

Agnieszka Olechowska

# SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE W URZĘDOWYM DYSKURSIE PEDAGOGICZNYM



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej



**SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE  
W URZĘDOWYM DYSKURSIE PEDAGOGICZNYM**



Agnieszka Olechowska

# SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE W URZĘDOWYM DYSKURSIE PEDAGOGICZNYM

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej



Recenzenci

*Prof. dr hab. Józefa Bałachowicz*

*Dr hab., prof. US Marcin Wlazło*

Projekt okładki

*Przemysław Spiechowski*

Ilustracja na okładce

*Romolo Tavani/Adobe Stock*

Redakcja i korekta

*Joanna Marek-Banach*

Copyright @ by

Wydawnictwo Akademii Specjalnej

Warszawa 2019

ISBN 978-83-66010-23-9

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40

tel. 22 5893645

e-mail: [wydawnictwo@aps.edu.pl](mailto:wydawnictwo@aps.edu.pl)

# Spis treści

Wstęp .....	7
Rozdział 1. Specjalne potrzeby edukacyjne w ramie teorii i w przestrzeni praktyki pedagogicznej .....	15
1.1. Specjalne potrzeby edukacyjne – nieostra kategoria pedagogiki .....	15
1.2. Specjalne potrzeby edukacyjne w społecznej przestrzeni szkoły ogólnodostępnej .....	24
1.3. Specjalne potrzeby edukacyjne w reflektorze paradygmatów pedagogiki i modeli niepełnosprawności .....	35
1.4. Specjalne potrzeby edukacyjne w relacjach społecznych z obcymi pośród nas .....	72
Rozdział 2. Urzędowy dyskurs pedagogiczny w „konstelacji dyskursów” .....	79
2.1. Dyskurs pedagogiczny i jego tworzenie w teorii Basila Bernsteina .....	79
2.2. Akty normatywne z dziedziny oświaty jako forma dyskursywna w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej .....	96
2.3. Model rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym .....	108
Rozdział 3. Rekontekstualizowanie cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym – studium metodologiczno-empiryczne .....	119
3.1. Sposoby rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym – program badań własnych ..	119
3.2. Sposoby rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym – prezentacja i analiza wyników badań własnych .....	130
3.3. Sposoby rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym – propozycje rekonstrukcji wybranych przepisów aktów normatywnych .....	232
Rozdział 4. „Trzecia przestrzeń” pedagogicznego dyskursu. Negocjonowanie nowych znaczeń i warunków kształcenia – edukacja hybrydowa .....	247
Zakończenie .....	258
Bibliografia .....	263
Spis rysunków .....	291
Spis tabel .....	292



# Wstęp

Przeszło 25 lat temu, na mocy Ustawy z dnia 7 września 1991 roku, uczniowie z niepełnosprawnościami, z niedostosowaniem społecznym lub z zagrożeniem niedostosowaniem społecznym uzyskali prawo uczęszczania do szkoły ogólnodostępnej. Jednak, pomimo dość długiego czasu, jaki upłynął od uchwalenia wspomnianej ustawy, aktualnego stanu i jakości procesu społecznej i edukacyjnej integracji, nie można uznać za satysfakcjonujący. Pozycja społeczna uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie szkolnej pozostaje raczej na dość niskim poziomie, proces integracji bywa nazywany integracją pozorowaną czy ukrytą segregacją, wobec której stosunek niektórych nauczycieli można określić jako „maskowany opór” (m.in. Bobeł 2003, s. 330–331; Giryński i Przybylski 1993), a bywa też, że rozważa się go nawet w kategoriach stygmatyzacji (Marszałek 2007, s. 350).

Niezmiernie trudno jest wskazać jednoznaczne przyczyny tego stanu rzeczy. W sięgającej przeszło ćwierć wieku tradycji badawczej brano pod uwagę możliwe znaczenie wielu różnych i różnie ułożonych wobec osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czynników determinujących przebieg procesów prointegracyjnych w polskich placówkach oświatowych. Szczególną uwagę poświęcono postawom i przygotowaniu nauczycieli (m.in. Wachowiak 1992; Gajdzica 2001, 2003, 2011a; Jachimczak 2008; Chrzanowska 2010; Jankowska 2012; Buchnat 2014), organizacji i jakości kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (m.in. Szlendak 2006; Kummant 2008; Ciechanowski, Czyż i Szewczyk 2010 czy Najwyższa Izba Kontroli 2012, 2017), społecznym procesom stygmatyzacji i utrzymywania się negatywnych postaw i stereotypów w postrzeganiu uczniów z trudnościami w rozwoju i uczeniu się (m.in. Kirenko 2011; Borowska-Beszta 2012; Ostrowska 1994, 1997; Mazurkiewicz i Oleksy 2012; Chodkowska i in. 2010; Jackowska 2009; Kowalik 2007; Byra 2010; Giryński i Przybylski 1993; Sękowski 1994; Chajda 2007; Boryszewski 2007; Szafraniec i Szymborski 2015; Sekułowicz i Świderska 2011; Bedyńska i Rycielski 2010). Wśród innych czynników mogących mieć



znaczenie dla kształtowania się niekorzystnego wizerunku edukacji integracyjnej wskazywano niedostosowanie szkół do potrzeb i możliwości uczniów z niepełnosprawnościami<sup>1</sup>, niezadawalające efekty społecznej integracji uczniów sprawnych i z niepełnosprawnościami, spóźnioną diagnozę niepełnosprawności czy brak zaspokojenia potrzeb wczesnego wspomagania rozwoju (Chrzanowska 2010), jak również charakter przyczyn i stopień trudności uczniów stwarzających większe wymagania w porównaniu ze sprawnymi, pomyślnie funkcjonującymi uczniami (m.in. Domagała-Zyśk 2012). Badacze poszukujący możliwych czynników determinujących przebieg, jakość czy skuteczność procesu edukacji, podejmowali także próby eksplorowania prawnych podstaw kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Analizowano m.in. prawa dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami w ogólnym kontekście praw dziecka (m.in. Bińczycka 2000, 2005; Czyż 2002; Dębniak 2010; Głębowski 2009; Jachimczak 2009; Jankowska 2012; Kamiński 2006; Kościelska 2000; Kurowski 2009, 2010; Ochonczyński 2005; Przybysz 1997; Szeroczyńska 2004; Szymańczak 1999; Zima i Sałagan 2008), stan zabezpieczenia i realizację praw społecznych osób z niepełnosprawnościami (m.in. Baron-Wiaterek 2010; Kawczyńska-Butrym 2002; Rutkowiak i Krause 2009; Perlin 2002; Warzywoda-Kruszyńska 2011; Woźniak 2008), a także prawa dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami do edukacji oraz przemian, jakie zachodzą w tym zakresie w ostatnich dekadach (m.in. Dudzińska 2009, 2012; Gajdzica 2007; Kubicki 2012; Kukła, Duda i Czerw-Bajer 2011; Maciarz 1992; Osiecka 1998; Rzecznik Praw Obywatelskich 2012a, 2012b, 2013; Sowa 2006; Szumski 2016; Warzywoda-Kruszyńska i Holets 2011; Wiącek 2008; Zabłocki 1999).

W bogatej bibliografii przedmiotu nie poruszano dotychczas w wystarczającym zakresie problematyki paradygmatycznych podstaw konstruowania urzędowego dyskursu pedagogicznego.

Tymczasem, biorąc pod uwagę, że Ustawa o systemie oświaty oraz liczne rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej stanowiące przynależne jej akty

---

<sup>1</sup> Uwzględniając podejście reprezentowane w *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [wyróżnienie moje – A.O.] (przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 13 grudnia 2006 r.), a także założenie dyskursywnej kategorii argumentacji (oznaczającej, że język reprezentuje rzeczywistość oraz ją konstruuje), na określenie osoby obciążonej niepełnosprawnością będę używała określenia „osoba z niepełnosprawnością”, nie zaś określenia „osoba niepełnosprawna”. W ten sposób atrybut niepełnosprawności nie określa osoby, o której mówię, nie „zamyka” jej w jej niepełnosprawności, nie sprzyja stygmatyzacji czy zatarciu ról społecznych (por. Galański 2013, s. 3). Zmiana nomenklatury (z osoba niepełnosprawna na osoba z niepełnosprawnością) doskonale ilustruje także swoisty zwrot paradygmatyczny i przejście od medycznego do biopsychospołecznego modelu niepełnosprawności.

wykonawcze są obowiązkową podstawą podejmowania wszelkich instytucjonalnych działań wobec uczniów, z pewnością można sądzić, że siła społecznego oddziaływania urzędowego dyskursu pedagogicznego musi być znacząca. Przemawia za nią także autorytet jego twórców, czyli ogólnie rzecz ujmując, samego państwa. Język przepisów prawa i stosowana w nim terminologia, dotycząca kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, może zatem determinować „sposób pojmowania zjawisk umożliwiający jej odbiorcom uczestniczenie w dyskursie publicznym” (Dreesen i Judkowiak 2012, za: Jagiełło, Sałacińska i Kamasa 2014, s. 156). Zapewne może również stanowić podstawę konstruowania społecznych reprezentacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczącymi się w szkołach ogólnodostępnych. To wszystko zatem sprawia, że obowiązujące i stosowane w codziennej praktyce akty normatywne z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego mogą być jednym z „istotnych źródeł transmisji dominujących konstrukcji dyskursywnych” (Dreesen, Judkowiak 2012, za: Jagiełło, Sałacińska, Kamasa 2014, s. 156).

Przyjmując za Jacques'em Lacanem (1996), że tekst aktu prawnego nie jest tylko zbiorem nakazów i zakazów, ale także strukturą obciążoną znaczeniami, założyłam, że dla utrzymywania się silnie utrwalonych stereotypów w postrzeganiu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza uczniów z niepełnosprawnościami, z niedostosowaniem społecznym czy z zagrożeniem niedostosowaniem społecznym, oprócz społeczno-kulturowych uwarunkowań, może mieć znaczenie sposób, w jaki w aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego są rekontekstualizowane cechy paradygmatów pedagogiki – biologicznego i humanistycznego.

Paradygmat biologiczny, ujmujący proces kształcenia ucznia jako przede wszystkim uwarunkowany indywidualnie, a w przypadku ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi często silnie zmedykalizowany, jest uważany współcześnie za niewystarczający do przekształcania systemu oświaty w kierunku upowszechniania w nim edukacji włączającej. Kierowanie się w organizacji i realizacji procesu kształcenia uczniów założeniami głównie paradygmatu biologicznego w istotny sposób bowiem utrwała tradycjonalistyczny charakter tego procesu, co w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oznacza umacnianie się tendencji segregacyjnych. Z tego punktu widzenia dążenie do kształtowania systemu oświaty tak, aby zwiększył się w nim udział form edukacji o charakterze włączającym, jest działaniem wymagającym znacznie szerszego, obejmującego już nie tylko biologiczne, ale także psychiczne (w tym emocjonalne) oraz społeczno-kulturowe uwarunkowania rozwoju i uczenia się. Zgodnie z tym tokiem rozumowania realizację w praktyce założeń tylko paradygmatu biologicznego można uznać co najmniej za niepełną realizację praw uczniów z niepełnosprawnościami. Dokładniejsza analiza sposobu sformułowania przepisów aktów normatywnych

dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest zatem warunkiem koniecznym doskonalenia praktyki oświatowej.

Basil Bernstein, którego teorię społecznego konstruowania pedagogicznego dyskursu uczyniłam jednym z filarów ramy teoretycznej moich badań, zakładał, że urzędowy dyskurs pedagogiczny (którego jedną z form dyskursywnych są akty normatywne), jest narzędziem transmisji makropolityki i kontroli państwa w dziedzinie oświaty (Bernstein 2000, s. 33; Martin-Jones, de Mejia i Homberger 2008, s. 41–52). Twierdził on, że dyskurs ten jest tworzony w obszarze produkcji (uniwersytety, instytuty badawcze), rekontekstualizowany (m.in. przez ministerstwa edukacji danego kraju) w aktach normatywnych z dziedziny oświaty, po czym reprodukowany w obszarze m.in. instytucji uczenia się (uczelnie, szkoły, przedszkola itd.). Za pośrednictwem urzędowego dyskursu pedagogicznego, jak twierdził Bernstein, państwo oferuje różnym kategoriom uczniów dostęp do wybranych form wiedzy, wpływając tym samym na tworzenie się ich (różnych) tożsamości (de Mejia i Homberger 2008, s. 41–52), a także kształtuje społeczną tożsamość oraz społeczne interakcje między uczniami i nauczycielami (Bernstein 2003). W świetle teorii dyskursu pedagogicznego Bernsteina urzędowy dyskurs pedagogiczny staje się zatem narzędziem zarządzania uczniami, a rekontekstualizowane w nim znaczenia – swoistym językiem tego zarządzania. Warto zatem zastanowić się, jakim językiem, z wykorzystaniem jakiej terminologii w urzędowym dyskursie pedagogicznym „mówi się” o kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych?

Prezentowana rozprawa składa się z czterech rozdziałów. Rozdział pierwszy zawiera przegląd teoretycznych ujęć problematyki specjalnych potrzeb edukacyjnych, formułowanych przede wszystkim w szerokim obszarze pedagogiki i wzbogaconych o kontekst socjologiczny. Poświęciłam w nim także uwagę historycznemu kształtowaniu się tego pojęcia, sytuowanego przez niektórych badaczy „na pograniczu” pedagogiki i pedagogiki specjalnej (Chrzanowska 2015), odniosłam się, na podstawie wyników badań naukowych i instytucjonalnych raportów, do ważniejszych wyników badań i raportów dotyczących cech organizacji oraz realizacji procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach ogólnodostępnych i integracyjnych w ciągu ostatnich kilku lat. W rozdziale tym przywołałam ponadto teoretyczne rozważania nad kategorią paradygmatu, a następnie omówiłam bliżej dwa wybrane paradygmaty pedagogiki – biologiczny i humanistyczny oraz cztery modele niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych. Istotnym elementem pierwszego rozdziału jest także swoisty leksykon terminów językowych, który posłużył mi w przeprowadzonych i opisanych w dalszej części książki badaniach sposobu rekontekstualizowania cech paradygmatów urzędowym dyskursem pedagogicznym.

Rozdział drugi obejmuje treści dotyczące interdyscyplinarnego ujęcia kategorii urzędowego dyskursu pedagogicznego. Przede wszystkim zawiera zgodne z teorią społecznie konstruowanego dyskursu pedagogicznego Basila Bernsteina omówienie obszarów jego tworzenia, a także wyjaśnienie samego pojęcia urzędowego dyskursu pedagogicznego. W tej części pracy omówiłam wybrane treści z zakresu nauk prawnych, a także dokonałam przeglądu aktów prawnych stanowiących urzędową podstawę procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wykorzystując je jako kontekst dalszych rozważań dotyczących usytuowania problematyki kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w publicznych ogólnodostępnych przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych.

W końcowej części drugiego rozdziału zaprezentowałam założenia autorskiego modelu rekontekstualizowania cech biologicznego i humanistycznego paradygmatu pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym. Zaproponowany model jest egzemplifikacją przyjętego przeze mnie sposobu myślenia o analizowanym urzędowym dyskursie pedagogicznym, a jednocześnie może stać się w przyszłości inspiracją do podjęcia dalszych badań i działań, np. w zakresie porównania sposobów rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w dyskursie urzędowym i praktycznym oraz wprowadzenia zmian w aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego.

Program badań własnych wraz z charakterystyką wykorzystanej w badaniach socjologicznie zorientowanej krytycznej analizy dyskursu scharakteryzowałam w rozdziale czwartym. W tym rozdziale zaprezentowałam także uzyskane rezultaty badań dotyczących sposobów rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym oraz dokonałam ich analizy. Pod koniec rozdziału zawarłam treści o charakterze aplikacyjnym, zawierające przykłady o prognostyczno-pragmatycznym charakterze, stanowiące dekonstrukcję przepisów analizowanego urzędowego dyskursu pedagogicznego z dziedziny oświaty i ich rekonstrukcję w sposób spójny z rozwijającym się nowym paradygmatem humanistycznym.

W ostatnim, czwartym rozdziale pracy, dokonuję reasumpcji podstawowych założeń i wyników badań, formułuję końcową konkluzję oraz otwieram nowe pole teoretyczno-badawcze, postulując przeniesienie problematyki indywidualnych (już nie „specjalnych”) potrzeb edukacyjnych uczniów w obszar „trzeciej przestrzeni” pedagogicznego dyskursu, której odzwierciedlenie w praktyce, podążając śladem studiów postkolonialnych, proponuję nazwać przestrzenią edukacji hybrydowej<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Pojęcie „edukacji hybrydowej” jest także wykorzystywane w kontekście stosowania w czasie zajęć dydaktycznych tzw. nowoczesnych technologii nauczania. Czasami ten rodzaj metod nauczania nazywa się również *blended learning* czy też edukacją/uczeniem

Ze względu na interdyscyplinarność podjętych przeze mnie rozważań i badań sytuujących się w obszarze pedagogiki, w tym pedagogiki specjalnej, socjologii i nauk o prawie, odbiorcami treści zawartych w tej monografii mogą być zarówno przedstawiciele świata nauki (zwłaszcza reprezentujący wymienione dyscypliny i subdyscypliny), jak i nauczyciele oraz przedstawiciele agend samorządowych i rządowych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na twórców prawa, determinujących za jego pośrednictwem organizację i przebieg procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Ufam, że moja praca wniesie nowe treści, które mogą stać się podstawą konstruowania twierdzeń i teorii naukowych. Ponadto rezultaty poszukiwań mogą przyczynić się do poprawy sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kształcących się w szkołach ogólnodostępnych, szczególnie poprzez przyczynienie się do lepszego zrozumienia źródeł i konsekwencji języka używanego w kontekście ich kształcenia, jak również zwiększenia poczucia odpowiedzialności za współkształtowanie ich „świata życia”. W aspekcie teoretycznym wprowadzam autorski model ujawniający możliwe sposoby rekontekstualizowania paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym, konstruję swoiste leksykony, zawierające terminologię charakterystyczną dla poszczególnych modeli niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych, a także postuluję wykreowanie nowej, „trzeciej przestrzeni pedagogicznego dyskursu” oraz kształtowanie hybrydowej przestrzeni i praktyk edukacyjnych w sposób uwzględniający różnorodność usytuowanych w nich podmiotów. W aspekcie praktycznym zaś mam nadzieję przyczynić się do pożądanej zmian w sposobie konstruowania urzędowego dyskursu pedagogicznego z obszaru oświaty, a po nim do zmiany języka, jakim mówi się o uczniach z niepełnosprawnościami/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w społecznych systemach, w których konstruuje się ich codzienność.

Żadna praca naukowa nie powinna obyć się m.in. bez wielokrotnego namysłu nad jej treścią i licznych dyskusji nad jej formą, dlatego chciałabym podziękować Państwu Profesorom: Józefie Bałachowicz i Marcinowi Właźle, za cenny wyśitek recenzencki oraz sugestie, które pomogły mi w sformułowaniu ostatecznego kształtu pracy. Pani Profesor Diane Lea Ryndak za umożliwienie bezpośredniego

---

mieszanym lub zróżnicowanym. Stosowanie określenia „hybrydowa” w połączeniu ze słowem „edukacja” jest, moim zdaniem, nadużyciem, błędem translatorskim, wynikającym m.in. z potocznego sposobu rozumienia słowa „edukacja”. Mówiąc o „edukacji hybrydowej” w kontekście wykorzystywania nowoczesnych technologii uczenia się, mówi się bowiem wyłącznie w odniesieniu do metod stosowanych w procesie uczenia się, nie zaś w kontekście systemu edukacji. Dlatego określenia „edukacji hybrydowej” będę używała, nazywając nowy kierunek, dążenie, „trzecią przestrzeń”, w której zachodzi proces kształcenia (w którym nic nie stoi na przeszkodzie, aby były stosowane mieszane metody społecznego konstruowania wiedzy).

---

doświadczenia edukacji włączającej oraz uniwersalnego projektowania w edukacji w jej amerykańskiej wersji, co umożliwiło w czasie pracy nad książką konfrontowanie i weryfikowanie na bieżąco założeń oraz praktyk polskiego systemu kształcenia w szkołach ogólnodostępnych z bezpośrednio obserwowanym systemem oświaty w Stanie Floryda. Z serdecznymi wyrazami podziękowania zwracam się także do Pań i Panów Profesorów, Doktorów i Magistrów, członkiń i członków Zespołu Samokształceniowego i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów oraz Zespołu Edukacji Elementarnej afiliowanych przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (do których mam zaszczyt także należeć), którym miałam możliwość przedstawienia założeń struktury rozprawy. Dziękuję również moim Najbliższym, dzięki którym mogłam intensywnie pracować nad przygotowaniem tej monografii.

Wyjątkowym wspomnieniem obejmuję także dwie szczególne Osoby, do rąk których już nie zdążyłam złożyć swojej ukończonej pracy, obydwie odeszły niedawno i w niedługim czasie po sobie. Myślę tu o Pani Profesor Marii Dudzikowej, której nieprzebrana wiedza i nietuzinkowa osobowość współkształtowały mnie jako badaczkę i autorkę, oraz mojej wspianiałej, dzielnej Mamie, której tę pracę z nostalgią dedykuję...



# ROZDZIAŁ 1

## Specjalne potrzeby edukacyjne w ramie teorii i w przestrzeni praktyki pedagogicznej

### 1.1. Specjalne potrzeby edukacyjne – nieostra kategoria pedagogiki

*Nie zawsze problemy pojęciowe są rozwiązywane jednoznacznie. Wokół części z nich toczą się nadal spory. [...] Mówimy i czytamy o „specjalnej edukacji”, „kształceniu specjalnym”, „specjalnych potrzebach” itd. W kontekście nurtu integracyjnego pojęcia te mają charakter segregacyjny i naznaczający. „Specjalny” oznacza: inny, szczególny, odmienny, różny od pozostałych. Chociaż głównie z tego powodu zaprzestano stosowania określenia „specjalne” w świadectwach dzieci niepełnosprawnych i nazwach placówek, to w rozporządzeniach i słowniku profesjonalistów jest ono używane w najlepsze.*

(Krause 2010b, s. 97)

**P**omimo czterdziestoletniego już okresu funkcjonowania w teorii i praktyce pedagogicznej, pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych jest wciąż kategorią trudną do jasnego zdefiniowania, niejednoznaczną, nieostrą. Trudność ta wynika z wielu przyczyn, których podłożem stała się podjęta jeszcze w ubiegłym wieku próba zbliżenia dwóch społecznych przestrzeni, dotychczas oddalonych od siebie na odległość długotrwanie obowiązującej i silnie ugruntowanej dychotomii: kształcenia specjalnego i ogólnodostępnego, kiedy oto przymiotnik „specjalny”, postrzegany dotąd jako właściwie przynależący przestrzeni pedagogiki specjalnej, miał zacząć obowiązywać w przestrzeni dotychczas zastrzeżonej tylko dla uczniów sprawnych, w szkole ogólnodostępnej.

Do języka nauki i piśmiennictwa polskiego określenie „specjalne potrzeby edukacyjne” przeniknęło z dokumentów, opracowań i regulacji zagranicznych, tworzonych na potrzeby upowszechniającego się w drugiej połowie XX w. w wielu krajach zachodnich, nowego podejścia do kształcenia uczniów



z niepełnosprawnościami polegającego na umożliwieniu im kształcenia się w dowolnym typie szkoły (specjalnej, integracyjnej lub ogólnodostępnej). Prekursorskim pod tym względem dokumentem był zamówiony przez brytyjski parlament, a przygotowywany przez kilka lat pod przewodnictwem Mary Warnock raport *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (HMSO 1978). Obszerny raport, niedługo po jego upublicznieniu, stał się zarówno podstawą gruntownych przeobrażeń w brytyjskim systemie oświaty, jak i impulsem zmian zapoczątkowanych w innych krajach, w tym w Polsce. W tym właśnie dokumencie po raz pierwszy w historii pedagogiki zostało użyte określenie „specjalne potrzeby edukacyjne” i od tego czasu zaczęło być stosowane zarówno w dokumentach międzynarodowych, jak i w polskim piśmiennictwie naukowym, czy codziennej komunikacji<sup>3</sup>.

W polskim piśmiennictwie jedną z pierwszych, jeśli nie pierwszą definicję specjalnych potrzeb edukacyjnych sformułowała Marta Bogdanowicz i zaliczyła do tej grupy uczniów, którzy „nie mogą podołać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego. Mają oni bowiem znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy. Są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania i wychowania, specjalnych metod, dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń. Powinni być nauczani przez specjalistyczną kadrę pedagogiczną w odpowiednich warunkach bazowych przy uwzględnieniu odmiennych rozwiązań organizacyjnych” (Bogdanowicz 1995, s. 216).

Zgodnie z definicją podaną w jednym z pierwszych polskich urzędowych dokumentów kategorię specjalnych potrzeb edukacyjnych ukazuje się jako „potrzeby, które w procesie rozwoju dzieci i młodzieży, wynikają z ich niepełnosprawności lub powstałe z innych przyczyn trudności w uczeniu się” (MEN 1998)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> W dokumentach urzędowych wydawanych w kolejnych latach, zwłaszcza w aktach prawodawczych wprowadzonych w życie w 2010 r. i towarzyszących wdrażaniu do praktyki szkolnej nowych zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach uczeń ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi lub edukacyjnymi jest charakteryzowany przez pryzmat jego indywidualnych potrzeb, właściwie w ogóle nie używa się w nich (oprócz jednego razu) pojęcia specjalne potrzeby edukacyjne ani też specjalne potrzeby rozwojowe.

<sup>4</sup> Według aktualnie obowiązującego w Polsce prawa do tej grupy uczniów zalicza się zwłaszcza dzieci niepełnosprawne, niedostosowane społecznie i zagrożone niedostosowaniem społecznym, z zaburzeniami zachowania lub emocji, szczególnie uzdolnione, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowej, przewlekłe chore, przeżywające sytuacje kryzysowe lub traumatyczne, mające niepowodzenia edukacyjne, zaniedbane środowiskowo lub mające trudności adaptacyjne wynikające z różnic kulturowych lub zmiany środowiska edukacyjnego (Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r., Dz.U. RP z dnia 25 sierpnia 2017 r., poz. 1591).

Powołany w 2008 r. przez Ministra Edukacji Narodowej Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych zaproponował nie jeden, a kilka sposobów definiowania specjalnych potrzeb edukacyjnych. Po pierwsze, w dokumentach Zespołu można przeczytać, że: „dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to te, u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i /lub w przyszłości” (Zaremba 2014, s. 15). Ponadto „dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to te, u których stwierdza się zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności mogące mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój” (Zaremba 2014, s. 15). Jak wynika z przytoczonych definicji, w omawianej propozycji Zespołu dokonano specyficznego rozdzielenia specjalnych potrzeb na specjalne potrzeby rozwojowe i specjalne potrzeby edukacyjne (Zaremba 2014, s. 15). Zgodnie z tą propozycją **specjalne potrzeby rozwojowe** dotyczą potrzeb dzieci od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole, natomiast **specjalne potrzeby edukacyjne** dotyczą potrzeb uczniów (od rozpoczęcia do ukończenia nauki w szkole).

Małgorzata Łoskot (2010, s. 5) właściwie przeformułowuje definicję Marty Bogdanowicz i podaje, że „dzieci i młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych to te, które nie potrafią podolać wymaganiom obowiązującego programu nauczania. Potrzebują one pomocy w formie specjalnego programu nauczania, metod nauczania dostosowanych do ich potrzeb, specjalnie przygotowanych nauczycieli oraz odmiennych rozwiązań organizacyjnych dla realizowania ich specjalnej edukacji”.

Zdaniem Krystyny Sochackiej (2012, s. 179) „specjalne potrzeby edukacyjne mają te dzieci, które potrzebują w okresie uczenia się szczególnych warunków odpowiadających ich indywidualnym możliwościom oraz ograniczeniom. [...] Pojęcie to obejmuje więc uczniów nietypowych, zarówno tych z ograniczonymi możliwościami uczenia się, jak i wybitnie zdolnych”.

W pracy pod redakcją Kazimierzy Krakowiak (2017, s. 5) można natomiast znaleźć następujące wyjaśnienie omawianego terminu: „specjalne potrzeby edukacyjne i rozwojowe występują przede wszystkim u osób, które na skutek utrudnień, zakłóceń i zaburzeń rozwoju – spowodowanych przez rozmaite czynniki biologiczne i społeczne – mają trudności w – szeroko rozumianym – uczeniu się, czyli w integralnym rozwoju biologicznym, psychicznym, społecznym i moralno-duchowym. Osoby te – pozbawione wsparcia – są zagrożone niepełnosprawnością i marginalizacją, a nawet upośledzeniem społecznym i wykluczeniem. Przede wszystkim jednak zagraża im ograniczenie aktywności i utrata potencjału rozwojowego, który posiadają”.

W zasadzie zbliżone stanowiska zajmuje jeszcze wielu innych rodzimych badaczy (m.in. Jastrzęb 1995, 1997; Osik i Wojnarska 2001; Wyczesany i Mikrut

2002; Chrzanowska 2004; Rybska-Kłapa 2006; Pilecka i Rutkowski 2009; Zawiślak 2009; Wojdyła 2010; Głodkowska 2012), często równocześnie zestawiając fakt istnienia specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów ze znacznie większymi trudnościami w sprostaniu wymaganiom szkolnego uczenia, jakie mają w porównaniu do swoich rówieśników oraz koniecznością udzielania tym uczniom specjalnej pomocy pedagogicznej, m.in. pod postacią specjalnych metod nauczania i specjalnej organizacji procesu edukacji, w którym często biorą udział nauczyciele-specjaliści (np. oligofrenopedagodzy, logopedzi, surdopedagodzy itd.), co jest warunkiem kontynuowania przez nich nauki i osiągnięcia w czasie jej trwania pozytywnych rezultatów.

W większości przytoczonych, jak również w innych podobnych definicjach uwaga autorów skupia się na: 1) konkretnych przyczynach, w których wymienia się niepełnosprawność lub inne uwarunkowania (MEN 1998), zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie (Zaremba 2014); 2) objawach: nie mogą podolać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego (Bogdanowicz 1995), posiadają cechy utrudniające lub uniemożliwiające funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości (Zaremba 2014), mają trudności w – szeroko rozumianym – uczeniu się, czyli w integralnym rozwoju biologicznym, psychicznym, społecznym i moralno-duchowym (Krakowiak 2017) lub 3) pożądanym działaniach, m.in.: szczególnych warunków odpowiadających ich indywidualnym możliwościom oraz ograniczeniom (Sochacka 2012), pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania i wychowania, specjalnych metod, dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń. Powinni być nauczani przez specjalistyczną kadrę pedagogiczną w odpowiednich warunkach bazowych przy uwzględnieniu odmiennych rozwiązań organizacyjnych (Bogdanowicz 1995); 4) skutkach nieudzielenia specjalnego wsparcia: zagrożenie ograniczeniem aktywizacji i utrata potencjału rozwojowego, niepełnosprawnością i marginalizacją, a nawet upośledzeniem społecznym i wykluczeniem (Krakowiak 2017)

Wymieniane aspekty specjalnych potrzeb edukacyjnych to zatem przeważnie, używając tradycjonalistycznej terminologii „przyczyny tkwiące w uczniu” (niepełnosprawność i zagrożenie niepełnosprawnością, dysharmonie, dysfunkcje, ograniczenia). Wyjątek stanowi przytoczona wcześniej definicja sformułowana w pracy pod redakcją Kazimiery Krakowiak (2017), w której uwzględnia się społeczne przyczyny trudności w uczeniu się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz przywołana dalej definicja Joanny Głodkowskiej (2017, s. 146), dla której specjalne potrzeby edukacyjne są:

identyfikatorem biopsychospołecznego, indywidualnego funkcjonowania uczniów i wskaźnikiem zapewnienia im specjalnej usługi kształcenia w zakresie: (1) zróżnicowania potrzeb

edukacyjnych, (2) dostosowywania procesu nauczania–uczenia się oraz (3) harmonizowania relacji i kontekstów edukacyjnych.

Objawy specjalnych potrzeb edukacyjnych rozważane są już jednak wyłącznie w odniesieniu do ucznia jako: wynikające z **jego** trudności (nieprawidłowe funkcjonowanie w wielu sferach czy brak możliwości podołania powszechnie przyjętym wymaganiom) oraz powodujące szerokie reperkusje dla **jego** rozwoju (jak np. ograniczenie aktywizacji i utrata potencjału rozwojowego, niepełnosprawność i marginalizacja, a nawet upośledzenie społeczne i wykluczenie). Kontekst społeczny w przypadku przywołanych definicji ogranicza się do zarysowania podjęcia potrzebnych działań (np. zapewnienia specjalnej usługi kształcenia, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, szczególnej organizacji edukacyjnego środowiska). Niezbyt często lub wcale nie wspomina się o dydaktycznych, społeczno-emocjonalnych czy organizacyjnych skutkach uczenia się w danej szkole, czy grupie społecznej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dla szkoły czy grupy. Tymczasem brak zwrócenia uwagi na ten aspekt występowania fenomenu specjalnych potrzeb edukacyjnych w szkole powszechnej rozmywa realistyczny obraz tego problemu. Czy możliwe jest poprawne definiowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych głównie przez pryzmat ich objawów bez dostrzeżenia implikowanych przez nie możliwych rodzajów zmian w najbliższych uczniowi środowiskach (edukacyjnym, rodzinnym, rówieśniczym) lub odwrotnie? Dla jakiego pedagogicznego paradygmatu charakterystyczny jest taki typ racjonalności?

Podejmowanie rozważań dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych w urzędowym dyskursie pedagogicznym nie byłoby możliwe bez odwołania się do sposobów ich definiowania. Jak zatem wynika z przeprowadzonej analizy tych sposobów, nie można dzisiaj przyjąć, że pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych jest opisywane jasno i jednoznacznie. Różni autorzy akcentują różne aspekty tego fenomenu, przeważnie nierównomiernie traktując zakresy przyczyn i objawów specjalnych potrzeb edukacyjnych, uwydatniając jego aspekt indywidualny. Ten przeważający sposób definiowania specjalnych potrzeb edukacyjnych próbuje się w ostatnich latach niejako „przełamać” wyraźnym wskazaniem na konieczność stosowania znacznie szerszego oglądu omawianego problemu, co jednak paradoksalnie może przyczyniać się do jeszcze większego zacierania się jego granic. Powodem tego zjawiska może być bowiem współwystępowanie różnych sposobów definiowania (indywidualnego/medycznego lub społecznego/funkcjonalnego), bez jednoznacznej dominacji któregoś z nich i jednoczesnej dezaktualizacji pozostałych.

Pograniczne umiejscowienie ich specjalnych potrzeb edukacyjnych „pomiędzy pedagogiką i pedagogiką specjalną” oraz identyfikowanie przyczyn i objawów w świetle różnych ujęć teoretycznych sprawia, że trudno jest w jednoznaczny sposób wytyczać ich granice i tak też je opisywać.

W przywołanym wcześniej Raporcie Warnock uznano za istotne wyodrębnienie następujących trzech zakresów specjalnych potrzeb, które muszą być zaspokojone, aby dziecko mogło w pełni uczestniczyć w zajęciach edukacyjnych:

- potrzeby korzystania, zależnie od stopnia i zakresu trudności, ze specjalnych urządzeń, przyborów czy pomocy, jak np. specjalnego oprogramowania komputerowego, urządzenia wzmacniającego dźwięki, podjazdu umożliwiającego dostanie się do klasy;
- potrzeby modyfikacji programu nauczania, wykorzystywania specjalnych metod pracy, zindywidualizowanych form pracy (np. w małych grupach);
- potrzeby intensywnego wsparcia specjalistycznego przez większość czasu (*Special Educational Needs. Report of Enquiry...* 1978, s. 95).

Biorąc pod uwagę charakterystyczne cechy poszczególnych zakresów specjalnych potrzeb edukacyjnych, proponuję dla wymienionych rodzajów potrzeb stosowanie następujących nazw, odpowiednio: specjalne potrzeby techniczne, specjalne potrzeby dydaktyczne i specjalne potrzeby psychospołeczne<sup>5</sup>. W tym ujęciu termin „specjalne potrzeby edukacyjne” będzie nośnikiem ogólnego znaczenia, odnoszącego się do uczniów, którzy w procesie kształcenia doświadczają znacznych trudności w uczeniu i w związku z tym mają specjalne potrzeby i wymagają specjalnego wsparcia. Natomiast pojęcia specjalne potrzeby techniczne, psychospołeczne lub dydaktyczne będą odnosiły się już do danego rodzaju potrzeb, które nie mogą zostać zaspokojone bez specjalnej organizacji przestrzeni i technicznego wsparcia, bez wsparcia specjalistów lub zastosowania specjalnych metod, form i środków dydaktycznych. Odpowiedzią na określony rodzaj potrzeb powinien być zatem adekwatny do nich rodzaj działań, które proponuję nazywać specjalnym wsparciem technicznym, specjalnym wsparciem dydaktycznym lub specjalnym wsparciem psychospołecznym (Olechowska 2001, s. 9). W tym przypadku chodzi o zwrócenie uwagi na charakter wsparcia, jakiego dostarcza się uczniowi w środowisku edukacyjnym, aby ułatwić mu osiągnięcie pełni swoich możliwości edukacyjnych. Czesław Kosakowski (2001, s. 287–293) tego rodzaju wsparcie nazywa „specjalną realizacją potrzeb”. Podobne podejście

---

<sup>5</sup> W publikacji pt. *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazówki dla nauczycieli* (Olechowska 2001, s. 9) zaproponowałam na nazwanie poszczególnych obszarów specjalnego wsparcia używanie określeń: specjalne wsparcie techniczne, psychospołeczne i edukacyjne. W tej chwili jednak uważam, że daleko bardziej adekwatne i poprawne językowo będzie używanie określenia „specjalne wsparcie dydaktyczne” zamiast „edukacyjne”. W ten sposób zostanie wyeliminowane prawdopodobieństwo możliwego pomylenia pojęć: specjalne potrzeby edukacyjne, stosowanego jako ogólna nazwa różnych specjalnych potrzeb, z użyciem go jako szczegółowej nazwy danego ich rodzaju, np. specjalnych potrzeb/wsparcia edukacyjnego w znaczeniu potrzeby przeorganizowania metod, form i organizacji procesu kształcenia.

prezentuje Zenon Gajdzica (2011b), proponując odróżnienie „specjalnych potrzeb edukacyjnych” od „specjalnej realizacji potrzeb” oraz ujmując te określenia jako współzależne (nie ma specjalnej realizacji potrzeb bez rozpoznania ich istnienia), i jednocześnie jako podstawowe dla dwóch perspektyw postrzegania uczniów z niepełnosprawnościami: indywidualnej (uwzględniającej potrzeby osoby) i dydaktycznej (odpowiadającej na te potrzeby specjalną realizacją procesu kształcenia). Jedno z najnowszych stanowisk w tym względzie prezentuje Joanna Głodkowska (2017, s. 146), która pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych stosuje „w rozumieniu specjalnej organizacji kształcenia”.

Jak jednak wynika z lektury rodzimych publikacji poruszających problematykę specjalnych potrzeb edukacyjnych, które ukazały się w czasie ostatnich lat, zdecydowanie najsilniej reprezentowane jest w nich podejście ujmujące wszystkie trzy wymienione w raporcie Warnock zakresy specjalnych potrzeb w jedną kategorię i określanie jej zbiorczą nazwą „specjalnych potrzeb edukacyjnych”<sup>6</sup>. Ze względu na powszechnie przyjęte i częściej stosowane w polskim piśmiennictwie nazwanie wszystkich trzech zakresów specjalnych potrzeb uczniów łącznym określeniem „specjalne potrzeby edukacyjne”, również będę posługiwała się tym terminem. Tym bardziej, że – jak pisze Iwona Chrzanowska (2015, s. 423) – nie zmienia to sedna ich odczytywania.

Mimo niewątpliwie istniejącego braku ostrości, pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych nie weszło do pedagogicznego leksykonu bez powodu. Pojawianie się nowych pojęć jest bowiem wyrazem dążenia do wypowiedzenia nowych problemów, przed jakimi stają ludzie danej epoki, a znaczenia tych pojęć zawsze powstają jako synteza „wielu wspólnych elementów, dzięki czemu jakaś nowa, wcześniej nieznaną całość staje się dostępna komunikacji i zrozumiała” (por. Elias 2008, s. 188). Prawdą jest jednak także, że w Polsce przez wiele lat od chwili, gdy pod koniec XX w. zaczęto oficjalnie posługiwać się omawianym pojęciem, było ono utożsamiane i traktowane jako synonim określeń, najpierw pojęcia „dziecko specjalnej troski”, a później określenia „dziecko/uczeń niepełnosprawny”. Przyczyniło się to do postrzegania wyraźniejszego związku określenia specjalnych potrzeb edukacyjnych z pedagogiką specjalną niż z pedagogiką, co więcej należy także zwrócić uwagę na fakt, że początek historii pojęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych jest związany z ruchem prointegracyjnym i umożliwieniem właśnie uczniom z niepełnosprawnościami uczęszczania do szkół i placówek integracyjnych oraz ogólnodostępnych, choć, jak już wspomniałam, nie tylko ich dotyczy.

Według aktualnie obowiązującego w Polsce prawa do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zalicza się szczególnie uczniów:

<sup>6</sup> Tylko nieliczni autorzy (Chrzanowska 2015, s. 423) wymieniają ten pierwotny sposób klasyfikacji.

„niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, z zaburzeniami zachowania lub emocji, szczególnie uzdolnionych, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowej, przewlekle chorych, przeżywających sytuacje kryzysowe lub traumatyczne, mających niepowodzenia edukacyjne, zaniedbanych środowiskowo lub mających trudności adaptacyjne wynikające z różnic kulturowych lub zmiany środowiska edukacyjnego” (Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r., Dz.U. RP z dnia 25 sierpnia 2017 r., poz. 1591).

Według niektórych autorów i źródeł pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych nie musi być stosowane jako wiodące w rozpoznawaniu potrzeb i udzielaniu specjalnego wsparcia uczniom. U źródła postulowanych zmian polegających na stworzeniu w szkołach niebędących specjalnymi (integracyjnymi lub ogólnodostępnymi), przestrzeni edukacyjnej dla uczniów z różnie uwarunkowanymi utrudnieniami w rozwoju i uczeniu się podkreśla się, że nie należy swojej uwagi koncentrować na określeniu „specjalne potrzeby edukacyjne”, ale na pojęciu „trudności w uczeniu się”, bez względu na to, z jakich przyczyn wynikają” [wyróżnienie A.O.] (*Special Educational Needs. Report of Enquiry...* 1978, s. 43). W ten sposób zwraca się uwagę, że pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych dotyczy potrzeb nie tylko uczniów z niepełnosprawnościami, ale także potrzeb uczniów sprawnych, w tym szczególnie uzdolnionych. Tak ukierunkowaną zmianę wprowadziły po raz pierwszy w Polsce przepisy *Rozporządzenia MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej...*, z których to wynikało, że pomocą psychologiczno-pedagogiczną na terenie placówki oświatowej należy objąć już nie tylko uczniów posiadających wydawane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, urzędowe dokumenty (orzeczenia lub opinie), lecz także uczniów, którzy tego rodzaju dokumentów nie posiadają, a co do ich trudności w uczeniu się wypowiedzieli się np. tylko nauczyciele czy specjaliści z macierzystej szkoły czy przedszkola.

Podobne podejście prezentują autorzy licznych dokumentów powstających zagranicą, także m.in. aktualnie obowiązującego w Stanach Zjednoczonych Ameryki *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years. Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities*, autorzy którego, definiując osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podkreślają, że niektóre dzieci z niepełnosprawnościami (np. z niepełnosprawnością ruchową, z zaburzeniami wzroku lub słuchu) lub przewlekle chore, jeśli nie mają trudności w uczeniu się, nie powinny być w ogóle zaliczane do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Decyduje o tym bowiem konieczność (lub nie) udzielania im specjalnego wsparcia w procesie nauczania/uczenia się w reakcji na ewentualne trudności w szkole. Na tle tego dokumentu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi będą jawiły się zatem jako grupa uczniów mająca trudności

w uczeniu się, bez względu na ich konstytutywne, biologiczne cechy (por. *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years...* 2015, s. 16). Za takim rozumieniem pojęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych mogą przemawiać np. wyniki najnowszego Europejskiego Ankietowego Badania Zdrowia (*European Health Interview Survey – EHIS 2014*), które pokazują, że na koniec 2014 r. wśród dzieci w wieku 0–15 lat było dziewięć razy więcej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z innych przyczyn niż niepełnosprawność<sup>7</sup>.

Zgodnie z takim sposobem rozumienia znaczenia specjalnych potrzeb edukacyjnych należałoby sytuować je pomiędzy biologicznym i humanistycznym paradygmatem pedagogiki, pomiędzy ogólnodostępnym i specjalnym systemem kształcenia, jak też, podobnie jak to czyni Iwona Chrzanowska (2015, s. 422), sytuować je „pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną”. Naturalne jest zatem postawienie pytań o to, gdzie znajduje się ta przestrzeń „pomiędzy”? Czy można ją jednoznacznie umiejscowić? Po czym rozpoznać? Próbę odpowiedzi na te pytania podejmę w dalszej części tej pracy, wykorzystując jako wsparcie moich dociekań m.in. przemyślenia Michela Foucaulta na temat przestrzeni zawarte w słynnym wykładzie wygłoszonym w 1967 r. *O innych przestrzeniach* oraz koncepcję „trzeciej przestrzeni wypowiedzenia” Homiego Bhabhy (2010).

Zauważana przez badaczy swoista „pograniczność” pojęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych (m.in. Chrzanowska 2015, s. 422), sprzyjająca możliwości ich niesymetrycznego postrzegania bardziej jako „przypisanych” uczniom z niepełnosprawnościami, niż sprawnym, może również przyczyniać się do dostrzeżanego braku równowagi w stawianiu wymagań w procesie integracji, bardziej skoncentrowanym na uczniach z niepełnosprawnościami niż sprawnych. Sygnalizowana także już przeze mnie w tej publikacji rozbieżność pomiędzy przyjmowanymi w różnych krajach stanowiskami co do faktu posiadania specjalnych potrzeb edukacyjnych przez niektóre osoby z niepełnosprawnościami (np. mające wyłącznie trudności w poruszaniu się w sytuacji, gdy szkoła jest w pełni dostosowana do tego rodzaju potrzeb), należy także uznać za czynnik mogący nasilać pewne nieporozumienia w tym obszarze (tego typu rozważania w naszym kraju nie są jeszcze podejmowane).

Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych oprócz niejednoznaczności epistemologicznej ma jeszcze inne mankamenty. Na tautologiczną słabość tego pojęcia

---

<sup>7</sup> Według danych GUS na koniec 2014 r. żyło w Polsce około 5773 tys. dzieci w wieku 0–15 lat. Z tego około 3% dzieci posiadało orzeczenie o niepełnosprawności, a w tym samym czasie dzieci chorujących przewlekłe było aż 27% (z alergią – 15% badanych – chorobami oka – 5% badanych, astmą – 4% dzieci, przewlekłymi bólami głowy – 2% dzieci – lub bólami kręgosłupa 1% badanych) (Piekarzewska, Wieczorkowski i Zajenkovska-Kozłowska 2016, s. 64).



oraz brak jasnych kryteriów jego operacjonalizacji wskazuje m.in. Grzegorz Szumski (2013, powołując się na pracę Bleidick, Rath i Schuck 1995, s. 251).

Oprócz przykładów niepełnej zgodności różnych autorów i gremiów (kolektywów myślowych), co do sposobu rozumienia specjalnych potrzeb edukacyjnych, tytułowy brak ostrości dyskutowanej kategorii potęguje ponadto fakt, że, jak dotąd nie została prawnie zdefiniowana. W żadnym z analizowanych przeze mnie aktów regulujących organizację i funkcjonowanie systemu oświaty (posiadających status obowiązujących w czasie prowadzenia przeze mnie badań) nie zawarto prawniczej eksplikacji tego określenia. Jednocześnie, o czym warto w tym miejscu wspomnieć, w tych samych aktach prawnych znajdują się definicje takich pojęć jak „dziecko niepełnosprawne”, „uczeń niepełnosprawny”, „specyficzne trudności w uczeniu się” i wiele innych związanych z organizacją procesu kształcenia i wychowania w ogólnodostępnych placówkach oświatowych uczniów z różnie uwarunkowanymi trudnościami i zaburzeniami rozwojowymi i edukacyjnymi.

## 1.2. Specjalne potrzeby edukacyjne w społecznej przestrzeni szkoły ogólnodostępnej

**W** roku szkolnym 2016/2017 w szkołach podstawowych uczyło się 73,3 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (GUS 2017, s. 92), którzy łącznie stanowili 3,2% ogółu uczniów szkół podstawowych. Przekazywane przez GUS informacje pokazują, że biorąc pod uwagę od najbardziej do najmniej liczebnej grupy uczniów z określonym rodzajem specjalnych potrzeb edukacyjnych: 25,1% – stanowili uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, 18,7% – uczniowie z niepełnosprawnościami sprzężonymi, 18,7% – uczniowie z autyzmem (w tym z zespołem Aspergera), 11,6% – uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, 11,1% – uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym. Jak widać na podstawie wymienionych składowych, pod pojęciem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uwzględniono tu wyłącznie uczniów z niepełnosprawnościami, których rzeczywiście, według różnych źródeł, jest około 3% ogółu populacji uczniów. Jednak, gdy weźmie się pod uwagę wszystkich uczniów zaliczanych do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czyli także tych, których trudności w uczeniu się nie wynikają z niepełnosprawności, a powstały z innych przyczyn, należy mówić już o około 20% dzieci i młodzieży (Bogdanowicz 1994; Buchowicz 2013).

Jeśli chodzi o liczbowy rozkład populacji uczniów z niepełnosprawnościami (posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego), to większość kształciła się w szkołach ogólnodostępnych – 66,9% (wzrost o 2,3% w stosunku do poprzedniego roku szkolnego). Według dalszych danych GUS spośród ogółem 49,0 tys. uczniów z niepełnosprawnościami aż 64,4%

kształciło się w oddziałach ogólnodostępnych, 33,6% w integracyjnych i 2,0% w specjalnych (GUS 2017, s. 93).

Jak wynika z zaprezentowanych danych, odpowiedzialność kształcenia większości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Polsce jest przeważnie usytuowana w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej. To w tę przestrzeń wnika nowa dla niej tkanka kształcenia specjalnego. Z jakim skutkiem?

Pozycja i rola uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej stanowią zarówno jeden z czynników determinujących, jak i wynik złożonej sieci relacji przebiegających, oprócz najbliższej przestrzeni edukacyjnej (np. uczeń–nauczyciel), przez wiele obszarów funkcjonujących czasami w dość znacznym oddaleniu (np. samorząd–rodzic; państwo–rodzic). Rezultat usytuowania zarówno całej grupy, jak i indywidualnego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może być zatem różny w zależności m.in. od właściwości tej sieci, tego w jakim kierunku, w jaki sposób, w dążeniu do jakiego celu, biegną po niej impulsy komunikatów i praktyk społecznych, jak też jakie są sposoby postępowania i relacje pomiędzy wieloma innymi podmiotami – elementami tej samej, jak i innych sieci społecznych. Nie bez znaczenia dla sposobu, w jaki zachodzą w sieci, w sposób bezpośredni lub pośredni, różnorodne relacje międzyludzkie, niosące ze sobą określone subiektywne lub obiektywne znaczenia (Sztompka 2016, s. 92), pozostaje również fakt indywidualnych cech konkretnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i złożonych kontekstów ich funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia, jeszcze zbyt często, w typowej, dość homogenicznej pod tymi względami grupie społecznej, sprzyjających postrzeganiu i traktowaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako „Innych”.

Jak zauważa Piotr Sztompka (2016, s. 92), relacje międzyludzkie zależą od:

dwojakiego typu znaczeń. Z jednej strony od sensu subiektywnego, jaki z relacją wiąże każdy z partnerów: ich motywacji, intencji, racji, celów, do których zmierzają, a z drugiej strony – sensu kulturowego, który nadaje relacji określoną ważność, wskazuje, do czego winna zmierzać, jakie wartości realizować i jak powinien wyglądać jej przebieg.

Wszystkie zjawiska społeczne zachodzą w przestrzeni międzyludzkiej, którą Piotr Sztompka rozumie jako przestrzeń ukonstytuowaną przez nieustannie zmieniające się „rozmaite relacje, odniesienia jednych ludzi do drugich”, które są jej treścią (Sztompka 2016, s. 28), i w której „wytwarza się podmiotowość społeczna, siła sprawcza wszystkich bardziej skomplikowanych fenomenów społecznych [...], nieustannych przekształceń społeczeństwa” (Sztompka 2016, s. 32), zwraca uwagę na zmiany w percepcji rozmaitych „innych”, którzy „coraz ciaśniej” otaczają nas w codziennym życiu. Podkreślając coraz większą rolę relacji „z obcymi wśród nas”, wymienia kolejno cztery rodzaje różniących się między sobą pod względem „skali” możliwych odniesień wobec „obcych”. Są to wrogość, poczucie obcości, odmienności oraz wzajemna adaptacja

i dobre sąsiedztwo (Sztompka 2016, s. 250). Ponieważ zarówno sposób nazywania poszczególnych rodzajów relacji, jak i kolejności ich prezentacji trafnie oddaje przemiany, jakie zachodziły i nadal zachodzą w społeczeństwach krajów rozwiniętych w stosunku do osób z niepełnosprawnościami/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przyjąłam je za podstawę kształtowania się oraz dynamicznej dominacji zjawisk społecznego wykluczania, segregacji, integracji i włączania. Określenie „dominacja” zjawisk społecznych ma podkreślić, że dana relacja ma charakter dominujący, ale nie jedyny możliwy, nie wyklucza innych, nawiązywanych w tym samym czasie i z tym samym „Innym” różnych relacji społecznych, czasami nawet w tym samym środowisku. Za przykład można tu podać sytuacje, gdy ta sama osoba np. z niepełnosprawnością jest akceptowana przez niektórych członków najbliższej rodziny, podczas gdy innym członkom nawet tej samej rodziny fakt niepełnosprawności dziecka przesłania wszystkie inne jego cechy, jak też gdy jedni uczniowie akceptują i współpracują z uczniem z niepełnosprawnością, a inni go odrzucają.

Wymienione rodzaje relacji międzyludzkich charakteryzują różne motywacje, intencje, racje i cele. Są egzemplifikacją realizacji odmiennych założeń antropologicznych i aksjologicznych i znajdują wyraz w określonych praktykach życia społecznego. Część z tych praktyk przenika w obszar przestrzeni edukacyjnej, pozostającej z przestrzenią międzyludzką w silnej relacji współzależności. Jest to zatem relacja dwukierunkowa. Zmiany zachodzące w przestrzeni międzyludzkiej implikują zachodzenie przemian w przestrzeni edukacyjnej i odwrotnie. Przestrzeń edukacyjna, rozumiana jako „względnie racjonalna jednolita konstrukcja uporządkowania życia społecznego, działalności społecznej opartej na subiektywno-objektywnej percepcji rzeczywistości społecznej, u podstaw której znajduje się system szkolnictwa i działalność edukacyjna, której głównym celem jest kształtowanie osobowości” (Surina 2012, s. 14), staje się zatem przestrzenią wzajemnego przenikania się sieci społecznych relacji i ich współtworzenia. Relacje społeczne zachodzące i opisywane jako występujące w przestrzeni społecznej należy uznać za współkonstruujące, ale też i współzależne od relacji kształtujących się w przestrzeni edukacyjnej i odwrotnie. Przyjmując to założenie, można zatem prześledzić, w jaki sposób w przestrzeniach: międzyludzkiej i edukacyjnej znajdują swoje egzemplifikacje wymieniane przez Sztompkę rodzaje relacji społecznych wobec „innego”, rozumianego tutaj jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są w szkole ogólnodostępnej grupą, którą, w myśl koncepcji Homiego Bahbhy (2010), odpowiadają kategorii podmiotu hybrydującego. Podmiot ten ma szczególną moc transformującą dotychczasowe środowiska uczniów uczęszczających do szkół ogólnodostępnych. Odkąd dwadzieścia siedem lat temu umożliwiono uczniom z różnie uwarunkowanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami, kształcenie się w szkołach ogólnodostępnych, odtąd wiele

społeczności szkolnych nie jest już takimi samymi, jakimi było przed tym faktem, ale też nie stało się społecznościami całkiem nowymi. Jest w nich zarówno coś „nowego”, „innego”, jak i coś, co było już dobrze znane i od lat „oswojone”, ale i to staje się już trochę inne pod wpływem „innego”, nieco się przeobrażając. Wynikiem tej społecznej hybrydyzacji grup uczniowskich jest pewien specyficzny charakter, jakiego nabiera wraz z pojawieniem się w niej każdego nowego „innego”. To zatem grupa złożona zarówno z niespotykanych dotychczas tak często w szkołach ogólnodostępnych uczniów z poważnymi oraz złożonymi zaburzeniami zdrowia i rozwoju (stanowiących dla państwa, organów prowadzących szkoły, nauczycieli, rówieśników czy rodziców swoiste wyzwanie, m.in. polityczne, społeczne, ekonomiczne, dydaktyczne, wychowawcze), jak i z dobrze znanych grup uczniów, z trudnościami mniejszego stopnia, węższego zakresu lub krócej trwającymi, którzy stanowili część społeczności szkoły, od kiedy tylko edukacja ogólnokształcąca nabrała powszechnego charakteru. Z tych właśnie powodów uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi można, jak sądzę, uznać za podmiot hybrydujący dotychczasową grupę społeczną. Pomimo jednak organizacji przez różne instytucjonalne podmioty licznych szkoleń, warsztatów, kursów, studiów podyplomowych, rad samokształceniowych dla nauczycieli, dostępu do obszernej literatury przedmiotu i zgromadzenia bogatego doświadczenia, proces integracji nie przebiega w pełni prawidłowo i z jednoznacznie pozytywnymi skutkami.

Warto przywołać w tym miejscu niektóre naukowe konstatacje, odsłaniające miejsca szczególnych trudności w osiągnięciu zaplanowanych w tym zakresie celów.

Jak można wnosić na podstawie analizy literatury przedmiotu, do szczególnie trudnych do przezwyciężenia można zaliczyć zarówno niedostatki w zakresie profesjonalnego przygotowania wielu nauczycieli do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami, jak i negatywne postawy wielu z nich wobec udziału dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w procesie kształcenia w szkołach ogólnodostępnych. Wyniki temu poświęconych badań już w 1992 r. opublikowała Aleksandra Wachowiak, zwracając w nich uwagę na trudności nauczycieli szkół ogólnodostępnych w stawianiu dzieciom niepełnosprawnym intelektualnie wymagań na poziomie adekwatnym do ich możliwości. Zenon Gajdzica (2001, s. 201–206), podejmując podobny problem w 2001 r. stwierdził, że znaczna część nauczycieli szkół ogólnodostępnych (masowych) deklaruje brak dostatecznego przygotowania do pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną. Z wyników badań autora opublikowanych w 2003 r. wynika, że większość spośród 128 badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej nie dostosowywała metod pracy czy środków dydaktycznych do potrzeb i możliwości uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia (Gajdzica 2003, s. 351–360). Także późniejsze prace tego autora potwierdzają te same mankamenty dydaktycznej i metodycznej praktyki nauczycieli (m.in. Gajdzica 2011a).

W roku 2004 opublikowano m.in. wyniki badań dotyczące gotowości nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Al-Khamisy 2004) czy zaniedbań w triadzie szkoła–rodzice–dziecko w kształceniu uczniów z wadą słuchu (Bartnikowska i Wójcik 2004). W późniejszym czasie wyniki prowadzonych przez siebie badań zaprezentowała Beata Jachimczak (2008), która wykazała brak gotowości części nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wielu autorów badało postawy nauczycieli wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, i nie chodzi tu tylko o zwykle bardzo duży odsetek nauczycieli, którzy deklarują negatywne postawy wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na co – referując wyniki prowadzonych przez siebie badań – zwracała uwagę m.in. Marzena Buchnat (2014), ale może przede wszystkim o to, że mimo upływu wielu lat od wprowadzenia idei integracyjnego kształcenia wynik ten utrzymuje się wciąż na bardzo wysokim poziomie i wynosi od około 43% badanych nauczycieli, którzy przejawiają negatywne postawy wobec możliwości kształcenia się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej (Olechowska 2016c) poprzez około 48% (Gajdzica 2011a) do około 51% badanych nauczycieli, negatywnie nastawionych do ogólnodostępnej edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami (Buchnat 2014).

Jeśli chodzi o szczegółową charakterystykę negatywnych postaw badanych nauczycieli wobec kształcenia w szkołach ogólnodostępnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na podstawie wyników badań Marty Zahorskiej (2009, s. 134), można dowiedzieć się, że:

- większość badanych nauczycieli uważa, że za wyrównywanie szans edukacyjnych odpowiada coraz lepsze wyposażenie placówek oświatowych i nie należy ono do zadań nauczyciela;
- wielu badanych nauczycieli nie zna pojęć związanych ze społecznymi uwarunkowaniami niepowodzeń edukacyjnych lub zaprzecza możliwości ich wpływu na osiągnięcia edukacyjne uczniów, a jeśli je spostrzega, to wskazuje na różnice nie tylko pomiędzy uczniami żyjącymi na wsi lub w mieście, ale także mieszkającymi w różnych typach wsi („szlacheckich”, „kmiących” i „folwarcznych” „popegeerowskich”), różniących się między sobą historią, poziomem kultury rolnej, wykształceniem mieszkańców, systemem wartości itd.);
- rezultaty uczenia się są zdaniem badanych uwarunkowane jednostkowo (uczniowi się chce uczyć albo nie), nie mają zaś związku z kontekstem środowiskowym, i to zarówno rodzinnym (dziecko lekarzy z dużego miasta i dziecko ubogich mieszkańców małej wsi), jak i szkolnym (jakość środowiska i relacji rówieśniczych, umiejętności i postawy nauczycieli);
- zajęcia wyrównawcze mają charakter działań pozornych, wielu badanych nauczycieli kwituje brak udziału uczniów w zajęciach tego typu

„obciachem” lub niechęcią uczniów, bez jakiegokolwiek refleksji dotyczącej przyczyn takiego stanu rzeczy;

- „walka ze słabymi uczniami o to, żeby chcieli się uczyć jest trudna i często bezskuteczna. Strategia nastawiona na dobrych uczniów jest najbardziej dla szkoły opłacalna” (Zahorska 2009, s. 131–135).

Autorka badań zwraca też uwagę na czynnik, który jest uznawany za jeden z bardziej istotnych, m.in. jeśli chodzi o osiągnięcia edukacyjne uczniów, a mianowicie na program nauczania. Zdaniem Zahorskiej (2009, s. 139):

Niezwykłe często zwłaszcza wśród nauczycieli krytykowana jest reforma programowa; część programów zawiera luki, wypadły niektóre działy, które są niezbędne przy omawianiu lekcji z innego przedmiotu; zbyt przeciążony program powoduje, że spore partie materiału nie są w ogóle realizowane; wielość podręczników i programów zamiast ułatwienia w pracy stawała się pułapką, gdy na skutek braku odpowiednich informacji wybrano nieodpowiedni; konkurencja pomiędzy wydawnictwami wywołała rozmaite formy przekupstwa, by wprowadzić „swój” podręcznik do szkoły; itp... itd.

Pomimo jednak tych licznych i dostrzeganych przecież przez część nauczycieli mankamentów związanych z reformą programową, jak wykazała Danuta Walošek (2005) na podstawie badania wypowiedzi nauczycieli, programy nauczania postrzegali oni jako dokument, który **musi** być zrealizowany. Tylko niektórzy nauczyciele widzieli w nim możliwość ukierunkowania czy zarys obszaru możliwości działania edukacyjnego z dzieckiem. Niestety tego typu podejście w wielu przypadkach przyczyniało się do porażek edukacyjnych licznych uczniów. Trudno sobie bowiem wyobrazić, aby nauczyciel przekonany o „samodzielającym się” wyrównywaniu szans edukacyjnych, odczuwający przymus „realizacji programu”, nie widzący ani potrzeby, ani też możliwości indywidualizowania pracy z uczniami i upatrujący przyczyn ich trudności edukacyjnych w ich indywidualnych cechach, mógł w pozytywny sposób przyczynić się do kształtowania wiedzy, umiejętności czy kompetencji społecznych powierzonych mu uczniów.

Zmiany wprowadzone w 2008 r. w „Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych” surowo oceniła m.in. Dorota Klus-Stańska (2014, s. 25–27), która wśród wielu usterek i merytorycznych błędów podstawy wymienia m.in. potoczny język, ignorowanie cech rozwojowych dzieci czy brak psychologicznej spójności. Podstawę programową nazywa „zdumiewającą”, „eklektycznie rozkojarzoną”, „wewnętrznie sprzeczną”, „kompromitującą”, „absurdalną”, „w której sąsiadują ze sobą wybiórcze wskazania, nedorzeczne pomysły, semantyka bez treści i pozbawione jakiegokolwiek trafności rozwojowej wizje” (Klus-Stańska 2014, s. 27). Zdaniem autorki również sama ówczesna reforma oświaty:

nie została osadzona w żadnej określonej (nazwanej) perspektywie ideologicznej i teoretycznej. [...] elementy konstrukcyjne jej pola wewnętrznego budowane są na bazie niespójnych, a nawet sprzecznych założeń (Klus-Stańska 2014, s. 26).

Liczne uwagi dotyczące kolejnych projektów podstaw programowych wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego przedstawianych przez MEN<sup>8</sup> można odnaleźć w opinii przedstawionej przez Zespół Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, któremu wówczas przewodniczyła i nadal kieruje prof. dr hab. Józefa Bałachowicz. Odnośnie do projektów przedstawionych do opinii 30 listopada 2016 r. pedagodzy skupieni w Zespole Edukacji Elementarnej działającym przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, oprócz dostrzeżenia i podkreślenia pewnych pozytywnych cech projektów, zidentyfikowali w nich także zapisy „zaprzeczające osiągnięciom współczesnej wiedzy naukowej, wynikom badań krajowych i międzynarodowych oraz wynikom innowacyjnej praktyki pedagogicznej” ([www.knped.pan.pl](http://www.knped.pan.pl)). Wśród szczegółowych odniesień zawartych we wspomnianej opinii sygnalizuje się m.in. przygotowania dokumentów:

Bez dochowania należytej staranności metodologicznej w zakresie tworzenia dokumentów edukacyjnych i ich weryfikacji [...] brak jasnych założeń w zakresie filozofii edukacji, wartości w obszarze indywidualnego i społecznego oddziaływania edukacji, wspierania rozwoju dziecka, jego autonomii i samodzielności poznawczej, konstruktywistycznej wizji społecznego uczenia się, budowania wspólnoty [...]. Język opiniowanych projektów dokumentów jest anachroniczny, wyraża nieaktualne naukowo poglądy dotyczące celów czy budowania środowiska edukacyjnego dziecka [...]. W takiej postaci dokument „oficjalnego dyskursu pedagogicznego” kierowany do twórców programów i praktyków nie tylko wprowadza chaos i dezinformację w obszarze projektowania programów autorskich, oceny oczekiwanych efektów, ale burzy wzajemne zaufanie podmiotów edukacyjnych do ich kompetencji pedagogicznych i przewidywalności podejmowanych działań ([www.knped.pan.pl](http://www.knped.pan.pl)).

Po zastanowieniu się nad wymową przedstawionych współczesnych danych trudno oprzeć się refleksji dotyczącej przewlekłego charakteru bolączek i braków polskiego systemu oświaty. Już bowiem badacze w latach 90. XX w., zastanawiając się nad kondycją szkoły, dostrzegali problemy, które niestety są nadal równie aktualne. Przypominają o tym m.in. Michał Klichowski i Grażyna Rura (2011, s. 21–22), pisząc o ówczesnej praktyce szkolnej, że:

była oderwana od rzeczywistości, stanowiąc ledwie reakcję na „potrzeby chwili”. I nawet nie chodziło o to, jak pisała Radziejwicz, że „ławki w klasie stoją jedna za drugą, że w szkołach brakuje magnetowidów, a podręczniki są gorsze niż być powinny (Radziejwicz 1992, s. 13), problem tkwił w ludziach, którzy nie potrafili odczytywać nowych symboli dostarczanych im

---

<sup>8</sup> Prezentuję tylko wybrane opinie i wybrane dokumenty. Nie jest moim zamiarem prowadzenie szczegółowej ich analizy. Moim priorytetem jest bowiem skupienie się na konstruowanej przez nie dyskursywnej rzeczywistości, w której muszą odnaleźć się nie tylko dzieci przeciętnie rozwijające się, ale i dzieci o rozwoju nieharmonijnym czy zaburzonym, innymi słowy dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi (od 3. r.ż. do rozpoczęcia nauki w szkole), a także uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (od rozpoczęcia nauki w szkole do zakończenia realizacji obowiązku szkolnego).

przez nieznaną dotąd globalną codzienność. Wokół edukacji zaczęły pojawiać się nowe paradygmaty związane z wychowaniem, ustawicznym kształceniem i zakresem kompetencji absolwenta polskiej szkoły. [...] Tymczasem sama była wówczas zagrożona, a próba jej reformowania – w zamyśle gruntowna, w rzeczywistości «zakorzeniona w starym trybie legitymizacji» (Śliwerski 1998b, s. 24), „pogrążyła ją w biurokracji metodycznej receptologii, organizacyjnym bezwładzie i światopoglądowym fundamentalizmie (Dymara 2001, s. 359)”.

Przytoczone nienapawające optymizmem przykłady znajdują swoje potwierdzenie w raportowanych przez instytucje monitorujące stan polskiej oświaty i systemu szkolnictwa wynikach badań organizacji i działania placówek oświatowych. Już w kilka lat po rozpoczęciu upowszechniania edukacji integracyjnej Małgorzata Kummant w raporcie „Tendencje w kształceniu integracyjnym w Polsce w latach 2003–2008” wymieniała następujące trudności zgłaszane przez pracowników badanych przedszkoli i szkół z oddziałami integracyjnymi:

- zbyt małą liczbę oddziałów integracyjnych w stosunku do społecznego zapotrzebowania;
- zbyt małą liczbę nauczycieli-specjalistów i zatrudnianie ich w zbyt małym wymiarze czasu;
- zbyt małą liczbę godzin pracy nauczycieli współorganizujących proces nauczania (tzw. nauczycieli wspomagających);
- trudności w obiektywnym ocenianiu uczniów;
- trudności w konstruowaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych;
- trudności w zaspakajaniu specjalnych potrzeb uczniów ze sprzężonymi niepełnosprawnościami;
- niepowodzenia w integracji uczniów z niepełnosprawnościami (z autyzmem), z uczniami sprawnymi;
- brak dostatecznego wsparcia metodycznego i specjalistycznych szkoleń;
- niedostateczną współpracę rodziców dzieci z niepełnosprawnościami z nauczycielami i zatajanie przez rodziców posiadanych orzeczeń;
- problemy z zapewnieniem efektywnej pomocy terapeutycznej w szkole i poza nią uczniom z głębokimi zaburzeniami zachowania i emocji;
- silne uprzedzenia społeczne (Kummant 2008, s. 45–46).

W raporcie przygotowanym przez Helsińską Fundację Praw Człowieka, a opublikowanym dwa lata później pod nazwą „Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych” Jacek Ciechanowski i współautorzy (2010, s. 92) stwierdzili, że w polskim systemie oświaty prawa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi:

nie są właściwie realizowane [...], [a] wyniki badań wskazują na pilną potrzebę wprowadzenia poważnych zmian systemowych, nowego podejścia do kwestii nauczania dzieci o specjalnych



potrzebach edukacyjnych. Zarówno tych, które wymagają pomocy w wyrównywaniu ich szans edukacyjnych, jak i tych, które potrzebują systemowego wsparcia, aby w jak największym stopniu rozwinąć i wykorzystać ich zdolności.

Podobnie w kolejnych informacjach z kontroli opublikowanych w latach 2012 i 2017 zatytułowanych odpowiednio: „Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Informacja o wynikach kontroli” oraz „Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach. Informacja o wynikach kontroli” niezmiennie podaje się podobne niezgodności z obowiązującym prawem uchybienia organizacyjne i dydaktyczne dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W informacji z kontroli przeprowadzonej w 2012 r. NIK ujawniła m.in.:

- naruszenie bądź nieprzestrzeganie przepisów prawnych dotyczących ogólnej liczby uczniów w oddziale integracyjnym, w tym dopuszczalnej liczby uczniów z niepełnosprawnościami (28% badanych szkół);
- niewywiązywanie się dyrektorów szkół z obowiązku rozpoznawania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów (10% badanych szkół);
- nieodpowiednią organizację i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zaniechanie organizowania zalecanych uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zajęć specjalistycznych (10% badanych szkół);
- niedostosowanie treści statutów szkół do obowiązujących przepisów prawnych (18% badanych szkół);
- niezapewnienie bezpiecznych i higienicznych warunków korzystania z obiektów szkolnych (40% badanych szkół) (NIK 2012, s. 8–10).

W wystąpieniach pokontrolnych, które Najwyższa Izba Kontroli skierowała wówczas do dyrektorów szkół publicznych wnioskowano o:

- 1) zapewnienie sporządzania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych niezwłocznie po przyjęciu dziecka do szkoły;
- 2) przyjmowanie do szkół specjalnych wyłącznie po przedłożeniu przez rodziców (prawnych opiekunów) aktualnego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną;
- 3) zapewnienie udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej zgodnie z zasadami określonymi w przepisach prawa;
- 4) zapewnienie prawidłowego wymiaru zajęć rewalidacyjnych;
- 5) dokumentowanie monitorowania losów absolwentów;
- 6) skuteczne przestrzeganie przepisów bhp;
- 7) zgodnie z przepisami prawa dokumentowanie przebiegu nauczania;
- 8) dostosowanie zapisów statutów szkół do wymogów w tym zakresie określonych w ramowych statutach szkół publicznych;

- 9) zapewnienie skutecznego przestrzegania stanów liczbowych w oddziałach integracyjnych, w tym liczby uczniów ogółem oraz liczby uczniów z niepełnosprawnościami;
- 10) zapewnienie dostosowania budynków szkolnych do wymogów odpowiadających potrzebom osób z niepełnosprawnościami;
- 11) rzetelne sporządzanie baz danych SIO o uczniach z niepełnosprawnościami oraz terminowe przekazywanie tych danych organom prowadzącym szkołę;
- 12) gospodarowanie środkami publicznymi w sposób zapewniający pełne stosowanie przepisów dotyczących udzielania zamówień publicznych;
- 13) zapewnienie udziału rad pedagogicznych w opiniowaniu planów finansowych szkoły;
- 14) zapewnienie prawidłowej profilaktycznej opieki nad uczniami z niepełnosprawnościami (NIK 2012, s. 35–36).

Niestety, z informacji z wyników kontroli opublikowanych przez NIK w roku 2017 wynika, że w ogólnym oglądzie zmian na lepsze dostrzec nie można. Specjaliści przygotowujący raport zwrócili bowiem uwagę na liczne nieprawidłowości w zakresie wywiązywania się szkół z nałożonych na nie obowiązków wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badacze dostrzegli m.in., że w statutach i regulaminach rekrutacyjnych zastrzegano możliwość decydowania o przyjęciu dzieci z niepełnosprawnościami „w zależności od wyniku, dokonanej przez szkołę lub przedszkole oceny ich stanu zdrowia” – co, jak należy podkreślić, jest rażąco niezgodne z obowiązującym prawem, ponieważ na żadnym etapie rekrutacji nie przewiduje się oceny stanu zdrowia dziecka dokonywanej w placówce (18 badanych szkół); podobnie, w sposób drastycznie niezgodny z obowiązującym prawem, dopuszczano możliwość nierealizowania w pełni zaleceń zapisanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, jeżeli w szkole zostanie uznane, że nie dysponuje ona odpowiednimi specjalistami lub wyposażeniem! (7% badanych szkół). W 50% badanych szkół obowiązywały statuty, w których nie określono w sposób prawidłowy zasad wsparcia kształcenia specjalnego, nie wprowadzono mniej stygmatyzującego nazewnictwa: niepełnosprawność intelektualna zamiast upośledzenie umysłowe.

Podobnie w 50% badanych szkół nie zaplanowano zajęć rewalidacyjnych i/lub zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej wynikających z zaleceń zawartych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego lub nie określono w pełni prawidłowo treści i wymiaru tychże. Zdarzało się, że dyrektorzy szkół redukowali zaplanowane formy i wymiar wsparcia z powodu braku odpowiednich specjalistów lub ograniczeń finansowych (14% badanych szkół). W ponad 50% badanych szkół „zajęcia rewalidacyjne i z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej realizowane dla uczniów słabosłyszących, słabowidzących, niepełnosprawnych ruchowo, w tym z afazją oraz autyzmem, w tym z zespołem Aspergera nie były prowadzone przez osoby o kwalifikacjach niezbędnych do realizacji wszystkich zaleceń wynikających z orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego. W 7% badanych szkół nie zapewniono możliwości korzystania przez uczniów z zalecanych „nowoczesnych form terapii”, a w niektórych placówkach

nie realizowano zaleceń dotyczących integracji uczniów z autyzmem, w tym zespołem Aspergera objętych indywidualnym nauczaniem z zespołem klasowym (10% badanych szkół).

W 40% szkół nie zapewniono tego rodzaju pomocy uczniom realizującym kształcenie specjalne w systemie klasowo-lekcyjnym. W 60% placówek dzieciom z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, realizującym edukację w przedszkolach i klasach I–III, najczęściej towarzyszyły osoby bez przygotowania pedagogicznego, zatrudnione na stanowisku pomocy nauczyciela. W 46% placówek dokumenty IPET (indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne) nie zawierały części wymaganych prawem elementów, co można porównać np. do kazusu, że w podstawie programowej kształcenia ogólnego nie ma np. treści edukacji polonistycznej. W wielu placówkach nieprawidłowo dokonywano okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania uczniów objętych kształceniem specjalnym (43% badanych szkół), a nawet jeśli jej dokonano, nie powodowało to zmian w formach i wymiarze udzielanego wsparcia, zdarzały się także przypadki, że na zmiany nie wyrażali zgody dyrektorzy szkół (10% badanych szkół) lub dyrektorzy samowolnie dokonywali zmian pomimo braku takich wskazań przez zespół (14% badanych szkół). W prawie wszystkich badanych szkołach rodzice nie uczestniczyli w posiedzeniach zespołów (36% szkół w ogóle nie zostali o ich terminach poinformowani), nie korzystano z pomocy i konsultacji specjalistów „zewnętrznych”, w tym z poradni psychologiczno-pedagogicznych, w sporządzaniu dokumentów zwanych w skrócie IPET. Pomimo objęcia kształcenia specjalnego nadzorem pedagogicznym w większości placówek nie podjęto wystarczających działań w celu zidentyfikowania i usunięcia zagrożeń dla pomyślnej realizacji procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w 100% badanych przedszkoli i w 30% badanych szkół przyjmowano dzieci z niepełnosprawnościami do oddziałów o liczebności przekraczającej wyznaczoną w przepisach oświatowych, ponadto w 50% badanych szkół zbyt liczne były oddziały klasowe (liczące nawet 38 uczniów), jak również zbyt duża liczba dzieci z niepełnosprawnościami uczyła się w jednym oddziale klasowym.

Aż w 30% badanych szkół ograniczano czas trwania zajęć rewalidacyjnych lub zajęć specjalistycznych (z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej), poniżej obowiązującego minimum, a w 25% placówek dzieci, aby uczestniczyć w zajęciach specjalistycznych musiały rezygnować z obowiązkowych zajęć lekcyjnych. W prawie 80% badanych szkół nie zlikwidowano barier architektonicznych uniemożliwiających przemieszczanie się po terenie szkoły i wokół niej dzieciom z niepełnosprawnością ruchową, w 30% placówek nie zapewniono odpowiednich pomieszczeń do realizacji nauczania indywidualnego, a w 7% placówek stwierdzono nawet „zaniedbania skutkujące zagrożeniem zdrowia i życia dzieci realizujących kształcenie specjalne”. Ponadto w 36% badanych szkół nierzetelnie prowadzono bazy danych oświatowych (SIO), a w 21% badanych

szkół stwierdzono nieprawidłowe ewidencjonowanie wydatków ponoszonych na realizację kształcenia specjalnego, a ponadto nie wszystkie jednostki samorządu terytorialnego wywiązywały się z obowiązku przeznaczenia całości ze specjalnej części ogólnej subwencji oświatowej na zadania związane ze stosowaniem specjalnej organizacji nauki i metod pracy dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (NIK 2017, s. 11–18).

Zestawiając informacje zaprezentowane w ukazujących się sukcesywnie dokumentach urzędowych dotyczące jakości kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych można bez trudu dostrzec, że w około dziesięcioletnim okresie, jaki upłynął od pierwszego tego typu raportu opracowanego przez Małgorzatę Kummant, do najnowszej, bo z 2017 r. informacji z kontroli przeprowadzonej przez NIK wynika pogłębiająca się destrukcja systemu integracyjnego kształcenia. Porównanie wskaźników ilościowych świadczących o przeważnie wzrastających odsetkach szkół i przedszkoli, w których odnotowuje się nieprawidłowości, znaczące uchybienia oraz łamanie obowiązującego prawa dotyczącego kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie ma wątpliwości, że zmiana tego stanu na lepsze jest uwierającą potrzebą społeczną.

### 1.3. Specjalne potrzeby edukacyjne w reflektorze paradygmatów pedagogiki i modeli niepełnosprawności

**K**oncepcja paradygmatu pojawiła się po raz pierwszy w literaturze naukowej za sprawą polskiego lekarza, mikrobiologa, historyka medycyny i filozofa Ludwika Flecka, którego to metodologiczne rozważania nad faktami naukowymi zaowocowały opublikowaniem w 1935 r. dzieła pt. *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*. W pionierskiej pracy Fleck (1986, s. 49–50) przedstawił autorskie tezy dotyczące powstawania faktów naukowych, będących według niego pochodną związków historyczno-myślowych oraz wynikiem „rozwoju i spotkania kolektywnych linii myślenia”. Fleck (1986, s. 48) przykładał wielką wagę do badań historycznych i porównawczych, bez których, jak twierdził, każda teoria poznania jest „pustą grą słów, epistemologią *imaginabilis*”, a także do kolektywnej pracy w czasie badania faktów naukowych. Jeden badacz, zdaniem Flecka (1986, s. 49), nie jest w stanie „wyodrębnić z całości występujących przypadków, różnorodnych obrazów”, gdyż „każdorazowy stan poznania przekracza granice dane jednostce” (Fleck 1986, s. 68). Zdaniem autora dokonać tego może dopiero „zorganizowany zespół badawczy, poparty wiedzą ludową i pracujący przez parę pokoleń” (Fleck 1986, s. 49–50). Zespół odpowiadający tym cechom nazwał „kolektywem myślowym”. Na kartach dzieła jego autorstwa można znaleźć taką oto jego definicję:

Jeśli zdefiniujemy „kolektyw myślowy” jako wspólnotę ludzi, związanych wymianą myśli lub wzajemnym oddziaływaniem intelektualnym, to posiadamy w nim nośnik rozwoju jakiejś dziedziny myśli, określonego stanu wiedzy i kultury, więc określonego stylu myślenia (Fleck 1986, s. 68).

Według autora kolektyw myślowy wypracowywany przez grupę ludzi przekłada się na (kolektywne) styl myślowy, wyrażony w charakterystycznym sposobie spostrzegania, rozumienia i wyjaśniania analizowanych zjawisk i problemów – faktów naukowych – dzisiaj powiedzielibyśmy – paradygmat.

Powstawanie nowych teorii, zdaniem Flecka, dzieje się w wyniku przemian w kulturze myślowej danego społeczeństwa, w uzależnieniu od stylu myślowego kolektywu badawczego, należy postrzegać je w szerokim kontekście wartości i emocji jako wynik poznającego podmiotu mającego historyczno-kolektywne charakter. W wyniku krążenia myśli, od osoby do osoby, tworzą się z nich, jak twierdzi Fleck, odmienne asocjacje, a po szeregu takich wędrówek „praktycznie nie ma już niczego z oryginalnej treści” (Fleck 1986, s. 71). W ten sposób powstaje nowa „myśl kolektywna”, która nie jest już niczyją indywidualną własnością. O sposobie, w jaki dochodzi do zmiany kolektywnego stylu myślowego (paradygmatu), Fleck (1986, s. 131) pisze następująco:

Przynależny wspólnocie kolektywne styl myślowy otrzymuje społeczne wzmocnienie [...], które staje się udziałem wszystkich społecznych struktur i podlega przez wiele pokoleń samodzielnemu rozwojowi. Staje się przymusem dla jednostki, określa to, «co nie może być inaczej pomyślane». Całe epoki żyją potem w warunkach określonego przymusu myślowego [...]. Trwa to tak długo, aż nie dojdzie do zmiany nastroju, stylu myślenia i oceny. [...] W ten sposób powstaje historyczny związek z stylów myślowych. Znajduje się sekwencje rozwojowe idei, które często nieprzerwanie prowadzą od prymitywnych praiidei do nowoczesnych, naukowych pojęć.

W toku prowadzonej przeze mnie analizy tekstu dokumentów z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego dotyczącego kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej założyłam, że ten określony przez Flecka kolektywne styl myślowy ujawnia się zarówno w procesie tworzenia, jak i wypełniania jego zapisów. Dla prowadzonej przeze mnie analizy będzie więc istotne także to, że, jak twierdzi Fleck (1986, s. 131): „przynależny wspólnocie kolektywne styl myślowy otrzymuje społeczne wzmocnienie [...], które staje się udziałem wszystkich społecznych struktur i podlega przez wiele pokoleń samodzielnemu rozwojowi. Staje się przymusem dla osoby, określa to, «co nie może być inaczej pomyślane»”. W przypadku moich badań społecznym wzmocnieniem danego paradygmatu jest treść analizowanych aktów prawnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego, decydujących o organizacji i cechach procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Prawo jako element normatywnego systemu państwa stanowi bowiem jeden z ważniejszych zbiorów reguł, którym wszyscy muszą się podporządkować. Dlatego paradygmaty, tworzone w obszarze produkcji jako jednym z trzech

zdefiniowanych przez Bernsteina obszarów tworzenia dyskursu pedagogicznego, stają się społecznie wzmacniane w obszarze rekontekstualizacji przez akty prawa, które determinują sposób, w jaki dany problem ma być „pomyślany” przez osobę. W rezultacie na przecięciu się obszarów produkcji i rekontekstualizacji paradygmatów będzie tworzyła się zatem przestrzeń swoistego przymusu (przemocy symbolicznej), wymuszającej, na co zwraca uwagę Fleck, już nie tylko sposób działania zgodny z tym prawem, ale także sposób myślenia o danym problemie. To właśnie dlatego jest ważna treść, jaką jest wypełniony współczesny urzędowy dyskurs pedagogiczny, czy i jakie paradygmaty wzmacnia, a jakie osłabia?

W koncepcji Flecka, choć nigdzie w swoim dziele nie użył on słowa paradygmat, bez trudu można dostrzec wiele myśli, z których w niespełna trzydzieści lat później czerpał Thomas Samuel Kuhn, opracowując własną koncepcję rewolucji naukowych i definicję paradygmatu. Zdaniem Kuhna (2001, s. 303):

terminu paradygmat używa się w dwóch różnych sensach. Z jednej strony odnosi się on do całej konstelacji przekonań, wartości, technik, itd., wspólnych członkom danej społeczności. Z drugiej zaś oznacza jeden rodzaj elementów w obrębie tej konstelacji, a mianowicie konkretne rozwiązania łamigłówek, które, stosowane jako modele czy przykłady, mogą zastępować wyższe reguły, dające podstawę do rozwiązań pozostałych łamigłówek nauki normalnej.

Od pierwszej definicji pojęcie paradygmatu obejmowało według Kuhna „dwa różne sensory”. Nigdy też autor, jak zauważa D. Klus-Stańska (2009, s. 15), jednoznacznie go nie sprecyzował i używał w rozmaitych kontekstach oraz znaczeniach. W wyniku tego „pojęcie paradygmatu zaczęło niejako żyć własnym życiem” (Horgan 1999, za: Klus-Stańska 2009, s. 15). Fakt ten ilustruje przytoczony przez autorkę fragment wypowiedzi Johna Horgana, dziennikarza naukowego z *Scientific American* i autora publikacji pt. „Koniec nauki, czyli o granicach wiedzy u schyłku ery naukowej”, który to opisał swoje spotkanie i rozmowy z Thomasem S. Kuhnem w sposób następujący:

mówiąc o terminie „paradygmat” przyznał, że był „beznadziejnie nadużywany” i „wymknął się spod kontroli”. Podobnie jak wirus, termin ten rozprzestrzenił się poza historię i filozofię nauki i zakaził całą społeczność naukową, dla której zaczął faktycznie oznaczać każdą dominującą ideę (Klus-Stańska 2009, s. 15).

W dalszej części rozmowy z Horganem Kuhn samokrytycznie wskazał na brak jednoznacznego zdefiniowania pojęcia paradygmatu jako przyczynę dalszych problemów z tą kategorią i fiasko prób zastąpienia go innym pojęciem. Klus-Stańska (2009, s. 15) określa swoistą kwintesencję rozterek Kuhna słowami, że ten je „dość malowniczo” opisał, mówiąc:

Jeżeli złapałeś niedźwiedzia za ogon, to przychodzi chwila, w której musisz go puścić i odskoczyć (Horgan 1999, s. 64).

Pomimo jednak swoistego „wycofania się” autora pojęcia paradygmatu z semantycznych prób dookreślenia jego znaczenia świat nauki wydaje się, że stoi na stanowisku, iż „niedoprecyzowanie pojęcia „paradygmat” nie jest wystarczającym powodem, by rezygnować z niego” (Klus-Stańska 2009, s. 17). Tym bardziej, że pomimo „wyraźnej frustracji, jaką przyniosło mu nadużywanie kluczowego dla jego koncepcji terminu [...] podkreślał: «Nawet gdybym niedoskonale rozumiał, pisząc moją książkę, czym są paradygmaty, nadal uważam, że zasługują one na wiele uwagi»” (Kuhn 1985, s. 407).

Jak zauważa Stanisław Rainko (2011, s. 93), Thomas S. Kuhn pod pojęciem paradygmatu w swoim pierwotnym podejściu łączy „nader heterogeniczne składniki” [...] „znajdują się tu zarówno uznane teorie naukowe, najogólniejsze ontologiczne założenia o świecie, jak też reguły i wartości o charakterze metodologicznym i heurystycznym”. „W obrębie tej konstelacji”, jak stwierdza Kuhn, mieszczą się zatem zarówno teorie, idee, jak i „konkretne rozwiązania łamigłówek, które, stosowane jako modele czy przykłady, mogą zastępować wyraźne reguły, dające podstawę do rozwiązań pozostałych łamigłówek nauki normalnej (Kuhn 2001, s. 303). Oskar Szwabowski (2014, s. 112), interpretując ten konstrukt pisze:

można powiedzieć, że ma się do czynienia z dość kolistym ruchem: paradygmat w rozumieniu drugim stanowi podstawę wdrażania i funkcjonowania paradygmatu w rozumieniu.

Jednak, jak dalej stwierdza autor:

takie ujęcie pojęcia paradygmatu jest jednak zbyt abstrakcyjne. Trzeba przywrzeć się pojęciu w działaniu, roli jaka pełni w ustanawianiu i funkcjonowaniu nauki normalnej, czy szerzej, w ustanawianiu nauki (Szwabowski 2014, s. 112).

Na pewnym etapie budowania pojęcia paradygmatu Kuhn, jakby zdając sobie sprawę z „wyjątkowo rozstrzygającego przesunięcia w obrazie uniwersum” (Rainko 2011, s. 94), dokonał pewnych zmian w jego definiowaniu. Jednak, jak zauważa autor, choć Kuhn nie przestał podnosić tej kwestii, do końca nie pozbył się kłopotów z wielorakością i niejednoznacznością swego pojęcia (Rainko 2011, s. 94), co doprowadziło go nawet do postulatu jego odrzucenia (zob. Kuhn 1985, s. 439).

Na gruncie filozofii nauki paradygmaty są postrzegane jako „pewne zestawy poglądów w danej dziedzinie” (Heller 2016, s. 187), które „zostają uznane przez większość uczonych za podstawę dalszych badań” (Sady 2000, s. 196). W pedagogice i pedagogice specjalnej przyjmuje się szersze rozumienie pojęcia paradygmat, niż czynił to nawet sam Kuhn, i niż czyni się to w naukach ścisłych (Krause 2010b, s. 27–28), jednakowoż i na tym polu nie istnieje jedna, ogólnie przyjęta definicja.

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* (Pilch 2005, s. 36) pojęcie paradygmatu przedstawione jest jako:

teoria o zasadniczym znaczeniu dla danej nauki, która umożliwia badaczom określonej dziedziny przyjęcie założeń uznawanych za pewne i skupienie się na rozwiązywaniu bardziej konkretnych problemów; jest to więc całość założeń oraz kryteriów interpretacyjnych, które umożliwiają analizę i ocenę wyników badań naukowych.

Zdaniem Czesława Kupisiewicza (1985, s. 5) jest to „przykładowa teoria”, „ogólny wzorzec”, „całościowa koncepcja” czy „dominujący styl myślenia”. Iwona Chrzanowska (2015, s. 398), pisze o paradygmacie jako „sposobie widzenia rzeczywistości w danej dziedzinie”. Bogusław Śliwerski (2009, s. 29) zaś stwierdza, że paradygmat jest:

zestawem założeń ontologicznych dotyczących natury rzeczywistości i roli nauki, które rzutują na akceptację wyników badań w danej epoce i w danym miejscu.

Dwa zakresy pojęcia paradygmatu – szerszy, w rozumieniu teorii, oraz węższy, w rozumieniu zestawu poglądów – łączy definicja Zbigniewa Kwiecińskiego (2000, s. 53), który za paradygmat uznaje:

zbiór ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości przyjętych w społeczności uczonych, a następnie upowszechniony jako zbiór myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauk.

Podobnie, zestawiając ze sobą dwa wymiary pojęcia paradygmatu, ujmuje je Stanisław Rainko (2011, s. 94), który pisze:

Można by więc mówić o szerszym (globalnym) i węższym (partykularnym) rozumieniu paradygmatu. W pierwszym przypadku obejmie on całość czynników, które tak lub inaczej – wprost lub pośrednio – uczestniczą w aktach kreacji wiedzy. Paradygmat w sensie węższym lub właściwym wyróżniałby natomiast jedynie takie elementy, z których wprost bierze się nowa wiedza. Miałyby one zatem jednocześnie wytwórczy charakter” [...] Czymkolwiek zresztą byłyby paradygmaty, nie wytwarzają one jeszcze samoistnie nowej czy dodatkowej wiedzy. [...] Dołączyć się musi w tym celu całkiem osobny czynnik, jakim jest aktywność twórcza wyspecjalizowanych badaczy. Nie obejdzie się jednak bez istotnego dookreślenia: badacze ci to nie wyizolowane jednostki. Tworzyć będą każdorazowo swoistą grupę lub wspólnotę.

W ten sposób Rainko zwraca uwagę na znaczenie, jakie w tworzeniu się lub odchodzeniu, czy, jak to określa Krause, dezaktualizowaniu się, czy też ustępowaniu paradygmatów, odgrywają sami przedstawiciele nauk. Skoro zatem paradygmat nie wytwarza nowej wiedzy samoistnie, na jego kształtowanie się mogą mieć wpływ różne czynniki, w tym pozanaukowe (społeczne, ekonomiczne, kulturowe, polityczne i inne), biorące udział w konstruowaniu określonej



rzeczywistości. Istnieje też proces odwrotny, kiedy to kształtowanie się paradygmatów ulega pozanaukowym czynnikom (historia rozwoju społecznego, politycznego, edukacji itd. dostarcza nam na to niezliczoną ilość wciąż nowych dowodów).

Zarówno Fleck, jak i Kuhn zwracali uwagę na fakt, że paradygmaty podlegają przemianom. Następują one wówczas, gdy – jak twierdził Fleck (1986, s. 131) – dochodzi „do zmiany nastroju, stylu myślenia i oceny”, czy, jak to formułował Kuhn (1968, s. 109):

rośnie [...] poczucie, że istniejący paradygmat przestał spełniać adekwatnie swe funkcje w poznawaniu tego aspektu przyrody, którego badanie sam poprzednio umożliwił.

Zdaniem Flecka (1986, s. 131) w wyniku tego kryzysu dochodzi do powstania „nowoczesnych naukowych pojęć”, natomiast według Kuhna (1968, s. 101) do pojawienia się „nowego kandydata do spełniania roli paradygmatu i idącą za tym walką o jego uznanie”, co z kolei stanowi o rozwoju instytucjonalnej nauki (Kuhn 1968, s. 39).

Kuhn wskazuje też na etapy zachodzenia zmiany paradygmatycznej, kiedy to, jak to określił Szwabowski (2014, s. 115), następują:

panowanie jednego paradygmatu i istnienie zmarginalizowanej opozycji; kryzys nauki oficjalnej; obalenie nauki oficjalnej i zastąpienie jej nową nauką.

Mariusz Dembiński (2011, s. 22–23), podejmując próbę usystematyzowania faz egzystencji paradygmatów i twierdzi, że na podstawie analizy dzieła Thomasa S. Kuhna można wskazać ich od pięciu do siedmiu. Kolejno mogą bowiem występować:

- 1) faza „przedparadygmatyczna”, kiedy to dochodzi do powstania naukowego problemu, wyłaniania się anomalii badawczej, poznawczej czy też w wyniku nowego odkrycia;
- 2) faza wyłonienia się nowego wzorca poznania, badania i weryfikowania uzyskującego akceptację innych uczonych, stających się jego rzecznikami i propagatorami;
- 3) faza nauki normalnej – rozpowszechnienie treści dominującego wzorca, przekładające się na wzrost społecznego znaczenia nowego paradygmatu;
- 4) faza anomalii, pewnych odchyłeń i sprzeczności podważających autorytet dotychczas dominującego wzorca i wyłonienia się faktów z nim niezgodnych;
- 5) faza kryzysu, dla której charakterystyczne jest, na początku, ignorowanie lub marginalizowanie krytycznych danych, a pod koniec fazy, dążenie do przebudowania dominującego paradygmatu, aby mógł egzystować obok innych;

- 6) faza „rewolucji w nauce”, w czasie której pojawiają się konkurencyjne wzorce i wyłanianie się nowego dominującego wzorca;
- 7) faza „zwycięstwa” jednej z teorii, a wraz z nią nowa faza nauki normalnej (Dembiński 2011, s. 22–23).

W ten sposób „każda obszerna teoria przechodzi przez epokę klasyczną, w której widzi tylko fakty ściśle jej odpowiadające, i drugą epokę – komplikacji, w której ukazują się wyjątki (Fleck 1986, s. 57), a w rezultacie zachodzi „przebudowa danej dziedziny od podstaw, zmieniająca niektóre najbardziej elementarne uogólnienia teoretyczne oraz wiele metod i zastosowań paradygmatycznych” (Kuhn 2001, s. 155–156).

Pozostając w zgodzie z koncepcją Thomasa S. Kuhna (1968, s. 20) należy uznać, że różne paradygmaty, odpowiadając „niewspółmiernym sposobom widzenia świata i uprawiania nauki” stanowią dla siebie wzajemnie konkurencję. Nie jest możliwe pogodzenie ich ze sobą, podobnie – jak stwierdza autor – nie jest możliwe pogodzenie konkurencyjnych instytucji politycznych. To „wybór pomiędzy paradygmatami jest tak jak wybór [...] między dwoma nie dającymi się ze sobą pogodzić sposobami życia społecznego” (Kuhn 2001, s. 170). Wydają się to potwierdzać następujące słowa autora:

Akt oceny, który prowadzi uczonych do odrzucenia poprzednio akceptowanych teorii oparty jest zawsze na czymś więcej, niż tylko na konfrontacji teorii z doświadczeniem. Decyzja porzucenia jednego paradygmatu jest zawsze zarazem decyzją co do przyjęcia innego, a ocena, na której decyzja taka się opiera, polega na porównaniu obu paradygmatów tak z przyrodą, jak i między sobą (Kuhn 1968, s. 94–95).

Podobne stanowisko prezentują niektórzy współcześni badacze, którzy, jak np. Dariusz Kubinowski (2010, s. 44) twierdzą, że w każdym projekcie badawczym, „aby możliwa była racjonalna, odpowiednio zrelatywizowana ewaluacja” należy dążyć do „bezwzględного przestrzegania [...] wymogu określenia przyjętego paradygmatu i konsekwentnego stosowania jego założeń”.

Kuhn, mówiąc o przemianach paradygmatycznych, pisze zarówno o tym, że przemijający, ustępujący paradygmat jest zastępowany przez nowy, ale w innym miejscu swojej pracy stwierdza też, że w tym procesie dochodzi także do rekonstrukcji i przeobrażenia dawnych teorii, przewartościowania uprzednio znanych faktów i tradycyjnych procedur, zmiany utartych od dłuższego czasu poglądów na budowę świata (por. Kuhn 1968, s. 23). Ta swoista „komunikacja” między ustępującym a kształtującym się paradygmatem może mieć według Kuhna jedynie cząstkowy charakter i jest „konkurencyjną wojną o dominację” (Szwabowski 2014, s. 116).

Za nieodrzucaaniem paradygmatów, a raczej za ich przekształcaniem, „gdy wystąpią okoliczności, które zdają się je dyskwalifikować” opowiada się także Rainko (2011, s. 98) i pisze:

nie rezygnujemy z już osiągniętych wyników, gdy dają się przetworzyć i zaadaptować dzięki wzbogaceniu choćby repertuaru ich dotychczasowych założeń. To proces ciągły, który nauka realizuje z powodzeniem w swych dziejach. A jest on właśnie jednym ze składników ogólniejszej procedury uszczegóławiania paradygmatów.

Rozpoznawany zatem przez filozofów, socjologów, pedagogów i przedstawicieli wielu innych dziedzin i dyscyplin naukowych fakt przemiany paradygmatów stanie się w moich badaniach podłożem do wyprowadzania wniosków i interpretacji uzyskanych wyników. Analizując urzędowy dyskurs pedagogiczny, będę zastanawiała się bowiem, czy możliwe jest dostrzeżenie w nim śladów paradygmatycznej przemiany, o której mówi wielu badaczy. Czy w analizowanych dokumentach będzie możliwe zidentyfikowanie cech konkurujących paradygmatów<sup>9</sup>, ujawniających się w tekstach aktów prawnych w postaci kategorii pojęciowych należących do opozycyjnych orientacji naukowych (por. Śliwerski 2009, s. 29)? Czy na podstawie analizy terminologii reprezentatywnej dla danego paradygmatu możliwe będzie określenie, które z nich w obowiązującym urzędowym dyskursie pedagogicznym dotyczącym kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przeżywają „rozkwit”, a które „przepadają wraz z narodzinami nowej epoki” (Gurczyńska-Sady 2013, s. 7)?

Kuhn (1968, s. 28), opisując sposób, w jaki dochodzi do zmiany paradygmatycznej w nauce instytucjonalnej, stosuje określenie „rewolucji naukowej”, jednak czyni to w odniesieniu do nauk ścisłych, zwłaszcza fizyki i jej działów, ale także do matematyki, astronomii, chemii, biochemii czy genetyki:

Przeobrażenia paradygmatów optyki fizycznej są rewolucjami naukowymi, a kolejne rewolucyjne przejścia od jednego do drugiego paradygmatu wyznaczają normalny schemat rozwoju dojrzałej nauki.

To, czy „którakolwiek z nauk społecznych osiągnęła już jakiś paradygmat”, pozostawiał sprawą otwartą (Kuhn 1968, s. 31). Potwierdzeniem braku pewności w dziełach Kuhna nie ma przykładów paradygmatów z obszaru nauk społecznych,

---

<sup>9</sup> W tej monografii, pisząc o wymienionych paradygmatach bywa, że używam określenia konkurencyjne. Czynię to dlatego, aby zaakcentować praktyczny skutek realizacji teoretycznych założeń przyjętych w obu sposobach ujmowania rzeczywistości. To bowiem, co w teorii pedagogicznej może być uznane za komplementarne, nie ma tak jednoznacznego przełożenia na praktykę pedagogiczną. Na przykład, zgodne z podejściem humanistycznym traktowanie rodziców uczniów, nauczycieli, rówieśników, a nawet materialnego środowiska uczenia się jako czynników mających znaczenie dla sposobu i rezultatów uczenia się dziecka, nie znajduje odzwierciedlenia w podejściu biologicznym, zgodnie z którym za wyniki w uczeniu się odpowiada wyłącznie uczeń. W tym znaczeniu, dla kształtowania praktyki pedagogicznej, paradygmaty biologiczny i humanistyczny wyznaczają konkurencyjne wobec siebie pedagogiczne praktyki.

w przeciwieństwie do przywoływanych paradygmatów z dziedzin nauk ścisłych, jak np. „astronomii ptolemeuszowej (lub kopernikańskiej), dynamiki Arystotelesa (lub Newtona), optyki korpuskularnej (lub falowej) itd.” (Kuhn 1968, s. 27).

Niemniej jednak zdaniem Stefana Amsterdamskiego (1968, s. 197):

„sposób w jaki Kuhn traktuje nauki przyrodnicze, wykazuje niewątpliwie pewne analogie z poglądami metodologicznymi uznawanymi dość powszechnie w dziedzinie badań nad naukami społecznymi, ściślej mówiąc z niektórymi koncepcjami socjologii wiedzy. W metodologii humanistyki dobrze znany i szeroko rozpowszechniony jest pogląd, zgodnie z którym teorie nauk społecznych wyznaczone są nie tylko przez same dane empiryczne, ale również przez historycznie i socjologicznie zdeterminowane „punkty widzenia”, „perspektywy poznawcze”, na które składają się ideologie społeczne, systemy wartości współokreślające wybór faktów, narzucające ich interpretacje, umiejscawiające je w kontekście innych danych itp.

Autor odwołuje się tutaj zwłaszcza do poglądów Karla Mannheim’a (1963, s. 244, za: Amsterdamski 1968, s. 197), którego zdaniem „perspektywa poznawcza to sposób, w jaki dostrzega się przedmiot, co się w nim dostrzega i jak rekonstruuje się go w myśli”, i zauważa, że choć Kuhn (1968, s. 198) nigdzie nie powołuje się bezpośrednio na Mannheim’a to „nietrudno jest dostrzec, że jego koncepcja paradygmatów jako «perspektyw poznawczych» wyznaczających sposób uprawiania nauki w danej epoce zdradza podobieństwo do cytowanych wyżej myśli”. Kuhn, jak zauważa dalej Amsterdamski (1968, s. 199), „nie sugeruje oczywiście nigdzie, iżby charakter tych paradygmatów był w obu dziedzinach identyczny, ogranicza się jedynie do wskazania, że w obu dziedzinach mamy z nimi do czynienia”:

„W nauce [...] to, co nowe – ujawnia się z trudem, napotyka opór wyrastający z utartych przewidywań. Początkowo nawet w okolicznościach, w których później ujawnią się anomalie, dostrzega się tylko to, co oczekiwane i zwykłe. W wyniku bliższego zaznajomienia się wyłania się świadomość, że coś jest nie w porządku lub że uzyskany wynik wiąże się z jakimś poprzednio popełnionym błędem. Uświadomienie sobie anomalii otwiera okres wypracowywania nowych kategorii pojęciowych, który trwa dotąd, aż to, co zdawało się anomalią, stanie się czymś oczekiwanym. Jest to chwila, w której odkrycie doprowadzone zostaje do końca (Kuhn 1968, s. 80).

Zdaniem Kuhna (1968, s. 167–168) „poszczególni uczeni skłaniają się ku nowemu paradygmatowi z różnych względów i przeważnie kilku naraz”. Autor wymienia wśród nich m.in. względy wykraczające poza sferę nauki, rozmaite uwarunkowania biograficzne i osobowościowe, narodowość, a nawet opinię o reformatorze lub jego nauczycielach (Kuhn 1968, s. 168). Jednak za szczególnie skuteczne uznaje względy, które powodują, że nowy paradygmat potrafi „rozwiązać te zagadnienia, które doprowadziły do kryzysu dawniejszy paradygmat” (Kuhn 1968, s. 168). Zaznacza równocześnie, że „rzadko kiedy jednak rozwiązanie problemu wywołującego kryzys jest argumentem wystarczającym” (Kuhn 1968, s. 169). Czasami potrzebne są argumenty, które, jak to określił Kuhn (1968, s. 170), mają

„szokujący charakter” i wywołują nagły zwrot, jak np. odkrycie gór na Księżycu, faz Wenus i ogromnej ilości nieoczekiwanych gwiazd we Wszechświecie, co dopiero przysporzyło wielu nowych wyznawców kwestionowanej dotąd teorii Kopernika. Autor zwraca uwagę jeszcze na inny rodzaj względów, jakie mogą mieć znaczenie dla dokonania się zmiany paradygmatów, argumentów, o których mówi, że „nie zawsze dadzą się wyłożyć zupełnie jasno”, przemawiających do „indywidualnego poczucia celowości czy estetyki” (Kuhn 1968, s. 170–171).

Ten rodzaj przemawiania nowego paradygmatu Oskar Szwabowski (2014, s. 117) porównuje do sposobu oddziaływania reklamy, mówiąc, że dzieje się to w wyniku swoistego „reklamowania konkurencyjnego paradygmatu, jako zdolnego do [...] rozwiązywania problemów, o których poprzedni paradygmat nawet nie myślał”. Sam Kuhn (1968, s. 171) wręcz zwraca uwagę, iż zdarza się, że o nowej teorii mówi się, iż jest bardziej „estetyczna”, „prostsza”, bardziej „właściwa” od dawnej. W ten sposób zwraca uwagę na etap w tworzeniu się nowego paradygmatu, który jest oparty jeszcze nie o niezbita dowody jego prawomocności, ale o swoiste przekonanie grupy uczonych, że tę prawomocność da się udowodnić w przyszłości, często nawet wbrew innym argumentom, wyraźnie wskazującym „inne drogi” (Kuhn 1968, s. 173). Jednak „nie ma zamiaru przekonywać, że nowy paradygmat triumfuje ostatecznie dzięki jakiejś tajemniczej estetyce”, ale jeśli nowy paradygmat ma z czasem zatriumfować, musi pozyskiwać pierwszych zwolenników, ludzi, którzy będą go rozwijać, aż do chwili, w której pojawią się „trzeźwe argumenty”, choć jednocześnie dodaje, że „nie istnieje taki jeden argument, który mógłby lub powinien przekonać wszystkich. To, co się dzieje, jest raczej zmianą układu sił wewnętrznych społeczności naukowej, niż nawróceniem całej grupy” (Kuhn 1968, s. 173–174).

Stefan Amsterdamski (1968, s. 204) ten sposób przedstawienia przez Kuhna przechodzenia od starych do nowych paradygmatów określa mianem „irracjonalnego”. Na uzasadnienie tego poglądu pisze:

Sprawa ujęta jest tak, jakby kwestia, który z możliwych nowych paradygmatów zostanie przyjęty, zdana była po części na „los szczęścia”. [...] Z chwilą kiedy pojawia się kryzys, pojawia się potrzeba zmiany. Któraś z nowych propozycji uzyskuje zaufanie, iż przezwycięży trudności, i dzięki temu zwycięża. Kto uwierzył i jest dostatecznie kompetentny, okaże użyteczność, skuteczność swej nowej wiary... aż do czasu, kiedy ulegnie ona nowej kompromitacji w konfrontacji z faktami. Nie ma odpowiedzi na pytanie, dlaczego jedne propozycje okazują się skuteczne, a inne nie... chyba, że odpowiedzią jest teza, iż okazują się skuteczne dlatego, że obdarzyliśmy je zaufaniem. Pytanie, czy istnieją i na czym ewentualnie polegają jakieś prawidłowości owego przechodzenia od jednych do drugich paradygmatycznych punktów widzenia, wykracza oczywiście poza udokumentowane historycznym materiałem stwierdzenie, iż rzeczywiście się ono dokonuje. Poszukiwanie ich wydaje mi się jednym z najbardziej interesujących, a zarazem i skomplikowanych problemów badawczych, do podjęcia których skłaniać może książka Kuhna (Amsterdamski 1968, s. 205).

Thomas S. Kuhn zmianę paradygmatu łączy z powstaniem nowej teorii naukowej. Jego zdaniem wszystkie opisywane przez niego odkrycia naukowe „były

przyczyną zmian paradygmatów lub przynajmniej je współwarunkowały” (Kuhn 1968, s. 82). Sukces powstania nowej teorii naukowej „osiągnano jednakże kosztem odrzucania pewnych uprzednio standardowych przekonań i procedur badawczych i zastępowania tych składników dotychczasowego paradygmatu przez inne” (Kuhn 1968, s. 82). Przemiana paradygmatu rozpatrywana z tego punktu widzenia będzie więc polegała nie na całkowitym odrzuceniu „starego”, po to by przyjąć „nowy” paradygmat, ale na zastępowaniu niektórych składników starego paradygmatu nowymi przekonaniem czy procedurami:

Skoro nowe paradygmaty wywodzą się z dawniejszych, to przeważnie przejmują znaczną część słownictwa i aparatury zarówno pojęciowej, jak i laboratoryjnej, którymi posługiwał się tradycyjny paradygmat. Rzadko kiedy jednak te przejęte elementy wykorzystywane są w sposób zupełnie tradycyjny. W ramach nowego paradygmatu dawne terminy, pojęcia i eksperymenty wstępują w nowe wzajemne związki. Nieuniknionym tego rezultatem jest – nie będzie to zapewne termin najszczęśliwszy – brak wzajemnego zrozumienia między współzawodniczącymi szkołami (Kuhn 1968, s. 164).

Zdaniem Thomasa S. Kuhna „zmiana paradygmatu powoduje, iż uczeni inaczej widzą świat, który jest przedmiotem ich badania. W tej mierze, w jakiej mają oni do czynienia ze światem *jako* uczeni, mamy ochotę powiedzieć, że po rewolucji żyją oni w innym świecie” (Kuhn 1968, s. 127), choć „świat nie ulega zmianie wraz ze zmianą paradygmatu” (Kuhn 1968, s. 137), podobnie jak pozostaje bez zmiany część terminologii i większość przyrządów laboratoryjnych (Kuhn 1968, s. 145). Jednak, na co wskazuje Bogusław Śliwerski (2009, s. 29):

wraz z kolejnym paradygmatem pojawiają się nowe kategorie pojęciowe, które przekształcają w fakt naukowy to, co dla poprzedniego paradygmatu było jakąś nieprawidłowością, anomalią.

Zjawisko to może rozwinąć się tak dalece, że powstała w jego wyniku wielość paradygmatów i możliwości dalszego ich rozwoju, choć przy zachowaniu określonych kryteriów ich tworzenia mogą doprowadzić w rezultacie do takiego, jak to określa Roland G. Paulston (2000) *rozgałęzienia teoretycznego*, którego skutkiem, jak pisze Krause (2010, s. 31), może być utrata ich jednoznaczności i naukowej przydatności:

Pozostanie płynna i zmienna konstrukcja szeregu stanowisk interpretacyjnych, wzajemnie się uzupełniających, wchodzących w spór czy się wykluczających.

Zbyszko Melosik (2009), interpretując sposób, w jaki dokonuje się zmiana paradygmatów, kładzie akcent na walkę, jaką toczą ze sobą paradygmaty. Według niego bowiem interpretacja treści *Struktury rewolucji naukowych* Kuhna wskazuje na przemianę jako efekt walki, nie zaś postępu, ani też dialogu czy swoistej „reklamy” konkurencyjnego paradygmatu.

Jednak, jak stwierdza Stanisław Rainko (2011, s. 94), „paradygmaty bywają czasem niezastępowalne, niezależnie od kłopotów, jakie mogą sprawiać”.

Na istnienie konkurencyjnej, choć nieudokumentowanej przełomowym odkryciem interpretacji, zwraca także uwagę Amadeusz Krause (2010, s. 35), podkreślając jednocześnie, że uzgodnienia paradygmatyczne mogą oprócz hierarchicznego mieć także charakter równoległy, kiedy to obok siebie istnieje wiele paradygmatów, a także, że „wydaje się, że możliwe są paradygmaty częściowe wchodzące w skład paradygmatu dominującego (czy też paradygmatów konkurencyjnych) (Krause 2010, s. 40).

Samo zjawisko przemiany paradygmatów jest jednak naturalne i prawidłowe. Paradygmaty, podobnie jak wizje i światopoglądy „powstają, przeżywają okres świetności i przepadają wraz z narodzinami nowej epoki” (Gurczyńska-Sady 2013, s. 7). Wraz z nimi przemianom podlegają powstałe na ich gruncie modele, rozumiane jako szczegółowe teorie, odnoszące się do bardziej dokładnych opisów określonych aspektów rzeczywistości. Dlatego też należy brać pod uwagę, że sposób klasyfikowania czy opisywania paradygmatów w taki sposób, z jakim mamy do czynienia dzisiaj, nie oznacza, że jest to już ostateczny sposób ich opisywania czy klasyfikowania. Nauka jest żywa, a jej wartości, na co zwraca uwagę Śliwerski (2009, s. 29), nie są niezienne. W rezultacie równie możliwe i prawdopodobne jest zatem to, że w miejsce współcześnie aktualnych paradygmatów pojawią się inne i ulegną zmianie szczegóły uzależnionych od nich modeli, jak też i to, że rozwój paradygmatów doprowadzi do tak silnego „rozgałęzienia teoretycznego” (Paulston 2000, s. 77), którego skutkiem, jak pisze Krause (2010, s. 31), może być utrata ich jednoznaczności i przydatności.

Jak jednak zauważa:

problem w tym, że zmiana paradygmatyczna w nauce może się dokonać znacznie szybciej aniżeli w interpretacjach społecznych. Pomimo wskazania nowej drogi w dyscyplinie naukowej jej wcześniejsze dokonania pozostają nienaruszone, a na ich posprzątanie potrzeba czasu. Taki odrzucony przez dyscyplinę paradygmat ma szansę na długie, konkurencyjne pozostawanie w niebezpiecznej opozycji. Przykładem są utrwalone w wyniku naukowych uzgodnień stereotypy. Szczególnie widoczne jest to w pedagogice specjalnej, lansującej przez lata paradygmat biologiczny niepełnosprawności. Jego konsekwencje w postaci przekonania o niezaradności, inności niepełnosprawnych, o konieczności ich izolacyjnego rehabilitowania, o indywidualnym charakterze niepełnosprawności itd. funkcjonują w wielu obszarach społecznych do dziś (Krause 2010, s. 34).

Badacze zajmujący się problematyką niepełnosprawności, pisząc o określonych sposobach wyjaśniania jej fenomenu posługują się pojęciami paradygmatów, subparadygmatów lub modeli niepełnosprawności.

Znaczenie kategorii paradygmatu można ujmować w sposób bardzo **szero-**ki: jako odnoszących się do ogółu zjawisk w danej dziedzinie nauki (w przypadku moich badań jest to dziedzina nauk społecznych), i w danej dyscyplinie

naukowej (pedagogika, nauki socjologiczne, nauki prawne); a także w sposób **wąski**: opisujący wspólne stanowiska badaczy w danej subdyscyplinie naukowej. W każdej dziedzinie i dyscyplinie nauki paradygmaty mają zwykle charakter hierarchiczny i występują jako główne i szczegółowe (Krause 2010, s. 167–174; 180–182), „sposoby widzenia rzeczywistości w danej dziedzinie”, a także jako „subparadygmaty” – „szersze niż teoria szczegółowa (model), a węższe niż paradygmat” (Chrzanowska 2015, s. 398). Należy przy tym zaznaczyć, że znaczenie kategorii paradygmatu w pedagogice specjalnej nie zawsze jest tożsame ze znaczeniem, jakie jest im przypisywane przez przedstawicieli innych dziedzin i dyscyplin naukowych (por. Krause 2010, s. 9), i jest to, jak twierdzi autor, wynikiem konieczności „optymalizacji pragmatycznych celów pedagogiki specjalnej”.

O tym, że zarówno granice pól pojęciowych, sposoby kategoryzacji paradygmatów lub modeli pedagogiki, jak i ich umiejscowienie w czasie bywa nieostre i niejednoznaczne, świadczą wypowiedzi wielu badaczy. Bywa, że różni autorzy dywagują czy wielość paradygmatów pedagogiki jest cechą pozytywną i pożądaną, czy negatywną i wymagającą zmiany; czy swoiste współistnienie konkurencyjnych orientacji jest stanem immanentnym, czy przejściowym; „wieloparadygmatycznością” pedagogiki (Śliwerski 2009, s. 31), „paradygmatycznym konsensusem” (Krause 2010, s. 5), czy też „paradygmatycznym pultaniem” (Zaorska 2015, s. 171–182)?

Za podstawowe paradygmaty pedagogiki, śladów rekontekstualizowania, których będę poszukiwała w tekstach analizowanych aktów prawa „oświatowego”<sup>10</sup>, przyjąłem podział prezentowany m.in. przez Iwonę Chrzanowską (2015, s. 399), polegający na wyodrębnieniu dwóch paradygmatów odnoszących się do problematyki niepełnosprawności: biologicznego i nowego paradygmatu humanistycznego. Każdemu z nich autorka przyporządkowuje po kilka ukształtowanych na przestrzeni lat teorii szczegółowych, a zatem modeli: medycznego, rehabilitacyjnego i ekonomicznego – paradygmatowi biologicznemu, natomiast modeli: integracyjnego, normalizacyjnego, upełnomocnienia oraz kulturowego – paradygmatowi humanistycznemu. Ponadto autorka w każdym z paradygmatów wyodrębnia subparadygmaty: pozytywistyczny w paradygmacie biologicznym oraz społeczny i emancypacyjny w paradygmacie humanistycznym. Swoistym „integrującym łącznikiem” między paradygmatem biologicznym i humanistycznym, jest, noszący znamiona obu, model biopsychospołeczny.

Inny podział paradygmatów pedagogiki specjalnej proponuje przyjąć Amadeusz Krause, który zestawiając ze sobą podejście tzw. tradycyjnej pedagogiki

---

<sup>10</sup> Pojęcie prawa „oświatowego” ujmuję w cudzysłów, ponieważ w polskim systemie prawa nie występuje ono jako odrębna jego gałąź. Jak podają Adam Balicki i Magdalena Pyter (2015, s. 4), tzw. prawo „oświatowe” przynależy do systemu prawa administracyjnego i dopiero „dodatkowe posiłkowanie się normami z zakresu prawa pracy, prawa cywilnego czy finansowego umożliwia kompleksowe zestawienie problematyki prawno-oświatowej”.



specjalnej – paradygmat tradycjonalistyczny – i nowe podejście – w nurcie zmian humanistycznych – dzieli je na: przynależący pierwszemu podejściu: paradygmat biologiczny, rehabilitacyjny i integracyjny, natomiast drugiemu: społeczny paradygmat niepełnosprawności, paradygmat normalizacji środowiska, paradygmat emancypacyjny (podmiotowości i autonomii) (Krause 2010, s. 167–215).

Bywały w historii pedagogiki, w tym przypadku w pedagogice specjalnej, także przykłady formułowania paradygmatów rozumianych nie jako główne idee czy uzgodnione sposoby myślenia, ale w nieco innym ujęciu. W 1987 r. Irena Obuchowska, w swoisty sposób podkreślając wagę pewnych postulatów, będących, jak to interpretuje Krause, wyrazem dążenia do uzgodnienia paradygmatów w pedagogice specjalnej, przedstawiła listę dziesięciu postulatów (paradygmatów): biograficznego, pozytywnego ukierunkowania, autorewalidacyjnego, pomocy pomagającemu, podmiotowości, profilaktyki w rodzinie, antystygmatyzującego, pojęciowego, zintegrowanego i bytowego. Choć nie zyskały one statusu paradygmatów, stały się ważnym głosem w dyskusji dotyczącej ich kształtowania się w pedagogice specjalnej (por. Krause 2010, s. 138–141).

Ponieważ, jak już wspomniałam, jako porządkującą moje poszukiwania badawcze przyjąłam klasyfikację paradygmatów pedagogiki specjalnej przedstawioną przez Chrzanowską (2015, s. 387–421), także za tą autorką będę posługiwała się pojęciami paradygmatu „w rozumieniu sposobu widzenia rzeczywistości w danej dziedzinie” oraz modelu w znaczeniu „teorii szczegółowej” (Chrzanowska 2015, s. 398).

Odnosząc się do paradygmatów i modeli ujmowania niepełnosprawności, przyjmuję je jako egzemplifikację pewnych wiodących cech, znajdujących najsilniejsze odzwierciedlenie w danym sposobie postępowania. Należy jednak podkreślić, że należy zachować dużą ostrożność w jednoznacznym umiejscawianiu poszczególnych paradygmatów czy modeli w czasie, ponieważ zarówno w okresie, gdy dominował tzw. model medyczny, widoczne były pewne cechy charakterystyczne dla modelu społecznego, jak też współcześnie, pomimo wydaje się, promowanego paradygmatu humanistycznego, a w nim np. modelu integracyjnego czy normalizacyjnego (rozumianego jako dostosowywanie środowiska do zróżnicowanych potrzeb jednostek), wciąż jest obecne w dyskursie pedagogicznym indywidualne postrzeganie niepełnosprawności. Na takie zjawisko zwraca uwagę Amadeusz Krause (2010, s. 145), pisząc:

...indywidualne postrzeganie niepełnosprawności [...] jest obecne w niektórych publikacjach do dziś. Przykładem może być praca socjologa Janusza Erenca pt. *Bycie innym: problem wykluczenia i izolacji ludzi niepełnosprawnych*. Autor, pomimo, że w tytule umieszcza pojęcie niepełnosprawności, w swoich badaniach odnosi się głównie do społecznego wizerunku osób chorych psychicznie i kalekich. Wielokrotnie, zarówno w konkluzjach, jak i wyjaśnieniu zamiaru badawczego, łączy chorobę z niepełnosprawnością.

Ponadto zmiany paradygmatyczne rozumiem jako egzemplifikację przeważających w danym podejściu cech, mogących równocześnie występować (choć w mniejszym stopniu), i w innych, nawet przeciwstawnych podejściach, a także powracać w różnych okresach lub w różnych okolicznościach jako ponownie dominujące. Amadeusz Krause (2010, s. 143), odnosząc się do zmian paradygmatycznych, zwraca uwagę na tę prawidłowość uwagi, pisząc:

...warto zwrócić uwagę na to, że zmiana paradygmatyczna nie musi oznaczać porzucenia teorii, która leżała u podstaw paradygmatu, chodzi jedynie o to, że traci ona swoją dominującą pozycję wobec innych teorii. Kiedy paradygmat traci swoją siłę wyjaśniającą i nadrzędność, może jednak pozostać istotnym zadaniem, celem czy teorią pedagogiczną równorzędną wobec innych koncepcji i teorii.

Paradygmaty i modele definiowania niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych będą zatem pierwszym elementem teoretycznej ramy moich badań. Mimo że w literaturze przedmiotu istnieje wiele, niekiedy bardzo złożonych klasyfikacji, na potrzeby tej pracy zdecydowałam się na spolaryzowanie moich rozważań w obszarach dwóch paradygmatów: biologicznego i humanistycznego, które w praktyce pedagogicznej najczęściej oznaczają konkurencyjne sposoby wykrywania (dyskryminowania), rozpoznawania (identyfikowania) i zaspakajania w szkole ogólnodostępnej specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Ponieważ moim celem była próba odkrycia w urzędowym dyskursie pedagogicznym ukrytych w nim cech określonych sposobów interpretowania niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych, chciałam wyznaczyć jak najbardziej wyraziste punkty interpretacji, aby nie budziło wątpliwości, jaki rodzaj praktyki pedagogicznej determinuje każdy z kolejno analizowanych przepisów prawa. Paradygmaty biologiczny i humanistyczny stanowiły zatem w tej pracy dwa wiodące (Chrzanowska 2015, s. 399) paradygmaty interpretatywne (Krause 2010, s. 142).

Z dużą ostrożnością można przyjąć, że biologiczny paradygmat niepełnosprawności, w większości cywilizowanych społeczeństwach, dominował, umownie, od czasów starożytności do końca XIX w., a w niektórych krajach nawet do połowy XX w. Zdaniem Chrzanowskiej był on pierwszym współczesnym paradygmatem dla pedagogiki specjalnej, charakterystycznym jeszcze nie dla samej pedagogiki, ale dla systemu oddziaływań polegających przede wszystkim na leczeniu (choć nie tylko), i prowadzeniu badań nad fenomenem niepełnosprawności (por. Chrzanowska 2015, s. 399).

W paradygmacie biologicznym przeważały sądy właściwe dla determinizmu biologicznego, a nawet, jak pisze Amadeusz Krause (2010, s. 144), „z uszkodzeniami natury biologicznej zaczęto silnie łączyć cechy człowieka, jego możliwości, a nawet jego społeczną przydatność”. Charakterystyczną cechą tego paradygmatu

było m.in. przedmiotowe traktowanie osoby z niepełnosprawnością z równoczesnym brakiem dostrzegania innych, pozaindywidualnych uwarunkowań jej sytuacji życiowej (por. Kirenko 2001), a także silne skoncentrowanie uwagi na medycznych aspektach jej biologicznego organizmu. Od społeczeństwa „oczekiwano wprawdzie wsparcia osób niepełnosprawnych, ale głównie na poziomie materialnym i funkcjonalnym” (Krause 2010, s. 149). W odniesieniu do edukacji tego typu oczekiwań nie formułowano.

Zmiana paradygmatyczna w postrzeganiu niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych, która wraz z wieloma innymi przemianami w pedagogice i w pedagogice specjalnej nastąpiła na świecie około połowy, a w Polsce pod koniec XX w., była wręcz nieunikniona. Poprzedziła ją „modernizacja świata”, która swoją silną ekspansją tak daleko zepchnęła nauki humanistyczne na drugi plan, że musiały wręcz „na powrót uczynić bliskim to, co się od człowieka oddało. Przyswoić to, co uległo wyobcowaniu” (Markowski 2013, s. 22).

Zmiana paradygmatyczna, która nastąpiła w pedagogice, musiała zatem przywrócić jednostce pozostałe, poza biologicznym wymiary, uwzględnić w równoprawnym stopniu filozoficzno-teoretyczne założenia społecznego tworzenia rzeczywistości z teorii, językowe osvajanie świata i „odtworzenie kultury (por. Hejnicka-Bezwińska 2007).

Jak stwierdza Krause (2010, s. 168) przemiana, o której mowa:

związana jest z rozszerzeniem możliwości interpretacyjnych wybranych fragmentów rzeczywistości i z dopuszczeniem różnych wersji tego oglądu. Pomimo wielości pojęć próbujących opisać sam moment rekonstrukcji paradygmatycznej (zmiana społeczno-kulturowa, transformacja, przesilenie systemowe, przejście społeczne itd.) dominuje uzgodnienie o humanizacji nauk społecznych, a w konsekwencji o zastąpieniu zideologizowanego wzorca pedagogiki socjalistycznej wielością interpretacyjną współczesnej myśli humanistycznej. Mówiąc zatem o paradygmacie humanistycznym, nie mamy na myśli jedności i absolutności uzgodnienia, lecz myślimy o nurcie mieszczącym w sobie zgodę na wielość i różnicę.

Przed wszystkim jednak, co najważniejsze dla moich rozważań, (nowy) paradygmat humanistyczny, urzeczywistniany w postaci społecznego lub biopsychospołecznego modelu odnoszenia się do zagadnienia niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych, ujmuje człowieka nie tylko w biologicznym wymiarze jego istnienia. Potwierdzenie takiego właśnie sposobu klasyfikacji analizowanych przepisów zawartych w aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego można znaleźć m.in. w następujących słowach:

W ujęciu nowego paradygmatu humanistycznego Inny jawi się nie tylko w kontekstach indywidualistycznych, ale i społeczno-kulturowych. Do analiz na temat Innego dochodzą refleksje o istocie nowoczesnego społeczeństwa i miejsca w nim jednostek pozostających dotychczas poza normą. Wzrost znaczenia autonomii człowieka i rzeczywiste, a nie postulatywne prawo decydowania o własnym losie detronizują „dominację pełnosprawności” w rehabilitacji

i redukują władzę pedagogów specjalnych nad niepełnosprawnymi. Bycie Innym staje się prawem do różnych form egzystencji, wyborów i alternatyw, przestaje być kategorią upośledzającą. W praktyce pedagogicznej następuje odejście od instrumentalizmu dydaktycznego, metodycznego i rehabilitacyjnego. Niepełnosprawność staje się zjawiskiem wielokontekstowym, wielowymiarowym i wieloaspektowym (Krause 2010, s. 119–120).

Dlatego właśnie podczas analizowania przepisów zawartych w aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego, te z nich, w których będą uwzględnione zarówno tylko społeczne, jak i biologiczne oraz społeczne cechy i uwarunkowania funkcjonowania ucznia, będą zaliczała do tego nowego humanistycznego paradygmatu pedagogiki. W prowadzonej analizie będzie więc dla mnie kluczowe, czy prawodawca dostrzegł i zawarł w przepisie aktu normatywnego „wielokontekstowy, wieloaspektowy, i wielowymiarowy” (nie wyłącznie biologiczny) sposób ujmowania osoby ludzkiej, a jeśli tak, zostanie on zaliczony do reprezentatywnego dla nowego humanistycznego paradygmatu pedagogiki.

W poznawaniu rzeczywistości oglądanej w reflektorze określonych, nadrzędnych „sposobów widzenia świata i uprawiania nauki” (Kuhn 1968, s. 20), pomocne jest posłużenie się „bardziej szczegółowymi rozwiązaniami teoretycznymi, które rozwijają się i formułują w odniesieniu do obowiązującego i przyjętego paradygmatu”, a które, jak dalej twierdzi Chrzanowska (2015, s. 395), można nazwać „teoretycznymi modelami” [...], które odnoszą się do wybranych fragmentów badanej rzeczywistości, wyrastają z obowiązującego paradygmatu”.

Formowanie się kolejnych modeli niepełnosprawności ma swoje źródła w dwóch silnych tradycjach, jeśli można je tak określić, aksjologiczno-społeczno-kulturowo-psychologiczno-pedagogiczno-politycznych. Modele, których głównym rysem jest silna medykalizacja niepełnosprawności, wywodzą się z paradygmatu biologicznego, a więc z podejścia, w którym:

niepełnosprawność była utożsamiana z „wadą” ciała lub umysłu” [...] a „kategoria niepełnosprawności obejmowała ludzi „kalekich”, „przykutych” do wózków inwalidzkich, „ofiary” takich chorób jak porażenie mózgowie, ludzi niesłyszących lub niewidomych, „chorych” lub „upośledzonych umysłowo (Barnes i Mercer 2008, s. 7).

Tej tradycji odpowiada np. model medyczny, o silnie indywidualistycznym charakterze, ukazujący osobę obciążoną niepełnosprawnością jako bezwolną, skazaną na opiekę innych ludzi lub instytucji, uznawaną za ciężar dla społeczeństwa (m.in. Goffman 1961; Dartington i in. 1981; Safilios-Rothschild 1970). Natomiast w podejściach odpowiadających tradycji humanistycznej (które, po początkowej fascynacji, wręcz swoistej hegemonii modelu społecznego przyjmują współcześnie postać raczej interdyscyplinarnych i transdyscyplinarnych *disability studies*) poszerza się

pole badawcze o socjologię niepełnosprawności (Waldschmidt i Schneider 2007), i traktuje ją „jako społeczny, kulturowy i polityczny fenomen” (Goodley 2011, s. 1).

Istnieje wiele klasyfikacji modeli niepełnosprawności. Każdy z nich, bardziej lub mniej szczegółowo charakteryzuje dominujący w określonym czasie lub miejscu sposób definiowania niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych, przyporządkowując je do paradygmatów jako pojęć nadrzędnych.

Do biologicznego paradygmatu Iwona Chrzanowska (2015, s. 398–421) przyporządkowuje: model medyczny, model rehabilitacyjny, subparadygmat rehabilitacyjny i model ekonomiczny. W obrębie paradygmatu humanistycznego autorka sytuuje natomiast: subparadygmat społeczny, model integracyjny, model normalizacyjny, model upełnomocnienia, subparadygmat emancypacyjny i model kulturowy. Pozostawiając możliwość włączania w paradygmat humanistyczny nowych modeli lub subparadygmatów, autorka jednocześnie wskazuje na istnienie modelu, w którym dochodzi do integracji cech podejścia biologicznego i humanistycznego, którym jest model biopsychospołeczny (por. Chrzanowska 2015, s. 398–421). Beata Borowska-Beszta (2012, s. 78–83), traktując synonimicznie pojęcia paradygmatu i modelu uzupełnia klasyfikację zaproponowaną przez Breslin (1998) i wyodrębnia następujące paradygmaty/modele niepełnosprawności: moralny, defektologiczno-medyczny, praw człowieka oraz postmodernistyczny. Małgorzata Malec (2006, s. 72–77) wyodrębnia natomiast modele: medyczny, społeczny i kulturowy niepełnosprawności. Barbara Marcinkowska (2013, s. 45), wspominając o modelach niepełnosprawności, wymienia dwa nurty, w świetle których ostatnio głównie wyjaśniano niepełnosprawność, i są to modele: medyczny i społeczny, ale także zwraca szczególną uwagę na trzeci, aktualnie obowiązujący biopsychospołeczny.

We własnych poszukiwaniach badawczych, na podstawie analizy treści literatury przedmiotu, zdecydowałam się wyodrębnić następujące cztery modele odnoszące się do problematyki niepełnosprawności: naiwny, medyczny, społeczny i biopsychospołeczny. Chcąc natomiast zaznaczyć miejsce, w którym wprowadzono do pedagogiki pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych, omawiając dwa ostatnie modele będą określała je mianem modeli definiowania niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych. W ten sposób podkreślę także przypisaną m.in. przez Chrzanowską swoistą pograniczność pojęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych, sytuowanego przez tę autorkę „pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną”.

Naiwny model definiowania niepełnosprawności mieści się w paradygmacie biologicznym i uznaję go za swoisty punkt zerowy, stanowiący punkt wyjścia do konstruowania kolejnych modeli postrzegania tego fenomenu.

Zdaniem Mateusza Wilińskiego (2010, s. 24) termin „naiwny”:

można rozumieć na dwa uzupełniające się sposoby. Po pierwsze, naiwne są takie wyobrażenia, które nie mają związków z koncepcjami teoretycznymi i jako takie mogą być uznawane za

prawdę wyłącznie w potocznym dyskursie społecznym. [...] Po drugie, naiwnym można nazwać wyobrażenia tej grupy osób, które są niedotknięte zjawiskiem i niezaangażowane wobec zjawiska niepełnosprawności.

Znaczenie używanego przez mnie określenia „naiwny model niepełnosprawności” obejmuje opisywane w literaturze: model moralny (Woźniak 2008; Smart 2004, model osobistej tragedii oraz naiwne wyobrażenie niepełnosprawności (Woźniak 2008). Najbardziej wyrazistą koncepcją, mającą również najdłuższą historię, jest model moralny związany z religijnym fundamentalizmem lub wynikający wprost z religijnej doktryny. Niepełnosprawność jest w nim traktowana jako rezultat grzechu czy też bożego gniewu, a „zdeformowane ciało oznacza zdeformowaną duszę” (Couser 2018). To właśnie ten model stanowił uprawomocnienie, różnie uzasadnianych działań o charakterze eugenicznym (odwołujących się do genetyki tzw. eugeniki negatywnej Francisa Galtona), a czas, w którym dominował, jest określany „czarną plamą na rozwoju ludzkości” (Stamm 2004, za: Borowska-Beszta 2012, s. 19). Haniebne sposoby postępowania wobec dzieci z niepełnosprawnościami nie dotyczyły wyłącznie ich eksterminacji. Brak wiedzy, niemożność zrozumienia fenomenu niepełnosprawności, lęk przed rzekomą karą bogów, jaką miało zwiastować urodzenie się dziecka z niepełnosprawnością, szły w parze z niezdrową fascynacją osobami z niepełnosprawnościami. Jak pisze Stamm (2004, s. 25, za: Borowska-Beszta 2012, s. 20), dochodziło wręcz do sytuacji, gdy zamożni przedstawiciele wyższych klas kupowali osoby z niepełnosprawnościami jako niewolników, i wykorzystywali je do własnych rozrywek. Od czasów Arystotelesa i Hipokratesa zaczęto zwracać uwagę na możliwe dziedziczenie niepełnosprawności i podejmować pierwsze, często drastyczne próby jej leczenia, natomiast na okres około 138 r. n. e. datuje się jedną z pierwszych prac na temat diagnozy noworodkowej (por. Borowska-Beszta 2012, s. 21).

We współczesnym, rozwiniętym świecie, jak się wydaje, model moralnego wyjaśniania niepełnosprawności powinien całkowicie stracić znaczenie. A jednak wciąż można odnaleźć jego ślady, np. w interpretacjach przyczyn niepełnosprawności nabytej w wyniku czynu danej osoby, za którą to jej przypisuje się pełną odpowiedzialność. W taki bowiem sposób, nawet współcześnie, bywa, że są traktowane osoby, które np. stały się niepełnosprawne w wyniku tzw. skoku „na główkę”, uprawiania sportów ekstremalnych, świadomego łamania prawa ruchu drogowego czy urazu spowodowanego pod wpływem środków odurzających lub psychoaktywnych (por. Woźniak 2008, s. 68; Wiliński 2010, s. 27). Dwa pozostałe modele, osobistej tragedii i naiwnego wyobrażenia niepełnosprawności, są bardzo do siebie podobne (Amundson 2000, s. 33–53). Naiwne wyobrażenie niepełnosprawności jest przede wszystkim związane z funkcjonowaniem silnych stereotypów dotyczących osób z niepełnosprawnościami. Chodzi o postrzeganie osoby z niepełnosprawnością jako kogoś gorszego, wymagającego pomocy, niesamodzielnego (OBOP 2002, s. 4). Z modelem osobistej tragedii łączy

się zjawisko etykietowania, które w przypadku osób z niepełnosprawnościami szczególnie powoduje, że cała osoba jest postrzegana przez pryzmat jej jednej cechy, co może sprzyjać uwewnętrznieniu takiej sztucznie skonstruowanej tożsamości przez samą osobę z niepełnosprawnością (Bury 1982). Osoba ta może zatem koncentrować się na własnym nieszczęściu zamiast na możliwościach i szansach, jakie jej stworzono i z jakich mogłaby skorzystać.

Dominacja danego modelu niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych odzwierciedla się w dyskursie jako „systemie językowych komunikatów, poprzez które mówimy o sobie i świecie społecznym” (Leonard 1997, s. 2). Równocześnie implikuje sposób w jaki konstruujemy wiedzę o nim i o sobie samych. W modelach przynależnych paradygmatowi biologicznemu zawęża się znaczenie społecznych uwarunkowań życia osoby z niepełnosprawnością, przedkładając nad nie znaczenie ograniczeń pochodzących z ciała. W modelach przynależnych paradygmatowi społecznemu mamy do czynienia z sytuacją odwrotną. Natomiast w najnowszych ujęciach, wkraczających już w obszar krytycznych studiów nad niepełnosprawnością (*critical disability studies*), postuluje się wręcz odejście od dychotomicznego podziału upośledzenie-niepełnosprawność „na rzecz badania relacji między upośledzeniem i dyskryminacją” i skupienia się m.in. na analizie „pozornie przezroczystych kategorii jako płynnych i społecznie kształtowanych” (Vehmas i Watson 2014, za: Zdrodowska 2016, s. 391).

Beata Borowska-Beszta podaje, że w starożytnej Grecji do określeń, których używano w komunikatach właściwych dla modelu medycznego niepełnosprawności, zalicza się słowo *teras*, którym nazywano mitologiczne monstra i potwory (Borowska-Beszta 2012, s. 21), jak też *krainę straszną nawet dla nieśmiertelnych bogów* (Kubiak 1997). Co ciekawe, tym samym słownictwem oznaczającym poważne ogólne deformacje nazywano zarówno ludzi, jak i zwierzęta. Rzymianie, dziecko, które urodziło się z widocznymi oznakami niepełnosprawności,

Urzędowy dyskurs pedagogiczny w modelu naiwnym

- terminologia odnosząca się do osoby z niepełnosprawnością: monstrum, potwór, mamzer (dziecko urodzone z nieprawego łoża; obcy naród), eunuch, chereszim (osoba głuchoniema), szótech (osoba z zaburzeniami psychicznymi), katan (osoba niepełnoletnia), błazen, glupek, wykolejony
- terminologia odnosząca się do procesu identyfikacji niepełnosprawności: ocena, wykrycie
- terminologia odnosząca się do działań podejmowanych wobec osoby z niepełnosprawnością: wygnanie, banicja, eugenika, sterylizacja

RYSUNEK 1. Kluczowa terminologia (*keywords*) dotycząca specjalnych potrzeb edukacyjnych w modelu naiwnym

Źródło: opracowanie własne na podstawie ICIDH WHO 1980; Chrzanowska 2015; Adams, Reiss i Serlin 2015; Borowska-Beszta 2012; Grzesiak 2012; Wyczęsany 2002; Olszewski i Parys 2016; Okoń 1992.

nazywali „monstrum”, od łacińskiego *monere*, czyli ostrzegać. Korespondujące z modelem moralnym określenia to również: wygnanie, banicja, eugenika, sterylizacja (por. Borowska-Beszta 2012, s. 82).

Prześledzenie literatury przedmiotu, w której poruszana jest problematyka osób z niepełnosprawnościami, nie przynosi jednak bardzo bogatych informacji na temat używanego wobec nich nazewnictwa. Mimo to mogę wskazać kilka przykładów oddających charakter tego modelu (por. rys. 1).

Potoczny charakter prezentowanego modelu oznacza, że choć jak się przyjmuje, nie był on przedmiotem naukowych analiz, ma jednak fundamentalne znaczenie z punktu widzenia społecznych postaw wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Mimo pewnych ontologiczno-epistemologicznych braków pojęcia „naiwny model niepełnosprawności” włączam go do swoich rozważań jako generujący negatywne postawy wobec osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, sprzyjające negatywnym zjawiskom społecznym, takim jak m.in. eksterminacja, stygmatyzacja czy wykluczanie.

Zmianę w zakresie postrzegania osób z niepełnosprawnościami wywołał stopniowo przejmujący dominację w postrzeganiu i definiowaniu niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych model **medyczny**. Jak się przyjmuje, jego korzenie sięgają XIX w., kiedy to można dostrzec początek naukowej dyskusji, dotyczącej m.in. przyczyn różnych rodzajów i stopni niepełnosprawności. Studiując teksty źródłowe, takie jak np. raporty czy opisy wyników badań pochodzących z połowy XIX w., można jednak odnaleźć zarówno materiały, w których odkrywano fakty i przypuszczalne zależności opisywano w naukowy sposób (jak np. w przypadku odkrycia przez Paula Broca okolicy kory mózgowej odpowiedzialnej za artykułowaną mowę), jak i propagujące purytańskie i bardziej właściwe poprzedniemu modelowi naiwne sposoby rozumowania (jak w przypadku Samuela Gridleya Howe (1858, s. 57, za: Badura-Stronka 2010, s. 74), który dowodził, że w 359 przypadkach na 420 badanych wystąpienie niepełnosprawności intelektualnej u potomstwa było rezultatem pogwałcenia praw boskich przez rodziców.

Przeważnie jednak rozwój nauk przyrodniczych przyczyniał się raczej do ugruntowywania znanych już wcześniej poglądów mechanistycznych i redukcjonistycznych niż ich podważania. Głoszone wówczas poglądy naukowe sprzyjały traktowaniu człowieka jako prostej sumy części w uproszczony sposób, uznając jego reakcje lub zachowania jako proporcjonalnie powiązane z określonymi bodźcami. Przykładem poglądów redukcjonistycznych może być np. przekonanie, że istnieje możliwość „zredukowania”, np. fenomenu życia, do biologii, chemii i fizyki, albo do zachodzących w organizmie zjawisk fizykochemicznych (por. Cynarski, Błażejowski i Pasterniak 2016, s. 15).

To właśnie dlatego, jak zauważa Mateusz Wiliński (2010, s. 37–38), medyczny model postrzegania niepełnosprawności:



zubaża kontryfaktycznie zarówno zjawisko niepełnosprawności, jak i osobę z niepełnosprawnością. Zjawisko to zostaje sprowadzone w nim do stanu ciała, deficytu lub choroby, a jednostka spostrzegana jest jako „przedmiot” oddziaływania medycznego.

W literaturze współczesnej można także spotkać głosy, które ukazują ideologiczne uwikłanie medycznego modelu postrzegania i definiowania niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych. Model medyczny sprowadza niepełnosprawność do biologicznego uszkodzenia ciała, a działania wobec osób niepełnosprawnych do ich leczenia lub poddawania ich oddziaływaniom normalizacyjnym, co realnie może nawet wzmacniać iluzję działań wspierających.

Jednakże, pomimo zgodnego z paradygmatem biologicznym i modelem medycznym silnego skoncentrowania uwagi na anatomiczno-funkcjonalnych cechach ciała osoby chorej lub obarczonej niepełnosprawnością, ważne jest uznanie, co podkreśla Krause, że jego dzisiejsze postrzeganie przeważnie w negatywnych kategoriach jest nie do końca słuszne. Zdaniem autora to przecież właśnie

medycyna i lekarze przyczynili się do zrozumienia i wyjaśnienia wielu aspektów niepełnosprawności, typów dysfunkcji, i umożliwili szereg procedur rehabilitacyjnych. Z medycyny też do dziś spływają informacje niezbędne w przekraczaniu kolejnych progów stymulacji, usprawniania i kompensowania niepełnosprawności (Krause 2010, s. 149).

Podobne stanowisko prezentuje Stanisław Kowalik (2007, s. 51), stwierdzając m.in., że „bez wykorzystania dorobku rehabilitacji medycznej nowoczesna rehabilitacja społeczna nie miałaby sensu”.

Model medyczny, dominujący w bardziej rozwiniętych krajach Europy przez około 100 lat ulegał na przestrzeni tego czasu pewnym zmianom. Choć faktem jest, że właśnie w epoce odrodzenia Marcin Luter wyrażał pogląd że „dzieci szatana”, za które uważano wówczas osoby z niepełnosprawnościami, należy pozbawiać ciała (Lipkowski 1981, s. 101), to równocześnie upowszechniały się także idee humanistyczne, powodując zwielokrotnione zainteresowanie człowiekiem i jego ziemskim życiem. Humanistyczne zorientowanie sprzyjało pod koniec tego okresu zmianie radykalnych dotąd postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnościami i upowszechnianiu pozostających pod jurysdykcją kościoła lub państwa (w zależności od siły wpływów religijnych) różnych form opieki nad nimi oraz osobami chorymi i z zaburzeniami psychicznymi.

Przyznanie praw człowiekowi jako jednostce (a nie członkowi określonej grupy społecznej, np. stanu) nie przeszkodziło, aby w wielu obszarach życia różne osoby miały różne prawa. Na wiele sposobów osoby z niepełnosprawnościami/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podlegały społecznie konstruowanym działaniom, których charakter daleki był jeszcze od „dialogu” ze środowiskiem osób sprawnych. Charakterystyczne jest w tym przypadku zjawisko marginalizacji, którą Bronisław Urban (2005, s. 15) definiuje jako:

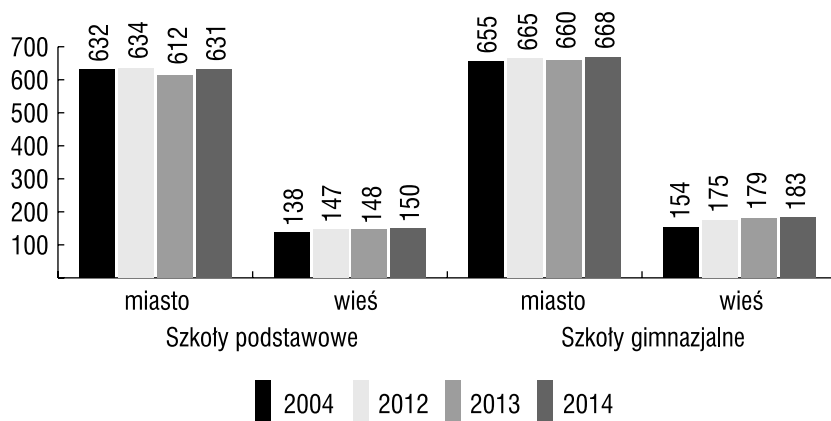
pozostawienie pewnych jednostek poza głównym nurtem rozwoju społecznego, niemożliwość dostatecznego korzystania z ogólnego dorobku materialnego i kulturowego, pozbawienie lub ograniczenie udziału w jego pomnażaniu, co jest równoznaczne z zablokowaniem realizacji kształtowanych w ciągu okresu rozwojowego celów, aspiracji i pragnień

Podobnie charakterystycznym zjawiskiem łączącym się z modelem medycznym, co zjawisko marginalizacji, była medykalizacja. Proces, mający zdaniem Conrada (1992, s. 211) trzy poziomy: koncepcyjny, instytucjonalny i interakcyjny. Poziom pierwszy charakteryzuje się stosowaniem medycznego słownictwa do zidentyfikowania problemu. Na drugim poziomie – instytucjonalnym – charakterystyczne jest przyjmowanie medycznej koncepcji przez organizacje. Natomiast na poziomie integracyjnym lekarze lub inni przedstawiciele zawodów medycznych ten medyczny sposób definiowania wprowadzają do praktyki w postaci diagnozy albo terapii (leczenia) (por. Conrad 1992, s. 211).

Medyczny model opisywania problemu niepełnosprawności na wiele dziesięcioleci silnie uprawomocnił społeczną marginalizację i wykluczanie osób z niepełnosprawnością, a samą niepełnosprawność silnie zmedykalizował. Ponieważ charakterystyczną cechą procesu medykalizacji stało się określanie niemedycznych problemów w kategoriach medycznych (choroby, zaburzenia, deficytu) (Conrad 1992, s. 211) dość powszechnie stało się:

[1] definiowanie problemu w terminach medycznych, [2] wykorzystywanie języka medycznego do opisywania problemu, [3] przyjmowanie medycyny jako punktu odniesienia dla zrozumienia problemu i [4] korzystanie z medycznej interwencji do „leczenia problemu”.

Marginalizowanie osób z niepełnosprawnościami w tzw. głównym nurcie życia miało swoje implikacje dla organizacji i funkcjonowania systemu oświaty. Dzieci i młodzież, u których rozpoznano niepełnosprawność, podlegały w naszym kraju, jeszcze do wejścia w życie Ustawy z 1991 r. o systemie oświaty, edukacji segregacyjnej i były kierowane wyłącznie do przedszkoli specjalnych i szkół specjalnych. Dość duża liczba szkół specjalnych, która mogła być zrozumiała w latach – 50.–70. XX w., współcześnie, wraz z upowszechnianiem modeli kształcenia integracyjnego i dążeniem do ukształtowania włączającego środowiska edukacyjnego, wydawałoby się, że będzie istotnie malała, tymczasem jest zgoła inaczej. Potwierdza to wiele źródeł, m.in. dane przygotowane na podstawie roczników statystycznych GUS czy danych z systemu informacji oświatowej prezentowanych na stronach UNICEF (rys. 2). Niestety, nawet pobieżna analiza poniższej wizualizacji danych statystycznych pokazuje, że w ciągu dziesięciolecia (od 2004 do 2014 r.) liczba szkół specjalnych podstawowych w miastach utrzymała się na podobnym poziomie, a na wsiach nawet wzrosła.



RYSUNEK 2. Szkoły podstawowe i gimnazjalne specjalne w Polsce według klasy miejscowości w latach 2004–2014

Źródło: <https://www.dzieciwpolisce.pl/analiza/7/szkolnictwo-specjalne>.

W okresie dominacji medycznego modelu definiowania niepełnosprawności działania edukacyjne wobec uczniów obejmowały zatem przede wszystkim kształcenie w placówkach oświatowych specjalnych, organizowanych w taki sposób, aby ich profil najlepiej odpowiadał potrzebom dzieci z określonym rodzajem i stopniem zaburzeń, choroby, dysfunkcji czy deficytów. Zwracano uwagę przede wszystkim na leczenie osoby, na jej „naprawę”, przywrócenie lub choćby polepszenie brakujących czy deficytowych funkcji jej ciała. Z celami tymi nierozzerwalnie łączy się stosowana terminologia stosowana zarówno w naukowych teoriach, jak i praktyce pedagogicznej.

W terminologii pedagogicznej reprezentującej biologiczny paradygmat i medyczny model definiowania niepełnosprawności pedagogika specjalna bywała określana mianem pedagogiki leczniczej (Heller 1905; Grzegorzewska 1952/1953, 1953/1954, za: Doroszevska 1981, s. 13; Maciarz 2001; Speck 2013), pedagogiki defektologicznej (Gałkowski 1973), defektologii (Grzegorzewska 1964a; Doroszewski 1969; Sękowska 1979), pedagogiki rewalidacyjnej (Hulek 1977; Sękowska 1988; Szczepański 1977; Pytka i Zacharuk 1997), ortopedagogiki (Makowski 1989; Lipkowski 1977; Speck 2005; Szarkowicz 2009) czy ortodydaktyki (Lipkowski 1972). Jeśli zaś chodzi o nazewnictwo kierunków pedagogiki specjalnej, to z modelem medycznym paradygmatu biologicznego można łączyć takie terminy jak, np. pedagogika kompensacyjna, pedagogika korekcyjna, pedagogika wzmoczonego rozwoju, pedagogika wyrównawcza (Kirejczyk 1981b; Gasik 1991). Wszystkie te kierunki pedagogiczne są skoncentrowane na jednostce z określonymi (dodatnimi lub ujemnymi) „odchyleniami” od tzw. normy. Celem działań podejmowanych zgodnie z poszczególnymi kierunkami jest zatem oddziaływanie wyrównawcze,

usuwanie lub pomniejszanie parcjalnych zaburzeń osoby lub wspomaganie rozwoju jej talentów.

Terminy, jakich używa się w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, reprezentatywne dla modelu medycznego to określenia nazywające indywidualne cechy osoby, akcentujące jej anormalność (Grzegorzewska 1918; Hellman 1921; Sterling 1935, za: Olszewski i Parys 2016, s. 63), odchylenie od normy (Hulek 1992), upośledzenie (Grzegorzewska 1964a, 1964b; Doroszevska 1981; Kirejczyk 1981; Lipkowski 1984; Gasik 1991), inwalidztwo (Hulek 1969; Doroszevska 1981; Zabłocki 1998).

Dla biologicznego paradygmatu charakterystyczne jest poszukiwanie medycznych (biomedycznych) uzasadnień istniejących odchyłeń od „norm i standardów struktury i funkcji organizmu” (tamże, s. 401), a zatem i stosowana w tym paradygmacie terminologia ma jednoznaczne umiejscowienie w medycynie. Analiza tekstów formułowanych w paradygmacie biologicznym pozwala dostrzec, że używa się w nich słów o silnie medycznym rodowodzie (rys. 3). Należą do nich takie określenia jak m.in.: choroba, zaburzenie, odchylenie, upośledzenie, inwalidztwo, dysfunkcja, ułomność, uszkodzenie, kalectwo, niedorozwój, niepełnosprawność, naruszenie, diagnoza, terapia, rehabilitacja, leczenie, korekcja, kompensacja, usprawnianie (por. m.in. ICIDH WHO 1980; Chrzanowska 2015, s. 400–401; Adams, Reiss i Serlin 2015). Wszystkie one dotyczą albo biologicznych cech osoby (choroba, zaburzenie, odchylenie, upośledzenie, dysfunkcja, uszkodzenie, kalectwo, niepełnosprawność, naruszenie), albo działań podejmowanych wobec osoby (diagnoza, terapia, rehabilitacja, leczenie, korekcja, kompensacja, usprawnianie). To pojedyncza osoba jest przedmiotem podejmowanych wobec niej działań, a celem tych działań jest jej wyleczenie,

Urzędowy dyskurs  
pedagogiczny  
w modelu  
medycznym

- terminologia odnosząca się do osoby z niepełnosprawnością: choroba, kalectwo, naruszenie, upośledzenie, dysfunkcja, defekt, uszkodzenie, dodatnie/ujemne odchylenie od normy, zaburzenie, niedorozwój, inwalidztwo, ułomność, wyuczalność/niewyuczalność, zaniedbanie moralne, niedorozwinięcie umysłowe, ociemniałość, anormalność
- terminologia odnosząca się do procesu identyfikacji niepełnosprawności: diagnoza
- terminologia odnosząca się do działań podejmowanych wobec osoby z niepełnosprawnością: terapia, korekcja, kompensacja, reedukacja, rewalidacja, rehabilitacja, leczenie, usprawnienie, wyrównywanie braków

RYSUNEK 3. Kluczowa terminologia (*keywords*) dotycząca specjalnych potrzeb edukacyjnych w modelu medycznym

Źródło: opracowanie własne na podstawie ICIDH WHO 1980; Chrzanowska 2015; Adams, Reiss i Serlin 2015; Borowska-Beszta 2012; Grzesiak 2012; Szczupał 2008; Wyczesany 2002; Olszewski i Parys 2016; Okoń 1992.

a jeżeli nie uda się tego osiągnąć – jak najlepsze przystosowanie jej do istniejących warunków. Nie zmienia się warunków, zmienia się osobę.

Znamienną cechą stosowanej w pedagogice specjalnej terminologii jest np. przyrównywanie procesu rozpoznawania charakteru trudności w uczeniu się do procesu „diagnozy” oraz nazywanie systemu podejmowanych działań wobec osoby z niepełnosprawnością/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – terapią. Aby zaznaczyć, że proces ten różni się od diagnozy medycznej i leczenia, do podstawowych, przejętych wprost z medycyny pojęć dodaje się przymiotnik „pedagogiczna”. Ten sposób nazywania cech postępowania wobec osób z niepełnosprawnościami/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zakorzenił się w pedagogicznej praktyce tak głęboko, że pojęciami „diagnozy pedagogicznej” czy „terapii pedagogicznej” posługujemy się do dziś.

Zgodnie z założeniami modelu medycznego w czasie podejmowanych działań wobec osoby z niepełnosprawnością dążono do „przywrócenia” jej społeczeństwu, co znajdowało także umocowanie w prawie „oświatowym”, uwzględniającym możliwość przejścia ucznia ze szkoły specjalnej do tzw. masowej, po osiągnięciu odpowiedniego poziomu rozwoju, wyrównaniu braków, usunięciu dysfunkcji. Jednak pomoc, jakiej udzielano uczniom z niepełnosprawnością, była ukierunkowana nie na całą osobę, ale na jakąś jej część, zidentyfikowaną jako biologiczne źródło problemu. Krytyka modelu medycznego wskazuje m.in. właśnie na ten aspekt jako podstawę do ograniczenia lub całkowitego pozbawienia osoby z niepełnosprawnością możliwości kontroli i podejmowania decyzji co do własnego życia. To uprzedmiotowienie, jak pisze Wiliński (2010, s. 75–76):

jest dodatkowo pogłębione przez fakt, że dostęp personelu medycznego i osób niepełnosprawnych do wiedzy eksperckiej i decyzji dotyczących zdrowia jest nierówny. Pacjenci często nie są w stanie pełnej świadomości lub wręcz nie mogą podjąć decyzji dotyczących przebiegu ich leczenia, są wówczas zdani na autorytet lekarzy i rehabilitantów. Nierówność ta przekłada się na asymetrię władzy między osobą niepełnosprawną a personelem medycznym (Smart 2009, s. 5).

Nic zatem dziwnego, że po dość długim czasie dominowania społeczno-kulturowego medykaliżowania problemu niepełnosprawności stopniowo inicjowano coraz to nowe działania w kierunku społeczno-kulturowego procesu emancypacji osób nią obciążonych. W zależności od kraju, odpowiadający tego rodzaju postulowanym zmianom okres czasu trwał od drugiej połowy do końca XX w. lub trwa nadal.

Rezultatem tak ukierunkowanych zmian było, po okresie dominowania modelu medycznego niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych, upowszechnienie się społecznego modelu niepełnosprawności, źródłem którego były przemiany zachodzące w Wielkiej Brytanii (m.in. Hasler 1993), Stanach Zjednoczonych (m.in. Hahn 1988; Engel 1977; Nagi 1991) czy Skandynawii (m.in. Gustavsson 2005). Myślę tu na przykład o początkach domagania się przez osoby

z niepełnosprawnościami zmian prawa i praktyk społecznych znajdującego swój wyraz m.in. w manifestie organizacji Związku Upośledzonych Fizycznie Przeciwn Segregacji (*Union of the Physically Impaired Against Segregation UPIAS*) w Wielkiej Brytanii (Hunt, Finkelstein, Oliver, Barnes) czy w proteście polegającym na okupacji przez osoby z niepełnosprawnościami biur departamentu Zdrowia, Edukacji i Opieki, która nastąpiła w 1977 roku w dziewięciu miastach Stanów Zjednoczonych (Longmore 2003, s. 105–107).

Podstawową cechą modelu społecznego było niejako oddzielenie aspektów dotyczących spraw cielesnych od społecznych aspektów funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami. Zaczęto zatem od zdefiniowania tego podziału, czego rezultatem stało się odróżnienie uszkodzenia (upośledzenia, *impairments*) od niepełnosprawności (*disability*), a także proklamowania nowego rozumienia samej niepełnosprawności. Tak odtąd, niepełnosprawność miała być rozumiana jako narzucana na istniejące upośledzenia osób (*impairments*) przez ich „niepotrzebną izolację i wykluczenie z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym [...] [co sprawia – uzup. A.O.], że niepełnosprawni są poddawana opresji grupą społeczną” (Shakespeare 2010, s. 198), a ich niepełnosprawność „powstaje dopiero w zetknięciu z barierami, za które odpowiedzialne jest społeczeństwo” (Karaś 2012, s. 24).

Postulowana zmiana dotychczasowego społecznego sposobu postrzegania problematyki niepełnosprawności była także czymś nowym dla wielu osób niepełnosprawnych. Dobrze obrazują tę nową rzeczywistość często cytowane w literaturze słowa:

Wydaje mi się, że przeżyłem nieomal biblijne nawrócenie, gdy zdałem sobie sprawę, że moja niepełnosprawnością nie była w rzeczywistości epilepsja, ale toksyczne leki i ich ukryte efekty uboczne, medyczny reżim obwiniający ofiarę; stosunek wyrażany milczeniem, dystansem, przez tłum na przystanku, w barze i przez kolegów przy obiedzie (Hervey 1992, s. 2, za: Barnes i Mercer 2008, s. 20).

Pomimo niekwestionowanego znaczenia dla prób kształtowania się „świata życia” osób z niepełnosprawnościami według nowych zasad model społeczny posługiwał się jednak nieco uproszczonym obrazem świata. We wskazywaniu ewentualnych winnych społecznego braku równouprawnienia osób z niepełnosprawnościami był bardzo jednostronny, w kreowaniu wizji przyszłego świata bez barier zdecydowanie utopijny, a w definiowaniu niepełnosprawności sprowadzonej do ograniczeń mobilności jednostronny (por. Zdrodowska 2016, s. 389). Co prawda, niedługo po wprowadzeniu pierwszej definicji niepełnosprawności poprawiono ją na obejmującą pozostałe jej rodzaje, lecz innych mankamentów nie udało się całkowicie usunąć.

Zasadniczo w takim właśnie kształcie społeczny model niepełnosprawności upowszechniał się w świecie, doprowadzając także w Polsce do powolnej

popularyzacji idei społecznej integracji (koniec lat 90. XX w.), aż do współcześnie promowanego dążenia poprzez społeczną inkluzję ku społecznej spójności (*social cohesion*) (por. Golinowska 2011). Zachodzące w innych krajach przemiany modelu społecznego, np. zmierzające w kierunku *disability studies* czy *critical disability studies* (Goodley, Corker, Vehmas i Watson), trafiają na nasz grunt ze znacznym opóźnieniem i nie pomyśl się chyba zbyt, gdy zaryzykuję pogląd, że w wielu obszarach trafiają na znaczące i trwałe przeszkody. Zarówno na poziomie organizacyjno-prawnym, jak i w obszarze pedagogicznej praktyki. Uwiarygadniają moje spostrzeżenia trzy fakty, które uznaję za szczególnie symptomatyczne: podpisanie z 6-letnim opóźnieniem, w stosunku do dziesiątek państw, które ratyfikowały dokument w dniu otwarcia do podpisu, Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych (świadczące o braku przygotowania Polski pod wieloma względami do zaspokojenia tych praw); liczne nieprawidłowości w zabezpieczeniu praw uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych (świadczące zarówno o niskiej świadomości, jak i znaczących brakach wiedzy oraz możliwości finansowych ich zabezpieczenia); znacząca grupa nauczycieli deklarująca brak wystarczającego przygotowania oraz niechęć do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych (świadczące o zacementowanym systemie oświaty i kształcenia nauczycieli oraz silnych stereotypach i uprzedzeniach znacznej liczby samych nauczycieli wobec bardziej wymagających uczniów, braku ich wystarczającej motywacji oraz kompetencji do nawiązania skutecznych relacji edukacyjnych z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi)<sup>11</sup>. Wspomiane także w innych miejscach mojej pracy wymienione tu zagadnienia symbolizują wieloaspektowość sieci możliwych przyczyn tego niezawalającego stanu rzeczy, od politycznego formułowania wizji systemu społecznego państwa poczynając, poprzez realizację praw uczestników procesu kształcenia i wychowania, na społeczno-kulturowych podstawach relacji międzyludzkich, a zwłaszcza rodzajach relacji z obcymi pośród nas kończąc. Dlatego właśnie, aby w rzeczywistym byciu w świecie osób z niepełnosprawnościami zaszły przełomowe zmiany, konieczne jest jak najszybsze i adekwatne do istniejących potrzeb reagowanie na dostrzegane nieprawidłowości. Dlatego także istotne jest identyfikowanie wszelkich przeszkód w tym zakresie zlokalizowanych w różnych obszarach funkcjonowania państwa i społeczeństwa, w tym w prawie tzw. oświatowym, czyli urzędowym dyskursie pedagogicznym.

---

<sup>11</sup> Wymienione trzy cechy dotyczące problematyki osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami, uzasadniałam już w różnych częściach tej pracy, dlatego w tym miejscu ograniczyłam się jedynie do ich wymienienia jako uznanych przeze mnie za szczególnie ważne bariery w upowszechnianiu najpierw społecznego, a obecnie biopsychospołecznego modelu specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Urzędowy dyskurs  
pedagogiczny  
w ujęciu  
społecznym

- terminologia odnosząca się do osoby z niepełnosprawnością/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: niepełnosprawność/uszkodzenie, osłabienie, specjalne potrzeby edukacyjne
- terminologia odnosząca się do procesu identyfikacji niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych: rozpoznanie
- terminologia odnosząca się do działań podejmowanych wobec osoby z niepełnosprawnością/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: opresja, wspieranie, indywidualny program wspierania rozwoju i uczenia się, adaptacja środowiska, współpraca, współdecydowanie, samorzecznictwo

RYSUNEK 4. Kluczowa terminologia (*keywords*) dotycząca specjalnych potrzeb edukacyjnych w modelu społecznym

Źródło: opracowanie własne na podstawie ICIDH WHO 1980; Chrzanowska 2015; Adams, Reiss i Serlin 2015; Borowska-Beszta 2012; Grzesiak 2012; Szczupał 2008; Wyczesany 2002; Olszewski i Parys 2016; Okoń 1992.

Symptomem zmian są niewątpliwie przemiany w języku i terminologii dotyczącej osób z niepełnosprawnościami (rys. 4). Już wobec samej nazwy subdyscypliny „pedagogika specjalna” słychać zgłaszane od pewnego czasu postulaty zdjęcia z niej przymiotnika „specjalna”, jako „odium naznaczenia” uczniów danej placówki (Olszewski i Parys 2016, s. 29). Ważne są także postulaty zgłaszane przez Amadeusza Krausego (2009, s. 23), przesunięcia akcentu na to, co w każdym człowieku normalne zamiast podkreślać to, co w niektórych „specjalne”. Stąd można spotkać się z propozycjami takimi jak np. „pedagogika różnorodności”, „pedagogika różnic między ludźmi”, „pedagogika różnic indywidualnych” (por. Szumski 2006, s. 163–165; Firkowska-Mankiewicz i Szumski 2009, s. 324). Słychać również i głosy, które uzasadniają utrzymanie stosowania dotychczasowej terminologii (Kirejczyk i Marek-Ruka 1987, s. 25; Sękowska 1979; Mikrut 2009), a położenie większego nacisku na:

kształtowanie pozytywnego wizerunku, przykładowo szkoły specjalnej, poprzez poprawę jakości funkcjonowania placówek kształcenia specjalnego, zmianę ich postrzegania przez społeczeństwo (Olszewski i Parys 2016, s. 29).

Dlatego też w 1997 r. Międzynarodowe Stowarzyszenie do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym przyjęło nową nazwę, w której słowo upośledzenie zastąpiono określeniem „niepełnosprawność intelektualna” (*International Association for the Scientific Study of Intellectual Disability, IASSID*) (Zima-Parjaszewska [bdw], s. 8).

Społeczne ukierunkowanie zmian terminologicznych można także dostrzec w przemianach określeń szczegółowych, odnoszących się do danego rodzaju przyczyny występowania specjalnych potrzeb edukacyjnych u uczniów. Dla przykładu można podać przemiany w obszarze terminu pedagogika upośledzonych



umysłowo, który bywa zamieniany m.in. na określenie: „pedagogika osób niepełnosprawnych umysłowo” (Piekut-Brodzka i Kuczyńska-Kwapisz 2009), a także na określenie „pedagogika osób z niepełnosprawnością intelektualną” (Janiszewska-Nieścioruk i Maciarz 2006). Podobnie określenia typu surdopedagogika czy tyflopedagogika uzyskują nowe formy poprzez akcentowanie w nich znaczenia i podmiotowości osoby z danym rodzajem niepełnosprawności. Coraz częściej zatem występują w literaturze określenia: osoba z wadą słuchu, osoby niesłyszące i niedosłyszące lub słabo słyszające (Eckert 1997; Kirejczyk 1981b; Zawisłak 2009; Piekut-Brodzka i Kuczyńska-Kwapisz 2009) czy osoba z wadą wzroku, osoby niewidome i słabo widzące (Kirejczyk 1981; Zawisłak 2009; Piekut-Brodzka i Kuczyńska-Kwapisz 2009). Analogiczne zmiany obserwujemy w odniesieniu do pozostałych rodzajów przyczyn trudności w uczeniu się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, i tak, o uczniach, u których występuje więcej, niż jeden rodzaj niepełnosprawności można powiedzieć, np. uczeń (osoba) ze sprzężoną niepełnosprawnością lub ze złożoną niepełnosprawnością (Zawisłak 2009), o uczniach obarczonych zaburzeniami języka i mowy, można powiedzieć uczeń (osoba) z zaburzeniami języka i mowy (Minczakiewicz 1997; Zawisłak 2009) itp.

Działania podejmowane w modelu społecznym wymagają aktywności politycznych i zmian społecznych bardziej niż zmian w fizycznych cechach osoby (Bingham 2013, za: Haegele i Hodge 2016, s. 197). Zgodnie z tym modelem niepełnosprawność jest rozumiana jako rezultat zbioru stanów i barier, jakie osoba z niepełnosprawnością napotyka w społeczeństwie. Przyczyn niepełnosprawności upatruje się zatem nie w cechach osoby, ale w środowisku nieuwzględniającym jej potrzeb i ograniczeń, w sposobie jego kształtowania, licznych formach dyskryminacji i marginalizacji osób z niepełnosprawnościami (por. Kirenko 2001).

Jak już wspomniałam, model społeczny uznaje się za dość słaby pod względem teoretycznym, co przyznają zarówno jego zwolennicy i propagatorzy (Oliver 1996a), jak i krytycy (Shakespeare 2006). Jednak znacznie ważniejsze jest to, że

za podstawę przyjęto medyczny punkt widzenia oraz biofizjologiczne kryteria normalności, a także to, że nie uwzględniono społecznych kryteriów oceny tej normalności. Bardzo słabą stroną [...] okazuje się też wprowadzenie kategorii roli społecznej. Wskazuje się tu bowiem na konieczność wykonywania określonych ról w społeczeństwie, aby móc uczestniczyć w pełni w jego życiu. Ponadto wymienienie kryteriów takich jak wiek, czy płeć bardzo łatwo może stać się punktem wyjścia do stygmatyzacji kobiet czy starców jako predestynowanych do określonych ról (Karaś 2012, s. 26).

W krytyce modelu społecznego można również dostrzec mankamenty dotyczące postrzegania specjalnych potrzeb edukacyjnych. Przede wszystkim zwraca się uwagę, że nie wszystkie niepełnosprawności czy rodzaje specjalnych potrzeb

charakteryzują się obserwowalnymi cechami, że nie uwzględnia się zmiennej w postaci indywidualnych doświadczeń poszczególnych osób niepełnosprawnych, nie bierze pod uwagę różnic między osobami mającymi ten sam rodzaj niepełnosprawności, aż wreszcie, że dyskurs dotyczący niepełnosprawności jest konstruowany raczej w toku zinstytucjonalizowanych praktyk społecznych niż w umysłach członków społeczeństwa (Oliver i Barnes 2012).

W odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami Rzeźnicka-Krupa zauważa, że „z odmiennego sposobu rozumienia kategorii tożsamości/podmiotowości (ujmowanej w kontekście *podobieństwa i różnicy*) wyłania się [...] figura niepełnosprawnego jako *Innego*, zatem problematyka *różnicy* pozwala ujmować niepełnosprawność jako swego rodzaju *inność/obcość*, stawiając jednocześnie pytanie o to, kiedy i jak niepełnosprawność z podstawowej relacji z *Innym*, egzystencjalnego «doświadczenia *Drugiego*» jako po prostu człowieka, staje się doświadczeniem obcości?» (Rzeźnicka-Krupa 2012, s. 13). Czy dążeniu do społecznej i edukacyjnej integracji udało się udzielić odpowiedzi na pytanie o to, czy niepełnosprawność z doświadczenia obcości stała się ponownie podstawową relacją międzyludzką i egzystencjalnym „doświadczeniem *Drugiego*” jako po prostu człowieka? Wydaje się, że niestety nie, co więcej, niejako dodatkowo, definiowanie niepełnosprawności w modelu społecznym, poprzez koncentrowanie się na jej kolektywnym doświadczaniu, sprzyjało swoistemu pomijaniu jego komponentów fizycznych, biologicznych i zbyt radykalnemu przypisywaniu społeczeństwu opresyjnej motywacji w relacjach z osobami z niepełnosprawnościami/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dlatego też, po dostrzeżeniu m.in. tych poważnych przecież mankamentów, podjęto działania mające na celu niejako zharmonizowanie, zrównoważenie tych obydwu rodzajów czynników determinujących rozwój i funkcjonowanie osoby ludzkiej zarówno w relacji ze sobą samym, jak i w szeroko rozumianym środowisku.

Okres od drugiej połowy XX w. do czasów współczesnych to czas kolejnej wielkiej przebudowy paradygmatycznej w naukach społecznych, to czas przekształcania się myślenia jednowymiarowego w myślenie wielowymiarowe, gdy „dziedziny takie jak polityka, ekonomia itp. traktowane przedtem jako odrębne zamknięte koła zaczyna się postrzegać w całokształcie ich wzajemnych związków – jako wielowymiarową strukturę (Mannheim 1974, s. 216–217, za: Cynarski, Błażejewski i Pasterniak 2016, s. 49). Cynarski, Błażejewski i Pasterniak (2016, s. 33) określają ten okres mianem III humanizmu (po pierwszym humanizmie starożytnym i drugim renesansowym), którego naczelną ideą jest stworzenie nowego człowieka, oswobodzenie go z ograniczeń (politycznych, religijnych czy społecznych).

Nowy sposób badania świata ma charakter humanistyczny (posthumanistyczny?), kulturowy i systemowy jednocześnie (por. Cynarski 2014), jest wyrazem podjęcia kolejnej próby przebudowania wiedzy dotyczącej odwiecznych

dylematów i dychotomii: całość–część, wiedza ogólna–szczegółowa, rzeczywistość a ludzki umysł, poznanie–opis (Malikowski 1988).

Dlatego właśnie fenomen niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych można współcześnie ukazać w świetle co najmniej kilku nurtów filozoficznych: egzystencjalizmu w wersji teistycznej, jak również ateistycznej (Soren Kierkegaard, Frierich Nietsche, Enzo Paci, Martin Heidegger, Karl Jaspers, Simone de Beauvoir, Maurice Ponty, Fiodor Dostojewski, Franz Kafka), personalizmu – w wersji humanizmu integralnego (Jacques Maritain, Józef Tischner, Karol Wojtyła) lub w wersji społecznej (Emmanuel Mounier), hermeneutyki filozoficznej (Paul Ricoeur, Emmanuel Levinas) (por. Cynarski, Błażejewski i Pasterniak 2016, s. 58), początkowego pozytywizmu, postmodernizmu (ponowoczesności) (Sztompka 1997, s. 133–134), poststrukturalizmu filozoficznego (Foucault, Derrida, Barthes), a nawet posthumanizmu (Hayles, Latour, Braidotti, Deleuze, Guattari, De Landa) i transhumanizmu (Fiodorow, Huxley, More, Sandberg) oraz posthumanizmu<sup>12</sup>.

Wielość możliwych perspektyw, jak również wielka różnorodność w ramach jednego nurtu powoduje, że współcześnie możliwe jest równoczesne prowadzenie narracji dotyczących odmiennych wizji człowieka i jego przyszłości. Wydaje się jednak, że może łączyć je przekonanie, że

człowiek taki, jakiego dzisiaj znamy – ze swoją kruchością egzystencjalną i różnego rodzaju ograniczeniami – zbliża się do momentu radykalnej transformacji w ciągu najbliższych dziesięcioleci (Kobyliński 2015, s. 109).

Poznawanie i analizowanie tego nowego systemowego paradygmatu tym bardziej zatem nie jest możliwe z użyciem klasycznych analitycznych i liniowych metod oraz sposobów myślenia.

Dla poszukiwania nowych ujęć problematyki niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych, podobnie jak w przypadku odmienności kulturowej, nie bez znaczenia są także postmodernistyczne kategorie i narracje podkreślające istnienie różnic i filozoficzny status *Innego*, filozofia dialogu i fenomenologia, a ostatnio także dyskurs postkolonialny.

Charakter nowego sposobu recepcji świata i człowieka wymaga myślenia nieliniowego, holistycznego, „w kategoriach nie struktur, lecz procesów i powiązań

---

<sup>12</sup> Cele: naukowy i praktyczny moich badań dotyczą rekontekstualizacji paradygmatów pedagogiki w aktach prawa determinujących proces kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nie jest zatem absolutnie konieczne aby przemiany w filozoficznych podstawach postrzegania niepełnosprawności były w mojej pracy omówione w szczegółowy sposób. Jednakże dla zarysowania ich tła, potrzebne wydało mi się choćby ukazanie ważniejszych, stanowiących wspomniane tło, nurtów które mają jednoznaczny związek z współkształtowaniem „świata życia” osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

(relacji) sieciowych (por. Cynarski, Błażejewski i Pasterniak 2016, s. 55), w rezultacie których tworzy się między ludźmi nowy rodzaj przestrzeni – przestrzeń hybrydowa.

Jest ona przestrzenią kreowaną przez dominującą tendencję do społecznego włączania w główny nurt życia osób odbiegających od dotychczas przyjętej ogólnej „normy”. Ale to wciąż jeszcze przestrzeń, która jest w procesie kształtowania, niedookreślona, otwarta, w której przybiera na sile dążenie do utopijnego, a bywa, że postrzeganego jako kontrowersyjny, systemu edukacji włączającej. Znaczenia w tym obszarze nabierają przeciwne ekskluzji określenia, jak m.in. inkluzyja, wyzwolenie, upodmiotowienie, upęnomocnienie, zdaniem Kostyło (2008, s. 35) „skupiające się jak w soczewce w pojęciu emancypacji”<sup>13</sup>.

To dopiero w takiej nowej przestrzeni międzyludzkiej znajdują swoje uwieńczenie wieloletnie starania o „odzyskanie przez osoby niepełnosprawne podmiotowości” (Krause 2010, s. 182) i możliwość „współistnienia zróżnicowanej, równouprawnionej społeczności, której członkowie są ze sobą powiązani i mają wobec siebie określone obowiązki” (Krause 2010, s. 154). Pierwszym krokiem do stworzenia takiej przestrzeni jest zmiana dominującego modelu definiowania niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych ze społecznego na **model biopsychospołeczny**.

Wydaje się, że współcześnie najpełniej istotę bycia człowieka w świecie można opisać, uwzględniając warunkujące jego stan i rozwój aspekty biologiczne, psychologiczne i społeczno-kulturowe. Obejmujący te czynniki model biopsychospołeczny nie stanowi jednak prostej sumy poszczególnych aspektów, ale sieć złożonych relacji między nimi. Dla jego kształtowania się miały szczególne znaczenie m.in. wnioski z licznie prowadzonych badań klinicznych<sup>14</sup> udowadniających związek psychiki ze stanem zdrowia fizycznego, silny sprzeciw wobec redukcji cielesnego wymiaru niepełnosprawności czy postrzegania czynników społecznych jako jedynej źródła opresji. Model biopsychospołeczny ponownie zwrócił uwagę na biologiczne uwarunkowania niepełnosprawności,

---

<sup>13</sup> W odniesieniu przynajmniej do części uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pojęciem emancypacji, jako „samodzielnego osiągnięcia dojrzałości poprzez osobiste poszukiwania, stawianie w kontekście własnej sytuacji historycznej pytań o świat i jego elementy” (Czerepaniak-Walczak 2006, s. 12) należy posługiwać się nader ostrożnie. Bardziej uzasadnione wydaje się w tym miejscu stosowanie pojęcia wyrównywania, a jeszcze lepiej, stwarzania większych (równych) szans.

<sup>14</sup> Mówiąc o badaniach klinicznych mam na myśli przede wszystkim badania m.in. nad funkcją neuroendokrynną, ryzykiem chorób sercowo-naczyniowych i nowotworowych, a zwłaszcza zależności pomiędzy zdrowiem fizycznym a psychicznym człowieka (np. między stresem i depresją a odpornością immunologiczną) (McEwen 1998), które doprowadziły do odkrycia, iż stres zmienia podatność osoby na zranienie i choroby, i odwrotnie, że dobre samopoczucie psychiczne przed chorobami w znacznym stopniu chroni (Ryff i Singer 1996).

podkreślając m.in., że z punktu widzenia barier społecznych osoby z różnymi rodzajami niepełnosprawności nie mogą być tak samo traktowane, a także na to, że osoby z niepełnosprawnością różnie odczuwają swoją własną niepełnosprawność (Twardowski 2018, s. 110).

Model biopsychospołeczny jest zatem swoistym konsensusem pomiędzy, z jednej strony, podejmowaniem działań mających na celu zminimalizowanie barier tkwiących w środowisku tam, gdzie można to zrobić, ale jednocześnie, z drugiej strony, nie negowaniu istniejących ograniczeń osób z niepełnosprawnościami/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dla których z uwagi na ich indywidualne cechy nie są w pełni dostępne wszystkie miejsca, środowiska, profesje czy wydarzenia itp. Podobnie dzieje się przecież w odniesieniu do innych osób, w tym sprawnych i bez specjalnych potrzeb edukacyjnych, które również, z uwagi na wyznaczone aktualnie normy czy wymagania oraz ich indywidualne cechy, nie mogą w ogóle lub w pełni uczestniczyć w różnych „przestrzeniach” materialnych, społecznych, kulturowych itp. W modelu biopsychospołecznym dąży się bowiem do równowagi i sprawiedliwości w traktowaniu wszystkich osób, każdego człowieka, nie tylko osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W modelu biopsychospołecznym dostrzega się nie tylko różnorodność pomiędzy grupami osób sprawnych i z niepełnosprawnościami; między osobami bez specjalnych potrzeb edukacyjnych i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi itp. Uznaje się bowiem, że nawet w potocznie uznawanej za jednorodną grupie osób z określonym rodzajem trudności różne osoby mogą mieć, i najczęściej mają, różne potrzeby. Píše o tym m.in. Andrzej Twardowski (2018, s. 111):

Na przykład, osoby niewidome preferują schody i dobrze wyznaczone krawężniki, a osoby na wózkach – rampy, podjazdy i równe powierzchnie. [...] osobom z niepełnosprawnością wzrokową należy zapewnić: teksty pisane alfabetem Braille'a, teksty pisane wielką czcionką lub nagrania audio.

W modelu biopsychospołecznym zwraca się ponadto uwagę na takie rodzaje potrzeb, które w modelu społecznym są zwykle pomijane. Ten aspekt dobrze ilustruje pytanie, jakie stawia w swojej pracy Tom Shakespeare (2006, s. 210–202), pisząc:

Otwarte pozostaje pytanie, jak miałyby wyglądać wolne od barier środowisko w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, z zaburzeniami psychicznymi, czy z niepełnosprawnościami złożonymi.

Biopsychospołeczny sposób definiowania trudności rozwojowych i/lub edukacyjnych poszczególnych osób zwraca ponadto uwagę na fakt, że model społeczny, skupiający uwagę wyłącznie na barierach i dyskryminacyjnych praktykach generowanych przez środowisko, w którym funkcjonuje osoba ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nie może być po prostu traktowany jako

ostateczny sposób rozwiązania wszystkich jej problemów. Bardzo trafnie określił to ograniczenie wspomniany już przeze mnie Twardowski (2018, s. 112), który pisze:

Po wyeliminowaniu dyskryminacyjnych praktyk, kobiety, przedstawiciele mniejszości etnicznych, osoby o odmiennym kolorze skóry lub innej orientacji seksualnej mogą wieść szczęśliwe życie. Natomiast osoby niepełnosprawne po usunięciu barier społecznych nadal pozostaną w niekorzystnym położeniu z uwagi na występujące w nich uszkodzenia.

Zrozumiałe jest zatem, że działania podejmowane zgodnie z założeniami modelu biopsychospołecznego będą uwzględniały potrzeby człowieka jako wynik złożonych interakcji pomiędzy jego wewnętrznymi, biopsychicznymi cechami a środowiskiem (społecznym, ale także biogeograficznym i kulturowym). Model biopsychospołeczny to próba poznania, zrozumienia i odpowiedzi na wielość, zmienność, różnorodność, dynamizm, wielokierunkowość, jak również, w pewnym stopniu nieprzewidywalność podmiotu i środowiska. Podobnie, jak jest to ujmowane w myśli Deluzjańskiej, w której współczesny świat jest żywy i nie poddaje się porządkowaniu „nie da się go zamknąć w jedności, umieścić w definicji czy skategoryzować. Jest oparty na wielości – i to nie tej rozumianej przez jedność wielości, ale przez wielość wielości” (Markiewicz 2016, s. 295–296).

Działania w modelu biopsychospołecznym to zatem podążanie zgodnie z nurtem społecznego włączania, kształtującym się na szerokim tle przejścia ponowoczesnego, kiedy to:

[zaczynają] nabierać rozpędu i się rozprzestrzeniać wielorakie tendencje, dotyczące wszystkich sfer życia, które stały się cechami charakterystycznymi tego niebywałego okresu, jakiego właśnie doświadczamy. [...] Elementy nowoczesności wciąż nam towarzyszą, ale są podmywane przez rwące nurty nowej fali. Sztwyne, stare i stałe, wydawałoby się, struktury i hierarchie nowoczesne ulegają globalnemu upłynnieniu. Płynny bowiem «omijają przeszkody i zapory, rozpuszczają albo torują sobie drogę, przesiąkając przez nie lub drążąc je kropla po kropli» (Bauman 2006) (za: Jawor 2014, s. 23).

Jednak włączanie społeczne nie będzie możliwe do osiągnięcia tak długo, jak długo będą istnieć nierówności w sferze symbolicznej, we wzorcach interpretacji, definicjach i komunikacji. Tak długo, jak długo szkoła będzie miejscem szerzenia się praktyk polegających na ukrytym włączaniu i przyznawaniu wartości jednym, a wyłączeniu i odmawianiu jej innym, idea edukacji włączającej, o jakiej marzy wielu badaczy i praktyków edukacji, nie spełni się. Nie wystarczą do tego deklaracje o dostrzeganiu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb edukacyjnych, gdy tysiące nauczycieli nosi w sobie kulturowe, niewidzialne i imperialistyczne przekonanie, że uczniowie nie mają „prawa do bycia równym w różnorodności”, a tym bardziej gdy utwierdza taką postawę nauczycieli sposób organizacji uwarunkowanego doraźną polityką systemu oświaty.

Model biopsychospołeczny wnosi zatem istotny, bez mała rewolucyjny sposób patrzenia na różnice w stanie zdrowia i sprawności fizycznej, możliwościach i umiejętnościach poznawczych, cechach społeczno-emocjonalnego rozwoju uczniów i roli środowiska, jakie pełni w ich rozwoju i funkcjonowaniu. Równocześnie z próbą przebudowywania sposobu myślenia o osobach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz środowiskowym kontekście ich życia i funkcjonowania wprowadza się zmiany w terminologii stosowanej w procesie kształcenia tej grupy uczniów (rys. 5).

Dyskurs  
pedagogiczny  
w ujęciu  
biopsychospołecznym

- terminologia odnosząca się do osoby z niepełnosprawnością/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: niepełnosprawność vs. różnorodność, neuroróżnorodność, indywidualne potrzeby edukacyjne, samostanowienie, autorstwo własnego życia, upełnomocnienie, emancypacja
- terminologia odnosząca się do procesu identyfikacji niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych: rozpoznanie indywidualnych i środowiskowych uwarunkowań rozwoju i uczenia się
- terminologia odnosząca się do działań podejmowanych wobec osoby z niepełnosprawnością/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: wspieranie, indywidualny program wspierania rozwoju i uczenia się ucznia, rodziców, nauczycieli i innych podmiotów procesu edukacyjnego, adaptacja środowiska, uniwersalne projektowanie dla edukacji, optymalizacja warunków uczenia się, współpraca, współodpowiedzialność współdecydowanie

RYSUNEK 5. Kluczowa terminologia (*keywords*) dotycząca specjalnych potrzeb edukacyjnych w modelu biopsychospołecznym

Źródło: opracowanie własne na podstawie ICIDH WHO 1980; Chrzanowska 2015; Głodkowska 2015; Adams, Reiss i Serlin 2015; Borowska-Beszta 2012; Grzesiak 2012; Szczupał 2008; Wyczesany 2002; Olszewski i Parys 2016; Okoń 1992.

W przemianach, jakie zachodzą współcześnie w języku, którym mówi się o problemie niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych wyraźnie daje się zauważyć, iż do stosowanej dotychczas terminologii, skupionej przeważnie na deficytach i brakach paradygmat humanistyczny wprowadza całkowicie nowy komponent. Jest nim zogniskowanie uwagi na otoczeniu społecznym osoby oraz jej wewnętrznej sile, swoistych „życiodajnych” źródłach bytu oraz doświadczania wolności i odpowiedzialności (Kierkegaard, Jaspers, Heidegger), a także zdolności do relacji z innymi ludźmi (Buber, Lerinans). Istotnym fundamentem współcześnie rozwijanych teorii i koncepcji dotyczących konstruowania świata życia osób z niepełnosprawnościami/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi staje się umiejętność posiadania siebie „we władzy swojej”, zdolność do budowania siebie samego jako wzmagającego moc

wewnętrzna w starciu z przeciwnościami losu (Ingarden) czy w kontynuowaniu stwarzania świata (Grzywak-Kaczyńska).

Podrozdział ten rozpoczął analizą pojęcia paradygmatu, rozumianego jako *pochodna związków historyczno-myślowych* łączących ludzi związanych określonym stylem myślenia (Fleck 1986). Paradygmaty biologiczny i humanistyczny pedagogiki wraz ze skonstruowanymi w ich obszarach wybranymi modelami niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych są egzemplifikacją różnych związków historyczno-myślowych i różnych stylów myślenia o osobach, które z różnie uwarunkowanych przyczyn przez dziesiątki lat podlegały dominującemu społecznemu wykluczaniu, segregacji lub integracji czy wreszcie, współcześnie, są podmiotami działań mających na celu jak najpełniejsze włączenie ich w tzw. główny nurt życia, który w idealistycznej wersji tego modelu stanie się powszechnie współdzielonym nurtem życia. Model biopsychospołeczny nakazuje zmienić dotychczasowe myślenie o osobach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nakazuje zmianę narracji w mówieniu o nich, jednocześnie przeobrażając praktykę. *Zmiany w stylu myślenia* – dyskursie naukowym (tworzonym w obszarze produkcji dyskursu pedagogicznego) wchodzi bowiem w wielokierunkową interakcję z tworzonym w obszarze rekontekstualizacji dyskursem publicznym oraz tworzonym w obszarze reprodukcji dyskursem praktycznym. Przemiany wynikające z coraz lepszego poznawania drugiego człowieka, ujawniającego wiele podobieństw „Oni” do „My” i „Ja” do „Inny/obcy” ujawniają istnienie paradoksu tego typu podziałów i inspirują do swoistego „prze-pisania” dotychczas ogólnie uzgodnionych znaczeń (por. Kołodziejczyk 2008b). Wśród rozprzestrzeniających się ponowoczesnych tendencji, zasadniczo zmieniających całą dotychczasową formę uspołecznienia (Jawor 2014, s. 25), z pewnością należy uwzględnić wzmacnianie się swoistej „myślowej kontrkultury” opartej m.in. na filozofii Michela Foucaulta, Gillesa Deleuze’a czy Rosi Braidotti, szczególnie pomocnej w ukazaniu podłoża dążenia do edukacji włączającej. Jednym z podstawowych założeń myśli Deleuze’a jest bowiem rewolucyjne ujęcie przemiany, której początkiem nie jest myślenie lecz afekt, oznaczające, że wpływać na ludzką komunikację można przez zmianę ludzkiej wrażliwości. Deleuze stara się odzyskiwać obszar wewnętrznej wolności człowieka zaanektowanej przez władzę (Kłos-Czerwińska 2015, s. 89). „Kładzie nacisk właśnie na to, co umożliwi odrodzenie się tego wewnętrznego obszaru spotkania z Innym, na to, co stwarza szanse jego ponownemu wymknięciu się spod reglamentujących sił władzy. [...] Deleuze chce [...] odzyskać dla człowieka to, co społeczne, i chce odzyskać człowieka dla tego, co społeczne” (Kłos-Czerwińska 2015, s. 89–90). Sam człowiek natomiast staje się nowym podmiotem, podmiotem nomadycznym (Braidotti 2009), zmiennym, posiadającym pełne prawo do różnorodności, konstytuowanym jako wypadkowa zarówno biologicznych, jak i społecznych kategorii.



## 1.4. Specjalne potrzeby edukacyjne w relacjach społecznych z obcymi pośród nas

**P**iotr Sztompka, wymieniając rodzaje relacji „z obcymi pośród nas”, nakreślił cztery swoiste obrazy tychże relacji: oparte na wrogości, obcości odmienności i wzajemnej adaptacji (i dobrym sąsiedztwie) (Sztompka 2016, s. 250). Opisany rodzaj postaw jest bliski definiowanemu w literaturze przedmiotu poczuciu wrogości jako „uczuciu nienawiści, złej woli, nieprzyjaźni, etc.; jako antagonizmu. Długotrwałego, nieprzemijającego stanu w rodzaju ugruntowanego światopoglądu” (Colbert 2011, s. 60).

Jak twierdzi Timothy W. Smith i in. (2004, s. 1218) wrogość przejawia się:

poprzez dewaluację wartości i motywów innych osób, zgeneralizowane oczekiwanie antagonistycznego nastawienia innych osób, permanentne poczucie bycia w opozycji do innych, jak również tendencję do krzywdzenia innych lub patrzenia jak są krzywdzeni.

Niekiedy wrogość bywa jedynym wystarczającym uzasadnieniem ekskluzji, wyeliminowania z własnego otoczenia osób, które pod jakimiś względami nie są takie jak chciałyby decydujące o tym osoby lub grupy. Jednocześnie rezultatem wrogości jest zwiększanie się między grupą wykluczającą a wykluczaną dystansu społecznego (Sztompka 2002, s. 288, 307), co z kolei powoduje, że wyrwanie się z tego zakłętą kręgu niezrozumienia, niechęci i złej woli jest niezwykle trudne. Wrogość bywa także definiowana jako „poznawczy składnik agresywności” (Moron 2016, s. 322), co tym bardziej unaocznia jej siłę niszczącą i blokującą prawidłowe relacje interpersonalne.

Jednym ze społecznych skutków wrogości jest zjawisko społecznego wykluczania, powodujące całkowite eliminowanie osób o określonej charakterystyce z głównego nurtu życia. Wykluczanie, rozumiane za filozofem Piotrem Kostyło (2008, s. 32) jako alienacja osób pod względem ekonomicznym, socjalnym i kulturalnym, implikuje określone działania mające na celu m.in. marginalizację, uprzedmiotowienie, zniewolenie, ucisk, wyobcowanie, deprywację i ubóstwo. Podobnego zdania jest Przemysław P. Grzybowski (2018, s. 22), gdy pisze:

Przekroczenie pewnej granicy nieznamoścności, skutek zbyt przytłaczającej i niepokojącej różnicy, może doprowadzić do sytuacji, gdy Obcy zostanie uznany za **wroga** [...] za osobę niepożądaną, izolowaną, dyskryminowaną lub eksterminowaną.

Proces ekskluzji społecznej i łatwości jej realizacji znajduje swoje uzasadnienie w dominującym sposobie postrzegania człowieka nieuwzględniającym ani jego subiektywnego doświadczenia, ani tym bardziej „złożoności jego egzystencji społecznej” (Chauvin 2014, s. 25). Taki sposób postrzegania osoby ludzkiej, który na potrzeby tych rozważań można nazwać *podmiotem przedoświeceniowym*,

umożliwiał często drastyczne traktowanie osób odbiegających od ogólnie przyjętej normy, co więcej znajdował swoje umocowanie prawne np. w prawie rzymskim. Dążenie cywilizacji do doskonałości uzasadniało eliminowanie jednostek z niepełnosprawnościami, których cechy odbiegające od ówczesnie przyjętej normy były dowodem kary bogów, przekleństwa, działania sił nadprzyrodzonych, złamania przysięgi, rabunku w świątyni czy niezłożenia daniny bogom, a ich narodziny uważano np. za zwiastun nadchodzącej wojny (Gazdulska 2008, s. 282; Kiwerski 2012, s. 1; Borowska-Beszta 2012, s. 19–21)<sup>15</sup>. Podobnie zapisy w źródłach autorstwa Platona czy Arystotelesa zawierają liczne przykłady traktowania osób z niepełnosprawnościami jako niepożądanych społecznie, a także nakazy eliminowania ich z życia społecznego. Choć znamy także przykłady działalności, np. Ateńczyków, polegającej na organizacji opieki i pomocy dla osób, które nabyły niepełnosprawności w wyniku udziału w wojnach.

W czasach, które można potraktować jako swoisty „punkt zerowy” modelu naiwnego (a w nich przede wszystkim okres od czasów starożytności do końca epoki oświecenia), los dzieci obarczonych niepełnosprawnością był przesądzony i zwłaszcza w starożytności był poddany działaniom o eugenicznym charakterze<sup>16</sup> (Sękowska 1985, s. 169; Kazanowski 2001, s. 33). Wynikiem wymienionych działań był m.in. charakterystyczny stan społecznej stygmatyzacji, cierpienia i całkowitej ekskluzji większości osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z szerokiego społecznego środowiska.

Model medyczny niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych, który historycznie rzecz ujmując przejął dominację po coraz silniejszym kwestionowaniu modelu naiwnego wraz z wzrastającą wiedzą o człowieku, wciąż jednak implikował silną selekcję i segregację ludzi pod względem ich indywidualnych cech zdrowia i sprawności psychofizycznej. Ten sposób recepcji koresponduje z wyróżnionym przez Sztompkę drugim rodzajem relacji społecznych „z obcymi pośród nas”, czyli poczuciem obcości.

---

<sup>15</sup> Wyjątek stanowili potomkowie osób bogatych, lepiej sytuowanych, ale choć pozostawiano ich przy życiu i tak usuwano na margines społeczny.

<sup>16</sup> Już na początku charakteryzowania obszarów modelu wyraźnie widać jak przeni-kają się, to wysuwając na plan pierwszy, to wycofując i ponownie powracając określone postawy wobec osób niepełnosprawnych. Eugeniczne praktyki, powszechnie stosowane w czasach starożytnych, i im przypisywane jako charakterystyczna cecha, były obecne przez cały czas historyczny i są nadal obecne dzisiaj, kiedy to tzw. nowoczesny powrót do medykalizacji, jak to określa Amadeusz Krause (2010), oprócz niewątpliwych korzyści stwarza także możliwości eliminowania jednostek chorych i niepełnosprawnych ze społeczeństwa. Różnica między tymi dwoma rodzajami eugeniki polega jedynie na różnych podejściach dotyczących czasu dokonania aktu eugenicznego (przed, lub po urodzeniu się, do lub po osiągnięciu określonego wieku), okolicznościach go uzasadniających (np. nieuleczalna choroba, cierpienie, „na życzenie”), czy też jego jawności, rezultat pozostaje ten sam.

Obcość definiuje się jako cechę względną, którą „ten sam człowiek lub ta sama klasa ludzi, niezależnie od swych własnych modyfikacji, może w pewnych warunkach posiadać, a nie posiadać w innych” (Znaniński 1931, s. 18). Podobnie jak uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy tylko w heterogenicznej grupie uczniów są obcy, natomiast np. w szkole specjalnej, już nimi nie są.

Obcy jest też jednocześnie daleki i bliski – daleki kulturowo, bliski przestrzennie (Bauman 1996), przysługuje mu rodzaj ograniczonego uczestnictwa, żyje w relacji z grupą na szczególnych warunkach (por. Simmel 1975, s. 504–512), ale „znajduje się poza ramami społeczności, do której pretenduje” (Baran i Boski 2016, s. 137).

Obcość nie oznacza jednak wykluczenia, całkowitego wyrugowania z grupy społecznej, ale nie oznacza także jeszcze znaczącego do niej zbliżenia. Postawa ta implikuje raczej naprzemienne zbliżanie się i oddalanie w zależności od realizowanych przez społeczną większość celów czy motywacji towarzyszących jej działaniom. W przeciwieństwie do jednostek wykluczanych, których raczej dobrze nie znano i niezbyt ich istoty dociekano, osoba obca nie jest po prostu nieznaną, wręcz przeciwnie, dobrze znana (Bauman 1996) i dlatego przeważnie utrzymywana w pewnym oddaleniu. Taki sposób społecznej reprezentacji Obcych pozwala na zbliżanie się do nich i oddalanie się w zależności od realizowanych przez społeczną większość celów lub istniejących motywacji.

Poczucie obcości w relacjach międzyludzkich koresponduje ze społecznym zjawiskiem segregacji postrzeganym jako łagodniejsze w swoim opresyjnym oddziaływaniu w stosunku do wykluczania, które było w powszechny sposób szczególnie widoczne w Polsce od końca XIX, prawie do końca XX w., ale słabsze niż społeczna integracja. Zaczęło ono stopniowo dominować nad wykluczeniem w czasie, gdy kształtował się wyróżniany przez Halla sposób postrzegania podmiotu, jako tzw. *podmiotu oświeceniowego*, opartego na Kartezjańskiej koncepcji istoty ludzkiej jako racjonalnej, samoświadomej i zdolnej do działania, posiadającej wewnętrzne centrum – jaźń – wokół której zbudowana jest spójna, zintegrowana całość (Rzeźnicka-Krupa 2012, s. 9–10).

W systemie segregacyjnego kształcenia znaczące podobieństwo sposobu podawanych sztucznej homogenizacji grup społecznych powoduje, że ich charakterystyczną cechą staje się homogeniczność. Jednak homogeniczność jest relatywna, może być cechą wspólną – gdy mowa o grupie tworzonej przez podobne pod określonym względem osoby – ale i generującą różnice – gdy w pierwotnie homogenicznej grupie pojawia się Obcy. Jego cechy, na pierwotnie jednorodnym tle, tworzą wyraźny „horyzont różnicy” i wymuszają dokonywanie się zmian. Obcy, jak pisze Przemysław P. Grzybowski (2018, s. 21):

...to osoba spoza kręgu My, której przy pierwszym spotkaniu stanowczo nie zalicza się do Swoich. [...] zawsze sytuowany w kręgu Oni. Byłoby trudno ujrzeć w nim nawet Innego dalekiego, ponieważ jest zupełnie nieznanym lub znanym w tak niewielkim stopniu, że uniemożliwia

to jego zrozumienie. Na pierwszy rzut oka charakteryzuje się trudnym, wręcz niemożliwym do wytłumaczenia stylem życia, wyglądem, obyczajami, nawykami, które trudno zaakceptować. Często posługuje się obcym językiem, co utrudnia lub wyklucza komunikację, a przynajmniej zniechęca do niej. Zachowania Obcego są w związku z tym nieprzewidywalne, co wiedzie do nieufności, niepewności, poczucia zagrożenia jego obecnością lub nawet myśleniem o nim.

Podobnie relatywne może być zjawisko poczucia obcości. Relatywizm tego zjawiska może polegać na tym, że nie tylko nieznaną dotąd osobą jest postrzegana jako Obca, ale także na tym, że niekiedy Swoją może stać się Obcym, np. jak podaje Grzybowski, w związku z chorobą, która powoduje diametralną zmianę zachowania osoby dotychczas, jak się wydawało, doskonale znanej i w pełni przewidywalnej (por. Grzybowski 2018, s. 23).

Bardziej zbliżony do paradygmatu humanistycznego wydaje się kolejny model niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych – model społeczny – powstały jako swoista konsekwencja „spojrzenia na niepełnosprawność w kategoriach pozajednostkowych, w kontekście wyzwań społecznych XX wieku” (Chrzanowska 2015, s. 409), odpowiadająca zjawisku przechodzenia „od formalnej równości do równego traktowania” (Wóycicka 2012, s. 7). Orientację społeczną przedstawia się zwykle w opozycji do „stanowisk indywidualistycznych, medycznych i biologicznych” (Chrzanowska 2015, s. 407), pomijających wpływ „kompetencji i zdolności posiadanych przez jednostki” (Wiliński 2010, s. 74).

W modelu społecznym wyraźnie różnicuje się znaczenie pojęć „osłabienie” (*impairment*) i „niepełnosprawność” (*disability*). „Osłabienie” jest uznawane za fizyczny atrybut ciała (Grue 2015, s. 2) czy funkcję ciała (Bingham i in. 2013; Brandon i Pritchard 2011), podczas gdy „niepełnosprawność” uznaje się za społecznie generowaną, oznaczającą izolowanie osoby z niepełnosprawnością z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym (Bingham i in. 2013; Brandon i Pritchard 2011). Optuje się zatem za zwróceniem większej uwagi zamiast na cechy i ograniczenia biologiczne (*impairment*), powodujące utrzymywanie osoby z niepełnosprawnością *out of group*, to na systemowe cechy środowiska, które powodują, że osoba staje się w nim obciążona niepełnosprawnością (*disable*), a co za tym idzie za włączaniem jej do dotychczas homogenicznej grupy społecznej w formie społecznej integracji przy założeniu, że to środowisko stara się usunąć istniejące w nim bariery, które tę niepełnosprawność wywołują.

Odpowiedzią na dostrzeżone ułomności segregacyjnego systemu kształcenia, utrwalającego status Obcego jako niepodobnego do „My” miała być zatem edukacja integracyjna, głęboka (Śliwerski 1998) czy też transformacyjna (Szkudlarek 1989) wizja reformy wprowadzająca nowe w systemie oświaty rozwiązanie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach lub klasach integracyjnych. Przeprowadzenie jej w Polsce było zgodne z przemianami, jakie zachodziły ówczesnie w obszarze filozoficznych i antropologicznych podstaw kształcenia człowieka, co znacznie wcześniej zostało zauważone i wykorzystane

w projektowaniu zmian edukacyjnych, m.in. w krajach skandynawskich czy we Włoszech. Wspomniane zmiany w systemach oświaty następowały bowiem w czasie, gdy kształtował się wyróżniany przez Halla sposób postrzegania podmiotu, który autor nazwał *podmiotem socjologicznym*. Zdaniem Rzeźnickiej-Krupy jawi się on w koncepcji Halla jako ukształtowany w wyniku badań procesów i grup społecznych realizowanych w nurcie symbolicznego interakcjonizmu, w środowisku tzw. Szkoły Chicagowskiej. Zgodnie z tymi założeniami jaźń jednostki „nie jest w pełni niezależna i w pełni autonomiczna, gdyż tworzy się w relacjach z innymi jednostkami i pośredniczy w przekazie znaczeń, symboli i wartości pochodzących ze sfery kultury” (Rzeźnicka-Krupa 2012, s. 10). Tak rozumiany podmiot posiada zatem swoje wewnętrzne „Ja”, jednak jest ono w nieustannym dialogu ze światem zewnętrznym i kulturą, w wyniku czego podlega ciąglej konfrontacji z propozycjami, jakie one oferują, i pod ich wpływem ulega modyfikacji.

W środowisku społecznym, w którym dominuje społeczna integracja, można dostrzec nowy rodzaj relacji międzyludzkich „z obcymi pośród nas”, i są to relacje, u podłoża których leży poczucie odmienności istniejącej pomiędzy homogeniczną większością a osobami różniącymi się od niej pod względem sprawności, funkcjonowania i zdrowia. Osoba dotychczas postrzegana jako Obca, staje się zatem nieco bliższa, ale jeszcze ciągle Odmienna/Inna<sup>17</sup>:

...nie taka sama, jak Ja, ale odmienna, choć mimo różnic rozumiana. W związku z tym jej zachowania są w miarę przewidywalne. [...] może zaliczać się zarówno do kręgu My (tzw. Inny bliski – znany osobiście, bezpośrednio, np. członek rodziny, z którego odmiennością już się oswojono dzięki współżyciu od lat, a więc rozumie się go), jak i kręgu Oni (Inny daleki – ktoś żyjący poza kręgiem My, wprawdzie nieznanym osobiście, lecz rozumiany przynajmniej na pierwszy rzut oka, choćby pozornie, dzięki dostrzeżonym podobieństwom oraz dotychczasowemu doświadczeniu w kontaktach z osobami takimi jak on). [...] łatwo jest wyobrazić sobie relację z Innym, budowanie więzi, otaczanie go opieką (jeśli tego chce) i wzajemne przekraczanie granic poznania (Grzybowski 2018, s. 21).

W homogenicznym środowisku Odmienny/Inny podlega licznym, czasami skrajnym zjawiskom społecznym, np. fanatycznie ksenofobicznemu rasizmowi, antysemityzmowi, ideologiom wrogości oraz pogardy, seksizmowi, nazizmowi, faszystom, komunizmowi (Grzybowski 2018, s. 26). Dobrze znane i opisywane w literaturze jest także zjawisko infrahumanizacji (Leyens, Vaes, Demoulin 2001, za: Baran 2016), które odpowiada sytuacji, gdy w wyniku procesu kategoryzacji społecznej, nietraktowane jako członkowie własnej grupy osoby odmienne, „nie

---

<sup>17</sup> Jak to zostało użyte w przytaczanych tu fragmentach tekstów innych autorów, podobnie w mojej pracy określenie „Odmienny” będę traktowała jako synonim słowa „Inny”. Za takim sposobem rozumienia obydwu terminów przemawia ponadto spostrzeżenie, iż „Inny” to osoba „wyraziście **odmienna** percepcyjnie i podlegająca akulturacji” (Baran i Boski 2016, s. 137).

tylko są mniej lubiane, lecz także, na poziomie bezrefleksyjnym, jest im przyznawane mniejsze prawo do bycia w pełni człowiekiem” (Baran i Boski 2016, s. 137).

Reprodukowaniu społecznych postaw wobec Innego, relacje z którym są oparte przede wszystkim na poczuciu odmienności, przeciwstawia się nowy paradygmat humanistyczny z jego biopsychospołecznym modelem niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych i opartymi na „wzajemnej adaptacji i dobrym sąsiedztwie” relacjami z „obcymi pośród nas”. W modelu biopsychospołecznym, związanym z Międzynarodową Klasyfikacją Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (*International Classification of Functioning, Disability and Health*, ICF), dochodzi do głosu wieloaspektowość rozwoju i funkcjonowania człowieka w świecie, uwzględniająca zarówno jego uwarunkowania biopsychiczne, ale także społeczno-kulturowe determinanty kształtowania się jego „świata życia”.

Należy zatem przyjąć, że zgodnie z założeniami podejścia biopsychospołecznego specjalne potrzeby edukacyjne powinny być traktowane nie jako stan, ale jako dynamiczna interakcja pomiędzy warunkami zdrowotnymi i czynnikami kontekstowymi, wśród których należy dostrzegać nie tylko bariery, ale także ułatwienia. Zjawiskiem społecznym korespondującym z założeniami modelu biopsychospołecznego powinno być zatem dominujące włączanie, polegające na rewolucyjnej zmianie podejścia do drugiego człowieka, zacierające dotychczas „bezsprzecznie komparatystyczny” charakter przestrzeni międzyludzkiej i edukacyjnej oraz generujące przeniesienie swoistego epicentrum odpowiedzialności z ułokowanego w innym człowieku (lub innych ludziach) na współodpowiedzialność, z indywidualnej pracy jednostki na współpracę i tworzenie uczącej się wspólnoty, i wreszcie, z jednostronnej adaptacji Innego w środowisku My, na wzajemną adaptację i dobre sąsiedztwo. I tu dochodzimy do kluczowego dla powodzenia procesu społecznego włączania określenia w wzajemnej adaptacji.

Pojęcie adaptacji społecznej (*łac. adaptatio*) do zmieniających się, nowych warunków społecznych jako dostosowania, dopasowania, występuje w literaturze naukowej, a także jest stosowane w pedagogicznej praktyce, przeważnie w rozumieniu procesu jednokierunkowego – od jednostki do grupy; ewentualnie od jednostki do niej samej w nowych warunkach – znacznie rzadziej jako proces dwukierunkowy – od jednostki do grupy i od grupy do jednostki, ewentualnie od grupy do niej samej w nowych warunkach<sup>18</sup>. Pojęcie adaptacji, wywodzące się z obserwacji przejawów życia w przyrodzie, oznaczających możliwości i umiejętności przystosowywania się organizmów do zmieniających się warunków otoczenia dość szybko

---

<sup>18</sup> Znane są oczywiście prace m.in. Barbary Wilgockiej-Okoń, która zajmując się kategorią dojrzałości/gotowości szkolnej dzieci wskazywała jednocześnie na dojrzałość/gotowość dziecka do rozpoczęcia nauki w szkole, ale i gotowość szkoły do jego przyjęcia, jednak nie są one tak powszechne jak prezentujące jednokierunkowe ukazywanie procesu adaptacji.

przeniesiono na grunt nauk społecznych i, pomimo zmieniającego się rozumienia tego pojęcia wraz z kolejnymi odkryciami dotyczącymi poznania naukowego, zwykle dotyczy ono właśnie adaptacji jednostki do nowych warunków, a bardzo rzadko odwrotnie. Nic więc dziwnego, że gdy wraz z przemianami zachodzącymi w strukturze tak istotnych grup społecznych, jakimi są rówieśnicze grupy przedszkolne lub szkolne, związanymi z przyjmowaniem do nich *różniących się* od nich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi znacznie większą uwagę zwracano na jak najlepszą adaptację właśnie tych uczniów w większej i bardziej spójnej grupie społecznej niż odwrotnie. Idea społecznego włączania i edukacji włączającej musi być jednak oparta na innym rozumieniu znaczenia pojęcia adaptacji. Jednoznacznie, wyróżniając rodzaje relacji międzyludzkich z „obcymi pośród nas” określił ten sposób Sztompka, nazywając najbardziej dojrzałą społecznie relację „wzajemną adaptacją i dobrym sąsiedztwem”.

Z takiego sposobu przedstawienia procesu adaptacji wynika jednoznacznie, że nie tylko Inny powinien starać się zaadaptować do nowych warunków. Równie starannie i z dużym zaangażowaniem powinna się starać zaadaptować do nowych warunków także grupa Swoich, ponieważ to również na niej będzie spoczywała część odpowiedzialności za powodzenie procesu „wzajemnej adaptacji”.

Urzeczywistnienie tego rodzaju założeń wymaga jednak świadomie podejmowanej i systematycznie prowadzonej pracy, która jednak, jak podkreśla Sławomira Sadowska (2015, s. 82):

[nie ma] [...] nic wspólnego z rozpowszechnionym myśleniem życzeniowym, iż umieszczenie osoby niepełnosprawnej w środowisku pełnosprawnych zaowocuje wzrostem interakcji społecznych między tymi grupami, wzrostem akceptacji społecznej wobec osób niepełnosprawnych.

Idea społecznego włączania, urzeczywistniana w formie edukacji, którą przyjęło się określać edukacją włączającą, wymaga zmian umożliwiających ukształtowanie się całkowicie nowego społeczno-kulturowego kontekstu. Urzędowy dyskurs pedagogiczny tworzy niezmiernie ważny kontekst tych zmian. Jednak samo sformułowanie „zaleceń” i zawarcie ich w poszczególnych formach urzędowego dyskursu pedagogicznego, m.in. w aktach normatywnych, nie wywoła pożądanej zmiany w sposób automatyczny. Dlatego, chociaż w tej pracy będę analizowała teksty wybranych przepisów zawartych w aktach normatywnych z dziedziny oświaty, to jednak moje przemyślenia będą wykraczały poza ich swoistą subiektywność.

Akty normatywne regulujące organizację, funkcjonowanie i ewaluację systemu oświaty, w tym kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, aby mogły służyć uczniom muszą korespondować z obecnością i realizacją w przestrzeni społecznej prawa każdego człowieka do pełnego uczestnictwa we wszystkich obszarach życia w maksymalnym możliwym stopniu. Za zapewnienie możliwości realizacji tych praw odpowiedzialność spoczywa na prawodawcy, który powinien być tego prawa gwarantem.

## ROZDZIAŁ 2

### Urzędowy dyskurs pedagogiczny w „konstelacji dyskursów”

#### 2.1. Dyskurs pedagogiczny i jego tworzenie w teorii Basila Bernsteina

*Dyskurs mówi przez nas. Jednostka, posiadając instrumentarium pojęciowe i logikę dyskursu, zauważa i klasyfikuje rzeczywistość, dostrzega prawdę i nazywa rzeczy, podejmuje decyzje. Mówiąc inaczej, widzi siebie i świat w jednych dostępnych jej okularach – okularach dyskursu. [...] Okulary, przez które będzie oglądany już go wypatrują, wybrana została już ogniskowa, w znaczącym stopniu określająca możliwą przestrzeń istnienia jego prawdziwego ja*

(Chutorański 2008, s. 228–230)

Wywodzące się z łacińskiego słowa *discursus* pojęcie dyskursu można rozumieć jako: „biegać tam i z powrotem”, „biegać w różnych kierunkach”, „odbiegać od siebie” (Ostrowicka 2014; Heinemann 2012), jak też jako „rozmowę”, „dyskusję” czy „przemówienie” (Szymczak 1996). Wyjaśniając znaczenie słowa „dyskurs”, można sięgnąć także do definicji wyrazów pokrewnych, a mianowicie do przymiotnika „dyskursywny” czy, jeszcze lepiej, do związku wyrazowego „myślenie dyskursywne”, oznaczające sposób myślenia i pośredniego poznania poprzez rozumowanie składające się z szeregu powiązanych logicznie ogniów (Szymczak 1996).

Pojęcie dyskursu, które z obszaru językoznawstwa intensywnie i szybko wniknęło w nauki społeczne, rzadko jest w nich systematycznie definiowane i operacjonalizowane. Wielu autorów i badaczy dyskursu pisze wręcz o jego heterogenicznym (Heinemann 2012), polifonicznym (Ostrowicka 2012), relatywnym (Witosz 2016) charakterze, inaczej też jest ono definiowane w ujęciu językoznawczym (m.in. Kurcz i Okuniewska 2011; Grabias 1994; Grzegorzyczkowa 2008; Witosz 2012; Czachur 2011; Grzmil-Tylutki 2010; Labocha 1996),



inaczej w ujęciu nauk społecznych (m.in. Czyżewski, Otrocki, Piekot i Stachowiak 2017; Horolets 2008; Horolets i Bielecka-Prus 2013; Bielecka-Prus 2012; Pawliszak i Rancew-Sikora 2012; Grzymała-Kazłowska 2004), bywa też, że jego definiowanie lokuje się na pograniczu dziedzin lub dyscyplin naukowych, jak np. u Michaiła Bachtina – gdzie twórczość literacka jest traktowana jako przejaw życia społecznego (Czaplejewicz i Kasperski 1983). Bywa też, że ze względu na fakt, dyskurs nie ma raz na zawsze ustalonych granic, niektórzy autorzy, przywołując stanowisko Wittgensteina, sugerują, aby je samemu wytoczyć (Witosz 2016, s. 20).

Emile Benveniste (1966) stosuje pojęcie dyskursu w znaczeniu wypowiedzi, w której ważną rolę odgrywają mówiący podmiot i relacje zachodzące między nim a adresatem. Dla Janusza Sławińskiego dyskurs to zrygoryzowana logicznie wypowiedź, operująca argumentacją i traktowana jako przeciwieństwo wypowiedzi, w której dominują elementy perswazyjne lub ekspresyjne (Sławiński 1980, s. 105). Podobnie definiuje dyskurs Renata Grzegorzczkowska (2008, s. 40), dla której oznacza „stopień zorganizowania języka w wypowiedź lub całość procesu komunikacji”, czy Janina Labocha (1961, s. 51), która rozumie dyskurs jako „normę oraz strategię zastosowaną w procesie tworzenia tekstu”. Stanisław Grabias (1994, s. 231) traktuje dyskurs jako kategorię społecznej interakcji; Jan Renkema (2004, s. 1) jako swoistą „relację między formą i funkcją w komunikacji werbalnej”. W pracach Michela Foucaulta „dyskurs został przekształcony w kategorię *par excellence* epistemologiczną, służącą analizie nie tyle języka, ile systemów wiedzy” (Szacki 2005). Józef Niżnik (1979, s. 7) twierdzi, że „w socjologii [...] nie do uniknięcia pozostaje charakterystyczny rodzaj dyskursu znany z filozofii”, do którego należy „specyficzny sposób stawiania pytań i formułowania problemów”. W pracy Cezarego Trutkowskiego (2004, s. 10) spotkamy ujęcie dyskursu jako „zdarzenia komunikacyjnego przebiegającego w określonym kontekście społecznym, mającego przede wszystkim charakter językowy, ale zawierającego w sobie całość znaczących działań aktorów, także znaczących działań pozajęzykowych, służące wypracowywaniu wspólnej wizji świata aktorów”.

Problematyka dyskursu wyraźniej obecna w piśmiennictwie wielu dyscyplin naukowych w świecie i w Polsce od lat 60. XX w., na początku była przedstawiana przede wszystkim w pracach z zakresu nauk humanistycznych – lingwistyki (Benveniste 1966; Zawadowski 1966), lingwistyki tekstu (Ricouer 1998), teorii literatury (Zalewski 1988), psycholingwistyki (Kurcz 1992), socjolingwistyki ukierunkowanej pedagogicznie (Bernstein 1990), w tym zwłaszcza edukacyjnej teorii języka (Stubbs 1986, 1990). Także aktualnie w polskim piśmiennictwie naukowym pojęcie dyskursu występuje w pracach z obszaru różnych dyscyplin, m.in. językoznawstwa, filozofii, pedagogiki, socjologii. Helena Ostrowicka (2014, s. 53–54) pisze już nawet o „swoistej instytucjonalizacji badań nad dyskursem w polskiej pedagogice”, za przejawy której proponuje uznać:

- wprowadzenie na rynek wydawniczy serii sześciu tomów Studiów Kulturowych i Edukacyjnych w cyklu *Nieobecne dyskursy*, wydawanych w latach 1991–2000 pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego;
- upowszechnienie pojęcia dyskursu edukacyjnego jako jednego przedmiotów badań pedagogiki (Milerski i Śliwerski 2000);
- obecność terminów „dyskurs” i „dyskurs edukacyjny” w zasobach leksykalnych (Milerski i Śliwerski 2000) i encyklopedycznych (Pilch 2003) współczesnej pedagogiki;
- podejmowanie tematyki i problematyki dyskursu w rozprawach doktorskich i habilitacyjnych w postępowaniach awansowych w zakresie pedagogiki (np. Bernasiewicz 2008; Mizerek 1999; Ratajczak-Zawodna 2005; Rzeźnicka-Krupa 2007; Sereżyńska 2013; Siegień 2013; Wawrzyniak-Śliwska 2013; Węc 2007; Wojnarowska 2010; Ostrowicka 2016; Bałachowicz i Witkowska-Tomaszewska 2015);
- obecność kategorii dyskursu w pedagogicznych podręcznikach akademickich (Hejnicka-Bezwińska 2008; Klus-Stańska i Szczepka-Pustkowska 2009; Marynowicz-Hetka 2009; Schulz 2009);
- koncepcję pedagogiki dyskursywnej (Nowak-Dziemianowicz 2011) (por. Ostrowicka 2014, s. 53–54).

Jednakże wraz z coraz częstszym stosowaniem terminu dyskurs jego znaczenie staje się bardziej rozmyte i polisemiczne, gdyż obok słowa dyskurs zaczynają stopniowo pojawiać się określenia tworzące coraz to nowe konstrukty znaczeniowe, jak np. „dyskurs dziecięcy (Przetacznik-Gierowska 1994), dyskurs werbalny, dialogiczny (Awdiejew 1991), mityczny, literacki, poetycki, logiczny, krytycznoliteracki (Głowiński 1992), dyskurs narracyjny (Zalewski 1988), figuratywny, religijny, naukowy, filozoficzny, historyczny, polityczny (Courtine 1981; Seriot 1985; Trognon i Larrue 1994), edukacyjny (Gulczyńska i Wisniewska-Kin 2017), akademicki (Rittel 1996), dziennikarski, terapeutyczny (Labov i Fanschel 1977), rodzinny (Traverso 1996), plastyczny, filmowy, przestrzenny... itp., aż do lingwistyki dyskursu i humanistyki jako zbioru dyskursów (Grzegorzczak 1995, s. 77–89, za: Kawka 1999, s. 14).

Na zjawisko coraz większej liczebności, wręcz „potopu” terminologicznych i *quasi*-terminologicznych określeń typu: *dyskurs* + przydawka zwraca uwagę także Stanisław Gajda, który zauważa wśród nich „nieuzasadnione uogólnienia i sprzeczności, uleganie modzie itp.” (Gajda 2016, s. 16). Klasyczny lingwista może jednak dzięki nim:

próbować tworzyć koncepcje wyjaśniające, które pozwalają zrozumieć to, co się dzieje, oraz dostrzec nowy ład, odmienny od naszych tradycyjnych wyobrażeń (Czachur, Kulczyńska i Kumięga 2016, s. 16).

W potocznej polszczyźnie można dostrzec wiele różnych zastosowań terminu dyskurs, m.in. jako:

- języka w użyciu (np. dyskursu kampanii przedwyborczych);
- charakterystycznego dla danej osoby, zbiorowości lub instytucji sposobu używania języka (np. dyskurs prawniczy);
- zdarzenia komunikacyjnego o jednostkowym charakterze;
- interakcji pomiędzy osobami lub grupami (np. wymiana opinii, dyskusja, debata);
- sposobu użycia języka charakterystycznego dla danej sytuacji społecznej (np. dyskurs pokoju nauczycielskiego);
- zespołu wartości oraz poglądów na określony temat, które są wyrażane w specyficzny sposób (np. dyskurs socjalistyczny) (Ostrowicka 2014, s. 49).

Jak wynika z przytoczonych przykładów, dyskurs jako kategoria polisemiczna, nieostra, relatywna, „rozmyta”, skutecznie wymyka się możliwości jednoznacznego zdefiniowania i do dzisiaj „nie ma raz na zawsze ustalonych granic” (Czachur, Kulczyńska i Kumięga 2016, s. 22–23). Specyfika ta jest rezultatem przebiegu historii formowania się pojęcia dyskursu i jego bogatych znaczeń.

Można zidentyfikować kilka szerokich „obszarów” prowadzenia badań nad dyskursem: azjatycki, amerykański i europejski, a następnie węższe pola badań: rosyjsko-, angielsko-, francusko- i niemieckojęzycznych. Współcześnie analiza dyskursu równie dynamicznie rozwija się poza wymienionymi kręgami kulturowymi, także np. w Australii, gdzie rokrocznie odbywa się Kongres Analizy Dyskursu<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Jeśli chodzi o wkład badań rosyjskojęzycznych w teorię dyskursu, jest nim przede wszystkim rosyjski formalizm, którego początki sięgają jeszcze czasów przed I wojną światową, a którego rozkwit pomimo tłumienia w okresie stalinizmu zaowocował jednym z najważniejszych metodologicznych zastosowań w postaci teorii bajki Władimira Proppa (1928). W Ameryce i Europie pierwsze prace dotyczące dyskursu powstawały w latach 50.–60. XX w., kiedy to w Stanach Zjednoczonych rozwinięto dziedzinę etnometodologicznych badań dyskursu, koncentrujących się na wypowiedziach ustnych i ich społeczno-kulturowych uwarunkowaniach (Goffman 1981; Sacks 1992), natomiast w Europie rozbudowano nowoczesną lingwistykę tekstu, zwłaszcza pisanego (Duszak 1998). W badaniach brytyjskich, charakterystyczną cechą jest ujmowanie dyskursu (na równi z tekstem), w znaczeniu codziennej komunikacji językowej (m.in. Duszak 1998; Duszak i Fairclough 2008; Duszak i Wodak 2006; van Dijk 2001), natomiast w badaniach francuskojęzycznych uwagę koncentruje się raczej na związkach języka, myślenia i wiedzy lub wiedzy/władzy (Foucault 1998). Z tradycyjnej analizy interpretatywnej i hermeneutycznej, jako „nurt czerpiący z lingwistyki tekstu i badań komunikacji” wyrosła natomiast niemiecka lingwistyka dyskursu (de Beaugrande i Dressler 1981; Busse 1987; Wengeler 2003; Warnke 2007; Warnke i Spitzmüller 2009; Czachur 2010), ujmująca dyskurs jako „jednostkę wychodzącą poza granice tekstu, uznawaną za punkt odniesienia analizy jednostkowych tekstów” (por. Czachur i Miller 2012, s. 25).

Z analizy dotychczasowych badań nad teorią dyskursu wynika, że wielkim wyzwaniem staje się opis wszystkich podejść dyskursywno-analitycznych funkcjonujących w różnych dyscyplinach naukowych. Wyłania się jednak z niej współczesny obraz kilku wiodących teoretyczno-metodologicznych podejść, m.in.: analiza konwersacyjna, interakcyjna, socjolingwistyka, krytyczna analiza dyskursu (KAD), psychologia dyskursywna, pragmatyka, teoria aktów mowy, lingwistyka korpusowa i systemowo-funkcjonalna, teoria akomodacji komunikacji, semiotyka, proksemika, analiza retoryczna, stylistyczna, semantyczna i narracyjna (Stubbe i in. 2013).

Ze względu na podjęty problem badawczy, jednoznacznie usytuowany w sieci społecznych relacji dyskursywnych, w tej pracy pojęcie „dyskurs” będę rozumiała jako użycie języka (Foucault 1977) rozpatrywane w kategoriach oddziaływań i efektów w kontekście społecznym (Mills 1997), czyli jako „język w użyciu społecznym” (van Dijk 2001), który nigdy nie jest neutralny, ponieważ „zawsze odzwierciedla ideologie, systemy wartości, przekonania i społeczne praktyki” (Hicks 1995; Kubinowski 2010).

Po dokonaniu istotnego usytuowania moich badań w obszarze socjologicznie zorientowanej analizy dyskursu (*Sociological Discourse Analysis*, SDA) oraz po wybraniu spośród wielu funkcjonujących w literaturze adekwatnej definicji dyskursu kolejnym krokiem jest konsekwentny dobór sposobu jego analizy, za który obrałam (dokładniej opisaną w dalszej części pracy) krytyczną analizę dyskursu (*Critical Discourse Analysis*, CDA).

Ponieważ w moich badaniach będę poddawała analizie teksty dokumentów powinnam również wyjaśnić sposób, w jaki rozumiem pojęcie tekstu, gdyż w niektórych tradycjach badawczych pojęcie to utożsamiane jest z dyskursem, w innych zaś traktowane odrębnie. Jolanta Kruk podaje dwie – „mocną” i „słabą” – definicję tekstu. Pierwsza z nich ukazuje tekst jako „spójny ciąg zdań”, zgodnie z drugą (tę właśnie przyjmuję w prowadzonych badaniach), „o przynależności do całości tekstu decyduje kryterium semantyczne” (Kruk 1998, s. 39). Podobnie natomiast jak to czyni Helena Ostrowicka (2013, s. 51), przywołując najważniejsze tradycje badań nad dyskursem, pojęcia dyskursu w znaczeniu odnoszącego się do pewnych ogólnych zjawisk społecznych (van Dijk 2001, s. 12) nie utożsamiam z pojęciem tekstu, ten z kolei ujmując jako „zdarzenie komunikacyjne mówione/pisane” lub „dyskurs pisany” (van Dijk 2001, s. 10), jako jednocześnie rezultat i inspirację dyskursowej aktywności (por. Grzmil-Tylutki 2010, s. 18).

Zatem każdorazowo w pracy tekst będę rozumiała jako konkretny i jednostkowy akt użycia języka. Dyskurs natomiast, jako „język w użyciu społecznym” (van Dijk 2001, s. 14), będzie zawsze pozostawał dla mnie „jednostką abstrakcyjną i intersubiektywną” (Czachur, Kulczyńska i Kumięga 2016, s. 21). W moich rozważaniach będę zatem różnicować pojęcie tekstu i dyskursu, przyjmując jako podstawę dla moich rozważań szerszy sposób rozumienia dyskursu – jako języka w użyciu, i węższy – jako kategorii umożliwiającej analizę praktyk komunikacyjnych znajdujących swoje odzwierciedlenie w analizowanych tekstach aktów

prawnych należących do urzędowego dyskursu pedagogicznego. Jest to również zgodne ze stanowiskiem Jaya Lemkego (1995, s. 7 i nast., za: Wodak 2011, s. 18).

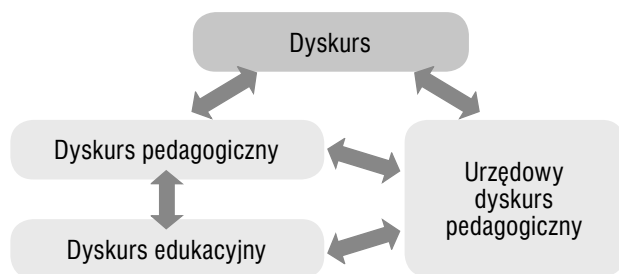
Kiedy mówię o dyskursie w ogólności, zwykle mam na myśli działanie społeczne nadawania znaczenia za pomocą języka lub innych systemów symbolicznych w określonej sytuacji lub otoczeniu [...]. Za każdym razem, kiedy nadawane jest określone znaczenie, charakterystyczne dla tych dyskursów, powstaje konkretny tekst. Dyskursy jako działania społeczne w większym lub mniejszym stopniu podlegające zwyczajom społecznym, tworzą teksty, które będą w jakiś sposób podobne pod względem swoich znaczeń [...]. Kiedy chcemy skupić się na konkretnych cechach zdarzenia lub sytuacji, mówimy o tekście. Kiedy chcemy przyrzeć się wzorcom, wspólnym cechom, relacjom dotyczącym różnych tekstów i okazji, możemy mówić o dyskursach”.

Choć żadna systematyzacja nie może być odzwierciedleniem znacznie bardziej skomplikowanego świata realnego, przyjmuję za Bożeną Witosz (2016, s. 22), że „wszelkie modele stratyfikacyjne nie tyle porządkują otaczającą nas rzeczywistość, ile nasze o niej myślenie, naszą wiedzę o otaczającym nas świecie, dostarczając nam niezbędnych ram interpretacyjnych [...]”. W moich badaniach zatem, jeśli chodzi o relacje pomiędzy rozważanymi pojęciami, za najbardziej ogólne i nadrzędne pojęcie przyjąłam ogólną kategorię dyskursu. Jako podrzędną w relacji do kategorii dyskursu obrałam kategorię dyskursu pedagogicznego, która z kolei jest nadrzędna nad kategorią dyskursu edukacyjnego. Trzecia, najważniejsza dla mnie kategoria urzędowego dyskursu pedagogicznego, jest podrzędna w stosunku do pojęcia „dyskurs” (ponieważ stanowi jego rodzaj), natomiast z kategoriami dyskurs pedagogiczny i dyskurs edukacyjny pozostaje w relacji niehierarchicznej. Ten rodzaj niehierarchicznej relacji dyskursów nazwę za Ireną Szczepankowską (2016, s. 32–33) konstelacją dyskursów. Użycie zaproponowanego przez autorkę pojęcia konstelacji dyskursów jest w mojej pracy tym bardziej uprawnione, iż odnosi je ona do dyskursów związanych ze sferą prawa, a definiuje ją następująco:

Konstelację tworzy układ odmian dyskursu związanych tematycznie (tj. ze względu na przedmiot odniesienia) i funkcjonalnie (ze względu na cele komunikacyjne) z prawem jako systemem norm stanowionych, regulujących zachowania społeczne i będących podstawą sankcji nakładanych na tych członków wspólnoty, którzy naruszają te normy (Szczepankowska 2016, s. 32).

W ogólnym ujęciu opisane wcześniej relacje można przedstawić w sposób przedstawiony na rysunku 6.

Dyskurs(y) w ujęciu Michela Foucaulta (1977, s. 76) to „praktyki formujące przedmioty, o których owe dyskursy mówią”. Jednak nie są one „zwykłym i naturalnym skrzyżowaniem rzeczy i słów” (Foucault 1977, s. 76). Zdaniem Foucaulta słów i rzeczy nie można do siebie „przyporządkować” w prosty sposób, ponieważ oprócz słów i rzeczy istnieje „coś więcej”, co właśnie należy ukazać i opisać (Foucault 1977, s. 76).



RYSUNEK 6. Urzędowy dyskurs pedagogiczny w konstelacji dyskursów

Źródło: opracowanie własne.

Interakcyjne ujęcie dyskursów (pedagogicznego, edukacyjnego i urzędowego), rozumiem zatem jako „praktyki formujące przedmioty, o których mówią”, i ukazuję je oraz opisuję w kontekście wybranych czynników determinujących kształtowanie się dyskursu pedagogicznego (także urzędowego). Wybrane przede mną czynniki współtworzące kontekst kształtowania się dyskursu pedagogicznego to: dwa konkurujące paradygmaty pedagogiki specjalnej (biologiczny i humanistyczny), cztery modele definiowania niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych (naiwny, medyczny, społeczny i biopsychospołeczny), cztery rodzaje relacji „z obcymi pośród nas” (wrogość, obcość, odmienność, wzajemna adaptacja) oraz cztery zjawiska społeczne (wykluczanie, segregacja, integracja, włączanie).

Podobnie jak w odniesieniu do kategorii dyskursu, można wyraźnie dostrzec, że przedmiotem coraz liczniejszych badań i opracowań w polskiej naukowej literaturze staje się dyskurs pedagogiczny. Bogactwo kategorii dyskursu pedagogicznego ujawnia się w różnorodności dzieł poświęconych jego analizie, jak również w dedykowanych dyskursowi pedagogicznemu naukowych czasopiśmiech, jak choćby kwartalnik Uniwersytetu Gdańskiego „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” czy rocznik „Dyskursy Młodych Andragogów” wydawany przez Uniwersytet Zielonogórski.

Na ramę teoretyczną moich badań składa się koncepcja społecznie konstruowanego dyskursu Basila Bernsteina. Konceptualizując pojęcie dyskursu pedagogicznego, odniosę się zatem do mniej znanych tekstów tego wybitnego brytyjskiego socjologa, socjolingwisty i pedagoga, który, zwłaszcza w ostatnich swoich pracach, koncentrował się na „sposobach, za pomocą których zasoby symboliczne są rozprowadzane do grup i w grupach oraz w obrębie i za pośrednictwem edukacji” (Moore 2006, s. 424). Jednym z takich sposobów: jest, zdaniem Bernsteina (1990b, s. 171), dyskurs pedagogiczny, definiowany jako „zbiór reguł wyspecjalizowanej formy komunikowania, w wyniku której dokonuje się zróżnicowana transmisja kultury i jej zróżnicowane przyswajanie”.

Dyskurs pedagogiczny nie jest jednak przez Bernsteina odkrywany i przedstawiany w świetle określonej, wybranej teorii. Jak pisze Mario Diaz (2010, s. 84):

Bernstein przecina paradygmatyczne stanowiska, skupiając się na tym, w jaki sposób społeczeństwo jest wpisane w jednostkę i jak to, co jest zapisane, staje się gramatyką dla społeczeństwa.

Czyniąc to, Bernstein wywodzi swoje założenia z narracji m.in. Durkheima, Marksa, Webera, Meada, Parsonsa, Wygotskiego, Bourdieu, a przede wszystkim Foucaulta, ujmując razem perspektywy zwykle postrzegane jako sprzeczne: funkcjonalizm, strukturalizm, marksizm czy poststrukturalizm (por. Diaz 2010, s. 84). Taki sposób budowania narracji sprawia, że:

nie jest rzeczą łatwą sklasyfikować teorię Bernsteina [...] obserwatorzy dobrze znający jego pracę podkreślają sposób, w jaki splata ona razem wątki wielu dyscyplin i podejść. Ruqaiya Hasan sugeruje, że reprezentuje ona «rodzaj teorii, która w głównej mierze poświęcona jest nie obyczajom pewnych uznanych dyscyplin: oddana jest ona raczej przede wszystkim badaniu i eksplikacji własnych centralnych kwestii problematycznych» (Moore 2006, s. 424; Hasan 2010, s. 128; Bernstein 1996) [...] Teoretyczny język Bernsteina zawsze próbuje poruszać się w dwóch kierunkach jednocześnie: krzyżując się pomiędzy pojęciem a opisem, jak również pionowo pomiędzy poziomami (Moore 2006, s. 425).

Dla Bernsteina jest to zatem semiotyka, w której dyskurs nie jest „czysty”. Stosunki społeczne, kulturowe, polityczne i gospodarcze lokują wewnątrz niego lub na jego obrzeżach. Oznacza to, że dyskurs to nie tylko dyskurs, ale także sposób kontrolowania, selekcji, organizacji i rozpowszechniania innych dyskursów (por. Diaz 2010, s. 93).

Ten polifoniczny sposób tworzenia narracji przez Bernsteina jest zgoła odmienny do znanych wcześniej sposobów analizy praktyk pedagogicznych, których przedmiotem było to, co odtwarzają instytucje pedagogiczne. Tymczasem Bernstein zmierzał do:

ustalenia zasad konstruowania i dystrybucji dyskursów pedagogicznych oraz określenia, jakie grupy społeczne wpływają na ich ustalenie. Ten sposób analizy wiąże dyskurs z dystrybucją władzy i hierarchiczną strukturą społeczną, ponieważ kontrola nad dyskursami zapewnia dostęp do dóbr symbolicznych i materialnych (Gee 1992, za: Bielecka-Prus 2010, s. 272).

Zdaniem Bernsteina dyskurs pedagogiczny jest zatem wytwarzaniem praktyk dyskursywnych generowanych według logiki stosunków społecznych i interakcji, jest momentem, w którym spotykają się władza i dyskurs, aby regulować rozumienie znaczeń (por. Diaz 2010, s. 93). Co więcej, dyskurs pedagogiczny jest swoistym medium dla innych dyskursów: klasy, płci, rasy i powinien być analizowany także pod względem „siły produkowania i reprodukcji dominujących/

zdominowanych relacji zewnętrznych w stosunku do samego dyskursu pedagogicznego ale przenikających relacje społeczne i sposoby jego transmisji i ewaluacji” (Bernstein 2003, s. 165).

W definicji dyskursu pedagogicznego Bernsteina pierwotna inspiracja strukturalistyczną myślą Foucaulta została wzbogacona o rolę praktyk społecznych i aktywną moc stwarzania przedmiotów jako funkcję władzy w transmisji kultury w instytucjach socjalizujących.

Jak pisze Joanna Bielecka-Prus (2007, s. 3), sposób ujęcia dyskursu przez Bernsteina

bliski jest teorii krytycznej, w której podkreśla się fakt, że nie może być on analizowany poza kontekstem politycznym i ideologicznym. Jest on «głosem» pewnej grupy osób mających władzę, którzy zdolni byli narzucić własne interpretacje rzeczywistości innym jednostkom, narzędziem utrwalania władzy i zaspokajania interesów grupowych. [...] Dyskursy są przedmiotem ideologicznej walki: dzięki nim możliwa jest zarówno reprodukcja społeczna, jak i przekształcanie stosunków społecznych (Fairclough 1992, s. 31, 64, 102) [...] Jest on nie tylko narzędziem utrzymania dominacji i władzy, ale również pełni rolę instrumentu, za pomocą którego możliwa jest dystrybucja kompetencji i kwalifikacji, dających dostęp do prestiżowych pozycji społecznych.

Analizując dyskurs pedagogiczny, Bernstein brał pod uwagę wszystkie jego wymiary. Zarówno w odniesieniu do podziału Fairclougha (1992, s. 4), wyodrębniającego w dyskursie tekst (wypowiedź), praktyki dyskursywne (produkcję tekstu, interpretację, interakcje) i praktyki społeczne (udział instytucji w kształtowaniu dyskursu), jak i w odniesieniu do propozycji van Dijka (2001) ujmującego dyskurs jako strukturę i proces, model Bernsteinowskiej analizy dyskursu pozwala na opisanie cech każdego z obszarów. Badając dyskurs pedagogiczny, Bernstein był zainteresowany przede wszystkim regułami kierującymi społecznym konstruowaniem dyskursu pedagogicznego i związanymi z nim praktykami. Badał „w jaki sposób dyskurs pedagogiczny jest wytwarzany i dystrybuowany, oraz jaki ma on wpływ na kształtowanie się społecznych tożsamości socjalizowanych” (Bielecka-Prus 2007, s. 3)

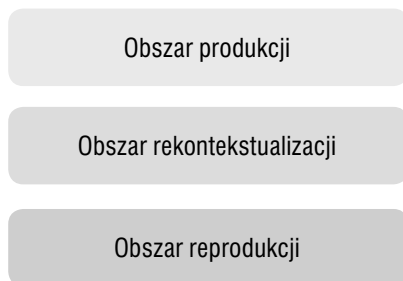
Uznanie, że dyskurs pedagogiczny jest społecznie konstruowany, łączy teorię Bernsteina z konstruktywizmem, orientacją społeczną odrzucającą założenie istnienia niezależnej od historii, ludzi i języka rzeczywistości społecznej (Zamojska 2010, s. 14). Taki sposób postrzegania świata społeczno-kulturowego ukierunkowuje uwagę badacza już nie tylko na obiektywnie istniejące fakty, ale przede wszystkim na proces i determinanty ich powstawania, znaczącą rolę w tym procesie przypisując językowi i sposobowi jego użycia. Bez przyjęcia przez Bernsteina konstruktywistycznej perspektywy, jego wieloaspektowe i szerokie spojrzenie oraz przecinające paradygmaty analizy nie byłyby możliwe. Tylko umieszczenie „zdarzeń komunikacyjnych” w nieabstrakcyjnej przestrzeni społeczno-kulturowej dało podstawę do analizy dyskursu,



w której „język wykorzystywany jest do osiągnięcia przez ludzi różnych celów interakcyjnych” (Shugar 1997, s. 12).

Dyskurs pedagogiczny jest przez Bernsteina (2003, s. 165, 180) rozumiany jako element „urządzenia pedagogicznego” (*pedagogical device*), uzależnionego od hierarchicznie skonstruowanych reguł dystrybucji, rekontekstualizacji oraz ewaluacji władzy i świadomości (Bernstein 2003, s. 180). Podobnie ujmuje tę problematykę Helena Ostrowicka (2013, s. 50), pisząc, że kategorię „urządzenia” proponuje stosować jako „kluczową dla pedagogicznej analizy dyskursu”, a sam dyskurs pedagogiczny jako element tegoż urządzenia.

Zdaniem Bernsteina „dyskurs pedagogiczny jest produkowany w trzech głównych obszarach, pozostających ze sobą w hierarchicznej relacji: w obszarze produkcji, rekontekstualizacji i reprodukcji” (Bourne 2008, s. 42) (rys. 7):



RYSUNEK 7. Obszary tworzenia dyskursu pedagogicznego według B. Bernsteina

Źródło: opracowanie własne.

W obszarze produkcji, przede wszystkim w instytucjach takich jak uniwersytety, politechniki, instytuty czy inne jednostki badawcze zachodzi, w relatywnie autonomiczny sposób, konstruowanie nowych form wysoko wyspecjalizowanej i szczególnie złożonej wiedzy. To w tym obszarze dochodzi do „rewolucji naukowych”. To tu zachodzi proces przemian paradygmatycznych, ścierania się ze sobą istniejących, wzajemnie ze sobą konkurujących, „niewspółmiernych sposobów widzenia świata i uprawniania nauki” (Kuhn 1968, s. 20), ujawnia się nowa wiedza i dokonują się odkrycia naukowe. W procesie tym biorą udział „twórcy wiedzy” stanowiący swoisty kolektyw myślowy, swoistą społeczność „teoretyków wiedzy”. Są oni jednocześnie do pewnego stopnia „władcami” wytworzonej wiedzy, decydując ostatecznie o tym, które jej formy zostaną upublicznione. Obszar produkcji wiedzy można za Bernsteinem określić także jako obszar pierwotnej kontekstualizacji (*primary contextualization*), kiedy to *tekst* zostaje odkryty i po raz pierwszy umieszczony w określonym kontekście. Kontekst ten wyznacza „intelektualną przestrzeń” systemu edukacji, podlegającą następnie powtórnej kontekstualizacji (*secondary contextualization*) w obszarze reprodukcji dyskursu pedagogicznego.

Wytworzona w uniwersytetach wysokospecjalistyczna wiedza musi zatem zostać zinterpretowana i przekształcona w pedagogiczną, specjalistyczną wiedzę dostępną i użyteczną w różnych instytucjonalnych kontekstach nauczania–uczenia się. Wymaga to dokonania wyboru wiedzy spośród różnych jej form i przystosowania jej do użytku w środowiskach instytucjonalnych bardzo różniących się od tych, w których została wytworzona. Procesem rekontekstualizacji kierują tzw. robotnicy wiedzy (*knowledge workers*) czy też „interpretatorzy wiedzy” (*knowledge interpreters*) zatrudnieni w ministerstwach edukacji, organach i instytucjach programowego kształcenia nauczycieli, czasopismach (w tym edukacyjnych), mediach (w tym edukacyjnych), także różnych prywatnych instytucjach, również innych podmiotach niezwiązanych z edukacją, także sami nauczyciele (por. Bourne 2008, s. 42; Bernstein 2003, s. 192).

Bernstein przywiązywał wielką wagę do procesu rekontekstualizacji dyskursu pedagogicznego. Od niego zależy przecież jakość poszczególnych, specjalistycznych dyskursów, a następnie jakość ich reprodukcji i ewaluacji. Nie bez wpływu na specjalistyczny dyskurs pedagogiczny są zatem różne wewnętrzne i zewnętrzne determinanty procesu rekontekstualizacji wiedzy (konteksty), w tym m.in. kompetencje osób konstruujących specjalistyczne dyskursy pedagogiczne czy aktualne preferencje polityczne. To właśnie fundamentalne znaczenie skomplikowanej kontekstualności społecznego konstruowania dyskursu każe nam wychodzić w analizach daleko poza de Saussure’owskie *langue* i *parole*.

Gdzie ulokowany jest zatem proces rekontekstualizacji pedagogicznego dyskursu, gdzie on się w rzeczywistości odbywa? Otóż wytworzone w obszarze produkcji teorii pedagogiczne podlegają rekontekstualizacji m.in. wszędzie tam, gdzie są one przekazywane (w określonym kontekście) innym członkom społeczeństwa. Mogą to być wewnętrznie poklasyfikowane, wyspecjalizowane pod-obszary (*sub-fields*) działające na potrzeby danego etapu edukacyjnego, określonego rodzaju programu kształcenia czy grup ludzi. Zdaniem Bernsteina istotne jest, by uwzględnić przy tym ich zależność lub niezależność od państwa (państwowe/prywatne; publiczne/niepubliczne itp.), ponieważ one zwykle będą różniły się stopniem kontroli, jakiej podlegają ze strony państwa. Mogą to być zatem instytucje kształcące nauczycieli (różnego typu i szczebli kształcenia), prawne podstawy organizacji i funkcjonowania systemu oświaty (prawo oświatowe), włączając w nie ustawę, rozporządzenia, podstawy programowe kształcenia i programy nauczania, podręczniki. W przekazywaniu dyskursu pedagogicznego istotną rolę pełnią również media (publiczne i niepubliczne, ogólnokrajowe i lokalne stacje telewizyjne i radiowe, sieci intra- i internetowa), a także wszelkie inne formalne i nieformalne sposoby transmisji dyskursu pedagogicznego, realizujące określoną „opcję” teoretyczną, aksjologiczną, metodyczną, choćby nawet posiedzenia rad samokształceniowych czy prywatne rozmowy nauczycieli. „W ten sposób władza konstruuje to, co ma lub nie ma legitymizacji w klasie szkolnej, ustanawiając szczególny porządek społeczny. W ten sposób poprzez

dyskurs pedagogiczny i jego zakorzenienie w urzędowym dyskursie pedagogicznym Bernstein próbuje wyjaśnić połączenie (związek) pomiędzy mikropoziomem interakcji pomiędzy nauczycielami a uczniami w klasie a makropoziomem polityki i kontroli państwa” (Bourne 2008, s. 799).

W trzecim obszarze konstruowania dyskursu pedagogicznego, w obszarze reprodukcji zachodzi natomiast wykorzystywanie poddanych wcześniej ukontekstowanej rekontekstualizacji określonych form wiedzy w różnych praktykach społecznych – szkołach, ponownie uniwersytetach, innych instytucjach edukacyjnych, także formach edukacji na odległość itd., zwanych „wspólnotami praktyki” (*community of practice*) (Bourne 2008, s. 183–184). Dyskurs pedagogiczny jest na tym etapie, zdaniem Bernsteina, reprodukowany w sposób selektywny, odpowiednio zróżnicowany ze względu na etapy edukacyjne, a na każdym z tych etapów jeszcze bardziej zróżnicowany ze względu na stopień specjalizacji danej instytucji (Bernstein 2003, s. 191). Struktury tworzące kontekst reprodukcji dyskursu pedagogicznego Bernstein nazywa „polami reprodukcji” (*fields of reproduction*). Omawiając zjawisko reprodukcji dyskursu pedagogicznego, zwraca także uwagę na proces, który nazywa „dekontekstualizacją” (*decontextualizing*), a który rozumie jako wprowadzanie zmian w pierwotnej wersji tekstu. W rezultacie tego procesu dany tekst nie pozostaje tym samym tekstem (Bernstein 2003, s. 192). Proces dekontekstualizacji może nastąpić z trzech powodów: po pierwsze – gdy tekst zmienia swoje znaczenie i pozycję niejako pod wpływem innych tekstów lub praktyk, po drugie – gdy sam (sam z siebie) podlega modyfikacji poprzez selekcję, symplifikację, kondensację lub przeformułowanie lub po trzecie – gdy tekst został przeniesiony lub inaczej zogniskowany (Bernstein 2003, s. 192).

Znaczącą rolę w procesie dekontekstualizacji ma jego źródło – tekst może ulec zmianie ze względu na czynniki zaistniałe na poziomie rekontekstualizacji (np. w wyniku reformy systemu oświaty następują zmiany w podstawach programowych i w tekstach podręczników) lub w wyniku procesu pedagogicznego, praktyki (np. na podstawie treści zawartych w podręczniku nauczyciel przygotowuje nowy tekst, przekształcając go w bardziej użyteczny w określonym kontekście, np. poprzez dostosowanie tekstu do możliwości ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi).

Złożony proces produkcji, rekontekstualizacji i reprodukcji pedagogicznego dyskursu posiada silną wewnętrzną dynamikę. Wiele ulokowanych na różnych poziomach tego procesu czynników wpływa na zachodzące w nim ciągłe procesy falsyfikacji, redefinicji, symplifikacji, kreowania nowych teorii i praktyk oraz odstępowania od zdezaktualizowanych. Wzajemne przenikanie się, zawiązywanie i zrywanie sieci relacji, wzbudzanie konfliktów i podejmowanie prób ich zażegnania, równoważenia między postępem i stagnacją, kontekstem lokalnym i globalnym udowadnia, jak bardzo skomplikowany jest zarówno proces konstruowania pedagogicznego dyskursu, jak i jego analizowania, jak długa może

być „droga” od momentu inicjującego dany dyskurs, do jego reprodukcji w określonym społeczno-kulturowym kontekście.

Kategoria dyskursu edukacyjnego należy do centralnych pojęć koncepcji Michela Foucaulta, który rozumie go jako: „system wiedzy, koncepcji lub myśli ucieleśnionych w praktykach społecznych”, który można traktować jako:

„ pewien typ legitymizacji wiedzy pedagogicznej i odpowiadających jej szczegółowych praktyk edukacyjnych”, który „dostarcza [...] podmiotom edukacji schematów i wzorów myślenia o niej; podmiotowość osób jest zatem wytworem dyskursów, w jakich one żyją – jedni są przez dyskurs uprzywilejowani, inni zaś dyskryminowani; dyskurs jest bowiem niepodzielną konfiguracją władzy-wiedzy (Milerski i Śliwerski 2000, s. 50).

W ten sposób ujęta definicja dyskursu pedagogicznego jest w moich badaniach szczególnie ważna, gdyż ukazuje związek między nim a podmiotami edukacji polegający na dostarczaniu tym podmiotom schematów i wzorów myślenia, i być może, nie tylko myślenia o niej samej, czyli o edukacji, ale także o sobie nawzajem.

Pojęcia dyskursu pedagogicznego i dyskursu edukacyjnego rozumiem jako wchodzące ze sobą w relację hierarchiczną, w której pojęcie dyskursu pedagogicznego jest nadrzędne nad pojęciem dyskursu edukacyjnego. Podstawową przesłanką ku temu są definicje i tezy formułowane m.in. przez Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego (2000), Teresę Hejnicką-Bezwińską (2008) czy Jarosława Garę (2018), z prac których wynika m.in., iż badaniem dyskursów edukacyjnych z poznawczej perspektywy zajmuje się współczesna pedagogika (Milerski i Śliwerski 2000, s. 144), a jedną z ważnych własności myśli pedagogicznej jest reprezentacja uogólnionego i teoretycznego dyskursu edukacyjnego (Gara 2018, s. 127). Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 495) stwierdza ponadto, że:

„w zasobach leksykalnych współczesnej polszczyzny pedagogika jest definiowana jako dyscyplina naukowa (lub dziedzina wiedzy) o procesach edukacyjnych i dyskursach edukacyjnych, czyli jej zadaniem jest wytwarzanie wiedzy o całokształcie praktyki edukacyjnej – minionej i aktualnej.

Dla autorki dyskurs edukacyjny to zatem „typ wypowiedzi i wytwarzania wiedzy o edukacji w określonych warunkach historycznych” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 239).

Dyskurs pedagogiczny będąc zatem rozumiana za Bernsteinem (1990b, s. 171) jako społecznie konstruowany zbiór reguł wyspecjalizowanej formy komunikowania, w wyniku której dokonuje się zróżnicowana transmisja kultury i jej zróżnicowane przyswajanie, natomiast pojęcia dyskursu edukacyjnego będąc używaną w znaczeniu węższym, jako odnoszącego się do aspektów pedagogicznych dotyczących, w szczególności, wypowiedzi na temat edukacji, praktyki edukacyjnej

lub wymiany komunikatów w procesie edukacyjnym (por. Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 493–495) w szkole lub z nią związanych.

Autorka przedstawia trzy odmiany dyskursu edukacyjnego, rozumianego jako:

- „uwarunkowane historycznie i epistemologicznie reguły budowy wypowiedzi na temat edukacji;
- obecny w szkole gatunek «mowy», będący rodzajem wyspecjalizowanej praktyki komunikatywnej, która ma swoje reguły i prawa;
- zdarzenie interakcyjne, będące miejscem wymiany komunikatów w procesie edukacyjnym” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 493–495).

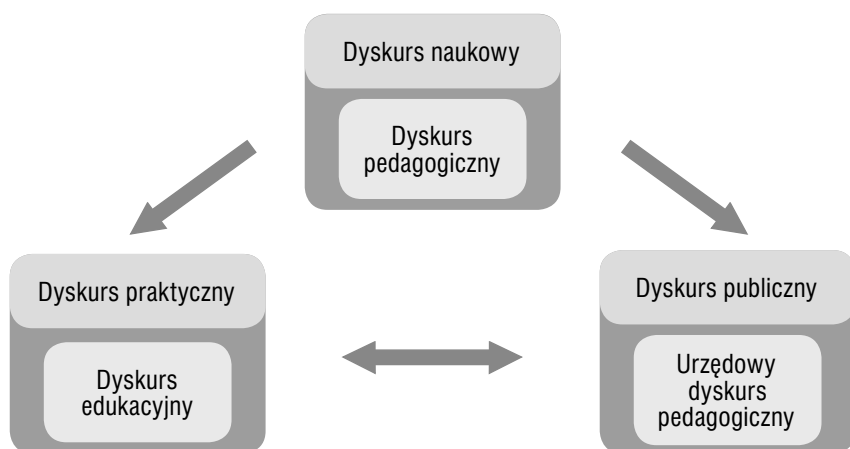
Zaprezentowane przez Hejnicką-Bezwińską trzy ujęcia dyskursu, Helena Ostrowicka (2014, s. 57) proponuje nazwać: archeologicznym, instytucjonalnym i interpretacyjnym. Z punktu widzenia archeologii wiedzy pojęcie dyskursu edukacyjnego odpowiada historycznie i epistemologicznie uwarunkowanym regułom budowy wypowiedzi o edukacji (praktyki dyskursywnej); z perspektywy instytucjonalnej, dotyczy badań nad obecną w szkole „mową”, rodzajem komunikacyjnej praktyki (dyskursu lekcyjnego, uczniowskiego, dyskursu pokoju nauczycielskiego itp.); natomiast w ujęciu interakcyjnym dyskurs akcentuje znaczenie „zdarzenia interakcyjnego” i uczestników wymiany komunikatów oraz konsekwencje edukacyjne tej wymiany. W odniesieniu do tej klasyfikacji badania własne realizuję w tym trzecim, interakcyjnym ujęciu. Interesuje mnie bowiem jakiego charakteru np. społeczne osądy i relacje (zgodne z jakim modelem rekontekstualizowania sensów kulturowych nadawanych kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) mogą generować komunikaty zawarte we współczesnym urzędowym dyskursie pedagogicznym.

Helena Ostrowicka (2013, s. 52) wyróżnia dyskurs publiczny (realizowany przez polityków, publicystów), dyskurs praktyczny (prowadzony przez nauczycieli, praktyków oświatowych) i dyskurs naukowy (prowadzony przez uczonych, akademików). Przyjmuję tę klasyfikację i sytuuję podjęte przeze mnie badania w obszarze analizy dyskursu publicznego, produkowanego w urzędach przez urzędników państwowych – polityków ustawodawców<sup>20</sup>, w jego urzędowej odmianie (por. Rutkowski 2012–2015).

---

<sup>20</sup> Istnieją także inne klasyfikacje tzw. rodzin dyskursów, np. podawana przez Bożenę Witosz (2016, s. 29–30), która wymienia: dyskursy ideologiczne, instytucjonalne, medialne, tożsamościowe, określane na podstawie międzypodmiotowych lub przedmiotowych relacji. Z tego punktu widzenia moje badania mieściłyby się w obszarze analizy dyskursu instytucjonalnego. Zdecydowałam się jednak na wybór klasyfikacji zaproponowanej przez Ostrowicką ze względu na większą jej suplementarność z Bernsteinowską koncepcją obszarów tworzenia dyskursu pedagogicznego.

Relacje pomiędzy przywołanymi rodzajami dyskursu mogą przedstawić w następujący sposób (rys. 8):



RYSUNEK 8. Dyskurs naukowy, publiczny i praktyczny a urzędowy dyskurs pedagogiczny

Źródło: opracowanie własne.

Urzędowy dyskurs pedagogiczny to termin wywodzący się z prac Bernsteina, który uznawał go za narzędzie transmisji makropolityki i kontroli państwa w dziedzinie oświaty (Jones, de Meija i Hornberger 2008, s. 41–52).

Za przetłumaczeniem oryginalnej anglojęzycznej nazwy *official pedagogical discourse*, nadanej przez Bernsteina analizowanemu przeze mnie rodzajowi dyskursu jako „urzędowy” a nie „oficjalny” dyskurs pedagogiczny, przemawiają względy językoznawcze. Szczególnie istotne są zaś te teksty uczonych, w których traktuje się o języku stosowanym w aktach normatywnych. Przyjęłam zatem, podobnie jak to na stronie Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN czyni Irena Szczepankowska, że pojęcia „oficjalny” będę używała na określenie sfery komunikacji (sfera komunikacji oficjalnej), natomiast odmianę języka, którego status „jest często dekretowany w najważniejszych aktach prawnych”, będę nazywała językiem urzędowym ([www.rjp.pan.pl](http://www.rjp.pan.pl)). Ponadto za określaniem wybranego przeze mnie do analizy rodzaju dyskursu mianem urzędowego dyskursu pedagogicznego przemawia fakt, że jest on tworzony w urzędach, przez urzędników i posiada moc urzędową. Jest zatem urzędowym narzędziem państwa, za pomocą którego, jak twierdził Bernstein:

państwo tworzy granice pomiędzy poszczególnymi przedmiotami, między różnymi rodzajami pedagogicznych instytucji oraz pomiędzy różnymi kategoriami uczniów, oferując każdemu z nich dostęp do wybranych form wiedzy. Tym samym nie tylko ma wpływ na programy nauczania i pracę w klasie, ale także oferuje odmienne formy wyspecjalizowanej świadomości,

przez co determinuje tworzenie się różnych tożsamości dla różnych kategorii osób uczących się” (Jones, de Meija i Hornberger 2008, s. 41–52).

W ten sposób tworzy się pewna złożona interakcja pomiędzy urzędowym dyskursem pedagogicznym a wyspecjalizowanymi, indywidualnymi dyskursami poszczególnych nauczycieli. Zdaniem Bernsteina ma to znaczenie nie tylko dla konstruowania wiedzy i umiejętności uczniów, ale przede wszystkim dla kształtowania społecznej tożsamości i społecznych interakcji między tymi nauczycielami i ich uczniami (Bernstein 1990, s. 94). Oznacza to, co fundamentalne dla podejmowanych przeze mnie badań, że urzędowy dyskurs pedagogiczny nie stanowi tylko zbioru rozmaitych regulacji kształtujących edukacyjną rzeczywistość, ale także, a może przede wszystkim, społeczną tożsamość uczniów, a katalizatorem w tym procesie jest język urzędowego dyskursu pedagogicznego.

Urzędowy dyskurs pedagogiczny to zbiór form dyskursywnych wytworzonych w urzędach systemu oświaty w wyniku rekontekstualizacji wysokospecjalistycznej wiedzy z obszaru pedagogiki, za pomocą których zasoby symboliczne są rozprowadzane do grup i w grupach oraz w obrębie i za pośrednictwem edukacji.

Do urzędowego dyskursu pedagogicznego można zaliczyć m.in. następujące formy dyskursywne:

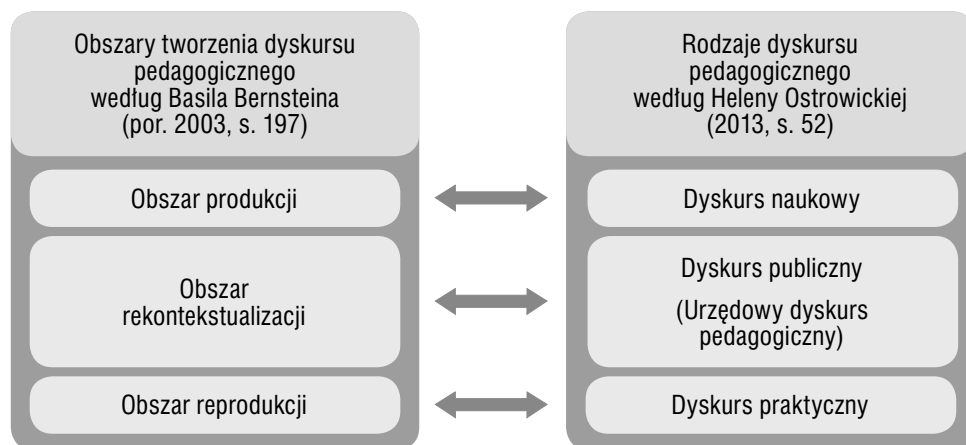
- akty prawodawcze regulujące zasady organizacji, funkcjonowania i ewaluacji systemu oświaty;
- akty prawa wewnętrznego regulujące zasady organizacji, funkcjonowania i ewaluacji placówek systemu oświaty (m.in. statuty placówek oświatowych, programy wychowawcze szkoły, programy profilaktyczne szkoły, standardy postępowania w sytuacjach kryzysowych itp.);
- regulaminy, zarządzenia, zalecenia i inne dokumenty mające charakter urzędowy dotyczące organizacji, funkcjonowania i ewaluacji placówek systemu oświaty;
- podstawy programowe, programy kształcenia, indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne i inne formy dokumentacji założeń procesu kształcenia, wyznaczające jego cele i sposoby ich realizacji;
- orzeczenia, opinie, wnioski postdiagnostyczne i inne tego typu dokumenty wydawane przez placówki należące do systemu oświaty;
- świadectwa, zaświadczenia, dyplomy i certyfikaty wydawane przez placówki należące do systemu oświaty.

Urzędowy dyskurs pedagogiczny powstaje w wyniku rekontekstualizacji wysokospecjalistycznej wiedzy i jej przekształcenia w urzędowej rzeczywistości dyskursywnej w wiedzę w wyższym stopniu praktyczną niż teoretyczną. Zgodnie z koncepcją Bernsteina urzędowy dyskurs pedagogiczny jest dystrybuowany w „polach reprodukcji” (Bernstein 2003, s. 191) czy też „wspólnotach praktyki” (Bourne 2008, s. 183–184), w których podlega interpretacji. Jednym z takich

pól jest przestrzeń edukacyjna, w której zrekontekstualizowana wiedza pełni funkcje regulatywne, transmitując (reprodukując) określone „opcje” polityczne, społeczne, ekonomiczne, teoretyczne, aksjologiczne, metodyczne, programowe itp. i ustanawiając szczególny porządek społeczny

Wysokospecjalistyczna wiedza (dyskurs naukowy) jest wytwarzana w obszarze produkcji (np. na uniwersytetach, w akademiach) i przekształcana w obszarze rekontekstualizacji (np. w urzędach ministerialnych, organach ustawodawczych) w dyskurs publiczny (w tym w urzędowy dyskurs pedagogiczny). Ten zaś, w obszarze reprodukcji (np. w placówkach systemu oświaty), jest przekształcany w dyskurs praktyczny (np. dyskurs pokoju nauczycielskiego, dyskurs klasowy).

Uwidacznia się w ten sposób korelacja pomiędzy trzema Bernsteinowskimi obszarami tworzenia dyskursu pedagogicznego i trzema rodzajami dyskursu pedagogicznego wyodrębnionymi przez Ostrowicką (2013, s. 52). Korelację tę przedstawiam na rysunku 9:



RYSUNEK 9. Obszary tworzenia dyskursu pedagogicznego według B. Bernsteina a rodzaje dyskursu pedagogicznego

Źródło: opracowanie własne.

Jednym z wielu, ale w moich badaniach najważniejszym, narzędziem dyskursywnym urzędowego dyskursu pedagogicznego są akty prawodawcze regulujące zasady organizacji, funkcjonowania i ewaluacji systemu oświaty. W przeciwieństwie np. do programów kształcenia, które w polu praktyki edukacyjnej mogą być interpretowane przez nauczycieli, w przypadku rekontekstualizacji należących do urzędowego dyskursu pedagogicznego aktów prawa (regulujących organizację i funkcjonowanie systemu oświaty), znaczenia te są już niejako „zakodowane”, narzucone „z góry”, w pewnym sensie „zaprogramowane”. Zatem kontekst tylko w bardzo ograniczonym zakresie może te



znaczenia modyfikować. Akty prawa są bowiem przewidziane po to, aby były bezwzględnie przestrzegane, jurslingwistyka nie dopuszcza swobodnej interpretacji i konstruowania znaczeń np. przepisu prawa. Na etapie reprodukcji urzędowego dyskursu pedagogicznego nie ma miejsca na (do)wolność i w ten właśnie sposób przejawia się wiedza/władza i jej opresyjna, nieunikniona siła. Akty prawa „oświatowego” należące do urzędowego dyskursu pedagogicznego nie są tworzywem twórczej aktualizacji, one są formami dyskursu, kształtującymi organizację, selekcję, rozpowszechnianie i kontrolowanie przestrzeni edukacyjnej oraz wszystkich konstytuujących ją elementów. Są formą transmisji sensów kulturowych zakodowanych w ich tekstach. Reprezentują siłę władzy i przeważnie nie poddają się kontekstowi.

## 2.2. Akty normatywne z dziedziny oświaty jako forma dyskursywna w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej

**P**ojęcie prawa ulokowane jest w dwóch obszarach znaczeniowych: aksjologicznym, ujmującym je jako wartość, oraz w obszarze normatywnym, w którym poza naukami prawnymi jest definiowane jako „zespół norm określających postępowanie ludzi, norm ustanowionych lub usankcjonowanych przez państwo i zabezpieczonych systemem przymusu państwowego” (Balicki i Pyter 2015, s. 1). Jak zauważa Chauvin (2015, s. 18), prawo naszego kręgu kulturowego:

nie powstaje spontanicznie, lecz jest celowo stanowione przez władzę publiczną; ma w związku z tym charakter najbardziej powszechny; jest artykułowane w formie pisemnej, w specyficznym rodzaju języka [...], systematyzowane i publikowane; na jego straży stoi system sankcji, których stosowanie również należy do wyłącznych funkcji państwa.

Prawo zajmuje szczególne miejsce w kulturze, jest kulturowym fenomenem zawierającym zarówno osobiste przekonania, jak i polityczne motywacje prawodawcy (Galdia 2014, s. 209). Skonstruowane „przez ludzi dla ludzi” (Galdia 2014, s. 193) ma możliwość i siłę ingerencji zarówno w sferę publiczną, jak i prywatną życia każdego człowieka. Poprzez prawo państwo może „ustanawiać i egzekwować reguły, których muszą przestrzegać wszyscy ludzie znajdujący się na danym terytorium” (Bauman 1996, s. 168), „dostosowywać strumień ludzkiego życia do wytworzonych przez siebie kategorii i pojęć” (por. Chauvin 2014, s. 1).

Z perspektywy Pierre’a Bourdieu czy Michela Foucaulta istotą prawa jest narzucanie władzy innym. Bourdieu czy van Dijk identyfikują je jako przymoc symboliczną lub też narzędzie przemocy symbolicznej (głównie prawnej) (van Dijk 2005; Bourdieu 2009), natomiast Foucault (2010) jako tzw. rządomyślność, określającą „sposób w jaki władza o sobie myśli i w jaki próbuje go

narzucić obywatelom” (Piekot i Poprawa 2011, s. 103). Prawo jako narzędzie przemocy symbolicznej nakazuje, kto musi mu podporządkować się i kto o tym decyduje; jakie role społeczne są możliwe i kto je może pełnić; i wreszcie, kto może, a kto nie może brać udziału w dyskursie (por. van Dijk 2015, s. 471). Tego typu sytuacja komunikacyjna zawsze w mniejszym lub większym stopniu podlega kontroli podmiotu posiadającego większą władzę (por. van Dijk 2015, s. 472), co powoduje, że między władzą a „innymi” podmiotami występuje hierarchiczny układ ról, determinujący relację nadrzędności i podrzędności poszczególnych podmiotów. Podmioty, które są organami władzy, najczęściej urzędy, instytucje, władają nad pozostałymi podmiotami, często indywidualnymi, zachowując pewien formalny i nieosobowy dystans.

Ewa Malinowska (2013, s. 39–40) relacje między uczestnikami tego typu dyskursu określa następująco:

Pojęcie władzy państwowej identyfikuje ramę instytucjonalną, w której funkcjonują teksty urzędowe. Pozwala także zrozumieć relacje zachodzące między uczestnikami dyskursu w sferze publicznej. Władza, w rozumieniu socjologicznym, sprowadza się do niesymetrycznego stosunku podporządkowania zachodzącego pomiędzy podmiotami poddanymi władzy a podmiotem sprawującym władzę. [...] Relacje między podmiotami dyskursu urzędowego są hierarchiczne. Zauważa się nierównorzędność ról dyskursywnych, wywyższoną pozycję ma instytucjonalny uczestnik działania [...] podmiot instytucjonalny wzmocniony jest autorytetem władzy – działa w imieniu państwa, samorządu, instytucji, na podstawie prawa wydaje polecenia, rozporządzenia, decyzje administracyjne. Odbiorca zajmuje pozycję hierarchicznie niższą – ma obowiązek podporządkowania się administracyjnym nakazom czy zakazom, grożą mu nawet sankcje.

Liczne analizy prawa i dyskursów na temat prawa, ukierunkowane na „poszukiwanie w praktykach mówienia ukrytych struktur władzy, dominacji i reprodukcji nierówności społecznych” prowadził Michel Foucault. Można tu wziąć za przykład choćby „Nadzorować i karać”, najbardziej prawnoznawczą z jego prac (por. Sulikowski 2014, s. 101).

Ze względu na ścisły związek prawa regulującego funkcjonowanie systemu oświaty z polityką (społeczną, ekonomiczną, zdrowotną itd.) miejsce styku dwóch systemów jest pod wieloma względami niezwykle wrażliwe na propagandową manipulację, ideologiczne wpływy i próby zaspokajania partykularnych interesów rządzących. Jest też uzależnione od upływu czasu i zmian w innych obszarach życia państwa, jakie w tym czasie zachodzą.

Nie bez związku z tą konstatacją jest zatem fakt, że w ostatnich dziesięcioleciach właściwie wszystkie zmiany ekip rządowych łączyły się z wprowadzaniem mniej lub bardziej fundamentalnych „reform” systemu oświaty.

Ze względu na szczegółowe kryteria podziału aktów normatywnych można wśród nich wyróżnić następujące rodzaje:

- ze względu na kryterium podmiotowe: akty prawne ogólne i szczególne;
- ze względu na kryterium źródła pochodzenia analizowanych norm: międzynarodowe, europejskie i krajowe;
- ze względu na moc prawną: akty o charakterze prawnie wiążącym oraz dokumenty kierunkowe.

Akty prawa ogólnego kształtujące międzynarodowy kontekst specjalnych potrzeb edukacyjnych to w pierwszej kolejności akty prawne zabezpieczające prawa człowieka, w tym szczególnie prawa człowieka z niepełnosprawnością, na których silnie oparte są akty prawa szczególnego, regulujące organizację kształcenia, pomoc psychologiczno-pedagogiczną, ocenianie i klasyfikowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi itd.

Ze względu na kryterium źródła pochodzenia, najbardziej znaczące w kontekście prowadzonych przeze mnie rozważań, należy wymienić ratyfikowane przez Polskę międzynarodowe akty prawne o charakterze ogólnym, w tym przede wszystkim takie dokumenty jak:

- Karta Narodów Zjednoczonych (tzw. Konstytucja ONZ) (1945 r.);
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948 r.);
- Międzynarodowe Pakty Praw Człowieka, to znaczy: Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (przyjęte w 1966 r.);
- Konwencja o Prawach Dziecka (1989 r.).

Następnie należy wskazać na istotne akty prawa europejskiego o charakterze ogólnym, do których należą przede wszystkim:

- Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (przyjęta w 1950 r. przez kraje Rady Europy);
- Europejska Karta Społeczna (uchwalona w 1961 r.);
- Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej (z 2000 r.)

oraz szczególnym, jak m.in.:

- Deklaracja Praw Osób z Upośledzeniem Umysłowym (1971 r.);
- Deklaracja Praw Osób Niepełnosprawnych (1975 r.);
- Deklaracja Praw Osób Głuchych i Niewidomych (1979 r.);
- Rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ z 1976 r., w ramach której powstały liczne międzynarodowe, krajowe i regionalne plany działań na rzecz osób z niepełnosprawnościami;
- Światowy Program Działań na rzecz Osób Niepełnosprawnych (1982 r.);
- Zasady Tallińskie (1989 r.);
- Zasady Ochrony Osób Cierpiących na Choroby Psychiczne oraz Poprawy Opieki Zdrowotnej w tym Zakresie (1991 r.);

- Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (1993 r.);
- Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych (2006 r., podpisana przez Polskę w 2012 r.);
- Traktat Amsterdamski (oficjalnie: Traktat z Amsterdamu zmieniający Traktat o Unii Europejskiej, Traktaty ustanawiające Wspólnoty Europejskie oraz niektóre związane z nimi akty (1997 r.);
- Traktat Lizboński (oficjalnie: Traktat z Lizbony zmieniający Traktat o Unii Europejskiej i Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską; w wersji roboczej określany mianem *traktatu reformującego*, 2007 r., do którego włączono wymienioną wcześniej Kartę Praw Podstawowych Unii Europejskiej);
- dyrektywy europejskie, np. Dyrektywa Rady z dnia 27 listopada 2000 r. (2000/78/WE), ustanawiająca ogólne ramy na rzecz równego traktowania w zakresie zatrudnienia i pracy;
- rozporządzenia europejskie, a wśród nich np. Rozporządzenie Komisji z dnia 6 sierpnia 2008 r. (2008/800/WE), uznające niektóre rodzaje pomocy za zgodne ze wspólnym rynkiem w zastosowaniu art. 87 i 88 Traktatu, dotyczące istotnych aspektów związanych z wspieraniem szkolenia i zatrudniania osób z niepełnosprawnościami;
- decyzje europejskie, jak np.: Decyzja Rady z dnia 27 listopada 2000 r. Ustanawiająca Wspólnotowy Program Działania w Zakresie Zwalczania Dyskryminacji (2001 do 2006) (2000/750/WE); Decyzja Rady z dnia 3 grudnia 2001 r. w sprawie Europejskiego Roku Osób Niepełnosprawnych 2003 (2001/903/WE); Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7 grudnia 2001 r. (2002/50/WE). ustanawiająca program działań Wspólnoty wspierający współpracę między Państwami Członkowskimi w celu zwalczania wyłączenia społecznego i in.;
- zalecenia europejskie, a wśród nich m.in.: Zalecenie nr 1592 z 2003 r. Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy „W kierunku społecznego włączenia osób niepełnosprawnych do życia społecznego”; Zalecenie nr 5 z 2006 r. Komitetu Ministrów dla państw członkowskich. Plan działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie: podnoszenie jakości życia osób niepełnosprawnych w Europie 2006–2015 i in.;
- liczne uchwały, deklaracje (m.in. Deklaracja z Salamanki w sprawie Zasad, Polityki i Praktyki w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych wraz z dołączonymi dodatkowo Wytycznymi dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (1994), rezolucje i programy.

Z dniem 1 maja 2004 r., gdy Polska na mocy Traktatu akcesyjnego podpisanego 16 kwietnia 2003 r. w Atenach została członkiem Unii Europejskiej, równocześnie prawo obowiązujące w UE stało się częścią prawa obowiązującego w Polsce.

Datę tę należy jednak rozumieć dość symbolicznie, gdyż proces dostosowywania poszczególnych elementów polskiego prawa do prawa Unii jest wieloetapowy i długotrwały, a rozpoczął się od przyjmowania pewnych wspólnych regulacji prawnych (ówcześnie między Polską a Europejską Wspólnotą Gospodarczą – poprzedniczką UE), jeszcze na wiele lat wcześniej niż Polska przystąpiła do UE. Już w 1989 r. podpisano np. tzw. część handlową „Układu europejskiego ustanawiającego stowarzyszenie między Rzeczpospolitą Polską a Wspólnotami Europejskimi i ich państwami członkowskimi”, w 1995 r. podczas szczytu Rady Europejskiej w Cannes przyjęto tzw. Białą księgę, w której określono m.in. ramy i perspektywy stosunków RP z UE, a w 1997 r. polski Sejm przegłosował Narodową Strategię Integracji, mającą istotne znaczenie w przyspieszeniu i ukierunkowaniu prac instytucji państwowych w realizacji zadań do pełnego członkostwa w UE. Przyjęty rok później „Narodowy Program Przygotowania do Członkostwa w Unii Europejskiej” stał się corocznie modyfikowanym i uaktualnianym dokumentem określającym priorytety i sposoby działań dostosowawczych. Formalny proces dostosowywania polskiego prawa do prawa unijnego rozpoczął się 3 kwietnia 1998 r. od przeprowadzenia trwającego ponad rok tzw. *screeningu*, mającego na celu porównanie polskiego prawa z prawem Unii Europejskiej. Jak podaje np. Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji „w latach 2001–2003 nadrobione zostały wszelkie zaległości w zakresie dostosowania polskiego prawa do prawa UE, w zakresie kompetencji MSWiA, wydano ponad 100 aktów wykonawczych. Obecnie proces dostosowania realizowany jest na bieżąco” ([www.mswia.gov.pl](http://www.mswia.gov.pl)).

W odniesieniu do tzw. prawa oświatowego Unia Europejska nie dąży do unifikacji systemów oświatowych państw członkowskich. Nie jest to możliwe przede wszystkim z powodów znaczącej heterogeniczności kulturowej, w tym językowej państw stanowiących UE, ale także z powodu istniejących między nimi różnic w polityce oświatowej czy w obszarze rozwiązań organizacyjnych. Jednakże kraje UE wypracowały pewne wspólne założenia polityki oświatowej, dotyczące m.in.: eliminowania dyskryminacji, wspierania nauczania i rozpowszechniania języków państw członkowskich, wymiany studentów i nauczycieli, uznawania dyplomów szkół zawodowych lub wyższych i okresów studiów (proces boloński), współpracy między instytucjami edukacyjnymi, jednolitego sposobu punktowania osiągnięć edukacyjnych ECTS czy Europejskiej Ramy Kwalifikacji, przełożonej na wdrożoną w naszym kraju Polską Ramę Kwalifikacji.

Kraje Unii Europejskiej biorą także udział w realizacji licznych programów mających na celu zacieranie różnic kulturowych, jak np.: programu partnerstwa w szkolnictwie podstawowym i gimnazjalnym COMENIUS, kształcenia i praktyk zawodowych w dziedzinie technologii COMETT, współpracy i wymiany studentów oraz naukowców ERASMUS, promowania innowacyjnych metod kształcenia osób dorosłych GRUNTVIG, nauki języków obcych LINGUA, promowania idei kształcenia na odległość za pomocą technik informacyjnych MINERVA i wielu innych.

Wśród aktów prawa **krajowego**, w których zawarto przepisy regulujące m.in. prawa i obowiązki osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w dziedzinie oświaty, należą m.in.:

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (1997 r.), w której zapewnia się każdemu m.in. prawo do (obowiązkowej do 18 r. ż.) nauki (art. 70 pkt 1); zapewnia bezpłatną naukę w szkołach publicznych (art. 70 pkt 2); wolność wyboru przez rodziców szkół innych niż publiczne (art. 70 pkt 3); Spośród wszystkich obowiązujących w Polsce aktów prawnych Konstytucja RP posiada szczególne cechy materialne – szczególną treść i zakres regulacji, a także szczególne cechy formalne, jak najwyższą moc prawną, wyjątkowy tryb uchwalenia i dokonywania zmian oraz szczególną nazwę. Z tych powodów Konstytucja RP nosi miano ustawy zasadniczej, a wszystkie pozostałe, obowiązujące w Polsce akty prawne powinny być z nią zgodne;
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2016 r., poz. 1943 ze zm.);
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 60);
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59 ze zm.);
- Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych;
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2017 r., poz. 1189)
- oraz 339 obowiązujących rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej (stan na dzień 25 września 2018 r.), dotyczących szczegółowych zasad organizacji i funkcjonowania systemu oświaty, m.in. podstawy programowej, zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, danych gromadzonych w bazach danych oświatowych, uzyskiwania stopni awansu zawodowego nauczycieli i wiele innych<sup>21</sup>.

Zespół norm regulujących organizację, funkcjonowanie i zarządzanie systemem oświaty określa się umownym pojęciem „prawa oświatowego”, nie występuje bowiem ono w polskim systemie prawa jako odrębna jego gałąź. Jak podają Adam Balicki i Magdalena Pyter (2015, s. 1), tzw. prawo oświatowe przynależy do systemu prawa administracyjnego i dopiero „dodatkowe posiłkowanie się normami z zakresu prawa pracy, prawa cywilnego czy finansowego umożliwi kompleksowe zestawienie problematyki prawno-oświatowej” (Balicki i Pyter

---

<sup>21</sup> Pełen wykaz wszystkich 399 rozporządzeń posiadających status obowiązujących, spośród których wybrałam do analizy tekstu zawierające przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zamieściłam w załączniku na końcu tej pracy.

2015, s. 4). Można także definiować prawo inaczej, jako narzędzie realizacji polityki państwa, a tzw. prawo oświatowe – jako narzędzie realizacji polityki państwa w dziedzinie oświaty.

Prawo regulujące zasady organizacji i funkcjonowania systemu oświaty stanowi zbiór aktów prawodawczych, ustalonych zgodnie z oficjalnie przyjętym w danym ustroju systemem wartości, jest elementem normatywnego systemu państwa pozostającym z nim w ścisłym związku. Jest zatem zależne od zjawisk politycznych, społecznych, kulturowych, ekonomicznych itd. zachodzących w danym państwie (prawo wewnętrzne) oraz pomiędzy państwami (prawo międzynarodowe). Tak zwane prawo oświatowe jest swoistym „cieniem” państwa i jednocześnie jednym z ważniejszych czynników kształtujących społeczną rzeczywistość szkoły, jej integrację z innymi obszarami codziennego doświadczenia (aspekt horyzontalny), jak i całościowe znaczenie poszczególnych doświadczeń w biegu życia indywidualnych uczniów (aspekt wertykalny).

Warto jest dokonać choćby ogólnego wglądu w to, w jaki sposób problematyka kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ujmowana była, i jest współcześnie, w najważniejszych polskich aktach prawodawczych z dziedziny oświaty.

Pierwszym, dwudziestowiecznym urzędowym aktem ustawodawczym regulującym organizację i funkcjonowanie systemu oświaty w Polsce był sygnowany przez Naczelnika Państwa J. Piłsudskiego, Prezydenta Ministrów J.I. Paderewskiego oraz Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego J. Łukasiewicza Dekret z dnia 7 lutego 1919 r. o obowiązku szkolnym (Dziennik Praw, poz. 146 i 147). Wprowadzał on obowiązek szkolny i zakładał m.in. tworzenie siedmioletnich szkół powszechnych „w takiej liczbie aby wszystkie dzieci w wieku szkolnym mogły korzystać z nauki” (Dekret z dnia 7 lutego 1919 r., art. 1 ,2, 8). Jeśli chodzi o uczniów, których dzisiaj określamy mianem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to w dekreście wymieniano właściwie sześć ich kategorii (uczniowie „chorzy”, „kaleki”, „ciemni”, „głuchoniemi”, „niedorozwinięci”, „słabowici i wątli”), i przewidziano dla nich odpowiednio: dla „słabowitych i wątłych” – odroczenie realizacji obowiązku szkolnego, dla pozostałych pięciu grup dwie możliwości: albo brak edukacji, albo edukację w zakładach specjalnego kształcenia (jeśli w danej miejscowości znajdowała się odpowiednia do potrzeb i trudności ucznia placówka):

Dzieci „chore fizycznie (szczególnie na gruźlicę otwartą) lub umysłowo oraz dzieci niedorozwinięte, o ile ułomności ich, stwierdzone przez lekarza szkolnego względnie powiatowego, wyłączają je od pobierania nauki w szkole powszechnej. Jeśli w danej miejscowości istnieje zakład dla kształcenia chorych, kalek, ciemnych, głuchoniemych i niedorozwiniętych, obowiązek szkolny rozciąga się i na tę kategorię dzieci (Dekret z dnia 7 lutego 1919 r., art. 32).

Z obowiązku szkolnego były także zwolnione dzieci, „których mieszkanie jest więcej niż o 3 km. odległe od szkoły, jako też dzieci, których mieszkanie odzielone jest od szkoły przeszkodą naturalną” (Dekret z dnia 7 lutego 1919 r., art. 33).

Jak wynika z zapisów zawartych w rzeczonym dekreście, tytuł o obowiązkowym siedmioletnim kształceniu miał liczne wyjątki, a wiele spraw dotyczących oświaty było regulowanych odrębnymi aktami prawa, jak np. Ustawą z dnia 17 lutego 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych (Dz.U. 1922 Nr 18, poz. 143). Ponadto realizacja założeń dekretu była zróżnicowana regionalnie, w niektórych województwach nauczaniem początkowym było objętych prawie 100% dzieci (np. województwa zachodnie), w innych nieco ponad 30% (województwa wschodnie).

Znaczną przebudowę ustroju szkolnego przeprowadzono w 1932 r. wprowadzając Ustawę z dnia 11 marca o ustroju szkolnictwa (Dz.U. 1932 Nr 38, poz. 389). W ustawie tej zakładano realizację obowiązku szkolnego przez dzieci siedmioletnie w ciągu siedmiu lat edukacji. Jednak Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego mógł okres realizacji tego obowiązku wydłużyć do lat ośmiu, lub skrócić do lat sześciu. Zmiany w czasie trwania realizacji obowiązku szkolnego mogły wynikać zarówno z cech i potrzeb obszaru lub miejscowości, w której znajdowała się szkoła, jak też cech i potrzeb uczniów. W przypadku dzieci, które nie ukończyły nauki w zakresie szkoły podstawowej w okresie siedmiu lat czas zakończenia realizacji obowiązku szkolnego można było o jeden rok przedłużyć (ustawa z dnia 11 marca 1932 r. art. 6 pkt 2 i 3), w odniesieniu do dzieci, które ukończyły sześć lat życia, „jeżeli wykażą odpowiedni rozwój fizyczny i umysłowy”, rozpoczęcie realizacji obowiązku szkolnego można było o jeden rok przyspieszyć (nie dotyczyło to jednak dzieci młodszych niż mające ukończonych 6 lat życia) (ustawa z dnia 11 marca 1932 r. art. 7 pkt 4).

Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego mógł również określić „czas trwania realizacji obowiązku szkolnego dzieci «anormalnych»”, a jeśli nie było zorganizowanej dla nich szkoły specjalnej, z realizacji obowiązku szkolnego przez nie mógł całkowicie zrezygnować (ustawa z dnia 11 marca 1932 r. art. 8).

Dalsze formowanie się systemu oświaty przerwał wybuch II wojny światowej, a po jej zakończeniu lata kadrowej i materialnej ruiny polskiego szkolnictwa.

Po roku 1944, kiedy to proklamowano Polskę jako państwo ludowej demokracji, szkoła realizowała ideał komunistycznego/socjalistycznego wychowania i nauczania, „określała nowe zadania; treści programowe i założenia wychowawcze, oparte na zdobyczach współczesnej nauki”, które „miały służyć kształtowaniu światopoglądu naukowego i nowej ideologii socjalistycznej” (Dz.Urz. Min. Ośw. 1948 Nr 7, poz. 127).

Do 15 lipca 1961 r., czyli do czasu wydania kolejnego aktu normatywnego o mocy ustawy, ukazały się liczne szczegółowe instrukcje Ministerstwa Oświaty,



określające m.in. warunki realizacji obowiązku szkolnego, zasady ustroju szkolnego (m.in. 8-klasowa szkoła podstawowa), „nowe zadania; treści programowe i założenia wychowawcze, oparte na zdobyczach współczesnej nauki”, które „miały służyć kształtowaniu światopoglądu naukowego i nowej ideologii socjalistycznej” (Dz.Urz. Min. Ośw. 1948 Nr 7, poz. 127), wprowadzające m.in. obowiązkową naukę języka rosyjskiego, stopniowo likwidujące lekcje religii w szkołach oraz szkolnictwo prywatne. W Ustawie z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz.U. 1961 Nr 32, poz. 160), uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: „przewlekłe chorzy, opóźnieni w rozwoju umysłowym i upośledzeni fizycznie lub umysłowo” nadal podlegali segregacji, a ich kształcenie i wychowanie odbywało się „w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach przy szkołach podstawowych lub ośrodkach szkolno-wychowawczych” (ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. art. 20 ust. 1).

Lata 70. XX w., a zwłaszcza ich początek zdominowały zmiany w szkolnictwie ponadpodstawowym i powiązanie przebudowy systemu szkolnego z reformą administracyjną państwa, lata 80. zaś problemy trudnej sytuacji gospodarczo-politycznej Polski, co m.in. spowodowało wycofanie się z przyjętych wcześniej założeń dziesięcioletniej powszechnej szkoły średniej i zachowano ustrój szkolny określony przez ustawę z 1961 r. (por. Majewski 2003, s. 111).

W latach 1989–1993, wraz z następującym przełomem politycznym podjęto kolejną próbę transformacji oświaty. Postanowiono odejść od silnie scentralizowanego i zmonopolizowanego systemu oraz umożliwić jego demokratyzację i liberalizację. Fundamentem dalszych zmian stały się przepisy *Powszechnej deklaracji praw człowieka*, decyzja o umożliwieniu zakładania szkół przez podmioty inne niż publiczne, rezygnacja z jednolitego (i jedynie słusznego), programu kształcenia i wychowania, dająca nauczycielom możliwość podejmowania decyzji co do jego wyboru, podjęcie działań mających na celu wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez systemy stypendiów, wsparcia rodziców, a także przygotowywanie rozwiązań prawnych i finansowych na rzecz warunków do upowszechniania edukacji integracyjnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych.

W uchwalonej w dniu 7 września 1991 r. Ustawie o systemie oświaty (Dz.U. 1991 r. Nr 95, poz. 425), po raz pierwszy w historii, uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przyznano „możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół” (art. 1 pkt 5), a rodzicom uczniów prawo do dokonania wyboru szkoły dla swojego dziecka. Dzięki zapisom tej ustawy uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi po raz pierwszy otrzymali status pełnoprawnych uczniów szkół ogólnodostępnych. W ustawie zostały także zawarte przepisy zapewniające możliwość uczenia się „zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i predyspozycjami” dzieci i młodzieży (ustawa z dnia 7 września 1991 r. art. 1 pkt 5), w sposób uwzględniający „dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do [ich] możliwości psychofizycznych” (ustawa

z dnia 7 września 1991 r. art. 1 pkt 4), ponadto uczniom szczególnie uzdolnionym umożliwiono „realizowanie indywidualnych programów nauczania oraz ukończenie szkoły każdego typu w skróconym czasie” (ustawa z dnia 7 września 1991 r. art. 1 pkt 6), a wszystkim uczniom zapewniono „możliwość korzystania z opieki psychologicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej” (ustawa z dnia 7 września 1991 r. art. 1 pkt 4). Zgodnie z założeniami ustawodawcy, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mieli zatem stać się formalnie równi uczniom bez specjalnych potrzeb i stworzyć z nimi zintegrowaną społeczność ogólnodostępnej szkoły.

Lotar Rasiński w tekście rozpoczynającym książkę wydaną pod jego redakcją pt. *Język, dyskurs, społeczeństwo* (2009) dzieli się refleksją nad siłą, jaką posiada język w „organizowaniu i konstruowaniu świata społecznego”. Nawiązuje przy tym do badań i piśmiennictwa znamienitych autorów reprezentujących różne dziedziny nauki. Przywołując postaci takie jak: psycholog Jacques Lacan, socjolog Pierre Bourdieu, historyk i literaturoznawca Hayden White, antropolog Clifford Geertz czy pedagog i socjolog Basil Bernstein, stara się udowodnić stawianą tezę, że „to właśnie język stanowi klucz do zrozumienia współczesnej rzeczywistości” (Rasiński 2009, s. 7).

W tej pracy tezę tę uczyniłam punktem wyjścia dla badań i przemyśleń nad językiem dokumentów, które ze swej natury, jako że są aktami normatywnymi, reprezentują wyrażoną za pośrednictwem języka realną siłę, współkształtującą społeczny wymiar szkoły. Zdaniem Antoniny Kłoskowskiej (1981, s. 338–348) szkoła stanowi społeczny układ kultury, tworzący razem z układem pierwotnym i masowych środków komunikowania tradycyjny (naturalny) obieg kulturowy. Zachodząca w nim komunikacja stanowi proces kodowania i dekodowania komunikatów. Ponieważ zaś sposób kodowania narzuca sposób dekodowania (Hall 1987, s. 59), zarówno nadawanie, jak i ich odbiór są silnie kulturowo zdeterminowane sposobem, w jaki zostały zakodowane. „«Przekaz», po rozkodowaniu, wnika w strukturę praktyk społecznych [...], ale także w strukturę rozumienia, które modelują ich «realizację» stanowiącą finał odbioru i pozwalają na przenoszenie określonych sensów zawartych w dyskursie w sferę praktyki lub świadomości (Hall 1987, s. 61).

Specyficzną rolę w układzie kultury, jakim jest szkoła, pełnią prawne podstawy jej organizacji i funkcjonowania, zwane potocznie „prawem oświatowym”. Jest ono jednym z kluczowych komponentów jej funkcjonowania. Jednak jego dyskursywna natura bywała dotychczas dość rzadko przedmiotem pedagogicznych naukowych dociekań i analiz. Chociaż, zwłaszcza w ujęciu psycholingwistycznym, uznaje się, że akty normatywne spełniają kryteria komunikatów, ponieważ m.in. ich tworzenie jest „intencjonalnym działaniem podmiotu, który w procesie komunikacji pragnie zrealizować konkretny cel – najczęściej: przekazać komunikat” (Kulczycki 2012, s. 16).

Przyjmując założenie, że język i myślenie pozostają ze sobą w nierozzerwalnym związku, uznaję zatem, że sposób w jaki „myślę” o „Innym”, ma związek z tym, jak o nim „mówię”, ale i odwrotnie, to jakich słów używam, definiując jego miejsce w ogólnoludzkiej przestrzeni, utrwała określony sposób mojego myślenia. Przedmiotem mojego namysłu uczynię język urzędowy, który jest bezosobowy, nie emocjonalny, charakteryzuje się schematyzmem struktury tekstowej, szablonowością, wysokim stopniem standaryzacji oraz dyrektywnością (Wojtak 1993). Ujawnianie zastosowanej w języku aktów normatywnych określonej terminologii posłuży mi jednak do analizy wykraczającej poza semantyczną analizę tekstu. Podstawowym założeniem moich badań, w zasadniczy sposób uzasadniających ich podjęcie, jest bowiem przekonanie, że stosowana w tekstach dokumentów z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego terminologia dotycząca kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może mieć niemałe znaczenie w wielu sferach ich życia i funkcjonowania, jak też stanowić element urządzania również „naszego” „świata życia”, swoistego osnuwania nas (niewidzialną) siecią określonej ideologii mającą utrzymać pewien oczekiwany charakter oraz jakość także i „naszej” codzienności. Podstawą analizy uczynię zatem nie tyle lingwistyczny charakter analizowanych przepisów zawartych w aktach normatywnych, ile konstruowaną przez nie swoistą ramę dyskursywną, o której Maksymilian Chutorański (2008, s. 229) pisze:

Rama dyskursywna jest [...] obszarem umożliwionym przez dyskurs wiedzy/władzy. Konstytuuje ona obszar mówienia. Wyznacza realne punkty, z których możliwe jest *postrzeganie* podmiotu. Narzuca instrumentarium pojęciowe: logikę, przyczynę i konsekwencję.

Uznaję zatem, że dyskursywna rama, narzucona przez terminologię stosowaną w urzędowym dyskursie pedagogicznym, konstytuuje obszar „mówienia” i „myślenia” o uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wyznacza sposób ich traktowania w procesie kształcenia. Narzuca temu procesowi pojęciowe instrumentarium. Z wpisanej w urzędowy dyskurs pedagogiczny ramy terminologicznej nie ma możliwości łatwego wyzwolenia się. Utrwalana przez lata terminologia poparta jest stojącą za nim silnie ugruntowaną, tradycjonalistyczną władzą/wiedzą i dlatego tak skutecznie opiera się paradygmatycznej aktualizacji.

Człowiek, jak stwierdza Piotr Sztompka (2016, s. 93), jest uwikłany „w sieć kultury”. „Každy akt komunikacji międzyludzkiej, który jest kwintesencją relacji społecznej, polega na wzajemnej wymianie znaczeń” (Sztompka 2016, s. 93). Wymieniane wzajemnie znaczenia (sensy) kulturowe ujęte w ramy interakcji semiotycznej są natomiast zależne od stosowanych w procesie komunikacji jednostek znaczących, czyli słów (stosowanych nazw, terminów, zwrotów itd.) oraz od intencji osób mówiących i łączących nas z nimi emocji i relacji międzyludzkich. Analizując terminologię, jaką stosuje się w aktach prawodawczych

z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego, nie można zakładać zatem, że jest ona jedyną determinantą kulturowych znaczeń, jakie są nadawane kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale trzeba również przyznać, że niewątpliwie jest jedną z nich. Być może mało optymistyczne wnioski z licznych badań dotyczących pozycji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dzieci z niepełnosprawnościami w edukacyjnej przestrzeni szkoły ogólnodostępnej i stanu zaspokajania ich praw mają swoje uzasadnienie także w stosowanym wobec nich „języku kulturowym”, zawierającym liczne sformułowania o segregacyjnym zabarwieniu, akcentującym jednostkową, indywidualną odpowiedzialność za stan, w jakim się znajdują, sprzyjającą raczej tendencji do wyłączenia ich z głównego nurtu szkolnego życia zamiast możliwej wzajemnej jego adaptacji?

Z punktu widzenia podjętych przeze mnie badań i poszukiwań niezwykle istotne wydają się: kontekst derridiańskiej koncepcji prawa oraz poststrukturalistyczna idea dekonstrukcji. Derrida, wypowiadając się na temat prawa jako nie-prawnik, odnosi się przede wszystkim do języka prawa (m.in. języka urzędowego dyskursu pedagogicznego) oraz języka prawniczego (języka prawników) i wiąże ją z dekonstrukcją (rozumianą nie negatywnie, ale raczej jako rodzaj podejrzliwości) (por. Miś 2000, s. 232). Dekonstrukcja w świetle Derridiańskiej idei jest badaniem języka, przez które możliwe jest wnioskowanie o ludzkim poznaniu, „poszukiwaniem prawdziwej wiedzy – konstruowaniem” (Basicz 2012, s. 175).

Jak twierdzi Jack M. Balkin, choć wciąż niedookreślona, idea dekonstrukcji może być rozumiana jako synonim strategii, która polega na poszukiwaniu ukrytych hierarchii i relacji władzy (dominacji i przemocy) w filozoficznych i językowych opozycjach (por. Balkin 2005, s. 102–104).

Ze względu zatem na fakt, że teksty normatywne mają dyrektywny charakter, nie sposób jest odmówić im mocy kształtowania „myślenia”, a w przypadku moich badań, „myślenia” o uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Słowa znaczą to, na co ludzie zgodzili się wspólnie aby znaczyły, jeśli jest taka potrzeba mogą być wytworzone nowe słowa, można je łączyć tworząc nieskończoną różnorodność znaczeń. Słowa tworzą nas zdolnymi do dzielenia się myślami o doświadczeniach i organizacji wspólnego życia w sposób, w jaki nie potrafi żaden inny gatunek (Mercer 2000, s. 4).

Dlatego też, w 1997 r. Międzynarodowe Stowarzyszenie do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym zmieniło swoją nazwę na Międzynarodowe Stowarzyszenie do Badań nad Niepełnosprawnością Intelktualną. Mając świadomość możliwości wykorzystania potęgi terminologii dla wspierania pozytywnego postrzegania osób z niepełnosprawnościami, prezydent Barack Obama w 2010 r. uchwalając akt Rosa's Law zalecił m.in. zmianę stosowanego nazewnictwa, z „upośledzenie umysłowe” na „niepełnosprawność intelektualna”, we wszystkich

federalnych aktach prawa (Trela i Jimenez 2013, s. 119). Towarzyszyło temu wykorzystywanie różnorodnych mediów (publicznych serwisów ogłoszeniowych, platform społecznościowych), dla osiągnięcia efektu, który nazwano *spread the word to end the word*, co można przetłumaczyć jako: „rozpowszechnić słowo, aby znieść słowo” (Trela i Jimenez 2013, s. 119). W ten sposób poprzez szerokie upowszechnianie nowej terminologii chciano przyczynić się do osłabienia i wyeliminowania stosowania dotychczasowej, niekorzystnie naznaczającej osoby z niepełnosprawnościami.

Podobnie polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej np. w 2015 r. wprowadziło odpowiednie zmiany terminologiczne do wydanego Rozporządzenia MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki... (aktualne w momencie przygotowywania tej pracy do druku rozporządzenie jest datowane na 9 sierpnia 2017 r.), zastępując określenie „upośledzenie umysłowe” określeniem „niepełnosprawność intelektualna” (§ 1 pkt 1, § 2 ust. 4 i 5 rozporządzenia).

Terminologia, na co zwracają uwagę Olszewski i Parys (2016, s. 7), jest obecna w każdej naukowej i praktycznej działalności oraz jej wytworach. Odgrywa fundamentalną rolę w pracach badawczo-rozwojowych, tekstach specjalistycznych, transferze wiedzy, w szkoleniach i tłumaczeniach”. Jest ponadto „podstawowym nośnikiem ładunku informacyjnego w tekście” (por. Gajda 1990, s. 41), a także warunkuje „sposób widzenia i traktowania osób oraz zjawisk przez nie określanych” (Olszewski i Parys 2016, s. 16):

będąc bowiem nośnikiem określonych znaczeń – zarówno denotacyjnych jak i konotacyjnych – [terminy – uzup. A.O.], uruchamiają ciągi skojarzeń. Zatem wybór i stosowanie danego terminu wpływa na sposób widzenia i traktowania osób lub zjawisk wskazywanych przy jego pomocy (Rakowska 2005, s. 13), jak również poświadcza o tym, jak postrzega się te osoby i zjawiska.

Jakie zatem skojarzenia mogą być uruchamiane przez terminologię, z jakiej wykorzystaniem zbudowano urzędowy dyskurs pedagogiczny? Pewną wiedzę w tym zakresie spodziewam się uzyskać, podejmując próbę odkrycia w niej znaczeń odzwierciedlających cechy paradygmatów pedagogiki, mogących współkształtować zarówno np. wyspecjalizowane, indywidualne dyskursy poszczególnych nauczycieli, jak i „świat życia” indywidualnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

### 2.3. Model rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym

Teoretyczną ramę badań własnych oparłam na trzech filarach: 1) cechach paradygmatów i modeli pedagogiki odnoszących się do problematyki niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych (m.in.

Hejnicka-Bezwińska, Chrzanowska, Krause, Milerski, Zaorska); 2) koncepcji trzech obszarów tworzenia dyskursu pedagogicznego (Bernstein); oraz 3) rodzajów zjawisk i relacji społecznych w przestrzeni międzyludzkiej (Bhabha, Foucault, Sztompka). Filary te rozumiem jako pozostające w dwustronnej relacji w stosunku do urzędowego dyskursu pedagogicznego, co wyjaśnię w dalszej części tekstu.

Kluczowe w prezentowanym modelu pojęcie rekontekstualizacji stosuję w rozumieniu podawanym jako właściwe dla krytycznej analizy dyskursu, które oznacza „rodzaj tłumaczenia, transformacji”, przejścia i posłużenia się „środkami zastosowanymi w dyskursie w jednym temacie makro, w innym dyskursie – innego tematu makro” (Kowalik-Kaleta 2011, s. 104). Pisząc o rekontekstualizowaniu cech paradygmatów w analizowanych przepisach zawartych w aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego, będę używała tego pojęcia właśnie w znaczeniu rodzaju tłumaczenia, transformacji konstruowanych w przestrzeni międzyludzkiej sposobów wyjaśniania niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych w paradygmacie biologicznym lub w paradygmacie humanistycznym pedagogiki (w pierwszym temacie makro), w urzędowym dyskursie pedagogicznym dotyczącym procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej (drugim temacie makro). Właśnie to swoiste „przetłumaczenie”, „przejęcie” problematyki należącej do jednego rodzaju dyskursu (tematu makro), do drugiego rodzaju dyskursu (drugiego tematu makro) powoduje, że mogę użyć w tym przypadku słowa rekontekstualizowanie, nie zaś reprodukowanie, które z kolei miałyby miejsce, gdyby zachodziło wewnątrz tego samego rodzaju dyskursu (w obrębie tego samego tematu makro).

Pisząc o urzędowym dyskursie pedagogicznym, zajmuję się przede wszystkim jedną z jego form, a mianowicie aktami normatywnymi regulującymi organizację, funkcjonowanie i ewaluację systemu oświaty, a wśród nich szczególnie interesują mnie przepisy zawarte w tych aktach, w których prawodawca w sposób szczególny wypowiada się na temat procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (z niepełnosprawnościami, z zagrożeniem niedostosowaniem społecznym, z niedostosowaniem społecznym, tym, którym udziela się pomocy psychologiczno-pedagogicznej, którzy posiadają orzeczenia i opinie wydane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne lub poradnie specjalistyczne itd.). Interesujący mnie obszar urzędowego dyskursu pedagogicznego to te akty normatywne z dziedziny oświaty, które dotyczą szkolnictwa ogólnodostępnego, czyli szkół, które realizują zasadę powszechności nauczania, „dążą do objęcia nauką – przynajmniej na poziomie obowiązku szkolnego – wszystkich dzieci i młodzieży” (Firkowska-Mankiewicz i Szumski 2008, s. 333), nie wyłączając z tej nauki żadnego dziecka, „bez względu na poziom i rodzaj ich niepełnosprawności oraz miejsce pobytu” (Firkowska-Mankiewicz i Szumski 2008, s. 333).

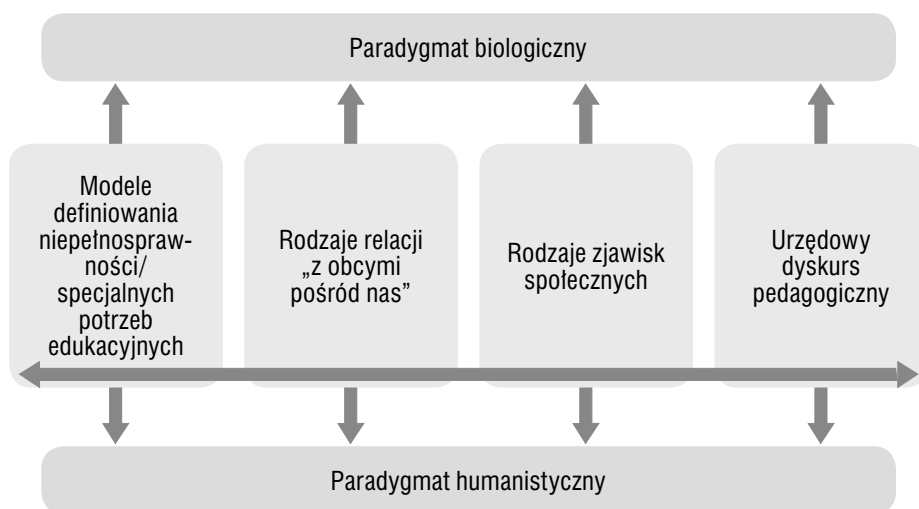
Specjalne potrzeby edukacyjne są dość nową kategorią pojęciową, która we współczesnym dyskursie pedagogicznym pojawiła się wraz z przemianami następującymi w zakresie uznawanych zestawów poglądów (paradygmatów), właściwych dla badania i wyjaśniania problematyki różnic międzyludzkich, wynikających m.in. z niepełnosprawności, stanu zdrowia czy sposobu funkcjonowania człowieka w społeczeństwie. Ta fundamentalna przemiana w postrzeganiu w przestrzeni międzyludzkiej oraz w językowym definiowaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów szkół ogólnodostępnych znajduje swoje odzwierciedlenie w bogatej literaturze z wielu dziedzin i dyscyplin nauki (dyskursie naukowym). W ujęciu Bernsteina wiedza ta w postaci zasobów symbolicznych jest tworzona w obszarze produkcji (w postaci dyskursu pedagogicznego), po czym rekontekstualizowana, m.in. w obszarze dyskursu publicznego, w tym urzędowego dyskursu pedagogicznego, a następnie rozprowadzana i reprodukowana – w obrębie praktycznego dyskursu pedagogicznego – „do grup, w grupach oraz w obrębie i za pośrednictwem edukacji” (Moore 2006, s. 424). Relacje te są wielokierunkowe. Po wytworzeniu się określonego rodzaju dyskursu podlega on rekontekstualizacji i reprodukcji w innych obszarach, po czym, w rezultacie sprzężenia zwrotnego, są produkowane kolejne dyskursy danego typu.

Ostateczny kształt urzędowego dyskursu pedagogicznego będzie więc wypadkową dwukierunkowych relacji pomiędzy wieloma istotnymi uwarunkowaniami (modułami/elementami modelu), spośród których wybrałam: dwa, mające odmienne implikacje dla praktyki pedagogicznej paradygmaty: biologiczny i humanistyczny oraz trzy grupy powiązanych z nimi czynników: a/ modeli definiowania niepełnosprawności, które ze względu na współczesne rozumienie znaczenia pojęć będą nazywała modelami niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych, b/ zdefiniowane przez Sztompkę podstawowe rodzaje relacji z „obcymi pośród nas” oraz c/ rodzaje zjawisk społecznych. Urzędowy dyskurs pedagogiczny współtworzy z tymi czynnikami swoistą „konstelację dyskursów” (rys. 10).

Dla jasności mojego wywodu, jak sądzę powinnam podkreślić, że poszczególne elementy modelu (czego nie oddaje wymuszony dwuwymiarową przestrzenią prezentacji statyczny schemat), w rzeczywistości znajdują się w ciągłej, dynamicznej relacji, odzwierciedlającej stopień nasilenia w każdym z nich poszczególnych cech odpowiadających określonemu paradygmatowi. Oznacza to, że występowanie cech podejścia indywidualistycznego, mechanistycznego i biologicznego będzie dany element modelu niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych niejako „przesuwało” ku górze, w rezultacie czego będzie on znajdował się bliżej paradygmatu biologicznego. Przeciwnie zaś, gdy w danym modelu będą dominowały cechy podejścia społecznego, funkcjonalnego i emancypacyjnego, będzie on usytuowany bliżej paradygmatu humanistycznego. Ten rodzaj dynamiki oznaczają pionowe strzałki znajdujące się „w tle” poszczególnych modułów.

Ponadto każdy z modułów schematu znajduje się w dynamicznej relacji z każdym z pozostałych. Obrazująca tę relację pozioma strzałka nie oznacza więc przechodniości, ale wielokierunkowe relacje między wszystkimi elementami modelu (każdego z każdym). Sposób prezentacji schematu w dwóch wymiarach powoduje, że konieczne jest odwołanie się do umowności zastosowanych oznaczeń i rozumienie poziomych powiązań jako eksplikacji wielokierunkowych i permanentnych relacji pomiędzy poszczególnymi jego elementami<sup>22</sup>.

Na ogólnym poziomie – definicyjnym – zaproponowany przeze mnie model rekontekstualizowania paradygmatów w urzędowym dyskursie pedagogicznym przedstawiam zatem w sposób następujący:



RYSUNEK 10. Model rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym – ogólny poziom definicyjny

Źródło: opracowanie własne.

Zaprezentowany ogólny sposób ujęcia proponowanego przeze mnie modelu należy rozbudować w taki sposób, aby możliwe było ukazanie wybranych przeze mnie uwarunkowań konstruowania urzędowego dyskursu pedagogicznego i jego relacji w stosunku do pozostałych elementów modelu. W pierwszym obszarze, odnoszącym się do szczegółowych koncepcji dotyczących definiowania niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych, wyróżniłam zatem cztery ich rodzaje: model naiwny, medyczny, społeczny i biopsychospołeczny. W każdym z nich specjalne potrzeby edukacyjne uczniów są całkowicie odmiennie

<sup>22</sup> Podjęta przeze mnie próba graficznego rozrysowania schematu w bardziej szczegółowy sposób, gdy każdy z modułów był połączony strzałkami ze wszystkimi pozostałymi spowodował wytworzenie tak „gęstego” schematu, że stał się on nieczytelny.



postrzegane, a co za tym idzie i sam uczeń z tego typu potrzebami zajmuje inną pozycję w świecie społecznym (w tym w systemie edukacji). W modelu naiwnym jest on osobą społecznie nieważną, często całkowicie lekceważoną, a nawet eliminowaną, a jej „potrzeby” w ogóle nie są dostrzegane lub są rozumiane w znacznie uproszczony lub wypaczony sposób. W modelu medycznym potrzeby ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są sprowadzane do tych, które można leczyć lub rehabilitować. Dla uczniów z niepełnosprawnościami tworzy się specjalne placówki edukacyjne, w których umieszcza się osoby z podobnymi trudnościami, nawet na wiele lat pozostawiając je poza naturalnym środowiskiem społecznym (rodzinnym, rówieśniczym, lokalnym). Model społeczny zakłada wzmożenie odpowiedzialności społecznej za powstawanie niepełnosprawności osób, wprowadzanie zmian w środowisku i integrowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w heterogenicznej społeczności szkół/oddziałów integracyjnych z jednoczesnym dostosowywaniem wymagań i warunków edukacyjnych do ich potrzeb i możliwości. Model biopsychospołeczny zaś można postrzegać jako zrównoważony model definiowania trudności rozwojowych i edukacyjnych uczniów, jako podstawę wyważonego podejścia, uwzględniającego zarówno cechy biopsychiczne, jak i społeczne uwarunkowania funkcjonowania osoby w środowisku, ale i środowiska w relacji z daną osobą.

Kolejną grupą czynników współkształtujących ostateczny obraz urzędowego dyskursu pedagogicznego są wymienione przez Piotra Sztompkę (2016, s. 250) rodzaje relacji „z obcymi pośród nas”: wrogości, obcości, odmienności i wzajemnej adaptacji, które są jednym z czynników determinujących kształtowanie się dominujących zjawisk społecznych, takich jak wykluczanie, segregacja, integracja i włączanie. Określone rodzaje relacji wobec Obcego oraz dominujące w danym czasie i miejscu zjawisko społeczne mają decydujące znaczenie dla przyjmowania określonych założeń organizacji i funkcjonowania systemu oświaty, w tym konstruowania urzędowego dyskursu pedagogicznego. Dominujący rodzaj relacji z „obcymi pośród nas” czy dominujące zjawisko społeczne (wykluczanie, segregacja, integracja lub włączanie) mają szczególne, rozstrzygające znaczenie w sytuacjach, gdy np. zachodzi konieczność dokonania jednoznacznego wyboru określonego rozwiązania związanego z procesem kształcenia i wychowania ucznia mającego specjalne potrzeby edukacyjne, np. wyboru placówki edukacyjnej, wyboru lub opracowania programu edukacyjnego, kryteriów oceny zachowania i/lub osiągnięć edukacyjnych, sposobu dostosowania wymagań edukacyjnych do możliwości ucznia, sposobu dostosowania warunków pisania sprawdzianów i zdawania egzaminów itd. Oznacza to sytuację, gdy pomimo istnienia różnych możliwości zdecydowanie częściej wybiera się takie, które są zgodne z dominującym aktualnie nurtem społecznym<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> W dokładniejszy sposób problematykę relacji z „obcymi pośród nas” oraz dominujących zjawisk społecznych omówiłam w rozdziale trzecim tej pracy.

Podsumowując wertykalne, dynamiczne ujęcie poszczególnych elementów prezentowanego modelu należy zatem powiedzieć, że największe nasilenie cech paradygmatu biologicznego będzie reprezentowała dominacja: modelu naiwnego, relacji wrogości i społecznego wykluczania; słabsze nasilenie cech paradygmatu biologicznego dostrzeżemy zaś w dominacji: modelu medycznego, relacji obcości i społecznej segregacji. Paradygmat humanistyczny w słabszym nasileniu będzie ujawniał się w dominujących: cechach modelu społecznego, relacji odmienności i społecznej integracji. Najsilniej zaś nowy paradygmat humanistyczny powinien być reprezentowany poprzez dominację: modelu biopsychosocjalnego, relacji wzajemnej adaptacji oraz społecznego włączania.

Relacje horyzontalne między poszczególnymi elementami modelu obrazowane przez poziome strzałki, to natomiast próba zwizualizowania dynamicznych i wielostronnych relacji pomiędzy poszczególnymi czynnikami determinującymi konstruowanie urzędowego dyskursu pedagogicznego, jak też odwrotnie, możliwego wpływu określonej charakterystyki urzędowego dyskursu pedagogicznego na zjawiska i relacje społeczne oraz sposoby definiowania niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych. Proponowany schemat można zatem odczytywać w taki sposób, że naiwny model definiowania niepełnosprawności jednocześnie jest wynikiem, ale także sprzyja utrwalaniu się relacji z „obcymi pośród nas” opartej na wrogości i koreluje z dominującym zjawiskiem społecznego wykluczania. Ten sposób oddziaływania zaś sprzyja konstruowaniu urzędowego dyskursu pedagogicznego stanowiącego normatywny fundament funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami, w którym rekontekstualizuje się szczegółowe teoretyczne ujęcia dotyczące problematyki niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych, a jednocześnie wzmacnia odpowiadającą tak skonstruowanemu prawu strukturę społeczną oraz ogólnie uznawane przekonania i poglądy. Podobne dwustronne relacje przyczynowo-skutkowe można dostrzec w odniesieniu do pozostałych interakcji o schemacie: model – rodzaj relacji – zjawisko społeczne – urzędowy dyskurs pedagogiczny. Możliwe jest również rozważanie zjawisk niezależnie od ich znaczenia dla kształtu urzędowego dyskursu pedagogicznego. Relacje charakteryzujące się wrogością można bowiem rozważać w relacji do dominującego wykluczania osób o określonej charakterystyce („innych”), z szerokiego kręgu społecznego, te, w których przeważa poczucie obcości za implikujące tendencje segregacyjne, podobnie można połączyć dominującą integrację z akceptacją różnorodności i odmienności jednostek, natomiast we wzajemnej adaptacji upatrywać tendencji do dominującego włączania, jak też ostatecznie osiągnięcia stanu całkowitego włączenia osób wcześniej marginalizowanych w główny nurt życia społecznego, a jednocześnie nabycia nowych kompetencji społecznych przez osoby stanowiące wcześniej marginalizującą większość.

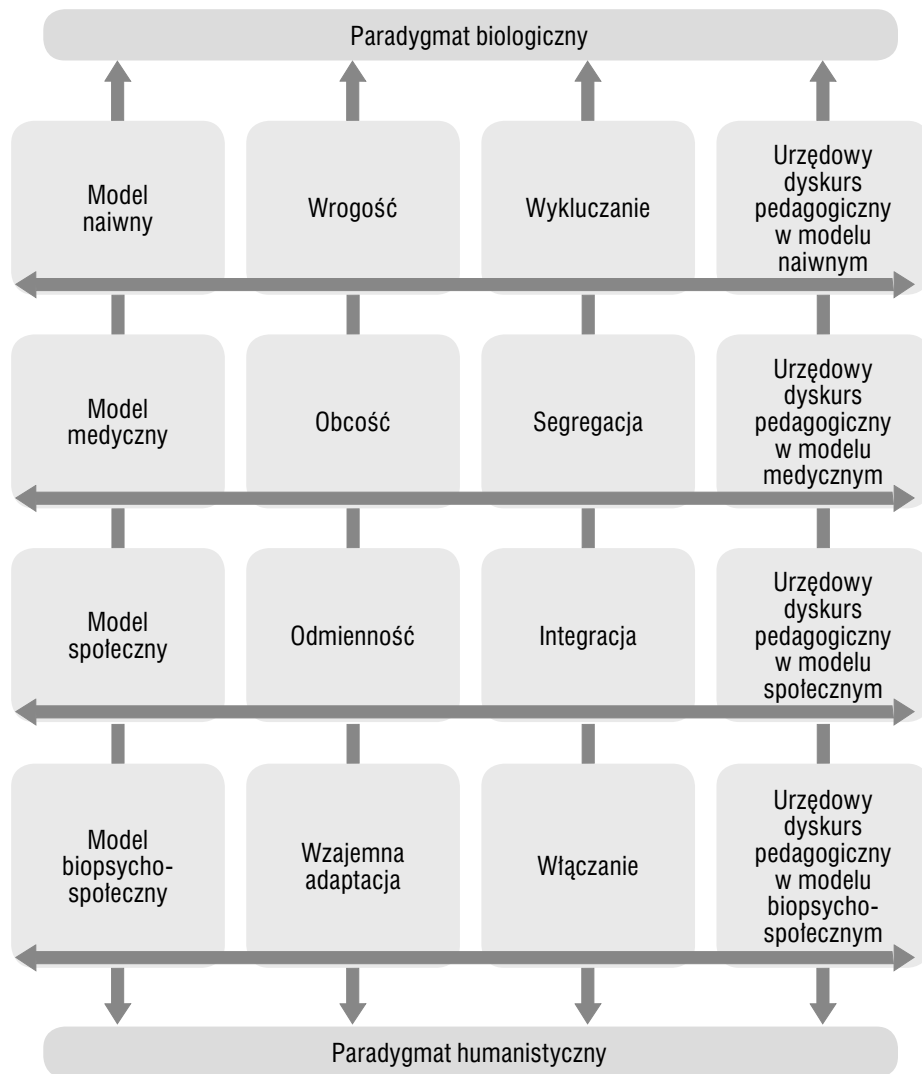
Prezentowany model rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym ma za zadanie zilustrować dynamiczny

proces, który, w zależności od tego, jakie z jego składowych w danej chwili (w danym czasie, środowisku, kontekście itd.) dominują, taki daje rezultat. Jak już zaznaczyłam wcześniej, najbardziej istotne, zarówno w sposobie omawiania, jak i odczytywania tego modelu, jest przyjęcie założenia, że zaprezentowane w statycznym układzie poszczególne jego elementy, w rzeczywistości pozostają w stosunku do siebie w relacji dynamicznej i wielokierunkowej. Oznacza to, że w procesie rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w poddawanej analizie jakiejś konkretnej formie urzędowego dyskursu pedagogicznego w określonym kontekście mogą równocześnie w poszczególnych obszarach dominować np.: cechy modelu naiwnego niepełnosprawności, relacji wrogości wobec „obcych” i społecznego wykluczania. Rezultatem takiej „konstelacji” będzie zapewne urzędowy dyskurs pedagogiczny w modelu naiwnym (czego przykładem może być prawo do eutanazji z powodu niepełnosprawności w czasach starożytnych). Jednakże, na co wskazują dwukierunkowo zorientowane poprzeczne strzałki, zarówno łączące, jak i przenikające poszczególne elementy modelu, sytuacja ta może być rozpatrywana równocześnie w „kierunku” przeciwnym. Oznacza to, że określona postać danej formy urzędowego dyskursu pedagogicznego może sprzyjać kształtowaniu się, przejmowaniu dominacji, zmianie społecznej orientacji itd. na, w tym przypadku, zbieżną z modelem naiwnym niepełnosprawności, i w rezultacie wzmacniać paradygmat biologiczny poprzez nasilenie lub przyzwolenie na relacje wrogości z „obcymi pośród nas” oraz stymulować tendencje do społecznego wykluczania jednostek będących podmiotami tejże formy urzędowego dyskursu pedagogicznego (w tym przypadku można odwołać się w historii polskiego systemu oświaty do rządowego projektu zaprezentowanego przez Ministra Edukacji Narodowej Romana Giertycha „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”).

Innym przykładem może być odkryte w analizowanej formie urzędowego dyskursu pedagogicznego współwystępowanie cech dominacji modelu społecznego, relacji odmienności wobec „obcych pośród nas” i dominującej integracji, czego rezultatem będzie z kolei urzędowy dyskurs pedagogiczny w modelu społecznym (ujawniający się np. w rozróżnianiu pojęć „niepełnosprawność” oraz „uszkodzenie”, i uznawaniu, że niepełnosprawność jest formą wyłącznie społecznej opresji, co jest założeniem uprawnionym tylko w niektórych przypadkach).

Podobnie do pierwszego przykładu może mieć miejsce także i taka sytuacja, gdy w wyniku powstania urzędowego dyskursu pedagogicznego w modelu społecznym następuje wzmocnienie humanistycznego paradygmatu pedagogiki, czego przykładem mogą być np. oddolne ruchy o charakterze emancypacyjnym osób z niepełnosprawnościami, które wynegocjowały określone zmiany w prawie, rezultatem czego było ułatwienie dostępu i udziału osób z niepełnosprawnościami w głównym nurcie życia skutkujące stopniowym osłabianiem się antagonizmów i tendencji segregacyjnych także w obszarze edukacji.

W sposób szczegółowy, omawiany model rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym, prezentuje się w sposób następujący (rys. 11):



RYSUNEK 11. Model rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym – szczegółowy poziom definicyjny

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawiony model zakłada możliwie wielokierunkowy i niehierarchiczny charakter przejmowania dominacji przez kolejno pojawiające się nurty społeczne. I choć prawdą jest, że opisuje się je jako pojawiające się w życiu społeczeństw

w historycznie uporządkowanej kolejności, to jednak fakt, że w pewnym okresie czasu jeden z nich uznawano za dominujący, bynajmniej nie oznacza, iż cechy pozostałych nie były w ogóle widoczne, albo też, że przy zaistnieniu odpowiednich okoliczności nie będą w późniejszym czasie widoczne ponownie, ani też, że równocześnie ale w różnych kontekstach (np. rodzinnym i szkolnym) podejścia całkowicie przeciwstawne będą reprezentowane z podobnym nasileniem itd. Podobnie jak myśl Deluzjańska nie daje się śledzić w sposób linearny, można za nią podążać, jak to określiła Rosi Braidotti „ruchem zygzakowatym”, funkcjonuje jak kłacz, którego każda odnoga może dać początek nowej roślinie (Deleuze i Guattari), tak możliwa jest zmiana dominacji określonych nurtów w zależności m.in. od cech danej mikroprzestrzeni, obejmującej ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i jego najbliższe otoczenie (np. kiedy po nieudanej próbie integracji następuje zmiana dominującego nurtu na segregacyjny poprzez przeniesienie ucznia do szkoły specjalnej). Granice poszczególnych obszarów nie są zatem tak ostre, jak wynikałoby to z jedynego możliwego dwuwymiarowego i statycznego ich przedstawienia. Decydują o tym m.in. wielowymiarowość, interdyscyplinarność, chronologia zdarzeń czy wreszcie różne tradycje i źródła zachodzących zmian, powodujące w rezultacie, że w wielu miejscach poszczególne charakterystyki krzyżują się ze sobą „łamiąc tradycje, chronologie i sztywne podziały dyscyplinarne” (Rasiński 2009, s. 8). Między innymi z tych powodów, uznając próby tego rodzaju prostych analogii za poważny błąd merytoryczny, nie przypisuję konkretnemu modelowi niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych określonego rodzaju edukacji (np. modelowi medycznemu rodzaju edukacji segregacyjnej, modelowi społecznemu – integracyjnej, a modelowi biopsychosocjalnemu – włączającej). W zaproponowanym przeze mnie modelu nie chodzi bowiem o statyczne „umiejscowienie” określonych zjawisk, a wręcz przeciwnie o ich odpowiadające poglądom Foucaulta dynamiczne „usytuowanie”, niewykluczające współistnienia w tym samym czasie innych, wynikających z często dość odmiennych podstaw i założeń teoretycznych.

W rezultacie przyjęcia określonych teoretycznych założeń powstał model uwzględniający istnienie określonych cech i zjawisk społecznych w sieci relacji, w których w jednym okresie chronologicznym nie tyle występują lub nie określone ujęcia, ile dominują raz jedno, raz inne. Jednocześnie wszystkie one mogą równolegle współistnieć, zachodząc na siebie, przenikając się i przepływając, wysuwając się na pierwszy plan lub wycofując, w zależności od splotu niezliczonych czynników w skali makro-, a więc społecznych, politycznych, ekonomicznych, kulturowych i wielu innych, i/lub w skali mikro-, a więc indywidualnych. Niekiedy wycofanie określonego modelu jest tak głębokie, że może się wydawać, iż całkowicie się zdezaktualizował, a jednak do pewnego stopnia, choć często w nieco zmienionej postaci, po pewnym czasie powraca, jak to współcześnie dzieje się w odniesieniu np. do medycznego modelu niepełnosprawności, który, jak mogło się przez pewien czas wydawać, zanika po przejściu dominacji przez model społeczny, a tymczasem

ponownie, choć w innej wymowie, przybiera na wadze w postaci tzw. nowoczesnego powrotu do medykalizacji (Krause 2010, s. 147).

Dominujący charakter wykluczania, segregacji, integracji lub włączania powinno się rozpatrywać zarówno w skali makro-, jak i mikrospołecznej. Między innymi oznacza to, że w skali makrospołecznej dominujący może być jeden nurt, a w skali mikrospołecznej inny. W okresie, gdy dominującym zjawiskiem społecznym była tendencja do segregacji, większość uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pobierała naukę w szkołach lub klasach specjalnych, ale byli i tacy, którzy byli kształceni według podstawy programowej kształcenia specjalnego w szkołach i klasach ogólnodostępnych (wówczas określanymi *masowymi*). Wówczas, choć w skali makrospołecznej dominowało zjawisko segregacji, w skali mikrospołecznej dominowały działania o charakterze integracyjnym. Odwrotnym przykładem może być natomiast sytuacja, gdy uczeń ze specjalnymi potrzebami uczęszcza do klasy integracyjnej (dominująca integracja w skali makrospołecznej), ale w klasie tej ujawniają się tak silne tendencje segregacyjne, że uczeń większość czasu w szkole spędza wyłącznie w relacji z tzw. nauczycielem wspomagającym i nie bierze udziału w żadnych klasowych wydarzeniach poza szkołą (dominująca segregacja w skali mikrospołecznej). Możliwe i znane są również sytuacje, gdy np. po kilku miesiącach nauki w klasie ogólnodostępnej czy integracyjnej ucznia z zaburzeniami w zachowaniu zostaje wdrożona specjalistyczna procedura diagnostyczna, w wyniku której uczeń ten otrzymuje orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, co najczęściej skutkuje całkowitym wyłączeniem go z zespołu klasowego i realizacją zajęć edukacyjno-terapeutycznych w domu ucznia. Podane przykłady ukazują, iż możliwy jest istotny rozdźwięk pomiędzy dominującym w danym czasie i miejscu dążeniem społecznym, a indywidualną historią konkretnego podmiotu.

Podobnie, jako możliwie nierównoważne, należy ujmować zakładane i rzeczywiste rezultaty, jakie dla różnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi niesie dominująca w określonym czasie i miejscu społeczna tendencja – wykluczanie, segregacja, integracja lub włączanie. Dominowanie społecznego zjawiska segregacji, integracji lub włączania może być dla jednych uczniów niekorzystne, a dla innych korzystne, w zależności od szerokiego kontekstu cech środowiskowych i osobowych. Wymienione przykłady postrzegania dominujących zjawisk w skali makro- jako mogących mieć przeciwne do zakładanych skutki w mikroskali jest bliski sposobowi, w jaki Lech Witkowski, rozważając znaczenie zjawiska marginalizacji, określił, że jest ono zjawiskiem polimorficznym, przybierającym wiele form w zależności od sposobu interpretacji w kontekście niepowtarzalnych cech, w tym cech indywidualnej osoby (Witkowski 2007, s. 302). Przyjmując ten sposób rozumienia, należy odczytać, że zobrazowane na schemacie poszczególne zjawiska społeczne jak wykluczanie, integracja, segregacja i włączanie mają właśnie taki, polimorficzny charakter.

Przedstawiony przeze mnie model rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym ukazuje podobnie polimorficzny charakter konstruowania normatywnych podstaw kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych. Przyjmuję bowiem, że urzędowy dyskurs pedagogiczny może przybierać różne formy w zależności od szerokiego kontekstu jego tworzenia. Może także, co starałam się ukazać w umowny sposób poprzez podkreślenie wielokierunkowości relacji pomiędzy poszczególnymi elementami modelu, sam być czynnikiem determinującym kształt społecznych relacji i zjawisk społecznych umożliwiającym lub uniemożliwiającym sprawiedliwe i optymalne usytuowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w procesie kształcenia.

## Rekontekstualizowanie cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym – studium metodologiczno-empiryczne

*Należy zauważyć, że w nauce terminologia nie jest problemem wyizolowanym.  
Nazwa niesie ze sobą znaczące informacje, których celem jest wartościowanie zjawiska.  
Nazwa świadczy o preferowanych wartościach i ma siłę w wyznaczaniu relacji międzyludzkich  
– akceptacji lub odrzucenia, przyzwolenia lub niechęci, uznania lub wrogości*

(Głodkowska 2009, s. 73)

### 3.1. Sposoby rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym – program badań własnych

Teoretyczną ramę tej pracy wytyczają podstawowe pojęcia, definicje i koncepcje dotyczące: paradygmatów pedagogiki i modeli niepełnosprawności (m.in. Hejnicka-Bezwińska, Chrzanowska, Krause, Milerski, Zaorska); społecznego tworzenia dyskursu pedagogicznego (Bernstein) oraz rodzajów zjawisk społecznych i relacji społecznych w przestrzeni międzyludzkiej (Sztompka, Foucault, Bhabha). Przemieszczając się w tych granicach, rozważam sposoby rekontekstualizowania problematyki specjalnych potrzeb edukacyjnych w aktach normatywnych w świetle reflektorów teorii z zakresu pedagogiki, nauk społecznych i nauk prawnych. Wychodząc od podejść tradycyjnych, dobrze znanych i ugruntowanych, rozważając kategorię „trzeciej przestrzeni”, stawiam także pytania ukierunkowane w dość nową, interdyscyplinarną przestrzeń studiów postkolonialnych.

Metodologiczną ramę badań własnych wyznacza zaś perspektywa badawcza właściwa dla mieszczącego się w obrębie socjologicznie zorientowanej analizy dyskursu (ang. *Sociological Discourse Analysis*, SDA) nurtu krytycznego, znanego jako krytyczna analiza dyskursu (ang. *Critical Discourse Analysis*, CDA), w ujęciu anglosaskiej szkoły analizy dyskursu. Zastosowanie socjologicznie zorientowanej krytycznej analizy dyskursu jako perspektywy badań własnych zostało podyktowane istnieniem wymagającej rozwiązania, „uwierającej” społecznej kwestii kształcenia w szkołach ogólnodostępnych uczniów ze specjalnymi potrzebami



edukacyjnymi, a co za tym idzie wieloaspektowością i wielodyscyplinarnością przedmiotu moich zainteresowań. Według Małgorzaty Lisowskiej-Magdziarz (2006, s. 22) krytyczna analiza dyskursu jest „metodą badawczą wywodzącą się z językoznawstwa, polegającą na skupianiu się na dyskursie rozumianym jako społecznym aspekcie komunikacyjnego funkcjonowania ludzi”. Ma na celu badanie związków przyczynowych (często niewidocznych), pomiędzy dyskursywnymi praktykami, tekstami i zdarzeniami komunikacyjnymi a społeczno-kulturowymi relacjami oraz procesami społecznymi. Teun A. van Dijk, Ruth Wodak czy Norman Fairclough przedstawiają ją jako strategię pozwalającą na wyjście poza ograniczenia krytycznej lingwistyki, pozwalającej badać, w jaki sposób dyskurs jest kształtowany przez relacje władzy i dostarczającej:

teoretycznych i metodologicznych narzędzi do dobrze ugruntowanego, krytycznego badania stosunków władzy i społecznych nierówności (van Dijk 2001, s. 43).

Podjęcie społecznie zorientowanej krytycznej analizy dyskursu, jako umożliwiającej poszerzenie zainteresowania sferą języka „o jego relacje z kontekstem sytuacji społecznych i szerszych układów społeczno-kulturowych” (Pawliszak i Rancew-Sikora 2012, s. 6), wydało mi się zatem najbardziej właściwe.

Chociaż krytyczna analiza dyskursu koncentruje się na problemach społecznych, jednakowoż nie bagatelizuje dyscypliny, w obrębie której jest dokonywana oraz jej teorii i paradygmatów (Kopińska 2016, s. 315). Dlatego też w moim postępowaniu badawczym starałam się analizować urzędowy dyskurs dotyczący kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych w kontekście cech zjawisk i relacji społecznych, ale w oparciu o teoretyczne koncepcje i ujęcia paradygmatów pedagogiki, a także modeli niepełnosprawności oraz obszary jego tworzenia. Moją pracę lokuję zatem w przestrzeni nauk społecznych i na pograniczu jej dyscyplin, takich jak pedagogika, nauki socjologiczne i nauki prawne.

Zgodnie z założeniami krytycznej analizy dyskursu przyjmuję, że rzeczywistość jest złożona, kontekstualna, fragmentaryczna, nieliniarna, lokalna (por. Kopińska 2016, s. 316), a sfera dyskursu i sfera społeczna są rozdzielne, wzajemnie na siebie oddziałują, ale również zachowują wobec siebie pewną autonomię. Rezultatem przyjęcia tych założeń będzie zatem uznanie przeze mnie wyników moich badań nie jako jedynych, ale jako jednych z wielu prawdopodobnych rozstrzygnięć, zakładających możliwość uwzględnienia innych punktów widzenia, skłaniających do dalszej dyskusji (m.in. Fairclough i Duszak 2008, s. 16).

Podjęte przeze mnie poszukiwania badawcze były próbą namysłu nad urzędowym dyskursem pedagogicznym jako elementem „świata życia”<sup>24</sup> uczniów ze

---

<sup>24</sup> Kategorię „świata życia” rozumiem jako świata codziennie doświadczanego, w którym działające podmioty „lokalizują siebie i swe ekspresje w przestrzeniach społecznych oraz opatrują indeksem czasowym w wymiarze historycznym” (Habermas 2002, s. 240).

specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kształcącymi się w szkołach ogólnodostępnych. Założyłam, że przeprowadzona analiza pośrednio pomoże mi w rozstrzygnięciu, w jakim zakresie współczesny urzędowy dyskurs pedagogiczny sprzyja kreowaniu sprawczej mocy osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i uwzględniania sfery jej pragnień, dążeń i świadomości w procesie kształcenia w szkole ogólnodostępnej (por. Rzeźnicka-Krupa 2011, s. 279), a w jakim raczej utrwalaniu się „determinowanej przez struktury, instytucje, mechanizmy społeczne i język [...] sfery kulturowego przymusu i zniewolenia oraz gry identyfikacji prowadzącej do marginalizacji i wykluczeń” (Rzeźnicka-Krupa 2011, s. 279; por. Elliot 2007, s. 9).

W polskich badaniach dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podejmowano już problematykę prawnych podstaw organizacji, przebiegu czy rezultatów tego procesu, jednak, pomimo starań, nie dotarłam do badań, przedmiotem których byłaby znajdująca się w polu moich zainteresowań problematyka teoretycznych podstaw tworzenia aktów prawnych dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, odzwierciedlającymi się m.in. w rekontekstualizowaniu np. cech paradygmatów pedagogicznych (biologicznego lub humanistycznego). Dotychczas bowiem problematykę prawną w dziedzinie oświaty zgłębiano:

- 1) rozważając prawa dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami w ogólnym kontekście praw dziecka, zwłaszcza w kontekście Karty Praw Dziecka i innych międzynarodowych aktów prawnych (Bińczycka 2000, 2002, 2005; Czyż 2002; Dębniak 2001; Głębowski 2009; Jachimczak 2009; Jankowska 2012; Kamiński 2006; Kościelska 2000; Kurowski 2009, 2010; Mikołajczyk-Lerman 2012; Nowak 1999, 2014, 2015; Ochonczenko 2005; Przybysz 1997; Szeroczyńska 2004; Szymańczak 1999; Zima i Sałagan 2008);
- 2) badając i opisując stan zabezpieczenia i realizacji praw społecznych osób z niepełnosprawnościami (Baron-Wiaterek 2010; Mikołajczyk-Lerman 2013; Kawczyńska-Butrym 2002; Rutkowiak i Krause 2009; Perlin 2002; Warzywoda-Kruszyńska 2011; Woźniak 2008);
- 3) badając, wyjaśniając i upowszechniając wiedzę z zakresu prawa dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami do edukacji oraz przemian w tym zakresie (Dudzińska 2009, 2012; Gajdzica 2007; Kubicki 2012; Kukła-Duda i Czerw-Bajer 2011; Maciarz 1992b; Osiecka 1998; Rzecznik Praw Obywatelskich 2012a, 2012b, 2013; Sowa 2006; Szumski 2013; Warzywoda-Kruszyńska i Holets 2011; Wiącek 2008; Zabłocki 1999 i wielu innych).

Niewspółmiernie mało opracowań z tego zakresu dotyczy prawnych podstaw kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jak sądzę, dzieje się tak z kilku powodów, m.in. dlatego, że specjalne potrzeby edukacyjne jako

kategoria nozologiczna są stosunkowo nowe, jak też dlatego, że w polskich aktach normatywnych regulujących organizację i funkcjonowanie systemu oświaty do dzisiaj nie stosuje się tego pojęcia, jako „urzędowo” zdefiniowanego, chociaż o uczniach „ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” wiele pisze się w dokumentach towarzyszących wprowadzanym aktom normatywnym.

Dlatego właśnie w moich poszukiwaniach badawczych skupiłam się na analizie tekstów przepisów zawartych w aktach normatywnych z dziedziny oświaty regulujących kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, podejmując próbę odkrycia w nich znaczeń odzwierciedlających cechy paradygmatów pedagogiki, mogących współkształtować zarówno np. wyspecjalizowane, indywidualne dyskursy poszczególnych nauczycieli, jak i „świat życia” indywidualnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Problematyka prawnych podstaw kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi została przeze mnie wybrana w sposób zamierzony i przemyślany. Po pierwsze dlatego, że zaliczani współcześnie do osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniowie z niepełnosprawnościami, z niedostosowaniem społecznym i z zagrożeniem niedostosowaniem społecznym stanowią grupę dzieci, co do których w systemie oświaty w ostatnich dziesięcioleciach zaszła fundamentalna zmiana w dostępie do kształcenia w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych<sup>25</sup>; po drugie zaś dlatego, że pomimo wielu nowelizacji aktów normatywnych z dziedziny oświaty (sama tylko Ustawa o systemie oświaty, od czasu kiedy weszła w życie, czyli od 7 września 1991 r. do 31 sierpnia 2018 r., była nowelizowana ponad 70 razy), nie zachodzą odpowiednio proporcjonalne (porównywalnie przełomowe), jakościowe zmiany w edukacji tej grupy dzieci i młodzieży. Przyczyn tego stanu rzeczy poszukiwano dotąd w różnych obszarach, jednak badań nad teoretycznymi podstawami urzędowego dyskursu pedagogicznego dotyczącego uczniów ze specjalnymi potrzebami dotychczas nie prowadzono.

Przyjmując za Bernsteinem, że urzędowy dyskurs pedagogiczny posiada znaczącą moc współkształtowania m.in „świata życia” uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. poprzez oddziaływanie stosowanej w nim terminologii, wyspecjalizowanych dyskursów indywidualnych nauczycieli), zidentyfikowanie sposobu, w jaki uwzględni on istniejące paradygmaty pedagogiki,

---

<sup>25</sup> Do najważniejszej z nich doszło w 1991 r., kiedy to 7 września Sejm RP przyjął Ustawę o systemie oświaty (Dz.U. 1991 Nr 95, poz. 425), a od 25 października 1991 r., czyli daty wejścia w życie zdecydowanej większości zapisów ustawy wszystkim dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej, niedostosowanej społecznie i zagrożonej niedostosowaniem przyznano prawo do pobierania nauki „we wszystkich typach szkół [...] zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami” (odpowiedni przypis z aktu: rozdz. 1, Art. 1, punkt 5).

jest jednym z podstawowych uwarunkowań skutecznej organizacji, przebiegu i rezultatów procesu ich kształcenia.

Przedstawiając ważny dla mnie zamiar rozpoznania, jaki opiniotwórczy przekaz został zakodowany w tekście przepisów aktów prawnych współdecydujących o „świecie życia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, mogą odwołać się do słów Marii Czerepaniak-Walczak, która, trawestując znane przysłowie „Jak Cię widzą, tak Cię piszą”, odwróciła jego szyk i ujęła tę fundamentalną relację między myśleniem o kimś a mówieniem o nim słowami „jak Cię piszą, tak Cię widzą” (Czerepaniak-Walczak 2017, s. 29).

Celem moich badań uczyniłam zatem poznanie sposobów rekontekstualizowania cech biologicznego i humanistycznego paradygmatu pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym dotyczącym procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Dążąc do osiągnięcia obranego celu konieczne było: 1) dokonanie analizy cech paradygmatów – biologicznego i humanistycznego – pod kątem, zarówno, społecznego kontekstu kształtowania się i dominowania poszczególnych teoretycznych ujęć problematyki niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych, jak i 2) stworzenie swoistego leksykonu, mogącego zostać uznanym za charakterystyczny dla danego paradygmatu, i który pozwoliłby rozpoznać swoistą „przynależność” poszczególnych jednostek analizy do jednego z nich. Następnie przeprowadziłam pod tym względem 3) analizę przepisów zawartych w aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego, dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (badanie interdyskursywności), po czym 4) porównałam frekwencyjność ujawnionych cech odpowiadających poszczególnym paradygmatom w analizowanych przepisach zawartych w aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego, dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (badanie intertekstualności).

Główny problem badawczy sformułowałam zatem następująco:

**Jakie są sposoby rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w analizowanych przepisach zawartych w aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej?**

Natomiast szczegółowe pytania badawcze brzmiały:

1. Jakie cechy charakterystyczne dla paradygmatu biologicznego można ujawnić w analizowanych przepisach zawartych w aktach normatywnych z zakresu urzędowego dyskursu pedagogicznego dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej?
2. Jakie cechy charakterystyczne dla paradygmatu humanistycznego można ujawnić w analizowanych przepisach zawartych w aktach normatywnych

z zakresu urzędowego dyskursu pedagogicznego dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej?

3. Jaka jest frekwencyjność cech charakterystycznych dla biologicznego i humanistycznego paradygmatu pedagogiki w analizowanych przepisach zawartych w aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej?
4. Jaka różnica istnieje pomiędzy frekwencyjnością ujawnionych cech charakterystycznych dla biologicznego i humanistycznego paradygmatu w analizowanych przepisach zawartych w aktach normatywnych z zakresu urzędowego dyskursu pedagogicznego dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej?

Ze względu na charakter podjętego problemu teoretyczne ramy moich poszukiwań (skonstruowane z koncepcji i przemyśleń z obszaru pedagogiki, w tym pedagogiki specjalnej, nauk socjologicznych, nauk prawnych, a także własnej wiedzy, przedrozumień, umiejętności i etyki wyniesionych z dotychczasowych doświadczeń), uznałam, że program moich badań w największym stopniu wpisuje się w nurt pedagogiki krytycznej (Witkowski 2010, s. 52).

Moje postępowanie badawcze nosiło cechy krytycznej analizy społecznej, w której Ruth Wodak wskazuje następujące komponenty:

- krytyczną analizę wewnętrzną dyskursu, której celem jest ujawnienie sprzeczności i niespójności w ramach samego dyskursu;
- społeczną analizę krytyczną (wykraczającą poza wewnętrzny dyskurs), której celem jest analizowanie dyskursu w szerszym kontekście społeczno-kulturowym;
- krytyczną analizę prognostyczną, której celem jest opracowanie wniosków i wskazówek do zmiany rzeczywistości (por. Wodak 2008, s. 188–189).

Miało ono ponadto charakter procesu eksploracyjno-weryfikacyjnego liniowego, który rozpoczęłam od wskazania problemów i postawienia pytań, a zakończyłam udzieleniem na nie odpowiedzi i rekonstrukcją odkrytych w wyniku eksploracji cech paradygmatów pedagogiki dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zawartych w przepisach obowiązujących aktów normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego. Na etapie wyjaśniania postępowalam w sposób indukcyjny, starałam się „zanurzyć w rzeczywistości”, odkryć i zgromadzić jak najwięcej danych i skumulować je „w postaci [...] empirycznie wyprowadzonych i udowodnionych kategorii” (por. Smolińska-Theiss i Theiss 2010, s. 87).

Moje postępowanie badawcze obejmowało zarówno badanie interdyskursywności, jak i intertekstualności analizowanych aktów prawa z dziedziny oświaty.

Interdyskursywność w krytycznej analizie dyskursu oznacza „przejęcie i posłużenie się środkami zastosowanymi w dyskursie w jednym temacie makro, w innym dyskursie – innego tematu makro. Bowiem dyskursy i ich tematy rozszerzają swój zakres na wiele obszarów i dyskursów, przekraczają granice poszczególnych obszarów, krzyżują się, nakładają i odnoszą do siebie nawzajem” (Wodak 2008, s. 190–192). Badanie interdyskursywności polegało zatem na poszukiwaniu śladów cech paradygmatów pedagogiki odnoszących się do niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych (pierwszy temat makro) w przepisach normatywnych aktów prawnych z dziedziny oświaty (drugi temat makro).

W toku prowadzonej przeze mnie analizy tekstu przepisów zawartych w aktach normatywnych z dziedziny oświaty (z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego), odwoływałam się do klasyfikacji paradygmatów pedagogiki specjalnej jako szczegółowej nauki pedagogiki (Dykcik 1997, s. 13), i dla większej wyrazistości skoncentrowałam się na cechach dwóch paradygmatów, umieszczanych na przeciwległych biegunach swoistego paradygmatycznego kontinuum (m.in. Chrzanowska 2015): paradygmatu biologicznego, i (nowego) paradygmatu humanistycznego, dostatecznie jednoznacznych i wystarczająco wyrazistych aby możliwe było przyporządkowanie do nich poszczególnych jednostek analizy tekstu. Zabieg ten miał, z jednej strony, ustrzec mnie przed zbytnim zachodzeniem na siebie kategorii analitycznych, a z drugiej pomóc w jak najlepszym zrozumieniu, jakie znaczenie mogą mieć one dla kształtowania i kształtowania się m.in. „świata życia” uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczących się w szkołach ogólnodostępnych, gdyż każdemu z paradygmatów odpowiadają, konkurencyjne pod względem praktycznym działania wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Badanie intertekstualności natomiast polegało na porównaniu frekwencji cech biologicznego i humanistycznego paradygmatu pedagogiki w poszczególnych dokumentach (ustawach, rozporządzeniach), z których pochodziły przepisy poddawane analizie.

Podjęciu przeze mnie badań poświęconych rekontekstualizowaniu paradygmatów pedagogiki sprzyja, jak to określił Uwe Flick (2010), „rozkrzewianie się” podejść jakościowych. Dopiero bowiem zastosowanie podejścia jakościowego (o charakterze interpretatywnym) stwarza szansę na nadanie sensu czy odczytanie badanych zjawisk w ich jak najbliższym naturalnym kontekście. Ocena frekwencji cech poszczególnych paradygmatów rekontekstualizowanych w wybranych aktach normatywnych z obszaru oświaty posłużyła natomiast wyłącznie ilustracji istnienia/lub nie i ewentualnego nasilenia w urzędowym paradygmacie pedagogicznym cech danego paradygmatu.

W prowadzonych badaniach prezentowałam podejście krytycznego analytika dyskursu, którego zadaniem było rozpoznanie sposobu, w jaki „mówi się” o procesie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w urzędowym dyskursie pedagogicznym. Założyłam bowiem, że:

ukazywanie powiązań władzy, wiedzy i dyskursu zwiększa refleksywność społeczną i może otwierać nowe, twórcze i sprawiedliwsze rozwiązania instytucjonalne (Pawliszak i Rancew-Sikora 2012, s. 7–8).

Badacz w postępowaniu jakościowym nigdy nie jest outsiderem, zawsze jest aktywnym ich uczestnikiem, wnoszącym do postępowania badawczego zarówno własną wiedzę, umiejętności i etykę, jak i własne przedrozumienia wyniesione ze zgromadzonych dotychczas doświadczeń. Zgodnie ze społecznie zorientowanym podejściem krytycznym traktowałam moje badania jako formę zaangażowanej praktyki społecznej nastawionej na zmianę rzeczywistości i starałam się być rzecznikiem zmian dotyczących konstruowania urzędowego dyskursu pedagogicznego, jako jednego z narzędzi zarządzania światem życia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Realizując badania tak, jak to zaleca van Dijk (2001, s. 32):

bezpośrednio wyrażałam swoje stanowisko społeczne i polityczne, wybierając stronniczość i poprzez swoje analizy starałam się odsłonić, demistyfikować, lub w jakikolwiek inny sposób podważać struktury dominacji.

Moje wynikające z orientacji krytycznej zaangażowanie polityczne wyrażało się w kontestacji dotychczasowych rozwiązań przyjętych przez rządzących w odniesieniu do organizacji i przebiegu procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (którą to myśl rozwinęłam w dalszej części mojej pracy), a także w podjętej przeze mnie próbie wywarcia wpływu na gremia prawodawcze w celu co najmniej dekonstrukcji i rekonstrukcji obowiązującego urzędowego dyskursu pedagogicznego w taki sposób, aby był on całkowicie zgodny ze współczesnymi teoriami naukowymi i kierunkami rozwoju pedagogiki, i uwzględniał w maksymalnym stopniu interesy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w sposób korespondujący z założeniami humanistycznego paradygmatu pedagogiki.

Biorąc za podstawę pięć ujęć polityki ukazanych przez Andrzeja Jabłońskiego (1999), przyjęłam stanowisko postbehawioralne traktujące politykę jako służbę dążącą do zmniejszenia czy też usuwania ograniczeń w zaspokajaniu potrzeb ludzi, w tym przypadku potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kształconych w szkołach ogólnodostępnych. Postaram się także sprostać interdyscyplinarnemu podejściu i ukazać relacje pomiędzy tekstem, poznaniem społecznym, władzą społeczeństwem i kulturą (van Dijk 1993, s. 253).

W czasie prowadzenia badań starałam się zachować obiektywność, jawność i przejrzystość procedur dochodzenia do wszelkich ustaleń. Dbałam o to, aby wyciągać wnioski na drodze obiektywnej i systematycznej identyfikacji określonych charakterystyk przekazu dotyczących ważnych rzeczywistości: rzeczywistości nadawcy komunikatu, rzeczywistości przekazu (komunikatu)

i rzeczywistości odbiorcy komunikatu, w każdym z obszarów urzędowego dyskursu pedagogicznego.

Dokonując wyboru jednostek analizy – przepisów zawartych w aktach normatywnych z zakresu urzędowego dyskursu pedagogicznego w sposób szczególny dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych – kierowałam się zasadami wyczerpania, reprezentatywności, homogeniczności oraz trafności. Najpierw poprzez kwerendę literaturową zgromadziłam zasób źródeł naukowych wyczerpujący badany problem (obszar produkcji dyskursu pedagogicznego), na podstawie których stworzyłam autorski model rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym; zgromadziłam wszystkie obowiązujące akty normatywne z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego (obszar rekontekstualizacji dyskursu pedagogicznego) i odszukałam w nich wszystkie przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poddane następnie analizie.

Procedura wyboru jednostek analizy przebiegała etapowo:

etap pierwszy polegał na wyszukaniu wszystkich aktów normatywnych opublikowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (lub w czasie od 19 października 2001 r. do 1 września 2005 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu) w prowadzonym przez Sejm RP Internetowym Systemie Aktów Prawnych – 662 akty normatywne (2850 stron) ([www.isap.sejm.gov.pl](http://www.isap.sejm.gov.pl));  
etap drugi polegał na wyłonieniu spośród wszystkich opublikowanych aktów normatywnych tych, które posiadały status obowiązujących – 339 aktów normatywnych ([www.isap.sejm.gov.pl](http://www.isap.sejm.gov.pl); według stanu na dzień 25 września 2018 r.);

etap trzeci polegał na wyborze spośród poprzedniej grupy tych aktów normatywnych w których prawodawca w sposób szczególny odnosi się do problematyki kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – 16 aktów normatywnych (378 stron);

etap czwarty polegał zaś na wyszukaniu w tekstach 16 aktów normatywnych tych wszystkich przepisów, które zawierały odniesienie do procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – 175 przepisów dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ze-stawienie aktów normatywnych zawierających analizowane przepisy ujęłam w tabeli 1.

W podjętych badaniach dążyłam do ujawnienia w analizowanych przepisach zawartych w aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego, cech charakterystycznych dla poszczególnych paradygmatów – biologicznego lub humanistycznego. W poznawaniu rzeczywistości oglądanej „w reflektorze” (Popper 1992) określonych, nadrzędnych „sposobów widzenia świata i uprawiania nauki” (Kuhn 1968, s. 20), pomocne było posłużenie się jednak „bardziej szczegółowymi rozwiązaniami teoretycznymi, które rozwijają



TABELA 1. Wykaz aktów normatywnych zawierających przepisy w sposób szczególnie dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych

L.p.	Tytuł aktu normatywnego	Liczba stron
1.	Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 Nr 95, poz. 425)	161
2.	Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59)	83
3.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2018 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz.U. 2018, poz. 1601)	3
4.	Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017, poz. 1578)	6
5.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych Dz.U. 2017, poz. 1534)	9
6.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013, poz. 199)	7
7.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. 2017, poz. 1635)	3
8.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r., z późn. zm., w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591)	9
9.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. 2017, poz. 1569)	2
10.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty (Dz.U. 2017, poz. 1512)	8

L.p.	Tytuł aktu normatywnego	Liczba stron
11.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2017, poz. 649)	9
12.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. 2017, poz. 1616)	3
13.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz.U. 2013, poz. 529)	3
14.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2017, poz. 1743)	47
15.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. 2001 Nr 61, poz. 624)	23
16.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz.U. 2002 Nr 223, poz. 1869)	2
<b>Razem:</b>		<b>378</b>

Źródło: badania własne.

się i formułują w odniesieniu do obowiązującego i przyjętego paradygmatu” (Chrzanowska 2015, s. 395), a które, jak twierdzi Chrzanowska (2015, s. 395), można nazwać „teoretycznymi modelami” [...], które odnosząc się do wybranych fragmentów badanej rzeczywistości, wyrastają z obowiązującego paradygmatu”. Swoją uwagę skoncentrowałam więc m.in. na reprezentatywnej dla każdego z nich terminologii, której później poszukiwałam w kolejno analizowanych przepisach zawartych w aktach normatywnych. Analiza terminologii reprezentatywnej dla poszczególnych paradygmatów i modeli pozwoliła mi na stworzenie swoistego leksykonu wykorzystanego w trakcie dokonywania analizy tekstu przepisów zawartych w poszczególnych aktach normatywnych z dziedziny oświaty, z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego, zawierającego terminologię stosowaną w piśmiennictwie prezentującym dany model czy paradygmat pedagogiki odnoszący się do problematyki niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Moje zainteresowanie terminologią stosowaną w urzędowym dyskursie pedagogicznym było uzasadnione także dlatego, iż, jak stwierdza Krause (2010, s. 103–104), stosowanie określonych terminów może być:

zarówno bezpośrednim następstwem funkcjonowania danego paradygmatu, jak i odzwierciedlać jego zmiany. Opór wobec zmian terminologii może z kolei oznaczać uporczywe trwanie paradygmatu lub jego elementów w świadomości społecznej i środowisku naukowym. Chodzi zarówno o ścieranie się i wymianę paradygmatyczną, jak i rozdziewięk pomiędzy deklaracją uzgodnień a ich faktyczną akceptacją [...] Można powiedzieć, że terminologia tworzy paradygmaty i jest przez nie tworzona. W pedagogice specjalnej odzwierciedla ona przede wszystkim paradygmat tradycjonalistyczny, z silnym stanowiskiem biologicznym i dysfunkcjonalnym. Tu nabiera on społecznych znaczeń i interpretacji wykraczających daleko poza swe pierwotne zadanie. W przypadku nowych paradygmatów, będących pochodną podejścia humanistycznego, podstawowymi zabiegami są neutralizacja pojęć „przeterminowanych” oraz eliminowanie znaczeń dyskryminujących.

Parafrazując słowa Sacksa (por. 1995, s. 622), interesowały mnie detale tekstu i w pewnym sensie chodziło mi o to, jaki jest w badanych tekstach „porządek paradygmatyczny”, a także i o to, w jaki sposób tekst zawierający określoną terminologię może działać. Dlatego też skoncentrowałam się na możliwej relacji pomiędzy tekstem a kontekstem społecznym, badając uwikłanie pedagogicznego dyskursu we władzę, ideologię, utrwalone nierówności społeczne czy uprzedzenia, znajdujące swoją egzemplifikację m.in. w zjawiskach społecznych czy rodzajach relacji społecznych „z obcymi pośród nas”.

### 3.2. Sposoby rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym – prezentacja i analiza wyników badań własnych

**P**rzedmiotem moich badań były sposoby rekontekstualizowania w urzędowym dyskursie pedagogicznym cech paradygmatów pedagogiki – biologicznego i humanistycznego.

Interesowało mnie szczególnie, w jaki sposób cechy paradygmatów pedagogiki są rekontekstualizowane w przepisach zawartych w aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej i jaka jest ich frekwencyjność.

W dążeniu do osiągnięcia zamierzeń dokonałam krytycznej analizy dyskursu 175 przepisów w szczególny sposób odnoszących się do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zawartych w 16 obowiązujących aktach prawnych, w których ustawodawca odnosi się do dzieci i młodzieży

*niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym; dla których organizuje się wczesne wspomaganie rozwoju; którym udziela się pomocy psychologiczno-pedagogicznej lub zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki; objętych indywidualnym rocznym przygotowaniem przedszkolnym lub indywidualnym nauczaniem; z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim; a także do instytucji oświatowych takich jak publiczne przedszkola, szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym specjalistyczne.*

Analiza jakościowa polegała na ujawnieniu w badanych tekstach terminologii charakterystycznej dla danego paradygmatu pedagogiki – biologicznego lub humanistycznego. Za jednostkę analizy przyjąłm najmniejszy znaczący element treści analizowanego przepisu, który w zwykłym tekście mógłby być zamieniony na zdanie – ustęp lub punkt. Wyjątek stanowiły nieliczne przypadki analizy treści punktu wraz z kilkoma podpunktami, było to jednak podyktowane faktem, że kolejne podpunkty nie stanowiły odrębnej jednostki znaczeniowej (nie mogłyby być w zwykłym tekście zamienione na zdanie, a tylko na oddzielone przecinkami kolejne części tego samego wypowiedzenia). Numeracja jednostek analizy odnosi się do kolejno analizowanych przepisów, nie ma związku z analizowanymi dokumentami, z których pochodzą (lista numerowana nie uwzględnia podziału na tabele).

Przeprowadzoną analizę treści udokumentowałam w tabelach od 2 do 17:

TABELA 2. Analiza przepisów Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2016 r., poz. 1943, 1954, 1985, 2169), zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
1.	<b>Art. 44 c.</b> 1. Nauczyciel jest obowiązany indywidualizować pracę z uczniem na zajęciach edukacyjnych <b>odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia.</b>	Zdaniem prawodawcy indywidualizacja pracy z uczniem powinna być odpowiednia do potrzeb i możliwości <b>ucznia</b> . W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindividualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego dla sposobu indywidualizacji kształcenia.	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
2.	<p><b>Art. 44 c.</b> 2. Nauczyciel jest obowiązany dostosować wymagania edukacyjne, o których mowa w art. 44b ust. 8 pkt 1, <b>do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia</b>, w przypadkach określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 44zb.</p>	<p>Zdaniem prawodawcy dostosowanie wymagań edukacyjnych powinno być odpowiednie do potrzeb rozwojowych i możliwości psychofizycznych <b>ucznia</b>. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego dla sposobu indywidualizacji kształcenia.</p>	Paradygmat biologiczny
3.	<p><b>Art. 44zb.</b> Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określi, w drodze rozporządzenia, szczegółowe warunki i sposób oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w szkołach publicznych, w tym:</p> <p>1) przypadki, w których dostosowuje się wymagania edukacyjne, o których mowa w art. 44b ust. 8 pkt 1, <b>do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów</b> oraz podstawę tego dostosowania, z uwzględnieniem konieczności właściwego zapewnienia procesu kształcenia uczniów, w tym słuchaczy szkół dla dorosłych funkcjonujących w zakładach karnych lub aresztach śledczych.</p>	<p>Zdaniem prawodawcy dostosowanie oceniania i klasyfikowania i promowania uczniów powinny być odpowiednie do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych <b>ucznia</b>. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego dla sposobu indywidualizacji kształcenia.</p>	Paradygmat biologiczny
4.	<p><b>Art. 44zb.</b> Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określi, w drodze rozporządzenia, szczegółowe warunki i sposób oceniania, klasyfikowania</p>	<p>Prawodawca określa rodzaje obowiązkowych zajęć edukacyjnych, z których uczeń może być zwolniony ze względu zarówno na indywidualne</p>	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	<p>i promowania uczniów w szkołach publicznych, w tym:</p> <p>2) rodzaje obowiązkowych zajęć edukacyjnych, z których realizacji uczeń może być zwolniony, przypadki, w których to zwolnienie może nastąpić, rodzaje dokumentów będących podstawą zwolnienia oraz tryb i okres zwolnienia, uwzględniając indywidualne możliwości psychofizyczne ucznia, specyfikę danych zajęć edukacyjnych oraz celowość realizacji przez ucznia niektórych treści nauczania.</p>	<p>możliwości psychofizyczne, jak i <b>kontekstowe uwarunkowania</b> (specyfikę danych zajęć i celowość ich realizacji).</p>	
5.	<p><b>Art. 44zd.</b> 10. Nauczyciel jest obowiązany indywidualizować pracę z uczniem na zajęciach edukacyjnych <b>odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia.</b></p>	<p>Zdaniem prawodawcy obowiązek indywidualizowania pracy z uczniem powinien być odpowiedni do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych <b>ucznia</b>. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego dla sposobu indywidualizacji kształcenia.</p>	Paradygmat biologiczny
6.	<p><b>Art. 44zd.</b> 11. Nauczyciel jest obowiązany dostosować wymagania edukacyjne, o których mowa w ust. 6 pkt 1, <b>do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia</b>, w przypadkach</p>	<p>Zdaniem prawodawcy obowiązek dostosowywania wymagań edukacyjnych powinien być odpowiedni do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych <b>ucznia</b>. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 44zq.	wielokontekstowość procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego dla sposobu indywidualizacji kształcenia.	
7.	<b>Art. 44zw.</b> 1. Uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym lub niepełnosprawności sprzężone, gdy jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym, nie przystępuje do egzaminu ósmoklasisty.	Prawodawca ze względu na indywidualne cechy ucznia wyklucza go z ogólnie obowiązującej procedury zakończenia danego etapu edukacyjnego. W przepisie tym nie przewidyje się jakiegokolwiek innej formy oceny kończącej dany etap edukacyjny.	Paradygmat biologiczny
8.	<b>Art. 44zw.</b> Uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawności sprzężone inne niż wymienione w ust. 1 może być zwolniony przez dyrektora okręgowej komisji egzaminacyjnej z obowiązku przystąpienia do egzaminu ósmoklasisty, na wniosek rodziców pozytywnie zaopiniowany przez dyrektora szkoły.	Prawodawca zakłada możliwość zwolnienia ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawności sprzężone inne niż wymienione w ust. 1 z obowiązku przystąpienia do egzaminu ósmoklasisty <b>na wniosek rodziców</b> . Oznacza to uwzględnienie woli rodziców uczniów z określonymi rodzajami specjalnych potrzeb edukacyjnych w procesie kształcenia, co stwarza szansę uwzględnienia autonomii i podmiotowości ucznia i jego rodziców w procesie kształcenia.	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
9.	<p><b>Art. 44zq.</b> Minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania określi, w drodze rozporządzenia, szczegółowe warunki i sposób oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych, w tym:</p> <p>1) przypadki, w których dostosowuje się wymagania edukacyjne, o których mowa w art. 44zd ust. 6 pkt 1, do <b>indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów</b>, oraz podstawę tego dostosowania, z uwzględnieniem konieczności właściwego zapewnienia procesu kształcenia uczniów.</p>	<p>Zdaniem prawodawcy obowiązków dostosowywania wymagań edukacyjnych powinien być odpowiedni do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych <b>uczni</b>a. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego dla sposobu indywidualizacji kształcenia.</p>	Paradygmat biologiczny
10.	<p><b>Art. 44zq.</b> Minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania określi, w drodze rozporządzenia, szczegółowe warunki i sposób oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych, w tym:</p> <p>2) rodzaje obowiązkowych zajęć edukacyjnych, z których realizacji uczeń może być zwolniony, przypadki, w których to zwolnienie może nastąpić, rodzaje dokumentów będących podstawą zwolnienia oraz tryb i okres zwolnienia, uwzględniając</p>	<p>Prawodawca określa rodzaje obowiązkowych zajęć edukacyjnych, z których uczeń może być zwolniony ze względu zarówno na indywidualne możliwości psychofizyczne, jak i <b>kontekstowe uwarunkowania</b> (specyfikę danych zajęć i celowość ich realizacji).</p>	Paradygmat humanistyczny



L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	indywidualne możliwości psychofizyczne ucznia, specyfikę danych zajęć edukacyjnych oraz celowość realizacji przez ucznia niektórych treści nauczania.		
11.	<b>Art. 44zzr.</b> 1. Uczeń lub absolwent posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność może przystąpić do egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego w warunkach i formie <b>dostosowanych do rodzaju niepełnosprawności</b> , na podstawie tego orzeczenia.	Prawodawca uwzględni możliwość dostosowania warunków i formy egzaminów (ósmoklasisty lub maturalnego), tylko do rodzaju niepełnosprawności <b>ucznia</b> . W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego (w tym np. kompetencji nauczycieli czy wyposażenia szkoły w środki dydaktyczne i specjalistyczne urządzenia), dla sposobu indywidualizacji kształcenia.	Paradygmat biologiczny
12.	<b>Art. 44zzr.</b> 2. Uczeń lub absolwent posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym może przystąpić do egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego w warunkach <b>dostosowanych do jego potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych, wynikających odpowiednio z niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem</b>	Prawodawca uwzględni możliwość dostosowania warunków i formy egzaminów (ósmoklasisty lub maturalnego) do potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych wynikających z zagrożenia niedostosowaniem społecznym lub niedostosowania społecznego <b>ucznia</b> . W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej,	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	społecznym, na podstawie tego orzeczenia.	pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego (w tym np. kompetencji nauczycieli czy wyposażenia szkoły w środki dydaktyczne i specjalistyczne urządzenia), dla sposobu indywidualizacji kształcenia.	
13.	<b>Art. 44zrr.</b> 3. Uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania lub absolwent, który w roku szkolnym, w którym przystępuje do egzaminu maturalnego, posiadał orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, może przystąpić do egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego w warunkach dostosowanych do jego potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych wynikających z jego stanu zdrowia, na podstawie tego orzeczenia.	Prawodawca uwzględnia możliwość dostosowania warunków i formy egzaminu ósmoklasisty do potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego (w tym np. kompetencji nauczycieli czy wyposażenia szkoły w środki dydaktyczne i specjalistyczne urządzenia), dla sposobu indywidualizacji kształcenia.	Paradygmat biologiczny
14.	<b>Art. 44zrr.</b> 4. Uczeń, słuchacz albo absolwent chory lub niesprawny czasowo może przystąpić do egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego w warunkach odpowiednich ze względu na jego stan zdrowia, na podstawie zaświadczenia o stanie zdrowia wydanego przez lekarza.	Prawodawca uwzględnia możliwość optymalizacji warunków zdawania egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego odpowiednio do jego stanu zdrowia. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
15.	<p><b>Art. 44zrz.</b> 5. Uczeń, słuchacz albo absolwent posiadający opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, o specyficznych trudnościach w uczeniu się, wydaną zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 44zb, może przystąpić do egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego w warunkach <b>dostosowanych do jego potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych</b> wynikających z rodzaju tych trudności, na podstawie tej opinii.</p>	<p>się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego (w tym np. kompetencji nauczycieli czy wyposażenia szkoły w środki dydaktyczne i specjalistyczne urządzenia), dla sposobu indywidualizacji kształcenia.</p> <p>Prawodawca uwzględni możliwość dostosowania warunków zdawania egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego przez ucznia posiadającego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej o specyficznych trudnościach w uczeniu się w warunkach dostosowanych do <b>jego</b> potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego (w tym np. kompetencji nauczycieli czy wyposażenia szkoły w środki dydaktyczne i specjalistyczne urządzenia), dla sposobu indywidualizacji kształcenia.</p>	Paradygmat biologiczny
16.	<p><b>Art. 44zrz.</b> 6. Uczeń, słuchacz albo absolwent, który w roku szkolnym, w którym przystępuje do egzaminu ósmoklasisty lub egzaminu maturalnego, był objęty pomocą psychologiczno-</p>	<p>Prawodawca uwzględni możliwość dostosowania warunków zdawania egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego w warunkach dostosowanych do <b>jego</b> potrzeb edukacyjnych wynikających</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	<p>-pedagogiczną w szkole ze względu na trudności adaptacyjne związane z wcześniejszym kształceniem za granicą, zaburzenia komunikacji językowej lub sytuację kryzysową lub traumatyczną, może przystąpić do egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego w warunkach dostosowanych do jego potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych wynikających odpowiednio z rodzaju tych trudności, zaburzeń lub sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, na podstawie pozytywnej opinii rady pedagogicznej.</p>	<p>z jego trudności adaptacyjnych związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą, jego zaburzeniami komunikacji językowej, sytuacji kryzysowej lub traumatycznej oraz jego możliwości psychofizycznych. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowości procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego (w tym np. kompetencji nauczycieli czy wyposażenia szkoły w środki dydaktyczne i specjalistyczne urządzenia), dla sposobu indywidualizacji kształcenia.</p>	
17.	<p><b>Art. 44zsr.</b> 7. Uczeń albo absolwent, o którym mowa w art. 165 ust. 1 i 2 ustawy – Prawo oświatowe, któremu ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu, może przystąpić do:</p> <p>1) egzaminu ósmoklasisty, z wyjątkiem egzaminu ósmoklasisty z języka obcego nowożytnego – w warunkach i formie dostosowanych do jego potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych wynikających z tego ograniczenia, na podstawie pozytywnej opinii rady pedagogicznej;</p>	<p>Prawodawca uwzględnia możliwość dostosowania warunków i formy egzaminu ósmoklasisty, któremu ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu (z wyjątkiem egzaminu z języka obcego nowożytnego), jednak ta możliwość jest warunkowana potrzebami ucznia. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowości procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego (w tym np. kompetencji nauczycieli czy wyposażenia szkoły</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
18.	<p><b>Art. 44zrz.</b> 7. Uczeń albo absolwent, o którym mowa w art. 165 ust. 1 i 2 ustawy – Prawo oświatowe, któremu ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu, może przystąpić do:</p> <p>2) egzaminu maturalnego, z wyjątkiem egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego, języka mniejszości narodowej, mniejszości etnicznej lub języka regionalnego – w warunkach dostosowanych do jego potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych wynikających z tego ograniczenia, na podstawie pozytywnej opinii rady pedagogicznej.</p>	<p>w środki dydaktyczne i specjalistyczne urządzenia), dla sposobu indywidualizacji kształcenia.</p> <p>Prawodawca uwzględnia możliwość dostosowania warunków zdawania egzaminu maturalnego (z wyjątkiem egzaminu z języka obcego nowożytnego, języka mniejszości narodowej, mniejszości etnicznej lub języka regionalnego) do potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, któremu ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego (w tym np. kompetencji nauczycieli czy wyposażenia szkoły w środki dydaktyczne i specjalistyczne urządzenia), dla sposobu indywidualizacji kształcenia.</p>	Paradygmat biologiczny
19.	<p><b>Art. 44zrz.</b> 10. Dostosowanie warunków przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego, o których mowa w ust. 1–7, polega odpowiednio na:</p> <p>1) zminimalizowaniu ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, niedostosowania</p>	<p>Prawodawca zakłada, iż dostosowanie warunków przeprowadzania egzaminów powinno polegać na zminimalizowaniu ograniczeń wynikających z indywidualnych cech ucznia. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość sytuacji przeprowadzania egzaminu,</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym ucznia, słuchacza lub absolwenta.	nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań jego rezultatów.	
20.	<p><b>Art. 44zrr.</b> 10. Dostosowanie warunków przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego, o których mowa w ust. 1–7, polega odpowiednio na:</p> <p>2) zapewnieniu uczniowi, słuchaczowi albo absolwentowi miejsca pracy odpowiedniego do jego potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych.</p>	Prawodawca zakłada, że dostosowanie warunków przeprowadzania egzaminów powinno polegać na zapewnieniu uczniowi odpowiedniego miejsca zdawania egzaminu. W zapisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość sytuacji przeprowadzania egzaminu, uwzględnia się pozaindywidualne uwarunkowania jego rezultatów.	Paradygmat humanistyczny
21.	<p><b>Art. 44zrr.</b> 10. Dostosowanie warunków przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego, o których mowa w ust. 1–7, polega odpowiednio na:</p> <p>3) wykorzystaniu odpowiedniego sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych.</p>	Prawodawca zakłada, że dostosowanie warunków przeprowadzania egzaminów powinno polegać na zapewnieniu uczniowi możliwości wykorzystania odpowiedniego sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych. W zapisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość sytuacji przeprowadzania egzaminu, uwzględnia się pozaindywidualne uwarunkowania jego rezultatów.	Paradygmat humanistyczny
22.	<p><b>Art. 44zrr.</b> 10. Dostosowanie warunków przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego, o których mowa w ust. 1–7, polega odpowiednio na:</p> <p>4) odpowiednim przedłużeniu czasu przewidzianego na przeprowadzenie egzaminu</p>	Prawodawca zakłada, że dostosowanie warunków przeprowadzania egzaminów powinno polegać na przedłużeniu czasu przewidzianego na egzamin. W zapisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość sytuacji przeprowadzania egzaminu, uwzględnia się pozaindy-	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	ósmoklasisty i egzaminu maturalnego.	widualne uwarunkowania jego rezultatów.	
23.	<p><b>Art. 44zrz.</b> 5) ustaleniu zasad oceniania rozwiązań zadań wykorzystywanych do przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego, o których mowa w art. 9a ust. 2 pkt 2, <b>uwzględniających potrzeby edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia, słuchacza albo absolwenta.</b></p>	<p>Prawodawca zakłada, że ustalenie zasad oceniania rozwiązań zadań wykorzystywanych do przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego powinno uwzględniać potrzeby edukacyjne i możliwości psychofizyczne tylko ucznia (słuchacza lub absolwenta). W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość sytuacji przeprowadzania egzaminu, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań jego rezultatów.</p>	Paradygmat biologiczny
24.	<p><b>Art. 44zrz.</b> 10. Dostosowanie warunków przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego, o których mowa w ust. 1–7, polega odpowiednio na:</p> <p>6) zapewnieniu obecności i pomocy w czasie egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego nauczyciela wspomagającego ucznia lub absolwenta w czytaniu lub pisaniu lub specjalisty odpowiednio z zakresu danego rodzaju niepełnosprawności, niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym, jeżeli jest to niezbędne do uzyskania właściwego kontaktu z uczniem lub absolwentem lub pomocy w obsłudze sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych.</p>	<p>Prawodawca zakłada, iż dostosowanie warunków przeprowadzania egzaminów powinno polegać na zapewnieniu obecności i pomocy w czasie egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego nauczyciela wspomagającego ucznia lub absolwenta w czytaniu lub pisaniu lub specjalisty odpowiednio z zakresu danego rodzaju niepełnosprawności, niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym. W zapisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość sytuacji przeprowadzania egzaminu, uwzględnia się pozaindywidualne uwarunkowania jego rezultatów.</p>	Paradygmat humanistyczny

Źródło: badania własne.

TABELA 3. Analiza przepisów **Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59)**, zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
25.	<p><b>Art. 1.</b> System oświaty zapewnia w szczególności:</p> <p>1) realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, <b>odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju.</b></p>	Zdaniem prawodawcy system oświaty zapewnienia każdemu obywatelowi realizację prawa do kształcenia odpowiedniego do ich wieku i poziomu ich rozwoju. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego dla sposobu organizacji procesu kształcenia.	Paradygmat biologiczny
26.	<p><b>Art. 1.</b> System oświaty zapewnia w szczególności:</p> <p>5) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania <b>do możliwości psychofizycznych uczniów</b>, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej.</p>	Zdaniem prawodawcy dostosowywanie treści, metod i organizacji nauczania powinno być odpowiednie do indywidualnych możliwości psychofizycznych <b>uczniów</b> . W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego dla sposobu organizacji procesu kształcenia.	Paradygmat biologiczny
27.	<p><b>Art. 1.</b> System oświaty zapewnia w szczególności:</p> <p>6) możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, <b>zgodnie z indywi-</b></p>	Prawodawca możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwo-	Paradygmat biologiczny



L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	dualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami.	jowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami <b>uczniów</b> . W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego dla sposobu organizacji procesu kształcenia.	
28.	<b>Art. 1.</b> System oświaty zapewnia w szczególności:  7) opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania <b>zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych</b> .	Prawodawca przewiduje realizację <b>zindywidualizowanego</b> procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych. Zamiast bazowania tylko na indywidualnych cechach ucznia, mamy tu zindywidualizowane podejście, zakładające możliwość uwzględnienia wielokontekstowości procesu kształcenia oraz uwzględnianie pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej czy cech środowiska społecznego i edukacyjnego dla sposobu organizacji procesu kształcenia.	Paradygmat humanistyczny
29.	<b>Art. 1.</b> System oświaty zapewnia w szczególności:  8) opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi przez umożliwianie realizowania <b>indywidualnych programów nauczania</b> oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie.	Prawodawca przewiduje realizowanie indywidualnego <b>programu nauczania</b> ucznia szczególnie uzdolnionego oraz możliwość ukończenia szkoły w skróconym czasie. W ten sposób umożliwia się różnicowanie procesu kształcenia pod względem programów kształcenia, a także czasu kształcenia.	Paradygmat humanistyczny
30.	<b>Art. 4.</b> Ilekroć w dalszych przepisach jest mowa bez bliższego określenia o:	Zdaniem prawodawcy dzieciom i młodzieży niebędącym obywatelami polskimi oraz osób	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analizyczny
	<p>13) oddziale przygotowawczym – należy przez to rozumieć oddział szkolny dla osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, jak również wykazują zaburzenia w komunikacji oraz trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, co wymaga <b>dostosowania procesu i organizacji kształcenia do ich potrzeb i możliwości edukacyjnych</b>, zorganizowany zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 165 ust. 16 pkt 2.</p>	<p>będących obywatelami polskimi, podlegającymi obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym zapewnia się dostosowanie procesu i organizacji kształcenia <b>do potrzeb i możliwości edukacyjnych uczniów</b>. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego dla sposobu organizacji procesu kształcenia.</p>	
31	<p><b>Art. 4.</b> Ilekroć w dalszych przepisach jest mowa bez bliższego określenia o:</p> <p>33) specyficznych trudnościach w uczeniu się – należy przez to rozumieć trudności w uczeniu się odnoszące się do uczniów w normie intelektualnej, którzy mają trudności w przyswajaniu treści nauczania, <b>wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania percepcyjno-motorycznego i poznawczego</b>, nieuwarunkowane schorzeniami neurologicznymi.</p>	<p>Zdaniem prawodawcy specyficzne trudności w uczeniu się dotyczą uczniów w normie intelektualnej, których trudności wynikają ze specyfiki funkcjonowania tych <b>uczniów</b>. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego dla sposobu organizacji procesu kształcenia i jego efektów oraz indukowania ewentualnych trudności w uczeniu się uczniów.</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
32.	<p><b>Art. 98.1.</b> Statut szkoły zawiera w szczególności: zakres zadań nauczycieli, w tym nauczyciela wychowawcy i nauczyciela bibliotekarza, oraz innych pracowników szkoły, w tym także zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę, a także sposób i formy wykonywania tych zadań <b>dostosowane do wieku i potrzeb uczniów oraz warunków środowiskowych szkoły.</b></p>	<p>Prawodawca, określając zawartość statutu szkoły, odnosi się do zadań pracowników szkoły, a także sposobu i form dostosowania wykonywania tych zadań do wieku i potrzeb uczniów oraz warunków środowiskowych szkoły. W zapisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość sytuacji przeprowadzania egzaminu, uwzględnia się pozaindywidualne uwarunkowania jego rezultatów.</p>	Paradygmat humanistyczny
33.	<p><b>Art. 102.1.</b> Statut przedszkola zawiera w szczególności:</p> <p>4) sposób realizacji zadań przedszkola, z uwzględnieniem wspomagania indywidualnego rozwoju dziecka oraz wspomagania rodziny w wychowaniu dziecka i przygotowaniu go do nauki w szkole, a w przypadku dzieci niepełnosprawnych – ze szczególnym uwzględnieniem rodzaju niepełnosprawności.</p>	<p>Prawodawca, określając zawartość statutu przedszkola, odnosi się do sposobu realizacji zadań przedszkola z uwzględnieniem <b>wspomagania</b> indywidualnego dziecka oraz jego rodziny w procesie wychowania. W zapisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość sytuacji przeprowadzania egzaminu, uwzględnia się pozaindywidualne uwarunkowania jego rezultatów.</p>	Paradygmat humanistyczny
34.	<p><b>Art. 105.2.2.</b> Świetlica zapewnia zajęcia świetlicowe uwzględniające potrzeby edukacyjne oraz rozwojowe dzieci i młodzieży, a także ich możliwości psychofizyczne, w szczególności zajęcia rozwijające zainteresowania uczniów, zajęcia zapewniające prawidłowy rozwój fizyczny oraz odrabianie lekcji.</p>	<p>Prawodawca, określając zadania świetlicy, zaleca, aby uwzględniały one potrzeby edukacyjne oraz rozwojowe dzieci i młodzieży, a także ich możliwości psychofizyczne. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. sytuacji życiowej, pomija się znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego dla sposobu organizacji czasu spędzanego w świetlicy szkolnej.</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
35.	<p><b>Art. 127.2.</b> Indywidualnym obowiązkiem przedszkolnym lub indywidualnym nauczaniem obejmuje się dzieci i młodzież, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do przedszkola lub szkoły.</p>	<p>Prawodawca, ustanawiając formę indywidualnego rocznego przygotowania pedagogicznego oraz indywidualnego nauczania jako jedyne kryterium, na podstawie którego orzeka się w przedmiotowej sprawie, przyjmuje <b>stan zdrowia ucznia</b>. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, w tym przypadku np. opinii rady pedagogicznej, rady rodziców czy warunków lokalowych i innych materialnych szkoły.</p>	Paradygmat biologiczny
36.	<p><b>Art. 127.3.</b> Uczniowi objętemu kształceniem specjalnym dostosowuje się odpowiednio program wychowania przedszkolnego i program nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Dostosowanie następuje na podstawie opracowanego dla ucznia indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego uwzględniającego zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, o którym mowa w ust. 10.</p>	<p>Prawodawca przewiduje, że uczniowi objętemu kształceniem specjalnym dostosowuje się program wychowania przedszkolnego lub nauczania do <b>jego indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych</b>. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, w tym przypadku np. kompetencji pracowników szkoły, jej wyposażenia w środki dydaktyczne czy warunków lokalowych.</p>	Paradygmat biologiczny
37.	<p><b>Art. 127.4.</b> W zależności od rodzaju niepełnosprawności, w tym stopnia niepełnosprawności intelektualnej, dzieciom i młodzieży,</p>	<p>Prawodawca uzależnia organizację kształcenia i wychowania uczniów z niepełnosprawnościami wyłącznie od <b>rodzaju</b></p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	o których mowa w ust. 1, organizuje się kształcenie i wychowanie, które stosownie do potrzeb umożliwi naukę w dostępnym dla nich zakresie, usprawnianie zaburzonych funkcji, rewalidację i resocjalizację oraz zapewnia specjalistyczną pomoc i opiekę.	<b>niepełnosprawności ucznia.</b> W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, w tym przypadku np. warunków środowiskowych, w jakich wra- sta uczeń.	
38.	<b>Art. 127.5.</b> W publicznych i niepublicznych: przedszkolach i szkołach podstawowych, w tym specjalnych, innych formach wychowania przedszkolnego, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodkach wychowawczych, ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradniach specjalistycznych, które spełniają warunki określone w przepisach wydanych na podstawie ust. 19 pkt 1, mogą być tworzone zespoły wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka w celu pobudzania psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka, od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole, prowadzonego bezpośrednio z dzieckiem i jego rodziną.	Prawodawca, zezwalając na tworzenie zespołów wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka w publicznych i niepublicznych: przedszkolach i szkołach podstawowych, w tym specjalnych, innych formach wychowania przedszkolnego, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodkach wychowawczych, ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradniach specjalistycznych, które spełniają warunki określone w przepisach wydanych na podstawie ust. 19 pkt 1, określa, że są one prowadzone <b>bezpośrednio z dzieckiem i jego rodziną.</b> W zapisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość rozwoju dziecka i uwzględnia się pozaindywidualne uwarunkowania jego przebiegu.	Paradygmat humanistyczny
39.	<b>Art. 165.13.</b> Okres nauki ucznia w oddziale przygotowawczym trwa do zakończenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych w roku szkolnym, w którym uczeń został	Prawodawca, określając możliwą długość czasu nauki ucznia w oddziale przygotowawczym, uzależnia go jedynie od postępów w nauce ucznia i jego	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	zakwalifikowany do oddziału przygotowawczego, z tym że okres ten w zależności od postępów w nauce ucznia i jego potrzeb edukacyjnych może zostać skrócony albo przedłużony, nie dłużej niż o <b>jeden rok szkolny</b> .	potrzeb edukacyjnych. W zapisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.	

Źródło: badania własne.

TABELA 4. Analiza przepisów **Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2018 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz.U. 2018, poz. 1601)**, zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
1.	<p>§ 3. Nauczyciele, o których mowa w § 1 pkt 2, z wyjątkiem nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych, w ramach tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami <b>albo na ich rzecz</b>, realizują:</p> <p>1) zajęcia w ramach zadań związanych z: a) prowadzeniem badań i działań <b>diagnostycznych dzieci</b></p>	<p>1) Zdaniem prawodawcy nauczyciele realizują zajęcia bezpośrednio z uczniami <b>albo na ich rzecz</b>. Uwzględnienie działania na rzecz ucznia wykraczające poza formy realizowane <b>NIEBEZPOŚREDNIO Z UCZNIEM</b> wskazują na założenie prawodawcy, iż możliwe jest podejmowanie interakcji i współpracy z innymi podmiotami mającymi znaczenie dla przebiegu i rezultatów procesu kształcenia dzieci i młodzieży.</p> <p>2) Prawodawca zakłada, iż prowadzenie badań i działań</p>	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	<p>i <b>młodzieży</b>, w tym badań przesiewowych, <b>diagnozowaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży</b> w celu określenia ich mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu, <b>w tym barier i ograniczeń utrudniających im funkcjonowanie i uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły i placówki</b>, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe oraz w przepisach wydanych na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 11 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.</p>	<p>diagnostycznych dzieci i młodzieży, obok diagnozowania ich indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych jest prowadzone w celu rozpoznania m.in. <b>tkwiących w organizacji i funkcjonowaniu placówki barier i ograniczeń</b>, utrudniających im funkcjonowanie i uczestnictwo w życiu placówki.</p>	
2.	<p>§ 3. Nauczyciele, o których mowa w § 1 pkt 2, z wyjątkiem nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych, w ramach tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami <b>albo na ich rzecz</b>, realizują:</p> <p>1) zajęcia w ramach zadań związanych z:</p> <p>b) udzielaniem uczniom, wychowankom, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, o której mowa w przepisach wydanych na</p>	<p>Zdaniem prawodawcy pomoc psychologiczno-pedagogiczna powinna być <b>udzielana uczniom, wychowankom, rodzicom i nauczycielom</b>; oznacza to, że źródeł zarówno przyczyn trudności, jak i możliwości poprawy upatruje się nie tylko w samym uczniu, ale także, uwzględniając pozaindywidualne uwarunkowania, także w szeroko ujmowanym środowisku.</p>	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	<p>podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe oraz w przepisach wydanych na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 11 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.</p>		
3.	<p>§ 3. Nauczyciele, o których mowa w § 1 pkt 2, z wyjątkiem nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych, w ramach tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami <b>albo na ich rzecz</b>, realizują:</p> <p>1) zajęcia w ramach zadań związanych z:</p> <p>c) dokonywaniem wielospecjalistycznej oceny <b>poziomu funkcjonowania dzieci i młodzieży</b> objętych kształceniem specjalnym, o której mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 127 ust. 19 pkt 2 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe oraz w przepisach wydanych na podstawie art. 71b ust. 7 pkt 2 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty – w przypadku nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach, szkołach, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, specjalnych ośrodkach wychowawczych, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych i ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych.</p>	<p>1) Prawodawca zawęży wielospecjalistyczną diagnozę wyłącznie do osoby ucznia objętego kształceniem specjalnym, pomijając pozaindywidualne uwarunkowania uczenia się, np. sytuację życiową, a także pomijając znaczenie środowiska społecznego i edukacyjnego dla przebiegu i rezultatów kształcenia.</p> <p>2) Dodatkowo prawodawca stosuje określenie <b>poziom</b> funkcjonowania, sugerując porównywanie sposobu, w jaki funkcjonuje uczeń objęty kształceniem specjalnym do ustalonych odgórnie „poziomów” funkcjonowania, co biorąc pod uwagę znaczenie czynników kontekstowych w indywidualnych, niepowtarzalnych przypadkach poszczególnych uczniów może wręcz wprowadzić w błąd i uniemożliwić postawienie prawidłowej diagnozy.</p>	Paradygmat biologiczny

Źródło: badania własne.



TABELA 5. Analiza przepisów **Rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017, poz. 1578) z późn. zm.**, zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
1.	<p>§ 2.2. Kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów niepełnosprawnych w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych, innych formach wychowania przedszkolnego, szkołach i oddziałach, o których mowa w ust. 1 pkt 1 lit. a–c, pkt 2, 3 i pkt 4 lit. a–c, organizuje się w integracji z uczniami pełnosprawnymi w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej, innej formie wychowania przedszkolnego lub szkole, najbliższych miejsca zamieszkania ucznia niepełnosprawnego.</p>	<p>Prawodawca zakłada <b>integracyjny charakter kształcenia, wychowania i opieki dla uczniów niepełnosprawnych</b>. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość rozwoju dziecka i uwzględnia się pozaindywidualne uwarunkowania jego przebiegu, w tym zwraca się szczególną uwagę na bliskość środowiska wychowania i kształcenia.</p>	Paradygmat humanistyczny
2.	<p>§ 5. Przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych, inne formy wychowania przedszkolnego, szkoły, oddziały i ośrodki, o których mowa w §2 ust. 1, zapewniają:</p> <p>2) warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów.</p>	<p>Prawodawca, zobowiązując placówkę do zapewnienia warunków do nauki, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, kieruje się kryterium, aby były one odpowiednie jedynie do <b>indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów</b>.</p> <p>W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych,</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
3.	<p>§ 5. Przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych, inne formy wychowania przedszkolnego, szkoły, oddziały i ośrodki, o których mowa w §2 ust. 1, zapewniają:</p> <p>3) formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane, zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy.</p>	<p>w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.</p> <p>Prawodawca zaleca, aby indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny określał formy i okres <b>udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej</b>. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.</p>	Paradygmat biologiczny
4.	<p>§ 5. Przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych, inne formy wychowania przedszkolnego, szkoły, oddziały i ośrodki, o których mowa w §2 ust. 1, zapewniają:</p> <p>4) inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, w szczególności zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne.</p>	<p>Prawodawca, zobowiązując placówki do zapewnienia zajęć dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kieruje się kryterium, aby były one odpowiednie ze względu na <b>indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów</b>. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieś-</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
		niczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.	
5.	<p>§ 6.1. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, o którym mowa w art. 71b ust. 1b ustawy, zwany dalej „programem”, określa:</p> <p>1) zakres i sposób dostosowania odpowiednio programu wychowania przedszkolnego oraz wymagań edukacyjnych, o których mowa w art. 44b ust. 8 pkt 1 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2016 r., poz. 1943, z późn. zm.), do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z uczniem.</p>	<p>Prawodawca przewiduje dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego realizację indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, który określa m.in. zakres i sposób dostosowania odpowiednio programu wychowania przedszkolnego oraz wymagań edukacyjnych <b>do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia;</b> jednocześnie zwraca uwagę, iż dostosowanie to powinno być realizowane w szczególności <b>przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z uczniem.</b></p> <p>W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne. Nie wspomina się także m.in. o pracy z innymi nauczycielami czy rodzicami tego ucznia w celu ułatwienia mu osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.</p>	Paradygmat biologiczny
6.	<p>§ 6.1. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, o którym mowa w art. 71b ust. 1b</p>	<p>Prawodawca przewiduje dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształ-</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	<p>ustawy, zwany dalej „programem”, określa:</p> <p>2) zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, a w przypadku ośrodków, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 5–9 – także wychowawców grup wychowawczych prowadzących zajęcia z wychowankiem w tym ośrodku, ukierunkowane na poprawę funkcjonowania ucznia, w tym – w zależności od potrzeb – na komunikowanie się ucznia z otoczeniem z użyciem wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC), oraz wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu przedszkolnym lub szkolnym, w tym w przypadku:</p> <p>a) ucznia niepełnosprawnego – działania o charakterze rewalidacyjnym,</p> <p>b) ucznia niedostosowanego społecznie – działania o charakterze resocjalizacyjnym,</p> <p>c) ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym – działania o charakterze socjoterapeutycznym.</p>	<p>cenia specjalnego realizację indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, który określa m.in. zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, które, zdaniem ustawodawcy powinny być ukierunkowane jedynie na <b>poprawę funkcjonowania ucznia</b>, w tym – w zależności od potrzeb – na <b>komunikowanie się ucznia</b> z otoczeniem z użyciem wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC), oraz <b>wzmacnianie jego uczestnictwa</b> w życiu przedszkolnym lub szkolnym.</p> <p>W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne. Nie wspomina się także m.in. o pracy z innymi nauczycielami czy rodzicami tego ucznia w celu ułatwienia mu osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.</p>	
7.	<p>§ 6.1. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, o którym mowa w art. 71b ust. 1b ustawy, zwany dalej „programem”, określa:</p>	<p>Prawodawca zaleca, aby indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny określał formy i okres <b>udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej</b>. W przepisie tym nie znajduje</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	3) formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane, zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy.	odzwierciedlenia wielokontekstowości procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.	
8.	<p>§ 6.1. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, o którym mowa w art. 71b ust. 1b ustawy, zwany dalej „programem”, określa:</p> <p>4) działania wspierające rodziców ucznia oraz – w zależności od potrzeb – zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi, innymi instytucjami oraz podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży, a w przypadku szkół i oddziałów, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 1 lit. a–c, pkt 2, 3 i pkt 4 lit. a–c – również ze specjalnymi ośrodkami szkolno-wychowawczymi, młodzieżowymi ośrodkami wychowawczymi i młodzieżowymi ośrodkami socjoterapii.</p>	Prawodawca zakłada określenie działań wspierających rodziców ucznia oraz – w zależności od potrzeb – zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi, innymi instytucjami oraz podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży, a w przypadku szkół i oddziałów, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 1–3 – również ze specjalnymi. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowości procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się oraz potrzebę i znaczenie wieloinstytucjonalnej współpracy.	Paradygmat humanistyczny
9.	§ 6.1. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, o którym mowa w art. 71b ust. 1b ustawy, zwany dalej „programem”, określa:	Prawodawca zakłada możliwość organizowania zajęć rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych, socjoterapeutycznych oraz innych <b>odpowiednich ze względu na indywidualne</b>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	<p>5) zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia, a także:</p> <p>a) w przypadku ucznia klasy VII i VIII szkoły podstawowej, branżowej szkoły I stopnia, liceum ogólnokształcącego i technikum – zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego,</p> <p>b) zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu realizowane w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy.</p>	<p><b>potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia.</b></p> <p>W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.</p>	
10.	<p>§ 6.1. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, o którym mowa w art. 71b ust. 1b ustawy, zwany dalej „programem”, określa:</p> <p>6) zakres współpracy nauczycieli i specjalistów, a w przypadku ośrodków, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 5–9 – także wychowawców grup wychowawczych, z rodzicami ucznia w realizacji przez przedszkole, oddział przedszkolny w szkole podstawowej, inną formę wychowania przedszkolnego, szkołę lub ośrodek zadań wymienionych w § 5.</p>	<p>Prawodawca przewiduje współpracę <b>nauczycieli i specjalistów, a w przypadku ośrodków, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 5–9 – także wychowawców grup wychowawczych, z rodzicami ucznia.</b> W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość rozwoju ucznia i uwzględnia się pozaindywidualne uwarunkowania jego przebiegu, takie jak współpraca z rodzicami.</p>	Paradygmat humanistyczny
11.	<p>§ 6.1. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, o którym mowa w art. 71b ust. 1b ustawy, zwany dalej „programem”, określa:</p>	<p>Prawodawca przewiduje <b>dostosowanie warunków i organizacji kształcenia do rodzaju niepełnosprawności ucznia.</b> W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	7) w przypadku uczniów niepełnosprawnych – w zależności od potrzeb – rodzaj i sposób dostosowania warunków organizacji kształcenia do rodzaju niepełnosprawności ucznia, w tym w zakresie wykorzystywania technologii wspomagających to kształcenie.	wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.	
12.	<p>§ 6.1. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, o którym mowa w art. 71b ust. 1b ustawy, zwany dalej „programem”, określa:</p> <p>8) w zależności od indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia wskazanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego lub wynikających z wielospecjalistycznych ocen, o których mowa w ust. 4 lub 9 – wybrane zajęcia wychowania przedszkolnego lub zajęcia edukacyjne, które są realizowane indywidualnie z uczniem lub w grupie liczącej do 5 uczniów.</p>	Prawodawca przewiduje dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego możliwość realizowania w indywidualny sposób lub w grupie liczącej do 5 uczniów wybranych zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych. Możliwość tę jednak uzależnia od <b>indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia</b> . W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.	Paradygmat biologiczny
13.	§ 6.4. Zespół opracowuje program po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając diagnozę i wnioski sformułowane na jej podstawie oraz zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie	Prawodawca zakłada opracowanie <b>indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego</b> dla ucznia objętego kształceniem specjalnym, ale dokonując wielospecjalistycznej <b>diagnozy poziomu</b>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	kształcenia specjalnego, we współpracy, w zależności od potrzeb, z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną.	<b>funkcjonowania ucznia.</b> W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.	
14.	§ 6.9. Zespół, co najmniej dwa razy w roku szkolnym, dokonuje okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając ocenę efektywności programu w zakresie, o którym mowa w ust. 1, oraz, w miarę potrzeb, dokonuje modyfikacji programu. Okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia i modyfikacji programu dokonuje się, w zależności od potrzeb, we współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną, a także – za zgodą rodziców ucznia – z innymi podmiotami.	Prawodawca przewiduje dokonywanie <b>okresowej oceny poziomu funkcjonowania ucznia</b> objętego kształceniem specjalnym. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne. W tym zakresie nie dokonuje się ewaluacji i nie bierze się tych elementów pod uwagę w przypadku ewentualnego modyfikowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego.	Paradygmat biologiczny
15.	§ 6.10. Wielospecjalistyczne oceny, o których mowa w ust. 4 i 9, uwzględniają w szczególności:  1) indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne, mocne strony,	Prawodawca, omawiając opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, zakłada uwzględnienie <b>indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych,</b>	Paradygmat biologiczny



L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	predyspozycje, zainteresowania i uzdolnienia ucznia.	<p><b>mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień ucznia.</b></p> <p>W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.</p>	
16.	<p><b>§ 6.10.</b> Wielospecjalistyczne oceny, o których mowa w ust. 4 i 9, uwzględniają w szczególności:</p> <p>2) w zależności od potrzeb, zakres i charakter wsparcia ze strony nauczycieli, specjalistów lub pomocy nauczyciela, o których mowa w §7 ust. 1–3a.</p>	<p>Prawodawca, omawiając opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, zakłada uwzględnienie <b>w zależności od potrzeb ucznia</b>, zakres i charakter wsparcia <b>ze strony nauczycieli, specjalistów lub pomocy nauczyciela</b>, o których mowa w §7 ust. 1–3a.</p> <p>W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. wprowadzenia zmian w odniesieniu do warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.</p>	Paradygmat biologiczny
17.	<p><b>§ 6.10.</b> Wielospecjalistyczne oceny, o których mowa w ust. 4 i 9, uwzględniają w szczególności:</p>	<p>Prawodawca, omawiając opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, zakłada</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	<p>3) przyczyny niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu ucznia, w tym bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie i uczestnictwo ucznia w życiu przedszkolnym lub szkolnym, a w przypadku ucznia realizującego wybrane zajęcia wychowania przedszkolnego lub zajęcia edukacyjne indywidualnie lub w grupie liczącej do 5 uczniów, zgodnie ze wskazaniem zawartym w programie – także napotymane trudności w zakresie włączenia ucznia w zajęcia realizowane wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego – wspólnie z grupą, oraz efekty działań podejmowanych w celu ich przezwyciężenia.</p>	<p>uwzględnienie, w szczególności <b>przyczyny niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu ucznia</b>, w tym bariery i ograniczenia <b>utrudniające funkcjonowanie i uczestnictwo ucznia</b> w życiu przedszkolnym lub szkolnym, a w przypadku ucznia realizującego wybrane zajęcia wychowania przedszkolnego lub zajęcia edukacyjne indywidualnie lub w grupie liczącej do 5 uczniów, zgodnie ze wskazaniem zawartym w programie – także <b>napotymane trudności w zakresie włączenia ucznia</b> w zajęcia realizowane wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego – wspólnie z grupą, oraz efekty działań podejmowanych w celu ich przezwyciężenia. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.</p>	
18.	<p>§ 6.11. Rodzice ucznia albo pełnoletni uczeń mają prawo uczestniczyć w spotkaniach zespołu, a także w opracowaniu i modyfikacji programu oraz dokonywaniu</p>	<p>Prawodawca przewiduje możliwość udziału rodziców ucznia albo pełnoletniego ucznia w spotkaniu zespołu, a także w opracowaniu i modyfikacji</p>	<p>Paradygmat humanistyczny</p>

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	<p>wielospecjalistycznych ocen, o których mowa w ust. 4 i 9. Dyrektor przedszkola, szkoły lub ośrodka, o których mowa w Art. 2 ust. 1 pkt 1, 2 i 4–9, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną – osoba kierująca inną formą wychowania przedszkolnego, zawiadamia pisemnie, w sposób przyjęty w danym przedszkolu, innej formie wychowania przedszkolnego, szkole lub ośrodku, rodziców ucznia albo pełnoletniego ucznia o terminie każdego spotkania zespołu i możliwości uczestniczenia w tym spotkaniu.</p>	<p>programu oraz dokonywaniu wielospecjalistycznych ocen. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość rozwoju dziecka i uwzględnia się pozaindywidualne uwarunkowania jego przebiegu, w tym przypadku zwłaszcza wiedzę oraz współpracę z samym uczniem (niestety nadal tylko z uczniem pełnoletnim), albo jego rodzicami.</p>	
19.	<p>§ 6.13. Osoby biorące udział w spotkaniu zespołu są obowiązane do nieujawniania spraw poruszanych na spotkaniu, które mogą naruszać dobra osobiste ucznia, jego rodziców, nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych lub specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, a także innych osób uczestniczących w spotkaniu zespołu, o których mowa w ust. 8.</p>	<p>Prawodawca nakazuje nie ujawnianie spraw poruszanych na spotkaniu zespołu w trosce o dobra osobiste ucznia, jego rodziców, nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych lub specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, a także innych osób uczestniczących w spotkaniu. Jest to wyraz poszanowania godności i praw człowieka.</p>	Paradygmat humanistyczny
20.	<p>§ 7.8. Dyrektor przedszkola lub szkoły, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną – osoba kierująca inną formą wychowania przedszkolnego, uwzględniając indywidualne</p>	<p>Prawodawca wyznacza zajęcia edukacyjne oraz zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie, uwzględniając <b>indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie</b></p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym, wyznacza zajęcia edukacyjne oraz zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie, realizowane wspólnie z innymi nauczycielami przez nauczycieli, o których mowa w ust. 1, ust. 2 pkt 1 i ust. 3 pkt 1, lub w których ci nauczyciele uczestniczą.	oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.	

Źródło: badania własne.

TABELA 6. Analiza przepisów **Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2017, poz. 1546)**, zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
1.	§ 2. Wymagania edukacyjne, o których mowa w art. 44b ust. 8 pkt 1 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, zwanej dalej „ustawą o systemie oświaty”, dostosowuje się do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia.	Prawodawca przewiduje dostosowanie wymagań edukacyjnych, ale jedynie do <b>indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia</b> . W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
		czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.	
2.	§ 8. Śródroczna i roczna opisowa ocena klasyfikacyjna z zajęć edukacyjnych, o której mowa w art. 44i ust. 1 pkt 2 i ust. 4 Ustawy o systemie oświaty, uwzględnia poziom i postępy w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do odpowiednio wymagań i efektów kształcenia, o których mowa w art. 44b ust. 3 ustawy, dla danego etapu edukacyjnego oraz wskazuje potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia związane z przewyższaniem trudności w nauce lub rozwijaniem uzdolnień.	Prawodawca, określając podstawy oceny klasyfikacyjnej z zajęć edukacyjnych, zaleca uwzględnić <b>poziom i postępy w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności</b> . Zaznacza także, że ocena klasyfikacyjna <b>wskazuje potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia</b> . W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.	Paradygmat biologiczny
3.	§ 11.3. Przy ustalaniu oceny klasyfikacyjnej zachowania ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia lub inne dysfunkcje rozwojowe, należy uwzględnić wpływ tych zaburzeń lub dysfunkcji na jego zachowanie, na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego lub orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania lub opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej.	Prawodawca nakazuje podczas ustalania oceny klasyfikacyjnej z zachowania uwzględnić wpływ na to zachowanie, jakie mają jedynie cechy <b>ucznia</b> . W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.	Paradygmat biologiczny
4.	§ 12. Ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi	Prawodawca zakłada, iż ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy <b>ucznia</b>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć.	oraz przekazywanie uczniowi informacji o tym, co osiągnął, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w środki dydaktyczne, a w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi także specjalistycznego sprzętu ułatwiającego uczenie się.	

Źródło: badania własne.

TABELA 7. Analiza przepisów **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013, poz. 199), z późn. zm.**, zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
1.	§ 3.1. Diagnozowanie dzieci i młodzieży jest prowadzone w szczególności w celu określenia indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży, wyjaśnienia mechanizmów ich funkcjonowania w odniesieniu do zgłaszanego problemu oraz	Prawodawca wyjaśniając, co należy do szczegółowych zadań poradni związanych z diagnozowaniem dzieci i młodzieży w odniesieniu do zgłaszanego problemu oraz w celu wskazania sposobu jego rozwiązania definiuje, że jest ono prowadzone w <b>szczególności w celu określenia</b>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	wskazania sposobu rozwiązania tego problemu.	indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży, wyjaśnienia mechanizmów ich funkcjonowania. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.	
2.	<p>§ 3.2. Efektem diagnozowania dzieci i młodzieży jest w szczególności:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) wydanie opinii;</li> <li>2) wydanie orzeczenia o potrzebie: kształcenia specjalnego, zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży;</li> <li>3) objęcie dzieci i młodzieży albo dzieci i młodzieży oraz rodziców bezpośrednią pomocą psychologiczno-pedagogiczną;</li> <li>4) wspomaganie nauczycieli w zakresie pracy z dziećmi i młodzieżą oraz rodzicami.</li> </ol>	Prawodawca, określając, co ma być w szczególności efektem diagnozowania dzieci i młodzieży, zwraca uwagę na wydanie orzeczeń lub opinii, objęcie dzieci i młodzieży lub ich rodziców pomocą, wspomaganie nauczycieli. W przepisie tym nie uwzględnia się istotnych czynników skuteczności przebiegu procesu kształcenia, jakimi są czynniki związane ze środowiskiem edukacyjnym, jak choćby: kompetencji nauczycieli, charakterystyki grupy rówieśniczej czy wyposażenia przedszkola, szkoły lub placówki w materiały dydaktyczne.	Paradygmat biologiczny
3.	§ 10.1. Wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek, o którym mowa w § 2 pkt 4, polega na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu popra-	Prawodawca określa, że wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek polega m.in. na <b>rozpoznawaniu potrzeb dzieci i młodzieży oraz indy-</b>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	wę jakości pracy przedszkola, szkoły lub placówki w zakresie: 4) rozpoznawania potrzeb dzieci i młodzieży oraz indywidualizacji procesu nauczania i wychowania.	<b>widualizacji procesu nauczania i wychowania.</b> W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.	

Źródło: badania własne.

TABELA 8. Analiza przepisów **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz.U. 2017, poz. 1635)**, zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
1.	§ 3.4. Do zadań zespołu należy w szczególności: 1) ustalenie, na podstawie diagnozy poziomu funkcjonowania dziecka zawartej w opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, kierunków i harmonogramu działań podejmowanych w zakresie wczesnego wspomaganie i wsparcia rodziny dziecka, uwzględniających rozwijanie aktywności i uczestnictwa dziecka w życiu społecznym oraz eliminowanie barier i ograniczeń w środowisku utrudniających jego funkcjonowanie.	Prawodawca, określając zadania zespołu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, włącza w nie działania podejmowane w stosunku do <b>dziecka, jego rodziny oraz eliminowanie barier i ograniczeń w środowisku</b> utrudniających jego funkcjonowanie. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu rozwoju i wychowania, uwzględnia się pozaindywidualne uwarunkowania tego rozwoju, np. warunki środowiskowe, a wśród nich bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie dziecka.	Paradygmat humanistyczny



L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
2.	<p>§ 3.4. Do zadań zespołu należy w szczególności:</p> <p>2) nawiązanie współpracy z:</p> <p>a) przedszkolem, inną formą wychowania przedszkolnego, oddziałem przedszkolnym w szkole podstawowej, do którego uczęszcza dziecko, lub innymi podmiotami, w których dziecko jest objęte oddziaływaniami terapeutycznymi, w celu zapewnienia spójności wszystkich oddziaływań wspomagających rozwój dziecka,</p> <p>b) podmiotem leczniczym w celu zdiagnozowania potrzeb dziecka wynikających z jego niepełnosprawności, zapewnienia mu wsparcia medyczno-rehabilitacyjnego i zalecanych wyrobów medycznych oraz porad i konsultacji dotyczących wspomagania rozwoju dziecka,</p> <p>c) ośrodkiem pomocy społecznej w celu zapewnienia dziecku i jego rodzinie pomocy, stosownie do ich potrzeb.</p>	<p>Prawodawca, określając zadania zespołu wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, włącza w nie działania mające na celu nawiązanie <b>współpracy</b> z różnymi podmiotami mogącymi mieć znaczenie w procesie wspomagania rozwoju dziecka i jego rodziny. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu rozwoju i wychowania, uwzględnia się pozaindywidualne uwarunkowania tego rozwoju oraz konieczność zapewnienia spójności wieloinstytucjonalnych oddziaływań.</p>	<p>Paradygmat humanistyczny</p>
3.	<p>§ 3.4. Do zadań zespołu należy w szczególności:</p> <p>3) opracowanie i realizowanie z dzieckiem i jego rodziną indywidualnego programu wczesnego wspomagania, zwanego dalej „programem”, z uwzględnieniem działań wspomagających rodzinę dziecka w zakresie realizacji programu oraz koordynowania działań osób prowadzących zajęcia z dzieckiem.</p>	<p>Prawodawca zakłada, iż program wczesnego wspomagania rozwoju dziecka jest realizowany <b>z dzieckiem i jego rodziną</b>. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu rozwoju i wychowania, uwzględnia się pozaindywidualne uwarunkowania tego rozwoju.</p>	<p>Paradygmat humanistyczny</p>
4.	<p>§ 3.4. Do zadań zespołu należy w szczególności:</p>	<p>Prawodawca, określając zadania zespołu wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, włącza w nie działania mające na</p>	<p>Paradygmat humanistyczny</p>

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	4) ocenianie postępów oraz trudności w funkcjonowaniu dziecka, w tym identyfikowanie i eliminowanie barier i ograniczeń w środowisku utrudniających jego aktywność i uczestnictwo w życiu społecznym.	celu ocenianie postępów oraz trudności w funkcjonowaniu dziecka, <b>w tym identyfikowanie i eliminowanie barier i ograniczeń w środowisku utrudniających jego aktywność i uczestnictwo w życiu społecznym.</b> W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu rozwoju i wychowania, uwzględnia się pozaindywidualne uwarunkowania tego rozwoju.	
5.	§ 5. Program określa w szczególności: 1) sposób realizacji celów rozwojowych ukierunkowanych na poprawę funkcjonowania dziecka, wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu społecznym i przygotowanie do nauki w szkole, eliminowanie barier i ograniczeń w środowisku utrudniających funkcjonowanie dziecka, w tym jego aktywność i uczestnictwo w życiu społecznym.	Prawodawca, określając zawartość programu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, zwraca uwagę zarówno na poprawę funkcjonowania dziecka, wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu społecznym i przygotowanie do nauki w szkole, jak i na <b>eliminowanie barier i ograniczeń w środowisku utrudniających funkcjonowanie dziecka, w tym jego aktywność i uczestnictwo w życiu społecznym.</b> W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu rozwoju i wychowania, uwzględnia się pozaindywidualne, w tym środowiskowe uwarunkowania tego rozwoju.	Paradygmat humanistyczny
6.	§ 5. Program określa w szczególności: 2) wsparcie rodziny dziecka w zakresie realizacji programu.	Prawodawca, określając zawartość programu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, zwraca uwagę na <b>wsparcie rodziny dziecka w zakresie realizacji programu.</b> W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
		dlenie wielokontekstowość procesu rozwoju i wychowania, uwzględnia się pozaindywidualne, w tym środowiskowe uwarunkowania tego rozwoju.	
7.	§ 6.3. W przypadkach uzasadnionych potrzebami dziecka i jego rodziny, za zgodą organu prowadzącego, miesięczny wymiar godzin zajęć w ramach wczesnego wspomaganie może być wyższy niż określony w ust. 1.	Prawodawca uzależnia miesięczny wymiar godzin zajęć w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju od <b>potrzeb dziecka i jego rodziny</b> . W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu rozwoju i wychowania, uwzględnia się pozaindywidualne, w tym środowiskowe uwarunkowania tego rozwoju.	Paradygmat humanistyczny
8.	§ 8. Zespół współpracuje z rodziną dziecka w szczególności przez: 1) udzielanie pomocy w zakresie kształtowania postaw i zachowań pożądaných w kontaktach z dzieckiem: wzmacnianie więzi emocjonalnej pomiędzy rodzicami i dzieckiem, rozpoznawanie zachowań dziecka i utrwalanie właściwych reakcji na te zachowania.	Prawodawca, określając kierunki działań zespołu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, zaleca udzielanie pomocy w zakresie <b>kształtowania postaw i zachowań pożądaných w kontaktach z dzieckiem</b> . W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu rozwoju i wychowania, uwzględnia się pozaindywidualne, w tym środowiskowe uwarunkowania tego rozwoju.	Paradygmat humanistyczny
9.	§ 8. Zespół współpracuje z rodziną dziecka w szczególności przez: 3) identyfikowanie i eliminowanie barier i ograniczeń w środowisku utrudniających funkcjonowanie dziecka, w tym jego aktywność i uczestnictwo w życiu społecznym, oraz pomoc w przystosowaniu warunków	Prawodawca, określając kierunki działań zespołu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, zaleca udzielanie pomocy w zakresie identyfikowania i eliminowania barier i ograniczeń w środowisku utrudniających funkcjonowanie dziecka, w tym jego aktywność	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	w środowisku domowym do potrzeb dziecka oraz w pozyskaniu i wykorzystaniu w pracy z dzieckiem odpowiednich środków dydaktycznych i niezbędnego sprzętu.	i uczestnictwo w życiu społecznym. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu rozwoju i wychowania, uwzględnia się pozaindywidualne, uwarunkowania tego rozwoju, w tym przypadku także możliwość wykorzystywania odpowiednich <b>środków dydaktycznych i niezbędnego sprzętu.</b>	

TABELA 9. Analiza przepisów **Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r., z późn. zm., w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591)**, zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
1.	§ 1. Publiczne przedszkola i oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych, zwane dalej „przedszkolami”, publiczne szkoły oraz publiczne placówki, o których mowa w art. 2 pkt 3, 4, 7 i 8 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, zwane dalej „placówkami”, udzielają uczniom uczęszczającym do tych przedszkoli, szkół i placówek, ich rodzicom oraz nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej i organizują tę pomoc na zasadach określonych w rozporządzeniu.	Prawodawca przewiduje udzielenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki <b>uczniom oraz ich rodzicom i nauczycielom.</b> W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu rozwoju i wychowania, uwzględnia się pozaindywidualne, w tym środowiskowe uwarunkowania tego rozwoju.	Paradygmat humanistyczny
2.	§ 2.1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspo-	Prawodawca przewiduje, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana w przedszkolu, szkole i placówce pole-	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	<p>kajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym.</p>	<p>ga zarówno na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, ale także <b>rozpoznawaniu czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce.</b></p> <p>W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu rozwoju i wychowania, uwzględnia się pozaindywidualne, w tym środowiskowe uwarunkowania tego rozwoju, kompetencje nauczycieli, charakterystykę środowiska rówieśniczego, wyposażenie szkoły w środki dydaktyczne czy niezbędny sprzęt ułatwiający funkcjonowanie ucznia.</p>	
3.	<p>§ 2.2. Potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce wynika w szczególności:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) z niepełnosprawności;</li> <li>2) z niedostosowania społecznego;</li> <li>3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;</li> <li>4) z zaburzeń zachowania lub emocji;</li> <li>5) ze szczególnych uzdolnień;</li> <li>6) ze specyficznych trudności w uczeniu się;</li> <li>7) z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych;</li> </ol>	<p>Prawodawca wymienia szczególne przyczyny, ze względu na które uczniowie powinni zostać objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Wymienia <b>12 szczególnych kategorii uczniów</b>. W przepisie tym prawodawca dokonuje fragmentacji środowiska społecznego szkoły/klasy na określone grupy. Prawdopodobnie w tzw. dobrej wierze dokonuje jednakże segregacji i etykietowania uczniów. Ponadto prawodawca pomija trzecią istotną, znaną i wyodrębnianą w literaturze pedagogicznej</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	8) z choroby przewlekłej; 9) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych; 10) z niepowodzeń edukacyjnych; 11) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi; 12) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.	od lat, grupę przyczyn trudności w uczeniu się – grupę przyczyn pedagogicznych, do których należą m.in. nieprawidłowe metody nauczania czy błędy dydaktyczne popełniane w procesie kształcenia.	
4.	<b>§ 2.3.</b> Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana w przedszkolu, szkole i placówce rodzicom uczniów i nauczycielom polega na wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększania efektywności pomocy udzielanej uczniom.	Prawodawca zakłada, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu, szkole i placówce polega m.in. na <b>wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu umiejętności wychowawczych</b> . W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, tu szczególnie znaczenie współpracy różnych podmiotów zainteresowanych efektami procesu kształcenia.	Paradygmat humanistyczny
5.	<b>§ 4.3.</b> Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest organizowana i udzielana we współpracy z:  1) rodzicami uczniów; 2) poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, zwanymi dalej „poradniami”;	Prawodawca, określając zasady organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zakłada <b>współpracę</b> wielu podmiotów, w tym instytucjonalnych. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, tu	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	3) placówkami doskonalenia nauczycieli; 4) innymi przedszkolami, szkołami i placówkami; 5) organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami i podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.	szczególnie znaczenie współpracy różnych podmiotów zainteresowanych efektami procesu kształcenia.	
6.	<p>§ 5. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu, szkole i placówce jest udzielana z inicjatyw:</p> 1) ucznia; 2) rodziców ucznia; 3) dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki; 4) nauczyciela, wychowawcy grupy wychowawczej lub specjalisty, prowadzących zajęcia z uczniem; 5) pielęgniarki środowiska nauczania i wychowania lub higienistki szkolnej; 6) poradni; 7) asystenta edukacji romskiej; 8) pomocy nauczyciela; 9) asystenta nauczyciela lub osoby, o której mowa w art. 15 ust. 2 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, zwanej dalej „ustawą”, lub asystenta wychowawcy świetlicy, o których mowa w art. 15 ust. 7 ustawy; 10) pracownika socjalnego; 11) asystenta rodziny; 12) kuratora sądowego; 13) organizacji pozarządowej, innej instytucji lub podmiotu działających na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.	Prawodawca, określając zasady organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wskazuje <b>różne podmioty</b> , które mogą być jej inicjatorami. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, tu szczególnie znaczenie współpracy różnych podmiotów zainteresowanych efektami procesu kształcenia.	Paradygmat humanistyczny
7.	<p>§ 6.1. W przedszkolu pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy</p>	Prawodawca przewiduje różnorodne formy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogi-	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	<p>z uczniem oraz przez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, a także w formie:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) zajęć rozwijających uzdolnienia;</li> <li>2) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym;</li> <li>3) zindywidualizowanej ścieżki realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego;</li> <li>4) porad i konsultacji.</li> </ol>	<p>czej w przedszkolu. Jednak formy te są skierowane wyłącznie do <b>uczniów</b> i mają na celu m.in. rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych <b>ucznia</b>, zajęć specjalistycznych skierowanych do <b>ucznia</b>. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.</p>	
8.	<p>§ 6.2. W szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz przez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, a także w formie:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) klas terapeutycznych;</li> <li>2) zajęć rozwijających uzdolnienia;</li> <li>3) zajęć rozwijających umiejętności uczenia się;</li> <li>4) zajęć dydaktyczno-wyrównawczych;</li> <li>5) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym;</li> <li>6) zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu – w przypadku uczniów szkół pod-</li> </ol>	<p>Prawodawca przewiduje różnorodne formy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Jednak formy te są skierowane wyłącznie do <b>uczniów</b> i mają na celu m.in. rozwijanie umiejętności uczenia się <b>ucznia</b>, uzdolnień <b>ucznia</b>, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych oraz specjalistycznych skierowanych do <b>ucznia</b>, a także zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwo-</p>	Paradygmat biologiczny



L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	stawowych oraz uczniów szkół ponadpodstawowych; 7) zindywidualizowanej ścieżki kształcenia; 8) porad i konsultacji; 9) warsztatów.	ści grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.	
9.	<p>§ 6.3. W placówce pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz przez zintegrowane działania nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów, a także w formie:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) zajęć rozwijających uzdolnienia;</li> <li>2) zajęć rozwijających umiejętności uczenia się;</li> <li>3) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym;</li> <li>4) zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu – w przypadku uczniów szkół podstawowych oraz uczniów szkół ponadpodstawowych;</li> <li>5) porad i konsultacji;</li> <li>6) warsztatów.</li> </ol>	<p>Prawodawca przewiduje różnorodne formy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole, co ma mieć miejsce w bieżącej pracy z <b>uczniem</b>, a także w różnych innych formach. Jednak formy te są skierowane wyłącznie do <b>uczniów</b> i mają na celu m.in. rozwijanie umiejętności uczenia się <b>ucznia</b>, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych oraz specjalistycznych skierowanych do <b>ucznia</b>, a także zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu.</p> <p>W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia szkoły w materiały dydaktyczne.</p>	Paradygmat biologiczny
10.	<p>§ 6.5. W przedszkolu, szkole i placówce pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana rodzicom uczniów i nauczycielom w formie porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń.</p>	<p>Prawodawca uwzględnia udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej <b>rodzicom uczniów i nauczycielom</b>. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia</p>	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
11.	<p>§ 9. Zajęcia logopedyczne organizuje się dla uczniów z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych. Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać 4.</p>	<p>i wychowania, uwzględnia się pozaindywidualne uwarunkowania uczenia się, w tym środowiskowe oraz pedagogiczne.</p> <p>Prawodawca przewiduje organizowanie zajęć logopedycznych dla uczniów <b>z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych.</b> Taki sposób sformułowania sugeruje, że w zajęciach logopedycznych będą brali udział uczniowie, u których występują jednocześnie: „deficyty kompetencji językowych” oraz „zaburzenia sprawności językowych”. Nie wiadomo jednak co prawodawca rozumie pod zastosowanymi pojęciami. Biorąc pod uwagę wiedzę specjalistyczną zakres tych pojęć co najmniej się na siebie nakłada (czy może bowiem istnieć, np. problem zaburzeń sprawności językowych bez „deficytów kompetencji językowych”?). Ponadto terminologia ta nie znajduje odzwierciedlenia w ogólnie przyjętych kryteriach diagnostycznych ICD-10 dotyczących zaburzeń rozwoju mowy i języka. W przepisie tym nie ma zatem jasności co do kryteriów, według których uczniowie będą wyłaniani z oddziałów klasowych do udziału w zajęciach z logopedą. Ponadto prawodawca zastosował jednoznacznie medyczną i indywidualistyczną termino-</p>	<p>Paradygmat biologiczny</p>

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
		logię, określając trudności językowe ucznia mianem <b>deficytu</b> lub <b>zaburzenia</b> .	
12.	§ 10. Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne organizuje się dla uczniów przejawiających trudności w funkcjonowaniu społecznym. Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać 10, chyba że zwiększenie liczby uczestników jest uzasadnione potrzebami uczniów.	Prawodawca przewiduje organizowanie zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne <b>uczniów przejawiających trudności w funkcjonowaniu społecznym</b> . W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej. Ponadto, zgodnie z literą prawa, mogą w nich uczestniczyć uczniowie przejawiający trudności społeczne. Uczniów przejawiających trudności emocjonalne pominięto.	Paradygmat biologiczny
13.	§ 11. Inne zajęcia o charakterze terapeutycznym organizuje się dla uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi mających problemy w funkcjonowaniu w przedszkolu, szkole lub placówce oraz z aktywnym i pełnym uczestnictwem w życiu przedszkola, szkoły lub placówki. Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać 10.	Prawodawca przewiduje organizację innych zajęć o charakterze <b>terapeutycznym</b> , w których mogą brać udział <b>uczniowie z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi</b> . Taki sposób sformułowania sugeruje, iż u ucznia, aby ten mógł brać udział w „innych zajęciach o charakterze terapeutycznym”, muszą zostać stwierdzone jednocześnie zaburzenia oraz odchylenia rozwojowe, co nie jest w praktyce możliwe, gdyż uczeń może posiadać albo odchylenia, albo zaburzenia. Ponadto przepis	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
		ten dotyczy ponownie zajęć organizowanych dla ucznia, chociaż jego trudności w aktywnym uczestnictwie w życiu przedszkola lub szkoły mogą wynikać również z przyczyn leżących poza nim, ale tego już prawodawca nie uwzględnił.	
14.	§ 12.1. Zindywidualizowana ścieżka realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego oraz zindywidualizowana ścieżka kształcenia, zwane dalej „zindywidualizowaną ścieżką”, są organizowane dla uczniów, którzy mogą uczęszczać do przedszkola lub szkoły, ale ze względu na trudności w funkcjonowaniu wynikające w szczególności ze stanu zdrowia nie mogą realizować wszystkich zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym i wymagają dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych.	Prawodawca przewiduje organizowanie zindywidualizowanej ścieżki kształcenia dla uczniów, którzy ze względu na różnie uwarunkowane trudności w ich funkcjonowaniu w szkole nie mogą realizować wszystkich zajęć wspólnie z rówieśnikami. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. czynników środowiskowych.	Paradygmat biologiczny
15.	§ 12.4. Do wniosku o wydanie opinii, o której mowa w ust. 3, dołącza się dokumentację określającą:  1) trudności w funkcjonowaniu ucznia w przedszkolu lub szkole.	Prawodawca, określając dokumentację, jaka powinna zostać dołączona do wniosku o wydanie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, z której wynika potrzeba objęcia ucznia pomocą w tej formie, wymaga określenia trudności w funkcjonowaniu <b>ucznia</b> w przedszkolu lub szkole. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
16.	<p>§ 12.4. Do wniosku o wydanie opinii, o której mowa w ust. 3, dołącza się dokumentację określającą:</p> <p>2) w przypadku ucznia objętego zindywidualizowaną ścieżką ze względu na stan zdrowia – także wpływ przebiegu choroby na funkcjonowanie ucznia w przedszkolu lub szkole oraz ograniczenia w zakresie możliwości udziału ucznia w zajęciach wychowania przedszkolnego lub zajęciach edukacyjnych wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym.</p>	<p>się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. czynników środowiskowych.</p> <p>Prawodawca, określając dokumentację, jaka powinna zostać dołączona do wniosku o wydanie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, z której wynika potrzeba objęcia ucznia pomocą w tej formie, wymaga określenia ewentualnego wpływu <b>choroby ucznia</b> na to funkcjonowanie i wynikające z <b>jego stanu zdrowia</b> ograniczenia w zakresie możliwości udziału w zajęciach edukacyjnych. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. czynników środowiskowych.</p>	
17.	<p>§ 12.4. Do wniosku o wydanie opinii, o której mowa w ust. 3, dołącza się dokumentację określającą:</p> <p>3) w przypadku ucznia uczęszczającego do przedszkola lub szkoły – także opinię nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, o funkcjonowaniu ucznia w przedszkolu lub szkole.</p>	<p>Prawodawca, określając dokumentację, jaka, w przypadku ucznia uczęszczającego do przedszkola lub szkoły, powinna zostać dołączona do wniosku o wydanie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, z której wynika potrzeba objęcia ucznia pomocą w tej formie, wymaga dołączenia opinii nauczycieli i specjalistów na temat funkcjonowania <b>tego ucznia</b> w przedszkolu lub szkole.</p> <p>W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
18.	§ 12.5. Przed wydaniem opinii, o której mowa w ust. 3, publiczna poradnia we współpracy z przedszkolem lub szkołą oraz rodzicami ucznia albo pełnoletnim uczniem przeprowadza analizę funkcjonowania ucznia uwzględniającą efekty udzielanej dotychczas przez przedszkole lub szkołę pomocy psychologiczno-pedagogicznej.	się pozaindywidualnych warunkowań uczenia się, np. czynników środowiskowych.  Prawodawca zaleca przed wydaniem opinii o potrzebie organizacji zindywidualizowanej ścieżki kształcenia przeprowadzenie przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, we współpracy ze szkołą oraz rodzicami ucznia albo pełnoletnim uczniem, funkcjonowania ucznia <b>uwzględniając efekty udzielanej dotychczas przez szkołę pomocy psychologiczno-pedagogicznej.</b> W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, oprócz szczególnych uwarunkowań zdrowotnych powinno się uwzględniać i inne pozaindywidualne uwarunkowania uczenia się, np. czynniki środowiskowe, w tym efekty dotychczasowego wspomagania ucznia.	Paradygmat humanistyczny
19.	§ 12.7. Uczeń objęty zindywidualizowaną ścieżką realizuje w danym przedszkolu lub w danej szkole program wychowania przedszkolnego lub programy nauczania, z dostosowaniem metod i form ich realizacji do jego indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych, w szczególności potrzeb wynikających ze stanu zdrowia.	Prawodawca, określając sposób procesu kształcenia przez ucznia, zaznacza, iż powinien on być dostosowany pod względem metod i form ich realizacji <b>do jego indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych.</b> W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych warunkowań uczenia się, np.	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
		warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.	
20.	§ 12.9. Nauczyciele prowadzący zajęcia z uczniem objętym zindywidualizowaną ścieżką podejmują działania ukierunkowane na poprawę funkcjonowania ucznia w przedszkolu lub szkole.	Prawodawca określa, iż celem prowadzenia zindywidualizowanej ścieżki kształcenia jest poprawa funkcjonowania <b>ucznia</b> w szkole. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.	Paradygmat biologiczny
21.	§ 13.1. Klasy terapeutyczne organizuje się dla uczniów wymagających dostosowania organizacji i procesu nauczania oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej z uwagi na trudności w funkcjonowaniu w szkole lub oddziale wynikające z zaburzeń rozwojowych lub ze stanu zdrowia, posiadających opinię poradni, z której wynika potrzeba objęcia ucznia pomocą w tej formie.	Prawodawca przewiduje organizację klas terapeutycznych dla uczniów wymagających dostosowania organizacji i procesu nauczania oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej z uwagi na <b>ich</b> trudności w funkcjonowaniu w szkole lub oddziale wynikające z <b>ich</b> zaburzeń rozwojowych lub ze stanu zdrowia. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej, które to czynniki mogą być równie silnym determinantem	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
22.	§ 13.3. Nauczanie w klasach terapeutycznych jest prowadzone według realizowanych w danej szkole programów nauczania, z dostosowaniem metod i form ich realizacji do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów.	<p>trudności w funkcjonowaniu uczniów w szkole.</p> <p>Prawodawca przewiduje prowadzenie nauczania w klasach terapeutycznych według programów nauczania z <b>dostosowaniem metod i form ich realizacji do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów</b>. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych warunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.</p>	Paradygmat biologiczny
23.	§ 13.6. Nauka ucznia w klasie terapeutycznej trwa do czasu złagodzenia albo wyeliminowania trudności w funkcjonowaniu ucznia w szkole lub oddziale, stanowiących powód objęcia ucznia pomocą w tej formie.	<p>Prawodawca, określając czas nauki ucznia w klasie terapeutycznej, uzależnia go od złagodzenia albo wyeliminowania trudności w funkcjonowaniu <b>ucznia</b> w szkole lub oddziale. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych warunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.</p>	Paradygmat biologiczny
24.	§ 16.2. Dopuszcza się prowadzenie zajęć, o których mowa w § 6 ust. 1 pkt 1 i 2, ust. 2 pkt 2–6, ust. 3 pkt 1–4 i ust. 4 pkt 1, w czasie dłuższym lub krótszym	<p>Prawodawca dopuszcza elastyczny czas zajęć z uczniem, jeżeli jest to uzasadnione <b>potrzebami ucznia</b>. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia</p>	Paradygmat biologiczny



L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	niż 45 minut, z zachowaniem ustalonego dla ucznia łącznego tygodniowego czasu tych zajęć, jeżeli jest to uzasadnione potrzebami ucznia.	dlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.	
25.	<p>§ 20.1. Do zadań nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:</p> <p>1) rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów.</p>	Prawodawca zalicza do zadań nauczycieli rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych <b>uczniów</b> . W przepisie tym nie uwzględnia się np. potrzeby rozpoznania przez nauczycieli innych potrzeb i możliwości, nie tylko ucznia, ale także np. samego nauczyciela, również np. w zakresie poszerzenia kompetencji, wyposażenia w środki dydaktyczne odpowiadające na potrzeby ucznia itp.	Paradygmat biologiczny
26.	<p>§ 20.1. Do zadań nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:</p> <p>2) określanie mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów.</p>	Prawodawca zalicza do zadań nauczycieli określenie mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień <b>uczniów</b> . W przepisie tym nie uwzględnia się np. potrzeby rozpoznania przez nauczycieli np. mocnych stron podmiotów procesu kształcenia, jak również mocnych stron środowiska edukacyjnego, w którym kształcą się uczeń itp.	Paradygmat biologiczny
27.	§ 20.1. Do zadań nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:	Prawodawca zalicza do zadań nauczycieli rozpoznawanie przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu <b>uczniów</b> . W przepisie tym nie uwzględnia się	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	3) rozpoznawanie przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki.	np. potrzeby rozpoznania przyczyn tkwiących poza uczniem, w środowisku społecznym czy w uwarunkowaniach pedagogicznych itp.	
28.	<p>§ 20.1. Do zadań nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:</p> <p>4) podejmowanie działań sprzyjających rozwojowi kompetencji oraz potencjału uczniów w celu podnoszenia efektywności uczenia się i poprawy ich funkcjonowania.</p>	Prawodawca zalicza do zadań nauczycieli podejmowanie działań sprzyjających rozwojowi kompetencji oraz potencjału <b>uczniów</b> . W przepisie tym nie uwzględnia się np. potrzeby rozpoznania kompetencji czy potencjału istniejącego poza uczniem, w środowisku społecznym czy w uwarunkowaniach pedagogicznych itp.	Paradygmat biologiczny
29.	<p>§ 20.1. Do zadań nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:</p> <p>5) współpraca z poradnią w procesie diagnostycznym i postdiagnostycznym, w szczególności w zakresie oceny funkcjonowania uczniów, barier i ograniczeń w środowisku utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki oraz efektów działań podejmowanych w celu poprawy funkcjonowania ucznia oraz planowania dalszych działań.</p>	Prawodawca zalicza do zadań nauczycieli zalicza <b>współpracę</b> z poradnią w procesie diagnostycznym, w szczególności w zakresie oceny funkcjonowania uczniów, <b>barier i ograniczeń w środowisku</b> utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki oraz efektów działań podejmowanych w celu poprawy funkcjonowania ucznia oraz planowania dalszych działań. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania oraz pozaindywidualnych uwarunkowań jego skuteczności.	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
30.	<p>§ 20.2. Nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści w przedszkolu, szkole i placówce prowadzą w szczególności:</p> <p>1) w przedszkolu – obserwację pedagogiczną mającą na celu wczesne rozpoznanie u dziecka dysharmonii rozwojowych i podjęcie wczesnej interwencji, a w przypadku dzieci realizujących obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne – obserwację pedagogiczną zakończoną analizą i oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna).</p>	<p>Prawodawca zalicza do zadań nauczycieli prowadzenie obserwacji pedagogicznej w przedszkolu mającej na celu wczesne rozpoznanie <b>u dziecka</b> dysharmonii rozwojowych i podjęcie wczesnej interwencji, a w przypadku dzieci realizujących obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne – obserwację pedagogiczną zakończoną analizą i oceną <b>gotowości dziecka</b> do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna). W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia przedszkola, szkoły i placówki w środki dydaktyczne i niezbędne sprzęty, które mogłyby być wykorzystane w procesie wspomagania rozwoju i uczenia się.</p>	Paradygmat biologiczny
31.	<p>§ 20.2. Nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści w przedszkolu, szkole i placówce prowadzą w szczególności:</p> <p>2) w szkole: a) obserwację pedagogiczną w trakcie bieżącej pracy z uczniami mającą na celu rozpoznanie u uczniów:</p>	<p>Prawodawca zalicza do zadań nauczycieli prowadzenie obserwacji pedagogicznej w szkole i placówce mającej na celu wczesne rozpoznanie <b>u ucznia</b> trudności w uczeniu się, w tym w przypadku uczniów klas I–III szkoły podstawowej deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych oraz ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	<p>– trudności w uczeniu się, w tym w przypadku uczniów klas I–III szkoły podstawowej deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych oraz ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się, a także potencjału ucznia i jego zainteresowań,</p> <p>– szczególnych uzdolnień,</p> <p>b) wspomaganie uczniów w wyborze kierunku kształcenia i zawodu w trakcie bieżącej pracy z uczniami.</p>	<p>się, a także potencjału ucznia i jego zainteresowań, szczególnych uzdolnień, oraz wspomaganie uczniów w wyborze kierunku kształcenia i zawodu w trakcie bieżącej pracy z uczniami. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia przedszkola, szkoły i placówki w środki dydaktyczne i niezbędne sprzęty, które mogłyby być wykorzystane w procesie wspomaganie rozwoju i uczenia się.</p>	
32.	<p>§ 20.3. W przypadku stwierdzenia, że uczeń ze względu na potrzeby rozwojowe lub edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne wymaga objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, nauczyciel, wychowawca grupy wychowawczej lub specjalista niezwłocznie udzielają uczniowi tej pomocy w trakcie bieżącej pracy z uczniem i informują o tym:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) w przypadku szkoły i placówki, w której funkcjonuje szkoła – wychowawcę klasy;</li> <li>2) w przypadku przedszkola i placówki, w której nie funkcjonuje szkoła – dyrektora przedszkola lub placówki.</li> </ol>	<p>Prawodawca określa warunek, spełnienie którego oznacza, że jest potrzeba specjalnego wspomaganie ucznia w procesie kształcenia i są to <b>potrzeby rozwojowe lub edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia</b>. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
33.	<p>§ 20.4. Wychowawca klasy lub dyrektor przedszkola lub placówki, o których mowa w ust. 3, informuje innych nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych lub specjalistów o potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w trakcie ich bieżącej pracy z uczniem, jeżeli stwierdzi taką potrzebę, oraz we współpracy z nauczycielami, wychowawcami grup wychowawczych lub specjalistami planuje i koordynuje pomoc psychologiczno-pedagogiczną w ramach zintegrowanych działań nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów oraz bieżącej pracy z uczniem.</p>	<p>Prawodawca zaleca <b>poinformowanie innych nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych lub specjalistów</b> o potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w trakcie ich bieżącej pracy z uczniem oraz <b>we współpracy z nauczycielami, wychowawcami grup wychowawczych</b> lub specjalistami planują i koordynują pomoc psychologiczno-pedagogiczną. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, tu szczególnie znaczenie wielospecjalistycznej współpracy podmiotów zaangażowanych w proces kształcenia.</p>	Paradygmat humanistyczny
34.	<p>§ 20.7. Wychowawca klasy lub dyrektor przedszkola lub placówki, o której mowa w art. 2 pkt 7 ustawy, oraz nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych lub specjaliści, planując udzielanie uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej, współpracują z rodzicami ucznia albo pełnoletnim uczniem oraz, w zależności od potrzeb, z innymi podmiotami, o których mowa w § 5.</p>	<p>Prawodawca przewiduje, że w czasie planowania udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej będą <b>współpracować</b> z rodzicami ucznia lub pełnoletnim uczniem oraz, w zależności od potrzeb, z innymi podmiotami. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, tu szczególnie znaczenie wielospecjalistycznej współpracy podmiotów zaangażowanych w proces kształcenia.</p>	Paradygmat humanistyczny
35.	<p>§ 20.8. W przypadku uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną wychowawcy grup wychowawczych i specjaliści udzielający uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej wspie-</p>	<p>Prawodawca przewiduje, że w przypadku uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną nauczyciele i specjaliści udzielający pomocy psychologiczno-pedagogicznej</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	<p>rają nauczycieli obowiązkowych zajęć edukacyjnych w dostosowaniu sposobów i metod pracy do możliwości psychofizycznych ucznia.</p>	<p>uczniom wspierają nauczycieli w dostosowaniu sposobów i metod pracy <b>do możliwości psychofizycznych ucznia</b>. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania nie uwzględnia się pozaindywidualnych warunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.</p>	
36.	<p>§ 20.9. Nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych i specjaliści udzielający pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi w formach, o których mowa w § 6 ust. 1 pkt 1–3, ust. 2 pkt 1–7, ust. 3 pkt 1–4 oraz ust. 4 pkt 1, oceniają efektywność udzielonej pomocy i formułują wnioski dotyczące dalszych działań mających na celu poprawę funkcjonowania ucznia.</p>	<p>Prawodawca przewiduje, że nauczyciele udzielający pomocy psychologiczno-pedagogicznej oceniają efektywność udzielonej pomocy i formułują wnioski dotyczące dalszych działań mających na celu poprawę funkcjonowania <b>ucznia</b>. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania nie uwzględnia się pozaindywidualnych warunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.</p>	Paradygmat biologiczny
37.	<p>§ 20.10. W przypadku, gdy uczeń był objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole lub placówce, o której mowa w art. 2 pkt 7 ustawy, odpowiednio wychowawca klasy lub dyrektor przedszkola lub placówki, o której mowa w art. 2 pkt 7 ustawy, planując udzielanie uczniowi pomocy psychologiczno-</p>	<p>Prawodawca przewiduje, że w przypadku, gdy uczeń był objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole lub placówce odpowiednio wychowawca klasy lub dyrektor przedszkola lub placówki planując udzielanie uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej,</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	pedagogicznej, uwzględnia wniośki dotyczące dalszych działań mających na celu poprawę funkcjonowania ucznia.	uwzględnia wnioski dotyczące dalszych działań mających na celu poprawę funkcjonowania <b>ucznia</b> . W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowości procesu kształcenia i wychowania nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.	
38.	§ 20.11. W przypadku, gdy z wniosków, o których mowa w ust. 9, wynika, że mimo udzielanej uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu, szkole lub placówce nie następuje poprawa funkcjonowania ucznia w przedszkolu, szkole lub placówce, dyrektor przedszkola, szkoły lub placówki, za zgodą rodziców ucznia albo pełnoletniego ucznia, występuje do publicznej poradni z wnioskiem o przeprowadzenie diagnozy i wskazanie sposobu rozwiązania problemu ucznia.	Prawodawca zakłada, że w przypadku, gdy z wniosków, o których mowa w ust. 9, wynika, że mimo udzielanej uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole lub placówce <b>nie następuje poprawa funkcjonowania ucznia</b> , występuje się do poradni psychologiczno-pedagogicznej z wnioskiem o przeprowadzenie diagnozy i wskazanie sposobu rozwiązania problemu <b>ucznia</b> . W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowości procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.	Paradygmat biologiczny
39.	§ 20.12. Wniosek o przeprowadzenie diagnozy i wskazanie sposobu rozwiązania problemu ucznia, o którym mowa w ust. 11, zawiera informacje o:	Prawodawca w sytuacji zwracania się do poradni psychologiczno-pedagogicznej w celu przeprowadzenia diagnozy i wskazania sposobu rozwią-	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	1) rozpoznanych indywidualnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych, możliwościach psychofizycznych ucznia oraz potencjale rozwojowym ucznia.	zania problemu <b>ucznia</b> zaleca zawrzeć w przedmiotowym wniosku informacje o: indywidualnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych, możliwościach psychofizycznych oraz potencjale rozwojowym <b>ucznia</b> . W przepisie tym nie uwzględnia się np. potrzeby rozpoznania przez nauczycieli innych potrzeb i możliwości, nie tylko ucznia, ale także np. samego nauczyciela, również np. w zakresie poszerzenia kompetencji, wyposażenia w środki dydaktyczne odpowiadające na potrzeby ucznia itp.	
40.	<p>§ 20.12. Wniosek o przeprowadzenie diagnozy i wskazanie sposobu rozwiązania problemu ucznia, o którym mowa w ust. 11, zawiera informacje o:</p> <p>2) występujących trudnościach w funkcjonowaniu ucznia w przedszkolu, szkole i placówce lub szczególnych uzdolnieniach ucznia.</p>	<p>Prawodawca w sytuacji zwracania się do poradni psychologiczno-pedagogicznej w celu przeprowadzenia diagnozy i wskazania sposobu rozwiązania problemu <b>ucznia</b> zaleca zawrzeć w przedmiotowym wniosku informacje o: występujących trudnościach w funkcjonowaniu <b>ucznia</b> w przedszkolu, szkole i placówce lub szczególnych uzdolnieniach <b>ucznia</b>.</p> <p>W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia przedszkola, szkoły i placówki w środki dydaktyczne i niezbędne sprzęty,</p>	Paradygmat biologiczny



L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
41.	<p>§ 20.12. Wniosek o przeprowadzenie diagnozy i wskazanie sposobu rozwiązania problemu ucznia, o którym mowa w ust. 11, zawiera informacje o:</p> <p>3) działaniach podjętych przez nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów w celu poprawy funkcjonowania ucznia w przedszkolu, szkole i placówce, formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi w przedszkolu, szkole lub placówce, okresie ich udzielania oraz efektach podjętych działań i udzielanej pomocy.</p>	<p>które mogłyby być wykorzystane w procesie wspomagania rozwoju i uczenia się.</p> <p>Prawodawca w sytuacji zwracania się do poradni psychologiczno-pedagogicznej w celu przeprowadzenia diagnozy i wskazania sposobu rozwiązania problemu <b>ucznia</b> zaleca zawrzeć w przedmiotowym wniosku informacje o: działaniach podjętych przez nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów w celu poprawy <b>funkcjonowania ucznia</b> w przedszkolu, szkole i placówce, formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej <b>udzielanej uczniowi</b> w przedszkolu, szkole lub placówce, okresie ich udzielania oraz efektach podjętych działań i udzielanej pomocy. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia przedszkola, szkoły i placówki w środki dydaktyczne i niezbędne sprzęty, które mogłyby być wykorzystane w procesie wspomagania rozwoju i uczenia się.</p>	Paradygmat biologiczny
42.	<p>§ 20.12. Wniosek o przeprowadzenie diagnozy i wskazanie sposobu rozwiązania problemu</p>	<p>Prawodawca w sytuacji zwracania się do poradni psychologiczno-pedagogicznej w celu</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	<p>ucznia, o którym mowa w ust. 11, zawiera informacje o:</p> <p>4) wnioskach dotyczących dalszych działań mających na celu poprawę funkcjonowania ucznia, o których mowa w ust. 9.</p>	<p>przeprowadzenia diagnozy i wskazania sposobu rozwiązania problemu ucznia zaleca zawrzeć w przedmiotowym wniosku informacje o: wnioskach dotyczących dalszych działań mających na celu poprawę funkcjonowania <b>ucznia</b>. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.</p>	
43.	<p>§ 20.13. Dyrektor przedszkola, szkoły lub placówki, o której mowa w art. 2 pkt 7 ustawy, może wyznaczyć inną niż wymieniona w ust. 4 osobę, której zadaniem będzie planowanie i koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom w przedszkolu, szkole lub placówce.</p>	<p>Prawodawca, umożliwiając wyznaczenie osoby, której zadaniem będzie planowanie i koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ogranicza ją do osoby <b>ucznia</b>. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.</p>	Paradygmat biologiczny
44.	<p>§ 22. Nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych i specjaliści udzielający uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej prowadzą dokumentację zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 7 ustawy.</p>	<p>Prawodawca, określając zasady prowadzenia dokumentacji dotyczącej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, kieruje wymagania do nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów udzie-</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
		lających pomocy psychologiczno-pedagogicznej <b>uczniom</b> . W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia założenie dotyczące udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej podmiotom innym niż <b>uczeń</b> .	
45.	<p>§ 24. Do zadań pedagoga i psychologa w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:</p> <p>1) prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły i placówki.</p>	<p>Prawodawca, określając zadania psychologa i pedagoga w przedszkolu, szkole i placówce (zrównując zadania dwóch różnych specjalistów), wymienia prowadzenie badań i działań diagnostycznych <b>uczniów</b>, w tym indywidualnych potrzeb <b>uczniów</b>, określenia mocnych stron, zainteresowań i predyspozycji <b>uczniów</b>, czy też barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie <b>uczniów</b> i <b>ich</b> uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły i placówki. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.</p>	Paradygmat biologiczny
46.	<p>§ 24. Do zadań pedagoga i psychologa w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:</p> <p>2) diagnozowanie sytuacji wychowawczych w przedszkolu, szkole lub placówce w celu rozwiązywania problemów wychowawczych stanowiących barierę</p>	<p>Prawodawca, określając zadania psychologa i pedagoga w przedszkolu, szkole i placówce, wymienia <b>diagnozowanie sytuacji wychowawczych w przedszkolu, szkole lub placówce w celu rozwiązywania problemów wychowawczych</b> stanowią</p>	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	i ograniczających aktywne i pełne uczestnictwo ucznia w życiu przedszkola, szkoły i placówki.	cych barierę i ograniczających aktywne i pełne uczestnictwo ucznia w życiu przedszkola, szkoły i placówki. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania oraz pozaindywidualnych uwarunkowań jego skuteczności.	
47.	<p>§ 24. Do zadań pedagoga i psychologa w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:</p> <p>3) udzielanie uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb.</p>	<p>Prawodawca, określając zadania psychologa i pedagoga w przedszkolu, szkole i placówce, wymienia udzielanie <b>uczniom</b> pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb.</p> <p>W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia założenie dotyczące udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej podmiotom innym niż <b>uczeń</b>.</p>	Paradygmat biologiczny
48.	<p>§ 24. Do zadań pedagoga i psychologa w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:</p> <p>5) minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy w środowisku przedszkolnym, szkolnym i pozaszkolnym uczniów.</p>	<p>Prawodawca, określając zadania psychologa i pedagoga w przedszkolu, szkole i placówce, wymienia m.in. inicjowanie różnych form pomocy <b>w środowisku przedszkolnym, szkolnym i pozaszkolnym</b> uczniów. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania oraz pozaindywidualnych uwarunkowań jego skuteczności.</p>	Paradygmat humanistyczny
49.	<p>§ 24. Do zadań pedagoga i psychologa w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:</p> <p>6) inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych.</p>	<p>Prawodawca, określając zadania psychologa i pedagoga w przedszkolu, szkole i placówce, wymienia m.in. inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych.</p>	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
		W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania oraz pozaindywidualnych uwarunkowań jego skuteczności.	
50.	<p>§ 24. Do zadań pedagoga i psychologa w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:</p> <p>7) pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów.</p>	<p>Prawodawca, określając zadania psychologa i pedagoga w przedszkolu, szkole i placówce, zakłada pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień <b>uczniów</b>.</p> <p>W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.</p>	Paradygmat biologiczny
51.	<p>§ 24. Do zadań pedagoga i psychologa w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:</p> <p>8) wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w:</p> <p>a) rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcyjono-</p>	<p>Prawodawca, określając zadania psychologa i pedagoga w przedszkolu, szkole i placówce, zakłada wspieranie nauczycieli i wychowawców grup wychowawczych przez pedagogów i psychologów w zakresie indywidualnych potrzeb <b>uczniów</b>, określenia mocnych stron, zainteresowań i predyspozycji <b>uczniów</b>, czy też barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie <b>uczniów</b> i <b>ich</b> uczestnictwo w życiu szkoły.</p> <p>W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	wanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły i placówki.	i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.	
52.	<p>§ 25. Do zadań logopedy w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:</p> <p>1) diagnozowanie logopedyczne, w tym prowadzenie badań przesiewowych w celu ustalenia stanu mowy oraz poziomu rozwoju językowego uczniów</p>	<p>Prawodawca, wyznaczając zadania logopedy, wymienia diagnozowanie logopedyczne, w tym prowadzenie badań przesiewowych w celu ustalenia stanu mowy oraz poziomu rozwoju językowego <b>uczniów</b>. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu rozwoju językowego, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań nabywania umiejętności językowych związanych np. z warunkami środowiskowymi, w jakich wzrasta uczeń, kompetencjami nauczycieli czy właściwościami grupy rówieśniczej.</p>	Paradygmat biologiczny
53.	<p>§ 25. Do zadań logopedy w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:</p> <p>2) prowadzenie zajęć logopedycznych dla uczniów oraz porad i konsultacji dla rodziców i nauczycieli w zakresie stymulacji rozwoju mowy uczniów i eliminowania jej zaburzeń.</p>	<p>Prawodawca, wyznaczając zadania logopedy, wymienia prowadzenie zajęć logopedycznych dla uczniów oraz porad i konsultacji dla rodziców i nauczycieli w zakresie stymulacji rozwoju mowy <b>uczniów</b> i eliminowania zaburzeń mowy <b>uczniów</b>. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu rozwoju językowego, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań nabywania umiejętności językowych związanych np. z warunkami</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
54.	<p>§ 25. Do zadań logopedy w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:</p> <p>3) podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających powstawaniu zaburzeń komunikacji językowej we współpracy z rodzicami uczniów.</p>	<p>środowiskowymi, w jakich wzrasta uczeń, kompetencjami nauczycieli czy właściwościami grupy rówieśniczej.</p> <p>Prawodawca, wyznaczając zadania logopedy, zaznacza, iż podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających powstawaniu zaburzeń komunikacji językowej będzie miało miejsce we <b>współpracy</b> z rodzicami uczniów. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, tu szczególnie znaczenie <b>współpracy</b> różnych podmiotów zainteresowanych efektami procesu kształcenia.</p>	Paradygmat humanistyczny
55.	<p>§ 25. Do zadań logopedy w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:</p> <p>4) wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w:</p> <p>a) rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły i placówki.</p>	<p>Prawodawca, wyznaczając zadania logopedy w zakresie wspierania innych nauczycieli w procesie kształcenia ucznia, wskazuje na pomoc specjalisty w zakresie rozpoznania indywidualnych potrzeb <b>uczniów</b>, określenia mocnych stron, zainteresowań i predyspozycji <b>uczniów</b>, czy też barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie <b>uczniów</b> i <b>ich</b> uczestnictwo w życiu szkoły. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindividualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
56.	<p>§ 27. Do zadań terapeuty pedagogicznego należy w szczególności:</p> <p>1) prowadzenie badań diagnostycznych uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się w celu rozpoznawania trudności oraz monitorowania efektów oddziaływań terapeutycznych.</p>	<p>Prawodawca, wyznaczając zadania terapeuty pedagogicznego, wskazuje w nich prowadzenie badań <b>diagnostycznych uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi</b> lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.</p>	Paradygmat biologiczny
57.	<p>§ 27. Do zadań terapeuty pedagogicznego należy w szczególności:</p> <p>2) rozpoznawanie przyczyn utrudniających uczniom aktywne i pełne uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły i placówki.</p>	<p>Prawodawca, wyznaczając zadania terapeuty pedagogicznego, wskazuje w nich na rozpoznawanie przyczyn utrudniających <b>uczniom</b> pełne uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły i placówki. W przepisie tym zwraca uwagę raczej na to, co stanowi barierę dla <b>ucznia</b> niż na rozpoznawanie także np. zewnętrznych warunków utrudniających uczniom aktywne i pełne jego uczestnictwo w życiu szkoły i placówki.</p>	Paradygmat biologiczny
58.	<p>§ 27. Do zadań terapeuty pedagogicznego należy w szczególności:</p> <p>4) podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających niepowodzeniom edukacyjnym uczniów, we współpracy z rodzicami uczniów.</p>	<p>Prawodawca, wyznaczając zadania terapeuty pedagogicznego, włącza w nie podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających niepowodzeniom edukacyjnym uczniów <b>we współpracy z ich rodzicami</b>. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie</p>	Paradygmat humanistyczny



L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
59.	<p>§ 27. Do zadań terapeuty pedagogicznego należy w szczególności:</p> <p>5) wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w:</p> <p>a) rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły i placówki.</p>	<p>wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, tu szczególnie znaczenie współpracy różnych podmiotów zainteresowanych efektami procesu kształcenia.</p> <p>Prawodawca, wyznaczając zadania terapeuty pedagogicznego w zakresie wspierania innych nauczycieli w procesie kształcenia ucznia, wskazuje na pomoc specjalisty w zakresie rozpoznania indywidualnych potrzeb <b>uczniów</b>, określenia mocnych stron, zainteresowań i predyspozycji <b>uczniów</b> czy też barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie <b>uczniów</b> i <b>ich</b> uczestnictwo w życiu szkoły. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.</p>	Paradygmat biologiczny

Źródło: badania własne.

TABELA 10. Analiza przepisów **Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. 2017, poz. 1569)**, zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analizyczny
1.	<p>§ 1. Uczeń realizujący indywidualny program nauki kształci się w zakresie jednego, kilku lub wszystkich obowiązujących zajęć edukacyjnych, przewidzianych w tygodniowym rozkładzie zajęć dla danej klasy, według programu dostosowanego do jego uzdolnień, zainteresowań i możliwości edukacyjnych.</p>	<p>Prawodawca, określając zakres kształcenia ucznia realizującego indywidualny program lub tok nauki, zaleca, aby program ten był <b>dostosowany do jego uzdolnień, zainteresowań i możliwości edukacyjnych</b>. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy wyposażenia dydaktycznego szkoły.</p>	Paradygmat biologiczny
2.	<p>§ 4.2. Z wnioskiem o udzielenie zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki mogą wystąpić:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) uczeń, z tym, że uczeń niepełnoletni za zgodą rodziców;</li> <li>2) rodzice niepełnoletniego ucznia;</li> <li>3) wychowawca klasy lub nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne, których dotyczy wniosek – za zgodą rodziców albo pełnoletniego ucznia.</li> </ol>	<p>Prawodawca, określając, kto może wystąpić z wnioskiem o udzielenie zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki, zezwala na zgłoszenie przedmiotowego wniosku przez różne podmioty, ucznia, jego rodziców lub wychowawcy klasy za zgodą rodziców lub pełnoletniego ucznia. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie znaczenie <b>różnych podmiotów</b> zainteresowanych efektami procesu kształcenia danego ucznia.</p>	Paradygmat humanistyczny
3.	<p>§ 4.4. Wychowawca klasy dołącza do wniosku opinię o predyspozycjach, możliwościach i oczekiwaniach ucznia. Opinia</p>	<p>Prawodawca, określając wymagania dotyczące wniosku o udzielenie zezwolenia na indywidualny program lub tok</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	powinna także zawierać informację o dotychczasowych osiągnięciach ucznia.	nauki, przewiduje dołączenie do niej przez wychowawcę klasy opinii o <b>predyspozycjach, możliwościach i oczekiwaniach ucznia oraz jego dotychczasowych osiągnięciach</b> . W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy wyposażenia dydaktycznego szkoły.	
4.	§ 5.3. W pracy nad indywidualnym programem nauki może uczestniczyć nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne w szkole wyższego stopnia, nauczyciel doradca metodyczny, psycholog, pedagog zatrudniony w szkole oraz zainteresowany uczeń.	Prawodawca w toku tworzenia programu indywidualnego programu lub toku nauki przewiduje możliwość udziału różnych podmiotów, w tym samego ucznia. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie znaczenie <b>różnych podmiotów</b> zainteresowanych efektami procesu kształcenia danego ucznia.	Paradygmat humanistyczny
5.	§ 10. Jeżeli uczeń o wybitnych uzdolnieniach jednokierunkowych nie może sprostać wymaganiom z zajęć edukacyjnych nieobjętych indywidualnym programem lub tokiem nauki, nauczyciel prowadzący zajęcia może, na wniosek wychowawcy lub innego nauczyciela uczącego ucznia, dostosować wymagania edukacyjne z tych zajęć do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia, z zachowaniem wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej.	Prawodawca, w przypadku, gdy uczeń o wybitnych uzdolnieniach jednokierunkowych nie może sprostać wymaganiom z zajęć edukacyjnych nieobjętych indywidualnym programem lub tokiem nauki, przewiduje możliwość dostosowania wymagań edukacyjnych z tych zajęć <b>do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia</b> . W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
		i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy wyposażenia dydaktycznego szkoły.	

Źródło: badania własne.

TABELA 11. Analiza przepisów **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty (Dz.U. 2017, poz. 1512)**, zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
1.	§ 8.1. W szczególnych przypadkach wynikających ze stanu zdrowia lub niepełnosprawności ucznia, za zgodą dyrektora okręgowej komisji egzaminacyjnej, egzamin ósmoklasisty może być przeprowadzony w innym miejscu niż szkoła.	Prawodawca dopuszcza możliwość, w uzasadnionych przypadkach wynikających ze stanu zdrowia lub niepełnosprawności <b>ucznia</b> przeprowadzenie egzaminu ósmoklasisty w innym miejscu niż szkoła. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy wyposażenia dydaktycznego szkoły.	Paradygmat biologiczny

Źródło: badania własne.

TABELA 12. Analiza przepisów **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2017, poz. 649)**, zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
1.	§ 5.1. Liczba dzieci w oddziale przedszkola wynosi nie więcej niż 25. Oddział przedszkola obejmuje dzieci w zbliżonym wieku, z uwzględnieniem ich potrzeb, zainteresowań, uzdolnień oraz rodzaju niepełnosprawności.	Prawodawca, określając możliwą liczbę dzieci w oddziale przedszkola, zwraca uwagę na <b>wiek, potrzeby, zainteresowania, uzdolnienia oraz niepełnosprawność dzieci</b> . W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy wyposażenia dydaktycznego szkoły.	Paradygmat biologiczny
2.	§ 6.1. Liczba dzieci w oddziale przedszkola integracyjnego i oddziale integracyjnym w przedszkolu ogólnodostępnym oraz liczba uczniów w oddziale szkoły integracyjnej i oddziale integracyjnym w szkole ogólnodostępnej wynosi nie więcej niż 20, w tym nie więcej niż 5 dzieci lub uczniów niepełnosprawnych.	Prawodawca, określając możliwą liczbę dzieci w integracyjnym oddziale przedszkola lub szkoły, określa maksymalną liczbę uczniów w tym <b>nie więcej niż 5 dzieci lub uczniów niepełnosprawnych</b> . W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy wyposażenia dydaktycznego szkoły.	Paradygmat biologiczny
3.	§ 6.3. Doбору dzieci i uczniów do oddziału integracyjnego dokonuje dyrektor szkoły lub przedszkola za zgodą ich rodziców,	Prawodawca, określając zasady doboru dzieci i uczniów do integracyjnego oddziału w przedszkolu lub szkole,	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci i uczniów, w tym dzieci i uczniów niepełnosprawnych.	uwzględnia indywidualne potrzeby rozwojowych i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dzieci i uczniów, w tym dzieci i uczniów niepełnosprawnych. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy wyposażenia dydaktycznego szkoły.	

Źródło: badania własne.

TABELA 13. Analiza przepisów **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. 2017, poz. 1616)**, zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
1.	§ 1. Rozporządzenie określa sposób i tryb organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci, zwanego dalej „indywidualnym przygotowaniem przedszkolnym”, oraz indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, zwanego dalej „indywidualnym nauczaniem”, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do odpowiednio przedszkola, innej formy wychowania	Prawodawca, określając sposób i tryb indywidualnego przygotowania przedszkolnego oraz indywidualnego nauczania, wskazuje, że dotyczy ono dzieci lub uczniów, <b>których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do odpowiednio przedszkola, innej formy wychowania przedszkolnego, oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej lub szkoły</b> . W przepisie tym nie	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	przedszkolnego, oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej lub szkoły.	znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy wyposażenia dydaktycznego miejsca, w którym będą prowadzone zajęcia z dzieckiem.	
2.	§ 3. Dyrektor zasięga opinii odpowiednio rodziców dziecka lub ucznia albo pełnoletniego ucznia w zakresie czasu prowadzenia zajęć odpowiednio indywidualnego przygotowania przedszkolnego lub indywidualnego nauczania.	Prawodawca w związku z ustalaniem czasu prowadzenia zajęć przewiduje obowiązek <b>zasięgnięcia opinii odpowiednio rodziców dziecka lub ucznia lub pełnoletniego ucznia</b> . W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, tu szczególnie znaczenie współpracy różnych podmiotów zainteresowanych efektami procesu kształcenia.	Paradygmat humanistyczny
3.	§ 6.1. W indywidualnym przygotowaniu przedszkolnym realizuje się programy wychowania przedszkolnego uwzględniające podstawę programową wychowania przedszkolnego, dostosowane do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka.	Prawodawca, określając program indywidualnego wychowania przedszkolnego, zwraca uwagę, że powinno ono być <b>dostosowane do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka</b> . W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kom-	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
		petencji nauczycieli czy wyposażenia dydaktycznego miejsca, w którym będą prowadzone zajęcia z uczniem.	
4.	§ 10.1. W celu zapewnienia pełnego osobowego rozwoju dziecka lub ucznia, integracji ze środowiskiem przedszkolnym lub szkolnym oraz ułatwienia powrotu dziecka lub ucznia do przedszkola, oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej, innej formy wychowania przedszkolnego lub szkoły, nauczyciele prowadzący odpowiednio zajęcia indywidualnego przygotowania przedszkolnego lub indywidualnego nauczania obserwują funkcjonowanie dziecka lub ucznia w zakresie możliwości uczestniczenia dziecka lub ucznia w życiu przedszkolnym lub szkolnym.	Prawodawca w celu zapewnienia pełnego osobowego rozwoju dziecka lub ucznia, integracji ze środowiskiem przedszkolnym lub szkolnym oraz ułatwienia powrotu dziecka lub ucznia do przedszkola, oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej, innej formy wychowania przedszkolnego lub szkoły, <b>przewiduje obserwowanie przez nauczycieli funkcjonowania dziecka lub ucznia w zakresie możliwości uczestniczenia dziecka lub ucznia w życiu przedszkolnym lub szkolnym.</b> W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy wyposażenia dydaktycznego miejsca, w którym będą prowadzone zajęcia z uczniem.	Paradygmat biologiczny
5.	§ 10.2. Dyrektor, uwzględniając aktualny stan zdrowia dziecka lub ucznia oraz wnioski nauczycieli z obserwacji, o której mowa w ust. 1, w uzgodnieniu z rodzicami dziecka lub ucznia albo z pełnoletnim uczniem, podejmuje działania umożliwiające kon-	Prawodawca, przewidując możliwość podejmowania działań umożliwiających kontakt dziecka lub ucznia objętego indywidualnym przygotowaniem przedszkolnym lub indywidualnym nauczaniem z dziećmi lub uczniami	Paradygmat biologiczny



L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	takt dziecka lub ucznia objętego indywidualnym przygotowaniem przedszkolnym lub indywidualnym nauczaniem z dziećmi lub uczniami odpowiednio w oddziale przedszkolnym lub szkolnym, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego – z dziećmi w grupie.	odpowiednio w oddziale przedszkolnym lub szkolnym, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego – z dziećmi w grupie, zaleca <b>uwzględnić wnioski nauczycieli z obserwacji dziecka lub ucznia oraz stan zdrowia ucznia</b> . W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy wyposażenia dydaktycznego szkoły.	
6.	§ 10.3. W przypadku dzieci i uczniów objętych indywidualnym przygotowaniem przedszkolnym lub indywidualnym nauczaniem, których stan zdrowia znacznie utrudnia uczęszczanie do przedszkola, oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej, innej formy wychowania przedszkolnego lub szkoły, dyrektor, w ramach działań, o których mowa w ust. 2, organizuje różne formy uczestniczenia dziecka lub ucznia w życiu przedszkolnym lub szkolnym. Dyrektor w szczególności umożliwia dziecku lub uczniowi udział w zajęciach rozwijających zainteresowania i uzdolnienia, uroczystościach i imprezach przedszkolnych lub szkolnych oraz wybranych zajęciach wychowania przedszkolnego lub zajęciach edukacyjnych.	Prawodawca przewiduje umożliwienie uczniom objętym indywidualnym przygotowaniem przedszkolnym lub indywidualnym nauczaniem różne formy uczestniczenia dziecka lub ucznia w życiu przedszkolnym lub szkolnym. Dyrektor w szczególności <b>umożliwia dziecku lub uczniowi udział w zajęciach rozwijających zainteresowania i uzdolnienia, uroczystościach i imprezach przedszkolnych lub szkolnych oraz wybranych zajęciach wychowania przedszkolnego lub zajęciach edukacyjnych</b> . W przepisie tym teoretycznie zakłada się możliwość integrowania ucznia z przedszkolnym lub szkolnym środowiskiem społecznym. Tymczasem nie	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
		uwzględnia się czynników tkwiących w tym środowisku, jak również w samym przedszkolu i szkole (organizacji, wyposażeniu itd.), które, być może powinny podlegać modyfikacjom w celu zwiększenia możliwości udziału dziecka lub ucznia w życiu przedszkola lub szkoły.	
7.	§ 11. Na wniosek rodziców dziecka lub ucznia albo pełnoletniego ucznia i na podstawie dołączonego do wniosku zaświadczenia lekarskiego, z którego wynika, że stan zdrowia dziecka lub ucznia, o którym mowa w § 10 ust. 3, uległ czasowej poprawie i umożliwia mu uczęszczanie do przedszkola, oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej, innej formy wychowania przedszkolnego lub szkoły, dyrektor zawiesza organizację odpowiednio indywidualnego przygotowania przedszkolnego lub indywidualnego nauczania na okres wskazany w zaświadczeniu lekarskim.	Prawodawca przewiduje możliwość zawieszenia przez dyrektora organizacji odpowiednio indywidualnego przygotowania przedszkolnego lub indywidualnego nauczania oraz umożliwienie uczęszczania do przedszkola, oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej, innej formy wychowania przedszkolnego lub szkoły przez dziecko lub ucznia w przypadku, gdy <b>stan zdrowia ucznia uległ czasowej poprawie</b> . W przepisie tym teoretycznie zakłada się możliwość integrowania ucznia z przedszkolnym lub szkolnym środowiskiem społecznym. Tymczasem nie uwzględnia się czynników tkwiących w tym środowisku, jak również w samym przedszkolu i szkole (organizacji, wyposażeniu, itd.), które, być może powinny podlegać modyfikacjom w celu zwiększenia możliwości udziału dziecka lub ucznia w życiu przedszkola lub szkoły.	Paradygmat biologiczny

Źródło: badania własne.

TABELA 14. Analiza przepisów **Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz.U. 2013, poz. 529)**, zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
1.	§ 2. Celem zajęć jest wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, rozwijanie zainteresowania otoczeniem oraz rozwijanie samodzielności w funkcjonowaniu w codziennym życiu, stosownie do ich możliwości psychofizycznych oraz indywidualnych potrzeb rozwojowych.	Prawodawca zakłada objęcie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi <b>stosownie do ich możliwości psychofizycznych oraz indywidualnych potrzeb rozwojowych</b> . W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu rewalidacyjno-wychowawczego, nie uwzględnia się jego pozaindywidualnych uwarunkowań, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy wyposażenia dydaktycznego miejsca, w którym będą prowadzone zajęcia z uczniem.	Paradygmat biologiczny

Źródło: badania własne.

TABELA 15. Analiza przepisów **Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2017, poz. 1743)**, zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
1.	§ 4.4. W posiedzeniach zespołu, z głosem doradczym, mogą uczestniczyć:	Prawodawca przewiduje, iż w posiedzeniach zespołu orzekającego w poradni psychologiczno-pedagogicznej,	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	<p>1) na wniosek przewodniczącego zespołu i za zgodą rodzica dziecka lub ucznia lub za zgodą pełnoletniego ucznia:</p> <p>a) nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych i specjaliści, prowadzący zajęcia z dzieckiem lub uczniem w przedszkolu, szkole, ośrodku lub placówce,</p> <p>b) asystent nauczyciela lub osoby niebędącej nauczycielem lub asystent wychowawcy świetlicy, o których mowa w art. 15 ust. 7 ustawy,</p> <p>c) pomoc nauczyciela,</p> <p>d) asystent edukacji romskiej – wyznaczeni przez ich dyrektora.</p>	<p><b>z głosem doradczym</b>, mogą uczestniczyć <b>na wniosek przewodniczącego zespołu i za zgodą rodzica dziecka lub ucznia</b> różne osoby mające zajęcia z dzieckiem w przedszkolu lub w szkole. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, tu szczególnie znaczenie współpracy różnych podmiotów posiadających wiedzę o dziecku/ucznium i zainteresowanych efektami procesu kształcenia.</p>	
2.	<p>§ 4.4. W posiedzeniach zespołu, z głosem doradczym, mogą uczestniczyć:</p> <p>2) na wniosek lub za zgodą rodzica dziecka lub ucznia lub na wniosek lub za zgodą pełnoletniego ucznia – inne osoby, w szczególności psycholog, pedagog, logopeda, lekarz lub specjalista inni niż wymienieni w ust. 2 pkt 2–5.</p>	<p>Prawodawca przewiduje, że w posiedzeniach zespołu orzekającego w poradni psychologiczno-pedagogicznej, <b>z głosem doradczym</b>, mogą uczestniczyć <b>na wniosek lub za zgodą rodzica dziecka lub ucznia</b> inne osoby, w tym specjaliści. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, tu szczególnie znaczenie współpracy różnych podmiotów posiadających wiedzę o dziecku/ucznium i zainteresowanych efektami procesu kształcenia.</p>	Paradygmat humanistyczny
3.	<p>§ 5. Rodzice dziecka lub ucznia lub pełnoletni uczeń mają prawo uczestniczyć w posiedzeniu zespołu i przedstawić swoje stanowisko.</p>	<p>Prawodawca przewiduje, że w posiedzeniach zespołu orzekającego w poradni psychologiczno-pedagogicznej mają prawo uczestniczyć i przedstawić swoje stanowisko <b>rodzice dziecka lub ucznia lub pełnoletni uczeń</b>. W przepisie</p>	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
		tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, tu szczególnie znaczenie ma przyznanie prawa w kreowaniu kontekstu edukacyjnego rodzicom oraz pełnoletnim uczniom.	
4.	§ 6. Osoby biorące udział w posiedzeniu zespołu są obowiązane do nieujawniania spraw poruszanych na posiedzeniu, które mogą naruszać dobra osobiste dziecka lub ucznia, rodziców dziecka lub ucznia, osób wchodzących w skład zespołu oraz osób, o których mowa w ust. 4.	Prawodawca nakłada na osoby uczestniczące w posiedzeniu zespołu orzekającego obowiązek zachowania tajemnicy. W przepisie tym szczególnie zwraca się uwagę na godność i poszanowanie praw człowieka.	Paradygmat humanistyczny
5.	§ 13.2. W orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego zespół określa:  1) diagnozę funkcjonowania dziecka lub ucznia, z uwzględnieniem potencjału rozwojowego oraz mocnych stron i uzdolnień dziecka lub ucznia oraz występujących w środowisku nauczania i wychowania barier i ograniczeń utrudniających jego funkcjonowanie.	Prawodawca w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego nakazuje umieścić zarówno <b>diagnozę funkcjonowania dziecka lub ucznia, z uwzględnieniem potencjału rozwojowego oraz mocnych stron i uzdolnień dziecka lub ucznia, jak też diagnozę występujących w środowisku nauczania i wychowania barier i ograniczeń utrudniających jego funkcjonowanie.</b> W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, uwzględnia się pozaindywidualne uwarunkowań uczenia się, np. warunki środowiskowe, w jakich wzrasta uczeń, kompetencje nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
6.	<p>§ 14.2. W orzeczeniu o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego zespół określa:</p> <p>1) ograniczenia w funkcjonowaniu dziecka wynikające z przebiegu choroby lub procesu terapeutycznego.</p>	<p>Prawodawca w orzeczeniu o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego nakazuje umieścić informacje dotyczące <b>ograniczeń w funkcjonowaniu dziecka wynikających z przebiegu choroby lub procesu terapeutycznego</b>. W przepisie tym nie uwzględnia się możliwości dostosowania materialnego otoczenia czy innych uwarunkowań środowiska edukacyjnego do indywidualnych potrzeb ucznia, zakładając, że ograniczenia w funkcjonowaniu ucznia wynikające z przebiegu choroby lub procesu terapeutycznego mogą wynikać wyłącznie z przyczyn wewnętrznych.</p>	Paradygmat biologiczny
7.	<p>§ 14.2. W orzeczeniu o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego zespół określa:</p> <p>4) zalecane działania sprzyjające integracji dziecka ze środowiskiem przedszkolnym oraz ułatwiające powrót dziecka do przedszkola.</p>	<p>Prawodawca w orzeczeniu o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego nakazuje umieścić informacje dotyczące <b>zalecanych działań sprzyjających integracji dziecka ze środowiskiem przedszkolnym oraz ułatwiających powrót dziecka do przedszkola</b>. W przepisie tym nie uwzględnia się możliwości dostosowania materialnego otoczenia czy innych uwarunkowań środowiska edukacyjnego do indywidualnych potrzeb ucznia, zakładając, że ograniczenia w funkcjonowaniu ucznia wynikające z przebiegu choroby</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
		lub procesu terapeutycznego mogą wynikać wyłącznie z przyczyn wewnętrznych.	
8.	<p>§ 16.2. W orzeczeniu o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych zespół określa:</p> <p>1) formę zajęć rewalidacyjno-wychowawczych: indywidualną lub zespołową;</p> <p>2) diagnozę funkcjonowania dziecka, z uwzględnieniem potencjału rozwojowego, mocnych stron dziecka oraz występujących w środowisku nauczania i wychowania barier i ograniczeń utrudniających jego funkcjonowanie.</p>	<p>Prawodawca w orzeczeniu o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych nakazuje umieścić zarówno <b>diagnozę funkcjonowania dziecka z uwzględnieniem potencjału rozwojowego oraz mocnych stron i uzdolnień dziecka</b>, jak też <b>diagnozę występujących w środowisku nauczania i wychowania barier i ograniczeń utrudniających jego funkcjonowanie</b>. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, uwzględnia się pozaindywidualne uwarunkowań uczenia się, np. warunki środowiskowe, w jakich wzrasta uczeń, kompetencje nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.</p>	Paradygmat biologiczny

TABELA 16. Analiza przepisów **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. 2001 Nr 61, poz. 687) z późn. zm.**, zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
Załącznik 1. RAMOWY STATUT PUBLICZNEGO PRZEDSZKOLA			
1.	<p>§ 2.1. Statut przedszkola określa:</p> <p>5) organizację zajęć dodatkowych, z uwzględnieniem w szczególności</p>	<p>Prawodawca nakłada obowiązków określenia organizacji zajęć dodatkowych, z uwzględnieniem w szczególności</p>	Paradygmat biologiczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	gólności potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci.	<b>potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci.</b> W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych warunkowań rozwoju, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta dziecko, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.	
2.	§ 6.4. W przedszkolu mogą być organizowane zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, na zasadach określonych w odrębnych przepisach.	Prawodawca zakłada możliwość prowadzenia w przedszkolu zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci <b>z upośledzeniem umysłowym</b> w stopniu głębokim. Posługuje się przy tym terminologią, której zaleca się już nie stosować na rzecz określenia „z niepełnosprawnością intelektualną”.	Paradygmat biologiczny
3.	2. W przedszkolu specjalnym dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem i z niepełnosprawnościami sprzężonymi zatrudnia się pomoc nauczyciela.	Prawodawca nakłada obowiązek zatrudnienia w przedszkolu specjalnym dla dzieci <b>z upośledzeniem umysłowym</b> w stopniu umiarkowanym i znacznym pomoc nauczyciela. Posługuje się przy tym terminologią, której zaleca się już nie stosować na rzecz określenia „z niepełnosprawnością intelektualną”.	Paradygmat biologiczny
4.	§ 15.1. Statut przedszkola określa szczegółowo zakres zadań nauczycieli związanych z:  1) współdziałaniem z rodzicami (prawnymi opiekunami) w sprawach wychowania i nauczania dzieci, z uwzględnieniem prawa rodziców (prawnych opiekunów)	Prawodawca zakłada <b>współdziałanie z rodzicami</b> dzieci w sprawach wychowania i nauczania oraz <b>uwzględnienie prawa rodziców</b> do znajomości zadań wynikających w szczególności z programu wychowania przedszkolnego	Paradygmat humanistyczny



L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
	do znajomości zadań wynikających w szczególności z programu wychowania przedszkolnego realizowanego w danym oddziale i uzyskiwania informacji dotyczących dziecka, jego zachowania i rozwoju.	realizowanego w danym oddziale i uzyskiwania informacji dotyczących dziecka, jego zachowania i rozwoju. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, tu szczególnie znaczenie współpracy różnych podmiotów posiadających wiedzę o dziecku/uczniu i zainteresowanych efektami procesu kształcenia.	
5.	<p>§ 15.1. Statut przedszkola określa szczegółowo zakres zadań nauczycieli związanych z:</p> <p>3) prowadzeniem obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie i zabezpieczenie potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowaniem tych obserwacji.</p>	<p>Prawodawca zakłada obowiązek <b>prowadzenia obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie i zabezpieczenie potrzeb rozwojowych dzieci</b>. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.</p>	Paradygmat biologiczny
<b>Załącznik 2. RAMOWY STATUT SZKOŁY PODSTAWOWEJ</b>			
6.	<p>§ 2.1. Statut szkoły określa w szczególności:</p> <p>1) cele i zadania szkoły wynikające z przepisów prawa oraz uwzględniające program wychowawczy szkoły i program profilaktyki dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska, o których mowa w odrębnych przepisach.</p>	<p>Prawodawca, określając zawartość statutu szkoły, nakazuje zawrzeć w nim cele i zadania szkoły uwzględniające programy <b>dostosowane do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska</b>. W przepisie tym odzwierciedla się wielokontekstowość procesu kształcenia i znaczenie zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych jego uwarunkowań.</p>	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
7.	<p>§ 2.1. Statut szkoły określa w szczególności:</p> <p>2) sposób wykonywania zadań szkoły, z uwzględnieniem optymalnych warunków rozwoju ucznia, zasad bezpieczeństwa oraz zasad promocji i ochrony zdrowia.</p>	<p>Prawodawca, określając zawartość statutu szkoły, nakazuje zawrzeć w nim m.in. sposób wykonywania zadań szkoły, z uwzględnieniem <b>optymalnych warunków rozwoju ucznia</b>. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowości procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.</p>	Paradygmat biologiczny
8.	<p>§ 2.1. Statut szkoły określa w szczególności:</p> <p>7) organizację zajęć dodatkowych dla uczniów, z uwzględnieniem w szczególności ich potrzeb rozwojowych.</p>	<p>Prawodawca, określając zawartość statutu szkoły, nakazuje zawrzeć w nim m.in. organizację zajęć dodatkowych z uwzględnieniem w szczególności <b>potrzeb rozwojowych uczniów</b>. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowości procesu kształcenia, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej.</p>	Paradygmat biologiczny
9.	<p>§ 2.1. Statut szkoły określa w szczególności:</p> <p>8) formy opieki i pomocy uczniom, którym z przyczyn rozwojowych, rodzinnych lub losowych potrzebna jest pomoc i wsparcie, w tym również pomoc materialna.</p>	<p>Prawodawca zakłada udzielenie pomocy uczniom, którzy potrzebują jej z przyczyn <b>rozwjowych, rodzinnych lub losowych</b>. W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowości procesu kształcenia i wychowania, tu szczególnie zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne</p>	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
		uwarunkowania wystąpienia indywidualnych potrzeb u uczniów.	
10.	<p>§ 2.1. Statut szkoły określa w szczególności:</p> <p>9) organizację współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc dzieciom i rodzicom.</p>	<p>Prawodawca zakłada <b>współdziałanie z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc dzieciom i rodzicom.</b></p> <p>W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, tu szczególnie znaczenie współpracy różnych podmiotów posiadających wiedzę o dziecku/uczniu i zainteresowanych efektami procesu kształcenia.</p>	Paradygmat humanistyczny
11.	<p>§ 13.1. W szkołach specjalnych i w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem i niepełnosprawnościami sprzężonymi w klasach I–IV zatrudnia się pomoc nauczyciela. W uzasadnionych przypadkach dopuszcza się zatrudnienie pomocy nauczyciela w klasach V i VI.</p>	<p>Prawodawca zakłada możliwość zatrudniania dodatkowych nauczycieli i pomocy nauczyciela w klasach I–IV w szkołach specjalnych i w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi dla uczniów z <b>upośledzeniem umysłowym</b> w stopniu umiarkowanym i znacznym, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem i niepełnosprawnościami sprzężonymi. Posługuje się przy tym terminologią, której zaleca się już nie stosować na rzecz terminu „z niepełnosprawnością intelektualną”.</p>	Paradygmat biologiczny

Źródło: badania własne.

TABELA 17. Analiza przepisów **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz.U. 2002 Nr 223, poz. 1869), z późn. zm.**, zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
1.	§ 2. Statut poradni określa cele i zadania poradni oraz sposób wykonywania tych zadań, z uwzględnieniem potrzeb osób korzystających z pomocy poradni, a także organizację i zakres współdziałania z innymi poradniami, przedszkolami, szkołami i placówkami oraz organizacjami pozarządowymi i innymi podmiotami świadczącymi poradnictwo i pomoc dzieciom i młodzieży, rodzicom oraz nauczycielom.	Prawodawca, opisując zawartość statutu poradni, nakazuje określenie celu i zadań poradni z uwzględnieniem potrzeb osób korzystających z pomocy poradni oraz <b>organizację i zakres współdziałania z innymi poradniami, przedszkolami, szkołami i placówkami oraz organizacjami pozarządowymi i innymi podmiotami świadczącymi poradnictwo i pomoc dzieciom i młodzieży, rodzicom oraz nauczycielom.</b> W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, tu szczególnie znaczenie współpracy różnych podmiotów posiadających wiedzę o dziecku/uczniu i zainteresowanych efektami procesu kształcenia.	Paradygmat humanistyczny
2.	§ 6. Statut poradni określa zakres zadań pracowników poradni, z uwzględnieniem zadań realizowanych poza poradnią, w szczególności w przedszkolach, szkołach i placówkach oraz środowisku rodzinnym dzieci i młodzieży.	Prawodawca, opisując zawartość statutu poradni, nakazuje określenie zakresu zadań pracowników poradni, <b>z uwzględnieniem zadań realizowanych poza poradnią, w szczególności w przedszkolach, szkołach i placówkach oraz środowisku rodzinnym dzieci i młodzieży.</b> W przepisie tym znajduje odzwierciedlenie wielokontek-	Paradygmat humanistyczny

L.p.	Jednostka analizy (najmniejszy znaczący element)	Komentarz	Kod analityczny
		stowość procesu kształcenia i wychowania, tu szczególnie znaczenie współpracy różnych podmiotów posiadających wiedzę o dziecku/uczniu i zainteresowanych efektami procesu kształcenia.	

Źródło: badania własne.

Obowiązujący urzędowy dyskurs pedagogiczny w formie aktów normatywnych dotyczących zasad organizacji, funkcjonowania i ewaluacji kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi rekontekstualizuje przede wszystkim cechy ustępującego, dezaktualizującego się biologicznego paradygmatu pedagogiki, a wraz z nim cechy medycznego modelu niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Ze względu na wykorzystanie w badaniach podejścia społecznie zorientowanej krytycznej analizy dyskursu, mogę też określić, że współczesny urzędowy dyskurs pedagogiczny (w badanym przeze mnie obszarze) „mówi” językiem archaicznym, nieprzystającym do współczesnego humanistycznego dyskursu pedagogicznego, ze wszelkimi tego konsekwencjami.

Znaczna większość analizowanych aktów normatywnych stanowi swoistą kompilację dużych fragmentów tekstów odpowiadających biologicznemu, z niewielkimi fragmentami, w których są rekontekstualizowane współczesne założenia kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Obowiązujące akty prawne, przynajmniej w przepisach dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi reprodukują dezaktualizujące się reguły pedagogicznego dyskursu, i zgodnie z opinią Foucaulta, wprost determinują „sposób mówienia o rzeczywistości, a w konsekwencji sposób myślenia o niej oraz wszelkich związanych z rzeczywistością ludzkich działań” (por. Hall 2001, s. 72) w sposób zmedykalizowany i upatrujący przyczyn trudności przeważnie w jednostce (dziecku lub uczniu).

W ten sposób współczesny urzędowy dyskurs pedagogiczny umacnia medyczny model niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych, relacje z „Innymi” oparte na obcości oraz dominację zjawiska społecznej segregacji.

Ugruntowywanie paradygmatu biologicznego przejawia się w analizowanych przepisach zawartych w aktach normatywnych z dziedziny oświaty, dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przede wszystkim

poprzez język, jakim się o nim mówi. Jest to *exemplum* znacznego „wykroczenia” sukcesu medycyny „poza kwestie czysto medyczne, przekładające się na liczne koncepcje psychologiczne, społeczne czy pedagogiczne” (Krause 2010, s. 144). Warto podkreślić, że jest to równocześnie czynnik stan ten skutecznie utrwalający.

Nie znaczy to, że konteksty społeczne są zawsze „dane” albo „statystyczne” i że ludzie oraz ich wypowiedzi biernie „podlegają” przymusom, obowiązującym w ich grupach, społeczeństwach czy kulturach. Przeciwnie, dyskurs i jego użytkownicy pozostają w „dialektycznej” relacji ze swoim kontekstem: poza podleganiem społecznym przymusom kontekstualnym przyczyniają się też do konstruowania lub przekształcania tego kontekstu. Zwykle więc z praktykami komunikacyjnymi wiążą się negocjacje i kompromisy, stanowiące wypadkową wymagań aktualnego kontekstu oraz bardziej ogólnych zasad społeczno-kulturowych. Władza grupy może być zarówno respektowana, jak i podważana w dyskursie. Normy i zasady społeczne mogą być w twórczy sposób modyfikowane lub przełamywane, a z kolei takie komunikacyjne „zakłócenia” mogą się przyczyniać do tworzenia nowego porządku społecznego (van Dijk 2001, s. 29).

Prezentując w tej pracy własną refleksję nad dzisiejszymi sposobami rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej, nie twierdzę, że jest to jedyny sposób myślenia o konstruowaniu czy też urządzaniu „świata życia” indywidualnych podmiotów. Moje przemyślenia stanowiąc mogą wartość jedynie o tyle, o ile zostaną potraktowane jako jeden z wielu możliwych dyskursów, jako głos w dyskusji podjętej w odpowiedzi na uwierającą potrzebę zmiany na lepsze urzędowego dyskursu pedagogicznego, stanowiącego szczególne miejsce w obrębie naszej kultury.

Współcześnie urzędowy dyskurs pedagogiczny przybiera w wielu jego obszarach postać co najmniej niepożądaną z punktu widzenia wyzwań współczesności. Po początkowo chlubnym okresie tworzenia prawa regulującego organizację, funkcjonowanie i ewaluację kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kiedy to po raz pierwszy w 1991 r. potraktowano osoby z różnie uwarunkowanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako pełnoprawnych uczestników ogólnodostępnego systemu kształcenia, nastąpił okres permanentnego nowelizowania jego „powierzchni”, przy jednoczesnym konserwowaniu jego dezaktualizujących się fundamentów.

Podkreślając znaczenie zjawiska integracji jako oznaki przejścia od biologicznego do humanistycznego paradygmatu postrzegania niepełnosprawności Iwona Chrzanowska (2010, s. 408) pisze: „po latach dominacji segregacyjnych form kształcenia integracja jawiła się jako nadzieja ostatecznego zerwania z marginalizacją problematyki niepełnosprawności”. Przełomowy charakter integracji uznaje również Amadeusz Krause (2010, s. 154), zdaniem którego jest ona „rozbudowanym i realizowanym modelem pracy z osobami niepełnosprawnymi”.

Czy jednak samo usankcjonowanie istnienia modelu integracyjnego paradoksalnie nie wzmacnia modelu segregacyjnego? Czy wskazanie, że kogoś lub coś należy integrować z kimś lub czymś innym, nie powoduje, iż wyraźniej widać segregacyjny kontekst tego działania? Oto istnieje bowiem powszechna rzeczywistość większości „zdrowej” i „sprawnej” oraz specjalna rzeczywistość „chorej”, „niepełnosprawnej” mniejszości. Zamiast zatem tworzyć jedną rzeczywistość dla wszystkich koncentruje się działania na włączeniu „mniejszości” w „większość”. Nadając tym samym większej społeczności rangę przyjmującej, dopuszczającej do siebie, zezwalającej na włączenie się w jej „główny” nurt tych, którzy dotychczas zajmowali jej ledwie dostrzegalne obrzeża, a osoby pozostające dotychczas poza głównym obszarem postrzegając jako ubiegające się, starające się, wnioskujące o przyjęcie...

W kontekście rozważań zależności między zjawiskami integracji i włączania należy również dostrzec, że samo pojęcie włączania niejako zawiera już w sobie relację zależności pomiędzy grupami włączanych i włączających. Zatem osoby, które używają pojęcia edukacji włączającej w rozumieniu pewnej idealnej figury kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w rzeczywistości, pozostają w przestrzeni wciąż naznaczonej piętnem segregacji. Tworząc iluzję transgresji i postępu utrwalają panującą dotychczas tradycję. Realna zmiana sytuacji osób z utrudnieniami rozwojowymi i w uczeniu się powinna bowiem polegać na realizacji idei sprawiedliwości i solidarności społecznej oraz spójności społecznej. Zgodnie z tymi zasadami powinno się bowiem dążyć do osiągnięcia zdolności do zapewnienia dobrobytu wszystkim członkom społeczeństwa, tworzenia w nim solidarności społecznej przy pełnym poszanowaniu wszelkich różnic między poszczególnymi jego członkami (por. m.in. Buliński 2009, s. 16; Plura 2007, s. 97; Kawula 2001, s. 132).

Źródłem dodatkowej informacji na temat sposobów rekontekstualizacji dwóch nadrzędnych kategorii interpretacji w poszczególnych aktach normatywnych jest w mojej pracy analiza frekwencyjna cech paradygmatu biologicznego i humanistycznego w przepisach zawartych w tych aktach. Wyniki analizy frekwencyjnej przedstawiają się w sposób następujący (tab. 18):

Jak można wywnioskować z porównania danych zaprezentowanych w tabeli 18, w analizowanych przepisach aktów normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego dominują cechy paradygmatu biologicznego. Przewaga ta dotyczy dwóch trzecich przepisów zawartych we wszystkich obowiązujących aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego, w których prawodawca w sposób szczególny odnosi się do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Oznacza to, że jeżeli tylko prawodawca w urzędowym dyskursie pedagogicznym w sposób szczególny odnosi się do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, robi to zgodnie z biologicznym paradygmatem pedagogiki, a co za tym idzie,

TABELA 18. Wyniki analizy frekwencyjnej cech rekontekstualizowanych paradygmatów pedagogiki w analizowanych przepisach zawartych w obowiązujących aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego

L.p.	Rekontekstualizowane w jednostkach analizy cechy paradygmatów pedagogiki	Liczba jednostek analizy N = 175	Udział procentowy jednostek analizy odpowiadających danemu paradygmatowi
1.	Paradygmat biologiczny	118	67,00
2.	Paradygmat humanistyczny	57	33,00
3.	Razem:	175	100,00

Źródło: badania własne.

niezgodnie ze współczesnym, nowym paradygmatem humanistycznym.

Można również przyrzeć się rozkładowi cech poszczególnych paradygmatów w kolejnych aktach normatywnych, z których pochodzą analizowane przepisy. Wartości, o których mowa, przedstawiono w tabeli 19.

TABELA 19. Wyniki analizy frekwencyjnej cech paradygmatów pedagogiki w stosunku do wszystkich analizowanych przepisów zawartych w aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego

L.p.	Akt normatywny	Sposoby rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym				Razem liczba jednostek analizy N = 175
		Paradygmat biologiczny		Paradygmat humanistyczny		
		N = 175	%	N = 175	%	
1.	Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 Nr 95, poz. 425)	17	9,8	7	4,0	24
2.	Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59)	10	5,7	5	2,9	15
3.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2018 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami	1	0,6	2	1,1	3



## 3. Rekontekstualizowanie cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie...

L.p.	Akt normatywny	Sposoby rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym				Razem liczba jednostek analizy
		Paradygmat biologiczny		Paradygmat humanistyczny		
		N = 175	%	N = 175	%	
	albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz.U. 2018, poz. 1601)					
4.	Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017, poz. 1578)	15	8,6	5	2,9	20
5.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych Dz.U. 2017, poz. 1534)	4	2,2	0	0,0	4
6.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013, poz. 199)	3	1,7	0	0,0	3
7.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz.U. 2017, poz. 1635)	0	0,0	9	5,1	9

## 3.2. Sposoby rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie...

L.p.	Akt normatywny	Sposoby rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym				Razem liczba jednostek analizy
		Paradygmat biologiczny		Paradygmat humanistyczny		
		N = 175	%	N = 175	%	
8.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r., z późn. zm., w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591)	44	25,2	15	8,6	59
9.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. 2017, poz. 1569)	3	1,7	2	1,1	5
10.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty (Dz.U. 2017, poz. 1512)	1	0,6	0	0,0	1
11.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2017, poz. 649)	3	1,7	0	0,0	3
12.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. 2017, poz. 1616)	6	3,4	1	0,6	7

3. Rekontekstualizowanie cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie...

L.p.	Akt normatywny	Sposoby rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym				Razem liczba jednostek analizy
		Paradygmat biologiczny		Paradygmat humanistyczny		
		N = 175	%	N = 175	%	
13.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz.U. 2013, poz. 529)	1	0,6	0	0,0	1
14.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2017, poz. 1743)	3	1,7	5	2,9	8
15.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. 2001 Nr 61, poz. 624)	7	4,0	4	2,2	11
16.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz.U. 2002 Nr 223, poz. 1869)	0	0,0	2	1,1	2
17.	Razem:	118	67,50	57	32,50	175

Źródło: badania własne.

Z analizy rozkładu rekontekstualizowanych cech poszczególnych paradygmatów pedagogiki (biologicznego lub humanistycznego) wynika, że najwięcej jednostek analizy, w których ujawniły się cechy paradygmatu biologicznego

znajduje się w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r., z późn. zm., w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2017, poz. 1591), i stanowią one aż 25%, czyli jedną czwartą wszystkich jednostek analizy pochodzących z wszystkich 175 analizowanych aktów normatywnych! Jest to fakt co najmniej niepokojący. Jest tak tym bardziej, że przedmiotowe rozporządzenie jest podstawowym aktem normatywnym decydującym o najważniejszej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pomocy w procesie kształcenia, udzielanej zarówno przez specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej czy specjalistycznej, jak i w jego macierzystej szkole. W procesie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w sytuacji gdy trzeba zaplanować proces wspierania ucznia na terenie szkoły, współpracy z rodzicami ucznia i nim samym, a w przypadku uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w chwili gdy konieczne jest opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, po ten akt normatywny powinien sięgnąć każdy nauczyciel, dyrektor i wychowawca. Tymczasem, w dwóch trzecich przepisów tego aktu normatywnego znajdują się zapisy utrwalające biologiczny paradygmat niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Można także, analizując urzędowy dyskurs pedagogiczny, przyjrzeć się dokładniej sposobowi, w jaki jest wewnętrznie skonstruowany każdy z analizowanych dokumentów (tab. 20). W tej horyzontalnej płaszczyźnie ujawniają się inne, interesujące cechy analizowanych aktów normatywnych:

TABELA 20. Wyniki analizy frekwencyjnej cech paradygmatów pedagogiki w przepisach zawartych w poszczególnych aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego

L.p.	Akt normatywny	Sposoby rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym				Razem liczba jednostek analizy N = 175
		Paradygmat biologiczny		Paradygmat humanistyczny		
		N	%	N	%	
1.	Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 Nr 95, poz. 425)	17	70,8	7	29,2	24
2.	Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59)	10	66,6	5	33,4	15

## 3. Rekontekstualizowanie cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie...

L.p.	Akt normatywny	Sposoby rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym				Razem liczba jednostek analizy N = 175
		Paradygmat biologiczny		Paradygmat humanistyczny		
		N	%	N	%	
3.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2018 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz.U. 2018, poz. 1601)	1	33,3	2	66,7	3
4.	Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017, poz. 1578)	15	75,0	5	25,0	20
5.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2017, poz. 1534)	4	100,0	0	0,0	4
6.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013, poz. 199)	3	100,0	0	0,0	3
7.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. 2017, poz. 1635)	0	0,0	9	100,0	9
8.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r., z późn. zm., w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej	44	74,5	15	25,5	59

3.2. Sposoby rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie...

L.p.	Akt normatywny	Sposoby rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym				Razem liczba jednostek analizy N = 175
		Paradygmat biologiczny		Paradygmat humanistyczny		
		N	%	N	%	
	w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591)					
9.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. 2017, poz. 1569)	3	60,0	2	40,0	5
10.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty (Dz.U. 2017, poz. 1512)	1	100,0	0	0,0	1
11.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2017, poz. 649)	3	100,0	0	0,0	3
12.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. 2017, poz. 1616)	6	85,7	1	14,3	7
13.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz.U. 2013, poz. 529)	1	100,0	0	0,0	1
14.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez ze-	3	37,5	5	62,5	8

L.p.	Akt normatywny	Sposoby rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym				Razem liczba jednostek analizy N = 175
		Paradygmat biologiczny		Paradygmat humanistyczny		
		N	%	N	%	
	społy orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2017, poz. 1743)					
15.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. 2001 Nr 61, poz. 624)	7	63,6	4	36,4	11
16.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz.U. 2002 Nr 223, poz. 1869)	0	0,0	2	100,0	2
17.	Razem:	118	66,4	57	32,6	175

Źródło: badania własne.

Na 16 analizowanych aktów normatywnych aż w jednej trzeciej z nich (co stanowi 33% wszystkich aktów), 100,00% przepisów odnoszących się do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – są rekontekstualizowane cechy wyłącznie paradygmatu biologicznego. Są to rozporządzenia w sprawie: *oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych..., szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty, szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli oraz w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim*. W odniesieniu do tego ostatniego aktu nie powinien umknąć uwadze fakt, że w jego tytule prawodawca stosuje już nieużywaną terminologię („upośledzeniem umysłowym”).

Do aktów normatywnych, w których przeważają cechy paradygmatu biologicznego, należą m.in. rozporządzenia w sprawie: *indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (85,7% cech biologicznego paradygmatu), warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych*

*społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (75,0% cech biologicznego paradygmatu), zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (74,5% cech biologicznego paradygmatu), ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (63,6% cech biologicznego paradygmatu) oraz warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (60,0% cech biologicznego paradygmatu).*

Niestety niechlubnymi przykładami podobnego nasilenia rekontekstualizowanych cech ustępującego, nieaktualnego, wyłącznie biologicznego paradygmatu pedagogiki są obydwie ustawy: *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, oraz *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, a zatem dwa nadrzędne akty normatywne, do których aktami wykonawczymi są wszystkie rozporządzenia obecnie obowiązujące oraz te, które są aktualnie przygotowywane i te, które będą na ich podstawie publikowane w przyszłości. Nie jest to optymistyczny prognostyk. Co prawda, ustawa z 1991 r. zawiera nieco więcej przepisów, w których są rekontekstualizowane cechy biologicznego paradygmatu niż ustawa z roku 2017, ale różnica ta wynosi zaledwie 4,2% (ustawa 1991 – 70,8%, ustawa 2017 – 66,6%).

Dobrze, że dla przeciwwagi można wskazać akty normatywne, w których w 100% przepisów odnoszących się bezpośrednio do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, cechy rekontekstualizowanych paradygmatów pedagogiki to cechy paradygmatu humanistycznego. Do takich aktów normatywnych należą rozporządzenia w sprawie: *organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci oraz w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej w tym publicznej poradni specjalistycznej*.

Wśród rozporządzeń, w których przeważają cechy paradygmatu humanistycznego, należy wskazać także rozporządzenia w sprawie: *wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (66,7% cech humanistycznego paradygmatu) oraz orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (62,5% cech humanistycznego paradygmatu).*

Jak można zauważyć, w toku analizy frekwencyjnej „wyróżnia się”, niestety pod względem negatywnym, szczególnie jeden dokument. Jest to *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Rozporządzenie to, jest bowiem niejako „podwójnie naznaczone”. Oprócz tego, że aż w 74,5% przepisów tego dokumentu, w których prawodawca w szczególny sposób odnosi się w do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są



rekontekstualizowane cechy biologicznego paradygmatu, to, jak wykazała analiza danych zawartych w tabeli 19, jest to także rozporządzenie, w którym znajduje się również najwięcej przepisów odpowiadających temu ustępującemu paradygmatowi w stosunku do wszystkich, 175 jednostek analizy zawartych w analizowanych dokumentach.

### 3.3. Sposoby rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym – propozycje rekonstrukcji wybranych przepisów aktów normatywnych

Na podstawie analizy wyników badań własnych nad sposobami rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym mogę jednoznacznie stwierdzić, że istnieje „uwierająca potrzeba społeczna” w zakresie uporządkowania języka, jakim w urzędowym dyskursie pedagogicznym prawodawca wypowiada się na temat kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Na kilku przykładach zaczerpniętych właśnie z tego, w największym stopniu *biologicznego* rozporządzenia, chcę zatem ukazać, jaki sposób ich rekonstrukcji mógłby sprawić, że z przepisów całkowicie odpowiadających paradygmatowi biologicznemu (dezaktualizującemu się), staną się przepisami zgodnymi z nowym paradygmatem humanistycznym. Nie będę jednak rekonstruowała treści wszystkich „kontrowersyjnych” przepisów tego aktu normatywnego, gdyż moim celem nie jest napisanie nowego rozporządzenia, chciałabym jednak wskazać, w jaki sposób można byłoby formułować przepisy obowiązujących aktów normatywnych, aby były zgodne z pożądanym kierunkiem kształtowania społeczeństwa opartego na zasadach solidarności i spójności społecznej.

W paragrafie 2 ustęp 2 przedmiotowego rozporządzenia prawodawca pisze:

**§ 2.2.** Potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce wynika w szczególności:

- 1) z niepełnosprawności;
- 2) z niedostosowania społecznego;
- 3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- 4) z zaburzeń zachowania lub emocji;
- 5) ze szczególnych uzdolnień;
- 6) ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- 7) z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych;
- 8) z choroby przewlekłej;
- 9) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- 10) z niepowodzeń edukacyjnych;

- 11) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
- 12) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Jak wynika z przeprowadzonej analizy treści tego przepisu: prawodawca wymienia szczególne przyczyny, ze względu na które uczniowie powinni zostać objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną i wymienia **12 takich szczególnych przyczyn**. W przepisie tym prawodawca dokonuje fragmentacji środowiska społecznego szkoły/klasy na określone grupy. Czyni to prawdopodobnie w dobrym zamiarze, ale w rzeczywistości segreguje i etykietuje uczniów. Ponadto prawodawca pomija trzecią istotną, znaną i wyodrębnianą w literaturze pedagogicznej od lat, grupę przyczyn trudności w uczeniu się – przyczyn pedagogicznych, do których należą m.in. nieprawidłowe metody nauczania czy błędy dydaktyczne popełniane w procesie kształcenia.

Znamienny jest również fakt swoistego „zrównywania” przez prawodawcę dziecka w wieku przedszkolnym i ucznia w wieku szkolnym, poprzez nazywanie ich „uczniami”. Być może dla uproszczenia zapisu tego fragmentu aktu normatywnego prawodawca uznaje, że skoro chodzi o udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej „w przedszkolu, szkole i placówce”, to nie ma znaczenia użyta później terminologia określająca podmiot tej pomocy. Jednakże, gdyby na ten zabieg popatrzeć oczami Foucaulta, jasne stanie się, że zachodzi w tym przypadku swoiste wprowadzanie oczekiwań wobec dziecka w wieku przedszkolnym podobnych do tych, jakie można mieć wobec ucznia szkoły.

Proponowany sposób sformułowania tego przepisu tak, aby nie były w nim wyłącznie rekontekstualizowane cechy paradygmatu biologicznego mógłby być np. następujący:

**Potrzeba objęcia dziecka lub ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce wynika w szczególności z obiektywnie występujących lub subiektywnie odczuwanych trudności w rozwoju lub uczeniu się powstałych zarówno z przyczyn indywidualnych, jak i środowiskowych, w tym pedagogicznych.**

W tak sformułowanym przepisie uniezależnia się udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej od segregowania i etykietowania dzieci lub uczniów, co sprzyja rzeczywistemu podążaniu w kierunku kształtowania nowego rodzaju przestrzeni edukacyjnej, w której większą wagę przywiązuje się do istniejących potrzeb dzieci i uczniów, nie do nazw kategorii przyczyn tych trudności. Po drugie, uznaje się rodzaj trudności zarówno obiektywnie występujących, jak i subiektywnie odczuwanych, co nieco utrudnia bagatelizowanie odczuć np. samych

dzieci lub uczniów. Odczuwanie przez nich trudności, które zdaniem nauczycieli obiektywnie nie istnieją także powinno być powodem udzielenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, być może częściej dziecku lub uczniowi, ale czasami także nauczycielowi lub rodzicowi. Po trzecie, w tak zaproponowanym brzmieniu analizowanego przepisu następuje swoiste przesunięcie w obszarze przyczyn trudności z opatrywania ich konkretna nazwą, do poszukania raczej ich źródła lub źródeł, które w ujęciu medycznym i w biologicznym paradygmacie ograniczają się do upatrywania ich w osobie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, tymczasem mogą, jeśli nie wyłącznie, to także znajdować się poza nią, w środowisku rówieśniczym w rodzinie, w kompetencjach czy osobowości nauczyciela, programie nauczania, sposobie oceniania itd.

W paragrafie 6 ustęp 1 w punktach od 1) do 4) prawodawca pisze:

§ 6.1. W przedszkolu pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz przez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, a także w formie:

- 1) zajęć rozwijających uzdolnienia;
- 2) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym;
- 3) zindywidualizowanej ścieżki realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego;
- 4) porad i konsultacji.

Jak wynika z przeprowadzonej analizy treści tego przepisu: prawodawca przewiduje różnorodne formy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu. Jednak formy te są skierowane wyłącznie do uczniów i mają na celu m.in. rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych ucznia, uzdolnień ucznia, zajęć specjalistycznych z większym prawdopodobieństwem skierowanych do ucznia (ponieważ jeśli tak nie jest, prawodawca to odrębnie zaznacza). Oprócz zasygnalizowanego już w poprzednim przykładzie wprowadzania oczekiwań wobec dziecka w wieku przedszkolnym jak wobec ucznia, w przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań rozwoju i wychowania, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta dziecko, kompetencji nauczycieli, właściwości grupy rówieśniczej czy wyposażenia przedszkola w materiały dydaktyczne.

Proponowany sposób sformułowania tego przepisu tak, aby nie były w nim wyłącznie rekontekstualizowane cechy paradygmatu biologicznego mógłby być np. następujący:

**W przedszkolu pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z dzieckiem we współpracy z innymi dziećmi, nauczycielami, specjalistami i rodzicami, a także w formie:**

- 1) zajęć rozwijających uzdolnienia;
- 2) zajęć rozwijających umiejętność uczenia się, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze wspomagającym;
- 3) zajęć rozwijających kompetencje wychowawcze i dydaktyczne dla rodziców i nauczycieli;
- 4) zindywidualizowanej ścieżki realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego;
- 5) porad i konsultacji dla dzieci, nauczycieli, specjalistów i rodziców.

W tak sformułowanym przepisie odeszłam od używania określenia „innych zajęć o charakterze terapeutycznym”, zastępując je bardziej spójnymi z paradygmatem humanistycznym określeniami sygnalizującymi ich rodzaj, np. „zajęć rozwijających umiejętność uczenia się” zamiast „zajęć korekcyjno-kompensacyjnych”. Po drugie zwróciłam uwagę, że w procesie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu uwzględnia się oprócz działań wyłącznie ukierunkowanych na dziecko (paradygmat biologiczny), także pewne rodzaje działań podejmowanych wobec innych osób zaangażowanych w proces jego wychowania i nauczania. Przede wszystkim uwzględniłam fakt, że np. porady i konsultacje mogłyby dotyczyć nie tylko dziecka, ale także jego najbliższych oraz nauczycieli, borykających się często z licznymi trudnościami w procesie wychowania i kształcenia. Ich prawo do otrzymania specjalistycznej pomocy w postaci specjalistycznych zajęć rozwijających kompetencje wychowawcze i dydaktyczne, czy konsultacji i porad powinno być wyraźniej akcentowane w przepisach zawartych w aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego.

W paragrafie 9 prawodawca pisze:

**§ 9.** Zajęcia logopedyczne organizuje się dla uczniów z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych. Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać 4.

Jak wynika z przeprowadzonej analizy treści tego przepisu: prawodawca przewiduje organizowanie zajęć logopedycznych dla uczniów z **deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych**. Taki sposób sformułowania sugeruje, że w zajęciach logopedycznych będą brali udział uczniowie, u których występują jednocześnie: „deficyty kompetencji językowych” oraz „zaburzenia sprawności językowych”. Nie wiadomo jednak co prawodawca rozumie pod zastosowanymi pojęciami. Biorąc pod uwagę wiedzę specjalistyczną, zakres tych pojęć co najmniej się na siebie nakłada (czy może bowiem istnieć, np. problem zaburzeń sprawności językowych bez „deficytów kompetencji językowych”?) Ponadto terminologia ta nie znajduje odzwierciedlenia w ogólnie przyjętych

kryteriach diagnostycznych ICD-10 dotyczących zaburzeń rozwoju mowy i języka. W przepisie tym nie ma zatem jasności co do kryteriów, według których uczniowie będą wyłaniani z oddziałów klasowych do udziału w zajęciach z logopedą. Ponadto prawodawca zastosował jednoznacznie medyczną i indywidualistyczną terminologię, określając trudności językowe ucznia mianem deficytu lub zaburzenia.

Proponuję następujące brzmienie tego przepisu:

**Zajęcia logopedyczne organizuje się dla uczniów wymagających wspomaganie rozwoju mowy i języka. Liczba uczestników zajęć nie powinna przekraczać 4, chyba że zmniejszenie lub zwiększenie liczby uczestników jest uzasadnione istotnymi potrzebami i jest możliwe ze względu na zasoby przedszkola lub szkoły. Nauczyciel-logopeda w procesie wspomaganie rozwoju mowy i języka ucznia współpracuje z samym uczniem nauczycielami, innymi specjalistami i rodzicami ucznia.**

W tak sformułowanym przepisie, po pierwsze, używam poprawnej merytorycznie terminologii, która koresponduje z nazwą kategorii F-80 specyficznych zaburzeń rozwoju mowy i języka zatwierdzonej przez WHO, i w obowiązującej w Polsce, Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych – wydanie dziesiąte – ICD-10<sup>26</sup>. Po drugie, zwłaszcza w sytuacji, gdy z roku na rok wzrasta liczba dzieci z poważniejszymi zaburzeniami rozwoju mowy i języka (zwłaszcza uwarunkowanymi neurologicznie) ustalanie liczebności uczniów na zajęciach może łączyć się z drastycznym ograniczeniem szansy wielu z nich na skuteczną pomoc specjalistyczną. Natomiast uczniowie z autyzmem, mutyzmem, ciężkimi postaciami jąkania się itp. w czteroosobowej grupie uczestników zajęć z dużym prawdopodobieństwem tej szansy będą pozbawieni całkowicie.

Trudności w rozwoju mowy i języka są problemem nie tylko borykającego się z nimi ucznia, ale w znaczącym stopniu dotyczą także osób, które mają z tym uczniem do czynienia, jego nauczycieli, rówieśników. Dlatego w zajęciach specjalistycznych z logopedą powinni móc uczestniczyć np. rodzice ucznia, nauczyciele czy nawet niektórzy rówieśnicy, którzy mogą dla danego ucznia stanowić swoiste wsparcie w procesie wychowawczo-dydaktycznym, a w przypadku rodziców np. lepiej zrozumieć problemy własnego dziecka, a czasami i samo dziecko. Zapewne

---

<sup>26</sup> Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) przedstawiła już projekt nowej, jedenaściej wersji *Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych* ICD-11, która zostanie przyjęta na Światowym Zgromadzeniu w roku 2019 i będzie oficjalnie stosowana od 2022 r.

wielu nauczycieli-logopedów czasami stosuje takie praktyki, sędzę jednak, że dobrze byłoby gdyby zostały one prawnie usankcjonowane.

W paragrafie 10 prawodawca pisze:

**§ 10.** Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne organizuje się dla uczniów przejawiających trudności w funkcjonowaniu społecznym. Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać 10, chyba że zwiększenie liczby uczestników jest uzasadnione potrzebami uczniów.

Jak wynika z przeprowadzonej analizy treści tego przepisu: prawodawca przewiduje organizowanie zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne uczniów przejawiających trudności w funkcjonowaniu społecznym. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. warunków środowiskowych, w jakich wzrasta uczeń, kompetencji nauczycieli czy właściwości grupy rówieśniczej. Ponadto, zgodnie z literą prawa, mogą w nich uczestniczyć uczniowie przejawiający trudności społeczne, jakby nie dostrzegano, iż nie możliwe odrębne ujmowanie rozwoju społecznego od emocjonalnego.

Proponuję następujące brzmienie tego przepisu:

**Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne organizuje się dla uczniów wymagających wspomaganie w tym obszarze. Nauczyciel-specjalista w procesie wspomaganie rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów współpracuje z samymi uczniami, nauczycielami, innymi specjalistami i rodzicami uczniów biorących udział w zajęciach. Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać 10, chyba że zmniejszenie lub zwiększenie liczby uczestników jest uzasadnione istotnymi potrzebami i jest możliwe ze względu na zasoby przedszkola lub szkoły.**

W tak sformułowanym przepisie oprócz ukierunkowania uwagi na ucznia i jego potrzeby w zakresie wspomaganie rozwoju w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym zwraca się także uwagę na szerszy kontekst jego rozwoju i uczenia się. Zakładając współpracę nauczyciela-specjalisty prowadzącego zajęcia z grupą dzieci z samymi uczniami, nauczycielami, innymi specjalistami i rodzicami uczniów biorących udział w zajęciach po pierwsze, umożliwia się zarówno upodmiotowienie ucznia w procesie wspomaganie jego rozwoju, a także pozyskiwanie informacji od innych osób, jak i oddziaływanie wychowawcze na inne osoby mające kontakt z uczniem w celu wspomaganie jego rozwoju emocjonalno-społecznego oraz lepszej organizacji środowiska wychowania i nauczania,

podjęcia w nich różnorodnych działań, w tym o charakterze edukacyjnym czy wspomagających inne osoby po to aby stworzyć uczniowi jak najlepsze warunki wzrastania i uczenia się.

W paragrafie 11 prawodawca pisze:

**§ 11.** Inne zajęcia o charakterze terapeutycznym organizuje się dla uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi mających problemy w funkcjonowaniu w przedszkolu, szkole lub placówce oraz z aktywnym i pełnym uczestnictwem w życiu przedszkola, szkoły lub placówki. Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać 10.

Jak wynika z przeprowadzonej analizy treści tego przepisu prawodawca przewiduje organizację innych zajęć o charakterze *terapeutycznym*, w których mogą brać udział *uczniowie z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi*. Taki sposób sformułowania sugeruje, iż u ucznia, aby ten mógł brać udział w „innych zajęciach o charakterze terapeutycznym” muszą zostać stwierdzone jednocześnie zaburzenia oraz odchylenia rozwojowe, co nie jest w praktyce możliwe, gdyż uczeń może posiadać albo „odchylenia”, albo „zaburzenia”. Ponadto przepis ten dotyczy ponownie zajęć organizowanych dla ucznia chociaż jego trudności w aktywnym uczestnictwie w życiu przedszkola lub szkoły mogą wynikać również z przyczyn leżących poza nim, ale tego, ani też potrzeb innych podmiotów w tym zakresie już prawodawca nie uwzględnił (mam tu na myśli zajęcia dla nauczycieli i rodziców poszerzające ich zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych ułatwiających dzieciom i uczniom aktywny udział w życiu przedszkola lub szkoły). Rekontekstualizowaniu paradygmatu biologicznego odpowiada także zastosowana w tym przepisie terminologia – odchylenie, zaburzenie – jednoznacznie informująca o tym po czyjej stronie upatruje się przyczyn trudności ucznia.

Proponuję następujące brzmienie tego przepisu:

**Inne zajęcia o charakterze wspomagającym organizuje się dla dzieci lub uczniów wymagających intensywnej pomocy w codziennym funkcjonowaniu oraz w aktywnym i pełnym uczestnictwie w życiu przedszkola, szkoły lub placówki. Nauczyciel-specjalista w czasie prowadzenia innych zajęć o charakterze wspomagającym współpracuje z samymi tymi uczniami, nauczycielami, innymi specjalistami i rodzicami dzieci lub uczniów biorących udział w zajęciach. Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać 10, chyba że zmniejszenie lub zwiększenie liczby uczestników jest uzasadnione istotnymi potrzebami i jest możliwe ze względu na zasoby przedszkola lub szkoły.**

W tak sformułowanym przepisie po pierwsze, co już uwzględniłam we wcześniejszej sformułowanej propozycji, rozróżniam podmioty procesu kształcenia na dzieci (w wieku przedszkolnym) i uczniów (w wieku szkolnym); po drugie odeszłam od posługiwania się jednoznacznie „medyczną” terminologią dotyczącą zajęć o charakterze *terapeutycznym*, zastępując problematyczne słowo określeniem: o charakterze *wspomagającym*, bardziej zbliżonym do współczesnego rozumienia procesu mającego na celu poprawę w zakresie funkcjonowania i uczestnictwa dzieci i uczniów w codziennym życiu toczącym się w środowisku edukacyjnym. Warto dostrzec, że tego typu terminologiczna „zamiana” spowodowała, że w pewnym zakresie zrównoważyły się komunikaty dotyczące odpowiedzialności dzieci i uczniów (z trudnościami w funkcjonowaniu), i osób dorosłych biorących udział w procesie wychowania i nauczania tego dziecka lub ucznia, od których oczekuje się nie *terapii*, ale *wspierania* ich rozwoju. Następuje w ten sposób także przeniesienie uwagi z oczekiwania na efekty *terapii* jakie wystąpią u dziecka lub ucznia, np. w postaci jego lepszego funkcjonowania, na umiejętność osób dorosłych *wspierania* ich w tym procesie. Rezultaty tak rozumianych zajęć będą zależały nie tylko od cech dzieci lub uczniów, ale także od kompetencji nauczycieli i rodziców. Podejście takie jest zgodne ze współcześnie akcentowanym ekologicznym sposobem postrzegania rozwoju, wychowania i kształcenia. Warto tu szczególnie wspomnieć społeczno-ekologiczną teorię rozwoju człowieka autorstwa Uriego Bronfenbrennera (1979), zgodnie z którą człowiek przychodząc na świat implementuje się jednocześnie, w sposób bezpośredni lub pośredni, w różnych środowiskach społecznych (*ecological settings*), które można sobie wyobrazić jako zbiór struktur zagnieżdżonych jedna w drugiej. Rozwój człowieka zależy od ekologicznych interakcji pomiędzy nim i tymi środowiskami (relacja bezpośrednia) ale także środowiskami między sobą (relacja pośrednia). Według Bronfenbrennera (1979, s. 25) zarówno sama osoba, jak i jej najbliższe otoczenie społeczne (rodzina) oraz instytucjonalne (przedszkole lub szkoła) można określić mianem mikrosystemów, a relacje między nimi mezosystemem jako systemem mikrosystemów. W swojej teorii autor podkreśla zarówno wpływ, jaki na rozwój danej osoby (dziecka/ucznia) ma siła i konsekwencje interakcji i relacji zachodzących w i pomiędzy poszczególnymi ekologicznymi środowiskami, jak i możliwość wpływu osoby na te środowiska. Między innymi dlatego, poprzestawanie w aktach normatywnych na formułowaniu zaleceń w sposób jednowymiarowy, jednokierunkowy i indywidualny jest sprzeczne ze współczesną wiedzą dotyczącą rozwoju człowieka.

W paragrafie 12 ustęp 1 prawodawca pisze:

**§ 12.1.** Zindywidualizowana ścieżka realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego oraz zindywidualizowana ścieżka kształcenia, zwane dalej „zindywidualizowaną ścieżką”, są organizowane dla uczniów, którzy mogą uczęszczać do przedszkola lub szkoły,



ale ze względu na trudności w funkcjonowaniu wynikające w szczególności ze stanu zdrowia nie mogą realizować wszystkich zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym i wymagają dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Jak wynika z analizy tego przepisu dla uczniów, którzy nie posiadają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, prawodawca przewiduje, po raz pierwszy w historii polskiego systemu oświaty, realizację tzw. zindywidualizowanej ścieżki. Wydawałoby się zatem, że jest to właśnie wyraz humanistycznego podejścia do kształcenia i wychowywania dzieci i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, i rzeczywiście byłoby tak, gdyby nie zawarta w dalszej części przepisu informacja, iż tę zindywidualizowaną ścieżkę przewiduje się dla „uczniów”, którzy nie mogą realizować wszystkich zajęć wspólnie z rówieśnikami ze względu na ich trudności w funkcjonowaniu w szkole. Tym zapisem prawodawca wyklucza spoza możliwości realizacji takiej ścieżki te dzieci, których trudności w funkcjonowaniu w grupie nie wynikają z przyczyn wewnętrznych, a np. z charakterystyki grupy przedszkolnej lub klasy szkolnej, liczby i sposobu funkcjonowania w niej dzieci lub uczniów z innymi trudnościami, a czasami także przyczyn pedagogicznych. Nie uwzględnia zatem wielokontekstowości procesu kształcenia i wychowania, ani też pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. czynników środowiskowych, na które tak mocno zwraca uwagę Bronfenbrenner, ale także inni doskonale znani wybitni badacze rozwoju dziecka, jak Lew S. Wygotski, J. Bruner i wielu innych.

Proponuję zatem następujący sposób sformułowania przepisu, bardziej spójny z paradygmatem humanistycznym:

**Zindywidualizowana ścieżka realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego oraz zindywidualizowana ścieżka kształcenia, zwane dalej „zindywidualizowaną ścieżką”, są organizowane dla dzieci lub uczniów, którzy mogą uczęszczać do przedszkola lub szkoły, ale z uzasadnionych przyczyn, w szczególności ze stanu zdrowia, lub z innych istotnych powodów związanych z cechami środowiska wychowania lub nauczania, nie mogą realizować wszystkich zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym. Organizacja zindywidualizowanej ścieżki ma na celu jak najbardziej efektywne wykorzystanie zasobów przedszkola lub szkoły w celu osiągnięcia przez ucznia jak najlepszych wyników w rozwoju i uczeniu się.**

W tak sformułowanym przepisie znajduje odzwierciedlenie wiele cech nowego humanistycznego paradygmatu pedagogiki, przede wszystkim ten, że

jeżeli istnieje taka uzasadniona potrzeba (bez względu na jej źródło), to tego rodzaju pomoc psychologiczno-pedagogiczna zostanie dziecku lub uczniowi udzielona. Ponadto w tak sformułowanym przepisie są zawarte dodatkowe informacje związane z koniecznością efektywnego wykorzystania zasobów przedszkola lub szkoły, czyli uwzględnia się także możliwości danego środowiska w procesie dążenia do jak najlepszych rezultatów procesu wychowawczo-dydaktycznego.

W paragrafie 12 prawodawca pisze:

**§ 12.1.** Indywidualizowana ścieżka realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego oraz zindywidualizowana ścieżka kształcenia, zwane dalej „indywidualizowaną ścieżką”, są organizowane dla uczniów, którzy mogą uczęszczać do przedszkola lub szkoły, ale ze względu na trudności w funkcjonowaniu wynikające w szczególności ze stanu zdrowia nie mogą realizować wszystkich zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym i wymagają dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Jak wynika z przeprowadzonej analizy treści tego przepisu, prawodawca, określając dokumentację, jaka powinna zostać dołączona do wniosku o wydanie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, z której wynika potrzeba objęcia „ucznia” pomocą w tej formie, wymaga określenia trudności w funkcjonowaniu „ucznia” w przedszkolu lub szkole. W przepisie tym nie znajduje odzwierciedlenia wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowania, nie uwzględnia się pozaindywidualnych uwarunkowań uczenia się, np. czynników środowiskowych. Nie uwzględnia się w nim np. przyczyn trudności w funkcjonowaniu dziecka lub ucznia leżących poza nimi samymi. Brak zwrócenia uwagi na ten aspekt sprzyja utrwalaniu się przekonania, że trudności w funkcjonowaniu dziecka lub ucznia leżą po ich stronie. Nie jest w żaden sposób wskazane, że prośba o wydanie opinii nt. trudności w funkcjonowaniu dziecka lub ucznia powinna zawierać także informacje dotyczące szerokiego kontekstu tego funkcjonowania, zwłaszcza uwarunkowań, które mogą wynikać np. z ogólnej sytuacji życiowej w rodzinie dziecka lub ucznia, atmosfery wychowawczej, stylów wychowania, jak też charakterystyki grupy rówieśniczej itd.

Uważam zatem, że bardziej poprawne i zgodne z nowym humanistycznym paradygmatem pedagogiki byłoby sformułowanie tego przepisu w sposób następujący:

**Zindywidualizowana ścieżka realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego oraz zindywidualizowana ścieżka kształcenia, zwane dalej „indywidualizowaną ścieżką”, są organizowane dla dzieci i uczniów, którzy mogą uczęszczać do przedszkola lub szkoły,**

ale ze względu na różnie uwarunkowane trudności w funkcjonowaniu, w tym w szczególności wynikające ze stanu zdrowia, nie mogą realizować wszystkich zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym i wymagają dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych.

Podsumowując przeprowadzoną analizę terminologii dotyczącej kształcenia dzieci i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stosowanej w analizowanych przepisach pochodzących z wybranych aktów normatywnych można zauważyć, że zgodnie z obowiązującym urzędowym dyskursem pedagogicznym w praktyce pedagogicznej:

- dzieciom i uczniom, których rozwój i uczenie się odbiega od ogólnie przyjętej „normy” rozwojowej i edukacyjnej udzielana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna (paradygmat biologiczny);
- pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest również rodzicom i nauczycielom uczniów (paradygmat humanistyczny);
- pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest we współpracy (paradygmat humanistyczny);
- pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana na wniosek rodziców, uczniów, nauczycieli... (paradygmat humanistyczny);
- rodzice ucznia i pełnoletni uczeń mogą być obecni na posiedzeniu nauczycieli i specjalistów opracowujących indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny i mają prawo otrzymać kopię tego programu (paradygmat humanistyczny);
- dzieci i uczniowie, którym udzielana jest pomoc, to uczniowie: „niepełnosprawni”, „niedostosowani społecznie”, „zagrożeni niedostosowaniem społecznym”, „przewlekłe choroby”, „z zaburzeniami”, „z niepowodzeniami”, „z trudnościami”, a nawet „ze specyficznymi trudnościami”, „zaniedbani środowiskowo” (paradygmat biologiczny);
- sposób rozpoznawania indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia to diagnoza (paradygmat biologiczny);
- pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana dzieciom lub uczniom może przybierać formy: „klas terapeutycznych”, „zajęć o charakterze terapeutycznym”, „korekcyjno-kompensacyjnych” (paradygmat biologiczny);
- działania podejmowane są wobec dzieci lub uczniów, których trudności wynikają z ich niepełnosprawności, z ich zaburzeń, z ich trudności, z ich chorób (paradygmat biologiczny);
- działania podejmowane wobec dzieci lub uczniów są podejmowane w przedszkolu, szkole lub placówce (paradygmat biologiczny);

- zarówno w procesie diagnozy, jak i terapii, przeważnie nie bierze się pod uwagę kontekstu rozwoju, uczenia się, spędzania czasu wolnego itd. przez dzieci lub uczniów. Wyjątek stanowią dzieci lub uczniowie, których trudności mogą mieć związek z sytuacją środowiskową (zaniedbanie, sytuacje traumatyczne lub kryzysowe, zagrożenie niedostosowaniem lub niedostosowaniem społecznym) (paradygmat biologiczny);
- rozdziela się kompetencje osób dorosłych zajmujących się dziećmi lub uczniami. „Zwykłymi” uczniami zajmuje się „zwykły” nauczyciel, „specjalnymi” uczniami – nauczyciel specjalista (nauczyciel współorganizujący proces kształcenia) (paradygmat biologiczny);
- pomocy udziela się według odgórnie przygotowanego planu działania (w odniesieniu do uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego) opracowanego **DLA** ucznia **BEZ** jego aktywnego udziału (paradygmat biologiczny) itd.

Znacznie silniej w analizowanych dokumentach akcentowane są braki, a nie tzw. mocne strony dzieci lub uczniów, znacznie więcej miejsca poświęca się temu, co należy zrobić, gdy coś/ktoś nie spełnia odgórnie wyznaczonych kryteriów, nie zaś temu, jak elastyczne powinno być stanowisko i działania przedszkola lub szkoły, aby jak największa liczba ich podopiecznych lub uczniów mogła odnieść indywidualny sukces, choćby nieporównywalny z osiągnięciami innych. Jawna jest w nich segregacja dzieci i uczniów na kategorie (w Rozporządzeniu MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. z późn. zm. wymienia się ich aż 12), którym nadaje się „szczególną” rangę, w ukryty sposób dyskryminując tym samym pozostałych uczniów, np. w sytuacji oceniania, gdy trudności występujące u dziecka „specjalnego” bierze się pod uwagę, a u dziecka „zwykłego” już nie lub nie tak chętnie. W ten sposób dochodzi bowiem do fragmentacji grupy uczniów podobnej do fragmentacji środowiska osób z niepełnosprawnościami, o której pisze Mateusz Wiliński (2010).

Należy jednak przyznać, że widoczne są także pierwsze symptomy rekontekstualizowania cech humanistycznego paradygmatu w analizowanych aktach prawa oświatowego. Fakt, że w ogóle zauważa się i prawnie sankcjonuje jakąkolwiek współpracę szkoły z innymi środowiskami może bowiem być jeszcze wciąż kruchym, ale już możliwym fundamentem wielośrodowiskowych działań. Ważne wydaje się także uwzględnienie prawa ucznia (co prawda wciąż dopiero po osiągnięciu przez niego pełnoletności), do udziału w spotkaniu nauczycieli i specjalistów np. w celu przygotowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego.

Czego zatem jeszcze brakuje aktom prawa oświatowego, aby lepiej odpowiadały współczesnym kierunkom przemian paradygmatycznych w pedagogice i wyłaniającemu się nowemu humanistycznemu paradygmatowi? Przede

wszystkim brak jest zapisów dotyczących podejmowania określonych działań w bezpośrednim środowisku społeczno-edukacyjnym dzieci lub uczniów i z pełnym respektowaniem ich podmiotowości. Poznawanie indywidualnych możliwości i potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i uczniów powinno iść bowiem w parze z poznawaniem kontekstu tych procesów (jakimi zasobami dysponuje dziecko lub uczeń, jakimi jego rodzina, jakimi nauczyciele, rówieśnicy i szkoła, jako forma organizacyjna procesu kształcenia) oraz z uwzględnianiem ich dynamiki (zwłaszcza poprzez odejście od sztywnego usytuowania w czasie, np. kiedy może być wydana kolejna opinia lub orzeczenie). Do aktów prawa regulujących codzienną praktykę szkolną i funkcjonowanie w niej uczniów z trudnościami rozwojowymi i edukacyjnymi powinno się również systematycznie wprowadzać terminologię przenoszącą uwagę z diagnozy na poznawanie, z terapii na wspomaganie czy wspieranie, z indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego na program zindywidualizowanego wsparcia (wsparcie psychospołeczne, techniczne, uniwersalne projektowanie w edukacji).

Jak, mam nadzieję, udało mi się wykazać, współczesny oficjalny dyskurs pedagogiczny zawiera cechy konkurencyjnych dla praktyki pedagogicznej paradygmatów (charakterystyczne dla pograniczności transformacyjnej pedagogii), ale znacznie przeważają w nim cechy odpowiadające paradygmatowi biologicznemu, tradycjonalizmowi i adaptacyjnej racjonalności.

Przeprowadzona przeze mnie analiza jest ponadto dobrą egzemplifikacją zjawiska, które w wybranych przepisach aktów normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego występuje w co najmniej kilku przypadkach. Chodzi mianowicie o sytuacje, gdy, pozornie, tekst przepisu odpowiada paradygmatowi humanistycznemu, a w rzeczywistości, co można dostrzec dopiero po dokładniejszej analizie, są w nim rekontekstualizowane cechy biologicznego paradygmatu. Aby zilustrować ujawnione zjawisko, podam przykład: działanie w dobrej wierze, zakładające np. chęć dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości rozwojowych i edukacyjnych ucznia wydaje się wyłącznie działaniem pozytywnym. Jednak dłuższe, podbudowane wiedzą dotyczącą możliwych różnic pomiędzy podejściami do problemu różnorodności uczniów oraz pozaindywidualnych uwarunkowań skuteczności procesu kształcenia, pozwala na dostrzeżenie cech tylko z pozoru pozytywnych, a prowadzących w rezultacie do skupiania się na jednostce, z całkowitym niekiedy pomijaniem cech jej otoczenia. W rzeczywistości, aby dostosować wymagania edukacyjne do potrzeb i możliwości dzieci lub uczniów, nauczyciel skupia się przede wszystkim na rodzaju zaburzenia (autyzmie, dysleksji, trudnościach adaptacyjnych), a nie na ich indywidualnych potrzebach. Dowodem na wciąż dominujący jeszcze, właśnie taki sposób patrzenia na dzieci i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jest selekcja (nazywana rekrutacją) uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego do grup i klas integracyjnych, do których

przyjmuje się dzieci raczej według rodzaju rozpoznania, nie według charakteru potrzeb. Takie koncentrowanie się na odchyleniach i zaburzeniach osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dodatkowo bez wyartykułowanego prawnie obowiązku uwzględniania czynników pozaindywidualnych i środowiskowych nie jest niczym innym jak egzemplifikacją realizacji założeń biologicznego paradygmatu.

Innym przykładem zawołowania biologicznego paradygmatu może być przepis dotyczący umożliwiania udziału w życiu przedszkola lub szkoły dzieciom objętym indywidualnym przygotowaniem przedszkolnym lub uczniom objętym indywidualnym nauczaniem. W przepisie tym nie ma jednak mowy, że np. dyrektor szkoły, we współpracy z rodzicami, nauczycielami, wychowawcami i specjalistami podejmuje działania w środowisku nauczania, które ułatwiałyby możliwość takiego udziału.

W tego typu przepisach wyraźnie ujawnia się przewaga swoistej jednokierunkowości przewidywanych przez prawodawcę działań. To przede wszystkim wciąż dziecko/uczeń ma się dostosować i dopasować do środowiska, rzadko kiedy to środowisko ma się pod określonymi względami zmienić. Ten sposób postrzegania procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dobrze ukazuje przykład przepisu, w którym, w orzeczeniu o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego zespół określa m.in. zalecane działania sprzyjające integracji **dziecka** ze środowiskiem przedszkolnym oraz ułatwiające powrót **dziecka** do przedszkola. Nie ma tu mowy o jakiegokolwiek wzajemności, czy, jak to ujął Sztompka *wzajemnej adaptacji*. Nie przewiduje się działań, które sprzyjałyby integracji środowiska dzieci/uczniów z powracającym do grupy lub klasy dzieckiem/ucznikiem. Dlaczego?

Język, jakim mówi się o osobach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nie jest bez znaczenia. Język działa, a język prawniczy działa szczególnie, ma dyskursywny charakter i jest prawdopodobnie „najważniejszym środkiem [...] definiowania, komunikowania i oceny” stereotypów (Maas i Arcuri 1999, s. 161), które są przekazywane „w rozmowach, podręcznikach oraz w komunikacji masowej” (van Dijk 1984, 1987, 1988).

Język aktów normatywnych jest ponadto nośnikiem władzy, kategorycznie wymaga zastosowania i nie dopuszcza możliwości sprzeciwu. Determinuje rodzaj i przebieg relacji pomiędzy podmiotami, których dotyczy, jak też determinuje przestrzeń, w której wszyscy działamy.

Tymczasem, co wykazałam na podstawie przeprowadzonych badań, w podstawowym dla organizacji i funkcjonowania systemu oświaty urzędowym dyskursie pedagogicznym dominuje język charakterystyczny dla uznawanego za ustępujący i dezaktualizujący się (Krause 2010) paradygmatu biologicznego. Wynurzone przeze mnie wnioski nabierają jeszcze głębszego wymiaru, gdy zestawiam

się je z faktem, że w naukowym dyskursie dotyczącym problematyki prawnych podstaw organizacji i funkcjonowania systemu oświaty poddaje się wręcz w wątpliwość istnienie jakiegokolwiek strategii przemian systemu oświaty, na co, zdaniem Zenona Gajdzicy (2016, s. 43–44), wskazuje m.in. parcjalny charakter prac legislacyjnych, charakteryzująca ostatnie lata stagnacja w tym obszarze oraz „praktycznie całkowity brak nowych rozwiązań”.

Dlatego też, poszukiwanie coraz lepszych sposobów podejmowania problematyki kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, także w aktach normatywnych regulujących dziedzinę oświaty, jest nadal aktualne. Mam nadzieję, że podając przykłady zrekonstruowanych sposobów zapisu poszczególnych przepisów, wykazałam, że jest to także możliwe.

## ROZDZIAŁ 4

### „Trzecia przestrzeń” pedagogicznego dyskursu. Negocjonowanie nowych znaczeń i warunków kształcenia – edukacja hybrydowa

*Przeźnię, w której żyjemy, która wyprowadza nas z nas samych, w której następuje erozja naszego życia, naszego czasu i naszej historii, przestrzeń, która drażni nas i żłobi, jest też, sama w sobie, przestrzenią heterogeniczną. Innymi słowy nie żyjemy w jakiejś pustce, wewnątrz której można by sytuować jednostki i rzeczy. Nie żyjemy wewnątrz pustki zabarwiającej się różnymi refleksami światła, żyjemy w sieci relacji, wyznaczających miejsca wzajemnie do siebie nieredukowalne i absolutnie nie dające się jedne na drugie nakładać.*

(Foucault 2005, s. 119)

Michel Foucault (2005, s. 117–119), zaznaczając uprzednio, że „obecna epoka będzie przypuszczalnie w większym stopniu epoką *przeźni* niż epoką *czasu*, jak w przeszłości, wyróżnił dwa główne jej rodzaje, *przeźni* charakteryzującą się hierarchicznym układem miejsc (*lieux*), oraz *przeźni*, która „przybiera dla nas postać relacji między pozycjami (*d'emplacements*)”. W pierwszym rodzaju *przeźni* różnorodność osób uznaje się za trudność, w drugiej – za niezaprzeczalną wartość. W pierwszej, homogenicznej, dominuje „funkcjonalistyczne podejście, którego istotą jest redukcja odmienności” (Wlazło 2010, s. 136). W heterogenicznej swoistość każdego podmiotu jest traktowana jako naturalna, z którą nawet nie ma potrzeby „radzenia sobie” poprzez stosowanie *praktyk jej redukowania, marginalizowania czy wykluczania* (por. Kruszelnicki 2008, s. 11). W tym rodzaju *przeźni*, swoistość i niepowtarzalną tożsamość każdego podmiotu traktuje się w bliskich filozofii Foucaulta, Deleuze’a czy Derridy kategoriach tajemniczej, niedostępnej poznaniu, niepowtarzalnej odmienności, nie dąży się do odebrania podmiotowi cech odmienności, ale tworzy *przeźni* dla „bycia sobą wśród innych” (Hulek i Grochmal-Bach 1992, s. 13, za: Wlazło 2010, s. 136). Pierwsza to *przeźni* tworzona z perspektywy większości i regulowana przez prawo przez nią tworzone, druga zaś to *przeźni* konstruowana w dialogu *pomiędzy* odmiennymi tożsamościami, w której prawne podstawy w sposób zrównoważony uwzględniają różne racje (por. Daes 1999, s. 1).



Po latach utrwalonego funkcjonowania przestrzeni edukacyjnej jednoznacznie funkcjonalistycznej, statycznej, niemal doskonale rozdzielonej między formy kształcenia specjalnego i ogólnodostępnego pojawienie się idei powstania przestrzeni, w której miały urzeczywistnić się procesy integracji między podmiotami pochodzącymi z różnych *kultur*, stanowiło wyraz przybierających na sile procesów performatywnych i emancypacyjnych. Innymi słowy, powołanie do życia szkół i grup/klas integracyjnych miało stać się sposobem przeistoczenia się, *rozproszenia* tradycyjnych podstaw *edukacyjnej tożsamości*. Tymczasem analiza bogatego piśmiennictwa dotyczącego prointegracyjnych działań społecznych oraz możliwości kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w każdym typie szkoły wskazuje, że wciąż pozostawiają one wiele do życzenia<sup>27</sup>.

Osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przede wszystkim osoby z niepełnosprawnościami, ciągle bowiem doświadczają wielu negatywnych działań, wysoce im zagrażających, frustrujących i społecznie upośledzających lub wręcz wykluczających (Janiszewska-Nieścioruk i Kwaśniewska 2012). Utrzymują się mechanizmy deprecjonowania osób z niepełnosprawnościami w przestrzeni publicznej, takie jak np. pomijanie, nieobecność czy stereotypizacja wizerunkowa (Podgórska-Jachnik 2013). W silnie kształtującym sposób ich postrzegania dyskursie medialnym (zwłaszcza telewizyjnym), wizerunek osób z niepełnosprawnościami ukazuje się przeważnie w sposób dychotomiczny, albo jako ludzi potrzebujących znaczącej pomocy i nieradzących sobie w życiu, albo jako heroicznych, dokonujących wielkich czynów bohaterów (Ruść 2007, s. 135–140). W sposób wtórny obraz osób z niepełnosprawnościami jako skazanych na porażkę zawodową i życiową kształtują reklamy wizualne pokazujące sukces jako domenę ludzi zdrowych, pięknych i młodych (Serkowska 2013, s. 153–163).

Jak dotąd nie udało się również stworzyć takiego rodzaju powszechnej przestrzeni edukacyjnej, która byłaby wolna od przewagi tradycjonalistycznego i adaptacyjnego dyskursu pedagogicznego, i która miałaby postać rzeczywistej sieci relacji między dotychczas odseparowywanymi podmiotami, w odróżnieniu od przestrzeni, w której dominuje statyczny porządek *umiejscowień* i „poznawczy imperializm” (Battiste 2017, s. 26).

Współczesna przestrzeń edukacji powszechnej to zatem nadal przede wszystkim obszar przeważnie dość trwale i statycznie „osadzonych” w niej uczniów (np. na czas trwania całego etapu edukacyjnego), nie zaś realna możliwość współuczestniczenia na równych prawach w środowisku i utrzymywania satysfakcjonujących więzi społecznych na różnych poziomach życia i w różnych środowiskach, w tym edukacyjnych.

---

<sup>27</sup> Uzasadniające tę konstatację wyniki badań ukazujących występowanie licznych mankamentów edukacji integracyjnej wymieniłam we wcześniejszej części pracy.

O tego typu trudnościach w przełamywaniu dobrze utrwalonych granic między dotychczasowymi przestrzeniami już w latach 60. ubiegłego wieku, w czasie wystąpienia na konferencji *Cercle d'Etudes Architecturales* mówił Michel Foucault (2005, s. 119):

Pomimo wszelkich wynajdywanych technik, pomimo całego porządku wiedzy, który pozwala nam ją określać czy formalizować, współczesna przestrzeń jest przypuszczalnie nadal nie całkiem zdesakralizowana [...]. Z pewnością pojawiła się pewna teoretyczna desakralizacja przestrzeni (sygnalizowana przez dzieło Galileusza), ale przypuszczalnie nie osiągnęliśmy jeszcze desakralizacji przestrzeni w sensie praktycznym. I przypuszczalnie nasze życie wciąż rządzone jest przez pewną liczbę opozycji, które pozostają nienaruszone, których nasze instytucje i praktyki nie ośmieliły się jeszcze przełamać – opozycji, które traktujemy jako proste dane; np. między przestrzenią prywatną a przestrzenią publiczną, między przestrzenią rodzinną a przestrzenią społeczną, pomiędzy przestrzenią kulturalną a użytkową, między przestrzenią wypoczynku i przestrzenią pracy.

Być może zatem różnica między homogeniczną a heterogeniczną przestrzenią społeczną i edukacyjną należy właśnie do tych jeszcze nienaruszonych, zdaniem Foucaulta, opozycji? Za próbę jej naruszenia można uznać wykreowanie przestrzeni edukacji integracyjnej. Jednak, jak pokazują analizy tego obszaru, zamiast uwzględniania w niej w różnorodny i elastyczny sposób potrzeb wszystkich podmiotów, w rzeczywistości podporządkowano „mniejszość” woli „większości”. Stworzono w ten sposób warunki do powstania dyskursywnego napięcia pomiędzy homogeniczną większością a różniącą się od niej i poddaną kolonialnej depersonalizacji mniejszością. Większej części społeczności nadano rangę przyjmującej, dopuszczającej do siebie i „zezwalającej” na włączenie się w jej „główny” nurt tych, którzy dotychczas zajmowali ledwie dostrzegalne obrzeża. Utrwalono postrzeganie osób pozostających dotychczas poza głównym obszarem jako ubiegających się, starających się, wnioskujących o przyjęcie. Wciąż nie doszło zatem do „koniecznej negacji pewności w procesie artykulacji nowych potrzeb, [...], znaczeń, strategii terażniejszości” (Bhabha 2010, s. 20). Zgubiono lub zaniedbano liczne obszary „współczesnych dyskusji krytycznych” (Bhabha 2010, s. 20) pozwalając na zachowanie mimetycznego i oczywistego charakteru dotychczasowych znaczeń.

Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań pozwalają sądzić, że silnemu utrzymywaniu się pierwotnych dychotomii sprzyja współczesny urzędowy dyskurs pedagogiczny. Koresponduje z nim, rozumienie procesu kształcenia raczej jako „teorii i metodyki nauczania i uczenia się” (Persall 1999, s. 1051) niż jako „doświadczenia cielesności czasu i przestrzeni podmiotu w trakcie procesu uczenia się” (Ellsworth 2005, s. 4). Świadczą o tym determinanty pedagogicznej praktyki, spośród których wymienię kilka najważniejszych.

Pierwszym czynnikiem warunkującym przebieg i rezultaty kształcenia uczniów w szkołach publicznych, który określam mianem *generatora podziałów*,

jest sposób, w jaki wypełnia się zapisany w urzędowym dyskursie pedagogicznym obowiązek prowadzenia „diagnozy” psychologiczno-pedagogicznej uczniów na różnych etapach ich edukacji. Jest to proces podporządkowany konieczności nazwania konstytutywnej różnicy, a także, na co wskazują referowane w tej publikacji wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań, ukierunkowany na działania podejmowane wobec i ze względu na diagnozowanego ucznia lub uczniów, nie zaś wobec i ze względu na inne osoby (rodziców, uczniów, specjalistów) czy elementy materialnego środowiska uczenia się. Taki sposób poznawania sieci relacji między podmiotami i warunkami procesu kształcenia nie spełnia warunków edukacji włączającej, w której powinien zachodzić społeczny proces wzajemnej adaptacji. Biorąc pod uwagę współczesną wiedzę na temat funkcjonowania grup społecznych, zwłaszcza z perspektywy interakcjonizmu społecznego czy konstruktywizmu, taka jednostronność procesu rozpoznawania czynników determinujących proces nauczania/uczenia się wydaje się co najmniej nieodpowiednia.

Drugim uwarunkowaniem procesu edukacji, będącym jednocześnie rezultatem wcześniej wymienionych działań jest sposób realizacji zapisanego w prawie obowiązku opracowywania dla ucznia z niepełnosprawnością *indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego*. Procedura ta wymaga bowiem posiadania przez tego ucznia dokumentu (orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego). Za niewystarczające uważa się np. rozpoznanie określonych potrzeb ucznia i środowiska dokonane na terenie szkoły. W tym kontekście warto również dostrzec rolę współczesnego urzędowego dyskursu pedagogicznego jako ustanawiającego i podtrzymującego hegemoniczną wizję prawodawcy, i blokującego głosy „zredukowane do statusu natywnego obiektu wiedzy i władzy” (Kołodziejczyk 2008a, s. 56).

Trzecim czynnikiem determinującym przebieg i skuteczność procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest sposób, w jaki została skonstruowana podstawa programowa, która jest obowiązkowo i powszechnie wykorzystywanym dokumentem wyznaczającym pożądany poziom umiejętności, wiadomości i społecznych kompetencji ucznia. Jak bowiem wynika z formułowanych opinii naukowych, współczesną podstawę programową kształcenia ogólnego oparto na błędnym założeniu „spójności i zgodności poznawczej i kulturowej” (Sadowska 2016, s. 30), i przygotowano pod kątem większości, a osobom odbiegającym od przyjętego wzorca zaoferowano najwyżej możliwość ubiegania się o „dostosowanie” organizacji, form i metod kształcenia. Taki sposób „dostosowania” procesu kształcenia nie odpowiada założeniom promowanej przez ministerstwo edukacji włączającej. Oznacza to, że albo ministerstwo posiada swoją własną definicję edukacji włączającej, albo nie stosuje się do ogólnie obowiązującej. W rezultacie znacząca większość uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nie ma prawa do własnych granic edukacyjnych możliwości, i musi spełnić wszystkie wymagania

wyznaczone przez autorów podstawy programowej kształcenia ogólnego<sup>28</sup>. Ponieważ podobny sposób postrzegania roli i zadań stawianych przed uczniami obowiązywał także w poprzednich wersjach podstawy, można, jak sądzę, zaryzykować stwierdzenie, że w ten sposób na wiele lat przesądzono o swoistym *przykuciu* historii do „stereotypów prymitywizmu”, traktując komunikaty dotyczące zwłaszcza uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub pochodzące od nich, jako „egzegetyczny horyzont różnicy, nigdy zaś jako czynny podmiot artykulacji” (Bhabha 2010, s. 16).

Przejawy specyficznej „gry władzy” (Bhabha 2010, s. 62) uwidaczniają się także w języku urzędowego dyskursu pedagogicznego. Stosowanie w dokumentach szkoły (statucie, programie profilaktyki itp.), kategorii pojęciowej „uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” automatycznie przychodzi na myśl jej przeciwieństwo – „uczniów bez specjalnych potrzeb edukacyjnych”; stosowanie określenia „uczniowie z niepełnosprawnością” implikuje używanie określenia „uczniowie sprawni” itd. Tego rodzaju dyskurs powoduje równocześnie, że reprezentujące go akty normatywne wyrażające „narracyjną władzę” (Said 1993, s. XIII), w naturalny sposób instytucjonalizują hegemonię, utrwalają przyjęte podziały i hierarchie, i ponownie wytwarzają dyskurs o silnie wartościującym charakterze. W rezultacie, co wyraźnie widać w obszernie cytowanych przeze mnie przepisach zaczerpniętych z kolejnych analizowanych aktów normatywnych, wciąż dochodzi w nich do powielania przebrzmiałych sformułowań, mimo że zaczęto je stosować nawet prawie trzydzieści lat temu, a dzisiaj uznaje się je powszechnie za zdezaktualizowane (np. *uczeń upośledzony umysłowo*). Znane są ponadto silna odporność i niezmiernie długi czas, jaki zajmuje wprowadzanie zmian w terminologii stosowanej w urzędowym dyskursie pedagogicznym, tak aby zharmonizować ją ze współczesnym aparatem pojęciowym pedagogiki, psychologii, socjologii, resocjalizacji itd.

Za inspirację dla projektowania przemian procesu kształcenia uczniów, których indywidualne potrzeby edukacyjne określamy dzisiaj „specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, przyjęłam rozwijaną w studiach socjolingwistycznych i postkolonialnych teorię „trzeciej przestrzeni wypowiedzenia” (Fanon 1986; Said 1993; Bhabha 2010), zwaną w uproszczeniu teorią „trzeciej przestrzeni”, podnoszącą m.in. problem nowego sposobu „wyłaniania podmiotowości

---

<sup>28</sup> Na przykład, zgodnie z zapisami w podstawie programowej stanowiącej załącznik do Rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r. dziecko z autyzmem na koniec wychowania przedszkolnego *przeżywa emocje w sposób umożliwiający mu adaptację w nowym otoczeniu, np. w nowej grupie dzieci, nowej grupie starszych dzieci, a także w nowej grupie dzieci i osób dorosłych*; albo też: *zauważa, że nie wszystkie przeżywane emocje i uczucia mogą być podstawą do podejmowania natychmiastowego działania, panuje nad nieprzyjemną emocją, np. podczas czekania na własną kolej w zabawie lub innej sytuacji* itd.

i głosów” (por. Kołodziejczyk 2008a, s. 64) z obszaru zagospodarowanego dotychczas przez hegemonię większości. W teorii tej dostrzegam szansę na swojego rodzaju *spotkanie* imperialnego przedsięwzięcia, jakim w reflektorze teorii „trzeciej przestrzeni” jawi się tradycjonalistyczny system oświaty, z idealistycznymi ideami podejścia humanistycznego jako „nakładających się nawzajem na siebie terytoriów i splecionych historii” (Said 1993, s. 56)<sup>29</sup>. Uważam, że zacieraniu się różnic między dotychczasowymi przeciwstawnymi przestrzeniami (ogólnodostępną i specjalną; ogólnodostępną i integracyjną) sprzyjałoby swoje *naruszenie ich dotychczasowych opozycji*. Budzący *sprzeciw i chęć wyzwolenia* stan swoistego „ucisku”, utrzymujący wielomilionowe środowisko uczniów, nauczycieli i rodziców w autokratycznym porządku, mógłby, jak sądzę, przestać istnieć dzięki stworzeniu „trzeciej przestrzeni” pedagogicznego dyskursu, która mogłaby zmaterializować się w praktyce pedagogicznej w postaci *edukacji hybrydowej, szczelinowej*, stanowiącej szczególną formę porozumienia między *pierwotnymi dychotomiami*, przyjmującej możliwość „istnienia różnicy poza narzuconą lub przyjętą hierarchią” (Bhabha 2010, s. XXXVIII).

Rozwinięte w latach 80. i 90. XX w. studia postkolonialne, inspirowane filozofią marksistowską, zwłaszcza w ujęciu Antonia Gramsciego, wraz z kluczowymi pojęciami jego rozważań – *hegemonii i klas zależnych* zyskują wspólnie „szersze znaczenie za sprawą odniesienia do wszelkich grup mniejszościowych – «podporządkowanych Innych»”, także w interpretowaniu zjawisk społecznych dotyczących marginalizowanych z różnych przyczyn jednostek.

Na rozwój badań prowadzonych w tym nurcie wywarły także wpływ m.in.: poststrukturalne przymyślenia Michela Foucaulta dotyczące relacji wiedzy–władzy; podważająca binarne opozycje; dekonstrukcyjna strategia Jacques’a Derridy, czy sprzeciwiające się „statycznemu ujmowaniu tożsamości oraz sprowadzaniu badanych zjawisk do hierarchicznych opozycji” prace wspomnianego już Edwarda W. Saida (1993). Imperialne relacje pomiędzy centrum a peryferiami, kolonizatorami i kolonizowanymi, stają się zatem wspólnie kontrowersyjną, lecz niewątpliwie interesującą perspektywą, wnoszącą nowe elementy do rozważań nad problemem niesegregacyjnej edukacji uczniów ze „specjalnymi” potrzebami edukacyjnymi.

W dyskursie postkolonialnym i badaniach prowadzonych w tym obszarze „trzecia przestrzeń” bywa uwzględniana, jak dostrzegli to Karin Ikaas oraz Gerhard Wagner (2009), w rozważaniach dotyczących obszarów intra- i transkulturowej komunikacji, zwłaszcza w kontekście promowania postulowanego tzw. zwrotu epistemologicznego, który umożliwiłby wzniesienie się „ponad obalone granice między *wewnętrzny i zewnętrzny; narodowy i międzynarodowy*,

---

<sup>29</sup> Do podobnych porównań odwołuje się m.in. Aneta Makowska (2013, s. 30–31), identyfikując m.in. „rezerwat kolonizatorski” jako przestrzeń, w której osoby z niepełnosprawnościami są pozbawione samodzielności, poddawane marginalizacji i opresji.

*lokalny i globalny, My i Inni*” (Dorland 2009, s. 761), jako adekwatna odpowiedź na problem różnorodności (Beck 2009, s. 14). Teoria „trzeciej przestrzeni” może także posłużyć jako przyczynek do rewizji utrwalonych znaczeń i sposobów ich rekontekstualizowania we współczesnym dyskursie pedagogicznym, a poprzez to otworzyć drogę do sformułowania nowych pojęć, jak np. edukacji opartej nie na *egzotyce* różnorodności lecz na zapisie i artykulacji jej *hybrydowości* (Bhabha 2010). Zdaniem Bhabhy pojawiła się bowiem „teoretycznie innowacyjna oraz politycznie niezbędna potrzeba wychodzenia w myśleniu poza narracje pierwotnych i początkowych subiektywności, które są skutkiem różnic kulturowych. Przestrzenie *pomiędzy* stanowią obszar doskonalenia strategii osobowości – jednostkowej bądź społecznościowej – które poprzez akt definiowania pojęcia społeczeństwa dają początek nowym znakom tożsamości oraz nowatorskim płaszczyznom kooperacji i kontestacji” (Bhabha 2010, s. XXXVI).

W teorii postkolonialnej dużą rolę przypisuje się kolonizatorom, którzy realizując „błędne ujęcie idei Człowieka” (Bhabha 2010, s. 31) naruszyli także „swoją własny układ odniesienia” i zakłócili „swe własne pole widzenia” (Bhabha 2010, s. 30). W relacji kolonialnej bowiem dotychczas ugruntowany mit Człowieka i Społeczeństwa „ulega zasadniczemu podważeniu” (Bhabha 2010, s. 31), rezultatem czego jest zniewolenie kolonizatorów swą wyższością, a kolonizowanych swoją własną niższością. Zarówno uczniów bez specjalnych potrzeb edukacyjnych, jak i z tego typu potrzebami, w tak zorganizowanej przestrzeni społecznej charakteryzuje swoista *niepewność psychiczna*. Z jednej strony nie pozwala ona „kolonizowanym” na przyjęcie „podsuwanej przez kolonizatora oferty tożsamości” (Bhabha 2010, s. 33), z drugiej zaś nie pozwala „kolonizatorom” na utrzymanie własnej tożsamości, bez żadnej w jej obszarze zmiany. W rezultacie obydwie podmioty muszą uciec się do „dyskursywnej strategii momentu dociekania, chwili, w której potrzeba posiadania tożsamości staje się przede wszystkim rozwiązaniem innych kwestii sygnifikacji i pragnienia, kultury i polityki” (Bhabha 2010, s. 39), do negocjacji „która odbywa się w trzeciej przestrzeni – między starymi, narodowymi elitami a nowymi mniejszościami” (Wagner i Zahn 2012, s. 19). Wynik zastosowania tej strategii będzie decydujący nie tylko dla przyszłości podmiotu kolonizującego lub kolonizowanego, ale dla przyszłości ich obu.

Posługując się analogią do koncepcji Bhabhy, mogę zaryzykować stwierdzenie, że do prawdziwej integracji społecznej pomiędzy homogeniczną dotąd większością uczniów bez specjalnych potrzeb edukacyjnych i różniącą się od niej mniejszością uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dojdzie wówczas, gdy ta druga grupa, w tym osoby z niepełnosprawnościami, przestaną być *egzotyką* w szkolnej społeczności, i będą w niej postrzegane jako jej prawowici uczestnicy, nie zaś jako „uciśnieni”, którzy otrzymując rozmaicie formułowane etykiety „uczeń z autyzmem”, „uczeń z niepełnosprawnością”,

„uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” itp. w rzeczywistości tracą swoją prawowitość.

Rozwinięciem teorii „trzeciej przestrzeni” dyskursu pedagogicznego mogłoby być wzmocnienie postępowego dążenia do wykreowania nowego rodzaju przestrzeni edukacyjnej – edukacji hybrydowej.

Podstawą konstruowania tego nowego rodzaju przestrzeni powinna być możliwość urzeczywistniania się w niej idei emancypacji, podmiotowości i autonomii oraz uwzględniania praw wszystkich *zagnieżdżonych* w niej podmiotów, którego celem powinna stać się pełna „identyfikacja z humanistycznym oświeceniowym ideałem Człowieka” (Bhabha 2010, s. 262). Dla praktyki pedagogicznej oznaczałoby to przede wszystkim nie tylko zapisane w dokumentach, ale także powszechne zaakceptowanie i rzeczywiste równoważenie dobra dziecka i uwarunkowań systemowych, organizacyjnych, ekonomicznych, społecznych itd., wynikające z rzetelnie i całościowo przeprowadzonego postępowania mającego na celu rozpoznanie wieloaspektowego kontekstu jego rozwoju, wychowania i kształcenia. W tym samym kierunku zmierzają stosowane zagranicą, a w Polsce aktualnie wdrażane programy dotyczące funkcjonalnej diagnozy psychologiczno-pedagogicznej, opartej na Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF). Pod pewnymi względami zbieżne z założeniami „trzeciej przestrzeni” dyskursu pedagogicznego może być także podejście widoczne w pracach Władysławy Pileckiej (2005) czy Franciszka Wojciechowskiego (2007), o którym to podejściu Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk pisze, że „dopuszcza się [w nim] wiele opcji czy wariantów w różnym stopniu zależności oraz powiązań między nimi” (Janiszewska-Nieścioruk 2016, s. 51).

Zasadą, która determinowałaby zatem planowanie, organizację, przebieg i ewaluację procesu kształcenia, powinno być uznanie nadrzędności paradygmatu humanistycznego nad biologicznym, odejście od „dominacji metod i środków” (Krause 2010, s. 210) w konstruowaniu „świata życia” uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na rzecz wolnościowych dążeń człowieka (por. Jaspers 1991), jego „woli, decyzji i wyborów” (Krause 2010, s. 210). Przykładowe, ogólne cele procesu edukacyjnego rozwoju uczniów mogłyby brzmieć, np.:

- zapewniamy uczniom zaspokojenie ich indywidualnych potrzeb, ponieważ dążymy do tego aby mogli się rozwijać na miarę swoich możliwości, talentów i zainteresowań, w określonych obszarach wiedzy i umiejętności akademickich oraz postaw wobec środowiska, w którym żyją;
- troszczymy się o zaangażowanie uczniów w procesie konstruowania wiedzy, ponieważ zależy nam na osiągniętych przez nich wynikach oraz indywidualnej satysfakcji z odkrywania i tworzenia siebie i świata;
- gwarantujemy naszym uczniom bezpieczeństwo i komfort w czasie spędzonym na zajęciach organizowanych w szkole i pod jej opieką, ponieważ chcemy, aby nasi uczniowie czuli się pewnie i mieli w nas oparcie;

- szanujemy różnorodność biologiczną, społeczno-ekonomiczną i kulturową, ponieważ uczniowie kształcą się na rzecz całego świata; jesteśmy jego częścią i ponosimy zań odpowiedzialność.

Język, w jakim sformułowane są przykładowe propozycje, bardzo różni się od współczesnego sposobu, w jaki napisano obowiązujące podstawy programowe. Stawia się w nim przede wszystkim na humanistyczne wartości i zrównoważony rozwój, na rozpoznawanie i stwarzanie możliwości zaspokojenia indywidualnych potrzeb i realizacji celów zarówno akademickich, jak i społeczno-kulturowych.

Charakterystyczny dla homogenicznej przestrzeni specyficzny „zbiór umiejscowień”, w czasie dążenia do wyłonienia się przestrzeni edukacji hybrydowej powinien zatem z biegiem czasu ulegać (i ulega – edukacja demokratyczna, *homeschooling* itd.), coraz silniejszym próbom przekształcenia.

Ustanowienie przez Galileusza nieskończenie otwartej przestrzeni w pewien sposób wpłynęło, jak pisze Foucault (2005, s. 118), na „rozpuszczenie” średniowiecznego miejsca, w którym umiejscowił się (lub został umiejscowiony) człowiek.

Miejsce rzeczy nie było już więcej niczym innym jak punktem w ruchu, podobnie jak spoczynek rzeczy nie był niczym innym jak jej nieskończenie spowolnionym ruchem (Foucault 2005, s. 118).

W przestrzeni edukacji hybrydowej podmiot powinien zatem przestać zajmować miejsce, a zacząć istnieć w sieci miejsc definiowanej przez „stosunki bliskości między nimi” (Foucault 2005, s. 118). Przestać statycznie tkwić w określonym umiejscowieniu, a zacząć dynamicznie przemieszczać się, emancypować, zajmować niedostępne mu wcześniej pozycje w społecznej (i edukacyjnej) przestrzeni. Ten nowy sposób usytuowania uczniów w sieci miejsc zakłada nowy, niekonwencjonalny (jeszcze) sposób organizacji edukacyjnej przestrzeni, niemający wiele wspólnego ani z segregacyjnym, ani ogólnodostępnym modelem systemu oświaty. Może on znaleźć swoje urzeczywistnienie raczej w dążeniu do kształtowania u uczniów poczucia bycia częścią określonej przestrzeni, swobodnego w niej poruszania się i ponoszenia za nią odpowiedzialności (jak to jest np. w modelu szkoły japońskiej).

Przykładowe kierunki kształtowania hybrydowej przestrzeni edukacyjnej, które tu przedstawiłam, nie są ani jedyną możliwą ani też wyczerpującą propozycją. Nie mają również ostatecznego charakteru. Nie prezentuję poprzez nie gotowych rozwiązań, ponieważ dyskurs zakłada konieczność trwającego w czasie kolektywnego namysłu. Należy je potraktować jako lekko i niewyraźnie jeszcze zarysowane, ale nowe pole, nowe otwarcie dla pedagogicznego dyskursu. Wymagające zarówno namysłu, jak i wielkiej ostrożności w traktowaniu omawianej problematyki. Uważności w formułowaniu postulatów i kształtowaniu



tendencji, tak aby ani nie gloryfikować fenomenu odmienności, ani też go nie zredukować. Zwłaszcza, że jak zaznacza Marcin Wlazło (2010, s. 136):

W miejsce dawnych tendencji, a więc wrogości lub obojętności, ujawniają się postawy odbierające odmienności podstawową rację jej bytu, czyli pozostawanie w sferze zakrytych znaczeń, niedostępnych i nieredukowalnych. [...] dążenie do zbliżenia z Innym, a w konsekwencji odebrania mu cech odmienności może w istocie stanowić zagrożenie dla sensu jego istnienia.

Zastosowana w interpretacji wyników krytycznej analizy sposobu rekontekstualizowania w urzędowym dyskursie pedagogicznym cech paradygmatów pedagogicznych analogia walki o samostanowienie, suwerenność, podmiotowość, nawet tożsamość społeczeństw kolonizowanych z dążeniami do emancypacji społeczności osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wydaje się bowiem otwierać nowe możliwości zaistnienia oczekiwanej zmiany w procesie ich kształcenia w szkołach ogólnodostępnych. Przy czym, nie chodzi tu o porzucanie tradycji pedagogicznej ani nawet znaczne oddalanie się od niej, ale takie „wychylenie się” ze strefy poznawczego „komfortu”, które jednocześnie pozwoli dostrzec, być może, nowe możliwości rozwiązania starych i od dawna utrzymujących się problemów lub choćby spowoduje oświetlenie nie stosowanym dotychczas reflektorem teorii, niewidocznych dotąd obszarów, w których te rozwiązania się znajdują.

Być może jest możliwy nowy sposób życia i komunikowania się, który nie jest ani prostą kontynuacją dyskursu dominującej większości, ani też gloryfikacją marginalizowanych peryferii? Odpowiedzią na to pytanie może być propozycja podjęcia próby zdefiniowania tzw. trzeciej przestrzeni dyskursu pedagogicznego, oznaczającej konieczność znalezienia takiej formy *retoryki publicznej* i zdolnej ukazać odmienne, a niekiedy przeciwstawne treści „nie w postaci ustanowionych *a priori* zasad, lecz jako dialogową wymianę dyskursywną, jako negocjowanie warunków w aktualnej terażniejszości wypowiedzenia” (Bhabha 2010, s. 6). Aby jednak tego typu podejście mogło się urzeczywistnić, konieczne jest przyjęcie transsystemowego rozumienia edukacji, w której sprawna większość musi uznać historię opowiadaną przez osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi za swoją „rdzenną i rodzimą narrację”, za część swojej własnej tożsamości. Myślę, że może to stać się możliwe właśnie w trzeciej przestrzeni pedagogicznego dyskursu, stanowiącej „podstawę dyskursywnych warunków wypowiedzenia, które uwalniają znaczenia i symbole kultury od pierwotnej jedności i stałości oraz umożliwiają przywłaszczenie, przekład, rehistoryzację i ponowne odczytanie znaków” (Bhabha 2010, s. 23). Ufam też, że specjalne potrzeby edukacyjne mogące stać się, w różnych momentach i kontekstach jednostkowego życia, udziałem każdej osoby, przestaną być w przyszłości kategorią „specjalną”. Będą natomiast rozpoznawane jako indywidualne cechy „różnorodności w równości”, korespondujące z dominacją opartego na „wzajemnej adaptacji” zjawiska

społecznego włączania, umożliwiając pełną realizację humanistycznego paradygmatu pedagogiki.

Kształtowanie się pożądanych, opartych na wzajemnej adaptacji relacji społecznych jest jeszcze pieśnią przyszłości. Wymaga znaczącego rozwinięcia koncepcji trzeciej przestrzeni pedagogicznego dyskursu oraz wynegocjowania szczegółowych założeń *edukacji hybrydowej*. Aby jednak ta dzisiejsza potencjalność stała się w przyszłości realnością, wymaga uprawomocnienia autorytetem władzy, wyrażonym w nowym, humanistycznym urzędowym dyskursie pedagogicznym.

Urzędowy dyskurs pedagogiczny posiada znaczącą moc współkształtowania „świata życia” uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. poprzez oddziaływanie stosowanej w nim terminologii, wyspecjalizowanych dyskursów indywidualnych nauczycieli). Sposób, w jaki uwzględnia on istniejące paradygmaty pedagogiki, jest jednym z podstawowych uwarunkowań skutecznej organizacji, przebiegu i rezultatów kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych.

# Zakończenie

*Prawo jest potęgą wyrażoną za pośrednictwem języka*

(Galdia 2014, s. 203)

**P**roces kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży jest elementem polityki państwa realizowanej za pośrednictwem urzędowego dyskursu pedagogicznego, a sposób, w jaki są rekontekstualizowane w nim cechy paradygmatów pedagogiki, jest jednym z podstawowych uwarunkowań skutecznej organizacji, przebiegu i rezultatów procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych.

Za pośrednictwem tekstów aktów normatywnych nadawca przyjmuje określoną rolę – rolę prawodawcy – którego oddziaływanie w zdarzeniu komunikacyjnym ma znaczenie dla kształtowania się u odbiorcy aksjologicznych podstaw funkcjonowania w społeczeństwie. Właśnie dlatego urzędowy dyskurs pedagogiczny posiada moc współkształtowania „świata życia” uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Poprzez konieczność działania w granicach określonego prawa, poprzez oddziaływanie stosowanej w nim terminologii, poprzez kształtujące się z jej udziałem wyspecjalizowane dyskursy indywidualnych nauczycieli itd.

W podjętym zadaniu badawczym swoją uwagę skoncentrowałam głównie na sposobach rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki (biologicznego i humanistycznego) w wybranych aktach normatywnych z obszaru oświaty. W celu rozpoznania tych sposobów posłużyłam się utworzonym na potrzeby badań leksykonem terminów, którymi w świetle wybranych modeli niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych najczęściej opisywano lub opisuje się cechy procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań jakościowych jednoznacznie wykazały, że choć w analizowanych formach urzędowego dyskursu pedagogicznego są rekontekstualizowane cechy obydwu paradygmatów, to prawne podstawy organizacji i przebiegu procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są zdominowane przez paradygmat biologiczny. Utrwala on przypisywanie największej odpowiedzialności za trudności w uczeniu się samym uczniom i stosuje wobec nich stygmatyzujący język.

Analiza frekwencyjności cech rekontekstualizowanych paradygmatów wyniki te potwierdziła. W analizowanych przepisach aktów normatywnych zdecydowanie dominują zalecenia sformułowane w zmedykalizowanych kategoriach biologizmu, sprzyjające fragmentacji środowiska uczniowskiego, kształtowaniu się relacji międzyludzkich opartych na obcości i praktyk pedagogicznych odzwierciedlających raczej ideę segregacji niż integracji, nie mówiąc o dążeniu do edukacji dla wszystkich.

Jak to już zaznaczyłam w pracy, język, jakim mówi się o osobach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nie jest bez znaczenia. Język działa, a język prawniczy działa szczególnie, ma dyskursywny charakter i jest prawdopodobnie „najważniejszym środkiem [...] definiowania, komunikowania i oceny” stereotypów (Maas i Arcuri 1999, s. 161), które są przekazywane „w rozmowach, podręcznikach oraz w komunikacji masowej” (van Dijk 1984, 1987, 1988). Język aktów normatywnych jest ponadto nośnikiem władzy, kategorycznie wymaga zastosowania i nie dopuszcza możliwości sprzeciwu. Determinuje rodzaj i przebieg relacji pomiędzy podmiotami, których dotyczy, jak też przestrzeń, w której wszyscy działamy.

Jerzy Bralczyk (1981, s. 132) wskazał w tekstach jednostki leksykalne, które wraz z ich zastosowaniem w tekście kończą wszelką polemikę i nazwał je słowami-zakłęciami. Użył tego sformułowania w kontekście słów mających silnie pozytywną konotację „automatycznie wykluczających jakkolwiek negatywną reakcję” (Bralczyk 1981, s. 132). W analizowanych przeze mnie tekstach aktów normatywnych mogłabym zidentyfikować podobnie działające słowa, tyle że działające w przeciwnym kierunku. Nazwałabym je słowami-stygmatami, akcentując ich zniewalającą moc naznaczania i etykietowania. Do takich słów z pewnością należałoby zaliczyć określenie „specjalne”, którego używa się w celu nazwania przyczyn trudności w sprostaniu stawianym uczniom wymaganiom edukacyjnym, i „specjalistyczne” oznaczające rodzaj zajęć „terapeutycznych”, „korekcyjno-kompensacyjnych” czy „innych o charakterze terapeutycznym” itd., w których mają prawo brać udział odpowiednio sklasyfikowani uczniowie. Kiedy zaś:

instytucje dokonują za nas klasyfikacji zdajemy się tracić niezależność, która mogłaby nam potencjalnie przysługiwać. Można by pomyśleć, że jako jednostki mamy wszelkie powody, by się zbuntować (Douglas 2011, s. 105).

Jednak słowa-stygmaty umieszczone w kontekście aktu prawnego są wzmocnione siłą władzy, i nawet, gdyby ktokolwiek w obszarze reprodukcji dyskursu chciałby hegemonię tę złamać i posłużyć się innym określeniem, np. „indywidualnych” potrzeb, zamiast „specjalnych”, „zindywidualizowanych” zajęć, zamiast „specjalistycznych”, „rozwijających umiejętność uczenia się” zamiast „innych o charakterze terapeutycznym”, jest przed takim sposobem skutecznie zabezpieczony, gdyż stałby się niezrozumiały w kontekście szerszej obowiązującego prawa, np. pozwalającego na pozyskiwanie środków na finansowanie nazywanych

w określony sposób rodzajów zajęć prowadzonych w publicznym przedszkolu, szkole lub placówce.

Gdyby założyć, że słowa-stygmaty przynależne paradygmatowi biologicznemu wyznaczają miejsce, etap w procesie budowania opartej na zasadach spójności społecznej wspólnoty osób równych w swej różnorodności, w jakim miejscu tego procesu lokuje nas zatem prawodawca i my sami lokujemy się jako społeczeństwo?

Dominująca w analizowanych formach dyskursywnych urzędowego dyskursu pedagogicznego terminologia charakterystyczna dla biologicznego paradygmatu pedagogiki, osadzonego w mechanistycznej orientacji postrzegania człowieka i możliwości jego edukowania stanowi znaczącą przeszkodę w kształtowaniu się społeczeństwa opartego na zasadzie spójności społecznej i optymalnych warunków edukacji dla wszystkich. I choć budowanie optymalnego systemu oświaty nie jest niemożliwe – w urzędowym dyskursie pedagogicznym można już dostrzec pewne symptomy zmian na lepsze – jest ono wciąż jeszcze znacznie ograniczone. Można wskazać wiele barier, istnienie których skutecznie opóźnia ten proces. Z pewnością na podstawie analizy wyników przeprowadzonych przeze mnie badań mogę jako przykład wymienić ograniczanie „katalogu” czynników determinujących rozwój i uczenie się dzieci i młodzieży przede wszystkim do tych, które są związane bezpośrednio z nimi samymi (wynikają z ich biologii, sprawności ciał, stanu zdrowia, cech zachowania), z nieznacznym udziałem czynników związanych z cechami funkcjonowania rodziny, innych uczniów i całkowitym pominięciem możliwej roli w tym procesie nauczycieli i innych pracowników szkoły oraz szerszego kontekstu funkcjonowania samej instytucji (uwarunkowanego np. decyzjami organu prowadzącego szkołę, ministerstwa edukacji itd.). Utrudnieniem pożądanym przemian jest również charakterystyczna dla dzisiejszej tradycyjnej szkoły postawa wywyższania i uznawania niemal wyłącznie nauczycieli, wychowawców, specjalistów za lepiej wiedzących, co jest najbardziej potrzebne i co może być najbardziej skuteczne w procesie edukacji niż rodzice czy sami uczniowie i wyznaczanie im drugo-, a nawet trzeciorzędnego miejsca w tym procesie. Uzależnienie udzielenia wsparcia edukacyjnego przede wszystkim od przeprowadzenia diagnozy i przydzielenia stygmatyzującej etykiety sprzyja natomiast częstszemu popełnianiu błędów w procesie wspomaganiania, gdyż zdecydowanie łatwiej jest kierować się ogólną charakterystyką danej kategorii uczniów, np. uczniów, których „potrzeba objęcia [...] pomocą psychologiczno-pedagogiczną [...] wynika w szczególności z niepełnosprawności”, aniżeli indywidualizować przebieg procesu edukacyjnego zgodnie z potrzebami konkretnego dziecka lub ucznia bez względu na sposób zaklasyfikowania przyczyn jego trudności. Zwłaszcza, że w niektórych przypadkach (a błędy tego typu mają znaczenie nie tylko dla statystyki, ale funkcjonowania i jakości życia konkretnych osób), ostateczne rozpoznanie przyczyn istniejących trudności, zwłaszcza złożonych, następuje najczęściej po trwającym wiele miesięcy, a często

i lat procesie. Nie służy także odpowiedniemu wspomaganie uczenia się dzieci i młodzieży wyodrębnianie w pierwszych przepisach jednego z ważniejszych rozporządzeń 12 kategorii szczególnych przypadków, kiedy to należy udzielić uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Taki sposób zbudowania aktu prawnego powoduje, że pozostałe przypadki, gdy z innych powodów uczniowie mogą potrzebować indywidualizacji procesu kształcenia schodzą na plan dalszy, albo zostają całkowicie przeoczone.

Stan, który opisałam podsumowując wyniki przeprowadzonych badań, koresponduje ze spostrzeżeniem Bogusława Śliwerskiego (2016, s. 226), że „władze oświatowe wciąż tkwią w paradygmacie kształcenia jako wyłącznie transmisji wiedzy, jednokierunkowego formatowania osobowości dzieci i młodzieży”.

Bez zaistnienia fundamentalnych zmian w tym obszarze trudno będzie mówić o systemie oświatowym lepiej odpowiadającym potrzebom współczesnych uczniów i wyzwaniom, jakie staną przed nimi w przyszłości. Dlatego na zakończenie moich rozważań zawartych w tej pracy odwołałam się do wyrosłej z tradycji badań postkolonialnych (Fanon, Bhabha, Said, Soja, Lefebvre) teorii „trzeciej przestrzeni wypowiedzenia” (Bhabha 2010), o której, w humanistycznym ujęciu literaturoznawcy i językoznawcy Homiego Bhabhy (2003, s. 163–164), autora takich terminów jak dobrze już dzisiaj znane *hybrydowość* czy *mimikra*, można powiedzieć iż „jest głęboko zakorzeniona w kontekście społecznym” i „ma potencjał twórczy do transformacji stosunków międzyludzkich”.

Podążając zatem śladami wskazówek zostawianych przez Bhabhę, czy nie należałoby zamiast podejmowania kolejnych prób, zwłaszcza organizacyjno-programowego reformowania systemu oświaty (a historia od czasu jego uwolnienia się spod socjalistycznej dominacji jednoznacznie pokazuje liczne ich mankamenty), wykreować nową, hybrydową, przestrzeń edukacyjną? Przestrzeń inną od tej aktualnie ukształtowanej i dobrze znanej, w której do dzisiaj integrację społeczną uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z uczniami bez tego rodzaju potrzeb w szkołach ogólnodostępnych promuje się o tyle, o ile, trawstując Bhabhę (2010, s. XVII) „demografia tej różnorodności” opiera się głównie na specjalnie dobranych (decyzją dyrektora szkoły) jednostkach. Przestrzeń, w której nie trzeba walczyć o egzekwowanie „prawa do różnicy w równości” (Balibar 1994, s. 56, za: Bhabha 2010, s. XIX), urzeczywistniającą „teoretycznie innowacyjną i politycznie niezbędną potrzebę wyjścia w myśleniu poza narracje pierwotnych i początkowych subiektywności, a także skupienia się na wydarzeniach i procesach, które są skutkiem artykulacji różnic” (por. Bhabha 2010, s. XXXVI). Ta nowa przestrzeń, określana także mianem przestrzeni „pomiędzy”, doskonale koresponduje ze sposobami określania kategorii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako umiejscowionej „pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną” (Chrzanowska 2015, s. 422).

Czy nowa przestrzeń edukacyjna nie mogłaby stać się „tkanką łączną” (Bhabha 2010, s. XXXVIII), uniemożliwiająca „tożsamościom znajdującym się na

przeciwnych biegunach osadzanie się w pierwotnych dychotomiach” (Bhabha 2010, XXXVIII)? Czy nie łatwiej byłoby w niej urzeczywistnić idee trzeciej przestrzeni pedagogicznego dyskursu, „która przyjmuje istnienie różnicy poza przyjętą hierarchią” (Bhabha 2010, s. XXXVIII)?

W ostatnim rozdziale tej książki podjęłam próbę oddania możliwego charakteru tej nowej „trzeciej przestrzeni” dyskursu edukacyjnego poprzez sformułowanie przykładowych ogólnych celów procesu rozwoju edukacyjnego uczniów. Język, w jakim sformułowałam przykładowe propozycje, bardzo różni się od tego, w którym sformułowano aktualne dokumenty stanowiące fundament systemu oświaty, a przez to i organizacji procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych.

W ten sposób chciałam podkreślić, że możliwy jest nowy rodzaj komunikowania się, który, jak to już wcześniej określiłam, nie jest prostą kontynuacją dyskursu dominującej większości ani też gloryfikacją marginalizowanych peryferii. Sądzę, że najwyższy czas, aby urzędowy dyskurs pedagogiczny przestał „opowiadać wciąż tę samą, kolonialną historię” (por. Bhabha 2010, s. XLI), i aby w nowej przestrzeni edukacyjnego dyskursu o szkole powszechnej, szkole dla wszystkich (jak chciał już Jan Amos Komeński), i w nowym urzędowym dyskursie pedagogicznym, historia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi została w przestrzeni ogólnodostępnej szkoły uznana za rdzenną i rodzimą narrację, za część jej własnej tożsamości. Dzięki temu oraz dzięki Foucaultowskiej zasadzie powtarzanej materialności i w zgodzie z Bernsteinowską teorią społecznego konstruowania dyskursu pedagogicznego ufam, że zmiany, jakie powinny w postulowany w tej pracy sposób zostać wprowadzone do urzędowego dyskursu pedagogicznego, sprzyjałyby dialogowej wymianie dyskursywnej i negocjowaniu nowych warunków kształcenia i wychowania wszystkich uczniów.

# Bibliografia

- Adams, R., Reiss, B., Serlin, D. (red.) (2015). *Keywords for disability studies*. New York & London: New York University Press.
- Al-Khamisy, D. (2004). *Gotowość nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych* (s. 241–254). W: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Alexander, R.J. (2001). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Alexander, R.J. (2004). „Still no pedagogy?” Principle, pragmatism and compliance in primary education. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 7–34.
- Alexander, R.J. (2009). *Towards a comparative pedagogy*. W: R. Cowen, A.M. Kazamias (red.), *International Handbook of Comparative Education* (s. 923–942). London: Springer.
- Amsterdamski, S. (1968). *Posłowie*. W: T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: PWN.
- Anderson, R., Bury, M. (red.) (1998). *Living with the chronic illness: the experiences of patients and their families*. London: Hyman Unwin.
- Andren, G. (1981). *Reliability and content analysis*. W: K. Rosengren (red.), *Advances in content analysis* (s. 43–67). Beverly Hills CA: Sage.
- Antonetta, S. (2005). *A mind apart: travels in a neurodiverse world*. London: Penguin.
- Awdziejew, A. (1991). *Model gramatyki komunikacyjnej (projekt badawczy)*. W: B. Dunaj, K. Ożóg (red.), *Studia nad polszczyzną mówioną Krakowa* (s. 9–38). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Badura-Stronka, M. (2010). Historia badań nad przyczynami niepełnosprawności intelektualnej. *Archiwum Historii i Filozofii Medycyny*, 73, 74–78.
- Balicki, A., Pyter, M. (2015). *Prawo oświatowe*. Warszawa: C.H. Beck.
- Bałachowicz, J., Witkowska-Tomaszewska, A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Baran, M., Boski, P. (2016). Czy „Inny” zawsze musi być obcy? Wpływ dystansu kulturowego na postawy etnicznych Polaków wobec osób czarnoskórych i ich kategoryzacje. *Psychologia Społeczna*, Tom 11, 2(37), 136–159.



- Barne-og likestillingsdepartementet (2008). *Om lov om formud mot diskriminering pa grunn av nedsatt funksjonsevne (diskriminerings- og tilgjengelighetsloven)*. Oslo: Barne-og ikestillingsdepartementet.
- Barnes, C., Mercer, G. (2008). *Niepełnosprawność*. Warszawa: Wydawnictwo Sic! s.c.
- Barnes, C., Mercer, G., Shakespeare, T. (1999). *Exploring Disability: A Sociological Introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Baron-Wiaterek, M. (2010). *Konstytucyjnoprawne aspekty zabezpieczenia praw społecznych osób niepełnosprawnych*. W: L. Frąckiewicz, W. Koczur (red.), *Zabezpieczenie społeczne osób niepełnosprawnych* (s. 27–43). Katowice: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Bartnikowska, U., Wójcik, M. (2004). *Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu*. W: Z. Gajdzica, D. Osik-Chudowolska (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych* (s. 287–295). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Barton, L. (red.) (1997). *The politics of special educational needs*. Lewes: Falmer Press.
- Barton, L. (2009). *Disability, physical education and sport: Some critical observations and questions* (s. 39–50). W: H. Fitzgerald (red.), *Disability and youth sport*. London: Routledge.
- Battiste, M. (2017). *Decolonizing education, nourishing the learning spirit*. Saskatoon: Purich Publishing Limited.
- Bauman, Z. (1996). *Socjologia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Beaugrande de, R.A., Dressler, W.U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: de Gruyter.
- Beck, U. (2009). *Cosmopolitanization without cosmopolitans: on the distinction between normative and empirical-analytical cosmopolitanism in philosophy and the social sciences*. W: K. Ikas, G. Wagner (red.), *Communicating in the third space* (s. 11–25). New York: Routledge.
- Bedyńska, S., Rycielski, P. (2010). *Kim jestem? Przeciwdziałanie stereotypizacji i stygmatyzacji osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bełza, M. (2011). *Szkolnictwo specjalne w Polsce – różne formy organizacji*. W: I. Fajfer-Kruczek, S. Wrona (red.), *Wsparcie instytucjonalne w Polsce i Republice Czeskiej* (s. 23–44). Cieszyn: „Arka”.
- Benveniste, E. (1966). *Problemes de linguistique generale*. Paris: Gallimard.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control, Vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Bernstein, B. (1980). *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*. W: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo* (s. 83–119). Warszawa: Czytelnik.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bernstein, B. (1996). *Class, codes and control: Vol. 5: Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symboli control and identity: Theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Vol. 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Beveridge, S. (1993). *Special Educational Needs in Schools*. London & New York: Routledge.

- Bhabha, H. (2010). *Miejsca kultury*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bingham, C., Clarke, L., Michielsens, E., Van De Meer, M. (2013). Towards a social model approach? British and Dutch disability policies in the health sector compared. *Personnel Review*, 42, 613–637.
- Biegański, W. (1912). *Teoria logiki*. Warszawa: E. Wende i S-ka.
- Bińczycka, J. (2000). *Humanisci o prawach dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bińczycka, J. (2005). *O kilku niespełnionych prawach dziecka*. W: J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red.), *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie* (s. 9–15). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bleidick, U., Rath, W., Schuck, K.D. (1995). Empfehlungen der Kulturministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 247–264.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
- Błęszyńska, K. (1996). Niepełnosprawność jako czynnik kształtujący usytuowanie jednostki w życiu zbiorowości społecznej. *Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej*, 148, 9–17.
- Błęszyński, J., Baczała, D., Binnebesel, J. (red.) (2008). *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu pedagogicznym*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej.
- Bobel, B. (2003). *Postawy rodziców wobec możliwości integracji szkolnej dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* (s. 327–331). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bogdanowicz, M. (1994). *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu. Odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lublin: Linea.
- Bogdanowicz, M. (1995). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 216–223.
- Borowska-Beszta, B. (2012). *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Boryszewski, P. (2007). *Niepełnosprawni w opinii społeczności lokalnych na przykładzie 10 wybranych gmin w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bourdieu, P. (2009). *Rozum praktyczny: o teorii działania*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bourne, J. (2008). *Official pedagogic discourses and the construction of learner's identities*. W: N.H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of language and education* (s. 41–52). Springer & Business Media LLC.
- Brandon, T., Pritchard, G. (2011). „Being fat”: A conceptual analysis using three models of disability. *Disability & Society*, 26(1), 79–92.
- Braidotti, R. (2009). *Podmioty nomadyczne. Ucieleśnienie i różnica seksualna w feminizmie współczesnym*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Breivik, J.-K. (2007). *Dov identiteti endring: lokale liv – globale bevegelser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Breslin, M.L. (1998). *Disability Paradigms*, University of California at Berkeley. <http://quir.berkeley.edu/courses/assistive-tech/spring2002/mlb-paradigms.htm> [dostęp: 10-11-2012].

- Brewer, M.B. (1991). The social self: on being the same and different. *Personal and Social Psychology Bulletin*, 17(5), 475–487.
- Brzozowski, S. (1937). *Legenda Młodej Polski. Studia o strukturze kulturalnej*. Warszawa: Instytut Literacki.
- Buchnat, M. (2014). Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań. *Studia Edukacyjne*, 31, 177–193.
- Buchowicz, I. (2013). *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w gimnazjach w Warszawie, Gdańsku i Lublinie*. W: J. Kuźma, J. Pułka (red.), *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach* (s. 191–197). Kraków: Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego.
- Burell, G., Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis*. London: Heineman Educational Books.
- Busse, D. (1987). *Historische Semantik: Analyse eines Programms*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brzeziński, J., Witkowski, L. (1994). *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Byra, S. (2010). *Stereotypy dotyczące osób niepełnosprawnych – funkcje i możliwości zmian*. W: M. Chodkowska, S. Byra, Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, M. Parchomiuk, B. Szabała (red.), *Stereotypy niepełnosprawności. Między wykluczeniem a integracją*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Chajda, E. (2007). *Postawy wobec osób niepełnosprawnych. Komunikat z badań*. Warszawa: CBOS.
- Chauvin, T. (2014). *Homo iuridicus. Człowiek jako podmiot prawa publicznego*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Chodkowska, M., Byra, S., Kazanowski, Z., Osik-Chudowolska, D., Parchomiuk, M., Szabała, B. (2010). *Stereotypy niepełnosprawności – między wykluczeniem a integracją*. Lublin: UMCS.
- Chodkowska, M., Kazanowski, Z. (2007). *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Chrzanowska, I. (2003). *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Chrzanowska, I. (2004). *Poziom osiągnięć szkolnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie gimnazjum a forma organizacyjna kształcenia*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Chrzanowska, I. (2010). *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością: regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Chudy, W. (1988). *Powołanie osoby niepełnosprawnej w nauczaniu papieża Jana Pawła II*. W: D. Kornas-Biela (red.), *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie* (s. 123–149). Lublin: RW KUL.
- Chutorński, M. (2008). Władza, podmiot, wychowanie. O pewnych związkach i możliwym znaczeniu w dyskursie. *Forum Oświatowe*, Numer Specjalny, 225–234.
- Ciechanowski, J., Czyż, E., Szewczyk, E. (red.) (2010). *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.

- Colbert, D. (2011). *Zabójcze emocje. Umysł – ciało – duch: o niszczącej i uzdrawiającej sile emocji*. Kraków: Wydawnictwo „M”.
- Cole, M., Hill, D. (2004). *Schooling and equality: fact, concept and policy*. London–New York: Routledge.
- Colker, R. (2005). *The disability pendulum: the first decade of the Americans with Disabilities Act*. New York: New York University Press.
- Conrad, P. (1992). Medicalization and social control. *Annual Review of Sociology*, 18, 209–232.
- Coulthard, M. (1977). *An introduction to discourse analysis*. London: Longman.
- Copleston, F. (1989). *Historia filozofii. Tom VIII: Od Benthama do Russella*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Courtine, J.-J. (1981). Quelques problemes theoriques et methodologiques en analyse du discours: a propos du discours communiste adresse aux chretiens. *Langages*, 62, 9–128.
- Couser, T.G. (2018). Three paradigms of disability. [https://www.academia.edu/2306082/Three\\_paradigms\\_of\\_disability](https://www.academia.edu/2306082/Three_paradigms_of_disability) [dostęp: 04-08-2018].
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Cynarski, W.J., Błażejowski, W., Pasterniak, W. (2016). *Pedagogika nowoparadygmaticzna. W poszukiwaniu nowych inspiracji i aplikacji pedagogicznych. Monografia tematyczna*. Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Czachur, W. (2010). Niemiecka lingwistyka dyskursu. *Stylistyka*, XIX, 85–392.
- Czachur, W., Kulczyńska, A., Kumiega, Ł. (red.) (2016). *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Czachur, W., Miller, D. (2012). Niemiecka lingwistyka dyskursu – próba bilansu i perspektywy. *Oblicza Komunikacji*, 5, 25–43.
- Czaputowicz, J. (2016). *Zastosowanie konstruktywizmu w studiach europejskich*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). Dyskursy edukacyjne w Polsce po roku 1989. *Rocznik Pedagogiczny*, 20, 97–100.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2003). Współczesne dyskursy emancypacji poprzez edukację: wielka narracja w małej klasie. *Colloquia Communia*, 2(75), 40–55.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2005). Desocjalizacja: w poszukiwaniu nowego dyskursu szkoły i edukacji: (czy jest możliwa „anty-TINA” w edukacji?). *Forum Oświatowe*, 1(32), 5.
- Czerkawski, A. (2012). Wykluczenie edukacyjne niedostosowanych społecznie. *Chowania*, 1, 109–120.
- Czerwiński, M. (2015). *Kultura, dyskurs, znak*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Czerwiński, M. (2016). *Semiotyczna analiza dyskursu*. W: W. Czachur, A. Kulczyńska, Ł. Kumiega (red.) (2016). *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne* (s. 41–58). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Czyż, E. (2002). *Prawa dziecka*. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.
- Dartington, T., Miller, E.J., Gwynne, G.V. (1981). *A life together: the distribution of attitudes around the disabled*. Michigan: Travistock Publications.

- Davis, L.J. (2002). *Bending over backwards: disability, dismodernism, and other difficult positions*. New York: New York University Press.
- Dązbłaż, B. (2016). *Orzekanie na nowo. Czym jest ICF?* <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/341499> [dostęp: 30-06-2017].
- Dewey, J. (1938). *Logic: the theory of inquiry*. New York: Henry Holt.
- Dewey, J. (2006). *Szkoła i dziecko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dembiński, M. (2011). Paradygmata u(ś)cisk wychowania. Zarys koncepcji ujęcia paradygmatu nauki jako widowiska kulturowego. *Studia z Teorii Wychowania*, t. II, 2(3), 19–46.
- Dębniak, A. (2001). *Osoby niepełnosprawne w świetle unormowań Konstytucji RP z 1997 roku*. W: T. Jasudowicz (red.), *Polska wobec europejskich standardów praw człowieka* (s. 191). Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora” TNOiK.
- Diaz, M. (2010). *Subject, power, and pedagogic discourse*. W: A. Morais, I. Neves, B. Davies, H. Daniels (red.), *Towards a sociology of pedagogy. The contribution of Basil Bernstein to Research* (s. 83–98). New York: Peter Lang Publishing.
- Dijk van, T.A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4(2), 249–283.
- Dijk van, T.A. (1998). *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dijk van, T.A. (2001). *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dijk van, T.A. (2015a). *Critical Discourse Analysis*. W: D. Tannen, H.E. Hamilton, D. Schiffrin (red.), *The Handbook of Discourse Analysis* (s. 466–485). Chichester: Blackwell.
- Dijk van, T.A. (2015b). *Critical discourse studies: A sociocognitive approach*. W: R. Wodak, M. Meyer (red.), *Methods for critical discourse analysis* (s. 62–86). Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington DC: Sage.
- Dobrowolowicz, J. (2016). Analiza dyskursu i jej zastosowanie w badaniach edukacyjnych. *Jakościowe Badania Pedagogiczne, Tom 1* (1), 36–48.
- Dobrzyńska, J. (2016). *Kilka myśli o polskiej polityce oświatowej*. <http://www.tnszp.pl/index.php/polityka-oswiatowa/746-jolanta-dobrzyska-kilka-mysli-opolskiej-polityce-oswiatowej> [dostęp: 24-07-2016].
- Dolata, R. (2001). *Raport. Procesy rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach z perspektywy nierówności społecznych w edukacji. Raport cząstkowy w ramach projektu „Drugi rok monitorowania reformy systemu oświaty” przygotowany na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych. <http://www.isp.org.pl/files/18292433390820079001117709373.pdf> [dostęp: 27-06-2017].
- Dolata, R. (2008). Czy segregacja uczniów ze względu na uprzednie osiągnięcia szkolne zwiększa efektywność nauczania mierzona metodą EWD? Wystąpienie na XIV Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Opole. [http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XIV\\_KDE/Dolata.pdf](http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XIV_KDE/Dolata.pdf) [dostęp: 27-06-2017].
- Domagała-Zyśk, E. (2012). *Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym* (s. 13–27). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dorland, M. (2018). Review. Communicating in the third space. Edited by Karin Ikas & Gerhard Wagner. *Canadian Journal of Communication*, 34, 203.

- Doroszevska, J. (1981). *Pedagogika specjalna*. T. II. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Doroszewski, W. (1969). Sprawy terminologiczne. *Szkoła Specjalna*, 1, 1–4.
- Downing, J.E. (2010). *Academic instruction for students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive classrooms*. Thousand Oaks: Corbin.
- Drasgow, E., Yell, M.L., Robinson, R. (2001). Developing legally correct and Educationally appropriate IEPs. *Remedial and Special Education*, 22(6), 359–373.
- Dudzińska, A. (2009). *Wszystko jasne. Dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych w Warszawie*. Warszawa: Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera „Nie-Grzeczne Dzieci”.
- Dudzińska, A. (2012). *Prawo dziecka niepełnosprawnego do nauki w szkole ogólnodostępnej – wskazówki dla rodziców i opiekunów*. [http://www.abcd.edu.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=268:prawo-dziecka-niepenosprawnego-do-nauki-w-szkole-ogolnodostpnej-wskazowki-dla-rodzicow-i-opiekunow&catid=22:komentarze-do-pra-wa&Itemid=2](http://www.abcd.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=268:prawo-dziecka-niepenosprawnego-do-nauki-w-szkole-ogolnodostpnej-wskazowki-dla-rodzicow-i-opiekunow&catid=22:komentarze-do-pra-wa&Itemid=2) [dostęp: 27-06-2017].
- Duszak, A. (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duszak, A., Fairclough, N. (red.) (2008). *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Dykcik, W. (1997). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Dymara, B. (2001). *Dziecko w świecie współdziałania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dymowska, M., Rawłuszko, M. (2015). *Dyskryminacja i edukacja antydyskryminacyjna w systemie edukacji formalnej. Wnioski z badań*. W: J. Świerszcz (oprac.), *Przeciwdziałanie dyskryminacji w szkole i zapewnienie równego traktowania w edukacji. Podsumowanie konferencji „Równa szkoła – szkoła bez dyskryminacji”*, Warszawa 25–26 maja 2015. [https://kph.org.pl/wp-content/uploads/2016/03/2015\\_Publ-pokonf\\_Rowna-Szkola.pdf](https://kph.org.pl/wp-content/uploads/2016/03/2015_Publ-pokonf_Rowna-Szkola.pdf) [dostęp: 27-06-2017].
- Eckert, U. (1997). *Pedagogika niesłyszących i niedosłyszących – surdopedagogika*. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna* (s. 192–200). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Elias, N. (2008). *Spółczesność jednostek*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. New York: Routledge.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Boston: Addison Wesley.
- Fairclough, N., Duszak, A. (2008). *Wstęp: krytyczna analiza dyskursu – nowy obszar badawczy*. W: A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej* (s. 7–29). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Fairclough, N., Wodak, R. (2006). *Krytyczna analiza dyskursu*. W: A., Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (wybór i oprac.), *Współczesne teorie socjologiczne* (s. 1047–1056). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Fanon, F. (1986). *Black skin, white masks*. Londyn: Pluto Press.
- Feely, M. (2016). Disability studies after the ontological turn: a return to the material world and material bodies without a return to essentialism. *Disability & Society*, 31(7), 863–883.

- Firkowska-Mankiewicz, A., Szumski, G. (2009). *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*. W: D.D. Smith, *Pedagogika specjalna*, t. 2. *Podręcznik akademicki* (s. 319–346). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fleck, L. (1986). *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Foucault, M. (1977). *Archeologia wiedzy*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Foucault, M. (2002). *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w College de France 2 grudnia 1970*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Foucault, M. (2005). Inne przestrzenie. *Teksty Drugie*, 6(96), 117–125.
- Foucault, M. (2010). *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fulcher, G. (1999). *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*. Sheffield: Philip Armstrong Publications.
- Furmanek, W. (red.) (1995). *Modelowanie treści kształcenia ogólnotechnicznego dla potrzeb nowego systemu oświaty*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Gadacz, T. (2010). *Historia filozofii XX wieku. Nurty*. Tom 2. Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Gadamer, H.G. (1993). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Kraków: Inter Esse.
- Gajda, S. (2016). *Współczesna polska przestrzeń dyskursywna*. W: B. Witosz, K. Sujkowska-Sobisz, E. Ficek (red.), *Dyskurs i jego odmiany* (s. 15–21). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gajdzica, Z. (2001). *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w zreformowanej szkole powszechnej jako organizator procesu kształcenia dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*. W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym* (s. 201–206). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gajdzica, Z. (2003). *Wybrane uwarunkowania procesu kształcenia ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym w niższych klasach szkoły podstawowej ogólnodostępnej*. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* (s. 351–360). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gajdzica, Z. (red.) (2007). *Rozwój i funkcjonowanie osób niepełnosprawnych. Konteksty edukacyjne i prawne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gajdzica, Z. (2011a). *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej* (s. 56–81). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Gajdzica, Z. (2011b). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Galasiński, D. (2013). Osoby niepełnosprawne czy z niepełnosprawnością? *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, nr IV (9), s. 3–6.
- Galdia, M. (2014). *Legal discourses*. Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Gałkowski, T. (1973). *Wybrane zagadnienia z defektologii*, T. 3, Warszawa: Wydawnictwo ATK.
- Gałkowski, T. (1997). Nowe podejścia do niepełnosprawności. Uporządkowania terminologiczne. *Audiofonologia*, T. X, 59–164.

- Gałkowski, T., Jastrzębowska, G. (1999). *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Gara, J. (2018). Granice dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej. *Forum Pedagogiczne*, 1, 119–134.
- Garbat, M. (2013). Postawy społeczne wobec osób z niepełnosprawnością w epoce starożytnej. *Rozprawy Społeczne*, t. VII (1), 19–27.
- Gasik, W. (1991). *Upośledzenie*. W: J. Pańczyk (red.), *Pedagogika specjalna. Psychopedagogiczne i medyczne studium terminologiczne*. Warszawa: IWZZ.
- Gazdulska, M. (2008). Postawy społeczeństwa wobec osób z niepełnosprawnościami w ujęciu historycznym i współczesnym. *Seminare*, 25, 281–288.
- Gindrich, P., Kirenko, J. (2007). *Odkrywanie niepełnosprawności wzrokowej w nauczaniu włączającym*. Lublin: Wyższa Szkoła Społeczno-Przyrodnicza.
- Giryński, A., Przybylski, S. (1993). *Integracja społeczna osób upośledzonych umysłowo w świecie ujawnianych do nich nastawień społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Gleeson, B. (1999). Recovering a 'subjugated history': Disability and the institution in the industrial city. *Australian Geographical Studies*, 37, 114–129.
- Gleeson, B. (2001a). Disability and the open city. *Urban Studies*, 38, 251–265.
- Gleeson, B. (2001b). Domestic space and disability in nineteenth-century Melbourne, Australia. *Journal of Historical Geography*, 27, 223–240.
- Głębowski, J. (2009). *Problemy rzecznictwa i reprezentacji środowisk osób niepełnosprawnych w Unii Europejskiej – wybrane aspekty prawne*. W: D. Podgórska-Jachnik (red.), *Problemy orzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych* (s. 201–226). Łódź: Wydawnictwo WSP/EGP.
- Głodkowska, J. (2009). *W trosce o przestrzeń rehabilitacyjną wokół osób z upośledzeniem umysłowym – czy „zuchwałe rzemiosło” pedagogiki specjalnej?* W: M. Bielska-Łach (red.), *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Głodkowska, J. (2012). *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnostyka, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Głodkowska, J. (2014). Rozważania nad podmiotowością a niepełnosprawność – u źródeł współczesnego ujęcia i w perspektywie interdyscyplinarnej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 2(24), 91–109.
- Głodkowska, J. (2015). *Autorstwo własnego życia osoby z niepełnosprawnością – konceptualizacja w perspektywie dobrostanu, podmiotowości, optymalnego funkcjonowania i wsparcia* (s. 110–134). W: J. Głodkowska (red.), *Personalistyczne ujęcie fenomenu niepełnosprawności*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Głodkowska, J. (2017). *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*. Warszawa: PWN.
- Głowiński, M. (1992). *Nowomowa po polsku*. Warszawa: Pen.
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Doubleday Anchor.
- Goffman, E. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Goffman, E. (2005). *Piętno. Rozważanie o zranionej tożsamości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



- Golinowska, S. (2011). O spójności i kapitale społecznym oraz europejskiej polityce spójności. *Polityka Społeczna*, 5–6, 13–21.
- Goodley, D. (2011). *Disability studies: an interdisciplinary introduction*. London: Sage Publications.
- Góralczyk, E. (2009). *One są wśród nas. Dziecko przewlekle chore. Psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w szkole i w przedszkolu*. Warszawa: CMPP-P.
- Grabias, S. (1994). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grzegorzczak, R. (2008). *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzegorzewska, M. (1928). *O dzieciach, które wymagają specjalnej opieki*. Warszawa: Komitet Opieki nad Dzieckiem.
- Grzegorzewska, M. (1964a). *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*. Warszawa: Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej.
- Grzegorzewska, M. (1964b). *Wybór pism*. Warszawa: PWN.
- Grzesiak, H. (2012). Wykluczenie społeczne w starożytnym Izraelu. W: H. Grzesiak, M. Fryza, K. Ratajczak (red.), *Wykluczenie społeczne wczoraj i dziś* (s. 7–11). <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/2883/1/Wykluczenie%20spoleczne%20%20przeszlosc%20i%20terazniejszosc.pdf> [dostęp: 27-03-2017].
- Grzmil-Tylutki, H. (2010). *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Grzymała-Kazłowska, A. (2004). Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 13–34.
- Grzybowski, P.P. (2018). *Swoi, Inni, Obcy*. W: P.P. Grzybowski, G. Idzikowski (red.), *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej* (s. 21–26). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Gulczyńska, A., Wiśniewska-Kin, M. (2017). Dyskurs edukacyjny w badaniach. Próba systematyzacji perspektyw badawczych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(36), 7–20.
- Gurczyńska-Sady, K. (2013). *Człowiek jako słowo i ciało. W poszukiwaniu nowej koncepcji podmiotu*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Podstawowe informacje o rozwoju demograficznym Polski do 2104 r. Notatka informacyjna* (2015). Warszawa: GUS.
- Habermas, J. (2002). *Teoria działania komunikacyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Haegle, J.A., Hodge, S. (2013). Disability discourse: overview and critiques of the medical and social models. *Quest*, 68(2), 193–206.
- Hajduk-Nijakowska, J. (2012). *Kulturowy kontekst komunikowania*. W: B. Andrzejewski (red. serii), N. Leśniewski, M. Domaradzki, M. Wenland, E. Kulczycki, J. Boruszewski (red.), *Komunikologia. Teoria i praktyka komunikacji* (s. 149–160). Poznań: Wydawnictwo Naukowe IF UAM.
- Hall, S. (1987). Kodowanie i dekodowanie. *Przekazy i Opinie*, 47–48 (1–2), 58–72.
- Hall, S. (1992). *The question of cultural identity*. W: S. Hall, D. Held, T. McGrew (red.), *Modernity and its futures* (s. 274–313). Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. (2001). *Foucault: Power, knowledge and discourse*. W: M. Vetherell, S. Taylor, S. Yates, *Discourse Theory and Practice* (s. 72–81). London: Sage.

- Haratyk, K., Kordasiewicz, A. (2013). Między wizerunkiem a praktyką – diagnoza stanu wykorzystania programów komputerowych wspomagających analizę danych jakościowych w Polsce. *Przegląd Socjologiczny*, 62(1), 167–187.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interersonal relations*. New York: Wiley.
- Heinemann, W. (2012). Kontrowersje wokół analizy dyskursu. *Stylistyka*, 21, 287–318.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2007). *Paradygmat humanistyczny w pedagogice a pedagogika humanistyczna*. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna: materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Hejnicka-Bezwińska, T., Leppert, R. (2005). *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Heller, M. (2016). *Bóg i geometria. Gdy przestrzeń była Bogiem*. Kraków: Copernicus Center Press Sp. z o.o.
- Heller, T. (1905). *Pedagogika lecznicza*. Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.
- Hicks, D. (1995). Discourse, learning and teaching. *Review of Research in Education*, 21, 49–95.
- Hill, M., Hupe, P. (2002). *Implementing public policy: Governance in theory and in practice*. London: Sage.
- Hodge, B., Kress, G. (1993). *Language as Ideology*. London–New York: Routledge.
- Horgan, J. (1999). *Koniec nauki, czyli o granicach wiedzy u schyłku ery naukowej*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Hołówka, J. (2005). *Profesje przeciw wykluczeniu*. W: M. Orłowska (red.), *Skazani na wykluczenie* (s. 57–76). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Hornby, G. (2012). Inclusive education for children with special educational needs: a critique of policy and practice in New Zealand. *Journal of International and Comparative Education*, 1(1), 52–60.
- Howarth, D. (2008). *Dyskurs*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Howe, S.G. (1858). On the Cuses of Idiocy. *Journal of Psychological Medicine and Mental Pathology*, 1, 11(11), 365–395.
- Huefner, D.S. (2000). The risks and opportunities of the IEP requirements under IDEA 1997. *Exeptional Children*, 33, 195–204.
- Hulek, A. (1977). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: PWN.
- Hulek, A. (1992). *Ewolucja integracyjnego kształcenia dziecka niepełnosprawnego*. W: A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Husserl, E. (1999). *Kryzys nauk europejskich*. Toruń: Wydawnictwo Rolewski.
- Ikas, K., Wagner, G. (red.) (2009). *Communicating in the third space*. London: Taylor & Francis.
- Imrie, R. (1996). *Disability and the city: international perspectives*. New York: St Martin’s Press.
- Imrie, R., Kumar, M. (1998). Focusing on disability and access in the built environment. *Disability and Society*, 13, 357–374.

- International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual classification relating to the consequences of disease* (1980). Geneva: WHO, s. 143.
- Jaarsma, P., Wellin, S. (2012). Autism as Natural Human Variation: Reflections on the Claims of the Neurodiversity Movement. *Health Care Analysis*, 20(1), 20–30.
- Jabłońska, B. (2006). Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2(1), 53–67.
- Jabłoński, A. (1999). *Polityka*. W: A. Antoszewski, R. Herbut (red.), *Leksykon politologii* (s. 329–330). Wrocław: Wydawnictwo Alta2.
- Jachimczak, B. (2008). *Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*. Łódź: Wydawnictwo Satori.
- Jachimczak, B. (2009). *Rodzice dzieci niepełnosprawnych jako ich rzecznicy w rozwiązywaniu problemów rozwojowych i edukacyjnych*. W: D. Podgórska-Jachnik (red.), *Problemy orzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych* (s. 201–226). Łódź: Wydawnictwo WSP/EGP.
- Jackowska, E. (2009). Stygmatyzacja i wykluczenie społeczne osób chorujących na schizofrenię – przegląd badań i mechanizmy psychologiczne, *Psychiatria Polska*, 6, 655–670.
- Jagiello, K., Sałacińska, A., Kamasa, V. (2014). Rodzina w podręcznikach do nauki języka fińskiego oraz polskiego jako obcego. *Krytyczna Analiza Dyskursu. Tekst i dyskurs*, 7, 155–173.
- James, W. (2004). *Pragmatyzm*. Kraków: Zielona Sowa.
- James, W. (2006). *Z wybranych problemów filozofii*. Kraków: Zielona Sowa.
- Janiszewska-Nieścioruk, Z., Kwaśniewska, Z. (2012). *Główne nurty prointegracyjnych zmian w systemie polskiej edukacji*. W: *Specjalna pedagogika na Slovensku v kontexte rokov 1967–2012* (s. 443–449). Zbornik z Medzinarodnej Vedeckej Konferencie. Bratislava: IRIS.
- Janiszewska-Nieścioruk, Z., Maciarz, A. (2006). *Współczesne problemy osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jankowska, M. (2012). Prawa osób niepełnosprawnych w międzynarodowych aktach, prawnych. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 1(1), 24–45.
- Janowski, A. (1989). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jaspers, K. (1978). *Sytuacje graniczne*. W: R. Rudziński, Jaspers (s. 213–214). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Jaspers, K. (1991). *Rozum i egzystencja. Nietzsche i chrześcijaństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jastrząb, J. (1995). Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych. *Wychowanie na co Dzień*, 12, 11–13.
- Jastrząb, J. (1997). Akceptacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Wychowanie na co Dzień*, 3, wkł. I–IV.
- Jawor, A. (2014). *Wojna kultur*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kamiński, J. (2006). *Sprawni w prawie. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w prawie Unii Europejskiej*. Zeszyt 6. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.

- Karwowska, M. (2007). *Problemy edukacji integracyjnej w opinii kadry pedagogicznej*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną* (s. 157–169). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kass, C.E., Maddux, C. (2005). *A human development view of learning disabilities. From theory to practice*. Springfield Illinois: Charles C. Thomas Pub Ltd.
- Kauffman, A. (1982). *Analogue Und „Natur der Sache”*, Heidelberg: Dekker & Muller.
- Kauffman, J.M., Anastasiou, D., Badar, J., Travers, J.C., Wiley, A.L. (2016). *Inclusive education moving forward*. W: J.P. Bakken, F.E. Obiakor, A. Rotatori (red.), *Advances in special education*, Vol. 32 – *General and special education in an age of change: Roles of professionals involved* (s. 153–177). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Kawczyńska-Butrym, Z. (red.) (2002). Wybrane aspekty funkcjonowania pomocy społecznej na rzecz osób niepełnosprawnych intelektualnie. *Auxilium Sociale. Wsparcie Społeczne*, 3–4, 9–24.
- Kawka, M. (1999). *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Kazanowski, Z. (2011). *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kierzek, A. (2012). Instytut dla głuchoniemych w Romanowie – pierwszy ośrodek tego typu na ziemiach polskich. *Otolaryngologia*, 11(4), 146–154.
- Kirejczyk, K. (1981). *Pedagogika specjalna i pedagogika upośledzonych umysłowo jako nauka*. W: K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Kirejczyk, K., Marek-Ruka, M. (1987). *Obecny stan nazewnictwa w szkolnictwie specjalnym w Polsce i krajach socjalistycznych oraz propozycje zmian*. W: J. Pańczyk (red.), *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej. Materiały z sesji organizowanych w latach 1983–1985* (s. 23–27). Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Kirenko, J. (2001). *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*. W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym* (s. 61–68). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kirenko, J. (2006). *Oblicza niepełnosprawności*. Lublin: Wydawnictwo WA.
- Kirenko, J. (2011). *Percepcja osób niepełnosprawnych*. W: J. Plak (red.), *Osoby niepełnosprawne. Szanse i zagrożenia godnego funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Kiwerski, J.E. (2012). *Fizjoterapia ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Klichowski, M., Rura, G. (2011). *Założenia programowo-organizacyjne reformy oświaty z 1999 roku w zakresie edukacji elementarnej*. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 19–78). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Klus-Stańska, D. (2009). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną*. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 11–23). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2014). *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 24–60). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kłoskowska, A. (1981). *Socjologia kultury*. Warszawa: PWN.

- Kłós-Czerwińska, P. (2015). Od emocji do komunikacji. Gillesa Deleuze'a analiza problemów prezentacji, pragnienia i poznawania. *Analiza i Egzystencja*, 29, 87–111.
- Knudsmoen, H., Simonsen, E. (2016). Why Michel Foucault in Norwegian special-education research? *NJSR Nordic Journal of Special Research*, 7, 36–50.
- Kofta, M. (2009). *Uprzedzenia wobec obcych – od antypatii do dehumanizacji*. W: J. Koziński (red.), *Nowe idee w psychologii* (s. 274–295). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kolwitz, M., Dąbrowski, S. (2014). Postawy wobec niepełnosprawności fizycznej w okresie średniowiecza. *Annales Academiae Medicae Stetinensis. Roczniki Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie*, 60, 103–108.
- Kołodziejczyk, D. (2008a). Literatura porównawcza i studia postkolonialne – nowe otwarcie dla komparatystyki. *Porównania*, 5, 55–74.
- Kołodziejczyk, D. (2008b). Postkolonialny zamach stanu w literaturze. *Literatura na Świecie*, 1 i 2, 242–257.
- Kosakowski, Cz. (red.) (2001). *Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo*. Toruń: Akapit.
- Kosyło, P. (2008). *Wykluczanie jako problem filozofii edukacji. Komentarz do badań empirycznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kościńska, M. (2000). *Sytuacja dzieci niepełnosprawnych w Polsce w 10 lat po uchwaleniu Konwencji Praw Dziecka*. W: J. Bińczycka (red.), *Humanieści o prawach dziecka* (s. 107–109). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kość, Z. (1975). *Podobieństwo „agresora” do „ofiary” a natężenie czynności agresywnej*. W: A. Frączek (red.), *Z zagadnień psychologii agresji* (s. 115–134). Warszawa: Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej.
- Kowalik, S. (2007). *Psychologia rehabilitacji*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kowalik-Kaleta, Z. (2011). Interdyskursywność w medialnych tekstach perswazyjnych – analiza w ramach KAD. *Media i Społeczeństwo*, 1, 103–111.
- Kozakiewicz, J. (2016). *Językowe środki wykluczania. Obraz Romów we współczesnej prasie węgierskiej z perspektywy Krytycznej Analizy Dyskursu*. Poznań: Wydział Neofilologii UAM w Poznaniu.
- Kozłowski, W.M. (1908). Sprawozdanie z Trzeciego Kongresu Międzynarodowego Filozoficznego – Heidelberg. *Przegląd Filozoficzny*, XI, 335–336.
- Kozłowski, W.M. (1912). Pragmatyczna rewizja logiki. *Mysł i Życie*, 2–3, 42–51.
- Kozłowski, W.M. (1913). Zasady humanizmu polskiego. *Mysł i Życie*, 6–7, 131–140.
- Krakowiak, K. (red.) (2017). *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowywania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Krause, A. (2010a). Niepełnosprawność – Inny w paradygmacie humanistycznym. *Niepełnosprawność*, 4, 111–121.
- Krause, A. (2010b). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Krapiec, M.A. (2005). *Dlaczego zło?* Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Kress, G. (1991). Critical discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, 11, 84–99.

- Krieger, L.H. (2003). *Backlash against the ADA: reinterpreting disability rights*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Kruszelnicki, M. (2008). *Drogi francuskiej heterologii*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kubiak, Z. (1997). *Mitologia Greków i Rzymian*. Kraków: Znak.
- Kubicki, P. (2012). Równy dostęp do edukacji osób z niepełnosprawnościami. W: Najważniejsze wyzwania po ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych. *Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich*, 10, 34–40.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne*. Lublin: UMCS.
- Kuczyńska-Kwapisz, J., Piekut-Brodzka, D. (2009). *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kuhn, T.S. (1968). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: PWN.
- Kuhn, T.S. (1985). *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kuhn, T.S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Kukla, D., Duda, D., Czerw-Bajer, M. (2011). *Osoby niepełnosprawne w systemie edukacji i poradnictwa zawodowego*. Warszawa: Difin SA.
- Kummant, M. (red.) (2008). *Raport. Tendencje w kształceniu integracyjnym w Polsce w latach 2003–2008*. Warszawa: Pracownia Wspomagania Rozwoju i Integracji CMPP-P.
- Kupisiewicz, C. (1985). *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa: PWN.
- Kurowski, K. (2009). *Regulacje Unii Europejskiej dotyczące osób niepełnosprawnych*. *Biuletyn Euroniepełnosprawni*, nr 1 (12). [http://www.pfon.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=85:regulacje-unii-europejskiej-peny-tekst&catid=11:publikacje&Itemid=28](http://www.pfon.org/index.php?option=com_content&view=article&id=85:regulacje-unii-europejskiej-peny-tekst&catid=11:publikacje&Itemid=28) [dostęp: 1-12-2018].
- Kurowski, K. (2010). *Ewolucja regulacji prawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych w zakresie problematyki osób niepełnosprawnych*. W: D. Podgórska-Jachnik (red.), *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych. Tom 2, Ruch na rzecz lepszej przyszłości osób niepełnosprawnych* (s. 53–71). Łódź: Wydawnictwo WSP/EGP.
- Kurcz, I. (1992). *Język a psychologia*. Warszawa: WSiP.
- Kwaśnica, R. (1990). *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza* (s. 294–307). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński, Z. (red.) (1991–2000). *Nieobecne dyskursy*. Tom 1–6. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań–Olsztyn: Edytor.
- Kwieciński, Z. (2001). *Wykluczanie*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński, Z. (2011). *Pedagogika po przejściach – pozytywne aspekty przemian*. W: M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, Nurty pedagogii. *Naukowe, dyskretne, odlotowe* (s. 81–100). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (2003). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński, Z., Witkowski, L. (red.) (1993). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa–Toruń: IBE.

- Labocha, J. (1996). *Tekst, wypowiedź, dyskurs*. W: S. Gajda, M. Bolowski (red.), *Styl a tekst* (s. 49–53). Opole: Wydawnictwo UO.
- Labocha, J. (2008). *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Lavelle, L. (1955). *De l'intimite spirituelle*. Paris: Aubier.
- Lenoir, R. (1974). *Les exclus. Un Francais sur dix*. Paris: Le Seuil.
- Leonard, P. (1997). *Postmodern welfare: Reconstructing and emancipatory project*. London: Sage.
- Lipkowski, O. (1972). Ortodydaktyka. *Szkoła Specjalna*, 2, 97–102.
- Lipkowski, O. (1977). *Podstawy pedagogiki specjalnej*. W: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna* (s. 33–51). Warszawa: PWN.
- Lipkowski, O. (1981). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: PWN.
- Lipkowski, O. (1984). *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa: PWN.
- Lisowska-Magdżiarz, M. (2006). *Analiza tekstu w dyskursie medialnym. Przewodnik dla studentów*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Loska, K. (2016). *Postkolonialna Europa. Etnoobrazy współczesnego kina*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Longmore, P.K. (2003). *Why I burned my book and other essays on disability*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Luhmann, N. (2006). *Pojęcie społeczeństwa*. W: A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (wybór i oprac.), *Współczesne teorie socjologiczne* (s. 414–424). T. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lynch, E.C., Beare, P.L. (1990). The quality of IEP objectives and the relevance to instruction for students with mental retardation and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 11, 48–55.
- Łoskot, M. (2010). Specjalne potrzeby edukacyjne wyzwaniem dla edukacji XXI wieku. *Głos Pedagogiczny*, 20, 4–9.
- Maciarz, A. (1992). *Osoby niepełnosprawne w systemie edukacji i poradnictwa zawodowego*. Warszawa: Difin.
- Maciarz, A. (2001). *Pedagogika lecznicza i jej przemiany. Wybrane problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Maj-Waśniowska, K. (2017). Niestabilności warunków funkcjonowania systemu oświaty w Polsce. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 485, 262–276.
- Majewski, S. (2003). Reformy szkolnictwa w Polsce od XVIII do XX wieku i ich wpływ na kształt współczesnego systemu szkolnego. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 14, 97–118.
- Makowska, A. (2013). Rezerwy znaczeń niepełnosprawności jako źródła wybranych problemów pedagogicznych. W: Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacji przestrzeni publicznej* (s. 23–39). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Makowski, A. (1989). *Ortopedagogika dzieci i młodzieży dorastającej*. Białystok: Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku.
- Malec, M. (2006). *Modele niepełnosprawności (medyczny, społeczny, kulturowy) a studia nad niepełnosprawnością*. W: M. Sekułowicz (red.), *Wybrane problemy pedagogiki specjalnej. Teoria – diagnoza – terapia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Śląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

- Malikowski, M. (1998). *Problemy i dylematy ujęcia systemowego*. W: M. Malikowski (red.), *Socjologiczne problemy miasta* (s. 92–104). Rzeszów: Mana.
- Marcinkowska, B. (2013). *Model kompetencji komunikacyjnych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – w poszukiwaniu wzajemności i współpracy*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Markiewicz, M. (2016). Myśleć kłęczem (Gilles Deleuze, Felix Guatari: Tysiąc plateau). *artPapier*, 7–8, 295–296.
- Markowicz, A. (2009). *Dyskurs – praktyki dyskursywne – tekst*. W: I. Uchwanowa-Szmygowa, M. Sarnowski, T. Piekot, M. Poprawa, G. Zarzeczny (red.), *Dyskurs w perspektywie akademickiej. Materiały z międzynarodowego okrągłego stołu 3–5 kwietnia 2009 r.* (s. 17–18). Olsztyn: Centrum Badań Europy Wschodniej UWM.
- Markowski, M.P. (2013). *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Marszałek, L. (2007). *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 24, 339–353.
- Martin-Jones, M., de Mejia, A.M., Hornberger, N.H. (red.) (2008). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 3: Discourse and Education* (s. 41–52). Heidelberg: Springer & Business Media LLC.
- Mazurkiewicz, B., Oleksy, A. (2012). *Problemy psychologiczne związane z niepełnosprawnością*. W: B. Mazurkiewicz, E. Dmoch-Gajzlerska (red.), *Opieka położnicza nad pacjentkami niepełnosprawnymi* (s. 61–84). Warszawa: PZWL.
- McEwen, B.S. (1998). Protective and damaging effects of stress mediators. *New England Journal of Medicine*, 338(3), 171–179.
- McKey, J., Garatt, D. (2017). *Participation as governmentality? The effect of disciplinary technologies at the interface of the service users and providers, families and state*. W: S.J. Ball (red.), *Michel Foucault and Educational Policy Analysis* (s. 1–17). London–New York: Routledge.
- Melosik, Z. (2002). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin.
- Melosik, Z. (2009). *Teoria i wiedza we współczesnych naukach społecznych – walki dyskursów*. W: Z. Drozdowicz, Z. Melosik, S. Sztajer (red.), *O racjonalności w nauce i w życiu społecznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Melosik, Z. (2017). Dyskursy medycyzacji i farmakologizacji: rekonstrukcje tożsamości człowieka. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 25(2), 123–136.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2009). *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds. How use language to think together*. London & New York: Routledge.
- Meyer, M. (2001). *Between theory, method and politics: positioning of the approaches to CDA*. W: M. Meyer, R. Wodak (red.), *Methods of critical discourse analysis* (s. 14–31). London: Sage Publications Ltd.
- Michalak, M. (2018). Wystąpienie Rzecznika Praw Dziecka Marka Michalaka do Minister Edukacji Narodowej Anny Zalewskiej. <https://niedlachaosuwszkole.pl/index.php/196-podstawa-programowa-rpd-bije-na-alarm?fbclid=IwAR3xi8Ull6vkGr-VLbIL6tAxVG8Dev9gVuf2rvTm7pgJSuDIT63dsqP5J5c> [dostęp: 1-12-2018].



- Mikołajczyk-Lerman, G. (2012). *Sytuacja dzieci niepełnosprawnych w świetle praw dziecka*. W: W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne* (s. 117–132). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Mikołajczyk-Lerman, G. (2013). *Między wykluczeniem a integracją realizacja praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny. Analiza socjologiczna*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Mikrut, A. (2009). O zakresach znaczeniowych terminów pedagogika specjalna i ortopedagogika. Próba polemiki. *Niepełnosprawność*, 1, 69–77.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mills, S. (1997). *Discourse*. London & New York: Routledge.
- Minczakiewicz, E. (1996). *Postawy nauczycieli i uczniów szkół powszechnych wobec dzieci niepełnosprawnych umysłowo*. W: W. Dykcik (red.), *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych* (s. 131–144). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Minczakiewicz, E. (1997). *Pedagogika osób z zaburzeniami mowy – logopedia*. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna* (s. 263–274). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Moore, R. (2006). *Socjologia edukacji*. W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika T. 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (s. 317–459). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Moroń, M. (2016). Rozumienie emocji a agresywność i wrogość. Mediacyjna rola empatii, aleksytymii i makiawelizmu. *Psychologia Społeczna*, 113(38), 321–338.
- Nalaskowski, A. (1999). *Szkoła, która nie chce przeminąć*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- NIK (2012). *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Informacja o wynikach kontroli*. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,4585,vp,5892.pdf> [dostęp: 16-02-2018].
- NIK (2017). *Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach*. <https://www.nik.gov.pl/plik/idgov.pl/plik/id,16353,vp,18878.pdf> [dostęp: 28-08-2018].
- Nocoń, J. (2016). *Dyskurs edukacyjny w internecie*. W: B. Witosz, K. Sujkowska-Sobisz, E. Ficek (red.), *Dyskurs i jego odmiany* (s. 62–70). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra: Wydawnictwo UZ.
- Nowińska, G., Nowiński, J. (2014). *Niepełnosprawność w czasach starożytnych. Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego i Narodowego Instytutu Leków w Warszawie*, 1, 119–127.
- Ochonczenko, H. (2005). *Idea równych szans osób niepełnosprawnych w wybranych dokumentach prawnych*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych* (s. 90–97). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Okoń, W. (1992). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Olechowska, A. (2001). *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazówki dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Olechowska, A. (2006). *Edukacja dzieci o specjalnych potrzebach*. W: T. Szlendak (red.), *Małe dziecko w Polsce: raport o sytuacji edukacji elementarnej*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego.
- Olechowska, A. (2016a). *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Olechowska, A. (2016b). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w oficjalnym dyskursie pedagogicznym*. W: I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami. Dziecko/uczeń wobec czasu zmiany* (s. 221–238). Łódź: Wydawnictwo WSP.
- Olechowska, A. (2016c). *Zarządzanie różnorodnością (diversity management) w szkole – deklaracje i opinie nauczycieli*. W: B. Gofron, P. Mięgała (red.), *Szkoła w warunkach zmiany społecznej i kulturowej. Edukacja przyszłości* (s. 150–164). Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement, Critical Texts in Social Work and the Welfare State*. London: Macmillan Press.
- Oliver, M. (1996a). *Defining impairment and disability: Issues at stake*. W: C. Barnes, G. Mercer (red.), *Exploring the Divide* (s. 29–54). Leeds: The Disability Press.
- Oliver, M. (1996b). *A sociology of disability or a disability sociology?* W: L. Barton (red.), *Disability and Society: Emerging Issues and Insights* (s. 18–42). London: Longman.
- Oliver, M. (1996c). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. New York: St Martins Press.
- Olszewski, S., Parys, K. (2016). *Rozumieć chaos. Rzecz o terminach i znaczeniach im nadawanych w pedagogice specjalnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Oliver, M., Barnes, C. (2012). *The new politics of disablement*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Osiecka, J. (1998). *Kształcenie osób niepełnosprawnych w Polsce – stan obecny i perspektywy*. Biuro Studiów i Ekspertyz, Informacja nr 635.
- Ostrowicka, H. (2013). *Dyskurs pedagogiczny jako element zarządzania młodzieżą. Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(62), 49–73.
- Ostrowicka, H. (2014). *Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu*. *Forum Oświatowe*, 2(52), 47–68.
- Ostrowicka, H. (2015a). *Przemyśleć z Michélem Foucaultem. Edukacyjne dyskursy o młodzieży. Dyspozytyw i urządzanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ostrowicka, H. (2015b). *Wyznania Rousseau i dyskurs edukacyjny: zarys badań w perspektywie (post)foucaultowskiej*. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2, 33–43.
- Ostrowska, A. (1994). *Niepełnosprawni w społeczeństwie*. Warszawa: IFiS PAN.
- Ostrowska, A. (1997). *Postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do osób niepełnosprawnych*. W: A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys (red.), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Osuch, M. (2006). *Podstawy prawa oświatowego*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika T. 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (s. 461–475). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2016/2017* (2017). Warszawa: GUS.
- Paulston, G.R. (2000). *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia conceptualnych map teorii i paradygmatów*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Alternatywy myślenia o edukacji* (s. 25–50). Warszawa: IBE.
- Pawliszak, P., Rancew-Sikora, D. (2012). *Wprowadzenie do socjologicznej analizy dyskursu (SAD)*. *Studia Socjologiczne*, 1(204), 5–15.
- Peirce, C.S. (1965a). *Jak uczynić nasze myśli jasnymi*. W: H. Buczyńska (red.), *Peirce* (s. 123–151). Warszawa: Wiedza Powszechna.

- Peirce, C.S. (1965b) *Utrwalanie przekonań*. W: H. Buczyńska (red.), *Peirce* (107–127). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Perlin, M.L. (2002). *Prawa osób niepełnosprawnych intelektualnie i chorych psychicznie*. W: J. Sikorska (red.), *Spoleczne problemy osób niepełnosprawnych* (s. 129–135). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Pearsall, J. (red.) (1999). *The Concise Oxford Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Piechowiak, M. (1992). *W poszukiwaniu ontologicznych podstaw prawa*. Warszawa–Poznań: Polska Akademia Nauk–Instytut Nauk Prawnych.
- Piekarzewska, M., Wieczorkowski, R., Zajenkowska-Kozłowska, A. (2016). *Stan zdrowia ludności Polski w 2014 r.* Tabl. P/2. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/zdrowie/zdrowie/stan-zdrowia-ludnosci-polski-w-2014-r-6,6.html> [dostęp: 31-01-2017].
- Piekot, T., Poprawa, M. (2011). *Nowy język władzy – sprawozdanie z badań tekstów o Funduszach Europejskich*. W: A. Filipczak-Białkowska (red.), *Dyskursy komunikacji medialnej* (s. 101–115). Łódź: Primum Verbum.
- Pilch, T. (red.) (2005). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilecka, W., Rutkowski, M. (red.) (2009). *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości: psychopedagogiczne podstawy edukacji, rewalidacji i terapii trudności w uczeniu się*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pisarek, W. (2007). *O mediach i języku*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Planck, M. (1949). *Scientific Autobiography and Other Papers*. Nowy York: F. Gayner.
- Poprawa, M. (2009). *Telewizyjne debaty polityków jako przykład dyskursu publicznego*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Poulter, D., Timpson, E. (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years. Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities*. Department of Education & Department of Health: Crown.
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach podstawowych i ponadpodstawowych oraz placówkach*. <https://bip.men.gov.pl/akty-prawne/projekty-aktow-prawnych/projekt-rozporzadzenia-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-pomocy-psychologiczno-pedagogicznej-w-publicznych-przedszkolach-szkolach-podstawowych-i-ponadpodstawowych-oraz-placowkach.html> [dostęp: 9-07-2017].
- Propp, W. (1928). Morfologia bajki. *Pamiętnik Literacki*, 59(4), 203–242.
- Przetacznik-Gierowska, M. (1994). *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*. Warszawa: Energeia.
- Przybysz, P. (1997). *Prawa człowieka a prawa niepełnosprawnych*. Warszawa: Biuro RPO. [http://www.idn.org.pl/sonnszz/prawa\\_niepelnosprawn1.htm](http://www.idn.org.pl/sonnszz/prawa_niepelnosprawn1.htm) [dostęp: 17-07-2017].
- Pytka, L., Zacharuk, T. (1997). *Pedagogika specjalna (rewalidacyjna i resocjalizacyjna)*. W: L. Tuross (red.), *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*. Siedlce: Wydawnictwo WSR-P.
- Radzewicz, J. (1992). *Edukacja alternatywna*. Warszawa: WSiP.
- Radzewicz-Winnicki, A. (2012). Dominacja paradygmatów czy też wyjaśnień kompleksyjnych w okresie zmiany społecznej? *Rocznik Lubuski*, 38(2), 31–46.

- Rainko, S. (2011). *Dwa paradygmaty*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Rasiński, L. (red.) (2009). *Język, dyskurs, społeczeństwo. Zwrot lingwistyczny w filozofii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Reddington, S., Price, D. (2018). Pedagogy of new materialism: advancing the educational inclusion agenda for children and youth with disabilities. *International Journal of Special Education*, 33(2), 465–481.
- Reforma Systemu Kształcenia Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi* (1998). Warszawa: MEN.
- Retter, H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Renkema, J. (2004). *Introduction to discourse studies*. Amsterdam-Philadelphia: Johns Benjamin Publishing Company.
- Richards, T.J., Richards, L. (1994). *Using computers in qualitative research*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research* (s. 445–462). London: Sage.
- Ricoeur, P. (1989). *Język, tekst, interpretacja*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Riddell, S. (2002). *Policy and practice in special education: special educational needs*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- Rittel, T. (2016). Dyskurs edukacyjny jako „trzecia robota rozumu”. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica, 1896–1215*(5), 27–35.
- Rorty, R. (1992). *Introduction. Metaphilosophical difficulties of linguistic philosophy*, W: R. Rorty (red.), *The linguistic turn: essays in philosophical method* (s. 3). Chicago: University of Chicago Press.
- Rubacha, K. (2003). *Budowanie teorii pedagogicznych*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1 (s. 59–67). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rutkowiak, J., Krause, A. (2009). *Obszary społecznej marginalizacji – niepełnosprawność*. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. J. Rusieckiego.
- Rybska-Kłapa, J. (2006). *Opieka nad dziećmi o specjalnych potrzebach w warunkach szkoły ogólnodostępnej*. W: B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*. T. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ryff, C.D., Singer, B. (1996). Psychological well-being: meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, 14–23.
- Rzecznik Praw Obywatelskich (2012a). Najważniejsze wyzwania po ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych. *Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich*, 10.
- Rzecznik Praw Obywatelskich (2012b). Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia. *Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich*, 3.
- Rzecznik Praw Obywatelskich (2013). *Wystąpienie Rzecznika Praw Obywatelskich do Ministra Edukacji Narodowej w sprawie równego dostępu do edukacji osób z niepełnosprawnościami*. RPO/604478/08/I/106.3 RZ.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2012). Niepełnosprawność w perspektywie społeczno-kulturowej: źródła zmian w obszarze konstruowania pola zainteresowań pedagogiki specjalnej. *Człowiek–Niepełnosprawność–Społeczeństwo*, 2(16), 7–21.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. T. 1 i 2. Oxford: Blackwell.

- Sadowska, S. (2015). Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty – o edukacyjnej codzienności w kontekście jawnych i ukrytych wzorów kultury szkolnej, *Studia Edukacyjne*, 34, 71–88.
- Sady, W. (2000). *Spór o racjonalność naukową od Poincarego do Laudana. Monografie Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej*. Wrocław: Funna.
- Safilios-Rothschild, C. (1970). *The sociology and social psychology of disability and rehabilitation*. Michigan: Random House.
- Said, E. (1993). *Culture and imperialism*. New York: Vintage Books.
- Schutz, A. (1970). *On phenomenology and social relations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schutz, A. (1979). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. *Studia Filozoficzne*, 6, 55–93.
- Schultz, R. (2003). *Wykłady z pedagogiki ogólnej. T. I: Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Schulz, R. (2017). Dylemat – kategorią organizującą dyskurs myśli pedagogicznej. *Przeгляд Badań Edukacyjnych*, 25(2), 299–305.
- Schultz, R. (2018). *Edusfera jako holistyczna kategoria pedagogiki ogólnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sekułowicz, M., Świdarska, K. (2011). *Ewolucja postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnością jako efekt wprowadzania idei integracji i inkluzji*. W: T. Żółkowska (red.), *Społeczno-pedagogiczne konteksty niepełnosprawności* (s. 79–104). Szczecin: Volumina. pl Daniel Krzanowski.
- Seriot, P. (1985). *Analyse du discours politique sovietique*. Paris: I.E.S.
- Sękowska, Z. (1979). Interdyscyplinarny charakter pedagogiki specjalnej. W: A. Hulek (red.), *Współczesne teorie i tendencje wychowania i kształcenia specjalnego*. *Studia Pedagogiczne*, XL, 35–42.
- Sękowska, Z. (1985). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: PWN.
- Sękowska, Z. (1988). *Rewalidacja dzieci ze złożonymi upośledzeniami*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sękowski, A. (1994). *Psychospołeczne determinanty postaw wobec inwalidów*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- Shugar, G.W. (1997). *Dyskurs dziecięcy. Początki i źródła rozwoju*. W: J. Ożdżyński, T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny* (s. 11–19). Kraków: Edukacja.
- Simmel, G. (1975). *Socjologia*. Warszawa: PWN.
- Sławiński, J. (1980). *Słownik terminów literackich*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Smart, J., (2004). *Models of disability: The juxtaposition of biology and social construction*. W: T. Riggard, D. Maki (red.), *Handbook of rehabilitation counseling* (s. 25–49). New York: Springer.
- Smith, T.W., Glazer, K., Ruiz, J.M. Gallo, L.C. (2004). Hostility, anger, aggressiveness and coronary heart disease: An interpersonal perspective on personality, emotion and health. *Journal of Personality*, 72, 1217–1270.
- Smolińska-Theiss, B., Theiss, W. (2010). *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 79–102). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Sochacka, K. (2012). *Specjalne potrzeby i specyficzne trudności*. W: E. Awramiuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego* (s. 179–194). T. IV. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Sowa, J. (2006). *Prawne podstawy procesu rehabilitacji edukacyjnej*. W: I. Marczykowska, E. Markowska-Gos, A. Solak, W. Walc (red.), *Prawa dziecka. Wybrane aspekty* (s. 223–244). Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years. Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities* (2015). Department for Education & Department of Health. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/398815/SEND\\_Code\\_of\\_Practice\\_January\\_2015.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf) [dostęp: 16-06-2018].
- Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (1978). Londyn: HMSO.
- Speck, O. (2005). *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Speck, O. (2013). *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Společná percepce nepełnosprawnosti i nepełnosprawných w Polsce* (2002). Warszawa: Ośrodek Badania Opinii Publicznej.
- Sroczyński, W. (1995). O pracach nad projektem definicji osoby niepełnosprawnej. *Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej*, 143, 72–78.
- Stamm, H. (2004). *Deformity and disability: a Graeco-Roman perspective*. W: W.A. Whitelaw (red.), *History of medicine days* (s. 25–31). Calgary: Health Sciences Centre.
- Stelmach, J., Brożek, B. (2004). *Metody prawnicze*. Kraków: Zakamycze.
- Stubbe, M., Lane, Ch., Hilder, J., Vine, E., Vine, B., Marra, M., Holmes, J., Weatherall, A. (2013). Interakcja w miejscu pracy z perspektywy kilku podejść dyskursywnych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 9(1), 112–151.
- Stubbs, M. (1986). *Educational linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Stubbs, M. (1990). *Language in Education*. W: N.E. Collinge (red.), *An Encyclopedia of Language* (s. 551–560). London & New York: Routledge.
- Sulikowski, A. (2014). *Perspektywy zastosowań metod Krytycznej Analizy Dyskursu w badaniach nad prawem. Kilka uwag*. W: M. Sadowski (red.), *Wrocławskie Studia Erazmiańskie. Z. VIII pt. Rozprawa o metodzie prawa i polityki* (s. 99–111). Wrocław: Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Wydawnictwo Beta-Druk.
- Surina, I. (red.) (2012). *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szacki, J. (2005). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szafraniec, K., Szymborski, P. (2015). Niepełnosprawni – przełamywanie stereotypów i barier integracji. *INFOS. Zagadnienia społeczno-gospodarcze*, 10(193), 1–4.
- Szarkowicz, D. (2009). *Ortopedagogika w krajach języka niemieckiego i w Polsce. Studium historyczno-społeczne*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
- Szczepankowska, I. (2016). *Konstelacja dyskursów związanych tematycznie i funkcjonalnie ze sferą prawa*. W: B. Witosz, K. Sujkowska-Sobisz, E. Ficek (red.), *Dyskurs i jego odmiany* (s. 31–40). Katowice: Wydawnictwo UŚ.

- Szczepański, J. (1977). *Przedmowa*. W: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna* (s. 8). Warszawa: PWN.
- Szeroczyńska, M. (2004). *Prawa dziecka niepełnosprawnego w Unii Europejskiej*. W: *Prawa dziecka po przystąpieniu do Unii Europejskiej* (s. 97–110). Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Szkudlarek, T. (1989). „Adaptacyjna” i „transformacyjna” krytyka oświaty w USA: raporty edukacyjne i pedagogika krytyczna. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3.
- Szlendak, T. (red.) (2006). *Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Sztompka, P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Znak.
- Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Szumski, G. (2013). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA–Wydawnictwo APS.
- Szwabowski, O. (2014). Paradygmat i pedagogika. *Hybris*, 25, 110–138.
- Szymańczak, J. (1999). *Konwencja o prawach dziecka ONZ. Uwagi o realizacji konwencji przez Rzeczpospolitą Polską*. Informacja 684. <http://biurose.sejm.gov.pl/teksty/i-684.htm#prz4> [dostęp: 16-06-2018]
- Szymczak, M. (red.) (1983). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Śliwerski, B. (1998a). *Reformowanie edukacji w warunkach wyzwań ponowoczesności*. W: B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej* (s. 13–26). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1998b). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2014). *O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 63–101). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tarcher, J.P., Armstrong, F., Armstrong, D., Barton, L. (2016). *Inclusive education: policy, contexts and compative perspectives*. London–New York: Routledge.
- Thomas, G., Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Berkshire: Open University Press.
- Tisdall, E.K.M., Riddell, S. (2006). Policies on special needs education: competing strategies and discourses. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 363–379.
- Trela, K., Jimenez, B.A. (2013). From Different to Differentiated: Using „Ecological Framework” to Support Personally Relevant Access to General Curriculum for Students With Significant Intellectual Disabilities. *Research & Practice for Person with Severe Disabilities*, 38(2), 117–119.
- Trognon, A., Larrue, J. (1994). *Pragmatique du discours politique*. Paris: Colin.
- Trutkowski, C. (1999). Analiza treści wspomagana komputerowo. Badanie społecznych reprezentacji polityki. *ASK. Społeczeństwo. Badania. Metody*, 8, 113–133. [https://www.academia.edu/11997822/Analiza\\_tre%C5%9Bci\\_wspomagana\\_](https://www.academia.edu/11997822/Analiza_tre%C5%9Bci_wspomagana_)

- komputerowo. *Badanie społecznych reprezentacji polityki* [dostęp: 01-10-2016].
- Trutkowski, C. (1999). Analiza treści wspomagana komputerowo. *ASK*, 8, 113–133. [https://kb.osu.edu/bitstream/handle/1811/69500/ASK\\_1999\\_113\\_133.pdf](https://kb.osu.edu/bitstream/handle/1811/69500/ASK_1999_113_133.pdf) [dostęp: 14-02-2019].
- Trutkowski, C. (2004). *Wybór czy konieczność – wykorzystanie dyskursu w socjologii*. [https://www.academia.edu/11997811/Wyb%C3%B3r\\_czy\\_konieczno%C5%9B%C4%87\\_o\\_potrzebie\\_wykorzystania\\_analazy\\_dyskursu\\_w\\_socjologii](https://www.academia.edu/11997811/Wyb%C3%B3r_czy_konieczno%C5%9B%C4%87_o_potrzebie_wykorzystania_analazy_dyskursu_w_socjologii) [dostęp: 21-08-2018].
- Turner, V. (2005). *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Twardowski, A. (2018). Społeczny model niepełnosprawności – analiza krytyczna. *Studia Edukacyjne*, 48, 97–114.
- Urban, B. (2005). *Geneza i psychospołeczne mechanizmy marginalizacji współczesnej młodzieży polskiej*. W: F. Kozaczuk (red.), *Zagadnienia marginalizacji i patologizacji życia społecznego*. Rzeszów: Wydawnictwo URz.
- Wachowiak, A. (1992). *Błędy nauczycieli szkół masowych w postępowaniu z dziećmi niepełnosprawnymi*. W: A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Kraków: WSP.
- Wagner, G., Zahn, A. (2012). Nacja, Dyseminacja i Trzecia Przestrzeń. Wkład Homi K. Bhabha do teorii tożsamości zbiorowej, *Roczniki Nauk Społecznych*, 4(40), 4, 19–39.
- Waldschmidt, A., Schneider, W. (red.) (2007). *Disability studies, kultursoziologie und soziologie der behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript.
- Waloszek, D. (2005). *Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Warnke, I.H. (2007). *Diskurslinguistik nach Foucault theorie und gegenstände*. Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Warnke, I.H., Spitzmüller, J. (2009). Wielopoziomowa lingwistyczna analiza dyskursu – DIMEAN. *Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs*, 2, 123–147.
- Warnock, M. (2005). *Special educational needs: A new look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Warzywoda-Kruszyńska, W. (2011). *Niepełnosprawność w dzieciństwie – zagrożenie biedą i wykluczeniem społecznym*. W: W. Warzywoda-Kruszyńska, G. Mikołajczyk-Lerman (red.), *Uczeń i student niepełnosprawny – warunki życia i nauki* (s. 7–17). Łódź: Wydawnictwo Biblioteka.
- Warzywoda-Kruszyńska, W., Holets, N. (2011). *Prawne aspekty edukacji osób niepełnosprawnych*. W: W. Warzywoda-Kruszyńska, G. Mikołajczyk-Lerman (red.), *Uczeń i student niepełnosprawny – warunki życia i nauki* (s. 29–46). Łódź: Wydawnictwo Biblioteka.
- Wehmeyer, M.L. (2015). *Samostanowienie, psychologia pozytywna i niepełnosprawność*. W: J. Głodkowska (red.), *Personalistyczne ujęcie fenomenu niepełnosprawności*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Weigl, B. (1999). *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*. Studium empiryczne. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Wengeler, M. (2003). *Topos und diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen methode und ihre anwendung auf den migrationsdiskurs (1960–1985)*. Tübingen: De Gruyter.



- Wereszka, K. (2017). Uczeń z wadą słuchu w integracyjnym i włączającym systemie nauczania. *Forum Pedagogiczne*, 2, 91–104.
- Wiącek, G. (2008). *Efektywna integracja szkolna. Systemowy model uwarunkowań powodzenia w kształceniu integracyjnym*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Witosz, B. (2016). Czy potrzebne nam typologie dyskursu? W: B. Witosz, K. Sujkowska-Sobisz, E. Ficek (red.), *Dyskurs i jego odmiany* (s. 22–30). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Więckowski, R. (1989). Założenia przedszkolnej pedagogiki humanistycznej. *Wychowanie w Przedszkolu*, XLII, 6.
- Wiliński, M. (2010). *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny*. W: A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności* (s. 15–29). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wilk, K.M. (2001). Komputerowe wspomaganie jakościowej analizy treści. *ASK*, 10, 49–63.
- Wilmowska-Pietruszyńska, A., Bilski, D. (2013). Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, II(7), 5–20.
- Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Witkowski, L. (2007). *O paradoksach marginalizacji. Dwadzieścia dwa przejawy zmiany statusu marginesu w społeczeństwie i naukach społecznych*. W: L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje i szkice*, t. 3. (s. 301–324). Warszawa: IBE.
- Witkowski, L. (2010). *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Witosz, B. (2016). *Kategoria dyskursu w polonistycznej edukacji akademickiej*. W: W. Czachur, A. Kulczyńska, Ł. Kumięga (red.), *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne* (s. 19–39). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Wlazło, M. (2010). Heterologiczne konteksty integracji społecznej osób niepełnosprawnych. *Niepełnosprawność*, 4, 135–144.
- Wodak, R. (1996). *Disorders of discourse*. London: Sage.
- Wodak, R., Krzyżanowski, M. (red.) (2011). *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Wodak, R. (2001). *The discourse-historical approach*. W: M. Meyer, R. Wodak (red.), *Methods of critical discourse analysis* (s. 63–94). London: Sage Publications.
- Wodak, R. (2008). *Dyskurs populistyczny: retoryka wykluczenia a gatunki języka pisanego*. W: A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej* (s. 185–213). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Wojdyła, E. (2010). *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: materiały dla nauczycieli*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Wojtak M., (1993). *Styl urzędowy*. W: J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski* (s. 147–162). Wrocław: Instytut Kultury.
- Wojtak, M. (2011). O relacjach dyskursu, stylu, gatunku i tekstu. *Tekst i dyskurs*, 4, 69–78.
- Wojciechowski, M. (2009). *Biblijny pogląd na świat. Bóg, człowiek, etyka*. Częstochowa: Wydawnictwo Edycja Świętego Pawła.

- Woźniak, Z. (2008). *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej – społeczny kontekst medycznego problemu*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Wóycicka, I. (2012). *Nowy paradygmat polityki społecznej wobec osób niepełnosprawnych*. W: K. Mrugalska (red.), *Niepełnosprawność – nowe spojrzenie. Publikacja pokonferencyjna. Materiały z Międzynarodowej Konferencji nt. Węzłowe zagadnienia wdrażania Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych oraz Europejskiej strategii w sprawie niepełnosprawności 2010–2020* (s. 6–8). Warszawa: Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych.
- Wyczesany, J. (2002). *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wyczesany, J., Mikrut, A. (red.) (2002). *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Zabłocki, K.J. (1999). *Dziecko niepełnosprawne jego rodzina i edukacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zacharuk, T. (2011). *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*. *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 1(20), 2. [http://meritum.mscdn.pl/meritum/module/egzempl/20/20\\_2\\_abc.pdf](http://meritum.mscdn.pl/meritum/module/egzempl/20/20_2_abc.pdf) [dostęp: 25-06-2017].
- Zahorska, M. (2009). Sukcesy i porażki reformy edukacji. *Przegląd Socjologiczny*, 58(3), 119–142.
- Zalewski, A. (1988). *Dyskurs w narracji fikcjonalnej*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Zamkowska, A. (2009). *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Radom: Wydawnictwo Politechniki Radomskiej.
- Zamojska, E. (2010). *Równość w kontekstach edukacyjnych: wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zaremba, L. (2014). *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Warszawa: ORE.
- Zawadowski, L. (1966). *Lingwistyczna teoria języka*. Warszawa: PWN.
- Zaorska, M. (2015). Paradygmatyczny pultanizm współczesnej pedagogiki specjalnej. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 20(1), 171–182.
- Zawiślak, A. (2009). *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zdrowska, M. (2016). Między aktywizmem a akademią. *Studia nad niepełnosprawnością. Teksty drugie*, 5, 384–403.
- Zima, M., Sałagan, P. (2008). *Niepełnosprawne dzieci*. W: *Polska droga do Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych ONZ* (s. 41–45). Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego.
- Zima-Parjaszewska, M. (bdw). *Niepełnosprawność intelektualna jako przesłanka dyskryminacji*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Znanięcki, F. (1911). Humanizm w filozofii współczesnej. *Sfinks*, 43, 310–311.
- Znanięcki, F. (1987). *Elementy rzeczywistości praktycznej*. W: F. Znanięcki, „*Mysł i rzeczywistość*” i inne pisma filozoficzne (s. 77–120). Warszawa: PWN.

## Akty normatywne

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. 1991 Nr 95, poz. 425).
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych* (Dz.U. 1997 Nr 123, poz. 776).
- Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania* (Dz.U. Nr 32, poz. 159–160)
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017, poz. 59)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2018 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych* (Dz.U. 2018, poz. 1601).
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz.U. 2017, poz. 1578).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. 2017, poz. 1534).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych* (Dz.U. 2013, poz. 199).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci* (Dz.U. 2017, poz. 1635).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r., z późn. zm., w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2017, poz. 1591).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki* (Dz.U. 2017, poz. 1569).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty* (Dz.U. 2017, poz. 1512).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli* (Dz.U. 2017, poz. 649).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży* (Dz.U. 2017, poz. 1616).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim* (Dz.U. 2013, poz. 529).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych* (Dz.U. 2017, poz. 1743).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz publicznych szkół* (Dz.U. 2001 Nr 61, poz. 624).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej* (Dz.U. 2002 Nr 223, poz. 1869).

# Spis rysunków

Rysunek 1. Kluczowa terminologia ( <i>keywords</i> ) dotycząca specjalnych potrzeb edukacyjnych w modelu naiwnym .....	54
Rysunek 2. Szkoły podstawowe i gimnazjalne specjalne w Polsce według klasy miejscowości w latach 2004–2014 .....	58
Rysunek 3. Kluczowa terminologia ( <i>keywords</i> ) dotycząca specjalnych potrzeb edukacyjnych w modelu medycznym .....	59
Rysunek 4. Kluczowa terminologia ( <i>keywords</i> ) dotycząca specjalnych potrzeb edukacyjnych w modelu społecznym .....	63
Rysunek 5. Kluczowa terminologia ( <i>keywords</i> ) dotycząca specjalnych potrzeb edukacyjnych w modelu biopsychospołecznym .....	70
Rysunek 6. Urzędowy dyskurs pedagogiczny w konstelacji dyskursów .....	85
Rysunek 7. Obszary tworzenia dyskursu pedagogicznego według B. Bernsteina .....	88
Rysunek 8. Dyskurs naukowy, publiczny i praktyczny a urzędowy dyskurs pedagogiczny .....	93
Rysunek 9. Obszary tworzenia dyskursu pedagogicznego według B. Bernsteina a rodzaje dyskursu pedagogicznego .....	95
Rysunek 10. Model rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym – ogólny poziom definicyjny .....	111
Rysunek 11. Model rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym – szczegółowy poziom definicyjny .....	115

# Spis tabel

Tabela 1. Wykaz aktów normatywnych zawierających przepisy w sposób szczególny dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych . . . . .	128
Tabela 2. Analiza przepisów Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2016 r., poz. 1943, 1954, 1985, 2169), zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego . . . . .	131
Tabela 3. Analiza przepisów Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59), zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego . . . . .	143
Tabela 4. Analiza przepisów Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2018 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz.U. 2018, poz. 1601), zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego . . . . .	149
Tabela 5. Analiza przepisów Rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017, poz. 1578) z późn. zm., zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego . . . . .	152

Tabela 6. Analiza przepisów Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2017, poz. 1546), zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego . . . . .	163
Tabela 7. Analiza przepisów Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013, poz. 199), z późn. zm., zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego . . . . .	165
Tabela 8. Analiza przepisów Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. 2017, poz. 1635), zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego . . . . .	167
Tabela 9. Analiza przepisów Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r., z późn. zm., w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591), zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego . . . . .	171
Tabela 10. Analiza przepisów Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. 2017, poz. 1569), zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego . . . . .	201
Tabela 11. Analiza przepisów Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty (Dz.U. 2017, poz. 1512), zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego . . . . .	203
Tabela 12. Analiza przepisów Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2017, poz. 649), zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami	

edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego . . . . .	204
Tabela 13. Analiza przepisów Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. 2017, poz. 1616), zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego . . . . .	205
Tabela 14. Analiza przepisów Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz.U. 2013, poz. 529), zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego . . . . .	210
Tabela 15. Analiza przepisów Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2017, poz. 1743), zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego . . . . .	210
Tabela 16. Analiza przepisów Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. 2001 Nr 61, poz. 687) z późn. zm., zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego . . . . .	214
Tabela 17. Analiza przepisów Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz.U. 2002 Nr 223, poz. 1869), z późn. zm., zawierających przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod względem rekontekstualizowanych w nich cech paradygmatu biologicznego lub humanistycznego . . . . .	219
Tabela 18. Wyniki analizy frekwencyjnej cech rekontekstualizowanych paradygmatów pedagogiki w analizowanych przepisach zawartych w obowiązujących aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego . . . . .	223
Tabela 19. Wyniki analizy frekwencyjnej cech paradygmatów pedagogiki w stosunku do wszystkich analizowanych przepisów zawartych w aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego . . . . .	223

Tabela 20. Wyniki analizy frekwencyjnej cech paradygmatów pedagogiki w przepisach zawartych w poszczególnych aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego . . . . .	227
---	-----



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Arkuszy drukarskich 18,5

Skład i łamanie: Grafini

Druk ukończono w kwietniu 2019

Druk i oprawa: Fabryka Druku