

Autoreferat

1. Imię i nazwisko: Jolanta Rzeźnicka-Krupa

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe/artystyczne - z podaniem nazwy, miejsca, roku, miejsca i tytułu prac dyplomowych:

a) dyplom doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, nadany uchwałą Rady Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego z dn. 01 czerwca 2006 r. na podstawie rozprawy doktorskiej pt. „*Konstruowanie dyskursu przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Pedagogiczne studium etnograficzne grupy przedszkolnej*”.

Promotor: prof. dr hab., prof. nadzw. UG Dorota Klus-Stańska

Recenzenci: prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek, dr hab., prof. nadzw. UWM Amadeusz Krause.

b) świadectwo ukończenia 2-letnich studiów podyplomowych w zakresie logopedii na Wydziale Filologiczno-Historycznym Uniwersytetu Gdańskiego. Tytuł pracy dyplomowej: *Zaburzenia mowy u dzieci umiarkowanie i znacznie upośledzonych umysłowo i ich terapia*” (promotor: prof. dr hab. Ryszard).

c) dyplom ukończenia z wyróżnieniem 5-letnich stacjonarnych studiów magisterskich na kierunku pedagogika, w zakresie pedagogiki specjalnej, na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Tytuł pracy magisterskiej: *Postawy i oczekiwania dziewcząt lekko upośledzonych umysłowo wobec małżeństwa i założenia rodziny* (promotor: prof. dr hab. Halina Borzyszkowska). W trakcie studiów uzyskałam Nagrodę Rektora UG I Stopnia za wysokie wyniki w nauce i szczególne osiągnięcia w pracy naukowej.

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu:

- od dnia 01 września 2006 r. do chwili obecnej - stanowisko adiunkta w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego (kierownik zakładu: prof. dr hab. Amadeusz Krause).
- od 01 września 1994 r. do 31 sierpnia 2006 r. - stanowisko asystenta, Zakład Pedagogiki Specjalnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego.
- od 01 września 1993 do 31 sierpnia 1994 r. - asystent I roku w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego
- od 01 września 1996 do 31 sierpnia 1998 r. - logopeda w Szkole Podstawowej Nr 16 w Pruszczu Gdańskim.
- od 01 września 1993 do 31 sierpnia 1996 r. - nauczyciel w Specjalnym Ośrodku-Szkolno Wychowawczym Nr 2 w Gdańsku.

4. Wskazane osiągnięcie wynikające z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. 2017 r. poz. 1789)

a) Tytuł osiągnięcia naukowego: „*Społeczne ontologie niepełnosprawności w kontekście pola zainteresowań pedagogiki specjalnej i interdyscyplinarnych badań kulturowych*” (cykl publikacji powiązanych tematycznie).

b) W skład cyklu wchodzi prace, które ukazały się w latach 2011-2019 (1 monografia autorska, 1 rozdział w monografii oraz 6 artykułów w czasopiśmie z punktowanej listy Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i bazy European Reference Index for the Humanities - ERIH). Cały cykl obejmuje następujące publikacje, uporządkowane chronologicznie począwszy od najnowszych (Załącznik 8):

Rzeźnicka-Krupa, J. (2019). *Spoleczne ontologie niepełnosprawności: ciało, tożsamość, performatywność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Recenzenci wydawniczy:

dr hab. prof. nadzw. AMW Astrid Męczkowska-Christiansen

prof. dr hab. Amadeusz Krause.

Rzeźnicka-Krupa, J. (2018). Oswajanie rzeczywistości: realizm i magia w twórczości literackiej Aliny Domnicz, „*Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*”, nr. 32, s. 247-266.

Rzeźnicka-Krupa, J. (2017). *Za miłosierdzie dziękujemy. Ciało-tożsamość-(nie)normatywność i performatywne strategie oporu* [w:] *Odzyskiwanie obecności: niepełnosprawność w teatrze i performansie* pod red. E. Godlewskiej Byliniak i J. Lipko-Koniecznej, Warszawa: Fundacja Teatr 21 i Instytut Teatralny im. Z. Raszewskiego, s. 424-445.

Recenzenci wydawniczy: prof. dr hab. Krystyna Duniec, prof. dr hab. Wojciech Dudzik.

Rzeźnicka-Krupa, J. (2016). Sztuka zaangażowana: społeczno-kulturowe aspekty dorosłości osób z niepełnosprawnością w kontekście projektu "Więcej niż teatr" Instytutu im. Jerzego Grotowskiego we Wrocławiu, „*Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*”, nr 24, s. 96-113.

Rzeźnicka-Krupa, J. (2013). Inny i pedagogika: doświadczenie inności i relacja z Innym jako istotne kategorie nauk o wychowaniu, „*Studia Edukacyjne*”, nr 28, s. 31-45.

Rzeźnicka-Krupa, J. (2012). Niepełnosprawność w perspektywie kulturowej: źródła zmian w obszarze konstruowania przedmiotu zainteresowań pedagogiki specjalnej, „*Człowiek, Niepełnosprawność, Społeczeństwo*”, nr 2, s. 7-21.

Rzeźnicka-Krupa, J. (2012). Krytyczne konteksty tworzenia wiedzy na pograniczu pedagogiki radykalnej i współczesnej sztuki zaangażowanej (czyli, co może łączyć analizę dyskursu współczesnej sztuki z badaniami nad kategorią niepełnosprawności). „*Ars Educandi*”, t. IX - Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy, s. 191-205.

Rzeźnicka-Krupa, J. (2011). Niepełnosprawność i pedagogika. Pytanie o podmiot a zmiana paradygmatyczna dyscypliny, „*Studia z Teorii Wychowania*”, tom II, nr 2(3), s. 267-283.

c) Przedstawienie celu naukowego ww. prac i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania:

Przedstawiony do oceny w postępowaniu habilitacyjnym cykl tematyczny skupia się wokół wątków osadzonych na pograniczu pedagogiki specjalnej oraz krytycznie ukierunkowanych studiów nad niepełnosprawnością, które są przedmiotem moich zainteresowań badawczych już od wielu lat. Śledząc rozwój tej problematyki w moim dorobku, można dostrzec, że ich wspólną cechą jest zakorzenienie refleksji teoretycznej i badawczej w szerszych, interdyscyplinarnych kontekstach filozoficznych i pedagogicznych, a także w sferze nauk humanistycznych (literatury, sztuki,

teatrologii). Zainicjowany w trakcie badań i przygotowywania pracy doktorskiej namysł nad otwieraniem nowych pól interpretacji, inspirowany był początkowo zmianą paradygmatyczną pedagogiki specjalnej oraz refleksją nad jej obszarem badawczym w perspektywie kontekstów kulturowych. Problematykę tę podjęłam, realizując w latach 2009-2010 dwa projekty badawcze dotyczące kwestii tożsamości i wykluczenia w procesach społeczno-kulturowego konstruowania zjawiska niepełnosprawności. Ich rezultaty zostały przedstawione w trzech artykułach naukowych, z których dwa zostały włączone do omawianego tu cyklu tematycznego. Podejmuję w nich rozważania na temat możliwych sposobów przemieszczania i poszerzania granic pola zainteresowań pedagogiki specjalnej jako dyscypliny naukowej, która (w nierozłącznym splocie teorii z praktyką działania) zajmuje się problematyką niepełnosprawności i wytwarzania wiedzy na jej temat. Poza wprowadzeniem w obszar własnych badań bardzo istotnych, strukturyzujących moje dalsze poczynania badawcze, kategorii podmiotu i tożsamości, pojawiają się w nich również kwestie związane z kulturowymi kontekstami definiowania zjawiska niepełnosprawności oraz problematyką różnicy/inności/odmienności, które budują główną płaszczyznę odniesienia dla moich dokonań po uzyskaniu stopnia doktora.

W tekście pt. *Niepełnosprawność i pedagogika. Pytanie o podmiot a zmiana paradygmatyczna dyscypliny*, opublikowanym w „Studiach z Teorii Wychowania” (2011), odwołując się do koncepcji T.S. Kuhna, analizuję pojęcie paradygmatu oraz wieloparadygmatyczność współczesnych teorii pedagogicznych, czyniąc z nich punkt wyjścia do dalszych rozważań nad kategorią niepełnosprawności. Podejmując analizy ponowoczesnych koncepcji podmiotu w relacji do pola pedagogiki specjalnej, zwracam uwagę, iż choć pojawiają się w nim prace dokonujące teoretycznych ustaleń paradygmatycznych, z uwzględnieniem transformacji współczesnej humanistyki i obszaru teorii społecznych (A. Krause), to jednak brakuje badań i refleksji teoretycznej, które starałyby zmierzyć się z tym, co od podstaw definiuje samą kategorię niepełnosprawności i co pozwoliłoby rozpoznać elementy konstytuujące „niepełnosprawne” podmioty i ich tożsamość oraz odczytać i zrekonstruować filozoficzne i epistemologiczne założenia leżące u podstaw dyskursów niepełnosprawności. Podjęcie takiego wyzwania mogłoby prowadzić do przeformułowania założeń samej pedagogiki specjalnej, która włączając się w szerszy, interdyscyplinarny kontekst, musiałaby zająć się analizą i dekonstrukcją własnych praktyk wytwarzania wiedzy, co mogłoby skutkować jej paradygmatycznym przemieszczeniem w stronę pedagogiki (nie)specjalnej, będącej po prostu pedagogiką.

Kontynuując powyższe wątki w kolejnym tekście pt. *Niepełnosprawność w perspektywie kulturowej: źródła zmian w obszarze konstruowania przedmiotu zainteresowań pedagogiki specjalnej*, opublikowanym w czasopiśmie „Człowiek, Niepełnosprawność, Społeczeństwo” (2012), podejmuję w nim także problem teoretycznych implikacji, jakie niosą ze sobą zmiany w rozumieniu kluczowych dla współczesnej humanistyki pojęć podmiotu i tożsamości, w odniesieniu do transformacji pola zainteresowań pedagogiki specjalnej. Rozważając filozoficzne aspekty pojęcia tożsamości - począwszy od Platona, przez Kartezjusza, Kanta i Hegla, aż do XX-wiecznych koncepcji hermeneutycznych M. Heideggera, H.-G. Gadamera, koncepcji *różni* J. Derridy, tożsamości narracyjnych Ch. Taylora czy A. Giddensa, próbuję pokazać w jaki sposób współczesne koncepcje podmiotu wypracowane w obszarze studiów kulturowych i krytycznie zorientowanej

pedagogiki wytwarzają odmienne horyzonty interpretacji kategorii i pojęć związanych z niepełnosprawnością. Jednocześnie w tekście tym po raz pierwszy szkicuję teoretyczno-metodologiczny zarys możliwości badania i analizowania niepełnosprawności, osadzony przede wszystkim w poststrukturalnych koncepcjach podmiotu oraz dyskursie inności/odmienności i relacji z Innym (filozofia fenomenologiczna), a także dyskursie feministycznym. Ten wyraźnie wskazujący możliwe pola i obszary odniesień, szkic badania niepełnosprawności w kontekście procesu „układania wybrakowanej mozaiki”, stał się głównym wątkiem, wokół którego rozwijałam w kolejnych latach swoje badania i analizy, znajdując odzwierciedlenie (choć już w odmiennej, zmodyfikowanej postaci) w omawianej dalej monografii nt. społecznych ontologii niepełnosprawności.

Pogłębione rozwinięcie wątków związanych z kategorią inności/odmienności oraz relacji z tym, co *różne* w szerszym kontekście pedagogicznym podjęłam w artykule pt. ***Inny i pedagogika. Doświadczenie inności i relacja z Innym jako istotne kategorie nauk o wychowaniu***, który ukazał się w „Studiach Edukacyjnych” (2013). Staram się w nim wyjaśnić dlaczego uważam te pojęcia za jedno z podstawowych kategorii pedagogicznych i, wychodząc od samego pojęcia *kategorii* jako swoistego „ukierunkowania myślenia” o Innym, próbuję jednocześnie zakorzenić je teoretycznie w obszarze szerszej refleksji pedagogicznej. Definiując główne pojęcia kształtujące pole dyscyplin pedagogicznych z perspektywy relacji interpersonalnej, której podstawą jest doświadczenie *różnicy*, pokazuję płaszczyzny i konteksty edukacyjne, w jakich to doświadczenie może być budowane. Wyodrębniam różne znaczenia inności i sposoby jej rozumienia, jednym z nich jest filozoficzne ujęcie innego jako wszystkiego, co nie jest mną, a zatem objęcie tym pojęciem całej sfery egzystencji i naszych relacji ze światem. W węższym znaczeniu zaś relacja z innym jest po prostu relacją z drugim człowiekiem, co czyni edukację obszarem budowania interakcji i współ-bycia z innymi. Zwracam uwagę na fakt, że w kontekście społecznym relacja z innym związana jest z wytwarzaniem dychotomii i opartych na nich podziałach i kategoryzacjach grupowych, co sprawia, że inność może zamienić się w obcość, rodzącą dystans i wykluczenie. Natomiast w perspektywie poznawczej i dydaktycznej relacja z tym, co inne, odmienne, różne może wiązać się z obecnością w przestrzeni kształcenia różnych znaczeń i interpretacji oraz sposobów pracy, uwzględniających różnorodne aspekty procesów konstruowania wiedzy, co wyzwalać może krytyczny potencjał myślenia. W edukacyjnych doświadczeniach relacji z różnicą, z tym co inne, tkwi niezaprzeczalna wartość przekraczania i przemieszczania granic, wkroczenia w nowe obszary, poszukiwania odmiennych znaczeń i ukazywania innych niż te, do których jesteśmy przyzwyczajeni, interpretacji oswojonego świata. Te, zarysowane w ogólnym wymiarze, kwestie nabierają szczególnego znaczenia, gdy problematykę różnicy/inności w kontekście relacji wychowawczej odniesiemy do obecności uczniów z niepełnosprawnością i różnymi trudnościami rozwojowymi w placówkach edukacyjnych.

Problematyka społeczno-kulturowych procesów konstruowania tożsamości podmiotów w w odniesieniu do niepełnosprawności oraz zagadnień filozofii Innego, przedstawiona w wybranych i omówionych dotychczas publikacjach, stała się punktem wyjścia do badań, w których starałam się powiązać te kwestie z kulturowymi sposobami nadawania znaczeń, osadzonymi w sferze działań artystycznych. Poszukując wciąż nowych obszarów, które pozwoliłyby mi dalej rozwijać badania

nad odmiennymi, w mniejszym stopniu stygmatyzującymi i wykluczającymi społecznie, sposobami postrzegania i rozumienia niepełnosprawności, coraz wyraźniej dostrzegałam je w polu krytycznie zaangażowanej sztuki współczesnej i w twórczości samych osób z niepełnosprawnością, które otwierały nowe drogi interpretacji pojęć i kategorii z nią związanych (np. kategorii ciała/cielesności, tożsamości, podmiotowości) oraz odmienne sposoby wytwarzania wiedzy na temat rzeczywistości społecznej i samego zjawiska niepełnosprawności. Dlatego też w swoich analizach skupiłam się na dwóch aspektach powiązania sztuki/twórczości z problematyką niepełnosprawności, lokując je albo w tematyce chorego, niepełnego, zdeformowanego ciała prezentowanego w pracach współczesnych artystów, albo odwołując się do twórczości samych osób z niepełnosprawnością, na którą jednak nie patrzyłam z perspektywy arteterapii lecz jak na pełnoprawne dzieło artystyczne. Początki moich badań związanych ze sztuką pozwoliły mi ujawnić potencjał politycznego zaangażowania i transformacji rzeczywistości jaki niosą ze sobą działania artystyczne, zbliżające się w swych założeniach i postulatach do tez stawianych przez pedagogikę krytyczną. Kategoria polityczności, bardzo istotna dla refleksji teoretycznej i praktyk działania rozwijanych zarówno przez sztukę, jak i pedagogikę krytyczną, jest przeze mnie rozumiana w duchu filozofii J. Rancièra - jako pewien sposób konfiguracji przestrzeni społecznej i sfery doświadczenia, który ustanawia granice wspólnoty i tego, co jest z niej wykluczane, dzieląc tym samym rzeczywistość na symboliczne sfery widzialności (bycia widzianym/obecnym/zabierającym głos) i tego, co znajduje się poza obszarem społecznego/politycznego postrzegania. Tak rozumiana polityczność sprawia, że nauka (pedagogika) i sztuka wytwarzają wiedzę o rzeczywistości, uruchamiając i włączając w publiczny dyskurs jednostki i grupy społecznie marginalizowane, a tym samym umożliwiając im artykulację tożsamości i wyrażenie sprzeciwu wobec społecznie usankcjonowanych, opresyjnych praktyk społecznych.

Zagadnienia te przedstawiłam w artykule *Krytyczne konteksty tworzenia wiedzy na pograniczu pedagogiki radykalnej i współczesnej sztuki zaangażowanej...*(2012), w którym - traktując sztukę i pedagogikę jako pola wytwarzania znaczeń i reprezentacji symbolicznych, a więc generowania wiedzy - prezentuję rezultaty badań nad znaczeniami wizualnych reprezentacji „uszkodzonej/wybrakowanej” cielesności (ciała w stanie fizycznej i symbolicznej opresji), których egzemplifikację stanowiły wybrane prace Artura Żmijewskiego z cyklu „Oko za oko”. Analizę ukierunkowały pytania o to, co znaczy określona dysfunkcja ciała, jak jest ukazywana i jak może być postrzegana, jakie emocje się z tym wiążą, w jaki sposób działamy w zetknięciu z „niepełną”, dysfunkcyjną cielesnością, jakim językiem i obrazami mówimy o anomaliach ciała (mówiąc językiem M. Douglas - ciała ze skazą)¹ i w jaki dyskurs niepełnosprawności ten język się wpisuje? Korzystając z podejścia badawczego jakim jest krytyczna analiza dyskursu, badałam nie tylko fotografie i sytuacje na nich uchwycone, ale skupiłam się również na analizie wypowiedzi samego artysty oraz innych tekstach odnoszących się do dyskursu na temat społecznej percepcji działań artystycznych (recepja cyklu). Prowadzona w ten sposób krytyczna analiza pozwoliła mi wyłonić konfiguracje znaczeń, grupujących się wokół kwestii wizualności/widzialności, odwrócenia sytuacji, a co za tym idzie, zmiany dominującego porządku, naruszania i przekraczania granic prowadzące do

¹ M. Douglas, *Czystość i zmaza*, Warszawa 2007, PIW (na okładce polskiego wydania książki umieszczona została jedna z fotografii Artura Żmijewskiego z cyklu, który analizowałam).

subwersji znaczeń samej anomalii/dysfunkcji ciała, zachwiania oczywistych i narzucających się reprezentacji niepełnosprawności, co w rezultacie prowadzi do wytwarzania zmiennych, płynnych i hybrydycznych tożsamości niepełnosprawności. W ten sposób w sferze poznania zaczynamy uwalniać się od silnie determinującej postrzeganie niepełnosprawności i opresyjnej w swej istocie kategorii „odstępstwa od normy”, wpisanej w normatywny porządek rzeczywistości. Wytwarzana w obszarze sztuki wiedza na temat niepełnosprawności jako zjawiska społeczno-kulturowego, jak i pewnego wyabstrahowanego, teoretycznego pojęcia pozwala nie tylko przekroczyć granice dyscyplin ale także przełamać nieuchronność znaczeń, typologii i struktur „tradycyjnej”, twardej wiedzy. Badanie staje się, jak pisał S. Hall „aktem kulturowego odzyskiwania” chorego, uszkodzonego i zdeformowanego, niesprawnego ciała, spychanego dotychczas na obrzeża i marginesy społecznego bytowania, w sferę „specjalnej”, profesjonalnej wiedzy na temat niepełnosprawności.

Równoległym obszarem moich eksploracji badawczych było w tym czasie również poszukiwanie możliwości bliższego przyjrzenia się czym może być, rozumiana w kategoriach emancypacyjnych, sztuka i realizowane w jej obszarze konkretne działania artystyczne, jak można ją „uprawiać” i w jaki sposób generuje ona akty kulturowego oporu wobec opresyjnej rzeczywistości? Co znaczy być artystą/ką z niepełnosprawnością i co istotnego może wnieść krytycznie postrzegana, zaangażowana sztuka w pole badań nad niepełnosprawnością w jej społeczno-kulturowym wymiarze? W konstruowaniu odpowiedzi na te pytania bardzo pomógł mi udział w projekcie badawczo-edukacyjnym „Więcej niż teatr”, realizowanym przez Instytut Jerzego Grotowskiego we Wrocławiu, o którym piszę nieco szerzej w dalszej części autoreferatu. Udział w nim zaowocował m. in. opublikowaniem artykułu pt. *Sztuka zaangażowana: społeczno-kulturowe aspekty dorosłości osób z niepełnosprawnością w kontekście projektu "Więcej niż teatr"...* (2016). W pierwszej części tekstu w sposób bardzo szczegółowy, wręcz sprawozdawczy, opisuję założenia, cele i przebieg samego projektu. Zabieg taki uznałam za konieczny, gdyż chciałam przede wszystkim możliwie wiernie oddać jego „ducha” i specyficzną atmosferę, jaka mu towarzyszyła, a także złożony, wielowarstwowy charakter obejmujący wiele zróżnicowanych płaszczyzn działania. W trakcie jego realizacji miałam możliwość spotkania z artystami z niepełnosprawnością, przede wszystkim aktorami grup teatralnych nie tylko z Polski, ale i innych krajów oraz osobami (reżyserami, artystami, instruktorami), współpracującymi z niepełnosprawnymi twórcami. Poza prezentacją samego projektu, w tekście skupiłam się także na problematyce teatru w kontekście niepełnosprawności, ujmując ją z perspektywy metafory teatru-laboratorium, w którym w pewien sposób eksperymentujemy, doświadczamy, rekonfigurujemy znaczenia i działania składające się na realne praktyki życia społecznego, i w którym - zgodnie z zamierzeniami pomysłodawczyń i kuratorek projektu,² poszukuje się własnych form życia, przeciwstawiających się kulturze zastanej, która sztukę niepełnosprawnych albo ignoruje i deprecjonuje, uznając ją za inną, gorszą, niepełnowartościową, albo też uznaje jej wartość i znaczenie, dostrzegając je jednak przede wszystkim w kategoriach działań terapeutycznych. W tym sensie, parafrazując nieco słowa I. Lewkowicz, można powiedzieć, że sztuka osób z niepełnosprawnością może być czymś „mniej niż

² Kuratorkami projektu były: dr Magdalena Hasiuk (Instytut Sztuki PAN), prof. Jana Pilatova (Akademia Sztuk Scenicznych w Pradze), J. Sobczyk (Teatr 21) i Anna Zubrzycki (Ośrodek Praktyk Teatralnych „Gardzienice”).

sztuką” - wówczas gdy staje się terapią i rehabilitacją, może być „sztuką samą w sobie”, traktowaną jako pełnoprawny i równoprawny obszar działań artystycznych, i może być także czymś „więcej niż sztuką”, a tak dzieje się wówczas gdy niesie ona ze sobą potencjał transformacji znaczeń i zmiany wartości dominującego porządku. Estetyka i logika działania teatralnego, a w szerszym kontekście sztuki jako takiej, nie jest bowiem tylko działaniem artystycznym, ale - odzwierciedlając w pewien sposób strukturę społeczną i zjawiska kształtujące wspólnotę, nabiera politycznej, estetycznej i emocjonalnej mocy przekształcania, przesuwania granic wykluczenia poprzez, jak pisał J. Ranciere, „dzielenie postrzegalnego” i ustanawianie nowych, odmiennych konfiguracji rzeczywistości. Tworzona na zasadach równości i równoprawności sztuka uruchamia potencjał emancypacji, uppełnomocnienia i włączania w obszar wspólnoty podmiotów marginalizowanych i wykluczanych, którymi są także osoby z niepełnosprawnością.

Udział w projekcie „Więcej niż teatr” i nawiązanie współpracy badawczej z przedstawicielami innych dyscyplin naukowych zaowocowały dalszymi badaniami i zaproszeniem do współdziałania w tworzeniu pierwszej w Polsce monografii prezentującej dorobek badaczy identyfikujących się z interdyscyplinarnymi, krytycznymi studiami nad niepełnosprawnością. Opublikowany w niej tekst przedstawia jeden z wątków, którymi zajmowałam się w ostatnim czasie, tj. próbę analizy twórczości i praktyk artystycznych, niosących w sobie potencjał kulturowej emancypacji osób niepełnosprawnych. Tym samym w pole swoich zainteresowań badawczych włączyłam odmienny kontekst analizowania kategorii i pojęć na pograniczu sztuki i niepełnosprawności, skupiony wokół działań artystycznych samych osób z niepełnosprawnością, które przedstawiłam w dwóch tekstach. Jego pierwszą odsłonę stanowi rozdział we wspomnianej wyżej monografii pt. *Za miłosierdzie dziękujemy. Ciało-tożsamość-(nie)normatywność i performatywne strategie oporu* (2017). Odwołując się do zwrotu performatywnego we współczesnej humanistyce i badaniach kulturowych, który skutkowałam skupieniem się na sposobach działania i wytwarzania znaczeń kulturowych, jak i krytycznemu zaangażowaniu i interwencji w procesy symbolizacji, analizuję w odwołaniu m. in. do prac J. Butler i M. Foucault, kategorie nienormatywnego ciała/cielesności, postrzegając je jako podstawę społecznych sposobów nazywania, definiowania, mówienia o niepełnosprawności, a także konstruowania związanych z tym zjawiskiem praktyk działania. Analizy te prowadzę w odniesieniu do sfery sztuki, przede wszystkim teatru i performansu, które ukazując w przestrzeni sceny (symbolicznej sfery publicznej) ciała niepełnosprawnych aktorów, wydobywają na jaw i czynią widzialnymi zapisane w nich znaczenia, doświadczenia, przeżycia i emocje. Tym samym sztuka/spektakl, doświadczenie estetyczne stają się czasem i przestrzenią, w których możliwe jest zawieszenie reguł, swoiste przekroczenie symbolicznego progu i wkroczenie w obszar odmiennego pola widzenia, kształtowanego według innych reguł i porządków. Niepełnosprawny artysta/aktor/tancerz przeistacza się w artystę/aktora/tancerza bez konieczności dopisywania dopełniających jego tożsamość określeń, które odwołują się do naznaczonych społecznym piętnem sfer „nienormatywności”. Proces transformacji znaczeń i reguł ilustruję szczegółową analizą i interpretacją wypowiedzi i działań Rafała Urbackiego, który - jak sam siebie określa, jest tancerzem i performerem o alternatywnej motoryce.³ Pokazuję w ten

³ Przedstawiam też, jako egzemplifikację tez stawianych w tekście, analizę i interpretację performansu „Gatunki chronione” Rafała Urbackiego i Anu Czerwińskiego, który miał premierę w 2014 roku.

sposób na czym, w sensie poznawczym, polegać może artystyczne wytwarzanie krytycznej wiedzy w obszarze działań artystycznych, budowanie performatywnych aktów kulturowego oporu i otwieranie przestrzeni emancypacji w polu znaczeń tego, co nazywamy niepełnosprawnością.

Drugą odsłoną analiz twórczości osób z niepełnosprawnością w moim dorobku były badania, które zostały opublikowane w tekście pt. *Oswajanie rzeczywistości: realizm i magia w twórczości literackiej Aliny Domnicz* (2018), w których podejmuję próbę analizy i interpretacji bajek i opowiadań stworzonych przez panią Alinę Domnicz (osobę społecznie definiowaną jako niepełnosprawna intelektualnie z towarzyszącymi zaburzeniami ze spektrum autyzmu), a także odpowiedzieć na pytanie o to, jaki świat kreuje ona w swoich utworach i w jaki sposób to robi. Zagłębiając się w opisywane przez Autorkę literackie światy, starałam się unikać tradycyjnego uwikłania cechującego pogranicze niepełnosprawności i twórczości, mianowicie traktowania działań twórczych osób z niepełnosprawnością jako pożytecznej formy swoistej autoterapii (co nie znaczy oczywiście, iż nie mogą one pełnić takiej funkcji), włączanej do zestawu oddziaływań pedagogicznych. Chciałam przyjrzeć się twórczości Autorki z perspektywy, która nie lokowałaby jej niejako automatycznie w dyskursie niepełnosprawności i szeroko rozumianej rehabilitacji społecznej, lecz poszukiwać sposobów analizy i interpretacji umożliwiających inicjowanie aktu poznawczej emancypacji i wyzwolenia od stereotypowych ścieżek myślenia. Jak piszę w omawianym tekście, twórczość językowa i narracyjna stosunkowo rzadko staje się motywem artystycznych wypowiedzi osób z niepełnosprawnością intelektualną, a społeczne i kulturowe konstrukcje niepełnosprawności intelektualnej zazwyczaj akcentują nacechowaną negatywnie odmienność, wynikającą z wielu ograniczeń związanych ze sferą poznania i języka. Strategią pozwalającą je przełamać było osadzenie analizy utworów w kontekstach teoretycznych i literackich ramy interpretacyjnej, wywiedzionej z cech magicznego realizmu, który może przyjmować struktury wyszukane i wyrafinowane językowo, ale może także wyrażać się w prostych, ludowych formach estetycznych. Związki narracji, kreacji i życia przedstawione w kontekście twórczości Aliny Domnicz, ukazują sposób doświadczania i swoistego „oswajania” rzeczywistości poprzez powiązanie realności ze sferą magii, tym samym skłaniając do pomyślenia, iż może ona przyjmować bardzo różne kształty.

Monografia *„Społeczne ontologie niepełnosprawności. Ciało, tożsamość, performatywność”*:

Swoistą syntezą mojej drogi badawczej po uzyskaniu stopnia doktora, jak i prezentowanego osiągnięcia habilitacyjnego, jest autorska monografia, w której przedstawiam refleksje i analizy sięgające kulturowych korzeni postrzegania zjawiska niepełnosprawności. Podejmuję w niej kwestie związane z krytyczną analizą dyskursów niepełnosprawności, wytwarzanych społecznie i obecnych w tekstach, które reprezentują naukową wiedzę na temat niepełnosprawności. Na potrzebę takiego podejścia może wskazywać opinia jednego z recenzentów wydawniczych książki, który zauważył, iż *„Zdecydowanie wartościowe jest umiejscowienie problematyki w interdyscyplinarnych (głównie filozoficznych) koncepcjach teoretycznych. Dla współczesnego badacza w obszarze pedagogiki specjalnego nie wystarczy hasłowa świadomość kulturowego konstruowania niepełnosprawności. Za bardzo wartościowe uznaję analizy wybranych modeli niepełnosprawności, a w szczególności krytyczną analizę gloryfikowanego przez wielu społecznego modelu niepełnosprawności.”*

Już w pierwszym artykule włączonym do osiągnięcia habilitacyjnego, sygnalizowałam, że w obszarze pedagogiki specjalnej brakuje badań i refleksji teoretycznej, które starałyby zmierzyć się z tym, co od podstaw definiuje samą kategorię niepełnosprawności i co pozwoliłoby rozpoznać elementy konstytuujące „niepełnosprawne” podmioty i ich tożsamość, a także odczytać i zrekonstruować filozoficzne i epistemologiczne założenia leżące u podstaw dyskursów niepełnosprawności (str. 3 autoreferatu). Dlatego też w analizach prezentowanych w rozprawie ponownie przyglądam się różnym teoretycznym ujęciom niepełnosprawności, z perspektywy nałożonej na nie „siatki dyfrakcyjnej” pojęć wypracowanych w obszarze politycznej teorii dyskursu E. Laclau, aby w rezultacie naszkicować potencjalnie nową ścieżkę poznania/wytwarzania wiedzy i stawania-się bytu (zjawiska/fenomeny) nazywanego *niepełnosprawnością*. Tym samym wpisuję pole krytycznej refleksji teoretycznej i dociekań badawczych pedagogiki w obszar performatywnych praktyk naukowych, w ramach których wytwarzana jest wiedza oraz tożsamości podmiotów, wyłaniająca się na pograniczu różnych teorii, obszarów i działań. Performatywny wymiar badań kulturowych i pedagogiki krytycznej wyraża się także w akcentowaniu etycznych aspektów działania pedagogicznego, dostarczając zróżnicowanych narzędzi teoretycznych, które pozwalają poruszać się w obszarach i między granicami dyscyplin. Głównym celem, jaki stawiałam sobie w prezentowanym projekcie badawczym, była identyfikacja, re-konstrukcja i interpretacja znaczeń kulturowych, kształtujących wybrane kategorie związane ze zjawiskiem niepełnosprawności (kategorie tożsamości, podmiotowości, normy, ciała/cielesności, inności/odmienności/obcości, widzialności, performatywności). W procesie rekonstrukcji wybranych aspektów naukowego dyskursu o niepełnosprawności wykorzystałam metodę analizy dyskursu, rozumianą jako próba odczytania, dekonstrukcji i rekonstrukcji znaczeń, wytwarzających tożsamości, w których splatają się ze sobą różne społeczne ontologie niepełnosprawności oraz jako sposób badania dyskursywnych aspektów podmiotu (Fairclough, Wodak).

Monografia składa się z trzech części. **W części pierwszej, zatytułowanej *Wytaczanie terytorium*** i obejmującej trzy rozdziały, dokonuję wprowadzenia w zasadniczą problematykę przedmiotu badań przedstawionych w pracy. Jak zauważa drugi z recenzentów wydawniczych, *„zastosowano tu interesujący, krytyczny a zarazem w pełni uzasadniony zabieg polegający na przejściu od epistemologii pola badania do ontologii jego przedmiotu, tym samym akcentując jego „epistemologiczne uwikłanie” w świadomość badającego podmiotu”*. Dlatego też w rozdziale pierwszym szkicuję niezbędny dla zrozumienia całości, szerszy kontekst epistemologiczno-ontologiczny i metodologiczny, osadzony w perspektywie filozofii nomadycznej i w interdyscyplinarnych studiach kulturowych. Epistemologia nomady pozwala uchwycić istnienie i trwałość, jak ją nazywa Deleuze, „nauki mniejszej”, która cechuje się postrzeganiem rzeczywistości jako bezustannego przepływu, obszaru ciągłego wydarzania i stawania się wielości zróżnicowanych bytów. Tak rozumiana refleksja naukowa sprzeciwia się temu, co stabilne, wieczne, tożsame i stałe, myślenie staje się problematyzowaniem i zgłaszaniem roszczeń, podróżą, wędrówką, deterytorializacją i poszukiwaniem nowych miejsc, badaniem przez wędrowanie i podążanie za linią rozwoju danego przepływu, jedynie czasowym „zamieszkiwaniem” w danej przestrzeni i zakorzenieniem w danej teorii/trybie myślenia. Studia kulturowe natomiast skupiają się wokół pojęć i idei takich jak: kultura, praktyki znaczące, reprezentacja, dyskurs, władza, artykulacja/głos, tekst,

odbiorcy i odbiór przekazów kulturowych, akcentując zwłaszcza zagadnienia związane z wytwarzaniem i reprodukcją sieci/map znaczeń określających rzeczywistość.

Pisząc o relacjach między niepełnosprawnością i kulturą, zastanawiam się nie tylko nad znaczeniem obu tych kategorii, ale także pytam o to, w jaki sposób przyjęcie perspektywy kulturowej może zmieniać rozumienie znaczeń przypisywanych pojęciu niepełnosprawności. Zmiany związane z obszarem zainteresowań studiów kulturowych przełamały dotychczasowy, tradycyjny kanon teoretyczny i metodologiczny, co otworzyło nowe podejścia, obszary i dyscypliny badawcze, konstruowane niejako „poprzez i na wskroś” tradycyjnych dyscyplin, wymykając się roszczeniom przynależności do którejkolwiek z nich. Za przedmiot badań obrały pewne pojęcia, kategorie, zjawiska, grupy społeczne bądź też miejsca przestrzeni społecznej, które poddawane są szerokiej, wielo- i interdyscyplinarnej analizie, co staram się pokazać we własnych badaniach. W rozdziale drugim wprowadzam, istotne dla końcowych rozważań i propozycji badawczego ujmowania niepełnosprawności, pojęcie społecznego imaginarium, które rozumiem jako pewnego rodzaju wspólnie podzielany „świat wyobrażony”, wytwarzający zbliżone sposoby rozumienia i interpretowania danych zjawisk, zdarzeń, spraw, generujący podstawy prawomocności i legitymizacji organizacji i struktur społecznej wspólnoty, a także umożliwiające podejmowanie określonych praktyk działania. Zmiany społeczne odnoszące się do rewizji podstaw funkcjonowania wspólnoty i zakorzenionych w niej przekonań oraz wartości, wymagają zmiany różnych aspektów społecznego imaginarium w taki sposób, aby możliwe stało się włączenie weń odmiennych interpretacji zjawisk związanych z niepełnosprawnością. W ostatnim rozdziale pierwszej części przedstawiam zatem także wybiórczy, sygnalizujący jedynie pewne obszary, szkic zagadnień kształtujących pole badawczej refleksji w ramach interdyscyplinarnych, zorientowanych krytycznie badań nad/ o niepełnosprawności. Postrzegam je jako przestrzeń stawiania pytań, problematyzowania, podważania i ciągłego kwestionowania, opresyjnego w swych skutkach, fantazmatu pełnej sprawności i ustanawiania społecznej wspólnoty konstruowanej w horyzoncie *ableizmu* - kulturowej dominacji pojęć związanych z normatywnie pojmowaną sprawnością, zdolnością i kompetentną sprawczością.

Druga część monografii, *Deterytorializacje*, obejmuje rozdział, który zawiera zasadniczą dla prezentowanego projektu badawczego, analizę współczesnych teorii niepełnosprawności (w postaci różnych modeli tego zjawiska), przeprowadzaną za pomocą epistemologicznych narzędzi wywiedzionych z teorii dyskursu E. Laclau i Ch. Mouffe. Dekonstrukcja określonych sposobów nazywania i rozumienia niepełnosprawności, założeń leżących u ich podstaw, a także wynikającej z nich logiki działania i towarzyszących jej praktyk społecznych, pozwoliła ukazać procesy i mechanizmy kształtowania się społecznych tożsamości grupy określanej jako „osoby niepełnosprawne”, związane często ze stygmatyzacją i izolacją. Jak zauważa M. Corker, przeciwstawianie się marginalizacji i wykluczeniu określonych grup społecznych jest niezwykle istotne, ale korzenie zjawiska społecznego „uniesprawniania/upośledzania” (*disablizmu*) określonej grupy sięgają znacznie głębiej - w obszar relacji ustanawiających społeczeństwo jako takie - których zrozumienie jest równie ważne jak kwestii rasizmu, seksizmu czy homofobii. Teoria dyskursu E. Laclau, częściowo wypracowana wspólnie z Ch. Mouffe, do której się tutaj odwołuję, stanowi

właśnie próbę ukazania procesów i mechanizmów kształtowania się bytów społecznych, ich tożsamości zbiorowych (ale także indywidualnych)⁴ oraz ich wzajemnych relacji. Jej podstawowe kategorie i pojęcia odnoszą się do natury i logiki formowania się tożsamości podmiotów politycznych. Koncentrują się wokół kategorii dyskursu i struktur dyskursywnych, pojęcia społecznej ontologii, praktyk artikulacyjnych (opartych na logice ekwiwalencji żądań i logice różnicy) oraz pojęciu hegemonii i kategorii *puste znaczące*. **Społeczne ontologie niepełnosprawności**, które identyfikuję i rekonstruuje w toku analizy, można rozumieć jako ustanawiane w obszarach różnych pól dyskursywnych, 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. Są one praktykami hegemonicznymi, w obszarze których partykularnym identyfikacjom nadawany jest status uniwersalności, i które stanowią reprezentacje łańcuchów równoważnych znaczeń w określonym ciągu artikulacji. Identyfikacje tożsamościowe, zarówno na poziomie zbiorowym, jak i w wymiarze indywidualnym, opierają się na wyborze określonych *znaczących* (na zasadzie logiki ekwiwalencji danych treści i znaczeń) i wykluczaniu innych, co sprawia, że w różny sposób konstruowana jest tożsamość i status podmiotów, inaczej postrzegana jest *różnica* wiązana z kapitałem biologicznym, a także wykształcane są zróżnicowane mechanizmy ustanawiania granic włączenia/wykluczenia z obszaru wspólnoty społecznej.

Pojęcie (nie)pełnosprawności jest przeze mnie traktowane jako *puste znaczące*, a więc kategoria pusta w sensie braku określonego, ustanowionego niezależnie od kontekstu, która wypełniana jest treścią domykającą i stabilizującą jej znaczenie w polu określonych społecznych, kulturowych i politycznych praktyk dyskursywnych. To „puste miejsce” nabiera szczególnego sensu gdy zestawimy je z perspektywą kulturową (rozumianą jako paradygmatyczna rama racjonalności naukowej) i kategorią „polityczności” oraz sferą wartości, a nie istniejącego niezależnie, obiektywnego świata i ludzkiej natury. Przy czym kategoria polityczności jest przeze mnie rozumiana, nie jako zestaw praktyk i instytucji tworzących określony porządek spajający społeczeństwo i sposób sprawowania władzy (sfera polityki), ale jako pojęcie odwołujące się do istoty samego sposobu, w jaki ustanawiana jest każda wspólnota społeczna oraz wartości, na których się opiera. W tym sensie można przyjęte przeze mnie stanowisko interpretować w kategoriach tego, co Szkuclarek - odnosząc się do pedagogiki i działań pedagogicznych - nazywa „*wartościowaniem pustych znaczących wykorzystywanych w kreacji podmiotu*”. Inaczej mówiąc, uznaniem pewnych „trybów patrzenia” za bardziej wartościowe niż inne, co motywowane jest między innymi względami etycznymi. Istotna ze społecznego punktu widzenia jest bowiem nie tyle sama kwestia uznania bądź odrzucenia nienormatywnych tożsamości, lecz przede wszystkim pytanie o to, dlaczego kategoria tożsamości staje się miejscem „etycznego” wyboru, na co w kontekście cielesnej różnicy płci zwraca uwagę J. Butler, a o co możemy zapytać także w odniesieniu do niepełnosprawności. Każda forma wspólnej artikulacji zbiorowej tożsamości jest nieuchronnie konstytuowana w ramach pewnego zbioru różnic i wykluczeń, ważne zatem jest, które z nich są wartościowane pozytywnie, a

które nie. A to czyni już z problemu tożsamości relację/kategorię etyczną i polityczną (w powyższym znaczeniu), sprawiając tym samym, iż kwestie te powinniśmy również uwzględnić w ramach konstruowania teorii niepełnosprawności, na co zwracają uwagę m. in. J. Garland-Thomson (2017) czy J. Price i M. Shildrick (2002).

Wykorzystanie narzędzi poznawczych wywiedzionych z teorii dyskursu pozwoliło mi pokazać mechanizm kształtowania się różnych podejść teoretycznych i powiązanych z nimi praktyk, zaś kierunek i kluczowe punkty analizy poszczególnych teorii (modeli) niepełnosprawności wyznaczały następujące pytania:

- Jak w danym podejściu teoretycznym definiowana jest *różnica* wiązana z niepełnosprawnością i gdzie jest ona umiejscawiana?
- W jaki sposób budowane są granice danego pola dyskursywnego, a zarazem granice wykluczenia/włączania podmiotów?
- Gdzie znajdują się punkty węzłowe i w jaki sposób wytwarzane są łańcuchy ekwiwalencji w ciągu artykulacji konstytuujących pole danego dyskursu niepełnosprawności?
- Jak wytwarzane i stabilizowane są znaczenia w obszarze dyskursu w powiązaniu z praktykami działania w polu społecznym?
- Jakie treści wypełniają znaczenia i konstytuują tożsamość podmiotów w obszarze danej ontologii niepełnosprawności?
- W jaki sposób i w jakim miejscu pola dyskursywnego dochodzi do dyslokacji (rozerwania łańcucha ekwiwalencji) i przemieszczenia granic dyskursu?

W toku analizy wyodrębniłam społeczne ontologie niepełnosprawności, z których każda wytwarza odmienną tożsamość podmiotów w procesie włączania *znaczących, skupiających się* wokół punktów węzłowych określonych łańcuchów ekwiwalencji. Są to: **ontologia braku, ontologia społecznej opresji (versus ontologia zwyczajnego życia) oraz ontologia oporu**. Dwie zasadnicze perspektywy kształtujące sposób myślenia o zjawisku niepełnosprawności, indywidualna (medyczna/kliniczna) i społeczna (społeczno-kulturowa), są zazwyczaj postrzegane jako przeciwstawne struktury o charakterze paradygmatycznym, w znaczeniu dyscyplinarnej matrycy opartej na odmiennych założeniach, podstawach teoretycznych i epistemologicznych. Można jednak polemizować z takim stanowiskiem, gdyż ich krytyczna dekonstrukcja pokazuje, iż pewne założenia i znaczenia generowane w kształtującym je polu dyskursywnym, nie tworzą w pełni nowej, odmiennej jakości. Zarówno podejście indywidualne, jak i społeczne, odnoszą się - choć w odmienny sposób - do kategorii uszkodzenia, defektu, braku, patologii gdyż podstawą ustanawiania podmiotu jest stwierdzenie występowania u niego organicznego/fizycznego deficytu, którego następstwa zaburzają w jakiś sposób funkcjonowanie i utrudniają adaptację do reguł świata zewnętrznego. Jest to widoczne także w modelu społecznym niepełnosprawności i jego różnych wariantach, definiowanym poprzez triadę warunkujących się nawzajem zjawisk: *uszkodzenia* dotyczącego ciała/organizmu, ograniczeń i trudności w codziennej *aktywności* powiązanych bądź też bezpośrednio wynikających z biologicznych uszkodzeń i dysfunkcji oraz społeczna pozycja i status podmiotów postrzeganych jako (nie)pełnosprawne. Paradygmatyczny oponent modelu indywidualnego/medycznego/klinicznego w postaci modelu społecznego w rzeczywistości nie podważa zasadniczo natury i „istoty”

niepełnosprawności, rozkłada jednak odmiennie akcenty, podkreślając rolę i znaczenie społecznej percepcji zjawiska niepełnosprawności, postaw wobec osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami oraz działań podejmowanych wobec nich i organizacji życia społecznego, które determinują codzienne funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością. Zgodnie z teorią E. Laclau, zmagania z problemem ucisku i opresji, władzy i wykluczenia, jako rezultatem zamknięcia systemu dążącego do totalizującej pełni, możemy na dwa sposoby - „*albo poprzez operację odwrócenia, która wytwarza nowe zamknięcie, albo poprzez zanegowanie wymiaru uniwersalnego tego systemu: samej zasady zamknięcia*” (2004: 64). Model społeczny stanowi próbę odwrócenia sytuacji ucisku i opresji generowanych w ramach struktur i praktyk modelu klinicznego, jednak oba podejścia przyjmują obiektywnie rozumiane - obiektywnie czyli jako niepodlegający kwestionowaniu fakt biologiczny, pojęcie *uszkodzenia* organizmu. Dlatego też uważam, iż dopiero podejście krytyczne/kulturowe/afirmatywne, podważając głęboko zakorzenione społecznie sposoby postrzegania, rozumienia, interpretowania i językowych/dyskursywnych oraz materialnych i kulturowych uwikłań zjawiska niepełnej sprawności, pozwala ukazać procesy i mechanizmy wytwarzające tożsamości „niepełnosprawnych” podmiotów i - w pewnym stopniu - wyzwolić się z tyranii dominujących znaczeń, odnoszonych do realnie istniejących uszkodzeń organizmu. To, co zasadniczo zmienia optykę patrzenia na niepełnosprawność w ujęciu kulturowym, to właśnie fakt swoistego uppełnomocnienia/wzmocnienia (*empowerment*), nadania mocy/siły *znaczącemu* niepełnosprawności, jakim jest uszkodzenie/stan zdrowia. Pojęcie uszkodzenia ciała/umysłu i specyfika powiązanej z nim niepełnosprawności nie jest już cechą zewnętrznej kategoryzacji nadanej/przypisanej grupie, ale staje się świadomą podstawą pozytywnej samoidentyfikacji i budowania tożsamości indywidualnej i grupowej.

Teorie niepełnosprawności stanowią egzemplifikację społecznych procesów wytwarzania „pustych znaczących”, w których partykularne artykulacje stanowią pewnego rodzaju ucieleśnienie (materializację) pustych miejsc. Różne społeczne ontologie niepełnosprawności są miejscem ustanawiania określonych relacji, które w istotny sposób kształtują logikę danego pola polityki wobec niepełnosprawności. Ponieważ każda tożsamość jest przygodna i „działa” w obszarze danej ontologii, osiągnięcie fantazmatycznej pełni i możliwości nazwania niepełnosprawności, „nadania jej imienia” są nierealne. Ale różne ontologie niepełnosprawności ukazują proces stopniowego, politycznego zaangażowania samych osób niepełnosprawnych w możliwość definiowania siebie i swojej tożsamości jako grupy. Pokazują wzrastającą świadomość wspólnoty doświadczania opresji i budowania wspólnej tożsamości. Ukazują procesy rodzącego i narastającego się oporu oraz przeciwstawiania się dominującym dyskursom, a w perspektywie ontologii kulturowego oporu zakwestionowania zasad konstytuujących demokratyczną wspólnotę jako niesprawiedliwych, opresyjnych i wykluczających doświadczenia dużej części swych obywateli. I w tym dostrzegam również istotną wartość i znaczenie dokonanych przeze mnie analiz.

W trzeciej części monografii, *Zamieszkiwanie*, obejmującej dwa ostatnie rozdziały, powracam do pojęcia społecznego imaginarium i możliwości jego transformacji w kontekście rozważań nad kategorią emancypacji, której przygodność zakreśla płynne granice społecznego bytowania osób z (nie)pełnosprawnością. Przedstawiam również propozycję teoretycznych

kontekstów badania niepełnosprawności, które pozwalają, przynajmniej w pewnym zakresie, znieść dotychczasowe podziały strukturyzujące rzeczywistość i dzielące podmioty na sprawnych i (nie)pełnosprawnych. Odwołując się ponownie do koncepcji społecznego imaginarium, próbuję przedstawić podstawy, warunki i możliwości budowania nowych ujęć niepełnosprawności, wyrastających z podejścia kulturowego i jego postulatów (artykułowanych żądań), mogących stanowić załączek nowego społecznego imaginarium. Pewnej wspólnoty „świata wyobrazonego”, która nie tworzy reprezentacji idei, czy też instytucji kształtujących współczesne społeczeństwo lecz jest tym, „co umożliwia praktyki społeczne dzięki nadaniu im sensu” (Taylor 2010: 10). Zmiana w traktowaniu ludzi z niepełnosprawnością, postrzeganie jej nie tylko w perspektywie fundowanej na ontologii braku czy też stanowiącej jej swoiste „odwrócenie” ontologii społecznej opresji, musi wypływać z głębokiego poczucia sensowności takich działań, transformacji sposobu myślenia sięgającej głębi rozumienia owego braku, który ustanawia coś, co za S. Žižkiem możemy nazwać „twardym jądrem” ideologii niepełnosprawności, albo używając słów J. Butler, „odczuwalnym niezbędnikiem” (2012: 205). Nowe imaginarium nie dokonuje nagłej, rewolucyjnej zmiany, która wymiata dotychczasowy porządek, ale raczej swoistej re-interpretacji wcześniej obowiązujących reguł, ich przeformułowania i prze-pisania, które pozwala stworzyć warunki torujące drogę nowym relacjom społecznym i stylom życia, a także znacząco modyfikować granice wykluczeń.

(Nie)pełnosprawność jest fenomenem, który podobnie jak kategorie rasy, a szczególnie płci i seksualności, wiąże się z cielesnymi aspektami tożsamości, które wydają się być tak nieuchronnie i silnie determinowane biologią, iż niezwykle łatwo, skutecznie i trwale ulegają naturalizacji jako niezbędne i konieczne. Jednym ze sposobów naturalizacji cielesnej różnicy jest bowiem przekonanie o fizycznej lub psychicznej *konieczności* (J. Butler). Aby lepiej zrozumieć jak można przezwyciężyć tę epistemologiczną przeszkodę, przedstawiam w ostatnim rozdziale posthumanistyczne teorie znoszące tradycyjną opozycyjność natury (biologii) i kultury oraz wynikające z niej dychotomiczne podziały na to, co normalne/prawidłowe i to, co od normy w jakiś sposób odbiega. Nienormatywność (nie)pełnosprawnego ciała/umysłu nie jest brakiem/dysfunkcją/uszkodzeniem lecz anomalią, która w ontologii Deleuze’a i Guattariego oznacza pewną nierówność, szorstkość, zgrubienie, fałdę na powierzchni bytu, a wynikające z niej ograniczenia mogą stać się płaszczyzną kreatywnej deterytorializacji i przeciwstawiania się porządkowi i regułom ustanowionym przez despotyczną władzę normalności. Emancypacja rozumiana jako całkowite wyzwolenie i brak społecznych dychotomii, hierarchii i władzy, absolutna równość podmiotów i brak wykluczeń nie jest możliwa, gdyż zgodnie z teorią E. Laclau (jak zresztą wieloma innymi koncepcjami), podstawę konstytuowania się tożsamości zawsze stanowi jakiś rodzaj wykluczenia. Natomiast to, co jest możliwe, dotyczy dyslokacji, przemieszczeń i przesunięć w obrębie hegemonicznych pól dyskursu. Emancypację można zatem rozumieć, jako poszukiwanie linii ujścia, opuszczanie utartych szlaków i wytyczonych kolein (struktur/kategorii), poszukiwanie nowych terytoriów, w których nomadyczne podmioty mogą czasowo zamieszkać. Nie jest ona aktem radykalnego zerwania i wyzwolenia się z przestrzeni określonego terytorium, ale jest deterytorializacją, przemieszczeniem, które wytwarzając własne, nowe terytoria i podmiotowe tożsamości, jednocześnie pozostaje w relacji z terytorium pierwotnym i zachowuje pewne jego fragmenty.

W teorii E. Laclau, dyskurs - a zatem to, co jest retoryką, jest zarazem także ontologią, gdyż tożsamości podmiotów/bytów wytwarzane są w procesach wiązania, zorganizowanych według reguł językowych. W ontoepistemologiach tzw. nowego materializmu podmioty wytwarzane są w ciągłych przepływach, procesach stawania-się, uniemożliwiających stałe zakorzenienie i osadzenie w trwałych strukturach. Dlatego też koncepcja „naturokultur” D. Haraway i relacyjna ontoepistemologia realizmu sprawczego K. Barad, do których się odwołuję w ostatnim rozdziale pracy, pozwalają pójść o krok dalej na drodze zakwestionowania prymatu języka i nadmiernej kulturowej tekstualizacji, w myśl której „wszystko jest dyskursem”. Pozwalają one bowiem uchwycić w większym stopniu materialne/cielesne aspekty niepełnosprawności, które stanowią jej realnie doświadczaną codzienność, a także ukazać możliwości emancypacji powiązanej bezpośrednio ze sprawczością podmiotów. Różnica ciała/umysłu, która stanowi *różnicę znaczącą* w sensie ustanawiania społecznych podziałów, kreuje opresyjne znaczenia niepełnosprawności, lokując podmioty na pozycjach bytu z natury niejako „gorszego”. Zgodnie z koncepcjami D. Haraway, wiedza ma charakter sytuacyjny, aktualizowany w konkretnych, realnych ucieleśnieniach i kontekstach, a zatem możemy spojrzeć na niepełnosprawne ciało/umysł nie jak na byt o ograniczonych/wybrakowanych zasobach, ale sprawczy podmiot połączony relacjami z innymi podmiotami i bytami, wytwarzany w różnych konfiguracjach i splotach. Ponieważ fenomeny/ucieleśnione byty są epistemologiczną nierozdzielnością, niepełnosprawność stanowi zawsze rezultat określonego „cięcia poznawczego”, które dokonuje się w obszarze danego splotu materialno-dyskursywnych praktyk. A zatem podmiotowa sprawczość nie wynika z określonych cech i zasobów, ich posiadania bądź braku, lecz jest ciągłą re-konfiguracją. Dlatego też „osoba z zespołem Downa” może być jednocześnie niesamodzielną i wymagającą pomocy podopieczną, rozwijającą swoje kompetencje społeczne młodą kobietą albo niezależną i samoświadomą artystką/aktorką.

Prezentowaną w trzeciej części monografii propozycję badawczego zgłębiania problematyki niepełnosprawności dopełnia, choć nie w sensie poznawczego zamknięcia, **projekt etyki afirmacji R. Braidotti** przedstawiony w *Zakończeniu*. W jej koncepcjach istotne stają się kwestie działania i eksperymentowania z różnymi sposobami kreowania podmiotowości i zamieszkiwania naszej cielesności, dlatego też etyka afirmacji ujawnia się przede wszystkim w licznych trybach zwyczajnych, codziennych aktywności. Podmiot nomadyczny konstytuuje się na pragnieniu stawania-się, zyskując tym samym moc sprawczą, a jego pożądanie/pragnienie jest związane z wielopoziomowymi relacjami, łączeniem się, splataniem różnych sił w ciągłym procesie przepływów, co w pewnym stopniu pozwala odłączyć je od językowo (dyskursywnie) zapośredniczonych systemów znaczeń. Podmiot nie wyłania się z negacji konstytuującej różnicę, z aktu wykluczenia ustanawiającego to, czym nie jest, lecz jego źródłem staje się twórcza afirmacja. Inność/odmienność jest zatem warunkiem ekspresji tego, co pozytywne, przekształca się w kreatywną siłę i splata w poczuciu współzależności i więzi z innymi bytami/podmiotami ludzkimi i nie-ludzkimi. Stawiane przez R. Braidotti pytanie, o to, jak ujmować osadzoną w cielesności różnicę nie w kategoriach negatywnej „inności”, ale raczej jako aktywny proces jej afirmacji, otwiera perspektywę poszukiwania wartości wnoszonych przez ową różnicę do społeczeństwa i kultury (1995, 2009).

Cielesność rozumiana z perspektywy splotu różnych sił i porządków stawia granice, których nie jesteśmy w stanie przekroczyć, gdyż jak pisze Braidotti, „*podmiot nie może myśleć/rozumieć/zrobić/stać się niczym więcej, niż pozwalają mu na to jego/jej cielesne, czasoprzestrzenne współrzędne*” (2012: 296-297). Biologiczne ograniczenia związane z naszymi ciałami/umysłami stanowią niejako stan naturalny, są wpisane w ontologiczny proces ciągłego stawania-się. A zatem nie ma jednego, określonego wzorca, wedle którego można formatować społeczne byty, ich zróżnicowanie, ich zdolności i sprawności są zawsze tylko częściowe, fragmentaryczne i uwarunkowane fizycznością, płcią, emocjami, historią. Rozumienie i konstruowanie tożsamości w procesach stawania-się polega przede wszystkim na rozpoznawaniu tych wszystkich uwarunkowań, progów i granic, które wyznaczają trwanie podmiotu i które z jednej strony go ograniczają, z drugiej jednak mogą także stać się miejscem połączenia z innymi, inicjującego nowe przepływy i transformację granic. Etyka afirmacji i politycznego zaangażowania staje się zatem polem wyłaniania się w splotach codziennych zdarzeń, w mikropolityce codzienności, pojedynczych, lokalnych aktów emancypacji. Emancypacji, która rozumiana jest jako społeczne uprawomocnienie do przeformułowania reguł gry i możliwość otwarcia na nowe, dotychczas niepomyślane i niedające się wyobrazić doświadczenia, prowadzące do stopniowej zmiany społecznych imaginariów.

Podsumowanie:

Odnosząc się do kwestii wykorzystania analiz zaprezentowanych w samej monografii, jak i zagadnień przedstawionych w omówionych wcześniej tekstach cyklu tematycznego, ich potencjał badawczy dostrzegam przede wszystkim w ciągłym poszukiwaniu nowych kontekstów umożliwiających zmianę dotychczasowych sposobów rozumienia, czym jest niepełnosprawność, a tym samym poszerzenia przestrzeni emancypacji osób z niepełnosprawnością. Jako zjawisko społeczne, doświadczenie egzystencjalne, a także jako pojęcie naukowe, niepełnosprawność nieuchronnie wiąże się z jakąś formą społecznej opresji, zaś *ablism* (kultura sprawności) przynależy do tego samego zestawu kategorii i zjawisk, co seksizm, rasizm, homofobia i inne praktyki dyskryminacyjne. Społeczna i kulturowa stygmatyzacja niepełnosprawności wynikać może także z postrzegania jej głównie jako obszaru wiedzy eksperckiej, dlatego też teoria i teoretyzowanie mające na celu transformację opresyjnych znaczeń, podziałów społecznych, języka jakim się mówi o niepełnosprawności i sposobów interpretowania tego zjawiska, są w moim przekonaniu bardzo ważne. Poszukiwanie nowych obszarów i kontekstów analizowania różnych aspektów niepełnosprawności na pograniczu pedagogiki, pedagogiki specjalnej, sztuki i krytycznych studiów nad niepełnosprawnością ma istotne znaczenie, gdyż rozwój podejść teoretycznych i badawczych powiązany jest z fundamentalnymi kwestiami równości, praw człowieka i mechanizmami leżącymi u podstaw społecznych procesów „*uniesprawniania*” (*disablism*). Zatem szeroko rozumiana teoria niepełnosprawności oraz próby jej osadzenia w różnych koncepcjach filozoficznych i współczesnych teoriach społecznych, mogą przyczynić się nie tylko do kształtowania różnych sposobów rozumienia, poznawania i interpretowania tych zagadnień, ale także wpływają na działania w obszarze polityki, ustanawiania prawa i praktyk społecznych, tym samym przyczyniając się do poszerzenia sfery wolności i emancypacji osób z niepełnosprawnością. Przyglądanie się niepełnosprawności z perspektywy kulturowego „trybu patrzenia” pozwala dostrzegać i badać jej

tropy we współczesnych dyskursach kształtujących zarówno całe społeczeństwa, jak i małe, lokalne społeczności. Pozwala analizować nie tylko społeczny wymiar praktyk dyskryminacji i wykluczania, ale sięgać również do głębszych struktur i znaczeń tworzących określone warunki i zasady funkcjonowania społeczeństwa, a także poszukiwać możliwych ścieżek transformacji. Ale przede wszystkim pozwala problematyzować to, co wydaje się naturalne, oczywiste i dobrze znane w obszarze wiedzy na temat niepełnosprawności. Krytycznie ukierunkowane podejście kulturowe daje możliwość spojrzenia z innych punktów widzenia na osoby z niepełnosprawnością, a także samą pedagogikę specjalną oraz inne dyscypliny zajmujące się problematyką niepełnosprawności, poszerzając tym samym ich obszar zainteresowania i pogłębiając perspektywę oglądu. Może zatem również przyczynić się do zmiany różnych aspektów społecznych imaginariów, które nadają kształt codzienności i wzajemnym relacjom między „sprawnymi” i „niepełnosprawnymi” podmiotami.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych.

a) rozwój zawodowy i naukowy przed uzyskaniem stopnia doktora

Po ukończeniu studiów magisterskich i podyplomowych, łączyłam pracę naukową na uczelni z pracą pedagogiczno-terapeutyczną w placówkach edukacyjnych, zdobywając doświadczenie w zakresie indywidualnej terapii i nauczania dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną oraz w zakresie diagnozy i terapii logopedycznej, zarówno dzieci prawidłowo rozwijających się, jak i dzieci z różnego rodzaju problemami i trudnościami w funkcjonowaniu. W pierwszych kilku latach po ukończeniu studiów, ukończyłam również szereg dodatkowych szkoleń, uzyskując uprawnienia do pracy w zakresie terapii integracji sensorycznej, a także międzynarodowe uprawnienia do pracy pedagogicznej z dziećmi i dorosłymi Metodą Komunikacji Symbolicznej Bliss (Załącznik 20). Dodatkowe umiejętności nie tylko w istotny sposób podniosły moje kompetencje dydaktyczne w ramach prowadzonych zajęć ze studentami, ale były również powiązane z pracą naukową i badawczą, znajdując odzwierciedlenie w publikacjach i prezentacjach na konferencjach naukowych.

Przed uzyskaniem stopnia doktora opublikowałam 8 recenzowanych tekstów, w tym rozdziały w monografiach zbiorowych, artykuł w czasopiśmie „*Szkola Specjalna*” oraz opracowałam artykuł-hasło „Przedszkole specjalne”, opublikowany w *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku* pod red. T. Pilcha i in. (2005). Problematyka podejmowanych przeze mnie w tym czasie badań wiązała się z wczesnym kształtowaniem umiejętności komunikacyjnych dziecka, komunikacją alternatywną i wspomagającą oraz zagadnieniami teorii integracji sensorycznej w kontekście procesów diagnozy i terapii logopedycznej. Brałam również udział w 9 konferencjach naukowych (w tym 4 międzynarodowych), a w latach 1996-2003 byłam członkiem International Association for and Augmentative and Alternative Communication. W tym czasie aktywnie uczestniczyłam w ogólnopolskich, a także międzynarodowych konferencjach w Budapeszcie (1997) i Pradze (1999), prezentując współautorskie badania nt. zastosowania komunikacji wspomagającej u osób z zespołem Retta i rozwoju komunikacji alternatywnej i wspomagającej w Polsce.

Łączenie pracy pedagogiczno-terapeutycznej z pracą naukową i zainteresowanie procesami porozumiewania się zaowocowało koncepcją pracy doktorskiej, która była jednym z pierwszych w polskiej pedagogice specjalnej, jakościowym studium terenowym realizowanym w ramach

etnograficznej strategii badań. Prezentowane w niej analizy i interpretacje dziecięcego dyskursu, dokonywane z perspektywy teorii symbolicznego interakcjonizmu H.M. Meada i H. Blumera, a także koncepcji pedagogicznego dyskursu B. Bernsteina, teorii reprodukcji i koncepcji habitusu P. Bourdieu oraz teorii dyskursu M. Foucaulta, ukierunkowały moje dalsze zainteresowania badawcze, rozwijane już po obronieniu pracy doktorskiej. Koncentrowałam się w tym czasie na poszukiwaniu nowych, interdyscyplinarnych kontekstów teoretycznych i metodologicznych, które pozwoliłyby w odmienny sposób badać problematykę niepełnosprawności, a także z innej perspektywy spojrzeć na obszar zainteresowań dyscypliny naukowej jaką jest pedagogika specjalna. Stąd też odwoływanie się do teorii i koncepcji poststrukturalizmu i filozofii ponowoczesnej, w kontekście postrzegania niepełnosprawności jako inności/odmienności. Poza teoretyczno-metodologicznymi aspektami badań nad niepełnosprawnością, w okresie po uzyskaniu stopnia doktora, rozwijałam także badania i analizy dotyczące edukacyjnych i społeczno-kulturowych aspektów funkcjonowania osób z niepełnosprawnością. W miarę poszerzania pola zainteresowań, moje działania badawcze przesunęły się również w obszary zagadnień wykraczających poza problematykę terapii i kształcenia dzieci z niepełnosprawnością, obejmując różne konteksty dorosłości z niepełnosprawnością. W ostatnich latach znalazło to odzwierciedlenie w obszarze dorobku naukowego, który koncentruje się przede wszystkim na kwestiach społecznego i kulturowego konstruowania tożsamości podmiotów definiowanych jako „osoby z niepełnosprawnością”, odnosząc je do dyskursów, koncepcji i teorii pozwalających przemieszczać granice społecznych wykluczeń, ustanawianych w następstwie dychotomii między sprawnością i jej brakiem. Większość działań realizowanych po uzyskaniu stopnia doktora, jest wyrazem ewoluowania moich zainteresowań badawczych w stronę problematyki wytwarzania wiedzy na temat niepełnosprawności w szeroko rozumianych kontekstach filozoficznych i kulturowych, a także interdyscyplinarnych badaniach tego zjawiska, co odzwierciedlają również publikacje przedstawione w dalszej części autoreferatu.

b) omówienie osiągnięć naukowych po uzyskaniu stopnia doktora

Poza wskazanym do oceny w postępowaniu habilitacyjnym osiągnięciem w postaci cyklu publikacji powiązanych tematycznie, chciałabym przedstawić również pozostałe zagadnienia, wokół których koncentrowała się moja działalność naukowa w okresie po uzyskaniu stopnia doktora, zrealizowane w tym czasie projekty badawcze, a także inne, istotne dokonania naukowe, dydaktyczne i popularyzatorskie.

Indeks Hirscha dla wszystkich publikacji, wchodzących w skład mojego dorobku po doktoracie wynosi 4, a liczba cytowań 90 (dane z bazy Google Scholar). Do oceny dorobku w postępowaniu habilitacyjnym, poza wskazanym w punkcie 4 osiągnięciem naukowym, przedstawiam również analizy i badania skupione wokół dwóch obszarów zainteresowań:

- **Teoretyczno-metodologiczne aspekty pedagogiki specjalnej i badań nad niepełnosprawnością** (1 monografia autorska, 3 artykuły w punktowanym czasopiśmie z listy MNiSW) - Załącznik 9a.
- **Edukacyjne konteksty niepełnosprawności** (1 rozdział w recenzowanej monografii, 3 artykuły w punktowanym czasopiśmie z listy MNiSW) - Załącznik 9b.

Teoretyczno-metodologiczne aspekty pedagogiki specjalnej i badań nad niepełnosprawnością

Pierwszy z obszarów badawczych, skupiony wokół wątków teoretyczno-metodologicznych, obejmuje zagadnienia związane przede wszystkim z realizacją w obszarze pedagogiki specjalnej jakościowych badań empirycznych, które pozwalają w pogłębiony sposób eksplorować zarówno samo zjawisko niepełnosprawności i nadawane mu znaczenia, jak i różnorodnych społecznych i kulturowych aspektów funkcjonowania osób z niepełnosprawnością. Rozdzielanie kwestii teoretycznych i *stricte* metodologicznych, ściśle ze sobą splecionych, zawsze pozostaje jedynie pewnym zabiegiem poznawczym polegającym na odmiennym rozłożeniu akcentów, dlatego też zagłębienie się w problematykę metodologiczną w moich działaniach badawczych było powiązane również z refleksją teoretyczną. Zajmowałam się analizowaniem filozoficznych i społecznych kontekstów postrzegania niepełnosprawności (przede wszystkim pojęcia niepełnosprawności intelektualnej), a także teoretycznymi aspektami oddziaływań pedagogiki specjalnej, uruchamianymi w obszarze praktyk wspierania rozwoju uczniów z niepełnosprawnością. Na wskazany obszar składają się następujące publikacje:

- Rzeźnicka-Krupa, J. (2009). *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne* (II wydanie 2011). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss., 258, ISBN 978-83-7587187-6 (recenzent wydawniczy: dr hab. prof. nadzw. UG Amadeusz Krause).
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2011). *Obszary zainteresowań i nurty badawcze we współczesnych europejskich studiach nad niepełnosprawnością – refleksje z analizy dyskursu akademickiego*, „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy”, nr 5, s. 69-84.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2013). *Niepełnosprawność intelektualna: narracje, reprezentacje, konteksty*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 10, s. 85-111.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2017). *Dialektyka troskliwości i pedagogiczne praktyki wspierania rozwoju a filozoficzne koncepcje „myśli słabej” (uwagi na marginesie hermeneutyki H.-G. Gadamera i G. Vattimo)*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 27, s. 38-46.

W latach 2006 i 2008 zrealizowałam dwa granty badawcze, finansowane ze środków Uniwersytetu Gdańskiego, w ramach projektu „Niepełnosprawność i świat społeczny”, którego celem była analiza zagadnień metodologicznych w naukach społecznych (szczególnie w obszarze pedagogiki) w powiązaniu z możliwościami i ograniczeniami zastosowania jakościowych strategii badawczych w procesie eksplorowania różnych aspektów zjawiska niepełnosprawności oraz realizowania badań, których uczestnikami są osoby z niepełnosprawnością.⁵ Cel ten został osiągnięty, czego wymiernym rezultatem było ukazanie się w 2009 r. autorskiej monografii pt. ***Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne***. Książka była jedną z pierwszych w Polsce prac prezentujących problematykę z zakresu metodologii badań jakościowych i została bardzo dobrze przyjęta w środowisku naukowym. Przedstawiłam w niej teoretyczne nurty leżące u podstaw różnych podejść badawczych w naukach społecznych, a także najważniejsze współczesne

⁵ 2006 r. - tytuł projektu: „Niepełnosprawność i świat społeczny” (BW 7300-5-0356-7) - Załącznik 11a
2008 r. - tytuł projektu: „Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne” (BW 7300-5-0103-8) - Załącznik 11a

nurty badań pedagogicznych, skupiając się przede wszystkim na podstawowych założeniach kształtujących paradygmat interpretacyjny w badaniach nad niepełnosprawnością i ukazując zarówno możliwości, jak i ograniczenia jego zastosowania w przypadku badania różnych grup osób z niepełnosprawnością. Aby przybliżyć praktykę prowadzenia badań jakościowych, omówiłam również kryteria wyboru i charakterystyczne cechy badań jakościowych oraz przedstawiłam pogłębioną analizę wybranych strategii badawczych w postaci metody biograficznej, etnograficznej i fenomenograficznej, wraz z omówieniem osadzonych w danej metodzie badań, które ukazały się w polskiej literaturze przedmiotowej. Prowadzenie badań jakościowych w pewnych grupach osób z niepełnosprawnością (np. w sytuacji badania dzieci i/lub osób dorosłych z zaburzeniami funkcji poznawczych, takich jak niepełnosprawność intelektualna czy spektrum zaburzeń autystycznych) może być dla badacza prawdziwym wyzwaniem. Dlatego w monografii omówiłam również kwestie związane z procesami rozumienia i interpretacji w kontekście zarówno przebiegu badań, jak i samej analizy danych. Istotną część pracy stanowi także prezentacja zagadnień dotyczących komunikacji niewerbalnej, bardzo ważnej z punktu widzenia możliwych trudności i ograniczeń w zakresie komunikacji językowej u części osób z niepełnosprawnościami, a także specyfiki podejmowania badań jakościowych w tej grupie.

W latach 2009-2013 nawiązałam współpracę z siecią badawczą „Disability and Society”, funkcjonującą w ramach European Sociological Association (ESA), uczestnicząc w tym czasie w pięciu międzynarodowych konferencjach, na których prezentowałam swoje badania. Dotyczyły one m. in. zagadnień z obszaru socjologii edukacji i studiów nad niepełnosprawnością (szczegółowe informacje w punkcie 6). Kontynuując wątki badawczo-metodologiczne, podjęłam w tym okresie studia nad problematyką i metodami badawczymi stosowanymi w analizowaniu zagadnień związanych ze zjawiskiem niepełnosprawności w ramach szerszego, nie tylko polskiego kontekstu. Analiza dyskursu naukowego obejmowała wystąpienia i wymianę poglądów prezentowanych podczas cyklicznych konferencji w ramach wspomnianej wyżej sieci badawczej ESA i odnosiła się do dorobku badaczy z krajów europejskich, USA i Kanady. Badania uwzględniały zarówno treść wystąpień i problematykę podejmowaną przez badaczy, jak również odniesienia teoretyczne tworzące kontekst badań empirycznych oraz stosowane metody badań, a także związane z nimi orientacje paradygmatyczne i nurty badawcze. W rezultacie dokonanej analizy wyodrębniłam zasadnicze kwestie kształtujące współczesny obszar badań nad niepełnosprawnością, które skupiają się przede wszystkim wokół filozoficznych i społeczno-politycznych kontekstów niepełnosprawności oraz zagadnieniach dotyczących społecznej i kulturowej inkluzji/ekskluzji osób z niepełnosprawnością, a także na kwestiach edukacji, życia rodzinnego i okresie dorosłości osób niepełnosprawnych oraz na problematyce ciała i doświadczania cielesności jako kategorii konstytuujących niepełnosprawność. Dwa pierwsze obszary, wpisując się w szerszy kontekst współczesnej humanistyki i teorii społecznych (zwłaszcza orientacji krytycznych), wyznaczają przestrzeń stawiania pytań, budzenia wątpliwości, podważania dominujących, przyjmowanych jako oczywiste założeń, przekonań i teorii. Natomiast dwa kolejne obszary mają charakter socjologicznych analiz i opisów rzeczywistości społecznej, swoistych diagnoz sytuacji życiowej osób niepełnosprawnych w różnych krajach i kontekstach oraz w różnych okresach życia, w większości przypadków bez poszukiwania głębszych uwarunkowań i interpretacji. Dużemu

zróznicowaniu problematyki badawczej i refleksji teoretycznej towarzyszy zgodność w zakresie przyjmowanego podejścia badawczego. Zdecydowana większość analizowanych badań prowadzona była w ramach nurtu interpretatywnego bądź krytycznego, przy zastosowaniu różnych jakościowych metod gromadzenia i analizowania danych, co wydaje się zrozumiałe biorąc pod uwagę zakres obszaru zainteresowań studiów nad niepełnosprawnością, które programowo zakładają odejście od obiektywistycznych, biologistycznych i instrumentalnych ujęć tego zjawiska. Ponadto badania prowadzone w krajach bardziej „dojrzałych” demokracji zachodnich w większym stopniu skupiają się na problemach społeczno-kulturowych postrzeganych w perspektywie praw człowieka, praw obywatelskich, społecznych konstrukcji niepełnosprawności oraz społecznego i obywatelskiego zaangażowania samych osób niepełnosprawnych w walkę o swoje prawa.

Zagadnienia teoretycznej refleksji nad problematyką niepełnosprawności zostały przeze mnie wyeksponowane w badaniach koncentrujących się na społecznym postrzeganiu niepełnosprawności intelektualnej, a co za tym idzie także osób z tym rodzajem niepełnosprawności. Ich celem było wyodrębnienie różnych teoretycznych perspektyw postrzegania tego zjawiska i wytwarzania określonego typu wiedzy na jej temat, a także przedstawienie kształtujących je założeń filozoficznych i implikacji jakie niosą ze sobą dla społecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną. Rezultaty badań przedstawiłam w tekście nt. *Niepełnosprawność intelektualna: narracje, reprezentacje, konteksty*, prezentującym autorską propozycję typologii orientacji teoretycznych i nurtów myślenia, z perspektywy których konstruowane są współcześnie różnorodne dyskursy niepełnosprawności intelektualnej. Analiza dyskursu naukowego, badań i literatury związanej z problematyką niepełnosprawności intelektualnej pozwala wyodrębnić trzy główne nurty, w które wpisują się różne koncepcje teoretyczne tego zjawiska. Pierwszą jest perspektywa obiektywistyczna (obejmująca koncepcje biologiczno-medyczne, psychometryczne i funkcjonalne niepełnosprawności intelektualnej) opierająca się przesłankach myślenia charakterystycznych dla orientacji modernistycznej, inspirowanej myślą Oświecenia. Wypracowany przez nią wzorzec epistemologiczny uznaje istnienie realnej i obiektywnej rzeczywistości społecznej, której prawa i reguły możemy odkrywać, stosując pewną i rzetelną metodę naukową, zaś uzyskana w ten sposób wiedza ma status wiedzy prawdziwej, opartej na logice i wolnej od wartości. Niepełnosprawność intelektualna jest tu opisywana i definiowana w odniesieniu do kategorii normy, ujmowanej zazwyczaj w aspekcie klinicznym i statystycznym. Drugi nurt, nazwany przeze mnie perspektywą indywidualną (podmiotową) to orientacja, która silnie akcentuje jednostkowy i egzystencjalny wymiar doświadczania niepełnosprawności intelektualnej, łącząc wewnętrzny jednostki z bliższym i dalszym otoczeniem. Osoba z niepełnosprawnością, funkcjonując w określonym środowisku, tworzy z nim pewną wspólną połączoną wzajemnymi relacjami i więzami rodzinnymi bądź społecznymi. Podstawy tej orientacji tworzą założenia wywiedzione z filozofii egzystencjalnej i psychologii humanistycznej (koncepcja upośledzenia M. Kościelskiej i koncepcja upośledzenia jako „powszechnej możliwości i tajemnicy”), filozofii personalistycznej, której wyrazisty element tworzy personalizm chrześcijański (koncepcja J. Vaniera i Karola Wojtyły) czy też z inspiracji różnymi nurtami fenomenologii i hermeneutyki (biograficzno-narracyjne ujęcia niepełnosprawności intelektualnej). U źródeł trzeciej,

wyodrębnionej przez mnie orientacji społeczno-kulturowej kształtującej postrzeganie niepełnosprawności intelektualnej, leżą założenia nurtów teoretycznych związanych przede wszystkim z symbolicznym interakcjonizmem, konstruktywizmem społecznym, fenomenologią i hermeneutyką, filozofią ponowoczesną i poststrukturalizmem, a więc tymi prądami myślowymi, które przeciwstawiały się dominacji w naukach społecznych i humanistycznych paradygmatu pozytywistycznego. Do tej orientacji, której cechą charakterystyczną jest krytyczna refleksja nad uwikłaniem niepełnosprawności intelektualnej w struktury i mechanizmy społeczne oparte na władzy i dominacji, włączyć można koncepcję upośledzenia jako „faktu społecznego”, koncepcje oparte na metaforze choroby i społecznych mechanizmów jej odbioru oraz koncepcje niepełnosprawności intelektualnej jako dewiacji i społecznego stygmatu, a ponadto także te ujęcia, w których wyeksponowane zostały kwestie społecznej opresji i emancypacji, tj. ujęcie postmodernistyczne i postkolonialne, koncepcja grupy mniejszościowej i koncepcja afirmatywna.

Wątki teoretyczne, które podejmowałam w swoich analizach odnosiły się również do kwestii oddziaływań pedagogiki specjalnej, uruchamianych w obszarze praktyk wspierania rozwoju i funkcjonowania osób z niepełnosprawnością, gdyż szeroko rozumiane wsparcie w różnych okresach i etapach życia stanowi jeden z najważniejszych celów pedagogiki specjalnej, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci i młodzieży z różnego rodzaju zaburzeniami rozwojowymi. Jednakże zarówno samo pojęcie rozwoju, jak i kategoria wsparcia rozwoju są pojęciami wieloznacznymi i mogą być różnie rozumiane i interpretowane (zob. np. L. Kohlberg, R. Mayer, 1993). Dlatego też postanowiłam bliżej przyjrzeć się tym zagadnieniom, odwołując się nie tylko do koncepcji psychologicznych i pedagogicznych, ale także filozoficznych, które pozwalają analizować problematykę wsparcia z szerszej perspektywy. Rezultaty tych analiz przedstawiłam w artykule nt. *Dialektyka troskliwości i pedagogiczne praktyki wspierania rozwoju a filozoficzne koncepcje „myśli słabej” (uwagi na marginesie hermeneutyki H.-G. Gadamera i G. Vattimo*, którego celem było ukazanie niejednoznacznej natury kategorii pedagogicznego wsparcia oraz różnych sposobów jego rozumienia w kontekście hermeneutycznej relacji Ja-Ty (Gadamer) i koncepcji „myśli słabej” (G. Vattimo). Ponieważ wsparcie stanowi pewnego rodzaju praktykę pedagogiczną, uruchamiającą bardzo zróżnicowane, często nieświadome i nieformułowane bezpośrednio przekonania, może odnosić się do bardzo zróżnicowanych znaczeń i działań, oczekiwanych rezultatów, a także wiązać się z odmiennym sposobem pojmowania tego, kim jest dziecko (uczeń), czym jest rozwój, proces kształcenia, jak i ogólną filozofią pracy pedagogicznej. Myślenie pedagogiczne stara się tworzyć powiązania pomiędzy sferą badawczych, teoretycznych interpretacji zjawisk a obszarem pragmatycznych działań, czyli tzw. praktyką pedagogiczną. Gdy mamy do czynienia ze zdarzeniem, sytuacją „odstępstwa od rozwoju”, potrzeba praktycznej, efektywnej interwencji wydaje się być szczególnie ważna i uzasadniona. Wyraźnie uwidacznia się zatem atrakcyjność wiedzy jednoznacznej, racjonalnej, pewnej i uporządkowanej, umożliwiającej wyciąganie wniosków i prowadzącej do rozwiązania problemów, a zatem tego, co można określić jako „myśl silną”, stanowiącą fundament dla praktyki pedagogicznej [zob. Męczkowska, 2003]. Taka interpretacja pedagogicznego myślenia jest bliska rozumieniu kategorii wsparcia przede w języku pojęć definiujących podejście funkcjonalno-behawioralne i humanistyczno-adaptacyjne (D.

Klus-Stańska, 2008). Natomiast zakorzeniona w filozofii *różnicy* „myśl słaba”, obejmująca różne obszary poznania i doświadczenia, jest myśleniem, które nie buduje silnych kategorii opisujących rzeczywistość, nie udziela wiążących odpowiedzi, nie daje prostych wskazań co i jak robić i nie zapewnia skutecznego, przez co wydaje się być mało atrakcyjna dla pedagogiki. Jej istotną cechą jest jednak próba objęcia refleksją tych obszarów myślenia, które wymykają się silnym opozycjom i dychotomicznym strukturom kształtującym porządek rzeczywistości (A. Męczkowska 2002, A. Zawadzki 2009). Przekroczenie pola pragmatycznych działań, rozwiązań i realizacji powoduje jakościową zmianę myślenia, przemieszczającą poznanie w stronę logiki wielości i różnorodności rozwiązań. A zatem pole wiedzy ukształtowanej w ramach „myśli słabej” daje szansę pojawienia się krytycznie ukierunkowanej refleksji nad własnymi praktykami działania i przepracowania różnych aspektów rozumienia tego czym jest/może być „wspieranie w rozwoju”, kim jest dziecko/dorosły, co chcę osiągnąć i w jaki sposób, co może prowadzić do bardziej świadomego działania w codziennej, pedagogicznej pracy.

Edukacyjne konteksty niepełnosprawności

Drugi z wyróżnionych przeze mnie obszarów badawczych wskazanych do oceny w postępowaniu habilitacyjnym, wiąże się z problematyką edukacyjnych aspektów funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością (czy też w szerszym kontekście uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) w systemie kształcenia specjalnego, jak i różnych formach kształcenia integracyjnego i włączającego. Zagadnienia sytuowane na pograniczu socjologii edukacji i pedagogiki specjalnej pojawiły się w polu moich zainteresowań już po realizacji badań etnograficznych w ramach doktoratu. Przedstawiona w nim krytyczna analiza interakcji, sytuacji i zdarzeń komunikacyjnych, ukazała wyraźnie cechy społecznej reprodukcji potencjalnie opresyjnych, wykluczających znaczeń, zachodzących już na poziomie edukacji przedszkolnej dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Dlatego też w podejmowanych w tym czasie badaniach stawiałam sobie za cel bliższe przyjrzenie się procesom kształcenia i wychowania uczniów, których kapitał biologiczny, społeczny i kulturowy może odbiegać od przeciętnych standardów i którzy mogą mieć różnorodne trudności oraz ograniczone możliwości korzystania w pełni z głównego nurtu edukacji. Moim celem była analiza wybranych aspektów związanych z procesem kształcenia w szerszym kontekście cech i właściwości zarówno samego procesu edukacji, jak i mechanizmów społecznych determinujących procesy transmisji i reprodukcji znaczeń i wartości.

Na wyodrębniony obszar składają się następujące teksty:

- Rzeźnicka-Krupa, J. (2009). *Inny w edukacji – transmisyjne i interpretacyjne podejście do uczenia(się) w kontekście pytań o edukację osób niepełnosprawnych* [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Impuls, s. 201-210.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2010). *Kapitał kulturowy uczniów z niepełnosprawnością a kwestia znaczeń kształtujących społeczny dyskurs nierówności*, „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy”, nr 3, s. 52-65.
- Krzemińska, D., Rzeźnicka-Krupa, J. (2018). *Inny, inność/obcość w perspektywie doświadczeń edukacyjnych. Fenomenograficzne poszukiwanie znaczeń „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”*, 2018, nr 32, s. 180-207.

- Rzeźnicka-Krupa, (2019). *Edukacja i niepełnosprawność - wyrównywanie szans czy reprodukcja społecznych nierówności?*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 33, s. 52-70.

W tekście „**Inny w edukacji - transmisyjne i interpretacyjne podejście do uczenia się...**” odwołując się do dwóch różnych podejść wobec celu i istoty procesu uczenia się: nurtu transmisji kulturowej (rozumianej w świetle prac Kohlberga i Mayera, Bernsteina, Bourdieu) oraz nurtu interpretacyjnego, w rozumieniu nadanym m. in. przez J. Brunera i inspirowanym społecznym konstruktywizmem, pokazują ich możliwe następstwa dla funkcjonowania w systemie edukacji dzieci z niepełnosprawnością. W podejściu transmisyjnym wiedza i wartości mają charakter powtarzalny i zobiektywizowany, zaś edukacja polega na przekazywaniu owej wiedzy, umiejętności, norm społecznych i moralnych tworzących daną kulturę jednostkom, które mają je w drodze internalizacji przyswoić. Uczenie się zatem ma przede wszystkim charakter asymilacyjno-adaptacyjny. W ujęciu interpretacyjnym natomiast wiedza konstruowana jest w procesie osobistego odkrywania reguł rządzących rzeczywistością oraz kontekstu ich funkcjonowania, zaś proces edukacji ma przede wszystkim uruchamiać mechanizmy jej odkrywania, interpretowania i konstruowania poprzez interakcję, wymianę i komunikację ucznia z nauczycielem oraz poprzez pracę w grupach tworzących „kulturę wzajemnego uczenia się”.⁶ Ilustrując swoje analizy konkretną sytuacją dydaktyczną, ukazują mechanizmy i strategie kształtujące potencjalne pola kształtowania nierównych pozycji uczestniczących w niej podmiotów oraz ograniczanie możliwości „zabierania głosu” przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w relacji z dorosłym (nauczycielem), które w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną mogą przejawiać się także w tym, iż rzadko w procesie kształcenia są one postrzegane jako zdolne do samodzielnego konstruowania wiedzy i budowania obszaru własnych kompetencji.

Kwestie nierównego statusu uczniów z niepełnosprawnością były przeze mnie również podejmowane w kontekście badań nad kapitałem kulturowym (P. Bourdieu) oraz strukturalnymi uwarunkowaniami nierówności społecznych, widocznych w różnych formach kształcenia tej grupy (R. Meighan, C. Milofsky). Celem zrealizowanych w 2010 roku badań, opublikowanych w artykule pt. **Kapitał kulturowy uczniów z niepełnosprawnością a kwestia znaczeń kształtujących społeczny dyskurs nierówności**, było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, czy i w jaki sposób takie elementy kapitału kulturowego rodziny ((Bourdieu), jak poziom wykształcenia i zawód rodziców, struktura oraz materialny status rodziny (czynniki związane ze statusem i prestiżem społecznym oraz pozycją rodziny w strukturze społecznych hierarchii), różnicują przebieg kariery szkolnej uczniów z niepełnosprawnością? Porównując wybrane aspekty rezultatów badań jakościowych zrealizowanych wcześniej w ramach pracy doktorskiej oraz realizowanych już po doktoracie badań prowadzonych w strategii ilościowej, ukazują różnice w zakresie czynników kształtujących kapitał uczniów związany z ich środowiskiem rodzinnym i realizowaną przez nich ścieżkę edukacji. Gromadzone za pomocą wywiadów i analizy dokumentów dane zbierane były w placówkach kształcenia specjalnego i integracyjnych, na wszystkich poziomach edukacji,

⁶ J.S., Bruner, *Kultura edukacji*. Kraków 2006, Universitas. Także *The language of education* [w:] In Search of Pedagogy, Vol. II, The selected Works of Jerome S. Bruner, London, Routledge.

począwszy od przedszkoli, a skończywszy na gimnazjach. Ich analiza ukazała, że poziom kapitału społecznego i kulturowego wiązany przede wszystkim z czynnikami determinującymi środowisko rodzinne, jest niższy w grupie uczniów uczęszczających do przedszkoli i szkół specjalnych. Można to przypuszczalnie powiązać z faktem, że rodzice (opiekunowie) uczniów z niepełnosprawnością posiadający wyższy kapitał kulturowy (wykształcenie, wykonywany zawód, status materialny i społeczny) przywiązują większą wagę do rodzaju kształcenia, typu placówki, do jakiej uczęszcza ich dziecko i związanych z tym szans edukacyjnych. Ponadto dysponujące wyższym kapitałem kulturowym dzieci mogą lepiej radzić sobie w szkole, gdyż w większym stopniu są w stanie spełniać oczekiwania i wymagania systemu edukacji bądź też otrzymują dodatkowe wsparcie, które zapewnia im środowisko rodzinne.

Zróznicowanie szans edukacyjnych w odniesieniu do rodzajów i form kształcenia (specjalne, integracyjne, włączające), a także założeń kształtujących współczesne podejścia do zjawiska niepełnosprawności (tzw. model indywidualny i społeczny), były również przedmiotem moich dalszych zainteresowań badawczych. Zgłębianie kwestii strukturalnych uwarunkowań nierówności społecznych, wytwarzanych i wzmacnianych w procesie edukacji, starałam się powiązać z szerszymi analizami społecznymi, gdyż edukacja stanowi istotny element systemu społecznego i kształtujących go praktyk kulturowych, nierozłącznie powiązanych z utrwalaniem różnic między grupami społecznymi. Celem podejmowanych przeze mnie analiz, przedstawionych w tekście *Edukacja i niepełnosprawność - wyrównywanie szans czy reprodukcja społecznych nierówności?* była identyfikacja uwarunkowań edukacyjnych kształtujących założenia i praktyki pedagogiczne obecne w kształceniu integracyjnym i edukacji inkluzywnej. Przedstawione rozważania koncentrują się wokół pytania: czy kształcenie uczniów ze „specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” (w tym uczniów z niepełnosprawnością) wspiera ich rozwój i wyrównuje szanse edukacyjne czy też raczej reprodukuje społeczne nierówności i wzmacnia procesy automarginalizacji podmiotów? Odwołując się do koncepcji P. Bourdieu i J. Passerona (2006), B. Bernsteina (1990, 1996), H. Giroux (2010), Z. Kwiecińskiego (2007), Z. Melosika i T. Szkudlarka (2007) wysuwam tezę, iż lokalizowanie źródeł niepowodzeń edukacyjnych przede wszystkim w braku wystarczających indywidualnych kompetencji ucznia z niepełnosprawnością (a w szerszym wymiarze ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) może być słuszne, ale tylko do pewnego stopnia, gdyż poziom kompetencji szkolnych, poznawczych i kulturowych jest w znacznej mierze uwarunkowany socjogenicznie i strukturalnie. Nierówne szanse, powodowane przez kumulowanie się indywidualnych cech jednostki, a także kapitału społecznego i kulturowego środowiska rodzinnego ucznia, są wzmacniane w procesie edukacji poprzez strukturalne właściwości, sposób organizacji i funkcjonowania samego systemu kształcenia. Ilustruję to na przykładzie wybranych wybranych cech edukacyjnego kontekstu dwóch podstawowych podejść do zjawiska niepełnosprawności, czyli tzw. modelu indywidualnego (w powiązaniu z edukacją w specjalnych instytucjach kształcenia) oraz modelu społecznego (edukacja integracyjna i włączająca) oraz ich implikacji dla sposobu postrzegania celów i organizacji procesu kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. Analizując różne sposoby konstruowania „specjalnego programu nauczania” (R. Meighan 1993, C. Milofsky, 1997), ukazuję główne czynniki wytwarzające nierówności edukacyjne, sprzyjające stygmatyzacji i marginalizacji uczniów z niepełnosprawnością, także w ramach tzw. wspólnego nurtu kształcenia.

Wśród najważniejszych wymienić można: społeczne postrzeganie i rozumienie samego zjawiska niepełnosprawności, tworzenie obszaru edukacji specjalnej w obrębie głównego nurtu kształcenia, nadmierna indywidualizacja programu, treści, metod kształcenia i narzędzi dydaktycznych, nadmierne obniżanie wymagań. Jednocześnie, odnosząc się do koncepcji „szkoły dla wszystkich uczniów” (M. Ainscow 2000) oraz „heterogenicznej klasy” jako zadania pedagogicznego (O. Speck 2015) pokazuję stronę, w którą powinna zmierzać edukacja, aby każdy uczeń mógł znaleźć w niej swoje miejsce.

Zainteresowanie problematyką inności/odmienności i różnic w kontekście edukacji i obecności w systemie kształcenia uczniów o zróżnicowanym kontekście biograficznym, kulturowym, rozwojowym i funkcjonalnym, rozwijałam także w kierunku badań nad znaczeniami kategorii inności/odmienności oraz relacji z tym, co inne, nadawanymi przez osoby, które są już nauczycielami bądź też przygotowują się do wykonywania tego zawodu. Rezultaty poszukiwań badawczych podejmowanych w tym obszarze przedstawiłam m. in. w jednym z dwóch tekstów, które są wynikiem działań podjętych w ramach projektu dydaktyczno-badawczego, zapoczątkowanego w 2012 r. i opartego na współautorskim programie nt. *The Other in education and education to the Other: the selected philosophical and socio-cultural aspects of education in diversity*.⁷ W artykule pt. ***Inny, inność/obcość w perspektywie doświadczeń edukacyjnych. Fenomenograficzne poszukiwanie znaczeń***, przedstawione zostały badania, których celem było wydobycie i opisanie sposobów rozumienia, definiowania i interpretacji kategorii pojęciowych *Innego* i *inności* przez studentów kierunków pedagogicznych, będących uczestnikami międzynarodowej grupy w ramach wymiany programu Erasmus. Aby to zamierzenie osiągnąć przeprowadziłam wspólnie z D. Krzemińską badania empiryczne, wykorzystując do tego metodę fenomenograficzną (w ramach podejścia fenomenograficznego korzystałyśmy przy gromadzeniu danych z intencjonalnie wytwarzanych dokumentów, przeprowadziłyśmy również dyskusje grupowe). Badania były realizowane w 2 etapach, w trakcie których studenci konstruowali indywidualne wypowiedzi pisemne oraz tworzyli w małych grupach wizualne „mapy pojęciowe”, konceptualizujące kategorie *Innego* i *Inności*. W rezultacie analizy danych wizualnych i tekstowych wyłonione zostały główne pola znaczeniowe i kategorie analizy, składające się na tzw. przestrzeń wynikową, prezentującą badane zjawisko (F. Marton, 1981, 1997). Analiza i opis wyłonionych kategorii zostały dopełnione pogłębioną interpretacją znaczeń konstruujących pojęcia *Innego* i *inności* w świetle kategorii i pojęć zaczerpniętych z fenomenologii obcego B. Waldenfelsa i filozofii hermeneutycznej H.G. Gadamera. Analiza wypowiedzi badanych wpisuje konstruowane przez nich znaczenia w swoiste cechy (np. nad-zwyczajność, relatywność, dialektyczność, refleksywność, otwarcie) oraz typologie pojęć obcości i relacji z tym, co inne, dokonane przez Waldenfelsa i Gadamera. Zjawisko *Innego/ inności/ obcego* mieści się w doświadczeniu badanych studentów, rozpościerając się między biegunem *inności* (różnicy) ulokowanej w kimś lub czymś zewnętrznym, odrębnym, z czym wiążą się określone sensory i znaczenia, a *innością* odnajdywaną w sobie samym, rozpoznawaną w sytuacji komunikowania się Ja i Ty. Umiejscowienie *inności* także i w sobie zacięra granice między tym, co swojskie i tym, co obce, a zanikanie granic wiąże się ze zdolnością

⁷ Projekt, tworzony we współpracy z dr Dorotą Krzemińską z Uniwersytetu Gdańskiego, był realizowany w Katholieke Hogeschool Brugge-Ostende oraz Leuven University w Belgii (Załącznik 10).

do otwartości na *inność* oraz inicjowaniem relacji i wzajemnej wymiany, która tworzy przestrzeń poznawania nowego i wzajemnego (po)rozumienia. Odzwierciedla to charakterystyczną dla myśli filozoficznej B. Waldenfelsa i H.G. Gadamera postawę ciekawości, zaintrygowania Innym/Obcym wraz z przyzwoleniem na różnicę, bycie innym, odmiennym, co wydaje się być pozytywnym zjawiskiem w kontekście potencjalnych spotkań z uczniami prezentującymi zróżnicowane konteksty biograficzno-kulturowe.

6. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowych i dydaktycznych.

a) projekty badawcze i edukacyjne, staże naukowo-badawcze i udział w międzynarodowych konferencjach naukowych, członkostwo w towarzystwach naukowych i komitetach redakcyjnych czasopism, współpraca krajowa i międzynarodowa, organizacja konferencji i seminariów naukowych

- W trakcie pracy naukowej zrealizowałam ogółem pięć przyznanych mi grantów badawczych ze środków Uniwersytetu Gdańskiego, **z czego cztery w okresie po uzyskaniu stopnia doktora**. Ich efektem były publikacje w postaci autorskiej monografii, rozdziału w monografii oraz 3 artykułów opublikowanych w recenzowanych czasopismach naukowych (szczegółowe informacje w Załączniku nr 11a). Ponadto przygotowałam i złożyłam również dwa wnioski grantowe (jeden indywidualny i jeden zespołowy), starając się o finansowanie projektów badawczych ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Narodowego Centrum Nauki (Załącznik 11b):
 - 2011r. - wniosek do MNiSW, tytuł projektu: *„Podmiot i niepełnosprawność. Poststrukturalizm a kwestia konstruowania tożsamości osób niepełnosprawnych w dyskursach współczesnej kultury”*.
 - 2014 r. - wniosek do NCN w programie OPUS 8, tytuł projektu: *„Społeczne światy instytucji – lokalne sieci wsparcia społecznego dorosłych z głębszą niepełnosprawnością intelektualną”*.
- w kwietniu 2012 r. w ramach międzynarodowego programu Erasmus Teachers' Mobility zrealizowałam projekt badawczo-dydaktyczny, oparty na autorskim programie *„The Other in education and education to the Other: the selected philosophical and socio-cultural aspects of education in diversity”* w Katholieke Hogeschool Brugge-Ostende oraz Leuven University w Belgii (we współpracy z dr D. Krzemińską z Instytutu Pedagogiki UG) - Załącznik 10). Zajęcia z międzynarodową grupą studentów zostały włączone w cykl rekomendowanego przez Komisję Europejską „Education and Teaching Programme” i realizowanych w programie kształcenia przez studentów grupy międzynarodowej „Key Competences for Lifelong Learning. The European Framework”. Poza zajęciami dydaktycznymi (wykłady i warsztaty), w ramach dalszej współpracy prowadziłam również badania, których efektem były publikacje w punktowanych czasopismach naukowych (we współautorstwie z dr D. Krzemińską):

Inny/inność” w międzykulturowym doświadczeniu edukacyjnym: pytania i refleksje w kontekście współczesnych zmian kształcenia na poziomie wyższym, „Szkice Humanistyczne”, 2013, nr 1, s.105-117.

Inny, inność/obcość w perspektywie doświadczeń edukacyjnych. Fenomenograficzne poszukiwanie znaczeń, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, 2018, nr 32, s.180-207.

- w listopadzie 2013 r. brałam udział w międzynarodowym seminarium nt. zarządzania i organizacji oświaty oraz systemu organizacji kształcenia uniwersyteckiego na wydziałach pedagogiki ogólnej i specjalnej, organizowany przez Unię Europejskich Federalistów. Program seminarium obejmował spotkania ze studentami i kadrami akademicką, dyskusje oraz udział w zajęciach na czterech uczelniach: Wyższej Szkole Pedagogicznej, Uniwersytecie Roma III, Uniwersytecie La Sapienza, Papieskim Uniwersytecie Salezjańskim (Załącznik 12).
- od grudnia 2015 r. do października 2016 r. brałam udział w projekcie badawczo-edukacyjnym „Więcej niż Teatr - Pełnoprawna Sztuka Osób Niepełnosprawnych + Beyond Therapy”, realizowanym przez Instytut im. Jerzego Grotowskiego we Wrocławiu we współpracy z Instytutem Teatralnym im. Z. Raszewskiego w Warszawie, finansowanym przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego (Załącznik 13). Do projektu zakwalifikowanych zostało 16 osób z całej Polski, które zajmują się problematyką sztuki, kultury, teatru angażującego ludzi społecznie marginalizowanych i wykluczanych, w tym także osoby z niepełnosprawnością. Projekt „Więcej niż teatr” stanowił jeden z nurtów międzynarodowego wydarzenia - Olimpiada Teatralna „Świat miejscem prawdy”, organizowanego w ramach Europejskiej Stolicy Kultury Wrocław 2016. W rezultacie udziału w projekcie ukazała się publikacja naukowa, włączona do cyklu publikacji stanowiących osiągnięcie habilitacyjne:

Sztuka zaangażowana: społeczno-kulturowe aspekty dorosłości osób z niepełnosprawnością w kontekście projektu "Więcej niż teatr" Instytutu im. Jerzego Grotowskiego we Wrocławiu, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, 2016, nr 24, s. 96-113.

- W okresie po uzyskaniu stopnia doktora, brałam aktywny udział i wygłaszałam referaty związane z moimi badaniami, ogółem w 34 konferencjach naukowych, w tym 15 ogólnopolskich i 19 międzynarodowych (wykaz dorobku habilitacyjnego - Załącznik 5). Szczególne znaczenie z punktu widzenia interesujących mnie performatywnych i krytycznych badań nad niepełnosprawnością, realizowanych w interdyscyplinarnym środowisku polskich badaczy, miało uczestnictwo w międzynarodowej konferencji naukowej nt. *Negotiating Space in Theatre for People with Intellectual (Dis) Ability*, „Negotiating Space for (Dis)Ability in Drama, Theatre, Film and Media” (2015, Uniwersytet Łódzki). Brało w niej udział wielu czołowych badaczy z obszaru Disability Studies (m.in. Rosemarie Garland-Thomson, Sharon L. Snyder i David T. Mitchel). Prezentowałam na niej, przygotowany we współpracy z dr D. Krzemińską, referat omawiający rezultaty naszych wspólnych badań nad twórczością teatralną osób z niepełnosprawnością intelektualną nt. *Between Therapy and Art: Negotiating Space in Theatre for People with Intellectual (Dis) Ability*. Realizowane badania zostały przedstawione we wspólnej publikacji (rozdział w monografii „Disability and Dissensus: Strategies of Disability Representations and Inclusion in Contemporary Culture” pod red. K. Ojrzyńskiej i M. Wieczorka) złożonej do druku w Manchester University Press (aktualnie po pozytywnych recenzjach wydawniczych). Ponadto w przygotowaniu jest obecnie współautorska monografia w jęz. polskim: *Pomiędzy terapią i sztuką. Negocjowanie znaczeń teatru osób z (nie)pełnosprawnością intelektualną* (współautorka: D. Krzemińska), która stanowi znacznie poszerzoną i wzbogaconą wersję rozdziału w monografii anglojęzycznej. Jej ukończenie i wydanie planowane jest w 2020 roku.
- w latach 2009-2013 byłam członkiem European Sociological Association (ESA), biorąc aktywny udział w międzynarodowych konferencjach naukowych w ramach sieci badawczej „Sociology of Education” (w ramach której przedstawiałam referat *Education for the disabled helping in their development or generating some social inequalities?* - 2008), a następnie sieci „Disability and

Society”, aż do czasu jej wygaśnięcia w 2013 r. Uczestniczyłam w pracach sieci w trakcie czterech konferencji, prezentując rezultaty badań nt. *Cultural capital of disabled students in the context of meanings constructing the educational and social discourse of inequality* (2009 - Uniwersytet w Lizbonie); *Subject and Disability: Human Body as a Category Constructing Disabled Identities (a trial of critical discourse analysis)* (2011- Uniwersytet w Geenewie); *Social Ontology of Disability: meanings and interpretations in the Perspective of E. Laclau Theory* (2013 - Uniwersytet w Turynie).

- od 2016 r. jestem członkiem ALTER European Society for Disability Studies (Europejskiego Towarzystwa Badań nad Niepełnosprawnością). Uczestniczyłam do tej pory aktywnie w dwóch międzynarodowych konferencjach ALTER, na których prezentowałam badania nt. *Social activism of persons with disabilities in Poland - development and the current state of new social movements* (współautorka: A. Woynarowska, 2016 - Uniwersytet w Sztokholmie) oraz *(Dis)Able Theatre - Performative Strategies of Inclusion and Emancipatory Potential of Art* (2018 - Uniwersytet w Lille, Francja).
- w latach 2008-2013 byłam członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (Oddział w Gdańsku). Uczestniczyłam aktywnie w Zjazdach PTP w Lublinie (2007), Toruniu (2010) i gdańsku (2013), a także współpracowałam przy organizacji VIII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP „Różnice, edukacja, inkluzja”, organizowanego przez Uniwersytet Gdański w 2013 r.
- od 2015 r. jestem również członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogów Specjalnych.
- w latach 2009-2015 roku pełniłam funkcję zastępcy redaktora naczelnego (red. naczelny prof. dr hab. Amadeusz Krause), współuczestnicząc od początku w tworzeniu ogólnopolskiego czasopisma naukowego „*Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*” (wcześniej, do nr 8/2013 „*Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy*”, ISSN 2080-9476, wydawane przez Uniwersytet Gdański). W ciągu pierwszych 6 lat rozwoju czasopisma, jako z-ca red. naczelnego byłam odpowiedzialna m. in. za kwestie doboru i wstępnej redakcji tekstów w numerach 1-18, prowadzenie procedur kwalifikowania czasopisma do baz naukowych oraz procesu oceny i kwalifikacji czasopisma przez MNiSW.
- ponadto w latach 2013-2019 opracowałam jako redaktor naukowy trzy tomy tematyczne czasopisma, m. in. numer: *Współczesne perspektywy badań nad niepełnosprawnością*, 2013, nr 10; a także tom: *Spółczesność, kultura i niepełnosprawność*, 2015, nr 19.
- jestem członkiem Kolegium Recenzentów punktowanego czasopisma naukowego *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis „Studia de Cultura”* (lista czasopism MNiSW; ISSN 2083-7275, wydawane przez Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie). Recenzowałam większość (9 z 12) tekstów opublikowanych w numerze poświęconym studiom o niepełnosprawności w Polsce (*Studia de Cultura*, 2018, nr 10 (1) - Załącznik 18.
- w 2018 r. recenzowałam również tekst dla kwartalnika „*Edukacja*” (indeksowanego w ERIH Plus, wydawanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w Poznaniu, ISSN 0239-6858)- Załącznik 18.
- Od 2016 r., (wraz z dr Dorotą Krzemińską z Zakładu Pedagogiki Specjalnej UG), nawiązałam współpracę z dr Persephone Sextou, wykładowcą Applied Theatre i kierownikiem badawczym CADLAB w Newman University (Birmingham, UK). Uczestniczyłam m. in. w organizacji w maju 2016 roku jej pobytu w Instytucie Pedagogiki UG, w trakcie którego prowadziła wykłady

nt: *Applied Theatre, Health & Wellbeing; theatre in the service of vulnerable children*, oraz warsztaty teatralne oparte na założeniach Teatru Obrazu i Teatru Forum Augusto Boala. Brałam również udział w warsztatach dla uczestników festiwalu teatralnego „Akcept”, w którego organizacji współuczestniczę w ramach porozumienia między Fundacją Rozwoju i Gdańskim Archipelagiem Kultury (szczegóły w Załączniku 4). Aktualnie planowana jest dalsza współpraca badawcza i przygotowanie współautorskich publikacji nt. *Theatre and adults with learning disabilities: the Akcept Theatre Festival in Poland* oraz *Theatre and adults with learning disabilities: ethics and aesthetics of an artistic practice*, które złożone zostaną do czasopisma „Journal of Literary & Cultural Disability Studies”.

- Od 2014 r. współpracuję z nieformalnym stowarzyszeniem IM+, skupiającym grupę terapeutów i instruktorów pracujących z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie w różnych instytucjach na terenie Trójmiasta (Fundacja Rozwoju Integracji Społecznej AKCES, Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, Gdański Archipelag Kultury, Stowarzyszenie Ekspresji, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego - Załącznik 14). Grupa działa na rzecz aktywności osób niepełnosprawnych intelektualnie w obszarze sztuki. W ramach współpracy ze stowarzyszeniem prowadziłam także (wspólnie z dr D. Krzemińską) badania dotyczące działalności trójmiejskich grup teatralnych osób z niepełnosprawnością (prezentowanymi w wymienionych już wcześniej publikacjach). W latach 2014-2018 współpracowałam przy organizacji Festiwalu Akcept oraz seminariów naukowych, stanowiących integralną część wydarzeń festiwalowych, na których wygłaszałam również referaty wprowadzające. Ich znaczącą wartością było, towarzyszące od początku i inspirowane tezami pedagogiki krytycznej założenie, by nie tylko angażować się w działania lokalnych wspólnot, ale także oddać głos ich przedstawicielom w przestrzeni akademickiej, łącząc działania badawcze z praktyką społeczną i pedagogiczną. Dlatego też w seminariach, poza środowiskiem naukowym, uczestniczyły również zapraszone przez nas osoby z niepełnosprawnością i ich rodziny, terapeuci i instruktorzy, a także goście z różnych instytucji i organizacji z Gdańska, Gdyni i Sopotu. Każde z organizowanych seminariów było poświęcone innej problematyce, związanej z kwestią funkcjonowania osób niepełnosprawnych w społeczeństwie i kulturze. Wszystkie odbywały się na Wydziale Nauk Społecznych UG, towarzyszyły im również wystawy twórczości plastycznej, literackiej i fotografii artystycznej autorstwa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Do tej pory odbyło się 5 seminariów (na trzech wygłaszałam referaty wprowadzające w problematykę seminarium):

1. *Praktyka teoretyczna - w stronę zmiany znaczeń pracy z dorosłą osobą z niepełnosprawnością intelektualną* (2014)
2. *Obywatel z niepełnosprawnością w kulturze. Uczestnik, petent, natręt?* (2015)
3. *(Nie)bezpieczne związki: on, ona, niepełnosprawność intelektualna i co dalej?* (2016)
4. *Teatr zaangażowany społecznie* (2017)
5. *Literackie światy niepełnosprawności. Wokół twórczości językowej osób z niepełnosprawnością (intelektualną)* (2018)

b) współpraca ze środowiskiem i udział w zespołach eksperckich oraz popularyzacja nauki

W okresie po uzyskaniu stopnia doktora podejmowałam współpracę z wieloma instytucjami, organizacjami bądź fundacjami, w ramach której pełniłam funkcje eksperta i uczestniczyłam w opracowywaniu różnorodnych programów i szkoleń, popularyzowałam wiedzę naukową i różnego rodzaju praktyki działania, odnoszące się do kwestii niepełnosprawności i funkcjonowania osób z niepełnosprawnością w edukacji, sferze społecznej i kulturze, a także kwestii kształcenia studentów i nauczycieli oraz szeroko rozumianego poradnictwa. Wśród działań z tego obszaru mogę wyróżnić m. in.:

- w 2017 r. uczestniczyłam w projekcie „Droga do samodzielności”, realizowanym przez Fundację Wspierania Rozwoju Dziecka JA TEŻ, we współpracy z Państwowym Funduszem Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych i samorządem miasta Gdańsk. Efektem działań podejmowanych w ramach projektu jest publikacja pt. „Droga do samodzielności. Poradnik dla rodziców”, Gdańsk 2017, Fundacja Rozwoju JA TEŻ (Załącznik 15a i 15b).
- w 2016 r. w ramach współpracy z Fundacją Wspierania Rozwoju Dziecka JA TEŻ z Gdańska, przeprowadziłam badania dotyczące innowacyjnego projektu aktywizacji zawodowej dorosłych osób z zespołem Downa, pracujących w Gdańskim Teatrze Szekspirowskim (współautorką badań jest dr A. Woynarowska, UG). Rezultaty badań realizowanych w ramach projektu, zostały opublikowane w artykule:
 - *Teatr jako miejsce pracy dorosłych osób z zespołem Downa – emancypacyjny potencjał projektu aktywizacji zawodowej „Przystanek Szekspir”*, opublikowany w czasopiśmie „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, 2017, nr 25, s. 176-191
- w 2014 r. brałam udział w pracach zespołu ekspertów ds. wypracowania standardów edukacji uczniów z niepełnosprawnościami oraz uczniów z zaburzeniami. Projekt był realizowany w ramach Regionalnego Programu Strategicznego „Aktywni Pomorzanie 2020” w zakresie aktywności zawodowej i społecznej, przez Samorząd Województwa Pomorskiego we współpracy z Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku. Obejmował opracowanie modelu i ścieżek kształcenia oraz wsparcia społecznego uczniów na różnych etapach edukacji
- W latach 2005-2014 współpracowałam z Warmińsko-Mazurskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Elblągu, gdzie w 2012 roku brałam udział w realizacji projektu „Wychowanie do integracji”, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Kapitał Ludzki - Narodowa Strategia Spójności). W ramach projektu, opracowałam autorskie programy szkoleń i warsztatów, a także materiały szkoleniowe dla uczestników programu (Załącznik 16).
- W ramach działań popularyzujących naukę, prezentowałam rezultaty badań i brałam udział w konferencjach szkoleniowych organizowanych m. in. przez Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną (oddział w Gdańsku i Gdyni) oraz Fundację Wspierania Rozwoju Dziecka JA TEŻ (Gdańsk). Ponadto na zaproszenie Uniwersytetu Krytycznego Świetlicy Krytyki Politycznej w Gdańsku, w 2013 r. wygłosiłam wykład nt. *Oswajanie odmienności. Współczesne dyskursy niepełnosprawności a problem wykluczenia*, prezentowany w cyklu tematycznym: „Kultura, edukacja, tożsamość” (Załącznik 20)

c) osiągnięcia związane z działalnością dydaktyczną i organizacyjną

- Decyzją Rady Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego z dn. 10 kwietnia 2014 r. zostałam powołana do pełnienia obowiązków **promotora pomocniczego** w przewodzie doktorskim Pani mgr Agnieszki Sekułowicz nt. „Edukacja specjalna w Stanach Zjednoczonych w interpretacjach uczestników systemu oświatowego” (promotor: prof. dr hab. Amadeusz Krause) - Załącznik 17.
- Szczególne znaczenie dla rozwoju naukowego miało dla mnie prowadzenie przedmiotów związanych z badaniami jakościowymi w naukach społecznych oraz przedmiotów realizowanych na studiach II i III stopnia, które były ściśle powiązane z realizowanymi przeze mnie badaniami i publikacjami. W latach 2010 - 2019 opracowałam **autorskie programy zajęć** i zrealizowałam je:
 - na Studiach Doktoranckich z Pedagogiki i Politologii (wykłady monograficzne):
Tożsamość i wykluczenie. Kulturowy dyskurs niepełnosprawności

Ciało, tożsamość i kultura – źródła relacji, konteksty uwikłań.

- z przedmiotu *Wczesna Edukacja do Innego*, który został włączony jako obowiązkowy do siatki zajęć na studiach magisterskich, na kierunku Pedagogika.

- z przedmiotu *Studia nad niepełnosprawnościami*, włączonego do grupy przedmiotów obowiązkowych w siatce zajęć na studiach II stopnia na kierunku Pedagogika specjalna od roku akademickiego 2013/14 i realizowanego do chwili obecnej.

- Poza wymienionymi wyżej zajęciami opartymi na autorskich programach, w ramach pracy dydaktycznej realizowałam zajęcia na studiach I i II stopnia, prowadząc przedmioty z zakresu metodologii badań społecznych i pedagogicznych, a także przedmioty kierunkowe i specjalizacyjne. Realizację zajęć dydaktycznych starałam się łączyć z moimi zainteresowaniami badawczymi i osiągnięciami naukowymi, wykorzystując w pracy ze studentami zarówno wyniki własnych badań, jak i zdobyte w toku różnych szkoleń, dodatkowe kompetencje zawodowe. Po uzyskaniu stopnia doktora prowadziłam również seminaria dyplomowe i wypromowałam 9 prac licencjackich oraz 69 prac magisterskich.
- Udział w pracach programowych związanych z organizacją kształcenia studentów:
 - w roku akademickim 2008/09 byłam członkiem Rady Programowej Instytutu Pedagogiki UG ds. dostosowania treści kształcenia do systemu bolońskiego (praca nad modułami specjalizacyjnymi dla kierunku „Pedagogika specjalna”)
 - w latach 2008/2011 brałam udział w pracach zespołu ds. programowych na kierunku Pedagogika specjalna - konstruowanie efektów kształcenia w ramach specjalizacji na studiach II stopnia i dostosowania do Krajowych Ram Klasyfikacji, opracowanie treści programowych i sylabusów wybranych przedmiotów.



.....
podpis