

ZENON GAJDZICA

Uniwersytet Śląski, Wydział w Cieszynie

„Założenia znam z...” – czyli o kreowaniu opinii nauczycieli na temat przemian kształcenia specjalnego

Wprowadzany w 2011 roku w rzeczywistość szkolną i przedszkolną kolejny etap reformowania edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami przebiega bez większych emocji, nie polaryzuje, tak jak reformy w przeszłości, stanowisk reformatorów i oponentów. Próżno szukać gorących debat na jego temat w mediach i opracowaniach naukowych. Dlaczego? Czy jest to zmiana optymalna, a może z jakichś powodów bezwarunkowo konieczna? Czy może istnieją jeszcze inne przesłanki tego stanu rzeczy? Jak reformę postrzegają jej praktyczni realizatorzy – nauczyciele i czy będą jej moralnymi agentami?

W opracowaniu koncentruję się na jednym aspekcie wyrażonych wyżej wątpliwości. Obejmuje on charakterystykę i poszukiwanie uwarunkowań opinii nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów na temat reformy. Ponieważ omawiana reforma nie należy do spektakularnych przeobrażeń systemu rodzimej edukacji, zaczynam od krótkiego wprowadzenia, którego celem jest przynajmniej powierzchowne zobrazowanie zachodzących zmian. W drugiej części tekstu rozpatruję możliwe sposoby kreowania postaw nauczycieli wobec wdrażanej reformy, odnosząc je do źródeł wiedzy potocznej, naukowej i instytucjonalnej.

Podstawowe założenia projektowanych zmian

Najogólniej ujmując, założone zmiany kierują system kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami na tory edukacji inkluzyjnej – włączaniu tej grupy uczniów

w główny nurt edukacji osadzonej w szkole powszechnej. Nowe możliwości i zadania szkoły ogólnodostępnej mają być realizowane przez: powołanie szkolnych zespołów do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego oraz programy wsparcia uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (*Uczniowie ze specjalnymi potrzebami. Założenia projektowanych zmian...*, 2010, s. 7–17). Analiza obowiązujących aktów prawnych wprowadzie sprzyja tezie, że nie wszystkie założenia są nowatorskie, a niektóre z większym lub mniejszym powodzeniem są już realizowane w placówkach ogólnodostępnych (Serafin 2009), niemniej jednak wdrażane zmiany, zwłaszcza w zakresie szkolnych zespołów, wnoszą wiele nowych wyzwań dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych, ich dyrektorów i pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że efektywne funkcjonowanie wspomnianych zespołów – w aspekcie rozlicznych zadań pracowników poradni, specjalistów z zakresu pedagogiki specjalnej oraz pracowników poradni – wydaje się co najmniej trudne, a nawet wątpliwe. Ponieważ jednak celem opracowania nie jest ocena projektu, pozostawiam te wątpliwości natury organizacyjnej na marginesie dalszych rozważań, uznając kierunek zmian na wielu płaszczyznach za słuszny.

Konstatując, warto jednak wspomnieć, że przemiany niosą nowe obciążenia w zakresie przygotowywania kolejnych papierowych dokumentów, sprzyjają obecności w klasie dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, zatem utrudnią realizację procesu kształcenia wszystkich uczniów. Z kolei dla nauczycieli szkół specjalnych i integracyjnych niosą ze sobą widmo redukcji etatów, być może także (w przypadku braku pedagoga specjalnego w placówce powszechnej) potrzeby nieodpłatnego włączania się w pracę zespołów w szkołach ogólnodostępnych. Można zatem przypuszczać, że dla przeciętnego nauczyciela są to zmiany niekorzystne, budzące opór, zachęcające do podejmowania dyskusji nad ich koniecznością i poszukiwania rozwiązań niezwiększających wydatnie obowiązków w zakresie dokumentowania obecności ucznia niepełnosprawnego w szkole powszechnej.

Bez wątpienia postawy nauczycieli wobec wprowadzanych (jakichkolwiek) przeobrażeń w ustrój szkolny są rudymmentarnym warunkiem powodzenia reformy. Wszak to pedagodzy w praktyce podejmują nowe wyzwania i wdrażają zmiany. Ich negatywny stosunek do przemian znacząco obniża szanse na sukces reformatorów (Fullan 2003, s. 11–13). Można zatem przypuszczać, że przekonanie nauczycieli do przeobrażeń i wyposażenie ich w kompetencje potrzebne do realizacji nowych zadań są ważnym elementem każdej reformy, co także podkreślają znawcy problematyki (Kupisiewicz 1987; Okoń 1992; Banach 2001; Lechta 2009).

Jak przekonać do reformy?

Istnieje wiele sposobów i narzędzi użytecznych w kreowaniu postaw społecznych wobec reform. Doświadczenie uczy, że najpotężniejsze w tej dziedzinie są media. Debaty telewizyjne, rozprawy w gazetach codziennych czy dyskusje prowadzone na blogach internetowych docierają do szerokich grup odbiorców i skutecznie (pod warunkiem stosowania odpowiednich argumentów) kształtują nastawienia przeciętnego człowieka. Problem jednak w tym, że tego rodzaju przekazy opierają się w znacznej mierze na emocjach oraz przywoływaniu argumentów w postaci wypowiedzi autorytetów (z reguły pokornych dla danego rządu lub radykalnie negujących wszelkie propozycje rządzącej ekipy). W przypadku przeobrażeń edukacyjnych osoby występujące w roli fachowców rekrutowane są zwykle spoza grona pedagogów. Można zatem powiedzieć, że są to argumenty osadzone przede wszystkim w wiedzy potocznej, zaś wiedza fachowa (w związku z tym, że nie dociera do przeciętnego odbiorcy) pozostaje na marginesie prowadzonych dyskusji.

Dyskusje nad kształceniem niesegregacyjnym (integracyjnym i inkluzyjnym) toczą się wokół dwóch głównych wątków. Pierwszy obejmuje zagadnienia normatywne, a drugi – ewaluacyjne (Söder 1997, s. 16–18). Podobnie można ocenić naukowy dyskurs nad przemianami w tym obszarze edukacji. W pierwszym nurcie podejmowane są zagadnienia związane z aspektami aksjologicznymi i normatywnymi, a w drugim – prakseologicznymi. Czasem oba nurty wzajemnie się przenikają, ukazując rozpatrywany problem z przeciwnych perspektyw. Przykładem takich okoliczności może być stwierdzenie, że: edukacja inkluzyjna jest odzwierciedleniem prawa do wolności wyboru i rozwoju uczniów niepełnosprawnych w środowisku rówieśników pełnosprawnych (wątek aksjonormatywny), ale często wiąże się z obniżeniem skuteczności realizacji celów poznawczych (wątek prakseologiczny). Na bazie ich zestawienia konstytuuje się trzecie podejście, które można określić jako eklektyczne, związane z przywoływaniem różnych argumentów czasem sprzecznych, ale korzystnych z punktu widzenia interesów konkretnej grupy.

W odniesieniu do rozpatrywanego zagadnienia – kreowania postaw wobec reformy – każdemu z podejść można przyporządkować podstawowy typ wiedzy i źródło informacji. W pierwszym przypadku (normatywnym) będzie to wiedza potoczna zaczerpnięta głównie z mediów, częściowo także z własnego doświadczenia. W drugim (prakseologicznym) przeważa zapewne wiedza fachowa (naukowa) ukonstytuowana na bazie badań naukowych i ułożona w teoriach (koncepcjach) naukowych, a w trzecim (eklektycznym) wiedza instytucjonalna, zaczerpnięta przede wszystkim z informacji od dyrektorów placówki i dyskusji z kolegami. Oczywiście zaproponowane kategorie podstawowe nie są bytami idealnymi i całkowicie rozłącznymi. Wszak wiedza instytucjonalna może być także pochodną zestawienia własnego doświadczenia (typowego dla danego typu szkoły) i informacji zaczerpniętych z konferencji resortowych odbywają-

cych się np. na terenie placówki. Z kolei wiedza naukowa może być rozpowszechniana medialnie czy przez dyrektorów placówek. Niemniej jednak przyjęcie typologii porządkuje obszary kreowania postaw nauczycieli i określa możliwe kierunki poszukiwania uwarunkowań ich opinii. Warto zatem nieco dokładniej scharakteryzować owe obszary w kontekście związanych z nimi zagrożeń i szans.

Pierwszy obszar obejmuje wiedzę potoczną łączoną wyżej głównie z przekazem aksjonormatywnym. Przypomnijmy, że ten typ wiedzy cechuje się utylitaryzmem, sensorycznością i antropocentrycznym punktem widzenia (za: Dudzikowa 2007, s. 233), subiektywizmem, względnością, wieloaspektowością i niedokładnością (Kamiński 1981, s. 24). Z kolei patrząc z pedagogicznego punktu widzenia, warto podkreślić jej fragmentaryczność, niespójność, pochopność, apodyktyczność. Jest więc zbiorem osobistych i przypadkowych danych, informacji i spostrzeżeń (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 516). W zdobywaniu wiedzy potocznej decydujące znaczenie mają czynniki emocjonalno-wolicjonalne (Kamiński 1981, s. 24). Wiedza ta jest ściśle związana z życiem codziennym. Deskrypcja codzienności to postrzeganie najrozmaitszych zdarzeń społecznych, z jakich składa się świat ludzki, umożliwiająca uchwycenie zdarzeń typowych, ale osadzonych w konkretnym kontekście. Pozwala zatem skoncentrować się na tym, co typowe, bez pominięcia tego, co powszechne. W efekcie otwiera perspektywę zarysowania całego kontekstu będącego jednocześnie punktem odniesienia dla zjawisk, stanów, procesów, własności swoistych (Sztompka 2008, s. 30).

W całości tej wiedzy warto – zdaniem M. Marody – wyróżnić dwa typy. Pierwszy to wiedza opisowa. Jest ona zbiorem przekonań na temat tego, jakie obiekty wchodzą w skład rzeczywistości społecznej, jakie są ich własności i relacje między nimi. Drugi to wiedza-recepta, czyli zbiór przepisów wskazujących zachowania odpowiednie w określonych sytuacjach (Marody 1982, s. 112). Znaczenie wiedzy potocznej nie tylko dla opisywania, ale także rozumienia, porządkowania i działania, jest bezsprzecznie znaczące. Należy więc przypuszczać, że odgrywa ona także istotną rolę w kreowaniu postaw wobec zachodzących zmian w obszarze edukacji uczniów niepełnosprawnych. Niemniej jednak w tej kwestii jej funkcja regulująca niesie ze sobą określone niebezpieczeństwa. Łączą się one między innymi z:

- błędnym, aczkolwiek powszechnym przeświadczeniem, że inkluzja edukacyjna jest jedyną ważną ścieżką edukacyjną uczniów niepełnosprawnych w rozwiniętych krajach Unii Europejskiej (wiedza potoczna opisowa),
- funkcjonowaniem stereotypów na temat potrzeb uczniów niepełnosprawnych (wiedza potoczna opisowa),
- ignorowaniem lub nadmiernym uwydatnianiem znaczenia specjalistycznych kompetencji merytorycznych i metodycznych w pracy z uczniami niepełnosprawnymi (wiedza potoczna-recepta),
- przekonaniem o konieczności zaniżania progu wymagań wobec omawianej grupy uczniów (wiedza potoczna-recepta).

Szczególnie szkodliwe w kreowaniu postaw wobec inkluzji edukacyjnej mogą być uogólnianie doświadczenia własne – co wiąże się z antropocentrycznym punktem widzenia, typowym dla wiedzy potocznej. W przeszłości obecność ucznia niepełnosprawnego w klasie powszechnej zwykle nie wiązała się ani ze specjalnym wsparciem, ani specjalistycznymi kompetencjami nauczycieli, co sprzyjało polaryzacji stanowisk. Jedne ukazywały jego obecność jako szkodliwą – głównie dla niego samego, ale utrudniającą także pracę z całym zespołem klasowym. Inne sprowadzały się do ignorowania jego specjalnych potrzeb, zgodnie z zasadą, że skoro posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, to jego wyniki mogą (a nawet powinny) być zdecydowanie niższe od przeciętnej, zatem nie warto specjalnie angażować się w jego edukację.

Innym problemem wiedzy potocznej jest uwydatnianie ponad wszelkie wątpliwości kwestia prawa do pełnej partycypacji w głównym nurcie kształcenia, bez uwzględniania innych czynników, związanych np. z indywidualnymi ograniczeniami czy cechami osobowości uczniów niepełnosprawnych. Jest to stanowisko obecne zwłaszcza w dyskusjach medialnych ostatniej dekady lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, pozostające ciągle w pamięci i mechanicznie przywoływane jako jedyny słuszny argument również współcześnie.

Zasadniczą wartością wiedzy potocznej jest jednak to, że daje jednostce poczucie rozumienia siebie i świata (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 516). Praktyczny teoretyk – jakim powinien być nauczyciel – dostrzega porządek zdarzeń, przyjmując i uznając założenie, że rzeczy są takimi jakimi się wydają (za: Garfinkel 2007, s. 338). To właśnie dzięki regułom i schematom myślenia potocznego świat codziennych spraw staje się dla niego uporządkowany, co pozwala mu na radzenie sobie z nim w sposób bardziej sprawny (Marody 1982, s. 112). To prawda, że jego spostrzeżenia są subiektywne i fragmentaryczne, ale to one są podstawą podejmowanych decyzji, zatem stają się swoistym wyznacznikiem organizacji działania w klasie szkolnej. Wszak właściwości zdarzeń, jakie osoba wyróżnia pod kątem swoich celów, zawsze są podatne na te działania. Mogą więc na nie wpływać. Trafność interpretacji zdarzeń – w aspekcie ich właściwości – może on weryfikować, nie biorąc w nawias swojej wiedzy na temat tego, co jest faktem, co przypuszczeniem, a co domniemaniem (Garfinkel 2007, s. 339).

Źródło pozytywów wiedzy potocznej wynika zatem z jej przydatności w porządkowaniu i wyjaśnianiu codzienności, tkwi w znajomości kontekstu zagadnienia. To dzięki tej wiedzy nauczyciel odpowiada na pytanie, jak jest w określonej sytuacji. Odpowiedź ta zawiera wiedzę o tym, jak się zachować w sprecyzowanych okolicznościach. Inny powód jej wartości płynie z możliwego źródła tej wiedzy. Otóż może ona pochodzić bezpośrednio od uczniów. Jest więc wiedzą zdroworoządkową, racjonalną i rzeczywistą. Zawiera informacje z pierwszej ręki, niemożliwe lub przynajmniej trudne do uzyskania z innych źródeł. Trudno zatem nie doceniać wiedzy potocznej w kształtowaniu postaw wobec przemian w zakresie kształcenia uczniów niepełnosprawnych, warto jednak podkreślić, że jest to jeden z możliwych typów wiedzy i powinien być konfrontowany z innym.

Wiedza naukowa może (a nawet powinna) stanowić przeciwwagę dla wiedzy potocznej. W przyjętym sposobie myślenia są to przekonania i poglądy, które oceniamy w kategoriach „prawdziwe – fałszywe”, żądając jednocześnie ich legitymizacji zgodnie z procedurami wytwarzania wiedzy naukowej, z zastosowaniem naukowo akceptowanych metod uzyskiwania danych i informacji (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 516). Trudno w aspekcie tak sformułowanego określenia mówić o wiedzy naukowej nauczyciela na temat wprowadzanej właśnie reformy. Niemniej jednak wiedza ta może obejmować wypracowane koncepcje reform (ich etapy, reguły przygotowania, warunki dyskusji nad zmianami) z jednej strony, a z drugiej – mechanizmy integrowania uczniów niepełnosprawnych i ich uwarunkowań w postaci ograniczeń i zaburzeń oraz potencjału rozwojowego, specjalistycznych metod pracy, użytecznych środków rehabilitacji, edukacji, socjalizacji. Są to informacje, które mogą zostać włączone w system wiedzy naukowej, stanowiąc podstawę oceny proponowanych przekształceń systemu edukacji. Zapewne głównym źródłem tak rozumianej wiedzy są opracowania noszące znamiona naukowości z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, podejmujących w swych treściach problematykę reformowania systemów edukacji oraz niepełnosprawności, głównie w zakresach kształcenia, wychowania, socjalizacji i rehabilitacji społecznej. W obszar tej wiedzy, w moim przekonaniu, nie wchodzi raporty statystyczne lub inne opracowania prezentujące dane bez osadzenia ich w teorii naukowej. Chociaż niewykluczone, że także niektóre materiały resortowe bądź doniesienia medialne zawierają pewne zestawienia informacji, tworzące struktury wiedzy naukowej.

Wiedza ta zapewne może dostarczać ogólnych informacji o mechanizmach reformowania, służyć przykładami nieudanych reform z jednoczesnymi próbami wyjaśniania przyczyn ich fiaska, ukazywać uwarunkowania i modele funkcjonowania dziecka niepełnosprawnego w klasie ogólnodostępnej, tworząc szeroki kontekst konstytuowania się oceny o określonej reformie szkolnej.

Trzeci typ wiedzy, określony mianem instytucjonalnej, jest systemem informacji podzielanych przez innych członków instytucji na temat przepisów roli własnej i innych ról społecznych w tej instytucji (lub całym zbiorze instytucji, organizacji). Wiedza ta jest przyjmowana w sposób powszechny przez członków, nie wymaga uzasadniania, nie podlega przetwarzaniu przez użytkowników. Tak rozumiana wiedza narzuca pewną sztywność postępowania i wymusza dopasowanie się do panujących reguł, aczkolwiek nie oznacza konieczności identyfikowania się z nią członków instytucji (Kowalik 1989, s. 7–8). Może zawierać sprzeczne lub niekompletne informacje, pozbawione kontekstu, zespolone interesem własnym instytucji/organizacji, między innymi dlatego wcześniej została ona określona mianem eklektycznej. Jest to typ wiedzy, który w przypadku kreowania opinii na temat omawianej reformy uzależniony może być od typu szkoły. Inna wiedza na temat przeobrażeń wytwarzana jest w szkołach specjalnych, inna w integracyjnych czy ogólnodostępnych. W każdej z tych placówek pojawiają się argumenty związane z nieco odmiennymi funkcjami

placówki i pełnionymi w nich rolami przez nauczycieli. Role te pozostają także w ścisłym związku z ich kompetencjami, które zostały nabyte w toku konkretnej ścieżki kształcenia. Informacje na temat reformy w obszarze tej wiedzy pochodzą zatem ze spotkań z dyrektorami, z konferencji resortowych i rozmów z kolegami. Zgodnie z przyjętym schematem myślenia są one nacechowane „świadomością” instytucji, czyli pozostają zgodne z jej interesem. Tym samym można przypuszczać, że każda zmiana edukacyjna bywa rozpatrywana z punktu widzenia korzyści instytucjonalnych i indywidualnych ich członków (dobra uczniów i interesów nauczycieli danej placówki). Wiedza ta – pozornie wyłącznie szkodliwa – wnosi także pozytywy. Wszak planowana zmiana edukacyjna może stawiać jeden z typów placówek w gorszej sytuacji, a sprzyjać rozwojowi innych (na przykład w związku z nieprzemysłaną koncepcją reformy, ukierunkowaniem na modę i rozwiązania panujące w innych krajach bez uwzględnienia błędów ekwiwalencji). To zaś w efekcie może burzyć wypracowane przez lata modele edukacji i rehabilitacji społecznej, sprawdzone i stosunkowo efektywnie funkcjonujące w określonych warunkach.

Zakończenie

Kilkadziesiąt lat temu K.R. Popper pisał: *Dziś w dobie zmian jeszcze gwałtowniejszych, obok pragnienia przewidywania zmian znajdujemy nadto pragnienie poddania ich kontroli przez scentralizowane, zakrojone na wielką skalę planowanie* (Popper 1985, s. 426). Kontrola rozumiana jako nadzór i korygowanie, służąca powodzeniu zmiany edukacyjnej leży w interesie nas wszystkich. Jej kluczowym elementem jest uzyskanie aprobaty osób wprowadzających reformę w praktyce, tak by w toku ewaluacji uzyskiwać od nich rzetelną, nieobciążoną negatywnym nastawieniem, wiedzę o postępach, trudnościach, porażkach, ale także sukcesach. W przeciwnym przypadku informacja zwrotna nie będzie przydatna w dalszych pracach nad toczącą się przecież ciągle reformą.

Kampania na rzecz przekonania do zmian w ustroju szkolnym, służących wzmocnieniu ścieżki inkluzyjnej powinna zatem obejmować trzy tory. Pierwszy – nazwijmy go społecznym – warto kierować do przeciętnych ludzi, rodziców, polityków lokalnych i oczywiście także nauczycieli, traktowanych tu jako osoby współkreujące środowiskowe podstawy społeczne. Drugi – określmmy go mianem naukowego – należy ukierunkować na kształtowanie postaw nauczycieli traktowanych tu jako fachowców. Trzeci zaś instytucjonalny (resortowy) – powinien zostać skierowany do dyrektorów placówek, tak by przekonać ich do wytwarzania wiedzy instytucjonalnej zgodnej z założeniami i interesem reformy.

Jakkolwiek w dyskursie społecznym mogą i zwykle przeważają poglądy ukonstytuowane na przesłankach etycznych, to w drugim obszarze argumenty powinny nawiązywać do konkretnych teorii (koncepcji) naukowych i/lub być ugruntowane w danych. Problem polega na tym, że w przypadku obszaru społecznego, tradycyjnie związanego z postawami etycznymi i normami, panuje względna zgoda co do włączania uczniów niepełnosprawnych do szkół ogólnokształcących. Natomiast w obszarze fachowym tej zgody brakuje. Prócz opinii bezwarunkowo pozytywnych pojawiają się poglądy negujące wdrażanie tej idei w praktykę lub jedynie warunkowo ją popierające. W efekcie trudno jednoznacznie powoływać się na argumenty zaczerpnięte z pola naukowego w dyskursach nad pozytywnymi skutkami włączania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w główny nurt edukacji. Trzeci tor związany z pełnioną rolą w systemie, czyli z własnym przeświadczeniem i interesem, powinien zostać oparty na spójnych argumentach z różnych obszarów, także tych nie zawsze wygodnych dla określonych grup, instytucji czy organizacji.

Pozornie sprytny zabieg objawiający się brakiem dyskusji naukowych i fachowych, pomijanie niewygodnych argumentów czy negocjowania *ad hoc* kłopotliwych poglądów nie służy w dłuższej perspektywie żadnej reformie. Podobnie jak Internet i inne media nie zastępują rzetelnych dyskusji w procesie wytwarzania wiedzy instytucyjnej regulującej w znaczący sposób rzeczywistość szkolną w każdej placówce.

Bibliografia

- BANACH C., 2001, *Edukacja nauczycielska dla reformy i rozwoju edukacji w Polsce*, [w:] E. Sałata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacji*, ITE, Radom.
- DUDZIKOWA M., 2007, *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcia*, GWP, Gdańsk.
- FULLAN M., 2003, *Change forces with a vengeance*, RoutledgeFalmer Taylor and Francis Group, London and New York.
- GARFINKEL H., 2007, *Studia z etnometodologii*, przekł. A. Szulżycka, PWN, Warszawa.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., 2008, *Pedagogika ogólna*, WAiP, Warszawa.
- KAMIŃSKI S., 1981, *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, KUL, Lublin.
- KOWALIK S., 1989, *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, PWN, Warszawa.
- KUPISIEWICZ C., 1987, *Szkolnictwo w okresie przebudowy*, WSiP, Warszawa.
- LECHTA V., 2009, *Komponenty inkluzyjnej pedagogiki*, [w:] V. Lechta a kolektív (red.), *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*, Vydavateľstvo Osveta, Martin.
- MARODY M., 1982, *Język i wiedza potoczna w wyjaśnianiu zachowań*, *Studia Socjologiczne*, nr 3–4.
- OKOŃ W., 1992, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- POPPER K., 1985, *Socjologia wiedzy*, [w:] *Problemy socjologii wiedzy*, przekł. A. Chmielnicki, PWN, Warszawa.
- SERAFIN T., 2009, *Kształcenie specjalne w systemie oświaty. Vademecum dla organu prowadzącego, dyrektora szkoły, nauczycieli i rodziców*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa.

- SÖDER M., 1997, *A research perspective on integration*, [in:] S.J. Pijl, C.J. W. Meijer, S. Hegarty (eds.), *Inclusive Education*, A global agenda, Routledge, London–New York.
- SZTOMPKA P., 2008, *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Znak, Kraków.
- Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Założenia projektowanych zmian. Informator*, MEN, Warszawa, <http://www.konferencje.men.gov.pl/images/pdf/Konferencje/3.pdf> (marzec 2010).

“I know the assumptions from...” – about creating teachers’ opinions on the transformations of special-need education

The next stage of reforming the education of pupils with special needs, being introduced in 2011, is carried out with no big emotions and it does not polarize the positions of reformers and opponents as it happened with reforms in the past. Is it an optimal change or maybe unconditionally necessary? Or, perhaps, are there any other premises of such a status quo? How is the reform perceived by its practical executors – teachers and will they be their moral agents? In the study I focus on one aspect of the above-expressed doubts. It covers characteristic features and seeking the conditions of the opinions of primary and lower-secondary school teachers about the reform. Since the discussed reform does not belong to spectacular transformations of the system of native education I start from a short introduction in order to at least superficially illustrate the undergoing changes. In the second part of the text I consider possible ways of creating teachers’ attitudes towards the implemented reform referring them to the sources of colloquial, scientific and institutional knowledge.