

Sławomira Sadowska
Uniwersytet Gdański

Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli (pedagogów specjalnych) – pomiędzy szansą a ograniczeniem poszerzania granic możliwości, urzeczywistniania humanistycznej wizji edukacji

Prowadzone analizy, dotyczące zmian w uniwersyteckim kształceniu nauczycieli (pedagogów specjalnych), ukierunkowane są pytaniami, które rodzą się w obliczu wyzwania urzeczywistnienia humanistycznej wizji edukacji, wizji edukacji dla zmiany społecznej. W perspektywie tych wizji edukacji oczywiste jest, że praktyka społeczna, jaką jest nauczanie/wychowanie/rehabilitacja, nie potrzebuje realizatorów służebnych wobec nakazów, deklarujących zawodowy światopogląd życzliwości i akceptacji Innego. Potrzebuje realizatorów świadomych, zdolnych do przekraczania tego, co społeczne, socjalnie narzucone przez instytucje, refleksyjno-krytycznych wobec dyskursów codzienności, w tym przestrzeni dyskursu naukowego. Analizy otwiera dyskusja wokół wzorca kształcenia pedagogów specjalnych, jaki ukształtował się u zarania ich kształcenia na bazie głęboko humanistycznej myśli Marii Grzegorzewskiej. To wzorzec, który dobrze wpisywał się w nową ścieżkę dążeń w zakresie edukacji zapoczątkowanej wstrząsem społecznym w Polsce w latach 1980-1981. Kolejnym krokiem są analizy w polu uniwersyteckiego kształcenia po zmianie politycznej w 1989 roku. Analizy te odsłaniają, że kluczem w kształceniu nauczycieli stał się priorytet kompetencji adaptacyjnych, pozwalających skutecznie działać, odnaleźć się na rynku pracy, być przedsiębiorczym i komunikatywnym, co tworzy przestrzeń kształcenia zgodną z porządkiem czynu, a nie z porządkiem rozumienia. W odwołaniu do stanowisk odsłaniających słabości w uniwersyteckim kształceniu nauczycieli (pedagogów specjalnych) rozważono kwestię rewizji niektórych paradoksów, wskazując jednocześnie na fakt, że najnowsze regulacje nie przynoszą oczekiwanych zmian w zakresie kształcenia nauczycieli niebędących pedagogami specjalnymi.

Słowa kluczowe: uniwersytet, kształcenie, nauczyciel, pedagog specjalny

University teachers' (special educators') training – between chances and restrictions in expanding the limits of possibilities, realizing the humanistic vision of education

The presented analyses concerning changes in university training of teachers (special educators) are directed by questions and challenges faced in implementing the humanistic vision of education, vision of education bringing a social change. In the perspective of this vision of education it is clear, that teaching/upbringing/rehabilitation as particular social practices do not need servants

performing their tasks who declare a worldview of kindness and acceptance of Other, but aware doers who manage to overcome the socially and institutionally imposed framework, reflexively and critically oriented toward everyday life discourses, as well as scientific discourses. The article begins with a discussion on the model of special educators' training which is rooted in a deeply humanistic concept of Maria Grzegorzewska. It perfectly traced a new paths and undertaken efforts in educational changes which have been initiated by a political upheaval in 1980–1981. The further part of the article is a discussion on university teachers' training after political change in 1989. The analyses reveal a key factor in educating teachers that has been the primacy of adaptive competences allowing them to teaching effectively, being efficient in communication skills and enterprising, easily find themselves in the labor market, however, it eventually validates action – oriented order rather than understanding – oriented order in teachers' training. In reference to conceptions revealing the weakness of university teachers' (special educators') training, the issue of revising some paradoxes was considered, while pointing to the fact that the newly enacted legislation and regulations did not drive the expected changes in the field of educating teachers who are not special educators.

Keywords: university, training, teacher, special educator

Wprowadzenie

Od wielu lat uczestniczę w akademickim kształceniu nauczycieli – pedagogów specjalnych, co siłą rzeczy tworzy przestrzeń oglądu toczących się w obrębie Uniwersytetu procesów, zmusza do refleksji o podejmowanych (czy niezbędnych do podjęcia) zadaniach w obliczu wyzwania wiążanego ze zmianą społeczną. Obszar tej refleksji ściśle wiąże się z polem osobistych teoretycznych i empirycznych studiów, które z biegiem lat coraz wyraźniej orientują się wokół aspektów sprzęgających zmianę społeczną z kwestią edukacji, a jej podstawą stają się różne impulsy teoretyczne – pobudzające ofensywne i opozycyjne myślenie o wizjach reform systemu edukacyjnego, strategiach i ideologiach oświatowych, budujące jednocześnie przestrzeń myślenia o zadaniach Uniwersytetu. Towarzyszy jej świadomość, że dzisiejsza troska o kształt rozwiązań w obszarze działań rehabilitacyjnych uwzględnia fakt, iż otoczenie społeczne przypisuje „Innym” negatywne cechy lub właściwości, co pozbawia te osoby częściowo lub całkowicie socjalnej akceptacji. Ważnym więc kierunkiem moich studiów jest problem „obcości” człowieka niepełnosprawnego w perspektywie społeczno-kulturowego porządku (ze zwróceniem szczególnej uwagi na przestrzeń szkoły) oraz jakość życia osób z niepełnosprawnością. Na tle społeczno-kulturowego porządku poszukuję tego, co kryje się za polityką oświatową, co może się dziać (dzieje się) w edukacji za sprawą programów edukacyjnych, poglądów nauczycieli, uczniów i rodziców. Te ustalenia stoją często w opozycji do wizji szkoły, którą uosabia hasło „szkoła dla wszystkich”, szkoły opartej na inkluzyjnym podejściu (edukacji włączającej).

W perspektywie współczesnych wizji edukacji oczywiste jest, że praktyka społeczna, jaką jest nauczanie/wychowanie/rehabilitacja, nie potrzebuje realizatorów służebnych wobec nakazów, deklarujących zawodowy światopogląd życzi-

wości i akceptacji Innego. Potrzebuje realizatorów świadomych, zdolnych do przekraczania tego, co społeczne, socjalnie narzucone przez instytucje, refleksyjno-krytycznych wobec dyskursów codzienności, w tym przestrzeni dyskursu naukowego. Czy zmiany w zakresie kształcenia nauczycieli (w tym pedagogów specjalnych) pozwalają ten wzorzec urzeczywistnić? Jakie przeszkody się w tym polu uobecniają? Co musimy inicjować, co musimy wzmacniać, co musimy odzyskać w obszarze kształcenia nauczycieli, by zapotrzebowanie płynące z myśli społecznej i z myśli pedagogiki specjalnej uobecnić w przestrzeni edukacji?

Nadzieje. Początki uniwersyteckiego kształcenia pedagogów specjalnych i rodzące się wyzwania edukacyjne w nadchodzącym przełomie ustrojowym

Aby móc podjąć próbę odpowiedzi na postawione we wstępie pytania, odnotuję, że kształcenie pedagogów specjalnych w ramach uniwersytetu nie ma zbyt długiej historii. Przez wiele lat odbywało się ono w formach rocznych, dwuletnich – w nierozzerwalnym związku z Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej utworzonym przez M. Grzegorzewską w 1922 roku. Dopiero w 1970 roku PIPS uzyskał status wyższej szkoły zawodowej, a w 1976 roku został przekształcony w Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej. Ośrodki naukowe pedagogiki specjalnej powoływane były stopniowo w innych ośrodkach akademickich (np. Lublin, Gdańsk). W 1973 roku uruchomiono studia czteroletnie z pedagogiki specjalnej, a w 1979 roku studia pięcioletnie (por. Parys, Olszewski 2009: 104).

Zauważę, że fазie krystalizowania się zrębów akademickiego umocowania pedagogiki specjalnej towarzyszyły głosy opowiadające się zdecydowanie za wykształceniem akademickim pedagogów specjalnych. Zwracano uwagę, że przygotowanie pedagogów specjalnych powinno być wielostronne, zarówno specjalistyczne, jak i ogólne – wzbogacające osobowość. Formuła myślenia o przygotowaniu nauczycieli do pracy z uczniami z niepełnosprawnością często nawiązywała do głęboko humanistycznej myśli Marii Grzegorzewskiej. W perspektywie współczesnych stanowisk znacząca jest zwłaszcza jej myśl z Listów do młodego nauczyciela: „[w]artość budowy życia zależy zawsze przede wszystkim od jakości jej treści, uzależnionej od wartości człowieka, który ją tworzy, rozwija i buduje. Musi więc ją tworzyć człowiek wolny, etyczny, uspołeczniony i pełny” (Grzegorzewska 2002: 52–53). Oznacza to, że – w jej rozumieniu – dla każdego projektu edukacyjnego (realizowanego w szkołach czy na uniwersytetach) kluczowe jest kształtowanie człowieka zdolnego do budowania świata, a nade wszystko odpowiedzialnego moralnie. Myśli Marii Grzegorzewskiej nie da się więc ująć jedynie w modelu adaptacyjnego potencjału osoby. Autorka Listów

była zdania, że nie wystarcza formacja instrumentalna. Dzisiaj dodalibyśmy, że ważne jest budowanie struktur otwierających, a nie zamykających pole działań, struktur emancypacji, a nie zniewolenia. Miernik postępowości reformatorów, polityków, działaczy, ale także intelektualistów, nauczycieli, pedagogów (w tym pedagogów specjalnych) odnosi się do poszerzania granic możliwości, niegodzenia się na arbitralne ograniczenia (por. Sadowska 2016a: 39; Sadowska 2016b).

Humanistyczne zręby myślenia o pedagogu specjalnym dobrze wpisywały się w nową ścieżkę dążeń w zakresie edukacji zapoczątkowanej wstrząsem społecznym w Polsce w latach 1980–1981. Zaczęła się wówczas stopniowo wyłaniać dalekosiężna wizja systemu oświaty, wizja innej niż dotychczasowa edukacji – edukacji dla zmiany społecznej. Wspólnym postulatem była edukacja humanistyczna. Rodzącemu się oddolnemu, społecznemu ruchowi edukacyjnemu towarzyszyła nowa wizja etosu społecznego (równość, wolność słowa, godność, uspołecznienie, protest przeciw manipulacji itp.). Edukację dla zmiany społecznej trudno było wpisać w przestrzeń aktualnej nauki w polu pedagogiki specjalnej. Istotnym jej rysem przed przełomem, jaki zapoczątkowany został w latach 80. XX wieku (por. Sadowska 2017), było tłumienie pewnych obszarów badawczych czy pewnych orientacji badawczych. Nowe perspektywy myślowe nawiązujące do filozoficzno-teoretycznych założeń społecznego tworzenia rzeczywistości, teorii językowego osvajania świata i „odtworzenia kultury” dopiero się dla niej otwierały. To one w sposób znaczący zdezonizowały jej tradycyjne modele myślowe – paradygmat biologiczny, rehabilitacyjny, adaptacyjny (por. Krause 2011). Otworzyły drogę wyjścia poza dotychczasowe, usypiające wyjaśnienia nauki. Skierowały również uwagę na sposoby myślenia i działania tych, którzy w praktykę rehabilitacyjną są zaangażowani. Warto zauważyć, że wizja humanizacji oświaty i wizja nowego etosu społecznego, która wybrzmiała wyraźnie po posierpniowym ruchu, wybrzmiewała w niektórych głosach pedagogów specjalnych. Janina Doroszevska w tym czasie pisała: „pedagog specjalny jako rzecznik dobra ludzi upośledzonych i jako człowiek, któremu zależy na wartości moralnej swojego społeczeństwa, musi podjąć od strony teoretycznej i od strony praktycznego zastosowania problematykę moralnego stosunku ludzi zdrowych do odchylonych od normy” (Doroszevska 1981: 134). Tego samego oczekiwała od nauczyciela szkoły ogólnodostępnej: „Nauczyciel ten musi [...] w odpowiedni sposób wpływać na stosunek dzieci normalnych do ich upośledzonych współkolegów. Właściwe pedagogiczne ujęcie tej sytuacji [...] może w dzieciach normalnych ukształtować humanitarną i społecznie pożądaną postawę opartą na życzliwości i gotowości pomocy, bez podkreślania litości, na którą wszyscy odchyleni od normy są szczególnie wrażliwi. Nauczyciel dziecka kalekiego znajdującego się w jego klasie powinien umieć w taki sam sposób ustosunkować do niego cały personel szkolny” (Doroszevska 1981: 638).

Tę myśl z lat 80. XX wieku (choć wypowiedzianą językiem dalekim od współczesnych dyskursów) z pewnością można uznać za wartościową w kontekście zmian, które nastąpiły w niedalekiej przyszłości – „otwarcia systemu oświaty” na uczniów z niepełnosprawnością na mocy ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425). Niestety, proces zmian, który otworzyła zmiana polityczna w 1989 r., odbywał się bez oczekiwanej zmiany w zakresie przygotowania nauczycieli szkół ogólnodostępnych. „Najogólniej można powiedzieć, że polskim systemem edukacji rządziła w tym okresie zasada nadrabiania zaległości. Dokonywano zmian «zadekretowanych» odgórnie, które wyrosły z krytyki i interpretacji rzeczywistości edukacyjnej. Dążono do zmiany realności edukacji, nie uwzględniając zmiany świadomości jej podmiotów. W następstwie tak wprowadzanych reform w polskich szkołach dość dobrze zaczęła się zadamawiać strategia pozornej ich realizacji, powierzchownej adaptacji kategorii importowanych z zagranicznych systemów edukacji lub też z innych dziedzin życia społecznego. Bez zmiany świadomości nowe struktury wypełniały się starą treścią. W nowych rozwiązaniach w kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami brakowało jasnych zasad organizacji praktyk kształcenia w heterogenicznej grupie uczniów. Z perspektywy współczesnej można powiedzieć, że zapleczem myślowym dla praktyk wspólnego kształcenia była «teoria dwóch grup». Przywoływaną w praktyce edukacyjnej kategorią postrzegania dziecka niepełnosprawnego był obraz jego nieporadności i społecznego niedopasowania. Wizja możliwości (albo raczej braku możliwości) funkcjonowania w świecie ludzi normalnych stała się podstawą formowania «innemu» człowiekowi doświadczenia w rozwiązaniach integracyjnych” (Sadowska 2016c: 16). Nie wykorzystano szansy nasycenia form niesionej pomocy osobom z niepełnosprawnością ideami humanistycznymi, doprowadzenia do większej równowagi pomiędzy „pomocą znikąd” (pomoc równoznaczna z postępowaniem w sposób standardowy, według zobiektywizowanej perspektywy ujmowania niepełnosprawności) a „pomocą od siebie” (indywidualny wpływ na charakter dostarczanej pomocy) – (według rozróżnienia Thomasa Nagela) (por. Kowalik 2007).

W kontekście aktualnych regulacji odnoszących się do przygotowania do zawodu nauczyciela, jako pedagog specjalny zwrócę uwagę, że również najnowsze Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2019 r., poz. 1450) nie przynosi oczekiwanych zmian. Bez trudu da się zauważyć, że w standardzie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (zał. nr 1) nie ma obszaru kształcenia, który jest niezbędny w obliczu idei „szkoły dla wszystkich”. Nie uwzględniono w nim dzisiejszej wykładni dotyczącej przygotowania nauczycieli edukacji włączającej wyrażonej w dokumencie 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. Niewprowadzenie zmian, istotnych w perspektywie idei „szkoły dla wszystkich”, zadziwia. Jakże interesy zaważyły na nieuwzględnieniu głosu pedagogów specjalnych w dyskusji z innymi środowiskami akademickimi nad obecnym standardem kształcenia nauczycieli?

Niepokoje. O pułapkach reform – turystyka i milczące odjście od zapotrzebowania na humanizowanie człowieka

Przełom polityczny w 1989 roku otworzył przestrzeń dla reform dotyczących poszczególnych szczebli systemu edukacji, od przedszkola po szkolnictwo wyższe. Ciągu zmian w okresie postsocjalistycznej transformacji ustrojowej nie da się ująć w jednorodny ramy. Przypomnę, że w przełomowym okresie utrzymywano dostosowanie systemu edukacji do potrzeb w pełni demokratycznego społeczeństwa, przywrócenie użytkownikom polskiej szkoły podmiotowości. Wskazywano na konieczność usunięcia wewnątrzstrukturalnych uwarunkowań nadmiernego uprzedmiotowienia ucznia i nauczyciela w systemie szkolnym, co było zgodne z ideą całej ustrojowej transformacji. Zmiany miały uwzględniać zasadę subsidiarności, co oznaczało, że państwo ma wspierać i koordynować naturalne procesy rozwojowe, a nie narzucać rozwiązań ekip sprawujących aktualnie władzę. Zauważę, że już u ich progu zwracano uwagę na problem strategii reform obserwowanych w innych krajach i ich konsekwencji. Eugenia Potulicka (1994) podjęła się analizy reform w Anglii i Walii i zwracała uwagę na strategię korporacyjną, która doprowadziła do utowarowienia edukacji (sprzedawania przez nauczycieli pakietu wiadomości i umiejętności dostarczonych z centralnej hurtowni) i urynkowienia edukacji (klient opłacający – kupujący – i wybierający towar). Niebawem podobna strategia zadomowiła się w naszej edukacji w celu przeprowadzenia zmiany społecznej i edukacyjnej. Zofia Kłakówna (2014), w pracy pod znamienym tytułem *Jakoś jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformie szkoły (1989–2013)*, wskazuje na widoczne jej efekty obserwowane w pracy ze studentami z obszaru nauk humanistycznych.

Reformatorskie działania w sferze edukacji narodowej inicjowało wejście w życie w 1990 roku nowej ustawy o szkolnictwie wyższym (Ustawa z dnia

12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym; Dz. U z 1990 r. Nr 65, poz. 385). W kolejnym roku Sejm uchwalił nową ustawę o systemie oświaty (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425). Nie wnikając w przebieg reform w systemie oświaty, skoncentruję się na kluczowych kwestiach reformowania szkolnictwa wyższego dla realizacji wizji zmiany edukacyjnej i społecznej.

Istotnym parametrem procesów zmiany w szkolnictwie wyższym stało się odejście od wizji uniwersytetów jako organizacji upolitycznionych, o mocno ograniczonej dostępności, znajdujących się pod silnym nadzorem państwa. Szybko następowała ekspansja systemu masowego i powszechnego (następowało to najwyraźniej w pierwszej dekadzie transformacji) w miejsce dawnego – elitarnego. Instytucje publiczne wykorzystywały świeżo uzyskaną autonomię instytucjonalną do oferowania coraz większej liczby kierunków studiów coraz większej liczbie studentów. Siłą napędową tej bezprecedensowej zmiany był potężny, społeczny nacisk na zwiększanie dostępności szkolnictwa wyższego dla szerokich warstw społeczeństwa. Towarzyszyła temu skłonność kadry akademickiej do silnego zaangażowania się w rozwój instytucjonalny zarówno publicznego, jak i prywatnego sektora. Marek Kwiek (2015), analizując te zmiany, zauważa, że ekspansja systemu wystąpiła przede wszystkim w określonych obszarach studiów, takich jak nauki społeczne, ekonomia oraz prawo. Ich popularność wiązała się z popytem i podażą. „Po stronie podaży wskazane obszary umożliwiały niskokosztowe kształcenie i nie wymagały żadnych dodatkowych nakładów na infrastrukturę ani żadnych inwestycji laboratoryjnych, dzięki czemu stanowiły rdzeń oferty studiów wylaniającego się sektora prywatnego. Po stronie popytu najważniejsze było to, że przyszli studenci uważali je za prostsze” (Kwiek 2015: 122).

W niedługim czasie uniwersytet polski stanął przed wyzwaniem czynienia młodych ludzi zdolnymi do udziału w nieokreślonym co do swego celu procesie przemian, borykając się jednocześnie z własnym przystosowaniem do rzeczywistości rynkowej. Metaforycznie rzecz ujmując, z biegiem lat przestrzeń doświadczeń studentów bliższa stała się turystyce niż istocie poznania, właściwej dla podróży dawnych (por. Sadowska 2014). Dobrze tę kwestię ilustruje opis socjologa podróży: „dawne podróże były w dużo większej mierze dyskursem niż oglądaniem malowniczych miejsc. Ich celem była nauka obcego języka i rozmowa ze znaczącymi ludźmi żywymi lub martwymi poprzez dotarcie do miejsc, gdzie dostępne były pozostawione przez nich dzieła. Słowo, a nie obraz, ucho i język, a nie oko były przy takim podejściu podstawowe. Jakikolwiek zwiedzanie, jeżeli miało miejsce, pozostawało służebne wobec autorytetu słowa pisanego. Przygotowanie do podróży obejmowało zbieranie informacji w domu, aby wymienić je za granicą, naukę obcych języków, kompilowanie systematycznych list pytań [...] oraz przede wszystkim czytanie” (Podemski 2005: 69). Jak zauważa autor,

„uatrakcyjnienie atrakcji turystycznych i ujednoczenie poziomu usług to niezbędne działania w celu przyciągnięcia większej liczby turystów. [...] [W] świadomości turysty liczą się typy atrakcji, a nie kultura odwiedzanych krajów. Kraje stają się «wymienialne», bo nie jedzie się do Grecji, Hiszpanii czy Maroka, ale «na jakąś plażę», nie do Paryża, Pragi czy Amsterdamu, ale «zobaczyć jakieś Stare Miasto»” (Podemski 2005: 49–50). Turysta jest bierny – oczekuje, że ciekawe rzeczy wydarzą się same, spodziewa się, że wszystko będzie przygotowane dla niego i ze względu na niego. Turystyka to zdemokratyzowana i strywalizowana podróż. Charakterystyczny dla poznania akademickiego stale odnawiany wysiłek poznawania idącego „pod prąd” utrwalonych oczywistości, wysiłek przełamania pierwszych iluzji, nie wpisuje się w model turystyki. Studiowanie nabrało nowego, pragmatycznego znaczenia. Celem studiowania jest dyplom. Studenci oczekują wiedzy przydatnej w konkretnych okolicznościach zawodowych, są w większym stopniu zorientowani na „kwalifikacje” i „umiejętności” niż na „wiedzę”, w większym stopniu na „praktykę” niż na „teorię” (Melosik 2009). Traktowanie uczelni wyższej jako fabryki produkującej specjalistów potrzebnych na rynku pracy upraszcza całą ideę studiowania. Jeśli student przyjmie postawę konsumenta wiedzy, jego działanie będzie nastawione na przyjmowanie i magazynowanie, a nie na krytyczną analizę i refleksję, w efekcie czego studiowanie będzie powierzchowne i ograniczone (por. Kwieciński 1997). „Upozorowane studiowanie” widoczne jest w codziennym doświadczeniu. Aktywność poznawcza studentów często zbliża się do najbardziej powszechnych karykatur współczesnego turysty – osobnika z aparatem fotograficznym pstrykającego dużo i byle jakie zdjęcia. Fotografowanie jest wypełnieniem obowiązku turysty. Badania jednoznacznie pokazują, że kultura uczenia się współczesnych studentów jest leniwa (lazy learning) (por. Borawska-Kalbarczyk 2013; Bednarska 2015; Mikut 2014; Sadowska 2016d). Zachowaniami studentów rządzi pewna pragmatyczna etyka moralna. W wyraźny sposób racjonalizują oni ściąganie, nadają temu czynowi inny charakter – nowe, pragmatyczne znaczenie (por. Gromkowska-Melosik 2007; Łozińska 2017). Dla studentów internet to często podstawowe źródło informacji. Analiza czasu, jaki przeznaczają na przygotowanie się do zajęć, w zestawieniu ze źródłami wiedzy pozwala stwierdzić, że zachodzi tu często zjawisko pozorowania studiowania. Wskazuje się też na podstawowe trudności studentów w czytaniu tekstów, w tym w ich rozumieniu. Wyjaśnić wielu trudności można szukać w turystycznym charakterze współczesnych studiów i ukierunkowaniu kształtu studiów na zapotrzebowanie turysty. Odniosę się (już kolejny raz) do słów przedstawiciela semiotyczno-dramaturgicznego ujęcia turystyki – amerykańskiego socjologa Deana MacCannella – które dobrze wpisują się w sytuację współczesnego studenta: „Jeżeli dla turysty istnieje jakikolwiek dystans, to nie między nim a tym, co zwiedza. Jako turysta może on być jedynie wyobcowany wobec znaczenia tego,

co widzi, ponieważ znaczenie to kryje się w niezauważalnych szczegółach. [...] Potocznie obciąża się winą mentalność turysty, ale nie jest to słuszne. Fakt, że turysta nie potrafi zrozumieć tego, co widzi, jest pochodną stosunków w obrębie struktury, która nadaje jego związkowi z obiektem społecznym [...] charakter turystyczny” (za: Podemski 2005: 63).

Obserwowane zmiany przebiegały w nierozzerwalnym związku z ciągłymi regulacjami dotyczącymi edukacji wyższej. Silny model „republiki uczonych”, kierujących się tradycyjną logiką instytucjonalną zmieniał się w model zgodny z racjonalizacją uniwersytetów jako organizacji. Nowy porządek normatywno-instytucjonalny osłabiał tradycyjne zasady i normy akademickie, według których badania naukowe mają podstawowe znaczenie dla całości przedsięwzięcia akademickiego. Coraz wyraźniej zaznaczał się konflikt między wizją uniwersytetu podzielaną przez wspólnotę akademicką a jego wizją podzielaną przez wspólnotę reformatorów i decydentów politycznych (por. Kwiek 2015: 18). O misji uniwersytetu zaczął decydować zestaw dyskursów przenikających debaty dotyczące systemowych reform szkolnictwa wyższego.

W obszarze kształcenia wyższego zaczęło obowiązywać dążenie do „profesjonalizmu”. Było to jedno z najczęściej nadużywanych słów, odpowiadających chęci opanowania podstawowej technologii, pozwalającej skutecznie działać w biznesie i innych sektorach usług, w tym w edukacji. Studiowanie – jako oficjalna i powszechnie akceptowana forma korzystania z dorobku nauki i kształtowania kultury umysłowej i charakteru – zaczęła ustępować miejsca kształceniu utylitarnych dyspozycji, przygotowaniu do wykonywania jednoznacznie zdefiniowanej pracy. Utratę tych etosowych wartości w kształceniu akademickim wiązać można z wprowadzeniem studiów licencjackich. Zgodnie z tą formułą nastąpiła zmiana modelu studiów nauczycielsko-pedagogicznych. Pierwsze zmiany nastąpiły w latach 90. ubiegłego wieku, jeszcze przed wejściem Polski do Unii Europejskiej. Pierwotna wersja jednostopniowa została zastąpiona dwustopniową 3+2 (dwuletnie studia II stopnia dopełniały programowo trzyletnie studia I stopnia). Pozyskanie tzw. pełnych kwalifikacji sprowadzało się do potrzeby realizacji studiów w postaci pełnego modelu 3+2. Niebawem, zgodnie z probolońskimi ustaleniami, pełne kompetencje pedagogiczne/nauczycielskie nadawane już były po I etapie – licencjackim. Model studiów 3+2 ewoluował w opcję 3 i 2 (studia I i II stopnia zaczęły różnić się specjalnościowo, a nawet kierunkowo). Była to wprawdzie programowo, jak i kompetencyjnie, bardziej dookreślona wersja (zgodnie z regulacjami MENiS), jednak różnice między I i II stopniem studiów sprowadzono do nierzadko nadmiernego, wielospecjalnościowego (nie)przygotowania na każdym z nich (por. Janiszewska-Nieścioruk, Sadowska 2016: 15–16).

Dookreślenie programowe i kompetencyjne studiów w opcji 3 i 2, którego wartość w optyce zmian społecznych i edukacyjnych było wątpliwe, wiązać nale-

ży z dookreśleniem ram kwalifikacji stanowiących podstawy tworzenia programów kształcenia na uczelniach. Sprawiała to nowelizacja Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, uchwalona przez Sejm 18 marca 2011 roku (Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455). Prace nad Polską Ramą Kwalifikacji rozpoczęły się w 2008 roku. Struktura Polskiej Ramy Kwalifikacji, podobnie jak Europejska Rama Kwalifikacji, ma osiem poziomów. Poziomy odzwierciedlają postępy osiągnięte przez osobę uczącą się w trzech zakresach: wiedzy – czyli tego, co ktoś zna i rozumie, umiejętności – czyli tego, co ktoś potrafi, oraz kompetencji społecznych – czyli tego, do czego ktoś jest gotów (postawa) (Sadowska 2016a). PRK to narzędzie służące do opisu i klasyfikowania kwalifikacji ze względu na poziomy osiągnięć scharakteryzowane wedle przyjętych w danym kraju zestawów kryteriów mających jasne odniesienia do ram europejskich. Zostały też przygotowane wzorcowe opisy efektów kształcenia dla kierunków studiów, zdefiniowane zgodnie z ogólnymi zasadami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji [por. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia (Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1521). Od 1 października 2012 roku ramy kwalifikacji stały się obowiązkową podstawą tworzenia programów kształcenia na uczelniach. Poszukując pułapek reform, zauważę, że wykonana przez Mirosławę Nowak-Dziemianowicz (2012) diagnoza kompetencji dla poszczególnych obszarów kształcenia akademickiego przyjętych w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. z 2011 r. Nr 253) wykazała istotny niedobór kompetencji emancypacyjnych i krytycznych. Oznacza to, że kształceniu w ramach studiów wyższych przypisano zwłaszcza zadanie rozwijania kompetencji adaptacyjnych pozwalających skutecznie działać, odnaleźć się na rynku pracy, być przedsiębiorczym i komunikatywnym. Zmarginalizowano kompetencje o charakterze emancypacyjnym, pozwalające na rozumienie rzeczywistości społecznej, dokonywanie wyborów i działania ze świadomością konsekwencji związanych z tymi wyborami (np. świadomość ról społecznych, gotowość do działania na rzecz interesu publicznego) oraz o charakterze krytycznym, pozwalające na dostrzeganie uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną, umożliwiające rozumienie własnej sytuacji oraz kontekstów, w jakich przebiega działanie kreatywne, niezależne oraz etyczne. Szczególnym tego przykładem jest opis efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych dla kwalifikacji pierwszego stopnia w obszarze kształcenia w zakresie nauk społecznych (rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia; Dz. U. z 2011 r. Nr 253, zał. nr 2): „rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie; potrafi inspirować i organizować proces uczenia się innych osób, potrafi współdziałać i pracować w grupie, przyjmując w niej różne role; potrafi odpowiednio

określić priorytety służące realizacji określonego przez siebie lub innych zadania; prawidłowo identyfikuje i rozstrzyga dylematy związane z wykonywaniem zawodu; umie uczestniczyć w przygotowaniu projektów społecznych (politycznych, gospodarczych, obywatelskich), uwzględniając aspekty prawne, ekonomiczne i polityczne; potrafi uzupełniać i doskonalić nabytą wiedzę i umiejętności; potrafi myśleć i działać w sposób przedsiębiorczy". Podobny jest wyraz opisu efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych dla kwalifikacji pierwszego stopnia w obszarze kształcenia w zakresie nauk humanistycznych (rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia; Dz. U. z 2011 r. Nr 253, zał. nr 1): „rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie; potrafi współdziałać i pracować w grupie, przyjmując w niej różne role; potrafi odpowiednio określić priorytety służące realizacji określonego przez siebie lub innych zadania; prawidłowo identyfikuje i rozstrzyga dylematy związane z wykonywaniem zawodu; ma świadomość odpowiedzialności za zachowanie dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy; uczestniczy w życiu kulturalnym, korzystając z różnych mediów i różnych jego form". Przywołuję te informacje, gdyż kierunek studiów pedagogika został przyporządkowany do obszarów kształcenia w zakresie nauk humanistycznych i społecznych.

Warto w tym kontekście odnieść się do interesującej próby zdefiniowania kompetencji, jakiej podjęła się kilka lat wcześniej Astrid Męczkowska (2003), używając terminu „kompetencja” na oznaczenie potencjału podmiotu wyznaczającego jego zdolność wykonania określonych działań. Autorka wyraźnie oddziela dwa ujęcia. Pierwsze z nich to takie, gdzie kompetencję pojmuje się jako adaptacyjny potencjał podmiotu pozwalający mu na dostosowanie się do warunków otoczenia. Drugie ujęcie to takie, gdzie jawi się kompetencja jako transgresyjny potencjał podmiotu. Oznacza to, że kompetencja jest rodzajem głębokiej struktury poznawczej integrującej funkcjonujące w jej ramach elementy oraz równoważącej relacje człowieka ze światem. Tak rozumiana kompetencja to twórcza aktywność podmiotu towarzysząca zarówno procesowi nabywania kompetencji, jak i jej wykorzystania, to reorganizacja dotychczas posiadanej przez podmiot wiedzy, wzorców myślenia i działania. Bycie kompetentnym oznacza tutaj bycie aktywnym, twórczym podmiotem, który czynnie uczestniczy w dokonujących się procesach zmian społecznych. W kontekście zadań edukacji wobec zmiany społecznej kompetencje społeczne o charakterze emancypacyjnym, transgresyjnym są ze wszech miar znaczące. Zauważę, że pomijane są one nie tylko w kształceniu nauczycieli, ale i w debacie oświatowej i codzienności edukacyjnej na niższych szczeblach edukacji.

Prymat kompetencji adaptacyjnych, pozwalających skutecznie działać, odnaleźć się na rynku pracy, być przedsiębiorczym i komunikatywnym, tworzy prze-

strzeń kształcenia zgodną z porządkiem czynu, a nie z porządkiem rozumienia. Robert Kwaśnica podkreśla, że dialog, krytyka oraz uspołecznienie przybierają odmienne rozumienie w porządku czynu i rozumienia. W porządku czynu dialog ma postać rozmowy strategicznej, uzgadniającej plan działania, krytyka sprowadza się do wykrywania błędów i niespójności w planie działania, uspołecznienie to gotowość do udziału we wspólnocie działania. Inaczej jest w porządku rozumienia, gdzie dialog jest rozmową, która służy rozumieniu własnego losu, usytuowania w świecie, kryteriów odróżniających dobro od zła, sens od bezsensu, krytyka to badanie uwarunkowań cudzego i swojego myślenia, uspołecznienie włącza do wspólnoty sensu, a nie do wspólnoty działania (Kwaśnica 2014: 72–74). Dla kształtowania kompetencji praktyczno-moralnych nauczycieli znaczący jest porządek rozumienia. Chodzi tu, jak podkreśla Robert Kwaśnica (2003: 298–302), o: kompetencje interpretacyjne, rozumiane jako zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata (dzięki nim świat ujmowany jest jako rzeczywistość wymagająca ciągłej interpretacji i bezustannego wydobywania na jaw jej sensu); kompetencje moralne, które są zdolnością prowadzenia refleksji moralnej (w miejsce ustalania norm i nakazów moralnych); kompetencje komunikacyjne, ujmowane jako zdolność do dialogowego sposobu bycia, czyli bycia w dialogu z innymi i z samym sobą. Stoją one w hierarchii wyżej od kompetencji technicznych. W odróżnieniu od nich kompetencje techniczne są umiejętnościami, od których zależy instrumentalnie rozumiana efektywność działania i które mają przedmiotowo określony zakres zastosowań.

Czy trudno dziś szukać w uniwersytecie warunków dla dialogicznego bycia i moralności, która oparta jest na filarze kultury humanistycznej, uspołecznieniu i transgresyjnej aktywności, zdolności do indywidualnej refleksji i społecznej negocjacji czy doskonalenia etycznego? Czy nie jest tak, że rzeczywistość w przestrzeni naszego szkolnictwa wyższego coraz bardziej przypomina tę, jaką A. Bloom (2012) opisał w nawiązaniu do rzeczywistości w Stanach Zjednoczonych Ameryki? Tytuł jego pracy jest znaczący – *Umysł zamknięty*. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów.

Odpowiedź na te pytania z pewnością nie jest prosta. By nie dojść tam, gdzie wszyscy nie chcielibyśmy dojść, mamy na uwadze, że bezkarnie ignorowanie niepokojących zjawisk i zdarzeń prowadzi do druzgocących faktów dokonanych. Z wnętrza dyscypliny, jaką jest pedagogika, płyną więc głosy nie tylko efektywnego poszerzenia dyscyplinarnego poznania, ale i głosy pozwalające mechanizm kształtowania systemu kształcenia nauczycieli poddać rewizji. W takim kontekście podnosi się znaczenie nakazów „kulturowej oczywistości” (Kwaśnica 2014), znaczenie dyskursu politycznego i oświatowego dla tworzenia swoistej przestrzeni myślenia o szkole i uniwersytecie, znaczenie ukrytych czy zawoalowanych

funkcji instytucji edukacyjnych (Kwieciński 2007, 2012; Potulicka, Rutkowiak, red., 2010). Głosy krytyczne dotyczą też wprost kształcenia uniwersyteckiego. Analizy w sposób szczególny uobecniły się w obliczu komercjalizacji szkolnictwa wyższego (por. Gołębiak, red., 2008; Gromkowaka-Melosik 2007; Melosik 2009). Wśród tych głosów widocznie uobecniają się te dotyczące pola studiowania pedagogiki specjalnej (Krzemińska, Rzedzicka 2009; Olszewski, Parys 2009; Janiszewska-Nieścioruk, Sadowska 2016; Sadowska 2016a, 2016d; Lewartowska-Zychowicz 2017; Krzemińska, Lindyberg 2018). 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 hermeneu-tycznej refleksyjności.

O absolwentach studiów chcemy myśleć nie tylko jako o posiadaczach dyplomu, ale o ludziach, którzy zyskali zachętę i gotowość nieulegania iluzji nieomyślności autorów książek oraz kompetencję do rozumienia złożoności świata i dialogicznego w nim bycia. Rozwiązania w kształceniu nauczycieli (pedagogów specjalnych) nie mogą ograniczyć się do myślenia w porządku czynu. Instytucja uniwersytecka nie może namaszczać studentów na przyszłych ekspertów od tego, kim są i czego chcą inni, wskazując jednocześnie na zasadę dystansu wobec własnych przekonań jako tę, dzięki której człowiek przeobraża się w naukowca (eksperta). Nie chodzi tu przecież wyłącznie o pedagoga posiadającego wielką wiedzę i umiejętności techniczne. Pedagog dojrzały do swojego zawodu 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).

Nadzieja. Regulacje prawne rewidujące niektóre wcześniejsze paradoksy w kształceniu nauczycieli pedagogów specjalnych

Narzucanie uniwersytetom splyconych zadań dewaluuje proces studiowania jako krytycznego, refleksyjnego badania, które stanowi tworzywo ludzkiej praktyki. Odkryte pułapki „systemu” stanowią przestrzeń dyskusji i oporu. Odwoływałam się do tych głosów we wcześniejszych partiach tekstu. Wiele z nich siłą rzeczy nie znalazło się w tym opracowaniu. Nie wnikając jednak w te ustalenia, teraz zwrócę uwagę przede wszystkim na rewizję niektórych paradoksów w kształceniu pedagogów specjalnych. Przywołując kilka faktów, wskażę na regulacje prawne zmieniające formalne umocowanie przygotowania pedagogów specjalnych. Zauważę jednak, że równocześnie widoczna była mobilizacja w różnych środowiskach kształcenia nauczycieli. Wyraźne były zwłaszcza głosy doty-

czące kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, doprowadzające również do zmian w kształceniu tej grupy nauczycieli.

Po okresie transformacji „praktyką” pozyskiwania pełnopedagogicznych i pełnonauczycielskich kwalifikacji były studia licencjackie, formy podyplomowe i formy kursowe, prowadzone przez pozaakademickie jednostki. Wyrażna krytyka tych form wybrzmiewała wielokrotnie. W odniesieniu do studiów podyplomowych z zakresu pedagogiki specjalnej Amadeusz Krause (2009) twierdził: „[p]raktyczne zrównoważenie kwalifikacji, jakie one nadają do poziomu wcześniejszych studiów magisterskich i obecnych licencjackich, czyni wieloletnie studiowanie zagadnień niepełnosprawności zbędnym. System dwutygodniowych zjazdów i 10-godzinnych zajęć, wypaczony w wielu przypadkach konsekwencjami komercjalizacji i konkurencją ofert (niesolidność i skracanie zajęć, fikcyjność trzeciego semestru, zaliczeń i egzaminów, brak kontaktu z placówkami specjalnymi), przyczynia się do nadawania fikcyjnych umiejętności przy pełnych kwalifikacjach” (Krause 2009: 20). Krytyka form kursowych, prowadzonych przez pozaakademickie jednostki i form podyplomowych wybrzmiała wyraźnie w ekspertryzie projektu rozporządzenia MEN w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (z dnia 30 marca 2015 roku i z 5 sierpnia 2015 roku), autorstwa przedstawiciela środowiska pedagogów specjalnych – profesora Amadeusza Krause oraz profesorów: Doroty Klus-Stańskiej, Marka Konopczyńskiego, Bogusława Śliwerskiego (por. Janiszewska-Nieścioruk, Sadowska 2016). Jako Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogów Specjalnych profesor Amadeusz Krause zainicjował też w ramach XIV Konferencji Naukowej z cyklu Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, zorganizowanej w Gdańsku w maju 2017 roku przez Uniwersytet Gdański oraz Polskie Towarzystwo Pedagogów Specjalnych, debatę pod hasłem Dokąd zmierza pedagogika specjalna? Pytania, wokół których koncentrowały się jej główne nurty, ogniskowały się między innymi w kręgu pytań: Jaka szkoła? – kierunek zmian edukacji i ich konsekwencje dla pedagogów specjalnych; Jakie kształcenie? – kto i jak będzie kształcił pedagogów specjalnych za 20 lat; Jakie działania? – kierunki działań wzmacniających pedagogikę specjalną. W debacie wzięli udział: prof. dr hab. Iwona Chrzanowska oraz dr hab. prof. UAM Beata Jachimczak z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, dr hab. prof. APS Grzegorz Szumski z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, prof. dr hab. Bożena Muchacka z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, prof. dr hab. Marzenna Zaorska – przewodnicząca Zespołu Pedagogiki Specjalnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, i dr hab. prof. UWM Sławomir Przybyliński z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, dr hab. prof. UG Sławomira Sadowska z Uniwersytetu Gdańskiego, dr hab. prof. UW Grażyna Dryżałowska z Uniwersytetu Warszawskiego. Dyskusję moderował prof. dr hab. Amadeusz Krause (Uniwersytet Gdański) organizator konferencji. Do głosów

poruszanych przez uczestników debaty dołączyły liczne głosy z Sali (por. Tylewska-Nowak, Buchnat 2017: 293–294).

Efektem starań środowiska pedagogów specjalnych (przy współudziale innych środowisk zaangażowanych w zmianę) jest fakt zmiany formuły studiów z pedagogiki specjalnej z opcji 3 i 2 na studia pięcioletnie (analogiczna zmiana dotyczy też między innymi nauczycieli wczesnej edukacji) oraz zmiana wymagań nadawania kwalifikacji drogą studiów podyplomowych. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. poz. 1450, zał. nr 3), wykształcenie, a tym samym kwalifikacje zawodowe do wykonywania zawodu nauczyciela pedagoga specjalnego, zdobywa kandydat, który ukończył jednolite studia na kierunku pedagogika specjalna. Kwalifikacje do wykonywania zawodu pedagoga specjalnego można również nabyć poprzez ukończenie studiów podyplomowych z zakresu pedagogiki specjalnej. Kierowane są one do osób, które nabyły już kwalifikacje do prowadzenia zajęć lub prowadzenia przedmiotu, jednak nie posiadają przygotowania z zakresu pedagogiki specjalnej, lub dla kandydatów posiadających już przygotowanie z zakresu pedagogiki specjalnej, jednak chcących uzyskać dodatkowe kwalifikacje w jej zakresie (por. Dz. U. poz. 1450, zał. nr 3). Standard kształcenia przeszedł ścieżkę konsultacji środowiskowej. Włączył się w tę dyskusję między innymi Zespół Pedagogiki Specjalnej przy KNP PAN pod przewodnictwem prof. dr hab. Marzanny Zaorskiej. Opracowanie tego standardu koordynowane było z pracami Zespołu MEN ds. opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zgodnie z rozporządzeniem (Dz. U. poz. 1450, zał. nr 3) kandydat, w drodze pięcioletnich studiów z zakresu pedagogiki specjalnej, zdobywa doświadczenie i wiedzę z zajęć kształcenia ogólnego (z zakresu filozofii, nauk socjologicznych i innych dyscyplin naukowych w dziedzinach nauk humanistycznych i nauk społecznych), przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, kształcenia kierunkowego (przewiduje się zajęcia z przygotowania merytorycznego, przygotowania psychologicznego do pracy z dziećmi i uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przygotowania pedagogicznego do pracy z dziećmi i uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przygotowania pedagogicznego do pracy z osobami dorosłymi z niepełnosprawnościami, dydaktykę specjalną, diagnostykę w pedagogice specjalnej oraz praktyki zawodowe). Przygotowanie pedagoga specjalnego obejmuje też zajęcia z bloku edukacja włączająca (zajęcia z teorii edukacji integracyjnej i włączającej, diagnozy specjalnych potrzeb edukacyjnych, planowania, realizacji i monitoringu działań wspierających, metodyki kształcenia w grupach zróżnicowanych, programów wychowawczych w edukacji integracyjnej i włączającej, organizacji edukacji włączającej oraz praktyki zawo-

dowe). Standard obejmuje też blok zajęć z poszczególnych zakresów pedagogiki specjalnej (a w ramach tego: surdopedagogika, tyflopädagogika, edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, pedagogika resocjalizacyjna, logopedia, terapia pedagogiczna, pedagogika leczniczo-terapeutyczna, edukacja i terapia osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu), obejmując przygotowanie merytoryczne, przygotowanie dydaktyczno-metodyczne oraz praktyki zawodowe. Standard kształcenia wskazuje też blok zajęć z metodologii badań oraz wsparcia warsztatu pracy pedagoga specjalnego (a w ramach tego emisja głosu, kultura języka, pierwsza pomoc, technologie informacyjno-komunikacyjne). Zgodnie z zapisami kandydat po ukończeniu jednolitych studiów magisterskich z zakresu pedagogiki specjalnej nabywa specjalistyczną oraz ogólną wiedzę z wielu dziedzin pedagogiki specjalnej, a ich utrwaleniem są praktyki realizowane w wymiarze 210 godzin (Dz. U. poz. 1450, zał. nr 3). Zauważę, że efekty kształcenia zgodnie ze standardem kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela pedagoga specjalnego w drodze pięcioletnich studiów z zakresu pedagogiki specjalnej (Dz. U. poz. 1450, zał. nr 3) wyznaczają jego zdolność wykonania określonych działań zawodowych. Dodam jeszcze, że w zakresie ogólnych efektów uczenia się wskazuje się między innymi, że absolwent jest gotów do posługiwania się uniwersalnymi zasadami i normami etycznymi w działalności zawodowej, kierując się szacunkiem dla każdego człowieka; potrafi twórczo korzystać z teorii dotyczących rozwoju człowieka, socjalizacji, wychowania, nauczania-uczenia się oraz krytycznie je oceniać. Bycie kompetentnym w takim rozumieniu wpisuje się w zapotrzebowanie płynące z humanistycznej wizji edukacji.

W kontekście zasygnalizowanych rezultatów w zakresie zmian kształcenia nauczycieli pedagogów specjalnych przypomnę sygnalizowaną już kwestię, że najnowsze 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) nie przynosi oczekiwanych zmian w zakresie kształcenia nauczycieli niebędących pedagogami specjalnymi (por. zał. 1). Nie przychyłono się do głosów naszego środowiska na zapotrzebowanie płynące ze współczesnej myśli w pedagogice specjalnej. 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). Dodam, że Profil wskazuje na cztery podstawowe wartości związane z procesem nauczania i uczenia się w placówkach włączających. Są to: 1. Docenianie różnorodności – różnice pomiędzy uczniami uznaje się za zaletę i czynnik sprzyjający edukacji; 2. Wspieranie wszystkich uczniów – nauczyciele spodziewają się, że każdy uczeń dokona znaczących postępów w nauce; 3. Nastawienie na współpracę – wszyscy

nauczyciele uznają zasadniczą rolę pracy zespołowej i współdziałania; 4. Indywidualny rozwój zawodowy – nauczanie opiera się na uczeniu się; nauczyciele biorą na siebie odpowiedzialność uczenia się przez całe życie (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2012, s. 13). Każdej z tych wartości przyporządkowano w Profilu odpowiadające obszary kompetencji nauczyciela (na poszczególne obszary kompetencji składają się trzy elementy: postawy, wiedza i umiejętności). Co ważne, ujęcie kompetencji nie zostało podporządkowane jedynie optyce pragmatycznej. Umiejętności, jakie nauczyciel powinien nabyć w obszarze kompetencji, obejmują między innymi krytyczną refleksję nad własnymi przekonaniem i postawami oraz ich wpływem na podejmowane działania; dawanie przykładu postawy pełnej szacunku w relacjach społecznych oraz używanie odpowiedniego języka w kontakcie ze wszystkimi uczniami i innymi stronami zaangażowanymi w proces edukacji; przyczynianie się do przekształcania szkół we wspólnoty edukacyjne szanujące wysiłki każdego ucznia, zachęcające do dalszej pracy i dumne z osiągnięć wszystkich dzieci (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2012, s. 14 i 15).

Uwagi końcowe

Minęło 40 lat od przełomowego okresu postsocjalistycznej transformacji ustrojowej, gdy na styku różnych środowisk i dyscyplin akademickich toczono ożywione dyskusje nad nowym myśleniem o edukacji, nad wagą uniwersytetu w nadchodzącym przełomie ustrojowym dla całej kultury, gospodarki i społeczeństwa obywatelskiego. W tym kontekście warto przypomnieć jak na początku procesu przemian Jerzy Brzeziński (1994, s. 22–47) – w trosce o kondycję kulturową naszego społeczeństwa – zrekonstruował przestrzeń wartości, w której ulokowany jest uniwersytet. Wskazał dziewięć dwubiegunowych (+/-) wymiarów konstytuujących ideę uniwersytetu. Wymiar autonomia vs zależność jest wymiarem podstawowym. Oznacza to, że działalność uniwersytetu ma być moralnie i intelektualnie niezależna od władzy politycznej, ekonomicznej i kościelnej. Idzie o nieskrępowane wyrażanie poglądów, prowadzenie badań, prowadzenie wykładów uniwersyteckich. Drugim wymiarem określającym przestrzeń uniwersytetu jest wymiar jedność badania i nauczania vs odrębność badań i nauczania, co oznacza, że działalność naukowa i dydaktyczna w uniwersytetach musi być ze sobą nierozdzielnie związana. Zerwanie z tą zasadą to redukcja roli profesora uniwersytetu do roli nauczyciela szkoły średniej czy szkoły wyższej typu zawodowego. Kolejne wymiary dookreślające przestrzeń uniwersytetu to: wymiar pluralizm szkół i poglądów naukowych vs wyłączność jednej szkoły (monopol);

wymiar tolerancja, wrażliwość i poszanowanie odmienności kulturowej, narodowej, religijnej, politycznej, przynależności państwowej jednostki, demokracji vs etnocentryzm, obskurantyzm, fundamentalizm religijny, totalitaryzm, rasizm, antysemityzm, autorytaryzm. Myślenie w kategoriach uniwersytetu to również myślenie o interakcji dwupodmiotowej, co odnieść można do wymiaru indywidualizm, autonomia jednostki, niezależność, samorozwój vs kolektywizm, zależność, podporządkowanie, autorytaryzm, zewnątrzsterowność. Zaspokojenie istoty poznania wiąże się z kolejnymi wymiarami: wymiar badania podstawowe zorientowane na poznanie prawdy vs badania praktycystyczne, wąski utilitaryzm; wymiar powszechność vs lokalność i wymiar zmiana vs stagnacja. Uniwersytet ma pełnić odpowiedzialną rolę ośrodka kultury, wiedzy i badań naukowych. Nie może być zachowawczy. Uniwersytet musi być wrażliwy na to, co się zmienia w jego otoczeniu kulturowym, społecznym, naturalnym.

W obliczu dzisiejszych zjawisk w przestrzeni uniwersytetu, w tym zjawisk rzutujących na kształcenie nauczycieli (pedagogów specjalnych), można zastanawiać się, jak będzie zorganizowany uniwersytet w najbliższej przyszłości, jak będzie zorganizowane w nim kształcenie. Dzisiejsze szkolnictwo wyższe w Polsce to wciąż dwoisty (publiczno-prywatny), wysoce zróżnicowany, mocno urynkowiony i znacznie rozbudowany system, o bardzo dużej liczbie studentów i dość dużej liczbie instytucji. W chwili obecnej poddawany jest silnym procesom implozji (czyli kurczenia). Pod wpływem presji demograficznej związanej ze zmniejszaniem się populacji kraju w tradycyjnym wieku przypisywanym studiom (19–24 lata), staje się systemem bardziej publicznym, mniej zróżnicowanym, mniej urynkowanym. Trendy ostatnich dekad zachwiały akademickim status quo. Zmieniły się warunki karier akademickich, wzorców produktywności badawczej itp. Zmieniły się jednocześnie postawy otoczenia wobec uniwersytetów. Oddziaływanie otoczenia zewnętrznego i trendy spodziewane w najbliższej dekadzie wymagają naukowego namysłu. Jest to szczególnie ważne wobec współczesnych wyzwań społecznych i wyzwań edukacyjnych.

W kontekście kształcenia nauczycieli 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. Ostatnie zdarzenia wskazują, że na straży wartości coraz wyraźniej staje władza. Wartości mieścić się mają we „właściwej” tradycji. Niepodjęcie praktycznych odpowiedzi na pytania o humanistyczną edukację to odrzucenie utopii i odwagi. Zagrożeniem jest „wćwiczanie” młodych ludzi w zastany ład społeczny i jego organizacje. Przypomnę, że projekt szkoły dla wszystkich uosabia zerwanie z projektami rozwojowymi, które dawały się uzasadnić – jak określał to H. Dauber (1997, s. 159) – „znanymi z historii idei kolonialnych dwoma zasadniczymi wzorcami: potrzebujący wychowania i zacofany tubylec potrzebujący rozwoju”. Oczeki-

wanie, używając terminologii Autora, dotyczy innego zajmowania się przede wszystkim własnym światem (Pierwszym Światem), a nie chorobliwego zajmowania się Trzecim Światem.

Bibliografia

- Bednarska N. (2015), *Wikipedia na uczelni i w szkole – przyszli nauczyciele o Wikipedii*, Ruch Pedagogiczny, nr 1: 141–153.
- Bloom A. (2012), *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przekł. T. Bieron, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań.
- Borawska-Kalbarczyk K. (2013), „Pokolenie C” w roli studentów – uczenie się w pułapce klikania?, http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2013/referaty_2013_10/borawska.pdf [dostęp: 4.03.2020].
- Brzeziński J. (1994), *Rozważania o uniwersytecie* [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo Edytor, Toruń, 23–47.
- 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.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami* (2012), *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Odense, Dania.
- Gołębniak B.D. (red.) (2008), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Gromkowska-Melosik A. (2007), *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy*, GWP, Gdańsk.
- Grzegorzewska M. (2002), *Listy do młodego nauczyciela. Cykl I–III*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Sadowska S. (2016), *Problemy związane z probolońskim kształceniem pedagogów i nauczycieli w Polsce, Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, nr 23: 13–31.
- Kłakówna Z. (2014), *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformie szkoły (1989–2013)*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Kosakowski C. (1994), *Kształcenie pedagogów specjalnych na tle przemian* [w:] M. Chodkowska, *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania. Charakteria dla Profesor Zofii Sękowskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 25–37.
- Kowalik S. (2007), *Psychologia rehabilitacji*, Wydawnictwo WAiP, Warszawa.
- Krause A. (2009), *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej. Zarys obszarów badawczych*, *Niepełnosprawność*, nr 1: 9–24.
- Krause A. (2011), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- 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*, nr 32: 99–114.

- Krzemińska D., Rzedzicka K. (2009), *O przygotowaniu zawodowym pedagogów specjalnych – krajobraz (bez)zmian?*, *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, nr 1: 113–124.
- Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa.
- Kwaśnica R. (2014), *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Kwieciński Z. (1997), *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 5, UMK, Toruń, 114–122.
- Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP, Wrocław.
- Kwieciński Z. (2012), *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.**
- Kwiek M. (2015), *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, PWN, Warszawa.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2017), *O wyższości umiejętności nad refleksją (w kontekście studenckich interpretacji przedmiotu pedagogiki specjalnej)*, *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, nr 27: 117–128.
- Łozińska M. (2017), *Refleksyjność czy bezrefleksyjność ściągających studentów? Próba odczytania różnych znaczeń zjawiska*, *Edukacja Dorosłych*, nr 1: 137–146.
- Melosik, Z. (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności wiedzy i władzy*, OW „Impuls”, Kraków.
- Męczkowska A. (2003), *Kompetencja* [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Mikut M. (2014), *Zaangażowanie w studiowanie czy pozorowanie?*, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 1: 105–121.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2012), *Przystosowanie czy rozwój? Pytanie o jakość i cel edukacji w szkole wyższej*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1 (57): 113–128.
- Parys K, Olszewski S. (2009), *Ewolucja poglądów na temat kształcenia pedagogów specjalnych w Polsce*, *Niepełnosprawność*, nr 1: 103–112.
- Plutecka K. (2005), *Obraz pedagoga specjalnego w aspekcie nowoczesnych paradygmatów pedeutologicznych*, *Szkoła Specjalna*, nr 1: 113–119.
- Podemski K. (2005), *Socjologia podróży*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Potulicka E. (1994), *Strategia korporacyjna i kontrakt w zmianie edukacyjnej i społecznej* [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo Edytor, Toruń, 130–149.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (red.) (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sadowska S. (2014), *„Trafiliśmy do nieznanego miasta, a ktoś poradził, żebyśmy zapuścili się w zarośla między dwiema nowymi kamieniczkami” – podróż po mieście naukowym pedagogiki specjalnej*, *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, nr 3: 21–34.
- Sadowska S. (2016), *Kim powinien być pedagog specjalny: granice wzorca w kontekście potrzeb zmiany społecznej i horyzont „odpowiedzi” rozbieżnych*, *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, nr 23: 32–47.
- Sadowska S. (2016), *Kształcenie osób niepełnosprawnych uwikłane w wartości – od polityki zaangażowania moralnego do praktyk edukacyjnych zaangażowanych w sprawiedliwość*, *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, nr 3 (33): 37–57.

- Sadowska S. (2016), *Polityka oświatowa w rozwiązywaniu kwestii kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami (1989–2016)*, *Niepełnosprawność*, nr 23: 13–36.
- Sadowska S. (2016), *Studia na kierunku pedagogika specjalna jako przestrzeń czytania naukowego*, *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, nr 13: 9–27.
- Sadowska S. (2017), *Bez konturu? O potrzebie samoświadomości dyscyplinarnej pedagogiki specjalnej*, *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, nr 27: 24–38.
- Tylewska-Nowak B., Buchnat M. (2017), *Sprawozdanie z XIV Konferencji Naukowej z cyklu Dyskursy Pedagogiki Specjalnej „Niepełnosprawność wobec zmian – zmiany wobec niepełnosprawności”*, *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, nr 17: 289–294.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. z 2011 r. Nr 253).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2019 r., poz. 1450).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia (Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1521).
- Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 1990 r. Nr 65, poz. 385).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425).
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455).