

W OPINII NAUCZYCIELI
KLAS INTEGRACYJNYCH

ZENON GAJDZICA

SYTUACJE TRUDNE W OPINII NAUCZYCIELI KLAS INTEGRACYJNYCH



impuls



© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzent:

dr hab. Andrzej Giryński, prof. APS im. Marii Grzegorzewskiej

Redakcja wydawnicza:

Zuzanna Bochenek

Opracowanie typograficzne:

Katarzyna Kerschner

Projekt okładki:

Magdalena Muszyńska

Izabela Surdykowska-Jurek

CZARTART

Publikacja dofinansowana przez

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ISBN 978-83-7587-690-1

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2011

SPIS TREŚCI

Zamiast wprowadzenia – badania praktyczne a badania teoretyczne w aspekcie badań własnych rzeczywistości edukacji integracyjnej	7
1. Sytuacje trudne w rzeczywistości edukacyjnej	25
1.1. Kategoria sytuacji – ustalenia wstępne	25
1.2. Charakterystyka sytuacji trudnych a okoliczności kształcenia integracyjnego	29
1.3. Uwarunkowania sytuacji trudnych w opinii nauczycieli	38
2. Kwalifikacje nauczycieli klas integracyjnych oraz orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego a sytuacja deprywacji	43
2.1. Kwalifikacje i kompetencje nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych	43
2.2. Funkcje i kompetencje nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych na poziomie kształcenia propedeutycznego w teorii pedagogicznej	50
2.3. Kompetencje nauczyciela klasy integracyjnej	65
2.4. Wiedza naukowa i potoczna a kompetencje nauczyciela klasy integracyjnej w aspekcie badań własnych	70
2.5. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego a sytuacja deprywacji	82
3. Uczniowie klasy integracyjnej a sytuacja przeciążenia	83
3.1. Możliwe modele edukacji integracyjnej uczniów niepełnosprawnych	84
3.2. Zarys modelu integracji instytucjonalnej stosowanej w Polsce	97
3.3. Klasa szkolna jako zespół uczniów oraz miejsce integracji	98
3.4. Dobór uczniów niepełnosprawnych a odczucie przeciążenia	101
3.5. Rola ucznia niepełnosprawnego w kontekście odczuwanego przeciążenia	116

4. Złożona sytuacja metodyczna w klasie integracyjnej a sytuacja konfliktu	125
4.1. Cele kształcenia integracyjnego a procedury ich realizacji	126
4.2. Modele przestrzennej organizacji kształcenia integracyjnego	139
4.3. Ocenianie jako szczególnie element złożonej sytuacji metodycznej	148
4.4. Antynomie w zakresie złożonej sytuacji metodycznej i organizacyjnej kształcenia integracyjnego	150
4.5. Podsumowanie	159
5. Bariery i braki w kształceniu integracyjnym a sytuacja utrudnienia	161
5.1. Mała liczba godzin na zajęcia dodatkowe	163
5.2. Skromne wyposażenie w środki dydaktyczne	164
5.3. Wsparcie uczniów i nauczycieli w procesie kształcenia integracyjnego	167
5.4. Kapitał społeczny a utrudnienia (bariery i braki) w procesie kształcenia uczniów niepełnosprawnych	171
5.5. Podsumowanie	174
6. Konflikt i brak współpracy a sytuacja zagrożenia	177
6.1. Brak współpracy między nauczycielami i rodzicami	179
6.2. Konflikty między nauczycielami	181
6.3. Opór w kontekście konfliktów i braku współpracy	183
6.4. Podsumowanie	186
7. W kierunku sukcesów kształcenia integracyjnego, czyli o zmianach sugerowanych przez nauczycieli	189
8. O korzyściach i sytuacjach pozytywnych w perspektywie innej koncepcji badawczej	193
Zamiast zakończenia – dwie odmienne perspektywy badania rzeczywistości edukacji integracyjnej	195
Bibliografia	215

ZAMIAST WPROWADZENIA – BADANIA PRAKTYCZNE A BADANIA TEORETYCZNE W ASPEKcie BADAŃ WŁASNYCH RZECZYWISTOŚCI EDUKACJI INTEGRACYJNEJ

W odniesieniu do zakreślonego obszaru badań – edukacji integracyjnej – podobnie jak w stosunku do ogólnie pojmowanych nauk o wychowaniu, możliwy jest podział na zamierzenia badawcze służące zarówno rozwojowi samej nauki, jak i modernizacji praktyki. W kwestii zasadności i poprawności metodologicznej łączenia obu celów nie brakuje rozbieżnych opinii. Analogicznie do całej pedagogiki, także koncentrując się na jej określonym wycinku, można postawić pytanie: Czy z punktu widzenia rozwoju teorii i poznania oraz zmieniania codziennej praktyki integracji edukacyjnej można się doszukać pewnych szczególnych powodów podejmowania takich badań? Zapewne tak. Jest tego kilka pośrednich przyczyn.

Pierwsza z nich dotyczy interdyscyplinarności podejmowanych zagadnień. Jest ona wyjątkowo widoczna w zakresie kształcenia uczniów niepełnosprawnych w formie integracyjnej. Problematyka ta obejmuje wszystkie pola zagadnień dotyczących procesów wychowania, opieki, kształcenia obecne w obszarze pedagogiki. Dodatkowo wkracza na teren rehabilitacji i resocjalizacji (terapii). Tu pojawiają się problemy medyczne, swoiste zagadnienia filozoficzne, ekonomiczne, prawne, socjologiczne i psychologiczne. Ścierają się poglądy dotyczące rozwoju i socjalizacji w nieprzeciętnych warunkach, daleko wykraczające poza kwestie rozpatrywane w kontekście pracy z uczniem o względnie prawidłowym rozwoju. Niejednorodność form integracji oraz obecność uczniów o zróżnicowanym potencjale rozwojowym wymuszają poszukiwania nowatorskich rozwiązań i czerpanie wiedzy z różnych źródeł, także w aspekcie historycznym i antropologicznym. Każda z nich wnosi w omawianą problematykę określony bagaż wiadomości typowy dla reprezentowanej dziedziny. Przenikanie się różnych teorii i koncepcji nie tylko pozwala wielowątkowo spojrzeć na konkretne zagadnienie, ale sprzyja także tworzeniu nowej jakości ukonstytuowanej na wiedzy interdyscyplinarnej. Sama integracja edukacyjna traktowana jako kategoria rozmysłu staje się więc swego rodzaju tygłem generującym koncepcje, które trudno jednoznacznie przyporządkować określonej dyscyplinie naukowej, znajdujące jednak swoją realizację w jednej przestrzeni edukacyjnej.

Drugi problem to pochodna wskazanej różnorodności. Równoczesna praca w klasie dwóch nauczycieli, specyficzne potrzeby edukacyjne i socjalizacyjne uczniów wyznaczają sposoby wsparcia i organizacji zajęć, wymagają uwzględniania potrzeb uczniów o prawidłowym rozwoju i specyficznych warunków wytworzonych w grupie formalnej oraz przestrzeni szkoły. W rezultacie tego pojawiają się zmienne niezależne i pośredniczące rzadko obecne, bądź nieobecne wcale, w innych formach kształcenia. Specyfika ta prowadzi do głęboko posuniętej indywidualizacji, a co za tym idzie – ogranicza stosowanie powszechnie uznanych koncepcji, utrudnia opieranie się na prawidłowościach czy schematach. W procesie badawczym edukacji integracyjnej nie można jednak ignorować ogólnych założeń, przyjmowanych jako kanonowe w obszarze nauk o wychowaniu, wszak rzeczywistość edukacji integracyjnej – mimo wskazanych odstępstw – znajduje się w polu badawczym pedagogiki. Niemniej jednak, stosując je, należy uwzględniać specyfikę sytuacji, przy akcencie położonym na tym, co wyjątkowe w sposób bardziej wyrazisty aniżeli w przypadku ogólnodostępnej lub segregacyjnej formy edukacji uczniów niepełnosprawnych.

Trzecia kwestia stanowiąca kolejny argument w dyskusji to stosunkowo mały bagaż ugruntowanej wiedzy na temat rozpatrywanej formy kształcenia z jednej strony, z drugiej zaś – ateoretyczność wielu deskrypcji rzeczywistości edukacji integracyjnej. Zapewne jest to spowodowane krótką – w naszym kraju – historią instytucjonalnego (mam tu na myśli rozwiązania poparte aktami prawnymi) kształcenia uczniów niepełnosprawnych w gronie rówieśników o prawidłowym rozwoju. Być może jest to związane także ze stosunkowo skromnym zasobem koncepcji stanowiących teoretyczne podstawy edukacji integracyjnej w przeciwieństwie do zagadnienia integracji społecznej osób niepełnosprawnych – osadzonej w teoriach socjologicznych i antropologicznych. Jeszcze innej trudności warunkującej ateoretyczność edukacji integracyjnej można się doszukiwać w zakresie wielu sprzeczności składających się na reguły organizacji i funkcjonowania tej formy kształcenia. Objawiają się one w nie tylko niespójnych, ale nawet sprzecznych założeniach (w ocenie z różnych perspektyw) dotyczących na przykład: doboru grupy badanej, indywidualizacji, pełnienia roli. Tezę tę postaram się umotywić w dalszej części pracy.

Rozpatrując omawiane zagadnienie w aspekcie temporalnym i kontekstualnym, warto zauważyć, że integracyjna (także inkluzyjna) forma edukacji uczniów niepełnosprawnych należy do form perspektywicznych. Pod tym pojęciem rozumiem jej dalszy rozwój w zakresie statystycznym i koncepcyjnym. Jest ona osadzona w społecznym modelu niepełnosprawności oraz wpisuje się kapitalnie w nurty przemian społecznych. Jej aspekt ekonomiczny natomiast nie jest już tak jednoznacznym argumentem. Niemniej jednak w tym obszarze istnieją spore możliwości pozyskiwania, a także oszczędzania funduszy przeznaczanych na edukację

w naszym kraju (co, niestety, czasem wyraźnie się odbija na jakości kształcenia i rehabilitacji uczniów niepełnosprawnych).

Podjmując próbę usystematyzowania przytoczonych motywów rozwoju integracyjnych form kształcenia, można je umiejscowić w dwóch obszarach. Pierwszy obejmuje zagadnienia etyczne. Jest ściśle związany z uznaniem prawa wszystkich uczniów do wyboru formy i organizacji kształcenia. W tej perspektywie kształcenie segregacyjne traktowane jest jako pogwałcenie prawa pełnej partycypacji osób niepełnosprawnych w powszechnie dostępnym systemie edukacji. Drugi aspekt określam mianem prakseologicznego. Jego podstawę stanowi przekonanie, że efektywnie przygotowywać człowieka niepełnosprawnego do pełnej integracji społecznej można przede wszystkim w środowisku rówieśników o prawidłowym rozwoju. Efektywność jest czymś więcej niż skutecznością realizacji celów edukacyjnych (te mogą być sprawnie realizowane także w warunkach separacyjnych), jest kształtowaniem określonych umiejętności społecznych na bazie interakcji z pełnosprawnymi rówieśnikami. W tym znaczeniu klasa integracyjna (ogólnodostępna) traktowana jest jako swoiste mikrośrodowisko społeczne. W jej obrębie powstaje klimat warunkowany ogólnym kontekstem społecznym, heterogenicznością grupy, zbiorem czynników organizacyjno-prawnych, regułami pracy metodycznej i cechami osobowościowymi uczestników interakcji. Nie tylko koincydencja, ale także synergia owych czynników prowadzi do konstruowania unikatowych okoliczności będących namiastką rzeczywistości społecznej. Klasa ta stanowi zatem naturalny poligon nabywania doświadczenia koniecznego w życiu codziennym.

Na marginesie wskazanych korzyści należy także wspomnieć o sporych kosztach społecznych i psychologicznych integracji edukacyjnej – zwłaszcza nieprzemyślanej, niedopracowanej, wypaczonej. Uogólniając: segregacyjna forma kształcenia jest niezbędnym elementem każdego systemu kształcenia. Błędem jest jednak stawianie jej w opozycji do edukacji integracyjnej. Sądzę, że należy ją traktować jako dopełnienie kształcenia integracyjnego, alternatywę, a może nawet rozwinięcie niektórych ścieżek edukacyjnych uczniów, dla których z różnych przyczyn klasa integracyjna czy ogólnodostępna nie stanowi optymalnego miejsca rozwoju i nabywania kompetencji społecznych. Problem ten jednak pozostaje w tym miejscu na marginesie dyskusji.

W odpowiedzi na pytanie, dlaczego badać, przeważają argumenty służące praktyce. Chociaż nie brakuje również tych związanych z potrzebą konstruowania teorii omawianej formy kształcenia.

Uogólniając, do ważniejszych właściwości rzeczywistości integracyjnej należy zaliczyć: interdyscyplinarność, złożoność (wielowątkowość), perspektywiczność oraz ateoretyczność. Na potrzeby dalszych rozważań przyjmuję, że sama rzeczywistość edukacyjna obejmuje ogół warunków i procesów zachodzących w prze-strzeni klasy integracyjnej. Jej podmiotem są uczniowie i nauczyciele, przed-

miotem – zachodzące procesy (wychowania, kształcenia, opieki, rehabilitacji). Pozostałe elementy systemu kształcenia (zarówno materialne, jak i niematerialne) traktuję jako uwarunkowania zachodzących procesów. W wyniku ich zestawienia zostają skonstruowane sytuacje dydaktyczno-wychowawcze stanowiące istotę całej edukacji integracyjnej. Założenia te pozwalają na rozpatrywanie omawianego wycinka rzeczywistości szkolnej w dwóch perspektywach: naukowej (teoretycznej) oraz praktycznej.

W kwestii wyróżnienia badań praktycznych w obszarze badań pedagogicznych ukonstytuowały się dwa przeciwne stanowiska. Pierwsze traktuje praktyczność jako konstytutywną i swoistą cechę badań pedagogicznych. W tym ujęciu jest ona immanentną częścią badania, stanowi jego społeczny sens. Badania te – jak pisze Tadeusz Pilch – sprowadzają się najczęściej do diagnozy, która stanowi punkt wyjścia badań naprawczych¹.

Odmienne stanowisko prezentuje Krzysztof Konarzewski, który twierdzi, że podejście to odbiera pedagogice szansę na wypracowanie teorii badanych zjawisk. Wszak odpowiedzialne ulepszanie badanego fragmentu rzeczywistości wychowawczej, zdaniem wspomnianego autora, wymaga umiejętnego oddzielenia zbiorowego mniemania od struktur regulujących praktykę, a to zaś wymaga teorii, która te struktury opisuje². Podejście to bliskie jest założeniu, że pedagogika powinna zrezygnować z niemożliwej do pełnienia roli projektującej, z roli przywódcy praktyki wychowawczej, porzucić zamiar zmieniania rzeczywistości, a zająć się nade wszystko opisem rzeczywistości wychowawczej. Nie oznacza to całkowitego kresu tego typu zadań, ale promowanie ich w sposób pośredni, z zastosowaniem technik perswazji – a nie przemocy³. W tym ujęciu nauka i praktyka edukacyjna to zatem odrębne systemy, które funkcjonują według własnych reguł.

Warto jednak pamiętać, że praktyka edukacyjna:

- jest starsza niż nauka, którą powołano do jej wyjaśniania⁴;
 - była i jest jedyną racją uzasadniającą istnienie pedagogiki jako nauki⁵
- oraz że zadania pedagogiki nie ograniczają się do projektowania zmian i przygotowania w trakcie studiów sprawnych techników organizujących procesy wychowawcze, ale polegają także na poznaniu, wyjaśnieniu istniejących zjawisk obecnych w rzeczywistości wychowawczej⁶.

1 T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych*. Żak, Warszawa 1995, s. 48.

2 K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. WSiP, Warszawa 2000, s. 86.

3 T. Hejnicka-Bezwińska: *Edukacja, kształcenie, pedagogika (Fenomen pewnego stereotypu)*. Impuls, Kraków 1995, s. 47.

4 K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją*. WAiP, Warszawa 2008, s. 26.

5 T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika ogólna*. WAiP, Warszawa 2008, s. 210.

6 Por. A. Bronk: *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?* W: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.): *W trosce o integralne wychowanie*. KUL, Lublin 2003, s. 59.

Postulat uprawiania pedagogiki jako nauki ukierunkowanej na poznanie pozwala na wyróżnienie dwu paradygmatów (typów) pedagogiki. Umownie można je nazwać naukowym i perswazyjnym. Podejście naukowe domaga się uprawiania pedagogiki na wzór innych nauk empirycznych. Pozostawia ono normowanie praktyki wychowawczej na dalszym planie. Nastawienie perswazyjne na pierwszym miejscu umieszcza aksjologiczne i normatywne funkcje pedagogiki. Promowanie określonych ideałów i zachowań wychowawczych bierze tu górę nad wiedzą o faktycznych czynnikach i warunkach wychowania, ich przyczynach i skutkach, możliwościach i ograniczeniach⁷. Należy zatem uznać za zasadne rozróżnienie pedagogiki jako nauki oraz praktyki edukacyjnej, traktując je jako dwa podsystemy świata kultury⁸. Są one powiązane licznymi relacjami, które mogą się ujawniać różnorodnymi związkami w koncepcjach badań nad edukacją. Wyróżnienie badań praktycznych wydaje się więc możliwe, ale wyznaczenie jasnej i precyzyjnej granicy między nimi (w przypadku analizy pełnej koncepcji badawczej) a badaniami naukowymi jest zadaniem tylko pozornie łatwym, a przy tym o wątpliwej wartości z punktu widzenia budowania przydatnej koncepcji teoretycznej, służącej wyjaśnianiu okoliczności kształcenia integracyjnego i znoszeniu (przewycięzaniu) sytuacji trudnych dnia codziennego. Problem ten ukazuje analiza celów badań pedagogicznych.

CELE BADANIA RZECZYWISTOŚCI EDUKACJI INTEGRACYJNEJ

W tradycyjnym ujęciu podstawowym celem badania naukowego jest zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji⁹. Czy jednak każde badanie rzeczywistości integracyjnej musi być ukierunkowane na wskazane cele? Z punktu widzenia rozwoju nauki zapewne tak. Jednak w przypadku rozpatrywania jednostkowych zagadnień służących rozwiązaniu indywidualnych (czasem także zbiorowych) problemów praktycznych tak sformułowany cel niekoniecznie przyczyni się do osiągnięcia zamierzeń badacza. Teza ta pokazuje, że nie każde rozpoznanie i rozpatrzenie rzeczywistości integracyjnej musi nosić znamiona badania naukowego.

W nieco innym ujęciu podstawowym celem nauki, w tym także nauk społecznych, jest dostarczanie dającej się zweryfikować wiedzy. Wiedza ta ma wyjaśnić,

7 Tamże, s. 59–60.

8 T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 210.

9 J. Such: *O uniwersalności praw nauki. Studium metodologiczne*. KiW, Warszawa 1972.

przewidzieć i zrozumieć interesujące nas zjawiska empiryczne¹⁰. Punktem wyjścia w analizie tak sformułowanego celu warto uczynić prakseologiczny model diagnozy. W encyklopedycznym ujęciu jest on

[...] rozpoznaniem badanego stanu rzeczy przez zaliczenie go do uznanego typu albo gatunku, przez przyczynowe i celowościowe wyjaśnienie tego stanu rzeczy, określenie jego fazy obecnej oraz przewidywanego dalszego rozwoju¹¹.

W tym znaczeniu celem badań będą: rozpoznanie (deskrypcja), wyjaśnienie (eksplikacja) oraz przewidywanie (prognoza). Podejście to bliskie jest jednej z najbardziej popularnych typologii celów badań ujmującej je w trzy grupy: eksploracyjne, opisowe, wyjaśniające¹². W innym ujęciu cele te dotyczą: wykrycia zależności, warunków, wypracowania nowych form i metod działania, uogólnienia poglądów, ich weryfikacji, tworzenia teorii i praw naukowych¹³. Rozpiętość celów obrazuje także definicja Mieczysława Łobockiego utożsamiająca je w zakresie badań pedagogicznych z usprawnianiem i unowocześnianiem pracy dydaktycznej i wychowawczej z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, sprawdzeniem słuszności niektórych założeń teoretycznych oraz naukowym rozwojem pedagogiki¹⁴. Chociaż cele te zostały wymienione w jednym ciągu, to jednak wyraźnie obrazują dwa podejścia w ich formułowaniu.

Już pobieżna analiza prezentowanych stanowisk pozwala zatem na dostrzeżenie rozbieżności między celami badań naukowych i praktycznych. Wyznacznikiem tych pierwszych jest więc usunięcie problemów, co służy nade wszystko rozwojowi praktyki (poznanie umożliwiające skuteczne działanie¹⁵), natomiast badania naukowe ukierunkowane są na powiększenie czy skontrolowanie teorii¹⁶. Podział ten, będący pochodną prezentowanego wcześniej stanowiska rozdziału badań praktycznych od naukowych, jest aktualny w rozpatrywaniu rzeczywistości integracyjnej. W pierwszym obszarze pozostają problemy wyprowadzone z praktyki pedagogicznej (przykład takiego badania zostanie zaprezentowany w jednym z dalszych rozdziałów; jego punktem wyjścia jest sytuacja trudna w pracy nauczy-

10 Ch. Frankfort-Nachimias, D. Nachimias: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Przeł. E. Hornowska. Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 23.

11 S. Ziemiński: *Problemy dobrej diagnozy*. WP, Warszawa 1973, s. 68. Podają za: T. Pszczołowski: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978, s. 48.

12 W.L. Neuman: *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. Allyn & Bacon, Boston 2000. Podają za: T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Żak, Warszawa [b.r.], s. 22.

13 W. Goriszowski: *Badania pedagogiczne w zarysie*. WSP, Warszawa 1996, s. 30.

14 M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Impuls, Kraków 1999, s. 124.

15 T. Pilch: *Zasady badań...*, dz. cyt., s. 8, 19.

16 K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania...*, dz. cyt., s. 86.

ciela klasy integracyjnej). Drugi obszar obejmuje zagadnienia teorii kształcenia integracyjnego (także i to zagadnienie jest przedmiotem dalszych dociekań w tej pracy; za przykład służą koncepcje antynomii, kapitału społecznego, roli ucznia niepełnosprawnego, oporu, wiedzy potocznej, ułożone w gąszczu problemów dotyczących procesu kształcenia integracyjnego, ale jednocześnie służące jako punkt odniesienia w interpretowaniu i wyjaśnianiu uzyskanych danych obrazujących codzienność edukacyjną).

Czy możliwa jest kompilacja obu celów w jednej koncepcji badawczej? Zapewne tak, zakładając, że możliwe jest stworzenie koherentnej koncepcji zestawionej z dwóch różnych perspektyw badawczych. Nie jest to zadanie łatwe. Wymaga bowiem świadomości odrębności obu celów objawiającej się w odpowiednim doborze teorii, sformułowaniu rozłącznej, ale zgodnej problematyki badawczej oraz spójnym ukierunkowaniu badań. Niespełnienie tych warunków naraża badacza na zarzut eklektyczności.

KIERUNKI BADANIA RZECZYWISTOŚCI INTEGRACJI EDUKACYJNEJ

Zapewne prawdą jest, że u podstaw badań praktycznych leżą trudności dnia codziennego. Przyjmują one zatem kierunek od rzeczywistego problemu do pytania¹⁷. Przynajmniej w pierwotnym założeniu autora koncepcji takich badań celem podstawowym jest rozpatrzenie trudności napotykaney w praktyce edukacyjnej. Nie można jednak wykluczyć, że zebrany materiał badawczy zostanie w dalszej części badania (np. na etapie eksplikacji lub prognozy) wykorzystany do opracowania nowatorskiej koncepcji noszącej znamiona nowej – w danym obszarze – wiedzy naukowej. Tym samym koncepcja badawcza wykroczy poza granicę praktyki, ponieważ rzeczywisty problem stanie się inspiracją do opracowania teorii. W tej sytuacji przyjęty kierunek badań nie jest jednoznacznym wyznacznikiem zakwalifikowania koncepcji do badań wyłącznie praktycznych. Oczywiście istnieją koncepcje badawcze, które spełniają wszystkie warunki badania praktycznego. Dotyczy to badań, które są wyłącznie rozpoznawcze lub oceniające i nie przyczynią się do powstania nowej (zdaniem niektórych: obiektywnej) wiedzy w danym obszarze.

Przykładem badania od problemu codziennego do problemu badawczego jest rozpoznanie i rozpatrzenie przestrzeni w klasie integracyjnej. Jest to przyziemny dylemat, z którym styka się każdy nauczyciel projektujący między innymi układ stolików, wykorzystywanie środków dydaktycznych, rozmieszczenie uczniów i swojego miejsca. W wyniku tego ciągu pytań pojawia się szerszy problem: jak skonstruować przestrzeń w konkretnej klasie? Na jego kanwie konstytuuje się

17 Tamże, s. 87.

pytanie: jak zwykle rozmieszczani są uczniowie niepełnosprawni w klasach integracyjnych? Na pierwszym etapie jest to typowe badanie praktyczne. Służy ono poznaniu i odpowiedzi na pytanie: jak jest? Deskrypcja rzeczywistości dostarcza przykładów. Te zaś pokazują, jak można sobie radzić w praktyce. Można przyjąć, że na tym etapie problem praktyczny został wyczerpany. Dociekliwy badacz praktyk może jednak kontynuować eksplorację, podejmując próbę oceny tego stanu rzeczy. Tu pojawiają się możliwe aspekty oceny z punktu widzenia: efektywnego przekazu wiedzy przez nauczyciela, możliwych interakcji z rówieśnikami o prawidłowym rozwoju, dostępności specjalistycznych środków dydaktycznych, indywidualnych preferencji uczniów oraz wielu innych zagadnień. Konkluzją tych badań może być lista praktycznych wskaźników służących modernizacji i w rezultacie poprawie efektywności integracji i edukacji. Z punktu widzenia praktyki proces badawczy został zakończony. Może się jednak okazać, że stworzenie takiej listy w aspekcie uzyskanych danych jest niemożliwe lub czynność ta – zdaniem badacza – jest zbyt powierzchowna. Odczucie niedosytu prowadzi do dalszych prób związanych z wyjaśnieniem opisanej rzeczywistości i badaniem uwarunkowań uzyskanej oceny. Badacz postanawia zatem sformułować kolejne pytanie: dlaczego tak jest? Jednocześnie zdaje sobie sprawę, że dalsze poszukiwania wymagają skorzystania z uznanych koncepcji psychologicznych, socjologicznych lub innych. Stają się one narzędziem służącym interpretacji uzyskanych danych i/lub ich wyjaśnianiu. W ich aspekcie badacz formułuje tezy i prowadzi proces ich weryfikacji. Na tym etapie kończą się tradycyjnie ujmowane badania praktyczne. Wynikiem tych dociekań jest nowa wiedza wnosząca wkład w rozwój określonej dyscypliny w postaci ukonstytuowania koncepcji przestrzennej lub innej (np. w związku z procesem socjalizacji, nabywaniem roli niepełnosprawnego, antynomii czy rozwoju uczniów niepełnosprawnych w toku określonych problemów interakcji z innymi uczestnikami procesu kształcenia). Badanie to mimo tego, że przeprowadzane jest zgodnie ze schematem eksploracji praktycznej, nosi znamiona naukowego.

Odwrócenie opisanego kierunku stawia teorię w punkcie wyjścia procesu badawczego. Konstrukcja taka jest bodajże najpowszechniej stosowana w obecnych koncepcjach badawczych z obszaru pedagogiki specjalnej. Celem badania jest zatem weryfikacja, rozbudowanie czy zmodyfikowanie scharakteryzowanej na wstępie wiedzy. Przy czym należy tu oddzielić rolę teorii jako pewnego paradygmatu oznaczającego założenia filozoficzne (dotyczące bytu, natury poznania, tworzenia wiedzy) od teorii będącej przedmiotem badania, kiedy to jej falsyfikacja staje się celem procesu badawczego. W pierwszym przypadku teoria przełożona jest na język metodologii¹⁸, co znajduje swoje miejsce (choć nie zawsze świadomie) także w badaniach typowo praktycznych. Wszak każdy poprawnie

18 B. Smolińska-Theiss, W. Theiss: *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*. W: S. Pal-ka (red.): *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. GWP, Gdańsk 2010, s. 86.

skonstruowany projekt badawczy powinien zostać osadzony w określonym paradygmacie naukowym rozumianym tu jako pewien zbiór założeń składających się na wzorec racjonalności naukowej, czyli pewien zestaw założeń ontologicznych dotyczących natury rzeczywistości i roli nauki rzutujących na akceptację wyników badań w danej epoce i miejscu¹⁹. Drugie odniesienie do teorii ma miejsce na etapie konstruowania problematyki badawczej osadzonej w jej tezach oraz definiowania kategorii badawczych traktowanych jako fragmenty przedmiotu badań²⁰. Kategorie te w przypadku badań naukowych nie są zatem dostrzeżonymi przez badacza zjawiskami ujawnionymi w praktyce pedagogicznej, ale fragmentami określonej teorii. Po raz trzeci teoria pojawia się na etapie wyprowadzania wniosków badawczych. Może ona przybierać postać nowych tez rozbudowujących, modyfikujących teorię, na przykład w formie nowych kategorii²¹, lub dostarczać dowodów przeczących albo potwierdzających jej słusność. Możliwe jest również lokowanie, ukonstytuowanie na bazie empirii, koncepcji w różnych teoriach szerszego zasięgu celem triangulacji wyników badań²².

Chociaż badania naukowe służą przede wszystkim budowaniu teorii, nie można wykluczyć ich funkcji praktycznej. Nie brakuje poglądów, że to często teoria uzasadnia potrzebę zajmowania się określonymi problemami, służy zatem ich rozwiązaniu w praktyce²³, co ukazuje odwrotny kierunek procesu badawczego od zaprezentowanego wcześniej, którego punktem wyjścia jest problem praktyczny.

Kwestię miejsca teorii w procesie badawczym można ulokować także w szerszym aspekcie, nawiązując do rozpatrywania prawidłowości albo/i kontekstu badanych zjawisk. Teoria może zatem występować w punkcie zarówno wyjścia, jak i dojścia. W pierwszym przypadku badacz na jej podstawie organizuje proces badawczy, który powinien być tak przeprowadzony, by w rzeczywistości empirycznej ujawniły się (zostały rozpatrzone) warunki, o których mowa w twierdzeniu empirycznym²⁴. Wówczas proces badawczy zwykle bywa ukierunkowany na zebranie danych nomotetycznych, w oderwaniu od faktów dotyczących konkretnego czasu i miejsca²⁵. W przypadku nastawionym na tworzenie wiedzy dotyczącym

19 J. Gnitecki: *Struktura teorii pedagogicznej*. Wydawnictwo PTP. Oddział w Poznaniu, Poznań 2007, s. 105.

20 J. Gnitecki: *Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*. (Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. T. 2). UAM, Poznań 2007, s. 243–244.

21 Por. B. Smolińska-Theiss, W. Theiss: *Badania jakościowe...*, dz. cyt., s. 86.

22 Podają za: K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania...*, dz. cyt., s. 33.

23 Por. M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii...*, dz. cyt., s. 38.

24 K. Rubacha: *Prawidłowości i/lub kontekst jako kryteria tworzenia wiedzy pedagogicznej*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.): *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Impuls, Kraków 2010, s. 61.

25 Ph.C. Salzman, P.C. Rice: *Myśleć jak antropolog*. Przeł. O. i W. Kubińscy. GWP, Gdańsk 2009, s. 74.

swoistości edukacyjnej teoria nie jest obecna w punkcie wyjścia, ale pojawia się w punkcie dojścia. Nie jest to teoria ogólna, lecz ugruntowana w danych²⁶. Służy zebraniu danych idiograficznych (deskryptywnych) typowych dla konkretnego miejsca i czasu²⁷.

Przenikania się teorii i praktyki nie należy utożsamiać z przenikaniem się kategorii teoretycznych z zebranymi w toku badania danymi. Kwestie te należy odróżnić. Zbieranie danych empirycznych może służyć wyłącznie celom związanym z konstruowaniem lub modyfikowaniem teorii, chociaż zwykle są one rezultatem oglądu praktyki (w omawianym przypadku rzeczywistości integracji edukacyjnej). Ich źródłem są zatem konkretne właściwości, stany, zjawiska czy procesy zachodzące w klasie szkolnej. Jest to szczególnie widoczne w koncepcjach badań teorii ugruntowanej²⁸.

PRZEDMIOT BADAŃ RZECZYWISTOŚCI EDUKACJI INTEGRACYJNEJ

Także w przypadku przedmiotu badań rzeczywistości integracyjnej można mówić o rozbieżnościach w zakresie badań praktycznych i naukowych. Odmienność ta uwidacznia się już w trakcie analizy definicji przedmiotu badań pedagogicznych. W części odnoszą się one do kwestii badania elementów systemu kształcenia, uwarunkowań zmian edukacyjnych, efektów kształcenia i wychowania – czyli badania faktów, procesów i sytuacji wychowawczych oraz ich oddziaływań na rozwój człowieka. Druga grupa – nieco upraszczając – odnosi się do refleksji nad tymi procesami, szukaniem i/lub definiowaniem prawidłowości, obejmuje metateorie wychowania i kształcenia. Oczywiście nie brakuje także koncepcji pośrednich, łączących różne nastawienia²⁹.

Rzeczywistość edukacji integracyjnej jest fragmentem szerszej rzeczywistości szkolnej, więc także jej przedmiot badań wpisuje się w szeroką strukturę przedmiotu badań pedagogiki (zapewne także innych nauk badających niepełnosprawność oraz uwarunkowania rozwoju i funkcjonowania osób niepełnosprawnych). Niemniej jednak edukacja integracyjna – co było już przedmiotem dyskusji –

26 K. Rubacha: *Prawidłowości i/lub kontekst...*, dz. cyt., s. 61.

27 Ph.C. Salzman, P.C. Rice: *Mysleć jak...*, dz. cyt., s. 74.

28 K. Konecki: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. PWN, Warszawa 2000; K. Charmaz: *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Przeł. B. Komorowska. PWN, Warszawa 2009; B.G. Glaser, A.L. Strauss: *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. Przeł. M. Gorzko. Nomos, Kraków 2009.

29 Przegląd kilkudziesięciu definicji prezentuje J. Gnitecki (*Eksplikacja pojęcia „przedmiot pedagogiki”*. W: K. Rubacha (red.): *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki*. Impuls, Kraków 2008, s. 13–46).

charakteryzuje się szczególnymi własnościami odróżniającymi ją od innych form kształcenia. Niektóre z nich pozostają w obszarze konceptualizacji (konstruowania teorii), a inne dotyczą konkretnych zagadnień praktycznych. Taka deklaracja jest jednak do przyjęcia jedynie w fazie teoretyzowania, natomiast w obszarze konkretnych koncepcji badawczych bywa trudna do rozdzielenia. Za przykład mogą tu posłużyć badania opinii na temat sytuacji trudnych, poszukiwanie ich uwarunkowań, wyjaśnianie i/lub interpretowanie uzyskanych wiadomości. Przedmiotem badań są zatem określone warunki, które, zdaniem nauczycieli, prowadzą do utrudnień, deprawacji, przeciążeń, konfliktów i zagrożeń. Na tym etapie przedmiot badań jest całkowicie praktyczny, obejmuje określoną konfigurację zmiennych składającą się na sprecyzowane okoliczności występujące w praktyce. Jednak zgodnie z założeniem badawczym wyjaśnienie danych czy ich interpretacja odbywa się już na polu teorii (np. konfliktu, deprywacji). Wówczas nieuchronnie sama koncepcja staje się przedmiotem weryfikacji, może zostać wzbogacona lub rozszerzona o określone prawidłowości zachodzące w związku z procesem edukacji integracyjnej. Staje się ona mimowolnie także przedmiotem badań, który w przyszłości (tak jak ma to miejsce w badaniach teorii ugruntowanej) zostanie poddany empirycznemu oglądowi lub refleksji metateoretycznej.

NIEKTÓRE KATEGORIE BADAWCZE RZECZYWISTOŚCI EDUKACJI INTEGRACYJNEJ

Wykorzystywanie różnorodnych kategorii w analizach pedagogicznych jest zjawiskiem naturalnym, co łączy się z potrzebą systematyzowania i nazywania rzeczywistości wychowawczej. Kategoryzację można rozumieć dwojako. W pierwszym znaczeniu traktowana jest jako proces, jest zatem ciągiem operacji poznawczych dokonywanych na rozpatrywanym przedmiocie. Służy nieustannym próbom porządkowania i klasyfikowania zjawisk, procesów, zdarzeń, przedmiotów. W drugim znaczeniu jest opisem stanu przynależności do pewnego gatunku, idei, typu³⁰.

Kategorie są więc fragmentem przedmiotu badań, który zgodnie z przywołaną już wcześniej koncepcją Janusza Gniteckiego wyodrębnia się w celu uzyskania wiedzy opisującej i wyjaśniającej, przedopisującej i projektującej oraz interpretującej i wartościującej sens dokonywanych zmian w jednostce z punktu widzenia źródeł zmiany i warunków jej dokonywania³¹. Kategorie pojęciowe mogą spełniać także funkcję punktu odniesienia, a jednocześnie być elementem składowym szer-

30 P. Francuz: *Funkcja ilościowych i jakościowych cech w kategoryzacji przedmiotów*. KUL, Lublin 1991, s. 36.

31 J. Gnitecki: *Tworzenie wiedzy o edukacji...*, dz. cyt., s. 243–244.

szych koncepcji służących wyjaśnianiu i interpretowaniu uzyskanych w badaniach danych.

Do szczególnie popularnych w analizach pedagogicznych należą kategorie interdyscyplinarne, przenikające różne dziedziny wiedzy. Ich użyteczność wiąże się z potrzebą szerszego, wieloaspektowego spojrzenia na procesy pozostające w kręgu szczególnego zainteresowania pedagogiki, koniecznością przekraczania granic wyznaczanych obszarem jednej dyscypliny naukowej w celu wyjaśniania złożonych sytuacji wychowawczych oraz zwykłą zdatnością związaną z poszukiwaniem myśli przewodniej w prowadzonych dyskursach. W takim ujęciu kategorie sprzyjają poszukiwaniu polisemicznych sensów, ukierunkowują interpretację, stają się narzędziem wyjaśniającym. Najogólniej ujmując: kategorie są elementami rzeczywistości realnej lub symbolicznej, stanowią funkcjonalną całość, będącą ze-strojeniem elementów przynależnych do różnych obiektów rzeczywistości³². Mają dostateczny zasięg, by ukierunkowywać myśli. Cechują się wysokim stopniem ogólności pozwalającym na zastosowanie w różnych dziedzinach wiedzy³³.

W przypadku kategorii utożsamianej z wycinkiem przedmiotu badań oznacza ona fragment przedmiotu, który umożliwia zaistnienie zmiany w jednostce jako indywidualności ludzkiej, warunkuje dokonywanie zmian (wzmacnia, osłabia, likwiduje lub odwraca indywidualne możliwości zmiany) oraz jest zmianą (fragment przedmiotu, który pod wpływem innych czynników ulega zmianie). Wymienione trzy kategorie: indywidualne źródło zmiany, warunki jej dokonywania i sama zmiana składają się na przedmiot badań pedagogicznych³⁴. W rozpatrywanym kontekście wszystkie one osadzone są w konkretnej rzeczywistości integracyjnej, tworząc możliwe konfiguracje określonych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. Traktując natomiast kategorię jako pojęcie (zacerpnięte z określonej koncepcji, idei, stanowiska) służące wyjaśnianiu czy interpretacji danych, mamy do czynienia z desygnatami elementów rzeczywistości pochodzącymi często spoza obszaru badań. Ich przywołanie pozwala jednak odczytać intencje, wyjaśnić związki czy zinterpretować, a nawet zrozumieć działania. Upraszczając nieco: te pierwsze są nieodzownym elementem badań praktycznych, natomiast drugie – naukowych. Nie oznacza to jednak, że w zależności od przyjętej koncepcji te same kategorie mogą odgrywać różną rolę i generować nieco inne funkcje w procesie badawczym. Teza ta także zostanie rozwinięta nieco dalej w nawiązaniu do sytuacji trudnych występujących w rzeczywistości integracyjnej.

Inna klasyfikacja kategorii może zostać wyprowadzona z podziału teorii na formalne i nieformalne. Pierwsza opiera się na skodyfikowanej wiedzy i najczęś-

32 J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, twórczość, tolerancja, wyobraźnia*. WSP, Olsztyn 1997, s. 7.

33 B. Skarga: *Granice historyczności*. IFiS PAN, Warszawa 1989, s. 107–108.

34 J. Gnitecki: *Tworzenie wiedzy o edukacji...*, dz. cyt., s. 244.

kiej usytuowana jest w obrębie teorii akademickich. Druga nie jest zorganizowana w sformalizowany sposób, wykazuje bliskie związki z działaniem³⁵. Zbliżoną koncepcję podziału teorii znajdujemy w obszarze teorii ugruntowanej. Zgodnie z nią teoria formalna jest teoretyczną interpretacją ogólnej kwestii (procesu), która odnosi się do kilku rzeczowych obszarów badań. Pojęcia (kategorie) wchodzące w jej skład mają charakter ogólny i abstrakcyjny, a teoria określa zachodzące między nimi związki. Teoria taka w całej koncepcji badawczej ma pomóc zrozumieć zachowania ludzi w różnych obszarach. Teoria rzeczowa zaś jest interpretacją lub wyjaśnieniem określonego problemu w konkretnym obszarze³⁶.

Idąc tym tropem, możemy mówić o analitycznych kategoriach naukowych opartych na systemie logicznych twierdzeń, spełniających kryteria naukowości zwykle o szerszym wymiarze możliwym do zastosowania w oderwaniu od danych kontekstowych. W prezentowanym modelu badania rzeczywistości integracyjnej funkcję taką spełniają: wiedza potoczna i naukowa, rola ucznia (niepełnosprawnego), kapitał społeczny, antynomie, opór indywidualny i instytucjonalny. Natomiast kategorie nieformalne ugruntowane są danymi idiograficznymi (deskryptywnymi) charakterystycznymi dla danej przestrzeni i czasu. Cechuje je silniejszy związek z rzeczywistością. W dalszej części pracy zaliczam do nich: projektowane zadania nauczycieli, ich kompetencje, klimat klasy, model kształcenia integracyjnego, sytuację dydaktyczną, przestrzeń klasy, indywidualizację, wsparcie specjalistyczne, współpracę i konflikt nauczycieli. Te umieszczone w pierwszej grupie w procesie badawczym służą głównie wyjaśnianiu określonych zbiorów danych, natomiast drugie – prócz możliwej funkcji wyjaśniającej na poziomie operacyjnym – mogą zostać potraktowane jako typowe zmienne.

WYNIKI BADAŃ RZECZYWISTOŚCI EDUKACJI INTEGRACYJNEJ

W kontekście wcześniej prezentowanych rozważań określony został pośrednio jeden z warunków badań praktycznych. Jest nim brak konkluzji w postaci uogólnień stanowiących wkład w rozwój danej dyscypliny naukowej. Problem w tym, że istnieją badania – czasem odległe od praktyki edukacyjnej – nad koncepcjami, ideałami, stanowiskami służące w zamiarze autora tworzeniu nowych twierdzeń czy falsyfikacji hipotez, które niekoniecznie spełniają ten warunek, ponieważ ich istotą jest transkrypcja już uznanej wiedzy, a rezultaty dociekań są

35 R. Johnston: *Teoria i praktyka w badaniach edukacyjnych*. W: E. Kurantynowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.): *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007, s. 462.

36 K. Charmaz: *Teoria ugruntowana...*, dz. cyt., s. 242.

transgresją subiektywną³⁷. Każde budowanie teorii, stawianie tezy, które okażą się wyłącznie transgresją indywidualną (ponieważ teza taka już została postawiona lub teoria taka już została skonstruowana), nie przyniesie rezultatów cechujących tworzenie obiektywnie nowej teorii. Proces badawczy miał miejsce, ale jego wytwór nie może zostać zakwalifikowany jako wiedza wnosząca wkład w rozwój nauki. Zapewne nie są to badania naukowe, ale czy są one praktyczne? Odpowiedź na to pytanie musi być przecząca, ponieważ nie dotyczą one praktyki edukacyjnej, nie dotyczą wycinka rzeczywistości społecznej. Nie wykraczają wprawdzie poza paradygmat teoretyczny, ale nie spełniają także warunku wniesienia obiektywnego wkładu w rozwój dyscypliny. Badania te pozostają w paradygmacie naukowym, jednocześnie nie wnosząc nic do nauki.

Przykładem takich badań może być eksploracja integracji społecznej określonej grupy uczniów osadzona w koncepcjach funkcjonowania szkoły. Zakładając, że celem takich dociekań jest modyfikacja lub falsyfikacja uznanych teorii integracji (np. schematu Landeckera), dokładnie rozpatrzonych w rodzimej literaturze socjologicznej³⁸, w przestrzeni szkoły wydaje się to interesujące poznawczo. Ponieważ brakuje takich szerszych kompilacji w opracowaniach z zakresu pedagogiki specjalnej³⁹, zapewne także samo zagadnienie wydaje się atrakcyjne naukowo. Może się jednak okazać, że wykorzystane koncepcje szkoły nie wnoszą nowej jakości w problem płaszczyzn integracji społecznej, a rezultat samych dociekań nie niesie ze sobą nowatorskich tez lub zaskakujących weryfikacji istniejących hipotez z zakresu teorii integracji ani koncepcji funkcjonowania szkoły. Nie pojawiła się także nowa wiedza służąca wyjaśnianiu skomplikowanej sytuacji szkolnej dziecka niepełnosprawnego. Tym samym proces badawczy nie miał wkładu w rozwój teorii integracji. Badanie to zatem nie spełniło warunku typowego dla badań naukowych, nie dotyczyło także bezpośrednio praktyki edukacyjnej. Trudno więc w aspekcie stawianych wymagań nazwać je naukowym, nie było także praktyczne. Możliwy jest więc typ badań nienaukowych i niepraktycznych, czyli generalizujących: badań nieprzydatnych.

37 Nawiązuję tu do koncepcji transgresji J. Kozielskiego, która polega na świadomym przekraczaniu dotychczasowych granic materialnych, społecznych, symbolicznych. Por. J. Kozielski: *Transgresja i kultura*. Żak, Warszawa 2002, s. 43.

38 Np. J. Turowski: *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001; W. Jacher: *Integracja społeczna*. W: I. Machaj (wybór): *Małe struktury społeczne*. UMCS, Lublin 2004.

39 Do pozytywnych przykładów należy np. opracowanie M. Chodkowskiej (*Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*. Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2004).

PRZYJĘTA KONCEPCJA BADANIA OKOLICZNOŚCI KSZTAŁCENIA INTEGRACYJNEGO

Analiza przytoczonych stanowisk w kwestii wyróżniania badań praktycznych i naukowych ukazała mnogość argumentów za i przeciw takiemu podziałowi. Niektóre z nich pozwalają na odróżnienie badań naukowych od praktycznych, inne sprzyjają zamazywaniu granic między nimi lub dostarczają argumentów podważających zasadność takiego podziału. Trudno w ich aspekcie o jednoznaczną konkluzję, ale przecież nie jej sformułowanie było celem tego podrozdziału. Głównym zamierzeniem było raczej ukazanie wielowątkowości rozważań nad badaniem wycinka rzeczywistości edukacyjnej w obszarze kształcenia integracyjnego. Przytoczone stanowiska ukazały możliwe drogi analizy – jej cele, kierunki oraz przedmiot badań. Zapewne możliwe jest także w tym obszarze wyłonienie typowych badań metateoretycznych i metametodologicznych, teoretycznych, praktycznych oraz teoretyczno-praktycznych⁴⁰. Zakładam, że komplementarne poznanie rzeczywistości edukacji integracyjnej wymaga stosowania wszystkich wskazanych typów. Rzecz jasna, że nie wszystkie można (należy) łączyć w jednym projekcie badawczym, każde z nich dostarcza odmiennej wiedzy i sprzyja realizowaniu różnych celów, chociaż bywa i tak, że przenikają się one, tworząc obraz bardziej komplementarny. Wówczas trudniej zakwalifikować je do jednego typu, ale trafniej wskazać związki teorii z praktyką edukacyjną zgodnie z przywołanym już wcześniej założeniem, że są one powiązane licznymi relacjami, które mogą się ujawniać w koncepcjach badań nad edukacją, co jest przedmiotem dalszych rozdziałów tego opracowania.

Prezentowana w dalszej części pracy koncepcja badawcza została osadzona w perspektywie badań praktycznych ukierunkowanych na tworzenie teorii. U jej podstaw leży przyjęcie argumentów o silnych związkach praktyki i teorii, zgodnie z założeniem, że „teoria bez danych jest pusta, ale dane bez teorii są ślepe”⁴¹. Zakładam zatem słuszność przenikania się praktyki edukacyjnej i teorii pedagogicznej oraz możliwość wyprowadzenia teorii z danych obrazujących codzienność szkolną kształcenia integracyjnego. Uznaję też prawomocność badań naukowych opartych na kierunku od problemu praktycznego do tworzenia teorii (koncepcji) naukowej i zarazem przydatność teorii w generowaniu rozwiązań praktycznych.

Punktem wyjścia koncepcji są sytuacje trudne w pracy nauczyciela klasy integracyjnej. Wybranie tej kategorii i potraktowanie jej jako kluczowej w identyfiko-

40 Por. S. Palka: *Dziedzina i pogranicza poznania naukowego oraz badań w pedagogice*. W: K. Rubacha (red.): *Konceptualizacja przedmiotu...*, dz. cyt., s. 180.

41 C.W. Mills: *The Sociological Imagination*. Oxford University Press, Oxford 1959. Podają za: T.H. Eriksen: *Małe miejsca, wielkie sprawy. Wprowadzenie do antropologii społecznej i kulturowej*. Przeł. J. Wołyńska. Volumen, Warszawa 2009, s. 33.

waniu problemu badawczego zostało ukierunkowane przedstawioną już wcześniej tezą o złożonym (skomplikowanym) charakterze rozpatrywanej formy kształcenia, wynikającej z:

- bogactwa zmiennych charakteryzujących przestrzeń integracyjną oraz działania podejmowane w jej obszarze;
- interdyscyplinarności teoretycznych podstaw;
- braku ugruntowanych (w danych zaczerpniętych z praktyki) koncepcji (teorii) porządkujących, interpretujących, wyjaśniających związki między zmiennymi na omawianym polu kształcenia integracyjnego;
- występowania w jej obrębie wielu sprzeczności.

Okoliczności te, w moim przeświadczeniu, sprzyjają odczuwaniu trudności przez nauczycieli identyfikowanych przez nich jako sytuacje trudne.

Następnym elementem koncepcji są zebrane deklaracje pedagogów pracujących na stanowisku nauczyciela wiodącego oraz współorganizującego proces kształcenia w zakresie uwarunkowań sytuacji trudnych oraz przyporządkowanie ich określonym typom teoretycznym sytuacji trudnych. Zostały one potraktowane jako problem praktyczny, a zarazem operacyjny punkt wyjścia w tworzeniu dalszych elementów koncepcji poprzez osadzenie ich w kategoriach rzeczywistych, a następnie rozpatrzenie w kontekście kategorii formalnych. Tak skonstruowana koncepcja badawcza, w formie nieco uproszczonej, została zaprezentowana w tabeli 1.

Tabela 1. Koncepcja badawcza przyjęta w niniejszej pracy

Sytuacja	Problem praktyczny (operacyjny)	Kategoria analityczna	
		rzeczywista	formalna
DEPRYWACJI: – brak informacji (wiedzy) powodujący zakłócenia, – <i>zanik wartości, utrata poczucia sensu działania</i>)	– kwalifikacje nauczycieli, – orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego	Projektowane zadania nauczyciela. Kompetencje zawodowe	Wiedza potoczna i naukowa
PRZECIĄŻENIA: – niedopasowanie elementów do warunków działania, – <i>zmęczenie (znużenie)</i>	– dobór uczniów do klasy integracyjnej	Klimat klasy. Model kształcenia integracyjnego	Rola ucznia (niepełnosprawnego)
KONFLIKTU: – działanie elementów przeciwnych, – <i>sprzeczne dążenia wewnętrzne</i>	– złożona sytuacja organizacyjno-metodyczna, – proces oceniania	Sytuacja dydaktyczna. Indywidualizacja. Przestrzeń klasy	Antynomie

<p>UTRUDNIENIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zmniejszenie efektywności wskutek pojawienia się elementów zbytecznych lub braku elementów koniecznych, – <i>bariery wewnętrzne</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – bariery architektoniczne, – brak pomocy dydaktycznych, – mało godzin na zajęcia poza-lekcyjne 	<p>Wsparcie specjalistyczne</p>	<p>Kapitał społeczny</p>
<p>ZAGROŻENIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> – informacje (sygnały) o zbliżającym się niebezpieczeństwie, – <i>prawdopodobieństwo naruszenia wartości cenionej</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – konflikty między nauczycielami, – współpraca z rodzicami 	<p>Współpraca <i>versus</i> konflikt</p>	<p>Opór indywidualny, instytucjonalny</p>

Źródło: opracowanie własne.

Prezentowane badania mieszczą się w obszarze pośredniego analizowania rzeczywistości. Zebrane dane są deklaracjami nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych. Stanowią zatem zbiór informacji ukonstytuowanych na bazie własnych doświadczeń, przekonań, przesłanek dotyczących rzeczywistości integracyjnej. Nie są więc zbiorem obiektywnie dostrzeżonych i zmierzonych danych za pomocą wystandaryzowanych technik badawczych. Mimo to, jak sadzę, są one pewnego rodzaju odzwierciedleniem rzeczywistości dnia codziennego, zgodnie z założeniem, że jest ona taka, jaką postrzegają ją jej uczestnicy. Bez wątplenia, z punktu widzenia kreowania owej rzeczywistości, nauczyciele stanowią jej podstawowy element. Można zatem przyjąć, że ich opinie są trafnym wskaźnikiem faktycznych okoliczności edukacji integracyjnej. Poddając go analizie, osadzając w kategoriach analitycznych, w celu tworzenia szerszych koncepcji omawianej formy kształcenia, należy być świadomym, że opinie te są jedynie jej wycinkiem. Zapewne dopełnienie takiej koncepcji możliwe jest przez:

- poznanie opinii innych uczestników procesu kształcenia, zwłaszcza uczniów (niepełnosprawnych, ale także tych o względnie prawidłowym rozwoju), ich rodziców, dyrektorów placówek czy innych profesjonalistów zajmujących się kształceniem, wychowaniem i rehabilitacją uczniów danej klasy;
- rozszerzenie pola badawczego o problematykę neutralną i postrzeganą jako sukces, czyli wyjście poza zakres samych sytuacji trudnych (namiastka takiego podejścia została przedstawiona w ostatnim rozdziale);
- wykorzystanie metod i technik poznawania rzeczywistości o te umożliwiające bezpośrednie poznanie, analizę dokumentów zastanych lub tworzonych intencjonalnie z myślą o procesie badawczym, ze szczególnym uwzględnieniem procedur sprzyjających wyjaśnieniu kontekstowemu oraz uchwyceniu wielu zmiennych i wskaźników będących epifenomenami czy imponderabiliami badanych zjawisk, właściwości, procesów (takie przykładowe zagadnienia pominięte

w badaniu zostały oznaczone kursywą i przedstawione w pierwszej kolumnie tabeli 1);

- ukierunkowanie procesu badawczego na inne cele, na przykład typowe dla paradygmatu interpretatywnego.

Będąc świadomym tych ograniczeń, główne cele pracy upatruję w rozpoznaniu jednego z wycinków rzeczywistości integracyjnej (uwarunkowań sytuacji trudnych), próbie jego osadzenia w szerszym kontekście oraz przeanalizowaniu w aspekcie wybranych kategorii rzeczywistych i formalnych przy zastosowaniu jednej z możliwych dróg gromadzenia i rozpatrywania danych. Jednocześnie mam nadzieję, że zaproponowany sposób myślenia o integracji edukacyjnej oraz metody jej analizy wygenerują inne pola badawcze i staną się przyczynkiem do ich rozpatrywania w kontekście różnych innych kategorii, tworząc jednocześnie podstawy rodzimej (opartej na danych z polskiego systemu kształcenia) ugruntowanej koncepcji edukacji integracyjnej.

Treść tej książki jest wynikiem badań nad integracyjną formą kształcenia prowadzonych na terenie województwa śląskiego w latach 2007–2010. Niektóre dane i ich interpretacje zostały już opublikowane w innych, krótkich pracach mojego autorstwa (co zostało odnotowane w odwołaniach źródłowych). Zwykle jednak były one rozpatrywane w nieco innym kontekście, część z nich – po przemyśleniach i dyskusjach – została zmieniona (np. typologia antynomii edukacji integracyjnej) lub osadzona w odmiennej perspektywie analitycznej (np. przestrzeń klasy integracyjnej) zgodnie z przyjętą koncepcją pracy.

Całość pracy składa się z ośmiu podstawowych rozdziałów. Zostały one usystematyzowane zgodnie z przyjętą typologią sytuacji trudnych, w ostatnim – ósmym – zaprezentowane są deklaracje dotyczące pozytywów omawianej formy kształcenia. Ich objętość znacząco się różni. Rozbieżności te są wynikiem subiektywnego nastawienia autora do analizowanych problemów. Zdaję więc sobie sprawę, że niektóre z nich zostały potraktowane powierzchownie, a inne rozpatrzone dokładniej. Niemniej jednak, w moim przekonaniu, stanowią pewnego rodzaju mapę umożliwiającą ogólny ogląd funkcjonowania kształcenia w śląskich klasach integracyjnych edukacji wczesnoszkolnej na przełomie pierwszej i drugiej dekady XXI wieku.

1. SYTUACJE TRUDNE W RZECZYWISTOŚCI EDUKACYJNEJ

Jedną z podstawowych tez przyjętych w niniejszej pracy mówi, że nauczyciele pracujący w klasach integracyjnych często znajdują się w sytuacjach złożonych, nieobecnych w innych formach kształcenia. Jej teoretyczna egzemplifikacja została zaprezentowana wcześniej, przy okazji zdawkowego omówienia cech kształcenia integracyjnego. Kwestia ta będzie także przedmiotem rozważań w trakcie rozpatrywania problematyki okoliczności składających się na rzeczywistość integracyjną ukazaną przez nauczycieli. Sformułowana we wstępie pracy teza o złożoności (wielowątkowości) kształcenia integracyjnego zostanie zatem zweryfikowana na podstawie analizy wypowiedzi nauczycieli – pedagogów zarówno specjalnych, jak i wczesnoszkolnych. Zaprezentowane poniżej rozważania dotyczące kategorii sytuacji i analiza typów sytuacji trudnych służą rozpoznaniu i zakreśleniu kategorii analitycznych przydatnych w interpretowaniu i wyjaśnianiu deklaracji uczestników badania.

1.1. KATEGORIA SYTUACJI – USTALENIA WSTĘPNE

Kategoria sytuacji obecna jest w wielu pracach teoretycznych i empirycznych z zakresu nauk społecznych. Bywa ona dookreślona przymiotnikami (np. społeczna, wychowawcza, dydaktyczna, problemowa, graniczna, trudna), który określa jej obszar lub/i wskazuje jej nacechowanie.

W słownikowych ujęciach omawiany termin pojawia się w co najmniej czterech znaczeniach, jako:

- sposób czy modus relacji, w jakich obiekt zostaje z otoczeniem;
- zespół okoliczności czy ich konfiguracja w danym momencie;
- miejsce, w którym zachodzą wydarzenia;
- pozycja, stanowisko czy położenie¹.

Różnorodność ta widoczna jest także w podejściach do definiowania sytuacji na gruncie nauk społecznych. Możliwe jest zatem wyróżnienie kilku perspektyw

1 Podaję za: A. Manterys: *Sytuacja społeczna*. W: H. Kubiak i in. (red.): *Encyklopedia socjologii. Supplement*. Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2005, s. 319.

definiujących. Pierwsza – zdaniem Aleksandra Manterysa – łączy sytuację ze środowiskiem (otoczeniem), w którym przebywa jednostka. Podejście to – zwane sytuacyjnym – było wykorzystywane w badaniach eksperymentalnych przez psychologów oraz fizjologów, którzy wprowadzali jednostkę w spreparowaną sytuację i obserwowali jej reakcje. W drugim znaczeniu termin „sytuacja” określa długofalowe położenie jednostki, na przykład jej przynależność klasową, kalectwo. W kolejnym – trzecim – znaczeniu wspomniany autor utożsamia sytuację z fragmentem szerszego układu aksjonormatywnego, pełniącego funkcję elementarnego skryptu kulturowego. W tym rozumieniu jest ona czymś w rodzaju kulturowo-społecznego normatywu idealizacyjnego, probierza służącego szacowaniu poprawności podejmowanych przedsięwzięć. W czwartym podejściu sytuacja oznaczać może aktualnie interakcyjny układ konkretnych czynników oddziałujących na zachowania aktorów, inaczej ujmując: oznacza to, co się aktualnie dzieje. W piątym odniesieniu jest ona utożsamiana ze stojącym przed jednostką problemem do rozwiązania, czyli chodzi o uporanie się z tym, co stanowi osobisty kłopot. Ostatnie znaczenie przytoczony autor określa jako korelat subiektywności aktorów interpretujących poszczególne składniki swojego otoczenia².

Kategoria sytuacji odgrywa także istotną rolę w psychologicznych koncepcjach funkcjonowania człowieka. Jak pisze Anna Gałdowa, w psychologicznym doświadczaniu człowieka bieg życia ludzkiego, w wymiarze zarówno globalnym, jak i cząstkowym, to łańcuch sytuacji. Każda próba jego opisanie i zrozumienia musi się więc odwoływać do pojęcia sytuacji³. Można zatem stwierdzić, iż także i tu (a może szczególnie na gruncie psychologii) pojęcie sytuacji uzależnione jest od szerszego kontekstu (nurtu) stanowiącego tło definicyjne. Konsekwencją podejścia behawiorystycznego jest postrzeganie sytuacji jako układu zewnętrznych bodźców oddziałujących na człowieka, jego zachowanie zaś jest funkcją układu tych bodźców. Zgoła odwrotne rozumienie sytuacji odnajdujemy na gruncie fenomenologicznym, gdzie jest ona identyfikowana z jej percepcją. Przy takim podejściu, opisując sytuację, należy się koncentrować na doświadczeniu własnych stanów i położeniu bez wnikania w ich źródło⁴. Prócz przywołanych istnieją także koncepcje omawianego pojęcia wyprowadzane z innych teorii, na przykład teorii pola czy interakcji i równoważenia. Tadeusz Tomaszewski, autor koncepcji sformułowanej w nurcie holistyczno-dynamicznym⁵, wychodząc z założenia, że psychika jest organem poznawania i przekształcania relacji między podmiotem

2 A. Manterys: *Klasyczna idea definicji sytuacji*. UW ISNS, Warszawa 2000, s. 112–114.

3 A. Gałdowa: *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Wydawnictwo UJ, Kraków 2000, s. 114.

4 R. Ossowski: *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*. WSP, Bydgoszcz 1999, s. 47–48.

5 T. Tomaszewski: *Człowiek i otoczenie*. W: T. Tomaszewski (red.): *Psychologia*. PWN, Warszawa 1977, s. 17–31.

a otoczeniem, przyjął za istotę regulacji ciągły proces równoważenia stosunków między człowiekiem a otoczeniem, którego celem jest przekształcanie sytuacji istniejących – najczęściej niepomysłnych w pomysły⁶.

Kategoria sytuacji nie jest zatem definiowana jednoznacznie. Ogólnie jednak jej postrzeganie daje się sprowadzić do dwóch podejść. Pierwsze – obiektywne – odnosi się do najbliższego otoczenia społecznego i fizycznego jednostki oraz jej bieżącego stanu fizjologicznego i psychologicznego, drugie – subiektywne – dotyczy sposobu ujmowania przez nią owych obiektywnych składników sytuacyjnych, czyli odsyła do procesu, w którym jednostka ta nadaje znaczenia składnikom swego otoczenia oraz stanom fizjologicznym i psychologicznym⁷.

Kategoria sytuacji w przywołanych koncepcjach rozpościera się więc pomiędzy tym, co obiektywne i subiektywne. Jest to całkowicie uzasadnione, wszak nie można ogarnąć i zrozumieć rzeczywistości, patrząc na nią tylko z jednej perspektywy⁸. Treści niektórych definicji sytuacji zostały ulokowane na krańcach owej osi napięć, czyli odwołują się wyłącznie do postrzegania omawianego pojęcia w aspekcie obiektywnym (cechy, właściwości, otoczenie dające się obiektywnie zmierzyć, opisać) lub subiektywnym (nieweryfikowalnym obiektywnie, odczuwanym przez autora określającego – definiującego konkretną sytuację). W pierwszym przypadku sytuacja zostaje zubożona o opis rzeczywistości powstający w umyśle podmiotu definiującego człowieka. Znaczenia takiego opisu nie da się przecenić, ponieważ subiektywne postrzeganie i dokonana na jego podstawie ocena własna jest źródłem aktywności jednostki. Z kolei w przypadku przeciwnym, charakterystycznym dla nurtu fenomenologicznego, warto zwrócić uwagę, że percepcja sytuacji własnej nie musi się pokrywać z obiektywnym stanem rzeczy. Dlatego możemy mówić o teorii definicji sytuacji obiektywnej oraz subiektywnej⁹. Wszak sytuację tworzą zadania, jakie stoją przed człowiekiem, czynności, które musi wykonać, aby zrealizować te zadania, warunki, w których przebiega jego aktywność, oraz on sam jako podmiot sytuacji i element wyróżniony, najważniejszy w każdej sytuacji¹⁰.

Posługując się kategorią sytuacji, zgodnie z tezą zaprezentowaną na wstępie rozdziału, możemy dokonać pewnego rodzaju eksploracji rzeczywistości integracyjnej, przyjmując, że także ona jest łańcuchem określonych sytuacji (społecznych, dydaktycznych, wychowawczych) dających się opisać i zrozumieć w odmiennych ujęciach za pomocą zróżnicowanych kategorii. Jako przykład może posłużyć rozumienie sytuacji dydaktycznej.

6 Por. R. Ossowski: *Teoretyczne i praktyczne...*, dz. cyt., s. 50.

7 A. Manterys: *Sytuacja społeczna*, dz. cyt., s. 319–320.

8 Por. O. Speck: *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Przeł. E. Cieślík. GWP, Gdańsk 2005, s. 87.

9 Por. Z. Gajdzica: *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. UŚ, Katowice 2007, s. 171.

10 Podaję za: R. Ossowski: *Teoretyczne i praktyczne...*, dz. cyt., s. 55.

Nawiązując do perspektywy pedagogiczno-psychologicznej, można stwierdzić, że jest ona uporządkowanym ciągiem zdarzeń z antycypowanym wynikiem¹¹. W tym ujęciu sytuacja dydaktyczna jest swoistą i komplementarną częścią składową procesu uczenia się¹², występują w niej zatem wszystkie podstawowe elementy systemu kształcenia. Natomiast na potrzeby drugiego wyróżnionego wcześniej podejścia (pedagogiczno-socjologicznego) mianem sytuacji dydaktycznej określałam konfrontację doświadczeń ucznia z wiedzą ujawnianą w toku interakcji w okolicznościach uczenia się (w określonym miejscu i czasie) prowadzącą do rekonstrukcji doświadczeń ucznia. Obie perspektywy definicyjne będą sprzyjały innym nastawieniom badawczym ukierunkowanym na ogląd zróżnicowanych kategorii, co doprowadzi do utworzenia różnych zbiorów danych.

W pierwszym przypadku eksplorację sytuacji dydaktycznej łatwiej ukierunkować na zbieranie danych będących wskaźnikami własności (właściwości, cech), które zgodnie z wcześniej postawioną tezą są w przypadku cech uczniów niepełnosprawnych wyznacznikiem organizacji procesu kształcenia integracyjnego. W tym ujęciu postrzegane dane przybiorą raczej postać nomotetycznych, a cel badań będzie ukierunkowany na poszukiwanie prawidłowości¹³. Podejście to osadzone jest w paradygmacie pozytywistycznym.

W drugim przypadku dane te będą miały postać relacji między elementami składowymi (także konfrontacji uczniów z wiedzą), zachodzących interakcji między uczestnikami procesu kształcenia z założeniem, że są one podstawą konstruowania sytuacji dydaktycznej. Podejście to bliższe jest poznaniu osadzonemu w paradygmacie interpretatywnym, a podstawowym zamiarem badawczym będzie tu wyjaśnienie znaczenia kontekstu dla zachodzących procesów/zdarzeń, projekt badawczy zostanie zatem ukierunkowany na zebranie danych idiograficznych.

Obie perspektywy mogą korzystać z analogicznych kategorii, czego przykładem jest ukierunkowanie na sytuację trudną. Chociaż zapewne w obu przypadkach:

- zawartość owej kategorii będzie inna, na przykład osadzona w subiektywnym lub obiektywnym podejściu;
- mimo że kategoria ta może się stać punktem wyjścia całej koncepcji badawczej, to sam proces badawczy będzie ukierunkowany na różne cele i posłuży zebraniu dwóch rozłącznych grup danych.

11 K. Kruszewski: *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa 1987, s. 56.

12 W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Żak, Warszawa 2004, s. 394.

13 Por. K. Rubacha: *Prawidłowości i/lub kontekst jako kryteria tworzenia wiedzy pedagogicznej*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.): *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Impuls, Kraków 2010, s. 55.