

Sławomira Sadowska
Uniwersytet Gdański

Wychowanie do zmiany społecznej. Refleksje w kontekście urzeczywistniania projektu edukacji włączającej

Edukacja włączająca to wizja szkoły, która opiera się na procesie zmiany postaw społecznych, na myśleniu kategoriami włączania, równości oraz szacunku i tolerancji dla drugiego człowieka. Wiązać ją należy ze wspieraniem intelektualnej autonomii uczniów w procesach rekonstrukcji zastanego doświadczenia kulturowego, co jest znaczące dla procesu (samo)przekształcania się, (samo)tworzenia społeczeństwa. Koncentrując się wokół możliwości urzeczywistniania realizacji tego zadania, w centrum analiz postawione są kompetencje nauczycielskie i uczniowskie – adaptacyjne *versus* rekonstrukcyjne. W artykule rozważane są napięcia między wykładnią teoretyczną a regulacjami w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela wynikającymi z najnowszego Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku [Dz. U. z 2019 r., poz. 1450], ramami rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych nakreślonymi w dokumencie „Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się” [2020], opracowanymi przez Zespół do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powołany przez Ministra Edukacji Narodowej. Oglądowi poddawane zostaje to, co oferuje edukacja w sferze kreowania uczniowskiego potencjału emancypacyjnego do kwestionowania jednoznaczności przekazu kulturowego w odwołaniu do kwestii kompetencji nauczycieli, wiedzy osobistej nauczycieli, nadawanych przez nauczycieli znaczeń zjawisku wymagań dydaktycznych.

Słowa kluczowe: inkluzja, zmiana społeczna, nauczyciel

Towards a social change. Reflections on the implementation of inclusive education project

Inclusive education is a vision of school based on the process of changing social attitudes, embodying categories like inclusion, equality, respect and tolerance towards others. It seems strictly connected with supporting intellectual autonomy of students in the processes of reconstruction of the existing cultural experience, which is significant for the process of (self) transformation, (self) creation of society. Focusing on the possibility of implementing this task, the center of the analyses are teachers' and students' competences - adaptive *versus* reconstructive. The article considers the tensions between the theoretical interpretation and the regulations on the standard of teaching preparation for the teaching profession resulting from the latest Regulation of the Minister of Science and Higher Education of July 25, 2019 [Journal of Laws of 2019, item 1450], legislative and

organizational solutions outlined in the document "Education for All – Framework for Legislative and Organizational Solutions for High-Quality Inclusive Education for All Learners" [2020], developed by the Team for the development of a model of education of pupils with special educational needs established by the Minister of National Education. The subject of the review is what education offers in the sphere of creating students' emancipatory potential to question the explicitness of the cultural message in reference to the issue of teachers' competences, teachers' personal knowledge and the meanings teachers ascribe to the teaching requirements.

Keywords: inclusion, social change, teacher

Wprowadzenie

Człowiek współczesny „skazany” jest na obecność osób z niepełnosprawnością. W takim kontekście istotnego znaczenia nabierają procesy przygotowujące jednostkę do życia w zróżnicowanym społecznie i kulturowo świecie, a więc wyposażające ją w kompetencje, które pozwolą odkrywać i doświadczać sens świata osób niepełnosprawnych, tolerować odmienność i inność, przyzwalać na istnienie osób niepełnosprawnych na równych prawach. Uczeń w efekcie tych procesów powinien odżegnywać się od koncepcji obcości i wrogości, powinien traktować odmienność i inność nie w kategoriach zagrożeń, ale jako coś stymulującego, pomocnego w rozumieniu człowieka i świata, powinien przekształcać stereotypowe, uproszczone koncepcje swój-obcy, pełnosprawny-niepełnosprawny, redefiniować pojęcie „osoba niepełnosprawna” [por. Sadowska 2005: 121–144]. Powinności szkół w poznawczej redefinicji „osoba niepełnosprawna” postrzegać można jako oddziaływanie szkoły zorientowane na wspieranie intelektualnej autonomii uczniów w procesach rekonstrukcji zastanego doświadczenia kulturowego, co jest znaczące dla procesu (samo)przekształcania się, (samo)tworzenia społeczeństwa. Potencjał podmiotu do aktywnych i transgresyjnych form uczestnictwa w procesach społecznej rekonstrukcji wyznacza potencjał zmiany, uzyskania nowych jakości, przy zachowaniu progresywnego i ewolucyjnego charakteru zmian [por. Męczkowska 2002: 138–166].

Edukacja włączająca jest projektem szkoły, który ma/może stanowić odpowiedź na te zapotrzebowania. To wizja szkoły, która opiera się na procesie zmiany postaw społecznych, myśleniu kategoriami włączania, równości, szacunku i tolerancji dla drugiego człowieka [Jachimczak 2018: 34]. Należy przy tym pamiętać, że wymiar praktyk inkluzyjnych w szkole nie jest nigdy zamknięty, pozostaje zawsze otwarty na zmiany, reinterpretacje, refleksje i pogłębianie świadomości oraz udoskonalanie praktyki, gdyż „rozwoju szkoły nie należy postrzegać jako mechanicznego procesu. Powstaje on na podstawie tworzenia powiązań między wartościami, emocjami i działaniami, jak również w wyniku szczegółowej refleksji, analizy oraz planowania. Wymaga w równym stopniu zaangażowania serc, jak i umysłów” [Booth, Ainscow 2011: 10].

Istota konceptu edukacji włączającej, sprowadzana do kształcenia zgodnego z podstawowymi prawami jednostki, jest projektem szkoły, która nie wyklucza uczniów z powodu jakichkolwiek ich cech. Koncepcja edukacji włączającej „silnie przeciwstawia się redukowaniu celów kształcenia do wąsko rozumianych osiągnięć szkolnych i rozwoju poznawczego. Zakłada potrzebę wspierania harmonijnego, zrównoważonego rozwoju uczniów, na który składają się nie tylko osiągnięcia akademickie, ale także rozwój społeczno-emocjonalny oraz ogólny dobrostan psychospołeczny” [Chrzanowska, Szumski 2019: 9]. Koncepcja edukacji włączającej zakłada zatem poszerzenie sposobu rozumienia celów nauki szkolnej. „Lansowany model obejmuje cele bardziej zrównoważone, które – obok osiągnięć edukacyjnych – obejmują także rozwój wartości wspólnotowych, dobrych relacji między uczniami, bezpieczeństwa i jakości życia w szkole” [Szumski 2019: 19].

Kwestię budowania instytucji edukacyjnych dostępnych dla wszystkich w znaczący sposób wyrażają dyrektorzy znanych w Polsce placówek edukacyjnych: „Dostępność to «wrota do włączania», to świadomość i akceptacja różnorodności, która jest istotą naszej tożsamości. Bycie «innym» i wśród «innych» to sedno naszej egzystencji, droga do poznania prawdy o sobie samym. «Inny» jest więc nam niezbędny do istnienia. Takie przesłanie powinniśmy przekazać dzieciom, zarówno przez własną postawę, jak i przez konkretne działania edukacyjne” [Małachowska, Tarwacki 2019: 111]. Dostępna placówka dostosowuje się do dziecka, a nie odwrotnie. Jest to miejsce przyjazne i bezpieczne, oferujące wysokie standardy edukacyjne i moralne, w którym znaczenie mają takie wartości, jak miłość, mądrość i wolność [Małachowska, Tarwacki 2019: 110].

Te pedagogiczne stanowiska odnoszące się do edukacji włączającej wyraźnie korespondują ze spojrzeniem na edukację włączającą, jakie wybrzmiewało w głosach młodzieży podczas wysłuchania w Parlamencie Europejskim 7 listopada 2011 roku. Było to już trzecie takie wydarzenie zorganizowane na szczeblu europejskim przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami [2012]. Jeden z uczestników wyraził przekonanie: „Taka edukacja to uczenie się, jak razem żyć, szanując wszystkich, niepełnosprawnych i pełnosprawnych (Emile)” [Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2012: 12]. Inni dodawali: „Różnorodność jest czymś dobrym. Trzeba przygotowywać do niej od samego początku, pracować z dziećmi, wychowując lepsze przyszłe pokolenia (Dagur)” [Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2012: 31]. „Powinniśmy poznawać innych ludzi i to, w jaki sposób żyją, uczyć się od innych przez wymianę doświadczeń (Charlotte, Diogo, Méryem, Zineb). To otwiera umysły i sprawia, że zmniejsza się poziom dyskryminacji (Aure). Inni mogą się zastanowić (Pedro), a my nauczyć akceptować ludzi, którzy się od nas różnią (Andreani)” [Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2012: 22]. Delega-

ci młodzieży oczekiwali, że nauczyciele i pozostali uczniowie włożą więcej wysiłku w zrozumienie i prawdziwe włączenie uczniów niepełnosprawnych w życie klas włączających. Oczywiście jest bowiem, że dla budowania dobrej integracji konieczne jest poznanie, czyli rozumienie, człowieka niepełnosprawnego przez pełnosprawnych członków społeczeństwa. „Rozumienie to całość naszego bycia w świecie, to wszystko, co w ogóle o świecie daje się pomyśleć” [Zakrzewska-Manterys 1998: 120].

Analizując kwestie przygotowywania młodego pokolenia do życia w zróżnicowanym społecznie i kulturowo świecie (w kontekście projektu edukacji włączającej), mam świadomość, że analizy nie mają postaci skończonej. Zarysowując kluczowe kwestie urzeczywistniania zmiany społecznej w kontekście projektu edukacji włączającej, nie próbuję zaferować skończonej argumentacji. Poszukiwania mają charakter otwarty, pokazując pewne obszary napięć. Realizację modelu edukacji włączającej wiąże silnie z potrzebą nowej generacji nauczycieli szkół ogólnodostępnych, którzy będą kompetentnie uczestniczyć w zmienianiu edukacji i zmienianiu społeczeństwa. Bez rozważenia trudności nie sposób określić kierunek odpowiedzialnego ruchu zmierzającego ku rzeczywistej, istotnej reformie kształcenia. Dostrzegam potrzebę stworzenia „mapy” rozbieżności i zaznaczenia znaczących punktów nieprzystosowalności. Stworzenie przestrzeni dla refleksji o istotnych problemach może stanowić klucz do zmian.

Pytania o nauczycielskie kompetencje – stan rozdzźwięku

Zmiana sposobu myślenia o edukacji (a taką zmianą jest projekt edukacji włączającej/szkoły dla wszystkich) pociąga za sobą ewolucję pedagogicznej teorii, skutkującą przesunięciami istniejących w jej obszarze znaczeń. Podstawowe znaczenia są redefiniowane, niektóre dotychczas eksponowane kategorie teoretyczne znikają, inne zyskują uprawomocniony status teoretyczny. Widoczne jest to w zakresie różnorodności znaczeń przypisywanych pojęciu kompetencji, w tym kompetencji nauczycieli i różnych zastosowań terminu kompetencji w obszarze pedagogiki [por. Męczkowska 2002; Śliwerski 2006; Pankowska 2017; Śliwa 2017]. Rozumienie kompetencji nie odnosi się tylko do podstawy sprawności działania, ale zdolności refleksyjnego działania, warunku dystansującego rozumienia czy potencjału działania o charakterze emancypacyjnym.

Warto zauważyć, że jeszcze zanim nastąpiło „otwarcie szkół” dla uczniów z niepełnosprawnością, w głosach pedagogów specjalnych widoczne było myślenie zbieżne ze współczesną wizją nowego etosu społecznego. Janina Doroszevska jeszcze w latach 80. XX wieku pisała: „pedagog specjalny jako rzecznik dobra ludzi upośledzonych i jako człowiek, któremu zależy na wartości moralnej swoje-

go społeczeństwa, musi podjąć od strony teoretycznej i od strony praktycznego zastosowania problematykę moralnego stosunku ludzi zdrowych do odchylnych od normy” [Doroszewska 1981: 134]. Tego samego oczekiwała od nauczyciela szkoły ogólnodostępnej [por. Doroszewska 1981: 638]. W myśli twórczyni pedagogiki specjalnej pojawiało się również szerokie myślenie o przygotowaniu nauczyciela, przed którym stoi zadanie wychowania człowieka, który będzie zdolny do budowania świata, „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: 52]. Kluczem do realizacji zadania budowy świata Maria Grzegorzewska 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 [por. Sadowska 2016]. Przez wiele lat jednak pedagogika specjalna koncentrowała się na wzorcu pedagoga specjalnego. Pedagog dojrzały do swojego zawodu, jak wskazywano, jest gotów do krytycznego spojrzenia na samego siebie i świat, i do pomocy w godnym przejściu przez życie [Kosakowski 1994: 33–34; Plutecka 2005: 115]. Od nauczycieli szkół specjalnych wymagano „fachowej wiedzy, zdolności dydaktycznych, stabilności emocjonalnej oraz cech charakterologicznych pozwalających na bycie wzorcem zarówno w życiu szkolnym, jak i pozaszkolnym” [Olszak 2008: 68]. Uważano, że w pracy pedagoga specjalnego ważne są kompetencje merytoryczne, dydaktyczne i psychologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne i techniczne, osobowościowe oraz moralno-etyczne [Kupisiewicz 2016: 176].

Zmiana modelu kształcenia wymuszała (aczkolwiek wolno i z oporami) potrzebę uzupełniania kompetencji pedagogów ogólnych o podstawowe wiadomości i umiejętności pracy z zakresu pedagogiki specjalnej [Gajdzica 2008: 160]. Wobec nauczycieli realizujących edukację integracyjną sygnalizowano wagę kompetencji specyficznych, wynikających ze swoistych właściwości wychowania i nauczania uczniów niepełnosprawnych w integracji z ich pełnosprawnymi rówieśnikami oraz kompetencji niespecyficznych, przejawiających się w umiejętnościach interpersonalnych i innowacyjnych – znaczących w pracy każdego nauczyciela niezależnie od jego specjalizacji [por. Bąbka 2001].

Myślenie o kompetencjach w modelu edukacji włączającej jest obecnie polem żywych dyskusji [Chrzanowska 2018; Chrzanowska, Szumski 2019; Jachimczak 2019; Sadowska 2020]. Wartościowym zapleczem dla myślenia o kompetencjach nauczycieli edukacji włączającej są współczesne stanowiska w pedagogice. Wyraźnie się podkreśla, że kształcenie nauczycieli (podobnie jak innych ludzi) nie może opierać się na wzorcu kompetencji adaptacyjnych pozwalających skutecz-

nie działać, odnaleźć się na rynku pracy, być przedsiębiorczym i komunikatywnym. „Nacisk musi być położony na 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” [Sadowska 2020: 33]. Takie spojrzenie widoczne jest dla przykładu w autorskim projekcie kompetencji Doroty Pankowskiej [2017], która strukturę kompetencji oparła o trzy kryteria: rodzaj kompetencji, charakter kompetencji oraz wymiar kompetencji. „Rodzaj kompetencji odnosi się do rodzaju oraz zakresu wiedzy i umiejętności będących podstawą działania praktycznego” [Pankowska 2017: 194]. Wymiar kompetencji „odnosi się do kierunku działania nauczyciela wobec: siebie samego (wymiar podmiotowy), zadań i funkcji zawodowych (wymiar edukacyjny) i szerszego środowiska (wymiar społeczno-kulturowy)” [Pankowska 2017: 196]. Natomiast na charakter składają się zdolności; „interpretacyjne, działaniowe i transgresyjne” [Pankowska 2017: 195]. To ujęcie stanowić może wartościowe zaplecze myślowe dla tych konceptów edukacji, które koncentrują się wokół zadania wspierania uczniów w procesach rekonstrukcji zastanego doświadczenia kulturowego, co jest znaczące dla procesu (samo)przekształcania się, (samo)tworzenia społeczeństwa.

Ważnym dokumentem stanowiącym wzorzec kompetencji nauczyciela edukacji włączającej jest *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, który został opracowany przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami [2012]. Profil skierowany jest przede wszystkim do osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki w zakresie kształcenia nauczycieli oraz władz instytucji prowadzących takie kształcenie – a więc tych wszystkich, którzy z racji swojej pozycji mogą wpływać na popularyzację kształcenia przygotowującego do edukacji włączającej, inicjować zmiany systemowe i je wprowadzać. W pracę nad dokumentem zaangażowanych było pięćdziesięciu pięciu ekspertów z 25 krajów, w tym z Polski. W oparciu o ten dokument Iwona Chrzanowska [2018] wskazuje obszary kompetencji, które należy kształtować u przyszłych nauczycieli edukacji włączającej i umiejętności w tych obszarach. W kontekście analizowanych kwestii warto zauważyć, że obszar koncepcji edukacji włączającej obejmuje następujące umiejętności: krytyczna refleksja, przestrzeganie zasad etyki, strategie przeciwstawiania się postawom dyskryminacji, zdolność do empatii, postawa szacunku, niewykluczający język [Chrzanowska 2018: 27].

Najnowsze Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wyko-

nywania zawodu nauczyciela [Dz. U. z 2019 r., poz. 1450] nie przynosi oczekiwanych zmian w zakresie kształcenia nauczycieli niebędących pedagogami specjalnymi. Nie przychylnono się do głosów naszego środowiska na zapotrzebowanie płynące ze współczesnej myśli pedeutologicznej. Nie została uwzględniona wykładnia dotycząca przygotowania nauczycieli edukacji włączającej wyrażona w dokumencie Profil nauczyciela edukacji włączającej [Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2012].

Wzorzec cech osobowych i kompetencji nauczycieli wysuwany przez współczesną naukę nie pokrywa się nie tylko z wykładnią polityki oświatowej, ale i z wzorcem myślenia o cechach osobowych i kompetencjach nauczycieli samych nauczycieli. Nauczyciele, oceniając znaczenie kompetencji w swojej pracy, uznają wymiar społeczno-kulturowy kompetencji (według rozróżnienia Pankowskiej) za najmniej istotny [Karbowska 2021]. I chociaż badania były prowadzone jedynie w określonej grupie nauczycieli (wśród nauczycieli wspomagających), wyniki mogą świadczyć „o braku uświadomienia nauczycieli na temat idei «edukacji dla wszystkich», która wymaga szerokiego oglądu świata. Zatem z drugiej strony, istotne wydaje się uświadamianie zarówno pedagogów specjalnych, jak i wszystkich realizatorów procesów edukacyjnych, jak ważny jest wymiar kompetencji społeczno-kulturowych” [Karbowska 2021: 52].

Czy wzorzec kompetencji nauczycieli wysuwany przez naukę ma szansę na urzeczywistnienie w kształceniu nauczycieli? W dokumencie *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się* [2020: 6], stanowiącym propozycję systemowej i wieloetapowej implementacji założeń edukacji włączającej przygotowaną przez Zespół do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powołany przez Ministra Edukacji Narodowej, wskazuje się: „Kształcenie przyszłych kadr pedagogicznych i niepedagogicznych oraz oferta w zakresie doskonalenia zawodowego powinny uwzględniać zagadnienia związane z założeniami edukacji o wysokiej jakości dla wszystkich uczących się oraz jej realizację w praktyce, z uwzględnieniem specyfiki zadań wykonywanych na danym stanowisku pracy. Standard kształcenia nauczycieli powinien zawierać kompleksowe treści z powyższego zakresu i określać sposób oceny stopnia ich wdrażania w programach kształcenia. System kształcenia i doskonalenia kadr systemu oświaty powinien umożliwiać uzupełnianie kwalifikacji i rozwijanie kompetencji zarówno przez nauczycieli i specjalistów pracujących z dziećmi/uczniemi w przedszkolach, szkołach i placówkach oraz instytucjach systemu wsparcia, kadre zarządzającą, kadre nadzoru pedagogicznego, jak też personel niepedagogiczny – pomocy nauczyciela i asystenta ucznia”. Już te ogólne wskazania budzą niepokój, że o kształceniu i doskonaleniu myśli się w kategoriach kompetencji technicznych. W sposób szczególny ukonkretniono

w tym dokumencie propozycje doskonalenia nauczycieli. Centralną placówką doskonalenia nauczycieli ma być Ośrodek Rozwoju Edukacji, a nowy podmiot – Centrum Koordynujące – ma zapewniać dostęp do systematycznie aktualizowanych materiałów metodycznych. To szczególny przykład zamysłu „uczenia się po śladzie”, które odnieść można do przestrzeni kształcenia zgodnej z porządkiem czynu, a nie z porządkiem rozumienia.

Dodam, że od lat badacze odsłaniają wiele słabości kształcenia nauczycieli i podnoszą, by system kształcenia nauczycieli poddać rewizji [por. Gołębiak 2008; Gromkowska-Melosik 2007; Melosik 2009]. Zbieżne z nimi są analizy prowadzone w ostatnich latach przez środowisko naukowe pedagogów specjalnych (por. Janiszewska-Nieścioruk, Sadowska 2016; Krzemińska, Lindyberg 2018; Jachimczak 2018; Jachimczak 2019; Sadowska 2020). Z tekstów tych płynie przesłanie, że wyzwaniem w trybie edukacyjnym jest przekraczania tego, co socjalnie narzucone, wspieranie w zdolności krytycznej refleksji wobec dyskursów naukowych i innych dyskursów codzienności. Jest to ścieżka budowania wrażliwości dyskursywnej, która jest wprost humanizowaniem człowieka i wspieraniem w hermeneutycznej refleksyjności. W ich świetle muszą nastąpić zmiany w kształceniu uniwersyteckim, jeśli edukacja włączająca ma być w Polsce realizowana.

Pytania o kreowanie uczniowskiego potencjału emancypacyjnego do kwestionowania jednoznaczności przekazu kulturowego – między modelami teoretycznymi, wykładnią programową a nawykowym myśleniem

W kontekście realizacji zadania, by uczniowie stawali się aktywnymi podmiotami życia społecznego, by byli zdolni do rekonstrukcji zastanego doświadczenia kulturowego, ważne jest nie tylko myślenie, jak w najbliższej przyszłości będzie zorganizowany uniwersytet, ale również jak będzie zorganizowana szkoła i co będzie w niej ważne, czego ma uczyć, a czego nie. Szkoła, jako instytucja edukacyjna jest czymś pomiędzy systemem makro i mikro, zatem jest elementem mediacyjnym pomiędzy najszerszym kontekstem społecznym a tym, co najbliższe jednostce wraz z jej wewnętrznymi doświadczeniami. Na tej podstawie można wnioskować, że celów edukacji można szukać, spoglądając w jeden z tych dwóch kierunków. Można ich więc upatrywać pośród przesłanek ekonomicznych, związanych z wydajnością pracownika wyrażaną w zyskach firmy lub dobrobycie państwa, z drugiej strony natomiast odnosić je do rozwoju osobistego jednostki [por. Śliwerski 2018; Kwaśnica 2014]. Jeszcze raz należy przypomnieć, że koncepcja edukacji włączającej silnie przeciwstawia się redukowaniu celów kształcenia do wąsko rozumianych osiągnięć szkolnych i rozwoju poznawczego. Fundamentem

edukacji włączającej jest szkolny system wartości gwarantujący rzeczywiste współistnienie wszystkich uczestników życia szkoły czy przedszkola na równych prawach. Wartości nie mają się mieścić we „właściwej” tradycji, tylko pozwolić na praktyczną realizację idei równych szans, akceptacji indywidualności i różnorodności. Przypomnę kolejny raz, że projekt szkoły dla wszystkich uosabia zerwanie z projektami rozwojowymi, które dawały się uzasadnić – jak określał to H. Dauber [1997: 159] – „znanymi z historii idei kolonialnych dwoma zasadniczymi wzorcami: potrzebujący wychowania i zacofany tubylec potrzebujący rozwoju”. Oczekiwanie, używając terminologii Autora, dotyczy innego zajmowania się przede wszystkim własnym światem (Pierwszym Światem), a nie chorobliwego zajmowania się Trzecim Światem.

Odnosząc się do analiz Anny Brzezińskiej, Iwona Jachimczak [2019: 149] konstatuje, że „do najczęstszych «grzechów» popełnianych w placówkach oświatowych, a związanych z efektywnością edukacji włączającej, zaliczyć można: brak podmiotowego, zindywidualizowanego podejścia do ucznia, nadmierne skupienie się na działaniach dydaktycznych w związku z potrzebą zaspokojenia oczekiwań «rankingowych», zaniedbanie procesu wychowawczego, niedostateczną dbałość o relacje interpersonalne w placówce (grupie), brak uznania dla zróżnicowanych wartości, potrzeb i możliwości uczniów”.

Skuteczne projektowanie działań szkół przewyżających założenie, że osoby niepełnosprawne należą do grupy „innych”, „obcych”, „odmiennych” opierać się musi na strategiach przełamywania stereotypów i osłabiania uprzedzeń. Do kluczowych należą:

- interwencja w jakość kontaktu między pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi;
- tworzenie nowej wspólnej tożsamości grupowej;
- rozbijanie rdzenia stereotypów;
- empatia i odgrywanie ról;
- wpływ normatywny;
- uświadamianie niespójności pomiędzy egalitarnymi przekonaniem i uprzedzeniami [Sadowska 2005: 125–137].

Ustalenia badawcze od lat wskazują, że waga takich zabiegów jest bagatelizowana. Założone w podstawie programowej cele dotyczące kształtowania kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi, osobami niepełnosprawnymi, przedstawicielami innej narodowości itp. były redukowane w programach nauczania, a podręczniki szkolne dopuszczone do użytku nie stanowiły wartościowego zaplecza, by takie cele realizować. Analiza 26 zestawów podręczników do klas 1–3 szkoły podstawowej, obowiązujących po wprowadzeniu reformy strukturalnej i programowej po przełomie politycznym, wykazała, że „w zdecydowanej większości materiałów edukacyjnych ludzie z niepełnosprawnością są pomijani w tek-

stach i ilustracjach. (...) Takie zafalszowanie rzeczywistości – poprzez proste pominięcie – wzmacnia przekonanie, iż jest rzeczą naturalną i nieuchronną fakt, że pewne grupy są oddzielane i wyłączane ze społeczeństwa. Prezentacja jest dyskryminująca – ujawnia ona, iż zdrowe społeczeństwo pozwala na wspólny byt tylko wybranym” [Sadowska 2005: 187–188]. Ustalenia te zbieżne są z ustaleniami Danuty Waloszek [2003], która, rozpatrując kwestię tolerancji, równości w programach szkolnych, poruszała między innymi problem tolerancji wobec osób niepełnosprawnych. Autorka w oparciu o dokonany przegląd sześciu programów edukacyjnych (przedszkolnych i szkolnych) i ośmiu podręczników, książek dla dzieci oraz kilkuletnie doświadczenia rzeczoznawcy wyraziła sąd, iż są one często źródłem nietolerancji i przykładem kształtowania postawy nietolerancji, szczególnie te przeznaczone dla pierwszego etapu edukacji. „Programy zawierają treści stygmatyzujące dzieci – chore, niepełnosprawne, słabsze, młodsze są eksponowane jako te, którym trzeba pomóc, zająć się, podczas gdy powinny prezentować je jako członków naturalnego układu społecznego; treści te powodują wyodrębnienie dzieci ze wspólnoty, a nie ich zintegrowanie” [Waloszek 2003: 59]. Badania wczesnoszkolnego dyskursu podręcznikowego, prowadzone kilka lat później przez Monikę Wiśniewską-Kin [2013], odsłaniają podobne wnioski. Badaczka wskazuje na potrzebę poszerzenia przestrzeni semantycznej w dyskursie podręcznikowym przez wprowadzenie wątków pominiętych lub zmarginalizowanych. Autorka stwierdza: „Przeprowadzona z perspektywy krytyczno-emancypacyjnej konfrontacja horyzontów pojęciowego i aksjologicznego, uobecniających się w dyskursie podręcznikowym i dziecięcym, pozwoliła zdystansować się wobec tego, co w całej sferze formatywnej oferuje zinstytucjonalizowana edukacja, i upomnieć się, przywołując prawo do autonomii dziecka, o te wartości, które w procesie dydaktycznym szkoła bezpowrotnie zaprzepaszcza” [Wiśniewska-Kin 2013: 333]. Badaczka argumentuje, że „szkoła stoi przed koniecznością zaakceptowania otwartości poznawczej, która przyznaje uczniom prawo do:

- wyrastania z egocentrycznego oglądu świata i poszerzania horyzontów własnej egzystencji o cele ogólne i wybiegające w przyszłość;
- poznawania siebie, rozumnego pielęgnowania indywidualności sprzężonej z empatią, odpowiedzialnością i troską o dobro ogólne;
- budowania własnej tożsamości w dialogu z innymi, przy poszanowaniu inności w zróżnicowanej kulturowo wspólnoty;
- roztropnego wykorzystywania czasu i przestrzeni oraz radzenia sobie z przeciwnościami losu [Wiśniewska-Kin 2013: 333].

Od bez mała dwudziestu lat badacze krytycznie odnoszą się do tego, co może zaoferować edukacja w sferze formatywnej, wskazując, że propozycje programowe i materiały edukacyjne zaprzepaszcza szansę realizacji zadania kreowania uczniowskiego potencjału emancypacyjnego do kwestionowania jednoznacz-

ności przekazu kulturowego, rekonstrukcji tego przekazu, którego rezultatem staje się tworzenie nowych przestrzeni semantycznych. Kolejne reformy nie przynoszą zmian w tym zakresie. Nie wystarczy myślenie w perspektywie dostosowania programów edukacyjnych, podręczników szkolnych, pomocy dydaktycznych do zróżnicowanych potrzeb i możliwości uczniów i realizacja postulatu projektowania uniwersalnego, a taka propozycja przenika dokument „Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się” [2020].

To, „kim” staje się uczeń dzięki oddziaływaniom szkoły, związane jest nie tyle z oficjalnymi deklaracjami, co z myśleniem nauczycieli, czego, jak, dlaczego, po co uczyć? Astrid Męczkowska [2002: 188] stwierdza: „Mimo iż sądzę, że nie jest możliwe «wykształcenie» kompetencji rekonstrukcyjnej ucznia przez nauczycieli, uważam, że ich działanie może tworzyć warunki do tego, by uczniowie stawali się aktywnymi podmiotami życia społecznego, by nawali sens światu i własnemu w nim działaniu”. Autorka, prowadząc badania empiryczne nad nauczycielskimi koncepcjami wymagań dydaktycznych, stwierdza, że nadawane przez nauczycieli znaczenia zjawisku wymagań dydaktycznych prowadzić mogą do reprodukcji struktury społecznej lub tworzyć przestrzeń działań wiodących ku jej de(re)konstrukcji. Analizy wskazują, że zdecydowanie dominuje w naszej szkole wizja pierwsza – wizja kształcenia pełniąca hamującą rolę dla rozwoju autonomii intelektualnej ucznia, „wyjścia poza dostarczone informacje”, budowania zdolności podmiotu do przetwarzania znaczeń obecnych w świecie kultury [Męczkowska 2002: 49–113].

O przejawach codzienności szkolnej i niepokojących odsłonach ukrytego programu szkoły, który wiązać można z nadawanymi przez nauczyciela znaczeniami zjawisku wymagań dydaktycznych, a szerzej z osobistą wiedzą nauczyciela, wnosi lektura wielu prac [por. Lis-Kujawski 2008; Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak 2010; Klus-Stańska 2010; Sadowska 2015]. Zwrócę w tym kontekście uwagę, że teorie osobiste dotyczące edukacji tworzą się na podstawie wiedzy potocznej i zdroworozsądkowej, na podstawie standardów roli pedagoga, który zdominowany jest przez ład społeczny, w mniejszym stopniu przez wiedzę naukową [Kochanowska 2018: 152–156]. Osobiste teorie określają pracę nauczyciela oraz jego wizję szkoły. Wiedza ta oparta jest również o wartości nauczyciela, które wyznaje, dlatego też subiektywne teorie wpływają o wiele bardziej na to, co dzieje się w klasie szkolnej, niż teorie akademickie [Kochanowska 2018: 152–154]. Osobiste teorie przedstawiają pewien rodzaj ukrytego programu. Program ten stanowi natomiast nieuzmysłowione przez nauczyciela uczucia i postawy, pomimo świadomych i uznanych przez siebie przekonań oraz planów postępowania [Kochanowska 2018: 156].

Przestrzeń doświadczeń uczniowskich znaczących dla odtwarzania porządku społecznego lub rekonstruowania porządku społecznego jest silnie związana z myśleniem nauczyciela o podmiotach edukacji, w tym o osobach z niepełnosprawnością. W wielu badaniach wskazuje się, że znaczenia nadawane niepełnosprawności przez osoby profesjonalnie związane z edukacją i rehabilitacją silnie korespondują z modelem medycznym [por. Sadowska 2005; Woynarowska 2009; Olszewski 2016; Gemba 2021]. Osoba z niepełnosprawnością widziana jest jako istota z jakimś brakiem, deficytem, której ciało i umysł nie pracują tak jak powinny, przez co jednostka staje się istotą specjalną. Pogląd ten przejawia się w praktyce edukacyjnej czy w praktyce rehabilitacyjnej, prowadząc do reprodukcji porządku społecznego i „wyznaczania znaczenia”. Obiecująco pozwalają myśleć o szansach konstrukcji nowego porządku społecznego niektóre doniesienia badawcze, wskazujące, że pomimo faktu, iż wyrażenia związane z modelem medycznym dominują w wypowiedziach studentów, to właśnie wśród studentów częściej niż w grupie badanych nauczycieli występują znaczenia korespondujące z modelem społecznym [por. Gemba 2021]. Taki obraz daje nadzieję, iż przemiana społeczna jest możliwa i małymi krokami przynosi oczekiwane efekty. Jednak pozostaje wciąż wiele niepokoju. Fakt, że niektórzy studenci opowiedzieli się po stronie społecznego punktu widzenia, nie daje pewności, że kiedy przyjdzie im pracować w różnych placówkach nie ulegną presji społecznej i nie dostosują się do powszechnych standardów traktowania osób z niepełnosprawnością. Nie ma pewności, czy refleksyjnie podejdą do materiałów edukacyjnych czy znajdą mądrą odpowiedź na pytania, czego, jak, dlaczego, po co uczyć?

To, co może zaoferować edukacja w sferze formatywnej, pozostaje w dużej mierze na barkach nauczycieli. Programy kształcenia muszą wprowadzać przyszłych nauczycieli w problemy i dylematy wyrastające z nieuniknionych konfliktów między tym, co aktualnie działa, lub jest przyjęte w praktyce (np. programy nauczania) a innymi opcjami wspieranymi przez badania i teorię. Muszą być przesiąknięte zobowiązaniem do budowania zdolności podmiotu do przetwarzania znaczeń obecnych w świecie kultury. Studenci, z którymi realizowałam zajęcia w ramach studiów nauczycielskich, wyrażali głośno przekonania, że są tolerancyjni, że obce są im koncepcje wrogości, że przyzwalają na istnienie na równych prawach osób niepełnosprawnych, że traktują ich jako członków naturalnego układu społecznego, a jednocześnie ujawniali bezradność, gdy przyszło im opracować projekty zajęć w zakresie nauczania i wychowania w duchu tolerancji dla osób niepełnosprawnych. Jedna z grup skomentowała to następująco: „Podczas opracowywania (...) napotkaliśmy na szereg trudności spowodowanych między innymi zakorzenionymi, w nas samych, stereotypami dotyczącymi osób niepełnosprawnych”. Ważne dla nich, a przede wszystkim, dla edukacji są inne wnioski: „praca nad projektem uświadomiła nam, że zajęcia poświęcone wychowaniu

w duchu tolerancji dla osób niepełnosprawnych trzeba przygotowywać szczególnie starannie, a do treści zawartych w podręcznikach podchodzić krytycznie i ostrożnie” [Sadowska 2005: 197]. Ważne, by te przekonania podzielili wszyscy związani z edukacją.

Refleksja końcowa

Niepodjęcie praktycznych odpowiedzi na pytania o humanistyczną edukację to odrzucenie utopii i odwagi. Proces społecznej rekonstrukcji zależy od takich działań ludzi, które są zorientowane na indywidualną weryfikację i społeczną negację znaczeń świata społecznego. To nauczyciele muszą znaleźć mądrą odpowiedź na pytania, czego, jak, dlaczego, po co uczyć? Nauczycielskie rozumienie osadzające funkcję kształcenia zarówno w społecznym kontekście teraźniejszości, jak i w przyszłości, jest szansą budowania społeczeństwa otwartego, oddala działania szkoły prowadzące do reprodukcji struktury społecznej, tworząc przestrzeń działania wiodącą ku jej rekonstrukcji.

Zagrożeniem jest „wćwiczanie” młodych ludzi w zastany ład społeczny. Dotychczasowe badania nie niosą nadziei, że decydenci myślą o szkole jako przestrzeni kreowania uczniowskiego potencjału emancypacyjnego do kwestionowania jednoznaczności przekazu kulturowego, rekonstrukcji tego przekazu, której rezultatem staje się tworzenie nowych przestrzeni semantycznych. Niepokój i postulat o weryfikowanie wypracowanych rozwiązań dotyczących edukacji włączającej wyrażone zostało przez pedagogów specjalnych w dokumencie Stanowisko Sekcji Pedagogiki Specjalnej KNP PAN w sprawie dokumentu *Edukacja dla wszystkich* Ministerstwa Edukacji i Nauki z 16 lipca 2021 roku. W dokumencie tym czytamy między innymi: „Zbędny pośpiech nie służy dobrze ani idei edukacji włączającej, ani rozwiązaniom organizacyjnym tego typu edukacji, ale przed wszystkim jej uczestnikom. Wymaga prawdziwego, rzetelnego, dogłębnego namysłu, a kolejno praktycznego urealnienia, świadomości odpowiedzialności za podjęte decyzje przed obecnym pokoleniem dzieci i młodzieży, przed pokoleniami przyszłymi. Polska edukacja zasługuje na rozwiązania, w których dobro każdego ucznia, jego przyszłość, autonomia i samorealizacja są wartościami najwyższymi i kreowanymi przez autonomicznych, refleksyjnych, kreatywnych dobrze przygotowanych nauczycieli, rodziców, środowisko lokalne. Deklaratywny, dyrektywny, scentralizowany oraz adaptacyjny charakter reformowania oświaty nie zapewni edukacji o wysokiej jakości nawet dla jednego ucznia, a tym bardziej nie zapewni edukacji o wysokiej jakości dla wszystkich uczniów” [Stanowisko Sekcji Pedagogiki Specjalnej KNP PAN 2021: 7].

Bibliografia

- Bąbka J. (2001), *Kompetencje nauczycieli zajmujących się edukacją integracyjną*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 4.
- Booth T., Ainscow M. (2011), *Przewodnik po edukacji włączającej rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, Wydawnictwo Olimpiady Specjalne Polska, http://www.olimpiady-specjalne.pl/sites/default/files/olimpiadyspecjalne/simple-page/attachments/2012_educacjaawlaczajaca.pdf.
- Chrzanowska I., Szumski G. (2019), *Kompetencje zawodowe – jakie wyzwania?* [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), Wydawnictwo FRSE, Warszawa.
- Chrzanowska I., Szumski G. (2019), *Wstęp* [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Chrzanowska I., Szumski G. (red.), Wydawnictwo FRSE, Warszawa.
- Chrzanowska I. (2018), *Edukacja włączająca – wyzwanie dla kompetencji pedagogów specjalnych*, „Studia Edukacyjne”, (48): 23–43.
- Dauber H. (1997), *Obszary uczenia się w przyszłości. Perspektywy pedagogiki humanistycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Doroszewska J. (1981), *Pedagogika specjalna*, t. 1 – *Podstawowe problemy teorii i praktyki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (2010), *Codziennosc w szkole, szkoła w codzienności*, „Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty”, t. 5.
- Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*, (2020), MEiN, Warszawa.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2012), *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2012), *Poglądy młodzieży na edukację włączającą*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense, https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education_YoungViews-2012PL.pdf.
- Gajdzica Z. (2008), *Kształcenie pedagogów specjalnych a jakość ich pracy w kontekście integracyjnej i segregacyjnej formy edukacji specjalnej* [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego, aktualne wyzwania teorii i praktyki*, Z. Palak, A. Bujanowska (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Gemba K. (2021), *Konceptualizacje kategorii „uczeń z niepełnosprawnością” wśród uczących się profesji pedagoga specjalnego i pracujących zawodowo nauczycieli*, niepublikowana praca magisterska, IP Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Gołębiński B.D. (red.) (2008), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Gromkowska-Melosik A. (2007), *Ściąg, plagiaty, fałszywe dyplomy*, GWP, Gdańsk.
- Grzegorzewska M. (2002), *Listy do młodego nauczyciela. Cykl I–III*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Jachimczak B. (2018), *Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej*, „Studia Edukacyjne”, nr 48, s. 33–43, <https://doi.org/10.14746/se.2018.48.3>.
- Jachimczak B. (2019), *Nauczyciel w edukacji włączającej* [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), Wydawnictwo FRSE, Warszawa.

- Janiszewska-Nieścioruk Z., Sadowska S. (2016), *Problemy związane z probolońskim kształceniem pedagogów i nauczycieli w Polsce*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, 23: 13–31.
- Karbowska K. (2021), *Nauczycielski wzorzec cech charakteru pozytywnego oraz kompetencji pedagoga specjalnego w ujęciu pracujących zawodowo w edukacji włączającej nauczycieli wspomagających*, niepublikowana praca magisterska, IP Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, „Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty”, t. 5.
- Kochanowska E. (2018), *Wiedza osobista w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kosakowski C. (1994), *Kształcenie pedagogów specjalnych na tle przemian [w:] Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania. Charakteristika dla Profesor Zofii Sękowskiej, M. Chodkowska (red.)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin, 25–37.
- Krzemińska D., Lindyberg I. (2018), *O (nie)studiowaniu i (nie)przygotowaniu do pracy w obszarze wsparcia dorosłych osób z niepełnosprawnością. Refleksja z doświadczeń nauczyciela akademickiego i badacza*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, 32: 99–114.
- Kupisiewicz M. (2016), *Pedagog specjalny – człowiek o wyjątkowych predyspozycjach osobowościowych, profesjonalista posiadający rozległą, interdyscyplinarną wiedzę i umiejętności*, „Studia z Teorii Wychowania”, 74 (17).
- Kwaśnica R. (2014), *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego: o potrzebie refleksyjności*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
- Lis-Kujawski A. (2008), *Moje „ja” i szkoła integracyjna. Zjawisko ukrytego programu w nauczaniu uczniów niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Małachowska G., Tarwacki M. (2019), *Dostępne przedszkole, dostępna szkoła – co to znaczy?* [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), Wydawnictwo FRSE, Warszawa.
- Melosik Z. (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Olszak A. (2008), *Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych – w świetle badań [w:] Kompetencje pedagoga specjalnego, aktualne wyzwania teorii i praktyki*, Z. Palak, A. Bujanowska (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Olszewski S. (2016), *Pedagog specjalny w świetle metafor – samoopis roli zawodowej*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, 23.
- Pankowska D. (2017), *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 35 (3).
- Plutecka K. (2005), *Obraz pedagoga specjalnego w aspekcie nowoczesnych paradygmatów pedeutologicznych*, „Szkoła Specjalna”, 1: 113–119.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2019 r., poz. 1450).

- Sadowska S. (2005), *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Sadowska S. (2015), *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty – o edukacyjnej codzienności w kontekście jawnych i ukrytych wzorów kultury szkolnej*, „*Studia Edukacyjne*”, 34: 71–88.
- Sadowska S. (2016), *Kim powinien być pedagog specjalny: granice wzorca w kontekście potrzeb zmiany społecznej i horyzont „odpowiedzi” rozbieżnych*, „*Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*”, 23: 32–47.
- Sadowska S. (2020), *Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli (pedagogów specjalnych) – pomiędzy szansą a ograniczeniem poszerzania granic możliwości, urzeczywistniania humanistycznej wizji edukacji*, „*Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*”, nr 39.
- Stanowisko Sekcji Pedagogiki Specjalnej KNP PAN w sprawie dokumentu „Edukacja dla wszystkich” Ministerstwa Edukacji i Nauki z 16 lipca 2021 roku, https://knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=458:stanowisko-sekcji-pedagogiki-specjalnej-knp-pan-w-sprawie-dokumentu-edukacja-dla-wszystkich-ministerstwa-edukacji-i-nauki-2&catid=47&Itemid=182.
- Szumski G. (2019), *Koncepcja edukacji włączającej* [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), Wydawnictwo FRSE, Warszawa.
- Śliwa S. (2017), *Kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole.
- Śliwerski B. (2006), *Pedagogika: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Śliwerski B. (2018), *Edukacja alternatywna: próby syntezy i określenia współczesnej roli* [w:] *Alternatywy w edukacji*, B. Śliwerski, A. Rozmus (red.) Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków–Rzeszów.
- Waloszek D. (2003), *Tolerancja, równość w programach i podręcznikach szkolnych. Szkic problemu* [w:] *Pytania o edukację?*, D. Waloszek (red.), Wydawnictwo Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Woynarowska A. (2009), *Niepełnosprawność intelektualna w dyskursach terapeutów*, *Niepełnosprawność*, 1.
- Zakrzewska-Manterys E. (1998), *Hermeneutyczne inspiracje*, Oficyna Naukowa, Warszawa.