

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK

*Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Łodzi*

DRUGI, TRZECI, CZWARTY... POSZUKIWANIE SENSU PRACY PEDAGOGA SPECJALNEGO W RÓŻNYCH ESTETYKACH WYCHOWAWCZYCH

ABSTRACT. Podgórska-Jachnik Dorota, *Drugi, trzeci, czwarty... Poszukiwanie sensu pracy pedagoga specjalnego w różnych estetykach wychowawczych* [Second, Third, Fourth... Looking for the Sense of a Special Counselor's Work in Various Educational Aesthetics]. *Studia Edukacyjne* nr 28, 2013, Poznań 2013, pp. 209-225. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2731-1. ISSN 1233-6688

The article is inspired by Professor Lech Witkowski's *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność* (2007) and his concept of different aesthetics of the educational situation. This concept reflects a certain way of looking at the ontological forms and styles of behavior and complex social forms, also in the educational situation. Education aesthetics specify a different relation between the teacher and the student. Witkowski asks what it means that the counselor is "first", "second", "third", "fourth" etc. to the pupil. The author of this article applies this question to the situation of the special counselor and all special pedagogy. Using sequence numbers cannot be associated with competition here, and different aesthetics are not evaluated in any form. Similarly, special pedagogy does not aspire to the dominant position in the educational system, deliberately seeking self-restraint, but at the same time it does not reject the validity of its importance. The analysis looks for the significance of the special counselor's activities in various aesthetic configurations of social relations between the teacher and the pupil, to make the most of their resources, to be aware of the risks involved, and to consciously accept educational challenges.

Key words: education, upbringing, aesthetics, special pedagogy, theory of education, teacher-pupil relation

Pedagogika specjalna to szczególnie obszar działań pedagogicznych, a ściślej psychopedagogicznych¹, którego istotą jest kompensacja ograniczeń i barier wynikających z niepełnosprawności, które utrudniają lub uniemożliwiają korzystanie ze standardowej oferty edukacyjnej². I choć od momentu

¹ Odwołuję się w tym rozszerzeniu także do wszystkich form wspierania uczniów z trudnościami w uczeniu się, wymienionych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej dotyczącym udzielania pomocy i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach (17 listopada 2010).

² Dość trudno znaleźć właściwe i precyzyjne określenie tej oferty, gdyż przy opozycjach pedagogika - pedagogika specjalna, szkoła - szkoła specjalna, edukacja - edukacja specjalna

uruchomienia systemowych rozwiązań na rzecz integracji i inkluzji edukacyjnej zmieniło się jej usytuowanie w systemie oświaty – związane przede wszystkim z rozszczelnieniem granicy między szkołą specjalną i ogólnodostępną oraz z przenikaniem specjalnych rozwiązań w zakresie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością do tych drugich szkół – pedagogika specjalna pozostaje nadal pewną formą zorganizowanej interwencji w obszarze zawodności uśrednionych („normalnych”) standardów edukacyjnych. W tym znaczeniu nadal pozostaje aktualnie popularna definicja pedagogiki specjalnej z lat 80. (i zapewne wcześniejszych), mówiąca o niej jako o „*pedagogice w utrudnionych warunkach*”.

Pytanie o usytuowanie pedagogiki specjalnej względem rozwiązań standardowych było, jest i będzie ważne, zarówno w aspekcie teoretycznym (spójność teorii naukowych pedagogiki i pedagogiki specjalnej, wzajemne inspiracje teoretyczne, konsensus paradygmatyczny), jak i w praktycznym, a tu z kolei – tak w obszarze rozwiązań formalnoorganizacyjnych procesu kształcenia, jak i kompetencji nauczycielskich. Szczególnie w tym ostatnim aspekcie odczuwa się sprzeczność pomiędzy wysokimi, a nawet wyższymi niż standardowe oczekiwaniami kwalifikacyjnymi wobec pedagogów specjalnych, a ich późniejszym miejscem w systemie edukacji w jego obecnym kształcie, łącznie ze swoistą hierarchią kompetencyjną uwzględniającą różne specjalności pedagogiczne. W logicznym związku z definicją pedagogiki specjalnej jako „*pedagogiki w utrudnionych warunkach*” pozostaje bowiem oczekiwanie, by pedagog specjalny był – z punktu widzenia swoich kwalifikacji – czymś i kimś więcej, niż „zwykły” pedagog. Taki sposób myślenia o pedagogice specjalnej wcieliła w koncepcję kształcenia pedagogów specjalnych polska prekursorka tej subdyscypliny – Profesor Maria Grzegorzewska. Zgodnie z jej bardzo pragmatyczną koncepcją, do studium pedagogiki specjalnej trafiali nauczyciele, którzy już ukończyli jakieś studia pedagogiczne i mieli za sobą pewien staż pracy pedagogicznej. Dodatkowe kompetencje pedagoga specjalnego zdobywali więc ci, którzy posiadali zarówno przygotowanie teoretyczne z zakresu pedagogiki, jak i doświadczenie w nauczaniu i wychowaniu, zapewne łącznie z doświadczeniem niepowodzenia czy przynajmniej dużych obciążeń w pracy z dzieckiem z różnego rodzaju trudnościami w nauce

tak naprawdę te pierwsze rzeczowniki nie wymagają żadnego dodatkowego dookreślenia. Dopiero próba sprecyzowania tego, czego nie nazywamy specjalnym, zmusza nas do poszukiwania przymiotników czy form opisowych równoważnych nie najszcześniejszemu określeniu „nie-specjalne”. Używano więc i używa się różnych określeń: (szkoła, edukacja) powszechna, normalna, zwykła, masowa, ogólnodostępna. Choć nie zawsze terminy te oddają istotę rzeczy, pozwalają w potocznym dyskursie odróżnić to, co specjalne – od „nie-specjalnego”. W niniejszym tekście, w zależności od kontekstu, używane będą także określenia „standardowe” – na oznaczenie tego, co „nie-specjalne” oraz „ponadstandardowe” – na oznaczenie tego, co „specjalne”.

i funkcjonowaniu szkolnym. Można więc powiedzieć, że pedagodzy specjaliści, ze swym starannym, dwustopniowym przygotowaniem teoretycznym i praktycznym, stanowili elitarną grupę wysoce specjalistycznie wykształconych kadr pedagogicznych.

Z czasem, profesjonalizacja w zawodzie pedagoga specjalnego wiązała się zarówno z coraz bardziej zaawansowaną interdyscyplinarną obudową, wspierającą rozumienie istoty trudności edukacyjnych spowodowanych niepełnosprawnością oraz poszerzanie repertuaru rozwiązań wspomagających i kompensacyjnych, jak również ze stopniowym wydłużaniem czasu studiów, aż do niezależnego od kształcenia na kierunku *Pedagogika*, pełnego, zamkniętego cyklu na odrębnym kierunku *Pedagogika specjalna*. Dla ukazania, jak daleko rozeszły się ich drogi, warto dodać, że nowy kierunek można było powołać, kiedy zakres treści programowych różnił się minimum w 60% od treści na innych istniejących kierunkach³. Ustanowienie niezależnego kierunku studiów, opartego na odrębnych standardach kształcenia, było szczególnym rodzajem „apogeum specjalizacyjnego”, a jednocześnie nie do końca zamierzoną przyczyną izolacji pedagogiki specjalnej od pedagogiki. Pedagogika specjalna jako kierunek studiów próbowała przy tym podtrzymać dawną ideę Marii Grzegorzewskiej przez objęcie swoim zakresem zarówno wiedzy pedagogicznej, jak i swojej subdyscyplinarnej wiedzy specjalistycznej. Pod koniec lat 90. Katedra Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Łódzkiego mogła pochwalić się realizacją na kierunku studiów *Pedagogika specjalna*, w toku jednolitych studiów pięcioletnich, programu obejmującego jednocześnie dwa minima programowe⁴. Jednakże, rozdzwięk między kierunkami był coraz bardziej widoczny, choć nie od razu dostrzeżono negatywne skutki takiego dualizmu. Niewątpliwie należało do nich między innymi odciążenie placówek edukacji standardowej z odpowiedzialności za uczniów niepełnosprawnych, łącznie z mentalnym przekonaniem pracujących tam pedagogów – bardzo trudnym do zmiany nawet w warunkach formalnej edukacji włączającej – że granice ich odpowiedzialności kończą się tam, gdzie przestają oni radzić sobie z uczniem, wymagających „czegoś” specjalnego – szkoły, programu, pedagoga. Wydaje się, że do dziś widać bardziej otwartą lub zakamuflowaną potrzebę „pozbywania się” trudnego ucznia ze swojej klasy czy szkoły tam, gdzie mogą zająć się nim specjaliści.

³ Por. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki.

⁴ I. Chrzanowska, B. Olszewska, D. Podgórska-Jachnik, *Dokonania i perspektywy w zakresie akademickiej pedagogiki specjalnej w przededniu jubileuszu 10-lecia Katedry Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Łódzkiego* [w:] *Pedagogika specjalna lat dwutysięcznych*, red. J. Pańczyk, Łódź 2000.

Działania naprawcze wobec takiego stanu rzeczy mają charakter dość chaotyczny, między innymi dlatego, że nałożyły się na to jeszcze inne zmiany: wdrażanie systemu bolońskiego, reforma szkolnictwa wyższego, nowe wymagania kwalifikacyjne do zawodu nauczyciela – nie zawsze spójne z istniejącymi rozwiązaniami, a nawet sprzeczne w świetle różnych przepisów prawa oświatowego⁵. Do tego należy dodać zmiany w systemie oświaty, o randze reformy, które rozwinęły ideę kształcenia integracyjnego dzieci niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych⁶ do działań o charakterze włączającym/inkluzywnym⁷. W rezultacie tych przekształceń, nie do końca sami wiemy, jak wygląda sytuacja dzieci z niepełnosprawnością i ich nauczycieli, w tym pedagogów specjalnych w polskim systemie edukacji, albowiem:

– hasła edukacji włączającej **pozornie** otwierają szkoły „ogólnodostępne” dla dzieci z niepełnosprawnością, podczas gdy tak naprawdę nie są przygotowane na ich przyjęcie⁸;

– pedagodzy w szkołach ogólnodostępnych są **pozornie** przygotowani do pracy z uczniami niepełnosprawnymi (pozór zbudowany na kilkudziesięciu, najczęściej 30, godzinach zajęć z pedagogiki specjalnej w czasie studiów pedagogicznych, cyklu konferencji uświadamiających i kilku poradnikach z przyspieszonym kursem pracy z dzieckiem niepełnosprawnym), z pozorowanym wsparciem zespołów do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych – o ile brak w nich pedagoga specjalnego (najczęściej brak); co więcej – nauczyciele w tych szkołach mają poczucie braku kompetencji do pracy z uczniem niepełnosprawnym⁹;

– pedagodzy specjaliści coraz bardziej **pozornie** dysponują wszechstronną, interdyscyplinarną, rozumiejącą wiedzą, jaka była niegdyś ich powinnością, ale i wyróżnikiem; teraz „studia” w ich pierwotnym znaczeniu „studiowania”, czyli poszukiwania i zgłębiania wiedzy, coraz częściej zastępuje pogon za formalnym potwierdzeniem kwalifikacji, natomiast predyspozycje

⁵ Zob. T. Serafin, *Kształcenie przyszłych nauczycieli w kontekście kwalifikacji formalnych i kompetencji merytorycznych*, [w:] *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*, red. D. Podgórska-Jachnik, Łódź 2012, s. 25-46; *Legitymizacja wykonywania zawodu nauczyciela wynikająca z obowiązujących przepisów prawa oświatowego*, [w:] *Dobre praktyki pedagogiczne*, s. 45-64.

⁶ Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, a także Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach.

⁸ I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Kraków 2010, s. 27-29.

⁹ Tamże.

i niezbędne umiejętności pedagogiczne – techniczna sprawność dydaktyczna, która staje się, zdaniem A. Krausego, „doskonałym kamuflażem niekompetencji pedagogicznej”¹⁰. Autor nazywa to niebezpieczne zjawisko mianem „profesjonalizacji niekompetencji”. Do tego, skrócenie podstawowego cyklu studiów z 5 do 3 lat ograniczyło możliwość wszechstronnego kształcenia pedagogów specjalnych i nie można już z przekonaniem powiedzieć, że wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej jest dla nich nadbudową nad wiedzą pedagogiczną, równoważną wiedzy studentów kierunku *Pedagogika*¹¹;

– potrzeba kształcenia pedagogów specjalnych i rozwój pedagogiki specjalnej wydaje się z jednej strony oczywistością, z drugiej brak pomysłu o charakterze systemowym, jak najlepiej wykorzystać te kadry dla dobra uczniów niepełnosprawnych edukowanych w szkołach specjalnych – pewnie tak długo, jak długo pozory przedstawione wyżej odroczą edukacyjną katastrofę. Już dziś, jak zwraca uwagę P. Plichta,

coraz częściej spotkać można daleko posuniętą krytykę (czasem uprawnioną, czasem zaś bardzo niesprawiedliwą) tradycyjnej pedagogiki specjalnej i pedagogów specjalnych jako przedstawicieli systemu opresji wobec milczącej dotąd grupy osób, którym

¹⁰ A. Krause, *Iluzja dydaktycznej sprawczości – profesjonalizacja niekompetencji*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, s. 94.

¹¹ Po wprowadzeniu systemu bolońskiego do polskich uczelni, niewiele kierunków studiów pozostało w cyklu 5-letnim lub dłuższym, jak np. – jedno z nielicznych – psychologia i medycyna. Czy nie poniesiemy wszyscy kosztów skrócenia studiów pedagogicznych do 3 lat? Formuła $5 = 3 + 2$ okazała się nieprawdziwa i zawodna. W rezultacie, z cyklu solidnego przygotowania pedagogicznego ok. 5 tys. godzin schodzimy stopniowo do 2,2 tys., 2 tys. i poniżej, bo taką możliwość tworzą kolejne regulacje prawne dotyczące kształcenia w szkołach wyższych. Oczywiście, nie zawsze jakość musi się obniżać wraz z ilością, fetysz godzin „wysiedzianych” w sali wykładowej może być złudny i mając taką nadzieję ludzimy się sami, że jakość edukacji podniesiemy opierając się na zasadzie: mniej, ale za to lepiej. Nie wiadomo, czy nie przekroczyliśmy już lub nie przekraczamy bardzo niebezpiecznej granicy, tym bardziej że przez lata liczba godzin praktyk pedagogicznych też się stale zmniejsza. Tymczasem, podglądanie innych, tych osiągających najwyższe wyniki w testach efektów kształcenia dzieci i młodzieży, powoduje osłupienie: Finlandia (od lat najwyższe wskaźniki w badaniach PISA OECD), Uniwersytet w Helsinkach – na pedagogicznych studiach licencjackich studenci odbywają blisko ponad 4,8 tys. godz. zajęć dydaktycznych, ponad 400 godz. nadzorowanych praktyk pedagogicznych, i to – dodajmy – ci, którzy przeszli ostrą selekcję wstępną: egzamin z 300 pytań, ocenę predyspozycji zawodowych i rozmowę kwalifikacyjną; łącznie ze studiami magisterskimi cykl kształcenia wydłuża się do 8,1 tys. godzin dydaktycznych, w obszarze kształcenia praktycznego dochodzi jeszcze 3-miesięczny staż! Dane te dotyczą wprawdzie kierunku edukacja przedszkolna i wczesnodziecięca, ale różnica, a także przepaść mentalna – w myśleniu o problemie kształcenia nauczycieli – wydaje się gigantyczna (zob. J. Bonar, *Kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji w wybranych państwach europejskich*, [w:] *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2012). Obawy polskiego środowiska akademickiego są coraz głośniejszemu artykułowane i podnoszą się zasadne głosy za przywróceniem 5-letnich studiów pedagogicznych, m.in. dla pedagogów specjalnych (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie).

dopiero teraz światli „reformatorzy” udzielają głosu bądź wypowiadają się „w ich imieniu”. Autor sugeruje próby zideologizowania kwestii pomocy osobom niepełnosprawnym¹².

Może faktycznie jest to rzeczywiste źródło krzywdzącej stereotypizacji i schematycznej dyferencjacji: stare – nowe, specjalne – inkluzyjne, dyskryminacyjne – antydyskryminacyjne, a tym samym źródło oporu wobec „wpuszczenia” pedagogiki specjalnej do „antydyskryminacyjnych” szkół? To oczywiście tylko pewne spekulacje, jednak trzeba zgodzić się z autorem, że współczesność wymaga nowego odczytania dorobku pedagogiki specjalnej i twórczego wplecenia jej w proces przygotowania nauczycieli do edukacji włączającej¹³.

W rezultacie tych i innych niekorzystnych zjawisk, w środowisku pedagogów specjalnych pojawia się frustracja, którą próbuje się interpretować jako potrzebę walki o pierwszeństwo, jako narzucanie z pozycji grupy dopełniającej standardowe rozwiązania edukacyjne własnego pomysłu na ten standard, jako przyjmowanie paternalistycznej postawy wobec pozostałych pedagogów. Jednak pedagogika specjalna nie aspiruje do pierwszoplanowego usytuowania w systemie oświatowym. Nawet świadomie dąży do samoograniczenia¹⁴, nie rezygnując jednak z roszczenia ważności. Wręcz przeciwnie, poszukuje sensu dla swych działań na dalszych planach i dlatego tak istotne jest pytanie: kim jest i kim może być pedagog specjalny nie jako „ten pierwszy”. A jeśli „nie pierwszy”, to który: Drugi? Trzeci? Czwarty?... Wyliczanka taka, postrzegana w kategoriach rywalizacyjnych, mogłaby być interpretowana jako symptom marginalizacji pedagogów specjalnych i pedagogiki specjalnej. W praktyce poniekąd tak się dzieje, przy obecnym niezrozumieniu przez władze oświatowe funkcji i znaczenia tej nauki. Pozory otwarcia na potrzeby uczniów niepełnosprawnych szkół standardowych (tu określenie „ogólnodostępne” brzmiałoby szczególnie ironicznie), stworzone poprzez reformę systemu oświaty pod kątem edukacji (pseudo)włączającej, są przejawem takiej właśnie marginalizacji. Brak zabezpieczenia wsparcia pedagogów specjalnych dla uczniów, których potrzeby edukacyjne tego wymagają, jest przejawem fasadowości inkluzji edukacyjnej w polskim wydaniu oraz beztroskiego i/lub

¹² P. Plichta, *Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej – kontekst europejski*, [w:] *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*, red. D. Podgórska-Jachnik, Łódź 2012, s. 113.

¹³ Tamże, s. 114.

¹⁴ Filozofia świadomego samoograniczenia się pedagogiki specjalnej, „goniącej za uciekającym podmiotem”, może być postrzegana jako swoista, nieusuwalna sprzeczność, wpisana w cele tej subdyscypliny pedagogicznej, choć wydaje się, iż aporia ta, nasycona nieco innymi treściami (dotyczącymi wychowania w ogóle, a nie tylko wsparcia potrzebnego osobom z niepełnosprawnością), w jakiś sposób charakteryzuje całą pedagogikę (D. Podgórska-Jachnik, *Pedagogika specjalna w pogoni za uciekającym podmiotem*, [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka* – praca zbiorowa, Warszawa 2009, s. 165-179).

aroganckiego przekonania, że można odrzucić dorobek tej nauki, zastępując prawdziwe, specjalistyczne kompetencje pedagogów specjalnych do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym powierzchowną, anegdotyczną, kurso-konferencyjno-poradnikową (nie)wiedzą pozostałych pedagogów obsługujących system oświatowy.

Na temat nieprzygotowania szkół zwanych ogólnodostępnymi na przyjęcie uczniów z niepełnosprawnością pisano/mówiono i pisze/mówi się wiele (np. liczne wyniki badań empirycznych przytaczane przez cytowaną już I. Chrzanowską)¹⁵. Można byłoby przyłączyć się do tego pesymistycznego tonu, wieszcząc niechybną katastrofę tak nieodpowiedzialnych rozwiązań, jednak chyba lepszym rozwiązaniem będzie podjęcie wyzwania, rzuconego przez tę samą przywołaną wyżej autorkę, na konferencji „Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów” w kwietniu 2012 roku i próbować poszukiwać w gronie pedagogów specjalnych – wbrew wszystkiemu – jakichś jasnych stron rzeczywistości oświatowej, która nas otacza.

W kontekście przeprowadzonych wcześniej rozważań warto się zatem zastanowić nad pozytywami związanymi z drugoplanowym (tudzież jeszcze dalszym) usytuowaniem pedagoga specjalnego, a ściślej z możliwościami otwierającymi się przy innych konfiguracjach. Żeby to zrobić, należy jednak przenieść rozważania z poziomu wspomnianej już płaszczyzny rywalizacyjnej na wyższą płaszczyznę refleksji filozoficzno-edukacyjnej. Inspiracją do takiej analizy stała się lektura fragmentu książki Lecha Witkowskiego¹⁶, który dotyczy różnych estetyk sytuacji edukacyjnych. Choć opracowanie, w zamierzeniu autora, nie dotyczy wcale pedagogiki specjalnej, jego lektura przywodzi szereg skojarzeń z problemami usytuowania pedagogów specjalnych w systemie edukacji. Poza tym, sam wywód L. Witkowski traktuje jako rodzaj intelektualnej prowokacji¹⁷, dlatego wyprowadzenie z niego wniosków dla pewnego szczególnego obszaru pedagogicznego wydaje się jak najbardziej uprawnione.

Pojęcie „estetyka” pojawia się w tekście z sugestią używania tego terminu w pedagogice na określenie pewnego sposobu myślenia o problemach natury ontologicznej. Choć słowo to kojarzy się potocznie głównie ze sztuką, może jednak – konotując takie pojęcia jak styl, forma czy ideologia formy – stać się płaszczyzną myślenia o świecie, a w nim o dopuszczalnych formach i stylach zachowań oraz złożonych form społecznych. Ponieważ taką złożoną formą społeczną jest wychowanie, według tegoż autora pojęcie to może być

¹⁵ I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży*, s. 27-42.

¹⁶ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, tom I, Warszawa 2007, s. 216-231.

¹⁷ Tamże, s. 218.

zatem punktem wyjścia do analizy form różnych aranżacji sytuacji pedagogicznych¹⁸. Sam pomysł źródłowy L. Witkowskiego jest bardzo prosty, nazwany przez niego samego wręcz „prostackim”¹⁹, ale może właśnie ta prostota pozwala na łatwość przenoszenia go w inne płaszczyzny analizy. Autor wytypował i opisał kilka estetyk wychowawczych, posługując się porządkowym ponumerowaniem różnych wzorców postaw w relacjach nauczycieli i uczniów, a ściślej – nauczycieli względem uczniów. Może równie trywialne wydawać się zapytanie za autorem, co w takiej relacji tak naprawdę oznacza dla pedagoga specjalnego bycie dla swego ucznia „pierwszym”, „drugim”, „trzecim”, „czwartym”, a może i „piątym”, czy osobą zajmującą względem niego jeszcze inną pozycję. Jednak widząc sens zadania sobie takich pytań, podejmę także próbę udzielenia na nie odpowiedzi, tym bardziej że autor sam sugeruje, iż

pozostaje do wykonania zadanie wzbogacenia zaprezentowanej analizy o perspektywy dostępne w praktyce pedagogicznej i bogatej paletce stanowisk i tradycji myślenia pedagogicznego²⁰.

Zacznijmy zatem skromnie, od praktycznych problemów, z którymi boryka się pedagogika specjalna.

Analiza wyróżnionych estetyk wychowawczych ma to do siebie, że nie wartościuje żadnej z nich. Ukierunkowana jest raczej na zrozumienie istoty relacji nauczyciel-uczeń, w zależności od możliwych usytuowań, by sprostać wynikającym z nich wyzwaniom, by świadomie wykorzystać tkwiące w nich zasoby, także by zdawać sobie sprawę z ryzyka, jakim są obciążone. Dodatkowo, czytając tekst, z perspektywy pedagoga specjalnego można zadać sobie pytanie, czy usytuowania te mają charakter uniwersalny, czy niektóre z nich nie są wymuszone specyfiką specjalności (subdyscypliny pedagogicznej), czy w końcu konfiguracje te są kwestią świadomych wyborów czy jakichś zewnętrznych konieczności, które zmuszają do udźwignięcia ciężaru narzuconej roli? Jeśli nawet nie do końca uda się odpowiedzieć na te pytania, warto poszukać pozytywów usytuowania pedagoga specjalnego w przedstawianych estetykach. Innymi słowy, może przyda efektywności praktyce pedagogiki specjalnej promocja bycia *n*-tym?...

Co zatem znaczy „być pierwszym”? Odpowiedź wydaje się oczywista – jak mówi Witkowski²¹ – znaczy to tyle, co być liderem, tym jedynym pierwszym, najważniejszym – i pozornie takie usytuowanie jawi się jako najbardziej uprzywilejowane. Jednak zważywszy, iż bycie pierwszym musi mieć zawsze

¹⁸ Tamże, s. 216-217.

¹⁹ Tamże, s. 218.

²⁰ Tamże, s. 230.

²¹ Tamże, s. 219.

jakieś odniesienia do tych, którzy zajmują dalsze pozycje, uzyskanie pozycji lidera oznacza efekt jakiejś rywalizacji i zabiegania o uznanie. O negatywnych aspektach takich nastawień pisze wielu autorów, psychologów i pedagogów²², zwracając uwagę na takie ciemne uboczne aspekty osiągania celów poprzez rywalizację, jak mitologizowanie mentalnego obrazu świata w kategoriach „wyścigu szczurów”, nieuczciwości w przyznawaniu pierwszeństwa czy dostrzeganie ciągnących się za liderem „pasażerów na gapę”. W odniesieniu do relacji nauczyciel-uczeń problem pierwszeństwa w teorii/historii wychowania rozstrzygano poprzez wskazanie podmiotu dominującego, któremu podporządkowany jest ten drugi, np. poprzez symboliczne formuły N-u (NACZYCIEL-uczeń - z wyeksponowaną rolą nauczyciela w nauczaniu tradycyjnym) czy n-U (nauczyciel-UCZEŃ - „nowe wychowanie” z wyeksponowaną rolą ucznia), przy czym trudno tu mówić o jakiejś rywalizacji, a raczej o wskazaniu, kto za kim podąża w tej diadzie: uczeń za swoim mistrzem, autorytetem, czy nauczyciel za uczniem, jako głównym podmiotem, za jego potrzebami oraz aktywnością. O pedagogice specjalnej można rzec tyle, iż jej powstaniu i rozwojowi sprzyjało przejście paradygmatyczne z dominującą formułą N-u do n-U. W formule pedagogiki wspierającej, prawo i obowiązek dominacji nauczyciela, jego dążenie do pierwszeństwa w każdej sytuacji, czy wręcz zabieganie o uznanie - nie miałyby szansy zaistnieć. Jedynym pozytywnie wartościowanym atrybutem „bycia pierwszym” w odniesieniu do pedagogiki specjalnej jest dążenie do mistrzostwa zawodowego, stałego poszerzania wiedzy, doskonalenia się, a nieobniżanie poziomu autorytetu tej nauki traktowane jako cel sam w sobie. Jak już powiedziałam, pedagogika specjalna nie szuka poklasku, nie ściga się - w negatywnym tego słowa znaczeniu - z innymi subdyscyplinami pedagogicznymi, nie rywalizuje z nimi, a przede wszystkim z nadrzędną pedagogiką ogólną, nie goni nawet swego podmiotu, wymykającego się ku wrotom inkluzji. Nie oznacza to, że zadowala się bylejąkością i nie stawia sobie wysoko poprzeczki. Idealne działania pedagoga specjalnego to takie, których nie widać (lub widać jak najmniej), ale których pozytywne skutki są widoczne.

Jeśli zatem „nie pierwszym” - to cóż znaczy „być drugim” i czy z tej pozycji pedagogika specjalna i pedagog specjalny mają coś do zaoferowania? Okazuje się, że tak, a rola „drugiego” wydawać się może wychowawcy (każdemu) bardziej inspirująca i wartościowa niż rola „pierwszego”. Odchodząc bowiem od prostej, dziecięcej „odliczanki” na płaszczyznę głębszej refleksji pedagogicznej, znajdujemy w tym określeniu całą pełnię dialogicznego współ-bycia, gdyż to w koncepcji dialogicznej „drugi” staje się znaczącym

²² Zob. np. G. Mietzel, *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, Gdańsk 2002; B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.

innym, a więc – jak zwraca uwagę L. Witkowski²³ – kimś naprawdę ważnym, dopełniającym, cenionym i potrzebnym. W przypadku pracy z osobami z niepełnosprawnością, której istotą jest ograniczenie funkcjonalne, także w funkcjonowaniu społecznym, w relacjach z ludźmi, rola pedagoga specjalnego ulega swoistemu dowartościowaniu. Nawet przy dążeniu do samoograniczania, człowiek wspierający, niosący pomoc, może stać się kimś ważnym, wyjątkowym, znaczącym. Sprzyja temu i dłuższy czas spędzany razem, i odformalizowanie relacji, i waga wspólnego wysiłku wkładanego w osiągnięcie choćby niewielkiego postępu, i skrócenie wzajemnego dystansu, i dopuszczenie do intymnego świata przeżyć związanych z doświadczaniem niepełnosprawności. A jeśli nawet przy obnażeniu się w swej słabości osoba niepełnosprawna znajduje szacunek i bezwarunkową akceptację, ma poczucie bycia kimś ważnym, godnym uwagi i wyjątkowym, to relacja wychowawcza ma szansę stać się relacją znaczącą. I tak się często dzieje, co podkreśla Lech Witkowski, mówiąc, iż można stać się dla kogoś ważnym – nie rywalizując o pierwszeństwo. Można natomiast z pozycji drugiego zyskać to pierwszeństwo, czyli ważny drugi może stać się dla kogoś najważniejszy. Autor określa to mianem powrotu do efektu pierwszeństwa. W kontekście opisanej tu sytuacji warto jednak zaznaczyć, że oczekiwanie przez pedagoga specjalnego wdzięczności czy uwielbienia ze strony podopiecznego nie jest tym, czym powinien się on kierować w swojej pracy. Po pierwsze dlatego, że z punktu widzenia jego misji, wsparcie, którym obdarza niepełnosprawnego wychowanek nie jest czymś wyjątkowym, raczej standardem, jaki trzeba sobie postawić i nie oczekiwać, iż inni dostrzegą w tym jakąś wyjątkowość. Po drugie dlatego, że w praktyce pedagogicznej również często, a może częściej, można doświadczyć „niewdzięczności” podopiecznego – tym częściej, im z większymi problemami osobistymi wchodzi on do relacji wychowawczo-terapeutycznej. Samo przyjmowanie pomocy jest rzeczą trudną, dlatego nie powinien dziwić zauważany czasem „efekt Dżina”, przez analogię do Dżina uwolnionego przez Alladyna ze znalezionej przez niego lampy. Miast wdzięczności, Dżin ukarał swego wybawcę za to, iż ten przyszedł z pomocą zbyt późno. Powodów do agresji skierowanej na osobę udzielającą wsparcia może być wiele: pomoc może przyjść nie tylko za późno, ale i za wcześniej, lub generalnie nie w porę; może być za duża lub za mała, albo generalnie nie taka, jakby klient sobie życzył. Można też poczuć się przy osobie niosącej nam pomoc na tyle bezpiecznie, iż to ona staje się obiektem ujawnionych skrywanych negatywnych emocji i uczuć, co obserwujemy np. w sytuacji tzw. terapeutycznego przeniesienia. Zamiast więc oscylować pomiędzy euforycznym przyjmowaniem dowodów wdzięczności (cokolwiek by to oznaczało) a urazą związaną z doświadczaniem

²³ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów*, s. 220-222.

niem ciosów, lepiej profesjonalnie wypośrodkować swoje oczekiwania wobec wychowanków, unikając także ryzykownego w sytuacji przyjęcia roli „drugiego” – jak wskazuje Witkowski – zabiegania o uznanie i uwiedzenie emocjonalne. Profesjonalizm pedagoga specjalnego związany jest też z tym, że zdaje on sobie sprawę z ograniczonych kontaktów społecznych osób niepełnosprawnych, z którymi pracuje. Czasem bardzo łatwo wypełnić tę emocjonalną lukę, zaprzyjaźniając się (co nie takie znowu częste) lub „zaprzyjaźniając się” z podopiecznym (co z kolei zbyt częste, przynajmniej w głoszonych publicznie deklaracjach – bo przecież dobrze i politycznie poprawnie jest być przyjacielem osób niepełnosprawnych). Warto wyjaśnić, że nie ma etycznego zakazu zaprzyjaźniania się z osobą, której udzielamy wsparcia, jeśli nie towarzyszy temu jakiś konflikt interesów, jednak z przyjaźni wynikają pewne zobowiązania: jeśli taka relacja się zacieśni, to należy się z tych zobowiązań wywiązać. Nie można natomiast zobowiązywać się do tego, czego nie udźwignie, nie możemy igrać z ludzkimi uczuciami, przywiązując podopiecznego nadmierne do siebie. Powinnością pedagoga jest kontrolowanie relacji z wychowankiem i nieprzesłanie mu świata społecznego własną osobą, choć lepkość niezaspokojonych potrzeb społecznych może powodować właśnie z jego strony próbę wchodzenia w bliższe kontakty. Nie taki „drugi” jest wychowankowi potrzebny. Zachowanie pewnego dystansu i utrzymanie wytyczonych granic nie pozbawia wychowawcy czy terapeuty roszczenia ważności, natomiast jego rolą jest wspieranie podopiecznego w rozwijaniu więzi w jego własnym świecie, a nie kompensowanie własną osobą odczuwanych braków kontaktów społecznych.

Może więc jednak nie „drugi”, a „trzeci”? Kiedy analizujemy atrybuty wskazywane przez L. Witkowskiego w odniesieniu do tej z kolei estetyki, dystans i kontrola emocjonalna, których potrzeba została opisana nieco wyżej, wydają się jej najważniejszym wyróżnikiem. Kolejne usytuowanie wychowawcze otwiera całą kolekcję ról „tego trzeciego”. Tak zwane trójkąty stanowią w strukturach społecznych najbardziej dynamiczny, bo najmniej zrównoważony z możliwych układ, a rozkładające się w nich i przemieszczające siły, uczucia, emocje, zmieniające się role, są częstym źródłem napięć, konfliktów i kryzysów²⁴. Metoda triangulacji stanowi standardowy sposób analizy społecznych struktur w systemowej terapii rodzin²⁵, w mediacjach społecznych. Jednakże, czym innym jest włączenie do trójkąta profesjonalisty, który nie tylko nie dynamizuje układu, lecz go wręcz równoważy. Dobry „pomagacz” jednocześnie jest – i go nie ma, trafnie więc autor odwołuje się w tym miejscu do pojęcia „niewspółobecnego” bachtinowskiego „nadadresata” jako osoby,

²⁴ V. Satir, *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, Gdańsk 2002, passim.

²⁵ Zob. B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1999.

która łagodzi kontrast opozycji między dwójgim pozostałych. Ze wspomnianej kolekcji ról wyłania się zatem postać pośrednika, mediatora, tłumacza, rzecznika, choć czasem także i arbitra. Przyznam, że to chyba ten właśnie fragment tekstu Lecha Witkowskiego, czytanego przeze mnie po raz pierwszy, przywołał tak silne skojarzenie z pedagogiką specjalną, gdyż problemy pośrednictwa, rzecznictwa, czy reprezentacji osób niepełnosprawnych leżą w centrum moich zainteresowań naukowych, jak również działalności praktycznej²⁶. To klucz do własnego, „specjalnego” odczytania artykułu. O ile bowiem estetyka „drugiego” może być opisywana w odniesieniu do pedagogiki/pedagoga i pedagogiki specjalnej/pedagoga specjalnego z zachowaniem pełnej analogii – jest wszak obecna w działaniach wychowawczych i tu, i tu – o tyle „ten trzeci” jest właściwie metaforycznym przywołaniem samego pedagoga specjalnego, idealnie oddającego większość jego zadań zawodowych. Najbardziej to widać w przypadku rozwiązań organizacyjnych, określanych jako integracyjne, gdzie pedagog specjalny powoływany był w sposób formalny na „tego trzeciego”, czyli do pełnienia funkcji pedagoga wspomagającego ucznia/uczniów z niepełnosprawnością w zespole klasowym szkoły ogólnodostępnej. Jest to rozwiązanie składające na barki „trzeciego” odpowiedzialność za otwarcie się na Inność, ale samo w sobie jest też już przejawem otwarcia się na Nią. Kompetencje „trzeciego” są tu racjonalnym, pragmatycznym sposobem na radzenie sobie ze złożonością świata, może jeszcze bez własnego narzędzia do jego asymilacji, ale w duchu akceptacji, tolerancji (może czasem i fascynacji?), metodą stopniowych przybliżeń, testowań i objaśnień. Trzeci staje się „katalizatorem negocjacji i porozumienia”, choć czasem jego rolę, zdaniem Witkowskiego, jest także wywołanie pewnego niepokoju, dysonansu, sokratejskiego zwątpienia²⁷. Można zastanawiać się, czemu to służy, ale najbardziej narzucająca się funkcja to burzenie – poprzez decenrację poznawczą i emocjonalną – tego „zbyt wygodnego komfortu i poczucia racji”, które tak łatwo przeradzają się w powierzchowność i stereotypowość. Mimo większego stopnia dystansu niż „drugi” – „trzeci” może także uwodzić, a przynajmniej uzależniać. Estetyka „trzeciego”, rozumiana jako „pomiędzy”, rodzi wiele pytań i dylematów: o legitymizację prawa do reprezentowania kogoś, o zdrowe wyważenie pomiędzy obiektywizmem a subiektywizmem; między relatywizmem a transparentnością, wspomaganiem

²⁶ Stąd np. monografia: *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niestyszącym* (D. Podgórska-Jachnik, 2005), redagowane przeze mnie prace zbiorowe w serii *Problemy Rzecznictwa i Reprezentacji Osób Niepełnosprawnych* (2009, 2010 – tom trzeci w druku), czy obszerny artykuł dotyczący problemu uzależnienia od pośrednika językowego: *The problem of dependency from a language mediator and other aspects of communication dependency caused by disability* (w druku).

²⁷ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów*, s. 223-224.

a ubezwłasnowolnieniem, o skutki psychologiczne takiego usytuowania dla „trzeciego”, jak również dla osób z diady, którą „trzeci” wspomaga.

A „być czwartym”? Czy zabawa nadal zachowuje swój cel wyzwalając nowe sensory? Skojarzenie „czwartego do brydża”²⁸ nasuwa się bez wysiłku i właściwie można by na tym poprzestać. Ale lepiej zapytać dalej: „a jeśli czwarty do brydża – to co?”. Gdzie tu miejsce dla pedagogicznej refleksji? Choć wypełnienie tego skojarzenia znaczącą treścią przychodzi z większym trudem niż poprzednio, można jednak posłużyć się metaforą dopełnienia, domknięcia, kompletu, quorum, umożliwiających rozpoczęcie czegoś. Można też uznać „czwartego” za warunek wystarczający dla zaistnienia czegoś – przenosząc skojarzenia na płaszczyznę praktyki edukacyjnej, tym czymś może być więc uruchomienie procesu uczenia się, procesu podmiotowej zmiany. „Czwarty” wydaje się niezbędny – choć i to nie do końca (można wszak grać w brydża w wersji trzyosobowej, z tzw. dziadkiem); bardziej wymierny w swej dopełniającej roli, niż „drugi” czy „trzeci”, może mniej spersonifikowany. Oczekiwanie na komplet zawodników do wystartowania z grą, nie jest TU wszak powiązane z jakąś konkretną osobą. Jako „czwarty” zasiada bowiem często ten, kto jest aktualnie pod ręką, choć już poziom umiejętności weryfikuje, czy gra rzeczywiście będzie mogła się toczyć. L. Witkowski uważa, że nauczyciel „musi umieć być czwartym”, bo oznacza to pewną kompetencję interakcyjną powiązaną z postawą zadaniową. Wymaga też utrzymania wysokiego poziomu sprawności, który pozwala wejść do gry w każdej chwili, czyli być gotowym, czujnym, odpowiadającym na potrzeby, nie wahającym się i powstrzymującym od wzięcia na siebie ciężaru roli. Mamy więc do czynienia z osobą, która wykazuje się sprawnością i postawą zadaniową, co bardzo przywodzi na myśl pedagoga specjalnego-konsultanta, nauczyciela-wędrownego, wspierającego swego ucznia poprzez wsparcie innych tam, gdzie jest to niezbędne, organizatora czy koordynatora zespołu specjalistów, np. zespołu wczesnego wspomaganie rozwoju²⁹, czy też zespołu ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych. Pedagog specjalny w takiej roli mógłby pełnić rolę „fachmana”, czy też pedagogicznej „złotej rączki”, znajdującego rozwiązania w sytuacjach niestandardowych, nietypowych, a przez to problemowych. W przypadku dzieci z niepełnosprawnością praktycznie trudno mówić o sytuacjach powtarzalnych; pedagog specjalny jako „ten czwarty” powinien wykazywać się stałą „gotowością w zakresie kompetencji zrobienia czegoś, co [dopiero – przyp. D.P.-J.] może okazać się

²⁸ Tamże, s. 227.

²⁹ W praktyce występują dwa najczęstsze modele organizacji wielospecjalistycznego zespołu wczesnego wspomaganie: z wiodącą, koordynującą rolę psychologa lub z wiodącą rolę pedagoga specjalnego. Ta druga sytuacja dotyczy dzieci nieco starszych, kiedy zadania edukacyjne zaczynają dominować nad zadaniami funkcjonalnymi, wspierającymi zagrożony rozwój.

potrzebne". Wydaje się, że jest to taka estetyka, która najbardziej odpowiadałaby potrzebom szkoły inkluzyjnej. Jednocześnie widać, jak bardzo wysoko zlokalizowany jest pułap oczekiwań kompetencyjnych, co musiałoby się stać argumentem podtrzymującym opisane wcześniej niepokoje o poziom odpowiedniego przygotowania do takiej roli. Metafora „czwartego” trafnie oddaje też kolektywny charakter pedagogicznego współdziałania, gdyż konotuje wielość postaci zaangażowanych we wspólną zespołową pracę. To także oddaje więc potrzeby i trendy we współczesnej edukacji, poszukującej modeli multiprofesjonalnych działań w środowisku szkoły³⁰. Natomiast, znamienne jest, iż w czynnikach ryzyka związanych z takim usytuowaniem Lech Witkowski³¹ wymienia zagrożenie poczuciem „nieadekwatności”. Wydaje się, że sprzeczność oczekiwań kompetencyjnych i poziomu otrzymywanych zadań może prowadzić do poczucia zawieszenia, alienacji, rodzić wrażenie nieprzystawania, kompleks niższości, czy dobrze znane pedagogom specjalnym poczucie wypalenia zawodowego. Autor zwraca nawet uwagę na ryzyko „bycia niepotrzebnym w przypadku braku zadań, którym trzeba sprostać”³².

Grę metafor można kontynuować dalej, bowiem możliwa jest jeszcze piąta i zapewne kolejne estetyki. L. Witkowski mówi o szerokiej gamie dostępnych estetyzacji, a może także by dodać „meta-estetyzacji”, kiedy pojawia się opisywana przez niego konieczność przechodzenia między różnymi estetykami. Konieczność ta wynika nie tylko ze zmiennej natury wszelkich relacji międzyludzkich, ale z pierwiastka nieprzewidywalności..., który zawsze trzeba przewidzieć. Joanna Rutkowiak³³ dzieli się tu doświadczeniem, iż w rzeczywistości edukacyjnej można funkcjonować tak w kategoriach ludzkiej pewności, jak i w kategoriach ludzkiej niepewności, przy czym jest zdania, iż ta druga kategoria coraz bardziej dominuje w sytuacjach uczenia innych³⁴. Rzecz związana jest z tym, że nie tylko doświadczamy konieczności

³⁰ E. Kantowicz, *Koncepcja multiprofesjonalnego wsparcia dziecka w środowisku szkoły – szanse i bariery*, [w:] *Ciągłość i zmiana edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Szurzykiewicz, M. Kulesza, Łódź 2010, s. 139-148.

³¹ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów*, s. 228.

³² Tamże.

³³ J. Rutkowiak, *Wielość paradygmatów dydaktyki, a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, s. 29.

³⁴ W najszerszym z możliwych znaczeń tego słowa, bo tylko takie można przywołać, korzystając z tekstu o paradygmatach dydaktycznych, a nie chcąc poruszać kwestii ich wielości. Takie szerokie rozumienie „uczenia innych” odnosi się tu zarówno do metaforycznego przekazywania wiedzy, dzielenia się nią, jak i do tworzenia warunków do samodzielnego konstruowania wiedzy, odkrywania jej, jak i do interakcyjnej wymiany oraz wzajemnego uczenia się od siebie. Można powiedzieć, że chodzi tu najbardziej o zaakcentowanie faktu bycia nauczycielem innych, bez odwoływania się do jakiegś określonej koncepcji nauczania/uczenia.

zmienności ról (np. rola pedagoga specjalnego nie jest w sposób sztywny zakontraktowana: raz jest on naukowcem, raz terapeutą, raz liderem, a raz wszystkim po trosze), ale role te niosą ze sobą „sprzeczną pulę zaleceń”³⁵. Tak naprawdę, trudno sprecyzować funkcję nauczyciela, co potwierdza Krystyna Duraj-Nowakowa³⁶, przytaczając tylko niektóre opisowe określenia: nauczyciel-organizator procesu uczenia się, nauczyciel-organizator i eksplorator pola dydaktycznego, nauczyciel-klinicysta, opiekun dzieci, nauczyciel promotor postępu, nauczyciel układ samoregulujący i samoorganizujący się. W literaturze takich nazw ról znajdziemy z pewnością więcej. Choć nie generują i nie mogą generować konkretnych przepisów zachowania, identyfikacja semantycznej intencji uruchamia wyobraźnię i dopowiada działania. Niepewność, którą L. Witkowski³⁷, za Robertem K. Mertonem, wiąże z pojęciem „ambiwalencji socjologicznej” może i musi zostać dookreślona, a może się to urzeczywistnić na poziomie roli. Natomiast, nie zamyka to innych możliwych usytuowań. Na relację nauczyciela i ucznia, na ich wzajemne postrzeganie będzie wpływać jeszcze szereg czynników. Jednym z pierwszych, którym warto byłoby się zająć, kontynuując niniejsze rozważania, powinna być np. przyjęta przez nauczyciela koncepcja człowieka, jego rozwoju, paradygmat jego natury³⁸. To już jednak temat na odrębne opracowanie, a może materiał do przemyśleń i dyskusji innych czytelników, gdyby dojrżeli również w zaranżowanym przez Profesora Lecha Witkowskiego dyskursie inspirację do dalszych analiz.

BIBLIOGRAFIA

- Bonar J., *Kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji w wybranych państwach europejskich*, [w:] *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Chrzanowska I., *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Chrzanowska I., Olszewska B., Podgórska-Jachnik D., *Dokonania i perspektywy w zakresie akademickiej pedagogiki specjalnej w przededniu jubileuszu 10-lecia Katedry Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Łódzkiego* [w:] *Pedagogika specjalna lat dwutysięcznych*, wydanie autorskie, red. J. Pańczyk, Łódź 2000.
- de Barbaro B. (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.

³⁵ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów*, s. 229.

³⁶ K. Duraj-Nowakowa, *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Kraków 2000, s. 84.

³⁷ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów*, s. 229.

³⁸ M. Farnicka, *Jaki uczeń? Znaczenie przyjętego paradygmatu natury człowieka w wychowaniu*, *Studia z Teorii Wychowania*, 2010, 1, s. 151-160.

- Duraj-Nowakowa K., *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Farnicka M., *Jaki uczeń? Znaczenie przyjętego paradygmatu natury człowieka w wychowaniu*, Studia z Teorii Wychowania, 2010, 1.
- Kantowicz E., *Koncepcja multiprofesjonalnego wsparcia dziecka w środowisku szkoły – szanse i bariery*, [w:] *Ciągłość i zmiana edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Szurzykiewicz, M. Kulesza, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2010.
- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Krause A., *Iluzja dydaktycznej sprawczości – profesjonalizacja niekompetencji*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Niemierko B., *Kształcenie psycholne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwo Naukowe i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Plichta P., *Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej – kontekst europejski*, [w:] *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*, red. D. Podgórska-Jachnik, Wydawnictwo Naukowe WSP, Łódź 2012.
- Podgórska-Jachnik D., *Pedagogika specjalna w pogoni za uciekającym podmiotem*, [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka – praca zbiorowa*, Wydawnictwo Naukowe APS im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2009.
- Rutkowiak J., *Wielość paradygmatów dydaktyki, a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Satir V., *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Serafin T., *Kształcenie przyszłych nauczycieli w kontekście kwalifikacji formalnych i kompetencji merytorycznych*, [w:] *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*, red. D. Podgórska-Jachnik, Wydawnictwo Naukowe WSP, Łódź 2012.
- Serafin T., *Legitymizacja wykonywania zawodu nauczyciela wynikająca z obowiązujących przepisów prawa oświatowego*, [w:] *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*, red. D. Podgórska-Jachnik, Wydawnictwo Naukowe WSP, Łódź 2012.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, tom I, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (DzU nr 164, poz. 1166 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie udzielania pomocy i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach (DzU z 2010, nr 228, poz. 1487).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (DzU, nr 228, poz. 1490).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach (DzU nr 228, poz. 1489).

Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 2004, nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

