 2009) lub ukrytych programów („jestem dobry, a ty nie”, „jestem słaby”, „wiem wszystko”), czyli mechanizmów obronnych w sytuacji niskiego poczucia własnej wartości. W efekcie zamiast przybliżyć do innych oddalają od nich (McKay i in. 2011). Konsekwencje te uwidaczniają się w sposobie funkcjonowania jednostki, np. w formie zaburzeń w różnych sferach, następstwie sądów urazowych, braku wglądu w siebie, lęku przed wyzwaniem, trudnościami, zmianami, szybkim rezygnowaniem, zwłaszcza po pierwszym doświadczeniu porażki, w zachowaniach autoagresywnych itp. Im silniejsze emocje zostaną wzbudzone przez komunikat wykluczający, tym jego konsekwencje w życiu jednostki mogą być większe.

Komunikacja inkluzyjna w przestrzeni edukacyjno-wychowawczej

Komunikacją inkluzyjną w szerokim znaczeniu określić można taki sposób komunikowania się nauczycieli, wychowawców czy innych specjalistów z podopiecznymi lub wychowankami, który towarzyszyłby działaniom włączającym i przenikał cały proces inkluzji. Jest to sposób komunikacji zapraszający do relacji, włączający w dialog, z pełnym poszanowaniem inności drugiego człowieka zarówno w aspekcie jego umiejętności, cech, postaw, jak i wartości. Takie podejście do rozmówcy i stosowanie różnorodnych form inicjowania prawidłowego, skutecznego porozumiewania się na gruncie psychologii komunikacji interpersonalnej nie jest niczym nowym. Jednak jeśli założenia edukacji inkluzyjnej mają odnieść sukces, to tym bardziej w ich zakres należy włączyć właśnie pewne postawy, kompetencje i umiejętności komunikowania się, które będą sprzyjały wielopoziomowej inkluzji uczestników procesu edukacyjnego, wychowawczego, socjalizującego czy resocjalizującego.

Aby pełniej ukazać wartość właściwej komunikacji w procesie inkluzji, warto zwrócić uwagę na to, że działania inkluzyjne powinny być skierowane na osoby będące podmiotem inkluzji, czyli wykluczone (np. dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, osoby niedostosowane społecznie, ubogie), ich najbliższych opiekunów, osoby pracujące z nimi (nauczyciele, wychowawcy) i ogół społeczeństwa (Fidelus 2016; Tempczyk-Nagórka 2016). Oddziaływania ukierunkowane

na jednostkę wykluczoną mają na celu przede wszystkim zmianę jej sposobu postrzegania siebie i umożliwienie psychicznego i emocjonalnego opuszczenia obszaru wykluczenia, poprzez zaktywizowanie jej zasobów wewnętrznych oraz wykorzystanie jej potencjału. Takie zmiany może zainicjować właśnie komunikacja włączająca, która jest nastawiona na osobę, jej potrzeby, emocje i indywidualność. Działania skierowane na osoby najbliższe osobie wykluczonej i pracującej z nią służą m.in. zmianie postawy wobec osoby wykluczonej oraz rozwinięciu umiejętności i kompetencji, które umożliwią proces inkluzji. W tym wypadku zmiana ta polegałaby na przyswojeniu zasad i form komunikacji inkluzyjnej. Należy przy tym pamiętać, że wspomniane wcześniej kręgi społeczne są ze sobą cały czas w interakcji. Dla skuteczności inkluzji ważne jest zatem nie tylko to, jakie formy działań prowadzone są w każdym z tych obszarów, ale również przestrzeń pomiędzy nimi, czyli to, czym jest wypełniona owa interakcja – najczęściej chodzi tu o różne formy komunikacji. W tym ujęciu komunikacja inkluzyjna jest nie tylko formą porozumiewania się, ale też tworzy i wypełnia przestrzeń pomiędzy osobami włączanymi a osobami włączającymi. Nakreśla ich wzajemną interakcję i dzięki temu może inicjować zmiany w każdej z grup. Jest to związane z transakcyjnością procesu komunikowania się (Brownell 2007; Stewart 2007).

Oznacza to, że w celu usprawnienia edukacji włączającej konieczne jest uwzględnienie w jej ramach również wybranych aspektów z dorobku psychologii komunikacji i komunikacji terapeutycznej. W ten sposób zwykła, prawidłowa komunikacja, staje się komunikacją inkluzywną, a niejednokrotnie również naprawczą czy wręcz terapeutyczną, umożliwia bowiem korygowanie zaburzonych schematów poznawczych w odniesieniu do siebie i świata, przywraca poczucie podmiotowości, sprawczości, kompetencji, decyzyjności, autonomii i buduje adekwatną samoocenę oraz wzmacnia poczucie własnej wartości. Dzięki temu jednostka nie będzie postrzegała siebie samej jako gorszej, zmarginalizowanej, mniej kompetentnej, a świata zewnętrznego jako zagrażającego lub nieosiągalnego.

Komunikacja inkluzyjna nie jest jednak tożsama z ciągłym chwaleniem czy też docenianiem, takie bowiem komunikaty też potrafią doprowadzić do wypaczenia obrazu siebie i świata, budując w dzieciach fałszywe przekonanie o ich nieomyślności lub doskonałości. Dlatego ważną cechą komunikatów budowanych w edukacji włączającej jest przejrzystość i prawdziwość, wyrażające się w dobrych informacjach zwrotnych, które wychowankowie powinni otrzymywać w odniesieniu do swoich zachowań, postaw, umiejętności, wiedzy, czynności itp. Informacje zwrotne mogą być w przestrzeni edukacyjnej podzielone na dwa typy: oceniający (w odniesieniu do zadania) i relacyjny (w odniesieniu do osoby). Pierwszy dotyczy oceny osiągnięć, wykonania zadania, nabycia określonych umiejętności, kompetencji, postępu. Służy budowaniu własnych umiejętności i kompetencji szkolnych. Dobrym przykładem takich informacji zwrotnych są oceny opisowe, będące elementem Oceniania Kształtującego, dzięki któremu możliwa jest indywidualizacja procesu oceniania (Bator 2011; Sterna 2007). Drugi typ służy budowaniu dobrych relacji i rozwojowi

osobowości, pojawia się w sytuacjach odnoszenia się do czyjś zachowania lub słów. Wówczas trzeba pamiętać, że informacja ma być opisem, a nie oceną zachowania, skupiać na tym, co podlega kontroli, powinna być wypowiedziana z własnej perspektywy (mówienie o sobie i swoich odczuciach) oraz nie może być narzucająca ani zmuszająca osobę do zmiany (Brownell 2007). Taki rodzaj komunikacji słuchacz może przyjąć lub odrzucić. Różnica między typem oceniającym a relacyjnym uwidacznia się dodatkowo w treści komunikatu – w pierwszym rodzaju komunikacji nadawca informacji zwrotnej odnosi się do ucznia, mówi o tym, co zrobił on dobrze, a co jeszcze wymaga poprawy, oraz wskazuje jej kierunek, a w drugim nadawca mówi o sobie w kontekście doświadczenia drugiej osoby, tej, której udzielana jest informacja zwrotna.

Kolejną cechą ważną dla edukacji inkluzyjnej jest otwartość, uwidoczniająca się w dwóch aspektach: jako gotowość do odsłaniania siebie przez wychowawcę oraz otwartość na wychowanka, jako na osobę i to, co on mówi. Pierwszy aspekt jest związany z poprzednią cechą i ma na celu zbudowanie przejrzystej i prawdziwej relacji, w której możliwe jest modelowanie zachowań drugiej strony. Jednak Paul L. Wachtel (2011) opisując szanse i zagrożenia dotyczące otwartości w komunikacji terapeutycznej, zwraca uwagę na potrzebę zachowania ostrożności i umiaru. Ujawnianie informacji o sobie powinno przede wszystkim służyć rozmówcy, być świadome i dobrowolne, a treścią tego komunikatu powinny być przede wszystkim informacje o własnych reakcjach na to, co mówi druga osoba. Dzięki temu wychowawca może stać się „lustrem” dla wychowanka. Drugi aspekt wiąże się z akceptacją i poszanowaniem ucznia, daniem mu prawa do indywidualnych przeżyć, doświadczeń, uczuć i myśli. Sprawia to, że uczeń czuje się ważny, doceniony i wysłuchany oraz ułatwia mu to dokonanie wglądu w siebie.

Komunikacja inkluzyjna powinna wspierać umiejętność porozumiewania się i proces samopoznania u wychowanka. Pierwszy element ma za zadanie ułatwić dobre zrozumienie się dwóch osób. Sprzyjają temu parafrazy wypowiedzi uczestnika dialogu oraz sprawdzanie, czy zostało się dobrze zrozumianym. Wspieranie procesu samopoznania wyraża się w dawaniu empatii drugiej osobie, poprzez próby nazwania jej stanów emocjonalnych i potrzeb, które kryją się za określonymi reakcjami lub słowami (por. Macario, Rocchi 2011; Stewart, Thomas 2007, Rosenberg 2011).

Przedstawione cechy nie wyczerpują ani nie zamykają listy cech komunikacji inkluzyjnej, ale ukazują jej istotę. Umożliwia to uchwycenie najważniejszych różnic pomiędzy komunikacją inkluzyjną a wykluczającą.

Porozumienie Bez Przemocy jako metoda porozumiewania się służąca komunikacji inkluzyjnej

Obszerny dorobek psychologii komunikacji oraz komunikacji psychoterapeutycznej pozwolił na wypracowanie szeregu metod i technik skutecznego

porozumiewania się. Komunikacja inkluzyjna ma zatem z czego obficie czerpać, odwołując się m.in. do metody aktywnego słuchania T. Gordona (1993, 2015), Komunikacji Transformującej, wyrosłej z programowania neurolingwistycznego (Bolstad 2012), analizy transakcyjnej, (Berne 2004, Harris 1978) czy z Porozumienia Bez Przemocy Marshalla Rosenberga (2009; 2013). Ze względu na ograniczoną objętość tekstu krótko przedstawione zostanie jedynie Porozumienie Bez Przemocy (*Nonviolent Communication* – NVC), które staje się coraz bardziej rozpowszechnioną i uznawaną metodą komunikacji, wykorzystywaną w pracy wychowawczej i socjoterapeutycznej.

Porozumienie Bez Przemocy, inaczej nazywane językiem serca lub językiem współczucia, jest metodą komunikowania wypracowaną przez M. Rosenberga. Przedstawiono je w bardzo obrazowy i przystępny sposób, dzięki czemu nawet dzieci mogą się łatwo nauczyć tej metody. Jest ona skoncentrowana na rozpoznawaniu emocji i potrzeb u siebie, i u rozmówcy, a zatem opiera się o empatię, dawaną zarówno sobie, jak i innym ludziom. Autor tej koncepcji założył, że trudne zachowania i emocje, które można zaobserwować u osób będących uczestnikami komunikacji, są następstwem niezaspokojonych potrzeb tkwiących w każdym człowieku. Z tego względu dobrej komunikacji służy dotarcie do uczuć ludzi i ukrytych za nimi potrzeb. NVC opiera się na czterech krokach, dzięki którym można zbudować komunikat dający empatię samemu sobie lub rozmówcy:

- spostrzeżenie lub obserwacja – koncentruje się na dokładnym opisie faktów, słów, czynów, wolnym od krytyki czy ocen;
- uczucia – polega na rozpoznaniu i nazwaniu uczuć własnych lub cudzych;
- potrzeby – pozwala znaleźć i nazwać niezaspokojone potrzeby, które ukrywają się za rozpoznanymi uczuciami;
- prośby – zamyka komunikat sformułowaniem prośby, która może być odpowiedzią na nazwaną potrzebę (Rosenberg 2009).

Komunikat dający empatię rozmówcy jest formułowany jako pytanie, które ma na celu sprawdzenie, czy uczucia i potrzeby rozmówcy zostały dobrze zrozumiane. Taki sposób rozmawiania z drugim człowiekiem, zwłaszcza w sytuacji jego silnego pobudzenia emocjonalnego lub konfliktu, jest pozbawiony form wypowiedzi charakterystycznych dla komunikacji wykluczającej, jak ocenianie i krytyka, metakomunikaty, obojętność czy niezrozumienie. Jednocześnie posiada wszystkie omówione cechy komunikacji inkluzyjnej, dzięki czemu umożliwia odniesienie sukcesu w komunikacji, nawet w sytuacji, gdy druga strona miała kontakt z komunikatami przeważnie wykluczającymi, dysponuje trudnymi i bolesnymi doświadczeniami oraz sądami urazowymi. „Porozumienie Bez Przemocy to niezwykle asertywny język. Mówimy jasno i głośno o tym, co czujemy, czego potrzebujemy i czego chcemy od drugiej osoby. Zaznaczamy swój autorytet, ale bez uciekania się do krytyki lub ocen. W języku Porozumienia Bez Przemocy nie mówimy niczego, co w jakikolwiek sposób implikuje, że druga osoba jest zła” (Rosenberg 2013, s. 76).

Porozumienie Bez Przemocy mogłoby być z powodzeniem wykorzystane np. w Szkolnych Programach Profilaktycznych lub Szkolnych Programach Wychowawczych. Swoją wartość profilaktyczną i wychowawczą zawdzięcza wyposażeniu dzieci i młodzieży w umiejętność empatycznego budowania relacji, rozwiązywania konfliktów bez używania przemocy fizycznej lub werbalnej, jasnego informowania o własnych potrzebach i emocjach oraz rozpoznawania emocji i potrzeb innych ludzi. Podnosi to jakość życia dzieci, wzmacnia ich poczucie wartości i ułatwia im radzenie sobie w trudnych sytuacjach, co stanowi ochronę przed wszelkimi uzależnieniami, ograniczając ich psychospołeczne i kulturowe przyczyny – brak zaspokojenia potrzeb, ucieczkę od problemów, przynależność do grup destruktywnych (Nowak, Wysocka 2001, s. 73). Uwzględnienie NVC w programach szkolnych wymagałoby jednak odpowiedniego przygotowania kadry. Przykładem polskiej szkoły, która opiera się o model Porozumienia Bez Przemocy, jest Żyrafia Osada – Trójmiejska Empatyczna Szkoła Podstawowa w Gdańsku, która funkcjonuje od września 2016 roku (<http://zyrafiaosada.pl>).

Zakończenie

Podążając za wspomnianą już myślą J. Stewarta, że człowieczeństwo rodzi i rozwija się w kontaktach międzyludzkich, odpowiednia komunikacja wydaje się być bardzo cennym i stosunkowo łatwo dostępnym narzędziem służącym przemianie i polepszeniu jakości życia ludzi. Wielokrotnie pierwszym krokiem do wykluczenia jest właśnie wadliwa, osądzająca, krytyczna i wywołująca konflikty komunikacja. Tym bardziej zatem pierwszym krokiem inkluzji powinna być komunikacja włączająca: cierpliwa, empatyczna i korygująca wcześniejsze trudne doświadczenia. Wzorów porozumiewania się z innymi każdy człowiek uczy się od dzieciństwa przez resztę swojego życia właśnie poprzez uczestnictwo w różnych procesach komunikacyjnych. Są one nieustannie poddawane modelowaniu, co przekształca zarówno je, jak też sposób ich interakcji z innymi. Zainicjowanie komunikacji włączającej w dialog, w relację, w społeczność klasową i szkolną może być zatem krokiem do coraz większych zmian. Komunikacja niewykluczająca ułatwia nie tylko proces edukacyjny i wychowawczy, lecz przede wszystkim stwarza szansę na budowanie i utrzymywanie dobrych relacji, zagęszczanie sieci wsparcia społecznego, rozmawianie o swoich potrzebach, dzięki czemu jednostka jest chroniona przed marginalizacją i pozostaje aktywna, i widoczna w przestrzeni społecznej.

Bibliografia

- Bator D. (2011). *Ocenianie kształtujące w praktyce*. „Polski w Praktyce”, nr 6, s. 16-19.
Berne E. (2004). *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*.
Warszawa: Wydawnictwo PWN.

- Bolton R. (2007). *Bariery na drodze komunikacji*, tłum. Kostyło P. W: Stewart J. (red.). *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Bolstad R. (2013). *Komunikacja transformująca. Podręcznik metody transforming communication z ćwiczeniami*. Wrocław: Wydawnictwo METAMORFOZA.
- Brownell J. (2007). *Reagowanie na komunikaty*, tłum. Kostyło P. W: Stewart J. (red.). *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Czub M. (2003). *Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka*. „Forum Oświatowe”, nr 2, s. 31–49.
- Fidelus A. (2011). *W stronę resocjalizacji inkluzyjnej*. „Probacja”, nr 2, s. 70–86.
- Fidelus A. (2016). *Rola zasobów wewnętrznych i zewnętrznych w modelu relacyjnej inkluzji społecznej*. „Forum Pedagogiczne”, nr 1/2016, s. 57-70.
- Gordon T. (1993). *Wychowanie bez porażek*, tłum. Makowska A., Sujak E. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Gordon T. (2015). *Wychowanie bez porażek w szkole*, tłum. Szafrąńska-Poniewierska D. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Harris T. (1978). *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Jagięła J. (2009). *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Jasiński W., Jasiński M. (2007). *Motywacje uczniów do nauki (doniesienie badawcze)*, dostępny na http://www.ptde.org/pluginfile.php/13/mod_page/content/2/Archiwum/XIII/44.W.Jasi_ski_motywacje_uczni_w_do_nauki.pdf (otwarty: 05.03.2017 r.).
- Leone Cissna K. N., Sieburg E. (2007). *Wzory potwierdzania i odmowy potwierdzania*, tłum. Kowalczevska J. W: Stewart J. (red.). *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Macario L., Rocchi M. (2011). *Komunikacja w relacjach niesienia pomocy*, Stańkowski B. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- McKay M., Davis M., Fanning P. (2011). *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*, Błaż A. (tłum.). Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Merton R. K. (2002). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wertenstein-Żuławski J., Morawska E. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Nowak A., Wysocka E. (2001). *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie. Elementy patologii społecznej i kryminologii*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Nowakowska A., Przewłocka J. (2015). *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna. Raport z badania jakościowego*, dostępny na <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/inne/ibe-analizy-07-2015-raport-szkola-oczami-uczniow.pdf> (otwarty: 04.03.2017 r.).

- Pytka L. (2010). *Readaptacja jako element polityki reintegracji społecznej*. W: Pytka L., Nowak B. M. (red.), *Problemy współczesnej resocjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium.
- Retter H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Wojdak-Piątkowska M. (tłum.). Gdańsk: GWP.
- Rosenberg M. B. (2011). *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Kłobukowski M. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Rosenberg M. B. (2013). *W świecie porozumienia bez przemocy*, tłum. Malarecka B., Syska D. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Sterna D. (2007). *Czy ocenianie kształtujące się opłaca?* „Psychologia w Szkole”, nr 3, s. 33–44.
- Stewart J. (2007). *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*, Suchecki J. (tłum.). W: Stewart J. (red.). *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Stewart J., Thomas M. (2007). *Słuchanie dialogiczne: lepienie wzajemnych znaczeń*, tłum. Kostyło P. W: Stewart J. (red.). *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Sikorski W. (2011). *Diagnostyczne i komunikacyjne znaczenie sygnałów głosowych w relacji terapeutycznej*. „Psychoterapia”, nr 2, s. 45–58.
- Stawicka M. (2008). *Autoagresywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stawicka M. (2006). *Samouszkodzenia dzieci z populacji normalnej a wzorce przywiązania i ich umysłowa reprezentacja*. W: Suchańska A, Wycisk J. (red.). *Samouszkodzenia. Istota, uwarunkowania, terapia*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, s. 165–179.
- Stróżyńki K. (2013). *Między wartościowaniem a informowaniem. Pedagogiczny spacer po linie*. „Dyrektor Szkoły”, nr 6, s. 62–65.
- Tempczyk-Nagórka Ż. (2016). *Pilgrimages of Disabled Persons to Jasna Góra as an Example of Activities which Foster Social Inclusion*. W: Krawiecka K., Śmiechowska-Petrovskij E., Tempczyk-Nagórka Ż. (red.). *Selected Aspects of Psychosocial Functioning of Persons with Disabilities*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Wachtel P. L. (2011). *Komunikacja terapeutyczna*. Kapera M. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Wilmot W. W. (2007). *Transakcyjna natura spostrzegania osoby*. Kostyło P. (tłum.). W: Stewart J. (red.). *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Zacharuk T. (2011). *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*. „Meritum”, nr 1 (20), s. 2-7.
- Zimbardo P. G. (1999). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Żyrafia Osada*, dostępny na <http://zyrafiaosada.pl> (otwarty: 04.03.2017 r.).

BETWEEN REJECTION AND ACCEPTANCE – TOWARDS INCLUSIVE COMMUNICATION

Abstract: Communication, as the key element of the educational, pedagogical, socialization and rehabilitation process should also have a special dimension with reference to the idea of social inclusion. Based on various theoretical concepts in the scope of communication psychology and therapeutic psychology, an attempt is made to specify inclusive communication as a form of a dialogue effectively supporting the process of inclusive education. The presentation of the meaning of communication in human development is followed by the analysis of features and elements typical of the excluding communication, which make proper social development or participation in various forms of social activity difficult for an individual. Inclusive communication is a counteraction of this process and it is transparent, open, empathic and supportive of the pupil's development. An example of the communication method, which may be used in the inclusive communication, is the Nonviolent Communication developed by Marshall Roseneberg.

Keywords: educational inclusion, excluding communication, communication disruptions, barriers in communication, inclusive communication, empathic listening, Nonviolent Communication.

Żaneta Tempczyk-Nagórka – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, magister psychologii, adiunkt w Katedrze Resocjalizacji i Profilaktyki Społecznej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Wybrana publikacja: *Potrzeby młodzieży niedostosowanej społecznie a funkcjonowanie wybranych subkultur młodzieżowych* (2012). Adres e-mailowy: z.tempczyk@uksw.edu.pl.