



Opór jako fenomen interdyscyplinarny – inspiracje dla pedagogiki specjalnej

ABSTRACT: Beata Gumienny, *Opór jako fenomen interdyscyplinarny – inspiracje dla pedagogiki specjalnej* [Resistance as an interdisciplinary phenomenon – inspiration for special education]. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, nr 22, Poznań 2018. Pp. 239-258. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X. DOI: <https://doi.org/10.14746/ikps.2018.22.14>

The article is concerned with the issue of resistance, with particular focus on the philosophical, sociological, psychological and educational adumbration. The interdisciplinary notion of the resistance phoneme constitutes a contribution to its introduction to the special education area, to the world of persons with disabilities. Moreover, attention was drawn to the learning environment as a place triggering the students' resistance to the school system and authority. The undertaken considerations have been located in the critical theory, defining the stance on authoritarianism, injustice, emancipation or liberation, and especially on stigmatization, marginalization and exclusion.

KEY WORDS: resistance, critical pedagogy, special education, disability

Wprowadzenie

Opór ujmowany jest w literaturze przedmiotu jako kategoria przeciwstawiania się zewnętrznym oddziaływaniom i wpływom, co związane jest z relacjami władzy, dominacji, podporządkowania

i konfliktów¹. Podjęte rozważania ulokowano w paradygmacie teorii krytycznej, która określa m.in. wizję człowieka i społeczeństwa oraz świata istniejącego i preferowanego, poddaje obserwacji i analizie rozgrywające się w społeczeństwie procesy edukacyjne, jak również te, które mają na nie wpływ (szczególnie sytuacje konfliktów rozgrywających się wokół edukacji). Tomasz Szkuclarek zauważa, że pedagogika krytyczna to niezwykle ciekawa, teoretycznie gęsta, analitycznie rzetelna, politycznie ważna i pedagogicznie odpowiedzialna teoria². Zatem koncepcja ta dostarcza istotnych wyjaśnień dotyczących sytuacji, relacji, zasięgu oraz interpretacji poruszanego zjawiska, występującego np. jako opór uczniów wobec szkoły³, opór nauczycieli wobec samych uczniów przejawiający się np. w obszarze postrzegania, myślenia, zachowania wobec uczniów, przyjętych metod nauczania, wychowania, terapii, komunikacji itp.⁴. Pedagogika krytyczna, wywodząca się z filozoficznej szkoły frankfurckiej oraz myśli postmodernistycznej, zmierza do odkrywania kolejnych warstw zideologizowania świata, ukrytych programów, zakamuflowanych mechanizmów władzy, zniewolenia, dominacji, dyskredytacji, dyskryminacji i ich uwarunkowań⁵.

¹ H.A. Giroux, *Reprodukcja. Opór i akomodacja*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. I, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, Toruń 1991; *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; T. Szkuclarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.

² T. Szkuclarek, *Po co nam dziś pedagogika krytyczna*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 487.

³ E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2003.

⁴ Szerzej: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010; Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, IRWiR PAN, Edytor, Warszawa 1992.

⁵ A. Krause, *Teoretyczne inspiracje pedagogiki specjalnej – pedagogika krytyczna*, „Studia Edukacyjne”, Nr 25, 2013, s. 9-10.

Opór w słowniku języka polskiego oznacza przeciwstawianie się, opieranie się cudzej woli i przemocy. Opór można stawiać, napotykać, przelamać, można też poddać się oporowi, przyjąć coś, zgodzić się na coś, traktowany jest również jako przeszkoda i trudność natury psychicznej, co związane jest potrzebą przewyciężenia w stosunku do czegoś, lub w kontekście własnego oporu (można spotkać się z oporami z czyjeś strony). Cechy oporu: bezsilność, daremność, rozpaczliwość, słabość, zaciętość⁶.

Tematyka oporu prezentowana jest w licznych opracowaniach pedagogicznych, często w kontekście interdyscyplinarnych nurtów, a spośród autorów należy przywołać: Henry A. Giroux 1991⁷, Tomasza Szkudlarka 1993⁸, Lecha Witkowskiego 2000⁹, Petera McLarena 1994¹⁰, Zbyszko Melosika 1995¹¹; Zbigniewa Kwiecińskiego 1995¹², Ewę Bilińską-Suchanek 2003¹³; Annę Oleszkowicz 2006; Bogdana Śliwerskiego 2008¹⁴; Ewę Bielską 2013¹⁵, Sławomira Pasi-

⁶ *Słownik języka polskiego*, Tom II, red. M. Szymczak, Warszawa 1979, s. 532.

⁷ H.A. Giroux, *Reprodukcja. Opór i akomodacja*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. I., red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1991; H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

⁸ T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.

⁹ L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2000.

¹⁰ P. McLaren, *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja*. „Nieobecne dyskursy” cz. 1, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994.

¹¹ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Toruń, 1995.

¹² Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1995.

¹³ E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003; E. Bilińska-Suchanek, *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.

¹⁴ B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

kowskiego 2014¹⁶ i innych. Konteksty oporu dotyczą najczęściej socjokultury, edukacji ogólnodostępnej, czy akademickiej, natomiast trudno odnaleźć publikacje naukowe dotyczące kategorii oporu w świecie osób z niepełnosprawnością.

Celem artykułu jest interdyscyplinarne spojrzenie na fenomen oporu i wskazanie inspiracji dla pedagogiki specjalnej. Odwołując się do L. Witkowskiego, warto podkreślić, iż kategoria oporu odsłania wymiary angażujące każdą pedagogikę¹⁷ – pedagogikę specjalną również. Przed laty wspomniany autor domagał się „nastawienia teoretycznego i badawczego, aby mogły zaistnieć działania przybliżające moment nadejścia, spóźnionej w polskiej pedagogice, istotnej zmiany w myśleniu i działaniu praktycznym, dotyczącej zjawiska oporu interakcyjnego w sytuacjach edukacyjnych”¹⁸. Współcześnie, parafrazując Witkowskiego, można domagać się momentu nadejścia spóźnionej w polskiej pedagogice specjalnej, istotnej zmiany w myśleniu i działaniu teoretyczno-praktycznym, dotyczącej fenomenu oporu w świecie osób z niepełnosprawnością. Z kolei na konteksty pedagogiki krytycznej zwraca uwagę Amadeusz Krause, pisząc:

Nic nie stoi na przeszkodzie, by to odkrycie dokonało się również w pedagogice specjalnej. Dyscyplina ta, po okresie rewalidacyjnego „okopania się” nadrabia zaległości teoretyczne, szuka swojej tożsamo-

¹⁵ E. Bielska, *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.

¹⁶ S. Pasikowski, *Zagadnienia oporu w świetle wybranych kontekstów teorii socjologicznej w kierunku perspektywy pedagogicznej*, [w:] *Opór w kulturze. Tradycja – edukacja – nowoczesność*, red. E. Bilińska-Suchanek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

¹⁷ L. Witkowski, *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna, idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Kraków 2010, s. 37-38.

¹⁸ L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. t. III, Wydawnictwo IBE, Warszawa, s. 240.

ści naukowej na styku wielu dyscyplin naukowych, sięga po inspiracje daleko wykraczające poza „skuteczną naprawę” człowieka, odrywa się od dominacji dydaktycznej i terapeutycznej. Można powiedzieć, iż tworzy się nowa pedagogika specjalna, dobrowolnie rezygnująca z błęgiego przywileju hermetycznej „podwórkowości”, lokalności pojmowania i interpretowania, okopywania się wokół konkretnego maskującego brak kompetencji specyfiką niepełnosprawności. Ten powrót do pedagogiki, podstawowych problemów kształcenia i wychowania człowieka, systemów edukacji i uwarunkowań relacji jednostka-społeczeństwo uwidocznił przede wszystkim konieczność nowego spojrzenia na pedagogikę specjalną¹⁹.

Opór w ujęciu interdyscyplinarnym

Pedagogika specjalna jako subdyscyplina pedagogiki, usytuowana jest w obszarze nauk społecznych, przy czym niezależnie od formalnego przyporządkowania traktowana jest zarówno jako nauka społeczna i humanistyczna²⁰. Tematyka oporu podejmowana jest w wielu dziedzinach naukowych, a egzemplifikacją jest filozofia, nauki humanistyczne i społeczne: pedagogika, psychologia, socjologia, polityka społeczna, praca socjalna, prawo, antropologia czy ekonomia. W kolejnej części artykułu zostanie przedstawiony zarys fenomenu oporu w obszarach filozofii, socjologii, psychologii i pedagogiki.

Opór jest powszechnie znaną kategorią zachowań ludzkich i moralnych powinności w myśli filozoficznej, w której intensywność można dostrzec zwłaszcza w kwestiach dyskusji politycznych starożytnych filozofów. Przykładem jest Sokrates, który dostrzegał w człowieku zdolność odróżniania dobra i zła oraz sprawiedliwości i niesprawiedliwości. Przy czym akt niesprawiedliwości odnosi do czynienia krzywdy oraz wywierania presji oraz stosowania

¹⁹ A. Krause, op. cit.

²⁰ D. Podgórska-Jachnik, *Pedagogika emancypacyjna a pedagogika specjalna – kluczowe kategorie w emancypacyjnym dyskursie niepełnosprawności*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” nr 10/2015, s. 16.

kary²¹. Sokrates na arenie działalności publicznej prezentował nieposłuszeństwo obywatelskie, stawał w opozycji do warstw klasy demokratycznej, których ideologami byli starsi sofisci²². Podobnie Cynceron, jako przykład filozofa myśli wolnościowej, podejmował zagadnienia niesprawiedliwości, niezgody i oporu jako aktu gniewu i niezadowolenia w sytuacjach wywierania presji na ludzi²³.

J. Habermas podejmował tematykę konfliktów społecznych, a ich przyczyn upatrywał w niesprawiedliwości i władzy, ponadto postulował o zmiany, zwłaszcza w obszarze narracji społecznej i przestrzeni edukacyjnej. Domagał się również, żeby pedagodzy nie tylko koncentrowali się na kształceniu jednostek do dojrzałości i autonomii, lecz także żeby uwzględniali w tym procesie dojrzałość społeczeństwa, ponieważ jednostka nie może sama się urzeczywistniać²⁴. Habermasowskie postulaty emancypacyjne korespondują z podejściem francuskiego filozofa Michela Foucaulta, który dokonuje podziału działań nasyconych oporem na te, które dążą do wyzwolenia, oraz te, których akt przybiera formę wolnościową. Foucault podejmuje liczne rozważania zorientowane wokół oporu, a grunt filozoficzny pozwala mu na analityczną zmienność interpretacji w myśl zasady, że ludzkie życie jest zmienne, podobnie jak nurty polityczno-ideologiczne, interakcje społeczne czy edukacja. Głównym wątkiem oscylującym wokół oporu jest kategoria dyskursu, definiowaną jako schemat wzoru myślenia np. o podmiocie, który raz może być uprzywilejowany, a raz dyskryminowany. Dyskurs więc jest zmienny, ale z pewnością obrazuje konstelację władzy-wiedzy. Zatem w wiedzy jest władza, a we władzy jest wiedza. Zatem dyskurs może być zarówno instrumentem, jak i skut-

²¹ A. Paja, R. Padoł, *Zagadnienia filozofii. Wybór tekstów*, Wyd. III. WSP w Krakowie, Kraków 1977, s. 233.

²² *Historia filozofii*, Tom 1, przeł. B. Kupis, Wydawnictwo Książka i Widza, Warszawa 1962, s. 158.

²³ Cynceron, *O państwie. O prawach*, tłum. I. Żółtowska, Wydawnictwo Antyk, Kęty 1999.

²⁴ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 243-259.

kiem sprawowania władzy oraz przeszkodą, pułapką, ośrodkiem oporu, czy punktem wyjścia dla przeciwstawnej strategii. Foucault podejmuje więc zagadnienia oporu wobec władzy, porusza problem stanowienia władzy, poznaje subtelne techniki dyscyplinowania uczniów, skalę kontroli, nadzór, wykluczenie itp.²⁵. Podejście Foucaulta do władzy ma charakter relacyjny, ponieważ analizuje on stosunki władzy, a nie samą władzę, która wg autora jest abstrakcyjna i nie istnieje. Inaczej mówiąc, sprawowanie władzy jest to modyfikowanie cudzych działań za sprawą własnych²⁶.

Opór w socjologii ujmowany jest w pespektywie mikro i makrospołecznej analizy funkcjonalnej, strukturalnej, interpretatywnej jak i krytycznej. Socjologiczna koncepcja oporu najczęściej zestawiana jest z teorią reprodukcji, osadzona w teorii marksistowskiej i neomarksistowskiej²⁷. Pierre Bourdieu prezentuje w swoich koncepcjach istotne terminy związane ze zjawiskiem oporu np.: reprodukcja, habitus czy przemoc symboliczna. Podstawową tezę reprodukcji jest stwierdzenie, że system nauczania, poprzez własną reprodukcję dokonuje reprodukcji istniejącej struktury społecznej – klasowej. Uogólniając, można uznać, że obiektywną cechą systemu nauczania w warunkach klasowo rozwarstwowanego społeczeństwa jest specyficzna dwoistość funkcjonowania. W takich warunkach demokratyzacja nauczania pozostaje fikcją, bowiem dokonuje się swego rodzaju przemoc symboliczna, która w konsekwencji prowadzi do utrwalania istniejącego porządku społecznego, czyli do umocnienia istniejących podziałów klasowych. Mechanizm przemocy symbolicznej utożsamiany jest z takimi zjawiskami, jak: działanie pedagogiczne, autorytet pedagogiczny, praca pedagogiczna. Bourdieu wprowadza również ciekawy wątek, wskazujący, że rozumienie i uczenie się świata dokonuje się w znacznej mierze cieleśnie, ma

²⁵ Ibidem, s. 313-321.

²⁶ M. Foucault, *Podmiot i władza*, tłum. J. Zychowicz, Wydawnictwo „Lewą Nogą” 1998, 9, s. 184.

²⁷ E. Bielska, *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 177.

więc charakter praktyczny, a nie wolny, intencjonalny i świadomy. Ludzkie ciało ma zdolność poddawania się warunkowaniu, przyswajają bowiem narzucone społecznie właściwości. W efekcie oznacza, to, że człowiek poznaje świat przez swoje uspołecznione ciało²⁸. *Habitus* oznacza dyspozycje traktowane jako efekt działania (np. wyuczonych w dzieciństwie – *habitus* pierwotny), czy opartych na społecznych doświadczeniach schematów reakcji i zachowań (*habitus* wtórny). Działania te znajdują swoje odzwierciedlenie w sposobie bycia, posiadanych predyspozycjach, tendencjach czy skłonnościach danej grupy osób w funkcjonujących w danej kulturze (określono również *habitus* szkolny, rodzinny czy zawodowy). *Habitus* to też kompleks mechanizmu obronnego, czyli tendencji postaw, dyspozycji uwewnętrznionych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków. Bourdieu uważa, że zjawisko *habitusu* polega na sterowaniu działaniami zmierzającymi do określonego celu, mimo, że ów cel nie jest, albo nie musi być uświadomiony²⁹. Opór może więc dotyczyć kwestii określonych przemocą symboliczną, która odnosi się do klasy społeczeństwa uprzywilejowanego i społeczeństwa podporządkowanego. Należy zauważyć, że społeczeństwo podporządkowane postrzega swoją sytuację jako naturalną lub korzystną, ponieważ widzi rzeczywistość społeczną w kategoriach stworzonych przez klasy dominujące w celu legitymizacji ich dominującej pozycji. Egzemplifikacją jest właśnie edukacja, która zamiast walczyć z podziałami społecznymi, wzmacnia je. Szanse edukacyjne ucznia w znacznej mierze zależą od dopasowania jego *habitusu* do *habitusu* wymaganego przez system edukacyjny, *habitusu* wyższych klas, klasy średniej i klasy dominującej³⁰.

Zagadnienia dotyczące oporu można odnaleźć w modelu adaptacyjnym Roberta Mertona, który wskazuje system społeczny jako

²⁸ P. Bourdieu, *Medytacje Pascaliańskie*, przeł. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006, 194.

²⁹ P. Bourdieu, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, PWN, Warszawa 1990.

³⁰ A. Matuchniak-Krasucka, *Koncepcja habitusu u Pierre'a Bourdieu*, „Internetowy Magazyn Filozoficzny HYBRIS” 2015, nr 31, s. 92.

źródło zachowań człowieka, burzących ład społeczny. Teoria anonii Mertona dotyczy fenomenu oporu w kontekście adaptacji społecznej, dominujących aksjomatów i reguł. Istotą w tym przypadku jest fakt, że człowiek niekoniecznie musi się zgadzać z regułami, które zmierzają w określony sposób do osiągnięcia danych celów (zgodnie z ogólnie przyjętymi w społeczeństwie zasadami). Co ciekawe, możliwości i sposób dążenia do celu może zmieniać się w zależności od roli pełnionej przez daną jednostkę. Merton wyróżnia pięć reakcji, które mogą charakteryzować tę samą osobę w zależności od tego, w jakich warunkach i w jakiej sytuacji funkcjonuje: konformizm, rytualizm, innowacja, wycofanie, bunt. Trzy ostatnie kategorie w zdecydowanej mierze wyróżnia łamanie zasad w dążeniu do celu i wywołania zmiany, z czego najintensywniejsze przeciwstawianie się występuje właśnie w kategorii buntu, który może być uruchamiany w procesie socjalizacji³¹. Podobnie Erving Goffman podejmuje problematykę oporu jako kategorię adaptacyjną, jednak analizuje to zjawisko w kontekście ochrony i kreowania tożsamości indywidualnej w warunkach bezpośredniej relacji z instytucją totalną. Jedną z technik adaptacyjnych jest właśnie bunt, który polega na świadomym przeciwstawianiu się wymaganiom personelu instytucji i odmowie podejmowania działań ukierunkowanych na współpracę. Przedstawiona taktyka zmusza jednak do nieustannego zaangażowania się w relacje ze strukturą organizacyjną instytucji. Paradoks tej sytuacji polega na tym, że z jednej strony dana osoba chroni własną indywidualność, z drugiej zaś, opierając się na negacji instytucji, buduje własną tożsamość. Opór może przybierać również formę wycofania, co wiąże się z odcięciem od otoczenia, zaprzestaniem zaangażowania się w sprawy współtowarzyszy (rówieśników) i niezwracaniem uwagi na obecność innych³².

³¹ R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żułowski, PWN, Warszawa 2002, s. 221-252.

³² E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych*, tłum. Z. Zwoliński, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, red. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1975, s. 165.

Interesująca jest również koncepcja indywidualności Jana Szczepańskiego, która koresponduje z wcześniej omawianą koncepcją adaptacyjną. Indywidualność „dokonywana” jest w procesie lokowania siebie w środowisku społecznym, tzn. dążenie w toku życia do porządkowania ludzi i rzeczy zgodnie z ideą siebie i ideą własnego stosunku do innych.

Definicja siebie zawsze obejmuje obraz różności siebie od innych, porównanie własnej wartości z wartością innych, a zatem obejmuje elementy własnej wyjątkowości i własnej wyłączności (...). Lokowanie się w świecie jest zasadniczym sensem i celem istnienia człowieka jako bytu indywidualnego³³.

Mechanizm ten jest podstawą indywidualnej zasady porządkowania świata, jaką każdy człowiek sobie wytwarza, bez względu na to, czy jest to proces uświadomiony, czy też nieuświadomiony. Koncepcja Szczepańskiego wpisuje się w interdyscyplinarną narrację nad oporem, posiada też charakter emancypacyjny, bowiem indywidualność potraktowana jest jako mechanizm życiowy człowieka, stanowiący generator oporu i dążności do autonomii. Opór występuje zwykle w sytuacjach noszących znamiona „zła”, które występują tam, gdzie człowiek zaczyna oddziaływać na człowieka zgodnie z istniejącymi wzorami i regułami życia zbiorowego. Zatem „zło” wkalkulowane jest w każdą formę funkcjonowania społecznego, a co za tym idzie – generuje ludzkie cierpienie, wynikające z krzywdzącego położenia np. wykluczenia i marginalizacji. Szczepański dowodzi, iż indywidualność emancypacyjna, tożsamość, autentyczność, to potrzeba określenia własnej wartości, a opór może być determinantem zmian³⁴.

Opór w psychologii omawiany jest w takich teoriach jak: psychoanalizyczna, kognitywna, behawioralno-poznawcza, atrybucji, gestalt, systemów rodzinnych, reaktancji, transteoretyczny model

³³ J. Szczepański, *O indywidualności*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa, 1988, s. 45.

³⁴ *Ibidem*, s. 281-289.

zmiany itd. Kategoria oporu posiada istotne miejsce w psychoanalizie Zygmunta Freuda, a odnosi się do mechanizmów obronnych i wyparcia oraz do źródeł czy blokad utrudniających zmianę w procesie leczenia i terapii³⁵. Z kolei Erich Fromm zwraca uwagę na czynnik emocjonalny fenomenu oporu, podkreślając lękowy charakter związany z procesem rozwoju, a utrudniający i hamujący podejmowanie nowych inicjatyw i zmian³⁶. Koncepcje psychoanalityczne zazwyczaj łączą występowanie oporu z niepożądanymi sytuacjami występującymi w relacjach międzyludzkich.

Psychologiczny aspekt indywidualnego oporu adolescentów wobec szkoły podejmowała przed laty Maria Porębska, która zwracała szczególną uwagę na negatywizm, upór i nieposłuszeństwo. Autorka wprowadziła kategorię zachowań oporowych, odnosząc się do reakcji jednostki, związanych z niechęcią do wymagań i oddziaływań społecznych o charakterze behawioralnym. Zatem indywidualny opór zawiera się w dążeniu dowolnym i mimowolnym, co oznacza, że może być uświadomiony i nieuświadomiony, związany z działaniem wolnej woli i samodzielnością oraz z nieświadomymi procesami i mechanizmami obronnymi³⁷.

Aspekt przeżyć i doświadczeń porusza Anna Oleszkowicz, która co prawda nie posługuje się terminem *opór* tylko *bunt*, a w swoich opracowaniach skupia się na buncie młodzieńczym. Bunt określa jako potrzebę i chęć sprzeciwiania się i wycofania, wyróżniając: bunt zewnętrzny (jawny sprzeciw) oraz bunt wewnętrzny (jednostka nie ujawnia swoich przeżyć wprost). Składnikami buntu są więc sądy, przeżycia, i emocje wyrażające sprzeciw wobec spostrzeganych relacji, zależności, warunków życia oraz potrzebę ich zmiany³⁸.

³⁵ S. Freud, *Ego i mechanizmy obronne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1997.

³⁶ E. Fromm, *O sztuce słuchania. Terapeutyczne aspekty psychoanalizy*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1996.

³⁷ Za: S. Pasikowski, *Opór indywidualny. Teorie, klasyfikacje, diagnozowanie w ujęciu psychologicznym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Nr 68, 2014, s. 45.

³⁸ A. Oleszkowicz, *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2006, s. 60-65.

Ciekawe zagadnienia oporu psychicznego (reaktancji) prezentuje Jack Brehm, który omawiany fenomen lokuje w reakcjach poznawczo-emocjonalnych, twierdząc, że jest to „stan motywacyjny wzbudzony w kierunku odzyskania eliminowanej lub zagrożonej eliminacją wolności”³⁹. Koncepcja reaktancji jest tłem do zrozumienia ludzkich zachowań zmierzających do przywrócenia wolności wyboru. Brehm dowiódł, że człowiek w sytuacji, kiedy występuje zagrożenie jego wolności, intensywnie odczuwa nieprzyjemne emocje i dyskomfort, i właśnie ten stan odczuwania nazywa reaktancją. Jest to więc specyficzna motywacja do przywrócenia „zabranej” wolności, która objawia się poprzez wzmożoną chęć wykonania właśnie tego, co zostało zabronione, a także przez faktyczne działania podejmowane w tym kierunku. Co więcej, przedmiot zakazu zaczyna być traktowany jako atrakcyjniejszy niż przed objęciem go restrykcjami⁴⁰. Teoria reaktancji jest adekwatną płaszczyzną analiz zjawiska oporu np. wobec zmiany, w sytuacji planowania przedsięwzięć profilaktycznych lub w kontekście pedagogiki⁴¹.

Z perspektywą zmiany, a właściwie z koniecznością podjęcia „jakiegoś” działania zmuszającego wywołanie zmiany i przekroczenia granic indywidualnych, wiąże się teoria transgresji Józefa Kozielskiego. Dokonując interpretacji założeń teoretycznych, należy zauważyć, iż opór występuje w takich sytuacjach, w których działania nawykowe okazują się nieefektywne, a człowiek dąży do zmiany swojego położenia lub pragnie przetrwać. Model transgresyjny jest pewnego rodzaju krytyczną odpowiedzią na zarówno psychoanalityczną, jak i behawiorystyczną teorię. Transgresja należy jednak do nieokreślonych terminów, bowiem odnosi się zarówno do działań twórczych, innowacyjnych, ponadprzeciętnych zdolności i możliwości wykraczania „poza”, jak i do poszerzenia własnego terytorium, dążenia do poszerzania posiadanej władzy czy walki

³⁹ Za: M. Dudek, *O psychologicznej reaktancji i jej możliwych implikacjach dla polityki prawa karnego*, „Czasopismo Prawa Karnego i Nauk Penalnych”, Rok XV, 2011.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 125-126.

⁴¹ E. Bielska, *op. cit.*, s. 160.

o wolność osobistą. Autor podkreśla, że w tym przypadku bez znaczenia jest twórcze myślenie i kreatywność, bowiem transgresja obejmuje zarówno działania konstruktywne, jak i destruktywne. Ważnym czynnikiem transgresji jest „dążenie do podejmowania nowych czynności altruistycznych, rozszerzenia wolności (transgresja emancypacyjna) czy próby przedłużenia życia jednostkowego (transgresja temporalna)”⁴². Transgresja emancypacyjna oznacza intencjonalne próby poszerzania indywidualnej wolności i odgrywa istotną rolę w działaniach typu „poza”. Różni się jednak od dążenia, którego celem jest przywrócenie uprzednio utraconej wolności, bowiem dążenia przyjmują formę ochronną. W przypadku ograniczenia wolności rodzi się wcześniej wspomniana reakcja psychologiczna, czyli stan ukierunkowany na odzyskanie wyeliminowanych lub zagrożonych opcji⁴³. Przekraczanie siebie przybiera więc wymiar indywidualny i zbiorowy, to czynności, inwencyjne i ekspansywne, wykraczające poza typowe granice, to działania rewolucyjne, przeciwstawne temu, co jest, to czynności dzięki którym jednostka lub zbiorowość kształtują nowe struktury lub niszczą już ustabilizowane, tworzą wartości pozytywne lub negatywne⁴⁴.

Opór w pedagogice

Szczególne zainteresowania fenomenem oporu w polskiej pedagogice sięgają do lat 80. i 90. XX wieku, dzięki licznym rozprawom naukowym Lecha Witkowskiego, który koncentrował się m.in. na opracowaniach amerykańskich naukowców: Henry’ego A. Giroux i Petera McLarena. Autorzy ci reinterpreterują tradycyjne diagnozowanie szkolnego niepowodzenia, patologii czy wyuczonej bezradności, a optyka emancypacyjna pozwoliła im na wyodrębnienie

⁴² J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1987, s. 57-60.

⁴³ Ibidem, s. 57-60 i 73.

⁴⁴ Ibidem, s. 57-60 i 10-11.

kategorii oporu⁴⁵. Giroux uważa, że niedostrzeżenie i marginalizowanie przez nauczycieli oporu uczniowskiego, nieprawidłowe identyfikowanie ich zachowań wywołuje liczne konflikty w procesie socjalizacji, co w konsekwencji spycha jednostkę w szeregi osób poddających się bezwolnie oddziaływaniu władzy⁴⁶.

Na opór w środowisku szkolnym można spojrzeć z kilku perspektyw: determinantów, skutków edukacyjnych, psychoemocjonalnych, funkcjonalnych; kierunków rozwoju: aktywności, bierności, agresji, bezradności, wykluczenia, marginalizacji jak również z perspektywy odpowiedzialności, moralności, prawa, humanizmu. Ewa Bilińska-Suchanek uważa, że taki wymiar wyznacza myślenie i działanie poznawcze, zmierzające do wyjaśnień dotyczących sytuacji, relacji, zasięgu oraz interpretacji tego zjawiska w edukacji⁴⁷. Zbigniew Kwieciński edukację traktuje jako ogół instytucji zorganizowanego kształcenia i wychowania, wyróżniając przy tym rolę i znaczenie szkoły, doświadczenia kształtujące kompetencje i tożsamość osoby⁴⁸. Jednocześnie zwraca uwagę, że edukacja może być postrzegana jako instytucja ograniczająca lub nawet blokująca rozwój dzieci i młodzieży⁴⁹. Tadeusz Lewowicki dostrzega, iż szkoła jest miejscem występowania oporu i to zarówno oporu uczniów, jak i nauczycieli, którzy czują się zagubieni, bezradni, lekceważeni, niedoceniani lub traktowani instrumentalnie⁵⁰. Perspektywa ta ukazuje nauczycielską autorytarność, fikcyjny rytualizm, pozory własnej sprawności, pewności,

⁴⁵ E. Bilińska-Suchanek, *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 66.

⁴⁶ H. A. Giroux, *Reprodukcja. Opór i akomodacja*, „Nieobecne dyskursy”, cz. I, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991.

⁴⁷ E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.

⁴⁸ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP. Wrocław 2007, s. 21-22.

⁴⁹ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, PAN, IRWiR, Warszawa 1992.

⁵⁰ T. Lewowicki, *Problemy pedagogiki szkolnej: szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji*, [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, red. L. Turowski, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1999, s. 175-176.

zaradności, co w efekcie staje się niebezpieczne⁵¹. Krytyczna analiza środowiska edukacyjnego i domaganie się zmian to konsekwencja badań dotyczących oporu młodzieży, prowadzonych np. przez wspomnianą wcześniej E. Bilińską-Suchanek, która porusza mechanizmy dominacji, panowania i nieposłuszeństwa, zarówno w odniesieniu do uczniów, jak i nauczycieli. Autorka odnosi się do emancypacji i upelnomocnienia, twierdząc, że podstawową tendencją motywacyjną człowieka jest dążenie do sprawstwa. To właśnie motywacja do działania i potrzeba prezentowania własnego sprawstwa może mieć miejsce w przypadku zaistnienia np. oporu interakcyjnego, który nasila się i pogłębia poprzez błędy nauczyciela np.: presja, pośpiech, przedwczesne próby uzyskania rezultatów edukacyjnych⁵². Warunkiem identyfikacji zjawiska oporu jest zmiana, dlatego też opór jest pewną aktywnością umożliwiającą zmianę np. niesprawiedliwego, krzywdzącego położenia, sytuacji, a podejście w nurcie pedagogiki krytycznej umożliwia analizę zachowań opozycyjnych⁵³.

Inspiracje dla pedagogiki specjalnej

Interdyscyplinarna konstelacja oporu łączy wiele teoretycznych nurtów: filozoficznych, socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych, a omawiany fenomen odnosi się zarówno do indywidualnej osoby, jak i ludzkich zbiorowości. Fragmentaryczny szkic podjętej analizy, ułożonej w paradygmacie oporu jest tylko przyczynkiem do głębszej refleksji, wprowadzającej w skrywane obszary świata osób z niepełnosprawnościami, jak również wstępem do wnikliwszych badań prowadzonych przez autorkę. Szczególnego znaczenia przybierają zachowania oporowe, interpretowane jako problemowe,

⁵¹ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 23.

⁵² E. Bilińska-Suchanek, op. cit., s. 67.

⁵³ T. Szkudlarek, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010 s. 26.

leżące „po stronie” niepełnosprawnych uczniów (uczniów ze specjalnymi potrzebami), a które mogą być aktem ich sprzeciwu, wyrażeniem głosu przeżywanej niesprawiedliwości, naruszenia godności, manifestacją przeżyć i próbą wprowadzenia zmiany (np. w szkole, ośrodku, placówce opiekuńczej, rehabilitacyjnej, terapeutycznej).

Z pewnością opór ma „moc sprawczą” ukierunkowaną na zmianę własnego położenia lub zmianę sytuacji, ujawnia również moc transgresji i emancypacji. Opór to również zjawisko wpisane w konflikt społeczny, marginalizację, wykluczanie, niezrozumienie, przemoc, nadużywanie władzy i działanie o znamionach regresu i destrukcji.

Wprowadzenie dyskursu na temat oporu do pedagogiki specjalnej umożliwiłoby odsłonięcie tematyki dotyczącej np. przymusu, dominacji, przemocy pośredniej (a nawet bezpośredniej) oraz do uruchomienia procesów emancypacji i zmiany. Warto też wspomnieć, że znane są przecież niechlubne praktyki pozorantstwa w edukacji⁵⁴, działań ukrytych i palących problemów pedagogiki⁵⁵. Za przykład mogą posłużyć wielokontekstowe sytuacje związane z przenoszeniem uczniów ze szkoły do szkoły (jako np. konsekwencja zachowania uczniów i ich rzekomo niskiego poziomu adaptacji)⁵⁶ oraz problemy likwidacji placówek specjalnych itd. W tym miejscu można zadać wiele pytań dotyczących oporu: czy jest dostrzegalny, prawidłowo interpretowany, czy przypadkiem zachowania osób z niepełnosprawnością nie są traktowane jako złośliwość, niewdzięczność, niezdolność funkcjonalna, jako agresja, zachowania trudne, a może jako choroba psychiczna? Co się dzieje

⁵⁴ Zob.: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska, *Sprawcy i/lub działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

⁵⁵ *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

⁵⁶ B. Grzyb, *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; B. Gumienny, *Zmiany profilu kształcenia uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną ze sprzężeniami*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych” 2014, Tom 19, nr 2.

w okolicznościach, kiedy osoby z niepełnosprawnością prezentują opór? A może ta forma buntu i niezgody im nie przystoi?

Inna perspektywa zmusza do spojrzenia w obszar prezentowanego oporu przez samych nauczycieli, pedagogów specjalnych, terapeutów, trenerów, o wnikliwe dostrzeżenie ich problemów, trudności, uwikłania – zwłaszcza w stale zmieniającej się rzeczywistości politycznej i edukacyjno-społecznej.

Pedagogika specjalna, której główną osią jest niepełnosprawność, ściśle współpracuje z wieloma dziedzinami wiedzy, korzystając z ich dorobku i doświadczeń⁵⁷. Z pewnością współczesna sytuacja i jakość życia osób z niepełnosprawnością stwarza nowe możliwości rozwoju i nowe przestrzenie partycypacji społecznej, wiele z tych działań nosi znamiona emancypacji – grupowego lub indywidualnego wyzwolenia z życiowej opresji, będącej skutkiem niepełnosprawności⁵⁸. Ważna jest więc wnikliwość i wrażliwość pedagogiczna, która wymaga krytycznego monitorowania podejmowanych działań wobec osób z niepełnosprawnością, zwłaszcza w przestrzeni edukacyjnej. Edukacja z założeń powinna być korzystna, jednak zdarza się, że bywa nasycona elementami przemocy, władzy, dyskryminacji, naznaczenia, marginalizacji czy reprodukcji. W takich okolicznościach rodzi się opór – zjawisko zaniedbane w pedagogice specjalnej⁵⁹, a wymagające szczegółowej eksploracji badawczej.

⁵⁷ I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 18.

⁵⁸ D. Podgórska-Jachnik, *Pedagogika emancypacyjna a pedagogika specjalna – kluczowe kategorie w emancypacyjnym dyskursie niepełnosprawności*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 10/2015, s. 16.

⁵⁹ Należy zaznaczyć, że w pedagogice resocjalizacyjnej podejmowana jest problematyka oporu, zwłaszcza w kontekście negatywizmu szkolnego, przejawiającego się w czynnych lub biernych reakcjach uczniów na oddziaływania systemu edukacyjnego; Zob.: A. Stankowski, *Negatywizm szkolny młodzieży niedostosowanej społecznie*, Wyd. UŚ, Katowice 1991; A. Stankowski, N. Stankowska, *Wybrane problemy patologii społecznej i resocjalizacji. Szkice pedagogiczne*, Wydawnictwo APRINT, Katowice 2005.

Konkludując należy uznać, iż fenomen oporu powinien stanowić czynnik angażujący pedagogikę specjalną, która czerpiąc z interdyscyplinarnych opracowań, winna prowadzić dyskurs teoretyczno-badawczy w paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym. Paradygmat ten stwarza możliwość podejmowania badań ukierunkowanych na przekształcanie np. edukacji osób z niepełnosprawnościami, terapii, rehabilitacji, aktywizacji społecznej czy zawodowej itd. Przywołując Szczepańskiego, należy postulować o taki wymiar badań, który umożliwi rozpoznanie obszarów (rezerwatów: placówek, ośrodków, instytucji, środowisk), w których „człowiek oddziałuje na człowieka zgodnie z istniejącymi wzorami i regułami życia zbiorowego”⁶⁰. Istotne jest więc podjęcie narracji empirycznej dotyczącej realizacji praw osób z niepełnosprawnością, ukrytych programów, stosowania przymusu, dyscyplinowania, karania, etykietowania, zwłaszcza w placówkach kształcenia i wychowania specjalnego.

Bibliografia

- Bielska E., *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Bilińska-Suchanek E., *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Bourdieu P., *Medytacje Pascaliańskie*, przeł. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006
- Bourieu P., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, PWN, Warszawa 1990.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Cyceron, *O państwie. Oprawach*, tłum. I. Żółtowska, Wydawnictwo Antyk, Kęty 1999.
- Dudek M., *O psychologicznej reaktancji i jej możliwych implikacjach dla polityki prawa karnego*, „Czasopismo Prawa Karnego i Nauk Penalnych” 2011, Rok XV.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K., *Sprawcy i/lub działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

⁶⁰ J. Szczepański, *O indywidualności*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988, s. 281-289.

- Foucault M., *Podmiot i władza*, tłum. J. Zychowicz, Wydawnictwo „Lewą Noga” 1998. 9.
- Freud S., *Ego i mechanizmy obronne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1997.
- Fromm E., *O sztuce słuchania. Terapeutyczne aspekty psychoanalizy*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1996.
- Gajdzica Z., red., *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Giroux H.A., *Reprodukcja. Opór i akomodacja*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. I., red. Z. Kwieciński, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1991.
- Giroux H.A., Witkowski L., red., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Goffman E., *Charakterystyka instytucji totalnych*, tłum. Z. Zwoliński, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, red. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1975.
- Grzyb B., *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Gumienny B., *Zmiany profilu kształcenia uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną ze sprzężeniami*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych” 2014, Tom 19, nr 2.
- Historia filozofii*. Tom 1, przeł. B. Kupis, Wyd. Książka i Widza, Warszawa 1962.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1987.
- Krause A., *Teoretyczne inspiracje pedagogiki specjalnej – pedagogika krytyczna*, „Studia Edukacyjne” 2013, Nr 25.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1995.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP. Wrocław 2007.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, PAN, IRWiR, Warszawa 1992.
- Lewowicki T., *Problemy pedagogiki szkolnej: szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji*, [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, red. L. Tuross, Wydawnictwo Żak, Warszawa, 1999.
- Matuchniak-Krasucka A., *Koncepcja habitusu u Pierre’a Bourdieu*, „Internetowy Magazyn Filozoficzny HYBRIS” 2015, nr 31.
- McLaren P., *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja*, „Nieobecne dyskursy” cz. 1, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń 1994.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Toruń 1995.
- Merton R., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, PWN, Warszawa 2002.
- Oleszkowicz A., *Bunt młodzieńcy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2006, s. 60-65.

- Paja A., Padoł R., *Zagadnienia filozofii. Wybór tekstów*, Wyd. III. WSP w Krakowie, Kraków 1977.
- Pasikowski S., *Opór indywidualny. Teorie, klasyfikacje, diagnozowanie w ujęciu psychologicznym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, Nr 68.
- Pasikowski S., *Zagadnienia oporu w świetle wybranych kontekstów teorii socjologicznej w kierunku perspektywy pedagogicznej*, [w:] *Opór w kulturze. Tradycja – edukacja – nowoczesność*, red. E. Bilińska-Suchanek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Pasikowski, *Opór indywidualny. Teorie, klasyfikacje, diagnozowanie w ujęciu psychologicznym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, Nr 68, s. 45.
- Podgórska-Jachnik D., *Pedagogika emancypacyjna a pedagogika specjalna – kluczowe kategorie w emancypacyjnym dyskursie niepełnosprawności*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 10/2015, s. 16.
- Słownik języka polskiego*, Tom II, red. M. Szymczak, Warszawa 1979.
- Szczepański J., *O indywidualności*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988.
- Szkudlarek T., *Po co nam dziś pedagogika krytyczna*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.
- Szkudlarek T., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2000.
- Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. III, Wydawnictwo IBE, Warszawa.
- Witkowski L., *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna, idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Kraków 2010.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.