

**Jolanta Rzeźnicka-Krupa**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.12>

ORCID: 0000-0002-3793-3870

Uniwersytet Gdański

[jolanta.rzeznicka-krupa@ug.edu.pl](mailto:jolanta.rzeznicka-krupa@ug.edu.pl)

## **Konstruktywizm i pedagogika różnorodności w kontekście edukacji włączającej**

### **Summary**

#### **Constructivism and diversity pedagogy: learning in the context of inclusive education**

Constructivism is a very complex and ambiguous concept, whereas the constructivist approach is mostly presented in three main aspects: ontological and epistemological (conditions and capabilities of reality existence and cognition), psychological (mental processes of knowledge constructing) and pedagogical (processes of learning and creating concepts). In this article I am searching the answer to two basic questions, the first one reading: What are the potential results of the constructivist approach in connection with diversity pedagogy and inclusion learning for education and the functioning of schools? The posthuman critique of social constructivism formulates the second of the questions I want to answer in the text: how can the constructivist approach cooperate with some new contemporary social theories, especially the new realism (materialism) and pedagogy of things? Employing the Piagetian concept of decentration, I take a critical look at how and in what sense constructivism could influence the change of meanings ascribed to categories like norm(s), learning difficulties or special educational needs, as well as reformulate the general philosophy of education and eventually affect the functioning of schools as accessible learning environments.

**Keywords:** constructivism, diversity pedagogy, inclusive education, universal design for learning, new realism

**Słowa kluczowe:** konstruktywizm, pedagogika różnorodności, edukacja włączająca, projektowanie uniwersalne w uczeniu się, nowy realizm

### **Wprowadzenie: od konstruowania rzeczywistości społecznej i tworzenia wiedzy o świecie do uczenia się świata**

Konstruktywizm<sup>1</sup> jest pojęciem złożonym i wieloznacznym, odnosi się do różnych zjawisk i nurtów teoretyczno-metodologicznych, koncepcji psychologicznych i pedagogicznych. Niemniej można odnaleźć wspólne wątki i założenia, które łączą ze sobą odmienne

---

<sup>1</sup> W literaturze z obszaru nauk społecznych pojawiają się dwa terminy: konstruktywizm i konstrukcjonizm, które często bywają stosowane zamiennie. Termin konstruktywizm (*constructivism*) odnosi się

sposoby rozumienia i interpretowania tego, czym jest, a zarazem czym nie jest konstruktywizm. W prezentowanym tekście podejmuję namysł nad dwiema kwestiami. Po pierwsze nad możliwymi implikacjami przyjęcia perspektywy konstruktywistycznej w kontekście założeń pedagogiki różnorodności i edukacji włączającej, co może prowadzić do zmiany znaczeń kategorii normy i „specjalnych potrzeb edukacyjnych”, a także przeformułowania ogólnej filozofii kształcenia i funkcjonowania szkół. Po drugie, odnosząc się do krytyki konstruktywizmu we współczesnej humanistyce, analizuję możliwości współistnienia podejścia konstruktywistycznego z innymi nurtami i koncepcjami pedagogicznymi, przede wszystkim tzw. nowym realizmem i pedagogiką nieantropocentryczną (pedagogiką rzeczy).

Podejście konstruktywistyczne zazwyczaj jest analizowane w odniesieniu do trzech głównych obszarów. Pierwszy z nich tworzy ramy dla rozumienia procesów **konstruowania rzeczywistości społecznej** (**świata życia** w znaczeniu Husserlowskiego *Lebenswelt*) i dotyczy zbioru podstawowych założeń na temat warunków i możliwości istnienia oraz poznania/badania rzeczywistości zyskującej status „obiektywności” w rozumieniu Bergera i Luckmanna (1966, zob. także Schütz 1967; Holzner 1968). Rzeczywistość społeczna nie jest w pełni dowolnym konstruktem jednostek, ponieważ procesy jej wytwarzania mają swoje społeczne i dyskursywne podłoże. Są warunkowane przez intersubiektywnie podzielane sposoby rozumienia, społeczną świadomość i reprodukowaną wiedzę oraz mechanizmy kontroli tkwiące w samych podmiotach i nabywane w toku życia społecznego (por. teorię strukturacji Giddensa, koncepcję podmiotu i wiedzy/władzy Foucaulta czy teorię habitusu i pola społecznego Bourdieu). Kluczowe zatem stają się pojęcie **znaczenia** i sfera społecznej *praxis*, w której działają aktywne podmioty i zachodzą procesy rozumienia i interpretacji oraz wytwarzania społecznie podzielanych przekonań i wiedzy (zob. Schütz 1967; Manterys 1997; Giddens 2001; Jasińska-Kania i in. (red.) 2006; Szacki 2007; Hejnicka-Bezwińska 2008; Rzeźnicka-Krupa 2009).

Druga płaszczyzna rozumienia pojęcia konstruktywizm odnosi się do procesów **konstruowania wiedzy o świecie** i wiąże się z nurtem dwudziestowiecznej psychologii, przede wszystkim z pracami Wygotskiego, Piageta i Brunera, których koncepcje były następnie rozwijane przez wielu innych badaczy. Wspólnym elementem jest tu przekonanie, że

---

w większym stopniu do nauk zakorzenionych w przekonaniach na temat obiektywnie istniejącej rzeczywistości złożonej z istniejących niezależnie od naszego poznania bytów ożywionych i nieożywionych, których znaczenia są utrwalone w świadomości społecznej. Natomiast konstrukcjonizm (*constructionism*) jest związany z poglądami, w świetle których istnienie i poznanie rzeczywistości ma charakter przede wszystkim językowy i pojęciowy, gdyż przedmiotem poznania jest „rzeczywistość werbalnie (językowo) opisywana”, a przedmiotem poznania stają się wyrażone w kategoriach językowych subiektywne konstrukcje tworzone przez ludzi (Ogryzko-Wiewiórkowski 2012: 144). Zgodnie z tym rozróżnieniem konstruktywiści podkreślają rolę i znaczenie schematów poznawczych (struktur wewnętrznych i zasad ich organizowania), a konstrukcjonisci silniej akcentują kwestie języka, narracji, tworzenia znaczeń i kontekstu społeczno-kulturowego. W polskiej literaturze z zakresu socjologii czy pedagogiki najczęściej stosowany jest jednak termin „konstruktywizm”, odnoszony do obu przedstawionych sposobów rozumienia, dlatego też stosuję go w niniejszym tekście.

rozwój, myślenie, poznawanie i uczenie się polegają na wytwarzaniu w umysłach jednostek wewnętrznych struktur poznawczych, które umożliwiają rozumienie, interpretowanie i działanie podmiotów w otaczającym ich świecie i za pomocą których kształtuje się pojęciowa wiedza na temat rzeczywistości. Powstają one w toku aktywnego przetwarzania informacji i w powiązaniu ze społecznie interpretowanymi i modyfikowanymi sieciami znaczeń. Można tu mówić o pewnej zbieżności z koncepcjami konstruowania rzeczywistości społecznej z punktu widzenia chociażby koncepcji intersubiektywności i przekładalności perspektyw widzenia Schütza (1967).

Rozwijane przez psychologów konstruktywistyczne teorie rozwoju myślenia, rozumienia i nabywania pojęć oraz wytwarzania wiedzy o świecie wywarły znaczący wpływ na pedagogiczne koncepcje uczenia się. Jednocześnie rozwój różnych nurtów filozofii i socjologii wiedzy oraz podejścia interpretatywnego w naukach społecznych sprzyjał badaniu zjawisk edukacyjnych z perspektywy struktur rozumienia i wiedzy wytwarzanych w procesie kształcenia w umysłach uczniów. I właśnie w polu pedagogiki, zwłaszcza dydaktyki, odnajdujemy trzeci wymiar konstruktywistycznego myślenia, który można odnieść do procesów **uczenia się świata**, rozumianego jako taki sposób organizacji procesu kształcenia, który maksymalnie sprzyja aktywnemu wytwarzaniu przez uczniów wewnętrznych struktur wiedzy i samodzielnemu nabywaniu umiejętności (Klus-Stańska 2000, 2008, (red.) 2014; Gołębiak 2005; Klus-Stańska, Nowicka 2005). Uczenie się w paradygmacie dydaktyki konstruktywistycznej – jak zauważa Klus-Stańska (2010: 313–352) – to proces, którego punktem wyjścia jest zawsze aktywność uczniów stawianych w sytuacji poznawczego konfliktu, niejednoznacznego problemu do rozwiązania, budzącego ciekawość i wymagającego samodzielnych poszukiwań w celu jego rozwiązania. W procesie tym należy uwzględnić dotychczasową biografię poznawczą i wiedzę osobistą uczniów oraz tworzyć warunki do negocjowania wspólnych znaczeń i konstruowania pojęć. Zadaniem nauczyciela jest przede wszystkim tworzenie optymalnych warunków do samodzielnej aktywności poznawczej uczniów.

Witkowski (2007: 56–58) zauważa, że jedną z istotnych kategorii pedagogicznych wywiedzionych z teorii Piageta jest pojęcie „decentracja”, które skupia w sobie z jednej strony aspekt subiektywności i ekspresji podmiotu, z drugiej natomiast roszczenia do obiektywności rozumianej jako obiektywizowanie własnego punktu widzenia, własnych poglądów i przyjętej perspektywy. W szerszym ujęciu decentracja oznacza nakładanie na naszą osobistą perspektywę oglądu innych kontekstów i znaczeń, co zdaniem Witkowskiego ma ogromne znaczenie dla kształtowania struktur umysłowych i rozwoju tożsamości podmiotu. Dlatego też edukacja powinna koncentrować się nie na transmisji i reprodukcji oraz egzekwowaniu określonego w podręcznikach zbioru wiedzy, lecz przede wszystkim na „stymulowaniu samej zdolności otwierania na znaczenia, rozwijanie samej motywacji (a nie tylko metodycznej zdolności) do uczenia się” (Witkowski 2007: 70; zob. także Klus-Stańska 2000; Klus-Stańska, Nowicka 2005). W relacji pedagogicznej decentracja oznacza odejście od postawy nauczyciela-tłumacza rzeczywistości, który pełniąc funkcję „kulturowego prawodawcy” (Bauman 2012), pośredniczy w przekazywaniu

pedagogicznie usankcjonowanej wiedzy. Uczenie się jest zatem rozwijaniem zdolności do pogłębionego poznawania rzeczywistości i krytycznej refleksji nad wytwarzaną wiedzą. Taki sposób widzenia bliski jest wyróżnionemu przez Batesona głębszemu poziomowi uczenia się, które polega na kształtowaniu ram poznawczych i ogólnych umiejętności korzystania z nowych informacji i modyfikacji nabytej wiedzy, a także zdolności do całkowitej rewizji ram poznawczych. Bauman zauważa, że obecnie „wiedza jest eksterytorialna (...) źródła wiedzy są wszędzie i nigdzie” (2012: 13), co oznacza, że mnogość i dostępność różnych źródeł informacji pozbawia szkołę jako instytucję uprzywilejowanej pozycji i monopolu na wiedzę, a nauczycieli odziera z roli depozytariuszy mądrości. Dlatego też „dobre szkolnictwo musi stymulować i propagować otwartość, a nie zamykanie się umysłu” (Bauman 2012: 31).

Co zatem może oznaczać owo dobre, otwierające umysł szkolnictwo, uwzględniające w procesie edukacji różne konteksty szeroko rozumianej perspektywy decentracji? W dalszej części artykułu starałam się odpowiedzieć na to pytanie, odwołując się do założeń pedagogiki różnorodności i edukacji włączającej, które ukształtowały się w rezultacie obecności w szkołach uczniów zróżnicowanych ze względu na: pochodzenie, narodowość, język, kulturę, wyznanie, kolor skóry, płeć czy orientację seksualną (zob. Hollins i in. (red.) 1994) oraz uczniów postrzeganych jako „innych” z uwagi na trudności i niepowodzenia, jakich doświadczają, m.in. uczniów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami (zob. Mittler 2000; Ainscow 2000; Ainscow i in. 2006, i in. 2013).

### **Pedagogika różnorodności i założenia edukacji włączającej**

W świetle założeń konstruktywizmu rzeczywistości: społeczna, edukacyjna, szkolna są społecznie wytwarzane, nie funkcjonują na zasadzie „naturalnego” biegu rzeczy, lecz tak, jak je sami urządzimy. W procesie rozwoju i uczenia się istotne znaczenie mają społeczne uzgodnienia dotyczące tego, co jest normą, a co nie, oraz powszechnie przyjmowane przesłanki przy formułowaniu celów kształcenia. Gallagher (2004) zwraca uwagę na ważne pytania, nad którymi zazwyczaj nie zastanawiamy się w codziennej pracy pedagogicznej i nie czynimy z nich również istotnego przedmiotu szerszej społecznej refleksji: kto i dlaczego decyduje o tym, że dzieci w danym wieku powinny posiadać określoną wiedzę, znajomość takich, a nie innych zagadnień czy wykształcić takie, a nie inne umiejętności (pytanie o społeczno-kulturowy kontekst konstruowania pojęcia normy). Kto zatem, dlaczego i na jakiej podstawie stwierdza, że dane dziecko ma trudności i co z tego faktu wynika (to pytanie odnosi się do cech tożsamości dziecka/ucznia konstruowanej przez system edukacji)? Jakie treści, materiały, metody kształcenia i oceniania są stosowane? Na jakich założeniach się opierają (to pytanie o cele i treści kształcenia oraz sposoby ich realizacji)? W rezultacie stajemy przed kluczowym w myśleniu pedagogicznym pytaniem o samą edukację, sposób jej rozumienia i ucieleśniania w formalnych i nieformalnych praktykach działania, w szkolnych wspólnotach i całym systemie oświaty.

Zgodnie z obowiązującym w Polsce prawem (Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, tekst jedn.: Dz. U. z 2020 r., poz. 1309) uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to dzieci i młodzież z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, niedostosowaniem społecznym, zaniedbaniem środowiskowym, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, zaburzeniami komunikacji językowej, chorobami przewlekłymi, zakłóceniami rozwoju na skutek sytuacji traumatycznej lub kryzysowej, z trudnościami adaptacyjnymi spowodowanymi przez różnice kulturowe lub zmianę środowiska edukacyjnego i – *last but not least* – ze szczególnymi uzdolnieniami. Uczniom tym jest udzielana pomoc psychologiczno-pedagogiczna, w ramach której uruchamia się liczne procedury diagnostyczno-orzekające i szeroko rozumiane pedagogiczne i specjalistyczne wsparcie (Cybulska i in. 2017). W literaturze pedagogicznej funkcjonuje również pojęcie „niepełnosprawność edukacyjna”, które obejmuje rozbieżności pomiędzy wymaganiami szkoły a możliwościami ucznia (Bleidick 1977; Bach 1999; Szumski 2006). Jeśli więc możliwości i umiejętności dziecka rozmiągają się z oczekiwaniami systemu edukacji, staje się ono „dzieckiem z deficytami” (Klus-Stańska 2007), niedoskonałym „bytem uczącym się”, naznaczonym pewną skazą i wymagającym działań rozpoznawczych i „naprawczych”. Ainscow (2000: 181) twierdzi, że sposób podejścia do trudności edukacyjnych, polegający na definiowaniu i zaspokajaniu specjalnych potrzeb uczniów wynikających z posiadanych „deficytów”, może w rzeczywistości stygmatyzować i ograniczać szanse edukacyjne. Doświadczane trudności mogą być uwarunkowane socjoekonomicznie i kulturowo, ich przyczyn można również poszukiwać w sposobie funkcjonowania szkoły, czy też szerzej mówiąc: we właściwościach samego procesu kształcenia, który wystarczająco nie uwzględnia złożoności procesów uczenia się i zróżnicowania sposobów wytwarzania wiedzy, na co zwracają uwagę pedagodzy konstruktywiści (zob. Trent i in. 1998).

Biorąc pod uwagę, że specjalne potrzeby wiążą się z bardzo zróżnicowanymi zjawiskami, zasadne staje się pytanie o sens i skutki wyodrębniania coraz to bardziej precyzyjnych kryteriów i procedur identyfikowania edukacyjnej „odmienności”, która wypycha kolejne grupy uczniów w koleiny terapeutyzującego podejścia do szkolnego uczenia się. System kształcenia nastawiony na unifikację i standaryzację, nieuwzględniający zróżnicowania uczniów sam wytwarza wiele negatywnych zjawisk, a następnie diagnozuje i identyfikuje grupy uczniów wymagających odrębnego, specjalistycznego traktowania, projektując rozbudowane i złożone podsystemy ich wspierania (zob. Rzeźnicka-Krupa 2019a). Potrzeba edukacyjnego nadzoru, procedur klasyfikowania nie tylko nabywanej wiedzy, ale także tożsamości uczniów sprawia, że coraz częściej przypina się im diagnostyczne etykiety „uczni z problemem”: z dysleksją, zespołem Aspergera, ADHD, zaburzeniami emocjonalnymi itd., którym może się stać nawet dziecko wybitnie uzdolnione w jakiejś dziedzinie bądź mające ogólny wysoki iloraz inteligencji i zdolności uczenia się. Pewnym rozwiązaniem tej sytuacji jest podejście prezentowane przez pedagogikę różnorodności

(Sheets 2004; Nieto i in. 2007) w powiązaniu z założeniami edukacji włączającej (z pełną świadomością krytycznej refleksji nad samą kategorią inkluzji w kontekście rozumianego w duchu Rancière'a założenia o edukacyjnej równości) oraz dydaktyką konstruktywistyczną i tzw. pedagogiką rzeczy.

Pedagogikę różnorodności można rozpatrywać w odniesieniu do dwóch zasadniczych nurtów myślenia: ponowoczesności, która dokonała znaczącej zmiany statusu ontologicznego i etycznego kategorii **różnicy**, pozytywnie wartościując wszelką odmienność (zob. Szkudlarek 1993; Melosik 2006; Szumski 2006) oraz nowego realizmu (Barad 2007; DeLanda 2006, 2016; Deleuze, Guattari 2015), w którym rzeczywistość postrzegana jest jako nieustanny, ontologiczny przepływ bytów ludzkich i nieludzkich tworzących sploty materialno-symbolicznych asamblaży, w których stawanie się i zmiana oraz związane z nimi ograniczenia stanowią nieodłączny aspekt istnienia podmiotów. Zarówno w perspektywie postmodernistycznej, jak i w filozofii nowego realizmu zróżnicowane możliwości i potrzeby uczniów można traktować jako dynamiczny i w pewien sposób naturalny stan podmiotu, sposób istnienia i wartość, której nie powinno się „patologizować” i na różne dostępne sposoby naprawiać, lecz traktować jako pedagogiczne zadanie pozwalające uruchamiać różne sposoby poznania i tworzenia wiedzy o świecie. Pedagogika różnorodności wiąże się z koncepcją szkoły dla wszystkich uczniów, którą można odnaleźć w poglądach Jana Amosa Komeńskiego (choć już on wykluczał ze szkolnego nauczania osoby, „którym Bóg odmówił rozumu” (Speck 2013: 11)), wyrasta ona z przekonania, że przyczyn trudności i niepowodzeń edukacyjnych nie należy dopatrywać się tylko w uczniu, jego brakach, deficytach i problemach (zob. Leicester 2000), ale w dużej mierze również w sposobie organizacji i pracy szkoły (Ainscow 2000), ogólnie przyjętej filozofii edukacji, a także osadzonych w szerszym kontekście społeczno-politycznym idei równości i sprawiedliwości. Pociąga to za sobą konieczną zmianę w podejściu do procesów kształcenia, ukierunkowaną nie tylko na treści i sposób traktowania programu, zakładane efekty kształcenia, metody pracy, strukturę organizacyjną, ale przede wszystkim na zmianę w myśleniu o samej edukacji, jej celach, roli, jaką mają odgrywać poszczególne zaangażowane w nią podmioty, i na zmianę całej kultury organizacyjnej szkoły. Szkoła dla wszystkich uczniów jest miejscem, gdzie zasadniczej zmianie ulega również postrzeganie tych, którzy mają różnego rodzaju trudności w uczeniu się, gdyż ze strefy trudności w procesie adaptacji do szkolnych wymagań przemieszczamy się w strefę zróżnicowanych biologicznie, społecznie, kulturowo doświadczeń i zasobów, odmiennych kontekstów funkcjonowania, a także niestandardowych sposobów poznawania świata i wytwarzania wiedzy, które są immanentnym i oczywistym elementem szkolnej rzeczywistości. Szkoła realizująca założenia edukacji dla wszystkich uczniów nie musi ich precyzyjnie diagnozować i różnicować, gdyż różnice w uczeniu się przejawiane przez dzieci są niejako naturalnie wpisane w proces edukacji i stanowią fundament wszelkich praktyk pedagogicznych. Piagetowska koncepcja **decentracji**, rozumiana za Witkowskim (2007) jako zróżnicowanie perspektyw, oznacza obecność w procesie edukacji nie tylko różnych treści, materiałów, pomocy dydaktycznych, sposobów rozwiązywania problemów i metod pracy, ale także różnych spo-



sobów poznawania i wytwarzania wiedzy związanej z obecnością niestandardowo funkcjonujących uczniów, zróżnicowanych form działania, ekspresji i zaangażowania uczniów i nauczycieli oraz elastycznego podejścia do programów szkolnych. Odpowiada to w pełni zasadom tzw. projektowania uniwersalnego w edukacji (*Universal Design for Learning*) i tworzenia dostępnych środowisk edukacyjnych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii (zob. Meyer i in. 2014; Canter i in. 2017; CAST 2018). Proces kształcenia, by sprostać wyzwaniom edukacji włączającej, przede wszystkim musi się koncentrować na tworzeniu odpowiednich warunków do samodzielnego badania, poznawania i odkrywania świata w zgodzie z potrzebami i zasobami uczniów, którzy ze względu na zróżnicowane możliwości i sposoby percepcji, myślenia, rozumienia, komunikowania się, tworzenia reprezentacji poznawczych, poruszania się i działania, zróżnicowany kontekst biograficzny, społeczny i kulturowy nie są w stanie osiągnąć edukacyjnego sukcesu w szkole nastawionej na transmisję ujednocionej pod względem treści i form nauczania wiedzy. Ale nie dlatego, że nie mogą czy nie potrafią się uczyć z powodu swoich ograniczeń, lecz dlatego, że szkoła jako instytucja nie potrafi i/lub nie chce realizować innego podejścia do edukacji.

Bruner (2006a: 7–9) postrzegał szkoły jako „kultury wzajemnego uczenia się” przygotowujące uczniów do dokonywania samodzielnego odkryć. W tym kontekście propozycja spojrzenia na uczniów doświadczających trudności w uczeniu się nie z perspektywy ich deficytów, ale potrzeby dokonania zmian w pracy szkoły, podejścia do programu i metod kształcenia wprowadza zupełnie nową filozofię edukacji. Zróżnicowanie społeczności szkolnej traktowane nie jako problem, lecz jako zadanie i wyzwanie (Speck 2013: 72) opiera się na zasadzie równości i uruchamia szerszą zmianę społeczno-kulturową, etyczną i polityczną. Jak pisze Speck: „Pedagogika różnorodności jest ważnym programem pedagogicznym, jednakże różnorodność sama w sobie nie jest jeszcze pojęciem wartości (...) nie oznacza jeszcze, że wszystkie nierówności znikną i staną się nieistotne, jeśli stworzy się różnorodność” (2013: 73). Zmiana perspektywy tworzy podstawy do budowania w szkołach kultury i organizacji pracy, która „(...) pozwoli im bardziej elastycznie odpowiadać na potrzeby wszystkich dzieci danej społeczności” (Ainscow 2000: 193). Do funkcjonowania heterogenicznych klas szkolnych kluczowa staje się pedagogiczna zasada „bycia mile widzianym” (Speck 2013: 72), niezależnie od kraju pochodzenia i kultury, wyglądu, koloru skóry, ilorazu inteligencji, funkcjonowania zmysłów wzroku i słuchu, uzdolnień i wielu innych cech. W zróżnicowanym środowisku wywodzący się z konstruktywistycznych ujęć rozwoju i uczenia się postulat decentracji tradycyjnych praktyk nauczania, które dominują w szkolnej rzeczywistości, jest nie tylko w większym stopniu możliwy do zrealizowania, ale także staje się koniecznością. Różnorodność wielu aspektów edukacji sprawia, że społecznie konstruowana kategoria normy poszerza swoje granice, a to, co wiąże się z odmiennością, staje się punktem wyjścia i sposobem bycia wpisanym w szkolną codzienność.

Gutierrez i Rogoff (2010: 189–190) piszą, że: „struktura i rozwój ludzkich procesów psychicznych są wynikiem uczestniczenia w kulturowo zapośredniczonych (...) praktycznych działaniach zakładających istniejące praktyki i narzędzia kulturowe”, czyli

konkretnych doświadczeń uczestnictwa jednostki w określonych typach działań, także edukacyjnych. Można zatem powiedzieć, że dostępność określonych doświadczeń kształtuje indywidualną historię (biografię poznawczą) uczniów, ich wiedzę osobistą, indywidualne koncepcje rzeczywistości, sposoby działania, mówienia, realizowania aktywności szkolnych. Dopiero w zróżnicowanym pod wieloma względami środowisku możliwe jest adekwatne reagowanie nie tyle na specjalne, ile przede wszystkim na zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów, co wymaga odejścia od jednolitego programu i nauczania wszystkich uczniów „jednym frontem” i w jednakowy sposób. Edukacja otwierająca umysły musi uwzględniać fakt, że: „To nie dziecko powinno dostosować się do szkoły, lecz szkoła do dziecka” (Speck 2013: 86).

### Konstruktywizm a materialność procesu poznania (uczenia się)

Konstruktywizm jako perspektywa ontologiczno-epistemologiczna był poddawany krytyce z perspektywy podejść posthumanistycznych i nurtów tzw. nowego materializmu (nowy realizm, postkonstrukcjonizm, performatywna metafizyka), które w ostatnich latach zajmują znaczące miejsce w naukach społecznych i humanistyce (zob. Latour 2005; DeLanda 2006, 2016; Barad 2007)<sup>2</sup>. Przekonanie, że rzeczywistość poznajemy jako rezultat strukturyzacji doświadczenia przefiltrowanego przez język i kategorie kulturowe, zawiera ukryte założenie istnienia pierwotnej materii/bytów, które po nałożeniu na nie kulturowej formy tworzą rzeczywistość (Bednarek 2012: 228–229). Tymczasem „(...) ciała i słowa, opowieści i światy: wszystkie zostają ze sobą połączone w obrębie naturokultur” (Haraway 2012: 256). W przeciwieństwie do konstruktywizmu, posthumanistyczna ontologia wielości (ontologia maszyn) Deleuze’a i Guattariego (2015) ukazuje emergentny charakter rzeczywistości, która wytwarza się w różnego rodzaju konfiguracjach w bezustannym procesie stawania-się i tworzenia powiązań między różnymi bytami, podmiotami ludzkimi i nie-ludzkimi. Owo splątanie ludzi, maszyn, ideologii, dyskursów i praktyk sprawia, że immanentną właściwością świata jest ciągle przekształcanie i zakorzenianie się w rozmaitych postaciach istnienia, tworzenie asamblaży (DeLanda 2006, 2016). Wiedzę o rzeczywistości tworzymy, będąc w niej – to nie słowa i rzeczy konstytuują rzeczywistość, jest ona wytwarzana w **fenomenach**, ściśle splecionych praktykach materialno-dyskursywnych, za pomocą których konstytuują się granice bytów (Barad 2012: 344).

Na edukację jako element rzeczywistości społecznej także można patrzeć jak na splot ściśle połączonych ze sobą elementów materialnych i dyskursywnych. Heterogeniczny obszar instytucji i praktyk składających się na „urządzenia edukacyjne” (zob. Deleuze, Guattari 2015) wytwarza swoiste „aparaty produkcji i reprodukcji ciał” (Haraway 2009:

<sup>2</sup> Bardziej szczegółowe rozwinięcie przedstawionych tu wątków nowego materializmu i związanej z nim ontoepistemologii przedstawiłam w pracy: *Społeczne ontologie niepełnosprawności. Ciało, tożsamość, performatywność* (2019b).



17–28), które powstają w bezustannych procesach powstawania opowieści o „realnym” świecie. Nie są one elementem logiki „odkrycia” i uwewnętrznienia istniejących struktur, ale zależą od praktyk i bytów ucieleśnianych każdorazowo w konkretnych społecznych relacjach zachodzących we wspólnocie uczących się. Jak piszą Chutorański i Makowska: „(...) edukacja tkana jest zarówno z wartości, ideologii, dyskursów, relacji międzyludzkich, jak i przez szereg różnych relacji, które tworzymy z rzeczami, zwierzętami, roślinami, bakteriami etc.” (2019: 9).

W podejściu konstruktywistycznym postulowane jest uczenie się przez działanie, rozwiązywanie problemów w różnego rodzaju sytuacjach w realnym życiu. W ontologii wielości ciała, rzeczy, działania i wszelkie byty są postrzegane jako aktywne podmioty, obdarzone mocą działania i sprawczości, a nie tylko zasoby (obiekty) wykazujące określone cechy i właściwości. Uczeń jest bytem, który nieustannie się transformuje i wytwarza w całym złożonym splocie wielorakich powiązań z bytami ludzkimi i nie-ludzkimi (Latour 2005), nie można go zatem postrzegać jako podmiotu opisanego za pomocą zbioru cech i posiadanych zasobów (bądź ich braku). Wiedza o świecie zawsze jest rezultatem poszczególnego, specyficznego ucieleśnienia, materializacji danego spłotu, a patrzeć/widzenie (wytwarzanie wiedzy) odbywa się z określonej pozycji i w określony sposób oraz „(...) zawsze jest kwestią władzy widzenia” (Haraway 2009: 15, 2012: 245–259). Jaka wiedza i w jaki sposób wytwarzana powstanie w umysłach uczniów, jakim przekształceniom będzie podlegać, zależy od jej konkretnego, aktualnego usytuowania w danym urządzeniu społecznym. W procesie poznania (edukacji) istotne jest zatem to, jakie technologie produkowania wiedzy uruchamiamy, w jaki sposób i z jakiej perspektywy patrzymy i jakie tworzymy sieci powiązań, gdyż wytwarzanie wiedzy łączy się z odpowiedzialnością za to, jakie byty (podmioty) powołujemy do istnienia.

## Zakończenie

Czy zatem możliwe jest spotkanie posthumanizmu i nowego realizmu/materializmu z konstruktywizmem? W aspekcie psychologicznym i dydaktycznym odpowiedzi na to pytanie możemy częściowo poszukiwać w tradycyjnych koncepcjach pedagogicznych odwołujących się do poznania zmysłowego i uczenia się w kontakcie z rzeczami (Jan A. Komeński, Johann H. Pestalozzi, Maria Montessori), jak i rozwijanych obecnie nurtach: pedagogiki postkrytycznej (Hodgson i in. 2017; Vlieghe, Zamojski 2019), pedagogiki rzeczy (Chutorański, Makowska (red.) 2019; Chutorański 2020), pedagogiki powiązanej z ekologią oraz tzw. *outdoor* i *adventure education* (Palamer-Kabacińska, Leśny (red.) 2012, Bąk i in. (red.) 2014; Kruk 2020). Także w samych teoriach konstruktywistycznych pojawiają się pewne elementy, które mogą stanowić punkty styczności dla wypracowania nowych pedagogii i podejść dydaktycznych. Owe pogranicza można dostrzec np. w kwestii znaczenia aktywnej eksploracji otoczenia, manipulowania przedmiotami i uczenia się sensoryczno-motorycznego u Piageta (1966) czy w funkcjonowaniu

reprezentacji enaktywnych (związane z działaniem) i ikonicznych (odwołujące się do wyobraźni i wytwarzania obrazów umysłowych) u Brunera (1978). Choć reprezentacje poznawcze są nabywane w określonej sekwencji, przejście do kolejnego stadium rozwoju nie oznacza porzucenia dotychczasowego sposobu myślenia, jak uważał Piaget, gdyż wszystkie rodzaje reprezentacji umysłowych funkcjonują przez całe życie jednostki. Przejawem rozwoju jest nie tylko umiejętność wytwarzania kolejnych rodzajów reprezentacji, ale także umiejętność przenoszenia wiedzy między różnymi poziomami reprezentacji. Umiejętności tego rodzaju mają szczególne znaczenie nie tylko w odniesieniu do dzieci we wcześniejszych etapach rozwoju, ale także w procesie kształcenia np. uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, zaburzeniami neurologicznymi czy spektrum autystycznego. Również wczesne etapy rozwoju dziecka i właściwości dziecięcego myślenia, postrzegane jako przejaw „niedojrzałej”, niedoskonałej inteligencji, np. myślenie magiczne i obdarzanie podmiotowym sprawstwem przedmiotów i zwierząt, zaczynają zyskiwać nowe konteksty interpretacji, jeśli spojrzymy na nie z perspektywy rozwijanych współcześnie nurtów posthumanistycznych wyróżniających sprawcze podmioty ludzkie i nie-ludzkie.

Konstruktywiści, szczególnie Piaget, podkreślali znaczenie środowiska materialnego i rzeczy w procesie rozwoju i uczenia się dzieci. Współczesne nurty pedagogiki nieantropocentrycznej nadają rzeczom status aktywnych aktorów życia społecznego (zob. Chutorański, Makowska 2019; Chutorański 2020), a nie tylko narzędzi pośredniczących w procesach poznania i wytwarzania wiedzy. Postrzega się je jako pewną szerszą „kategorię uczulającą na (edukacyjną) obecność bytów pozaludzkich” (Chutorański, Makowska 2019: 14). W przestrzeni interakcji edukacyjnych można zatem badać rolę rzeczy, takich jak: zabawki, narzędzia edukacyjne, pomoce dydaktyczne itp., jednak ich rozumienie wykracza poza rolę „nośników znaczenia” noszących ślady interakcji społecznych i zdolności edukacyjnego oddziaływania i kieruje się w stronę problematyzowania, tzn. stawiania pytań o ich sprawczość, o to, jak działają w procesach edukacyjnych, jakie aktywności edukacyjne umożliwiają, a jakich zabraniają, jakie wyzwalają zmiany czy też w jaki sposób wyraża się ich polityczność, „jak uczestniczą w (re)produkowaniu nierówności, marginalizacji i relacji władzy?” (Chutorański, Makowska 2019: 15). Wszystkie te pytania są istotne w procesie kształcenia, ale nabierają szczególnego znaczenia, gdy odniesiemy je do uczniów z bardzo zróżnicowanymi doświadczeniami i niestandardowymi sposobami dostępu do otaczającego świata czy możliwościami komunikacyjnymi. Uczniów, dla których rzeczy są nie tylko pomocą dydaktyczną, lecz stanowią niezbędny element codziennego funkcjonowania czy wręcz część ich samych (np. wózek inwalidzki, specjalnie dostosowane miejsce do siedzenia czy pracy, teksty w języku brajla, lupy, trójwymiarowe wydruki, specjalne oprogramowanie komputerowe, aparat słuchowy, przestrzenno-gestowy język migowy, protezy kończyn itp.).

Celem pedagogicznego myślenia w znacznej mierze powinno być rozumienie i interpretacja zjawisk edukacyjnych w coraz bardziej złożonej rzeczywistości społecznej, z której – patrząc z perspektywy wartości demokratycznych i praw człowieka – nikt nie może/

nie powinien być wykluczany ze wspólnoty uczących się. Podejście konstruktywistyczne w powiązaniu z pedagogiką różnorodności, założeniami edukacji włączającej i pedagogiką nieantropocentryczną wyznaczają szerokie pole krytycznej refleksji nad obecnymi w szkolnej rzeczywistości pedagogiami, pole, które samo w sobie jest heterogeniczne, dynamiczne i niezwykle złożone. Obejmuje rzeczywistość edukacyjną odnoszoną nie tylko do procesów uczenia się i wychowania, ale także kwestie związane z egzystencją człowieka, relacjami z innymi bytami ludzkimi i nie-ludzkimi (czy też poza-ludzkimi), uwikłaniem w historię i kulturę, a także w przyrodę i sferę materialności, w niezwykle szybko postępujące zmiany, lokalne i globalne problemy społeczne, na które odpowiedź, przynajmniej częściową, może być mądra i otwarta, zdecentrowana i w wielu wymiarach różnorodna edukacja.

## Literatura

- Ainscow M. (2000), *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*. W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach: wybrane zagadnienia etyczne*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Ainscow A. (2020), *Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences*. „Nordic Journal of Studies in Educational Policy”, 6(1). <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>, 10.01.2021.
- Ainscow M., Booth T., Dyson A. i in. (2006), *Improving Schools, Developing Inclusion*. [https://www.researchgate.net/publication/290261243\\_Improving\\_Schools\\_Developing\\_Inclusion](https://www.researchgate.net/publication/290261243_Improving_Schools_Developing_Inclusion), 12.01.2021.
- Ainscow M., Dyson A., Weiner S. (2013), *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. Reading, CfBT Education Trust.
- Bach H. (1999), *Grundlagen der Sonderpädagogik*. Bern–Wien, Verlag Paul Haupt.
- Barad K. (2007), *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. London, Duke University Press.
- Barad K. (2012), *Posthumanistyczna performatywność: ku zrozumieniu, jak materia zaczyna mieć znaczenie*. W: A. Gajewska (red.), *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Bąk A., Leśny A., Palamer-Kabacińska E. (red.) (2014), *Przygoda w edukacji i edukacja w przyrodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*. Warszawa, Pracownia Nauki i Przygody.
- Bednarek J. (2012), *Powrót „rzeczywistości”*. W: A. Gajewska (red.), *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Berger P.L., Luckmann T. (1966), *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York, Penguin Books.
- Birch A., Malim T. (1995), *Psychologia rozwojowa w zarysie: od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Bleidick U. (1977), *Pedagogische Theorien der Behinderung und ihre Verknüpfung*. „Zeitschrift für Heilpädagogik”, 2.
- Bruner J.S. (1978), *Poza dostarczone informacje*. Warszawa, PWN.
- Bruner J.S. (2006a), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Bruner J.S. (2006b), *In Search of Pedagogy*. Vol. 2: *The Selected works of Jerome S. Bruner*. London–New York, Routledge.
- Canter L., King L., Williams J., Metcalf D., Myrick Potts K. (2017). *Evaluating pedagogy and practice of universal design for learning in public schools*, „Exceptionality Education International”, 27(1).
- CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines*. Ver. 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>, 10.01.2021.
- Chutorański M., Makowska A. (red.) (2019), *Rzeczy, kultura, edukacja*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chutorański M. (2020), *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Cybulska R., Derewlana H., Kacprzak A., Pęczek K. (2017), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- DeLanda M. (2006), *A New Philosophy of Society. Assemblage Theory and Social Complexity*. London–New York, Bloomsbury Publishing.
- DeLanda M. (2016), *Assemblage Theory*. Edinburgh, University Press.
- Deleuze G., Guattari F. (2015), *Tysiąc Plateau. Kapitalizm i schizofrenia*. T. 2. Warszawa, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.
- Donaldson M.C. (1985), *Myślenie dzieci*. Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Gallagher D.J. (2004), *The Importance of Constructivism and Constructivist Pedagogy for Disability Studies Education*. „Disability Studies Quarterly”, 24(2).
- Giddens A. (2001), *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*. Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Gołębniak D. (2005), *Konstrukttywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1.
- Gutierrez K.D., Rogoff B. (2010), *Kulturowe sposoby uczenia się: cechy indywidualne czy repertuary praktyki*. W: H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Haraway D. (2009), *Wiedze usytuowane. Kwestia nauki w feminizmie i przywilej ograniczonej/częściowej perspektywy*. [http://www.ekologiasztuka.pl/think.tank.feministyczny/articles.php?article\\_id=639](http://www.ekologiasztuka.pl/think.tank.feministyczny/articles.php?article_id=639), 5.12.2018.
- Haraway D. (2012), *Manifest gatunków stowarzyszonych*. W: A. Gajewska (red.), *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P. (2017), *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Earth, Milky Way, Punctum Books.
- Hollins E.R., King J.E., Hayman W.C. (red.) (1994), *Teaching Diverse Population. Formulating a Knowledge Base*. Albany, State University of New York Press.
- Holzner B. (1968), *Reality Construction in Society*. Cambridge, Schenkman Publishing.

- Jasińska-Kania A., Nijakowski L., Szacki J., Ziółkowski M. (red.) (2006), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1–2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a władzą: dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1–2.
- Klus-Stańska D. (2008), *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia*. W: W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska D. (red.) (2014), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Kruk J. (2020), *Uczenie się w środowisku i dla środowiska*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(50).
- Latour B. (2005), *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford, Oxford University Press.
- Leicester M. (2000), *Integrowanie nierówności: uprzedzenia, władza i potrzeby specjalne*. W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach: wybrane zagadnienia etyczne*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Manterys A. (1997), *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Melosik Z. (2006), *Pedagogika postmodernizmu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014), *Universal Design for Learning: Theory and practice*. Wakefield, MA, CAST Professional Publishing.
- Milofsky C. (1997), *Sociology of Special Education*. W: L.J. Saha (ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford, Pergamon Press.
- Mittler P. (2000), *Czyje potrzeby? Czyje interesy?* W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach: wybrane zagadnienia etyczne*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Nieto S., Bode P. (2007), *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Boston, Allyn & Bacon.
- Ogryzko-Wiewiórkowski H. (2012), *Konstruktywizm versus konstrukcjonizm*. W: K.T. Konecki, P. Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej*. Warszawa, Difin.
- Palamer-Kabacińska E., Leśny A. (red.) (2012), *Edukacja przygodą – Outdoor i Adventure Education w Polsce – teorie, przykłady, konteksty*, Warszawa, Pracownia Nauki i Przygody.
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa, PWN.
- Piaget J. (2005), *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2009), *Podejścia badawcze w obszarze nauk społecznych*. W: eadem, *Niepełnosprawność i świat społeczny: szkice metodologiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Rzeźnicka-Krupa J. (2019a), *Imaginarium upragnione/wymarzone/pożądane – w stronę performatywnej ontoepistemologii (nie)pełnosprawności*. W: eadem, *Společne ontologie niepełnosprawności. Ciało, tożsamość, performatywność*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2019b), *Společne ontologie niepełnosprawności. Ciało, tożsamość, performatywność*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Schaffer H.R. (2005), *Psychologia dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schütz A. (1967), *The Phenomenology of the Social World*. Evanston, Northwestern University Press.
- Sheets R.H. (2004), *Diversity Pedagogy. Examining the Role of Culture in the Teaching-Learning Process*, Boston, Allyn & Bacon.
- Speck O. (2013), *Inkluzja edukacyjna a pedagogiką leczniczą*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Szacki J. (2007), *Historia myśli socjologicznej*. Wyd. nowe. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szudlarek T. (1993), *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Trent S.C., Artiles A.J., Englert C.S. (1998), *From Deficit Thinking to Social Constructivism: A review of Theory, Research, and Practice in Special Education*, „Review of Research in Education”, 23. <https://doi.org/10.2307/1167293>, 10.01.2021.
- Vlieghe J., Zamojski P. (2019), *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Cham, Springer.
- Witkowski L. (2007), *Edukacja wobec sporów o (po) nowoczesność*. T. 1. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wygotski L.S. (1978), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa, PWN.
- Ziółkowski M. (2006), *Teoria strukturalistycznego konstrukttywizmu i teoria strukturacji*. W: A. Jaśńska-Kania i in. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

### Akty prawne

Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (tekst jedn.: Dz. U. z 2020 r., poz. 1309).