

Anna Bombińska-Domżał

Relacje pomiędzy pedagogiką specjalną i ogólną w kształceniu integracyjnym – ambiwalencja czy harmonia?

Niepełnosprawność nr 3, 126-132

2010

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.

Anna Bombińska-Domżał

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków

Relacje pomiędzy pedagogiką specjalną i ogólną w kształceniu integracyjnym – ambiwalencja czy harmonia?

Wprowadzenie

Kształcenie integracyjne w Polsce na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci przeżyło niezwykle dynamiczny rozwój. Zmieniające się podstawy teoretyczne dotyczące postrzegania niepełnosprawności czy założeń pedagogiki specjalnej otworzyły drzwi szkół masowych dla uczniów z niepełnosprawnością. Integracja dzieci z niepełnosprawnością jest prezentowana jako społeczno-edukacyjny nurt tendencji humanistycznych, przeciwdziałający tendencjom segregacyjnym, stygmatyzacji, izolacji i dyskryminacji (Hulek 1992; Kościelska 1996; Maciarz 1999; Dykcik 2006). Jej celem jest stwarzanie osobom niepełnosprawnym w ich naturalnym środowisku społecznym warunków do rozwoju, nauki, pracy i spędzania czasu wolnego oraz normalizacja ich sytuacji w taki sposób, aby odmiennosc tych osób była w nim zjawiskiem naturalnym i aby miały one prawo do odmiennosci (Maciarz 1999, s. 12–13). Integracja staje się więc psychospołecznym procesem tworzenia wspólnoty ideowej (systemu wartości, norm, ocen), wspólnoty warunków życia oraz wspólnoty interesów, dążeń i działań ludzkich (Maciarz 1999). Szkoła integracyjna jest więc zobowiązana do ujmowania tych zadań jako równorzędnych, a nawet dominujących nad rozwojem intelektualnym uczniów.

Koncepcja kształcenia integracyjnego rozwijała się jednak dwutorowo. Z jednej strony rozwój warunkowały założenia teoretyczne, które nadal można traktować jako ideologiczny pomysł na miejsce osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie. Z drugiej strony wpływały na nią praktyczne działania nauczycieli i uczniów, znacznie odbiegające od wyobrażeń teorii, o czym świadczą liczne badania. Odbiciem relacji pomiędzy pedagogiką specjalną a ogólną jest współpraca pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu podczas zajęć dydaktycznych. Nieliczne badania dotyczące współpracy nauczycieli (Baraniewicz, Cierpiałowska

2003; Kobyłańska, Krzemińska 2004; Garlej-Drzewicka 2004; Baraniewicz 2006; Techmański 2006) opisują obserwowalny podczas zajęć dydaktycznych w klasie integracyjnej proces dzielenia uczniów na „dwa światy”. Są to „świat” uczniów pełnosprawnych z nauczycielem prowadzącym oraz „świat” uczniów niepełnosprawnych skupionych wokół pedagoga specjalnego. Badania potwierdzają tym samym teorię „dwóch grup” Hinza (za: Szumski 2006), powszechnie występującą w polskiej rzeczywistości oświatowej, co stanowi przykry obraz rzeczywistości integracyjnego kształcenia.

Próba nakreślenia relacji pomiędzy pedagogiką specjalną i ogólną

Pedagogika specjalna i ogólna obejmują ten sam przedmiot zainteresowań, a więc wychowanie i nauczanie, różne są natomiast podmioty ich oddziaływań – dziecko w tzw. normie i tzw. dziecko z niepełnosprawnością czy ze specjalnymi potrzebami. Rozwój pedagogiki specjalnej i szkół specjalnych w XX wieku spowodował oddzielenie się jej od pedagogiki ogólnej i uformowanie praktycznie odrębnej dyscypliny naukowej ze swoim słownictwem, celami, zasadami, metodami itd. (Dykcik 2006). Segregacyjny system kształcenia odsuwał na przestrzeni lat pedagogikę specjalną od ogólnej (Hulek 1992, s. 16), mimo że „pedagogika specjalna nie jest ani antynomiczna, ani autonomiczna w stosunku do pedagogiki ogólnej, lecz stanowi jeden z podstawowych jej działów” (Dykcik 2006, s. 20). Podobne stanowisko zajmują Werning i Lütje-Klose (2009, s. 78), twierdząc, że celem oddzielenia się pedagogiki specjalnej od ogólnej była legitymizacja specyficznego charakteru lekcji dla dzieci z zaburzeniami uczenia się. Potrzeba oddzielenia się od ogólnych orientacji dydaktycznych spowodowała ambiwalentne relacje pomiędzy obiema dziedzinami.

Szumski (2006) wskazał na dwa rodzaje relacji pomiędzy pedagogiką specjalną i ogólną. Są to relacje wykluczania (istnienie oddzielnych celów kształcenia, form itd., czego konsekwencją jest istnienie szkół specjalnych i ogólnych) oraz relacja zawierania. Przykładem relacji zawierania jest kształcenie integracyjne, w którym pedagogika specjalna i ogólna nie tworzą nowej jakości edukacji, ale są oddzielnymi dyscyplinami naukowymi realizującymi swoje cele na wspólnym gruncie – w klasie integracyjnej. „Zawarcie” pedagogiki specjalnej wewnątrz masowego systemu kształcenia prowadzi, zdaniem Kosakowskiego (2004), do zbliżenia obu dyscyplin w zakresie stanowienia celów. Głównym celem pedagogiki specjalnej nie jest już wyrównywanie czy kompensacja, ale rewalidacja społeczna, „a więc praca nad warunkami i metodami ogólnego wychowania, włączenie go (dziecka – A.B.-D.) do życia społecznego” (Kosakowski 2004, s. 209). Podstawą edukacji integracyjnej stało się zatem przyjęcie założenia, że „wychowanie specjalne nie zmierza dożądanego specjalnego celu wychowawczego, ale do ogólnego celu wychowawczego” (Speck 2005, s. 326), którym jest „przygotowanie młodego

pokolenia do możliwie samodzielnego funkcjonowania społeczno-zawodowego” (Eckiart, za: Szumski 2006, s. 38).

Z początkiem lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy uczniowie z niepełnosprawnością nabyli prawo uczenia się w szkołach ogólnodostępnych, założenia pedagogiki specjalnej i ogólnej zetknęły się w jednej przestrzeni, jaką jest klasa szkolna. Przestrzeń ta oraz obecność dwóch pedagogów o różnych specjalizacjach miały przyczynić się do realizacji uwspólnionych celów. Kilkudziesięcioletnie doświadczenie wskazuje jednak, że zarówno pedagogika specjalna, jak i ogólna nadal zachowują swoją odrębność i swoistość, co w kształceniu integracyjnym jest sytuacją niekorzystną.

Kształcenie integracyjne nadal pozostaje „działką” pedagogiki specjalnej, o czym świadczy chociażby nazywanie tej formy kształcenia „integracyjnym systemem kształcenia specjalnego” (*Encyklopedia pedagogiczna* 1993, s. 329; Janiszewska-Nieścioruk 2003, s. 368). Takie rozumienie kształcenia integracyjnego wpisuje się w nurt teorii uznających ten typ kształcenia jedynie za modernizację tradycyjnego paradygmatu pedagogiki specjalnej (Hinz, za: Szumski 2006, s. 43). Pańczyk (2008, s. 24) uznał nawet, że „skończył się czas dla tych osób, które próbowały tworzyć w ramach pedagogiki specjalnej lub obok niej, specjalność o nazwie «pedagogika integracyjna»”. Tym samym uznano, że najlepszą formą organizacji kształcenia integracyjnego jest wykorzystanie założeń pedagogiki specjalnej oraz wprowadzenie odpowiedniej kadry, realizującej specjalne zadania w stosunku do wyodrębnionej grupy uczniów niepełnosprawnych w ogólnodostępnych placówkach oświatowych.

Mimo istnienia wspólnoty celów pedagogiki specjalnej i ogólnej, w założeniach kształcenia integracyjnego występują antynomie na poziomie relacji pomiędzy tymi dyscyplinami naukowymi i ich relacji w organizacji tej formy edukacji. Szumski (2006) zauważa, że sama pedagogika specjalna ma w sobie sprzeczność, ponieważ balansuje pomiędzy stygmatyzacją spowodowaną specjalnymi oddziaływaniami na jednostkę a zbliżaniem osób niepełnosprawnych do społeczeństwa. W kształceniu integracyjnym, w którym za cel stawia się scalenie ludzi pełno- i niepełnosprawnych przy stosowaniu specjalnej, paternalistycznej pomocy pedagoga oraz jego paternalistycznej opieki, ta antynomia jest szczególnie uwydatniana. Jedynym sposobem niwelowania ambiwalentnych relacji pomiędzy dwiema „współpracującymi” ze sobą dziedzinami jest prawidłowa organizacja współpracy pomiędzy pedagogiem specjalnym i nauczycielem przedmiotu. Współpraca nauczycieli nie może jednak dotyczyć jedynie ich wzajemnych, pozytywnych relacji interpersonalnych, ale przede wszystkim musi obejmować ich zawodowe, profesjonalne relacje skierowane na uczniów z różnorodnymi możliwościami i potrzebami, tworzących jeden zespół klasowy.

Speck (2005, s. 315–320) wymienia trudności w porozumiewaniu się pomiędzy osobami zajmującymi się rozwiązywaniem problemów osób niepełnospraw-

nych. Analiza charakteryzowanego przez autora zagadnienia w kontekście relacji pomiędzy pedagogiką specjalną i ogólną wskazuje wielość problemów w praktycznej realizacji kształcenia integracyjnego, które mogą spotkać współpracujący ze sobą pedagodzy specjalny i nauczyciel przedmiotu.

Problem pierwszy – potrzeba zachowania autonomii. Porozumienie pomiędzy dyscyplinami jest utrudnione wówczas, gdy jedna z nich obawia się, że może być przez drugą zdominowana oraz kiedy jedna dyscyplina za bardzo zbliża się do drugiej, tak że zagrożona jest jej własna tożsamość. To zjawisko w przypadku edukacji integracyjnej jest podstawą wszelkich problemów. Integracja jako nowy paradygmat wychowania nie tworzy oddzielnej nauki, ale stara się na gruncie praktyki dokonać scalenia pedagogiki ogólnej z pedagogiką specjalną. Obie dyscypliny, mimo że stanowią tę samą gałąź nauki, nie tworzą prawidłowego obrazu praktyki szkolnej, ponieważ każda z nich chce zachować swoją odrębność i autonomię.

Problem drugi – eksplozja wiedzy fachowej – wynika z tendencji specjalistów do oceniania wszystkiego przez pryzmat tylko swojej dziedziny. Frankl (za: Speck 2005, s. 317) twierdzi, iż „niebezpieczeństwo nie leży w specjalizacji samej w sobie, lecz raczej w tym, że specjaliści uogólniają, to znaczy na wszystko patrzą tylko z perspektywy własnej nauki, a przez to ich oceny są subiektywne”. Speck nazywa to ograniczonym horyzontem naukowym. W przypadku kształcenia integracyjnego można również zauważyć istotne różnice w podejściu pedagogów ogólnych i pedagogów specjalnych, wynikające z przyjęcia perspektywy własnej specjalizacji.

Problem trzeci – bariera języka fachowego. Speck uważa, że „podzielenie się wiedzy fachowej na dyscypliny musiało pociągnąć za sobą terminologiczne różnice i komplikacje” (2005, s. 318). Porozumienie (język) jest możliwe jedynie wówczas, gdy istnieje wspólny słownik, ponieważ, „aby mówić na jakiś określony temat, dwóch ludzi potrzebuje wspólnych słów dla danego obszaru aktywności lub zainteresowań” (Agryle 1999, s. 74). Kształcenie integracyjne nie odnalazło owej przestrzeni. Dykcik (2006, s. 68) uważa, że z definicji pomocy, opieki i edukacji wynika jedność celów pedagogiki ogólnej i specjalnej, ale są one osiągnane innymi metodami. Pedagodzy specjaliści nadal korzystają w kształceniu integracyjnym głównie z pojęć wywodzących się z pedagogiki specjalnej (np. rehabilitacja, rewalidacja, kompensacja), a nauczyciele przedmiotowi głównie z pojęć związanych z dydaktyką. Kształcenie integracyjne wymaga oparcia integracji pomiędzy tymi dwiema dziedzinami wiedzy na wspólnych pojęciach, co umożliwi realizację tego samego celu tymi samymi metodami.

Problem czwarty – problemy z hierarchią. Speck odnotowuje, że „współpraca pomiędzy dziedzinami może być zakłócona, jeśli jedna strona rości sobie prawa do bycia aprioryczną i kierującą «nadprofesją»” (2005, s. 315). Problemy z hierarchią są

stałym elementem w praktyce kształcenia integracyjnego. Wynika to z niejednoznaczności ról, jakie odgrywają pedagog specjalny i nauczyciel przedmiotu, co powoduje komplikacje w ich wzajemnej współpracy. Badania dotyczące współpracy pomiędzy nauczycielami potwierdzają, że pedagog specjalny jest postrzegany jako osoba mniej kompetentna, jako nauczyciel drugiej kategorii.

Problem piąty – nieadekwatność wzajemnych oczekiwań. W tym przypadku „wraz z rosnącą świadomością niemocy własnej dyscypliny ponad miarę mogą wzrosnąć oczekiwania w stosunku do innych dyscyplin” (Speck 2005, s. 316). Takie zjawisko może się pojawić np. w momencie, gdy pedagogzy specjaliści więc wymagają od psychologów, niż ci są w stanie zdziałać (psycholog orzeka o „odmienności” od większości, ale nie można od niego wymagać recepty na efektywną pracę z dzieckiem). Pedagogzy specjaliści są narażeni na nieadekwatność efektów kształcenia uczniów niepełnosprawnych nie tylko ze strony nauczycieli przedmiotu, którzy mogą mieć trudności ze zrozumieniem specyfiki kształcenia uczniów z niepełnosprawnością, ale i ze strony rodziców tych uczniów. Niektórzy rodzice mogą bowiem uważać, że dodatkowa pomoc nauczyciela jest lekarstwem na problemy ich dziecka, co prowadzi do ograniczenia ich udziału w procesie rewalidacyjnym.

Problem szósty – status danej grupy zawodowej. W dzisiejszych czasach awans społeczny i poprawa własnej pozycji społecznej to ważne komponenty życia, do tego dąży każda grupa zawodowa. Nauczyciele jako grupa zawodowa czują się niedoceniani przez społeczeństwo, czego dowodem są chociażby niskie zarobki. Osobnym problemem jest to, czy i w jakim stopniu istnieją różnice w poczuciu statusu pedagoga ogólnego i pedagoga specjalnego w kształceniu integracyjnym. Badania wskazują, że różnice te wynikają chociażby z powszechnie używanych, choć nieoficjalnych nazw – nauczyciel wspomagający i nauczyciel prowadzący (Kobyłańska, Krzemińska 2004).

Rozwiązania trzech pierwszych problemów: potrzeby zachowania autonomii, eksplozji wiedzy fachowej i bariery języka fachowego należy upatrywać na poziomie teorii i akademickiego dyskursu. Dla kształcenia integracyjnego niezbędne wydaje się przyjęcie założenia synergicznego połączenia pedagogiki specjalnej i ogólnej, które umożliwiłoby stworzenie nowej jakości edukacji.

Zakończenie

Idea integracji edukacyjnej jest oparta na wspólnej pracy pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu, którzy poprzez odpowiednie połączenie sił, wiedzy i umiejętności oraz harmonijne współdziałanie w procesie kształcenia mają zagwarantować najwyższą jakość kształcenia oraz przyczynić się do zintegrowania uczniów pełno- i niepełnosprawnych. Praca dwóch nauczycieli w jednym czasie i w jednej przestrzeni z jednym zespołem klasowym wymaga dokładnego sprecy-

zowania i ustalenia zasad, celów, wykorzystanych metod, form i środków dydaktycznych, a co za tym idzie – podziału zadań i obowiązków nauczycieli. Kształcenie integracyjne jest bowiem zobligowane do utrzymania poziomu edukacji uczniów pełnosprawnych, przy równoczesnym zapewnieniu optymalnego wsparcia rozwoju uczniów z niepełnosprawnością. Przytaczane w pierwszej części artykułu badania wskazują, że nauczyciele nie znaleźli sposobu na efektywną organizację wspólnej pracy podczas zajęć edukacyjnych. Konkluzją z badań Bombińskiej-Domżał nad wspólną organizacją zajęć jest wniosek: „pedagodzy specjaliści i nauczyciele przedmiotu **pracowali razem w jednej przestrzeni, ale nie organizowali wspólnie pracy swojej i uczniów**. W analogiczny sposób aranżowana była integracja uczniów podczas zajęć dydaktycznych. **Uczniowie uczyli się razem w jednej przestrzeni, ale nie uczyli się wspólnie**” (2010, s. 428).

Przyjęcie perspektywy współpracy nauczycieli ukazuje, że to właśnie od niej zależy utrzymanie wysokiej jakości kształcenia, skuteczność odpowiedzi na potrzeby uczniów, jak również poprawność relacji pomiędzy uczniami. Z kolei jakość współpracy pomiędzy nauczycielami wynika z relacji pomiędzy pedagogiką specjalną i ogólną, które dotychczas pomijane, aktualnie otwierają nową przestrzeń w teoretycznym dyskursie nad kształceniem integracyjnym. Ta forma edukacji, pomimo prób jej niwelowania (kształcenie inkluzyjne – Szumski 2006), powinna stać się jedną z wielu opcji kształcenia uczniów. Nowoczesne cele edukacji wymagają bowiem uelastycznienia systemu poprzez stwarzanie uczniom możliwości wyboru szkoły, która będzie ich wspierać w rozwoju osobistym i społecznym.

Bibliografia

- Agryle M. (1999), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Baraniewicz D., Cierpiałowska T. (2003), *Kompetencje nauczycieli nauczania integracyjnego*, [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków
- Baraniewicz D. (2006), *Nauczyciele klas integracyjnych w percepcji uczniów*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, red. J. Szempruch, Wydawnictwo UR, Rzeszów
- Bombińska-Domżał A. (2010), *Uwarunkowania współpracy pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu w kształceniu integracyjnym*, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków
- Dykcik W. (2006), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Encyklopedia pedagogiczna* (1993), Fundacja „Innowacja”, Warszawa
- Garlej-Drzewicka E. (2004), *Pedeutologiczny kontekst myślenia o nauczycielu wiodącym i wspierającym*, [w:] *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo UWM, Olsztyn
- Hulek A. (1992), *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, Wydawnictwo WSP, Kraków

- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2003), *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*, hasło [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Kobyłańska A., Krzemińska D. (2004), *Wokół znaczeń kategorii „pedagog wspomagający”*, [w:] *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo UWM, Olsztyn
- Kosakowski Cz. (2004), *Rozważania nad miejscem wychowania w edukacji specjalnej*, [w:] *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo UWM, Olsztyn
- Kościńska M. (1996), *Integracja – szansa dla wszystkich uczniów czy sposób zaspokajania potrzeb dzieci specjalnej troski?*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, red. J. Bogucka, M. Kościńska, Wydawnictwo CM PPP MEN, Warszawa
- Maciarz A. (1999), *Z teorii badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Impuls, Kraków
- Pańczyk J. (2008), *Nominalne zawody (stanowiska pracy) dla absolwentów kierunku pedagogiki specjalnej*, [w:] *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Pałak, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Speck O. (2005), *Niepełnosprawni w społeczeństwie: podstawy ortopedagogiki*, GWP, Gdańsk
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Techmański Ł. (2006), *Wychowawca grupy integracyjnej i nauczyciel wspomagający – porozumienie czy dysonans?*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, red. J. Szempruch, Wydawnictwo UR, Rzeszów
- Werning R., Lütje-Klose B. (2009), *Pedagogika trudności w uczeniu się*, GWP, Gdańsk

In search of a new factors of social integration of disabled and non-disabled students

Summary

This article describes a connection between special and general pedagogy and discusses the role of collaborative teachers in an integration class. Integration is a combination of theoretical ideas and practice in education which allows students with disabilities to learn along with non-disabled ones. Unfortunately, in many cases, the implementation of an integration idea for students with and without disabilities leads to disappointing results. This article provides the readers with an overview of some unique issues of both theoretical and practical aspects of collaborative teaching realized by general and special educators. The author presents the method to enhance the effectiveness of integration by combining two separate disciplines: special and general pedagogy. Moreover, the issues with the autonomy of those disciplines in an inclusive class are also presented. Finally, the diversity of the language used by special and general teachers is also considered in the article. The main purpose of the article is to show how many aspects of integrative education must be enhanced.