

ZENON GAJDZICA

*Uniwersytet Śląski  
w Katowicach*

## **ŹRÓDŁA WIEDZY POLSKICH I CZESKICH NAUCZYCIELI NA TEMAT PRZEMIAN KSZTAŁCENIA UCZNIÓW NIEPEŁNOSPRAWNYCH – DONIESIENIE Z BADAŃ**

**ABSTRACT.** Gajdzica Zenon, *Źródła wiedzy polskich i czeskich nauczycieli na temat przemian kształcenia uczniów niepełnosprawnych – doniesienie z badań* [The sources of Polish and Czech teachers' knowledge about the changes in the education of disabled learners – a research report]. *Studia Edukacyjne* nr 24, 2013, Poznań 2013, pp. 103-114. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2576-8. ISSN 1233-6688

The major aim of this article is to present teachers' declarations concerning the sources of their knowledge of the educational reform for learners with special educational needs. These declarations were confronted with the declarations of teachers working in Czech schools, who have experienced structurally similar changes in previous years. The discussion is based on the thesis that teachers' reliable knowledge of the reform is a prerequisite of its success in practice. The study consists of several parts. The first one presents an outline of the development and transformations of special education in Poland and the Czech Republic. The heart of the text consists of the declarations submitted and their discussion in the context of different sources of knowledge (popular, scientific and institutional – otherwise called departmental). This is done in reference to the essence of the suggested and implemented changes. The text finishes with final conclusions.

**Key words:** reform of the education system, learner with special educational needs, popular, scientific and institutional knowledge

### **Wprowadzenie**

Reformowanie systemu szkolnego zwykle wzbudza wiele kontrowersji. Ich źródeł można szukać w niedopracowanych i nieskonsultowanych w sposób wystarczający koncepcjach wprowadzanej zmiany, czasem w przeobrażeniach niekorzystnych dla określonych grup czy w chaosie lub/i deprywacji informacyjnej na temat planowanych i wdrażanych transformacji. Przykładem takich sytuacji były dyskusje na temat wprowadzonej reformy systemu edukacji w 1999 roku. Od tej spektakularnej zmiany, osadzonej w szero-

kich przeobrażeniach społecznych i gospodarczych, rodzimy system edukacji reformowany jest już raczej na zasadzie toczącej się zmiany, obejmującej poszczególne jego elementy wycinkowo. W roku szkolnym 2011/2012 wdrażany jest kolejny etap reformowania systemu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Co interesujące, jego przygotowanie i wprowadzanie przebiega spokojnie. Próżno szukać w mediach, opracowaniach resortowych czy naukowych gorących debat na ten temat. Wprawdzie pojawiają się lakoniczne informacje odnośnie przeobrażeń, ale nie budzą one większych emocji. Można zatem przypuszczać, że jest to zmiana przemyślana, logicznie wkomponowana w metamorfozy społeczne i ekonomiczne naszego kraju, służąca modernizacji (w znaczeniu wartościującym) całego systemu, wydatnie poprawiająca sytuację uczniów niepełnosprawnych i ich nauczycieli. A być może to tylko przeobrażenie pozorne czy kosmetyczne, nie wnoszące w praktykę szkolną niczego nowego?

Próba odpowiedzi na to pytanie stanowi kontekst całego opracowania. Głównym celem jest natomiast przedstawienie deklaracji nauczycieli (praktycznych agentów zmiany) szkół polskich na temat źródeł wiedzy o samej reformie. Zostały one dodatkowo zestawione z deklaracjami na ten sam temat nauczycieli pracujących w szkołach czeskich, którzy doświadczyli podobnego przeobrażenia nieco wcześniej. U podstaw dyskusji leży teza, że to właśnie rzetelna wiedza nauczycieli na temat reformy stanowi jeden z koniecznych warunków jej powodzenia w praktyce.

Opracowanie składa się z kilku części. W pierwszej zostanie przedstawiony rys rozwoju i przemian kształcenia specjalnego w Polsce i Republice Czeskiej. Meritum tekstu to prezentacja deklaracji i ich omówienie w kontekście różnych źródeł wiedzy (potocznej, naukowej i instytucjonalnej – określanej też mianem resortowej), z nawiązaniem do istoty proponowanych i wdrażanych zmian. Całość zamykają konkluzje końcowe.

## **Kontekst rozwoju i przemian kształcenia specjalnego w Polsce i Republice Czeskiej**

Organizacja systemu kształcenia i jego rozwój w danym kraju uzależniony jest od wielu różnych czynników. Przede wszystkim stanowi on immanentny element całego systemu kształcenia, zatem jego struktura i funkcje są pochodną ogólnych rozwiązań całościowych. Szeroko pojęty system kształcenia (oświaty) warunkowany jest czynnikami ekonomicznymi, kulturowymi i politycznymi oraz rozwojem nauki (zwłaszcza pedagogiki i dyscyplin pokrewnych). W tym zakresie Polska i Republika Czeska rozwijały się podobnie od wielu lat. Rezultatem tego jest wiele

zbieżnych założeń organizacyjnych i stosunkowo podobny przebieg reformowania edukacji specjalnej.

W Republice Czeskiej, podobnie jak w Polsce, instytucjonalne przekształcanie edukacji segregacyjnej w kierunku integracji pręźnie zaczęło rozwijać się po przemianach społeczno-gospodarczych 1989 roku<sup>1</sup>. W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, w obu krajach, zaczęto wyraźniej podkreślać ideę: „edukacja w szkołach zwykłych, jeżeli to możliwe, a w szkołach specjalnych, o ile to niezbędne”<sup>2</sup>, która sprzyjała przemianom ukierunkowanym nie tylko na edukację integracyjną, ale także inkluzyjną. Analizując jednak światowe raporty stanu edukacji specjalnej, można zauważyć nieznaczne różnice. Przykładem jest opracowanie *Comparative Studies in Special Education*<sup>3</sup>, w którym redaktorzy tomu dokonując, w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych, globalnej diagnozy systemów edukacji uczniów niepełnosprawnych w wybranych krajach, zaliczyli Czechosłowację<sup>4</sup> do działu segregacyjnej edukacji specjalnej, a Polskę do „nadchodzącej” integracji, co było wyrazem wydatnych, w tym okresie, przemian w naszym kraju.

Wiele zbieżności można dostrzec również w założeniach teoretycznych pedagogiki specjalnej, między innymi w:

- definiowaniu podstawowych pojęć (np. integracji)<sup>5</sup>;
- określaniu celów<sup>6</sup>;
- zasad kształcenia specjalnego<sup>7</sup>.

Globalny ogląd obu systemów pozwala także dostrzec pewne rozbieżności, które dotyczą:

- szkolnictwa mniejszościowego (uczniów wywodzących się z innych kultur, np. kwestia Romów, Polaków na Zaolziu, Niemców na terenie Sudetów oraz innych nacji<sup>8</sup>) jako jaskrawego problemu w Republice Czeskiej,

<sup>1</sup> J. Bogucka, *Nauczanie integracyjne w Polsce*, Warszawa 1996, s. 52; P. Franiok, *Kapitoly z teorie speciální pedagogiky*, Ostrava 2003, s. 22-23; Z. Nováková, *Integrace, inkluze, „Škola pro všechny”*, Brno 2004, s. 10.

<sup>2</sup> K. Vitásková, *Fenomen integraci odwrotnej*, Kraków 2008, s. 143.

<sup>3</sup> K. Mazurek, M.A. Winzer (red.), *Comparative Studies in Special Education*, Washington 1994.

<sup>4</sup> Zapewne tekst został opracowany jeszcze przed podziałem Czechosłowacji na Republikę Czeską i Słowację, który miał miejsce 1 stycznia 1993 roku.

<sup>5</sup> M. Chodkowska, *Wielowymiarowość procesu integracji w edukacji i życiu społecznym*, Lublin 2002; J. Jesenský, *Prostor pro integraci*, Praha 1993; J. Michalík, *Ku pojmu integracie*, Olomouc 2005; inkluzyj: M. Bartňová, M. Vitková, *Vliv současných změn v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na přípravu učitelů*, Brno 2006; A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły*, Szkoła Specjalna, 2004, nr 1.

<sup>6</sup> J. Wyczasany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 2005; P. Franiok, *Vzdělávání osob s mentálními postižením*, Ostrava 2005.

<sup>7</sup> H. Borzyszkowska, *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, Gdańsk 1983; M. Valenta, O. Müller, *Psychopedie. Teoretické základy a metodyka*, Praha 2004.

<sup>8</sup> B. Grabowska, E. Ogrodzka-Mazur, *Stan, problemy i perspektywy szkolnictwa z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej*, Białystok-Cieszyn-Warszawa 2010.

natomiast w Polsce dopiero od kilkunastu lat zagadnienia szerzej dostrzeżanego w teorii, a w praktyce, ze względu na nieliczne grupy mniejszości narodowościowych, raczej marginalizowanego;

– faktycznej współpracy świata nauki z władzami oświatowymi i nauczycielami praktykami. Dowodem tego jest zwyczajowo przyjęta obecność władz oświatowych Republiki Czeskiej (lokalnych i ministerialnych) na każdej znaczącej konferencji naukowej oraz aktywny udział licznych nauczycieli w obradach naukowych. W Polsce natomiast udział nauczycieli praktyków oraz władz oświatowych w obradach na konferencjach naukowych jest raczej symboliczny.

Mimo wskazanych różnic, zasadna wydaje się teza o przewadze czynników wspólnych warunkujących stan i rozwój procesów kształcenia uczniów niepełnosprawnych w obu krajach. To zaś, jak można przypuszczać, powinno zbliżać stanowiska i doświadczenie nauczycieli uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

### **Źródła wiedzy o zmianach w zakresie kształcenia specjalnego – analiza porównawcza deklaracji polskich i czeskich nauczycieli**

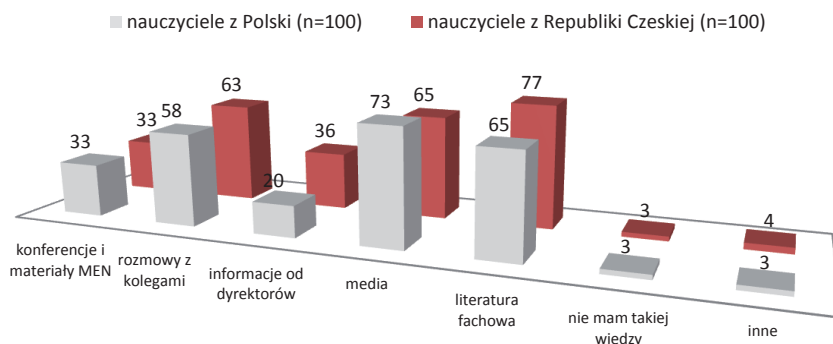
Nieco upraszczając, istotą obecnych przemian w zakresie kształcenia specjalnego jest krocząca zmiana od kształcenia separacyjnego w kierunku inkluzji edukacyjnej. Jej podstawą jest stworzenie możliwie dobrych warunków rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach ogólnodostępnych, co znajduje swój wyraz w projekcie przemian, przedstawionym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2010 r. (*Uczniowie ze specjalnymi potrzebami*)<sup>9</sup>. Ideologia przywołanego projektu opiera się na przesłankach etycznych. Sprecyzowano w nim zalecenia w postaci powołania szkolnych zespołów do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, tworzenia indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego oraz programów wsparcia uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się<sup>10</sup>. Zabrakło jednak propozycji służących ich faktycznemu, a nie jedynie postulowanemu, wdrożeniu. Wprawdzie analiza obowiązujących już aktów prawnych zachęca do sformułowania tezy, że w wielu zakresach są to zmiany pozorne, ponieważ niektóre założenia są już z większym lub mniejszym powodzeniem realizowane w praktyce<sup>11</sup>, niemniej jed-

<sup>9</sup> <http://www.konferencje.men.gov.pl/images/pdf/Konferencje/3.pdf>, 2010.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> T. Serafin, *Kształcenie specjalne w systemie oświaty. Vademecum dla organu prowadzącego, dyrektora szkoły, nauczycieli i rodziców*, Warszawa 2009.

nak wdrażane zmiany, szczególnie w zakresie Szkolnych Zespołów niosą ze sobą wiele nowych wyzwań w dziedzinie prowadzenia dokumentacji i obciążenia dodatkowymi obowiązkami pracowników szkoły ogólnodostępnej. Z kolei, nauczyciele szkół integracyjnych i specjalnych mogą obawiać się zmniejszenia liczby uczniów w swoich placówkach, a co za tym idzie – ograniczenia liczby etatów. Wydaje się więc, że reforma ta dla wielu pedagogów niesie ze sobą wyzwania i obawy, stąd do ważnych uwarunkowań jej faktycznego sukcesu należy przekonanie praktyków do wprowadzanych zmian. Punktem wyjścia w procesie kreowania pozytywnych nastawień jest zapewne niwelowanie możliwego oporu przez szukanie porozumienia, zachęcanie nauczycieli do aktywnego uczestnictwa w zmianach, czy proponowanie wsparcia<sup>12</sup>. To wymaga zaś informowania o założeniach reformy i jej możliwych następstwach. Warto zatem podjąć próbę sprecyzowania źródła wiedzy nauczycieli o wdrażanych zmianach. Wyniki takich deklaracji zostały zaprezentowane na rycinie 1<sup>13</sup>.



Ryc. 1. Źródła informacji na temat przemian kształcenia specjalnego zadeklarowane przez nauczycieli

<sup>12</sup> Por. S.P. Robbins, *Zasady zachowania w organizacji*, Poznań 2001, s. 266-267.

<sup>13</sup> Prezentowane deklaracje są fragmentem szerszych badań nad postawami nauczycieli wobec przemian edukacyjnych przeprowadzonych na przełomie 2010 i 2011 roku za pomocą ankiety w ramach projektu – *Instytucje i organizacje wspierające rozwój i socjalizację osób niepełnosprawnych intelektualnie na terenie powiatów cieszyńskiego i karwińskiego [Institute a organizace podporující vývoj a socializaci mentálně postižených osob na území těšínského a karvínského okresu]*. Projekt dofinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego – Programu Operacyjnego Współpracy Transgranicznej Republika Czeska – Rzeczpospolita Polska 2007-2013 i budżetu państwa za pośrednictwem Euroregionu Śląsk Cieszyński. W badaniach uczestniczyło 200 nauczycieli (po 100 pracujących w Polsce oraz Republice Czeskiej). Dobór grupy badanej odbył się na zasadzie dobrowolnej deklaracji osób uczestniczących w różnego rodzaju kursach dokształceniowych, w tym także uczestników warsztatów prowadzonych w ramach ww. projektu oraz konferencjach naukowych prowadzonych w ramach ww. projektu.

Ponieważ w prowadzonej analizie – ze względu na ramy objętości tekstu i cel opracowania – koncentruję się na ogólnej charakterystyce deklaracji, pomijając ich uwarunkowania, ograniczam się do prezentacji surowych danych<sup>14</sup>. Ponadto, ze względu na dobór grupy badanej, którą wprawdzie należy określić mianem wielkiej, ale niekoniecznie reprezentatywnej (wszak w projekcie uczestniczyli głównie aktywni nauczyciele), badanie to traktuję jako pilotażowe, sygnalizujące problem, bez uzurpowania sobie prawa wyprowadzania wniosków uogólniających na całą populację, a co najwyżej na grupę nauczycieli aktywnych.

Wiedzę na temat reformy, ze względu na charakter i pochodzenie, można podzielić na: naukową, potoczną i instytucjonalną (w obrębie tej trzeciej: resortową i konkretnych instytucji). Bez wątplenia, w procesie kreowania postaw nauczycieli przydatne są wszystkie typy wiedzy, chociaż każdy niesie ze sobą charakterystyczne ograniczenia i możliwości.

Doświadczenie uczy, że najpotężniejszym narzędziem w kształtowaniu opinii są media. Debaty telewizyjne, blogi internetowe, audycje radiowe i artykuły prasowe docierają do najszerszych grup odbiorców – w tym także do nauczycieli. Narzędzia te przekazują głównie wiedzę potoczną. Przypomnijmy, że jej cechą jest subiektywizm, względność, wieloaspektowość i niedokładność<sup>15</sup>. Patrząc z pedagogicznego punktu widzenia, warto podkreślić jej fragmentaryczność, niespójność, pochopność, apodyktyczność. Zwykle jest więc zbiorem osobistych i przypadkowych danych, informacji i spostrzeżeń<sup>16</sup>. W zdobywaniu wiedzy potocznej decydujące znaczenie mają czynniki emocjonalno-wolicjonalne<sup>17</sup>. Z drugiej strony, wiedza ta jest łatwo dostępna i ściśle związana z życiem codziennym. Odgrywa więc spore znaczenie w porządkowaniu i rozumieniu otaczającego świata. Można zatem przypuszczać, że również w kreowaniu postaw wobec omawianych zmian wiedza potoczna odgrywa istotną rolę. Teza ta znajduje pośrednie potwierdzenie w liczbie deklaracji badanych, wskazujących media jako źródło informacji o reformie (ryc. 1).

W dziedzinie wiedzy potocznej można wyróżnić dwa jej typy. Pierwszy to wiedza opisowa. Jest ona zbiorem przekonań na temat tego, jakie obiekty wchodzą w skład rzeczywistości społecznej, jakie są ich własności i relacje między nimi. Drugi to wiedza-recepta, czyli zbiór przepisów wskazujących

---

<sup>14</sup> W obu grupach badanych uczestniczyło po 100 respondentów; liczby są zarazem wskaźnikiem procentowym. Przy czym, każdy badany mógł wskazać więcej niż jedną odpowiedź. Wśród nauczycieli z Polski takich deklaracji było w sumie 255, a Republiki Czeskiej – 281.

<sup>15</sup> S. Kamiński, *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1981, s. 24.

<sup>16</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 516.

<sup>17</sup> S. Kamiński, *Pojęcie nauki*, s. 24.



zachowania odpowiednie w określonych sytuacjach<sup>18</sup>. Nawiązując do tego podziału, warto wskazać na możliwe niebezpieczeństwa, odnosząc je do kształtowania postaw wobec rozpatrywanych zmian. W dziedzinie wiedzy potocznej opisowej znaczącą rolę odgrywają zapewne stereotypy dotyczące roli specjalnych potrzeb edukacyjnych w każdej sytuacji dydaktycznej, co zniechęca przeciętnego nauczyciela do poszukiwania jakichkolwiek przydatnych narzędzi dostępnych w repertuarze środków powszechnie stosowanych w szkole ogólnodostępnej. W efekcie tego stereotypu pojawia się wiedza potoczna – recepta ukazująca potrzebę nadmiernego uwydatniania specjalistycznych kompetencji w pracy z wszystkimi uczniami z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Przeświadczenie to wynika, być może, z tradycyjnej izolacji problematyki pedagogiki specjalnej, naukowej hermetyczności tej subdyscypliny pedagogicznej<sup>19</sup>. Innym powodem tego stanu rzeczy jest zapewne akcentowanie (w powszechnym przez wiele lat modelu medycznym niepełnosprawności) znaczenia w procesach wychowania i kształcenia odchyłeń biologicznych, traktowanych jako najważniejszy wyznacznik projektowania edukacji specjalnej. Bez wątplenia, specjalistyczne kompetencje są nieodzowne w pracy z uczniami niepełnosprawnymi, ale zwykle (w przypadku kształcenia inkluzyjnego) mogą stanowić nadbudowę ogólnych kompetencji humanistycznych i pedagogicznych.

Innym następstwem stereotypu wyraźnej odrębności potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów niepełnosprawnych jest wiedza potoczna – recepta ukonstytuowana na przekonaniu o konieczności zaniżania progów wymagań wobec omawianej grupy uczniów. Tymczasem, z punktu widzenia rozwoju ucznia jest to rozwiązanie ostateczne, stosowane w sytuacji znaczących ograniczeń (np. intelektualnych) uniemożliwiających realizację treści programowych, po wyczerpaniu repertuaru środków związanych z intensyfikacją procesu kształcenia (np. dodatkowych zajęć, stosowania specjalistycznych środków dydaktycznych).

Kolejną kwestią związaną z wiedzą potoczną opisową jest domniemanie (często potwierdzone przekazami medialnymi), że inkluzja edukacyjna jest jedyną ważną ścieżką edukacyjną uczniów niepełnosprawnych w rozwiniętych krajach Unii Europejskiej. Tymczasem, w wielu krajach następuje zwrot w kierunku separacyjnej formy kształcenia<sup>20</sup> lub poszukiwanie rozwiązań pośrednich, określanych mianem częściowej integracji<sup>21</sup>. Prze-

<sup>18</sup> M. Marody, *Język i wiedza potoczna w wyjaśniani zachowań*, Studia Socjologiczne, 1982, nr 3-4, s. 112.

<sup>19</sup> Por. A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010, s. 39.

<sup>20</sup> Por. O. Speck, *Zmiany uwarunkowań rozwoju pedagogiki specjalnej w Niemczech*, Kraków 2007.

<sup>21</sup> Np. A. Zamkowska, *Systemy kształcenia integracyjnego w wybranych krajach Unii Europejskiej*, Radom 2004.

świadczenie to, skądinąd oparte na aksjomatycznych przesłankach etycznych, może sugerować zapóźnienie rodzimego systemu kształcenia i zarazem zachęcać do przyjęcia postawy bezrefleksyjnego popierania zmiany.

Pozytywów wiedzy potocznej można doszukiwać się w jej przyziemnym charakterze, zwykle związanym z konkretnym kontekstem. To dzięki niej nauczyciel może informację o przemianach, zaczerpniętą z innego obszaru wiedzy, skonfrontować ze swoją sytuacją, odnosząc ją do możliwych korzyści i potencjalnych zagrożeń. Może w nią włączyć także informacje pochodzące od uczniów i potraktować je jako ważne uzupełnienie doświadczenia własnego, kreującego nastawienie. Niemniej jednak, należy zawsze pamiętać, że wiedza ta bywa szkodliwa, ponieważ wiąże się z antropocentrycznym punktem widzenia, dlatego należy konfrontować ją z innymi typami wiedzy.

Rozpatrując deklaracje nauczycieli (ryc. 1), zauważamy, że sporo wskazań (wśród nauczycieli z Republiki Czeskiej najwięcej) dotyczy literatury fachowej. Jak wynika z dodatkowych wyjaśnień, respondenci zaliczają do niej różnego rodzaju periodyki (w tym także metodyczne) kierowane do nauczycieli oraz wszystkie wydawnictwa naukowe. Źródła te zawierają zatem przede wszystkim wiedzę naukową. W praktyce trudno ten typ wiedzy odnieść bezpośrednio do wdrażanej właśnie reformy, ale powinien on obejmować procedury jej wprowadzania, wypracowane koncepcje reform oraz wiadomości kontekstowe związane z procesem rehabilitacji, edukacji i socjalizacji uczniów niepełnosprawnych w różnych formach kształcenia. Informacje te powinny stać się pewnego rodzaju kontekstem doświadczenia własnego i stanowić czasem jego przeciwwagę. Wszak istotą tego typu wiedzy są przekonania i poglądy, które oceniamy w kategoriach „prawdziwe – fałszywe”, żądając jednocześnie ich legitymizacji zgodnie z procedurami wytwarzania wiedzy naukowej, z zastosowaniem naukowo akceptowanych metod uzyskiwania danych i informacji<sup>22</sup>. Liczne wskazania dokonane przez badanych, dotyczące czerpania wiadomości o reformie ze źródeł naukowych, należy zatem uznać za zjawisko pozytywne, przeczące jednocześnie tezie o ateoretyczności samokształcenia nauczycieli. Innym problemem jest jednak kwestia faktycznego znaczenia tej wiedzy w całym systemie wiadomości kreujących postawy wobec przemian. Rozpatrzenie tego zagadnienia wymaga już dalszych badań, z zastosowaniem innych procedur badawczych.

Z punktu widzenia funkcjonowania szkoły interesujący wydaje się trzeci typ wiedzy. W przyjętym sposobie myślenia nie jest on czystą – trzecią formą o ustalonych granicach, a raczej obszarem pogranicza wiedzy potocznej i naukowej. Jego wyróżnienie – choć ontologicznie wątpliwe – uza-

<sup>22</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, s. 516.



sadnia prakseologiczny wymiar analizy. Jest to wiedza instytucjonalna, zawierająca elementy wiedzy potocznej i naukowej, objęta jednak wspólną cechą, jaką jest jej podzielenie przez członków danej instytucji na temat przepisów roli własnej i innych ról społecznych w tej instytucji (lub całym zbiorze instytucji, organizacji). Istotne, że wiedza ta jest przyjmowana w sposób powszechny przez członków, nie wymaga uzasadniania, nie podlega przetwarzaniu przez użytkowników. Tak rozumiana wiedza narzuca pewną sztywność postępowania i wymusza dopasowanie się do panujących reguł, aczkolwiek nie oznacza konieczności identyfikowania się z nią członków instytucji<sup>23</sup>. Widoczny jest eklektyzm tego zbioru wiedzy, objawiający się akceptowaniem sprzecznych informacji, wiadomości niekompletnych, czy pozbawionych kontekstu oraz tych naukowo potwierdzonych, czyli pozyskanych zgodnie z uznanymi naukowo regułami. Ważne jednak, że jest to wiedza powszechnie akceptowana w danej instytucji, uznana za wartościową, zwykle zgodna z jej interesem. Wytwarzana jest ona na podstawie interakcji członków instytucji i ich wspólnych interesów. W omawianym aspekcie można wyróżnić dwa jej typy. Pierwszy dotyczy informacji resortowych, związanych z przesłankami uznanymi za słuszne przez ministerialnych twórców, osób wdrażających i propagujących wprowadzane zmiany. Druga stanowi wiedzę instytucjonalną, wytwarzaną i kreowaną w danej placówce. Nietrudno zauważyć, że w wypadku omawianego zagadnienia może (a nawet powinna) ona różnić się w placówkach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych, ponieważ zgodnie z przyjętym tokiem myślenia jest nacechowana świadomością instytucji. Pozostaje zapewne także w istotnym związku z doświadczeniami nauczycieli, wyniesionymi z konkretnego toku studiów i nabytych kwalifikacji (np. w trakcie kształcenia na kierunku pedagogika specjalna studenci nabywają sporej porcji wiadomości o specyficznych potrzebach uczniów niepełnosprawnych, w wypadku kształcenia nauczycieli przedmiotu – w związku z ograniczeniami zajęć z zakresu pedagogiki i pedagogiki specjalnej – wiadomości te są pomijane lub wręcz ignorowane).

W ujęciu deklaracji nauczycieli, do wiedzy tej należy zaliczyć wskazania źródeł informacji na temat reformy, związane z konferencjami i materiałami szkoleniowymi MEN, od dyrektorów placówek oraz rozmów z kolegami. W pierwszym przypadku nierzadko jest to wiedza naukowa, a w ostatnim – często potoczna wyprowadzona z własnego doświadczenia. W drodze selekcji związanej z tożsamością placówki zostają zaakceptowane te jej fragmenty, które sprzyjają interesom danej placówki. Niemniej jednak i ta wiedza niesie ze sobą określone wartości. Warto doszukiwać

<sup>23</sup> Za: S. Kowalik, *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, Warszawa 1989, s. 7-8.

się ich w kreowaniu postaw służących dobru danej szkoły i zarazem realizującej w niej obowiązek szkolny grupy uczniów. Jest ona szczególnie istotna w wypadku nieprzemyślanych propozycji reformowania systemu, degradujących jedną z możliwych dróg rozwoju uczniów, form organizacji pracy, czy wypracowanych i sprawdzonych modeli edukacji.

Analiza deklaracji ukazuje spore znaczenie tej wiedzy. Więcej niż połowa badanych deklaruje, że czerpie informacje o przekształceniach systemu edukacji specjalnej od swoich kolegów, średnio co trzeci respondent z informacji ministerialnych, a co piaty w przypadku badanych polskich nauczycieli i co trzeci – czeskich, z informacji od dyrektorów.

Zamykając tę część analizy, warto wspomnieć, że niewielka liczba badanych deklaruje brak jakiegokolwiek wiedzy na temat reform, a równie porównywalnie niewielka grupa respondentów nawiązuje do innych źródeł, niejasno precyzując lub nie określając ich pochodzenie.

Warto także zwrócić uwagę na zbliżone deklaracje w obu grupach: polskich i czeskich nauczycieli. W zasadzie różnice widoczne są jedynie w zakresie informacji pozyskiwanych od dyrektorów placówek (przeważają deklaracje naszych południowych sąsiadów, podobnie jak w wypadku rozmów z kolegami i korzystania z literatury fachowej). Polscy nauczyciele natomiast częściej czerpią wiedzę z mediów. Różnice te jednak – na podstawie analizy danych surowych – trudno uznać za znaczące. Zapewne powodów tej zbieżności deklaracji należy szukać w przywołanych we wstępie zbieżnych cechach obu systemów kształcenia i ich kontekstu rozwojowego. Innym powodem tego stanu rzeczy może być prężnie rozwijająca się ostatnio współpraca przygraniczna obu krajów, także w dziedzinie oświaty, obfitująca licznymi wspólnymi konferencjami i prowadzonymi w ich trakcie dyskusjami, bez wątplenia współkreującymi opinie.

## Zamiast zakończenia

Trudno wyobrazić sobie przekonanie rzeczywistych realizatorów jakiegokolwiek reformy do jej założeń bez przekazania im istotnych informacji na jej temat. Bez wątplenia problem narasta, kiedy wskazani realizatorzy nie uczestniczą w dyskusjach nad jej formułą i głównymi założeniami. Wprawdzie pominięcie lub zignorowanie znaczenia takiego etapu w przygotowanych przemianach pozornie usprawnia przebieg całego procesu, ale znacząco obniża szanse na jego powodzenie. Przywołane deklaracje nie pozwalają jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy dyskusja nad projektem tej reformy była wystarczająca, wszak we wszystkich województwach odbyły się spotkania z nauczycielami, a projekt, nad którym pracowała

grupa ekspertów został opublikowany i był powszechnie dostępny. Nie ulega jednak wątpliwości, że spora grupa badanych do niego nie dotarła (przypomnijmy, że jedynie co trzeci respondent zadeklarował wiedzę na temat przemian zaczerpniętą z materiałów resortowych i konferencji organizowanych przez MEN). Bez wątpienia, jest to zjawisko niepokojące, jak pokazują dane typowe także dla systemu przekształceń w Republice Czeskiej. Winą za ten stan rzeczy nie można obarczać wyłącznie pracowników Ministerstwa, jako że wydaje się, iż zbyt małe zaangażowanie zmianami wykazali również teoretycy oraz sami nauczyciele. Można zatem postawić tezę, że jest to reforma mało znacząca, jej założenia są powszechnie akceptowane, a efekty zmiany w związku z tym będą pozytywne. Jakie będą faktyczne następstwa, pokażą kolejne badania. Być może dopiero wtedy, w aspekcie piętrzących się, faktycznych trudności, pojawią się głębsze refleksje i fala dyskusji. Póki co, pozostaje liczyć na kreatywność i zaangażowanie samych nauczycieli wytwarzających rozwiązania w obrębie wiedzy intuicyjnej i instytucyjnej danej placówki.

## BIBLIOGRAFIA

- Bartňová M., Vitková M., *Vliv současných změn v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na přípravu učitelů*, [w:] *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, red. J. Pipeková, Brno 2006.
- Bogucka J., *Nauczanie integracyjne w Polsce*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne w Polsce. Nowe doświadczenia*, red. J. Bogucka, M. Kościelska, Warszawa 1996.
- Borzyszkowska H., *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, Gdańsk 1983.
- Chodkowska M., *Wielowymiarowość procesu integracji w edukacji i życiu społecznym*, [w:] *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Chodkowska, Lublin 2002.
- Firkowska-Mankiewicz A., *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły*, Szkoła Specjalna, 2004, nr 1.
- Franiok P., *Kapitoly z teorie speciální pedagogiky*, Ostrava 2003.
- Franiok P., *Vzdělávání osob s mentálním postižením*, Ostrava 2005.
- Grabowska B., Ogrodzka-Mazur E., *Stan, problemy i perspektywy szkolnictwa z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej*, [w:] *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich; stan, problemy i perspektywy*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta, Białystok-Cieszyn-Warszawa 2010.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.
- Jesenský J., *Prostor pro integraci*, Praha 1995.
- Kamiński S., *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1981.
- Kowalik S., *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, Warszawa 1989.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010.
- Marody M., *Język i wiedza potoczna w wyjaśniani zachowań*, *Studia Socjologiczne*, 1982, nr 3-4.

- Mazurek K., Winzer M.A. (red.), *Comparative Studies in Special Education*, Washington 1994.
- Michalík J., *Ku pojmu integracie*, [w:] *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*, red. O. Müller a kol., Olomouc 2005.
- Nováková Z., *Integrace, inkluze, „Škola pro všechny”*, [w:] *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*, red. M. Vítkova, Brno 2004.
- Robbins S.P., *Zasady zachowania w organizacji*, Poznań 2001.
- Serafin T., *Kształcenie specjalne w systemie oświaty. Vademecum dla organu prowadzącego, dyrektora szkoły, nauczycieli i rodziców*, Warszawa 2009.
- Speck O., *Zmiany uwarunkowań rozwoju pedagogiki specjalnej w Niemczech*, [w:] *Rozwój i funkcjonowanie osób niepełnosprawnych. Konteksty edukacyjne i prawne*, Seria: Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych, t. 3, red. Z. Gajdzica, Kraków 2007.
- Uczniowie ze specjalnymi potrzebami. Założenia projektowanych zmian*, Informator MEN 2010; <http://www.konferencje.men.gov.pl/images/pdf/Konferencje/3.pdf>.
- Valenta M., Müller O., *Psychopedie. Teoretické základy a metodyka*, Praha 2004.
- Vitásková K., *Fenomen integracji odwrotnej*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Seria: Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych, t. 5, red. Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik, Kraków 2008.
- Wyczęsany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 2005.
- Zamkowska A., *Systemy kształcenia integracyjnego w wybranych krajach Unii Europejskiej*, Radom 2004.