

Ryszarda Cierzniewska

ORCID: 0000-0003-3890-0082

Akademia Ignatianum w Krakowie

Dorota Podgórska-Jachnik

ORCID: 0000-0001-9272-8960

Uniwersytet Łódzki

Kategorie otwierające na neuroróżnorodność studentów. Pedagogiczne studium kontekstów edukacyjnych

Categories That Open Up to the Neurodiversity of
Students: Pedagogical Study of Educational Contexts

ABSTRAKT

Celem badań jest próba wydobywania i nadania sensów i znaczeń istotnym kontekstom pracy pedagogicznej prowadzonej przez nauczyciela akademickiego ze studentami neuroróżnorodnymi. Niezbywalną okolicznością uprawiania myśli i praktyki edukacyjnej jest rzeczywistość systemowa, instytucjonalna i społeczna oraz usytuowanie w niej człowieka wraz z jego transcendentnością, specyficznością w każdym wymiarze bytu. Przedmiot badań, jakim jest neuroróżnorodność studentów, został osadzony w ramy (kontekst) trzech kategorii służących opisowi kategorii neuroróżnorodności i edukacji studentów neuroróżnorodnych. Wybrane kategorie to: autorstwo własnego życia, samostanowienie i emancypacja. Nie deklarujemy

SŁOWA KLUCZOWE

neuroróżnorodność,
neuroróżnorodność
studentów, autorstwo
własnego życia,
emancypacja,
samostanowienie,
samorzecznictwo

KEYWORDS

neurodiversity, student
neurodiversity,
authorship of one's
own life, emancipation,
self-determination,
self-certification

SPI Vol. 24, 2021/5

ISSN 2450-5358

e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2021.5.001

Nadesłano: 13.12.2021

Zaakceptowano: 21.12.2021

ich szczegółowej charakterystyki, natomiast wydobywamy wątki służące ukazaniu ich potencjału dla otwarcia dyskusji naukowej o neuro różnorodności. Motywem docelowym jest jednak wpisanie praktyki dydaktycznej w paradygmat myślenia i działania akademickiego zgodnego z kategorią neuro różnorodności. Kierunek hermeneutycznej pracy wyznacza problem główny: Jaka jest istota procesu kształcenia w uczelni wyższej studentów neuro różnorodnych? Hermeneutyczne rozważaniach prowadzone są logice paradygmatu konstruktywistycznego odnoszącego się do dydaktycznych i społecznych wymiarów tworzenia rzeczywistości edukacyjnej. Materiał badawczy stanowią teorie oraz opublikowane teksty źródłowe z przeprowadzonych eksploracji, dotyczące różnych wymiarów obecności w uczelni wyższej studentów ze spektrum autyzmu.

ABSTRACT

The aim of the research is to try to extract and give sense and meanings to the essential contexts of pedagogical work conducted by an academic teacher with neurodiverse students. The subject of research, which is the neurodiversity of students, has been rooted in the framework (context) of three categories describing the neurodiversity and the education of neurodiversity students. The selected categories are: authorship of one's own life, self-determination and emancipation. We do not declare their detailed characteristics, but we highlight threads showing their potentials for opening a scientific discussion on neurodiversity. The target motive, however, is to include didactic practice in the paradigm of academic thinking and action consistent with the category of neurodiversity. The direction of hermeneutic work is determined by the main problem: What is the essence of the education process at university for neurodiverse students? Hermeneutic considerations follow the logic of the constructivist paradigm relating to the didactic and social dimensions of creating an educational reality. The research material consists of theories and published source texts from the conducted research on the various dimensions of the presence of autism spectrum students at universities.

Wprowadzenie

Podstawową kwestią podejmowaną w naszych badaniach jest wskazanie funkcji pełnionych w nich „kategorii” i „kategorii pulsujących”. Pierwsza kategoria jest kluczową jednostką analityczną w naukach humanistycznych i społecznych. Można przyjąć, że stanowi podstawowe narzędzie nauki pozwalające na tworzenie systemów teoretycznych wewnątrz danej dyscypliny, do której została przypisana i wewnątrz niej zdefiniowana (Mokrzycki 1980: 288). W naukach humanistycznych i społecznych każda z kategorii jest wielowymiarowa i mogą się na nią składać pojęcia (te mają charakter bardziej operacyjny), a łączone ze sobą tworzą właśnie owe teoretyczne systemy wiedzy. Pojęcia opisują własności jakichś zjawisk (charakteryzują jakoś ich tożsamość), mogą być podstawą dla opracowywania wskaźników (Mokrzycki 1980: 289). Na przykład w psychologii pojęcia są reprezentacją kategorii i jeżeli mają taką funkcję spełniać, to muszą być zgodne z szerszą podstawą kategoryzacji (Piłat 2007). Kategorie można formułować na poziomie podstawowym i wtedy następuje maksymalizowanie podobieństw wewnątrz kategorii oraz maksymalizowanie różnic pomiędzy kategoriami. W naszym przypadku poddane refleksji kategorie są formułowane poniżej poziomu podstawowego, co tworzy szansę na wskazanie możliwej nadrzędności wobec siebie w sensie semantycznym i praktycznym. Powtórzmy również, nie deklarujemy pogłębionego opisu kategorii (co jest niemożliwe w tak krótkiej formie, jaką jest artykuł), natomiast wydobywamy wątki służące otwarciu dyskusji naukowej o neuroróżnorodności w uczelni wyższej.

Kategorie, będąc konstruktem abstrakcyjnym, mają charakter czasowy i są przypisane do podmiotu i jego założeń ontologicznych, epistemologicznych oraz wynikających z nich metodologicznych. Określenie „kategorii pulsujących” jest pomysłem Joanny Rutkowiak (2005: 54–55, 60, 62) na uchwycenie zjawiska dynamiki kategorii, pulsowania myśli, otwartości pól oraz zmienności, które mogą być wywołane czynnikami z wnętrza zjawiska (np. oddalanie się i zbliżanie pedagogiki od filozofii, w naszym przypadku od filozofii człowieka), bądź z zewnątrz (zmiana paradygmatu postrzegania osób z autyzmem i zespołem Aspergera i pojawienie się kategorii neuroróżnorodności). Owo „pulsowanie kategorii” jest

wynikiem wspomnianej pracy intelektualnej, nadawania znaczeń inaczej postrzeganym zjawiskom, „bowiem ma [to] miejsce w momentach zmiany, załamania się dotychczasowych sądów, z konieczności ich weryfikacji na skutek zmiennych okoliczności” (Cierzniewska 2011: 117–118; por: Rutkowiak 2005). Takie rozumienie kategorii, które w języku hermeneutyki może być rozumiane jako symbol logosu zawierającego wiele znaczeń (Ricoeur 1985: 132), koresponduje z naszym stanowiskiem badawczym. W naszym hermeneutycznym polu badawczym symbol, słowo, ma przemówić, „ma dać do myślenia” (Ricoeur 1985: 132). Ma prowokować przejście od epistemologicznego rozumienia do rozumienia siebie w sensie ontologicznym, swojego bycia w roli badacza i/lub nauczyciela akademickiego (Ricoeur 1985: 190). Przyjęliśmy również hermeneutyczny porządek sprzyjający ontologii rozumienia. W pierwszym etapie semantycznym przybliżamy potencjał znaczeniowy każdej z kategorii, w drugim przywołujemy fakty badawcze („dokumenty życia”), aby podać w wątpliwość medykalizujący „obraz” funkcjonalności osób neuroróżnorodnych. Odsłaniając znaczenia „przykryte” dominującą narracją, tworzymy grunt pod refleksję i zrozumienie siebie w otwierającym się świecie znaczeń (stąd w tytule kategorii otwierające). Rozszerzenie horyzontu jest jednocześnie prowokacją do zmierzenia się z własnym nastawieniem w hermeneutyce – z intencjami (Ricoeur 1985: 190) do neuroróżnorodności w akademii. Wobec przyjętego stanowiska badawczego uprawnione jest pytanie badawcze o to, na czym polega istota procesu kształcenia w uczelni wyższej studentów neuroróżnorodnych? Odpowiedzi poszukujemy w ontologii rozumienia, która tworzy świat znaczeń osobistych i społecznych przez bycie w strukturach uczelni wyższej. Nauczyciele akademicy, badacze, tworzą tenże świat, kreując go własnym sposobem bycia (wyrażaniem sądów, podejmowaniem decyzji dydaktycznych, badawczych), narracjami pojawiającymi się w relacjach z innymi uczestnikami życia akademickiego – uczestniczą w ten sposób w tworzeniu społecznego świata (Berger, Luckmann 2010).

Kategoria neuroróżnorodności nie jest koncepcją oderwaną od rzeczywistości, pojawiła się już w latach 70. XX wieku, a jednak to w ostatnich kilku latach zyskuje na znaczeniu, czyli „pulsuje”. Okolicznościami (zewnętrznymi i zewnętrznymi) wprawiającymi ją w ruch są: 1) najnowsze ustalenia naukowe dotyczące autyzmu osób

wysokofunkcjonujących w zakresie poznawczym i kreatywności (Baron-Cohen 2021); badania potwierdzające, że około 50% osób w spektrum autyzmu ASD, w tym z zespołem Aspergera ZA (uwaga: pojęcie ZA znika z najnowszych klasyfikacji medycznych, zostaje wchłonięte w pojęcie ASD), jest w normie intelektualnej i powyżej; 2) dynamiczny wzrost liczby osób z taką diagnozą, co pozwala przewidywać napływ większej liczby studentów z ASD w uczelniach wyższych; 3) dynamiczny wzrost zainteresowania takimi osobami przez wielkie, światowe korporacje tworzące korzystne warunki pracy dla osób neuro różnorodnych (Cierzniewska 2021; Cierzniewska, Podgórska-Jachnik 2021). W Polsce kategoria neuro różnorodności nie jest powszechnie znana, nadal dominuje medykalizujący paradygmat postrzegania osób z diagnozą ASD, dlatego pomocowy dyskurs może znacząco wpływać na przekonania nauczycieli akademickich (Cierzniewska 2021). Wobec przywołanych argumentów uzasadniony jest główny motyw naszych badań, a jest nim zainspirowanie praktyków, badaczy, nauczycieli akademickich do otwarcia się na paradygmat myślenia i działania zgodnego z kategorią neuro różnorodności.

Wprowadzenie w problematykę neuro różnorodności – kontekst zmiany paradygmatycznej

Kategoria „neuro różnorodności” (ang. *neurodiversity*) pojawiła się w latach 90. za sprawą socjolożki Judy Singer (2020), self-adwokatkki osób z ASD, na określenie funkcjonowania osób zdiagnozowanych jako autystyczne, dyslektyczne oraz z zespołem ADHD. Po raz pierwszy tego słowa (*neurodiversity*) użył w 1998 roku dziennikarz Harvey Blume w magazynie internetowym „Wired” (ang. *okablowany, podłączony* – to kolejne kultowe, metaforyczne słowo w dyskursie samorzeczników neuro różnorodności) (zob. Cierzniewska, Podgórska-Jachnik 2021). Kategoria ta odsyła do stosunkowo nowego obszaru badawczego, uznającego, że ludzkie mózgi funkcjonalnie różnią się od siebie oraz że różne osoby mają odmienne dyspozycje poznawcze, co nie wyklucza głębszych różnic klasyfikowanych jako zaburzenie czy nawet choroba (Baron-Cohen 2021). Określenie różnicy jest konstatacją odmienności funkcjonalnej, która może w pewnych warunkach powodować utrudnienie adaptacyjne, jednak

nie powinno być powodem negatywnego wartościowania i etykietyzacji. Znakomicie ujmuje to stanowisko Steve Silberman, który upowszechnia pojęcie różnorodności za pomocą metafory: „To, że na komputerze nie ma systemu Windows, nie oznacza, że jest zepsuty” (Silberman 2013). Rozwijając jego słowa, można dodać: wszak może pracować na innym systemie, a my – skupieni na powierzchniowej warstwie i najbardziej typowych rozwiązaniach – nie potrafimy go rozpoznać.

Kategoria neuroróżnorodności wprowadza zmianę paradygmatyczną. Neuroróżnorodność stanowi bowiem formę neologizmu, jest bowiem pojęciem-parasolem, czyli pewnego rodzaju zbiorowym deskryptorem, określającym zróżnicowanie neurorozwojowe, co należy rozumieć jako alternatywę dla usankcjonowanej przez nauki medyczne kategorii zaburzenia, a dokładnie zaburzenia neurorozwojowego. Mamy tu do czynienia ze zgoła innymi podstawami ontologicznymi. Otóż w medykalizującym ujęciu osoba, człowiek, jest bytem opisywanym przez właściwości ontyczne tkwiące źródłowo w niepełnosprawności, chorobie, zaburzeniu, a zatem jest bytem zależnym od innych. Takie konstytuowanie człowieka to prosta droga do odmowy w przyznawaniu mu prawa do podmiotowości czy też samostanowienia. Wielu uczonych uważa na podstawie przeprowadzonych badań, że autyzm, a zwłaszcza zespół Aspergera są konstrukcjami kulturowymi (Molloy, Vasil 2002; Masataca 2017 Hendrickx 2015; Płatos 2018). Dlatego już na poziomie semantycznej dekonstrukcji zaczyna się proces inkluzyjnego otwarcia, stanowiącego jeden z głównych współczesnych dyskursów edukacyjnych w Polsce i na świecie. Odejście od identyfikacji patologii na rzecz uznania neuroróżnorodności uzasadnia równe traktowanie różnych grup osób w edukacji, konstytuując inkluzyjny model nauczania (Sipowicz, Pietras 2017; Błęszyński 2018). Powtórzmy, że istota rzeczy nie tkwi tylko w kulturowym „ukłonie” wobec osób neuroróżnorodnych, ale w fundamentalnej zmianie dotyczącej bytu ludzkiego funkcjonującego inaczej ze względu na swoją konstrukcję percepcyjną, funkcjonalną, biologiczną oraz egzystencjalne i kulturowe uwarunkowania życia.

Szacuje się, że do grupy osób ze zdiagnozowaną neuroróżnorodnością należy ok. 15–20% populacji, w tym osoby w spektrum autyzmu, osoby z ADHD, dysleksją, dyskalkulią, dyspraksją czy

wahaniami nastroju. Osób niezdiagnozowanych może być o wiele więcej. Podaną listę można wydłużać o zespół Tourette, zespół Irlen – inaczej zespół wrażliwości skotopowej, zaburzenia rytmu dobowego, nawet zaburzenia depresyjno-maniakalne, obsesyjno-kompulsywne i inne (Mellifont 2021). W przeciwieństwie od ujęcia medycznego, dążącego do ostrości „odcinających” i normatywnych kryteriów klasyfikacji medycznych ICD i DSM, kategoria neuroróżnorodności pozostaje otwarta. Punktem wyjścia jest założenie, że wszyscy jesteśmy różnorodni, wobec tego dla każdego znajdzie się miejsce w typologii funkcjonalnej. Włączanie kolejnych jednostek nozologicznych (jest tylko kwestią czasu i dziejącego się rozwoju nauki) pod ten parasol pojęciowy wynika jedynie ze znalezienia kolejnych aspektów tego zróżnicowania, czyli klucza do spektrum zindywidualizowanych potrzeb domagających się zmiennych warunków w celu optymalizacji pracy układu nerwowego. Dodatkowym argumentem jest współwystępowanie tych różnych kategorii, określane w medycynie „współchorobowością”. Parasol pojęcia neuroróżnorodności znosi dotychczasowe kategoryzacje (np. oddzielające choroby od zaburzeń), bowiem na poziomie funkcjonalnym nie jest istotne, czy np. określony typ reaktywności „wynika” z choroby psychicznej, zaburzeń nastroju, specyfiki neuroprzeżywalności czy nawet poziomu sprawności intelektualnej: ważne, że rozpoznano warunki, w których ten typ reaktywności będzie najbardziej efektywny. Koncepcja neuroróżnorodności wymaga zmiany dotychczasowego klasyfikacyjnego sposobu myślenia – na tym polega rewolucyjny jej charakter.

Z uwagi na ograniczone ramy małej formy jaką jest artykuł, naszą refleksję poprowadzimy wokół spektrum autyzmu (ASD), z uwzględnieniem zespołu Aspergera (podejście egzemplarycznej reprezentacji kategorii). Przy czym koncepcja neuroróżnorodności, jak słusznie zauważają Krzysztof Gerc i Marta Jurek (2017), odnosi się tu przede wszystkim do tzw. osób z autyzmem wysokofunkcjonujących – w odróżnieniu od osób nisko funkcjonujących, z niską sprawnością intelektualną, które mają potrzebą znacznego, często całościowego wsparcia terapeutycznego, rehabilitacyjnego, organizacyjnego, czasem także opiekuńczego (Pisula 2012, Jaarsma, Welin, 2012). Osoby wysokofunkcjonujące przy pewnym wsparciu – szczególnie we wczesnych okresach rozwojowych oraz w edukacji – w dorosłości najczęściej mogą prowadzić samodzielne życie. Umożliwia to przede

wszystkim odpowiednio zorganizowane środowisko, neutralizujące ich autystyczne cechy (Grandin 2017, 2020; Gerc, Jurek 2017). W przypadku analizy problemu pod kątem edukacji studentów autystycznych na wyższych uczelniach to zastrzeżenie wydaje się oczywiste.

Współczesny ruch samorzeczników osób autystycznych odsłonił pokłady naszej niewiedzy. Okazało się, że wiele osób dowiedziało się o własnej atypowości w wieku dorosłym przy okazji innych objawów współwystępujących, na przykład anoreksji, bulimii, uogólnionego lęku, depresji (Rybakowski i in. 2014) bądź po postawieniu diagnozy autyzmu ich własnemu dziecku (Hendrickx 2015). Jest wiele osób, które swoją biografią i satysfakcjonującym życiem potwierdzają, że z czasem można się nauczyć spersonalizowanej „instrukcji obsługi” siebie samego, np. mechanizmów samoregulacji, organizacji pracy zgodnie z własnymi preferencjami, ale także tego, jak zaaranżować swoje otoczenie, wykorzystywać wsparcie czy racjonalny podział zadań (Attwood, Evans, Lesko 2020; Grandin 2017, 2020; Grandin, Panek 2018 i in.) Rozwijając metaforę Silbermana, z czasem można się nauczyć pracować na komputerze z innym oprogramowaniem niż wszyscy wokół, dobierając do swoich potrzeb także dostosowane do własnych funkcjonalności urządzenia peryferyjne.

Dekonstrukcja dotychczasowego spojrzenia na „zaburzenia” pozwala odkrywać zasoby „zaburzonych”, *de facto* funkcjonujących nieco inaczej osób. Co więcej, za mocną stroną można często uznać to, co wydawało się słabością i nie jest to bynajmniej eufemizacja problemu. Dysponujemy już silnie rozbudowanym zbiorem dowodów dostarczonych przez badaczy, ukazujących ponadprzeciętne, często unikatowe dyspozycje, wyróżniające pozytywnie tego rodzaju osoby spośród osób neurotypowych (Bogdashina 2017; Łockiewicz i in. 2013; Wejner-Jaworska 2019; Schipper i in. 2015; Ziemnicka 2014). Mocnych argumentów potwierdzających idee neuroroznorodności dostarczają wieloletnie badania Barona-Cohena i jego zespołu, dotyczące pięciu typów mózgow, sytuujących się na skali od skrajnego empatyzowania do skrajnego systematyzowania. Na tejże skali jesteśmy wszyscy, gdyż każdy z nas różni się od innych neurologicznym „oprzyrządowaniem”. Okazuje się również, że mózg systematyzujący lub skrajnie systematyzujący często występuje u osób autystycznych, czyniąc je szczególnie predystynowanymi do zadań związanych np.

z przetwarzaniem dużej ilości danych, porządkowaniem danych, do metodycznego rozwiązywania złożonych problemów. Inne mocne strony takich osób to m.in.: dbałość o szczegóły, przeszukiwanie wielu informacji w poszukiwaniu określonych treści, przestrzeganie zasad, sekwencji, instrukcji, metodyczność, efektywność, celowe działanie, logiczne myślenie, innowacyjność – jako efekt kontrolowanej zmiany, nieuleganie emocjom, a więc zdolność do racjonalnej oceny sytuacji, wnikliwość, skupianie się na detalu, pasja poznawcza w zakresie pogłębiania własnych zainteresowań, niezwykła cierpliwość i oddanie się poszukiwaniom badawczym, zapamiętywanie, gromadzenie danych wokół tematu, encyklopedyzm, dobra pamięć (Baron-Cohen 2021; Płatos i in. 2016). Wobec młodych ludzi, którzy niedawno jako uczniowie wykazywali często skrajne trudności w przystosowaniu się do wymogów szkoły, kieruje się coraz częściej oczekiwania dotyczące znaczącego podniesienia potencjału firm, grup projektowych, zespołów badawczych. W największych globalnych korporacjach, np. Deloitte, Ernst & Young, tworzy się dla takich osób stanowiska menedżerów – liderów ds. integracji i różnorodności (Hofman 2020), co ma zapewnić firmie przewagę rynkową, m.in. dzięki planowemu zatrudnianiu takich osób. Wyniki badań oraz doświadczenia związane z edukacją i zatrudnianiem osób neuroróżnorodnych (rynek pracy w USA szykuje się na wejście w najbliższej dekadzie od 700 tys. do 1 mln. osób autystycznych – ASID, 2020) ukazują zarządzanie różnorodnością jako szansę (Hofman 2020; Leśniewska, Kaczmarek 2017).

Należy jeszcze podkreślić nasze zobowiązania moralne i prawne wobec osób z autyzmem. W najpełniejszym wymiarze ujmuje je uchwała sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 12 lipca 2013 roku, nazwana Kartą Praw Osób z Autyzmem (M.P. 2013, poz. 682), która jest ważnym aktem deklaratywnym, potwierdzającym konieczność działań dedykowanych osobom z autyzmem, wynikających z Konstytucji RP, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i innych aktów międzynarodowych dotyczących praw osób niepełnosprawnych. Karta podkreśla przede wszystkim, jako niezbywalne prawo tych osób, niezależność – prawo do samodzielnego życia zgodnego z własnymi wyborami. Dotyczy to wszelkiej aktywności i podejmowanych ról społecznych, w tym przygotowania do pełnienia ról zawodowych, życiowych, a w ramach edukacji – ról ucznia i studenta na każdym szczeblu, rozwijania własnego potencjału i kreowania szans życiowych

(NIK 2020; M.P. 2013 poz. 682). Dodatkowym bodźcem zobowiązującym społeczeństwo do udzielania wsparcia osobom z autyzmem jest ratyfikacja przez Polskę Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych, zapewniająca m.in. dostęp do edukacji, w tym edukacji włączającej (Kijak, Podgórska-Jachnik, Stec 2020). Zobowiązaniem państwa, jako sygnatariusza Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych, jest zapewnienie każdej osobie z niepełnosprawnością dostępu do edukacji włączającej na każdym etapie kształcenia, a więc także akademickim (Szumski 2019). „Wysokiej jakości edukacja” to w naszym przekonaniu edukacja wykorzystująca w pełni teoretyczną i praktyczną wiedzę o kształceniu służącym wydobywaniu potencjału każdego studenta. „Edukacja dla wszystkich” to z kolei edukacja uwzględniająca zróżnicowanie zespołu, w którym naturalnie mieści się neuroróżnorodność. UNESCO rozstrzyga to jednoznacznie: *All means all* (UNESCO 2020).

Po pierwsze: autorstwo własnego życia

Podmiotowość jest immanentną cechą każdego człowieka (Głodkowska 2015) i tego atrybutu nie może odebrać mu jego kondycja. Ale jest też „zdolnością do bycia świadomym i odpowiedzialnym autorem swoich myśli i czynów [...], realizowaną jedynie w symetrycznej relacji [...], umożliwiającej kierowanie swoją indywidualną aktywnością w ramach działalności zbiorowej” (Prokopiak 2020: 66). Syntetyzując, można stwierdzić, że podstawowym założeniem przyjmowanym przez pedagogów specjalnych jest teza, iż podmiotowość „jest pewnym rodzajem kompetencji społecznej osoby obdarzonej (choćby potencjalnie) sprawczością. Jej podmiotem jest osoba, która działa jak podmiot i traktowana jest jak podmiot” (Podgórska-Jachnik 2018: 95). W tym ujęciu muszą być spełnione dwa warunki brzemienne dla podmiotowości: podmiotowe działania osoby oraz zawartość semantyczna relacji innych do podmiotu, w które jest immamentne wpisane uznanie podmiotu (Honneth 2012). Podmiotowość osób niepełnosprawnych, lub za takich uważanych, według pedagogów (nie tylko specjalnych) oraz przedstawicieli psychologii z nurtów humanistycznych, jest „walczącym” paradygmatem postrzegania człowieka dysponującego innymi warunkami funkcjonowania w społeczeństwie. Jest domaganiem się powrotu do filozofii człowieka, człowieka potrzebującego

niewielu innych warunków, czasem wymagającego wsparcia, lecz nie kosztem odzierania go z człowieczeństwa. W przypadku osób neuro różnorodnych nie kwestionuje się podmiotowości jako aktywności i świadomości siebie, natomiast problemem pozostaje uznanie.

Nowe usytuowanie teoretyczne pojęcia podmiotowości osoby z niepełnosprawnością, przesuwające punkt ciężkości ze słabych stron na strony mocne, a więc możliwości i siły rozwojowe, przedstawia Joanna Głodkowska w koncepcji autorstwa własnego życia. Autorka proponuje bowiem nowy sposób myślenia o niepełnosprawności, zidentyfikowany w perspektywie psychologii pozytywnej. Łączy on podmiotowość osoby z niepełnosprawnością, jej dobrostan i owe mocne strony, które można znaleźć u każdego człowieka. Jako podstawę teoretyczną autorka wskazuje, oprócz psychologii pozytywnej (wymiaru eudajmonicznego), personalizizm pedagogiczny (wymiar personalistyczny), teorię optymalnego funkcjonowania (wymiar funkcjonalny), teorię zadań rozwojowych (wymiar temporalny) oraz teorię wsparcia (wymiar pomocowy). Każde z tych ujęć osobno wnosi nowe, znaczące elementy do edukacji osób neuro różnorodnych (każde może być inspiracją do innych badań nad neuro różnorodnością), jednak można zauważyć, że ich siła multiplikuje się przy całościowym podejściu. Według Głodkowskiej właśnie „autorstwo własnego życia osoby z niepełnosprawnością” jest takim całościowym projektem, „jest podmiotowym modelem afirmującego życia i optymalnego funkcjonowania, odnoszonym do spełnianych przez tę osobę zadań rozwojowych i uzyskiwanego przez nią wsparcia społecznego” (Głodkowska 2015: 116). Autorka wykonuje pracę epistemologiczną, porządkując kategorie i wyprowadzając przykładowe operacjonalizacje. Wymiar eudajmonistyczny zostaje zoperacjonalizowany jako rozpoznawanie dobrostanu i cnót dobrego życia, personalistyczny – jako poznawanie podmiotowości osoby z niepełnosprawnością i relacji dialogowych, temporalny – określa identyfikację realizacji zadań właściwych dla danego wieku, zaś pomocowy – doświadczane wsparcie, ale i strategię radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Wymiar funkcjonalny określa natomiast jakość życia i samostanowienie (Głodkowska 2015: 118). Tę ostatnią kategorię rozwinie jako osobny konstrukt w dalszej części artykułu, tu zwracamy jedynie uwagę na jego usytuowanie w funkcjonalnym wymiarze autorstwa własnego życia, nadrzędnego względem

wszystkich pozostałych. Owa funkcjonalna zależność między samostanowieniem a autorstwem życia wydaje się być silnie zaznaczającą się emanacją podmiotowości, od której rozpoczęliśmy nasze rozważania nad modelem Głodkowskiej. Wydaje się to zbieżne ze słusznym spostrzeżeniem Tomasza Szkudlarka, że „podmiot to jedna z tych kategorii, które w pedagogice na ogół występują «w przebraniu» lub w postaci dookreślającej inne kategorie («podmiotowe podejście», «upodmiotowienie» etc.). To chyba nie jest przypadek, pedagogika bowiem – teoretyzując kategorię podmiotowości – czyni to zwykle konstruktywistycznie, traktując podmiot raczej jako «coś do zrobienia» niż jako coś, co istnieje uprzednio wobec projektowanych zabiegów, jest już «jakieś» ze swej natury i może być uznane za podstawę teoretyzacji innych kategorii” (Szkudlarek 2008: 125–126). Podmiotowość w autorstwie życia przybiera postać („przebranie”) samostanowienia. Po tym ją rozpoznamy.

Koncepcja Joanny Głodkowskiej otwiera zatem wiele innych potencjalnych koncepcji badawczych płodnych dla neuroróżnorodności osób wysokofunkcjonujących. Warto jednak przestrzec, że warunkiem przyjęcia pewnych autorskich założeń metodologicznych jest również przyjęcie podstaw ontologicznych. Płodność wykorzystania teorii przez Głodkowską (poziom epistemologiczny) nie zwalnia przyszłych badaczy od ustaleń ontologicznych. Zróżnicowanie teoretyczne autorstwa życia może być osadzone w różnych ontycznych atrybutach. Wymapowane w ten sposób pole badawcze wymaga dopiero empirycznego wypełnienia, choć już teraz podpowiada obszary i mechanizmy wspierania studentów neuroróżnorodnych na drodze do ich autorstwa życia. Zgadza się z Joanną Głodkowską (2015), jak i analizującą jej koncepcję Marleną Podlecką i jej współpracownikami (2020), że najistotniejszym wymiarem przedstawionego modelu jest aspekt personalistyczny, najważniejszą wartością – człowiek, a wyznacznikiem – podmiotowość, która wyraża się finalnie w samostanowieniu: sprawczości i decyzyjności co do kształtu własnego życia – w jego autorstwie.

Trudno omówić różnorodne badania, które zrealizowano w tym obszarze, zatem sięgniemy do jednego z ostatnich przykładów badań osadzonych w teorii personalizmu, a realizowanych w paradygmacie interpretatywnym, ukazujących obraz autorstwa własnego życia osób neuroróżnorodnych. Są to badania Jacka Błęszyńskiego

(2020), których humanistyczno-personalistyczne ujęcie wyraża się już w samym tytule raportu badawczego *Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie?*, zaś dialogiczny charakter poszukiwań – w tytułach podrozdziałów części teoretycznej, w tym w pytaniu najważniejszym: *Poznanie człowieka, poznanie osoby ze spektrum autyzmu – jak się otworzyć?* Zmienia to nie tylko sposób podejścia do „zaburzenia”, ale i do osób zaproszonych do roli uczestników badań, autorów intencjonalnego przekazu o sobie samym innym członkom szeroko rozumianego społeczeństwa. Badacz inicjuje dialog, używa głosu, animuje zatem specyficzny, intencjonalny dyskurs zaproszonych do badań osób autystycznych (15 dorosłych w wieku 13–48 lat). Nie sposób dokonać tu krótkiego przeglądu przytaczanych wypowiedzi, tym bardziej, że w tej konwencji każda wypowiedź wydaje się ważna. Istotne jest, że uczestnicy mówią o swoich zainteresowaniach, mocnych stronach – często są to długie listy, zinterpretowane przez Błeszyńskiego jako ciągi (np. ciąg wymienionych ponad 20 zainteresowań). Uczestnicy potwierdzają świadomość tego, w czym są dobrzy, wymieniają liczne, posiadane zdolności (i każdy inne), opisują swój „samonakręcający się mózg” czy też bycie najlepszym „w kolekcjonowaniu, marzeniach i ambicjach” albo „najlepszym w dwóch rodzajach” (pisownia oryginalna – przyp. R.C. i D.P.-J.) (Błeszyński 2020: 82–83). Oczywiście, były też pytania o trudności, kontakty społeczne, doznania sensoryczne, rozumienie własnego autyzmu itp. Wszystkie odpowiedzi wskazują na dużą samoświadomość, szczególnie stosunek do autyzmu. Jeden z uczestników badań uważa na przykład, że autyzm jest „specjalnym planem natury, żeby światem nie zawładnęli silni fizycznie, egoistyczni faceci” (Błeszyński 2020: 135–136). Badani potrafią pokazać, czym się różnią, ale i czym się nie różnią od innych. Całe badanie to tak naprawdę pytanie o ich percepcję neuro różnorodności, a oddaje to np. następująca odpowiedź: „Každy jest inny od każdego innego i tyle. Wiem, że większość ludzi odbiera mnie jak kogoś, kto się różni bardziej od tej większości, niż ludzie w większości różnią się od siebie nawzajem” (Błeszyński 2020: 79).

Z badań Jacka Błeszyńskiego widać, jak odejście od postrzegania autyzmu jako zaburzenia samo nasuwa perspektywę neuro różnorodności, a podejście dialogiczne – otwiera i pozwala wydobyć podmiotowość, zapewne być bardziej i bardziej autorem swego życia. Podobnej konkluzji dokonują Podlecka, Sipowicz i Pietras (2020), a więc niech

ich trafne słowa dotyczące wykorzystania koncepcji Głodkowskiej do badań na neróżnorodnością posłużą za podsumowanie: „Diagnoza przestaje być stygmatyzującą etykietą [...]. Staje się wyznacznikiem pozytywnej tożsamości: tłumaczy przyczynę doświadczanych przez osobę trudności, zdejmując tym samym z barków bagaż lęku i poczucia winy. Antynomia wyrażająca się w pojęciach normalności i anormalności traci swoje automatyczne przyporządkowanie aksjologiczne: normalny (neurotypowy) – wartościowy; anormalny (ze spektrum autyzmu) – nie-wartościowy [...]. Niwelowana jest zarazem granica społecznego dystansu wobec osób z autyzmem. «Anormalny» staje się «innym» w rozumieniu dialogicznym, a zatem «osobą na równi ze mną, ale różną ode mnie» (Podlecka, Sipowicz, Pietras 2020: 116).

Po drugie – samostanowienie

Podstawą dla opisanego kategorii samostanowienia jest powstała w latach 70. XX wieku teoria samostanowienia Richarda Ryana i Edwarda Deciego, która jest znana w Polsce również jako teoria autodeterminacji (*self-determination theory* – SDT) i jest już wykorzystywana w pedagogice oraz psychologii i w naukach o zarządzaniu. Inspiracją wyjściową dla wieloletniego projektu prowadzącego do „teorii samostanowienia” były badania dotyczące motywacji do działania oraz poszukiwanie mechanizmów uruchamiających wolę działania, a dokładnie rzecz oddając, interesowała ich motywacja zewnętrzna i wewnętrzna. Teoria samostanowienia (tą kategorią będziemy się posługiwały) ujmuje człowieka jako aktywny organizm posiadający naturalny potencjał (impuls) do działania, dla którego równie istotne są czynniki społeczne. Teoria ta w założeniach ontologicznych opisuje człowieka jako zdolnego z natury (uwarunkowania biologiczne i genetyczne) do samoregulacji (popędy, emocje), wyposażonego w wewnętrzny system tworzący możliwość do samorozwoju i integrowania swojego funkcjonowania. Spójność tego systemu jest wysoce zależna od wspierającej obecności najbliższego otoczenia społecznego, co sprzyja osiągnięciu dobrostanu (Ryan, Deci 2000: 146; Ryan, Deci, Vansteenkiste 2016, *passim*).

Osiową kategorią wypracowaną w toku badań stała się dla autorów potrzeba autonomii (kategoria pulsująca), obok przywiązania i kompetencji (tak ustrukturalizowano wewnętrznie teorię budując kate-

gorię samostanowienia). Pojęciami opisującymi były między innymi: potrzeby, poczucie sprawstwa i wpływu na własne życie, jakość życia, motywacja (wewnętrzna i zewnętrzna), rodzaje i znaczenie więzi w rodzinie i stylów wychowawczych, zaburzenia rozwojowe, kształtowanie się tożsamości, psychopatologia tożsamości, stosunek do wartości i norm, interioryzacja, gotowość do zaangażowania i wiele innych zaprezentowanych w syntezie badawczej obejmującej ponad 100 przywołanych eksploracji zrealizowanych przez badaczy na całym świecie (Ryan, Deci, Vansteenkiste 2016). Na podstawie przeprowadzonych w każdej fazie rozwojowej badań, odwołujących się do różnych filozoficznych umocowań (w paradygmacie fenomenologicznym, behawioralnym, funkcjonalistycznym, kulturowym i innych), przeprowadzonych w metodyce klinicznej, pogłębianych wywiadów w perspektywie kulturowej, badań porównawczych na większych grupach, badacze rzetelnie udokumentowali znaczenie kategorii centralnej. Otóż samostanowienie opierające się na autonomii, poczuciu przywiązania oraz nabywaniu kompetencji do życia społecznego, rozumienia norm i uwewnętrznienia ich na własnych warunkach jest najistotniejszym mechanizmem rozwojowym kształtującym tożsamość człowieka. Zawłaszczanie jednostki przez najbliższe otoczenie społeczne (rodziców, nauczycieli, grupę rówieśniczą), pacyfikowanie jej woli, ograniczanie wpływu na własne życie nie sprzyja naturalnym potrzebom określenia swojej pozycji w świecie ani uspoźnieniu własnej tożsamości. Jednocześnie może to prowadzić do różnego typu psychozaburzeń dotyczących trudności w samoregulacji, powstających na tle kompensacyjnym, obronnym (anoreksja, bulimia, depresja, lęki, agresja), oraz umiejscowienia celów życiowych w zewnętrznych standardach – np. materialnych, co pogłębia dalsze „instrumentalizowanie siebie”, oszukiwanie siebie, życie w pozornej zgodności ze sobą (Ryan, Deci, Vansteenkiste 2016: 405–409, *passim*). Czynnikiem dodatkowo komplikującym życie współczesnego człowieka jest w opinii badaczy „kultura, w której znajdują się oczywiste opcje tożsamości w większej niż kiedykolwiek wcześniej ofercie, a jednocześnie występują wyraźne ograniczenia wertrykalne, które historycznie ukierunkowywały ludzi do z góry wyznaczonych ról i tożsamości” (Ryan, Deci, Vansteenkiste 2016: 401). Autonomia dotyczy dyspozycji do samoregulacji i zaangażowania we własne życie, panowania nad nim i jest zwrotnie zależna od jakości przywiązania.

Kompetencja odnosi się do wiedzy o sobie samym (wiem, potrafię, dam sobie radę, jestem profesjonalistą, jestem doby w tej dziedzinie itp.), można ją wyrazić w poczuciu kompetencji, które jest podstawą do stanowienia własnych celów i umiejętności ich realizowania. Co warto podkreślić, jest to dyspozycja potwierdzona w działaniu, mająca istotne znaczenie dla kształtowania własnej tożsamości. Mowa tu o sferze wolicjonalnej w trzech wymiarach: własna inicjatywa, przejmowanie nad nią kontroli – działanie, wreszcie własna kontrola nad efektami – działanie. W ten sposób wytwarzają się przyczynowe połączenia między sobą a celem, między efektem a własnym sprawstwem (Wilczenski, D’Avignon 2018: 83–84). W tej interpretacji autorzy odnoszą się do kategorii wytwarzanych przekonań, co koresponduje z pojęciem struktury przekonań i rusztowania, jakie tworzy jednostka przy współdziałaniu otoczenia. Przekonania tworzą mapę mentalną (przeświadczenie, wiara) i jeżeli są nasycone pozytywnym myśleniem o sobie, o własnych kompetencjach, zdolnościach – stworzą owe rusztowanie dla dalszego rozwoju (Ryan, Deci, Vansteenkiste 2016, *passim*; Świącicka 2019).

Zastosowanie aparatu teoretycznego z teorii samostanowienia w badaniach dotyczących studentów w spektrum autyzmu ma już swoją reprezentację. Nie jest celowe ani możliwe omówienie ich wszystkich, a nadto przyjętym na siebie zobowiązaniem było pokazanie znaczenia kategorii samostanowienia dla otwarcia się na myślenie o studentach w perspektywie różnorodności. Warto tu przywołać badania porównawcze przeprowadzone wśród studentów w spektrum autyzmu oraz studentów bez żadnych obciążeń psychosomatycznych, typowo rozwijających się (badania jakościowe z wielowarstwową rekrutacją uczestników) (Lei, Russell 2021). Badacze założyli następujący cel: rozpoznanie mocnych stron i wysiłków w zakresie samostanowienia studentów z autyzmem, aby stworzyć korzystne warunki dla osobistego potencjału w kierunku samodzielności życiowej oraz samowystarczalności w wieku dojrzłym. Wyniki w zakresie autonomii mówią, że studenci autystyczni angażują się w coś, co ma jasno określony cel, oraz rozumieją jaki sens ma ich wysiłek. „Jeśli mnie coś nie interesuje, to po prostu nie mogę się tym przejmować” (Lei, Russell 2021: 1268), natomiast studenci neuronormatywni byli gotowi do dostosowania się, bardziej elastyczni w zakresie edukacji akademickiej oraz w wyborze

potencjalnej pracy zawodowej. Studenci z autyzmem nie podejmowali również inicjatywy uczestnictwa w zajęciach fakultatywnych, byli bardziej skoncentrowani na konkretnych zawodach i własnych zainteresowaniach, a fakultatywne zajęcia postrzegali jako bezsensowne. Bardzo podobne w obydwóch grupach było nastawienie do identyfikowania swoich mocnych stron oraz planowania w oparciu o nie własnej przyszłości. Ceniony był również w obydwóch grupach rozwój osobisty, definiowany jako nabywanie twardych umiejętności przydatnych w dalszym życiu. Studenci obydwóch grup zgłaszali potrzebę indywidualnego wyboru przedmiotów akademickich. Wskazywane cechy, ważne dla projektowania własnego życia, również były podobne (wytrwałość, pracowitość, niepoddawanie się porażkom). Jeżeli chodzi o budowanie więzi społecznych (przywiązanie), część z autystycznych studentów otworzyła się na kontakty społeczne z myślą o ich przydatności w radzeniu sobie z zadaniami akademickimi w trakcie studiów, ale również dostrzegała ich przydatność w przyszłości, szczególnie zawodowej. W ich wypowiedziach pojawiła się także potrzeba uznania, którego poszukiwali w przyjaźni, ale również w tutorialu akademickim w kontakcie z nauczycielami. Dla osób w spektrum autyzmu znaczące były relacje z innymi studentami oraz kadrą nauczycielską, budowane i podtrzymywane za pośrednictwem uczelnianych portali społecznościowych. Interesującym faktem badawczym jest zidentyfikowanie w obydwóch grupach studentów poczucia samotności, jak również zerwanie kontaktów towarzyskich z przyjaciółmi z wcześniejszych etapów kształcenia. U studentów autystycznych wystąpiła zdecydowanie większa determinacja uzyskania osiągnięć akademickich nawet kosztem życia społecznego. Taka postawa skutkowałą uczeniem się zarządzania swoim czasem (kompetencje i poczucie wpływu na własne życie – autonomia). Badacze doszli do konkluzji: dla studentów autystycznych priorytetem były kompetencje akademickie – cechuje ich koncentracja na zadaniach, wytrwałość i autonomia. Mają również dużą świadomość siebie samych, potrafią elastycznie wykorzystywać własne mocne strony. Mają świadomość tego, że ich zaangażowanie w zobowiązania wynikające z procesu dydaktycznego odbywa się kosztem życia społecznego. Okazało się również, że pod wieloma względami osoby w spektrum autyzmu nie różnią się od swoich rówieśników (Lei, Russell 2021).

Przywołane wnioski z badań wypełniły założone przez nas zobowiązanie dotyczące wskazania płodności teorii samostanowienia dla badań dotyczących akademickiej młodzieży, nie tylko neuro różnorodnej. Nadto potwierdziły zasadność naszych roszczeń wobec otwarcia się badaczy i nauczycieli akademickich na edukację młodych ludzi z diagnozą spektrum autyzmu, gdyż ich potencjał stwarza możliwości kształcenia w uczelni wyższej i mają takie same potrzeby jak każdy inny młody, dojrzewający do życia dorosłego człowiek.

Po trzecie – emancypacja

Z przedstawionych dotychczas analiz wynika, że osiągnięcie autorstwa własnego życia, do którego można dojść drogą samostanowienia, jako funkcjonalnej emanacji podmiotowości, może napotkać w życiu człowieka wiele barier. O ile podmiotowość w aspekcie immanentnego atrybutu jest przynależna każdemu z racji samego bycia człowiekiem, o tyle aspekt jej uznania pozostaje już w porządku intersubiektywnym i staje się przedmiotem społecznego negocjowania (Honneth 2012). Również samostanowienie obejmujące postawy i zdolności do bycia w swoim życiu głównym czynnikiem sprawczym oraz dokonywanie wyborów, wolnych od nadmiernego i bezprawnego wpływu czy też ingerencji zewnętrznych (Wehmeyer, za: Żyta 2018), odzwierciedla wpływy społeczne, m.in. poprzez edukację i wychowanie. Dążenie do autorstwa życia jest więc całożyciowym zadaniem, a pokonywanie piętrzących się trudności, czasem opresyjnie skumulowanych, jak np. w przypadku niepełnosprawności (Podgórska-Jachnik 2013), jest i zagrożeniem, i szansą. Zagrożeniem, bo w obliczu owej opresji autonomia jednostki może zostać stłumiona lub też nie ma szansy się rozwinąć. Szansą, gdyż wysiłek włożony w osiąganie mentalnej i realnej zmiany zależności międzyludzkich poszerza pola wolności jednostki, ale także zmienia ją samą, rozwijając kompetencje emancypacyjne. Są one i narzędziem osobistego wyzwolenia, i jego efektem, nabywanym poprzez świadomy podmiotowy wysiłek, często długotrwwały (Czerepaniak-Walczak 2006).

Tak oto obok, a właściwie pomiędzy samostanowieniem a autorstwem życia, wyłania się trzecia kategoria: emancypacja. Ontologiczne założenia dotyczące emancypacji osób z niepełnosprawnościami wyrażają się w silnie eksponowanej w rodzących się polskich

studiach nad niepełnosprawnością tezie o społecznym konstruowaniu tych ostatnich (Rzeźnicka-Krupa 2019; Wlazło 2016). Dla Jolanty Rzeźnickiej-Krupy społeczne ontologie niepełnosprawności ustanawiane są w obszarach różnych aktualnych pól dyskursywnych. Według autorki tymi społecznymi ontologiami niepełnosprawności są „społecznie obiektywizowane struktury znaczeń i praktyki mówienia, materializujące się w instytucjach i praktykach działania powiązanych z określonymi sposobami rozumienia zjawiska (nie)pełnosprawności oraz pozycjonowaniem podmiotów postrzeganych jako (nie)pełnosprawne” (Rzeźnicka-Krupa 2019: 74). Nietrudno dostrzec wyjątkową zbieżność semantyczną tej definicji z filozofią neuroróżnorodności, wyrażoną opisem tej koncepcji na początku naszego artykułu, gdy tylko zastąpimy pojęcie „(nie)pełnosprawność” pojęciem „zaburzenie”, rozumianym jako (nie)normatywność (społeczne praktyki diagnozowania zaburzeń odwołują się do kategorii normatywności i rytualnie uzgadnianych kryteriów normy). Co więcej, zawarte w koncepcji neuroróżnorodności roszczenie dekonstrukcji stygmatyzującego pojęcia zaburzenia spotyka się z przekonaniem, które wyraża Marcin Wlazło, że „świadomość społecznego konstruowania niepełnosprawności [...] oraz uniesprawniającej roli czynników społecznych, politycznych, historycznych, ekonomicznych czy relacyjnych [pozwoli – przyp. R.C. i D.P.-J.] skuteczniej przeciwstawiać się procesowi stawania się człowiekiem niepełnosprawnym” (Wlazło 2016: 54). To przekonanie w pełni podzielają w odniesieniu do neuroróżnorodności wymieniani już wcześniej Singer, Silberman, Grandin i wielu innych samorzeczników. Co ważne, koncepcja różnorodności rozważana jest nie tylko w kontekście społecznych zastosowań (edukacyjnych, zawodowych, partycypacyjnych), ale także jest poważnie konfrontowana z zastosowaniami medyczno-klinicznymi (Podlecka, Sipowicz, Pietras 2019), co nie znaczy, że nie spotyka się ze sceptycyzmem i krytyką (Gerc, Jurek 2020).

Nawet jeśli krytycy koncepcji neuroróżnorodności sprowadzają ją do ruchu *public relations* (Hiari 2018), to nawet w takim kontekście dokonujące dzięki niej (koncepcja) i niemu (ruch) emancypacja osób neuroróżnorodnych jest faktem i stanowi kolejny wyłaniający się obszar badawczy. Pojęcie emancypacji ma wiele znaczeń. W pedagogice najczęściej kojarzy się z uniezależnianiem, uwalnianiem od różnego rodzaju opresji, zależności, ucisku, ale także osiągnięciem

sprawczości i samodzielności, zarówno w wymiarze jednostkowym (osobowym), jak i społecznym (emancypacja grup doświadczających nierówności) (Czerepaniak-Walczak 2006; Podgórska-Jachnik 2013). Wśród licznych definicji można wskazać pedagogiczne rozumienie emancypacji jako osiągnięcie nowych pól wolności (myślenia i działania), co wiąże się ściśle zarówno z jej logiką negatywną (wolność od), jak i pozytywną (wolność do). Maria Czerepaniak-Walczak, czołowa polska badaczka emancypacji w pedagogice, podkreśla przy tym zawsze wyłącznie podmiotowy, osobisty, zaangażowany wymiar emancypacji: musi się ona wiązać z podmiotową aktywnością człowieka, jak również osiągniętą samodzielnie świadomością krytyczną i podjęciem wysiłku zmiany (Czerepaniak-Walczak 2006). Z takimi przejawami emancypacji mamy niewątpliwie do czynienia w przypadku osób z niepełnosprawnościami (Podgórska-Jachnik 2013), z niej bowiem wyrasta cały współczesny nurt *disability studies* oraz ruch samorzecznictwa.

Kategoria emancypacji przywołuje w pierwszym rzędzie paradygmat krytyczny, choć prowadzone są także w pedagogice specjalnej badania nad emancypacją w paradygmacie interpretatywno-konstruktywistycznym (Cytowska 2012; Podgórska-Jachnik 2013). Epistemologia w paradygmacie krytycznym, którego użyjemy w odniesieniu do trzeciej z analizowanych kategorii otwierających, ma charakter transakcyjny, subiektywistyczny, zaś wyniki są zapośredniczone przez wartości, przez co natura wiedzy dotyczy spostrzeżeń strukturalnych i/lub historycznych. Oba aspekty widoczne są w wiedzy kumulowanej wokół koncepcji neuro różnorodności. Także głosy krytyczne czy nawet skrajnie krytyczne mają swoje miejsce w tej wiedzy, gdyż bez różnicy zdań nie ma dialogu i transakcji, kluczowych dla tego paradygmatu. Ponieważ w teorii krytycznej tak istotne jest zdefiniowanie roli badacza/twórcy wiedzy, jako „intelektualisty przekształcającego” – rzecznika i działacza (Guba, Lincoln 2014: 283–289), jako przejaw „aktywności przekształcającej” pokażemy zaangażowanie ruchu samorzeczniczego. Dla naukowca, który przez pryzmat tego zjawiska chciałby badać fenomen emancypacji – ruchu na rzecz neuro różnorodności – pozostają różne metody etnograficzne, biograficzne, badanie artefaktów kultury, internetu i inne. Jednak wiedza stanowiąca o zmianie społecznej to przede wszystkim ta generowana przez zaangażowanych rzeczników i działaczy.

W emancypacji samorzeczników neuroróżnorodności widoczna jest też próba wyzwolenia się z kategorii niepełnosprawności czy stygmatu choroby. W zasadzie dążą oni do tego samego: odrzucenia stygmatu odmienca, przymusu leczenia, konieczności adaptacji do świata i porządku życia osób, którym kryterium przystosowania się nadaje status normatypowych. W ruchach samorzeczniczych – zarówno osób z niepełnosprawnością, jak i wpisujących się ramy neuroróżnorodności – widoczne są też bardzo silne akcenty tożsamościowe lub przynajmniej dążenie do tworzenia społecznych sieci wzajemnego wsparcia. Na rzeczniczych stronach internetowych promujących neuroróżnorodność (np. reWired Silbermana), stronach ekspertów świadczących usługi dla innych neuroodmiennych (np. usługi wsparcia, edukacyjne, pośrednictwa pracy – np. Exceptional Individuals), na blogach, forach internetowych, w afirmatywnych i motywacyjnych wystąpieniach, pojawia się w różnych formach deklaracja: „Jesteśmy inni/różni i jest OK” (parafraza). Na stronie Exceptional Individuals LTD, czytamy: „Jesteśmy Wyjątkowymi Indywidualnościami. Zapewniamy doradztwo, rekrutację i wsparcie w zatrudnieniu pracodawcom oraz osobom z dysleksją, dyspraksją, ADHD i autyzmem”. Młody człowiek, cytowany w książce Magdaleny Charbickiej (2015), w nawiązaniu do tzw. kultury Aspi (także przejawu emancypacji tej społeczności), mówi: „Lubię być Aspi” (Aspi – od zespół Aspergera; warto dodać, że nazwa wchłonięta przez ASD znika z klasyfikacji medycznych, nie będzie już używana).

Mimo zakwestionowania etykiety jako zewnętrznego naznaczenia, język tożsamościowy oznacza także używanie kwestionowanych przez „polityczną poprawność” określeń typu: dyslektyk, autystyk, dysgrafik itp. Prawo do „nazywania się” czasem kłóci się nieco z „prawem do niebycia nazywanym” (w sensie etykietowanym), jak również może ukazywać inną perspektywę różnych podgrup, co czasem stawia w trudnej sytuacji osoby normatypowe, opisujące z zewnątrz, ze swojej perspektywy te zjawiska. W przypadku autyzmu jako dobre rozwiązanie sugeruje się stosunkowo neutralne określenie: „osoba w spektrum autyzmu” (Bottema-Beutel i in. 2021) albo określenie przymiotnikowe: „osoba autystyczna” (Hiari 2018).

Ciekawa jest też forma autodefinicji podana w oryginalnej nazwie internetowej grupy wsparcia osób neuroróżnorodnych: „reWired” (<https://www.adhdrewired.com>). W tym niepozornym słowie zawiera

się cała gama tożsamościowych znaczeń. Wielka litera nie podnosi znaczenia przedrostka „re-” (łac. – znów, na nowo), ale głównego trzonu znaczeniowego „Wired” (ang. – połączony, okablowany, przypięty). Przedrostek „re-” narzuca od razu skojarzenia z praktykami stosowanymi w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością – rehabilitacji i rewalidacji, ale w wyraźnej opozycji do nich. Słowo „reWired” oznacza tyle, co połączony/przełączony/przepięty, a nie „naprawiany”. Chodzi raczej o inny model funkcjonowania, bardziej odpowiadający właściwościom nietypowego układu nerwowego. Należy jeszcze dodać, że użycie tego określenia nawiązuje bezpośrednio do osiągnięć psychologii pozytywnej i neuronauki, w tym do budzącego duże nadzieje zjawiska neuroplastyczności mózgu, ale także do konektywistyki jako teorii uczenia się we współczesnym, cyfrowym świecie, co z pewnością należy uwzględnić w nowoczesnej dydaktyce w uczelni wyższej osób neuroróżnorodnych świetnie odnajdujących się w cyfrowym świecie.

Temple Grandin jest autorką licznych i znanych w świecie książek o autyzmie i jedną z najbardziej rozpoznawanych osób autystycznych. Jednym z kierunków jej działań jest aktywność na rzecz doceniania potencjału osób w spektrum autyzmu. Znana w Polsce jej książka *Rozwijanie talentów. Ścieżki kariery dla osób z zespołem Aspergera i autyzmem wysokofunkcjonującym* (2013) zrodziła się z „frustracji dr Grandin spowodowanej zatrudnianiem osób ze spektrum autyzmu poniżej ich kwalifikacji oraz w ogóle niewielką ich liczbą wśród zatrudnionych” (Duffy 2013: 9). Kluczem do rozwiązania problemu jest według autorki przywołanej książki właśnie tytułowe rozwijanie talentów. Znajdujemy tu same konkretne porady, na koniec książki autorka omawia trzy ustrukturyzowane studia przypadków „tych, którym już się udało”. Grandin „też się udało”. Co prawda jej doktorat jest doktorem z zootechniki (to jej pasja i zawód), po drodze profesjonalizowała jednak także swoje działania samorzecznicze – uzyskała licencjat z psychologii. Książki Grandin, a także innych autystów, kończących często także studia pedagogiczne lub psychologiczne, stanowią zatem nie tylko źródło popularnej wiedzy o autyzmie, ale także owe głosy – wytwory poszukiwań badawczych krytycznych, zaangażowanych badaczy własnego środowiska. Na marginesie warto zadać pytanie otwierające kolejne pole naszej niewiedzy o to, jak w przestrzeni akademickiej funkcjonują neuroróżnorodni pracownicy naukowci.

Podsumowanie

Zobowiązania społeczeństwa wobec osób w spektrum autyzmu wynikają z dostrzeżonej potrzeby ich wsparcia oraz ochrony przed dyskryminacją i wykluczeniem, ale przede wszystkim z uznania w Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych, jako jednej z nadrzędnych, zasady akceptacji ich przyrodzonej godności i autonomii, w tym prawa do dokonywania niezależnych wyborów (art. 3, pkt a). Autonomia osoby jest zatem tą kategorią, w obrębie której chcieliśmy znaleźć inne, kolejne, umożliwiające otwarcie się na poszukiwanie skutecznych strategii pracy ze studentami neuro-różnorodnymi. Potencjalnie kategorii tych jest wiele. Dla potrzeb tego artykułu dokonaliśmy wyboru trzech, i choć opierają się one na różnych podstawach filozoficznych (było to zamierzeniem tego projektu), to łączy je potencjał otwarcia rozumiejącego, co ma znaczenie dla podejmowania badań w uczelniach wyższych oraz dla procesu dydaktycznego skierowanego do neuro-różnorodnych studentów. Każda z nich (kategorii) oferuje inne uzasadnienia.

1. Autorstwo własnego życia – może podpowiadać kierunki dalszych eksploracji oraz cele pedagogicznych działań w uczelni wyższej. Jest to również kategoria pozwalająca dostrzec i uznać osobę (Głodkowska 2016), także osobę neuro-różnorodną.
2. Samostanowienie – to kategoria koncentrująca nasze pedagogiczne myślenie na potrzebach rozwojowych młodych dorosłych, wśród których centralną jest potrzeba autonomii w powiązaniu z potrzebą poczucia kompetencji oraz przywiązania. Kategoria ta podkreśla wolność działania osoby w zależności od własnego „ja”, w tym samowychowania i samoregulacji w poczuciu odpowiedzialności za siebie (Prokopiak 2020: 58).
3. Emancypacja – jest kategorią ukazującą osiągnięcie nowych pól wolności dzięki podmiotowej aktywności wobec doświadczanej opresyjności systemu, ale także dzięki wizjonerskiemu przekształcaniu go na rzecz lepszej przyszłości osób neuro-różnorodnych w społeczeństwie, a z drugiej strony na rzecz lepszego społeczeństwa dzięki wykorzystaniu potencjału tych osób.

Każda z kategorii nieco inaczej opisuje człowieka, inaczej „pulsuje”, obiecując zmianę i podpowiadając istotę procesu dydaktycznego w uczelni wyższej. Wybór lub jego brak wraz z zaniechaniem

własnych poszukiwań i autorefleksji nie dotyczy tylko poziomu rozumienia epistemologicznego. Jest to decyzja odsłaniająca siebie w sensie ontologicznym, definiująca własne bycie w akademickiej roli badacza i nauczyciela osób neuroróżnorodnych. Powyższe kategorie „miały dać do myślenia”, otwierać i prowokować, gdyż waga tych decyzji jest ogromna. Ontologia rozumienia nie jest tylko i wyłącznie naszym prywatnym światem. Nauczyciel akademicki, badacz pracujący w zespole z osobami neuroróżnorodnymi, tworzy wprawdzie świat znaczeń osobistych, to jednak jest on obecny w komunikacji międzyludzkiej i kreuje świat społeczny.

Bibliografia

- ASID (2020), *Neurodiversity and Workplace Inclusivity (Virtual Conference CEU Program)*. American Society of Interior Designers, <https://learn.asid.org/products/neurodiversity-and-workplace-inclusivity-virtual-conference-ceu-program> [dostęp: 2.12.2021].
- Attwood T., Evans C.R., Lesko A. (red.) (2020). *My daliśmy radę, Tobie też się uda! Przewodnik po życiu na świecie dla osób z zespołem Aspergera*, przeł. M. Moskał, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Baron-Cohen S. (2021). *Poszukiwacze wzorów. Autyzm a ludzka wynalazczość*, Sopot: Smak Słowa.
- Bottema-Beutel K., Kapp S.K., Lester J.N., Sasson N.J., Hand B.N. (2021). *Avoiding Ableist Language: Suggestions for Autism Researchers*, „Autism in Adulthood” t. 3, nr 1, s. 18–29, DOI: 10.1089/aut.2020.001418.
- Błęszyński J.J. (2018). *Między inkluzją a segregacją – badania nad jakością życia uczniów z zaburzeniem spektrum autyzmu*, „Edukacja”, nr 3(146), s. 75–84, DOI: 10.24131/3724.180306.
- Błęszyński J.J. (2020). *Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Bogdashina O. (2019). *Trudności w percepcji sensorycznej w autyzmie i zespole Aspergera. Inne doświadczenia sensoryczne – inne światy percepcyjne*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Charbicka M. (2015). *Dziecko z zespołem Aspergera*, Warszawa: Difin.
- Cierzniwska R. (2011). *Wokół przemian akademickiego środowiska pedagogów w Polsce*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cierzniwska R. (2021). *Neuroróżnorodność studentów w uczelni wyższej w dyskursie kompensacyjno-terapeutycznym i dyskursie otwierania potencjału*, „Horyzonty Wychowania” [w druku].
- Cierzniwska R., Podgórska-Jachnik D. (2021). *Neurodiversity and (Semantic) Space for Academic Inclusion of People on the Autism Spectrum*, „Multi-disciplinary Journal of School Education” [w druku].

- Cytowska B. (2012). *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Duffy K. (2013). *Słowo wstępne do I wydania*, [w:] T. Grandin, K. Duffy, *Rozwijanie talentów. Ścieżki kariery dla osób z zespołem Aspergera i autyzmem wysokofunkcjonującym*, przeł. T. Korybski, Warszawa: Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych, s. 9.
- EY (b.r.w.), *Różnorodność w EY*, https://www.ey.com/pl_pl/careers/diversity-inclusiveness [dostęp: 8.12.2021].
- Głodkowska J. (2015), *Autorstwo własnego życia osoby z niepełnosprawnością – konceptualizacja w perspektywie dobrostanu, podmiotowości, optymalnego funkcjonowania i wsparcia*, [w:] J. Głodkowska (red.), *Personalistyczne ujęcie fenomenu niepełnosprawności*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 110–134.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (2009). *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się sprzeczności*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 281–313.
- Grandin T. (2017). *Autyzm i problemy natury sensorycznej*, przeł. J. Okuniewski, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Grandin T. (2020). *Ja widzę to tak. Osobiste spojrzenie na autyzm i zespół Aspergera*, przeł. A. Pałynyczko-Ćwiklińska, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Grandin T., Duffy K. (2013). *Rozwijanie talentów. Ścieżki kariery dla osób z zespołem Aspergera i autyzmem wysokofunkcjonującym*, przeł. T. Korybski, Warszawa: Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych.
- Grandin T., Panek R. (2018). *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*, przeł. K. Mazurek, Kraków: Copernicus Center Press.
- Gerc K., Jurek M. (2017). *Rozwój zaburzony czy odmienny – próba analizy pojęciowej w odniesieniu do stanów ze spektrum autyzmu*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica”, t. 10, s. 189–207.
- Hendrickx S. (2015). *Kobiety i dziewczyny ze spektrum autyzmu*, przeł. M. Moskał, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hiari T. (2018). *Neuro różnorodność umarła. Co teraz?*, <https://pubmedinfo.org/2018/08/10/neuroroznorodnosc-umarla-co-teraz-twilah-hiari/> [dostęp: 2.12.2020]
- Hofman N. (2020). *Jakie są korzyści z neuro różnicowania zespołu?*, 23.11.2020, https://www.ey.com/pl_pl/forensic-integrity-services/how-to-get-the-benefits-of-a-neurodiverse-workforce [dostęp: 20.11.2021].
- Honneth A. (2012). *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, przeł. J. Duraj, Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Kijak R., Podgórska-Jachnik D., Stec J. (2020). *Niepełnosprawność, wyzwania, praca socjalna*, Warszawa: Difin.

- Lei J., Russell A. (2021). *Understanding the Role of Self-Determination in Shaping University Experiences for Autistic and Typically Developing Students in the United Kingdom*, „Autism”, t. 25, nr 5, s. 1262–1278, <https://doi.org/10.1177/1362361320984897>.
- Leśniewska Z., Kaczmarek P. (2017). *Raport CSR: Z korzyścią dla pracowników i firm*. „Polityka”, 23 maja, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/rynek/listkicrs/1705700,1,raport-csr-z-korzyscia-dla-pracownikow-i-firm.read> [dostęp: 20.11.2021].
- Berger P.L., Luckmann T. (2010). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, przekład i wstęp J. Niżnik, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łockiewicz M., Karasiewicz K., Bogdanowicz M., Bogdanowicz K.M. (2013). *Modele zasobów psychologicznych osób dorosłych z dysleksją i bez tego zaburzenia*. „Psychologia Rozwojowa”, t. 18, nr 2, s. 65–78, DOI: 10.4467/20843879PR.13.011.1184.
- Masataca N. (2017). *Autism, Its Cultural Modulation and Niche Construction in Societies. Reply to Comments on: “Implications of the Idea of Neurodiversity for Understanding the Origins of Developmental Disorders”*, „Physics of Life Reviews”, t. 20, s. 122–125, DOI: 10.1016/j.plrev.2017.01.027.
- Mellifont D. (2021). *A Qualitative Study Exploring Neurodiversity Conference Themes, Representations, and Evidence-Based Justifications for the Explicit Inclusion*, „The International Journal of Information, Diversity & Inclusion”, t. 5, nr 2, s. 111–138, DOI: <https://doi.org/10.33137/ijidi.v5i2.35067>.
- Mokrzycki E. (1980). *Filozofia nauki a socjologia. Od doktryny metodologicznej do praktyki badawczej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Molloy H., Vasil L. (2002). *The Social Construction of Asperger Syndrome: The Pathologising of Difference?*, „Disability & Society”, t. 17, nr 6, s. 659–669, DOI:10.1080/0968759022000010434.
- Piłat R. (2007). *O istocie pojęć. Prace z filozofii i kognitywistyki*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Płatos M. (2018). *Autyzm odcieleśniony. Historia społecznego konstruowania autyzmu jako choroby, zaburzenia i niepełnosprawności*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia de Cultura”, t. 10, nr 1, s. 100–112, DOI: 10.24917/20837275.10.1.8.
- Płatos M. i in. (2016). *Ogólnopolski spis autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce*, Warszawa: Stowarzyszenie Innowacji Społecznych „Mary i Max”.
- Podgórska-Jachnik D. (2013). *Głusi. Emancypacje*, Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Podgórska-Jachnik D. (2018). *Osoba i podmiot w emancypacyjnej pedagogice specjalnej*, [w:] J. Głodkowska, K. Sipowicz, I. Patejuk-Mazurek (red.), *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich. W 95-lecie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 94–111.

- Podgórska-Jachnik D. (2021). *Autyzm w perspektywie prawa oświatowego*, [w:] T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz, A. Witusik A. (red.), *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji*, Wrocław: Wydawnictwo Continuo, s. 396–432.
- Podlecka M., Sipowicz K., Pietras T. (2020). *Znaczenie koncepcji neuroroznorodności dla autorstwa własnego życia osób ze spektrum autyzmu*, „Forum Pedagogiczne”, t. 10, nr 2, s. 107–120.
- Prokopiak A. (2020). *Autonomia osób ze spektrum autyzmu. Predyktory społeczne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wsparcie osób z autyzmem i zespołem Aspergera w przygotowaniu do samodzielnego funkcjonowania*. Raport NIK. LKI.430.006.2019, Nr ewid. 75/2019/P/19/073/LKI, Warszawa 2.04.2020, <https://synapsis.org.pl/wp-content/uploads/2020/07/Raport-NIK.pdf> [dostęp 20.09.2021].
- Ricoeur P. (1985). *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przeł. E. Bieńkowska i in., Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Rutkowiak J. (2005). *Ogólność myślenia o edukacji a „pulsowanie” kategorii pedagogiki*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert (red.), *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 53–66.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, „American Psychologist”, t. 55, nr 1, s. 68–78, DOI: 10.1037110003-066X.55.1.68.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2008). *The Theory of Self-Determination and the Role of Further Personality Needed to Shape Behavior*, [w:] J.P. Oliver, R.W. Robins, L.A. Pervin (red.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, 3rd edition, New York–London: The Guilford Press, s. 654–678.
- Ryan R.M., Deci E.L., Vansteenkiste M. (2016). *Autonomy and Autonomy Disturbances in Self-Development and Psychopathology: Research on Motivation, Attachment, and Clinical Process*, [w:] D. Cicchetti (red.), *Developmental Psychopathology*, vol. 1: *Theory and Method*, Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, s. 385–438, <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy109>.
- Rybakowski F., Białek A., Chojnicka I., Dziechciarz P., Horvath A., Janas-Kozik M., Jeziorek A., Pisula E., Piwowarczyk A., Słopeń A., Sykut-Cegielska J., Szajewska H., Szczaluba K., Szymańska K., Urbanek K., Waligórska A., Wojciechowska A., Wroniszewski M., Dunajska A. (2014). *Zaburzenia ze spektrum autyzmu – epidemiologia, objawy, współzależność i rozpoznawanie*, „Psychiatria Polska”, t. 48, nr 4, s. 653–665.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2019). *Spoleczne ontologie niepełnosprawności. Ciało, tożsamość, performatywność*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Silberman S. (2013). *Neurodiversity Rewires Conventional Thinking About Brains*, 4.11.2013, <https://www.wired.com/2013/04/neurodiversity/> [dostęp: 5.12.2021].
- Sipowicz K., Pietras T. (2017). *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, Wrocław: Wydawnictwo Continuo.

- Singer J. (2020). *In Conversation with Judie Singer...* „Autism Awareness. Australia”, 20.03.2020, <https://www.autismawareness.com.au/aupdate/in-conversation-with-judie-singer> [dostęp: 10.12.2021].
- Szkudlarek T. (2008). *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące” a pedagogika kultury)*, „Forum Oświatowe”. Numer specjalny, s. 125–139, <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/255> [dostęp: 5.12.2021].
- Szumski G. (2019). *Koncepcja edukacji włączającej*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 14–24.
- Święcicka M. (2019). *Wprowadzenie struktury w życie dziecka w ujęciu teorii samostanowienia*, „Psychologia Wychowawcza”, t. 58, nr 16, s. 73–84, DOI: 10.5604/01.3001.0013.6362.
- UNESCO (2020). *Inclusion and Education: All Means All*. Global Education Monitoring Report, <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion> [dostęp: 5.12.2021].
- Wilczenski F.L., D’Avignon A.C. (2018). *Inclusion of Students with Intellectual Disability in Higher Education*, [w:] J. Głodkowska, K. Sipowicz, I. Patejuk-Mazurek (red.), *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich. W 95-lecie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 82–93.
- Wlazło M. (2016). *Inkluzja wobec idei emancypacyjnych – sfery przymusu i wolności w edukacji specjalnej*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, t. 22, nr 1, s. 45–55.
- Żyta A. (2018). *Wspieranie samostanowienia osób z niepełnosprawnościami jako istotny element rehabilitacji*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 30, s. 36–49, DOI: 10.4467/25439561.NP.18.014.9852.

ADRESY DO KORESPONDENCJI

Prof. nadzw. dr hab. Ryszarda Cierzniewska
Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: ryszarda.cierzniewska@ignatianum.edu.pl

Dr hab. Dorota Podgórska-Jachnik, prof. UŁ
Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu
e-mail: dorota.podgorska@now.uni.lodz.pl