

Agnieszka Olechowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Zmiana, brak zmiany i „Trzecia Przestrzeń” dyskursu niepełnosprawności

Niniejszy artykuł dotyczy analogii pomiędzy założeniami systemu kolonialnego a cechami współczesnego dyskursu niepełnosprawności. W kontekście zmian jakie już zaszły i tych, na które wciąż oczekujemy, a nie następują, podejmę próbę porównania wybranych założeń współczesnego systemu oświaty z cechami przestrzeni ograniczonej kolonialnymi granicami wolności i tożsamości jednostek niepełnosprawnych, ich depersonalizacji i podporządkowania. Jako możliwy sposób poprawy sytuacji postaram się ukazać podstawowe założenia koncepcji Trzeciej Przestrzeni wypowiedzenia Homi K. Bhabha, rozszerzając granice, wciąż jednak pedagogicznych poszukiwań, na nowy obszar teorii postkolonialnych.

Słowa kluczowe: zmiany w dyskursie niepełnosprawności, trzecia przestrzeń dyskursu niepełnosprawności, hybrydowość przestrzeni edukacji

Change, no change, and „Third Space” of disability discourse

This article discusses the analogy between the colonial system and the features of the contemporary disability discourse. In the context of the changes that have already taken place and those that we still expect and do not follow, I will try to compare the selected assumptions of the contemporary educational system with the features of space limited by the colonial boundaries of freedom and identity of disabled individuals, their depersonalization and subordination. As a possible way to improve, I will try to show the basic assumptions of the Homi K. Bhabha's concept of the Third Space, extending the still pedagogical boundaries of research into a new area of postcolonial theory.

Keywords: changes in disability discourse, the third space of disability discourse, hybridity of educational space

„Przestrzeń, w której żyjemy, która wyprowadza nas z nas samych, w której następuje erozja naszego życia, naszego czasu i naszej historii, przestrzeń, która drąży nas i żłobi, jest też, sama w sobie, przestrzenią heterogeniczną. Innymi słowy nie żyjemy w jakiejś pustce, wewnątrz której można by sytuować jednostki i rzeczy. Nie żyjemy wewnątrz pustki zabarwiającej się różnymi refleksami światła, żyjemy w sieci relacji, wyznaczających miejsca wzajemnie do siebie nieredukowalne i absolutnie niedające się jedno na drugie nakładać” (Foucault 2005, s. 119)

Wprowadzenie

Myśląc o przestrzeni niepełnosprawności i wokół niepełnosprawności łatwo dostrzec, iż dominującą tendencją współcześnie zachodzących zmian jest próba przełamania opozycji pomiędzy przestrzenią miejsc ogólnodostępnych i przestrzenią miejsc zamkniętych lub przynajmniej z mocno ograniczoną dostępnością, stanowiących w świetle przemysłów Michela Foucaulta miejsca wzajemnie nieredukowalne i niedające się na siebie nakładać [Foucault 2005, s. 119].

Sposobem wyjścia poza te pierwotne dychotomie może być wykorzystanie propozycji Homi K. Bhabha przyjęcia koncepcji tzw. Trzeciej Przestrzeni wypowiedzenia, która mogłaby otworzyć drogę do sformułowania pojęcia edukacji opartej nie na *egzotyce* różnorodności, lecz na zapisie i artykulacji jej *hybrydowości* [Bhabha 2010]. Zdaniem Bhabha, jednego z najważniejszych współczesnych teoretyków postkolonializmu, pojawiła się bowiem „teoretycznie innowacyjna oraz politycznie niezbędna potrzeba wychodzenia w myśleniu poza narracje pierwotnych i początkowych subiektywności, które są skutkiem różnic kulturowych. Przestrzenie *pomiędzy* stanowią obszar doskonalenia strategii osobowości – jednostkowej bądź społecznościowej – które poprzez akt definiowania pojęcia społeczeństwa dają początek nowym znakom tożsamości oraz nowatorskim płaszczyznom kooperacji i kontestacji” [Bhabha 2010, s. XXXVI].

Posługując się analogią do koncepcji Bhabha, można zaryzykować stwierdzenie, iż do prawdziwej integracji społecznej pomiędzy homogeniczną dotąd większością uczniów pełnosprawnych i różniącą się od niej mniejszością uczniów niepełnosprawnych dojdzie wówczas, gdy osoby niepełnosprawne przestaną być *egzotyką* w szkolnej społeczności, i będą w niej postrzegane jako jej prawowici uczestnicy, nie zaś jako „uciśnieni”, którzy otrzymując etykietkę „uczeń niepełnosprawny”, „uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” itp. stracili swoją prawowitość.

Przesłanki zmiany „wobec niepełnosprawności i przestrzeni wokół niepełnosprawności”

Działania zainicjowane w latach siedemdziesiątych XX wieku przez środowiska osób niepełnosprawnych, niegodzących się na doświadczany przez nich stan rzeczy, stały się w większości rozwiniętych krajów świata znaczącym impulsem do zintensyfikowania, jak się szybko okazało zasadniczych zmian w obszarze funkcjonowania osób niepełnosprawnych w społeczeństwie oraz społecznych reprezentacji niepełnosprawności. Już w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku,

w Stanach Zjednoczonych, z inspiracji Ruchu na Rzecz Praw Obywatelskich zrodził się Ruch na Rzecz Praw Osób Niepełnosprawnych (*Disability Rights Movement*) podważający m.in. medykalizację życia osób niepełnosprawnych i silnie domagający się praw tych osób do niezależności. Zainicjowany przez Eda Robertsa Ruch na Rzecz Niezależnego Życia (*Independent Living Movement*) przyczynił się do zmiany definicji „niezależności” osób niepełnosprawnych, według której nie mierzy się jej „liczbą zadań, które można wykonać bez pomocy, lecz jakością życia, jaką można uzyskać z pomocą” [Zola 1987, za: Cervinkowa (bdw)].

Jedną z pierwszych europejskich inicjatyw, którą można potraktować jako element tworzenia fundamentu dla współcześnie dziejących się zmian były prace podjęte przez członków organizacji UPIAS (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*), założonej w Wielkiej Brytanii w 1975 roku przez Paula Hunta wraz z kilkorgiem innych pensjonariuszy domu opieki dla osób niepełnosprawnych. W wyniku działań UPIAS przede wszystkim dokonano rozróżnienia pojęć „niepełnosprawność” i „uszkodzenie” oraz stworzono model społecznej konstrukcji niepełnosprawności [Wiliński 2010, s. 51]. W rezultacie wielu oddolnych działań tego typu w wielu krajach świata przyjęto na różnych szczeblach administracji międzynarodowej i w wielu państwach narodowych szereg aktów prawnych, w których podkreśla się prawa, wagę i znaczenie jak najszerzego dostępu osób niepełnosprawnych do ogólnodostępnego środowiska życia i aktywności społecznej, w tym zawodowej, a także obowiązek państw w zakresie tworzenia jak najmniej restrykcyjnych środowisk, także odpowiadających tym założeniom środowisk edukacyjnych. W wielu krajach powstają nowe systemy dydaktyczne, w których zwraca się szczególną uwagę i przypisuje znacznie większe niż dotychczas znaczenie indywidualnym potrzebom osób niepełnosprawnych włączanych w proces ogólnodostępnego kształcenia, wypoczynku, udziału w kulturze czy rynku pracy. Ma miejsce redefiniowanie i reinterpretowanie wielu procesów i agentów społecznych, tworzenie nowej pedagogicznej narracji.

Przesłanką zmian jest, m.in. upowszechnianie się koncepcji dzieciństwa jako „kompleksu warunków i przejawów życia” [Urbaniak-Zajac, Piekarski 2003, s.127], korespondującej z definicją zdrowia, które nie jest już rozumiane tylko jako równoznaczne z brakiem choroby czy niepełnosprawności, ale z osiągnięciem pełnego dobrostanu fizycznego, psychicznego i społecznego (WHO 1946). Do innych przesłanek zachodzących współcześnie zmian zaliczyć można także wnioski z badań i koncepcje sformułowane m.in. na gruncie psychologii pozytywnej [Seligman i wsp. 1996; Seligman 1998, 2002, 2007, 2011; Gilham 2000; Peterson i Seligman 2004; Evans i wsp. 2006], wywodzące się ze społeczno-ekologicznej teorii rozwoju człowieka [Bronfenbrenner 1979], czy też biopsychospołecznej modelu funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia [WHO 2001]. Nadzieje na rzeczywistość i trwałą transformację obszarów determinujących życie i funkcyjono-

wanie w świecie osób niepełnosprawnych utwierdza wyraźnie dostrzegalne przechodzenie od tradycjonalizmu ku humanizmowi, od adaptacyjnej ku emancypacyjnej racjonalności, czy wreszcie, jak to określał Michel Foucault, od ulokowania człowieka w świecie i kulturze zwanego „umiejscowieniem” (związanym z hierarchicznym, stałym porządkiem pozycji miejsc w przestrzeni), ku „usytuowaniu” rozumianemu jako **relacje** między tymi pozycjami [Foucault 2005, s.118], czy też, w ujęciu Habermasowskim, jako „**sieci** komunikowania treści i stanowisk” [Habermas 2005, s. 380].

Tego typu przemiana, jak z Foucaultiańskiego „umiejscowienia” na „usytuowanie”, zachodzi od kilkudziesięciu lat w systemach oświaty wielu krajów, w tym, od przeszło dwudziestu pięciu lat w Polsce, i dotyczy m.in. (abstrahując od oceny jakości jego szeroko pojmowanych rezultatów), kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Wielu autorów (m.in. Szumski 2013, Chrzanowska 2015) oprócz jakościowych, zwraca uwagę także na ilościowe wskaźniki tej zmiany. Według danych GUS, w Polsce, w latach od 2005/2006 do 2013/2014 uczyło się w szkołach podstawowych (bez szkół specjalnych) odpowiednio – najwięcej 43 932 (2005/2006) do najmniej 35 245 (2011/2012) tysięcy uczniów niepełnosprawnych (którzy przed wejściem w życie Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku byłiby skierowani wyłącznie do szkół specjalnych) [Olechowska 2016, s. 38]. Coraz powszechniejsze staje się dostrzeganie problemów osób niepełnosprawnych w mediach i w świadomości publicznej, prezentowanie pozytywnych postaw i reakcji w kontaktach z osobami niepełnosprawnymi, podejmowanie z nimi współpracy, nawiązywanie bardziej efektywnych i satysfakcjonujących obie strony kontaktów interpersonalnych. Dowodzą tego badania [m.in. CBOS 2007; Ruść 2007; Kossewska 2014, Woźniak 2008], jak również zwyczajna, ludzka wrażliwość i aktywne uczestniczenie w codziennym życiu.

Przesłanki braku dostatecznej zmiany w dyskursie niepełnosprawności

Pomimo niewątpliwie zachodzących wieloaspektowych zmian „wobec niepełnosprawności i przestrzeni wokół niepełnosprawności” można też jednak zauważyć pewne obszary negatywnych zjawisk, które od dłuższego czasu pozostają niezmiennie. Osoby niepełnosprawne czy z wynikającymi z innych przyczyn specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wciąż doświadczają wielu negatywnych zjawisk, wysoce im zagrażających, frustrujących i społecznie upośledzających lub wręcz wykluczających [Janiszewska-Nieścioruk, Kwaśniewska 2012].

Dorota Podgórska-Jachnik [2013] wskazuje np. na utrzymujące się mechanizmy deprecjonowania osób niepełnosprawnych w przestrzeni publicznej (pomijanie, nieobecność, stereotypizację wizerunkową).

W silnie kształtującym sposób ich postrzegania dyskursie medialnym (zwłaszcza telewizyjnym), osoby niepełnosprawne ukazują się przeważnie w sposób dychotomiczny, albo jako potrzebujące znaczącej pomocy i nieradzące sobie w życiu, albo jako heroicznym, dokonującym wielkich czynów bohaterów [Ruś 2007, s. 135–140]. W sposób wtórny, obraz osób niepełnosprawnych jako skazanych na porażkę zawodową i życiową kształtują reklamy wizualne pokazujące sukces jako domenę ludzi zdrowych, pięknych i młodych [Serkowska 2013, s. 153–163].

Nie bez znaczenia jest język jakim mówi się o osobach niepełnosprawnych, a także język, jakim się o nich „myśli”, jest on bowiem prawdopodobnie „najważniejszym środkiem (...) definiowania, komunikowania i oceny” stereotypów [Maas i Arcuri 1999, s. 161], które przekazywane są „w rozmowach, podręcznikach oraz w komunikacji masowej” [van Dijk 1984, 1987, 1988]. Już Allport [1954] zauważył, że „pojęcia lingwistyczne mogą nie tylko określać treść, ale też służyć jako zasady organizacji i jako podstawy oceny” [Maas, Arcuri 1999, s.161]. Tymczasem, co wykazałam na podstawie przeprowadzonych w ubiegłym roku badań [Olechowska 2016], już w podstawowych dla organizacji i funkcjonowania systemu oświaty aktach prawnych (których treść jest reprodukowana m.in. w orzeczeniach i opiniach indywidualnych programach edukacyjno-terapeutycznych, statutach szkół, innych dokumentach wewnątrzszkolnych, itp.), dominuje język charakterystyczny dla uznawanego za ustępujący i dezaktualizujący się [Krause 2010], biologicznego paradygmatu niepełnosprawności. Mimo to zmiany jakim wielokrotnie to prawo poddawano (samą Ustawę o systemie oświaty od chwili jej wejścia w życie do 31 sierpnia 2016 roku nowelizowano ponad siedemdziesiąt razy), dotyczyły przeważnie tylko płaszczyzny organizacyjnej. W dyskursie dotyczącym prawnych podstaw organizacji i funkcjonowania systemu oświaty poddaje się wręcz w wątpliwość istnienie jakiejkolwiek strategii przemian systemu kształcenia specjalnego, na co, zdaniem Zenona Gajdzicy wskazuje m.in. parcjalny charakter zmian legislacyjnych, charakteryzująca ostatnie lata stagnacja w tym obszarze oraz „praktycznie całkowity brak nowych rozwiązań” [Gajdzica 2016, s. 43–44]. Stan ten w znaczącej części koresponduje z artykułowanym m.in. przez Bogusława Śliwerskiego spostrzeżeniem, iż „władze oświatowe wciąż tkwią w paradygmacie kształcenia jako wyłącznie transmisji wiedzy, jednokierunkowego formatowania osobowości dzieci i młodzieży” [Śliwerski 2016, s. 226]. Bez zaistnienia fundamentalnych zmian w tym obszarze trudno będzie mówić o lepszym systemie oświatowym.

Istotnym elementem edukacyjnego dyskursu niepełnosprawności jest także obszar kształcenia, przygotowania i jakości pracy nauczycieli. Na plan pierwszy wysuwa się w nim przede wszystkim brak gruntownej przebudowy modelu kształcenia nauczycieli, skutkujący zarówno utrzymującym się na wysokim poziomie odsetkiem nauczycieli prezentujących brak gotowości do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub wręcz niechętnych integracji [m.in. Jachimczak 2008; Gajdzica 2011; Buchnat 2014], idącym w parze z równoczesnym niewykorzystaniem merytorycznego potencjału kadry szkolnictwa specjalnego [Janiszewska-Nieścioruk 2016, s. 52].

Wymienione obszary nie są oczywiście jedynymi, w których identyfikuje się przesłanki utrwalające ubiegłowieczny porządek dyskursu niepełnosprawności. Silnie ugruntowana i osadzona w sztywnych, przestarzałych ramach organizacyjno-funkcjonalnych współczesna szkoła jest „ostoją edukacji zinstytucjonalizowanej, formalnej, behawioralnej, realizowanej w systemie klasowo-lekcyjnym, a więc w warunkach przemocy strukturalnej, symbolicznej i temporalnej”, i nawet gdy na etapie edukacji wczesnoszkolnej udało się choć częściowo odstąpić od rygorów obowiązujących na dalszych etapach, to i tak „nadal trzyma się dzieci w ławkach szkolnych (...), usytuowanych w zamkniętej architektonicznie przestrzeni, w klasach jak w autobusie czy kinie, w rzędach, a więc dla potrzeb frontального nauczania” [Śliwerski 2016, s. 228]. W takich warunkach, w których większość cech konstytuujących współczesny system oświatowy odpowiada w dużej części jeszcze ubiegłowiecznym założeniom teoretycznym i dydaktycznym, znajdujących silne odzwierciedlenie w tradycjonalistycznych i konserwatywnych reprezentacjach umysłowych i utrwalających je komunikatach zawartych m.in. w przepisach prawa, przekazach medialnych, programach nauczania, podręcznikach itd., o rzeczywistą zmianę jest bardzo trudno. Wiedzą to doskonale wszyscy, którzy próbują w tym obszarze wybić się na jako taką niepodległość.

„Trzecia Przestrzeń” wypowiedzenia w dyskursie niepełnosprawności

Analizując przeważające cechy współczesnego systemu oświaty w Polsce, utrzymującego wielomilionowe środowisko uczniów, nauczycieli i rodziców w autokratycznym porządku nie sposób jest nie dostrzec pewnych analogii pomiędzy dominującym sposobem myślenia i traktowania uczniów niepełnosprawnych w ogólnodostępnym systemem edukacji, a wybranymi cechami kolonializmu.

Uczniowie niepełnosprawni i z innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią **mniejszość** w populacji uczniów na każdym etapie edukacji. Oprócz

tego, podobnie jak społeczeństwa kolonizowane od społeczeństw kolonizatorów, **znacząco różnią się** od, do niedawna, dość homogenicznych grup uczniowskich uczęszczających do szkół ogólnodostępnych. Sposób ten utrwała „tradycyjny układ podmiotów kolonialnych (...) Ja/Inny” [Bhabha 2010, s. 27], pozostawiając Innego pod namacalną presją „podziału i przesunięcia” [tamże, s. 27].

Wprowadzenie do szkół ogólnodostępnych uczniów niepełnosprawnych zakłóciło istniejący porządek społecznej i psychicznej reprezentacji ludzkiego podmiotu. Jednak równocześnie z chwilą, gdy umożliwiono im pobieranie nauki w każdym typie szkoły, a ujmując szerzej, wraz z nastaniem zupełnie nowej epoki w edukacji wszystkich uczniów, nie zmieniono wcale w odpowiednio proporcjonalny sposób założeń systemu oświaty. Uznano, iż wystarczy, gdy ogólnie obowiązujące założenia i wymagania tylko „dostosuje się” do potrzeb i możliwości tych dzieci i młodzieży, którzy w procesie kształcenia z różnych powodów niejednokrotnie wymagają wprowadzenia istotnych organizacyjno-metodycznych zmian w procesie kształcenia oraz udzielania im częstokroć wieloaspektowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W ten sposób na wiele lat przesądzono o swoistym *przykuciu* historii do „stereotypów prymitywizmu”, które zaburzyły obywatelski postęp i tworzenie się nowej, hybrydowej przestrzeni edukacji. Podstawę programową kształcenia ogólnego, jeden z ważniejszych elementów prawa oświatowego oparto zatem na błędnym założeniu „spójności i zgodności poznawczej i kulturowej” [Sadowska 2016, s. 30], i przygotowano właśnie pod kątem większości. Jednostkom odbiegającym od przyjętego wzorca dano natomiast możliwość (co najwyżej) ubiegania się o jego „indywidualizację” lub, właśnie, „dostosowanie”. Nawet uczniom posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (pomimo, że w ich przypadku proces edukacyjno-wychowawczy jest realizowany z uwzględnieniem założeń indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego – IPET-u), wciąż stawia się wiele takich samych wymagań, jak uczniom nie posiadającym tego typu orzeczeń.

Komunikaty dotyczące uczniów niepełnosprawnych lub od nich pochodzące, wciąż funkcjonują „jako **egzegetyczny horyzont różnicy, nigdy zaś jako czynny podmiot artykulacji**” [Bhabha 2010, s. 16]. Jest to widoczne m.in. w czasie planowania i prowadzenia działań wspierających uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w których (od niedawna) mogą uczestniczyć rodzice uczniów, a sami uczniowie dopiero wówczas, gdy są pełnoletni. Trudno tu o silniejszą manifestację **kolonialnej depersonalizacji** i zabezpieczanie własnej hegemonii przez osoby stanowiące o losie Innego, bez aktywnego jego udziału.

Jednak w teorii postkolonialnej dużą rolę przypisuje się również **kolonizatorom**, którzy realizując „błędne ujęcie idei Człowieka” [Bhabha 2010, s. 31] naruszyli także „swoją własny układ odniesienia” i zakłócili „swe własne pole widzenia” [Bhabha 2010, s. 30]. W relacji kolonialnej bowiem dotychczas ugruntowany

mit Człowieka i Społeczeństwa „ulega zasadniczemu podważeniu” [Bhabha 2010, s. 31], rezultatem czego jest zniewolenie kolonizatorów swą wyższością, a kolonizowanych swoją własną niższością. Zarówno uczniów pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych, w tak zorganizowanej przestrzeni społecznej charakteryzuje swoista *niepewność psychiczna*. Z jednej strony nie pozwalają ona „kolonizowanym” na przyjęcie „podsuwanej przez kolonizatora oferty **tożsamości**” [Bhabha 2010, s. 33], jak też nie pozwala „kolonizatorom” na utrzymanie własnej tożsamości, bez żadnej w jej obszarze zmiany. W rezultacie obydwie podmioty muszą uciec się do „dyskursywnej strategii momentu dociekania, chwili, w której potrzeba posiadania tożsamości staje się przede wszystkim rozwiązaniem innych kwestii sygnifikacji i pragnienia, kultury i polityki” [Bhabha 2010, s. 39], do negocjacji „która odbywa się w trzeciej przestrzeni – między starymi, narodowymi elitami a nowymi mniejszościami” [Wagner, Zahn 2012, s. 19]. Wynikiem zastosowania tej strategii będzie decydujący nie tylko o przyszłości podmiotu kolonizującego lub kolonizowanego, ale o przyszłości ich obu.

Uczniowie pełnosprawni w szkole ogólnodostępnej, podobnie jak kolonizatorzy wobec kolonizowanych, zawsze znajdowali się w pozycji uprzywilejowanej. Analiza społecznej pozycji uczniów pełnosprawnych w ogólnodostępnej, jak też w integracyjnej szkole ukazuje ich niewspółmierne znaczenie, także jako źródła obowiązującego wzorca oczekiwanych umiejętności edukacyjnych, do których porównuje się wyniki w uczeniu się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym osiągnięcia uczniów niepełnosprawnych. Znacząca większość uczniów niepełnosprawnych **nie ma prawa do własnych granic edukacyjnych możliwości**, muszą bowiem zmieścić się w obszarze wyznaczonym przez formy dominującego dyskursu (np. podstawa programowa kształcenia ogólnego).

Paradoksalnie, wraz z nastaniem ery edukacji „integracyjnej” stopień uprzywilejowania uczniów pełnosprawnych i bez specjalnych potrzeb edukacyjnych wcale się nie zmniejszył. Czyż bowiem samo usankcjonowanie istnienia modelu integracyjnego, paradoksalnie nie wzmacnia modelu segregacyjnego? Czy samo już wskazanie, iż kogoś lub coś należy integrować z kimś lub czymś innym, nie powoduje, iż wyraźniej widać segregacyjny kontekst tego działania? Oto istnieje bowiem powszechna przestrzeń większości („zdrowej”, „pełnosprawnej”) i przestrzeń „chorej”, „niepełnosprawnej” mniejszości. Zamiast zatem tworzyć rzeczywistość uwzględniającą w różnorodny i elastyczny sposób potrzeby wszystkich skupiono działania na, w rzeczywistości różnorodnym (kształcenie specjalne, integracyjne, w klasach ogólnodostępnych), ale jednak **podporządkowywaniu** „mniejszości” woli „większości”. Stworzono w ten sposób warunki do powstania **dyskursywnego napięcia** pomiędzy homogeniczną większością a różniącą się od niej mniejszością. Większej części społeczności nadano bowiem rangę przyjmującej, dopuszczającej do siebie i „zezwalającej” na włączenie się w jej „główny”

nurt tych, którzy dotychczas zajmowali ledwie dostrzegalne obrzeża, i utrwalono jednocześnie postrzeganie jednostek pozostających dotychczas poza głównym obszarem jako ubiegających się, starających się, wnioskujących o przyjęcie. Wciąż nie doszło zatem do „koniecznej negacji pewności w procesie artykulacji nowych potrzeb, (...), znaczeń, strategii terażniejszości” [Bhabha 2010, s. 20], gubiąc w ten sposób liczne obszary „współczesnych dyskusji krytycznych” [tamże, s. 20] i pozwalając na zachowanie mimetycznego i oczywistego charakteru dotychczasowych znaczeń.

Nic w tym zatem dziwnego, że stan swoistego „ucisku” musi wzbudzać **sprzeciw i chęć wyzwolenia**. Sposobem, jaki podsuwa Bhabha jest postkolonialna teoria „Trzeciej Przestrzeni” wypowiedzenia postulująca stworzenie swoistej przestrzeni szczelinowej, *między* pierwotnymi dychotomiami, otwierającej możliwość powstania przestrzeni hybrydowej, przyjmującej „istnienie różnicy poza narzuconą lub przyjętą hierarchią” [Bhabha 2010, s. XXXVIII].

Pytania na zakończenie

Analogia walki o samostanowienie, suwerenność, podmiotowość, nawet tożsamość społeczeństw kolonizowanych a dążeniami do emancypacji społeczności osób niepełnosprawnych wydaje się otwierać nowe możliwości zaistnienia oczekiwanej i prawdziwej, nie pozorowanej zmiany. Nie chodzi tu jednak o porzucanie tradycji pedagogicznej, ani nawet znaczne oddalanie się od niej, ale takie „wychylenie się” ze strefy poznawczego „komfortu”, które jednocześnie pozwoli dostrzec, być może, nowe możliwości rozwiązania starych i od dawna utrzymujących się problemów, lub choćby spowoduje oświetlenie nie stosowanym dotychczas „reflektorem teorii” [Popper 1992], niewidocznych dotąd obszarów, w których te rozwiązania tkwią.

Być może istnieje nowy sposób życia i komunikowania się, który nie jest ani prostą kontynuacją dyskursu dominującej większości, ani też gloryfikacją dotychczas marginalizowanych peryferii? Odpowiedzią na to pytanie może być propozycja podjęcia próby zdefiniowania tzw. „Trzeciej Przestrzeni” wypowiedzenia, oznaczającej konieczność znalezienia takiej formy *retoryki publicznej* i zdolnej ukazać odmienne, a niekiedy przeciwstawne treści „nie w postaci ustanowionych *a priori* zasad, lecz jako dialogową wymianę dyskursywną, jako **negocjowanie** warunków w aktualnej terażniejszości wypowiedzenia” [Bhabha 2010, s. 6]. Tak rozumianą trzecią przestrzenią dyskursu niepełnosprawności nie jest kształcenie integracyjne, będące w rzeczywistości formą ukrytej segregacji z wciąż obecnym zjawiskiem etykietowania i fragmentacji społecznej grupy uczniów ze względu

na kryterium rodzaju specjalnych potrzeb edukacyjnych. Pod pewnymi względami zbieżne z założeniami Trzeciej przestrzeni dyskursu niepełnosprawności może być podejście widoczne w pracach Władysławy Pileckiej [2005] czy Franciszka Wojciechowskiego [2007], o którym Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk pisze, iż „dopuszcza się [w nim] wiele opcji czy wariantów w różnym stopniu zależności oraz powiązań między nimi” [Janiszewska-Nieścioruk 2016, s. 51]. Aby jednak tego typu podejście mogło się urzeczywistnić konieczne jest przyjęcie transsystemowego rozumienia edukacji, w której pełnosprawna większość musi uznać historię opowiadaną przez osoby niepełnosprawne za swoją „rdzenną i rodzimą narrację”, za część swojej własnej tożsamości. Byłoby to możliwe w trzeciej przestrzeni, stanowiącej „podstawę dyskursywnych warunków wypowiedzenia, które uwalniają znaczenia i symbole kultury od pierwotnej jedności i stałości oraz umożliwiają przywłaszczenie, przekład, rehistoryzację i ponowne odczytanie znaków” [Bhabha 2010, s. 23].

Giberto Freyre pisał, że „każdy Brazylijczyk, nawet ten biały i jasnowłosy, nosi w swej duszy, a nierzadko i na ciele, cień, bądź przynajmniej ślad Indianina lub Murzyna” [Freyre 1985, s. 205]. Może w poszukiwaniu trzeciej przestrzeni omawianego tu dyskursu pomocna będzie parafraza jego słów, iż każda osoba, nawet zdrowa i pełnosprawna, nosi w swej duszy, a nierzadko i na ciele, cień, bądź przynajmniej ślad niepełnosprawności...

Bibliografia

- A survey of attendant service programs in the United States for people of all ages with disabilities*, World Institute on Disability, VI, Oakland, CA.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development. Experiment by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge.
- Buchnat M. (2014), *Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Komunikat z badań, „Studia Edukacyjne”, nr 31.
- Cervinkowa H. (bdw), *Jesteśmy sobie potrzebni. Asystent osobisty osoby niepełnosprawnej w ramach projektu „Sprawni w pracy”*, Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego we współpracy z Wydawnictwem Naukowym Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Evans D.L., Foa E., Gur R., Hendrin H., O'Brien C., Seligman M.E.P., Walsh B.T. (eds.) (2006), *Treating and preventing adolescent mental health disorders: What we know and what we don't know*, Oxford University Press, The Annenberg Foundation Trust at Sunnyslands, and The Annenberg Public Policy Center of the University of Pennsylvania, New York.
- Foucault M. (2005), *Inne przestrzenie*, przeł. A. Rejniak-Majewska, „Teksty Drugie”, nr 6.
- Freyre G. (1985), *Panowie i niewolnicy*, Wydawnictwo PIW, Warszawa.
- Gajdzica Z. (2011), *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*

- [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Z. Gajdzica (red.), Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec.
- Gajdzica Z. (2016), *Tendencje reformowania systemu kształcenia specjalnego – kilka uwag na marginesie ostatnich zmian legislacyjnych*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 22.
- Gillham J.E. (Ed). (2000), *The science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E.P. Seligman*, Templeton Foundation Press, Radnor, PA.
- Habermas J. (2005), *Faktyczność i obowiązywanie: teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Jachimczak B. (2008), *Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych* [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*, I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), Wydawnictwo Santori, Łódź.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2016), *Niedojrzałość proinkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 22.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Kwaśniewska G. (2012), *Główne nurty prointegracyjnych zmian w systemie polskiej edukacji* [w:] *Špecialna pedagogika na Slovensku v kontexte rokov 1967–2012: zbornik z Medzinarodnej Vedeckej Konferencie*, Bratislava.
- Kossewska J. (2014), *Spółczesność wobec osób niepełnosprawnych – postawy i ich determinanty*, http://vfire.up.krakow.pl/biblio/pliki/kossewska_01.html [dostęp: 24-05-2017].
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kubiaczyk F. (2011), *W labiryntach kulturowej hybrydowości*, „Gnieszno European Studies”, nr 4.
- Maas A., Arcuri L. (1999), *Język a stereotypizacja* [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Makowska A. (2013), *Rezerwaty znaczeń niepełnosprawności jako źródła* [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Z. Gajdzica (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia*, http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42407/67/9241545429_pol.pdf [dostęp: 4.06.2017].
- Olechowska A. (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Olechowska A. (2016), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w oficjalnym dyskursie pedagogicznym* [w:] *Pomiędzy dwiema edukacjami. Dziecko/uczeń wobec czasu zmiany*, I. Adamek, J. Bałachowicz (red. nauk.), Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Łódź.
- Peterson C., Seligman M.E.P. (2004), *Character strenghts and virtues. A handbook and classification*, APA Press and Oxford University Press, Washington, D.C.
- Pilecka W., Ozga A., Kurtka P. (red.) (2005), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Kielcach, Kielce.
- Podgórska-Jachnik D. (2013), *Deprecjacja osób z niepełnosprawnością w dyskursie publicznym za pośrednictwem mediów* [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Z. Gajdzica (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Popper K.R. (1992), *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Postawy wobec osób niepełnosprawnych. Komunikat z badań (2007), CBOS, Warszawa.
- Preambula Konstytucji Światowej Organizacji Zdrowia (1946), http://whqlibdoc.who.int/hist/official_records/constitution.pdf [dostęp: 4.06.2017].
- Ruś I. (2007), *Wizerunek osób z ograniczoną sprawnością w mediach* [w:] *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, A. Brzezińska, Z. Woźniak, K. Maj (red.), Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa.
- Sadowska S. (2016), *Polityka oświatowa w rozwiązywaniu kwestii kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami (1989–2016)*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 22.
- Seligman M.E.P. (1998), *Learned optimism*, Pocket Books (Simon and Schuster), New York.
- Seligman M.E.P. (2002), *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realise your potential for lasting fulfillment*, Free Press, New York.
- Seligman M.E.P. (2007), *What you can change and what you can't*, Vintage, New York.
- Seligman M.E.P. (2011), *Flourish: A visionary new understanding of happiness and Well-being*, Free Press, New York.
- Seligman M.E.P., Reivich K., Jaycox L., Gillham J. (1996), *The optimistic child*, Harper Collins, New York.
- Serkowska M. (2013), *Gender a niepełnosprawność – dyskryminacja krzyżowa* [w:] *(Nie) warto się różnić? Dylematy i wyzwania metodologiczne edukacji antydyskryminacyjnej*, M. Branka, D. Cieślukowska, J. Latkowska (red.), Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.
- Smogorzewska J., Szumski G. (2017), *Theory of mind development among children with mild intellectual disability and with hearing impairment – a comparison study*, poster zaprezentowany w czasie Konferencji Society for Research in Child Development, Austin, USA, https://www.researchgate.net/publication/316491866_Theory_of_Mind_Development_Among_Children_With_Mild_Intellectual_Disability_and_With_Hearing_Impairment_-_a_Comparison_Study [dostęp: 26.05.2017].
- Szumski G. (2013), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe APS i Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Śliwerski B. (2016), *Edukacyjne uwarunkowania politycznego oraz dydaktycznego analfabetyzmu w III RP*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 22.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (2003), *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające* [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- van Dijk T.A. (1984), *Prejudice and discourse: An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*, Benjamins, Amsterdam.
- van Dijk T.A. (1987), *Communicating racism: Ethnic prejudice in thought and talk*, Sage, Newbury Park, CA.
- van Dijk T.A. (1988), *News analysis. Case studies of international and national news in the press*, Erlbaum, Hilldale, NJ.
- Wagner G., Zahn A. (2012), *Nacja, dyseminacja i trzeci przestrzeń. Wkład Homi K. Bhabha do teorii tożsamości zbiorowej*, „Roczniki Nauk Społecznych”, vol. 4(40), nr 4.
- Wiliński M. (2010), *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny* [w:] *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, A.I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

- Wojciechowski F. (2007), *Niepełnosprawność, rodzina, dorastanie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Woźniak Z. (2008), *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*, Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa.
- Zola I. (1987), *Preface. Attending to America: Personal assistance for independent living*.