

# Pięć minut pedagogiki specjalnej

9

Dr hab. prof. APS Grzegorz Szumski

**Minuta pierwsza.** Niepełnosprawność nie jest cechą jednostki.

Tradycyjne koncepcje ujmowały niepełnosprawność jako cechę jednostki, uwarunkowaną biologicznym uszkodzeniem organizmu lub tożsamą z tym uszkodzeniem. Takie rozumienie niepełnosprawności pokrywa się z przednaukowym archetypem tego pojęcia, czyli odpowiada wiedzy potocznej<sup>1</sup>. Jak udowodnili przywoływani autorzy, utożsamianie w myśleniu potocznym niepełnosprawności z negatywnie ocenianą odmiennością jednostki jest uniwersalne, niezależne od kontekstu kulturowego, w którym procesy te zachodzą. We wczesnych stadiach swego rozwoju pedagogika specjalna przejęła rozumienie niepełnosprawności z wiedzy powszechnej. Ten sposób budowania podstaw dyscypliny naukowej jest charakterystyczny dla pierwszego etapu rozwoju wszystkich nauk i w historii nauki nazywany jest etapem rozszerzania wiedzy powszechnej<sup>2</sup>.

Bez względu na stan powszechnej świadomości, tradycyjny sposób rozumienia niepełnosprawności jest nie do utrzymania we współczesnej pedagogice specjalnej. Sposób ten należy odrzucić, dlatego że blokuje on możliwość zrozumienia współczesnej rzeczywistości i doskonalenia systemu rehabilitacji osób niepełnosprawnych, a w szczególności systemu ich kształcenia. W pedagogice szkolnej, która wyznacza ramy niniejszego szkicu, niepełnosprawność należy zatem rozumieć jak niemożliwą do tolerowania przez szkołę powszechną rozbieżność między jej wymaganiami a możliwościami sprośnięcia im przez ucznia. Niepełnosprawność jest – szczególnie kłopotliwą dla obu stron – relacją między jednostką i jej społecznym otoczeniem.

**Minuta druga.** Liczba uczniów wymagających specjalnej pomocy pedagogicznej stale rośnie.

<sup>1</sup> Cloerkes G., Neubert D. *Forschungsergebnisse zur sozialen Reaktion auf Behinderte in verschiedenen Kulturen*, Sonderpädagogik, nr 2-3, 1989.

<sup>2</sup> Mejbaum W. *Powiedzmy: „instrumentalizm”* [w:] Kozakiewicz H., Mokrzycki E., Siemek M.J. [red.] *Racjonalność, nauka, społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1989.

Naturalnym obiektem zainteresowania szkoły nie jest uszkodzenie organizmu ucznia, lecz jego zdolność do efektywnego uczenia się na sposób szkolny, a mówiąc bardziej precyzyjnie – zdolność do pełnienia roli ucznia. Odkąd Mary Wornock<sup>3</sup> zwróciła uwagę, że zjawisk tych w żadnym wypadku nie należy traktować jako tożsame, rośnie liczba uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE)<sup>4</sup>, czyli takich, którzy są niepełnosprawni z perspektywy szkoły. Według skrajnych szacunków uczniowie tacy stanowią aż 20% populacji dzieci i młodzieży w wieku szkolnym<sup>5</sup>. Rzeczywisty poziom orzekania potrzeb kształcenia specjalnego jest z reguły wyraźnie niższy, jednak w krajach wysoko rozwiniętych przeważnie znacznie przekracza magiczną liczbę 2%, która przez całe dziesięciolecie wyznaczała górny poziom liczebności populacji uczniów kształconych w sposób specjalny.

Wzrost liczby uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego następuje niezależnie od tego, jak zorganizowany jest system szkolny w danym kraju, co J.J. Powell<sup>6</sup> pokazał, analizując orzecznictwo w USA i Niemczech. Kraje te prowadzą kontrastowo różną politykę edukacyjną dotyczącą kształcenia specjalnego. W USA od połowy lat 70. XX wieku rozwija się kształcenie integracyjne i edukacja włączająca, zaś Niemcy pozostają bastionem szkolnictwa specjalnego w nowoczesnym świecie. W obu krajach jednak od połowy lat 30. systematycznie rośnie liczba uczniów ze SPE, a od lat 70. wzrost ten jest bardzo dynamiczny. Znaczy to, że źródła tego wzrostu mają przede wszystkim uniwersalny, cywilizacyjny charakter.

<sup>3</sup> Wornock M. *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, HMSO, London 1978.

<sup>4</sup> SPE od „specjalne potrzeby edukacyjne” lub SEN od „Special Educational Needs”.

<sup>5</sup> Ossowski R. [red.] *Kształcenie specjalne i integracyjne*, MEN, Warszawa 1989.

<sup>6</sup> Powell J.J. *Das wachsende Risiko als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ klassifiziert zu werden, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft*, Working Paper, nr 2, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2004.

Także w Polsce nastąpił w latach 2000. skokowy wzrost liczby uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. O ile pod koniec lat 90. stanowili oni mniej niż 2% uczniów szkół podstawowych, o tyle aktualnie stanowią 3% uczniów szkół podstawowych i 4% uczniów gimnazjów<sup>7</sup>. Do liczb tych należy dodać uczniów z trudnościami w uczeniu się, którzy nie posiadają orzeczeń o potrzebie specjalnego kształcenia, ale korzystają z pomocy specjalnej.

**Minuta trzecia.** Szkoła specjalna nieuchronnie traci swą dominującą pozycję.

Część osób, zwłaszcza niezajmujących się zawodo-wo pedagogiką specjalną, wyobraża sobie, że upowszechnienie kształcenia niesegregacyjnego, czyli zapewnienie uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi możliwości pobierania nauki w szkole powszechnej, jest zależne od decyzji polityków oświatowych, które są zgodne z pewnymi wartościami i/lub wiedzą na temat tego, które rozwiązanie jest efektywniejsze. Pogląd ten wyraźnie przecenia możliwości sterowania procesami zachodzącymi w szkolnictwie, a zatem uprawiania polityki edukacyjnej, zarówno unaukowanej, jak i klasycznej, czyli realizującej interesy grup uprzywilejowanych. Parafrazując słowa J. Habermasa<sup>8</sup>, można powiedzieć, że kształceniem specjalnym nie da się ani w pełni racjonalnie zarządzać, ale też nie da się podporządkować go interesom warstw rządzących. Ono ma własną dynamikę, która nieuchronnie popycha je w kierunku upowszechnienia kształcenia niesegregacyjnego.

Podstawowym źródłem powiększania się rozmiarów kształcenia integracyjnego nie są przesunięcia uczniów ze szkół specjalnych do powszechnych, lecz wzrost liczby uczniów obejmowanych kształceniem specjalnym. W Polsce w roku szkolnym 2006/2007 już 55,4% uczniów niepełnosprawnych było kształconych w klasach integracyjnych i ogólnodostępnych, podczas gdy w roku szkolnym 1999/2000 było to zaledwie 20%<sup>9</sup>. Nie oznacza to jednak proporcjonalnie silnych migracji uczniów ze szkół specjalnych do powszechnych. Wzrost wskaźnika integracyjności systemu szkolnego w omawianym okresie jest tylko w około 1/3 spowodowany przemieszczaniem uczniów ze szkół specjalnych, w 2/3 zaś wzrostem rozmiarów

orzecznictwa. Analogiczne procesy, na mniejszą bądź większą niż w Polsce skalę, zachodzą w większości krajów wysoko rozwiniętych<sup>10</sup>. Zapotrzebowanie na kształcenie specjalne, a właściwie pomoc specjalną<sup>11</sup> na terenie szkół powszechnych nie implikuje jeszcze likwidacji systemu szkół specjalnych. Jednak utrzymywanie równoległych, rozbudowanych systemów kształcenia specjalnego jest kosztowne i bardzo trudne, gdy uwzględni się stosunkowo niewielką jednak liczebność populacji jej beneficjentów. Z tego powodu większość krajów ogranicza liczbę szkół i klas specjalnych do – uznawanego dziś za niezbędne – minimum i poszerza zakres ich zadań o usługi na rzecz integracji. Sztandarowym przykładem tego procesu z ostatnich lat jest Holandia, długo uchodząca za wzór dla zwolenników szkół specjalnych<sup>12</sup>.

**Minuta czwarta.** Na znaczeniu traci specjalnopedagogiczna kategoryzacja.

Pedagogika specjalna powstała jako uogólnienie swoich dziedzin szczegółowych. Nim zaczęto tworzyć koncepcje pedagogiki specjalnej jako nauki o kształceniu niepełnosprawnych, istniały już stosunkowo dobrze rozwinięte jej subdyscypliny, takie jak: surdopedagogika, tyflopädagogika czy oligofrenopedagogika. W obrębie każdej z nich rozwijano wiedzę na temat poszczególnych rodzajów niepełnosprawności i metodyki kształcenia osób nimi dotkniętych. Wiedzę tę przekazywano kandydatom na nauczycieli, którzy znajdowali później zatrudnienie w szkołach specjalnych odpowiednich typów.

Co najmniej dwa, powiązane ze sobą, argumenty przemawiają dziś za potrzebą rozwoju pedagogiki specjalnej ponad systemem specjalnopedagogicznej kategoryzacji<sup>13</sup>. Po pierwsze, rośnie liczba uczniów niepełnosprawnych kształconych w szkołach ogólnodostępnych, gdzie w jednej klasie uczą się dzieci o różnych rodzajach specjalnych potrzeb. Po drugie, lawinowo rośnie liczba uczniów z nowymi kategoriami specjalnych potrzeb edukacyjnych, w tym przede wszystkim z ogólnymi trudnościami w uczeniu się oraz zaburzeniami rozwoju emocjonalnego i społecznego. Zdecydowana większość spośród nich pozostaje w szkołach ogólnodostępnych. Szkoła powszechna

<sup>7</sup> Firkowska-Mankiewicz A., Szumski G. *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce* [w:] Smith D.D. *Pedagogika specjalna*, t. 2, PWN-APS, Warszawa 2008.

<sup>8</sup> Habermas J. *Interesy konstytuujące poznanie*, Colloquia Communia nr 2, 1985, s. 404.

<sup>9</sup> Firkowska-Mankiewicz A., Szumski G. *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce* [w:] Smith D.D. *Pedagogika specjalna*, ibidem.

<sup>10</sup> Szumski G. *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, PWN-APS, Warszawa 2009.

<sup>11</sup> Kosakowski Cz. *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe Akapit, Toruń 2003, s. 149.

<sup>12</sup> Przybylski S. *Kształcenie dzieci niepełnosprawnych w systemie integracyjnym na terenie Holandii* [w:] Walczak G. [red.] *Integracyjne kształcenie niewidomych i słabowidzących dzieci*, WSPS, Warszawa 1994.

<sup>13</sup> Lindmeier B. *Kategorisierung und Dekategorisierung in der Sonderpädagogik*, Sonderpädagogische Förderung, nr 2, 2005.

potrzebuje zatem wiedzy metodycznej o kształceniu heterogenicznych grup uczniów, o skutecznej pracy w utrudnionych sytuacjach wychowawczych i dydaktycznych. Pedagogika specjalna, jako pedagogika poszczególnych rodzajów niepełnosprawności, nie jest w stanie spełnić tego zadania.

**Minuta piąta.** Każdy nauczyciel musi być kompetentny w zakresie kształcenia specjalnego.

Zofia Palak przeprowadziła swego czasu interesujące badania na temat efektów kształcenia uczniów z uszkodzeniami wzroku w szkołach ogólnodostępnych<sup>14</sup>. W świetle tych badań uczniowie szkół ogólnodostępnych osiągnęli porównywalne wyniki z języka polskiego i lepsze wyniki z matematyki niż ich rówieśnicy ze szkół specjalnych. Działo się tak, mimo że uczniowie szkół ogólnodostępnych nie potrafili często posługiwać się alfabetem Braille'a, a zatem nie posiadali podstawowej umiejętności, potrzebnej do zdobywania wiedzy. Czego możemy się nauczyć na tym przykładzie? Po pierwsze tego, że – przynajmniej niektórzy – uczniowie niepełnosprawni mogą się efektywnie uczyć bez specjalnych pedagogicznych metod. Po drugie tego, że nie wszystkich potrzebnych im umiejętności może ich nauczyć „zwykły” nauczyciel. Po trzecie wreszcie tego, że także „zwykły” nauczyciel powinien dysponować wiedzą o tym, jak dostosować proces kształcenia do specjalnych potrzeb swoich uczniów.

Przedstawiciele koncepcji edukacji włączającej doszli do analogicznych wniosków, budując ogólny model specjalnych pedagogicznych kompetencji we współczesnej szkole. W myśl tego modelu ciężar odpowiedzialności za kształcenie wszystkich uczniów w heterogenicznej klasie szkolnej spoczywa na klasowym nauczycielu<sup>15</sup>. Musi on zatem posiadać umiejętności niezbędne do sprostania zadaniu efektywnego kształcenia w takich warunkach. Jednocześnie nauczyciel ten powinien mieć dostęp do pomocy ze strony wielospecjalistycznych zespołów pedagogów specjalnych, którzy będą go wspomagać poprzez doradztwo oraz prowadzenie specjalistycznych zajęć z dziećmi (np. poświęconych nauce alfabetu Braille'a). Pomoc taką organizuje się w ramach Specjalnych Pedagogicznych Centrów Kształcenia, które z reguły powstają na bazie likwidowanych szkół specjalnych.

W ramach dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczyciele powinni zdobywać i poszerzać kompetencje dotyczące SPE. Coraz więcej krajów wprowadza obowiązkowe moduły kształcenia spe-

cialnego do programu studiów nauczycielskich<sup>16</sup>. W uchodzącej za wzorzec Norwegii kształceniu specjalnemu poświęca się cały semestr studiów.

## Bibliografia

1. Cloerkes G., Neubert D. *Forschungsergebnisse zur sozialen Reaktion auf Behinderte in verschiedenen Kulturen*, Sonderpädagogik, nr 2-3, 1989.
2. Firkowska-Mankiewicz A., Szumski G. *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce* [w:] Smith D.D. *Pedagogika specjalna*, t. 2, PWN-APS, Warszawa 2008.
3. Habermas J. *Interesy konstytuujące poznanie*, *Colloquia Communia* nr 2, 1985, s. 404.
4. Kosakowski Cz. *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe Akapit, Toruń 2003.
5. Lindmeier B. *Kategorisierung und Dekategorisierung in der Sonderpädagogik*, *Sonderpädagogische Förderung*, nr 2, 2005.
6. Mejbaum W. *Powiedzmy: „instrumentalizem”* [w:] Kozakiewicz H., Mokrzycki E., Siemek M.J. [red.] *Racjonalność, nauka, społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1989.
7. Ossowski R. [red.] *Kształcenie specjalne i integracyjne*, MEN, Warszawa 1989.
8. Palak Z. *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.
9. Porter G.L. *Critical elements for inclusive schools* [w:] Pijl S.J., Meijer C.J.W., Hegarty S. [red.] *Inclusive Education. A global agenda*, Routledge, London, New York 1997.
10. Powell J.J. *Das wachsende Risiko als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ klassifiziert zu werden, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft*, Working Paper, nr 2, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2004.
11. Przybylski S. *Kształcenie dzieci niepełnosprawnych w systemie integracyjnym na terenie Holandii* [w:] Walczak G. [red.] *Integracyjne kształcenie niewidomych i słabowidzących dzieci*, WSPS, Warszawa 1994.
12. Szumski G. *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, PWN-APS, Warszawa 2009.
13. Szumski G. *Wyniki Międzynarodowego Programu Badań nad Osiągnięciami Uczniów (PISA) z perspektywy pedagogiki specjalnej* [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2009.
14. Wornock M. *Special Educational Needs: Raport of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, HMSO, London 1978.

---

Autor jest kierownikiem Zakładu Rehabilitacji  
Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki  
Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

---

<sup>14</sup> Palak Z. *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.

<sup>15</sup> Porter G.L. *Critical elements for inclusive schools* [w:] Pijl S.J., Meijer C.J.W., Hegarty S. [red.] *Inclusive Education. A global agenda*, Routledge, London, New York 1997.

<sup>16</sup> Szumski G. *Wyniki Międzynarodowego Programu Badań nad Osiągnięciami Uczniów (PISA) z perspektywy pedagogiki specjalnej* [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2009.