

Dorota Krzemińska, Krystyna D. Rzedzicka

O przygotowaniu zawodowym pedagogów specjalnych – krajobraz (bez) zmian?

Niepełnosprawność nr 1, 113-124

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Dorota Krzemińska
Krystyna D. Rzedzicka

O przygotowaniu zawodowym pedagogów specjalnych – krajobraz (bez) zmian?

Wprowadzenie

W niniejszym tekście podejmujemy kwestię przygotowania pedagogów do pracy z osobami niepełnosprawnymi. Nasze rozważania sytuujemy w dwóch planach: szkoły i uniwersytetu, dla których wspólnym mianownikiem jest zjawisko niepełnosprawności – uczeń z niepełnosprawnością – obecne w przestrzeni szkoły i w obszarze uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli. Interesuje nas to, co wydarzyło się w warunkach polskiej szkoły i w kształceniu pedagogów na przestrzeni ostatnich dwóch dekad, poczynając od znaczącego przełomu lat 1989/1990, inicjującego szereg zasadniczych zmian natury ustrojowej, politycznej, ekonomicznej i kulturowo-społecznej. Ostateczny rozpad „starego porządku” w krajach Europy Wschodniej, w tym także w Polsce, w sposób symboliczny i faktyczny torował drogę nowym ideom i związanym z nimi działaniom, które wykreowały inny wymiar społecznego bytowania osób z niepełnosprawnością jako grupy. Sytuacja niepełnosprawnych jawiła się na początku lat dziewięćdziesiątych paradoksalnie: będąc grupą w szczególnie sposób narażoną na marginalizację i wykluczenie, przejmując w powszechnym spostrzeganiu pozycję poszkodowanych, zarazem stali się obiektem szczególnej koncentracji społecznej. Jak zauważają A. Ostrowska, J. Sikorska i B. Gąciarz (2001, s. 9) „zarówno w mediach, jak i w wystąpieniach polityków tego okresu osoby niepełnosprawne były jedną z najczęściej wymienianych grup, ponoszących największe koszty transformacji”. I chociaż skutki przemian jawiły się jako szczególnie dotkliwe i groźne dla niepełnosprawnych i jakości ich życia, to jednak grupa ta wiele zyskała, czego efekty ujawniły się dopiero w latach następnych:

zaczęły pojawiać się systemowe i indywidualne mechanizmy pozwalające na wydobywanie się spoza marginesu (...). Od roku 1991 zaczęły pojawiać się pierwsze uregulowania prawne, tworzące podstawy nowej polityki w stosunku do osób niepełno-

sprawnych. Zaczęły też powstawać organizacje samych osób niepełnosprawnych, próbujących tworzyć grupy nacisku, chroniące ich interesy w nowym, tworzącym się ładzie społecznym (Ostrowska, Sikorska, Gąciarz, 2001, s. 9–10).

Z obecnej perspektywy dostrzegamy jednak wyraźnie, że przemiany te nie zaowocowały znaczącą zmianą społecznego postrzegania niepełnosprawności ani gruntowną odmianą życia i funkcjonowania osób niepełnosprawnych, zasadzającą się na ich pełnym dostępie do różnych szans edukacyjnych i wszystkich aspektów życia społecznego.

1. Powstawanie klas integracyjnych

Jednym z obszarów przeobrażeń w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością stała się edukacja. Przełom lat 1989/1990 w Polsce to schyłek dominacji segregacyjnego kształcenia niepełnosprawnych, a pozostające dotąd – jedynie w sferze postulatów – propozycje integracyjnego systemu edukacji, którego niewątpliwym prekursorem w Polsce był Aleksander Hulek (1988), zaczynają utwierdzać swoją obecność w rzeczywistości. Dochodzi do przełamania wyraźnego rozdziału pomiędzy szkołą specjalną a szkołą masową, w której pojawiają się uczniowie z niepełnosprawnością.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na to, iż motorem zmian zmierzających do zdyskwalifikowania dominacji szkolnictwa segregacyjnego byli w znacznej mierze rodzice dzieci niepełnosprawnych i współpracujący z nimi profesjonalści – zapaleńcy, dostrzegający słuszność poszukiwania i kreowania dróg wspólnej edukacji uczniów niepełnosprawnych i ich sprawnych rówieśników. Odważne i konsekwentne działania owych aktywistów znalazły dogodny grunt w warunkach konstytuującego się nowego modelu państwa. Demokratyzacja i liberalizacja życia społecznego sprzyjała tworzeniu organizacji pozarządowych (stowarzyszenia, fundacje), podejmujących zorganizowane działania na rzecz i z udziałem osób z niepełnosprawnością, umożliwiała swobodny obieg informacji i dostęp do wiedzy. Dzięki takim otwarciom, rodzice osób niepełnosprawnych i ich sojusznicy w poszukiwaniu możliwości przekroczenia segregacyjnego (specjalnego) nurtu kształcenia, zyskali wiedzę o tym, jak przebiega edukacja osób niepełnosprawnych w krajach, w których upowszechniono idee integracyjne. Pozyskana wiedza, zapał ludzi i sprzyjające wówczas warunki przyczyniły się do zaistnienia pierwszych w Polsce klas/szkół o charakterze integracyjnym.

Powstające w szkołach masowych klasy integracyjne były w znacznym stopniu odzwierciedleniem modelu kształcenia integracyjnego, jaki funkcjonował w krajach Europy Zachodniej, głównie w Niemczech i krajach skandynawskich. Wzorem dominującym był tzw. hamburski model integracji, przetransponowany niejako do naszego kraju dzięki grupie pedagogów i innych specjalistów pracujących w Stołecznym Zespole Rehabilitacji (Bogucka, 2000).

Ekspansja klas integracyjnych w polskich szkołach masowych, zainicjowana z początkiem lat dziewięćdziesiątych, została uwieńczona stosowną regulacją prawną, ostatecznie sankcjonującą prawo dziecka z niepełnosprawnością do edukacji także w placówkach ogólnodostępnych i integracyjnych¹.

Zaistnienie klas integracyjnych stało się zjawiskiem, z którym wiązano szereg oczekiwań i nadziei oraz formułowano liczne postulaty. Za niezwykle doniosły uważamy głos M. Kościelskiej, która wyraźnie podkreśla:

integracja jest nowym modelem oświaty, przeciwieństwem segregacji, alternatywą dla rozdziału pedagogiki ogólnej od specjalnej i dzieci zdrowych od niepełnosprawnych. Chodzi o tworzenie środowisk (przedszkolnych i szkolnych), w których mogłyby wspólnie bawić się i uczyć dzieci o różnym poziomie rozwoju i różnym stopniu sprawności psychofizycznej. (...) Integracja nie polega na włączeniu do przedszkoli i szkół pojedynczych dzieci niepełnosprawnych i zapewnieniu im tam «taryfy ulgowej» co do wymagań oraz elementarnej życzliwości. Integracja jest nowym systemem pedagogicznym, wymagającym daleko idącej reformy organizacji warunków nauczania, zmiany w metodyce prowadzenia zajęć, we współżyciu uczniów, współpracy z rodziną i relacjach między nauczycielami. Jest to inna pedagogika, o odmiennej ideologii, nowych celach kształcenia i wychowania (Kościelska, 1994, s. 5–6).

Cytowany powyżej obszerny fragment wypowiedzi M. Kościelskiej jednoznacznie wskazuje, iż nauczanie i wychowanie integracyjne jest widziane jako nowa jakość, u podstaw której leży przekonanie o konieczności tworzenia nowego modelu współżycia i współlistnienia niepełnosprawnych i pełnosprawnych. Czy zyskało ją polskie szkolnictwo? Mimo wielkiej atrakcyjności i słuszności założeń tak ujętego nauczania i wychowania integracyjnego, ten jego wariant – zdaniem M. Kościelskiej (1998) – jawi się jako niemożliwy do realizacji. Jego wprowadzenie wiązałoby się z koniecznością głębokich reform systemu szkolnego, tworzenia placówek nowego typu, w których każdy uczeń znajdzie warunki sprzyjające swemu rozwojowi, przygotowania społeczeństwa do takich przemian, oraz odmiennego sposobu przygotowania nauczycieli, a także olbrzymich nakładów środków finansowych. A zatem, pod koniec lat 90. stało się jasnym, iż zaistnienie uczniów niepełnosprawnych w szkołach masowych i tworzenie klas integracyjnych, choć samo w sobie jawi się jako zmiana, nie przybrało kształtu zmian systemowych w odniesieniu do oświaty. I chociaż klasy integracyjne i uczniowie niepełnosprawni na trwale wpisali się w przestrzeń szkoły masowej to, jak zauważa M. Kościelska, ukształtował się:

wariant drugi, czyli dopelnienie społeczeństwa osobami niepełnosprawnymi, co w odniesieniu do szkolnictwa oznacza włączenie do istniejących struktur szkolnych dzieci

¹ Zarządzenie nr 24 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4.X.1993 roku w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi i ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacjach kształcenia specjalnego. Dz.U. MEN 1993, nr 9, poz. 36.

z zaburzeniami rozwojowymi. Ten model jest pod względem organizacyjnym i finansowym łatwiejszy w realizacji, ale wydaje się bardzo trudny z punktu widzenia nauczycieli, uczniów zdrowych oraz większości uczniów nie w pełni sprawnych (Kościelska, 1998, s. 14).

Nie podejmujemy tutaj wątku odniesionego do zysków i strat poniesionych głównie przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, którzy uczyli się w klasie integracyjnej. Różne doniesienia z praktyki wskazują na doświadczane przez nich poranienia i przejście do szkoły specjalnej.

Kontynuując dalszy wywód, koncentrujemy się właśnie na osobie nauczyciela, pedagoga uwikłanego w pracę z osobą niepełnosprawną w przestrzeni szkoły masowej. Należy tutaj zaznaczyć, iż podobnie jak w odniesieniu do kształcenia integracyjnego nie dokonała się tutaj żadna systemowa zmiana w oświacie – poza prawnym uregulowaniem sankcjonującym tę formę kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. W odniesieniu do przygotowania zawodowego nauczycieli też nie zaszły żadne radykalne zmiany, które można by potraktować jako oczywistą reakcję systemu kształcenia nauczycieli na zmieniającą się rzeczywistość społeczną, związaną z koniecznością podejmowania pracy z osobą niepełnosprawną.

Wspomniany powyżej pogląd M. Kościelskiej, iż kształcenie integracyjne realizowane w obecnym kształcie odbierane jest przez nauczycieli jako trudne, zdaje się nie wskazywać na trudność rozpatrywaną w kategoriach sytuacji problemowej, czyli zadania do rozwiązania. Jawi się raczej jako trud niechętnie tolerowany, znoszony z utyskiwaniem. Aby zezemplifikować, choćby sygmalnie, nauczycielską perspektywę klas integracyjnych ujawnioną w badaniach (zob. Wyczasany, Dyduch, 1996; Łaś, 2002; Bieńkowska-Robak, 2002; Kobyłańska, Krzemińska, 2004) warto zauważyć, że ogląd ten jest konstruowany przez dwa podmioty: pedagoga specjalnego – podejmującego rolę nauczyciela wspomagającego i pedagoga wczesnej edukacji/nauczyciela przedmiotu, jako nauczyciela prowadzącego. Określenia ról, które zostały przypisane dwóm nauczycielom tworzących tandem w klasie integracyjnej zdają się ustanawiać nierównorzędną relację pozycji obydwu pedagogów, sytuując jako „ważniejszego”, „pierwszoplanowego” nauczyciela prowadzącego, wobec nauczyciela wspomagającego, którego rola w klasie jawi się jako zmarginalizowana, umniejszająca kompetencje, obciążona niejasnością kogo/co ma ów nauczyciel wspomagać (Kobyłańska, Krzemińska, 2004). Napięcie, jakie ujawnia się w relacji dwóch pedagogów uczących w klasie integracyjnej, będące wynikiem odmiennych znaczeń, jakie przypisują sobie nawzajem i własnym rolom zawodowym, utrudnia współpracę między nimi i z pewnością nie sprzyja procesowi integracji (klasy, uczniów etc.), za który przejmują odpowiedzialność.

W szczególnej sytuacji znajdują się tutaj nauczyciele szkoły masowej, niebędący pedagogami specjalnymi. Badania pokazują (zob. Wyczesany, Dyduch, 1996; Łaś, 2002), że ta grupa nauczycieli nie jest entuzjastycznie nastawiona do kształcenia integracyjnego, wyraźnie podkreślając, iż w toku własnego przygotowania zawodowego nie zyskali wiedzy i kompetencji do pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Ujawnia się to m.in. brakiem „podstawowej aparatury pojęciowej związanej z klasyfikacją osób niepełnosprawnych, integracją, diagnozą, profilaktyką”. W relacji z uczniami niepełnosprawnymi dominuje „powierzchowne i intuicyjne podejście” i „zbyttna koncentracja na upośledzeniu i brakach” połączona z przeświadczeniem „o zubożeniu potrzeb dziecka niepełnosprawnego”, co przekłada się na brak inwencji w podejmowanych działaniach oraz ambiwalencję w ocenianiu ucznia, z zastosowaniem nadmiernych wymagań bądź taryfy ulgowej (Łaś, 2002, s. 156-157).

Nakreślony powyżej, zaledwie jako szkic, nauczycielski pogląd wobec kształcenia integracyjnego, wskazujący na poczucie dyskomfortu i nieadekwatności pedagogów szkoły masowej wobec tej formy kształcenia wyzwała w nich przekonanie, iż „(...) dla pomyślniej realizacji integracji edukacyjnej konieczne jest nasylenie szkoły odpowiednią liczbą specjalistycznej kadry, która by zapewniła realizację funkcji diagnostyczno-korekcyjnej, interwencyjnej” (Łaś, 2002, s. 154).

W naszym odczuciu, pogląd taki interpretować można dwojako – nauczyciele, czując się niekompetentni wobec nowych zadań związanych z obecnością w klasie ucznia niepełnosprawnego, jako oczywistość traktują podjęcie tych zadań przez specjalistę. W pewnym sensie nie sposób taki punkt widzenia kwestionować. Jednakże owo rozstrzygnięcie jawić się może jako przejaw chęci uwolnienia się od nowych, nieznanych, wzbudzających napięcie działań i ulokowanie ich jako powinności przynależnych komu innemu, czyli nauczycielowi wspomagającemu.

2. Pytanie o zmiany w edukacji na poziomie wyższym

Przemiany w różnych sferach życia, w tym edukacyjne, zasygnalizowane w obszarze kształcenia uczniów z niepełnosprawnością przełamaniem tendencji segregacyjnych rodzą pytania o nauczycielskie przygotowanie do owych zmian. Bacząc na zyskaną autonomię uczelni, nie sposób wypowiadać się na temat kształcenia zawodowego nauczycieli w różnych ośrodkach akademickich w Polsce i wprowadzanych w nim zmian. Poczynione uwagi dotyczą podjętych prób zmiany w przygotowaniu zawodowym nauczycieli w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. W odniesieniu do kształcenia pedagogów specjalnych – nauczycieli do pracy z uczniami z niepełnosprawnością – możemy wskazać na dwie takie innowacje po roku 2000.

Pierwsza z innowacji, polegająca na zmianie dotychczasowej formuły kształcenia z pięcioletnich studiów magisterskich na trzyletnie studia zawodowe, pozostaje w związku z próbą rekonceptualizacji myślenia o przygotowaniu zawodowym pedagogów specjalnych, podjętą w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki (Rzedzicka, 2001). Znalazło to odzwierciedlenie w skonstruowanym przez nas programie studiów licencjackich dla jednej ze specjalności pedagogiki, którą określiliśmy mianem *Edukacja niepełnosprawnych intelektualnie z terapią indywidualną*. Program ten był realizowany przez pięć lat, od roku akademickiego 2002/2003 do czasu wprowadzenia kolejnej zmiany, powiązanej z systemem bolońskim.

Sytuację istniejącą w kształceniu pedagogów specjalnych, sterowaną centralnie, doświadczyliśmy jako dysfunkcyjną wobec napływu nowych idei i zbyt powolnie ujawnianych przemian w pedagogice specjalnej. Owo przygotowanie pedagogów postrzegaliśmy jako zakorzenione w specyfice dzieci z niepełnosprawnością i potrzebie, wręcz konieczności, całkowicie odmiennego do nich podejścia, niż w stosunku do dzieci sprawnych. Podejście to było/jest wyznaczane przez myślenie o niepełnosprawności w kontekście medykalizacji indywidualnego deficytu, braku, jako pochodnej funkcjonalnych ograniczeń czy psychologicznych strat (medyczny/indywidualny model niepełnosprawności). Zawiera się ono – jak to określił Mike Oliver (1990, s. 3) – w „teorii niepełnosprawności jako tragedii osobistej” (*personal tragedy theory of disability*), przywoływanej w literaturze pod hasłem „tragedia osobista” (Barnes, Mercer, 2008). Tak ujęta niepełnosprawność wymaga działań naprawczych w formie rehabilitacji ufundowanej na „ideologii normalności” (Oliver, 1990), wzmaga potrzebę upodabniania, dorównywania odmienności do normy. W kształceniu nauczycieli przekładało się to na wyeksponowanie technicznego wymiaru przygotowania w formie metodyk nauczania, dostosowanych do określonego rodzaju i stopnia niepełnosprawności, obok przekazania wiedzy o niepełnosprawności uwydatniającej odrębności rozwoju.

W tym miejscu warto w sposób szczególny skoncentrować uwagę na napięciu, jakie narastało w kontekście myślenia o kształcie przygotowania zawodowego pedagogów specjalnych w relacji do intensywnego napływu nowych idei, zmienionej terminologii, konstytuujących odmienny sposób widzenia niepełnosprawności. Świeżość tych idei dotyczy gruntu polskiego połowy lat 90., na którym niepełnosprawność zaczyna być coraz bardziej postrzegana jako zjawisko wielowymiarowe, niejednoznaczne, kulturowo i społecznie zdeterminowane. Zachwianiu ulega prymat zmedykлизованego ujęcia niepełnosprawności, poszerzając optykę oglądalności tego zjawiska o jego społeczny kontekst (zob. Zakrzewska-Manterys, 1995; Kościelska, 1995; Gustavsson, Zakrzewska-Manterys, 1997).

Niedopasowanie realizowanej koncepcji kształcenia pedagogów w stosunku do zmienionej terminologii i myślenia o niepełnosprawności z jednej strony, a z drugiej – oczekiwanie na dodatkowe kwalifikacje nauczycieli uczniów ze specjalnymi potrzebami stanowiło przesłanki na rzecz wprowadzenia owej innowacji. W wyniku wdrażania reformy systemu edukacyjnego poszerzył się bowiem obszar zadań nauczycielskich, powiązany ze zróżnicowaniem miejsc edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami (o klasy integracyjne i ośrodki rewalidacyjno-edukacyjno-wychowawcze), a także wachlarz uczniów objętych edukacją. Na mocy rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej z dn. 30.01.1997 roku, dzieci i młodzież z głęboką niepełnosprawnością intelektualną zostały włączone w system edukacji. Dla nich organizuje się zajęcia edukacyjne, mające przede wszystkim charakter terapii indywidualnej i/lub grupowej.

W opracowanym programie studiów licencjackich, służącym przygotowaniu do nauczania/terapii w I etapie edukacyjnym (nauczanie zintegrowane), nie eksponujemy niepełnosprawności jako indywidualnego deficytu, a kładziemy akcent na społeczne uwarunkowania i kwestie wspólne dla ludzi o różnym stopniu niepełnosprawności intelektualnej, na rozpoznanie ich specjalnych potrzeb i zróżnicowane wsparcie.

Program studiów konstruuje dwa bloki przedmiotów: ogólnopedagogiczny i specjalizacyjny. W nazewnictwie przedmiotów bloku specjalizacyjnego, stanowiącym przygotowanie do pracy edukacyjno-terapeutycznej, posługiwaliśmy się kategorią *niepełnosprawność intelektualna*, bez odwołania do czterostopniowej skali owej niepełnosprawności (od lekkiego poprzez umiarkowany i znaczny do głębokiego). W programie świadomie zrezygnowaliśmy z wyróżniania tradycyjnych metodyk odniesionych do nauczania uczniów z określonym stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Pomieściliśmy w nim jedną *metodykę kształcenia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, skoncentrowaną na I etapie edukacyjnym, czyli nauczaniu zintegrowanym w szkole specjalnej i klasie integracyjnej. Jest ona merytorycznie powiązana z innymi przedmiotami tego bloku, a przede wszystkim z przedmiotem *edukacja zintegrowana i podstawy kształcenia integracyjnego*. Przyjęliśmy, że w rozwijaniu umiejętności tworzenia własnego warsztatu pracy istotne znaczenia ma zapoznanie studenta z rozpoznawaniem potrzeb, projektowaniem sposobu edukacji i terapii oraz dokonywaniem oceny i modyfikacji własnej pracy. Zgodnie z założeniem blok ten był realizowany w połączeniu z praktyką śródroczną w różnych placówkach edukacyjnych. Pozwoliło to studentom na weryfikowanie własnej wiedzy i zyskiwanie kompetencji w zakresie działania.

Impulsem do kolejnej zmiany w przygotowaniu pedagogów stała się, zgodna z ideami *Deklaracji Bolońskiej*, decyzja Senatu Uniwersytetu Gdańskiego o wprowadzeniu od roku akademickiego 2005/2006 dwustopniowych studiów na większości kierunków. Okoliczność ta, przy opracowywaniu projektu studiów licen-

cyjnych w naszym Instytucie², przyczyniła się do zastosowania zmienionej koncepcji kształcenia, wspólnej dla wszystkich realizowanych specjalności pedagogiki. Prace nad całościową koncepcją studiów zapoczątkowało dokonane przez nas wyraźne rozróżnienie obu stopni kształcenia, które znalazło wyraz w sformułowanych dla studiów licencjackich i studiów magisterskich osobnych celów, treści, umiejętności i nabywanych po ich zakończeniu kompetencji. Dla studiów licencjackich przyjęliśmy wówczas modułowy sposób konstruowania programu kształcenia, zorganizowany wokół kategorii *specjalizacja*, w odróżnieniu od studiów magisterskich zachowujących swój dyscyplinarny charakter i skoncentrowanych wokół kluczowego słowa – *ogólność* (Bauman, 2005; 2008). W tworzeniu modułowej koncepcji studiów postrzegaliśmy pedagogikę jako naukę praktyczną, z której czerpana jest wiedza o wychowaniu i kształceniu oraz niezbędne umiejętności pedagogiczne. Wiedza w tym wypadku jest traktowana jako narzędzie służące refleksji i działaniu, a zdobywane umiejętności intelektualne, społeczne i praktyczne ważne dla wykonywania zawodu pedagoga (Bauman, 2005). Uznając, że celem kształcenia studiów licencjackich jest przygotowanie do refleksyjnego uprawiania praktyki w obszarze określonej specjalizacji zawodowej, punktem wyjścia w konstrukcji programu uczyniliśmy wiedzę i umiejętności potrzebne absolwentowi w życiu i w pracy pedagoga. Ich wyraźne określenie znajduje wyraz w skonstruowanym programie zawierającym moduły kształcenia ogólnego oraz moduły kształcenia zawodowego. W formułowaniu modułów zawodowych dla naszej specjalności skorzystałyśmy z podejścia wypracowanego w pracach nad konstrukcją pierwszego programu studiów licencjackich (patrz powyżej), rozwijając je z wykorzystaniem zyskanych doświadczeń.

Elastyczność systemu modułowego miała sprzyjać budowaniu własnego profilu kształcenia i zdobywaniu dwóch specjalności podczas studiów licencjackich. Należy jednak napomknąć, iż w zestawieniu ze standardami kształcenia, ustalonymi przez grupę ekspertów, wyłanianych przez komisję akredytacyjną, modułowa koncepcja studiów jako swoiste *novum* w kształceniu natrafia na opór. Zyskawszy wstępną przychylną opinię tej komisji zostaje włączona w grę z wykazaniem zgodności jednostek modułowych ze standardami. Zawarte w nich kwalifikacje absolwenta, określone odgórnie treści i efekty kształcenia nie odpowiadają wprowadzanej dwustopniowości studiów, nie uwzględniają odrębności studiów licencjackich od studiów magisterskich. Ustalone zaś minima godzinowe znacząco ograniczają możliwość wyboru modułów i budowanie własnej trajektorii studiowania. Proces akredytacyjny zmierzający do udzielenia licencji na prowadzenie danego kierunku studiów, sprowadzając się do oszacowania zgodności

² Autorki tekstu, w gronie kilkunastoosobowego zespołu przedstawicieli wszystkich zakładów Instytutu Pedagogiki, pod przewodnictwem prof. UG, dr hab. Teresy Bauman, brały czynny udział w pracach nad opracowaniem koncepcji i konstruowaniem programu kształcenia studiów pedagogicznych.

z ustalonymi odgórnie standardami, „stanowi czynnik ograniczający innowacyjność w organizacji studiów i tworzeniu programów kształcenia” (Bauman, 2005, s. 11).

Z punktu widzenia przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami z niepełnosprawnością modułowy system kształcenia stanowi sposobność do przełamania hermetyczności pedagogiki specjalnej jako subdyscypliny pedagogicznej, wyjście poza jej tradycyjnie usankcjonowaną odrębność i dostrzeżenie wspólnoty edukacji dzieci niezależnie od ich możliwości. Taką szansę tworzy uprzednio niedoceniany obszar w przygotowaniu zawodowym (nie tylko) pedagoga specjalnego: *wiedza przedmiotowa nauczyciela wczesnej edukacji* – jako moduł wspólny w kształceniu nauczyciela dzieci sprawnych, jak i nauczyciela dzieci z niepełnosprawnością. Służy on pogłębieniu wiedzy studenta z obszaru matematyki, wiedzy o języku i książkach dla dzieci, wiedzy społeczno-przyrodniczej i artystycznej, niezbędnej do pracy we wczesnej edukacji, wbrew obiegowemu przekonaniu, że wystarczającą gwarancją kompetencji kandydata na nauczyciela jest jego cenzus maturalny. Przekonania tego nie sposób utrzymać, jeśli zważyć na słaby poziom przygotowania abiturientów, beneficjentów „nowej matury”, coraz donośniej artykułowany przez wykładowców i media.

Kwestia przełamania odrębności i zbliżenia w edukacji na poziomie wyższym nie znajduje uobecnienia w praktyce kształcenia integracyjnego. Zgodnie z ustaleniami, o czym już wspominałyśmy, pedagog specjalny w klasie integracyjnej pełni rolę *nauczyciela wspomagającego* i niekiedy jest traktowany jako nauczyciel o gorszym statusie, mimo równorzędnego z *nauczycielem prowadzącym* przygotowania do pracy. Pozostaje to, jak sądzimy, w relacji z nikłością wiedzy o klasach integracyjnych, uczniu z niepełnosprawnością w kształceniu zawodowym nauczycieli wczesnej edukacji, a nawet całkowitym jej brakiem w przygotowaniu pozostałych nauczycieli. Nauczyciele wszak, podobnie jak inni ludzie, socjalizowani są w przekonaniu, iż niepełnosprawność jest osobistą tragedią i wymaga od nauczyciela specjalnych predyspozycji oraz specjalnego przygotowania.

Sytuacja jest paradoksalna – klasy integracyjne istnieją od dwudziestu lat, a nie wypracowaliśmy koncepcji przygotowania zawodowego nauczycieli różnych specjalności do pracy w klasie integracyjnej. Wiedza o kształceniu integracyjnym lokowana na marginesie przygotowania zawodowego nauczycieli prowadzi do konstatacji, że w przestrzeni szkoły masowej nie dostrzegamy ucznia z niepełnosprawnością jako równoprawnego uczestnika. To „zaślepienie widzenie” – *blinded seeing* (Saevi, b.d.w.), powoduje, iż nie czynimy z niepełnosprawności przedmiotu refleksji, a traktując ją jako tabu, nie zauważamy potrzeby podejmowania działań prowadzących do zmiany sytuacji.

3. Co dalej?

Podjęte próby innowacji w obrębie przygotowania pedagogów specjalnych z dostrzeżeniem wspólnego trzonu z nauczycielami wczesnej edukacji stały się zmianą chwilową, żeby nie powiedzieć pozorną. Wymóg powołania kierunku studiów pedagogika specjalna, zgodnie z ustalonymi dlań przez ekspertów standardami kształcenia, kwestionuje jej istnienie jako specjalności pedagogiki ogólnej, co wiązało się z koniecznością wprowadzenia nowego programu studiów. Przyjęty przez Radę Instytutu Pedagogiki program studiów jest sformułowany już w odmienną konwencję i początek jego wdrażania w perspektywie najbliższych dwóch lat obwieszcza odejście od modułowej koncepcji kształcenia i stanowi zapowiedź odwrotu w myśleniu o przygotowaniu zawodowym pedagogów specjalnych. Jesteśmy przekonane, że wymóg istnienia pedagogiki specjalnej jako odrębnego kierunku studiów nie wymusza owego odwrotu, nie kwestionuje namysłu nad wprowadzaniem dalszych innowacji w przygotowanie zawodowe pedagogów, mimo skostniałości standardów kształcenia.

Z perspektywy prac nad konstruowaniem programów i udziałem w ich realizacji dostrzegamy, co słusznie podkreśla T. Bauman (2008), iż prace te są projektem wprowadzania zmian w instytucji, uczenia się instytucji i muszą one dotyczyć nie tylko konstruktorów owych programów i ich odbiorców, ale wszystkich członków instytucji (nauczycieli i studentów/uczniów), także ekspertów fundujących formalne przepisy jej funkcjonowania.

Bibliografia

- Barnes C., Mercer G. (2008), *Niepełnosprawność*, Wyd. Sic! s.c., Warszawa
- Bauman T. (2009), *Creating a two-level pedagogical studies program as a process of institutional learning*, [w:] Cackowska, M. (red.), *Learning in Academia. Socio-cultural and Political Perspectives*, Ars Educandi, „Monographs”, vol. 1, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk
- Bauman T. (2005), *Praktyka akademicka wobec Deklaracji Bolońskiej*, referat wygłoszony na VIII Walnym Zjeździe Delegatów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Warszawa, 11 kwietnia (maszyn.)
- Bauman T. (2008), *Znaczenie studiów dwustopniowych dla społeczeństwa uczącego się*, [w:] Kobyłanek A., Semków J., (red.), *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław
- Bieńkowska-Robak K. (2002), *Zadania pedagoga specjalnego w szkole integracyjnej*, [w:] Dykcik W., Kosakowski Cz., Kuczyńska-Kwapisz J. (red.), *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy*, Wyd. Nauk. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Olsztyn–Poznań–Warszawa
- Bogucka J. (2000), *Nauczanie integracyjne w Polsce*, [w:] Bogucka J. (red.), *Szkola dla wszystkich X-lecie integracji w Polsce*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa

- Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E. (red.), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Wyd. „Żak”, Warszawa
- Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E. (1997), *Wprowadzenie: społeczny kontekst upośledzenia*, [w:]
- Hulek A. (1988), *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] Hulek A. (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa, wyd. III
- Kobyłańska A., Krzemińska D. (2004), *Wokół znaczeń kategorii „pedagog wspomagający”*, [w:] Kosakowski Cz., Krause A. (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn
- Kościelska M. (1998), *Integracja – szansa dla wszystkich uczniów czy sposób zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży specjalnej troski?*, [w:] Bogucka J., Kościelska M. (wybór tekstów i opracowanie) *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa
- Kościelska M. (1995), *Oblicza upośledzenia*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa
- Kościelska M. (1994), *Przedmowa. Integracja – szansą wychowania nowego pokolenia*, [w:] Bogucka J., Kościelska M. (wybór tekstów i opracowanie) *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Materiały dla nauczycieli i rodziców*, Stołeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa
- Łaś H. (2002), *Uwarunkowania edukacji integracyjnej w opiniach nauczycieli*, [w:] Górniewicz E., Krause A. (red.) *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn
- Oliver M. (1990), *The Individual And Social Models Of Disability*. Paper presented at Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians on People With Established Locomotor Disabilities In Hospitals, 23 July, <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Oliver/in%20soc%20dis.pdf>, dostęp 18.03.2007
- Ostrowska A., Sikorska J., Gąciarz B. (2001), *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa
- Rzedzicka K.D. (2001), *3-letnie studia zawodowe stacjonarne, kierunek: Pedagogika, specjalność: Edukacja niepełnosprawnych intelektualnie z terapią indywidualną. Założenia programowe*, Gdańsk (maszynopis)
- Saevi T. (2007), *The Experience of „Being Seen” for Persons with Disability*, <http://www.phenomenologyonline.com/articles/saevi.html>, dostęp 22.10.2007
- Wyczesany J., Dydych E. (1996), *Problem integracji osób niepełnosprawnych w świetle opinii nauczycieli przedszkoli*, [w:] Dykciak W. (red.), *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych (od diagnoz do prognoz i do działań)*, Wyd. Eruditas s.c., Poznań
- Zakrzewska-Manterys E. (1995), *Down i zespół wątpliwości. Studium z socjologii cierpienia*, Wyd. Nauk. Semper, Warszawa

**On vocational schooling of special educators’
– the (un)changed landscape?**

In the context of current changes the expansion of non-segregation model of education as well as the increase of integrating classes is vividly observed. In our text we inquire into the current shape of either integrating education in Poland or teachers’ schooling. We aim to situate recent innovations in vocational schooling of educators introduced at University of Gdańsk in the area of disquiet between theory and educational practice.