

Sławomira Sadowska  
Uniwersytet Gdański

## Kim powinien być pedagog specjalny: granice wzorca w kontekście potrzeb zmiany społecznej i horyzont „odpowiedzi” rozbieżnych

Whom should a special pedagogue be: the boundaries of a model in the context of the need for social change and the horizon of divergent „answers”

The investigations are focused on the special pedagogue and directed by the question: Whom should a special pedagogue be? The conducted analyses refer to the exploration of a modern horizon of a model “line” and the violations of boundaries and the reduction of this model. The norm of the model is paved in reference to the positions of the founder of Polish special education and modern approaches stemming from the concepts of social and educational change and confronted with the model “line”, which is imposed by the contemporary space of higher education. Model “lines” offered within the practices of higher education elude the model and the theoretical generalizations lose their descriptive usefulness. Contractual and mobile boundaries of models established in the higher education constitute a further collateral phenomenon against learning outcomes perceived by students of special education and against the characteristics of teaching activities that lead to their achievement. Flows and interferences occur in the arrangement of these three fields that define the model. The horizon of divergent “answers” provokes attempts to rethink the boundaries of the proposed model or the reaction of resistance.

Słowa kluczowe:

Keywords: special pedagogue, social change, higher education

## Wprowadzenie

Pomimo że obecnie mamy do czynienia z szerokim zbiorem terminów, za pomocą których nazywa się pedagogów realizujących na mocy nabytych kwalifikacji działania na rzecz ludzi z niepełnosprawnością (przykładem jest przestrzeń *Klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy* [por. Olszewski, Parys

2016, s. 214–231]), analizy prowadzone w tym tekście uwzględniają szerokie rozumienie terminu „pedagog specjalny”, w znaczeniu ogółu pedagogów podejmujących pracę z osobami niepełnosprawnymi. Najwcześniej odpowiadającym mu był termin nauczyciel szkoły specjalnej/szkolnictwa specjalnego. Związane to było z przestrzenią jaką społeczeństwo oddało do dyspozycji pedagogice specjalnej. W prowadzonych rozważaniach będzie on występował, gdy odwoływać się będę do tradycji myślenia o pedagogu specjalnym, którego szczególną wykładnią są *Listy do młodego nauczyciela* Marii Grzegorzewskiej, których pierwszy cykl ukazał się w 1947 roku, a kolejne w 1957 i 1958 roku.

Dyskusję w tytułowym polu pozwala trafnie otworzyć myśl Marii Grzegorzewskiej – twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej – z wprowadzenia do pierwszego cyklu *Listów* i z listu 5.: „(...) chciałabym wiedzieć, czy zdołasz ujrzeć przed sobą i rozwiązać tę zagadkę – dokąd i w jakim celu zmierzasz – czy zdołasz spojrzeć głębiej, zrozumieć doniosłość pracy, w której masz brać udział i rozpocząć żyć i pracować ze świadomością celu? Wierzę, że spróbujesz i – jeśli Ci się to uda – będziesz wolnym człowiekiem, twórczość w pracy będzie Ci niosła zapał i radość” [Grzegorzewska 2002, s. 9]. „Jeśli się rozumie doniosłą wagę społeczną pracy swojej, a przez nią i pracy całego swego zawodu, wtedy się łatwiej, celowo i dobrze pracuje” [Grzegorzewska 2002, s. 34].

Słowa Marii Grzegorzewskiej o znaczeniu świadomości celu w pracy nauczyciela nabierają szczególnej wymowy w odwołaniu do diagnoz współczesnego stanu społeczeństwa i edukacji. Andrzej Szahaj, filozof polityki i historyk myśli społecznej, zwraca uwagę, że oczekiwaniem jest współcześnie nie tyle urzeczywistnianie wolności co równości i sprawiedliwości, których brakuje w naszym społeczeństwie. „Za dużo w naszym społeczeństwie upokarzania i poniżania, za dużo poprawiania swojej pozycji materialnej oraz duchowej (samopoczucia) kosztem innych” [Szahaj 2011, s. 134]. Potrzebujemy silniejszego i bardziej zaangażowanego społeczeństwa demokratycznego niż to, do którego się przyzwyczailiśmy. W świetle konstatacji Andrzeja Szahaja oczekiwaniem jest współcześnie urzeczywistnianie równości i sprawiedliwości. Autor zwraca uwagę, że idzie o coś, co wybitny filozof polityki i historyk myśli społecznej Avishai Margalit nazwał kiedyś „przyzwoitym społeczeństwem” (*decent society*). Kryterium przyzwoitości społeczeństwa lokował on w minimalizacji upokorzenia, jakiego doświadczają jego członkowie. [por. Szahaj 2011, s. 134]. W ten głos w sposób szczególny wpisują się oczekiwania wysuwane przez pedagogikę specjalną, wzmacniane różnymi badaniami dotyczącymi sytuacji społecznej osób z niepełnosprawnością w naszym kraju [por. Dykcik 2005; Krause 2005; Sadowska 2005; Krause 2010; Chrzanowska 2015].

Projekt realizacji dążeń do „przyzwoitego społeczeństwa” wyznacza przestrzeń prowadzonych w tym opracowaniu rozważań. Dociekania skupione są na peda-

gogu specjalnym i ukierunkowane pytaniem: Kim powinien być pedagog specjalny? Analizy skoncentrowane są na poszukiwaniu współczesnego horyzontu „linii” wzorca oraz granic naruszeń i redukcji tego wzorca. Znacząca dla tych analiz jest kategoria zmiany społecznej i edukacyjnej. Przenika ona wyraźnie polskie publikacje od czasu przełomu politycznego po 1989 roku, co nie znaczy, że prowadzone tu wnioski ograniczy się do tych stanowisk. Zostaną one poddane interpretacji w przestrzeni wzorca, jaki zrodził się u zarania rozwoju polskiej pedagogiki specjalnej. Wnioski prowadzone będzie także w odwołaniu do oferowanych praktyk kształcenia pedagogów specjalnych i studenckiego na nie spojrzenia.

### Wzorzec w przestrzeni stanowisk o potrzebie zmiany społecznej oraz zmiany edukacyjnej

Jakie oczekiwania wobec człowieka, w tym pedagoga specjalnego, wysuwane są w kontekście współczesnych diagnoz społecznych oraz dążeń, by uczynić edukację bardziej nowoczesną, humanistyczną i służącą kształtowaniu pełniejszego i lepszego człowieka, i społeczeństwa?

Aharon Aviram [2000], izraelski filozof edukacji, wskazuje, że pełnia człowieczeństwa ma szansę na urzeczywistnienie, jeśli zostanie zapewniona równowaga pomiędzy indywidualną wolnością a zaangażowanym życiem we wspólnocie. Zmianę społeczną wiąże z autonomią i zaangażowaniem. Projekt edukacyjny, odpowiadający ponowoczesności, autor nazywa Edukacją Zorientowaną na Autonomię (*Autonomy-Oriented Education*). W odniesieniu do celów kształcenia Aviram proponuje dwa cele prowadzące do autonomii. Pierwszym jest moralność oparta na trzech filarach, którymi są: kultura humanistyczna Zachodu; uspołecznienie jako dystynktywna cecha gatunkowa człowieka; naturalne i stałe dążenie jednostek do ufności i szacunku do siebie, do własnej samosteroowności, spójności, do rozwoju odrębności i samodzielności. Drugim celem jest natomiast dialogiczne bycie, dialogiczność, która wymaga wyćwiczenia się w realizacji następujących zasad: zasady rekonyliacji (stałego rozpoznawania pluralizmu – dostosowywania się do różnorodności otoczenia społecznego) oraz zasady hermeneutyeczności (ciągłej reinterpretacji kultur, światopoglądów i potrzeb innych ludzi) [Kwieciński 2012, s. 31–36]. W myśl przedstawionego projektu dialogiczne bycie jest potrzebne i wartościowe w odniesieniu do wszystkich osób i wszystkich typów relacji osobowych. Zauważę, że wskazania, jakie czyni A. Aviram w projekcie Edukacji Zorientowanej na Autonomię, określają nie tyle same cele, co bardziej drogę ku celom [por. Kwieciński 2011a; Kostyło 2011].

W podobny sposób wypowiada się John Rawls [2009]. W ujęciu twórcy współczesnej teorii sprawiedliwości warunkiem sprawiedliwego społeczeństwa jest krzewienie solidarności i poczucia wzajemnej odpowiedzialności. Ścieżkę realizacji tych celów Rawls upatruje między innymi w szerokich działaniach na rzecz obywatelstwa w demokracji, w tym odpowiedniego sposobu wartościowania praktyk społecznych. Projekt edukacyjny Rawlsa opisać można jako zadanie krzewienia cnoty i szukania dobra wspólnego [Sandel 2013, s. 351]. Na marginesie zauważę, że współczesne koncepty w pedagogice specjalnej stanowią swoistą odpowiedź na potrzebę urzeczywistniania sprawiedliwego społeczeństwa, czego szczególnym przykładem jest koncept rozwoju autonomii i samosterowności osób z niepełnosprawnością. Autonomia stanowi w nim środek w osiąganiu celu – zakłada się, że jednostka z niepełnosprawnością sama może przyczynić się do realizacji postulatu traktowania osób niepełnosprawnych jako pełnoprawnych podmiotów życia społecznego [por. Kowalik 2001, Krause 2010]. Odnotuję też, że szczególną drogą osiągania celów wskazanych przez Rawlsa jest projekt włączania. W zamyśle ma prowadzić do rozwiązywania nie tylko problemu nierówności edukacyjnych/społecznych, ale i problemu naszych „schematów myślowych”. Jak to rozumiał J. Rawls [2009], kluczem do sprawiedliwego społeczeństwa jest bezstronność. Pojmował ją jako postrzeganie wszystkich osób za różne i odrębne, wszystkich kultur świata i uznanych w nich zasad etycznych za niepowtarzalne. Jest to możliwe do osiągnięcia, jeśli człowiek będzie stymulowany w procesie kształcenia do takiej formy myślenia oraz takiej formy odczuwania, która pozwoli złączyć razem w jeden system wszystkie indywidualne punkty widzenia i dojść wspólnie do regulatywnych zasad, które mogą zostać uznane przez każdego, kto żyje zgodnie z nimi i to uznane z jego własnego punktu widzenia.

Stanowisko Rawlsa bliskie jest postulatом pedagogicznym podnoszącym potrzebę wpisywania w program edukacji różnic i sprzeczności informacyjnych jako podstawy konfrontacji poznawczej. Jak to określa Zbyszko Melosik, jest to ścieżka poszukiwań „*«edukacji adekwatnej»*», zarówno w kontekście teorii, jak i praktyki, takiej [edukacji – SS], która wywiera realny wpływ na młode pokolenie i która może stanowić źródło zmiany społecznej. «*Adekwatność*» nie oznacza w tym kontekście nic innego, jak «*wrażliwość*» na otaczającą nas rzeczywistość i jej przemiany oraz otwarcie na nowe propozycje w zakresie poznawania, wyjaśniania i opisywania świata, jak również na nowe idee. To z kolei wiąże się ze stałą gotowością do rezygnacji z dotychczasowych nawyków myślenia, do kwestionowania własnych «*konceptualnych schematów*»” [Melosik 2003, s. 19]. Odzwierciedla to między innymi koncept Astrid Męczkowskiej [2002] kształtowania rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia. Zauważę, że autorka używa terminu kompetencja na oznaczenie potencjału podmiotu wyznaczającego jego zdolność wykonania określonych działań. Opowiada się za takim ujęciem, gdzie jawi się kompetencja jako

transgresyjny potencjał podmiotu. W jej ujęciu oznacza to, że kompetencja jest rodzajem głębokiej struktury poznawczej integrującej funkcjonujące w jej ramach elementy oraz równoważącą relację człowieka ze światem. Kompetencja jako transgresyjny potencjał podmiotu jest zdolnością do indywidualnej refleksji i społecznej negocjacji. A. Męczkowska traktuje ją jako potencjał stanowiący warunek aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze. Tak rozumiana kompetencja to twórcza aktywność podmiotu towarzysząca zarówno procesowi nabywania kompetencji, jak i jej wykorzystania, to reorganizacja dotychczas posiadanej przez podmiot wiedzy, wzorców myślenia i działania [Męczkowska 2003]. Takie traktowanie kompetencji bliskie jest kompetencjom emancypacyjnym, które wyróżnia Maria Czerepaniak-Walczak i definiuje jako wyuczalną, dynamiczną właściwość podmiotu wyrażającą się w gotowości do przekraczania ograniczeń, świadomym upominaniu się o należne prawa i pola wolności, merytorycznym argumentowaniu potrzeby ich posiadania, obieraniu drogi do ich osiągnięcia, osiągnięciu ich oraz korzystaniu z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia [Czerepaniak-Walczak 1992, s. 73]. Filarem myślenia A. Męczkowskiej o kształtowaniu rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia, podobnie jak w innych projektach dla potrzeb zmiany społecznej, jest stanowisko o podmiotowym/aktywistycznym podejściu do niej. Kluczowe tezy leżące u podstaw jej konceptu przedstawiają się następująco: 1) jakość społeczeństwa jest tworzona przez aktywność jednostek ludzkich działających w jego przestrzeni; 2) podmiotowość społeczeństwa jest z jednej strony wyznaczona przez zastane fakty społeczne, z drugiej zaś przez potencjał zmiany prezentowany przez jego członków; 3) warunkiem ewolucyjnego wyjścia społeczeństwa poza etnocentrycznie konstruowaną tożsamość jest solidarność, rozumiana jako ciągle dążenie do poszerzania zasięgu „my”, dostrzegania „innych jako swoich”; 4) rekonstrukcyjna kompetencja stanowi uczniowski potencjał do bycia współtwórcą świata społecznego, do którego należy [Męczkowska, 2002].

W świetle współczesnych stanowisk o podmiotowym/aktywistycznym podejściu do zmiany społecznej można wyakcentować kilka kwestii. Aharon Aviram wskazuje na dialogiczność bycia i moralność, która oparta jest na filarze kultury humanistycznej Zachodu, uspołecznieniu i transgresyjnej aktywności. John Rawls, w perspektywie dążeń do sprawiedliwego społeczeństwa, wskazuje na bezstronność, która wiąże się z gotowością do przyjmowania innych punktów widzenia i ze zdolnością do rezygnacji z dotychczasowych nawyków myślenia. Warto zauważyć, że szczególnym zapleczem myślowym tych ujęć jest kategoria różnorodności kultur i pluralizmu. Astrid Męczkowska w odwołaniu do tej perspektywy wskazuje na rekonstrukcyjną kompetencję, która jest zdolnością do indywidualnej refleksji i społecznej negocjacji.

## Jak te tropy wpisują się w stanowisko M. Grzegorzewskiej i wzorzec tradycji myśli o pedagogu specjalnym?

Propozycja życia Marii Grzegorzewskiej, odczytana z wykładni *Listów do młodego nauczyciela*, daje się uporządkować i wyrazić według Schelerowskiej hierarchii wartości. Dla niej nauczyciel to człowiek etyczny, uspołeczniony, kierujący się miłością, a jedną z podstawowych jego właściwości jest dobroć. Pisała „[w]artość budowy życia zależy zawsze przede wszystkim od jakości jej treści, uzależnionej od wartości człowieka, który ją tworzy, rozwija i buduje. Musi więc ją tworzyć człowiek wolny, etyczny, uspołeczniony i pełny” [M. Grzegorzewska 2002, s. 52–53]. Uważna lektura *Listów* pozwala charakterystykę nauczyciela rozszerzyć o kolejne właściwości: zainteresowanie człowiekiem w ogóle, odpowiedzialność (za wychowanka, za siebie i wobec społeczeństwa), postawa służby społecznej, skromność, własna hierarchia wartości, bogactwo wewnętrzne, postawa twórcza, postawa badawcza [por. Tomasiak 1985; Plutecka 2005].

Autorka *Listów* wyraźnie podkreślała zadanie wychowania człowieka, który będzie zdolny do budowania świata. Napisała: „musi się wychować człowiek, (...), człowiek, który by chciał wypełniać formy (...) życia najlepszą treścią, to znaczy zamieniać w życie swoje najlepsze wartości, który by umiał dla sprawy, którą uważa za wielką i ponad inne wybraną, nie tylko walczyć, ale i w codziennym trudzie dla niej pracować” [Grzegorzewska 2002, s. 52]. Oznacza to, że w jej rozumieniu dla każdego projektu edukacyjnego (realizowanego w szkołach czy na uniwersytetach) kluczowe jest kształtowanie człowieka zdolnego do budowania świata, a nade wszystko odpowiedzialnego moralnie. Kluczem do realizacji zadania budowy świata czyniła świat wartości, które tak silnie podkreślane są współcześnie w odwołaniu do odnotowywanych sprzeczności pomiędzy logiką demokracji, logiką edukacji oraz logiką społeczeństwa industrialnego/logiką kulturowej oczywistości.

Wydaje się wstępnie, że przesłania płynące ze współczesnych stanowisk w sposób szczególny umacniają wzorzec płynący z prac Marii Grzegorzewskiej, dopełniając go jednak wyraźnie o kierunek transgresyjny i emancypacyjny. Jednocześnie wydaje się, że filary jej wzorca, takie jak etyczność, uspołecznienie, wolność, autonomia, odpowiedzialność, stanowią ważne filary potencjału podmiotu, o jaki opominają się zwolennicy zmiany społecznej.

Podkreślę, że przestrzeni myśli Marii Grzegorzewskiej nie da się ująć jedynie w modelu adaptacyjnego potencjału osoby. Autorka *Listów* była zdania, że nie wystarcza formacja instrumentalna. Bliskie było jej myślenie w nurcie wykraczającym poza te ramy. Szukała dla działania nauczyciela podstaw aksjologiczno-etycznych (humanistycznych) (dziś mają one pozwolić otwierać na nowo relacje

międzyludzkie i to w perspektywie globalnej [Kwiatkowska 1991]). Dobre przygotowanie nauczyciela rozumiała jako przygotowanie człowieka, który dysponowałby odpowiednimi walorami: intelektualnymi, emocjonalnymi, moralnymi. U podstaw myślenia i działania pedagogicznego stawiała godność osoby z pełnosprawnością i odpowiedzialność pedagoga specjalnego. Dostrzegała w działaniu edukacyjnym wagę dyscyplinującego wpływu imperatywów etycznych i zasad moralnych. Odpowiedzialność moralną wiązała ze swoistym rozumieniem moralności jako etyki, jako etycznej refleksji i autorefleksji. Rozumienie jej można sprowadzić do wiązania procedur decyzyjnych i działań z uniwersalnymi normami i autonomiczną zdolnością samookreślenia w świecie wyposażonym w minimum kryteriów praktycznych, do których pojedynczy człowiek dopasowuje wszelkie swoje codzienne „maksymy”, także te nowe, które tworzy w związku z nowymi zdarzeniami i doświadczeniami. Daleka była od budowania minimalizmu moralnego (*thin morality*), operującego takimi pojęciami jak legalny, dozwolony, właściwy, słuszny, najczęściej w odniesieniu do ściśle określonych regulacji i mierników, które określają proceduralne ramy tego, co dozwolone, nakazane i zakazane. Opisując odpowiedzialność, odwoływała się do określonych wartości oraz do realiów rzeczywistości, w obrębie której człowiek powinien być odpowiedzialny. Wskazywała na wagę osobistych rozstrzygnięć pedagogów, „wyboru z alternatyw”, co wiąże odpowiedzialność z zagadnieniami aksjologicznymi, tematyką wartości, pomiędzy którymi człowiek może i powinien wybierać.

Upominając się o refleksję, którą dziś nazwalibyśmy refleksją hermeneutyczną, odnosiła ją do przestrzeni życia własnego i przestrzeni życia osób, z którymi wchodzimy w relację. Podkreślała wagę tego wysiłku w walce o wartości moralne: „Jeżeli chcesz wejść w szeregi nasze, walczyć o człowieka i jego wartości moralne – musisz być sam bogaty wewnętrznie i musisz po to bogactwo sięgać wszędzie i zawsze. Musisz je wszędzie umieć zobaczyć, znaleźć i czerpać dla siebie” [Grzegorzewska 2002, s. 51]. Przemyślenia nad relacjami, jakie łączą nas z samym sobą i ze światem, były jej bardzo bliskie. Tę pracę wiązała z samokształceniem nauczyciela, które traktowała jako permanentny proces «wchodzenia w życie», dzięki czemu wyzwala się w pedagogu «nieprzeparata potrzeba czynu twórczego względem zjawisk życia» [Kulbaka 2012, s. 334]. W opublikowanym na łamach *Chowanny* artykule poświęconym problematyce kształcenia nauczycieli pt. *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela* podkreślała: „osobowość jest dziełem samokształcenia się w osiągnięciu pewnej spójnej, harmonijnej struktury duchowej i zachowaniem jej odmienności osobniczej, jej indywidualności. (...) Rośnie (...) w zależności od wartości tych zadań, jakie sobie stawia na drodze życia i świata w związku ze swoim «ja»” [za: Kulbaka 2012, s. 335].

Zamykając ten wątek analizy zwrócę uwagę, że wyjaśnienia w pedagogice specjalnej coraz wyraźniej uwzględniają kwestię wpływów społeczno-kulturo-

wych na życie osób z niepełnosprawnością. W myśl tych stanowisk znaczące jest budowanie struktur otwierających, a nie zamykających pole działań, struktur emancypacji, a nie zniewolenia. Miernik postępowości reformatorów, polityków, działaczy, ale także intelektualistów, nauczycieli, pedagogów (w tym pedagogów specjalnych) odnosi się do poszerzania granic możliwości, niegodzenia się na arbitralne ograniczenia. Potencjał transgresyjny i emancypacyjny jest tu niezbędny. We współczesnym wzorcu pedagoga specjalnego musi on być szczególnie wyeksponowany. Etyczność, uspołecznienie, wolność, autonomia, odpowiedzialność, refleksyjność nabierają w jego kontekście nowych znaczeń.

### Poszukiwanie linii" wzorca w odwołaniu do oferowanych praktyk kształcenia uniwersyteckiego: porządek czynu i porządek rozumienia

Niezwykle trudno jest poszukiwać linii wzorca w praktykach uniwersyteckich bez odniesień do szerokiego kontekstu funkcjonowania współczesnych uczelni, bez uwzględnienia kwestii ciągłego wzrostu ich liczby czy regulacji dotyczących definiowania efektów uczenia się. Przypomnę, że od 1 października 2012 roku akademickiego ramy kwalifikacji stały się obowiązkową podstawą tworzenia programów kształcenia na uczelniach. Sprawiała to nowelizacja Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, uchwalona przez Sejm 18 marca 2011 roku. Struktura Polskiej Ramy Kwalifikacji, podobnie jak Europejska Rama Kwalifikacji, ma osiem poziomów. Poziomy odzwierciedlają postępy osiągnięte przez osobę uczącą się w trzech zakresach: wiedzy – czyli tego, co ktoś zna i rozumie, umiejętności – czyli tego, co ktoś potrafi oraz kompetencji społecznych – czyli tego, do czego ktoś jest gotów (postawa). Polska Rama Kwalifikacji trzy ostatnie poziomy traktuje jako typowe dla szkolnictwa wyższego. Szósty to studia licencjackie i inżynierskie, siódmy magisterskie, ósmy – studia doktoranckie. W dyskusji wokół tych ujęć podkreśla się, że edukacja jako działalność i praktyka społeczna na każdym poziomie pełni (pełnić powinna) trzy funkcje: adaptacyjną, emancypacyjną i krytyczną. Funkcjom tym odpowiadają trzy typy kompetencji: adaptacyjne, emancypacyjne i krytyczne. Kompetencje to całość, na którą składają się: wiedza, umiejętność/gotowość do działania oraz nastawienie (emocje)" [Nowak-Dziemianowicz 2012, s. 126]. Diagnoza kompetencji dla poszczególnych obszarów kształcenia akademickiego przyjętych w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego [Dz.U. 2011 nr 253] wykonana przez Mirosławę Nowak-Dziemianowicz [2012] wykazała istotny niedobór kompetencji eman-



cypacyjnych i krytycznych. Oznacza to, że kształceniu w ramach studiów wyższych przypisano zwłaszcza zadanie rozwijania kompetencji adaptacyjnych pozwalających skutecznie działać, odnaleźć się na rynku pracy, być przedsiębiorczym i komunikatywnym. Zmarginalizowano kompetencje o charakterze emancypacyjnym, pozwalające na rozumienie rzeczywistości społecznej, dokonywanie wyborów i działania ze świadomością konsekwencji związanych z tymi wyborami (np. świadomość ról społecznych, gotowość do działania na rzecz interesu publicznego) oraz o charakterze krytycznym, pozwalające na dostrzeganie uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną, umożliwiające rozumienie własnej sytuacji oraz kontekstów, w jakich przebiega działanie kreatywne, niezależne oraz etyczne. Wynik diagnozy kompetencji przyjętych dla poszczególnych obszarów kształcenia akademickiego stał się przyczyną ponownej dyskusji nad rozumieniem i definiowaniem kompetencji w Polskiej Ramie Kwalifikacji [por. Góralska, Solarczyk-Szwed 2012, s. 32].

Narzucanie uniwersytetom splecyonych zadań dewaluuje proces studiowania jako krytycznego, refleksyjnego badania, które stanowi tworzywo ludzkiej praktyki. Doświadczenie akademickie wskazuje, że zainteresowania studentów nie koncentrują się na wielkich kwestiach etycznych, a uniwersytety, dążąc do „bycia na bieżąco”, zatracają to, co w idei uniwersytetu najważniejsze. Czy nie jest tak, że rzeczywistość w przestrzeni naszego szkolnictwa wyższego coraz bardziej przypomina tę, jaką Allan Bloom [2012] opisał w nawiązaniu do rzeczywistości w Stanach Zjednoczonych Ameryki? Tytuł jego pracy jest znaczący – *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*.

Uniwersytety wpisują się, mówiąc słowami Roberta Kwaśnicy [2014], w nakazy kulturowej oczywistości. Myślenie o Uniwersytecie zdominowane jest perspektywą doświadczeń charakterystycznych dla porządku czynu, mniej perspektywą doświadczeń w porządku rozumienia. „Słownik” charakterystyczny dla porządku czynu składa się z określeń dotyczących celów, planów, strategii, pomiaru efektów, środków, różnych zasobów ludzkich. Pytania właściwe dla porządku czynu tworzą perspektywę myślenia technicznego. W ramach tej perspektywy ludzkie działanie musi mieć cel i służące mu środki, być powtarzalne (metodyczne), mieć plan i organizację, poddawać się parametryzacji, dawać mierzalne rezultaty, podlegać standaryzacji. Dialog, krytyka, uspołecznienie przybiera odmienne rozumienie w tych dwóch porządkach. W porządku czynu dialog ma postać rozmowy strategicznej, uzgadniającej plan działania, krytyka sprowadza się do wykrywania błędów i niespójności w planie działania, uspołecznienie to gotowość do udziału we wspólnocie działania. Inaczej jest w porządku rozumienia, gdzie dialog jest rozmową, która służy rozumieniu własnego losu, usytuowania w świecie, kryteriów odróżniających dobro od zła, sens od bezsensu, krytyka to badanie

uwarunkowań cudzego i swojego myślenia, uspołecznienie włącza do wspólnoty sensu a nie do wspólnoty działania [Kwaśnica 2014, s. 72–74]. W takim kontekście podnosi się problematyczność ujmowania kształtowania kompetencji społecznych u studentów pedagogiki w założeniach programów kształcenia [por. Kamińska, Sobczyk 2016]. Rozwiązania kształtowania kompetencji nie mogą ograniczyć się do myślenia w porządku czynu. Dla kształtowania kompetencji praktyczno-moralnych znaczący jest porządek rozumienia. Chodzi tu o: kompetencje interpretacyjne, rozumiane jako zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata (dzięki nim świat ujmowany jest jako rzeczywistość wymagająca ciągłej interpretacji i bezustannego wydobywania na jaw jej sensu); kompetencje moralne, które są zdolnością prowadzenia refleksji moralnej (w miejsce ustalania norm i nakazów moralnych); kompetencje komunikacyjne, ujmowane jako zdolność do dialogowego sposobu bycia, czyli bycia w dialogu z innymi i z samym sobą. Stoją one w hierarchii wyżej od kompetencji technicznych. W odróżnieniu od nich kompetencje techniczne są umiejętnościami, od których zależy instrumentalnie rozumiana efektywność działania i które mają przedmiotowo określony zakres zastosowań [Kwaśnica 2003, s. 298–302].

Dojrzałe wniknięcie w praktykę pedagogiczną wymaga wiedzy złożonej, a do tego niezamkniętej, „pulsującej” [Rutkowiak 1995, s. 13–50]. Pedagog na poziomie uniwersyteckim – opiekun naukowy nie może być Mistrzem, którego zadaniem jest wdrożenie młodego człowieka w „najlepszą teorię”. Zbyszko Melosik [2003] postrzega go bardziej jako nauczyciela geografii, z którym wspólnie analizuje się różne fragmenty mapy dyskursów i określa się badawcze oraz ideologiczne konsekwencje akceptacji określonego stanowiska. Jest to ścieżka budowania wrażliwości dyskursywnej, która jest wprost humanizowaniem człowieka. „Humanistyka nie zmierza do przekonania ludzi do tej lub innej racji (...). Humanistyka pokazuje, że nie istnieje jeden słownik, którym możemy świat objaśnić, nie istnieje jedna nadrzędna ideologia, którą możemy się posługiwać (...). Humanistyka uwrażliwia nas na to, że żaden z obiegowych słowników nie jest ostateczny i zawsze można go zmienić na inny, lepiej nam służący, lepiej odpowiadający nie rzeczywistości, lecz naszym przeświadczeniom, naszym przekonaniom, naszym marzeniom” [Markowski 2014 za: Kwaśnica 2014, s. 248]. Zadanie jej polega więc w istocie na wspieraniu innych w hermeneutycznej refleksyjności. W pracy ze studentami, jak podpowiada Z. Melosik [2003, s. 35], „można przybrać postawę «wiecznego wędrowca», który będzie nieustannie podróżował w poprzek dyskursów i badań, w jakich okolicznościach mogą one uzyskać status adekwatności. Można także wybrać sobie «na stałe» miejsce pobytu teorii, która zafascynuje swoimi możliwościami i potencjałem badawczym. Nie wolno jednak kolonizować całej mapy własnym podejściem, wymazywać podejść konkurencyjnych, tworzyć białych plam. Interdyskursywny i interparadygmatyczny dialog wydaje się

w tym kontekście najbardziej pożądaną postawą. Trzeba przy tym pamiętać, że – aby pójść śladem uwag J. Rutkowiak – mapa jest zawsze dziełem jakiegoś «kartografa», co obliguje wędrowca do potrójnego krytycyzmu: w zakresie wybierania mapy, w kwestii czytania jej oraz odnośnie do wyboru własnej drogi, którą mapa tylko pomaga określić” [Melosik 2003, s. 35].

W opozycji do stanowiska o znaczeniu wiedzy złożonej, niezamkniętej, „pulsującej” stoi rozumienie wiedzy, jaką nakazuje kulturowa oczywistość – „wiedza żeby była racjonalna, powinna być: pewna, sprawdzalna empirycznie, spójna, jednoznaczna i zamknięta [Kwaśnica 2014, s. 98]. Optyka studentów kończących pedagogikę specjalną na wartość studiów jest często zdominowana takim punktem widzenia. Splata się on z pragmatyzmem. Studenci oczekują, jak to ujmują, „wiedzy praktycznej”, umiejętności, które w przyszłości pozwolą im odnaleźć się na rynku pracy. Przedmioty teoretyczne postrzegają jako „nieprzydatne”. Ogląd studenckiej optyki na wartość studiów odsłania także inne perspektywy studenckich ocen i różnicowanie praktyk, w ramach których realizowane jest kształcenie akademickie.

Materiał empiryczny stanowiący podstawę wniosku o postrzeganych przez studentów pedagogiki specjalnej efektach kształcenia i wartości studiowania został zgromadzony wśród studentów ostatniego roku studiów kierunku pedagogika specjalna studiów I i II stopnia z dwóch ośrodków uniwersyteckich północnej Polski. Przestrzeń doświadczeń akademickich wielu studentów studiów II stopnia wykraczała poza te ośrodki – studia I stopnia realizowali w innych ośrodkach (publicznych i niepublicznych). Materiał pozyskany został od 87 studentów, którzy na jednym z ostatnich zajęć na studiach poproszeni zostali o pisemną wypowiedź na temat „czym były dla mnie studia?”.

W perspektywie optyki pragmatycznej studenci wyrażają zróżnicowane oceny o studiach na kierunku pedagogika specjalna. Mówią: „Zdobyłam wiele ciekawych i przydatnych informacji dotyczących podejścia do osoby podopiecznej, wychowanka, sposobów aktywizacji osób z różnymi niepełnosprawnościami, doboru odpowiednich metod i form. (...) Zdobyłam ciekawe doświadczenie w czasie praktyk ciągłych”. W krytycznych stanowiskach optyki pragmatycznej sens studiów jest niewielki. „Studia to «sucha» teoria (...) Bez studiów nie ma pracy, więc i tak przez całe życie trzeba się kształcić, by móc utrzymać siebie i rodzinę. Wniosek z tego taki, że każdy człowiek dąży do tego, by mieć dobrą pracę, a żeby ją zdobyć trzeba być wykształconym i mieć doświadczenie, a na studiach tego nie ma”.

Wielu studentów pedagogiki specjalnej czas studiów postrzega w perspektywie zysków społecznego kontekstu studiowania, które mogą być znaczące w świecie ciągłej rywalizacji. „Na studiach najważniejsi są ludzie. Są oni źródłem inspiracji, współpracownikiem, «ścianą nie do przeskoczenia», ale dzięki nim mogę się rozwijać”. „Studia nauczyły mnie życia, poradzenia sobie w wielu życio-

wych sytuacjach, tak zwanego «obycia» w świecie. (...) Każda zaliczona sesja utwierdzała mnie w przekonaniu, że jestem w stanie zrobić wszystko". „Ważne jest zachęcanie do własnego rozwoju. Niestety w toku studiów napotkałam wielu nauczycieli, którzy ograniczali moją twórczość. Niepoddawanie się tego typu wpływowi jest bardzo trudne, stanowi motor napędowy do dalszego funkcjonowania". „Studia to jest dobra szkoła życia, ponieważ jeśli się chce coś osiągnąć, trzeba walczyć i się nie poddawać, a także nie dać się zmanipulować przez grupę, tylko wiedzieć, jaki ma się cel i brnąć do niego".

Studenci pedagogiki specjalnej łączą też czas studiów z nową perspektywą spojrzenia na świat, z otwarciem nowych dróg wyboru, z autorytetami. Dla tych studentów czas studiów nabiera wartości odmiennej niż przygotowanie techniczne. „Studia takiego kierunku to w pewnym sensie podróż w głąb samego siebie. Podróż, która uświadamia, co tak naprawdę jest istotne w naszym życiu, wyznacza priorytety i o co tak naprawdę warto walczyć". „Uzyskałam autorytety". „Spotkałam kilka osób, które były i są dla mnie inspiracją, obrałam kierunek swojego dalszego podążania. (...) Ważne jest zachęcanie do własnego rozwoju". „To właśnie ten kierunek zmienił mój pogląd na świat i innych ludzi". „[Prowadzącym] udało się pobudzić ciekawość. Wzbudzenie ciekawości oraz chęci samodzielnego zdobywania wiedzy jest dużo ważniejsze od «suchego» i mechanicznego przekazywania wiedzy. (...) Poznałem również bardzo wielu ciekawych ludzi, zarówno wśród studentów, jak i wykładowców. (...) Nie był to czas stracony. I nawet jeśli nie udało by mi się znaleźć pracy w zawodzie, to uważam, że rozwinąłem się jako człowiek".

W kontekście tych analiz zauważę, że wzrost liczby ośrodków podejmujących kształcenie na poziomie studiów I i II stopnia stwarza różne warunki studiowania. Założeniem jest, że każdy kierunek/specjalność powoływany na studiach powinien mieć solidne fundamenty, rusztowanie i obudowanie wynikami badań. Często jednak jest tak, że nowe specjalności nie zachowują zbieżności ze specyfiką poszczególnych ośrodków akademickich. Nierzadko propozycje kształcenia swoiście ubezwłasnowolniają mentalnie studentów. Przedstawiane są propozycje bazujące na wiedzy odkrytej w innych warunkach politycznych, społecznych, historycznych. Inne ograniczenia to narzucanie rozwiązań w oderwaniu od głębszego sensu i teorii czy inicjowanie zmian drogą naśladownictwa przy obecności hasła naukowości. Przy wzrastającym współczynniku skolaryzacji (w początkach lat 80. XX wieku utrzymywał się na poziomie nieco powyżej 4% i wzrósł do około 50%) uczelnie godzą się często na tzw. turystyczne zachowania studentów [Sadowska 2014]. Turystyka to zdemokratyzowana i strywializowana podróż. Turysta jest bierny – oczekuje, że ciekawe rzeczy wydarzą się same, spodziewa się, że wszystko będzie przygotowane dla niego i ze względu na niego. Turysta szuka wygody. Studenci za najlepszych nauczycieli uznają często tych, którzy nic nie wymagają

i dążą do rozbawienia studentów na zajęciach. Lekturę książek zastępują edukacją telewizyjną i Internetem. Stwierdzają wprost, że czytać na studiach nie trzeba. Na pytanie, co czytają – wskazują jedynie teksty wykorzystywane w trakcie pisania prac. Ich deklaracje o czytaniu dość dobrze wpisują się w wyniki ogólnych badań czytelności, z których wynika, że ani jednej książki w ciągu ostatniego roku nie przeczytało aż 33% uczniów i studentów. Słowa przedstawiciela semiotyczno-dramaturgicznego ujęcia turystyki – amerykańskiego socjologa Deana MacCannella – w istocie dobrze odzwierciedlają sytuację współczesnego studenta i mechanizm jego wyobcowania wobec głębszych sensów, wobec czytania refleksyjnego, czyli studiowania. „Potocznie obciąża się winą mentalność turysty, ale nie jest to słuszne. Fakt, że turysta nie potrafi zrozumieć tego, co widzi, jest pochodną stosunków w obrębie struktury, która nadaje jego związkowi z obiektem społecznym [...] charakter turystyczny” [za: Podemski 2005, s. 63].

Zauważę, że codzienność rodzi u niektórych studentów rozczarowanie kształceniem akademickim, rozczarowanie brakiem wymagań oraz niezadowolenie z pozoranek zachowań kolegów i koleżanek, zawód z przyzwalania nauczycieli akademickich na takie zachowania studentów. Oczekują studiowania.

## Podsumowanie

Pojęcie pedagog specjalny oscyluje między pojemnym opisem teoretycznym a zawężającą charakterystyką efektów kształcenia uniwersyteckiego. Wytyczane „linie” wzorca w ramach różnorodności oferowanych praktyk kształcenia uniwersyteckiego wymykają się modelowi, a teoretyczne uogólnienia tracą swą opisową przydatność. Granice umowne i ruchome wzorców zakładanych w kształceniu uniwersyteckim stanowią zjawisko oboczne wobec postrzeganych przez studentów pedagogiki specjalnej efektów kształcenia i cech działań dydaktycznych prowadzących do ich osiągnięcia. W układzie tych trzech pól definiowania wzorca zachodzą przepływy i interferencje. Horyzont „odpowiedzi” rozbieżnych prowadzi do kolejnych prób przemyślenia proponowanych granic wzorca lub reakcji oporu.

Oczywiste jest, że nie można się zgodzić z tym, by studiowanie ograniczone zostało do kształcenia utylitarnych dyspozycji, by było przygotowaniem do wykonywania jednoznacznie zdefiniowanej pracy. Musi pozostać formą korzystania z dorobku nauki i kształtowania kultury umysłowej i charakteru. Zenon Gajdzica, z okazji wręczenia nominacji profesorskiej (21.01.2015), na łamach prasy powiedział: „pedagogika specjalna ma dzisiaj większą misję do odegrania niż było to w przeszłości. Mam tu na myśli przede wszystkim kształcenie nauczycieli – wy-

chowawców, terapeutów i innych specjalistów działających na rzecz osób z niepełnosprawnością w środowisku otwartym”. Trudno nie odnieść wrażenia, że za wypowiedzią o misji pedagogiki specjalnej kryje się niewypowiedziane wprost przekonanie o potrzebie zmiany społecznej, przekonanie o sprzecznościach pomiędzy logiką demokracji, logiką kulturowej oczywistości oraz logiką edukacji. W perspektywie wyzwań, jakie stają przed pedagogiką specjalną nabiera znaczenia kształtowanie obywatelstwa, cnót moralnych, sprawiedliwości społecznej i troski o dobro wspólne. Osiągnięcie tego celu stanie się możliwe wtedy, kiedy przyjmiemy, iż wartością i jakością edukacji na poziomie wyższym jest: „1) budowanie zdolności do krytycznego namysłu nad sobą i swoim miejscem w świecie, do kwestionowania wszystkiego, czego nie można racjonalnie uzasadnić, do wypowiadania się w swoim imieniu i swoim głosem; 2) budowanie zdolności do bycia obywatelem świata, rozumiejącym nie tylko różnicowania, lokalności, ale i powszechnie obowiązujące, globalne zjawiska; 3) rozwijanie „narracyjnej wyobraźni” pozwalającej człowiekowi spostrzegać siebie także w miejscach, które są zajmowane przez marginalizowanych czy wykluczonych innych i spoglądać na świat z ich pozycji ze świadomością, że taka „zamiana miejsc” jest zawsze realnie możliwa” [Nowak-Dziemianowicz 2012, s. 115].

Jako swoiste nawoływanie, by zachować dbałość o projekt kształcenia pedagogów specjalnych potraktuję smutną konstatację stanu społeczeństwa ponowoczesnego (i edukacji), jaką przedstawia Aharon Aviram w nawiązaniu do obrazu Hieronima Boscha *Statek głupców*. Opisy zmuszają do myślenia. „Czy potrafisz wyobrazić sobie okręt, ogromny statek wypełniony pasażerami, który nagle, w nieoczekiwany sposób znalazł się na wodach zupełnie sobie nieznanach? Zarówno kapitan statku, jak i jego załoga czują się zupełnie nieprzygotowani do nawigacji w tych nieznanach sobie warunkach. Żadne z nich, w najśmielszych wyobrażeniach nie spodziewało się dotrzeć do tej części świata, ani też nie było na to profesjonalnie przygotowane. (...) Nic nie działało w zgodzie z ich dotychczasowym doświadczeniem, ani też nie znajdowało żadnego racjonalnego uzasadnienia. (...) A teraz wyobraź sobie, że ten statek, którym załoga nie potrafi skutecznie kierować, ani nawet nie jest w stanie w przybliżeniu określić kierunku, w jakim statek powinien dryfować, zostaje uwieczony przez potężny sztorm. (...) Kapitan i załoga sięgają do zasobów już bezużytecznej wiedzy żeglarskiej, tworząc iluzję, jak wiele wysiłku kosztuje ich przywrócenie statkowi właściwego kursu i poprowadzenie go ku znanej i bezpiecznej krainie. (...) [Załoga] nie potrafi ustalić kierunku, w którym należałoby podążać. Zamiast znalezienia nowego rozwiązania, myśli wyłącznie o tym, jak zachować twarz w oczach swoich pasażerów. Posługując się znaną sobie wiedzą i umiejętnościami, które właśnie okazały się kompletnie bezużyteczne (w obliczu nieznanego akwenu i sztormowej pogody),

załoga lekceważy ryzyko zatonięcia statku, do którego wspólnymi siłami się przyczynia” [za: Kwieciński 2011 b, s. 336-337].

## Bibliografia

- Aviram A. (2000), *Autonomia i zaangażowanie: dopełniające się ideały*, tłum. G.T. Wysocka, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania XIV”, nr 339.
- Bloom A. (2012), *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przekł. T. Bieron, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Czerepaniak-Walczak M. (1992), *Warunki kształtowania emancypacyjnych kompetencji młodzieży*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, B. Śliwerski (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dykcik W. (2005), *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań.
- Górska R, Solarczyk-Szwed H. (2012), *O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych” nr 2, s. 27–42.
- Grzegorzewska M. (2002), *Listy do młodego nauczyciela*, cykl I–III, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Kamińska K., Sobczyk J. (2016), *Dylematy rozwijania kompetencji społecznych u studentów na kierunku pedagogika*, referat na Międzynarodowej Konferencji Naukowej z cyklu Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość, 12–13 września 2016, Międzyzdroje.
- Kostyło P. (2011), *Edukacja Zorientowana na Autonomię*, „Kultura i Edukacja”, nr 4.
- Kowalik S. (2001), *Pomiędzy dyskryminacją a integracją osób niepełnosprawnych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja – psychokorekcja*, red. B. Kaja, Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Krause A. (2005), *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kulbaka J. (2012), *Istota samokształcenia w zawodzie nauczycielskim w poglądach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej*, „Szkoła Specjalna”, nr 5.
- Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa.
- Kwaśnica R. (2014), *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Kwiatkowska H. [1991] *Przemiany funkcji zawodowych nauczyciela* [w:] *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, J. Nowak (red.), Ossolineum, Wrocław, s. 99–119.
- Kwieciński Z. (2011a), *Autonomia. Aharon Aviram o autonomii jako celu wychowania* [w:] *tenże, Cztery i pół*, Preliminaria – liminaria – varia, Wrocław.

- Kwieciński Z. (2011b), *Łódź dryfująca jako metafora edukacji w sytuacji kryzysu* [w:] tenże., *Cztery i pół, Preliminaria – liminaria – varia*, Wrocław.
- Kwieciński Z. (2012), *Edukacja jako trwałe podmiot i przedmiot blokady rozwoju. Hipotezy dysfunkcjonalności po 20 latach* [w:] Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Małek M. (2014), *Wolność jako wartość dla moralnego maksimum i moralnego minimum*, „Filo-Sofija” nr 1.
- Markowski M. P. (2014), *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Melosik Z. (2003), *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna”, t. 1.
- Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Męczkowska A. (2003), *Kompetencja* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. 2, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2012), *Przystosowanie czy rozwój? Pytanie o jakość i cel edukacji w szkole wyższej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, vol. 1(57), s. 113–128.
- Olszewski S., Parys K. (2016), *Rozumieć chaos. Rzecz o terminach i znaczeniach im nadawanych w pedagogice specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Plutecka K. (2005), *Obraz pedagoga specjalnego w aspekcie nowoczesnych paradygmatów pedeutologicznych*, „Szkoła Specjalna” nr 2.
- Podemski K. (2005), *Socjologia podróży*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Rawls J. (2009), *Teoria sprawiedliwości*, przekł. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, PWN, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz.U. 2011 Nr 253).
- Rutkowiak J. (1995), *Pulsujące kategorie jako wyznacznik i mapy odmian myślenia o edukacji*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sadowska S. (2005) *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń.
- Sadowska S. (2014), *„Trafiliśmy do nieznanego miasta, a ktoś poradził, żebyśmy zapuścili się w zarośla między dwiema nowymi kamieniczkami” – podróż po mieście naukowym pedagogiki specjalnej*, „Szkoła Specjalna”, nr 5.
- Sandel M. J. (2013), *Sprawiedliwość. Jak postępować słusznie?*, przekł. O. Siara, Wydawnictwo Kurhaus, Warszawa.
- Szahaj A. (2011), *Spółczesność spektaklu i kultura upokarzania* [w:] *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, J. Szomburg (red.), Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- Tomasik E. (1985), *Osobowość nauczyciela w aspekcie pedeutologii i deontologii* [w:] *Maria Grzegorzewska pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, E. Żabczyńska (red.), WSiP, Warszawa.