

UNIWERSYTET KAZIMIERZA WIELKIEGO W BYDGOSZCZY

WYDZIAŁ PEDAGOGIKI

Dorota Pufund

**DOŚWIADCZANIE SZKOLNYCH I POZASZKOLNYCH
PRZESTRZENI EDUKACYJNYCH
PRZEZ OSOBY W SPEKTRUM AUTYZMU**

**Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem
dr hab. Doroty Podgórskiej-Jachnik, prof. UKW, prof. UŁ**

Bydgoszcz 2023

*Kochanej Mamie i Kochanemu Mężowi, za nieustającą wiarę we mnie.
Kochanej Córeczce, w podziękowaniu za przywrócenie wiary w marzenia.
DZIĘKUJĘ.*

Spis treści

Wstęp	5
I. Teoretyczne podstawy badań własnych	8
1.1 Przestrzeń i miejsce – konceptualizacje teoretyczne.....	8
1.1.1 Zwrot przestrzenny w humanistyce i naukach społecznych	8
1.1.2 Teoretyczne mapowanie pojęciowe.....	10
1.1.2.1 Społeczna myśl uprzestrzenniona – przestrzeń i miejsce w perspektywie społeczno- kulturowej	12
1.1.2.2 Przestrzeń edukacyjna – pedagogiczne ujęcia definicyjne oraz przegląd koncepcji	31
1.2 (U)cieleśnione i (u)zmysłowione doświadczanie przestrzeni	57
1.2.1 Doświadczanie jako kategoria pedagogiczna.....	57
1.2.2 Fenomen doświadczania – doświadczanie w-przestrzeni i przestrzenny wymiar doświadczania	64
1.2.3 Doświadczanie ciała i przestrzenność ciała.....	69
1.2.3.1 (U)cieleśnienie i (u)zmysłowienie w perspektywie nauk społecznych – na tle „historycznego okrzepnięcia”	71
1.2.3.2 Doświadczanie ciała i przestrzenność ciała w świetle fenomenologii Maurice’a Merleau-Ponty’ego – teoretyczny „kontekst uczulający”	75
1.2.4 (A)typowe doświadczanie przestrzeni – wokół dyscyplinowania i ujarzmiania doświadczania	86
1.3 Doświadczanie zmysłowe i cielesne w spektrum autyzmu.....	96
1.3.1 Od „autystycznej psychopatii” po neuroróżnorodność – autyzm w przestrzeniach paradygmatycznego dialogowania.....	97
1.3.2 Urządzanie autyzmu – pomiędzy autystyczną stygumą a kulturą edukacyjnej i społecznej inkluzji	112
1.3.3 Koncepcje teoretyczne wrażliwości zmysłowej i doświadczeń sensorycznych osób w spektrum autyzmu	124
1.3.4 Doświadczanie przestrzeni i wrażliwość zmysłowa osób w spektrum autyzmu w ich perspektywie – przegląd wybranych badań	131
II. Metodologia badań własnych.....	142
2.1 Przedmiot, cele i problematyka badawcza	142
2.2 Założenia badań własnych – jakościowa perspektywa badawcza.....	145
2.3 Metody i techniki badawcze.....	149
2.3.1 Edukacyjna autie-etnografia jako etnografia wielostanowiskowa	149
2.3.1.1 Wywiad swobodny	151
2.3.1.2 Sensoryczna etnografia – spacer sensoryczny i „odczuwanie uczestniczące”	155
2.3.1.3 Metoda netnograficzna – blog jako wirtualny pamiętnik	166
2.4 Metodologia teorii ugruntowanej jako metastrategia analityczno-badawcza	168
2.4.1 Metodologia teorii ugruntowanej – wprowadzenie.....	168
2.4.2 Gromadzenie i opracowywanie materiału badawczego.....	170
2.4.3 Analiza danych	173

2.4.3.1 Analiza danych w świetle metodologii ugruntowanej.....	173
2.4.3.2 Metafora jako strategia metodologiczna	175
2.4.4 Teoretyczne pobieranie próbek i generowanie teorii.....	179
2.5 Uczestnicy i uczestniczki badań i dobór materiału badawczego.....	182
2.6 Dylematy etyczne i metodologiczne – spojrzenie krytyczne	186
III. Analiza i interpretacja wyników badań.....	190
3.1 Topografia doświadczenia.....	190
3.1.1 Atopiczne dryfowanie – między „byciem nie na miejscu” a „brakiem miejsca”	190
3.1.2 „Gorzka toń” i „rozpięzione treny” – między byciem-w-oporze i heterotopią.....	196
3.1.3 (W)znoszenie zapory – transgresyjność doświadczenia.....	205
3.1.4 Ku wirtualnej przystani – przestrzenie „międzymiejsca” i „wspólnego pokoju”	217
3.2 Mundus Sensibilis – krajobraz skąpany w zmysłach	223
3.2.1 Multisensoryczny krajobraz szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych.....	223
3.2.2 Audiosfera – szkolne i pozaszkolne pejzaże dźwiękowe	226
3.2.3 O „dotykaniu przez przestrzeń” i dotykaniu (w) przestrzeni – przestrzeń haptyczna	236
3.2.4 W otulinie zapachów i smaków – przestrzenie olfaktoryczne.....	245
3.2.5 Przestrzeń wizualna – pomiędzy wrażliwym punctum, światłem i cieniem	251
3.3 Przestrzenie edukacyjnej zmiany – ku projektowaniu uniwersalnemu i edukacji inkluzyjnej.....	257
3.3.1 Neuroróżnorodność wobec „edukacji dla wszystkich”	257
3.3.2 Pedagogiczne itineraria – nawigacyjne znaki i sygnały ku „najmniej ograniczającemu środowisku”	266
3.3.1.1 Projektowanie uniwersalne w edukacji	266
3.3.1.2 Przestrzeń edukacyjna jako „najmniej ograniczające środowisko” – perspektywa osób w spektrum autyzmu.....	271
Zakończenie.....	281
Głosa o doświadczeniu przestrzennego współbycia	295
Streszczenie.....	298
Summary.....	300
Bibliografia	302
Spis blogów	353
Spis tabel.....	353
Spis wykresów	353
Spis map.....	353
Spis rysunków	354
Arkusze Obserwacji Wrażliwości Zmysłowej	356
Dziennik Doświadczeń Sensorycznych.....	357
Aneks.....	358

Wstęp

Zagadnienie specyfiki doświadczania przez osoby w spektrum autyzmu zdaje się być w ostatnich latach tematem dość często poruszonym przez samorzeczniczki i samorzeczników. Sporo miejsca poświęcone jest temu zagadnieniu w ich autobiografiach. Tym bardziej zaskakuje fakt, jak marginalnie podejmowane są badania naukowe z udziałem osób w spektrum autyzmu, uwzględniające ich pierwszoosobową perspektywę. Pedagogika specjalna często czyni przedmiotem zainteresowania kwestie diagnozy i terapii osób w spektrum autyzmu, zdecydowanie rzadziej związane z budowaniem relacji czy ich jednostkowych doświadczeń. Paradygmatyczna zmiana, odejście od retoryki choroby i defektów, kieruje uwagę badawczą właśnie w tę stronę, czyniąc doświadczanie, ale i subiektywność percepcji *bycia-w* spektrum autyzmu jednym z istotnych wątków naukowych peregrynacji. Badania podjęte w tej dystertacji są próbą wejścia w świat w tych osób – dość dosłownie, gdyż nie były tylko wysłuchaniem relacji uczestników badań na temat ich doświadczania przestrzeni (szkolnych i pozaszkolnych), ale obejmowały także ich wspólne przemierzanie i współodczuwanie, to specyficzne doświadczenie osobiste badacza, na drodze do zrozumienia osób ze spektrum autyzmu – tak bardzo potrzebne nauczycielowi, wychowawcy, także rodzicom w procesie empatycznego wsparcia wychowawczego. Wychowanie nie zachodzi bowiem w abstrakcyjnym świecie i niczyich lub cudzych przestrzeniach. Musi uwzględniać świat i przestrzenie każdego wychowanka, nawet jeśli jawią się one jako inne od uśrednionych i uprzedmiotowionych, tych podstawowych kategorii ludzkiego doświadczenia, szczególnie wtedy, gdy są odbierane jako inne i nienormatywne.

Niniejsza rozprawa składa się z trzech części. Pierwsza część – teoretyczna, obejmuje trzy rozdziały. Rozważania otwiera konceptualizacja przestrzeni i miejsca w perspektywie społeczno-kulturowej oraz przegląd pedagogicznych ujęć definicyjnych, co pozwoliło na wizualną reprezentację teoretyczną *przestrzeni edukacyjnej*. Następnie teoretyczne dociekania skierowały się ku zagadnieniu (u)cieleśnionego i (u)zmysłowionego doświadczania przestrzeni. W tym celu skonceptualizowano doświadczanie jako kategorię pedagogiczną, dokonując przeglądu wybranych ujęć definicyjnych i kontekstowych. Dokonano jej problematyzacji jako fenomenu oraz rozwinięcia w kontekście egzystencjalnej triadektyki *bycia-w świecie*, jak i doświadczania ciała i przestrzenności ciała w świetle fenomenologii Maurice'a Merleau-Ponty'ego. Rozważania te uzupełniono o zagadnienia związane z (a)typowym doświadczaniem przestrzeni, zwłaszcza w zakresie dyscyplinowania i ujarzmiania doświadczania. Część teoretyczną pracy zamyka trzeci rozdział poświęcony

doświadczeniu zmysłowemu i cielesnemu w spektrum autyzmu. Dokonano przeglądu koncepcji spektrum autyzmu – od „autystycznej psychopatii” po neuroróżnorodność oraz sproblematyzowano związane z nimi kluczowe zagadnienia. Kolejny z poruszanych wątków teoretycznych obejmował koncepcje teoretyczne wrażliwości zmysłowej i doświadczeń sensorycznych osób w spektrum autyzmu. Dociekania teoretyczne uwzględniały także przegląd wybranych badań dotyczących doświadczenia przestrzeni i wrażliwości zmysłowej osób w spektrum autyzmu w ich perspektywie. Część teoretyczną uzupełniono w drugiej części rozprawy opisem metodologicznych założeń badań własnych. W tym miejscu określono przedmiot, cele i problematykę badawczą. Zarysowano ramy filozoficzne projektu oraz metody i techniki badawcze wynikające z przyjęcia jakościowej perspektywy badawczej. Dokonano także szczegółowego opisu założeń i wykorzystania metodologii teorii ugruntowanej obranej jako metastrategia analityczno-badawcza. Trzecia, końcowa część pracy dotycząca analizy i interpretacji wyników badań obejmuje trzy rozdziały. Pierwszy kontekst interpretacyjny stanowi topografia doświadczenia, obejmująca następujące obszary tematyczne: „bycia nie na miejscu” i „braku miejsca”, „*bycia-w-oporze*”, heterotopię i transgresyjność doświadczenia, przestrzeń „międzymiejsca” i „wspólnego pokoju”. W rozdziale drugim tej części podjęto próbę zrekonstruowania multisensorycznego krajobrazu szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych, dokonując szczegółowych przedstawień w kontekście poszczególnych modalności zmysłowych. W końcowym rozdziale zaprezentowano implikacje praktyczne w zakresie projektowania uniwersalnego oraz edukacji inkluzyjnej. Podjęto wątki dotyczące neuroróżnorodności w „edukacji dla wszystkich”, ale także przedstawiono perspektywę osób w spektrum autyzmu w procesie współtworzenia „najmniej ograniczającego środowiska”. Na poziomie praktycznym zaprezentowano propozycję schematu wdrażania strategii dostępności w odniesieniu do uczniów i uczennic w spektrum autyzmu oraz innych, o indywidualnych potrzebach edukacyjnych. Rozprawę zamyka glosa, dopuszczająca subiektywny głos badaczki na temat doświadczenia współbycia.

Aby wychować dziecko, potrzeba całej wioski

Od 10 lat zawodowo jestem związana z osobami w spektrum autyzmu. Na co dzień współpracuję z dziećmi, młodzieżą i ich rodzinami. Lektura autobiografii oraz blogów samorzeczniczych pozwoliła mi nie tylko rozwijać moją pedagogiczną wrażliwość, ale także

ukierunkować swoje zainteresowanie naukowe ku osobom dorosłym w spektrum autyzmu. Wszystkim autorom i autorkom, samorzeczniczkom i samorzecznikom z całego serca dziękuję za cenną naukę i możliwość spojrzenia na autyzm z innej perspektywy. Dziękuję też tym, którzy tę zmianę przyjęli z entuzjazmem, choć wcale nie była oczywistą, a dla niektórych – wręcz ryzykowną.

Dziękuję mojej promotor dr hab. Dorocie Podgórskiej-Jachnik, prof. UKW, UŁ, za popieranie moich pomysłów, nawet wówczas, gdy nie były jeszcze skryształizowane, przyjęcie ich z zaufaniem. Dziękuję za przestrzeń do działania, ale i wspieranie cennymi wskazówkami, gdy tego potrzebowałam.

Przeprowadzenie niniejszych badań nie byłoby możliwe bez nawiązania kontaktu ze środowiskiem osób w spektrum autyzmu – co początkowo, ku mojemu zaskoczeniu, było dość utrudnione. Szczególne podziękowania należą się Janowi Gawrońskiemu oraz zespołowi *Fundacji Autism TEAM* za przychylność oraz zaangażowanie w rozpowszechnienie informacji dotyczących badania wśród społeczności osób w spektrum autyzmu. Wielkie ciche brawa za wszystko, co robicie.

Bardzo dziękuję wszystkim Uczestniczkom i Uczestnikom, przede wszystkim za zaangażowanie i obdarzenie mnie zaufaniem. Dziękuję za wszystkie ciepłe słowa, ale i wskazówki, które pozwoliły mi efektywniej się komunikować, za wszystkie rozmowy *off the record* – za Zaufanie i Rozmowę. Wszystkim życzliwym – za dobre słowo i trzymane mocno kciuki.

Niniejsza praca nie powstałaby, gdyby nie wsparcie najbliższych – kochanej Mamie dziękuję za nieustającą wiarę we mnie, kochanemu Mężowi za wsparcie i współtowarzyszenie nie tylko na naukowej ścieżce (za każdą nocną kawę, słowa otuchy, każde ratowanie, gdy „kliknęło się” tam, gdzie nie miało, a przede wszystkim za to, że jesteś).

Rozprawę dedykuję kochanej Córeczce Julce – w podziękowaniu za przywrócenie wiary w marzenia.

I. Teoretyczne podstawy badań własnych

1.1 Przestrzeń i miejsce – konceptualizacje teoretyczne

1.1.1 Zwrot przestrzenny w humanistyce i naukach społecznych

[...] przestrzeń należy do podstawowych pojęć myśli ludzkiej; jest „ziarnem”, z którego wyrasta refleksja związana z poznawaniem i rozumieniem otaczającego człowieka świata.

Jacek Kaczmarek

Zainteresowanie przestrzenią nie jest tematem nowym, wszak należy ona do antropologicznej triady: *czas – przestrzeń – tożsamość*, którą Mikołaj J. Łuczak określa jako: „humanistyczny wyznacznik naszej egzystencji i zarazem wszelkiej refleksji filozoficznej i społecznej” (2012, s. 83). Doris Bachmann-Medick, kreśląc „kartografię” nauk o kulturze, wyodrębniła w jej przestrzeniach uczulające przejścia – zwroty kulturowe (z ang. *cultural turns*), których pulsowanie odczuwalne jest także w polu nauk społecznych i humanistycznych. Obok zwrotów: interpretatywnego, performatywnego, refleksyjnego, postkolonialnego, translologicznego i ikonicznego, badaczka zwróciła uwagę na zwrot przestrzenny (z ang. *spatial turn*) (2012, s. 335-389). Termin ten został ukuty przez Edwarda Soję w książce *Postmodern Geographies* z 1989 r. (zob. Soja, 1989). Amerykański geograf nie tylko dokonał rekonfiguracji pojęcia przestrzeni, ale także zaproponował jej nową odślonę. Koncepcję Trzeciej Przestrzeni Soji uznać można za punkt inicjalny społecznej myśli uprzestrzennionej.

Wspomniana perspektywa społeczna, czy – jak nazwała dociekania w obszarze nauk społecznych w ramach tzw. zwrotu przestrzennego Maria Mendel – kierunek „społecznej myśli uprzestrzennionej” (2017, s. 73), otwiera możliwość rekonstruowania teorii i praktyki – tak badawczej, jak społecznej. Pozwala także ukazać kategorie badawcze w nowym świetle, generować wiedzę oraz zdobywać doświadczenia wzbogacone o optykę przestrzenną (Mendel, 2020a). Spacjalizacja (od ang. *space* – przestrzeń), rozumiana jako uprzestrzenniony paradygmat myślenia o zjawiskach społecznych, wiązała się z poszukiwaniem nowego sposobu myślenia, który wychodziłby poza binarne opozycje, które to wyrażają fizyczny i społeczny wymiar przestrzeni (Skotnicka, 2020). Zwrot przestrzenny oddaje wyraz pluralistycznego charakteru otaczającej człowieka rzeczywistości. Jak konstatuje Mendel:

Zwrot przestrzenny stał się wyrazem coraz bardziej odczuwanej potrzeby – po pierwsze – wrażliwości na fizyczną przestrzenność i materialny wymiar pojęć (np. takich, jak demokracja, sprawiedliwość społeczna). Po drugie, zwrot przestrzenny wyraził głęboki sens „spacjalizacji” – uprzestrzenniania – jako praktyki

badawczej i analitycznej, wychodzącej poza tradycyjny binaryzm i zmieniającej perspektywę „albo-albo” w przestrzennie trialektyczną: „to i to oraz również” (2017, s. 74).

Rekonstrukcja zakresu pojęć *miejsca* i *przestrzeni* jest trudna do zoperacjonalizowania z uwagi na różnorodność zarówno ujęć terminologicznych, jak i ich klasyfikacji. Z jednej strony można mówić o „mętliku pojęciowym”, „mglistości zjawiska” (Lewicka, 2012, s. 106- 107), czy wręcz postmodernistycznej „epidemii znaczeń” (Melosik, 2003, s. 24), z drugiej zaś o heterogeniczności i badawczym otwarciu na wielość perspektyw i konceptualizacji, co czyni z *miejsca* i *przestrzeni* pojęcie wielowymiarowe, a przez to interesujące poznawczo. Doreen Massey, socjolożka, geografka kulturowa i feministyczna stwierdza wręcz, iż: „kiedy używamy słowa przestrzeń w dyskursie popularnym lub w środowisku akademickim, najczęściej nie jesteśmy świadomi, co przez nie rozumiemy” (2005, s. 17). Z kolei badaczka kulturowa i antropolożka Elżbieta Rybicka podkreśla, iż kategoria przestrzeni jest „przestrzenią transferu i przestrzenią w transferze”, gdyż pozbawiona jest charakteru pojęcia stabilnego i trwałego (2014, s. 22). Stąd też na zagadnienie przestrzeni spoglądać należy z wielu perspektyw, a konceptualizacja przestrzeni jako pojęcia winna uwzględniać szeroki kontekst jego „międzydyscyplinarnej wędrówki” (Gajdzica, 2018, s. 57). Teoretyczne ramy tego pojęcia sięgają dociekań filozoficznych – zarówno w orientacji fenomenologicznej (m.in. Martina Heideggera, Maurice’a Merleau-Ponty’ego), jak i rozważań Michela Foucaulta czy przedstawicieli postmodernizmu – Gilles’a Deleuze’a czy Jacques’a Derridy, ale także perspektywy kulturowej (m.in. Floriana Znanieckiego, Barbary Kity), antropologiczno-socjologicznej (m.in. Michela de Certeau, Marca Argu’e’a, Edwarda Relpha), studiów miejskich (m.in. Iwony Sagan, Bohdana Jałowieckiego), psychologii środowiskowej oraz psychologii miejsca (m.in. Augustyna Bańki oraz Marii Lewickiej), aż wreszcie polityki społecznej, radykalnego urbanizmu czy geografii społecznej (m.in. Harvey 1990 a, 1990b; Massey 1994, 1995, 2004, 2005; Soja 1989, 1996). Poczyniona enumeracja podkreśla mnogość podejść i koncepcji rozumienia przestrzeni.

Chcąc uniknąć mglistości i chaotyczności podejmowanych w dalszej części pracy inter- i transdyscyplinarnych rekonstrukcji teoretycznych, skoncentrowano się jedynie na pewnym wycinku problematyki przestrzennej. Jako punkt orientacyjny – teoretyczny azymut w niniejszej pracy przyjmuje się pedagogikę miejsca i pedagogikę miejsca wspólnego wraz z jej wielowątkowym, wielowymiarowym osadzeniem teoretycznym. Choć analizowane w tej pracy problemy wpisujące się w pedagogikę miejsca wyraźnie wytyczyła lektura prac Mendel (zob. Mendel, 2006a, 2006b, 2006c, 2017, 2020a, 2020b; Mendel i Theiss, 2019), to jednak podejmowany w dalszej części teoretyczny namysł nie ogranicza się jedynie do wskazań tej

autorki. Co trzeba podkreślić, pełna rekonstrukcja teorii leżących u podstaw pedagogiki miejsca i pedagogiki miejsca wspólnego wyłaniających się z prac Mendel byłaby zadaniem bardzo trudnym czy wręcz niemożliwym w ramach jednej pracy realizującej jeszcze swój własny zamysł empiryczny. Jednocześnie można uznać, iż podjęta refleksja teoretyczna ma charakter otwarty, co stanowi wyraz złożoności przyjętej optyki przestrzennej. Wszak, jak trafnie ujął to zjawisko kulturowe Jurij Łotman:

Iluzją jest utrzymywanie, iż możliwy jest jeden idealny język jako optymalny mechanizm, mogący wyrazić całą rzeczywistość (...). Ideę jednego absolutnie doskonałego języka zastępuje obraz struktury z minimalnie dwoma, a w istocie z otwartą listą różnych języków, wzajemnie sobie niezbędnych, z powodu niezdolności każdego z nich do samodzielnego wrażenia świata. Języki te zarówno zachodzą na siebie, rozmaicie odzwierciedlając to samo zjawisko, jak i układają się „w jednej płaszczyźnie”, ustanawiając w niej wewnętrzne granice (Łotman 1999, s. 28-29).

Tym samym snuta wokół pedagogiki miejsca i pedagogiki miejsca wspólnego gęsta sieć teoretycznych konceptualizacji, niczym *rhizoma* (kłącze) Gilles’a Deleuze’a i Félixa Guattariego – choć zawiła, dzięki swej łączliwości pozwala ukazać wielość i heterogeniczność perspektyw oraz wyznaczyć kierunek podejmowanych w ramach rozprawy przestrzennych peregrynacji badawczych. W tym miejscu ujawnia się także ryzyko jedynie powierzchniowego dotknięcia podejmowanej problematyki, dlatego wskazane inspiracje teoretyczne służą jako kontekst – symboliczne rusztowanie, które pozwoli na pedagogiczny namysł nad podejmowanym zagadnieniem, są one także wyrazem otwarcia (się) na znaczenia przestrzennego doświadczania i doświadczania przestrzeni osób w spektrum autyzmu.

1.1.2 Teoretyczne mapowanie pojęciowe

Pojęcie „teorii” jest pojęciem wieloznacznym.

T. Hejnicka-Bezwińska

Zarysowanie koncepcji przestrzennych oraz wymapowanie dotychczasowych spacji ustalonych terminologicznych – rekonfiguracja definicyjna przestrzeni – ma za zadanie umożliwić wprowadzenie w podejmowaną w pracy problematykę oraz uczulić na heterogeniczność i szeroki zakres rozumienia przestrzeni, zwłaszcza w jej edukacyjnym wymiarze. Przeprowadzony „mapping” teoretyczny – odczytywany w perspektywie myśli nomadycznej, filozofii przestrzenności Deleuze’a oraz Guattariego, umożliwi skonceptualizowanie *a priori* przedmiotu badania, jakim jest doświadczanie szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych. W ujęciu autorów a *Thousand of Plateaus* mapa jest narzędziem performatywnego asamblażu, sama w sobie będąc częścią rhizomy, jest otwarta, rozłączna,

podatna na zmiany. Tak rozumiana mapa nie jest odbitką rzeczywistości *par excellence*, nie reprodukuje świata, lecz go konstruuje. Autorzy postulują wręcz: „Tworzyć mapę, a nie kalkę” (2015, s. 14). Tłumaczą dzielące je różnice:

Jeżeli mapa przeciwstawia się kalce, to dlatego, że jest ona zwrócona całkowicie w stronę eksperymentowania w kontakcie z rzeczywistością. Mapa nie odtwarza nieświadomości zamkniętej w niej samej, lecz ją konstruuje. [...] Sama jest częścią kłacza. Mapa jest otwarta, daje się łączyć we wszystkich wymiarach, demontować, odwracać, jest podatna na ciągłe modyfikacje (Deleuze i Guattari, 2015, s. 14).

Mapa, w myśl Deleuzjańskiej koncepcji kłacza, umożliwia wielokierunkowe i wielopoziomowe poszukiwania. Wszak ma ona wiele wejść, a tym samym liczne możliwości oglądu rzeczywistości (Deleuze i Guattari, 2015). Tym samym pojęcie mapy-kłacza uznać można za metaforę poznawczej perspektywy przyjętej w rekonstrukcji teoretycznej na łamach niniejszej pracy. Czytanie mapy jest także wyrazem tekstualizacji przestrzeni. Maria R. Mayenowa wyjaśnia, iż: „Lektura mapy jak lektura obrazów lub niektórych kolistych diagramów nie ma właściwie początku ani końca. Mapę można czytać od dowolnego punktu” (1973, s. 50).

Teoretyczne „mapowanie” tylko z pozoru zdaje się być niezorganizowanym przeglądem teorii i koncepcji, w rzeczywistości jest egzemplifikacją postawy poznawczej i badawczej, którą Monika Jaworska-Witkowska nazywa mianem „przeszukiwania humanistyki”. Jak wyjaśnia badaczka, „przeszukiwanie humanistyki” to strategia wymagająca uruchomienia:

strategii krytycznego i refleksyjnego czytania dla pedagogiki tekstów z przestrzeni całej kultury, strategii uwzględniającej zarazem hermeneutyczne poszanowanie sensu i znaczenia tekstu, heurystykę możliwych odczytań i wielość interpretacji, jak również interes poznawczy pedagogiki, otwierającej się na kanon (integralnej i integrującej poznanie) humanistyki (Jaworska-Witkowska, 2011, s. 204).

Zdaniem pedagoga złożona i dynamiczna wiedza oraz wartości poznawcze tkwiące w kulturze czynią ją nośną pedagogicznie. Zauważa ona, iż: „Pedagogice potrzebna jest świadomość funkcjonowania jako praktyki kulturowej, wymagającej refleksji metahumanistycznej oraz podjęcie uczenia się w poprzek podziałów dyscyplinarnych, dla wypracowania wyższego poziomu zarazem specjalizacji edukacji, jak i integracji, w trosce o jakość człowieczeństwa i jego osadzenia w kulturze” (Jaworska-Witkowska, 2011, s. 204).

Jednoznaczne określenie definicyjne przestrzeni w ramach jednej koncepcji jest niemożliwe, dopiero rekonstrukcja wielu z nich może doprowadzić do odkrycia przypisywanych jej sensów, co uzasadnia przeprowadzenie „teoretycznego mapowania”. Celem uporządkowania teoretycznych peregrynacji przestrzennych posłużono się strategią lejka (z ang. *funnel aproach*), zatem kontekstualizację rozpoczęto od omówienia zagadnień

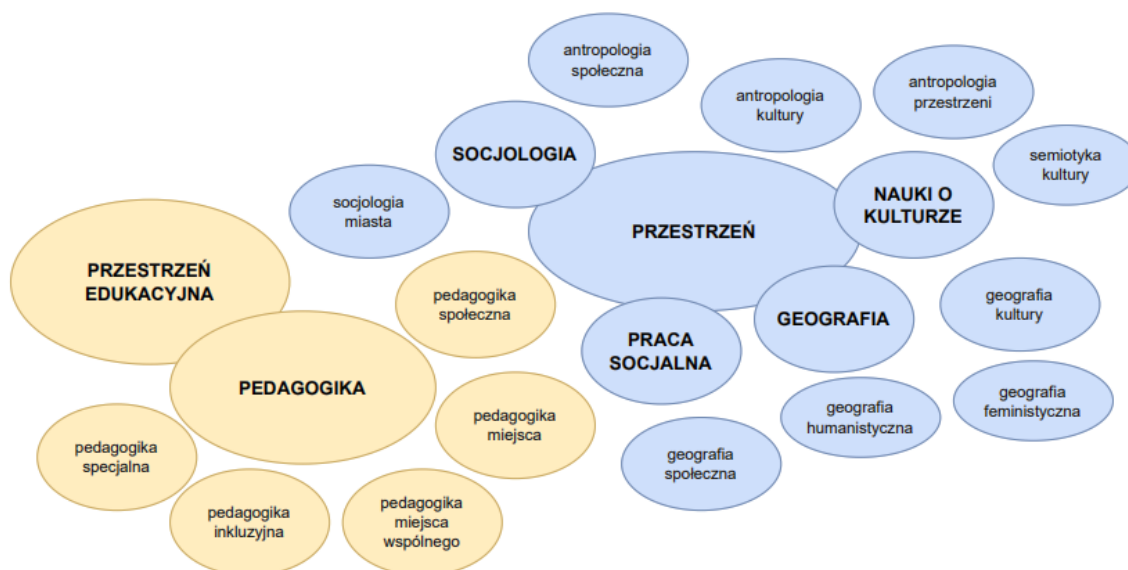
ogólnych, a więc opisu głównych nurtów w ramach zwrotu przestrzennego poprzez zwrócenie się ku refleksji stricte pedagogicznej. Zawężenie optyki poznawczej przebiegało zgodnie z kierunkiem: od myśli (u)przestrzennionej osadzonej w szeroko rozumianej orientacji społeczno-kulturowej, przez przedstawienie uszczegółowionego rozumienia miejsca i przestrzeni w jej kontekstach aż po finalną konceptualizację szkolnej i pozaszkolnej *przestrzeni edukacyjnej* jako kategorii badawczej.

1.1.2.1 Społeczna myśl uprzestrzenniona – przestrzeń i miejsce w perspektywie społeczno-kulturowej

Obecna epoka będzie przypuszczalnie w większym stopniu epoką przestrzeni. Znajdujemy się w czasach symultaniczności, w epoce zestawiania, w epoce rzeczy bliskich i dalekich, jednego obok drugiego, rozproszonego. Znajdujemy się w momencie, kiedy jak sądzę, świat wydaje się nie tyle długą historią rozwijającą się w czasie, co siecią łączącą punkty i przecinającą własne poplątane odnogi.

Michel Foucault

Jak podkreśla Janusz Surzykiewicz istotną cezurę dla orientacji społeczno-przestrzennej wyznacza publikacja z 1990 r. autorstwa Lothara Böhnisha oraz Richarda Münchmeiera *Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik* (2010, s. 201). Perspektywa społeczno-przestrzenna stanowi teoretyczno-badawczy „wspólny mianownik”, tak pracy socjalnej, jak i pedagogiki społecznej – wyrosły na gruncie tzw. *Gemeinwesen*, a więc „teorii i praktyki na rzecz dobra wspólnego” (Surzykiewicz, 2010, s. 201-203). Mimo obecności kategorii przestrzeni na gruncie nauk społecznych, w tym także pedagogicznych, wciąż pozostaje ona kategorią wieloznaczną i niejednołitą, czy wręcz nieogarnioną – by posłużyć się słowami Surzykiewicza: „w odniesieniu do rozwiązań praktyczno-instytucjonalnych pozostajemy jeszcze w dużej mierze *in statu nascendi*” (2010, s. 222). Stąd też konieczność „przeszukiwania humanistyki”, dającego możliwość jej opisanie. Rezultaty dokonanego „przeszukania humanistyki” przedstawić można z pomocą symbolicznej „mapy” społeczno-kulturowej myśli uprzestrzennionej (Rysunek 1).



Rysunek 1. „Mapa” społeczno-kulturowej myśli uprzestrzennionej

Źródło: opracowanie własne.

„Mapa” wizualizuje ważkie dla podejmowanego zagadnienia teoretyczne punkty orientacyjne, jednocześnie – z uwagi na swój otwarty charakter, pozwala na ich nowe odczytania, ale i jej uzupełnienia.

Barbara Kita określa przestrzeń mianem „po(d)ręcznego pojęcia”, „słowa-klucza” służącego analizie i interpretacji różnych aspektów życia, działalności człowieka, tekstów kultury na gruncie nauk humanistycznych oraz sztuki (2003, s. 32). Kulturoznawczynie proponuje, aby odejść od prostego dychotomizowania znaczeń na rzecz ich dialogizowania jako komplementarnych, równoważnych elementów. Dialogizowanie zakłada ciągłe pulsowanie między antagonizmami, ale także tłumaczy:

[...] występowanie: inercji i nieograniczonej mobilności, całkowitego zaniku terytorium lub jego ciągłej zmienności, dominacji świata zewnętrznego albo wewnętrznego, skurczenia odległości i poszerzania dystansu przestrzennego, doświadczenia bycia „w” i „poza” miejscem, a wszystko to na określenie współczesnych przestrzeni, o których nie sposób myśleć inaczej niż w liczbie mnogiej – jako o wielości fenomenów składających się na tak ambiwalentny obraz (Kita, 2003, s. 91).

Zdaniem polskiej badaczki przestrzeń, z uwagi na swoją hybrydyczną naturę, nie poddaje się prostym kategoryzacji, wyślizga się z ujęć definicyjnych, sytuuje się „pomiędzy” – jako „przestrzeń przejścia”, „trzecia przestrzeń” (Kita, 2003, s. 90-95). Polifoniczność ujęć przestrzeni w perspektywie kulturowej, metafora przestrzenności i tkwiący w przestrzeni potencjał metaforyczny czynią z pojęcia przestrzeni nośny konstrukt poznawczy służący do opisu i (z)rozumienia zjawisk społeczno-kulturowych (Kita, 2003). Szeroki wachlarz figur przestrzennych pozwala odkrywać nowe sensy, poddawać je reinterpretacji oraz tłumaczyć

zastaną rzeczywistość. Kulturowa myśl uprzestrzenniona przypomina muzyczną fugę. Różne koncepcje kulturowe, choć niezależne od siebie, ogniskują się wokół jednego zagadnienia przestrzeni, tworząc dla niego polifoniczne tło interpretacyjne. Jak zauważa Wiesław Rogalski: „Komunikując się przez kulturę, mamy taką moc naznaczania rzeczywistości, że staje się ona przestrzenią ludzi” (2000, s. 179). Mnogość interpretacyjnych kluczy dla zjawisk spacjalnych i przestrzeni nie pozwala na szczegółowe studia nad tym zagadnieniem w ramach niniejszego opracowania, nie jest to także celem tych rozważań. Dla ukazania rozciągłości tematyki spacjalnej w perspektywie społeczno-kulturowej zarysowano jedynie wybrane jej kontrapunkty. Tworzą one bogatą, lecz wciąż „wybrakowaną” (Rzeźnicka-Krupa 2019, s. 26) kontekstualną mozaikę służącą eksploracji zagadnienia przestrzeni i przestrzenności.

Ze stwierdzenia, iż: „literatura jest budowaniem przestrzeni; przestrzeń jest nagromadzeniem tekstów” (Balcerzan, 1980, s. 3) wyłania się jeden z interpretacyjnych kontrapunktów – ujmujący przestrzeń jako tekst czy też komunikat. Edwardowi Balcerzanowi udało się uchwycić *clou* założeń orientacji semiotycznej, ale i refleksji nad ponowoczesną kondycją podmiotowości. Jak zauważa jeden z ojców tartusko-moskiewskiej szkoły semiotyki, tekst jako jeden z podstawowych fenomenów kultury jest przestrzenny. Władimir Toporow konstatuje, iż: „tekst jest przestrzenny (czyli ma cechę przestrzenności, mieści się w „realnej” przestrzeni, jak to jest właściwe dla większości komunikatów, składających się na podstawowy korpus kultury ludzkiej), a przestrzeń jest tekstem (czyli przestrzeń jako taką można pojmować jako komunikat)” (2003, s. 15). Proweniencję związku języka z kulturą oraz przestrzenności języka jako istotnego elementu stosunków międzyludzkich oraz komunikacji odnaleźć można także w pracach Edwarda Halla. Zdaniem antropologa człowiek komunikuje się ze światem, który: „jawi się nam jako kalejdoskopowy strumień wrażeń, który musi być uporządkowany przez nasze umysły” (1976, s. 137), w pewnym układzie spacjalnym, na który składają się różnorakie przestrzenie: przestrzeń wzrokowa i słuchowa, przestrzeń węchowa, przestrzeń kinestetyczna, przestrzeń termiczna oraz przestrzeń dotykowa (Hall, 1976, s. 76-103).

W myśleniu o przestrzeni jako o jednym z fenomenów kulturowych obecne jest także ciągle ścieranie się przeciwstawnych wartości, ale i namysł nad kwestią „umiejscowienia, zakorzenienia/wykorzenienia podmiotów w kulturze” (Świerkosz, 2011, s. 87). Podążanie tropem epistemologicznych metafor przestrzennych pozwala odkrywać możliwe odsłony ponowoczesnej podmiotowości – jej kulturowego i tożsamościowego nomadyzmu (*homo geographicus*) (Świerkosz, 2011, s. 87-91). Magdalena Marszałek ogląd przestrzeni w ryzmacie kulturowych praktyk rozumianych jako konstruowanie terytoriów, tożsamości,

ale i pamięci uznaje jako wyraz interdyscyplinarnego konsensusu (2007, s. 539). O tożsamościowym nomadyzmie wspomina także Rosi Braidotti. Eksplikując nomadyczną koncepcję podmiotowości stwierdza, iż: „Tożsamość nomady jest mapą tego, gdzie on (ona) już była; on (ona) może zawsze zrekonstruować ją *a posteriori*, jako zbiór kroków dokonanych podczas podróży, ale nie istnieje tutaj triumfujące *cogito*, które kontroluje przygodność ja; nomada oznacza zmieniającą się różnorodność” (Braidotti, 2009, s. 66).

W zależności od orientacji teoretycznej, różne bywa spojrzenie na miejsce i przestrzeń, stąd wielorakość ujęć terminologicznych. Przestrzeń, choć nie jest czystą abstrakcją, jest bardziej abstrakcyjna niż miejsce. Yi-Fu Tuan, prekursor geografii humanistycznej, bardziej niż rozróżnienia zakresu semantycznego obu pojęć podkreśla ich wzajemność – relacyjny charakter obu pojęć: „«Przestrzeń» i «miejsce» są to słowa zwykłe, określające powszechne doświadczenia. Żyjemy w przestrzeni. [...] Miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność: przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugim” (1987, s. 13). Podkreśla wiążącą oba pojęcia transduktywną relację: „Dla definicji pojęcia «przestrzeń» i «miejsce» potrzebują siebie nawzajem” (Tuan, 1987, s. 16). Geograf wskazuje wprawdzie na antagonizmy łączone z tymi pojęciami – bezpieczeństwo i stabilność miejsca oraz otwartość, wielkość przestrzeni, a także wiązaną z nim grozę – lecz uwydatnia przede wszystkim, iż: „w doświadczeniu znaczenie przestrzeni nakłada się często na znaczenie miejsca” (Tuan, 1987, s.16). Przestrzeń stanowi ramę, w centrum której ulokowany jest człowiek. Geograf definiuje ją jako „abstrakcyjny termin określający złożony zespół pojęć” (Tuan, 1987, s. 51). Przestrzeń ze swej natury bardziej abstrakcyjna staje się miejscem wraz z jej okrzepnięciem – w miarę poznania i nadawania jej wartości. Tuan twierdzi wręcz: „Przestrzeń odczuwana jako dobrze znana staje się dla nas miejscem” (1987, s. 99). Podkreśla, iż jest ona: „warunkiem biologicznego przetrwania” (Tuan, 1987, s. 79), lecz zwraca uwagę na potrzeby wychodzące poza biologiczny wymiar bycia w przestrzeni – psychologiczne czy społeczne, nazywa wręcz przestrzeń „atrybutem duchowym” człowieka (Tuan, 1987, s. 80). Człowiek nadaje przestrzeni osobowość, co pozwala uczynić ją miejscem – znanym, stałym, bezpiecznym. Uczynienie przestrzeni przedmiotem dociekań badawczych wskazuje na otwarcie się na jej „nieskończoną podzielność”, o której wspomina Tuan, możliwą wielość znaczeń nadawanych jej jednostkowemu doświadczeniu (Tuan, 1987, s. 121).

Przykładem ujęcia przestrzeni w perspektywie teorii kultury oraz teorii grup społecznych jest ekologiczna koncepcja Floriana Znanieckiego. Badacz proponuje, aby operować pojęciem przestrzeni w znaczeniu generycznym, by przyglądać się przestrzeni z jej współczynnikami humanistycznym, a zatem przez pryzmat doświadczenia jej przez człowieka (Znaniecki, 1938).

Dla prekursora polskiej socjologii, doświadczana przestrzeń nie jest: „obiektywna, bezjakościowa, niezmienna, nieograniczona i nieograniczenie podzielna” (Znaniński, 1938, s. 91). Doświadczenia przestrzenne są: „jakościowo różnorodne, ograniczone, niepodzielne, zmienne, a przy tym dodatnio lub ujemnie oceniane” (Znaniński 1938, s. 91). Znaniński podkreślał wagę przestrzeni w rozumieniu stosunków społecznych, podkreślając, iż:

Badacz kultury musi się nauczyć zupełnie inaczej ujmować przestrzeń niż matematyk i przyrodnik, jeżeli chce nie tylko rozwiązać różne problemy, które już dziś na próżno czekają rozwiązania, lecz w dalszym rozwoju swej nauki systematycznie stawiać i rozwiązywać problemy nowe, dziś jeszcze przez nikogo niezauważone (1938, s. 90).

Socjolog postuluje, aby w odniesieniu do niej posługiwać się terminem „wartości przestrzennej” rozumianej jako element „pewnych systemów społecznych” (Znaniński, 1938, s. 91).

Brytyjski socjolog Anthony Giddens dyferencjację miejsca i przestrzeni traktuje jako jedną z cech nowoczesności, zaś jej zapowiedź widzi w rozwoju „pustej przestrzeni”. Wskazuje, iż: „W społeczeństwach przednowoczesnych przestrzeń i miejsce w dużej mierze pokrywały się [...]. Nowoczesność coraz bardziej wydziera przestrzeń z miejsca poprzez wspieranie relacji pomiędzy «nieobecnyymi» innymi” (Giddens, 1990, s. 18). Doświadczenia przestrzenne odkrywają dialektyczność i złożoność społecznych relacji przestrzennych pomiędzy zażyłością a wyobcowaniem. Zdaniem socjologa miejsce w warunkach nowoczesności staje się coraz bardziej irrealne, jednak wciąż w pewnym stopniu odnosi się do lokalizacji i współrzędnych geograficznych. Z kolei przestrzeń jawi się jako niezależna, otwarta i wolna od jakiegokolwiek skonkretyzowanego położenia geograficznego (Giddens, 1990).

Inspirując się pracą Giddensa, jako kolejny z nurtów „społecznej myśli uprzestrzennionej” wskazać można te konceptualizacje przestrzeni, które są budowane wokół kategorii „nie-miejsca”. Do tego nurtu zaliczyć można myśl Edwarda Relpha kreśloną na łamach – jak sugeruje wymownie już sam tytuł – *Place and Placelessness*. Autor podkreśla łączliwość miejsca oraz przestrzeni jako pojęć nakładających się na siebie, pokrywających się i współistniejących. Przestrzeń jest dla Relpha amorficzna i niematerialna. Zdaniem badacza miejsc nie można wyizolować z przestrzeni, bowiem są one określane przez jej szeroki, konceptualny i empiryczny kontekst. Kanadyjski geograf proponuje spojrzenie na miejsce oraz przestrzeń poprzez ich ogląd w pryzmacie doświadczenia, działania, sytuacji o charakterze przestrzennym. Niniejsza rekonstrukcja myśli Relpha nie służy jedynie prostej kategoryzacji *per se*, lecz jest jednym ze sposobów teoretycznego przybliżenia się do idei miejsca oraz przestrzeni oraz określenia ich wzajemnych zależności. Jak zauważa geograf, klasyfikacja

ujawnia różnorodny i zarazem szeroki zakres znaczeń przestrzeni i miejsca, nie jest to jednak ujęcie rozstrzygające. W świetle topologii Relpha przestrzeń rozciąga się na kontinuum między bezpośrednim doświadczeniem a abstrakcją, co więcej, jak konstatuje, wyodrębnione typy są ze sobą ściśle powiązane, zarówno w myśleniu, jak i w doświadczeniu, dlatego nie mogą być od siebie wyraźnie oddzielane. Pragnąc uniknąć prostego dychotomizowania obu pojęć, badacz proponuje klasyfikację przestrzeni jako heurystycznego narzędzia służącego wyjaśnieniu wzajemnej relacji miejsca oraz przestrzeni. Pierwszym wyodrębnionym przez Relpha rodzajem przestrzeni jest przestrzeń pragmatyczna, określona zamiennie także mianem prymitywnej, która odnosi do zachowań instynktownych oraz bezrefleksyjnych działań. Zakotwiczona w rzeczach konkretnych i substancjonalnych pozwala się scharakteryzować jako organiczna, ale i cielesna. Przestrzeń prymitywna to swoisty macecznik, przestrzeń takich naturalnych aktywności, jak: spanie, jedzenie, związane z ruchem ciała i zmysłowością. Z uwagi na swój etologiczny charakter trudno jest na tym poziomie odróżnić przestrzeń oraz miejsce, gdyż dopiero te wyodrębniają się z siebie wraz z doświadczeniem. Przestrzeń percepcyjną z kolei określają indywidualne doświadczenia człowieka, a ich wielość obfituje zróżnicowaniem miejsc o charakterze znaczącym i jednostkowym. Przestrzeń percepcyjna ma zatem charakter subiektywny i niejednorodny. Jej centrum stanowi postrzegający człowiek, jego ciało to *axis mundi* tej przestrzeni, zaś schemat ciała oraz międzyludzkie relacje przestrzenne tworzą jej strukturę. Jak zauważa Relph przestrzeń percepcyjna jest wrażliwa na miejsca o znaczeniu osobistym, zakłada jednak, iż może być ona (współ)dzielona z innymi ludźmi – jako wspólne krajobrazy, np. dzieciństwa. Tym samym przestrzeń percepcyjna ma charakter intersubiektywny. Świat życia codziennego mieści się w przestrzeni egzystencjalnej. Przestrzeń egzystencjalna jest współtworzona z innymi ludźmi, opierając się na współbyciu, jest zmienna, podlega przeobrażeniom, ale także jest ugruntowana kulturowo. Jej strukturę wypełniają miasta, domy, krajobrazy. Kolejna z wyodrębnionych przez Relpha przestrzeni – przestrzeń święta, odnosi się do Eliadowskiego podziału obszarów *sacrum* – punktu stałego, miejsca świętego i *profanum* – miejsca bezkształtnego i amorficznego. Przestrzeń święta jest zróżnicowana, bogata w symbole i artefakty, które prowadzą do archaicznego doświadczenia religijnego. Obszar poza świętą przestrzenią stanowi przestrzeń geograficzna, która obejmuje miejsca „oswojone”, wiążące się z człowiekiem, przez niego zhumanizowane poprzez nadanie mu imienia – nazwy własnej. Relph podkreśla związek między przestrzenią geograficzną a kreowaniem przestrzeni, jej budowaniem, przez które człowiek wyraża swoją intencję i obecność. Przestrzeń architektoniczną oraz zaplanowaną wypełniają miejsca o określonych lokalizacjach określanych przez współrzędne. Relph utrzymuje, iż miejsce

w rozumieniu Arystotelesowskim było konstruktem psychologicznie prostszym niż przestrzeń. Miejsce to *conditio sine qua non* istnienia, wszak człowiek nie może istnieć, jeśli nie istnieje jego miejsce. Zdaniem Relpha przestrzeń poznawcza jest jednorodna i neutralna w przeciwieństwie do miejsca, jest taka sama we wszystkich kierunkach. Tak pomyślana przestrzeń jest amorficzna i niematerialna zarazem. Stanowi także szerszy kontekst wobec miejsc, zaś te nadają jej znaczenia. Przestrzeń abstrakcyjna jako wytwór ludzkiego umysłu – „swobodna kreacja ludzkiej wyobraźni” – nie znajduje kartograficznego odzwierciedlenia. Przestrzeń abstrakcyjna podlega opisowi bez konieczności odniesienia do empirycznej obserwacji, jest to przestrzeń zależności logicznych. Wypełniają ją miejsca – umowne punkty, dające się ująć w przestrzenne zależności i abstrakcyjne relacje (Relph, 1976, s. 8-26). W ujęciu Relpha głęboka więź człowieka z miejscem jest warunkiem tworzenia bliskiej relacji z innymi ludźmi. Nie wyklucza jednak interakcji bez „zakorzenienia”, lecz wówczas traci ona na swoim znaczeniu. W myśli uprzestrzennionej Relpha pojawia się także nośne w znaczeniu pojęcie „bezmiejsca” (z ang. *Placelessness*). Pojęcie „bezmiejsca” odnosi się do homogenizacji przestrzeni, utraty wyjątkowości miejsca, jego indywidualnego charakteru. Relph rozróżnia miejsca znaczące, a zatem takie które dostarczają doświadczeń, od jednolitych, zunifikowanych „bezmiejsc”. W nieautentycznych miejscach czy wręcz „pseudo-miejscach” (Relph, 1976, s. 118) nie tylko wszystko wygląda i jest takie samo, w każdym z tych „miejsc” czujemy się tak samo, podejmujemy w nich przewidywalne, powtarzalne aktywności. W „bezmiejscach” słabnie przywiązanie do miejsca, poczucie miejsca i tożsamości, ale i zaciera się tożsamość tych miejsc. W ujęciu Relpa „bezmiejscowość” to ponowoczesna tendencja do wykorzenienia, tworzenia znormalizowanych, monolitycznych miejsc, ubogich w indywidualnie nadawane znaczenia (Relph, 1976, s. 79-121).

W refleksji o charakterze przestrzennym można dostrzec pewne ukierunkowanie na zagadnienie relacji władzy i przestrzeni. Wiązana z nimi stratyfikacja społeczna legitymizuje podział na enklawy biedy i dostatku, centra i peryferie, *sacrum i profanum* (zob. Eliade, 1993). O kształcie przestrzeni decydują procesy wzajemnych interakcji społecznych. Przestrzeń rozumiana jako „praktykowanie miejsc” – to przestrzeń społecznie wytworzona, choć ulega procesom terytorializacji, jest bardziej abstrakcyjna niż miejsce, chociaż i jemu nie można odmówić dialektycznego charakteru (Augé, 2010, s. 56). Zdaniem Marca Augégo:

Przestrzeń jako praktyka *miejsc*, a nie *miejsc*, w rzeczywistości posługuje się podwójnym, przemieszczeniem: podróżnika, co oczywiste, ale także pejzaży, które postrzega wyłącznie jako cząstkowe, „chwilowe”, wymieszane w pamięci i, dosłownie, zrekompensowane w opowieści, jaką z nich tworzy, lub w serii diapozytywów, którym narzuca po powrocie swój komentarz (2010, s. 58).

Augé tłumaczy dalej, iż: „istnieją przestrzenie, w których jednostka doświadcza samej siebie jako widza”, kiedy to widz sam dla siebie jest „widowiskiem”. Tak wyodrębniona „przestrzeń podróznego” stanowi dla Augégo archetyp nie-miejsca (2010, s. 59). Jako nie-miejsca Augé określa uzupełniające się, lecz odrębne rzeczywistości – przestrzenie zdeterminowane poprzez cele, ale i relacje, z którymi jednostki je utrzymują (2010, s. 64). Relacja między jednostką a przestrzenią nie-miejsca realizuje się poprzez słowa. Niektóre z nich, jak zauważa Augé istnieją jedynie poprzez słowa, wówczas są to miejsca wyobrażone, utopie, które „tworzą obraz”, „kreują mit” – w pewnym sensie są nie-miejscami (2010, s. 65). Miejsce odnosi się do wydarzenia, mitu, jakiejś historii, przestrzeń natomiast zwraca na siebie uwagę swoją „rozciągłością” oraz „wielkością czasową” (Augé, 2010, s. 56). Augé definiuje sytuację hipernowoczesności, ukazując ją w perspektywie nadmiaru. Jako atrybut ponowoczesności francuski etnolog i antropolog kulturowy uznaje nadmiar wydarzeniowy, który wiąże z sytuacyjnym zagęstwieniem, natłokiem historii „depczącej nam po piętach”. Z kolei nadmiar przestrzenny powoduje, iż paradoksalnie przed człowiekiem rozpościera się morze możliwości, z drugiej zaś świat jednostki zapada się w wielość czy wręcz „kurczy się”. Indywidualizacja odniesień pozwala wprowadzić kontrapunkt wobec procesów globalizacyjnych, a zatem tego, co jednostkowe i pojedyncze. W ujęciu Augégo miejsce antropologiczne to symboliczna konstrukcja przestrzeni, która po pierwsze – jako racjonalna i historyczna służy identyfikacji, po drugie – ma naturę przede wszystkim geometryczną (Augé, 2010, s. 34-37). Jak tłumaczy antropolog: „Jeśli jakieś miejsce można definiować jako tożsamościowe, relacyjne i historyczne, to przestrzeń, której nie można zdefiniować ani jako tożsamościowej, ani jako relacyjnej, ani jako historycznej, definiuje nie-miejsce” (Augé, 2010, s. 53). Augé wysuwa hipotezę, iż globalizacja – by posłużyć się słowami T. Szkudlarka – proces „holograficznej koncentracji świata do jednego punktu na mapie” (Szkudlarek, 1997, s. 152), wytwarza nie-miejsca rozumiane jako takie przestrzenie, które nie są miejscami antropologicznymi. Nie-miejsca są anonimowe (Augé, 2010, s. 84). Miejsca przekształcają się w nie-miejsca, tracą swój tożsamościowy i relacyjny potencjał. Etnolog rozwija swoją myśl konstatacją, iż dyferencjacja miejsca oraz nie-miejsca możliwa jest poprzez przeciwstawienie sobie miejsca i przestrzeni. Augé podkreśla transwersalny charakter przestrzenności – krzyżowanie się tego, co antropologiczne i geometryczne. Miejsce i przestrzeń są odrębne, ale i wobec siebie paralelne. Etnolog wprost stwierdza, iż: „miejsca i przestrzenie, miejsca i nie-miejsca mieszczą się ze sobą i wzajemnie się przenikają” (Augé, 2010, s. 73).

Inspiracją dla myśli przestrzennej Augégo były prace m.in. Michela de Certeau. W *Wynaleźć codzienność*, celem eksplikacji relacji łączącej miejsce oraz przestrzeń, historyk buduje symboliczną analogię:

Przeźnię byłaby dla miejsca tym, czym staje się słowo w chwili, gdy jest wypowiedzane, to znaczy pochwycone w niepewności urzeczywistniania, przemienione w określenie będące wynikiem rozmaitych konwencji, rozumiane jako akt jakiejś terażniejszości (albo jakiegoś czasu) oraz zmodyfikowane w wyniku pojawiania się kolejnych układów. W odróżnieniu od miejsca, przestrzeń jest pozbawiona jednoznaczności oraz stabilności „własnego” (de Certeau, 2008, s. 117).

Dla filozofa *miejsce* – jako „tymczasowa konfiguracja położeń”, w przeciwieństwie do niejednoznacznej i pozbawionej „stabilności własnego” *przeźni* implikuje to, co stałe i względnie trwałe. De Certeau dokonuje dyferencjacji obu pojęć, tłumacząc:

Miejscem jest porządek (jakikolwiek) decydujący o rozmieszczeniu elementów w stosunkach współlistnienia. W ten sposób zostaje więc wykluczona możliwość, że dwie rzeczy znajdują się na tym samym miejscu. [...] Przeźnię to krzyżowanie się ciał w ruchu. Jest uaktywniona przez zespół rozpościerających się w niej ruchów. Przeźnią jest skutek wytworzony przez działania nadające jej kierunek, szczegółowo ją opisujące, wprowadzające w wymiar czasowy (2008, s. 116-117).

de Certeau konkluduje, iż „przeźnię jest praktykowanym miejscem”¹, „czytanie jest przeźnią, wytworzoną przez praktykowanie miejsca, będącego systemem znaków – czymś, co napisane” (2008, s. 117).

Ukute przez Augégo pojęcie nie-miejsca implikuje teoretyczny namysł nad innym, bliskim mu pojęciem, tj. „miejsca-bez miejsca” innego filozofa, Michela Foucaulta. Zdaniem Foucaulta przeźnię nasycona jest jakościowo, heterogeniczna i rozciągła. Miejsca można scharakteryzować poprzez sieć relacji, jednak są one wobec siebie nieredukowalne. Foucault przeciwstawia pojęcia usytuowania (*emplacement*) oraz umiejscowienia (*l'espace de localisation*). Filozof zwraca uwagę na specyfikę dwóch przeźni, które: „powiązane są ze wszystkimi innymi, i które z tego względu zaprzeczają wszystkim innym” – a są nimi utopia oraz heterotopia. Utopia jako przeźnię nierealna, „miejsce bez miejsca”, pozostaje „o ogólnej relacji bezpośredniej lub odwróconej analogii” (Foucault, 2005, s. 120). Miejsce będące przeciwieństwem utopii, będące rodzajem kontr-miejsc – reprezentacją, kontestacją i odwróceniem rzeczywistych miejsc Foucault określa mianem heterotopii. Trzeba także podkreślić, iż heterotopie w rozumieniu filozofa stanowią stały atrybut kultury i społeczeństw. Heterotopie przybierają różnorodne formy, to nie tylko przestrzenne, ale i znaczące

¹ Zagadnienie *praktykowania miejsca* rozumianego jako pedagogiczne działanie przestrzenne opisano w rozdziale dotyczącym metodologii badań.

imponderabilia, które mogą zajmować liczne przestrzenie, liczne miejsca – rozumiane jako usytuowania (*emplacements*), „w jednym realnym miejscu” (*lieu*) (Foucault, 2005, s. 117-125).

Szczególnością obecność w „społecznej myśli uprzestrzennionej” przejawia koncepcja jej społecznego wytwarzania w ujęciu Henriego Lefebvre’a, co uzasadnia potrzebę rekapitulacji myśli francuskiego socjologa i filozofa oraz jej recepcji. Bohdan Jałowiecki, dokonując namysłu nad epistemologicznym i ontologicznym statusem przestrzeni stwierdza, iż: „Przestrzeń jest abstrakcyjną ideą (matematyczna), własnością materii (fizyczna), środowiskiem naturalnym wykształconym w określony sposób w toku ewolucji (przyrodnicza, geograficzna), jest wreszcie tworem ludzkim, antropogenicznym, kulturowym i społecznym, a więc wytworzonym przez jednostki, grupy i zbiorowości ludzkie (społeczna, kulturowa)” (2010, s. 19). Jałowiecki podkreśla, iż: „ludzie wytwarzają swoją przestrzeń”, ta zaś ma jego zdaniem dualny – funkcjonalny i symboliczny charakter. Na poziomie materialnym przestrzeń stanowi „materialny kadr życia”, który warunkuje „zachowania ludzkie poprzez ilość, jakość i dostępność miejsc, w których mogą oni zaspokajać swoje potrzeby”, a także: „możliwość ludzkich działań”. Wreszcie przestrzeń jest nośnikiem emocji, doświadczeń, ma także charakter aksjologiczny, zdaniem socjologa miasta naznaczona jest przez wartości (Jałowiecki, 2010, s. 23-24). Jako działania przestrzenne Jałowiecki wymienia: praktyki przestrzenne (przestrzeń warunkowana jest ideologią i sposobem jej produkcji), naznaczanie przestrzeni (nadawanie formom przestrzennym znaczeń jest zgodnie z ideologią oraz porządkiem społecznym), przyswajanie przestrzeni (możliwa jest społeczna modyfikacja przestrzeni – jednostki i grupy zarówno adaptują się do przestrzeni, jak przestrzeń jest adaptowana przez grupy i jednostki). W rozumieniu Jałowieckiego przestrzeń *ex definitione* ma charakter relacyjny. Społeczne wytwarzanie przestrzeni pozwala ją rozumieć jako sieć relacji – między realizatorami a przestrzenią, użytkownikami a przestrzenią oraz między realizatorami a użytkownikami przestrzeni (2010). Socjolog konstatuje, iż: „Ludzie przyswajają przestrzeń jednak nie tylko w interakcji z określonymi formami materialnymi mającymi zarówno funkcje, jak i znaczenie, ale także w interakcji z innymi ludźmi żyjącymi w tym samym środowisku” (Jałowiecki, 2010, s. 26). W kontekście sposobu percepcji i waloryzacji przestrzeni Jałowiecki i Marek S. Szczepański dookreślają charakterystykę przestrzeni słowami: „Przestrzeń, która otacza człowieka, jest, jak już wspomniano, plastyczna – można ją adaptować, przyswajać i w rezultacie kształtować. w tym szczególnym procesie przeobrażania przestrzeni ludzie przypisują swoim wytworom funkcje, sens i znaczenia” (Jałowiecki i Szczepański, 2010, s. 328).

Przestrzeń jest „znacząca”, jednak jej znaczenia nie są w nią wpisane arbitralnie. Posiada swą „sferę semiotyczną”, rozumianą jako treść, znaczenia przypisywane jej przez postrzegające ją podmioty, co pozwala określić przestrzeń jako pełną dwuznaczności oraz z natury polisemiczną (Jałowiecki i Szczepański, 2010, s. 333-339).

Jocey Quinn koncepcje przestrzenne identyfikuje jako pomocne narzędzie rozumienia procesów i zmian edukacyjnych (Quinn, 2003). Perspektywa przestrzenna pozwala nie tylko je opisać i lepiej rozumieć, ale także rozszerzyć pole badawcze, wzbogacając eksploracje o nowe, uprzestrzennione spojrzenie na bieżące problemy edukacyjne (Gulson i Symes, 2007), a także zainspirować do przyszłych interdyscyplinarnych studiów pedagogicznych (Taylor, 2009). Za Sue Middleton triadę przestrzenną Henriego Lefebvre’a uznać można za narzędzie koncepcyjne badania pedagogicznego i tak też jest w tym przypadku. Jako najchętniej przez pedagogów cytowaną pracę socjologa autorka wskazuje *The Production of space* (Middleton, 2014, s. 2). We wspomnianej pracy Lefebvre’a pedagogika *per se* pojawia się jako a *pedagogy of appropriation* – pedagogika zawłaszczania, zawłaszczania ciała jako praktyki przestrzennej (Lefebvre, 1991, s. 205) oraz pedagogika przestrzeni – a *pedagogy of space* w odniesieniu do ciała, życia codziennego, a także przestrzeni miasta (Lefebvre, 1991, s. 384-385). Namysł Lefebvre’a, mający w tle zagadnienia ideologii, wiedzy oraz władzy, rozciąga się pomiędzy geografią polityczną, ekonomią, filozofią, historią oraz socjologią, co czyni jego koncepcję społecznej produkcji przestrzeni koncepcją interdyscyplinarną. Do przywołanego wcześniej Foucaultowskiego ujęcia przestrzeni dystansuje się Lefebvre, konstatując, iż filozof: „nigdy nie wyjaśnia, do jakiej przestrzeni się odnosi ani jak wypełnia lukę między sferą teoretyczną (epistemologiczną) a praktyczną, między psychiczną a społeczną, między przestrzenią filozofów a przestrzenią ludzi, którzy zajmują się rzeczami materialnymi” (Lefebvre, 1991, s.4).

Przestrzeń Lefebvre’a nie jest jedynie pustym pojemnikiem, zwykłą „ramą obrazu”, lecz społecznie wytwarzanym produktem – stanowi „społeczną morfologię” (1991, s. 94). Socjolog odchodzi od rozumienia przestrzeni w euklidesowym, geometrycznym znaczeniu, swoją myśl kierując w stronę jej społecznego wymiaru. Zdaniem Lefebvre’a: „Przestrzeń (społeczna) jest produktem (społecznym)”. Wytworzona społecznie przestrzeń jest rozumiana jako narzędzie myślenia i działania, ale także i dominacji. Lefebvre organizuje swoją myśl przestrzenną wokół takich pojęć jak: praktyka przestrzenna (z ang. *spatial practise*), reprezentacje przestrzeni (z ang. *representations of space*) oraz przestrzenie reprezentacji (z ang. *representational spaces*). Pierwsza z nich – praktyka przestrzenna, odnosi się do działań przestrzennych (Lefebvre, 1991, s. 33). Reprezentacje przestrzeni w ujęciu postulowanym przez Lefebvre’a

stanowią wyobrażenia przestrzeni. Jest nią przestrzeń skonceptualizowana, prezentowana i reprezentowana – w perspektywie architektów, urbanistów, planistów, przez tych, którzy trzymają przestrzeń w ryzach ustalonego porządku, a zatem w relacji władzy. Jak zauważa Andy Merrifield: „reprezentacja implikuje świat abstrakcji”, obejmuje zobiektywizowane plany, paradygmaty profesjonalistów i technokratów (Merrifield, 2006, s. 109). Przestrzenie reprezentacji natomiast odnoszą się do przestrzeni bezpośrednio przeżywanej i doświadczanej przez jej użytkowników. Lefebvre tłumaczy, iż przestrzeń w tym wymiarze może być określana jako kierunkowa, sytuacyjna lub relacyjna, gdyż jest: „zasadniczo jakościowa, płynna i dynamiczna” (1991, s. 42). Dla Lefebvre’a praktyka przestrzenna pozwala rozszyfrowywać przestrzeń, uwidaczniając bliską asocjację pomiędzy przestrzenią postrzeganą (z ang. *perceived space*), rzeczywistością miejską (z ang. *urban reality*) oraz rutyną dnia codziennego (z ang. *daily routine*) (1991, s. 38). Konceptualizacja produkcji przestrzeni odnosi się do jej trzech dialektycznych wymiarów. Rzeczywistość miejsca jest w pewnym sensie (re)produkcją władzy – pozycjonowaną zgodnie z przebiegiem jej relacji oraz konstruowanych przez nią hierarchii. Dla Lefebvre’a przestrzeń nie ogranicza się jedynie do statycznego środowiska, lecz jest konstruktem społecznym, którego ramy wyznacza triada przestrzenna. Jennifer Pipitone oraz Chitra Raghavan określają ją jako trójstronną, dialektyczną interakcję (2017), która wyznacza koncepcyjne ramy zarówno dla rozumienia praktyki przestrzennej, jak i jej społecznej produkcji. Filar teorii przestrzennej Lefebvre’a stanowi triada, którą tworzą: *lived space* (*l’espace vécu*) – przestrzeń przeżywana odnosząca się do przestrzeni reprezentacji i wiązanych z nimi doświadczeń, nadawanychim sensów oraz znaczeń, to przestrzeń życia codziennego, przestrzeń rzeczywistych, społeczno-przestrzennych relacji, *perceived space* (*l’espace perçu*) – przestrzeń praktyki przestrzennej, przestrzeń postrzegana w jej wymiarze fizycznym, środowisko sensoryczne oraz *conceived space* (*l’espace conçu*) – przestrzeń wyobrażona, (u)przestrzenniony, konstrukt mentalny, różnorodne reprezentacje przestrzeni w obrębie dyskursu przestrzennego i dyskursywnych reprezentacji przestrzeni (Lefebvre, 1991, s. 38; Merrifield, 2006; Stanek, 2011). Trialektyczna myśl Lefebvre’a wyraża się zatem w postaci dwu dialektycznie powiązanych triad, którą tworzą: praktyka przestrzenna – przestrzeń postrzegana (*perceived space*), reprezentacje przestrzeni – przestrzeń wyobrażona (*conceived space*), przestrzenie reprezentacji – przestrzeń przeżywana (*lived space*). Jak konstatuje filozof, triada ta jest czymś więcej aniżeli jedynie teoretycznym modelem. Pozwala na ogląd przestrzeni w trzech koherentnych perspektywach. Każdy z jej elementów jako atrybut społecznej produkcji przestrzeni jest tak samo odpowiednio nośny pod względem treści oraz znaczeń. Relacje między nimi nie są jednak jednorodne ani stabilne. Przestrzeń

współtworzą: przestrzeń zewnętrzna, środowisko fizyczne odbierane za pomocą ciała oraz zmysłów, przestrzeń społeczna zawieszona pomiędzy obiema przestrzeniami i odnosząca się do wzajemnych interakcji społecznych oraz przestrzeń mentalna – wewnętrznego odbioru ich obu, a także abstrakcji logicznych i formalnych (Lefebvre, 1991).

Kontynuatką myślenia o przestrzeni w kontekście jej konstruowania i konstytuowania (się) poprzez relacje społeczne była Doreen Massey. Podobnie jak Lefebvre, także i refleksja D. Massey ukierunkowana jest czasoprzestrzennie, jej zdaniem przestrzeń i czas nie mogą być skonceptualizowane oddzielnie, gdyż są one integralne (Lefebvre, 2004; Massey, 1994). Massey rozumie czasoprzestrzeń jako konfigurację stosunków społecznych, jak konstatuje badaczka: „przestrzeń jest «rozciągniętymi» relacjami społecznymi”, z kolei te mają charakter dynamiczny. Konceptualizacja Massey implikuje myślenie o przestrzeni w kategoriach wielości i heterogeniczności w opozycji do ujęcia jej jako „płaskiej, unieruchomionej powierzchni” (1994, s. 2–4). W ramach nurtu „społecznej myśli uprzestrzennionej” funkcjonuje szereg inspiracji filozoficzno-teoretycznych. Spoglądając na przestrzeń z perspektywy zaproponowanej przez Massey, dostrzec można, że jej rozumienie wykracza poza zamknięty katalog założeń i wiążących się z nimi konkluzji. Badaczka postuluje wręcz, by „wyzwolić przestrzeń z łańcuchów” skojarzeń i znaczeń i nie pozwolić: „na zakucie jej w kajdany”. Massey proponuje alternatywne podejście do przestrzeni, uznając ją za sferę współistniejącej heterogeniczności, ale i produkt wzajemnych relacji. Massey definiuje przestrzeń w kategoriach polityki, odnosząc ją do systemu, który nie jest ani spójny, ani zamknięty. Badaczka podkreśla tym samym otwartość, heterogeniczność oraz żywotność przestrzeni (2005, s. 19). Geografka odchodzi od dualistycznej wizji świata, stwierdza wręcz, iż przestrzeń pełna jest „luźnych końców i brakujących powiązań”, nie jest ani: „pojemnikiem na zawsze już ukonstytuowanych tożsamości, ani całkowicie zamkniętą całością” (Massey, 2005, s. 12). Massey odrzuca binarny porządek, deterytorializuje wyobrażenie przestrzeni, ujmuje ją jako „nieskończenie podzielną” (2005, s. 23). Zrywa wręcz z kartograficznym postrzeganiem przestrzeni, czego wyrazem w *For Space* jest dosadne podpisanie mapy Anglii komentarzem: „Ceci n’est pas l’espace”² (2005, s. 108). Zdaniem Massey wyrosła z filozofii opozycja czasu i przestrzeni jest źródłem błędnego przekonania o jej trwałości i stałości oraz o jej ograniczonym, zamkniętym charakterze. Massey destabilizuje przestrzeń, gdyż

² Tłum. własne „To nie jest przestrzeń”. Warto zauważyć, że ten komentarz jest pewną analogią do jednego z najbardziej rozpoznawalnych dzieł wybitnego surrealisty René Magritte’a z napisem „Ceci n’est pas une pipe” („To nie jest fajka”), zamieszczonym pod namalowaną fajką. Dopiero zestawienie obrazu i tego komentarza rozbija przestrzeń przedstawienia (Foucault, 1996). Komentarz Massey ma podobną intencję.

ta nie jest ani kompletna, ani skończona, nie można jej po prostu uchwycić. Przestrzeń ma charakter procesualny, to niekończący się proces, ciągła wymiana, zmienność relacji, zakładająca otwarcie (się) oraz wielorakość i mnogość. Przestrzeń i miejsce wyłaniają się z ich praktykowania: „nie tylko podróżujesz w przestrzeni lub przez nią, ale trochę ją zmieniasz” – stwierdzi badaczka (2005, s. 118). Zdaniem Massey: „przestrzeń jest produktem praktyk, trajektorii, wzajemnych relacji”. Konstruowane tożsamości mają charakter przestrzenny, kształtowane w relacyjny sposób są wewnętrznie złożone i zmienne historycznie (2004, s. 5). Według autorki to, co lokalne i globalne ukonstruowuje się nawzajem. Tym samym polemizuje ona z przekonaniem dotyczącym uniwersalizacji sensowności miejsca. Relacyjna konstrukcja przestrzeni oraz tożsamość miejsca konstruują się w drodze negocjacji, te zaś przybierają najczęściej charakter konfliktowy. Jak wyjaśnia dalej: „przestrzeń nie jest czymś na zewnątrz miejsca” (2004, s.8). Massey nie ogranicza się do myślenia o przestrzeni i miejscu w kategoriach terytoriów, lecz przepływów i (nie)połączeń, gdyż są one produktem relacji (2004, s. 11). W deskrypcji i eksploracji przestrzeni oraz przestrzenności odnosi się do koncepcji radykalnej demokracji argentyńskiego przedstawiciela postmarksizmu, Ernesto Laclau oraz belgijskiej teoretyczki agonistycznego pluralizmu, Chantal Mouffe (Massey, 1995). Massey zwraca uwagę, iż Laclau definiuje przestrzeń jako zamknięcie, które jest niemożliwe, ujawniając tym samym „kryzys przestrzenności” (Massey, 2005, s. 45). Co warto odnotować, recepcja pedagogiczna myśli Laclau – zwłaszcza w kontekście emancypacji – pojawia się w literaturze m.in. jako konceptualizacja teoretyczna Innego i wykluczonych (zob. Żółkowska, 2013). Przestrzenność współkonstruuje się między tożsamością a podmiotowością (Massey, 2005).

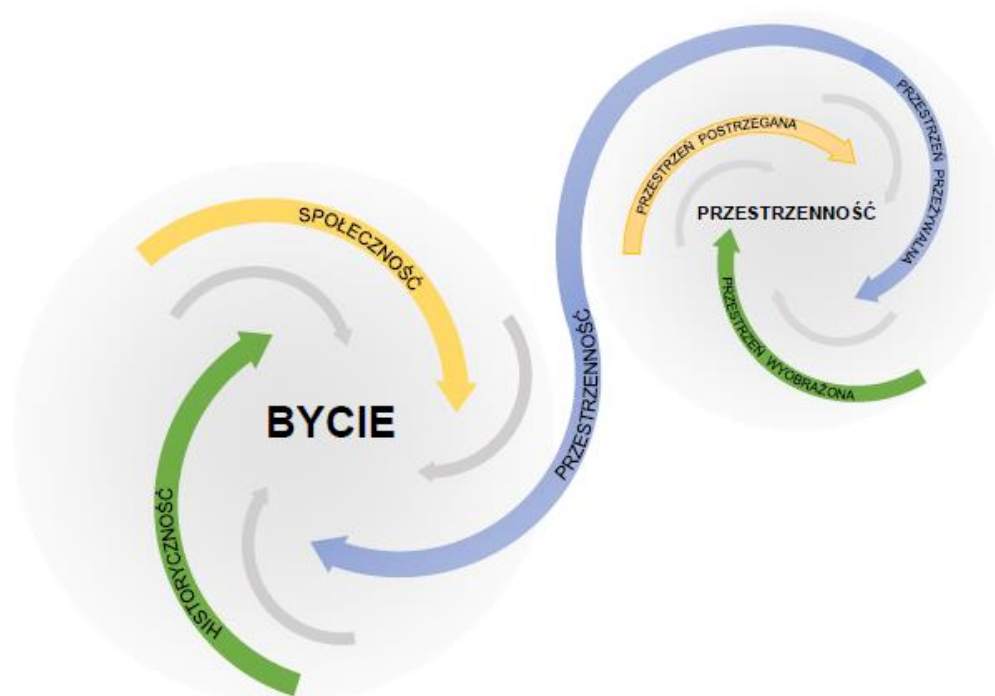
Niewątpliwym kontynuatorem trialektycznej myśli przestrzennej Lefebvre’a był Edward Soja – jak wspomiano już wcześniej, uznawany za jednego z protoplastów zwrotu przestrzennego. Soja, inspirowany ideą trzech przestrzeni autorstwa Lefebvre’a – *perceived*, *conceived* oraz *lived*, a także Foucaultowskiej koncepcji heterotopii, stworzył wielowymiarowe pojęcie tzw. „trzecioprzestrzeni” – *Thirdspace* (Mendel, 2017, s. 310-311). Geograf na triadę Lefebvre’a spogląda jak na muzyczną kompozycję – „polifoniczną fugę”, w której współgra ze sobą wiele instrumentów (Soja, 1996, s. 9)³. Pierwsza Przestrzeń (*Firstspace*) odnosi się do praktyki przestrzennej – Soja określa ją jako tradycyjny punkt odniesienia w namyśle

³ E. Soja, interpretując *The Production of Space* H. Lefebvre’a, inspirowany zbiorem opowiadań Jorge Luisa Borgesa zakłada okulary realizmu magicznego i spogląda na triadę przestrzenną przez pryzmat *Alef*. Za argentyńskim pisarzem zaczerpnął rozumienie Trzecioprzestrzeni jako miejsca: „gdzie są wszystkie miejsca” (Soja, 1996, s. 54).

nad przestrzenią, zmaterializowaną, społecznie wytworzoną, przestrzeń postrzeganą i bezpośrednio odczuwalną. Drugoprzestrzeń (*Secondspace*) odsyła do skonceptualizowanej produkcji wiedzy przestrzennej, czy jak określa ją geograf „pierwotnej przestrzeni utopijnej myśli i wizji” (Soja, 1996, s. 67). Myślenie trialektyczne jest zdaniem Sojy „radykalnie otwarte”, ale i „otwarte radykowanie”, gdyż zrywa z tradycyjnym, binarnym sposobem myślenia. Pozwala na poszukiwanie emancypacyjnej zmiany, ale także jest okupione niemożnością całkowitego poznania (Soja, 1996, s. 66-71). Soja charakteryzuje Trzecioprzestrzeń jako nośnik chiazmatycznych znaczeń, a więc jako „to, co subiektywne i obiektywne, abstrakcyjne i konkretne, rzeczywiste i wyobrażone, poznawalne i niewyobrażalne, powtarzalne i różnorodne, ustrukturyzowane i zapośredniczone, umysłowe i cielesne, uświadomione i nieświadomione, dziedzinowe i transdyscyplinarne, związane z życiem codziennym i niekończącą się historią” (Soja, 1996, s. 56-57).

Trzecioprzestrzeń jest swojego rodzaju hybrydą, która łączy przestrzeń realną i wyobrażoną. Pozwala wyłamać się poza binarny ogląd rzeczywistości i uchwycić to, co jest zarazem możliwe i niemożliwe do poznania. Jest wieloznaczna i pełna wewnętrznych antagonizmów, co czyni ją wyzwalającą i opresyjną zarazem. Pozwala przekraczać granice, zbliżać się do Innego, badać Inne przestrzenie i heterotopie. Perspektywa trzecioprzestrzeni pozwala nie tylko (z)rozumieć przestrzeń, ale i odkrywać nieskrępowane możliwości przestrzennych poszukiwań i praktyk. Soja wyjaśnia, iż: „Definiuję trzecią przestrzeń jako inny sposób rozumienia i działania w celu zmiany przestrzenności ludzkiego życia, odrębny sposób krytycznej przestrzennej świadomości, który jest odpowiedni dla nowego zakresu i znaczenia, jakie przynosi zrównoważona trialektyczność przestrzenności, historyczności i społeczności” (Soja, 1996, s. 10). Zdobywanie wiedzy przestrzennej możliwe jest na drodze przybliżania, wszechogarniająca przestrzeń nie jest możliwa do ostatecznego uchwycenia (Soja, 1996). Logika „to i to oraz to” *trzecioprzestrzeni* przeciwstawia się temu, co mierzalne oraz wyobrażone. Soja podkreśla, iż trzecioprzestrzeń: „Może zostać zmapowana, ale nigdy uchwycona za pomocą konwencjonalnej kartografii, może być w sposób twórczy wyobrażona, ale nabiera znaczenia tylko wtedy, gdy jest praktykowana i w pełni przeżywana” (Soja, 1996, s. 28). Kreślona przez Soję trialektyka ontyczna *bycia-w-świecie* ukazuje „surowy obraz natury bycia społecznego” (Soja, 1996, s. 70). Konstytuuje się ona poprzez ujmowane integralnie przestrzenność, historyczność i społeczność (Soja, 1996). Jak zauważa geograf, ograniczenie myślenia o *byciu-w-świecie* do relacji między historycznością a społecznością – ontologicznej i epistemologicznej diady, spycha przestrzeń na peryferie, marginalizuje ją, prowadząc do jej oglądu jako środowiska, „pojemnika” i sceny. Soja podkreśla, iż Lefebvre’owi udaje

się zdekonstruować dualizm, gdyż ten pośrednio krytykuje historyzm, włączając w dyskusję pojęcie „Innego”. Soja postuluje trialektykę egzystencjalną opartą na trzech ontologicznych polach wiedzy – historyczności, społeczności oraz przestrzenności, które zawierają się w sobie nawzajem. Dla Sojy *bycie-w-świecie* oznacza „bycie jednocześnie historyczno-społeczno-przestrzennymi istotami” (Soja, 1996, s. 73). Kreślona przez Soję trialektykę ontyczną i przestrzenną, inspirując się wizualizacjami autora, które sam nazywa „mapami drogowymi” w trialektycznej podróży, podsumować można za pomocą rysunku zbiorczego – dialektycznych triagramów (Soja, 1996, s. 71).



Rysunek 2. *Trialektyka egzystencjalna i przestrzenna w koncepcji E. Sojy*
 Źródło: opracowanie własne na podstawie: E. Soja (1996). *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*, Malden–Oxford: Blackwell Publishers.

Jako kontrapunkt dla teorii społecznego wytwarzania przestrzeni Lefebvre’ a warto również wskazać koncepcje Manuela Castellsa oraz Davida Harveya. Pierwszy z nich, podobnie jak inni badacze społeczno-kulturowi, uznaje ważkość czasu i przestrzeni jako „spieczonych ze sobą” tak w naturze, jak i społeczeństwie. Badacz odżegnuje się jednak od prymatu czasu nad przestrzenią, głosząc tezę o tym, iż to: „przestrzeń organizuje czas”. (Castells, 2007, s. 382). Hiszpański socjolog proponuje nową logikę przestrzenną, bazując na autorskiej koncepcji *przestrzeni przepływów*, którą dychotomizuje wobec logiki *przestrzeni miejsc* (Castells, 2007, s. 383). W świetle globalnej integracji – by posłużyć się zaproponowaną przez autora tytułową formułą – społeczeństwa sieciowego oraz jednoczesnego rozproszenia, Castells *przestrzeni przepływów* traktuje jako manifestację władzy. Swoją koncepcję buduje na kanwie analizy

globalnych sieci przemysłowych oraz rozwoju technologii informacyjnej. Socjolog globalne miasto traktuje nie jako miejsce, lecz proces – sieć przepływów informacji. Castells traktuje przestrzeń jako „ekspresję społeczeństwa”, stwierdza jednoznacznie, iż: „przestrzeń nie jest fotokopią społeczeństwa, ona jest społeczeństwem” (Castells, 2007, s. 411). Procesy społeczne są dla niego warunkiem kształtującym przestrzeń. Ta zaś wraz z upływającym czasem nabiera cech antycypujących ją struktur przestrzenno-społecznych. Socjolog jako stan rzeczy uznaje, iż: „przestrzeń jest skryształizowanym czasem” (Castells, 2007, s. 411). Współczesowe praktyki społeczne w społeczeństwie sieciowym organizują się przez przepływy – a są nimi, by wymienić za autorem, przepływ kapitału, przepływ informacji, przepływ technologii, przepływ interakcji, ale także przepływy obrazów, dźwięków oraz symboli. Będąc wyrazem społecznych procesów, które autor określa jako powtarzalne, celowe i programowalne „sekwencje wymiany i interakcji” między aktorami społecznymi, formują społeczeństwo (Castells, 2007, s. 412). Castells określa przestrzeń jako materialną formę wsparcia praktyk społecznych, która jest nośnikiem symbolicznego znaczenia, bowiem łączy te działania, które są współczesowe, zarówno jednoczesne, jak i od siebie odległe. Socjolog uszczegółowia rozumienie przestrzeni przepływów społeczeństwa informacyjnego, obrazując je za pomocą wyodrębnionych przez siebie trzech warstw materialnego wsparcia, które te przepływy konstytuują. Jako pierwszą warstwę Castells wyróżnia obieg wymian elektronicznych, uznając sieć komunikacyjną za fundamentalną konfigurację przestrzenną, gdyż jak konstatuje: „miejsca nie znikają, lecz ich logika i znaczenie zostaje wchłonięte w sieć” (2007, s. 413). Drugą warstwę przestrzeni przepływów współtworzą węzły – rozumiane jako lokacja istotnych funkcji w sieci, np. w formie uprzywilejowanych węzłów centralnych wokół historycznie i społecznie uznanych miejsc – miast, ale i miejsc znaczących z uwagi na swoją specyfikę oraz komunikacyjne koncentratory – wymienniki, zarządzające infrastruktury zawiadujące zintegrowanymi w sieci elementami. Według Castellsa sieć, a zwłaszcza jej funkcje określają miejsce. Zachodzące w jej granicach relacje przetwarzania informacji oraz władzy stanowią czynnik kształtujący miejsce. Natomiast trzecia z nich koncentruje się wokół elit zarządzających, które określa mianem technokratyczno-finansowo-meniadżerskich. Charakterystyczne dla przestrzeni przepływów są mechanizmy społecznej dominacji („przestrzeń władzy i bogactwa”), na które składają się takie procesy jak: integracja elit oraz „segmentacja i dezorganizacja mas”. W przestrzeni przepływów pulsują mechanizmy inkluzywne i ekskluzywne jako wyraz przestrzennej manifestacji dominacji, wyznaczające granice społecznie nobilitowanej, ale i odosobnionej wspólnoty (Castells, 2007, s. 413-416). Castells dychotomizuje *przestrzeń miejsc* oraz *przestrzeń przepływów*, jako podstawę

ich polaryzacji, wskazując procesy globalizacji oraz lokalizacji. Socjolog uznaje, iż: „Miejsce [place] to umiejscowienie [locale], którego forma, funkcja i znaczenie zawierają się w granicach fizycznej bezpośredniej styczności” (Castells, 2007, s. 423). Jako dominujący w społeczeństwie sieciowym uznaje czas rozbijany, „bezczasowy czas [timeless time]”, inspirowany koncepcją społeczeństwa bez czasu (*timeless society*) Andrieja Płatonowa. Castells dokonuje reintegracji czasu i przestrzeni, oba pojęcia lokując we wzajemnej antagonistycznej relacji (2007, s. 430-433).

Castellowska koncepcja *przestrzeni przepływów* oraz wyłaniająca się z niej kategoria konfliktu klasowego – przestrzennych nierówności, współbrzmi z koncepcją czasoprzestrzenną antropologa i teoretyka społecznego, Davida Harveya (1990a). Choć przestrzeń jest wytworem społecznej praktyki, to w perspektywie postmodernistycznej „załamuje się”, jest efemeryczna (Harvey, 1990b), jawi się jako niezależna i autonomiczna (Harvey, 1990a). Harvey podkreśla, iż przestrzeń oraz czas, choć uznane za pewnik podstawowe kategorie ludzkiego doświadczenia, to ich znaczenie rozumiane potocznie jest wciąż mało dyskutowane (Harvey, 1990a). Harvey kwestionuje istnienie jednej właściwej wizji czasu i przestrzeni. Zauważa, iż postrzeganie przestrzeni jako zobiektywizowanego „faktu natury” w pewnym sensie ignoruje, „rozmywa” jej subiektywne doświadczenie. Geograf dopuszcza do głosu polifonię jakościowo różnych, heterogenicznych koncepcji czasu i przestrzeni oraz wielość indywidualnych i społecznych praktyk ich konstruowania (Harvey, 1990a, s. 201-203). Reinterpretuje triadę przestrzenną Lefebvre’a, kreśląc autorską „siatkę” przestrzennych praktyk. Autor zaznacza jednak, iż nie traktuje jej jako rozstrzygającej eksplikacji zagadnienia, wszak nie istnieje: „uniwersalny język przestrzenny” (Harvey, 1990a, s. 223). Jego zdaniem praktyki przestrzenne obrastają w znaczenia w określonych relacjach społecznych, wikłają w swoich ramach relacje władzy. W takim powiązaniu ze sobą komponentów myślenia o przestrzeni widzi raczej przyczynek do dyskusji nad zagadnieniem doświadczenia przestrzeni, próbę rozwikłania jej złożoności w przebiegu zmieniających się perspektyw myślenia – od modernizmu ku postmodernizmowi. Harvey wyodrębnia następujące optyki oglądu praktyk przestrzennych, a są nimi: dostępność i dystans (z ang. *accessibility and distanciation*) – jako wyznaczniki specyfiki interakcji społecznych, przywłaszczanie i wykorzystanie przestrzeni (z ang. *appropriation and use of space*) – m.in. jako miary ograniczania solidarności społecznej, dominacji i kontroli przestrzeni (z ang. *domination and control of space*) – jako nadzór w procesie produkcji i organizacji przestrzeni oraz produkcji przestrzeni jako takiej (z ang. *production of space*) (Harvey, 1990a, s. 221-225). Przestrzeń ujęta jest jako „ważny środek zwiększania siły społecznej” oraz walki „wewnątrzklasowej”

(Harvey, 1990a, s. 232-233). Harvey uznaje doświadczenia przestrzenne i czasowe za podstawowy środek przekazu procesów kodowania i reprodukcji relacji społecznych. Konkluduje, iż: „Praktyki przestrzenne i czasowe nigdy nie są neutralne w sprawach społecznych. Zawsze wyrażają jakiś rodzaj treści klasowych lub innych treści społecznych i często są przedmiotem intensywnej walki społecznej” (Harvey, 1990a, s. 239).

Kreślona rekonstrukcja teoretyczna przestrzeni oraz miejsca pozwala na konstatację o wyemancypowaniu się przestrzeni z binarnych opozycji oraz przekonania o jej statycznym charakterze. Poczyniona konceptualizacja pozwoliła nie tylko spojrzeć na przestrzeń z wielu perspektyw, ale dzięki optyce trialektycznej, odchodząc od wykładni euklidesowej, także przekroczyć wymiar tradycyjnego jej oglądu, a tym samym wyrazić napięcie między „kulturową homogenizacją a kulturową heterogenizacją” (Rewers, 2005, s. 210). Podjęte tropy teoretyczne na tym etapie „przeszukania humanistyki” pozwalają ponownie skomponować mapę – (u)przestrzennioną mozaikę pojęć kontekstualnych (Rysunek 3).



Rysunek 3. (U)przestrzenniona mozaika pojęć kontekstualnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokonanej analizy literatury.

Zapoczątkowana przez Lefebvre’a triadyczna koncepcja przestrzeni jest otwarta, co stanowi uprawomocnienie jej nowego odczytania i reinterpretacji w próbie definicyjnego opisu, a tym samym pozwala uznać ją za podatny grunt dla eksplorowania edukacyjnego potencjału

doświadczenia przestrzeni – *bycia-w* i *działania-w* przestrzeniach. Mianowicie, na łamach niniejszej pracy przestrzeń rozumiana jest jako trajektoria *bycia-w* świecie w triadycznej odsłonie – chiazmatyczna relacja przestrzeni intrapsychicznej (umysłowej, mentalnej), przestrzeni społecznej oraz przestrzeni fizycznej. Uznaje się, iż przestrzeń bogata jest w różnorodne i wielowymiarowe miejsca. Przyjmuje się także za Soją jako integralne dla rozumienia przestrzeni perspektywy – historyczną (biograficzną) oraz społeczną. Co warto odnotować, poczyniona rekonstrukcja teoretyczna myśli uprzestrzennionej uwypukliła również silną asocjację przestrzeni z zagadnieniem relacji władzy – społecznej wspólności oraz konfliktu w perspektywie miejsc wielorakich. Próba definicyjnego uchwycenia przestrzeni daje asumpt do podjęcia kolejnych kroków w drodze do konceptualizacji tytułowej szkolnej i pozaszkolnej przestrzeni edukacyjnej jako kategorii pedagogicznej.

1.1.2.2 Przestrzeń edukacyjna – pedagogiczne ujęcia definicyjne oraz przegląd koncepcji

[...] pedagogika jest zakotwiczona i dokonuje się w szeroko pojętej przestrzeni ludzkiego doświadczenia.

Justyna Nowotniak

Przestrzeń szkoły – zwłaszcza jej architektura, estetyka i materialne uwarunkowania jej infrastruktury – jako zagadnienie interdyscyplinarne była przedmiotem zainteresowania różnych badaczy (zob. Kiernicki, 1961; Włodarczyk, 2002; Zygner, 1978, 1990). Jak zauważa Urszula Ostrowska istnieje wiele koncepcji rozumienia pojęcia przestrzeni. W literaturze ujmowana jest zarówno jako abstrakcyjna idea matematyczna, fizyczna własność materii, przyrodnicze środowisko naturalne, a w końcu także i twór ludzki, co sprawia, iż jako kategoria wymyka się jednoznacznym definicjom. Perspektywa antropogeniczna pozwala odczytywać przestrzeń jako: „kulturowy i społeczny, wytworzony przez jednostki i różne zbiorowości ludzkie” twór człowieka (Ostrowska, 2018b, s. 11).

Henryka Kwiatkowska zwraca uwagę na pedagogiczny aspekt kategorii przestrzeni, miejsca oraz czasu, które określa mianem „kategorii zaniedbanych”. Dla badaczki miejsce, rozumiane symbolicznie jako „pauza w ruchu”, stanowi podobnie jak dla cytowanego wcześniej Yi-Fu Tuana – odpowiedź na ludzką potrzebę bezpieczeństwa i stałości, zaś przestrzeń – „przeciwieństwo miejsca jako punktu zamknięcia”, wyraża pragnienie wolności oraz bezkresny charakter ludzkiej ekspresji, myśli oraz doświadczenia (Kwiatkowska, 2001, s. 57, 66). W takim ujęciu człowiek jawi się dla Kwiatkowskiej jako istota

„umiejscowiona”, lecz – co znamienne – „umiejscowiona w przestrzeni”. Badaczka rozwija swoją myśl następująco:

Miejsce kojarzy się z pedagogią ufności, zacisza, klimatem bezpieczeństwa, uporządkowaniem i z działaniami zorientowanymi na „mocną” i określoną tożsamość. Z kolei pedagogia przestrzeni daje upust dla bezkresu myśli, otwarcia na różne opcje myślenia, tolerancje różnicy i sprzeczności informacyjnej. Ta pedagogia zorientowana jest na taką wersję tożsamości, która nie usztywnia, nie ogranicza ruchu, którą można, a nawet trzeba zamieniać na inne (Kwiatkowska, 2001, s. 64-65).

Pedagożka dookreśla w perspektywie obu kategorii kierunki możliwych przesunięć, orientacji na symboliczne: „przemieszczanie się od miejsca zadomowienia ku przestrzeni otwarcia”, pulsowanie krzyżujących się perspektyw, między miejscem a przestrzenią, bezpieczeństwem a wolnością, wzajemne uzupełnianie (się) – przestrzeni miejscem i miejsca przestrzenią (Kwiatkowska, 2001, s. 65). Wyrażona w ujęciu Kwiatkowskiej dynamika orientacji przestrzennej pociąga za sobą różnorodne konotacje – zmienności, nieuchwytności, niestałości, dalekie od wewnętrznej potrzeby zadomowienia (się) człowieka. Bycie w ruchu, „migotanie znaczeń”, wędrowność *w-przestrzeni* przywołują refleksję wyrażoną w Baumanowskiej metaforze „turysty” oddającej kondycję i życie człowieka w dobie ponowoczesności i immanentnych atrybutów procesów globalizacji, jakimi są segregacja przestrzenna, separacja oraz wykluczenie (Bauman, 2000, s. 7). Globalizację uznać można za Giddensem jako pojęcie dialektyczne, na biegunach którego rozwijają się zjawiska odmienne lub wręcz często odwrotne (Giddens, 2010, s. 38). Zarysowuje się tym samym dychotomia, w której to przestrzenie znaczące stanowią drugi biegun procesów globalizacji (Męczkowska, 2006). Astrid Męczkowska rozwija tę myśl następująco: „Miejsce jako przestrzeń doświadczania świata jest przestrzenią znaczącą dla procesów konstruowania tożsamości podmiotów. [...] tożsamość człowieka jest nie tyle wytwarzana w określonych miejscach, co raczej w relacjach do tych miejsc” (Męczkowska, 2006, s. 39).

Zagadnienia społeczno-przestrzenne na gruncie rodzimej refleksji pedagogicznej podnoszone są najczęściej jako przedmiot zainteresowania edukacją środowiskową (zob. m.in. Theiss i Winiarski, 2011; Winiarski, 1992, 2000), ale także w pracach poświęconych międzykulturowej kondycji społecznej, przestrzeni życia jednostek, edukacji lokalnej i międzykulturowej (zob. m.in. Grzybowski i Idzikowski, 2018, Nikitorowicz, 2009; Nikitorowicz, Muszyńska i Boćwińska-Kiluk, 2014; Nikitorowicz i Sobecki, 1999) oraz wokół koncepcji pedagogiki miejsca i jej odmian – pedagogiki miejsca wspólnego, miejsca i pamięci – *pamięciomiesca* i *eduwidma* (zob. Majchrzak-Ptak, 2021; Mendel, 2006a, 2006b, 2006c, 2017, 2020a, 2020b; Mendel i Theiss, 2019). Jak konstatuje Mariusz Cichosz przedmiot

zainteresowania – punkt wyjścia dociekań badawczych podejmowanych w obszarze pedagogiki społecznej, stanowi: „Człowiek pozostający w relacji ze środowiskiem, które z jednej strony wpływa na jego funkcjonowanie, a z drugiej samo jest przez niego (człowieka) kształtowane” (Cichosz, 2016, s. 181). Środowisko jako centralna kategoria pedagogiki społecznej przedmiotem zainteresowań czyni analizę czynników procesu wychowania oraz uwikłanie jednostki w relacje środowiskowe tłumaczone za pomocą teorii środowiskowych uwarunkowań w różnych fazach życia człowieka (Kawula, 2003; Theiss i Przeławska, 1996). Zdaniem Edmunda Trempały pedagogika społeczna rozumiana jest zarówno jako teoria pedagogiczna, jak i i praktyka środowiska. Bydgoski pedagog zwraca uwagę na fakt, iż pedagogika społeczna:

[...] koncentruje się na problematyce środowiskowych procesów wychowawczych oraz na analizie warunków i czynników umożliwiających zaspokojenie potrzeb rozwojowych człowieka, a przede wszystkim w różnorodnych sytuacjach życiowych i formach działalności (w zabawie, uczeniu się, pracy wypoczynku) oraz w innych formach aktywności, mających swe miejsce w środowisku lokalnym, a także ponadlokalnym (Trempała, 1997, s. 10).

Kategoria *przestrzeni edukacyjnej*, wpisująca się w paradygmat społeczno-przestrzenny nauk społecznych, poszerza w stosunku do orientacji środowiskowej pole badawczych poszukiwań o aspekt sprawczego, zaangażowanego podmiotu (Cichosz, 2016). Jak zauważa Teresa Parczewska: „Przestrzeń i miejsce to pojęcia, które znamy z codziennych doświadczeń, są one zasadniczymi składnikami naszego świata; uważamy je za oczywiste. Kiedy jednak zaczynamy się nad nimi zastanawiać, odczuwamy pewną trudność w ich definiowaniu” (2015, s. 122). Na łamach niniejszej pracy konceptualizację teoretyczną pojęcia uznać można za próbę zmierzenia się z tym wyzwaniem, nie rosząc sobie prawa do ostatecznego rozstrzygnięcia, a tym samym pozostawiając otwarte pole do refleksji pedagogicznej. W tym celu sięgnięto do różnorodnych ujęć definicyjnych i konceptualnych przestrzeni edukacyjnej na łamach literatury.

Nad wyzwaniem rozróżnienia pojęcia środowiska oraz przestrzeni pochyliła się Anna Przeławska. Według badaczki pojęcie środowiska bardziej zadomowiło się w refleksji pedagogicznej, odnosząc się do zamkniętego kręgu, natomiast przestrzeń, bardziej popularna w rozważaniach socjologów, jest otwarta, rozpościera się pomiędzy perspektywą mikro oraz makro. Przestrzeń jest pojęciem szerszym aniżeli środowisko. Przestrzeń stanowi w pewnym sensie punkt źródłowy, z którego wywodzi się środowisko wychowawcze. Pedagożka zauważa, iż chcąc mówić o przestrzeni życia człowieka, analiza odnosi się nie do jednej, lecz wielu przestrzeni (Przeławska, 2000).

Los człowieka kształtuje się na przecięciu różnych wymiarów przestrzeni. Jest to przestrzeń fizyczna, społeczna, temporalna (tu szczególne miejsce zajmuje przestrzeń historyczna), przestrzeń symboliczna,

psychologiczna, coraz większego znaczenia nabiera przestrzeń informatyczna, istnieje przestrzeń moralna, jest też przestrzeń, którą nazwałam przestrzenią transcendencji. Zmiany powstające w wyniku rozwoju cywilizacji i przeobrażeń społecznych zachodzą w obrębie każdej z tych przestrzeni, a także w proporcjach kształtujących relacje między tymi przestrzeniami (Przećławska, 2000, s. 76).

Przećławska dla określenia trzech kategorii czasu – przeszłości, teraźniejszości oraz przyszłości, posłużyła się określeniem „temporalnej przestrzeni życia człowieka” (Przećławska, 2000, s. 78). Jako uzupełnienie myśli badaczki potraktować można słowa Wiesława Rogalskiego:

Tworzenie przestrzeni czy czasoprzestrzeni jest tworzeniem pewnej sytuacji, czy zbioru warunków, w których człowiek z człowiekiem pozostaje w symetrycznym dialogu, w układzie demokratycznym. Kategoria „pomiędzy” daje się wypełnić, gdy ma się świadomość „pomiędzy” i gdy ma się świadomość przestrzeni kultury (Rogalski, 2000, s. 179).

Wielowymiarowe ujęcie przestrzeni i miejsca szkoły proponuje Aleksander Nalaskowski. Dla toruńskiego pedagoga szkoła jawi się jako repetytorium metafor – miejsce spotkań, plac gry, teatr, świątynia, koszary, rodzina, fabryka aż w końcu amalgamat znaczeń (Nalaskowski, 2002). Przestrzeń i miejsce jako przedmiot namysłu pedagogicznego, mimo niewątpliwego bogactwa przedstawień spacialności wciąż pozostaje zagadnieniem mało uporządkowanym, a wręcz – jak stwierdza badacz – jest to materia „w pedagogice mało wciąż obecna” (Nalaskowski, 2002, s. 9). Przestrzeń edukacyjna jest ważnym elementem namysłu nad edukacją, lecz jak konstatuje badacz: „Sprowadzenie kwestii przestrzeni na grunt edukacji, a zatem próba określenia przestrzeni edukacji nie jest przez to zadaniem prostym. Tutaj mogą się bowiem rozmiącać koncepcje filozofów, psychologów i architektów. Mogą się mieszać i nakładać znaczenia” (Nalaskowski, 2002, s. 15).

Jak podkreśla Janusz Surzykiewicz wyróżnia się dwie zasadnicze koncepcje przestrzeni społecznej – są nimi przestrzeń absolutna oraz przestrzeń relatywistyczna. U podstaw pierwszej z nich – przestrzeni absolutnej, leży przekonanie o dualizmie przestrzeni oraz ciała człowieka. Przestrzeń społeczna rozumiana w perspektywie absolutnej to przestrzeń „społeczno-geograficzno-infrastrukturalna”. Przedmiotem jej zainteresowania są przede wszystkim: „materialne i obiektywne warunki oraz ramy życia w danym obszarze” (m.in. takie jak dane dotyczące mieszkańców, ich sytuacji socjalnej, ekonomicznej, mieszkaniowej), które w większości są mierzalne za pomocą badań ilościowych. Do obszarów przestrzeni edukacyjnej zaliczyć można: salę szkolną i przedszkolną z zapleczem dydaktycznym, pomieszczenia poza salą lekcyjną, pomieszczenia dla nauczycieli i personelu; przestrzeń o charakterze integracyjnym (m.in. pracownię, świetlicę, stołówkę), przestrzeń rekreacyjną; środowiska zewnętrzne, takie jak ogród przedszkolny, plac zabaw, boisko, droga do placówki;

środowiska na zewnątrz – środowiska lokalne, do których zaliczają się m.in. instytucje użyteczności publicznej, społeczności, stowarzyszenia, zakład pracy (Andrzejewska, 2018; Kuźma, 2012; Zawada, 2013). Z kolei przestrzeń relatywistyczna ogniskuje się wokół jej względnego, „zorientowanego podmiotowo” rozumienia. Jak eksplikuje Surzykiewicz: „Przez przestrzeń rozumie się tu przede wszystkim związki i różne płynne powiązania w zakresie zależności sił i struktur związków. Natomiast konstytucja przestrzeni ma charakter intersubiektywny, związany z praktycznym działaniem o wymiarze historyczno-biograficznym i symbolicznym” (Surzykiewicz, 2010, s. 211).

Pojęcie „przestrzeń edukacyjna” do nauk pedagogicznych wprowadził Wojciech Pasterniak, monografią o tym samym tytule (Pasterniak, 1995). Trud semantycznego uściślenia tego terminu badacz określa mianem syzyfowego, wszak, jak słusznie zauważa, przestrzeń edukacyjna: „[...] może być opisywana z punktu widzenia wielu paradygmatów badań pedagogicznych, stąd wynikają trudności tegoż opisu i możliwe nieporozumienia w tym względzie” (Pasterniak, 1999a, s. 77). Pasterniak, dokonując definicji przestrzeni edukacyjnej, przyjmuje jako centralną perspektywę aksjologiczną jej oglądu (Pasterniak, 1995, 1999a, 1999b). Badacz określa przestrzeń edukacyjną jako formę czasoprzestrzeni odnoszącą się do życia człowieka w jego różnorodnych planach, a są nimi – jak zaznacza autor: szkoła, instytucje, ale i jego codzienność – „życie” (Pasterniak, 1995, s. 9). Zdaniem Pasterniaka przestrzeń edukacyjna jest przykładem wytworu kultury, stąd też jest uwarunkowana jak kultura – tak historycznie, jak społecznie, materialnie, ale i – jak podkreśla Pasterniak – świadomościowo (Pasterniak, 1999b). Posługując się terminem ukutym przez Arthura Koestlera, uznaje przestrzeń edukacyjną, a właściwie przestrzenie edukacyjne, jako holony, a zatem jako „część większej (doskonalszej) całości” (Pasterniak, 1999b, s. 70) – całość „samą w sobie” (Pasterniak, 1999a, s.77). Pasterniak definiuje przestrzeń edukacyjną jako: „semantyczną rzeczywistość myślową składającą się z sądów dyrektywnych i normatywnych wskazujących na wartości” (1999b, s. 78), tym samym różnicuje ją z wiedzą o przestrzeni. Zdaniem badacza wartości nie tylko stanowią istotę przestrzeni edukacyjnej, ale uznaje je za jej zasadniczy atrybut i wyróżnik względem innych przestrzeni (Pasterniak, 1999b). Pasterniak wskazuje, iż jest ona „odpowiednio” nasycona aksjologicznie, gdyż zdaniem badacza „wartości nie da się oddzielić od wiedzy” (1995, s. 10-17). Stwierdzi wręcz, iż: „przestrzeń edukacyjna jest zawsze przestrzenią aksjologiczną” (Pasterniak, 1995, s. 24). Zdaniem Pasterniaka przestrzeń edukacyjna nasycona jest wartościami samoistnymi i niesamoistnymi. Wartości niesamoistne – w jego rozumieniu uwarunkowane antropologicznie, ale także będące holonami, ustalają płaszczyzny przestrzeni edukacyjnej – zadanej, globalnej, lokalnej i danej. Filozof

edukacji wyodrębnia przestrzeń edukacyjną wewnętrzną – psychiczną i duchową oraz przestrzeń edukacyjną zewnętrzną, którą obejmuje świat kultury wraz z jej wytworami, świat społeczny oraz otaczająca człowieka natura (Pasterniak, 1995). Jak zauważa badacz:

W przestrzeni edukacyjnej ucznia znajdują się – obok nauczyciela i treści kształcenia – kulturowe czynniki społeczne, kultura społeczna. Jej nośnikiem jest rodzina, najbliższa zbiorowość uczniowska, a także różne wytwory kultury, takie jak na przykład: telewizja, książka, film itp. Oraz różne formy uczestnictwa w kulturze (np. uczestnictwo w życiu sportowym, religijnym, artystycznym itp.). Można powiedzieć, że w uczniowskiej przestrzeni edukacyjnej styka się uczeń – podobnie jak nauczyciel – z kulturą materialną, społeczną i duchową (Pasterniak, 1999b, s. 81).

Pasterniak zwraca uwagę na kulturowe czynniki społeczne zakotwiczone za pośrednictwem przestrzeni edukacyjnej. Roland Meighan nazywa szkolny układ przestrzenny wprost: „ukrytym programem budynków szkolnych” (Meighan, 1993, s. 85), zaś Urszula Wróblewska stwierdza, iż: „budynek szkolny sam w sobie już jest komunikatem” (Wróblewska, 2021, s. 109). Z *hidden curriculum* kategorię przestrzeni kojarzy także Justyna Nowotniak, stwierdzając, iż: „Kategoria przestrzeni wprowadza więc do rozważań o kulturze szkoły nieoczekiwane nową jakość: uruchamia spór o uniwersalia, i to w bardzo wielu kontekstach” (Nowotniak, 2021, s. 81).

Podobnie jak Wojciech Pasterniak, do koncepcji Kena Wilbera odnosi się także Włodzimierz Prokopiuk. Pedagog podkreśla, iż kategoria przestrzeni, odnosząca się zarówno do świata materialnego, jak i idealnego, ma charakter filozoficzny i atrybutywny. Autor proponuje trzy warianty rozumienia przestrzeni edukacyjnej, zamiennie określa ją mianem przestrzeni wychowawczej (Prokopiuk, 2009). Pierwszy wariant stanowi: „środowisko w środowisku”, które współtworzą szkoła, klasa dom, ale i podwórko⁴, obszar wokół – wsi, miasta, dzielnicy, a nawet ulica. Jako jednostkę strukturalną przestrzeni uznaje społeczne zasoby, które funkcjonują w ramach współpracy instytucji edukacji, kultury czy zdrowia.

⁴ Szeroko zagadnienie przestrzeni podwórka podjęła Agnieszka Janik [zob. A. Janik. (2021). *Podwórkowe przestrzenie i miejsca zabaw. Studium pedagogiczno-kulturowe*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego]. Jeszcze ciekawiej przestrzeń ta zaistniała w unikalny projekcie rewitalizacji, opisanym w monografii Anity Gulczyńskiej i Mariusza Granosika (2023), *Małe rewitalizacje podwórek. Społeczno-pedagogiczne badania-działania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Z opisu publikacji: *Książka powstała w efekcie teoretyzacji procesu trójstronnego (akademia /studenci + młodzi mieszkańcy miejskich defaworyzowanych sąsiedztw + pracownicy instytucji zaangażowanych w system wsparcia mieszkańców takich miejsc) współtworzenia przestrzeni miejsca życia w przebiegu partycypacyjnego badania-działania (PAR) prowadzonego w latach 2018–2021. W jego genezie uwidacznia się związek prac teoretycznych z klinicznym praktykowaniem i edukacją akademicką, charakterystyczny dla działań teoriiwórczych w łódzkim modelu rozwoju pracy społecznej* [<https://sklep.architekci.pl/male-rewitalizacje-podworek-spoleczno-pedagogiczne-badania-dzialania.html>, dostęp: 15.02.2023]. Warto podkreślić, że współczesne podejście do rewitalizacji bardzo silnie akcentuje zmianę jakości życia mieszkańców i realizację celów społecznych poprzez rekonstrukcję przestrzeni życia tych mieszkańców w powiązaniu z przemysłowymi, dostosowanymi do lokalnych potrzeb działaniami socjalnymi (Ustawa z dnia 9 października 2015 r. o rewitalizacji, Dz.U. 2015 poz. 1777).

Kolejny wariant wyodrębniony przez Prokopiuka odnosi się do pedagogicznie usankcjonowanego obrazu życia człowieka odpowiadającego oczekiwaniom społecznym. Z kolei trzecia odsłona przestrzeni edukacyjnej w jego rozumieniu obejmuje: „sieć powiązanych zdarzeń pedagogicznych” – fenomen spotkania działania/współdziałania (2009, s. 153), budowanych na podstawie sieci relacji społecznych obejmującej podmioty indywidualne oraz zbiorowe realizujące wychowanie naturalne oraz celowe. Prokopiuk podkreśla dwoistość przestrzeni wychowania, dialogowy charakter jej tworzenia i współdziałania w niej jej podmiotów. Jako właściwości przestrzeni edukacyjnej wskazuje jej całościowość, heterogeniczność, elastyczność, niestabilność. Wskazuje, iż konstytuuje się ona w procesie dyferencjacji oraz integracji w wyniku działań instytucjonalnych, a więc odgórnych lub też oddolnych jako rezultat aktywności wychowanków (Prokopiuk, 2009, s. 157-159).

W literaturze przedmiotu przestrzeń edukacyjna bywa definiowana jako obszar relacji zachodzących pomiędzy uczestnikami (i obiektami) procesów edukacyjnych (Marcinkowski i Świniarski, 2021; Michalik, 2006). Marian Marcinkowski i Janusz Świniarski charakteryzują przestrzeń edukacyjną w perspektywie jej czterech wymiarów oraz odpowiadającym elementom oraz uniwersalnym uwarunkowaniom, a są nimi: długość edukacji – socjomasa edukacji i odpowiadające jej materialne przyczyny przestrzeni edukacyjnej (dane ilościowe i jakościowe o uczniach, nauczycielach oraz przedstawicielach nauki), szerokość edukacji – socjoenergia edukacji w odniesieniu do jej dostępności oraz efektów, wysokość lub głębokość edukacji – socjostruktura edukacji regulowana przez przyczynę formalną (np. poziom edukacji, tj. podstawowy, średni, wyższy), a także kierunek zmian edukacyjnych – socjokultura edukacji stanowiąca odpowiedź na możliwe przeobrażenia w obrębie przestrzeni edukacyjnej, ale i wypadkowa wiodących wartości (Marcinkowski i Świniarski, 2021).

Jolanta Andrzejewska i Iwona Zwierzchowska ujmują przestrzeń jako: „układ warunków podmiotowego istnienia jednostek” (Andrzejewska i Zwierzchowska, 2015, s. 99). Badaczki definiują przestrzeń edukacyjną w perspektywie koncepcji dekaderu (dziesięciościanu) edukacyjnego autorstwa Zbigniewa Kwiecińskiego (Andrzejewska i Zwierzchowska, 2015, s. 100, 2017, s. 67). Odnosząc się do konceptu Kwiecińskiego, eksplikują, iż: „przestrzeń edukacyjna jest przestrzenią, w której dokonują się procesy wychowania, kształcenia, uczenia się, personalizacji, socjalizacji, kolektywizacji, profesjonalizacji, inkulturacji, etatyzacji, humanizacji, globalizacji i hominizacji” (Andrzejewska i Zwierzchowska, 2015, s. 100; Andrzejewska i Zwierzchowska, 2017, s. 67). Dziesięciościan potraktować można symbolicznie jako papierek lakmusowy w ocenie, na ile zagadnienie *przestrzeni i miejsca* wpisuje się w przedmiot zainteresowania pedagogiki, ale także pewien pryzmat problemowy,

gdyż ukazuje procesy składające się na edukację w jej znaczeniu *sensu largo*. Edukacja zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego to: „ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata” (Kwieciński, 1996, s. 38). W polach ścian dekaderu obok globalizacji i socjalizacji wpisane są także takie procesy jak: etatyzacja, nacjonalizacja, kolektywizacja, polityzacja i biurokratyzacja, inkulturacja i jurydyfikacja, kształcenie i humanizacja oraz hominizacja (Kwieciński, 1996), ukazujące złożoność kategorii edukacji. Procesy te narażone są na różnorodne zakłócenia i zniekształcenia wyrażone w ich braku, niedoborze lub nadmiarze. Analogię do wspomnianej przez pedagoga relacyjności edukacji – wobec innych ludzi oraz wobec świata, odnaleźć można w łączącym się z przestrzenią łańcuchu antagonistycznych asocjacji: przestrzeni współycia i przestrzeni wykluczenia, *homo munitus* i *homo faber*, centrów i peryferii, otwarcia (się) i zamknięcia (się) w – zakorzenieniu i wykorzenieniu, miejscach i nie-miejscach, by wymienić choć kilka. Podobną enumerację antagonizmów charakteryzujących przestrzeń edukacyjną zaproponowała Kamila Lorek. Pedagożka określa przestrzeń edukacyjną jako zmienną i niezmienną, stałą i przemieniającą się, trwałą, ale i przemijającą zarazem. Stwierdza, iż jest ona: „[...] teoretyczną ideą określającą sferę teorii naukowych i symboli kulturowych najcenniejszych społecznie, to system uniwersalnych znaczeń i ponadczasowych symboli mających miano kulturowo najwyższych” (Lorek, 2013, s. 68). Z kolei Jerzy Nikitorowicz podkreśla polaryzację, biegunowość przestrzeni współczesnego życia, rozciągającą się od globalizacji aż po jej wymiar lokalny (Nikitorowicz, 2009). Opozycje w definicyjnych ujęciach kategorii przestrzeni nie są bynajmniej odosobnione. Sięgają po nie także literaturoznawcy i kulturoznawcy, czego przykładem może być kontekstualizacja przestrzeni dokonana przez Henryka Markiewicza, który usystematyzował myślenie o niej za pomocą dychotomii: analogia – fantastyka, ujęcie ilościowe – ujęcia sensoryczne i jakościowe, uporządkowanie – chaotyczność, szczegółowość – pobieżność, panoramiczność – wycinkowość, wieloaspektowość – jednoaspektowość, właściwości trwałe – właściwości chwilowe, statyka – kinestetyka, ujęcia neutralne – ujęcia waloryzujące, ujęcia konstytucyjne – ujęcia interpretacyjne (Markiewicz, 1996).

Na mglistość i nieostrość znaczeniową terminu „przestrzeń edukacyjna” zwraca także uwagę Irina Surina. Przestrzeń edukacyjna to pojęcie nośne znaczeniowo, stąd też występuje w różnorodnych kontekstach dziedzinowych, ale także – jak zauważa badaczka – jest niefrasobliwie traktowane jako dublet semantyczny takich pojęć jak: środowisko edukacyjne czy pole edukacyjne. Surina uznaje stwierdzenie, iż mianem przestrzeni edukacyjnej określić

można taką przestrzeń, w której to rozgrywają się procesy edukacyjne, za zbyt lapidarne (2010). Tym samym opisuje ją jako: „[...] względnie racjonalną jednolitą konstrukcję uporządkowania życia społecznego, działalności społecznej opartej na subiektywno-obiektywnej percepcji rzeczywistości społecznej, u podstaw której znajduje się system szkolnictwa i działalność edukacyjna, której głównym celem jest kształtowanie osobowości” (Surina, 2010, s. 14). W podejściu Suriny dość wyraźnie zaznacza się komponent obiektywizacji przestrzeni edukacyjnej. Punktem wyjścia czyniąc koncepcję społecznego konstruowania rzeczywistości Petera Bergera oraz Thomasa Luckmanna, badaczka podejmuje się próby deskrypcji przestrzeni edukacyjnej. Poziomy przestrzeni edukacyjnej Surina czyni pierwszymi z jej deskryptorów. W tej perspektywie przestrzeń edukacyjną autorka traktuje jako spójną strukturę, którą współtworzą przestrzeń osobista, grupowa oraz instytucjonalna. Tym samym pedagogka eksponuje dualny charakter przestrzeni edukacyjnej, która z jednej strony jawi się jako nośnik subiektywnych i abstrakcyjnych znaczeń, zaś z drugiej jej kształt regulują obiektywne, formalne wymagania i regulacje. O charakterze przestrzeni edukacyjnej stanowi także jej struktura, którą współtworzą: infrastruktura edukacyjna, instytucje, systemy edukacyjne, edukacja rozumiana jako instytucja społeczna, standardy kształcenia, grupy społeczne zaangażowane w działalność edukacyjną, rynek edukacyjny, ale i wzajemne oddziaływanie elementów przestrzeni. Surina uznaje strukturę przestrzeni edukacyjnej za jednolity twór, gdyż poszczególne jej elementy są wobec siebie koherentne, a także zwraca uwagę na jej zmienność wraz z procesami globalizacji. Jako kolejnym z deskryptorów badaczka posługuje się wzajemnością oddziaływań, wyodrębniając dwa rodzaje sfer czasowych – wiekowe w odniesieniu do poszczególnych etapów edukacji oraz regionalne – będące odzwierciedleniem charakteru życia społeczno-kulturowego typowego dla danego, wyodrębnionego obszaru działań edukacyjnych. Surina wymienia następujące właściwości przestrzeni edukacyjnej: wielowymiarowość, heterogeniczność (niejednorodność), temporalność, względną ciągłość (istnienie w określonym czasie), przeciągłość (korelowanie instytucji w określonym porządku), nasycenie (wartościowanie), asymetryczność, asymilacyjność, złożoność, otwartość, nieliniowość, sensytywność (wrażliwość na zmiany społeczne), konformistyczność edukacyjna, niestabilność, zintegrowanie i wewnętrzna dyferencyjność, wielopoziomowość, sterowność (Surina, 2010).

Barbara Myrdzik określa przestrzeń edukacyjną jako pojęcie transdyscyplinarne, wielowymiarowe, ale także jako: „przestrzeń pogranicza różnych dyscyplin naukowych, które wzbogacają i modyfikują dziedzinę edukacji” (2015, s. 22). Pogranicze jako miejsce styku obfituje w bogactwo różnorodności. Badaczka, posługując się metaforą transtekstualnej

„wędrówki pojęć”, ich przenikania i przemieszania ponad dziedzinami ukutą przez Mieke Bal, uznaje przestrzeń edukacyjną za „wędrujące pojęcie”. Jak konstatuje Myrdzik, przestrzeń edukacyjna „[...] to pojęcie, które rozwija się, zagarniając coraz większe obszary, także wirtualną przestrzeń jako płaszczyznę organizacji procesu edukacyjnego” (2015, s. 13). Podobnie jak Surina, Myrdzik definicję przestrzeni edukacyjnej jako miejsca dokonywania się procesów edukacyjnych uznaje za zbyt ogólną, ale i wręcz tautologiczną. Polonistka zauważa, iż: „Przeźren edukacyjna bezpośrednio wiąże się z filozofią przestrzeni, nowym ujęciem regionalizmu, pedagogiką miejsca, aksjologią przestrzeni, socjologią, psychologią oraz z dyscyplinami szczegółowymi, jak: literaturoznawstwo (geopoetyka), językoznawstwo (przeźren języka), medioznawstwo i innymi” (Myrdzik, 2015, s. 14). Przeźren edukacyjna może być rozumiana zarówno jako otwarta przeźren doświadczenia, przeźren relacji, które mają miejsce na płaszczyźnie indywidualnej oraz interpersonalnej, ale także specyficznej relacji, jaką jest relacja wychowawcza łącząca ucznia oraz nauczyciela. Przeźren edukacyjną zdaniem Myrdzik odnieść też można do kształtowania się procesów społeczno-kulturowych, ale i jako parasolowy termin porządkujący ogół systemów edukacyjnych oraz instytucji społecznych (2015).

Ewa Kobyłecka, wychodząc od definicji przestrzeni edukacyjnej *sensu largo*, a zatem rozumiejąc ją jako: „ogół zjawisk obejmujących działania oraz procesy służące wychowaniu i kształceniu” (2013, s. 67), zwróciła także uwagę na jej dwa aspekty – temporalny oraz aksjologiczny. Badaczka ujmuje przeźren edukacyjną jako płaszczyznę ścierania się antagonizmów – „wartości i antywartości”, określa ją także mianem „terenu ambiwalencji” (Kobyłecka, 2013, s. 70). Tym samym odnosi przeźren edukacyjną do życia wewnętrznego jednostki. Nawiązując do typologii wskazanej przez Pawła Sochę, wyróżnia edukacyjne przeźrenie duchowe oraz ich atrybuty, takie jak przeźren transcendencji – świadomość i samoświadomość, przeźren prawdy – rozum i mądrość, przeźren miłości – uczucia, przeźren dobra – moralność, przeźren transgresji – twórczość, przeźren piękna – gust estetyczny, przeźren rozumienia i sensu – światopogląd (Kobyłecka, 2013).

Iwona Samborska uznaje, iż przeźren i miejsce, stanowiące podstawowy parametr rzeczywistości, a także rodzaj antropologicznej wiedzy odnośnie do uczenia się świata w jego różnych wymiarach, potraktować można jako ramę interpretacyjną dla doświadczeń egzystencjalnych (Samborska, 2013). Przeźren edukacyjną Samborska ujmuje w perspektywie współbycia, ale i współidentyfikacji, współdysponowania, jej zdaniem stanowi ona jeden z wymiarów przestrzeni społecznej. Autorka proponuje, by na przeźren życia dziecka spoglądać z dwóch koherentnych perspektyw – subiektywnej, ale i obiektywnej.

w perspektywie obiektywnej mieści się przestrzeń fizyczno-przyrodnicza, społeczna, kulturowa, a także ta wirtualna. Z kolei w perspektywie subiektywnej przestrzeni życia dziecka jej ogląd jest możliwy w roli informatora, uczestnika oraz kreatora świata (Samborska, 2012). Badaczka zauważa, iż rozumienie miejsca i przestrzeni w refleksji pedagogicznej wysycona jest współczynnikiem humanistycznym. Tym samym uznaje miejsca za: „przestrzeń nasyconą ludzkim doświadczeniem” (Samborska, 2013, s. 183). Jak zauważa Samborska wielość definicyjnych ujęć przestrzeni odsłania szeroki zakres znaczeniowy pojęcia. Mnogość kontekstów, w jakich lokowana jest przestrzeń, odsłania przed badaczami i badaczkami szeroki zakres możliwości interpretacyjnych (Samborska, 2013, s. 185). Badaczka odnosi przestrzeń edukacji zarówno do środowiska edukacji w jego szerokim znaczeniu, jak i do płaszczyzny filozoficzno-hermeneutycznej wyrażającej gotowość do przenikania „wewnętrznych światów” oraz możliwości: „interpretowania ich jako niepowtarzalnego tekstu” (Samborska, 2013, s. 189). Dokonuje również interesującej konstatacji, iż przestrzeń życia wpisuje się w zakres przestrzeni edukacyjnej, stąd też konieczność jej wielowymiarowego oglądu, zarówno w perspektywie obiektywnej, jak i subiektywnej rzeczywistości. Samborska postuluje, by przestrzeń edukacyjną traktować jako: „[...] całościową przestrzeń życiową i rozwojową, nie tylko w wymiarze fizyczno-przyrodniczym, społecznym, kulturowym i emocjonalnym, lecz także informacyjnym” (2013, s. 190). W rezultacie pedagożka traktuje doświadczenie miejsca i przestrzeni jako cenne źródło wiedzy tak o postrzeganiu, jak i rozumieniu własnej przestrzeni życiowej (Samborska, 2013). Jak podkreśla: „Badania w tym zakresie otwierają nowe perspektywy w kierunku poznawania sposobów dziecięcego rozumienia siebie i świata oraz siebie w świecie. Tego rodzaju wiedza przyczyni się do lepszego projektowania przestrzeni edukacyjnej” (Samborska, 2013, s. 191). Badaczka podjęła się zbadania i opisanie znaczeń, jakie dzieci przypisują kategoriom przestrzeni oraz miejsca. Zwróciła uwagę na relacje łączące te dwie, koherentne wobec siebie kategorie, które możliwe są do uściślenia poprzez zanurzenie się w granicach świata życia, które badaczka określa mianem „doświadczenia sytuacji”. Pedagożka rozwija swoją myśl następująco:

W doświadczeniu znaczenie przestrzeni często nakłada się na znaczenie miejsca, jednak pojęcia te nawzajem uzupełniają się i dopełniają. Wyklarowanie się miejsca w przestrzeni jest związane z sukcesywnym poznawaniem przestrzeni i nadawaniem jej znaczenia. Z przestrzenią kojarzy się ruch, a każde zatrzymanie w ruchu umożliwia przekształcenie sytuacji w miejsce (Samborska, 2014, s. 272).

Samborska w doświadczeniu przestrzeni i miejsc, rekonstrukcji przypisywanych im znaczeń i treści upatruje nieocenionego źródła wiedzy, ale i możliwości wyznaczania ram osobowego i społecznego świata. Obie te kategorie, miejsce i przestrzeń, zdaniem badaczki współtworzą

przestrzeń życia rozumianą jako przestrzeń rozwoju. Przyjmując perspektywę społeczno-kulturową uczenia się, odnotowuje, iż łączenie tego, co jednostkowe, będące częścią ludzkiej biografii wraz z tym, co społeczne, określić można mianem doświadczenia edukacyjnego. Tym samym traktuje doświadczenie przestrzeni i miejsca jako istotny komponent pedagogicznego namysłu teoretycznego, ale i impuls dla praktyki edukacyjnej (Samborska, 2014, s. 277).

Zdaniem Ewy Kochanowskiej przestrzeń edukacyjna jest komponentem przestrzeni życia (Kochanowska, 2013). Z kolei inna badaczka Ewa Murawska proponuje, by przestrzeń edukacyjną rozumieć jako wielowymiarowy, pełen antagonizmów, ale i ulegający ciągłym zmianom jeden z obszarów przestrzeni społecznej (Murawska, 2013). Beata Krawiec, odwołując się do myśli kanadyjskiego filozofa Charlesa Taylora, zaproponowała, by przestrzeń edukacyjną traktować jako: „[...] miejsce spotkań – agorę (rynek), poświęcone ustalaniu przekonań oraz obowiązujących rozwiązań, dotyczących spraw oświaty, kształcenia, nauczania” (Krawiec, 2013, s. 372). Obszar edukacyjnej agory jest terenem nie tyle stykania się różności, ale przede wszystkim dyferencji i polemiki, zaś sama szkoła – w zaproponowanej przez badaczkę optyce „społecznych imaginariów”, jawi się jako przestrzeń topiczna (Krawiec, 2013, s. 372). Małgorzata Bednarska oraz Ewa Musiał postulują, by przestrzeń edukacyjną postrzegać jako zjawisko, które określić można jako: „wielopłaszczyznowe, dynamiczne, zmienne, o charakterze otwartym” (2013, s. 13).

Interesujące światło na pojęcie przestrzeni edukacyjnej rzuca podjęta przez Bronisławę Dymarę refleksja nad trzema *modi* świata w kontekście przestrzeni życia dziecka i jego światów. Podejmując namysł nad przestrzenią szkoły i przestrzeni życia dziecka, badaczka sięga po koncepcję Rollo Maya oraz egzystencjalnych analityków. Tym samym pedagoga wyróżnia trzy aspekty *bycia-w* świecie: *Umwelt*, *Mitwelt* oraz *Eigenwelt* (Dymara, 1998, s. 81). Pierwszy z nich, *Umwelt*, odnosi się do świata wokół rozumianego jako otoczenie, środowisko wraz z jego atrybutami. To, jak tłumaczy, May: „rzeczywistość obiektów dookoła nas” (May, 1995, s. 159). *Mitwelt* obejmuje relacje ze światem w odniesieniu do bycia wśród ludzi i z ludźmi, to: „świat wzajemnych relacji pomiędzy ludźmi” (May, 1995, s. 160). Z kolei *Eigenwelt* oznacza bycie z sobą samym, relacje wewnętrzne – „własny świat” (May, 1995, s. 162). Zdaniem R. Maya te trzy *modi* świata nie konkurują ze sobą, lecz tworzą spójną możliwość równoczesnego *bycia-w* świecie (May, 1995). Jak zauważa Dymara dla definicyjnego ujęcia pojęcia przestrzeni konieczna jest jego kontekstualizacja, usytuowanie w optyce przypisywanych mu znaczeń oraz sensów, co czyni z niego pojęcie wieloznaczne i wielowymiarowe (Dymara, 1998).

Na ewolucję pojęcia przestrzeni, poczynawszy od potocznego rozumienia jej w wymiarze stricte terytorialnym, geograficznym aż po rozległość i de facto „bezprzestrzenność” przestrzeni teleinformatycznej – cyberprzestrzeni, zwraca uwagę Kamila Osip. Relację miejsca oraz przestrzeni tłumaczy, zakreślając analogię: „Najprościej ujmując tę zależność, można powiedzieć, że «sąsiedztwo» tak się ma do «lokalności» jak «miejsce» do przestrzeni” (Osip, 2013, s. 431). Tym samym uznaje, iż przestrzeni nie można zredukować jedynie do prostej determinanty fizycznej. Wymyka się ona definicyjnemu opisowi, jednak daje się opisać przez wymiar relacyjny i kontekstualny (Osip, 2013).

Wymiar wirtualny przestrzeni edukacyjnej wybrzmiewa także w ujęciu zaproponowanym przez Józefa Kuźmę. Pedagog, kreśląc koncepcję scholiologii – nauki o szkole, wyodrębnił podstawowe przestrzenie edukacyjne nowoczesnej szkoły: przestrzeń wewnątrzszkolną rozumianą szeroko jako edukacja szkolna, przestrzeń pozaszkolną, na którą składają się natura, kultura oraz środowisko społeczne, a także przestrzeń medialną – edukację wirtualną. Przestrzenie te, jako koherentne ekwiwalenty przestrzeni edukacyjnej, organizuje proces konwergencji: „[...] polegający na wzajemnym przenikaniu, scalaniu i wzmacnianiu elementarnych idei, wartości, innowacji i informacji, który prowadzi do pogłębionej analizy i kreuje proces ich syntezy. Dzięki temu możliwy jest synergiczny efekt, który w rezultacie składa się na nowe jakościowe efekty, holistycznie postrzeganego procesu edukacji dzieci i młodzieży” (Kuźma, 2021, s. 43-44).

Izabela Zawada postrzega przestrzeń edukacyjną jako arenę edukacyjnych działań, które mają za nadrzędny cel kształtowanie i rozwijanie osobowości. W ujęciu badaczki przestrzeń edukacyjna obejmuje działania edukacyjne, ale i przedmioty, stosunki międzyludzkie regulowane tak przez system oświatowy, jak przez działające w niej osoby oraz ich potrzeby (Zawada, 2013). Z kolei zdaniem Jadwigi Izdebskiej możliwe są różne sposoby oglądu przestrzeni rozumianej jako trójwymiarowa, ale i też nieograniczona rozciągłość. Teoretyczne ujęcia przestrzeni typologizuje jako metaforyczne, a zatem takie, które pozwalają zróżnicować przestrzeń geometryczną oraz przestrzeń społeczną, ale także ekologiczne oraz kulturowe. Badaczka podkreśla dynamiczny charakter przestrzeni, która w swoich ramach mieści zarówno stany rzeczy, ale także – podobnie jak Zawada – autorka wlicza w nią także ludzkie cele, dążenia i działania (Izdebska, 2015).

Na szeroki zakres treściowy pojęcia przestrzeni edukacyjnej zwraca także uwagę Edyta Wójcicka. Filolożka wyróżnia dwie perspektywy – indywidualną oraz społeczną, tworzące przestrzeń edukacyjną. Z perspektywy przedmiotu niniejszych dociekań szczególnie ważką zdaje się perspektywa indywidualna, gdyż stanowi ona „przestrzeń doświadczenia”,

pozwalającą na uczenie (się) siebie – „bycia sobą tu i teraz oraz w przyszłości” (Wójcicka, 2020, s. 292-293). Edukacyjną przestrzeń indywidualną współtworzą zarówno przestrzenne obiekty materialne, fizyczne, jak i płaszczyzna mentalna, na którą składa się – jak wylicza autorka – wiedza i umiejętności, świat wartości i kultury, kompetencje kulturowe, światopogląd, a zatem postawy i przekonania. W granicach przestrzeni edukacyjnej, obok budynku szkoły, przedszkola, sali lekcyjnej, mieścić się może także dom, strych, przestrzeń miejska, taka jak park, skwer, przestrzeń instytucji kultury – kina, teatru, ale i tekstu kultury – np. książki (Wójcicka, 2020).

Przeźren mentalna i społeczna bliska jest pojęciu środowiska niewidzialnego ukutego przez Helenę Radlińską. Niewidzialne środowisko odnosi się do tego, co wewnętrzne – „osobistego materiału”, „intymnego świata”, tego, co jest „definicją i rozumieniem własnej sytuacji” (Sroczyński, 2006, s. 81), ale i społecznego *status quo*. Lech Witkowski podkreśla dwoistość tegoż pojęcia, podkreślając perspektywę obiektywną oglądu środowiska niewidzialnego, podkreślając „istnienie kultury poza zakresem dostępnym jednostce” (2014, s. 111-118). Zdaniem Radlińskiej środowisko niewidzialne obejmuje „wartości, wierzenia, normy, wzory kultury, tradycje zachowań codziennych, i odświętnych, słowem, całą sferę współwyznaczającą, poza czynnikami materialnymi, kondycję jednostki, funkcjonowanie grup ludzkich (np. zespołu pracowników szkoły), zbiorowości (osiedla, rejonu szkoły), instytucji (szkoły)” (Radlińska, 1961, s. 34). To, co składa się na niewidzialne środowisko – a zatem przekonania, wierzenia, emocjonalne nastawienie, zwyczaje, tradycje – ma istotne znaczenie dla procesów wychowania i wartościowania otaczającej rzeczywistości (Radlińska, 1935). Ryszard Parzęcki zaznacza, iż termin przestrzeń jako pojęcie obszerne i heterogeniczne odnosi się w dużej mierze do „przestrzeni społecznej”, nie jedynie do „geograficzno-biologicznego” otoczenia człowieka. Przestrzeń jest terminem szerszym aniżeli miejsce, zdaniem autora miejsce jest „ograniczonym wycinkiem przestrzeni” (Parzęcki, 2021, s. 211-212). Na społeczny charakter przestrzeni edukacyjnej zwraca uwagę także Wiktor Żłobicki, stwierdzając, iż: „Z pedagogicznego punktu widzenia istotna dla rozumienia pojęcia przestrzeni edukacyjnej wydaje się być perspektywa podmiotu pozostającego w różnorodnych, skutkujących jego rozwojem, relacjach z otoczeniem społecznym” (Żłobicki, 2013, s. 9).

Przeźren edukacyjna rozpatrywana w szerokim znaczeniu jako europejska przestrzeń edukacyjna jest dynamiczna, poddawana nieustannym przemianom, udoskonalana, ale i unifikowana, tak by mogła służyć rozwojowi każdego człowieka i realizacji czterech filarów edukacji Jacques’a Delorsa (Świniarski, 2013). Zgodnie z definicją zaproponowaną

przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. *Organisation for Economic Cooperation and Development* – OECD) przestrzeń edukacyjną rozumieć można jako:

[...] przestrzeń fizyczną, która wspiera wielorakie i zróżnicowane programy i pedagogiki nauczania i uczenia się, w tym takie, które wykorzystują współczesne technologie, taką, która demonstruje optymalne i efektywne kosztowo wykorzystanie i użycie budynków, taką, która funkcjonuje w harmonii ze środowiskiem naturalnym, taką, która zachęca do społecznej partycypacji, zapewniając zdrowe, komfortowe, bezpieczne i stymulujące warunki dla jej użytkowników (OECD, 2011, za: Saczuk, 2018, s. 5).

W teoretycznych egemplifikacjach myślenia o przestrzeni, w tym także o przestrzeni edukacyjnej autorzy eksponują procesy jej społecznego warunkowania. W literaturze podkreśla się, iż przestrzeń fizyczna jest determinowana społecznie w dwóch kierunkach – zarówno poprzez wytwarzanie i użytkowanie przestrzeni – jej formowanie i aranżowanie, jak i poprzez nadawane jej znaczenia (Michalak, 2017; Nowak, 2017). Przestrzeń pozwala zdefiniować zakres oraz ramy konceptualizowanych w jej granicach zjawisk (Nowak, 2017). Przestrzeń, zdaniem Jolanty Nowak, jest obszarem ludzkiej aktywności, w granicach której odbywa się proces edukacyjny (Nowak, 2015, 2017). Badaczka rozwija swoją myśl w odniesieniu do przestrzeni edukacyjnej klasy szkolnej, twierdząc, iż: „Przestrzeń edukacyjna klasy szkolnej stanowi znaczący kontekst uczenia się rozumianego jako proces interakcji pomiędzy siłami wewnętrznymi, pochodzącymi od jednostki, a potencjałem zewnętrznym w postaci otoczenia” (Nowak, 2017, s. 255).

Autorki Barbara Dudel oraz Małgorzata Głowska-Sołdatow definiują przestrzeń edukacyjną jako: „pole ‘dziania się’ edukacyjnego”. Uznają przestrzeń edukacyjną za splot najróżniejszych sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, sposobności do uczenia się i nauczania, nieskrępowanych działań, nie tylko samego ucznia, ale także tych podejmowanych wokół niego, umożliwiających doświadczanie, konstytuowanie wiedzy, ale i uzgadnianie sensów oraz znaczeń (Dudel i Głowska-Sołdatow, 2009, s. 171). Autorki wyodrębniły w granicach przestrzeni edukacyjnej pomniejsze makroprzestrzenie: przestrzeń „od-do” – przestrzeń uporządkowanych, ustrukturyzowanych informacji, wiedzy transmisyjnej, przestrzeń „tu i teraz” – przestrzenie aktywności własnej, którą tworzą przestrzeń dowolna, przestrzeń ustrukturyzowana, przestrzeń zaproponowana, a także przestrzeń zmiany – konstruktywistyczne przejście od nauczania w kierunku uczenia się uczniów (Dudel i Głowska-Sołdatow, 2009).

Janusz Morbitzer słusznie zauważa, iż mimo popularności pojęcia przestrzeni edukacyjnej w rodzimej literaturze przedmiotu, najczęściej używane jest ono intuicyjnie. Pojęcie przestrzeni edukacyjnej stosunkowo rzadko jest precyzyjnie kontekstualizowane lub wręcz pojawia

się jedynie jako nośne hasło tytułowe, bez szerszego rozwinięcia teoretycznego i namysłu nad zakresem znaczeniowym tego pojęcia w zasadniczej części pracy, które opiewa. Błędnie bywa używane jako synonim przestrzeni szkoły, przestrzeni architektonicznej czy też środowiska edukacyjnego (Morbitzer, 2015). Autor definiuje przestrzeń edukacyjną jako wielowymiarową przestrzeń społeczną, w granicach której przebiega proces edukacyjny, na który składają się procesy wychowania oraz nauczania. W takim ujęciu przestrzeń edukacyjna może mieć charakter – jak wylicza badacz, zarówno materialny i niematerialny, globalny i lokalny, technologiczny, kulturowy, instytucjonalny, ale i pozainstytucjonalny (Morbitzer, 2010, 2015). Jak zauważa Morbitzer przestrzeń edukacyjna nie ogranicza się jedynie do jej tradycyjnego oglądu jako fizycznej przestrzeni szkoły, lecz także przestrzeni wirtualnej (cyberprzestrzeni) traktowanej jako paralelną wobec realnego świata i tworzącej z nim zintegrowaną całość, przestrzeni pozaszkolnej rozumianej jako przestrzeń społeczna, a także przestrzeni aksjologicznej i wreszcie przestrzeni dialogu (Morbitzer, 2015).

Autorską koncepcję rozumienia przestrzeni edukacyjnej zaproponowała Małgorzata Ptak. Autorka zauważa, iż: „Edukacja w rozumieniu przestrzennym może stać się dla procesu wychowania najważniejszym paradygmatem zachowania podmiotowej tożsamości” (Ptak, 2013, s. 39). Jako inspirację zastosowania intelektualnych uwarunkowań przestrzennych autorka wskazuje teorie: pedagogiki empirycznej – przestrzeń edukacyjną konstruowaną doświadczeniem, pedagogiki prakseologicznej – przestrzeń edukacyjna konstruowana procesem nauczania i uczenia się oraz pedagogiki hermeneutycznej – warunkowanej aksjologicznie w ich wymiarach tak horyzontalnym, jak wertykalnym, nakreśloną przez J. Gniteckiego (Ptak, 2013). Za główne filary swojej koncepcji Ptak uznała trzy pojęcia wektorowe, którymi są: podmiot, konstruowana wiedza oraz przedmiotowy wymiar działania i procesów edukacyjnych. W swojej koncepcji przestrzeni edukacyjnej pedagożka bazuje na antagonistycznych relacjach między wektorami: wektorem podmiotowości a wektorem przedmiotowości, wektorem wiedzy nieznannej a wektorem wiedzy poznanej, wektorem wymiaru fizycznego a wektorem wymiaru psychicznego, które osadziła wobec siebie w planach horyzontalnym oraz wertykalnym jako jakościowo-ilościowych przejawach efektywności oraz efektowności, a także wskaźnikach progresji edukacyjnej – rozumianej jako „transformacja edukacji w autoedukację” oraz rozstrzygnięć ontologicznych. Wydzielone części autorskiego modelu przestrzeni edukacyjnej nazwała mianem stref dywergencji edukacyjnej ujmowanej w tym modelu jako źródłowość. Każdej z wyodrębnionych stref przestrzeni edukacyjnej Ptak przyporządkowała koncepcje teoretyczne: strefie podmiotowości emocjonalnej odmiennosc i nieprzewidywalność kulturową, a także wychowanie

antycypacyjne; strefie przedmiotowej niewiedzy projektowanie oraz twórczość przedmiotową wraz z dydaktyką antycypacyjną, strefie socjalizacji podmiotowej w kontekście fizycznym wychowanie, enkulturację oraz uczenie się, strefie przedmiotowych przestrzeni życiowych metodykę, dydaktykę oraz nauczanie, strefie podmiotowego kształtowania osobowości wychowanie, twórczość prefiguratywną oraz edukację ponowoczesną, strefie wychowania normatywno-etycznego inkulturację, aproksymację oraz wychowanie postfiguratywne, strefie nabywania znajomości i wiedzy o ponowoczesnym świecie inkluzywną edukację całożyciową, zaś strefie edukacji intencjonalnej wobec wyznaczonych celów emocjonalno-poznawczych probabilizm edukacyjny (Ptak, 2013).

Inny sposób konceptualizacji przestrzeni edukacyjnej zaproponowała Tamara Tkacz. Ukraińska pedagoga przybliżyła dwa modele przestrzeni edukacyjnej – model sformalizowanej przestrzeni edukacyjnej oraz model funkcjonalny przestrzeni edukacyjnej. Pierwszy model edukacji – model sformalizowany odnosi się do praktyki edukacyjnej budowanej na gruncie podmiotów, tj. państwa, społeczeństwa oraz człowieka w państwowych i prywatnych instytucjach edukacyjnych, ale także formalnych i nieformalnych organizacjach edukacyjnych. W modelu funkcjonalnym zakłada, iż przestrzeń edukacyjna jako forma szczególnej działalności pełni różnorodne role, a są nimi: funkcja polikulturowa, funkcja integracyjna, funkcja poznawania, działalność oraz dążenie do celów. Funkcja polikulturowa rozumiana jest w tym modelu jako integrowanie się do różnorodnych obszarów kultury, obejmuje procesy samoregulacji, refleksji kulturowej, a także wybór wartości kulturowych. Funkcja integracyjna ujęta została przez Tkacz jako spójność integracji i zróżnicowania, dążenie do celów, u podstaw których leży system wartości. Badaczka uchwyciła działalność jako przestrzeń formowania i rozwijania zdolności twórczych, z kolei poznawanie, zdaniem autorki, określa potrzeby człowieka (Tkacz, 2008).

Szkolna i pozaszkolna przestrzeń edukacyjna jest dialogiem pomiędzy tym, co zastane, trwałe, stabilne – w ramach edukacji formalnej, instytucjonalnej a zmienną, zindywidualizowaną przestrzenią edukacyjną *sensu largo*. Interesujące światło interpretacyjne na pojęcie przestrzeni pozaszkolnej rzuca transwersalna koncepcja *territoire flottant* Michela Maffesoliego – „pływającego”, „dryfującego”, zmiennego terytorium. Inspirując się koncepcją badacza, pozaszkolną przestrzeń edukacyjną określić można jako nie będącą monolityczną ani dialektyczną, lecz komplementarną, holistyczną całością – „balansowaniem”, „dynamicznym zakorzeniem” (Maffesoli, 2007, s. 13-23). Pozaszkolna przestrzeń edukacyjna jako *territoire flottant* pozwala otworzyć się na praktykowanie miejsc, ale także wielość sensów i znaczeń będących wynikiem jej osobistego doświadczania.

Za interesujący kontrapunkt w rozumieniu szkolnej i pozaszkolnej przestrzeni wskazać można koncepcję „miasta osobistego”⁵ – Majerowskiego *mikropolis*, w niniejszej pracy pomyślanej w edukacyjnej odsłonie. Socjolog, wywodząc semantyczne znaczenie „miasta osobistego” ze starogreckiego *polis*, określa je jako: „własny fragment przestrzeni miejskiej, będący terytorium pochodzenia i przebywania, z którym można czuć się związanym przez zamieszkiwanie, poczucie przynależności lub nadawanie mu specjalnych cech, a także osobiste kontakty, związki i zależności w obrębie kręgu bliskich, społecznych partnerów” (Majer, 2015, s. 31). „Miasto osobiste” w propozycji Andrzeja Majera nabiera barw (auto)biograficznych, wszak „odnosić się może do osobistych reminiscencji z przeszłości” (2015, s. 15). Jak proponuje autor, eksplantacja pojęcia jest możliwa w perspektywie trzech wymiarów, które uznaje za płaszczyzny jego obiektywizacji, a są nimi wymiar przestrzenny, społeczny oraz konceptualny. W pierwszy z nich, wymiar przestrzenny, wpisuje się przestrzeń doświadczenia, ale i możliwości poznawcze jednostki. Wymiar społeczny pozwala zidentyfikować i scharakteryzować jednostkę w zbiorowości – jako przykład Majer wskazuje grupę sąsiedzką oraz rówieśniczą, a zatem miasto osobiste określić można jako przestrzeń wspólną, współdzieloną. Z kolei trzeci z wymiarów, wymiar konceptualny miasta osobistego, odnosi się do jego wyobrażeń zakotwiczonych w zbiorowej świadomości, ale i poglądów osobistych – to obraz literacki, naukowy, ale i potoczny, nie wolny od stereotypów i uprzedzeń. Granice szkolnej i pozaszkolnej przestrzeni edukacyjnej nie są jednak ostre: „osobiste terytoria mogą być wytwarzane wszędzie i we wszystkich odmianach – jako stabilne i trwałe albo natychmiastowe i ulotne” (Majer, 2016, s. 23). Majer lokuje miasto osobiste na kontinuum rozpostartym: „między prywatną przestrzenią ciała a przestrzenią publiczną lub wspólnymi przestrzeniami miejskimi” (2016, s. 18). Mikropolis jest także: „zwierciadłem, w którym przeglądają się i odbijają jego twórcy” (Majer, 2015, s. 25). Tak rozumiane pojęcie wymyka się jednak definicyjnemu opisowi. Jak konstatuje badacz „Trudno jednak o spójną definicję mikropolis będącego stanem odczuwania i świadomości uczestnika miejskich procesów,

⁵ Miasto jako metafora funkcjonuje w literaturze pedagogicznej. D. Podgórska-Jachnik posłużyła się nią do uporządkowania materiału z wywiadów narracyjnych głuchych studentów w monografii *Głusi. Emancypacje*. Z nałożenia tej metafory na narracje wyłoniło się kilka innych metafor "architektonicznych" (pasaże, galerie, ślepe zaułki i prospekty, na końcu edukacyjne wąskie przejścia), jako kategorie, ukierunkowujące analizę (Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi. Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi). Z kolei do podróży po „mieście naukowym” pedagogiki specjalnej jako dyscypliny naukowej zaprasza Sławomira Sadowska (Sadowska, S. „Trafiliśmy do nieznanego miasta, a ktoś poradził, żebyśmy zapuścili się w zarośla między dwiema nowymi kamieniczkami” – podróż po mieście naukowym pedagogiki specjalnej. *Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo*, 3(25), s. 21-34).

to zmysłowa struktura, rezultat kompresji czasu i przestrzeni, swego rodzaju destylat doświadczenia i ogólnej syntezy wrażeń” (Majer, 2016, s. 11). Miasto osobiste odnosi się do afektywnych relacji psychospołecznych – za autorem wymienić wśród nich można postawy, uczucia, emocje, nastawienia, a także opinie (Majer, 2016). Mikropolis określić można jako terytorium postrzegane w kategoriach osobistych poprzez to, co A. Majer nazywa: „korelatami doświadczeń i pamięci” (2016, s. 21). Socjolog ujmuje miejsce jako autokonstrukcję, którą tworzą subiektywne komponenty przestrzenne (Majer, 2015, s. 143). Można je lokować i odczytywać w różnorodnych kontekstach przestrzennych, gdyż w nim ogniskują się różnorodne treści autobiograficzne, które współtworzy środowisko, ale także ludzie i ich kultura (Majer, 2015).

Podstawę teoretycznej eksploracji pojęcia szkolnej i pozaszkolnej przestrzeni edukacyjnej stanowi holistyczna koncepcja pedagogiki miejsca oraz pedagogiki miejsca wspólnego kreślona na gruncie rodzimej pedagogiki przez gdańską badaczkę, Marię Mendel. Pedagożka jest krytyczna wobec traktowania pedagogiki miejsca i pedagogiki miejsca wspólnego w perspektywie dyscyplinarnej. Mendel ujmuje obie te pedagogiki jako jedną z odmian myślenia o edukacji, które jak metaforyczna soczewka pozwalają dokonać przeobrażeń na gruncie refleksji pedagogicznej, ale także pedagogicznym praktykowaniu (Mendel, 2017). Parafrazując słowa Gerta J. J. Biesty, autorka wskazuje, iż: „‘gdzieś’, a nie ‘nigdzie’ będąc, uczymy się i owo ‘gdzieś’ – miejsce pedagogiczne – jest wobec nas formacyjne” (Mendel, 2020b, s. 254). Mendel definiuje pedagogikę miejsca jako: „[...] obszar teoretycznej refleksji oraz praktyki badawczej i edukacyjnej, kształtującej się pod wpływem tak zwanego zwrotu przestrzennego” (Mendel, 2017, s. 293).

Pedagogikę miejsca charakteryzuje myśl trialektyczna, której proveniencji poszukiwać należy w myśli Lefebvre’a, rekonstruowanej wcześniej na łamach niniejszej pracy, oraz jej kontynuacji Sojy. Centrum jej zainteresowania stanowi miejsce oraz różnorodne zjawiska z nim związane – zależności i procesy społeczne, edukacyjne, kulturowe w ich przestrzennych wymiarach. Trialektyczność podkreśla heterogeniczność przestrzeni, jej rhizomatyczny, otwarty charakter (Mendel, 2017). Badaczka stwierdza, iż:

Tworzenie wiedzy jest w pedagogice miejsca wspólnego oparte na koncepcji nierozstrzygalnej uchwytności podmiotu poznania i akcentowane są w nim atrybuty, orientujące postawę poznawczą na niepewność, a eksplikacje powstałych stanowisk – na artykulacje w języku przyszłości (konceptualizacje wykraczające poza znane rejestry teoretyczne (Mendel, 2017, s. 309).

Jak eksponuje Mendel pedagogika miejsca wspólnego to pedagogika dialogowania w przestrzeniach „miejsc wielorakich” – miasta, szkoły, które niczym kompas wyznacza

edukacyjny azymut – w kierunku demokratycznie zorientowanej wspólności (Mendel, 2017, s. 271-272). Maria Mendel dla wyrażenia refleksji wokół współczesnej kondycji szkoły ukuła pojęcie „szkoły poza szkołą” (2017, s.131). Użyte w tytule określenie „pozaszkolne” jest próbą reinterpretacji terminu użytego przez badaczkę w odniesieniu do szerokiego wachlarza możliwych przestrzeni edukacyjnych – wielorakich miejsc znaczących i uczących zarazem, lokowanych „gdzieś” – „poza” szkołą. Badaczka tłumaczy, iż: „szkoła poza szkołą to także budząca nadzieję wizja społeczeństwa, przełamującego najpoważniejszy z kryzysów, przed którymi stanęło ono współcześnie” (Mendel, 2017, s. 131). Szczególnie interesująca jest dwuznaczność tego sformułowania, pod którą skrywają się obszary, gdzie szkoła „wychodzi poza dotychczasową siebie”, a tym samym oddala się pojęcie szkoły od jej prymarnego desygnatu – szkoły jako instytucji, określonego obiektu, budynku (Mendel, 2017, s. 132). Myśl Mendel można potraktować zarówno eksploracyjnie, jak i eksplanacyjnie. Badaczka konkluduje, iż:

Pomiędzy ‘tym’ i tamtym światem istnieje obszar graniczny. Obszar święty, bo kiedy w ogóle dzielimy jakąś przestrzeń czy czas na kategorie, to najistotniejsze są w tym granice [...]. Pomiędzy domem i szkołą występuje społeczny ‘próg’ – święta strefa graniczna, z której dziecko startuje ku osiągnięciu statusu ucznia, utrwalonego w tej relacji (relacji władzy) jako wyższy. W tym zakorzeniać się mogą opozycyjne kody, za pomocą których zwykliśmy opisywać relację dom-szkoła: nieformalne-formalne, ciemne-jasne, głupie-mądre itd. Wyrażamy w nich, jak silnie, dokonując kulturowej uniwersalizacji, przeciwstawiliśmy sobie światy, które sytuują się przecież po jednej stronie (Mendel, 2006b, s.186-187).

Podobną enumerację antagonizmów w kontekście edukacji formalnej (szkolnej) i nieformalnej (równoległej, nieszkolnej, pozaszkolnej) edukacji zaproponował Edmund Trempała (2011) – humanista, pedagog⁶. Badacz eksplikuje, iż „Szkoła nie jest początkiem ani zakończeniem edukacji człowieka. Poza szkołą funkcjonuje bogate środowisko edukacyjne, które tworzy swoistą społeczną bazę kształcenia, wychowania i opieki” (Trempała, 2011, s. 157). Trempała wyróżnia trzy podsystemy edukacji – system szkolny, równoległy, nieszkolny oraz pozaszkolny. Wychowanie równoległe – nieszkolne, odnosi do działalności: „różnych i różnorodnych pozaszkolnych placówek, instytucji i stowarzyszeń oraz jednostek i grup ludzkich, z którymi człowiek wchodzi w kontakt w różnych okresach swojego życia” (Trempała, 1997, s. 38). Trempała kształcenie i wychowanie równoległe, a zatem odbywające się poza szkołą, które współtworzą: „bodźce, impulsy płynące nie tylko ze środowiska lokalnego, ale szerokiego świata”, ocenia jako istotne ogniwo procesów edukacyjnych (1997, s. 119). Pozaszkolna przestrzeń życiowa, stanowiąca specyficzne środowisko edukacyjne, jako

⁶ Pierwszy Rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, z której wyrósł po latach Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, w którym powstała ta dysertacja.

dynamiczny konstrukt, przeobraża się, rozszerza się wraz z rozwojem „globalnej wioski” (Trempała, 2000, s. 156-158).

Dla Mendel „miejsce jest pedagogiczne”, a *locus educandi* to miejsca edukacyjne zdolne do uczenia (się) i nauczania (2017, s. 66), „które znaczą, ucząc” (2017, s. 43). Badaczka uznaje je za potencjalnie nośną kategorię interpretacji i kreacji wzorów myślenia pedagogicznego, rozumienia pedagogicznego ukorzonego w miejscu – ciągłego odkrywania znaczeń ukrytych, zatopionych w miejscach i ich dialektycznego związku z człowiekiem (Mendel, 2006, s. 10). Ową dialektykę zakłada także indywidualistyczna koncepcja miejsca Yi-Fu Tuana:

Zamknięta i ucłowieczona przestrzeń staje się miejscem. W porównaniu z przestrzenią, miejsce jest spokojnym centrum ustalonych wartości. Istotom ludzkim potrzebne jest zarówno miejsce, jak i przestrzeń. Życie człowieka jest dialektycznym ruchem między bezpiecznym schronieniem a przygodą, przywiązaniem a wolnością (Tuan, 1987, s. 75).

Miejsce stanowi *modus operandi* wspólności (Mendel, 2017, s. 300). Miejsce – jak zaznacza Mendel – stanowi podstawowe pojęcie pragmatyczne pedagogiki miejsca wspólnego (2017, s. 300). Jak zaznacza pedagoga natura przestrzeni jest filozoficzna i pedagogiczna zarazem (Mendel, 2006c). Pedagogika miejsca „negocjuje pomiędzy dwoma pragnieniami, kontynuującymi ludzką naturę i zakotwiczącymi ją w przestrzeni oraz jej części, jaką stanowi miejsce” (Mendel 2006c, s. 10). Nawiązując do ujęcia Romany Miller, Maria Mendel stwierdza, iż: „O wychowaniu w perspektywie pedagogiki miejsca wspólnego można powiedzieć, że interweniuje w jedni podmiot-miejsce. Stosunki w niej: „[...] mają charakter przestrzenny i kształtują się trialektycznie” (Mendel, 2017, s. 306). Badaczka podkreśla dwoistą naturę miejsca – deterministyczną, gdzie podmiot jest kreowany za pośrednictwem miejsca, ale też autokreacyjną, człowiek negocjuje znaczenia, jak powie badaczka: „staje się sobą” w miejscu (Mendel, 2006a, s. 27-28). *Locus co-educandi* to miejsce edukacyjne, w którym, doświadczenie edukacyjne jest wzajemnie podzielane (Mendel, 2017, s. 66). Mendel, dokonując teoretycznego podsumowania rozważań nad pedagogiką miejsca wspólnego, deklaruje otwarcie myśli pedagogicznej na współtworzenie przestrzennych wymiarów wspólności. Konstatuje, iż: „Domknięcie jest więc otwarciem. Przede wszystkim otwarciem na rozwój myśli o przestrzennych wymiarach wspólności; na nowe sensory pedagogiki miejsca wspólnego oraz konceptualizację jej rozmaitych *modi*, poszerzających przestrzeń wspólności” (Mendel, 2017, s. 271).

Pedagogika miejsca wspólnego jest krytyczna, radykalna, bowiem zgłasza roszczenie do zmiany, krytyczna – przyjmuje perspektywę trialektyczną w analizie tej zmiany, ale także

pragmatyczna – ukierunkowana na społeczno-pedagogiczne praktykowanie i zrównoważona – zorientowana na wspólność oraz dialogowanie. Pedagogika miejsca wspólnego ujmowana jako praktykowanie w miejscu i w odniesieniu do miejsca oznacza pedagogiczne działanie „w” i „dla” wspólności – „kultywowanie” i „transformacyjną aktywność” ukierunkowaną na wspólność, to metaforyczne „zasilanie” istniejącego zasobu, „meliorowanie” ścieżki dla rozwijania i kształtowania (się) w i dla wspólności. Przed takim zadaniem staje nie tylko praktykowana przez Mendel pedagogika społeczna, ale także pedagogika specjalna (Mendel, 2017). Dialogowanie zawsze obydwaj się w jakichś warunkach „gdzieś” a nie „gdziekolwiek”, jak dookreśla Mendel jest to: „miejsce bytowania wspólności pomiędzy tymi, którzy w różnych postaciach dialogu, ale niezmiennie dążąc do osiągnięcia sprawiedliwości, stają się równi” (2017, s. 284). Jak tłumaczy badaczka: „Społeczna sprawiedliwość jest przestrzenna i rodzi się nie przez dzielnie po równo, lecz w klimacie mobilności, przeplatania się artykulacji potrzeb i ich zaspokajania; wrażliwego na innych poruszania się w przestrzeni, które jest jej wspólnym zagospodarowaniem” (Mendel, 2020, s.152).

Jako orientację działania pedagogiki miejsca wspólnego wskazuje demokratyczną wspólność będącą rezultatem uzewnętrzniającego się dialogu, zaś polem tej praktyki czyni miejsce wspólne. Tym samym dialogowanie i wspólność uznać można za kategorie będące *axis mundi* pedagogiki miejsca wspólnego. Mendel podkreśla, iż: „Monolog, w przeciwieństwie do dialogu, zakłada przekaz, w szczególności transmisję „góra-dół”, a to podważa i uniemożliwia stosowanie konstytutywnej dla demokracji zasady równości” (2017, s. 277). Pedagożka odnajduje miejsce wspólne we wzajemnych relacjach – dialogicznej praktyce układania się i współbudowania, „podmiotowego działania w warunkach równości” (Mendel, 2017, 307). Badaczka rozumie praktykowanie jako kultywowanie wspólności, tłumacząc:

Kultywowanie wspólności rozumiem w znaczeniu bliskim uprawianiu gleby, czyli pielęgnowaniu, rozwijaniu i doskonaleniu. Takie typu troski nie opisuje relacja „góra-dół”, w której podmiot troszczący się pochyla się nad obiektem swojej troski i tak go kultywuje. Chodzi o kultywowanie, które jako praktyka osiągnięcia wspólnego celu jednoczy, budując relacje równe, hierarchicznie egalitarne w obliczu wartości, jaką jest wspólność (Mendel, 2017, s. 307).

Wspólność jako kondycja społeczna jest dla pedagożki konstruktem dynamicznym, który spowijają nowe znaczenia rozwijane wraz z podejmowaną refleksją wokół pedagogiki miejsca wspólnego. Kategoria wspólności łączy się z rozumieniem dialogu w jego edukacyjnym wymiarze, który to proponuje koncepcja Gerta Biesta, na którą powołuje się M. Mendel. Konstatuje, iż: „wspólność jest pojęciem przestrzennym, wiążącym znaczenia konfliktu i praktyk w związku z nim podejmowanych, które – jeżeli pozostawać będą w szerokim

zakresie form dialogowania [...] tworzyć będą miejsca wspólne” (Mendel, 2017, s. 62-63). Miejsce wspólne to szeroki konstrukt teoretyczny, który „obrasta” gamą różnorodnych znaczeń. Jak podkreśla Mendel katalog możliwych w jego obrębie kategorii jest otwarty. Badaczka kieruje jednak uwagę na uwrażliwiający dla kategorii miejsca wspólnego pryzmat orientacji na wspólność oraz dialogowania jako formy praktykowania wspólności. Orientacja na wspólność obejmuje: przekonania – odczucia odnoszące się do wspólnej rzeczywistości, w której dialog pozwala uczynić jego strony równymi, wartości, na które składają się wizje stanów idealnych i kontridealów, wiedza o rzeczywistości – „diagnoza oraz wyjaśnienie, dlaczego nie jest tak, jak być powinno i prognozowanie, co zrobić, żeby było tak, jak być powinno”, a także dyspozycje do zachowań – gotowość do podejmowania prospołecznej aktywności (Mendel, 2017, s. 290-292). Natomiast dialogowanie tłumaczy jako: „wzajemne układanie się zantagonizowanych stron”, które to „przejawia się w podzieleniu przestrzeni, dokonującym się w praktykach społeczno-przestrzennych, tworzących miejsca wspólne” (Mendel, 2017, s. 292). Wspólność jest rozumiana jako kondycja społeczna, w różnorodnych sposobach *bycia-w* przestrzeni, odkrywa *modi* i *co-vivendi* jej mieszkańców (Mendel, 2017, s. 284-287), „[...] wspólność jest pojęciem przestrzennym, które nie tyle wyraża opozycję pomiędzy praktykami tworzenia miejsca przez zawłaszczanie i tworzenia go przez wywłaszczonych, co obie te praktyki uwewnętrznia, zamykając w sobie wszelkie formy ich wzajemnej relacji, pozwalające na *co-vivendi*” (Mendel, 2017, s. 184).

Miejsce wspólne nie jest jednak utopią czy nasyconym idealizmem truizmem, jak podkreśla badaczka: „To raczej świat, w którym wszystkim «da się żyć» i to życie – w obliczu wypracowanych w permanentnym dialogu rozwiązań – ma zagwarantowane trwanie (podobnie jak głosi idea zrównoważonego rozwoju” (Mendel, 2017, s. 63). Mendel, konceptualizując kategorię wspólności, nie roztacza jednak arkadyjskich wizji homogenicznego świata, nie ruguje z niego konfliktu i wewnętrznych napięć. Wręcz przeciwnie, przyjęcie optyki wspólności nakłada na *dissensus* ładunek nowych znaczeń. Mendel przywołuje pojęcie pluralistycznego agonizmu w rozumieniu zaproponowanym przez belgijską filozofkę polityczną Chantal Mouffe (2017) oraz rozwijaną na jego kanwie koncepcję przestrzennej demokracji (z ang. *spatial democracy*). Pedagogiczna polityka przerwania, o której wspomina Mendel stanowi wyraz aktu niezgody wobec zastanej rzeczywistości – „społecznie niesprawiedliwego stanu rzeczy” (2017, s. 248). Akt niezgody – *dissensus* jest budowaniem gruntu dla praktykowania wspólności. Przerwanie (z ang. *interruption*) oznacza nie tylko jeden z wariantów polityki przerwania (z ang. *politics of interruption*), lecz jak podkreśla Mendel, „reprezentację podmiotowej tożsamości”, konstruowanie Ja za pomocą przerwania. Badaczka

„pedagogiczną politykę przerwania” lokuje w kontekście tak celów pedagogiki, uściślonych jako budowanie lub odbudowywanie społecznego rozumienia wspólności, jak i w kontekście praktyki pedagogicznej. Mendel dookreśla i uszczegóławia cechy pedagogicznej orientacji „polityki przerwania”, wiążąc je z:

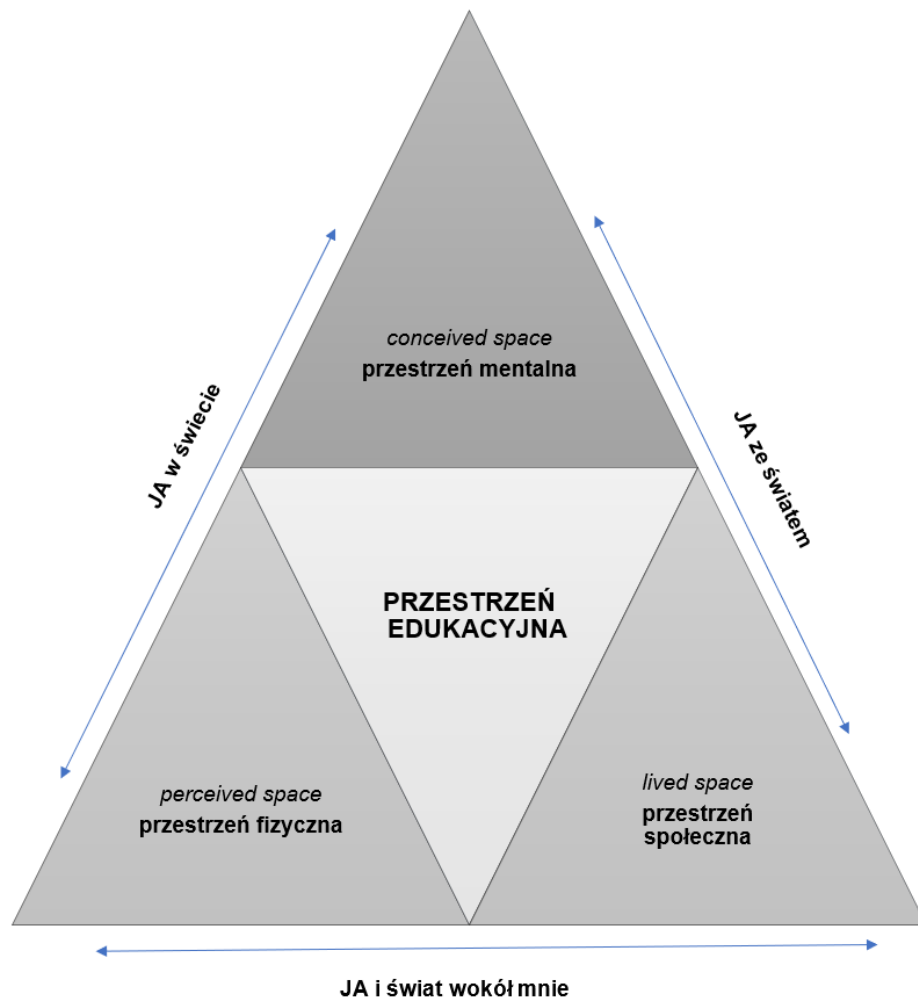
[...] uczeniem się i współtworzeniem wiedzy, która – mając charakter dynamiczny – umożliwia pożądane w owej polityce postawienie nowych jakości, podmiotowości, polityk reprezentacji. Społem dokonująca się edukacja najpierw ośmiela do przerwania opresyjnych warunków, by w dalszych etapach politycznie dalekosiężnego i realizującego wspólne cele postępowania zapewnić szansę projektowania nowych rozwiązań w oderwaniu od krępujących myślenie i działanie ograniczeń wynikających z Freireańskiej kultury milczenia i innych uwarunkowań tkwiących w nierównościach społecznych [...] (Mendel, 2017, s. 253).

Tym samym pedagogika miejsca wspólnego jawi się jako pedagogika radykalna ukierunkowana na pragmatyczne kształtowanie wspólności oraz radzenie sobie z bateriami i ograniczeniami składającymi się na aktualnie niemożliwą do zaakceptowania kondycję rzeczywistości społecznej (Mendel, 2017). Dla gdańskiej pedagożki konstruowanie miejsca wspólnego „dzieje się w dialogu”, w którym wyraża się „istnienie w świecie i dla świata”. Inspirując się koncepcją społeczeństwa równych Pierre’a Rosanvallon, pedagożka sprzeciwia się prostemu rozumieniu równości, jako procesów społecznej homogenizacji czy dążenia do identyczności, co bliskie jest postulatowi podniesionemu przez Rosanvalloną głoszącemu, że „Istnienie różnorodności staje się standardem równości. [...] Wszyscy jesteśmy podobni przez fakt bycia nieporównywalnymi” (Rosanvallon, 2013, s. 261). Pedagogikę przerwania (opresyjnych realiów) charakteryzuje *bycie-w-oporze* na drodze dialogu – konstruktywne kształtowanie przestrzeni jako droga do praktykowania wspólności. *Bycie-w-oporze* w dialogu Mendel czyni jedną z kluczowych kategorii teoretycznych i głównych pojęć operacyjnych pedagogiki miejsca wspólnego (2017, s. 250-251). Mendel tłumaczy, iż: „Kategoria wspólności i miejsca wspólnego „obrasta więc [...] znaczeniami, konstruowanymi w działaniu oporowym, dla którego podstawę stanowi społecznie podzielany brak zgody na zastaną rzeczywistość, *dissensus*” (2017, s. 200).

Osoby zaangażowane w dialog mają status równych partnerów, praktykują wspólność poprzez: „wzajemne zrozumienie lub lepsze rozumienie swoich zantagonizowanych stanowisk” (Mendel, 2017, s. 191), co istotne: „prowadzące do przerwania i zmiany oburzenie jest warunkiem osiągnięcia równości, sprawiedliwości i możliwości rozwoju; *conditio sine qua non* wspólności” (Mendel, 2017, s. 335) *Dissensus* wyrażony w przerwaniu i oburzeniu jako nieustanne „dialogowanie w różnicy” jest warunkiem osiągnięcia wspólności (Mendel, 2017, s. 335). Idąc tropem gdańskiej pedagożki, myśl, że „pedagogik miejsca wspólnego jest wiele, jak miejsc, do których się odnosi i w których realizuje swoje cele w zakresie osiągnięcia

i rozwijania wspólności” (Mendel, 2017, s. 308), umieścić można w polu kluczowych tematów wiązanych z tematyką miejsca i przestrzeni na łamach rodzimej pedagogiki specjalnej (Gajdzica, 2021, s. 134), ale i także jeden z postulatów o: „budowanie integrującej przestrzeni dla wszystkich i dla każdego” (Głodkowska, 2017, s. 27). W tym miejscu warto poruszyć dwie kwestie – prawa do „równego dostępu” i „edukacji dla wszystkich”, „dla wszystkich bez wyjątku” (UNESCO, 2020) oraz dążenia do optymalizacji i zwiększania zakresu dostępności przestrzeni edukacyjnej, w możliwie maksymalnym stopniu, zapewniając w niej równe uczestnictwo pełno i (nie)pełnosprawnym, neurotypowym i neuroatypowym uczniom i uczennicom. Kreowanie dostępności przestrzeni edukacyjnej, tak by zapewnić możliwie najpełniejszą w niej partycypację uczących się podmiotów, odnieść można do standardów związanych z działaniem na rzecz: „najmniej ograniczającego środowiska” (z ang. *least restrictive environment*), traktowanego jako jeden z warunków inkluzji (Podgórska-Jachnik, 2011; Carson 2015). Tym samym konceptualizowane na gruncie pedagogiki miejsca wspólnego kultywowanie wspólności potraktować można jako wyraz skierowania (się) przeciw wykluczeniu.

Dokonana analiza teoretyczna – rekonstrukcja uprzestrzennionej myśli społeczno-kulturowej oraz ujęć definicyjnych szkolnej i pozaszkolnej przestrzeni edukacyjnej na gruncie myśli pedagogicznej pozwala ująć jej reprezentację za pomocą teoretycznego modelu (Rysunek 4). Reprezentacja teoretyczna przestrzeni edukacyjnej pozwala uporządkować prowadzony dotychczas wywód poprzez ramowanie dociekań naukowych pomyślane jako uczulający kontekst dla realizowanych działań badawczych, lecz – co należy wyraźnie podkreślić – mimo iż budowana stosowanie do wiedzy *a priori*, ma charakter otwarty i nie rości prawa do jednoznacznych rozstrzygnięć.



Rysunek 4. Wizualna reprezentacja teoretyczna przestrzeni edukacyjnej.
 Źródło: opracowanie własne na podstawie dokonanej analizy literatury

Wyzwaniem dla pedagogiki jest eksploracja i interpretacja znaczeń pedagogicznych zakotwiczonych w miejscach i konstytuujących się za pośrednictwem miejsc. Po pierwsze, tytułowa *przestrzeń edukacyjna* w rozprawie traktowana jest jako kategoria opisu, która ma służyć generowaniu teorii. Uprawomocnieniem takiego przyjęcia jest stanowisko Mendel:

Pedagogikę miejsca, jak też jej wersję zorientowaną na wspólność – pedagogikę miejsca wspólnego – można uprawiać w obrębie dowolnej subdyscypliny, na przykład pedagogiki społecznej [...]. Można także – wychodząc poza pedagogikę czy też rozwijając tę dyscyplinę nauki w sposób ignorujący jej tradycyjne granice – widzieć w niej pole dokonań interdyscyplinarnych albo osadzonych w porządku pozadyscyplinarnym jako wyraz ruchu transdyscyplinarnego (2017, s. 294).

Mendel dostrzega w eksploracji relacji *wobec-miejsca*, ale i *w-miejscu* możliwość „poszukiwania i permanentnego otwarcia na nowe postaci racjonalności czy nowe znaczenia racjonalności naukowej” (2017, s. 294). Taka perspektywa pozwala wyjść poza dyscyplinarne i subdyscyplinarne ramy – „uprawiać” pedagogikę miejsca i miejsca wspólnego na styku

pedagogiki społecznej i pedagogiki specjalnej, co ma prowadzić do holistycznego – a więc uwzględniającego szeroki i złożony kontekst, oglądu rzeczywistości edukacyjnej, a taką bez wątplenia jak rzeczywistość edukacyjna osób w spektrum autyzmu. Takie szerokie potraktowanie zagadnienia, jakim jest szkolna i pozaszkolna *przestrzeń edukacyjna*, wbrew pozorom, nie jest wyrazem nonszalancji w łączeniu koncepcji, lecz otwarcia (się) na nowe pola badawcze, próbą tworzenia „pedagogiki bez granic” (Melosik, 2003, s. 32). Co warto podkreślić, afiliacja przedmiotu zainteresowania, jakim jest *przestrzeń edukacyjna* w obszar pedagogiki specjalnej oraz społecznej – z uwagi na podmiot swoich dociekań – zdaje się być niemal oczywista, biorąc pod uwagę przenikanie się obu subdyscyplin już u ich kamieni węgielnych – współpracę ich naukowych menterek i twórczyń Marii Grzegorzewskiej oraz Heleny Radlińskiej (Cichosz, 2016; Lepalczyk, 2001). Po drugie *przestrzeń* jako kategoria nośna pedagogicznie implikuje szeroki wachlarz problemów poznawczych. Nie tylko manifestuje otwarcie (się) na różne odmiany refleksji pedagogicznej nad przestrzennością i przestrzennym doświadczaniem zjawisk, ale także przestrzenne praktykowanie – działania przestrzenne o edukacyjnym potencjale oraz eksplorowanie edukacyjnego potencjału *bycia-w* i *działania-w* przestrzeniach.

1.2 (U)cieleśnione i (u)zmysłowione doświadczanie przestrzeni

1.2.1 Doświadczanie jako kategoria pedagogiczna

Pojęcie doświadczenia wydaje mi się – choć brzmi to paradoksalnie – jednym z najmniej wyjaśnionych pojęć, jakimi dysponujemy.

Hans-Georg Gadamer

Za Marią Lewicką przywołać można szeroki wachlarz konotacji semantycznych wiązanych z *miejscem* i *przestrzenią*, takich jak: przywiązanie do miejsca (z ang. *place attachment*), identyfikacja z miejscem (z ang. *place identity*), zależność od miejsca (z ang. *place dependence*), poczucie „bycia w” (z ang. *insidedness*), osadzenie (z ang. *embeddedness*), zakorzenienie (z ang. *rootedness*), przywłaszczenie (z ang. *appropriation*), poczucie przynależności (z ang. *belongingness*), zadowolenie z miejsca (z ang. *residence satisfaction*), topofilia (z ang. *topophilia*), a także szczególnie interesujące w perspektywie podejmowanego zagadnienia – doświadczanie miejsca (z ang. *sense of place*), które odzwierciedlają różne warianty ich rozumienia.

Etymologia słowa doświadczenie (z gr. *empeiria*) odsyła do jego rozumienia jako „ruchu w przestrzeni”, „niebezpieczeństwa”, ale i „poznania podczas ruchu przez zetknięcie się z kimś

lub z czymś” (Buksiński, 2001, s. 63). Ryszard Nycz wskazuje konotacje i pole semantyczne dysponowane wokół pojęcia „doświadczyć”, a są nimi: poddawanie próbie, doznawanie, udowadnianie oraz dawanie świadectwa. Poddawanie próbie rozumiane jest w definicjach słownikowych jako: „wystawianie na kontakt ze światem”, zaś doznawanie jako: „rejestrację efektu zetknięcia ze światem” (Nycz, 2006, s. 7). Zdaniem Tadeusza Buksińskiego każde doświadczenie jest czyjeś, a zatem jest osobiste i indywidualne, to otwarta, ale i dwuznaczna przestrzeń spotkania (Buksiński, 2001, s. 82-83). Autor tłumaczy, iż: „Doświadczenie nie jest wiedzą (w sensie teorii, nauki) ani nie jest ukierunkowane na wiedzę. Jest rozeznanie, otwarciem na przedmiot i podmiot. Zachodzi przypadkowo. Zawsze zawiera elementy samoświadomości” (Buksiński, 2001, s. 83). Dla filozofa doświadczenie osobiste i społeczne są wobec siebie współzależne (Buksiński, 2001).

Jak zauważa Justyna Nowotniak: „pedagogika jest zakotwiczona i dokonuje się w szeroko pojętej przestrzeni ludzkiego doświadczenia” (Nowotniak, 2018, s. 5). Polisemiczność pojęcia doświadczenia sprawia, iż będąc trudnym do uchwycenia oraz jednoznacznej definicji (Bakiera, 2017; Krzyżewski i Majczyna, 2003; Ostrowska, 1998), stanowi dla wielu badaczy swoiste *pons asinorum* (Geertz, 2011). Jay określa je mianem terminu „auratycznego” (2008, s. 15), które opalizuje, mieniąc się wielością sensów, wręcz: „kłębowisku konkurencyjnych, często niezgodnych ze sobą znaczeń, które z biegiem czasu narosły wokół tego niezwykłego słowa” (2008, s. 565). W odniesieniu do prób definicyjnego uchwycenia pojęcia doświadczenia można wręcz mówić o teoretycznym impasie, wszak jak podkreśla Jay: „słowa «doświadczenie», często używano, by wskazać coś, co wykracza poza pojęcia, a nawet sam język” (2008, s. 19). Jak zauważa Jay:

Wolni od ciężaru konieczności, by ocalić czy uprawomocnić jedno rozumienie słowa, będziemy mogli swobodnie odkrywać i badać jego różne, niekiedy wzajemnie sprzeczne znaczenia, aby spróbować zrozumieć, jak i dlaczego wywierały one tak silny wpływ. [...] Właśnie ze względu na powszechność tego terminu żadne totalizujące ujęcie nie może uczynić zadość licznym znaczeniom i konotacjom, jakie wiązały się z nim na przestrzeni wieków i w różnych kontekstach (2008, s. 15-17).

Pojęcie doświadczenia pozwala wyjść poza ramy wyznaczane przez ogólne pojęcia – odzwierciedlić to, co indywidualne bądź specyficzne dla określonej grupy. Historyk definiuje doświadczenie jako „pojęcie zbiorcze”, uznaje, iż jest: „wyrazem pociągającym za sobą szereg heterogenicznych znaczeń, usytuowanych w diakrytycznym polu sił, oraz przypomnieniem, że tego rodzaju pojęcia zawsze pozostawiają pewną resztę, wymykającą się ujednocającemu rozumieniu” (Jay, 2008, s. 20).

Doświadczenie charakteryzuje konstytutywna niemożność przekazania innymi, wszak – jak zauważa Jay, inni go nie mają, dlatego pozostaje wciąż nieodkryte i niewypowiedziane (2008, s. 19). Doświadczenie dla Jaya jest subiektywnym procesem, który odnosi się do tego: „co się robi lub co się czuje” (2008, s. 29).

Doświadczenie jest pojęciem interdyscyplinarnym i złożonym, znajdującym szerokie zastosowanie na gruncie nauk społecznych, stąd też szeroki wachlarz kontekstualny podejmowanych w jego perspektywie dociekań naukowych, m.in. nad: doświadczeniem choroby i niepełnosprawności (zob. m.in.: Bereza, 2009; Krawczyk-Bocian, 2013; Krawczyk-Bocian, 2016; Szluz, 2019; Ulaniecka, 2021; Wójcik, Golonka-Legut 2016; Zasepa, 2013 2020), macierzyństwa (zob. m.in. Bakiera, 2017; Bartosz 2002; Mitręga 2014; Włodarczyk i Sowa, 2017; Zaworska-Nikoniuk, 2019), czasu wolnego (zob. Mroczkowska, 2020), jakości życia (zob. m.in. Cymerman, 2007, Derbis, 2000;), wartości edukacyjnych (zob. Ostrowska, 1998), szkolnej codzienności (zob. Martyniuk, 2019), a także w obszarze edukacji muzycznej (zob. Zwolińska, 2019) oraz pedeutologii (zob. Łukasik, 2016).

Rozważania nad zakresem znaczeniowym obu pojęć – doświadczenia i doświadczenia, prezentowane na łamach pedagogicznej literatury przedmiotu pozwolą dokonać uściślenia ich rozumienia na łamach niniejszej pracy. Przyjmując otwartą perspektywę oglądu doświadczenia, rezygnuje się z totalizującego jej ujęcia. Eksplantację pojęcia doświadczenia utrudnia konieczność jego rozróżnienia z bliskim mu semantycznie pojęciem doświadczenia, które w potocznym rozumieniu nierzadko pojawia się w charakterze dubletu semantycznego (Bereza, 2009). Wśród przypisywanych doświadczeniu znaczeń w literaturze kryją się: przeżyte zdarzenia oraz zbudowana na ich podstawie wiedza (Czyżkowska, 2003; Przetacznik-Gierowska i Tyszkowa, 2006; Reber i Reber, 2005; Taylor, 2018), aktywność percepcyjna (Ablewicz, 1994; Tylikowska, 2003), funkcja umysłu oraz zmysłów (Wołoszyn, 1997), a także zbiór stanów mentalnych (Kołodziejczyk, 2011), a nawet przeżycia i doznania o charakterze mistycznym (Pucko, 2003).

Tomasz Grzegorek eksplikuje, iż w psychologii doświadczenie zmysłowe rozpatrywane jest najczęściej w trzech wymiarach, tj.: jako zdarzenie mentalne – „sui generis przeżycia”, sukces poznawczy w tzw. ujęciu dokonaniowym, które wyklucza perspektywę subiektywną, lub też w ujęciu procesualnym jako produktu działania „maszyny percepcyjnej” (Grzegorek, 2003, s. 54-57). Maria Tyszkowa definiuje je jako: „[...] podstawowy materiał rozwoju gromadzony w toku całego życia i aktywności jednostki w świecie” (Tyszkowa, 1988, s. 31). Z kolei Krystyna Ablewicz wskazuje za Władysławem Stróżewskim trzy filozoficzne perspektywy rozumienia doświadczenia, a są nimi: doświadczenie poprzez zmysły, doświadczenie

o charakterze mistycznym oraz doświadczenie w perspektywie fenomenologicznej (Ablewicz, 1994; Stróżewski, 1988). Zdaniem pedagoga: „doświadczenie jest źródłem poznania fenomenologicznego”, a także jawi się jako pojęcie: „fundamentalne dla nauk o wychowaniu” (Ablewicz, 1994, s. 81).

Próby rozróżnienia obu pojęć podjęła się Urszula Ostrowska, dokonując przeglądu ich słownikowych eksplantacji, a także osadzając kategorię doświadczenia w naukach pedagogicznych. Zdaniem pedagoga: „człowiek funkcjonuje w świecie jako jednostka doświadczająca, nie rejestrując wszystkiego w pamięci” (Ostrowska, 1998, s. 65). Badaczka określa doświadczenie jako „doznawanie przez podmiot określonych wrażeń/przeżyć”, które dokonuje się na drodze aktywnego uczestniczenia, „angażowanie się indywiduum w uniwersum antroposferycznym”. Doświadczenie rozumiane jest przez pedagoga jako: „otwarty stan/ruch/proces”, „poznawanie przez osobisty i bezpośredni kontakt”, a odbywać się ono może poprzez „zewnętrzne i wewnętrzne spostrzeżenia zmysłowe, introspekcyjne przeżycia wewnętrzne, spostrzeżenia immanentne, także spostrzeżenia cudzych stanów psychicznych, percepcję intelektualną, etyczną, moralną” (Ostrowska, 1998, s. 66). Ostrowska uznaje życie za przestrzeń nieprzerwanego doświadczenia, doznawania. Dla badaczki doświadczenie jawi się jako kategoria egzystencjalno-fenomenologiczna, gdyż łączy się z podmiotowością jednostki. Doświadczenie stanowi o rozumieniu samego siebie – prowadzi do samozrozumienia jednostki. Doświadczenie za autorką określić można jako proces o charakterze indywidualnym, osobistym, prywatnym, a przez to nieprzekazywalnym, niezbywalnym i niepowtarzalnym (Ostrowska, 1998). Ostrowska w odniesieniu do doświadczenia posługuje się metaforą „żywej” rzeki:

Otóż zdaje się, iż proces doświadczenia człowieka w ciągu jego życia – od źródła poczynając, aż po kres jego istnienia – wzbiera nieprzerwanie jak nurt „żywej” rzeki i bez wątpienia jego kształt, treść, zasięg oraz struktura zależą od jakości zwłaszcza, ale także i od ilości doświadczeń – „dopływów” (Ostrowska, 1998, s. 70).

W odniesieniu do antroposfery aksjologicznej Ostrowska w autorskiej koncepcji wyodrębniła przestrzenie wartości obiektywnych – transcendentalia, wartości subiektywnych – osobistych, parawartości oraz przeżyć zmysłowych, które rozpościerają się i wzajemnie przenikają wzdłuż współrzędnych – osi wertykalnej doświadczenia pośredniego, symbolicznego i teoretycznego oraz osi horyzontalnej – doświadczenia bezpośredniego, empirycznego, zmysłowo-przeżyciowego (Ostrowska, 1998). Do eksplanacji doświadczenia jako kategorii pedagogicznego opisu Urszuli Ostrowskiej odwołują się także inne badaczki. Amelia Krawczyk-Bocian kontynuuje jej myśl i proponuje, by doświadczenie rozumieć jako:

„[...] przeżywanie ważnych biograficznych zdarzeń życiowych, zmiana (przemiana) swojego Ja, permanentne obcowanie z sobą samym i swoją historią życia w perspektywie czasu” (2016, s. 18). Z kolei Tatiana Grabowska uznaje, iż: „Doświadczenie jest ważną formą poznawania świata, towarzyszy przez całe życie [...]. Doświadczenie obejmuje wszelkie zaistniałe związki jednostki z otoczeniem społecznym i przedmiotowym, zawsze dokonuje się w trakcie działań, w określonych warunkach” (2018, s. 60). Ostrowska podkreśla, iż doświadczając przestrzeni, człowiek funkcjonuje w niej na różne sposoby – wypełnia jej treść, ale i podejmuje w niej próby zagospodarowania: „swego świata życia” (2018b, s. 11). Humanistyczny ogląd przestrzeni oraz jej doświadczania wyraża konstatacja badaczki, iż człowiek jest kreatorem swego życia, wartościującym i waloryzującym przestrzeń. Wszak jak podkreśla pedagoga: „W przestrzeni toczy się ludzkie życie i zaświadczana jest jakość społeczeństw” (Ostrowska, 2018b, s. 12).

Lucyna Bakiera podkreśla, iż kategorię doświadczania z uwagi na to, iż odnosi się do jednostkowych, indywidualnych doznań oraz przeżyć określić można mianem subiektywnej. Natomiast doświadczenia rekonstruowane być mogą na podstawie spostrzeżeń innych osób, co pozwala je zobiektywizować (Bakiera, 2017). Bernarda Bereza jako postawę dyferencjacji obu pojęć wskazuje aspekt temporalny, uznając doświadczanie jako procesualną i rozłożoną w czasie, odznaczającą się pewnym dynamizmem – „trwa w czasie i zmienia się” (Bereza, 2009, s. 60). Autorka rozwija swoją myśl, eksplikując, iż: „W trakcie poszczególnych faz pojawiają się określone doznania afektywne, pragnienia, spostrzeżenia, myśli, zamiary i wyobrażenia, a pełna ich sekwencja – całość reakcji psychicznej, jaką wszystkie one razem tworzą – określa znaczenie zdarzenia” (Bereza, 2009, s. 60-31).

Złożoność pojęć doświadczania i doświadczania podkreśla także przywoływany już geograf społeczny Yi-Fu Tuan: „Doświadczenie jest terminem wszechobejmującym wobec rozmaitych sposobów poznawania i konstruowania rzeczywistości przez jednostkę. Sposoby te są różne: od bardziej bezpośrednich, biernych zmysłów zapachu, smaku i dotyku, po aktywną percepcję wizualną i pośredni sposób symbolizowania” (Tuan, 1987, s. 19). W przestrzeni zakorzenione są doświadczenia życiowe człowieka – jak podkreśla Yi-Fu Tuan, z niej wyrastają uczucia, pojęcia i wyobrażenia. Geograf różnicuje pojęcia doświadczania i doświadczania. Doświadczeniu przypisuje konotacje pasywności, biernego podawania się splotowi zdarzeń. Doświadczanie uznaje za procesualne i dynamiczne: „Doświadczanie – to znaczy uczyć się, działać wobec danych i tworzyć z danych” (Tuan, 1987, s. 20). Dla Yi-Fu Tuana doświadczanie to gotowość do zanurzenia się w tym, co niepewne, „przezwyciężanie niebezpieczeństw”. Doświadczanie „wymaga zapuszczenia się w nieznanne i eksperymentowania z tym, co umykające i niepewne” (Tuan, 1987, s. 20-21). Yi-Fu Tuan

odżegnuje się od prostej dychotomii na obiektywną rzeczywistość – racjonalny świat myśli i subiektywne stany świata uczuć. Oba te światy są równoprawnymi drogami poznawania świata leżącymi: „u dwóch biegunów *continuum* doświadczania” (Tuan, 1987, s. 21).

Rozważania wokół zakresów znaczeniowych pojęć doświadczenia oraz doświadczania podejmuje także Wiesława Martyniuk. Autorka określa doświadczenie mianem pojęcia wszechobejmującego w odniesieniu do całości tego, co człowiek może przeżywać, doświadczać, wszystkiego co ma dla niego jakieś znaczenie (Martyniuk, 2019). Stanowisko przyjęte przez Martyniuk uznać można w pewnym stopniu za polemiczny głos wobec interpretacji przyjętej na łamach niniejszej pracy za Ostrowską podkreślającą w swych eksplanacjach dynamiczny, procesualny charakter doświadczania. Jako dyskusyjne uznać można określenie przez Martyniuk doświadczania jako; „raz na zawsze ustalonej (dokonanej) struktury”, która jest zaledwie: „epizodem przeżywanym przez człowieka” (Martyniuk, 2019, s. 18). Kontrapunktu dla takiego rozumowania dostarcza sama autorka, gdyż dokonując eksplanacji dokonanego przez siebie autorskiego zestawienia podobieństwa i różnic pojęć doświadczania i doświadczenia stwierdza, iż: „Doświadczać to znaczy fizycznie odbierać wszystko, co składa się na konkretne doświadczenie i je buduje w określonym miejscu, czasie i otoczeniu. Innymi słowy, doświadczanie oznacza okazję do budowania, konstruowania doświadczenia, czyli stawanie się doświadczenia «tu i teraz»” (Martyniuk, 2019, s. 19). Zdaniem Martyniuk: „doświadczenie ma charakter procesualny, niedomknięty i nieskończony, doświadczanie zwykle stanowi kolejny zamknięty epizod, który staje się wciąż na nowo” (Martyniuk, 2019, s. 19). Pewnego rozstrzygnięcia dla ukazanego w tym miejscu polemicznego stanowiska upatrywać można na poziomie tkanki gramatycznej gerundiów użytych przez autorkę w eksplanacji zakresów znaczeniowych doświadczenia i doświadczania. W kategoriach semantycznych wskazanych derywatów odczasownikowych, a zatem: *budowaniu*, *konstruowaniu*, aż wreszcie w *stawaniu się* – zawiera się komponent procesualny, ciągłość, trwanie wywodzący się od aspektu niedokonanego czasowników, z których zostały one utworzone. Doświadczanie porównać można – co czyni również badaczka (Martyniuk, 2019), do drogi, którą przemierza człowiek w biegu życia. Doświadczanie nie jest zatem jedynie zastygłym punktem w wędrówce, jest „podróżą” a nie – jak wskazuje Martyniuk – „epizodem”. Podobnie zagadnienie ujmuje Ablewicz, uznając właśnie doświadczenie – a nie doświadczanie za etap końcowy: „finał podjętej przez człowieka podróży” (1994, s. 88). Tym samym doświadczenie potraktować można jako statyczny, zamknięty, ukończony w danym miejscu i czasie rezultat dynamicznego i trwającego w biegu życia procesu doświadczania. Ewa Zasępa różnicuje oba pojęcia, podkreślając uprzedniość doświadczania wobec doświadczenia.

Badaczka, definiując doświadczanie, podkreśla również jego procesualność, zaś doświadczenie ujmuje jako sytuację – aktualny stan rzeczy. Stwierdza, iż: „Pierwszy z nich oznacza doznawanie (przeżywanie) przez człowieka otaczającej go rzeczywistości a także samego siebie, zaś drugi to wynik tego procesu, czyli stan powstający jako efekt wydarzeń lub podjętych działań” (Zasępa, 2020, s. 7)

W niniejszej pracy tytułowe doświadczanie nie ogranicza się jedynie do odbierania bodźców zmysłowych – percepcji, rozumianej jako „sposrządzenie zmysłowe” (Spryszak, 2014, s. 12). Przyjmuje się rozumienie doświadczania za Urszulą Ostrowską, ujmując je jako złożony, wieloaspektowy, dynamiczny proces doznawania, przeżywania, odczuwania, partycypacji i zaangażowania się w uniwersum antroposferyczne, a także nadawanie zdarzeniom, wrażeniom, odczuciom, a także introspekcyjnym przeżyciom wewnętrznym sensów i znaczeń w perspektywie życia jednostki (Ostrowska, 1998). Uznaje się także, iż przestrzenne doświadczenia stanowią rezultat podejmowanych przez jednostkę praktyk przestrzennych. Jak zauważa Ostrowska fenomenologia pozwala na: „spojrzenie na świat, jakim go naprawdę widzimy, opisywanie go takim, jak go w istocie przeżywamy/doświadczamy” (Ostrowska, 1998, s. 17). Badaczka stwierdza, iż: „Doświadczając przestrzeni, ludzie nie tylko postrzegają ją przez pryzmat miejsca egzystencjalnie znaczącego, ale także, funkcjonując w niej na różne sposoby, podejmują autorskie próby zagospodarowania swego świata do życia” (Ostrowska, 2018a, s. 18).

Doświadczanie miejsca i przestrzeni łączone jest najczęściej z perspektywą fenomenologiczną (Lewicka, 2012, s. 105), odnosi się do procesu zakorzeniania się *w-świecie*. Uzasadnia to obranie fenomenologicznego kursu w kreśleniu teoretycznego tła dla podejmowanej problematyki badawczej – zarówno na poziomie konceptualizacji przestrzenności *bycia-w-świecie*, jak i doświadczania ciała i przestrzenności ciała. Spojrzenie na kategorię doświadczania przez pryzmat fenomenologii pozwala poszerzyć jej ogląd, uwzględniając nie tylko dane zmysłowe, lecz całokształt przeżyć jednostki, czy – by posłużyć się określeniem ukutym przez Anne Honer – „małego świata przeżywanego” rozumianego jako „fragment świata przeżywanego, wewnątrz którego doświadczenia są w specjalnej relacji z intersubiektywnymi zasobami wiedzy”, ale i korelatu: „subiektywnych przeżyć rzeczywistości” (za: Mandes, 2012, s. 232), „społecznie (współ)organizowanych wycinków indywidualnych sposobów doświadczania świata” (za: Mandes, 2012, s. 232).

1.2.2 Fenomen doświadczenia – doświadczenie w-przestrzeni i przestrzenny wymiar doświadczenia

Przestrzeń można pojąć dopiero przez powrót do świata.

Martin Heidegger

W fenomenologii upatrywać przestrzeni namysłu nad wzajemną relacją obu kluczowych dla prowadzonego wywodu pojęć – *miejsca* i *przestrzeni* oraz rozwinięcia egzystencjalnej trialektyki *bycia-w świecie*. Wszak mimo bliskości kontekstowej oraz jednoznaczności w ich rozumieniu potocznym, pojęcia te – co pokazał dotychczasowy namysł teoretyczny, nie są bynajmniej dubletami semantycznymi. Przyjęcie za punkt wyjścia fenomenologicznego rozumienia przestrzeni – wszak jak stwierdzi Heidegger: „Fenomenologia jestestwa jest hermeneutyką”, odnosi się do jej pierwotnego znaczenia jakim jest interpretowanie (2004, s. 47). Podobną konstatację poczyniła Karen Fox: „Doświadczenie jest zawsze interpretacją i potrzebuje interpretacji” (2008, s. 52), co odzwierciedla epistemologiczny status doświadczenia zarówno jako kategorii opisu, jaki i przedmiotu dociekań naukowych. Taka perspektywa spójna jest także z myśleniem o pedagogice jako o dyscyplinie humanistycznej, a zatem opierającej się na perspektywie fenomenologicznej i hermeneutycznej zarazem, osadzonych na przeżywaniu i (z)rozumieniu, interpretowaniu oraz nadawania sensów i znaczeń (Palka, 1993, s. 31).

Zwrot w kierunku myślenia o doświadczeniu przestrzeni w perspektywie fenomenologicznej przynosi także lektura dociekań polskiej filozofki, Hanny Garewicz-Buczyńskiej. Zwraca ona uwagę na relacyjny charakter problematyki spacjalnej, stwierdzając, iż przestrzeń konstytuuje się poprzez ludzki sposób bycia (Garewicz-Buczyńska, 2006). Filozofka spogląda na przestrzeń z perspektywy relacyjnego „rozumienia miejsca” – jej zamieszkiwania, sposobu bycia w niej i niefizykalnej relacji człowieka z otoczeniem, który określa mianem „hermeneutyki miejsca” (Garewicz-Buczyńska, 2006, s. 11). Dla Garewicz-Buczyńskiej: „przestrzenność jest relacją bycia łączącą człowieka z miejscem” (2006, s. 14). Zdaniem Garewicz-Buczyńskiej: „Fenomenologia jest niewątpliwie zasadniczym w filozofii nowoczesnym wyrazem relacyjnej koncepcji przestrzeni” (2006, s. 11). Ujęcie fenomenologiczne przestrzeni zwraca uwagę na jej źródło. Przestrzeń konstytuuje się w doświadczeniu, nie jest jednym z wielu punktów siatki kartograficznej czy pojedynczym obiektem topograficznym. Przestrzeń rozumianą jako źródłowa relacja egzystencjalna budują – jak wymienia filozofka - doznania, przeżycia, nastroje, ale i działania. Scharakteryzować ją zatem można za filozofką jako na wskroś subiektywną. Wszak przepełniona jest jakościową

treścią, nacechowaną emocjonalnie, a przez swoją różnorodność nieskończoną (Garewicz-Buczyńska, 2006).

Na tego rodzaju sprzeczności zwraca uwagę także Hanna Libura. Badaczka podkreśla, iż z jednej strony przestrzeń, będąc wspólną dla wszystkich, określić można jako powszechną i zewnętrzną, z drugiej zaś – w perspektywie jednostkowego doświadczenia, jawi się ona jako zmienna, subiektywna i wewnętrzna, co czyni ją niepowtarzalną i wyjątkową. Podobnie jak Tuan, geografka zauważa, iż: „nie ma precyzyjnej granicy pomiędzy przestrzenią, krajobrazem i miejscem jako doświadczanymi zjawiskami” (Libura, 1990, s. 26). Badanie „osobistych geografii” (Libura, 1990, s. 20) odsyła do fenomenologii, której głównym celem jest: „opisanie geograficznych doświadczeń człowieka, oraz zrozumienie znaczeń i wartości, jakie wiążą człowieka z jego środowiskiem” (Libura, 1990, s. 21). Jak konstatuje badaczka: „Fenomenologia porządkuje przestrzeń zgodnie z ludzkimi intencjami i doświadczeniami, ponieważ wszyscy jesteśmy zanurzeni w przestrzeni poprzez działanie, doświadczenie, percepcję” (Libura, 1990, s. 25). Libura wskazuje, iż: „Rozumienie przestrzeni, szczególnie przestrzeni życia codziennego wynika z rozumienia i bezpośredniego doświadczenia miejsc” (1990, s. 66).

Dla zrozumienia fenomenu przestrzeni istotny jest zwrot w kierunku refleksji nad możliwościami bycia w ogóle (Heidegger, 2004). W *Byciu i czasie* Heidegger podejmuje namysł nad fenomenologią przestrzeni doświadczonej, u podstaw której leży analityka egzystencjalna (Garewicz-Buczyńska, 2006). Wprowadzają w nią słowa filozofa: „Gdy mowa jest o człowieku i przestrzeni, wydaje się jakby człowiek stał po jednej, a przestrzeń po drugiej stronie. Jednakże przestrzeń nie stoi naprzeciw człowieka. Nie jest ani zewnętrznym przedmiotem, ani wewnętrznym przeżyciem” (Heidegger 1974, s. 147). Optyka filozofii egzystencjalnej pozwala powiązać zagadnienie przestrzenności z fenomenologiczną kategorią *bycia-w-świecie*. Centralnym zagadnieniem swoich dociekań w *Byciu i czasie* Heidegger czyni ontologiczne odsłony sposobu bycia bytu – „bycie-tu-oto”, a więc *Da-sein*. Namysł nad doświadczaniem przestrzeni wymaga terminologicznego doprecyzowania, jak postuluje M. Heidegger fenomenologiczne opisanie „świata” oznacza utrwalenie *bycia-tu-oto* pojęciowo i kategoriałnie (2004, s. 81). Koncepcja filozofa różni się zasadniczo od Kartezjańskiej wizji świata. Heidegger uzasadnia swoją myśl słowami: „Uznanie *extensio* za podstawowy określnik «świata» ma swą fenomenalną zasadność, choć odwołanie się do *extensio* nie pozwala ontologicznie pojąć ani przestrzenności świata, ani najpierw odkrywanej przestrzenności bytu napotykanego w otoczeniu, ani wreszcie przestrzenności samego jestestwa” (Heidegger, 2004, s. 130).

Kluczowym dla zrozumienia kreślonej przez Heideggera fenomenologii przestrzeni jest objaśnienie jej kardynalnego pojęcia, jakim jest *bycie-w-świecie i przestrzenność*. Garewicz-Buczyńska z uwagi na brak konotacji przestrzennych wiązanych z Heideggerowską kategorią *bycia-w-świecie*, czyni z niej punkt wyjścia do eksplikacji przestrzenności (Garewicz-Buczyńska, 2006). Heidegger stwierdza *explicite*: „Świat jest obecny w przestrzeni” (2004, s. 130). Dla niemieckiego filozofa przestrzeń jawi się jako: „konstytutywny moment świata” – „strukturalny moment bycia-w-świecie” (Heidegger, 2004, s. 130), który kształtuje się egzystencjalnie. Filozof zwraca uwagę na „przestrzenność tego, co wewnątrz świata poręczne”, „przestrzenność bycia-w-świecie” oraz „przestrzenność jestestwa” (Heidegger, 2004, s. 131). Heidegger przypisuje przestrzenność jestestwu, a owo bycie w przestrzeni ujawnia się poprzez *od-dalenia* oraz *ukierunkowania*. Podkreśla, iż: „Zgodnie ze swoją przestrzennością jestestwo nigdy nie jest zrazu tu, lecz tam, a z tego «tam» powraca do swego «tu», to zaś w ten znów tylko sposób, że swoje stroskane bycie ku... wyklada wychodząc od tego, co tam-poręczne” (Heidegger, 2004, s. 138). Heideggerowskie zatroskanie ma wymiar egzystencjalno-ontologiczny, oznacza bowiem rozumienie bycia-w-świecie. Filozof postrzega, iż: „bycie ku światu jest z istoty zatroskaniem” (Heidegger, 2004, s. 74). Dla Heideggera bycie-w-świecie jest troską, zaś refleksja nad byciem tego, co „poręczne” jest wyrazem zatroskania – „bycia-przy” (2004, s. 246). Bycie jestestwa „odsłania się jako troska” (Heidegger, 2004, s. 233). Przestrzeń wydobywa się z relacji świata i bycia, co oddaje kategoria *bycia-w-świecie*. Przestrzeń wyłania się z bycia-w niej, człowiek nie jest osadzony w przestrzeni, ona współtworzy się w toku jego egzystencji. Fenomenolog stwierdza, iż: „Wgląd w *egzystencjalną przestrzenność* jestestwa staje się możliwy dopiero po zrozumieniu bycia-w-świecie jako istotowej struktury jestestwa” (Heidegger, 2004, s. 73).

Przestrzeń ma sens niefizyczny i niegeometryczny. Jej relację wobec miejsca wyraża stwierdzeniem: „Przestrzeń jest rozproszona na miejsca” (Heidegger, 2004, s. 133). Miejsce otacza człowieka, jest tam, gdzie „rzeczy pod ręką”. Poręczność to „bycie-w-sobie” (Heidegger, 2004, s. 89), sposób bycia takim, jakim istnieje rzecz „w sobie” (Heidegger, 2004, s. 92). To, co „poręczne”, ma zdaniem Heideggera charakter bliskości – ma swoje miejsce. Różnorodność, rozmaitość miejsc wyłania się z osadzonych w niej rzeczy, rzeczy „poręcznych”. Zdaniem myśliciela: „rozmaitość miejsc czegoś poręcznego stanowi dookólność” – to, co „pod ręką” uprzestrzennienia miejsce (Heidegger, 2004, s. 132). Heidegger wiąże miejsce z rzeczą – rzecz jest „umiejscowiona” pod ręką, identyfikuje miejsce. Jak konstatuje Heidegger: „Aktualny świat odkrywa przestrzenność należącej doń przestrzeni. Napotykanie czegoś poręcznego w przestrzeni jego otoczenia pozostaje tylko dlatego ontycznie

możliwe, że z racji swojego bycia-w-świecie jestestwo samo jest «przestrzenne»” (2004, s. 134).

Człowiek poprzez relację życia-w i jestestwa – *bycie-w-świecie*, uprzestrzenia przestrzeń. Korelatem tej relacji jest zakorzenie w jestestwie, tę zaś uprzestrzenia cielesność (Heidegger, 2004, s. 139)⁷. Zdaniem filozofa przestrzenność *bycia-w-świecie* jest uzasadnieniem opracowania „fenomenu przestrzenności świata” oraz zgłębienia „problemu przestrzeni” w dociekaniach nad strukturą rzeczywistości (2004, s. 141). Dla Heideggera *bycie-w-świecie* jest przestrzenne, przestrzeń odkrywa się w jestestwie, ta zaś konstytuuje się w przestrzeni doświadczonej (2004). Jak tłumaczy Heidegger: „Konstytutywną dla bycia-w-świecie możliwością napotykania bytu z wnętrza świata jest «u-przestrzennianie», które nazwiemy także *zasiedleniem przestrzeni* [...] Wraz z byciem-w-świecie w tej przestrzenności zostaje dopiero odkryta przestrzeń. Na podstawie tak odkrytej przestrzenności poznawaniu staje się dostępna sama przestrzeń” (Heidegger, 2004, s. 142).

Enigmatyczne *u-przestrzennianie* rozumiane jest jako egzystencjał *bycia-w-świecie*. Heidegger wskaże wręcz: „ani przestrzeń nie jest w podmiocie, ani świat w przestrzeni” (2004, s. 142). Dla filozofa przestrzeń jest „w” świecie, zarówno podmiot, jak i jestestwo jest przestrzenne. Bycie-w przestrzeni różni się od bycia jestestwa. Przestrzeń „ukazuje się” w świecie. Kategoria *bycia-w* świecie i pojęcia świata warunkuje rozumienie przestrzeni przestrzenności. W *Byciu i czasie* czytamy, bowiem:

Najbliższym światem powszedniego jestestwa jest *otoczenie*. W toku badania przechodzimy od tego egzystencjalnego charakteru przeciętnego bycia-w-świecie do idei światowości w ogóle. Światowość otoczenia (otoczeniowość) jest przez nas poszukiwana na drodze przejścia przez ontologiczną interpretację spotykanego jako najbliższy *wewnątrzotoczeniowego* bytu. Termin „otoczenie” zdaje się swym „o-” wskazywać na przestrzenność. [...] przysługujący bezsprzecznie otoczeniu przestrzenny charakter da się rozjaśnić dopiero na podstawie struktury światowości (Heidegger, 2004, s. 85).

Sposób bycia przestrzeni nie jest tożsamy zarówno ze sposobem bycia *res extensa*, jak i z byciem *res cogitans*. Przestrzeń w jego rozumieniu nie ustanawia fenomenu świata. Jak tłumaczy niemiecki fenomenolog:

Przestrzeń można pojąć dopiero przez powrót do świata. Nie staje się ona dostępna dopiero przez pozabawienie otoczenia świata; przestrzenność daje się w ogóle odkryć jedynie na gruncie świata, mianowicie tak, że przestrzeń *współ*konstytuuje świat - odpowiednio do istotowej przestrzenności samego jestestwa z uwagi na jego podstawowe ukonstytuowanie bycia-w-świecie (Heidegger, 2004, s. 145).

⁷ Zagadnienie przestrzenności ciała w ramach (u)cieleśnionego i (u)zmysłowionego doświadczania przestrzeni podjęto w dalszej części pracy.

Heideggerowskie *bycie-w-świecie* łączy się ze *współbyciem* i *wspóljestestwem* rozumianymi nie kategorialnie, lecz *egzystencjalnie* (Heidegger, 2004, s. 146; 152). Jak wyjaśnia Heidegger: „Świat jestestwa to *współświat* (*Mitwelt*). Bycie-w to *współbycie* z innymi. Ich wewnątrzświatowe bycie-w-sobie ma charakter *wspóljeststwa*” (2004, s. 152). Położenie i rozumienie funkcjonują jako egzystencjały *bycia-w-świecie*. Dla niemieckiego filozofa *współbycie* jawi się jako egzystencjalny akt konstytutywny *bycia-w-świecie*. Tak rozumiana przestrzeń pozwala na wspólne bycie i „bycie ku sobie nawzajem” (Heidegger, 2004, s. 161).

Perspektywa *bycia-w* zakłada bycie-w i *współbycie*, co pozwala określić przestrzeń jako fenomen złożony – heterogeniczny, niejednorodny i mającym potencjał społeczny. Tym samym z dociekań Heideggera wyłaniają się istotne dla pedagogii społecznej i specjalnej kategorie skierowane ku inkluzji edukacyjnej i społecznej, *współbycia* i *wspóljeststwa*. Kontekstualizowany w tym miejscu fenomen doświadczania – doświadczania w-przestrzeni i przestrzennego wymiaru doświadczania odsyła po raz kolejny do kategorii wspólnotowości, tym samym ową wspólność traktując jako kłamrę łączącą z rekonstruowaną wcześniej myślą Mendel wokół pedagogiki miejsca wspólnego. Doświadczanie przestrzeni stanowi jeden ze sposobów *bycia-w-świecie*, tym samym jest ono *per se* doświadczaniem egzystencjalnym. Jednym z atrybutów takiego doświadczania jest (u)cieleśnienie i (u)zmysłowienie. Wszak jak zauważa Anna Wiczorkiewicz: „zmysłowość zawsze była kluczowa dla ludzkiego bycia w świecie” (2010, s. 7). Doświadczanie przestrzeni nie jest jedynie: „zewnątrzną kontemplacją, czynioną na zewnątrz i bez zaangażowania”, lecz obejmuje: „pełną aktywność sensoryczną” (Wilkożewska, 2000, s. 294-295). Uprawomocnienie dla takiego stanowiska przynosi także lektura *Socjologii zmysłów*, autorstwa klasyka socjologii, Georga Simmla. Autor stwierdza, iż: „Każdy zmysł wnosi swój charakterystyczny wkład w budowę uspołecznionej egzystencji, zniuansowaniu wrażeń odpowiadają szczególne cechy społecznych stosunków, przewaga tego czy tamtego zmysłu w kontaktach między jednostkami często nadaje tym kontaktom określone, takie a nie inne zabarwienie socjologiczne” (Simmel, 2006, s. 187).

Tym samym potencjał dla *współbycia* i *wspóljeststwa* tkwiący w doświadczaniu odkrywają studia zmysłowe. Simmel uznaje za podwaliny relacji społecznych również te o charakterze sensorycznym: „Jeżeli w ogóle uwikłani jesteśmy we wzajemne oddziaływanie, to przede wszystkim dlatego, że działamy na siebie zmysłowo” (Simmel, 2006, s. 186).

1.2.3 Doświadczenie ciała i przestrzenność ciała

Dopiero w doświadczeniu rzeczy znajdzie swe ugruntowanie refleksyjny ideał myślenia teoretycznego.

Posiadanie ciała pociąga za sobą zdolność do [...] „rozumienia” przestrzeni, tak jak posiadanie głosu – zdolność do zmiany intonacji.

Maurice Merleau-Ponty

Otwierającą rozważania teoretyczne „kartografię” nauk o kulturze zaproponowaną przez Doris Bachmann-Medick (2012) uzupełnić można za Chrisem Barkerem o zwrot somatyczny (Barker, 2005) – ku temu, co cielesne. Zaakcentowana nobilitacja (u)cieleśnionego i (u)zmysłowionego doświadczenia nie jest jednak wyrazem prostego hołubienia korpocentryzmowi, jak ma to miejsce na gruncie kultury popularnej, masowej – kulturze młodości, wręcz przeciwnie, orientacja cielesna toruje drogę dla nowych dróg interpretacji. Krystalizującą się perspektywę (u)cieleśnienia i (u)zmysłowienia rozumieć można nie tylko jako jedno ze źródeł doświadczenia, ale przede wszystkim jego usensowienia. Mimo, iż kategoria ciała nie jest zagadnieniem nowym, pozwala na przyjęcie wciąż mało eksploatowanej optyki badawczej, zwłaszcza w kontekście doświadczenia *bycia-w* przestrzeniach edukacyjnych. Jak zauważa Marjorie O’Loughlin – jedna z czołowych przedstawicielek *embodiment* w pedagogice, edukacja jest zakorzeniona w kulturze, ta zaś wciąż pozostaje pod silnym wpływem dualizmu kartezjańskiego, stąd też nieobecność ciała w badaniach m.in. nad procesem konstruowania wiedzy. Badaczka zauważa, iż ciało i miejsce wiąże dynamiczna relacja związana z doświadczeniem przestrzeni (O’Loughlin, 2006). Nie jest to stanowisko odosobnione, bowiem podobnego zdania jest także Renaud Barbaras, który stwierdza, iż *miejsce* oraz *przestrzeń* to podstawowe pojęcia konieczne dla zrozumienia kategorii ucieleśnienia (2001, s. 22).

Do zawężenia pola problematyki ciała jako kategorii pedagogicznej, inspirując się koncepcją Joanny Rutkowiak (1995a; 1995b), rekonstrukcję teoretyczną doświadczenia ciała i przestrzenności ciała oparto na zaproponowanej przez badaczkę koncepcji „konturowej mapy”. Rutkowiak definiuje kategorie pedagogiczne jako:

pojęcia strukturotwórcze o wysokim stopniu ogólności, sygnalizujące zarysowo pole określonej problematyki. Są one merytorycznie na tyle wykrystalizowane, że pole takie wstępnie wyznaczają, a zarazem na tyle niedookreślone i otwarte – dzięki ich ogólności – iż dają potencjał umożliwiający dalszą penetrację zagadnienia, łącznie z budowaniem konstrukcji teoretycznej, osnową której byłaby dana kategoria (Rutkowiak, 1995a, s. 184).

„Pulsujące kategorie” eksponują pewne punkty orientacyjne, uczulające pryzmaty – „myślowe wyznaczniki teorii” w obszarach pogranicznych, z których kiełkować mogą zaczątki przyszłych teorii (Rutkowiak, 1995b, s. 15). „Pulsujące kategorie” – w rozumieniu Rutkowiak, to zestaw: pojęć potencjalnie teoriiotwórczych, których znaczenia są ruchome, gdyż podlegają zmianom zależnie od kontekstu w jakim występują, a zarazem odzwierciedlają zarysowo aktualny stan myślenia o edukacji (Rutkowiak, 1995b, s. 14). Wspomniana „mapa konturowa” nie ma charakteru hierarchicznego ani układu poziomego, służy skontekstualizowaniu pola badawczego jakim jest doświadczanie przestrzeni edukacyjnej. Jak zauważa Rutkowiak w doborze „pulsujących kategorii” nie bez znaczenia jest wrażliwość „kartografa” ugruntowana w jego doświadczeniach (1995a, s. 25). Pedagożka uwypukla wartość kontekstowego uwikłania oraz człowieka, który nadawane znaczenia współtworzy (Rutkowiak, 1995b). Taka forma kategoryzacji nie ma jednak charakteru dogmatycznego, służy jedynie zorganizowaniu dociekań badawczych wokół pewnych kwestii traktowanych wciąż jako dynamiczne, o „uczulającej” wartości których decyduje ich żywotność: „dynamika, zmiana jakości i objętości, rytmu, nieregularności, kurczenia się i rozkurczania, jako źródeł życiodajnego napięcia oraz braku ostrych granic znaczeniowych” (Rutkowiak, 1995a, s. 25). Tak rozumiany pedagogiczny „mapping konturowy” pozwala spojrzeć na wyłonione kategorie w dwóch planach – „historycznego okrzepnięcia” oraz „aktualnych pytań”, uczulających kontekstów, które stawiają podejmowane zagadnienia w nowym świetle (Rutkowiak, 1995a, s. 26, 42).

W pierwszym planie – „historycznego okrzepnięcia”, istotnie zarysowuje się problematyka zmieniającego się na przestrzeni dziejów statusu, rozumienia ciała i zmysłowości – od „nieobecnej obecności” aż po koncepcje ludzkiego ucieleśnienia (Shilling, 2019, s. 25), „od przedmiotowości ku podmiotowości ciała” (Błajet, 2006, s. 46). Od wspomnianego „historycznego okrzepnięcia” kategorii ciała jako centralnego punktu dylematu psychofizycznego oraz *axis mundi* „zwrotu sensorycznego”, celem sproblematyzowania ciała oraz umysłowości jako kategorii pedagogicznej – ulokowania w optyce pedagogicznej doświadczania ciała oraz przestrzenności ciała, w kolejnej części pracy sięgnięto do myśli fenomenologicznej francuskiego filozofa, przyjmując ją za wspomniany już „kontekst uczulający”. Co warto odnotować, fenomenologia Merleau-Ponty’ego okazała się pomocną także w naukowych peregrynacjach po przestrzeniach problematyki wychowania Piotra Błajeta (2006).

1.2.3.1 (U)cieleśnienie i (u)zmysłowienie w perspektywie nauk społecznych – na tle „historycznego okrzepnięcia”

Człowiek jest ciałem. i wszystko, czego człowiek doświadcza, ma początek i koniec w ciele.

Olga Tokarczuk

Zwrócenie uwagi na fenomen ciała ludzkiego w eksploracji przedmiotu dociekań, jakim jest doświadczenie przestrzeni, pozwala na wielowymiarowe ujęcie badanego zagadnienia. Na konieczność zwrócenia uwagi na pierwotny, ucieleśniony wymiar doświadczenia człowieka wskazuje także Zbyszko Melosik:

Jestem przekonany, że gdy w naszych badaniach zwrócimy człowiekowi jego cielesność, okaże się, że bardzo często staje się on przez swoje ciało. Doświadczenie człowieka jest w dużym stopniu ucieleśnione. Społecznie historia człowieka jest także i historią jego ciała, z kolei historia ciała ma swoje wymiary społeczne (Melosik, 1996, s. 61).

Badacz uznaje za Kathy Davis, iż ciało jako integralna część człowieka jawi się jako miejsce konturowania się tożsamości (Melosik, 1996).

Podobnego zdania jest Krzysztof Konecki. Socjolog podkreśla znaczenie rangi cielesności w procesie rozumienia świata społecznego:

Ciało buduje styczność przestrzenną, jest integralnym elementem kształtowania więzi psychicznej i w konsekwencji społecznej. Dotyk, przestrzeń, lokowanie ciała to podstawowe warunki naszych działań. Teoria socjologiczna musi je traktować serio jako jedne z podstawowych kategorii, by móc wyjaśniać, jak powstaje społeczny świat (Konecki, 2012a, s. 17).

Niezaprzeczalnie problem psychofizyczny – ugruntowany w literaturze jako z ang. *mind-body problem* to ponadczasowy motyw historii filozofii. Mimo, iż poruszany w nim dylemat oddaje w pełni łacińską maksymę o źródłowej nierozwiązywalności – *ignoramus et ignorabimus*, to związane z nim pytanie o relację umysłu i ciała wciąż nie traci na aktualności (Trzópek, 2013), począwszy od koncepcji tomistycznej, a na kognitywistyce i koncepcji ucieleśnionego poznania kończąc (Duchliński, 2019). Próbę odpowiedzi na problem psychofizyczny przynoszą dociekania fenomenologów, począwszy od prac Edmunda Husserla, w których to ciało jawi się jako swoisty fundament doświadczenia, poznawania oraz konstytuowania się świata intersubiektywnego, aż po myśl Merleau-Ponty’ego, Michela Henry’ego, Jana Patočki (Kornecki, 2010; Murawska, 2008) czy tischnerowską koncepcję cielesności (Gielarowski, 2019; Legięć, 2010). Problematyka relacji umysł-ciało znajduje także zainteresowanie współczesnych myślicieli pozostałych nurtów, chociażby filozofii chrześcijańskiej – Gabriela Marcela (zob. Marcel, 1965, 1987, 2001), feministycznej teorii ciała, tzw. „feminizmu korporalnego” – Simone de Beauvoir, Rosi Braidotti, Elizabeth Grosz,

Judith Butler (Hyży, 2003; Rogowska-Stangret, 2019), a także u przedstawicieli najnowszej filozofii ciała – José Luisa Bermúdeza (Bermudez, 2003; Nowakowski, 2011).

Dylemat psychofizyczny nie pozostał niezauważonym na gruncie badań społecznych. Próbę przełamania redukcjonizmu i dualizmu oraz zwrot w kierunku holistycznego spojrzenia na człowieka odnaleźć można w pracach, które z powodzeniem uznać można za klasyczne, tj. Abrahama Maslowa, Carla R. Rogersa, Kurta Goldsteina czy też Erika H. Eriksona. Jak zauważa Beata Mirucka, interesującym aspektem dociekań nad fenomenem ludzkiego ciała jawi się doświadczanie siebie w sposób cielesny – posiadanie ciała (z ang. *body as object*), bycie ciałem (z ang. *body as subject*), a zatem bycie cielesnym (z ang. *bodily self*), a także umysłowych reprezentacji ciała, takich jak: poczucie ciała (*body awareness*), schemat ciała (z ang. *body schema*) czy obraz ciała (z ang. *body image*) (Mirucka, 2018, s. 11, 75).

Problematyka ciała stanowi wyzwanie zwłaszcza dla dydaktyki, także dydaktyki specjalnej, edukacji zdrowotnej, pedagogiki ciała (zob. m.in. Błajet, 2006, 2010; Futyma, 2012; Grodecka i Podemska-Kałuża, 2012; Pawłucki, 2002). Ciało i odbiór wrażeń zmysłowych pojawia się zwłaszcza w publikacjach z zakresu metodyki terapii psychomotorycznych i sensomotorycznych – warto wspomnieć chociażby o tych cieszących się największą popularnością: Integracji Sensorycznej według Anny Jean Ayres, Ruchu Rozwijającym Weroniki Sherborne, terapii ręki, Psychomotoryce według Marcelle Procus i Michelle Block, Ruchu dla uczenia się Barbary Pheloung, Programach Aktywności Marianny i Christophera Knillów czy też metodzie Felicji Affolter, które znajdują zastosowanie we wczesnym wspomaganiu rozwoju, rewalidacji, a także w ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych czy innych o charakterze terapeutycznym.

W niniejszej pracy przyjmuje się wizję jednostki jako całości, tym samym rozumienie ciała i cielesności nie ogranicza się jedynie do tego, co zewnętrzne. Daria Kubiak-Jabłońska podkreśla, iż: „ciało konstytuujące podmiot człowieka, jest jednocześnie przedmiotem poznania świata” (2014, s. 77). Próby konceptualizacji kategorii ciała podjął się Piotr Błajet. Dla badacza cielesność stanowi pewną składową procesy edukacyjnego, jakim jest hominizacja, którą rozumie jako „edukację i reedukację cielesną” (Błajet, 2006, s. 24). Badacz stwierdza, iż: „ciało przeżywane – fenomenalne – spełnia wyznaczone kryteria podmiotowości. Może i powinno być przedmiotem oddziaływań wychowawczych. Można zatem przyjąć, że ciało rozumiane jako jeden z poziomów świadomości jest kategorią pedagogiczną” (Błajet, 2006, s. 36). Nie tylko kategoria ciała i związane z nią pojęcie cielesności – (u)cieleśnienia, ale także perspektywa zmysłowości – (u)zmysłowienia obecna

jest w badaniach edukacyjnych, m.in. w obszarze narracji sensorycznych (z ang. *sensory narratives*) (zob. Hunter i Emerald, 2016).

Istotne dla podejmowanego zagadnienia jest rozstrzygnięcie definiowania pojęcia uzmysłowienia. Warto w tym miejscu odwołać się do eksplikacji pojęcia (u)zmysłowienia na gruncie pedagogiki zaproponowanej przez Sławomira Futymę. Badacz, podejmując studia nad wciąż marginalnie obecną w dyskursie o edukacji i praktyce edukacyjnej problematyką cielesności, czyni z (u)zmysłowienia jedną z osiowych – bo, jak konstatuje pedagog, stanowiących o jego istocie, kategorii procesu edukacyjnego. Futyma definiuje (u)zmysłowienie z jednej strony jako: „[...] proces świadomego odczuwania, natomiast z drugiej, refleksji nad zasobem zdobytych i zmagazynowanych doświadczeń na wielu poziomach recepcji zmysłowej, związanej bezpośrednio z kompetencjami poznawczymi” (Futyma, 2012, s. 18).

Cielesność i fenomen ciała nierozzerwalnie łączą się z coraz wyraźniej zarysowaną orientacją sensoryczną w badaniach społecznych, ale także i kulturowych. Za pewien krok milowy w oglądzie (u)ucieleśnienia i (u)zmysłowienia uznać można za Davidem Howesem, „zwrot sensoryczny” (z fr. *le virage sensoriel*), sytuowany przez badacza na tle zwrotu materialnego (z fr. *le virage matériel*) (Howes i Marcoux 2006, s. 7-12). Katarzyna Wala zwraca uwagę, iż rewolucja sensoryczna przyczyniła się do zmiany oglądu percepcji zmysłowej, która była marginalizowana na gruncie nauk społecznych i humanistycznych (Wala, 2012). Zwrot sensoryczny uwypuklił znaczenie pozawzrokowego doświadczania zmysłowego oraz otwarcia się nauk społecznych na różnorodne praktyki sensoryczne (Gibson i Lehn, 2021), a także pozwolił na: „przywrócenie znaczenia przestrzeni myśli społecznej” (Rodaway, 1994). Zmysłowość reprezentuje szeroki wachlarz studiów zmysłowych (z ang. *sensory studies*), a są nimi m.in. antropologia zmysłów (z ang. *anthropology of the senses*) (zob. Howes, 1991, 2005, 2009; Howes i Clasen, 2014), sensoryczna antropologia (z ang. *sensorial anthropology* lub *sensuous scholarship*) (zob. Stoller, 1997), sensoryczna etnografia (z ang. *sensory ethnography*) (zob. Pink, 2009), socjologia zmysłów (z ang. *sociology of the senses*) (zob. Simmel, 2006), geografia zmysłów (z ang. *sensuous geography*) (zob. Rodaway, 1994)⁸. Na gruncie edukacyjnych studiów zmysłowych eksploracja praktyk sensorycznych ukierunkowana jest na zrozumienie procesów nauczania oraz uczenia się, skupiając się

⁸ Mimo niekrytego zainteresowania autorki zagadnieniem sensoryczności i (u)zmysłowieniem, skupiając się na kluczowych dla podjętego dociekania naukowego kategoriach, tj. doświadczania oraz przestrzeni, w niniejszej pracy zrezygnowano ze szczegółowej rekonstrukcji myśli teoretycznej wskazanych czołowych przedstawicieli studiów zmysłowych.

na wzmacnianiu kompetencji sensorycznych i praktyce zmysłowej (Harris, 2021; Shilling, 2003).

Studia zmysłowe podejmują problematykę cielesnego doświadczania świata i przestrzeni celem (z)rozumienia życia człowieka – jednostek oraz grup w różnych środowiskach kulturowych (Howes, 1991). Studia zmysłowe przedmiotem swych dociekań czynią *mundus sensibilis* człowieka, na który składają się multisensoryczne przestrzenie – wzrokowa, dotykowa, olfaktoryczna, pejzaż dźwiękowy wraz z fono-, audio- oraz sonosferą. Na gruncie polskim studia zmysłowe są podejmowane najczęściej przez antropologów i socjologów, jednak wciąż z uwagi na ograniczenia językowego opisu doświadczeń zmysłowych, ale i wyzwania metodologiczne wciąż podejmowane są stosunkowo rzadko (zob. Maćków, 2014; Szczepański i Ślęzak-Tazbir, 2008; Wała, 2012).

Z uwagi na ograniczenia podejmowanych w tym miejscu teoretycznych peregrynacji, rekonstrukcję zawężono jedynie do namysłu nad zmysłowością i doświadczaniem, istotnymi z perspektywy podejmowanego w rozprawie zagadnienia. Przykładem jest praca *Sensuous Geographies. Body, sense and place* łącząca w sobie idee myśli humanistycznej i postmodernistycznej autorstwa Paula Rodaway (1994). Autor punktem centralnym swoich rozważań czyni zmysły w codziennych doświadczeniach przestrzeni oraz miejsca (Rodaway, 1994). W uzasadnieniu podjętej przez siebie tematyki autor wskazuje potrzebę zagłębienia indywidualnych geografii osób marginalizowanych – dzieci, kobiet, osób starszych, ale i niepełnosprawnych – zarówno na poziomie doświadczenia społecznego, jak i osobistego. Jak twierdzi Rodaway geografia sensoryczna podejmuje wyzwanie opisanie i zrozumienia niektórych z wymiarów indywidualnych geografii w zakresie doświadczania zmysłowego, odchodząc jednocześnie od ich oglądu psychologicznego, co spójne jest z przyjętym w rozprawie rozumieniem doświadczania przestrzeni. Zdaniem geografa: „Zmysły są istotnym elementem codziennego doświadczania” (Rodaway, 1994, s. 3), stąd też głównym celem geografii zmysłowej czyni: „wzbudzenie zainteresowania bezpośrednim, zmysłowym doświadczaniem świata oraz zbadanie roli zmysłów – dotyku, węchu, słuchu i wzorku – w doświadczeniu” (Rodaway, 1994, s. 4). Zmysły przez Rodaway’a rozumiane są dwojako: „zmysły zarówno jako relacja do świata, jak i [...] rodzaj strukturyzacji przestrzeni i definiowania miejsca” (Rodaway, 1994, s. 4). Autor zwraca uwagę na niejednoznaczność semantyczną pojęcia „sense”, jego zdaniem zmysł to „doznanie i znaczenie” (Rodaway, 1994, s. 6). Możliwość wydobywania i wyjaśnienia sensu „zmysłu” poprzez nadawanie sensu, znaczenia – z ang. *making sense*, a także w odniesieniu do doznań, odczuć, którego źródłem są konkretne zmysły. Oba aspekty, a tym samym sposoby – docierania do świata, zbierania

za pośrednictwem zmysłów informacji o świecie, jak i jego (z)rozumienia, uzupełniają się wzajemnie i się nawzajem przenikają. Tym samym doświadczanie zmysłowe pociąga za sobą namysł nad naturą relacji człowieka z jego otoczeniem, jakością jego „rzeczywistości geograficznej”, w „danym momencie w czasie i przestrzeni” (Rodaway, 1994, s. 6). Proweniencji takiego dwojakiego rozumienia zmysłowości doszukiwać się należy w fenomenologicznym podejściu do percepcji, która: „zakłada jedność doświadczania i znaczenia – uznania «sensu» za będący jednocześnie doznaniem i znaczeniem” (Rodaway, 1994, s. 7). Celem geografii sensorycznej Rodaway jest: „przedstawienie doświadczanego świata, zarówno postrzeganego bezpośrednio za pomocą zmysłów, jak i zapośredniczonego przez umysł” (Rodaway, 1944, s. 13). Rodaway zdaje się w geografii zmysłowej realizować Husserlowski postulat powrotu, cofnięcia się „do rzeczy samych”. W fenomenologicznym ujęciu reprezentowanym m.in. przez Merleau-Ponty’ego ciało i przestrzeń – jako kategorie jakości, nadają sens doświadczeniu.

1.2.3.2 Doświadczenie ciała i przestrzenność ciała w świetle fenomenologii Maurice’a Merleau-Ponty’ego – teoretyczny „kontekst uczulający”

Doświadczenie antycypuje filozofię, tak jak i filozofia nie jest niczym innym niż rozświetlonym doświadczeniem.

Maurice Merleau-Ponty

W dociekaniach naukowych opartych na filozofii Merleau-Ponty’ego perspektywę badawczą wyznaczają cztery aspekty egzystencjalne, a są nimi: przeżyta przestrzeń – przestrzenność (z ang. *spatiality*), przeżyte ciało – cielesność (z ang. *corporeality*), przeżyty czas – czasowość (z ang. *temporality*) oraz przeżyte relacje międzyludzkie – relacyjność (z ang. *relationality*) (Dewing, 2011; van Manen, 1997), te zaś niewątpliwie odnieść można do podejmowanej problematyki badawczej doświadczania przestrzeni. Myśl Merleau-Ponty’ego jako rama teoretyczna badań edukacyjnych pojawia się w literaturze m.in. w badaniach deontologicznych (Riveros, 2012), partycypacyjnych (Elwick, Bradley i Sumsion, 2014), zwłaszcza w obrębie praktyk zmysłowych w obszarze pedagogiki sensorycznej (Dahlin, 2001; Johansson i Løkken, 2014), czy też organizowanych wokół kategorii *embodiment* – edukacyjnych przestrzeni ucieleśnienia, doświadczania ciała i nadawanym mu znaczeniom (zob. m.in. Arndt, Alerby i Westman, 2017; Bengtsson, 2013; O’Loughlin, 2006; Peters, 2004; Stolz, 2015; Svendler-Nielsen, 2012; Tobin, 2004), badań nad rolą ciała w procesie nauczania-uczenia się (Hung, 2008; Koopman i Koopman, 2018; Stolz, 2013; Watkins i Noble, 2011),

a także w kontekście pedagogiki niepełnosprawności (Cadwallader, 2010; Dale i Latham, 2015) oraz rozumienia doświadczeń cielesnych w spektrum autyzmu w pierwszoosobowej perspektywie (Boldsen, 2016, 2018). Myśl Merleau-Ponty'ego spotkała się także krytyką (zob. Crowther, 2015; Sullivan, 2001), z zarzutem zaprowadzenia fenomenologii w ślepy zaułek zwłaszcza w kontekście orientacji percepcyjnej i związanej z nią relacji podmiot-przedmiot czy anonimowości ciała. Poczyniona kwerenda wskazuje, iż na „mapie” myśli pedagogicznej fenomenologia ciała Merleau-Ponty'ego funkcjonuje w obszarze badań edukacyjnych, jednak zdaje się pozostawać wciąż mało odkrytą wyspą – zwłaszcza na gruncie rodzimej pedagogiki, co czyni ją interesującym punktem orientacyjnym – „uczulającym kontekstem” w podejmowanych dociekaniach badawczych.

Co warto podkreślić, u podstaw tak skomponowanej kontekstualizacji teoretycznej nie była próba rekonstrukcji i analizy krytycznej spuścizny filozofa, co w perspektywie podejmowanej problematyki zdaje się być zadaniem karkołomnym, lecz chęć odszukania „punktów orientacyjnych” – uczulających pryzmatów rzucających nowe światło na podejmowany w rozprawie problem badawczy, nie zbaczając jednak z głównego wątku, jakim jest doświadczanie przestrzeni. Koncepcja doświadczania ciała i przestrzenności ciała Merleau-Ponty'ego przełożyła się na obszar problemów szczegółowych omawianych szerzej w kolejnej części pracy związanych m.in. z chęcią poznania specyfiki doświadczania sensorycznego osób w spektrum autyzmu, identyfikacji sensów i znaczeń nadawanych doświadczanemu „sensorium” czy doświadczeniom *bycia-w* przestrzeniach edukacyjnych. Ponadto rekonstrukcję teoretyczną głównych wątków *Fenomenologii percepcji* uszczegółowiono, inkorporując do niej dotychczasową recepcję myśli francuskiego filozofa na łamach literatury.

Łączenie przez Merleau-Ponty'ego refleksji nad egzystencją i podstawowymi strukturami życia ludzkiego z namysłem nad literaturą, polityką i sztuką, czyni go jednym z najbardziej kreatywnych, wybitnych filozofów XX wieku (Baldwin, 2004; Daly, 2016). W pracach Merleau-Ponty'ego *The Structure of Behavior*, *La structure du comportement*, *The Visible and the Invisible*, *Word of Perception* oraz *Fenomenologii percepcji* fenomen ciała zajmuje miejsce szczególne. W tej dysertacji ograniczono się jednak do rekonstrukcji ucieleśnienia i przestrzenności ciała zaproponowanych przez filozofa ciała w *Fenomenologii percepcji*, zawężając tym samym teoretyczną eksplorację. Francuski myśliciel w swoich pracach stawia w centrum dociekań jednostkowe doświadczenie, relację duszy i ciała, ale także – co szczególnie wyraźne w *Fenomenologii percepcji* – namysł nad usensowieniem ucieleśnienia oraz przestrzennością ciała. Jak eksplikuje francuski fenomenolog i egzystencjalista:

Wszystko, co wiem o świecie, nawet w sposób naukowy, wiem dzięki swojemu widzeniu i dzięki doświadczeniu świata, bez którego symbole nauki nie miałyby żadnego znaczenia. Cały świat nauki jest zbudowany na świecie przeżywanym i jeżeli chcemy przemyśleć w ścisły sposób samą naukę, dokładnie ocenić jej sens i zasięg, musimy najpierw rozbudzić to doświadczenie świata, którego jest ona wtórnym wyrazem (Merleau-Ponty, 2001, s. 6).

Eksplikacji i usystematyzowania sposobu rozumienia pojęcia doświadczenia przez francuskiego fenomenologa dokonuje Maria Gołębiwska. Badaczka, dokonując analizy krytycznej dzieł filozofa, ukazuje szeroki wachlarz znaczeń przypisywanych doświadczeniu. W pracach Merleau-Ponty'ego pojęcie doświadczenia odnosi się zarówno do zagadnienia percepcji oraz zmysłowości, jak i łączy się z problematyką intersubiektywności, bycia w „świecie-pomiędzy” – z fr. *l'intermonde* czy też doświadczeń ucieleśnionego podmiotu jako bytu w świecie – a ściślej tego, co przez niego subiektywnie i indywidualnie przeżywane oraz doznawanie tego, co uznane za faktyczne. Badaczka zwraca uwagę także na inną, istotną dla myśli Merleau-Ponty'ego odśłonę doświadczenia, mianowicie powiązanie z nadawaniem i objawianiem się w jego przebiegu sensu (Gołębiwska, 2008, s. 365-367).

Doświadczenie w ujęciu Merleau-Ponty'ego traktowane jako swoisty fenomen źródłowy, w obszarze którego szczególne miejsce zajmuje ciało. Francuski filozof odrzuca dualizm psychiczny i epistemologiczny: „nie jesteśmy umysłem i ciałem [...], ale wcielonym duchem, bytem-w-świecie” (Merleau-Ponty, 1966, s. 88), „zamiast umysłu i ciała, człowiek jest umysłem z ciałem” (Merleau-Ponty, 2004, s. 56). Merleau-Ponty odchodzi od dychotomii wokół kartezjańskiego *res cogitans* – z łac. rzecz myśląca i *res extensa* – z łac. rzecz rozciągła, uznając cielesność jako *modus* bycia w świecie (Bodzák, 2013; Schmidt, 1985). Niezbywalnym punktem odniesienia oraz inspiracją dla myśli Merleau-Ponty'ego była spuścizna Edmunda Husserla, filozof nie pozostaje jednak wobec niej bezkrytyczny (Depraz, 2002; Dillon, 1993; Dufourcq, 2012; Kwietniewska, 2016; Schmidt, 1985; Starzyński, 2014, s. 143). W przedmowie do *Fenomenologii percepcji* francuski filozof podejmuje polemikę nie tylko z transcendentalizmem Immanuela Kanta (m.in. Matherne, 2019; Somers-Hall, 2019), ale także z idealizmem transcendentalnym „ojca fenomenologii”. Merleau-Ponty stwierdza, iż także zaproponowany przez E. Husserla idealizm transcendentalny „redukuje” świat, czyniąc go pewnym jako „myśl o świecie albo jako świadomość świata” (Merleau-Ponty, 2001, s.13). Merleau-Ponty konsekwentnie odrzuca empiryzm, eksplorując przestrzeń świata przeżywanego i doświadczenia pozwalającego na jego rozumienie. Puentuje, iż: „Świat jest nie tym, co myślę, ale tym, co przeżywam; jestem otwarty na świat, w sposób niewątpliwy

komunikuję się z nim, ale go nie posiadam, bo jest niewyczerpany” (Merleau-Ponty, 2001, s.14).

Filozof proponuje własną koncepcję redukcji fenomenologicznej, u której podstaw leży cielesne doświadczanie świata – ucieleśnienie oraz uzmysłowienie. Merleau-Ponty odrzuca charakterystyczny dla empirystów i naturalistów typ poznania – *doxa* i *dianoesis*. Dla francuskiego filozofa *wrażenie* oznacza sposób, w który człowiek doświadcza „pewnego stanu samego siebie” (Merleau-Ponty, 2001, s. 21). Rzeczywistość zmysłowa w ujęciu Merleau-Ponty’ego nie jest zredukowana jedynie do sensu instrumentalnego. Zdaniem francuskiego filozofa empiryzm i intelektualizm oddalają się od percepcji, przyjmując za przedmiot analizy świat obiektywny (Merleau-Ponty, 2001, s. 45). Filozof stwierdza, iż:

Powinniśmy uznać, że nieokreśloność jest zjawiskiem pozytywnym. Właśnie w takiej atmosferze ukazuje się jakość. Sens, jaki zawiera jest sensem dwuznacznym, chodzi tu raczej o wartość ekspresyjną niż o znaczenie logiczne. Określona jakość, za pomocą której empiryzm chciał zdefiniować wrażenie, jest przedmiotem, a nie elementem świadomości i co więcej, jest to późno ukształtowany przedmiot świadomości naukowej. Z tych dwóch powodów obiektywna jakość raczej maskuje podmiotowość, niż ją odsłania (Merleau-Ponty, 2001, s. 24)

Jak konstatuje Merleau-Ponty podmiot jest: „najbliższym źródłem i ostateczną instancją wiedzy” (2001, s. 41), zaś: „doznawanie jest tą żywotną komunikacją ze światem” (2001, s. 72). Odkrywanie *poli fenomenalnego* nie przypomina jednak mrocznych peregrynacji po wewnętrznym świecie w ujęciu Bergsonowskim. Jak konstatuje M. Merleau-Ponty:

Doświadczenie fenomenów nie jest zatem, jak intuicja Bergsonowska, doznaniem nieznannej rzeczywistości, do której nie ma metodycznego przejścia – jest to uwyrażnienie albo wydobywanie na światło dzienne przednaukowego życia świadomości, która sama nadaje operacjom nauki ich sens i do której one zawsze odsyłają. to nie irracjonalna konwersja – to analiza internacjonalna (2001, s. 78).

Zdaniem filozofa tylko przezorny obserwator, trzymający się blisko danych makroskopowych, może uznać przyrodę za geometryczną. Nauka klasyczna oddaliła się od swojego źródła, dlatego za pierwszy akt filozoficzny Merleau-Ponty uznaje zwrot poza granice obiektywizmu – powrót w kierunku świata przeżywanego, subiektywności odkrywanej w kolejnych „warstwach żywego doświadczenia” (2001, s. 76). Filozof konkluduje: „Ale empiryzm nie tylko deformuje doświadczenie, czyniąc ze świata kultury złudzenie, podczas gdy jest on pokarmem naszej egzystencji. Zniekształcony, i to z tych samych powodów, zostaje również świat przyrody” (Merleau-Ponty, 2001, s. 42).

Ciało jako wehikuł „bycia w świecie” zakorzenia podmiot w pewnym środowisku, stanowi pewną „oś świata”, za jego pośrednictwem uświadamia i angażuje się w niego (Merleau-Ponty, 2001, s. 96). Jak tłumaczy:

Tym, co pozwala nam połączyć ze sobą to, co „fizjologiczne”, i to, co „psychiczne”, jest fakt, że kiedy te dwa wymiary włączamy do egzystencji, nie różnią się już one od siebie tak jak porządek bytu-w-sobie od porządku bytu-dla-siebie, ale oba odnoszą się do intencjonalnego bieguna, to znaczy pewnego świata (Merleau-Ponty, 2001, s. 105).”

Merleau-Ponty zrywa z dychotomicznym podziałem na duszę oraz ciało, zwracając tym samym uwagę na przeżywaną jedność ciała. Nie jest to jednak połączenie arbitralne jako związek podmiotu i przedmiotu, bowiem *psyche* i *soma* splatają się ze sobą w „wahadłowym ruchu egzystencji”, w którego toku dokonuje się między nimi nieustanna wymiana (2001, s. 106). Do deskrypcji doświadczenia cielesnego postuluje pojęcie ciała własnego – z fr. *corps propre* – rozumiane w kategoriach podmiotowego przejawienia się ciała oraz schematu ciała – z fr. *schéma corporel*. W odniesieniu do ciała własnego Merleau-Ponty ukazuje związek między doświadczeniem kinestetycznym a intencjonalnością ciała – „moja intencja zakreśla pewną drogę w przestrzeni” (2001, s. 113), a także ukazuje jego afektywność i wiążącą się z nią przestrzenność – „dana jest mi obecność i rozciągłość o charakterze afektywnym” (2001, s. 170). Intencjonalność ciała umożliwia nadawanie znaczeń, wypełnianie treścią doświadczeń przeżywanych w czasie i przestrzeni. Podobnie jak ciało własne, tak i *schemat ciała* – jak podkreśla sam Merleau-Ponty, jest pojęciem wieloznacznym. Odnosi się do cielesnej praktyki – sensomotorycznego doświadczenia, ta zaś pociąga za sobą gotowość do zaangażowania się w świat, a także pozwala na tworzenie reprezentacji cielesnej – obrazu ciała. Twórca *Fenomenologii percepcji* rozszerza rozumienie *schematu cielesnego* jako „streszczenia naszego cielesnego doświadczenia” (Merleau-Ponty, 2001, s. 117) o jego wartość konstytuowaną, a więc taką, która wyraża „przestrzenną i czasową jedność ciała, jego jedność międzymysłową lub sensomotoryczną” (Merleau-Ponty, 2001, s. 118). Dla Merleau-Ponty’ego w filozofii ciała zawiera się filozofia percepcji, uznaje bowiem, iż *schemat ciała*: „jest nie tylko doświadczeniem mojego ciała, ale też doświadczeniem mojego ciała w świecie” (2001, s. 161). Ciało stanowi swoiste *axis mundi* czy jak metaforycznie określiła je Natasha Synesiou jest: „kotwicą w świecie i medium relacji z nim” (2012, s. 321). Fenomenolog stwierdza, iż ciało: „jest osią świata: wiem, że przedmioty mają wiele twarzy, bo mógłbym je obejść dookoła, i w tym sensie mam świadomość świata za pośrednictwem ciała” (Merleau-Ponty, 2001, s. 100) oraz *modi* dostępu do świata: „jest punktem widzenia na świat” (Merleau-Ponty, 2001, s. 88). Przestrzeń dla Merleau-Ponty’ego jest czymś więcej aniżeli jedynie scenerią, w niej rzeczy „stają się możliwe”. Sens objawia się między ucieleśnionym i uzmysłowionym bytem a środowiskiem. Tak rozumianego doświadczenia nie da się zredukować do wzorca prostej reakcji behawioralnej czy sumy wielu wrażeń sensorycznych. Filozof mówi wręcz

o dialektycznej relacji między środowiskiem a podmiotem – splocie wzajemnych oddziaływań. Schemat cielesny jest dynamiczny, jest „postacią w sensie Gestaltpsychologie” (Merleau-Ponty, 2001, s. 119). Merleau-Ponty opisuje intencjonalny charakter cielesnego bycia w świecie, opierając się na „łuku intencjonalnym”, jego pierwotnej interakcji ze światem, „który rzutuje wokół nas naszą przeszłość, naszą przyszłość, nasze ludzkie środowisko, naszą sytuację fizyczną, naszą sytuację ideologiczną, naszą sytuację moralną, a raczej który sprawia, że jesteśmy usytuowani pod wszystkimi względami” (2001, s. 206). Koncepcja Gestalt wyraża przekonanie o równowadze między cielesną a psychiczną naturą człowieka – „Ja” fizycznym i „Ja” myślącym. Czas i przestrzeń dla Merleau-Ponty’ego legitymizują się podmiotową źródłowością. W „łuku intencjonalnym” wyraża się Gestalt ucieleśnionego i uzmysłowionego bycia w świecie, którą filozof określa jako „jedność zmysłów, jedność zmysłów i inteligencji, jedność wrażliwości zmysłowej i motoryczności” (Merleau-Ponty, 2001, s. 206). Motoryczność jest dla filozofa wyrazem konstytutywnej intencjonalności, swoistym ruchem egzystencji, „poruszać swoim ciałem, to zmierzać dzięki niemu ku rzeczom” (Merleau-Ponty, 2001, s. 158). Dla Merleau-Ponty’ego jedność percepcji i ruchu – „jedność sensomotoryczna”, jest istotą bycia w świecie. Gestalt stanowi dla filozofa wyznacznik inherencji doświadczenia, tego co wewnętrzne i zewnętrzne wobec podmiotu. Jak tłumaczy dalej filozof: „Rozumieć to doświadczać zgodności między tym, do czego się intencjonalnie odnosimy, i tym, co jest dane, między intencją i wykonaniem, a ciało jest naszym zakotwiczeniem w świecie” (Merleau-Ponty, 2001, s. 164). To nie świat zewnętrzny jest fundamentem na drodze do rozumienia świata, lecz to podmiot i jego subiektywne widzenie świata, bowiem człowiek poznaje świat przez samego siebie – sposób, w jaki go doświadcza. *Ciało fenomenalne* jawi się jako fundament ludzkiego doświadczenia, które zdaniem filozofa przyjmuje formę dialogu:

Jedność duszy i ciała, zanim stanie się obiektywnym faktem, musi więc być możliwością samej świadomości i powstaje pytanie, czym jest podmiot postrzegający, jeżeli ma doświadczać pewnego ciała jako swojego. [...] Być świadomością, a raczej *być doświadczeniem*, to komunikować się wewnętrznie ze światem, z ciałem i z innymi, to być z nimi, a nie obok nich (Merleau-Ponty, 2001, s. 115).

Bycie-w-świecie – z fr. *l'être-au-monde* wyraża się w intersubiektywnym dialogu – ze światem, ciałem oraz Innymi. Doświadczenie jawi się zatem jako akt transcendentalny, pozwalający komunikować się ze światem. Filozof odnosi doświadczenie do pewnego aktu samoświadomości – „wejścia w kontakt ze zmysłowością [*sensorialité*], którą żyję od wewnątrz” (Merleau-Ponty, 2011, s. 240). Merleau-Ponty określa świadomość: „byciem przy rzeczy za pośrednictwem ciała” (2001, s.157-158). Zaznacza, iż: „egzystencja jest przestrzenna” (Merleau-Ponty, 2001, s. 318), a co ważne, doświadczenie tej przestrzenności

stanowi warunek tożsamości, bowiem: „posiadamy doświadczenie pewnego Ja nie w sensie podmiotowości absolutnej, lecz jako Ja zarazem rozpadającego się i odbudowującego przez bieg czasu” (Merleau-Ponty, 2001, s. 240). Przestrzeń egzystencjalna w myśli Merleau-Ponty’ego wiązana jest z osadzeniem człowieka w świecie. Francuski filozof odnotowuje, iż: „dla każdej modalności tego osadzenia istnieje oryginalna przestrzenność” (Merleau-Ponty, 2001, s. 308). W swoich pracach Merleau-Ponty wysnuwa propozycję nowego typu refleksji – *analizy egzystencjalnej*. Andrzej Ryk (2011) zwraca uwagę, iż dla Merleau-Ponty’ego człowiek zanurzony jest w świecie, łączy go z nim nierozzerwalna więź – tak na poziomie ontologicznym, jak i epistemologicznym.

Przedmiot jawi się przedmiotem jedynie wówczas, gdy potencjalna jest jego nieobecność. Obiekty znajdujące się w otoczeniu ciała są intermodalne, konstytuują się wraz z ciałem, są niepełne: „ukazują się nam jako «otwarte», że odsyłają nas poza swoje określone przejawy, że zawsze obiecują nam coś innego do zobaczenia” (Merleau-Ponty, 2001, s. 357). Ciało jest – jak konstatuje Merleau-Ponty – „pierwszym przyzwyczajeniem”, dzięki któremu możliwe jest poznanie przedmiotów, ich obserwowanie, dotykanie, widzenie. Ciało stanowi „tło względnej stałości przedmiotów”, samo jednak nie jest ukonstytuowane. Oznacza to, iż mimo jego stałej obecności, gdyż trwa „trwałością absolutną”, ciała nie można obserwować, widzieć czy nawet dotknąć, przyjmując dla niego perspektywę przedmiotu (Merleau-Ponty, 2001, s. 110-111). Kontur mojego ciała wyznacza granicę, której nie przekraczają zwykłe relacje przestrzenne, albowiem jego części odnoszą się do siebie w oryginalny sposób: nie leżą jedne obok drugich, ale zawierają się w sobie (Merleau-Ponty, 2001, s. 118).

Jak zauważa Hanna Garewicz-Buczyńska, fenomenologia Merleau-Ponty’ego to „fenomenologia zamieszkiwania” (2006, s. 167). Dla francuskiego filozofa w doświadczeniu konstytuuje się przestrzeń – nie jest ona zewnętrzna wobec człowieka, lecz uobecnia się poprzez jego indywidualne doświadczenie cielesne. Badaczka stwierdza wręcz, iż dla Merleau-Ponty’ego; „poznawcze i pojęciowe przedstawienia przestrzeni są jednak możliwe tylko dlatego, że istnieje egzystencjalne jej doświadczenie” (Garewicz-Buczyńska, 2006, s. 247). Fenomen przestrzenności ciała najpełniej wyraża się w stwierdzeniu, iż; „nie należy więc utrzymywać, że nasze ciało jest w przestrzeni, tak samo zresztą jak nie należy mówić, że jest w czasie. Zamieszkuje ono przestrzeń i czas” (Merleau-Ponty, 2001, s. 159). Merleau-Ponty wyróżnia przestrzeń uprzestrzennioną – z fr. *l’espace spatialisé*, a więc przestrzeń fizyczną cielesnego działania oraz przestrzeń uprzestrzenniającą – z fr. *l’espace spatialisant*, która jest ideą – „pomyślaną” przestrzenią homogeniczną i izotropową (2001, s. 266). Ciało pozwala na zamieszkiwanie i rozumienie świata, poprzez swą aktywność projektuje czas.

Merleau-Ponty uznaje ciało za oś, wokół której gromadzi się pierwotne doświadczenie czasu oraz przestrzeni. *Schemat cielesny* dla Merleau-Ponty'ego odnosi się do przestrzennej i czasowej jedności ciała, która ma charakter dynamiczny. Ciało jest niepodzielne, nie stanowi mozaiki punktów czy zbioru organów umiejscowionych w przestrzeni (Merleau-Ponty, 2001). Merleau-Ponty dochodzi do wniosku, iż: „Ostatecznie moje ciało nie tylko nie jest dla mnie fragmentem przestrzeni, ale przestrzeń nie istniałaby dla mnie, gdybym nie miał ciała” (2001, s. 121).

Jako komplementarne i nierozzerwalne człony stanowią źródło dla aktywności sensotwórczej. Maciejczak zwraca uwagę, iż w motoryce ciała unaocznia się proces budowania się sensu (1995, s. 21), gdyż: „ciało może być ciałem na wiele sposobów, a świadomość może być na wiele sposobów świadomością” (Merleau-Ponty, 2001, s. 143). Merleau-Ponty zauważa, że ciało emanuje znaczenia, jak stwierdzi: „myślenie «czyste» jest tylko pewną pustką świadomości” (2001, s. 2014), natomiast „mowa jest gestem, a jej znaczenie światem” (2001, s. 205). Za pośrednictwem ciała człowiek działa w świecie – „jest z przestrzenią i z czasem”, odnosząc się do nich i je obejmując, co stanowi miarę jego egzystencji (Merleau-Ponty, 2001, s. 160). Filozof tłumaczy, iż ciało symbolizuje egzystencję, gdyż w pewnym sensie ją urzeczywistnia oraz stanowi jej aktualność (Merleau-Ponty, 2001). Jak konstatuje:

„Motoryczne doświadczenie naszego ciała nie jest szczególnym przypadkiem poznania; stanowi sposób docierania do świata i do przedmiotu, „praktognozę”, którą trzeba uznać za oryginalną i chyba źródłową postać egzystencji. Moje ciało ma swój świat albo rozumie swój świat i nie musi przechodzić przez „przedstawienia”, nie podporządkowuje się „funkcji symbolicznej” lub „obiektywizującej” (2001, s. 160).

Ciało stanowi podstawę pierwotnego dialogu ze światem, współdziała z nim: „Ciało własne tkwi w świecie tak, jak serce w organizmie: stale podtrzymuje przy życiu widzialny spektakl, ożywia go i karmi od wewnątrz, tworzy z nim pewien układ” (Merleau-Ponty, 2001, s. 224).

Dla Merleau-Ponty'ego ciało jest źródłem dla pozostałych przestrzeni tym, co wiąże znaczenia. Obiekty wprawione w „ruch ekspresji” ciała pod jego działaniem zaczynają istnieć jak przedmioty. *Ciało fenomenalne* jest przestrzenią ekspresji, wyraża się w nim także sensotwórcza aktywność ciała. Jak konstatuje filozof: „ciało jest naszym ogólnym sposobem posiadania świata” (Merleau-Ponty, 2001, s. 166). Ciało rozumie i nabiera przyzwyczajenia, gdy udziela miejsca nowym znaczeniom – ustanawia sens, „przyswajając sobie nowe jądro znaczeniowe” (Merleau-Ponty, 2001, s. 166). Fenomenolog objaśnia:

„Tymczasem doświadczenie pod obiektywną przestrzenią, w której ciało ostatecznie zajmuje miejsce, odsłania przestrzenność pierwotną, której ta pierwsza jest tylko otoczką i która nie daje się odróżnić od samego bycia ciała. Być ciałem to – jak widzieliśmy – być związanym z pewnym światem; nasze ciało nie jest najpierw w przestrzeni, ale z przestrzenią (Merleau-Ponty, 2001, s. 169).

Przestrzenność ciała filozof rozumie jako sposób, w który objawia się ono jako ciało, to forma doskonalenia się cielesnego bycia. Jedność ciała wyraża się we wzajemnym zawieraniu się ciała. Merleau-Ponty stwierdzi wręcz, iż: „Ani ciała, ani egzystencji nie można uznać za oryginał ludzkiego bycia, ponieważ zakładają się one nawzajem, ponieważ ciało jest zastygłą lub uogólnioną egzystencją, a egzystencja nieustannym wcieleniem (2001, s. 187). Porównuje ciało do dzieła sztuki, określając je mianem „węzła żywych znaczeń” (Merleau-Ponty, 2001, s. 172).

Przestrzenność zmysłów daje wyraz bogactwa i różnorodności świata przeżywanego, sprawia, iż nie jest on jednowymiarowy czy też strukturyzowany selektywnie. Filozof doprecyzowuje, iż: „dwuznaczność jest istotą ludzkiej egzystencji i wszystko, co przeżywamy lub myślimy, ma zawsze wiele sensów” (Merleau-Ponty, 2001, s. 189). Dla Merleau-Ponty’ego wrażenia są przestrzenne, jak konstatuje: „sama jakość jest konstytuowana dla środowiska współistnienia, to znaczy dla przestrzeni”, stanowiąc tym samym „pierwotny kontakt z bytem”, „współistnienie doznającego i doznawanego” (2001, s. 242). Stwierdza wręcz, iż „ciało nie jest wieloznaczne, kiedy prezentuje się myśleniu jako przedmiot; staje się wieloznaczne dopiero wtedy, gdy go doświadczamy” (Merleau-Ponty, 2001, s. 188).

Przestrzeń charakteryzuje sensoryczna dyferencjacja. Jedność zmysłów wyraża się w ruchu, który nie jest obiektywny, lecz „wirtualny – «zmysły przekładają się nawzajem»” (Merleau-Ponty, 2001, s. 256). Maciejczak zwraca uwagę na ekwiwalentność zmysłów – każda jakość zmysłowa objawia się także w innych zmysłach, pozwalając na ukonstytuowanie się pełnego sensu (1995, s. 69). Merleau-Ponty wskaże, wręcz: „Percepcja zewnętrzna i percepcja ciała własnego zmieniają się łącznie, gdyż są dwiema stronami tego samego aktu” (2001, s. 225).

Dla filozofa ciało jest miejscem – „aktualizacją fenomenu ekspresji”, stanowi „ogólne narzędzie rozumienia” (Merleau-Ponty, 2001, s. 256). Ciało jako system „utkanych w całości z odwzorowań i przekształceń międzyczysłowych” jest nośnikiem życiowych znaczeń (Merleau-Ponty, 2001, s. 229).

Filozof kwestionuje koncepcję *bytu-w-sobie* oraz *bytu-dla-siebie*, bowiem te odrzucają zmysłowość, uznając ją za komponent świata przedmiotów. Świat zmysłowy i podmiot doświadczający nie są wobec siebie zewnętrzne. Zdaniem francuskiego filozofa zmysły „pozwalają dotrzeć do świata” (Merleau-Ponty, 2001, s.237), stwierdza, iż:

to, co doznawane zmysłowo, ma nie tylko pewne znaczenie motoryczne i życiowe, ale nie jest niczym innym niż pewnym sposobem bycia w świecie, danym nam w pewnym punkcie w przestrzeni, tym, co nasze ciało bierze na siebie i urzeczywistnia, jeśli jest do tego zdolne, a wrażenie jest w dosłownym sensie komunią (2001, s. 232).

Dla Merleau-Ponty'ego świat jest ciałem, filozof traktuje je jak żywioł (Synesiou, 2012). Zmysłowość jest nośnikiem wartości i znaczenia, na których intelektualizm nie dawał mu przyzwolenia (Merleau-Ponty, 2001, s. 232). W *Fenomenologii percepcji* krystalizuje się relacja samowiedzy i ciała, która ujawnia jego sensotwórczą rolę w procesie samopoznania i samozrozumienia (Gołębiowska, 2004; Gurczyńska-Sady, 2011). Merleau-Ponty kwestionuje kartezjańskie *cogito*, stwierdza, iż:

Jeżeli zastanawiając się nad istotą podmiotowości, odkrywam jej związek z istotą ciała i z istotą świata, znaczy to, że moje istnienie jako podmiotowości stanowi jedno z moim istnieniem jako ciałem i z istnieniem świata i że ostatecznie konkretny podmiot, którym jestem, jest nieodłączny od tego ciała i od tego oto świata. Świat i ciało jako byty ontologiczne, jakie odnajdujemy w centrum podmiotu, nie są ideą świata czy ideą ciała. Jest to sam świat skondensowany w globalnym ujęciu, jest to samo ciało rozumiane jako ciało poznające (Merleau-Ponty, 2001, s. 429-430).

Usensowienia w koncepcji Merleau-Ponty nie da się jednak ująć w proste ramy. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na trudności translatoryczne, na które uczulają czytelników *Fenomenologii percepcji* jej tłumacze, Jacek Migasiński i Małgorzata Kowalska (Merleau-Ponty, 2001, s. 237, 431, 451). Merleau-Ponty sprawnie zongluje wieloznacznością francuskiego słowa *le sens*⁹, co nie jest w pełni możliwe do oddania w polskim przekładzie. Merleau-Ponty snuje refleksję nad nieuzasadnioną dyferencjacją „doznającego” i „doznania zmysłowego” na antagonistyczne człony. Filozof odrzuca wizję *bytu-w-sobie* i *bytu-dla-siebie*, która odżegnuje się od zmysłów i cielesności, lokując je tym samym w świecie przedmiotów. (Merleau-Ponty, 2001, s. 233-234).

Jak zauważa Marek Maciejczak, pisząc o przestrzenności ciała, Merleau-Ponty nie kroczy jednak wiernie śladami E. Husserla, zdaniem którego obecność ciała konstituuje się w świadomości na drodze zewnętrznego sprzężenia, czyniąc je jednym z elementów zewnętrznej przestrzeni (Maciejczak, 1995, s. 22). Dla Merleau-Ponty'ego ciało nie konstituuje się we wrażeniach, filozof zwraca uwagę na współobecność „doznającego” i „doznawanego” – „(...) doświadczenie ciała własnego przeciwstawia się ruchowi refleksyjnemu, który odrywa przedmiot od podmiotu i podmiot od przedmiotu i który daje nam tylko myśl o ciele albo ideę ciała, a nie doświadczenie ciała, czyli ciało rzeczywiste” (2001,

⁹ W *Popularnym słowniku francusko-polskim* pod wyrazem hasłowym *le sens* jako jego kolejne znaczenia wskazano: „zmysł; poczucie; znaczenie; kierunek” (Sikora-Penazzi i Sieroszevska, 1997, s. 542-543). Natomiast, chcąc oddać wspomniane niuanse znaczeniowe, konieczne jest sięgnięcie do definicji semantycznych zawartych w słowniku *Larousse*, gdzie *le sens* ujmowany jest jako: „1. funkcja psychofizjologiczna, dzięki której organizm otrzymuje informacje o określonych elementach środowiska zewnętrznego o charakterze fizycznym (wzrok, słuch, wrażliwość na grawitację, dotyk) lub chemicznym (smak, zapach); 2. umiejętność poznania, natychmiastowego i intuicyjnego docenienia czegoś, zdolność wyczuwania niuansów; 3. zbiór idei, które reprezentują znak, symbol, ale także znaczenie alegorii; 4. coś, co reprezentuje słowo; 5. racja bytu, wartość, cel czegoś – coś, co nadaje sens istnieniu” [*le sens* (bdw.) Pobrano 17.12.2020 r. z: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sens/72087>].

s. 219). Merleau-Ponty konkluduje, iż: „[...] wchodząc tak w kontakt z ciałem i ze światem, odnajdziemy też samych siebie, bo jeśli postrzega się swoim ciałem, to ciało jest pewnym naturalnym Ja i jakby podmiotem postrzegania” (2001, s. 226). Stwierdza *a priori*, iż wszystkie zmysły są przestrzenne „o ile są zmysłami”, a zatem otwierają się na jakąkolwiek postać bytu. Podawanie w wątpliwość ich przestrzenności filozof uznaje za niezrozumienie istoty zmysłowości oraz poznania.

Peter Reynaert zwraca uwagę na otwartość temporalną cielesnej egzystencji kreślonej przez Merleau-Ponty’ego. Belgijski filozof pisze wręcz o czasowości jako pierwotnej istocie ucieleśnienia (Reynaert, 2009). Merleau-Ponty podkreśla jedność trzech porządków czasowych: przeszłości, terażniejszości oraz przyszłości. W działaniu tu i teraz – w cielesnej aktywności podmiotu, w terażniejszości scalają się plany temporalne doświadczenia. Dalej filozof stwierdza, iż ciało konstytuuje czas i przestrzeń: „Moje ciało bierze czas we władanie, sprawia, że dla terażniejszości istnieje przeszłość i przyszłość; nie jest ono rzeczą – tworzy czas, zamiast go doznawać” (Merleau-Ponty, 2001, s. 261).

Przebieg dla Merleau-Ponty’ego stanowi uniwersalność, możliwość wiązania się ze sobą rzeczy, nie zaś ze „środowiskiem (rzeczywistym bądź logicznym), w którym rzeczy ustawiają się względem siebie” (2001, s. 265). Pisze wręcz o „egzystencji wcielonej” (Merleau-Ponty, 2001, s. 462), gdzie ciało wyraża jej „modalności” (2001, s. 182) – jedność czasową i przestrzenną przeżywanego doświadczenia. Jak podkreśla Maria Gołębiowska: „Merleau-Ponty ujmuje transcendencję jako wykraczanie poza to, co zmysłowe, ku świadomości oraz poza świadomość ku temu, co zmysłowe” (2008, s. 324). Jak podkreśla filozof: „Posiadanie ciała pociąga za sobą zdolność do zmiany poziomu przestrzennego i do «rozumienia» przestrzeni, tak jak posiadanie głosu – zdolność do zmiany tonacji (Merleau-Ponty, 2001, s. 274).

Doświadczenie ugruntowane w fenomenologii, inaczej niż racjonalizm nie postrzega przestrzeni jako geometrycznej, przeciwstawia się także jedności doświadczenia, gwarantowanej przez uniwersalny podmiot myślący (Merleau-Ponty, 2001, s. 318). Francuski myśliciel neguje zreifikowane spojrzenie na ciało, gdyż jest ono czynnikiem aktywnym, bowiem: „doświadczenia percepcyjne wiążą się ze sobą, motywują się nawzajem i odsyłają do siebie” (Merleau-Ponty, 2001, s. 328). Ciało ze światem nie łączy relacja regulowana prawami fizyki, dlatego Merleau-Ponty w swoich rozważaniach pójdzie o krok dalej, stwierdzając, iż zmysłowość stanowi język, „który sam siebie naucza”, a więc „nasze zmysły pytają rzecz, a ona im odpowiada” (2001, s. 344).

W związku ciała z ekspresją i komunikacją M. Pokropski upatruje potwierdzenia intersubiektywności, za Merleau-Ponty'm rozumianej jako intercielesność (Pokropski, 2013). Jak konstatuje Anya Daly, intersubiektywność Merleau-Ponty'ego sugeruje, iż świat społeczny jest w pewnym sensie nieredukowalny (Daly, 2016, s. 260). Podobnie jak mojego ciała, tak i ciała Innego nie udaje się zamknąć w przedmiotowych ramach, gdyż – jak konkluduje Merleau-Ponty: „W rzeczywistości Inny nie jest zamknięty w mojej perspektywie na świat, ponieważ sama ta perspektywa nie ma określonych granic” (2001, s. 376). Ciało Innego jest nośnikiem znaczeń – „miejszem pewnego tworzenia i jakby pewnego „widzenia” świata” (Merleau-Ponty, 2001, s. 376), nie jest jedynie wycinkiem rzeczywistości. Ja i Inny spletają się ze sobą: „I podobnie jak części mojego ciała tworzą razem pewien system, moje ciało i ciało innego są jedną całością, awersem i rewersem jednego zjawiska” (Merleau-Ponty, 2001, s. 376). Tym samym myśl Merleau-Ponty'ego odsłania kolejny z kontrapunktów refleksji nad doświadczaniem przestrzeni, lokującym ją w perspektywie polaryzujących biegunów – typowości i atypowości, jako „awersu i rewersu” jednego zjawiska jakim jest doświadczanie.

1.2.4 (A)typowe doświadczanie przestrzeni – wokół dyscyplinowania i ujarzmiania doświadczania

Człowiek, o którym tyle nam mówią i do wyzwolenia którego wzywają, jest już, sam w sobie, wynikiem o wiele głębszego ujarzmienia. Zamieszkuje w nim, wynosi go do istnienia „dusza”, a ona jest częścią panowania władzy nad ciałem. Dusza – skutek i narzędzie pewnej politycznej anatomii. Dusza – więzienie ciała.

Michel Foucault

Na mocy oczywistości stwierdzić można, iż człowiek komunikuje się całym ciałem. Stanowi ono podstawowy środek przekazu (Ong 1991, s. 25). Rozpoznanie i (z)rozumienie doświadczania przestrzeni, wzorzec praktyk zmysłowych, ale i towarzysząca mu ekspresja sensoryczna ma wymiar komunikacyjny i regulujący – tak na poziomie jednostkowego dobrostanu, jak i w zakresie interakcji społecznych. Zrozumienie sposobów reagowania na doświadczenia zmysłowe jest trudne, w szczególności, iż towarzyszącą im ekspresja emocjonalna czy behawioralna jest różnorodna. Winnie Dunn zidentyfikowała pewne wzorce zachowań – „sensotypy” reakcji zmysłowych prezentowane w odpowiedzi na doświadczenia życia codziennego. Zdaniem badaczki zachowanie każdego człowieka znajduje się na kontinuum, zaś atypowe doświadczanie – m.in. w spektrum autyzmu, ADHD, deficycie uwagi, dysleksji – jest przejawem „wzmocnionej wersji życia”, a nie patologią. Sensoryczne światy różnicuje intensywność doświadczania. Według Dunn atypowe wzorce doświadczeń

zmysłowych – zazwyczaj bardziej intensywne, głębsze, odmienne, a przez to niekiedy wręcz zaskakujące, pozwalają lepiej zrozumieć te umiarkowane i stonowane – typowe. Doświadczenie zmysłowe stanowi zdaniem terapeutki zajęciowej kolejny z wymiarów rozumienia ludzkiego zachowania, dostarcza kolejnego punktu widzenia – w odbiorze otaczającej rzeczywistości, ale i na drodze do samopoznania i samo(z)rozumienia (Dunn, 2008).

David Howes oraz Constance Classen w monografii *Ways of sensing* wprowadzającej w problematykę studiów zmysłowych zwracają uwagę, iż rozumienie świata sensorycznego kształtują nie tylko osobiste znaczenia nadawane doświadczeniom, ale i kultura wraz z uznawanymi wartościami społecznymi. Studia zmysłowe obejmują kulturę wizualną, kulturę słuchu, kulturę zapachu, kulturę smaku, kulturę dotyku oraz ich wzajemne powiązania (Howes i Classen, 2014). Jak podkreślają Howes i Classen: „sposoby odczuwania i tworzenia zmysłów leżą u podstaw kultury, a nawet nadają jej formę i życie” (2014, s. 13). Wartościowanie doświadczenia świata zmysłowego jest zakotwiczone w normach społecznych – obyczajowych, prawnych, moralnych, zwyczajowych, religijnych – może więc zasadniczo różnić się w zależności od kontekstu kulturowego (Howes i Classen, 2014). Rodzi się zatem pytanie o zakres normy w odniesieniu do doświadczenia świata sensorycznego, na ile zmienia się on w czasie i przestrzeni, na ile wyznaczają go czynniki społeczno-kulturowe i jak pozwalają je waloryzować, a także o to, czy norma pozwala uwzględniać podmiotowość jednostki oraz jej autonomię w procesie jej subiektywnego doświadczenia. Badania antropologii zmysłowej wykazują różnice w obrębie doświadczeń zmysłowych oraz znaczeń przypisywanym poszczególnym systemom zmysłowym w poszczególnych kulturach. Każda z nich ma własny „porządek sensoryczny”, który może być rozpatrywany jedynie w granicach i warunkach danej kultury. „Zmysłowe kultury” bywają wewnętrznie zróżnicowane, gdyż przypisywane ekspresji sensorycznej wartości oraz uprawiane praktyki sensoryczne nie zawsze są respektowane lub podzielane homogenicznie przez ogół (Howes i Classen, 2014, s. 11-12). Praktyki sensoryczne reprezentują i pozwalają organizować społeczeństwo w różnych kulturach. Autorzy, przyjmując polityczną perspektywę oglądu rzeczywistości społecznej, zwracają uwagę na fakt wykorzystywania zmysłów do porządkowania społeczeństwa jako formy kategoryzacji i stratyfikacji społecznej – wykluczania, karania, wywyższania poszczególnych jednostek bądź też grup. Zunifikowany „porządek sensoryczny” wymusza na jednostce konieczność przystosowania poprzez akomodację osobistej impresji i ekspresji sensorycznej do wymogów zewnętrznego, narzuconego porządku i ładu zmysłowego. Próby zerwania z kulturową normą najczęściej spotyka się z procesami asymilacji poprzez podporządkowanie

(się) dominującym modelom zachowań będące warunkiem włączenia, powstrzymania i odseparowania dzięki osadzeniu w zamkniętej, wyizolowanej przestrzeni – „getcie” bądź w skrajnych przypadkach także i eliminacji grupy mniejszościowej (Howes i Classen, 2014, s. 79). Tym samym autorzy dotykają zagadnienia granic doświadczania.

Interesujący trop interpretacji granic i ram doświadczania wskazuje Derridiańska *différance* – różnica, określająca zarówno przestrzeń, jak i doświadczenie. Andrzej Leśniak, inspirując się myślą Jacques’a Derridy, określa doświadczenie jako pojęcie, wobec którego konstytuowanymi są zarówno transgresja, jak i dwuznaczność. Jak konstatuje filozof: „[...] doświadczenie, także doświadczenie filozoficzne, opiera się na nierozstrzygalności, która oznacza, że doświadczenia nie można ostatecznie usytuować; oscyluje ono pomiędzy wnętrzem i zewnątrz, na granicy, wiąże się z zastanym terytorium, projektując równocześnie nową przestrzeń” (Leśniak, 2003, s. 166).

Leśniak uznaje za francuskim postmodernistą, iż doświadczenie, opiera się na ruchu przekraczania, tym samym neguje jego granice (Leśniak, 2003, s. 164-168). Ruch ten nie jest jednak bezwiedny, gdyż dyscyplinują go normy, wyznaczając wzorzec ekspresji zmysłowej, odpowiadający porządkowi przetwarzania zmysłowego większości. w tym aspekcie można mówić o swoistej heteronomii doświadczania. Heteronomia jest w tym miejscu rozumiana za Sergiuszem Hessenem jako obcoprawność, „posłuszeństwo prawu nadanemu człowiekowi z zewnątrz przez innych” (1997, s. 37), ale i „szczebel przymusu zewnętrznego, społecznego” (1997, s. 162). Heteronomia jest punktem przejściowym w drodze do autonomii, która pozwala stać się wolnym, a więc „wyznaczać samego siebie” (Hessen, 1997, s. 251). Pewnego rozstrzygnięcia teoretycznego wymaga kwestia tego, co uznaje się za typowe i atypowe, normalne i patologiczne.

Dokładnie taką dychotomią posłużył się w tytule swojej rozprawy doktorskiej Georges Canguilhem. Filozof za Claude’em Bernardem przytacza tezę o „faktycznej identyczności” tego, co normalne i patologiczne. Oba stany nie są wobec siebie antagonistyczne, lecz stanowią wyraz dwóch składowych tej samej całości, a które pozwalają się wyjaśniać wzajemnie (Canguilhem, 2000, s. 43; 47). Przekonanie o równości obu zjawisk filozof wyprowadza z poglądów Augusta Comte’a oraz Claude’a Bernarda. Autor odsyła do etymologii pojęcia normy jako kątownicy, która: „nie odchyła się ani w lewo, ani w prawo”, a zatem obejmuje swym zakresem to, co jest „złotym środkiem” – stanowi „wartość przeciętną” (Canguilhem, 2000, s. 94). Natomiast wywodzące się z greckiego słowo anomalia – *an-omalos*, oznacza „nierówność”, „chropowatość”, „nierównomierność” (Canguilhem, 2000, s. 100). w przeciwieństwie do *anomalii*, która jest terminem opisowym, anormalność jest pojęciem

oceniającym, wartościującym, normatywnym. Ich utożsamianie, jak podkreśla Canguilhem jest niczym innym, jak powielaniem etymologicznego błędu. Anomalia określa to, co dziwne, niezwykle, odróżniające się od większości. Nie oznacza jednak nieporządku i nieprawidłowości, gdyż – jak tłumaczy za Isidore’em Geoffroyem Saint-Hilaire’em: „w przyrodzie bowiem wszystkie gatunki są tym, czym powinny być, tworząc różnorodność w jedności i jedność w różnorodności” (Canguilhem, 2000, s. 101).

Bliskie pojęciu anomalii jest pojęcie atypowości. Atypowe oznacza odstępstwo od tego, co uznane za typowe dla większości. Canguilhem podkreśla, iż: „różnorodność nie jest chorobą”, zaś: „anomalia nie oznacza patologicznego” (2000, s. 106). W tym miejscu pojawia się pytanie o to, czym właściwie jest norma. Filozof wyjaśnia, iż:

Norma, reguła, służy do wyprostowania, ustawienia i skorygowania ustawienia. Normować, normalizować znaczy narzucać wymogi istnieniu tego, co zastane, którego wielość i różnorodność jawi się, w świetle owych wymogów jako coś nieokreślonego, nie tyle obcego, co wrogiego. Polemiczny charakter pojęcia normy polega zatem na tym, że określa ona negatywnie objętą przez siebie domenę przedmiotów i faktów, które są dane, a jednak raczej swego istnienia czerpie z ogarnięcia jej i zrozumienia (Canguilhem, 2000, s. 201).

Zdaniem filozofa norma jest elastyczna, gdyż ulega zmianie wraz z indywidualnymi warunkami (Canguilhem, 2000, s. 147). Zdaniem Canguilhema stosunek normalnego i anormalnego opiera się nie na sprzeczności i zewnętrżności, lecz stosunku „odwrócenia i biegunowości” (2000, s. 200-201).

Podobne rozumienie anomalii – uznające, iż nie jest czymś jednoznacznie negatywnym, odnaleźć można w literaturze feministycznych studiów nad niepełnosprawnością. Jackie Scully zaproponowała, by dla opisu atypowych doświadczeń posługiwać się terminem „ucieleśnionej anomalii” – z ang. *An anomalous embodiment* (2003, s. 279). Bogate w ucieleśnione anomalie doświadczenia są z definicji odmienne, lecz nie zawsze wiązana z nimi „inność” jest czymś pejoratywnym. Autorka stwierdza wręcz, iż właśnie tkwiące w ucieleśnionych anomaliach różnice są „interesujące same w sobie” (Scully, 2003, s. 280).

Zdaniem Zbyszko Melosika znaczenia przypisywane ciału i cielesności nie są neutralne, bowiem jest ono nośnikiem wiedzy, która wyznacza ramy, „czym ciało jest i czym powinno się stać” (1996, s. 64). Wiedza ta, mimo iż nosi znamiona uniwersalnej, obiektywnej i ponadczasowej, zdaniem badacza, jest nader wszystko konstrukcją dyskursywną. Społeczna presja bywa wymierzona w ciało, jest rezultatem „walki o władzę nad ciałem” (Melosik, 1996, s. 64-67). Melosik stwierdza, iż

Wiedza dotycząca tego, jakie ciało ma być (aby było podziwiane i pożądane, a przede wszystkim po prostu „normalne”) ma charakter normatywny i dyscyplinujący. Wyznacza kryteria analizy, wartościowania i klasyfikowania ciał. W konsekwencji zmusza ona jednostki, aby zaprzeczały swojemu ciału, jeśli nie

odpowiada ono obowiązującym normom; zaprasza je natomiast do kultuwowania tych cech ciała, które uosabiają aktualny ideał (Melosik, 1996, s. 66).

Zdaniem Melosika znaczenia przypisywane ciału i zmysłowości w dużym stopniu wynikają ze stosunków społecznych, ale i praktykowania władzy społecznej. Badacz zwraca uwagę, na inne istotne zjawisko, mianowicie mechanizmy sprawowania władzy nad ciałem wiążą się z przejmowaniem kontroli nad tożsamością – konstruowania pożądanej wizji człowieka czy, jak stwierdzi Melosik, „wprost wcielamy się w Normę” (Melosik, 1996, s. 70). Jak zauważa pedagog, ciało stanowi środek ekspresji tożsamości (Melosik, 1996).

Dyscyplinowanie ciała i zmysłowego doświadczenia odbywa się niekiedy w drodze bezpośredniego przymusu, wymagając ingerencji fizycznej, czyniąc ciało posłusznym. Dyscyplinowanie ucieleśnionego i uzmysłowionego doświadczenia bywa niekiedy trudne do uchwycenia. Kontrolę ruchu w przestrzeni oraz jej doświadczenia można za Ervingiem Goffmanem porównać do zasad kodeksu ruchu drogowego, które wyznaczają ogólnie obowiązujące, akceptowane przez ogół regulacje i ograniczenia (2011, 2008) oraz określają charakter modalności naruszeń terytoriów Ja czy też możliwych w ich obrębie wymian. Władza nad ciałem, a tym samym nad doświadczeniem wyznacza ramy i granice porządku społecznego, który za Goffmanem rozumieć można jako zespół norm, a także: „[...] regulujący sposób, w jaki traktujemy siebie i innych ludzi, przebywając w ich bezpośredniej, fizycznej obecności, podczas spotkań twarzą w twarz, gdy dochodzi do bezpośredniej interakcji” (2008, s. 11).

Goffman tłumaczy kontrolę normatywną przestrzeni publicznej poprzez zdefiniowanie norm oraz reguł ją tworzących jako instrukcję zalecaną: „ze względu na to, że uważa się ją za właściwą, odpowiednią stosowną lub moralnie słuszną” (2011, s. 418). Normy regulują to, co za socjologiem określić można mianem „zdyscyplinowanego zarządzania” czy wręcz „dyscypliną cielesną” (Goffman, 2008, s. 31-32). Idiomatyka ciała jako wyraz skonwencjonalizowanego dyskursu jest normatywna. W procesie kontroli społecznej szczególne miejsce zajmują okazje, w których możliwym staje się wykonanie pracy naprawczej, wpływającej na znaczenia, które przypisywane są danym zachowaniom – głosom i idiomom ciała (Goffman, 2011, s. 140-141).

Dyscyplinowanie doświadczenia określa granice normatywności zachowania i reaktywności – niekiedy także w zaprzeczeniu do własnego ciała oraz odczuwanych wrażeń sensorycznych. Atypowe doświadczenie poddawane jest presji powszechnie akceptowanego wzorca reakcji sensorycznej, będącego wypadkową społecznych stosunków władzy, ale i narzuconego – dyscyplinującego sposobu postrzegania ciała, cielesności i zmysłowości – rozmaitym reżimom ciała i zmysłowości (Giddens, 2010). Dyscyplinowaniem ciało pociąga

za sobą zmianę tożsamości – wszak jak zauważa Giddens wygląd i sposób bycia są „centralnym elementem refleksyjnego projektu ja” (2010, s. 139). Cieleśność i zmysłowość poddawane są społecznemu reżimowi poprzez ramowanie, swoiste układanie doświadczenia – rytuały zinstytucjonalizowanego doświadczenia zbiorowego, co wymusza konieczność (samo)kontroli. Warunkiem partycypacji społecznej i bycia kompetentnym uczestnikiem życia społecznego jest skuteczna kontrola nad ciałem (Giddens, 2010, s. 84). Antagonistyczność tego, co wobec ciała i zmysłów oczekiwane, a tego, co rzeczywiście odczuwane oraz nadawanych tym doświadczeniom znaczeń rodzi normatywny i aksjologiczny chaos. Zdaniem Giddensa poczucie ciągłości tożsamości łączy ciągłość doświadczenia własnego „ja” i własnego ciała. Doświadczenie jest normalizowane społecznie, co za Giddensem określić można mianem swoistej „separacji doświadczenia” – instrumentalnego podejścia do cieleśności i zmysłowości (2010, s. 20). Anthony Giddens zjawisko separacji doświadczenia tłumaczy w kontekście społecznego kształtowania (się) tożsamości jednostki – mechanizmów zarządzania różnymi aspektami życia codziennego człowieka (2010, s. 201-202). Instytucjonalna represja sensoryczna – czy by posłużyć się za Giddensem „wygładzanie nierówności” (Giddens, 2010, s. 203), np. w postaci głośnej muzyki w supermarkecie, szkolnych dzwonek, (nie)dostępności architektonicznej – podyktowana jest logiką ableizmu i prowadzi do ekskluzji atypowo doświadczających rzeczywistości zgodnie z przyjętymi „kryteriami zewnętrznymi”. Separacja doświadczenia prowadzi do segregacji, izolacji i wykluczania niektórych z aspektów doświadczenia oraz związanych z nią zjawisk. Zdaniem Giddensa ludzkie doświadczenie jest zapośredniczone przez socjalizację. Zunifikowane, uporządkowane, społecznie akceptowane formy doświadczania stanowią potwierdzenie przynależności i partycypacji w danej społeczności – bycia jej typowym, pełnoprawnym członkiem. Zdaniem Giddensa „odchylenie” zostało: „«wynalezione» jako część samozwrotnych systemów nowoczesności, więc jest definiowane w kategoriach kontroli” (2010, s. 216). Typowość tym samym jawi się jako represywna struktura, decydująca o kształcie obowiązujących, arbitralnych praw. Jako podstawa wartościowania rzeczywistości staje na straży granic społecznie aprobowanych form i zakresów doświadczania. Atypowość doświadczania wymyka się dogmatycznym zaleceniom na temat tego, jak człowiek ma postrzegać swoje ciało i doświadczać ciała, gdyż ze swej natury jest dynamiczna, zmienna, nieuchwytna. Dyscyplinowanie doświadczania fragmentaryzuje ciało, a w konsekwencji także i depersonalizuje. Człowiek, doświadczając nienormatywnie i atypowo, polemizuje z narzuconymi standardami, a tym samym rekonstruuje swoją własną reprezentację.

Na szczegółowszy namysł nad relacjami ciała i mechanizmami sprawowania władzy nad ciałem i doświadczaniem – dyscyplinowaniem ciała, jego „ujarzmianiem” i „blokowaniem” – instrumentalizowaniem i penalizowaniem ciała pozwala lektura instytucjonalnych genealogii Foucaulta (Foucault, 1987, 2009). Francuski myśliciel podkreśla, iż: „Doświadczeniu człowieka dane jest ciało, jego własne ciało – fragment dwuznacznej przestrzeni z właściwą mu nieredukowalną specjalnością, która wypowiada się w porządku rzeczy; temu samemu doświadczeniu dane jest pragnienie – prymitywna żądza, dzięki której rzeczy nabierają wartości, i to wartości relatywnej (Foucault, 2006, s. 283). Zdaniem Foucaulta istnieje pewna wiedza o ciele, która stanowi technologię polityczną ciała jako narzędzia i procedury jego ujarzmiania. Mikrofizykę władzy krępuje ciało ciasnym gorsetem dyspozycji, zasad, manewrów i działań (Foucault, 2009, s. 28). Zdaniem Foucaulta władza i wiedza są ze sobą powiązane – „władza produkuje wiedzę” (2009, s. 29). Filozof posłużył się do opisu dyscyplinowania ciała metaforą żołnierza – rozumianego jako twór dający się wyszkolić – wyprodukować „z nieforemnego ciasta, z nieporadnego ciała zrobiono odpowiadającą zapotrzebowaniom maszynę; wytresowano, krok po kroku, zachowanie” (Foucault, 2009, s. 132). Zdaniem Foucaulta blokowanie podlega całościowemu i procesualnemu oddziaływaniu na ciało, spowijaniu go w sieć tkaną gęstym splotem przymusów, zakazów i zobowiązań. Dyscypliny, zdaniem filozofa, pozwalają sprawować nadzór nad ciałem, ujarzmić jego siły poprzez skodyfikowane techniki i modalności kontroli (Foucault, 2009). Jak wyjaśnia Foucault:

Ciało zanurzone jest też bezpośrednio w sferze polityki, stosunki władzy wpływają na nie wprost: blokują je, naznaczają i urabiają, torturują, zmuszają do rozmaitych prac, różnych obrzędów, domagają się odeń znaków. [...] zasadniczo ciało jest blokowane relacjami władzy i dominacji jako siła produkcyjna [...] jego siła staje się pożyteczna dopiero wówczas, kiedy będziecie ciałem produktywnym i ujarzmionym (Foucault, 2009, s. 27).

Polityka przymusu to nieustanna praca nad ciałem – „ćwiczenie ciała” czy jak stwierdza Foucault „anatomia polityczna”, która ciało za pomocą „mechaniki władzy” „rozbiera [...] na części i na powrót je składa”, wytwarzając „podporządkowane i wyćwiczone ciała” (2009, s. 133). Dyscyplina ciała odbywa się za pomocą różnych technik repartycji jednostek w przestrzeni – klauzury, parcelacji, rozmieszczenia (Foucault, 2009, s. 137-141). Jak zauważa autor *Nadzorować i karać*: „Dyscyplina to sztuka rangi i technika zmiennej aranżacji. Indywidualizuje ciała, lokalizując je – nie przez trwałe osadzenie, ale przez dystrybucję i włączenie do obiegu w pewnej sieci relacji” (Foucault, 2009, s. 141).

Reżim wobec ciała sięga doświadczania i *bycia-w* przestrzeni, narzucając pewien kod zarówno ciału, jak i przestrzeni (Foucault, 2009, s. 141). Dyscyplinowanie ciała – „polityczna

technologia ciała” wypisuje się w temporalne kontinuum, umożliwiając w sposób ciągły dokonywanie założonej charakterystyki jednostki – jej ujarzmiania. Mechanizmy dyscyplinujące opanowują i sfunkcjonalizują doświadczanie ciała i charakter bycia w przestrzeni. Normalizacja wyznacza „wartościującą miarę”, ale i wytycza granice anormalności poprzez, wyliczając za Foucaultem, nieustanne porównywanie, rozróżnianie, hierarchizowanie, homogenizowanie, aż wreszcie – wykluczanie. Jak podkreśla Foucault: „władza normalizująca wymusza homogenizację”, ale i „wyznacza skalę różnic indywidualnych”, a więc tego, co mieści się w zakresach wyznaczonych przez ustalony imperatyw (Foucault, 2009, s. 180). Dyscypliny za francuskim myślicielem zdefiniować można jako techniki pozwalające stworzyć warunki sprzyjające zarządzaniu ludzkimi zbiorowościami (Foucault, 2009, s. 212).

Ale kontrola normalności była ze wszystkich stron otoczona medycyną i psychiatrią, które gwarantowały jej pewien rodzaj „naukowości”; wspierała się także na aparacie sądowym, który pośrednio lub bezpośrednio dostarczał jej gwarancji prawnej. Tak oto, pod skrzydłami tych dwu możliwych protektorów, służącym zresztą za łącznik albo miejsce wymiany, precyzyjnie opracowana technika kontroli norm rozwijała się nieustannie po dziś dzień (Foucault, 2009, s. 292).

Sieć dyscyplinująca rozpościera się na różnorodne aspekty życia codziennego – rozrasta się tym samym maszynaria urządzeń normalizacyjnych, a zatem zasięg władzy (Foucault, 2009).

Tendencja do patologizowania atypowości doświadczania bywa punktem wyjścia procesów stratyfikacji oraz społecznej ekskluzji. Rzeczywistość społeczna bywa opresyjna już na poziomie kultury zmysłowej, gdyż zarządza doświadczaniem sensorium. Wzorzec doświadczania zmysłowego nie jest jednak skostniały, zmienia się w kulturach, jak i w przestrzeni czasu. Coraz częściej w przestrzeni społecznej obserwowalne są próby przełamania hegemonii tego, co uznawane jest za normatywny odbiór i (re)aktywność sensoryczną. Różnorodność ekspresji sensorycznej uwzględniają kina („Kino Przyjazne Sensorycznie” – Cinema City oraz Fundacja Pomoc Autyzm), jako postulat wybrzmiewa w apelach samorzeczników w spektrum autyzmu („Kocham swoją szkołę i zrobię dla niej ciszę” nawoływał już w 2018 r. Jan Gawroński – nastolatek w spektrum autyzmu), ale i wielkopowierzchniowe sklepy („Godziny ciszy” w Auchan).

(Nie)zwykle – (a)typowe – doświadczanie może zmieniać się wraz z upływem czasu, sięgając stosunku jednostki do doświadczania jej cielesności/ciała w procesie starzenia (Bielas, 2005), ale także w zależności od czynników środowiskowych, tła sensorycznego oraz jakości i intensyfikacji wypełniających je bodźców. Nie bez znaczenia dla przebiegu i charakteru doświadczania jest także aktualny dobrostan – stan zdrowia, kondycja fizyczna oraz psychiczna

(zob. m.in. Sacks, 1985, 1995, 2010, 2014), ale i nie mniej znacząca dominująca kultura percepcji i wachlarz dyscyplinujących je norm. Przestrzeń wirtualna jako atrybut nowoczesności wprowadza nową, interaktywną, choć jednocześnie implikującą przestrzenny dystans, jakość doświadczania, także w jej granicznych zakresach. Niekiedy inna, niezwykła jakość doświadczeń zmysłowych stanowi przedmiot aktywnych poszukiwań jednostki. Jednym z przejawów dążenia do atypowych doświadczeń są specyficzne praktyki zmysłowo-cielesne, nośnikiem których są coraz bardziej popularne nagrania, udostępniane m.in. za pośrednictwem serwisu YouTube oraz innych serwisów streamingowych, mające na celu wywoływanie efektu ASMR (z ang. *autonomous sensory meridian response*) – samoistnej odpowiedzi meridianów czuciowych. Niekiedy atypowość doświadczeń wynika z celowo podejmowanych działań, jawiąc się jako stan pożądany, pozwalający zaspokoić potrzeby, świadomy akt transgresji. Przekraczanie barier umożliwia praktyka jogi i doświadczanie procesów jogicznych – „doświadczanie ciała związane jest z doświadczaniem życia (i doświadczeniem życiowym)” (Konecki, 2012b, s. 83) czy też w praktyka *mindfulness* – wpisujące się w szeroko ujęty nurt pedagogiki kontemplatywnej (Znanińska, 2016). Niekiedy zaspokajanie potrzeby doświadczania idzie o krok dalej, przyjmując formy i zakres tzw. zabaw z ciałem (z ang. *body play*) – czy wręcz rytualnych modyfikacji ciała, spopularyzowanych przez „współczesnych prymitywistów” – *Modern Primitives*, którzy przesuwają jego granice poprzez śmiałe praktyki korporalne, np. podwieszania się (Kowal, 2018). Celowe przekraczanie uznanego powszechnie za normatywny wzorca doświadczeń zmysłowych, zanurzanie się w rzeczywistości alternatywnej bądź wręcz życiowy eskapizm – choć, co trzeba wyraźnie uznać za zjawiska negatywne, osiągnęte są także poprzez odurzanie się, zażywanie środków psychoaktywnych czy farmakologicznych. Stanisław Ignacy Witkiewicz o swoim pragnieniu oderwania się od tego, co typowe, poczucia doświadczenia rzeczywistości, jak stwierdza, „w pewnej wariacji” (Witkiewicz, 1993, s. 37) pisze następująco:

Jest w człowieku pewne nienasycenie istnieniem samym, nienasycenie pierwotne, związane z samym faktem koniecznym istnienia osobowości, które nazywam metafizycznym i które, o ile nie jest zabite nasyceniem nadmiernym uczuć życiowych, pracą, wykonywaniem władzy, twórczością, itp. może być łagodzone jedynie przy pomocy narkotyków (Witkiewicz, 1993, s. 6).

Atypowe doświadczanie łączy w sobie antagonizmy – od potencjału do destrukcji, może być kontestowane bądź wręcz pożądane, jest zmienne, kontekstualne, związane z przeżywaniem i doznawaniem. Szeroka gama zjawisk i zagadnień z nim związanych pozwala odejść od jego jednostronnego waloryzowania w kontekście patologii oraz choroby. Jak zauważa Olga Bogdashina: „Normalność to termin względny, gdyż pojęcie normy często stosuje się wobec

funkcjonowania większości – bardziej uzasadnione jest wówczas nazywanie czegoś typowym” (2019, s. 18).

Podane przykłady pozwalają na konstatację, iż pojęcie atypowości odzwierciedla spektrum różnorodności zawierających się w doświadczaniu. W końcu atypowość doświadczania wynika z odmiennych ścieżek rozwoju neurobiologicznego, jak to ma miejsce, np. w spektrum autyzmu. Ogląd jednostki w perspektywie jej typowości i atypowości – rozumianych jako kontinuum pozwala zerwać z etykietowaniem i stygmatyzacją, którą pociąga za sobą pojęcie zaburzonego rozwoju, ale także otwiera przestrzeń dla konstruowania modeli teoretycznych pozwalających na nowe opisanie i (z)rozumienie badanych zaburzeń w sensie kategorii (Białęcka-Pikul, 2007). Białęcka-Pikul proponuje, by posługiwać się terminem atypowy dla określenia rozwoju, który jest inny niż przeciętny, podkreślając tym samym niepowtarzalność zmiany rozwojowej, ale i unikatowość indywidualnych ścieżek rozwoju. Pojęcie atypowości pozwala wyrazić otwarcie się na różnorodność, ale i nosi w sobie pierwiastek humanistyczny, gdyż pozwala uniknąć naznaczania wartościującymi negatywnie dyrektywami – deficytu czy zaburzenia rozwoju (Białęcka-Pikul, 2005). Zdaniem badaczki humanistyczny i holistyczny sposób oglądu człowieka pociąga za sobą paradygmatyczną zmianę w myśleniu o jego rozwoju. Nowe spojrzenie na zaburzenia zwraca uwagę na konieczność ich rozpatrywania w perspektywie rozwojowej pozwalającej uchwycić szeroki zakres indywidualnej zmienności i (neuro)różnorodności. Jak tłumaczy badaczka: „Rozwój atypowy może nie mieć jednej specyficznej przyczyny, może przebiegać różnymi ścieżkami czy zgodnie z nieodkrytymi jeszcze przez nas regułami i wreszcie – może prowadzić zarówno do ujawniania się zaburzeń czy problemów, jak i niezwykłych, zaskakujących zdolności czy sprawności” (Białęcka-Pikul, 2007, s. 19).

Pod pojęciem atypowości kryje się zatem wielość, heterogeniczność, potencjał, kontinuum różnic kwantytatywnych – zarówno w przebiegu rozwoju, ale i indywidualnym doświadczaniu. Można wręcz pokusić się o stwierdzenie, iż przededefiniowanie normalności, nadmierne jej kultywowanie czyni ją odrealnioną. W takiej perspektywie różnorodność jawi się jako pojęcie osiowe dla podejmowanej refleksji nad zróżnicowanym charakterem doświadczania, ale także kieruje uwagę na jedną z odsłon atypowego doświadczania przestrzeni, jak to ma miejsce w spektrum autyzmu.

1.3 Doświadczenie zmysłowe i cielesne w spektrum autyzmu

Autyzm to sposób bycia. Jest wszechobecny. Zabarwia każde doświadczenie, każde doznanie, percepcję, myśl, emocje i spotkanie, każdy aspekt istnienia.

Jim Sinclair

Powszechnie uznaje się, iż autyzm został po raz pierwszy opisany w 1943 r. przez Leo Kanner, amerykańskiego psychiatrę z Baltimore, w odniesieniu do grupy jedenaściorga dzieci – ośmiu chłopców oraz trzech dziewczynek, o pewnym specyficznym wzorcu zachowania. Niezależnie od niego, w Wiedniu, rok później podobny opis obrazu klinicznego, który określił mianem „autystycznej psychopatii”, sporządził Hans Asperger (Błeszyński, 2011; Jaklewicz, 1993; Pisula, 1993, 1999, 2012). Coraz częściej jednak jako fakt przyjmuje się, iż pierwszego opisu autyzmu, zbliżonego do współczesnego ujęcia spektrum autyzmu na łamach DSM-5, co prawda wciąż jeszcze traktowanego jako przykład dziecięcej psychopatii schizoidalnej, dokonała niemal dwie dekady przed jego „pionierami”, bo w 1925 r.¹⁰, ukraińska psychiatra – Grunia Suchariewa (Grunya Efimovna Sukhareva) (Furgał, 2020; Manouilenko i Bejerot, 2015; Prokopiak, 2020).

Mimo upływu lat od opisu autyzmu przez jego „pionierów”, rosnącego zainteresowania nim różnych gremiów naukowych, nie tylko przedstawicieli nauk medycznych, ale także nauk społecznych – pedagogów, psychologów, socjologów, antropologów czy nawet kulturoznawców, wciąż uchodzi za złożony, wielowymiarowy, umykający kategoriom jednoznacznego opisu, owiany tajemnicą, ale i obrastający w mity i stereotypy (Fletcher-Watson i Happé, 2019; Kruk-Lasocka, 2003)¹¹, niosący w sobie paradoksy, „zagadkę klinicystów” (Pisula, 1993; Winczura, 2008). Na gruncie rodzimych badań nad i wokół autyzmu nie sposób zignorować dorobku naukowego takich badaczy i badaczek w zakresie nauk społecznych i humanistycznych, autorów i autorek wiodących monografii ja: Krystyna Barłóg, Jacek Błeszyński, Tadeusz Gałkowski, Hanna Jaklewicz, Joanna Kossewska, Joanna Kruk-Lasocka, Katarzyna Markiewicz, Hanna Olechnowicz, Ewa Pisula, Dorota Podgórska-Jachnik, Anna Prokopiak, Małgorzata Sekułowicz czy Barbara Winczura. Zdawać sobie jednak należy sprawę, iż w żadnym razie nazwiska te nie wyczerpują w pełni listy wszystkich zasłużonych w tej problematyce, a sygnalizują jedynie, jak szerokie eksploracje w tym zakresie

¹⁰ Z kolei badaczki Irina Manouilenko oraz Susanne Bejerot wskazują datę 1926 r. (Manouilenko i Bejerot 2015, 479).

¹¹ E. Pisula wskazuje takie stereotypowe określenia popularne w odniesieniu do osób autystycznych jak: „zamknięte w szklanej kuli”, „zamknięte we własnym świecie”, „izolujący się we własnym świecie” (Pisula, 1993, s. 44, 2012, s. 10). Z kolei Uta Frith zwraca uwagę na kulturowe asocjacje fenomenu autyzmu: „zakłete dziecko”, „śpiące”, „spoczywające w szklanej trumnie” (Frith, 2004, s. 39-41).

już poczyniono. Mimo wielości opracowań, wciąż aktualną pozostaje konstatacja, by posłużyć się peryfrazą przytaczanego dość chętnie na łamach różnych opracowań (m.in. Pietras i Podgórska-Jachnik, 2022) fragmentu wstępu Tadeusza Gałkowskiego oraz Joanny Kossewskiej, „Autyzm – mimo prawie 80-letniej¹² historii – stanowi w dalszym ciągu wyzwanie dla nauki” (2000, s. 7).

Jak podkreśla Jamie L. Anderson oraz Simon Cushing, charakterystyka autyzmu przypomina przejście przez „terminologiczne pole minowe”, gdyż wiąże się z pewnymi wątpliwościami natury epistemologicznej oraz koniecznością znalezienia odpowiedzi na pytania: czym właściwie jest autyzm oraz kto i jak może go zdiagnozować? (2013, s. 4). Podążając tropem wskazanym przez badaczy, teoretyczną kontekstualizację autyzmu wytyczają granice ścierających się paradygmatów oraz kontrapunkty polaryzujących ze sobą orientacji w jego postrzeganiu i rozumieniu.

1.3.1 Od „autystycznej psychopatii” po neuroróżnorodność – autyzm w przestrzeniach paradygmatycznego dialogowania

Podjmując prace badawcze i eksperymentalne, natrafiamy na tajemnicę, która wciąż pozostaje przed nami zakryta. Próbujemy uchylić jej rąbka, lecz pojawia się coraz więcej znaków zapytania.

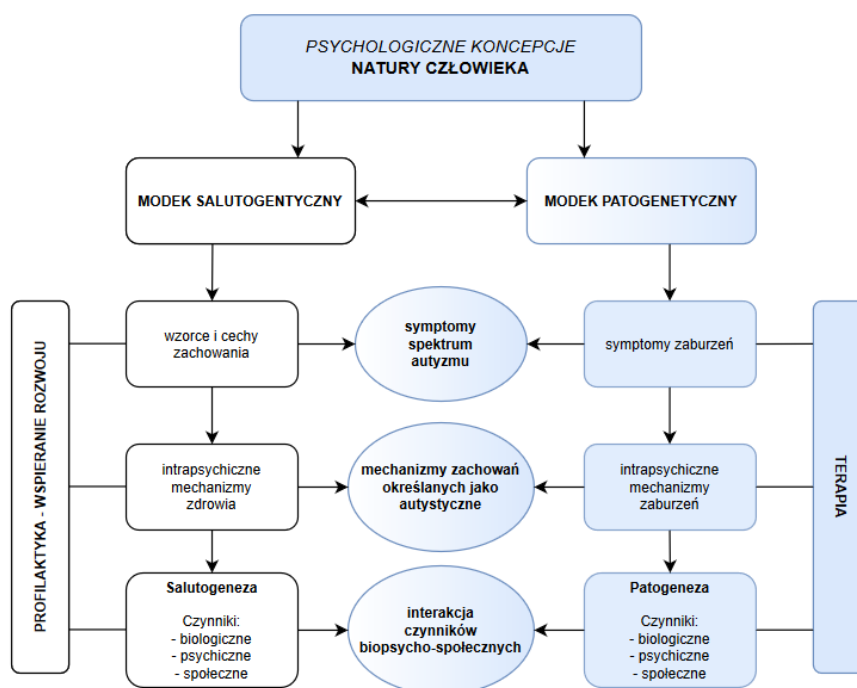
Tadeusz Gałkowski, Joanna Kossewska

Jak podkreśla badaczka Kristin Bumiller (z)rozumienie złożoności spektrum autyzmu jest tym trudniejsze, im głębiej zakorzenione są społeczne wyobrażenia na temat „normalności” (2008). Definicje autyzmu zdominowały opisy deficytów i ułomności. Medyczny model jest binarny, tym samym nie jest w stanie wyczerpująco uchwycić subtelności powiązań umiejętności społecznych, kompetencji komunikacyjnych osób w spektrum autyzmu z ich cielesnością i zmysłowością (Bumiller, 2008). Model medyczny pozwala konstruować wiedzę nt. biologicznych warunków jednostki, którą opisuje, jednak upatruje ją jako „nienormatywną”, a jej odmiennosc jako patologię. Z kolei w perspektywie modelu społecznego szczególnie podkreśla się społeczną ekskluzję osób neuroatypowych, a zatem patologia dotyczy wykluczających grup a nie jednostek (Fung i Doyle, 2021). Wielosc ujęć konceptualnych potwierdza heterogeniczność spektrum autyzmu, ale także, jak konstatuje przewrotnie Ruth Sample, fakt jego definicyjnej nieuchwytności: „nie możemy wiarygodnie powiedzieć, czym

¹² Uwzględniając prace Guni Suchariewej, niemalże 100-letniej.

jest autyzm [...], że naprawdę wiemy, jaki jest fenotyp autyzmu” (Sample, 2013, s. 93). Uznając wiedzę medyczną za istotny komponent funkcjonowania bio-psycho-społecznego człowieka, ale i wyraz interdyscyplinarnego podejścia, próbę odpowiedzi na to pytanie – choć mającą jak wskazano wcześniej swoje ograniczenia – przynosi analiza wiodących podręczników diagnostycznych.

Niniejsze poszukiwania naukowe zorientowane są na odkrywanie pewnych wzorów, schematów zachowań, stanów oraz reakcji związanych z doświadczaniem, nie zaś symptomów zaburzeń, co jest uzasadnieniem próby odejścia – lecz nie całkowitej rezygnacji, od tradycyjnej symptomatologii autyzmu. Konsekwencją takiego podejścia jest przeniesienie punktu ciężkości z modelu patogenetycznego, budowanego w świetle aktualnych międzynarodowych systemów klasyfikacji zaburzeń psychicznych ICD-11 oraz DSM-V, na model salutogenetyczny zaproponowany przez Aarona Antonovsky’ego (Antonovsky 1995) oraz sposób myślenia o spektrum autyzmu w świetle paradygmatu neuroróżnorodności. Podstawą orientacji salutogenetycznej jest przekonanie, iż: „pomiędzy zdrowiem a chorobą istnieje kontinuum stanów, które należy rozumieć całościowo jak dynamiczny proces równoważenia wymagań i zasobów w toku konfrontacji ze stresem” (Sęk, 1995, s. 7). Inspiracją wizualnej reprezentacji zestawienia obu podejść (Rysunek 5) było jego graficzne przedstawienie zaproponowane przez Lidię Cierpiałkowską (Cierpiałkowska, 2010).



Rysunek 5. *Koncepcja natury człowieka w świetle modelu salutogenetycznego i patogenetycznego*

Źródło: opracowanie własne na podstawie: L. Cierpiałkowska (2010). Wstęp. W: L. Cierpiałkowska, M. Ziarko (red.), *Psychologia uzależnień – alkoholizm* (s. 13-18). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Charakterystykę kliniczną spektrum autyzmu wyznaczają listy symptomów zawarte w podręcznikach diagnostycznych, tj. Klasyfikacji Zaburzeń Psychiczych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) oraz w obowiązującej w Polsce Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) ICD-10 oraz jej zaktualizowanej wersji ICD-11. Na łamach klasyfikacji DSM-5 rezygnuje się z prezentowanego w wcześniejszych systemach klasyfikacyjnych, tj. ICD-10 oraz DSM-IV-TR, wielokategorialnego ujęcia autyzmu (całościowych zaburzeń rozwoju pod postacią autyzmu, autyzmu atypowego, Zespołu Retta, innych dziecięcych zaburzeń dezintegracyjnych, zaburzeń hiperkinetycznych, Zespołu Aspergera, innych całościowych zaburzeń rozwojowych, innych całościowych zaburzeń rozwoju, nieokreślonych) na rzecz szerokiego, parasolowego terminu, tj. zaburzenia ze spektrum autyzmu – z ang. *autism spectrum disorder* (ASD) (Morrison, 2016). Zmiany te spotkały się z dezaprobatą niektórych przedstawicieli środowiska profesjonalistów oraz osób z diagnozą Zespołu Aspergera (Siegel, 2018, s. 64-65). W DSM-5 scalono w jedną domenę diagnostyczną dwa z obszarów triady autystycznej – nieprawidłowości w zakresie interakcji społecznych oraz komunikowania się i mowy, uznając je jako nierozłączne deficyty społeczno-komunikacyjne (deficyty komunikacji społecznej i społecznej interakcji, deficyty społeczno-emocjonalnej wzajemności, deficyty komunikacji werbalnej i niewerbalnej, deficyty rozumienia i podtrzymywania relacji), które wraz z uporczywymi zainteresowaniami oraz powtarzalnymi zachowaniami (stereotypowa lub powtarzalna mowa i/lub ruchy, posługiwanie się przedmiotami, skłonność do zrytualizowanych aktywności werbalnych i niewerbalnych, uporczywe i ograniczone zainteresowania, hiper- lub hiporeaktywność sensoryczna) wyznaczają ramy jednostki nozologicznej. Zmiany w klasyfikacji objęły także wprowadzenie trójstopniowej klasyfikacji w zależności od intensyfikacji objawów. W DSM-5 fakt wystąpienia objawów we wczesnym okresie rozwoju nadal stanowi jedno z kryteriów diagnostycznych, jednakże uwzględniono mechanizmy maskowania symptomów oraz kompensacji, stąd też możliwe jest postawienie diagnozy retrospektywnie, pod warunkiem utrzymywania się trudności w funkcjonowaniu jednostki (APA, 2013). Oficjalnie klasyfikacja ICD-11 jest obowiązująca od 1 stycznia 2022 r., jednakże z uwagi na proces tłumaczenia

na języka polski jej wprowadzenie na gruncie krajowym wymaga dodatkowego czasu¹³. Opis spektrum autyzmu na łamach ICD-11 jawi się następująco:

Zaburzenia ze spektrum autyzmu charakteryzują się trwałymi deficytami w zakresie zdolności inicjowania, podtrzymywania wzajemnych interakcji społecznych i komunikacji społecznej oraz szeregiem ograniczonych, powtarzających się i nieelastycznych wzorców zachowania, zainteresowań lub działań, które są wyraźnie nietypowe lub nadmierne w stosunku do wieku danej osoby oraz kontekstu społeczno-kulturowego (WHO, 2022).

Wskazane deficyty są trwałe i najczęściej ujawniają się we wczesnym dzieciństwie, co warto odnotować, w klasyfikacji ICD-11 wzięto pod uwagę zróżnicowanie indywidualnych charakterystyk osób w spektrum autyzmu, zwłaszcza ich funkcjonowania intelektualnego oraz zdolności językowych w pełnym zakresie – od współwystępującej niepełnosprawności intelektualnej aż po wybitne uzdolnienia (ICD-11), tzw. zdolności wysepkowe, najczęściej w zakresie: muzyki, języka, pamięci, percepcji, arytmetyki oraz plastyki (Pisula, 2000).

W ICD-11 wyodrębniono następujące podtypy w obrębie spektrum autyzmu: zaburzenie ze spektrum autyzmu bez zaburzenia rozwoju intelektualnego i z lekkim zaburzeniem w zakresie funkcjonalnego języka lub bez zaburzenia funkcjonalnego języka;

- zaburzenie ze spektrum autyzmu z zaburzeniem rozwoju intelektualnego i z lekkim zaburzeniem w zakresie funkcjonalnego języka lub bez zaburzenia funkcjonalnego języka;
- zaburzenie ze spektrum autyzmu bez zaburzenia rozwoju intelektualnego wraz z zaburzeniem funkcjonalnego języka;
- zaburzenie ze spektrum autyzmu bez zaburzenia rozwoju intelektualnego wraz z brakiem funkcjonalnego języka;
- zaburzenie ze spektrum autyzmu z zaburzeniem rozwoju intelektualnego wraz z brakiem funkcjonalnego języka;
- inne określone zaburzenie ze spektrum autyzmu;
- zaburzenie ze spektrum autyzmu, nieokreślone (Chojnicka, de Ines i Kwasiborska-Dudek, 2020).

Rozumienie autyzmu w perspektywie modelu medycznego budowane na podstawie wskazanych systemów statystycznych rozstrzygać można na dwóch poziomach – ideologicznym, społeczno-politycznym oraz teoretycznym. Pierwszy poziom – ideologiczny, społeczno-polityczny, odnosi autyzm do „osobistej tragedii”, która dotyka nie tylko jednostkę, lecz całą rodzinę a rozpoznana niepełnosprawność lub zaburzenie są postrzegane jako coś

¹³ Pięcioletni okres przejściowy na implementację systemową nowej wersji klasyfikacji.

negatywnego, co należy wyeliminować. Drugi z poziomów traktuje autyzm jako ramę teoretyczną, ujęcie definicyjne wyznaczające rozumienie zakresu patologii medycznej (Chapman, 2021, s. 57). Przytoczone klasyfikacje medyczne opierają się na modelu biostatystycznym – a więc podejściu homogenicznym, ale i referencyjnym, a zatem uogólniającym, odnoszącym jednostki względem odgórnie przyjętego, wzorcowego punktu odniesienia – „statystycznie typowego” przedstawiciela gatunku, bez wyróżniania wieku, płci czy neurotypu. Z kolei w modelu społecznym zainicjowanym stwierdzeniami The Union of the Physically Impaired Against Segregation – UPIAS niepełnosprawność konstruuje społeczne uprzedzenia, które „nadbudowują ją nad trudnościami”, ale i bariery, ograniczenia tkwiące w środowisku, ma ona zatem charakter relatywny. Model społeczny czyni z osób z niepełnosprawnością oraz funkcjonujących atypowo grupę „uciśnionych”, podlegających opresji, co w pewnym sensie wtórnie ich deprecjonuje jako biernych, uległych, ale i wewnętrzsterownych. Ponadto neguje ich cielesny wymiar doświadczania, ignorując istotną i nierozzerwalną część ludzkiej tożsamości (Karaś, 2012; Twardowski, 2019).

Poszukując możliwości całościowego ujęcia osoby w spektrum autyzmu, jako trafne przyjmuje się w niniejszej pracy stanowisko Roberta Chapmana, który odnosi się krytycznie zarówno do modelu medycznego, podkreślając, iż z uwagi na przyjęte założenia filozoficzne patologizuje on inne, atypowe i mniejszościowe odmiany funkcjonowania, ale również społecznego, który – jego zdaniem – zaprzecza pewnym trudnościom i dysfunkcjom. Przedstawiciele koncepcji neuroróżnorodności uznają za błędne przekonanie o neurokognitywnej jednorodności gatunkowej, ale i kwestionują uznawanie neuroróżnorodności za obiektywnie dysfunkcyjną (Chapman, 2021). Jak zauważa Chapman, w paradygmacie neuroróżnorodności: „normą nie jest relatywnie ograniczona medyczna koncepcja normalności, lecz sama różnorodność neurokognitywna, podobnie jak normalna i zdrowa jest bioróżnorodność ekosystemu” (2021, s. 58).

Chapman opowiada się za przyjęciem modelu neutralnego, umiarkowanego konstruktywizmu społecznego, zaproponowanego przez feministyczną filozofkę Elizabeth Barnes. Model Barnes pozwala na osiągnięcie kompromisu między modelem medycznym a społecznym (Chapman, 2021). Barnes dychotomizowanie modelu medycznego i społecznego uznaje za błąd (Barnes, 2016). Tytuł jej książki, *Minority body* – „Ciało mniejszościowe”, potraktować można jako swoisty postulat zerwania z postrzeganiem ciała jako patologicznego i wadliwego w perspektywie proponowanej przez model medyczny, ale także wyraz sceptycyzmu wobec modelu społecznego (Barnes, 2016, s. 1). Zdaniem Barnes model społeczny, osadzając się na przeświadczeniu o społecznym konstruowaniu niepełnosprawności,

traktuje uprzedzenia jako jej źródło, ale również – jak podkreśla filozofka, jako wynik mechanizmów „społecznego porządkowania ciałznaczonych jako dewiacyjne” (2016, s. 42), co wartościuje ją negatywnie jako „zła” lub „niechciana” różnica. Jej zdaniem, o ile model medyczny rzuca pewne światło na proveniencję trudności, model społeczny ich nie wyjaśnia. Barnes wręcz zarzuca temu podejściu odcieleśnienie – *dis-embodied* (2016, s. 25). Za pewne uproszczenie uznaje także przekonanie, iż: „społeczeństwo wolne od ableizmu, to społeczeństwo wolne od niepełnosprawności” (Barnes, 2016, s. 25-26). Barnes konstatuje, iż: „[...] potrzebujemy konstrukcjonizmu społecznego, który nadal pozwala nam mówić, że to, czy jesteś niepełnosprawny, zależy po części od tego, jakie jest twoje ciało (obiektywnie)” (2016, s. 38).

Uznaje, że ciało – obiektywna niepełnosprawność oraz społecznie konstruowany obraz stanowią dwa wzajemnie powiązane aspekty tego samego zjawiska. Barnes proponuje model wartościujący niepełnosprawność neutralnie – z ang. *the Value-Neutral Model*, uwzględniający jej złożoność i heterogeniczność, ujmujący ją jako stan różnicy, bycia w mniejszości poprzez posiadanie „ciała mniejszościowego” w odniesieniu do dobrostanu jednostki na poziomie jej funkcjonowania na poziomie indywidualnym, ale i zbiorowym (2016, s. 78-79). Filozofka podkreśla ambiwalencję różnicy, która w zależności od kontekstu, przyjmowanego punktu odniesienia, ale i nadawanych znaczeń towarzyszącemu jej doświadczeniu może być wartościowana zarówno dodatnio, jak i ujemnie, jej neutralność jest wewnętrznie złożona. Jednocześnie zauważa, iż owa różnica wymyka się tradycyjnemu wartościowaniu. Nie jest to bowiem „zwykła różnica”, gdyż jej intencjonalne wywołanie byłoby moralnie niedopuszczalne (Barnes, 2016, s. 145). Barnes konceptualizuje swój model, dokonując symbolicznego przesunięcia znaczeń konstruowanych wokół pojęcia niepełnosprawności, takich jak: różnica, świadectwo, ucieleśnienie, duma oraz wiedza, gdyż jak sama podkreśla: „Słowa trudno jest zastąpić. Myślę, że łatwiej jest przesuwac znaczenia” (Barnes, 2016, s. 6). Inspirując się słowami Barnes, spektrum autyzmu, analogicznie do zaproponowanego przez badaczkę ujęcia niepełnosprawności, określić można mianem: „wyjątkowego i złożonego doświadczenia” (2016, s. 107), które wymyka się statystycznemu opisowi. Za Charlesem Rosenbergiem autyzm nazwać można wręcz „kategorią problematyczną”, poddawaną systematycznie publicznej negocjacji znaczeń (2006, s. 409).

Inspiracja koncepcją ciała mniejszościowego Barnes, ale i uznanie faktu istnienia obiektywnych ograniczeń wynikających z diagnozy spektrum autyzmu, sprawia, iż omówione wcześniej klasyfikacje zdają się być niewystraszające. Konceptualizację spektrum autyzmu, która wpisuje się w model wartościujący neutralnie, ale ujmujący jednostkę całościowo, można

ując w ramy Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia – *International Classification of Functioning, Disability and Health*, ICF (Wehmeyer, 2021). Klasyfikacja ICF jest wyrazem reorientacji podejścia do kondycji i zdrowia, pozwalającą na ogląd jednostki z różnych perspektyw – biologicznej, społecznej, ale także indywidualnej. Kładzie nacisk na zrozumienie funkcjonowania jednostki, jej subiektywnych doświadczeń, takich jak samopoczucie, zadowolenie czy satysfakcja oraz budowanie jej dobrostanu. O ile wspomniane wcześniej klasyfikacje DSM-5 oraz ICD-11 definiują spektrum autyzmu w sposób kategoryczny, o tyle ICF skupia się na indywidualnym profilu funkcjonowania, który różni się dla każdego przedstawiciela danej grupy poziomem funkcjonowania oraz kontekstem jej rozwoju (Mahdi i in., 2018, s. 2). ICF stanowi katalog kategorii opisowych pozwalających scharakteryzować stan funkcjonowania jednostki w relacji do pięciu czynników, takich jak: funkcje i struktury ciała, aktywność, uczestnictwo, czynniki środowiskowe oraz czynniki osobowe - te zaś są dynamiczne i zmienne (nie zostały skatalogowane w ICF). Klasyfikacja ICF pozwala nie tylko uniknąć etykietowania osoby, ale także uwzględnić jej subiektywne doświadczenie (Podgórska-Jachnik i Pietras, 2014).

Próby wyłonienia znormalizowanego zestawu cech istotnych dla ASD zgodnie z ICF podjął się międzynarodowy zespół badawczy kierowany przez Soheila Mahdiego. Autorzy podkreślają, iż wielość i zróżnicowanie wyłonionych kategorii potwierdza, jak złożone i wielowymiarowe jest spektrum autyzmu. Zwracają także uwagę, iż istotną rolę w funkcjonowaniu osób w spektrum autyzmu odgrywają ich osobiste doświadczenia, zarówno te związane z otaczającym środowiskiem, jak i te dotyczące doświadczania bycia w spektrum autyzmu. Pozwala to na konstatację, iż wysiłek (z)rozumienia spektrum autyzmu wykracza poza twarde granice kryteriów diagnostycznych (Mahdi i in., 2018), a także, by mógł zakończyć się sukcesem, wymaga dopuszczenia do głosu jego przedstawicieli oraz dostrzeżenia ich mocnych stron, które są często marginalizowane, pomijane lub negatywnie charakteryzowane w perspektywie niedoborów, niedostatków, braków, a nie zasobów. Wciąż mało jest dociekań naukowych nad pasjami osób w spektrum autyzmu, chociaż warto odnotować próby przerwania społeczno-kulturowego impasu w tym zakresie, czego przykładem jest m.in. projekt Fundacji Dziewczyny w Spektrum *Pasjonatki. O dziewczynach w spektrum* oraz zorganizowany w 2020 r. festiwal rozwojowy dla dziewcząt i kobiet w spektrum autyzmu o tej samej nazwie (Furgał, 2021). W literaturze i przekazie medialnym rozpowszechniony jest ogląd zainteresowań osób autystycznych jako nadmiernej fiksacji, manii, reprezentacji ekstremalnego, obsesyjnego zachowania bądź ich deprecjonowanie jako odłamkowych, niefunkcjonalnych umiejętności zamiast doceniana jako „specyficzna fascynacja” (Armstrong, 2011, s. 59).

Zdaniem zespołu Darolda Trefferta, dychotomię między neurotypowością a neuroróżnorodnością uznać można wręcz za umowną, gdyż uwzględniając możliwość występowania różnych kombinacji neurologicznych jako przejawu istnienia w naturze biologicznej różnorodności, w gruncie rzeczy „wszyscy jesteśmy neuroróżnorodni” (Chapman, 2021; Doll i Treffert, 2021). Neuroróżnorodność oddaje „szeroki wachlarz mocnych stron” oraz bogatą paletę różnic indywidualnych. U podstaw tej koncepcji jest bycie w opozycji wobec traktowania odmienności zainteresowań jako oderwanych od rzeczywistości lub wręcz patologicznych. W podejściu propagowanym przez Trefferta¹⁴ leży przekonanie, iż nawet w przypadku znacznych zakłóceń w rozwoju, obok nich istnieją „wyspy nienaruszalności”, które można wspierać, pielęgnować i rozwijać (Doll i Treffert, 2021, s. 40).

Jak podkreślą badacze Jennifer Kirchner, Willibald Ruch oraz Isabel Dziobek, podejście oparte na mocnych stronach skupia się na zaprezentowaniu ich w odniesieniu do samej jednostki, nie zaś w porównaniu do innych, czy też koncertowaniu się na dzielących ludzi różnicach (Kirchner, Ruch i Dziobek, 2016, s. 331). W zależności od kontekstu cechy autyzmu, ale i same zachowania osób w spektrum autyzmu mogą być traktowane jako ich potencjał, ale także mogą stanowić wyzwanie. Jak konstatuje Lawrence Fung osoba w spektrum autyzmu może wykazywać trudność z przyjęciem szerokiej perspektywy, lecz także świetnie sobie radzić z koncentracją na szczególe, dzięki czemu jest w stanie szybko zauważyć niepoprawny kod w oprogramowaniu (Fung, 2021b, s. 68). Jako osoby z cechami autyzmu zostali zidentyfikowani m.in.: znani naukowcy, tj. Albert Einstein, Sir Isaac Newton, Paul Dirac, Maria Skłodowska-Curie oraz jej córka, również noblistka, Irène Joliot-Curie, ale także pisarze – Elfriede Jelinek, Lewis Carroll, artyści – Andy Warhol (Fung, 2021b, s. 68-70), co pokazuje, jak wewnątrz heterogeniczną grupą jest populacja osób w spektrum autyzmu, ale także czyni ją trudną do jednoznacznego opisanie. W literaturze jako jedną z najczęściej wymienianych mocnych stron charakteru osób w spektrum autyzmu podaje się prawdomówność (Jaarsma, Gelhaus i Welin, 2012). Międzynarodowy zespół kierowany przez Jennifer Kirchner (2016) wyłonił ranking mocnych stron osób w spektrum autyzmu. Obok wymienionej już uczciwości, badacze wskazują jako mocne strony osób w spektrum autyzmu: otwartość, autentyczność, zamiłowanie do nauki oraz kreatywność. Wykorzystując badania zespołu de Shiper, stwierdzić można, iż osoby w spektrum autyzmu przejawiają zdolności matematyczne, techniczne, ale także artystyczne oraz twórcze, co zawdzięczają swojemu innemu spojrzeniu na świat.

¹⁴ Zob. <https://www.ssmhealth.com>

Ponadto zazwyczaj wykazują dbałość o detale oraz charakteryzują się dobrze rozwiniętymi funkcjami wzrokowo-przestrzennymi (de Shiper, 2016).

W świetle literatury etiologię autyzmu można określić jako wieloczynnikową (m.in. Frith, 2004; Młynarska, 2008; Pisula, 1993, 2005, 2012). Z uwagi na ograniczenia niniejszej pracy oraz fakt – w przekonaniu autorki – wyczerpującego i szerokiego potraktowania zagadnienia na łamach literatury przedmiotu, w tym miejscu skupiono się jedynie na wymienieniu najważniejszych teorii konceptualizujących autyzm oraz jego złożoną i niejednorodną etiologię. Pierwszą grupę koncepcji objaśniających genezę spektrum autyzmu określić można mianem hipotezy neurorozwojowej, opierającej się na doniesieniach o występowaniu genetycznych, neuroanatomicznych, neurofizjologicznych nieprawidłowości u osób w spektrum autyzmu.

Na podstawie analizy etiologii autyzmu dokonanej przez Radosława Wujcika i współpracowników w badaniach nad genetycznym podłożem autyzmu wyróżnić można główne obszary dociekań empirycznych, dotyczące wskaźników dziedziczności i predyspozycji genetycznych, choć nie zidentyfikowano genu warunkującego jego występowanie, a także strukturalnych zmian chromosomowych, aktywności receptorów neuroprzebieżnictwa oraz wariacji genów transportera, zwłaszcza w obrębie transmisji serotonergicznego czy też mechanizmów epigenetycznych, w szczególności na poziomie odpowiedzi immunologicznej w czasie ciąży. Wyniki badań sugerują genetyczną proweniencję autyzmu, potwierdzają jego genetyczną heterogeniczność, lecz nadal nie uprawomocniają jednoznacznego wskazania genetyki jako przyczynowo-skutkowej determinanty jego występowania (Wujcik, Bąk i Pietras, 2022). U osób w spektrum autyzmu odnotowano nieprawidłowości o charakterze biochemicznym w zakresie ośrodkowej transmisji synaptycznej, a ściślej przebieżnictwa serotonergicznego, GABA-ergicznego, glutaminergicznego, cholinergicznego, przebieżnictwa za pośrednictwem katecholamin oraz z udziałem neuropeptydów. Doniesienia badawcze o nieprawidłowościach w tym obszarze, podobnie jak wcześniejsze, wymagają kontynuacji (Wujcik i in., 2022). Na podstawie materiału badawczego pozyskanego od zmarłych pacjentów oraz za pomocą metod neuroobrazowania sugeruje się także występowanie neuroanatomicznych korelatów autyzmu, tj. specyficznych zmian w istocie szarej lub białej, zmian objętości specyficznych dla regionu mózgowia, nieprawidłowości w zakresie połączeń różnych obszarów mózgu, a także mikrostruktury komórkowej w tkance mózgowej, jednak – jak podkreślają autorzy opracowania – nie są one spójne. Jako hipotetyczne, bo wciąż niejednoznaczne, uznaje się czynniki neuroanatomiczne występowania spektrum autyzmu. Doniesienia badawcze wskazują różnice w objętości tkanki

mózgowej u osób w spektrum autyzmu, a także występowanie u nich nieprawidłowości w zakresie budowy kory mózgowej, mózdzku, anatomii ciała migdałowatego, zwojach podstawy, jąder wzgórza, ale i hipokampie. Ponadto odnotowuje się także zakłócenia w zakresie połączeń różnych struktur mózgowych, m.in. zakłócenia połączenia korowo-mózdkowo-wzgórzowo-czołowego (Wujcik i in., 2022). Kolejna grupa hipotez dotyczących etiologii autyzmu odnosi się do występowania nieprawidłowości w zakresie aktywności mózgu określanych za pomocą funkcjonalnego badania mózgu fMRI oraz pomiaru bioelektrycznej aktywności kory mózgowej EEG. Doniesienia sugerują, iż nieprawidłowości w zakresie wzorców aktywności mózgu mogą warunkować trudności w zakresie naśladowania innych osób, obserwacji twarzy i ekspresji mimicznej, komunikacji językowej oraz w zakresie kontroli wykonawczej. Jak podkreślają badacze, mimo wielu badań przemawiających za uznaniem neurorozwojowej etiologii spektrum autyzmu, wiedza na ten temat wciąż zdaje się być niewystarczająca do przyjęcia jej jako jednoznacznego rozstrzygnięcia (Wujcik i in., 2022).

Kolejna grupa hipotez odnoszących się do przyczyn występowania spektrum autyzmu dotyczy czynników zewnątrzpochodnych – ze strony matki, dotyczących przebiegu ciąży oraz okresu okołoporodowego (Król, Rodak, Wawrzyńczak, Bąk i Mokros, 2022) oraz środowiskowych, takich jak: zanieczyszczenie środowiska, styl życia, promieniowanie elektromagnetyczne, opóźnienie wieku prokreacji czy też nieodpowiednio zbilansowana dieta (Karakuła-Juchnowicz i Róg, 2022).

Wśród koncepcji wyjaśniających genezę spektrum autyzmu kolejną grupę stanowią koncepcje poznawcze dotyczące regulowania funkcji wykonawczych oraz pamięci operacyjnej, teorii centralnej koherencji – trudności w zakresie zdolności uogólniania różnych rodzajów informacji, teorii umysłu – trudności z mentalizowaniem i empatyzowaniem, deficytem uczenia się oraz zaburzeniami rozwoju mowy – począwszy od jej braku, a na deficytach pragmatycznych kończąc (Markiewicz, 2007; Sample, 2013; Talarowska, 2022). Z zainteresowaniem polskich badaczek (m.in. Krzysztofik, 2021; Młynarska, 2008; Winczura, 2008), ale i szeroką polemiką w ogólnościowym środowisku naukowym i samorzecznym spotyka się zwłaszcza jedna z poznawczych koncepcji autyzmu, a ściślej teoria umysłu.

Termin „teoria umysłu” został użyty po raz pierwszy w badaniach prymatologicznych Davida Premacka oraz Guy’a Woodruffa w odniesieniu do intuicyjnego rozumienia stanów mentalnych innych osób, które pozwala lepiej przewidywać ich zachowania (zob. Premack i Woodruff, 1978; Smukler, 2005). Szeroko omawiany w literaturze, znany pod nazwą test Sally-Anne, przeprowadzili Simon Baron-Cohen, Alan Leslie oraz Uta Frith (1985). John Duffy oraz Rebecca Dorner zwracają uwagę na „retorykę naukowego smutku” nad autyzmem

(Duffy i Dorner, 2011), począwszy od Kannerowskiego „upośledzenia afektu” aż po koncepcję „upośledzenia umiejętności odczytywania myśli” rozwijaną właśnie w ramach teorii umysłu (*the Theory of Mind* – ToM) (zob. Baron-Cohen, 1995; Frith, 2004; Happé, 1998). W perspektywie „retoryki naukowego smutku” osoba w spektrum autyzmu jest opłakiwana nawet wówczas, gdy podejmuje się próby eksplikacji i zrozumienia jej funkcjonowania. Zdaniem badaczy ToM i wiązana z nią „ślepotą umysłu” – z ang. *mindblindness* (zob. Baron-Cohen, 1995), wręcz odczłowiecza osoby neuroatypowe, traktując je jako „ewolucyjnych dewiantów”, „istoty hipotetyczne”, a wręcz „postacie tragiczne” (Smukler, 2005, s. 202).

Stanowisko J. Duffy’ego oraz R. Dorner nie jest odosobnione. David Smukler podaje w wątpliwość możliwość tłumaczenia autyzmu brakiem teorii umysłu, uznając tę koncepcję za budowaną wokół retorycznej figury brakującego elementu układanki (Smukler, 2005). Dla społecznej percepcji spektrum autyzmu istotna jest jego wizualna identyfikacja i zarządzanie wizerunkiem autyzmu, m.in. w kampaniach społecznych¹⁵ oraz w postaci logotypów¹⁶. Po raz pierwszy symbol brakującego w układance puzzla w kontekście autyzmu został użyty w 1963 r. w logo Narodowego Towarzystwa Autystycznego (*National Autistic Society*) (Smukler, 2005). Zdaniem Smuklera zarówno sposób opisywania, jak i przedstawiania osób w spektrum autyzmu nie jest neutralny, stąd też wybór teorii rozumienia i reprezentacji autyzmu odzwierciedla dominującą perspektywę myślenia o nim, a ta - nawet jeśli nie jest uświadamiana lub wyrażona *explicite* - przybiera niekiedy formę konceptualnego kamuflażu wobec zakorzenionej, stereotypowej konstrukcji autyzmu (Smukler 2005, s. 12). Tym samym Smukler kontestuje wynikające z teorii umysłu ujmowanie autyzmu jako egzotycznego i ekstremalnego, zaś samych osób w spektrum autyzmu jako: „uszkodzonych lub nieadekwatnych wersji normalnych istot ludzkich”, będących żywym przejawem „ludzkiej niewystarczalności”, gdyż brakuje im tego, co definiuje jako człowieka, a zatem „podludzi” (2005, s. 14-18). Interesujące światło na kwestię teorii umysłu w spektrum autyzmu rzucają wyniki badań zespołu Gray’a Athertona. Badacze wskazują, iż w przypadku spektrum autyzmu występuje nie tyle deficyt teorii umysłu, lecz w jej obrębie uwidaczniają się po prostu pewne różnice, zwłaszcza że zdolności percepcyjne osób w spektrum autyzmu mogą wzmacniać ich zdolność do metalizowania (Atherton, Lummis, Day i Cross, 2019).

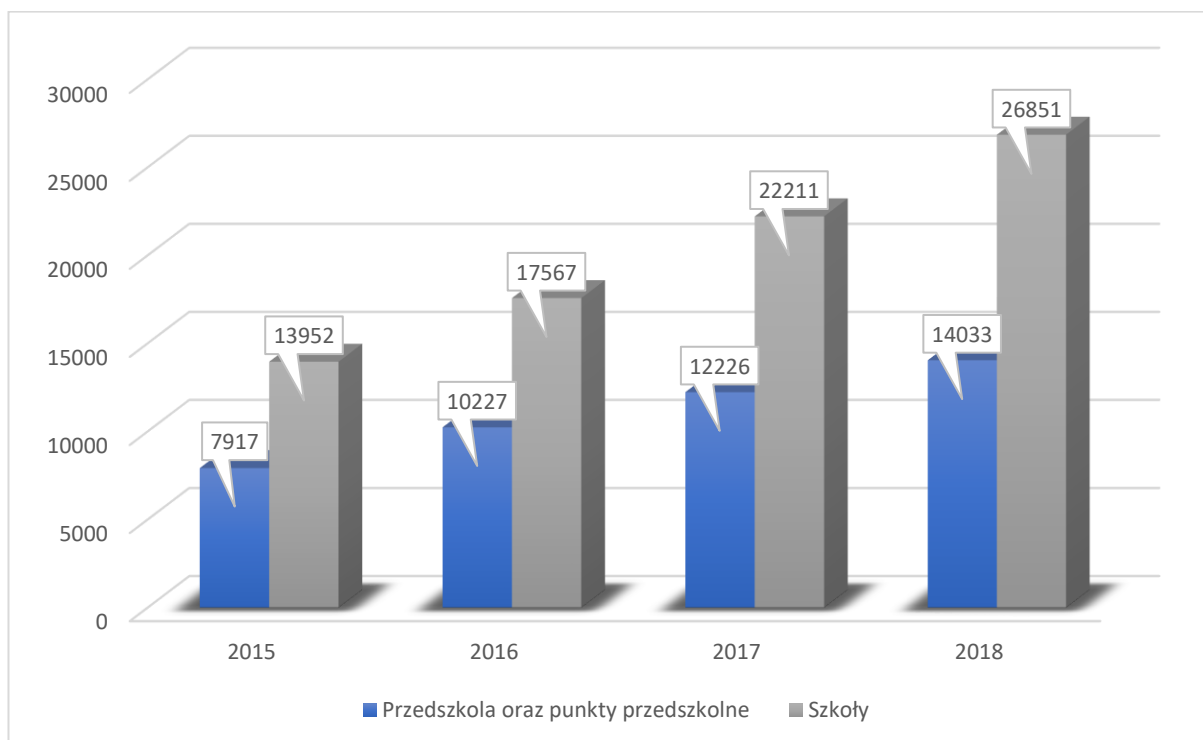
¹⁵ W tym warto przywołać burzliwą dyskusję, którą w 2021 r. wywołała kampania Fundacji JiM „Autyzm. Odmień moją historię”. Liczne gremia wyraziły wobec niej stanowczy sprzeciw, uznając ją za szkodliwą i nieetyczną. Petycję o wstrzymanie kampanii podpisało za pośrednictwem portalu podpisz.to 546 osób.

¹⁶ Autorka widzi potrzebę wnikliwej analizy zarządzania wizualną reprezentacją autyzmu – funkcjonowania logotypów autyzmu w przestrzeni publicznej i dyskursie naukowym, w ramach odrębnej pracy badawczej.

Kontrapunktem wobec teorii umysłu, ale i koncepcją zgodną z przyjętą wizją natury człowieka w świetle modelu salutogenetycznego, jest koncepcja „hipersystematyzującego umysłu” zaproponowana przez Barona-Cohena (Baron-Cohen, 2006, 2008, 2020). Ukuty przez badacza termin „mechanizm hipersystematyzujący” odnosi się do ujawniającej się w tej grupie tendencji do: „repetowanych, ograniczonych zachowań i zainteresowań”. Baron-Cohen neguje negatywną waloryzację zachowań osób w spektrum określanych często jako niepożądane czy zakłócające (Baron-Cohen, 2002, 2020). Systematyzacja, poszukiwanie wzorów pozwala porządkować, kodyfikować, rozdzielać, typizować, a przez to stabilizować, regulować czy wręcz normalizować otaczającą, często mało zrozumiałą i nieprecyzyjną rzeczywistość. Związana z tym mechanizmem atypowość jest nie tyle przejawem niepełnosprawności, zaburzenia a zwłaszcza choroby, co wyrazem poznawczej potrzeby, ale także odmiennego od dominującego stylu uczenia się i myślenia osób w spektrum autyzmu (Baron-Cohen 2020). „Precyzyjny umysł” (z ang. *exact mind*) (Baron Cohen, 2004, 2020) osób w spektrum autyzmu predysponuje ich styl poznaczy jako hipersystematyzujący (z ang. *hiper-systemizing*), hiperdokładny i sfokusowany na szczegóły (z ang. *hiper-attention to detail*) oraz hiperwrażliwy sensorycznie (z ang. *hypersensitivity*) (Cohen i in., 2009; Baron-Cohen 2020). Zespół badawczy Barona-Cohena różnorodne, specyficzne dla spektrum autyzmu zachowania, zgrupował, mając na względzie rodzaj i charakter systematyzacji, w pewne behawioralne wzory. Wyróżniono między innymi systematyzację: sensoryczną (przesypywanie, dotykanie, pocieranie), motoryczną (wirowanie, kręcenie się, obracanie, kołysanie), kolekcjonowanie i katalogowanie (zbieranie, porządkowanie, tworzenie list), numeryczną (przeliczenie, zainteresowanie kalendarzem, rozkładami jazdy, rozwiązywanie problemów matematycznych), ruchową (wpatrywanie w ruch wirowy – pralkę, wiatraki, koła), przestrzenną (trasy, drogi, mapy), środowiskową (układanie według wzoru, wzdłuż linii), naturalną (wielokrotne powtarzanie tych samych pytań, wyszukiwanie informacji nt. faktów związanych z zainteresowaniem), mechaniczną (składanie i rozkładanie, włączanie i wyłączanie), słuchową (powtarzanie, echolalia), sekwencyjną (powtarzanie prostych i złożonych czynności, rytuały) (Baron-Cohen i in., 2008). Szczególne miejsce w wyróżnionej typologii mają zachowania o podłożu sensorycznym i motorycznym, ukazując sensorium osób w spektrum autyzmu jako istotny problemem badawczy, zwłaszcza w dążeniu do zrozumienia ich indywidualnych doświadczeń, ale tworzeniu przyjaznego środowiska, tak społecznego, jak edukacyjnego.

Uzupełnienie prowadzonej dotychczas konceptualizacji spektrum autyzmu stanowią dane statystyczne nt. jego występowania. Analiza danych z Systemu Informacji Oświatowej (SIO)

potwierdza systematyczny wzrost liczebności uczniów w spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera, w placówkach oświatowych na terenie kraju.



Wykres 1. Rozkład liczebności uczniów w spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera, w placówkach oświatowych (lata 2015-2018).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: D. Pufund (2022b). Między wykluczeniem a normalizacją i pedagogiką równego dostępu – analiza wybranych aspektów środowiska edukacyjnego uczniów w spektrum autyzmu. W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz i A. Witusik (red.), *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo, s. 434.

Badania zespołu Karoliny Skoniecznej-Żydeckiej nad występowaniem spektrum autyzmu w obszarze województwa pomorskiego oraz zachodnio-pomorskiego potwierdzają występowanie spektrum autyzmu u 35/10 000 dzieci w wieku od 0–16 lat, 4-krotnie wyższe u chłopców niż dziewczynek (Skonieczna-Żydecka, Gorzkowska, Pierzak-Sominka i Adler, 2017). Zdaniem badaczy Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego liczba dzieci w spektrum autyzmu jest w Polsce wciąż niedoszacowana, zwłaszcza na terenach wiejskich oraz wśród dzieci o małym nasileniu objawów (Skonieczna-Żydecka i in., 2017). W Europie najwyższe wskaźniki rozpoznawalności spektrum autyzmu odnotowano w Szwecji, ściślej u 115 dzieci na 10 000. W raporcie opracowanym przez *Centers for Disease Control and Prevention – CDC* z 2020 r. oszacowano rozpoznawalność spektrum autyzmu na poziomie 1 na 54 dzieci w wieku 8 lat, natomiast już w 2021 r. na podstawie analizy danych z 2018 r. zidentyfikowano spektrum autyzmu u 1 na 44 dzieci (Maenner i in., 2021). „Epidemia autyzmu” bywa też przez badaczy kwestionowana (Bumiller, 2008; Gernsbacher, Dawson i Goldsmith, 2005). Samo sformułowanie „epidemia autyzmu” rodzi wątpliwości, co do braku akceptacji osób

w spektrum autyzmu z uwagi na swoje negatywne asocjacje – z chorobą, plagami, skażeniem, budzi strach, stąd też uznawane jest nie tylko za deprecjonujące, ale wręcz uwłaczające godności (Bumiller, 2008; McGuire, 2016). Wzrost rozpoznawalności spektrum autyzmu wiązany jest przede wszystkim ze wzrostem świadomości i wiedzy nt. autyzmu, poszerzeniu rozumienia autyzmu jako kategorii diagnostycznej (Gernsbacher i in., 2005), dostępności do specjalistycznych narzędzi diagnostycznych – m.in. złotego standardu diagnostycznego” (Protokołu obserwacji do diagnozowania zaburzeń ze spektrum autyzmu ADOS-2 oraz Wywiadu do Diagnozy Autyzmu – ADI-R), choć i ten ma swoje obiektywne ograniczenia (m.in. w zakresie trudności diagnozy dzieci z opóźnionym rozwojem mowy czy też słabo współpracujących) (Siegel, 2018). Zwiększająca się liczba rozpoznań spektrum autyzmu wynikać może także z faktu łatwości posługiwania się etykietą autyzmu (Russell, 2021). Uzyskanie formalnej diagnozy autyzmu otwiera drzwi do usług terapeutycznych, co rodzi pewne nadużycia, skłanianie się do „nachylania” diagnozy w kierunku spektrum autyzmu jako tej związanej z dodatkowymi świadczeniami, ale i łatwiej atrybuowanej przez rodziców (Pietras i in., 2022). Bryna Siegel nazywa to zjawisko „diagnozowaniem dla dolarów” (2018, s. 22), zaś Dana Lee Baker oraz Lila Walsh „autyzmem edukacyjnym” (2013, s. 220).

Podobne zjawisko – zdaniem autorki trudne do jednoznacznej oceny – obserwowane jest także w Polsce. Dostęp do zajęć rewalidacyjnych oraz innych zajęć specjalistycznych reguluje orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane przez zespół orzekający Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej na podstawie diagnozy psychologiczno-pedagogicznej, analizy dokumentacji, w tym zaświadczenia lekarza specjalisty psychiatrii dzieci i młodzieży. Diagnoza spektrum autyzmu jest swoistą „przepustką” do terapii, gdyż zapewnia „wysoki”, bo lepiej finansowany standard usług terapeutycznych, np. w porównaniu z pomocą oferowaną na mocy opinii w sprawie objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, która takiego finansowania nie przewiduje. W porównaniu z innymi rozpoznaniem, takimi jak zespół nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD), niepełnosprawność intelektualna, które Siegel nazywa przewrotnie „siostrami Kopciuszka” (2018, s. 22-25), a nawet nieśmiałością, czy opóźnionym rozwojem mowy, możliwość uzyskania odpowiadającej indywidualnym potrzebom pomocy – terapii, wsparcia nauczyciela wspomagającego, jest zdecydowanie bardziej prawdopodobna. Dylemat diagnostyczny dotyczy zarówno rodziców, jak i specjalistów. Rodzice, zdając sobie sprawę z warunków otrzymania oczekiwanej pomocy, liczą na szybką, „konkretną” diagnozę lekarską, zaś specjaliści, wiedząc o obwarowaniach formalnych usług terapeutycznych i dostosowań wymagań edukacyjnych, kierują do drzwi „konkretnych” gabinetów lekarskich. Ian Hacking tworzenie diagnostycznych etykiet określił

mianem psychiatrycznego „wymyślania ludzi”. Dzięki swoistemu zapętleniu (z ang. *looping effect*) możliwe jest zarządzanie nimi – ich kontrolowanie, zmienianie, ale także i udzielanie wsparcia i pomocy. Niekiedy wręcz diagnoza pozwala wykreować pewne grupy ludzi, które wcześniej nie istniały (Hacking, 1995, s. 351-383). Tym samym wyłania się społeczny obraz spektrum autyzmu jako niejednoznacznego fenomenu, postrzegany zarówno jako coś pożądanego, jak i „choroba” i „źródło cierpienia”.

Polaryzacja dyskursów wokół autyzmu i nad autyzmem sprzyja zamgleniu terminologii i pojęć, które próbują go opisać, co czyni jego obraz niewyraźnym, nieokreślonym, a momentami wręcz nieuchwytnym. Eksplanacja autyzmu oraz rozpoznawanie przestrzeni teoretycznej wokół niego, jak zauważa Janusz Kirenko, jest niekiedy traktowana wybiórczo lub wręcz tendencyjnie (Kirenko, 2020), stąd też przekonanie autorki o konieczności podjęcia także wątków o społeczno-kulturowym, politycznym obrazie autyzmu jako fenomenu. Wojna o autyzm¹⁷ dotyczy relacji wiedzy oraz władzy nad jego konceptualizacją. Dyskurs wokół autyzmu i nad autyzmem ujawnia procesy, by posłużyć się Foucaultowskim terminem, *urządzania* – symbolicznego przeciągania liny w przestrzeniach politycznego zarządzania autyzmem, pomiędzy stygmatyzacją a normalizacją i inkluzją, ale rzuca wyzwanie jego dotychczasowemu oglądowi. Pojęcie *urządzania* – jak podkreśla Helena Ostrowicka, przejawia: „szczególną płodność teoretyczną i krytyczną”, gdyż: „przełamuje ono opozycję między wiedzą rozumianą jako racjonalna reprezentacja rzeczywistości a praktyką społeczną oraz między wolnością podmiotu a jego zniewoleniem w relacjach władzy” (2012, s. 12). Owo *urządzanie* sięga także społecznie przypisywanych mu znaczeń, gdyż świadomość autyzmu zawsze jest w jakiś sposób zorientowana (McGuire, 2016, s. 68), „autyzm nie istnieje poza kulturą” (Davidson i Orsini, 2013, s. 2).

¹⁷ Podobne „wojny” dotyczą także innych jednostek diagnostycznych, np. dysleksji, co w ogóle zaczyna podważać sens budowania systemu wsparcia opartego na diagnozach nozologicznych. Vede: Sirin Kale (2020), *The battle over dyslexia*, The Guardian, 17 Sept; <https://www.theguardian.com/news/2020/sep/17/battle-over-dyslexia-warwickshire-staffordshire>, [dostęp: 11.02.2023].

1.3.2 Urządzanie autyzmu – pomiędzy autystyczną stygumą a kulturą edukacyjnej i społecznej inkluzji

Każdy jest częścią różnorodności, niezależnie od tego, czy jest w większości, czy w mniejszości, „normalny” czy „wyjątkowy”. W przyrodzie nie ma przypadków... tylko możliwości.

Kristin Bumiller

Zoperacjonalizowane systemy diagnostyczne, takie jak: Klasyfikacja Zaburzeń Psychiczych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) oraz Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-11 (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) odzwierciedlają zmiany w obrębie klasyfikacji i diagnozie psychiatrycznej, ale także pewne przeobrażenia konceptualne w dyskursie wokół autyzmu i nadautyzmem. W polu definicyjnych ujęć autyzmu ścierają się paradygmaty – paradygmat medyczny (autyzm jako zaburzenie/choroba) oraz paradygmat neuroróżnorodności (stany ze spektrum autyzmu – *autism spectrum condition*, ASC). Z uwagi na ograniczenia niniejszej pracy, podjęte w tym miejscu rozważania wokół *urządzania* autyzmu mają na celu jedynie sproblematyzowanie – zmapowanie newralgicznych, społeczno-kulturowych kontekstów funkcjonowania osób w spektrum autyzmu, ale także ich doświadczania. Odślaniając kierunki możliwych – a w odczuciu autorki wymagających dalszego, pogłębionego namysłu oraz naukowego odkrywania – dyskursów wokół autyzmu, neuroróżnorodności oraz (bio)polityki autyzmu, możliwe jest jego pełniejsze sproblematyzowanie.

W dyskursach wokół autyzmu wybrzmiewa dwugłos – osób neuroatypowych i neurotypowych. Melanie Yergeau skłania do refleksji nad zasadnością tej dychotomii, poddając refleksji i krytycznemu namysłowi to, co sytuje się pomiędzy (2018). Badaczka zwraca uwagę, iż w literaturze charakterystyka autyzmu obfituje w kontrasty, antytezy, opozycje, lecz nie są one tropami autyzmu, lecz jego istotą (Yergeau, 2018, s. 2). Dyskurs osób neuroatypowych na temat autyzmu jest esencjalizowany – narracje wręcz kanonizują wybrane wycinki rzeczywistości osób w spektrum autyzmu, zwłaszcza te, które w ich perspektywie, z pewnych względów uznane zostaną za ważne, intensywne, afektywne czy emocjonalnie obciążające. Stąd też zdaniem Yergeau powtarzające się opisy na temat sketolii, koprofilii oraz innych zachowań – które *par excellence* charakterystyczne dla spektrum autyzmu nie są, lecz systematycznie pojawiają się w narracjach na jego temat (2018 s. 3). Zdaniem Yergeau jest to przykład retoryki degradacji osób neuroatypowych: „te narracje są bardziej gówniane niż gówno, które przedstawiają”, konstruującej autystyczną stygumą, ale i deprecjonującej ich głos

w dyskursie o sobie samych: „nasze gówno ma większą moc retoryczną niż my sami” (2018, s. 3). W literaturze zwraca się także uwagę, iż w dyskursie wokół autyzmu wybrzmiewa paradoksalna logika ableizmu, iż osoby w spektrum autyzmu nie są „wystarczająco” autystyczne lub wręcz przeciwnie – są zbyt autystyczne, by mówić na temat ich autyzmu (Yergeau, 2018; Orsini i Smith, 2010).

Lawrence K. Fung zwraca uwagę, iż pojęcie różnorodności bywa mylące. Zmiany kulturowe, które dokonują się w jej obrębie dotyczą najczęściej tych obszarów, które są najbardziej widoczne – zwłaszcza jeśli chodzi o płeć, nierówności na tle rasowym, lecz nadal są niewystraszające w obrębie tej różnorodności, która jest niewidziana. Zmiana społeczna wymaga zmiany kulturowej – promocji neuroróżnorodności jako wartości społecznej. Taką propozycją jest neuroróżnorodność w modelu opartym na mocnych stronach – z ang. *strengths-based model of neurodiversity* (SBMN) budowanym na podstawie czterech filarów teoretycznych: psychologii i psychologii pozytywnej, teorii inteligencji wielorakich oraz psychologii rozwojowej. Pierwszy z filarów koncepcji neuroróżnorodności opiera się na psychologii pozytywnej Martina Seligmana i Mihalya Csikszentmihalyiego i jest ukierunkowany na promocję indywidualnego dobrostanu, m.in. poprzez wspieranie świadomości mocnych stron, osobistego potencjału oraz zaufania do własnych możliwości. Kolejny z filarów stanowi teoria inteligencji wielorakich (z ang. *Multiple intelligences*) Howarda Gardnera pozwalająca na wszechstronne ujęcie ludzkich zdolności w perspektywie jej ośmiu komponentów – typów inteligencji: logiczno-matematycznym, językowym, przyrodniczym, muzycznym, przestrzennym, cieleśnie-kinestetycznym, inter- i intrapersonalnym. Koncepcja neuroróżnorodności budowana jest na podstawie założeń psychologii pozytywnej w ujęciu proponowanym przez Dilipa V. Jesteego. Jest ona ukierunkowana, podobnie jak psychologia pozytywna na odkrywaniu mocnych stron i zwiększaniu dobrostanu jednostki. Czwarty z komponentów opiera się na założeniach siedmiu wektorów rozwoju Arthura W. Chickeringa (Fung, 2021a; Fung i Doyle, 2021). Celia de Anca oraz Salvador Aragón wyróżnili jako główne podtypy różnorodności: różnorodność demograficzną, poznawczą oraz doświadczeniową. Pierwsza z nich, różnorodność demograficzna obejmuje różnice w obrębie płci, rasy, orientacji seksualnej, przynależności religijnej, ale i wykształcenia czy też przynależności do grupy zawodowej. Różnorodność doświadczeniowa odnosi się do różnic w indywidualnych trajektoriach życiowych, zaś poznawcza do odmienności w sposobie myślenia (Fung i Doyle, 2021). Fung definiuje neuroróżnorodność jako koncepcję, która uznaje osoby różniące się funkcjonowaniem mózgu oraz cechami behawioralnymi za część – jak określa autorka – „normalnej zmienności

w populacji ludzkiej” (2021, s. 3). Ruchy samorzecznicze działają na rzecz zmiany kultury, jednocześnie nie mniej istotna jest zmiana w obrębie środowiska, także w jego aspekcie sensorycznym oraz tego, czy zostało ukształtowane w sposób, który ową zmianę czyni możliwą (Fung i Doyle, 2021). By tę ideę urzeczywistnić, konieczne jest (z)rozumienie funkcjonowania, indywidualnych potrzeb i doświadczeń osób w spektrum autyzmu. W duchu koncepcji neuroróżnorodności uznaje się, iż źródło trudności doświadczanych przez osoby w spektrum autyzmu nie tkwi w nich samych, lecz w niezrozumieniu ich potrzeb oraz specyfiki funkcjonowania przez otoczenie społeczne podporządkowane homogenicznemu reżimowi „bycia normalnym” (Bovell, 2021, s. 39).

Pojęcie neuroróżnorodności jest pojęciem stosunkowo młodym. Po raz pierwszy terminem tym posłużył się Harvey Blume na łamach czasopisma *Atlantic* w 1998 r., konstatując, iż: „Neuroróżnorodność może być tak samo istotna dla rasy ludzkiej, jak bioróżnorodność jest dla życia w ogóle” (Blume, 1998). Jako propagatorów pojęcia neuroróżnorodności uznaje się autora światowych bestsellerów podnoszących kwestię dziedzictwa autyzmu oraz historii neuroróżnorodności, Steve’a Silbermana (2017, 2021), a także samorzeczniczkę Judy Singer. Jej zdaniem „autystyczne spektrum” w pewnym sensie nawołuje do stworzenia polityki różnorodności neurologicznej, antycypuje dyskurs różnorodności neurologicznej – *neuroróżnorodności* (Armstrong, 2011; McGuire, 2016), ale i opisuje potrzebę powstania ruchu społecznego – „rzecznictwa autystycznego” jako punkt spustowy kulturowej zmiany (Fung i Doyle, 2021, s. 3). Z kolei inicjatorem ruchu na rzecz praw osób w spektrum autyzmu – *autism rights movement* (ARM) oraz uznania osób należących do spektrum autyzmu jako grupy mniejszościowej uznaje się Jima Sinclaira (Fung i Doyle, 2021, s. 4). Lawrence Fung oraz Nancy Doyle za Judy Singer wskazują, iż: „ludzkie umysły są naturalnie zróżnicowane, a różnice międzysobnicze są częścią bogatej tkaniny ludzkich doświadczeń, intelektu i umiejętności” (2021, s. 4).

Wielość określeń związanych z neuroróżnorodnością – *neuroróżność*, *neuromniejszość*, *neuroatypowość* tłumaczona jest poprzez prawo wyboru oraz wyraz samostanowienia. Polaryzująca jest już sama „polityka nazewnictwa” – „czy autyzm jest spektrum, odmiennością czy zaburzeniem” (Baker i Walsh, 2013, s. 213; Davidson i Orsini, 2013, s. 3). Odchodząc od operowania w odniesieniu do spektrum autyzmu terminem zaburzenie, jako waloryzującym go negatywnie, dla podkreślenia szerokiego wachlarza indywidualnych cech, konstelacji różnie zintensyfikowanych trudności, ale i mocnych stron Baron-Cohen zaproponował inne określenie – stany ze spektrum autyzmu (z ang. *autism spectrum condition*) (Kossewska, 2014, s.10). W niniejszej pracy, mimo przyjmowania wiedzy medycznej za fakt naukowy, unika się

sformułowania „zaburzenie” w odniesieniu do osób w spektrum autyzmu. Nie jest to zabieg odosobniony, z podobnego rozwiązania skorzystały także inne badaczki, Joanna Kossewska (2014), Joanna Ławicka (2019), Anna Prokopiak (2020) czy Joanna Kruk-Lasocka (2021). O ile za dość powszechne zjawisko językowe, zwłaszcza w środowisku medycznym, uznać można stawianie na pierwszym miejscu osoby – *osoba z autyzmem* (Ortega, 2009, s. 429), wielu samorzeczników interpretuje ten zabieg jako niefortunny lub wręcz negatywy. Uznają, iż autyzm nie jest dodatkiem do osoby – ozdobnikiem lub zbędnym balastem, lecz jest integralną, konstytutywną częścią tożsamości – co wyraża określenie osoby jako autystycznej (Davidson i Smith, 2009; Fung i Doyle, 2021; McGuire, 2016; Ortega, 2013, s. 79). Joanna Ławicka zwraca uwagę jednak na pewną niefortunność określenia *osoba autystyczna* oraz ryzyko zaistnienia sytuacji, w której: „autyzm przesłania otoczeniu człowieka” (Ławicka, 2019, s. 5). Nie rosząc sobie prawa do jednoznacznych rozstrzygnięć w niejednoznacznościach terminologicznych, uznając, iż wybór ten jest osobistą decyzją osób, których to określenie dotyczy, a także biorąc pod uwagę prymarną definicję słownikową *autyzmu*, jego nieprzezroczystą proveniencję etymologiczną oraz implikowane konotacje semantyczne, co żywe w języku i waloryzujące go negatywnie (jak pokazuje dokonana w ramach wcześniejszych badań rekonstrukcja pola semantycznego tego pojęcia na łamach tygodników opiniotwórczych – Pufund, 2020), zdecydowano, by w niniejszej pracy posługiwać się określeniem *osoba w spektrum autyzmu* oraz *osoba autystyczna* zamiennie.

Paradygmat neuroróżnorodności najczęściej stosowany jest w odniesieniu do spektrum autyzmu, jednak obejmuje swym zakresem także i dysleksję, dyspraksję oraz ADHD, coraz częściej zalicza się także do tej grupy dysfonię, zespół Tourette’a, synestezję oraz inne zaburzenia i różnice neurobiologiczne (Fung i Doyle, 2021). W innym ujęciu – jako wyraz przeciwstawienia się pojęciom normalności oraz patologii, pojęcie neuroróżnorodności odnosi się do wszystkich osób, zarówno autystycznych, jak i nieautystycznych, w ramach kontinuum ludzkiej różnorodności neurologicznej (Ortega, 2013). Neuroróżnorodność analogicznie do podobnych konstrukcji wyrazowych funkcjonujących już w języku, takich jak: różnorodność kulturowa czy też różnorodność biologiczna – bioróżnorodność, wyraża afirmację wobec bogactwa, wielości i różnorodności, a poprzez swój pozytywny wydźwięk stanowi wyraz uznania jej społecznego i kulturowego znaczenia (Armstrong, 2011). Uznać można, iż koncepcja neuroróżnorodności stanowi przeciwwagę wobec mechanizmów społecznej „kyriarchii”, rozumianej za Podgórską-Jachnik jako termin parasolowy wobec zjawisk społecznej stratyfikacji na uprzywilejowanych i uciśnionych (Podgórska-Jachnik, 2016, s. 17).

Thomas Armstrong (2011) podkreśla, iż neuroróżnorodność jest naturalnym bogactwem. Stwierdza, iż tak, jak nie istnieje standardowy kwiat, kulturowa grupa czy rasa, tak też nie istnieje standardowy mózg. Koncepcja neuroróżnorodności zmienia perspektywę na bardziej zrównoważoną, w tym sensie, iż pozwala odejść od patologizowania tego, co atypowe, uznawania za przejaw choroby bądź zaburzenia, a koncentruje się na indywidualnych różnicach (Armstrong, 2011). Jednocześnie jak zauważa Armstrong nie neguje diagnozy jako takiej, uznając za kluczowe rozpoznawanie chorób psychicznych, wdrażanie odpowiedniego leczenia oraz działań profilaktycznych. Jako jeden z kamieni węglowych koncepcji neuroróżnorodności – uznaje koncentrację na mocnych stronach, talentach, uzdolnieniach, predyspozycjach i zdolnościach, wskazuje psychologię pozytywną Martina Seligmana. Armstrong tłumaczy koncepcję neuroróżnorodności, ujmując ją w perspektywie ośmiu pryncypiów (z ang. *Eight Principles of Neurodiversity*). Pierwsze z pryncypiów wyrażone jest w stwierdzeniu, iż „ludzki mózg działa bardziej jak ekosystem, a nie jak maszyna” (Armstrong, 2011, s. 9). Koncepcja neuroróżnorodności zrywa symbolicznie z kartezjańskim obrazem mózgu jako maszyny, pracujących w niej trybików i komputerowego oprogramowania. Inspirując się metaforycznym opisem biochemika i noblisty, Geralda Edelmana, Armstrong postrzega mózg jako bogatą w różnorodność dżunglę, zaś działanie mózgu porównuje do lasu deszczowego – tętniącego życiem – wzrostem i rozpadem, wielością i różnorodnością. Kolejne założenie odnosi się do kontinuum kompetencji – różnorakiego nasilenia cech, które stanowią podstawę różnic międzyludzkich. Zdaniem Armstronga żaden człowiek nie istnieje jako „wsypa niekompetencji”, lecz każdego charakteryzują „różnice indywidualne” – „inaczej zorganizowany system neurologiczny” (2011, s. 11-13). Zdaniem badacza ludzkie kompetencje są definiowane oraz wartościowane przez pryzmat kultury, do której on należy. W diagnozach psychiatrycznych odbijają się społeczne uprzedzenia i stereotypy. Jako przykład podaje uznawanie na kartach historii w pewnych kręgach kulturowych za przejaw choroby – ucieczki niewolników określanej mianem drapetomanii czy homoseksualizmu traktowanego jako zaburzenie psychiczne. Zdaniem Armstronga postrzeganie jako osobę niepełnosprawną, zaburzoną lub wręcz przeciwnie – uzdolnioną, w dużej mierze zależy od czasu i miejsca narodzin. Jako kolejne z pryncypiów badacz wskazuje konstatację, iż życiowy sukces zależy nie tylko od zaadaptowania się do otaczającego środowiska, ale także modyfikowania go do potrzeb „unikatowego mózgu” (Armstrong, 2011, s. 15-16).

W debacie wokół autyzmu wyróżnić można dwie opozycyjne orientacje. Ginny Russell, charakteryzując ruchy społeczne skupiające się wokół autyzmu, wyodrębniła aktywizm

pierwszej oraz drugiej fali. Aktywizm pierwszej fali najczęściej skupiał rodziców i profesjonalistów, chcących wyrazić swój sprzeciw wobec psychogennych koncepcji autyzmu oraz rozprawić się z krzywdzącymi mitami – m.in. Bettelheimowskiej „pustej fortecy”, czyli autyzmu jako schronienia przed cierpieniami powodowanymi przez rzeczywistość (Gałkowski, 1980). Aktywizm pierwszej fali opowiadał się po stronie podejścia biomedycznego, stąd też Russel określa go mianem proleczniczego, ukierunkowanego na „leczenie autyzmu” oraz zwalczanie jego „epidemii” (Bumiller, 2008; McGuire, 2016.; Rosqvist, Stenning i Chown, 2020; Russell, 2021). Rezultatem polityki proleczniczej stało się ugruntowanie w kulturze metafor autyzmu, m.in. jako choroby, które reprodukuje binarny podział na „normalne” i „patologiczne” (Broderick i Ne’eman, 2008)¹⁸. Miejsce podejścia psychoanalitycznego, jako dominującego paradygmatu terapeutycznego, zajął behawioryzm (McGuire, 2016). Szczególne znaczenie dla rozpowszechnienia podejścia biomedycznego miała działalność doktora Bernarda Rimlanda oraz lekarzy praktykujących „leczenie” autyzmu za pomocą niestandardowych metod, takich jak: dieta eliminacyjna (*GFCF diet – gluten-free, casein-free diet*, tj. bezglutenowa, bezkazeinowa), usuwanie metali ciężkich z organizmu – chelatacja czy sesje w komorze z tlenem hiperbarycznym, zgodnie z protokołem DAN! – *Defeat Autism Now!* (Pokonaj autyzm teraz!), propagowanym przez Autism Research Institute aż do 2011 r. Działalność Rimlanda oraz rozpowszechnienie podejścia biomedycznego pozwoliło rozprawić się w pewnym sensie z figurą „zimnych matek” jako winowajczyń autyzmu, lecz przyczyniło się do rozpropagowania kolejnego mitu – wiążącego jego pojawienie się ze szczepionkami, ale także dającego fałszywą nadzieję na jego wyleczenie (Siegel, 2018). Siegel w *The Politics of Autism* określa antyszczepionkowców jako żołnierzy kulturowej wojny o autyzm (Siegel, 2018). Opublikowany w 1998 r. na łamach prestiżowego czasopisma *Lancet* artykuł Andrew Wakefielda wiążący zaburzenia jelitowe (zespół ciekącego jelita) oraz występowanie autyzmu z zastosowaniem szczepionki MMR (trójskładnikowej szczepionki przeciw odrze, śwince i różyczce), wycofany później z uwagi na rażące błędy metodologiczne oraz nadużycia etyczne, wywołał antyszczepionkową ogólnościową „histerię” (Siegel, 2018).

W opozycji wobec ujmowania autyzmu jako choroby oraz upatrywania w nim źródła tragedii i cierpienia wyłonił się aktywizm drugiej fali – afirmatywne i demedycyzujące ujęcie

¹⁸ Analiza zaledwie tytułów publikacji poświęconych zagadnieniu pozwala wyłonić wachlarz metafor oraz konotacji semantycznych wartościujących autyzm i osoby w spektrum autyzmu negatywnie: *Pusta forteca*, *Uwięziony umysł*, *Oblężenie*, *Zrozumieć, aby uzdrowić*, *Deszczowi ludzie*, *Za ścianą* – by wymienić chociaż kilka z nich.

autyzmu (Russell, 2021), skupiające wokół siebie samorzeczników i zwolenników koncepcji neuroróżnorodności. Anne McGuire stwierdza wręcz, iż koncepcja neuroróżnorodności pozwala: „odzyskać autyzm z niewoli patologii” (2016, s. 60). Tym samym, w ramach aktywizmu drugiej fali propagowane jest rozumienie autyzmu jako integralnej części tożsamości oraz jednej z wielu neurobiologicznych odmienności – neurologicznej różnorodności (Russell, 2021), „jedną z wielu naturalnych form ludzkiej zmienności” (McGuire, 2016, s. 59). W 1990 r. powstała pierwsza organizacja samorzecznicza Narodowy Komitet Autyzmu – *Autism National Committee* (AutCom)¹⁹, której głównym zadaniem jest ochrona praw osób w spektrum autyzmu wyrażona hasłem „Społeczna sprawiedliwość dla wszystkich Autystów”. Inną organizacją prowadzoną przez i dla osób w spektrum autyzmu jest także sieć samorzeczników w ramach ASAN – *Autistic Self-Advocacy Network*²⁰. Jako jeden z manifestów-symboli koncepcji neuroróżnorodności uznaje się *Don't Mourn for Us* (Nie oplakujcie nas) wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji w Toronto w 1993 r. autorstwa Jima Sinclaira. Autor przeciwstawia się myśleniu o autyzmie w wymiarze traumatycznej tragedii, klątwy, która „zabrała” „normalne dziecko”, „muru nie do przebicia”. Stwierdza dobitnie: „Autyzm to nie śmierć” (Sinclair, 2012, s. 2). Jak konstatuje w swoim manifestie:

Autyzm nie jest czymś, co dana osoba posiada, ani „skorupą”, w której jest uwięziona. za autyzmem nie kryje się normalne dziecko. Autyzm to sposób bycia. Jest wszechobecny; zabarwia każde doświadczenie, każde doznanie [...] Nie jest możliwe oddzielenie autyzmu od osoby (Sinclair, 2012, s.1).

Zwolennicy koncepcji neuroróżnorodności kwestionują obraz autyzmu jako tragedii, wyrażając przekonanie o konieczności obalenia hegemonii „normalności” na rzecz neurologicznego pluralizmu (Milton, 2014). Jednocześnie w perspektywie ruchu neuroróżnorodności podkreśla się, iż polityka wobec autyzmu – m.in. regulowana ustawą kongresu USA z 2006 r. *Combating Autism Act* – przyczyniła się do finansowania na niebagatelną kwotę miliarda dolarów badań nad „zwalczaniem autyzmu” – chęci zdobycia świętego Graala badań nad autyzmem” (Nadesan, 2013, s. 119) w formie badań genetycznych, neurobiologicznych, jednak nie przyniosła realnej poprawy jakości życia osób w spektrum autyzmu (Orsini i Smith, 2010; Pellicano i Stears, 2011; Siegel, 2018). Każda z tych frakcji prezentuje inne spojrzenie na autyzm, posługuje się innym sposobem jego językowej konceptualizacji, uznaje inne autorytety, przyjmuje inne założenia teoretyczne, propaguje inne podejście do diagnozy i terapii osób autystycznych, co skutkuje – by posłużyć się określeniem G. Russel, „epistemicznym polem bitwy” (Russell, 2021, s. 5). Polityka drugiej fali prowokuje

¹⁹ Zob. <https://www.autcom.org/>, [dostęp: 2.06.2023].

²⁰ Zob. <https://autisticadvocacy.org/>, [dostęp: 01.06.2023].

do myślenia, ale także wzbudza kolejne zmiany w postrzeganiu autyzmu oraz podejściu do jego diagnozy i terapii (Russell, 2021).

Satyryczny sposób rozprawienia się z retoryką reżimu normalności oraz metaforą autyzmu jako choroby zaproponował Erik Engdahl. W założonym przez siebie Instytucie Studiów nad Neurotypowością²¹ definiuje ją prześmiewczo w perspektywie autorskiej DSN-IV (*The Diagnostic and Statistical Manual of 'Normal' Disorders*) – jako chorobę oznaczoną alfanumerycznym kodem „666.00 Neurotypic Disorder”. Określa ją jako: „zaburzenie neurobiologiczne, które charakteryzuje się nadmiernym zaabsorbowaniem problemami społecznymi, złudzeniami wyższości i obsesją na punkcie zgodności” (Engdahl, 2002). Jak dodaje, osoby neurotypowe (NT):

[...] często zakładają, że ich doświadczenie świata jest albo jedyne, albo jedyne poprawne [...]; są często nietolerancyjne wobec pozornie niewielkich różnic u innych [...]; są sztywne pod względem społecznym i behawioralnym, często nalegają na wykonywanie dysfunkcyjnych, destrukcyjnych, a nawet niemożliwych do zrealizowania rytuałów jako sposobu na utrzymanie tożsamości grupowej (Engdahl, 2002).

Zgodnie z modelem neuroróżnorodności autyzm nie jest definiowany jako niepełnosprawność bądź zaburzenie, lecz pewna różnica, odmienność poznawcza i sensoryczna (Chown, 2019; Kapp, Gillespie-Lynch, Sherman i Hutman, 2013) „nietypowe okablowanie neurologiczne” (Ortega, 2009, s. 426). Społeczno-kulturowa rzeczywistość osób w spektrum autyzmu nie jest jednak monolityczna, definiują ją różne, często sprzeczne dyskursy, zaś grupy reprezentujące obie orientacje są mimo wszystko niejednorodne (Barnes i McCabe, 2012; Orsini i Smith, 2010; Ortega, 2009). Jednak ogląd sytuacji osób w spektrum autyzmu w binarnej perspektywie – dychotomii, którą za Virginią Bovell określić można mianem „debaty o leczeniu i akceptacji” (Bovell, 2021, s. 39) ma pewne ograniczenia. Badaczka podkreśla także, iż coraz częściej w literaturze *autyzm* pojawia się w liczbie mnogiej dla podkreślenia jego złożoności i heterogeniczności (Bovell, 2021; Brownlow i O’Dell, 2013; Russell, 2021). W podobnym tonie wypowiada się Alan Jurgens. Badacz jako uzasadnienie krytyki tendencji do homogenicznego ujęcia autyzmu, wskazuje, iż nie jest on uniwersalny, a każda z osób będąca w jego spektrum dysponuje innym wachlarzem mocnych oraz słabych stron – podobnie jak każda osoba uznawana za neurotypową (2021, s. 75). Jako główny zarzut wobec społeczności skupiającej się wokół ruchu neuroróżnorodności podnoszona jest kwestia marginalizowania innych członków społeczności autystycznej. Zwłaszcza kwestii związanych z utrudnioną sytuacją osób w spektrum autyzmu, u których rozpoznawano niepełnosprawność intelektualną lub inny, znaczący dla ich codziennego funkcjonowania czynnik zakłócający

²¹ Zob. <https://erikengdahl.se/autism/isnt/index.html>, [dostęp: 02.06.2023].

(Baker, 2011; Bovell, 2021). Badacze zwracają uwagę na społeczno-kulturowe zjawisko „mody” na autyzm (Kirenko, 2020; Pietras i in., 2022; Siegel, 2018). Jako jeden z obserwowalnych trendów potraktować można swoistą celebrację kultury autystycznej (Ortega, 2013). Niekiedy – zwłaszcza w kulturze popularnej – osoby autystyczne bywają wręcz idealizowane jako uosobienie „wolnego człowieka”, ekscentrycznego geniusza – człowieka sukcesu, nieograniczonego społecznymi konwenansami, co czyni z autyzmu swoisty artefakt (Siegel, 2018). Zdaniem Anne McGuire w kampaniach na rzecz autyzmu bywa wręcz niekiedy „fetyszizowanym towarem” (2016, s. 128). Ponadto coraz bardziej niejasne zdają się granice spektrum autyzmu. Pojawiają się wątpliwości co do obiektywizmu obserwowalnych wskaźników behawioralnych, na podstawie których stawiana jest diagnoza formalna, a także nadinterpretacji tego, co uznaje się za autystyczne w ramach stawianej autodiagnozy (Siegel, 2018). Zdaniem Siegel pojęcie neuroróżnorodności prowadzi do terminologicznego rozmycia: „zaciemnia rzeczywiste trudności, z jakimi zmagają się osoby z pewnymi mocnymi stronami i pewnymi wrodzonymi, autystycznymi słabościami” (Siegel, 2018, s. 273), ale także nie stanowi odrębnej teorii naukowej (Gerc i Jurek, 2017).

Uwagę zwraca fakt polaryzacji wewnątrz ruchu na rzecz neuroróżnorodności. Radykalizm sprawia, iż zwolennicy koncepcji neuroróżnorodności zaczynają kwestionować siebie nawzajem, co wręcz paradoksalnie wzmacnia podziały zarówno pomiędzy osobami autystycznymi, ale i binarny podział na ludzi autystycznych i nieautystycznych – neurotypowych i neuroatypowych, potęgując homogenizujące spojrzenie na autyzm. Tym samym przyczyniają się do pogłębiania społecznej percepcji osób autystycznych jako „innych”, „obcych”, „kosmitów”. Jednocześnie zbyt małą uwagę przywiązują do własnej sprawczości, decyzyjności, nadmiernie celebrując własny stan, bezrefleksyjnie przyjmują neurologiczne usprawiedliwienie swych zachowań (Brownlow i O’Dell, 2013; Ortega, 2013). Niektórzy samorzecznicy odrzucają retorykę „radości z autyzmu”, uznając ją za absurdalną, wręcz przejaw przemocy wobec tych, którzy odczuwają go inaczej, mając silne poczucie bycia innym – „nieszczęśliwą świadomość” (Badone, Nicholas, Roberts i Kien, 2016, s. 484), ale także upatrując w niej nieuzasadnioną presję oraz rywalizację. Z tych powodów niektórzy badacze uznają zasadność i trafność koncepcji neuroróżnorodności jedynie w odniesieniu do osób pozostających w normie intelektualnej (Barłóg, 2020).

Wśród osób w spektrum autyzmu znajdują się także takie, które popierają wysiłki zmierzające ku znalezieniu przyczyny, a także i skutecznego leczenia autyzmu i jego profilaktyki (Ortega, 2009). W perspektywie modelu medycznego autyzm jest ujmowany jako tragedia, tajemnica lub zagadka, którą trzeba rozwiązać lub wręcz jako zła siła, która zabrała

dziecko „jako zakładnika” (Bagatell, 2010, s. 45). Model medyczny ma zatem na celu walkę z „epidemią autyzmu”, gdyż jest ona wyrazem kryzysu zdrowia publicznego (Baker, 2011, s. 20). Aktywiści traktują autyzm jako dar, jednocześnie podają w wątpliwość instrumentalizm jego definiowania za pomocą środków biomedycznych czy narzędzi diagnostycznych. W dyskursie wokół autyzmu iskrzy relacja pomiędzy wiedzą, koncepcją określającą tożsamość osób w spektrum autyzmu oraz władzą – sposobem kontrolowania i zarządzania autyzmem. Michael Orsini i Miriam Smith opisali różne typy interwencji wobec autyzmu – by posłużyć się Foucaultowskim określeniem *urządzania* autyzmu. Pierwszy typ interwencji prezentują organizacje głównego nurtu. Opiera się on na instrumentalnym legitymizowaniu wiedzą ekspercką swoich roszczeń i interesów. Podobnie jak w ujęciu modelu medycznego osoby w spektrum autyzmu mają status obiektów opieki, są postrzegane jako bierni odbiorcy usług społecznych, potrzebujący pomocy, cierpiący i zależni od innych osób. Instrumentalne podejście do wiedzy wymusza określone strategie władzy, m.in. działania polegające na kategoryzowaniu dzieci, tak by kwalifikowały się do określonych form wsparcia – usług terapeutycznych bądź wręcz strategii „leczenia”, które mają ustanowione *status quo* przez poważane w tej grupie gremia eksperckie. To specjaliści definiują potrzeby osób w spektrum autyzmu, a ich opis przybiera formę ekspertyzy. Wątpliwość samorzeczników budzi zakres uprawnień w zakresie definiowania autyzmu przez osoby spoza spektrum, ale i kompetencje do ferowania osądów przez specjalistów i naukowców. W dyskursie naukowym ścierają się i rywalizują ze sobą, stąd też badacze wyróżnili interwencje kwestionujące wiedzę biomedyczną, ale także i modele badań, koncepcje teoretyczne leżące u podstaw badań nad autyzmem. Jako najbardziej polaryzujące opinię publiczną i środowiska samorzecznicze autorzy podają badania w sprawie związku autyzmu ze szczepionkami (Orsini i Smith, 2010). Trzeci z ruchów określany jest mianem ucieleśnionego – *embodied* i obejmuje działania podejmowane przez osoby w spektrum autyzmu, ukierunkowane na budowanie kultury i tożsamości autystycznej, ale także badania naukowe zgodnie ze standardem *Among Them, but Not of Them* (Wśród nich, nie poza nimi) (Barnbaum, 2008). W tej perspektywie osoby w spektrum autyzmu, odnosząc się do własnych doświadczeń, konstruują wiedzę nt. autyzmu, a odrzucają tę, która za cel przybrała chęć pozbycia się jego „istoty” (Orsini i Smith, 2010). Zwolennicy koncepcji neuroróżnorodności w badaniach biomedycznych upatrują wręcz dążeń o charakterze eugenicznym – „holokaustu autyzmu” (Nadesan, 2013, s. 125), genetycznej eliminacji spektrum autyzmu w ogóle (Chown, 2020; Nadesan, 2013, Orsini i Smith, 2010; Sample, 2013). Podejmowane są także, chociaż wciąż marginalnie, badania antydyskryminacyjne i antyeliminacyjne nad etycznością dociekań naukowych wycelowanych

w ostateczne „rozwiązanie” autyzmu (Barnbaum, 2008, s. 148-149; Barnes i McCabe, 2012; Chown, 2020; Pellicano i Stears, 2011; Walsh, 2010).

Orsini i Smith przywołują słowa jednego z uczestników badań, który wyjaśnia, iż:

Niektórzy z naszych najsilniejszych zwolenników wywodzą się ze środowiska naukowego. Opowiadamy się za dobrą nauką, nauką, która służy ludziom. Nie jesteśmy w żadnym wypadku antynaukowci... są pewne badania, których nie chcemy, aby były finansowane: jesteśmy przeciwnikami eugeniki. Nie oznacza to jednak, że jesteśmy antynaukowci. Opowiadamy się za etyczną nauką. Twierdzimy, że bycie antyeugenicznym to bycie pro-dziecięcym, pro-ludzkiem i za świętością życia (Orsini i Smith, 2010, s. 48).

Ścieranie się obu orientacji określić można mianem Foucaultowskiej „rozgrywki o prawdę”. Reżim prawdy koncentruje się zarówno w dyskursie naukowym, jak i w instytucjach (Foucault, 1980). Prawda dla filozofa ani nie jest poza władzą, ani także nie jest pozbawiona władzy. Jak podkreśla, w obrębie każdego społeczeństwa istnieje „reżim prawdy” – „ogólna polityka prawdy”. W jego rozumieniu prawda stanowi efekt władzy, pozwala sankcjonować i autoryzować rzeczywistość, wydzielając to, co prawdziwe i fałszywe, normalne i niemoralne. Prawda konstruuje się wraz z dominacją władzy, ta zaś może wspierać bądź wypierać sprawiedliwość społeczną. Tym samym, jak wyjaśnia filozof:

Toczy się bitwa „o prawdę” lub przynajmniej bitwa „wokół prawdy” – przy czym [...] przez prawdę nie rozumiem zespołu prawd, które mają być odkryte i akceptowane, lecz raczej jako zbioru zasad, zgodnie z którymi oddziela się prawdę od fałszu, a określone skutki władzy wiąże się tym co „prawdziwe” (Foucault, 1980, s. 132).

Metaforą „wojny o autyzm” oraz „wojny z autyzmem” posługuje się także Anne McGurie. Badaczka stwierdza, iż system: „tworzy i podtrzymuje środowisko społeczne, które jest wrogiem dla autystycznej odmienności” wręcz jej zdaniem „wspiera możliwości przemocy” (McGuire, 2016, s. 58).

Za polaryzujące uznać można także dyskusję, która toczy się wokół modeli i interwencji terapeutycznych (Prokopiak, 2020). Zdaniem M. Yergeau terapia ABA (z ang. *Applied Behavior Analysis*) swoją popularność zawdzięcza statusowi najbardziej finansowanej spośród interwencji klinicznych (Yergeau, 2018). Uznaje ona, iż ABA wyrosła z paniki przed orientacją (*neuro*)*queer* oraz „ciągłot eugenicznych”, silnie patologizuje obraz autyzmu (Yergeau, 2018, s. 32). Zdaniem Yergeau ABA nie wiąże się z żadnym systemem wartości, skupiając się na zasadach naturalistycznego uczenia się, „zmusza do retorycznej kontroli”, pozbawiając głosu tych, do których się odnosi (Yergeau, 2018, s. 94). ABA wspiera zorientowane neuronormatywne działania opresyjne, czego przykładem może być popularny w placówkach oświatowych reżim „spokojnych rąk” i „cichej buzi”. Stosowana Analiza Zachowania traktowana bywa jako skuteczne narzędzie „zarządzania skutkom autyzmu” (Bumiller, 2008,

s. 978). Podobnego zdania jest samorzeczniczka Michelle Dawson, która także neguje stosowanie strategii interwencji behawioralnych wobec osób w spektrum autyzmu. Self-advokatka, odnosząc się do historii ruchów feministycznych, homoseksualnych oraz etnicznych, wyraża swoim głosem sprzeciw wobec dyskryminacji osób w spektrum autyzmu, ale i zabierania głosu w ich imieniu, zwłaszcza przez osoby neurotypowe oraz rodziców i profesjonalistów skupiających się na jego „leczeniu” (Chamak, 2010) lub wręcz „zwalczaniu” (Pellicano, Dinsmore i Charman, 2014, s. 756). Bryna Siegel w kontekście ABA podkreśla zjawisko politycznego lobbowania terapii behawioralnej jako „medycznie koniecznej”, prowadzącej do „wyleczenia autyzmu” aż w 50%, co okazuje się być utrwalonym w społecznej świadomości, lecz fałszywym, wręcz mitycznym przekonaniem. Jak zauważa badaczka, wciąż brakuje badań porównawczych, które pozwoliłyby rzucić nowe światło na skuteczność podejmowanych terapii (Siegel, 2018). O swoistej hegemonii metod behawioralnych można także mówić w kontekście szkolnictwa polskiego. W kontekście ABA najczęściej podnoszona jest kwestia jej solidnego osadzenia naukowego przy jednocześnie – co warto podkreślić, znikomym, a w przypadku niektórych, wręcz marginalnym praktykowaniu innych modeli i interwencji terapeutycznych o statusie *evidence-based practice* (Pufund, 2022a, s. 446-447). Jako przykład solidnego zakorzenienia orientacji behawioralnej potraktować można niewątpliwą popularność, jaką cieszy się w kontekście spektrum autyzmu parasolowy termin pracy z „trudnymi zachowaniami”, który w swej istocie jest „płynny”, umykający jednoznacznej definicji, określającej, czym właściwe owe zachowania są (Hanbury, 2016). Jednocześnie znikomo traktuje się w literaturze inne pojęcie w odniesieniu do procesów regulacji stanów behawioralnych, osadzone w orientacji niedyrektywnej, tj. przeformułowywanie zachowania – z ang. *reframing behavior*, używane w odniesieniu do zmiany sposobu myślenia o zachowaniu jako o komunikacie nt. potrzeb, m.in. sensorycznych (Bundy, 2002). W dominującej polityce wobec autyzmu, mimo coraz silniej zarysowujących się oddolnych ruchów samorzeczniczych oraz dyskursów wiązanych z koncepcją neuroróżnorodności, hegemonia metod behawioralnych i dyskursu choroby zdaje się wciąż zwyciężać.

Poszukując odpowiedzi na pytanie o to, jaki jest obraz doświadczania przestrzeni osób w spektrum autyzmu na łamach literatury, w dalszej części pracy zwrócono uwagę na koncepcje teoretyczne wrażliwości zmysłowej i ich doświadczeń sensorycznych. Wypowiadanie się o odczuciach i doświadczaniu za osoby w spektrum autyzmu byłoby wyrazem ulegania logice ableizmu, stąd też eksploracja w tym zakresie nie jest dla podejmowanego zagadnienia rozstrzygająca, lecz stanowi teoretyczny kontekst dla

dalszych dociekań badawczych, w których decydujący głos będą miały osoby w spektrum autyzmu.

1.3.3 Koncepcje teoretyczne wrażliwości zmysłowej i doświadczeń sensorycznych osób w spektrum autyzmu

Świat jest o włos od mojego dotyku i to bywa trudne.

Jan Gawroński

Doniesienia o atypowym doświadczaniu sensorycznym w spektrum autyzmu odnaleźć można już w pierwszych opisach autyzmu (Asperger, 1944; Kanner, 1943, 1944, 1973). Badacze, podejmując próbę eksplanacji funkcjonowania osób w spektrum autyzmu, zwracali uwagę na ich trudności percepcyjne (Eveloff, 1960; Kruk-Lasocka, 2003), z czasem zaczęli wskazywać atypową wrażliwość zmysłową jako jeden z osiowych objawów autyzmu (Bergman i Escalona, 1947; Caminha i Lampreia, 2012; Fletcher-Watson i Happé, 2019; Rogers i Ozonoff, 2005), ale także dostrzegać związek pomiędzy trudnościami percepcyjnymi, sensorycznymi, wykonawczymi oraz kształtowaniem się kompetencji komunikacyjnych (Wing, 1969).

Sally J. Rogers oraz Sally Ozonoff w dokonanym przeglądzie literatury pochyliły się nad sensorycznymi koncepcjami autyzmu. Jak zauważa O. Bogdashina choć nie wyczerpują one wachlarza sensorycznych koncepcji autyzmu, to rzucają nowe światło na jego postrzeganie (2019, s. 28). Wśród dominujących koncepcji wrażliwości zmysłowej w spektrum autyzmu za badaczkami wyróżnić można: teorie wysokiego stanu pobudzenia – z ang. *over-arousal theories*, teorie niedostatecznego pobudzenia – z ang. *under-arousal theories*, teorie niestałości percepcyjnej, czy teorie zaburzonego przetwarzania intermodalnego (Rogers i Ozonoff, 2005, s. 1256).

Pierwsza z hipotez odnosi się do nadmiernej reaktywności na bodźce zmysłowe oraz dłuższego czasu adaptowania się do bodźców w otoczeniu, co przekłada się na wzmożony poziom pobudzenia, obniżony poziom reaktywności zmysłowej oraz wąski zakres optymalnego pobudzenia – wręcz „chronicznie wysoki stan pobudzenia” oraz ogólną nadpobudliwość (Dawson i Lewy, 1989; Hutt, Hutt, Lee i Ounsted, 1964, s. 908).

Kolejne koncepcje wrażliwości zmysłowej w spektrum autyzmu stanowią teorie niedostatecznego pobudzenia. Bernard Rimland (1974) zwrócił uwagę na trudności w łączeniu wcześniejszych doświadczeń zmysłowych z tymi aktualnymi, co utrudnia ich generalizację oraz właściwą reakcję behawioralną, tym samym przyczynia się do niedostatecznej reakcji na

bodźce z otoczenia lub wręcz jej braku. Z kolei badacze Austin DesLauriers oraz Carole F. Carlson wysnuli hipotezę o tłumieniu układu limbicznego przez nadmierną aktywność tworzącego siatkowego, co najczęściej przybiera u osób w spektrum autyzmu formę powtarzających się zachowań, rytuałów oraz wrażenia bycia nieobecny (Rogers i Ozonoff, 2005).

Kolejną grupę teoretycznych koncepcji wrażliwości sensorycznej stanowi teoria niestałości percepcyjnej zapoczątkowana przez Edwarda M. Ornitz i Edwarda R. Ritvo. Niestalość percepcyjna przez autorów rozumiana jako: „brak homeostaticznej regulacji w centralnym układzie nerwowym, co sprawia, że bodźce płynące ze środowiska są nieodpowiednio modulowane”, skutkując jego „losowym niedociążeniem lub przeciążeniem”, a zatem doświadczaniem - nawet tych samych bodźców - za każdym razem w jakościowo inny sposób (Ornitz i Ritvo, 1968, s. 88). Badacze scharakteryzowali autyzm, zwracając uwagę na jego pięć kluczowych obszarów, takich jak: integracja percepcyjna, wzorce ruchowe, zdolność w nawiązywaniu kontaktów, język oraz tempo rozwoju. Wysnuli hipotezę dotyczącą niestałości percepcyjnej w autyzmie, uznając tym samym zaburzenia percepcyjne pod postacią zwiększonej świadomości bodźców w otoczeniu, zwiększonej wrażliwości zmysłowej bądź braku reakcji na nie w zakresie systemu słuchowego, wzrokowego, dotykowego, węchowego, smakowego, przedsionkowego oraz czucia bólu jako podstawowych objawów autyzmu wczesnodziecięcego (Ornitz, 1969; Ornitz i Ritvo, 1968). Ornitz podłóża zachowań sensomotorycznych dzieci autystycznych upatrywał w nieprawidłowościach centralnych połączeń układu przedsionkowego z mózdzkiem i pniem mózgu – nieadekwatnej modulacji w zakresie wejściowych danych zmysłowych, jak i wyjściowej reakcji motorycznej (Ornitz, 1974). Koncepcja niestałości percepcyjnej była także kontynuowana przez innych badaczy (Kinsbourne, 1980).

Kolejna z koncepcji wrażliwości zmysłowej w odniesieniu do spektrum autyzmu, teoria intermodalnej integracji informacji sensorycznych, została sformułowana przez Lynn Waterhouse, Deborah Fein oraz Charlotte Modahl. W świetle tej teorii u neuronalnych źródeł autyzmu leżą cztery mechanizmy, takie jak kanalestezja (z ang. *canalesthesia*) – krzyżowe, fragmentaryczne przetwarzanie informacji oraz danych z pamięci długotrwałej, nieprawidłowości w interpretacji bodźców w wyniku dysfunkcji ciała migdałowatego, trudności w funkcjonowaniu społecznym z uwagi na nieprawidłowe działania układu neuropeptydowego oraz układu serotoninowego, a także nieprawidłowości w zakresie uwagi selektywnej jako rezultat zakłóceń w obrębie struktur skroniowych i ciemieniowych (Waterhouse, Fein i Modahl, 1996).

Konceptualizację teoretyczną powstania autyzmu, uwzględniającą atypowe doświadczenia sensoryczne osób w spektrum autyzmu zaproponowali John Rubenstein oraz Michael Merzenich. Badacze sugerują, iż osiowe objawy autyzmu wynikają z nieprawidłowości w stosunku pobudzenia i hamowania w systemach sensorycznych, pamięciowych, społecznych oraz emocjonalnych. Zdaniem badaczy nieproporcjonalnie wysoki poziom pobudzenia bądź nieproporcjonalnie słabe hamowanie w obwodach neuronalnych prowadzi do nieprawidłowości w zakresie percepcji, pamięci, ale i poznania czy kontroli motorycznej. Powstaniu tego stanu rzeczy doszukują się zarówno w czynnikach genetycznych, jak i środowiskowych. Podkreślają także, iż różnorodność objawów autyzmu oraz zróżnicowana intensyfikacja doświadczanych wraz nim trudności związana jest z wielością i heterogenicznością czynników genetycznych, leżących u podłoża autyzmu (Rubenstein i Merznich, 2003)

Uzupełnienie dla dokonanego przez Rogers oraz Ozonoff przeglądu stanowi hipoteza „syndromu intensywnego świata” Henry’ego Markrama, Tanii Rinaldi oraz Kamili Markram. W odniesieniu do funkcjonowania osób autystycznych, opierając się na dotychczasowych doniesieniach o poligenetycznej etiologii autyzmu, badacze sformułowali alternatywną, integracyjną hipotezę – „syndromu intensywnego świata” oraz dokonali w jej świetle reinterpretacji teorii poznawczych w odniesieniu do funkcji wykonawczych, centralnej koherencji oraz teorii umysłu (Markram, Rinaldi i Markram, 2007). Zaproponowana przez badaczy hipoteza na temat „syndromu intensywnego świata” odnosi się do nadaktywności oraz hiperplastyczności lokalnych obwodów neuronalnych, czego konsekwencją jest hiperpercepcja, hiperuwaga oraz hiperpamięć sprawiające, iż otaczająca rzeczywistość staje się dla osób autystycznych wręcz boleśnie, awersyjnie intensywna. Zdaniem badaczy, w świetle zaproponowanej koncepcji, podejmowanie przez osoby w spektrum autyzmu powtarzających się aktywności stanowi rezultat procesów nadmiernie zintensyfikowanego uczenia się neuronów (Markram i in., 2007).

Inni badacze Joshua Baruth, Manuel Casanova, Lonnie Sears oraz Estate Sokhadze tłumaczą wrażliwość sensoryczną w spektrum autyzmu – a ściślej wzmoczoną rozpraszalność uwagi, nadmierną reaktywność na bodźce zmysłowe oraz doświadczanie przez osoby autystyczne stanu przeciążenia sensorycznego, zgodnie z koncepcją deficytu bramkowania sensorycznego. Badacze odnotowali, iż osoby autystyczne wykazują nadmierną reaktywność na nieistotne z perspektywy wykonywanej aktualnie czynności bodźce wzrokowe, a także przejawiają wzmoczoną reaktywność, osłabioną kontrolę hamowania oraz wydłużony czas dyskryminacji sensorycznej (Baruth, Casanova, Sears i Sokhadze, 2010).

Wśród koncepcji pozwalających uchwycić obraz doświadczania osób w spektrum autyzmu, ale i objaśniających etiologię autyzmu, wyróżnić można także takie konstrukty teoretyczne jak: teoria pękniętego lustra (z ang. *broken mirror theory*), teoria krajobrazu istotności (z ang. *saliency landscape theory*), koncepcja odwróconej hierarchii (z ang. *reverse hierarchy theory*) czy też spostrzeganie gestalt. Z kolei jako hipotezy wyjaśniające mechanizmy stojące za trudnościami sensorycznymi osób autystycznych wymienia się następujące modele teoretyczne: hipotezę procesu kalibracji sensorycznej, przedłużonego czasowego okna integracji sensorycznej, zaburzonego mechanizmu neurooscylacji oraz zmienności aktywności neuronalnej. W tym miejscu zdecydowano jedynie zasygnalizować istnienie tych koncepcji, celem ukazania złożoności podejmowanego zagadnienia, wielości możliwych jego oglądów, ale i kierunków podejmowanych badań nad sensorium osób w spektrum autyzmu (Bogdashina, 2019; Krzysztofik, 2021).

Poszukując koncepcji teoretycznych objaśniających doświadczanie przestrzeni osób w spektrum autyzmu, a zwłaszcza specyfikę i charakter ich wrażliwości zmysłowej, nie sposób pominąć tych konstruktów, które znalazły odzwierciedlenie w strategiach interwencji uznawanych aktualnie za model *evidence-based practise* (EBP). w raporcie z 2020 r. *Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team* ogłoszonym przez Frank Porter Graham Child Development Institute z Uniwersytetu Północnej Karoliny w Chapel Hill w odniesieniu do dzieci i młodzieży oraz młodych dorosłych w spektrum autyzmu wyłoniono następujące interwencje terapeutyczne uznawane za *evidence-based*, a są nimi:

- modyfikacja bodźca poprzedzającego (z ang. *Antecedent-Based Intervention*),
- różnicujące wzmocnianie zachowania alternatywnego (z ang. *Differential Reinforcement*),
- metoda wyodrębnionych prób (z ang. *Discrete Trial Training*),
- wygaszanie (z ang. *Extinction*), modelowanie (z ang. *Modeling*),
- wideomodelowanie (z ang. *Video Modeling*),
- podpowiedzi (z ang. *Prompting*),
- system wzmocnień (z ang. *Reinforcement*),
- przerwanie i przekierowanie reakcji (z ang. *Response Interruption and Redirection*),
- łańcuchy zachowań (z ang. *Task Analysis*),
- odraczanie (z ang. *Time Delay*),

- sekwencja wysokiego prawdopodobieństwa wykonania zadania (z ang. *Behavior Momentum Intervention*),
- terapia poznawczo-behawioralna (z ang. *Cognitive Behavioral Instructional Strategies*),
- oddziaływania naturalistyczne (z ang. *Naturalistic Interventions*),
- interwencje rodzicielskie (z ang. *Parent-Implemented Interventions*),
- trening rówieśniczy (z ang. *Peer-Based Instruction and Intervention*), trening samoregulacji (z ang. *Self-Management*),
- pomoce wizualne (z ang. *Visual Supports*),
- opowieści społeczne (z ang. *Social Narratives*),
- trening umiejętności społecznych (z ang. *Social Skills Training*),
- komunikacja alternatywna i wspomagająca (z ang. *Augmentative and Alternative Communication – AAC*),
- ćwiczenia i aktywność fizyczna (z ang. *Exercise and Movement*),
- trening funkcjonalnej komunikacji (z ang. *Functional Communication Training*),
- interwencje muzyczne (z ang. *Music-Mediated Interventions*),
- instrukcje i interwencje wspomaganie nowymi technologiami (z ang. *Technology-aided Instruction and Intervention*),
- nauczanie bezpośrednie (z ang. *Direct Instruction*),
- funkcjonalna ocena zachowania (z ang. *Functional Behavior Assessment*)

oraz

- integracja sensoryczna według J. A. Ayres (z ang. *Sensory Integration®*) (Pufund 2022a; Steinbrenner i in., 2020).

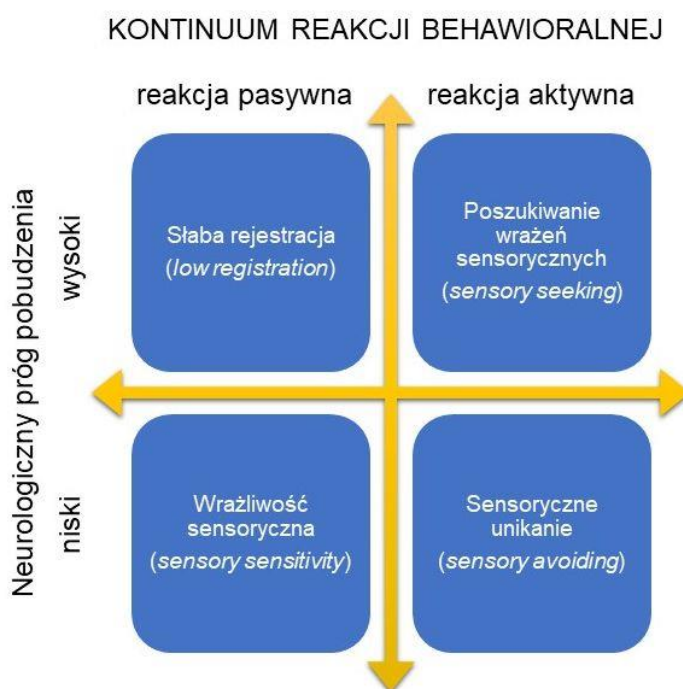
W perspektywie kontekstualizowanego teoretycznie zagadnienia, jakim jest doświadczanie przestrzeni przez osoby w spektrum autyzmu, istotną zdaje się eksploracja zaplecza teoretycznego interwencji z wykorzystaniem integracji sensorycznej według Jean A. Ayres (z ang. *Ayres Sensory Integration – ASI*). Autorką metody integracji sensorycznej jest Ayres – amerykańska psycholożka i terapeutka zajęciowa z Uniwersytetu Kalifornijskiego. Twórczyni metody, opierając się na wiedzy z zakresu psychologii, neurobiologii i neurofizjologii systemów zmysłowych, wykazała zależności pomiędzy procesami uczenia się a odbiorem i przetwarzaniem bodźców sensorycznych (Ayres, 1973, 1976; Maas, 1998; Szmalec, 2019). Integrację sensoryczną można zdefiniować jako proces organizacji informacji zmysłowych odbieranych za pomocą różnych kanałów zmysłowych, obejmując ich segregację, interpretację oraz unifikację, pozwalający wypracować odpowiedź

behawioralną oraz warunkujący osiągnięcie stanu „samotrwałej się równowagi” (Ayres, 2018, s. 46). U podstaw założeń teoretycznych przyjętych przez Ayres leżą takie konstrukty teoretyczne jak: plastyczność neuronalna, integralność układu nerwowego oraz sekwencyjność rozwoju procesów integracji sensorycznej. Pierwszy z nich – plastyczność neuronalna, odnosi się do wrodzonych, neuronalnych mechanizmów kompensacyjnych oraz restytucyjnych pozwalających na modyfikacje w obrębie układu nerwowego – reorganizację połączeń synaptycznych – rozgałęzianie oraz ich rozrastanie, a także wytracanie tych niepotrzebnych (Borkowska, 2018). Z kolei integralność układu nerwowego związana jest z holistycznym ujęciem funkcjonowania mózgu jako całości, a ściślej wzajemnych zależności – sprzężenia zwrotnego, zachodzącego między niższymi i wyższymi strukturami mózgu, dzięki czemu ośrodki korowe i podkorowe ściśle współpracują ze sobą (Przyrowski, 2012). Sekwencyjność procesów integracji zmysłowej odnosi się do etapowego przebiegu ich rozwoju, odpowiadającego czterem poziomom, a są nimi pierwotne systemy sensoryczne, umiejętności sensoryczno-motoryczne, umiejętności percepcyjno-motoryczne oraz gotowość szkolna (Kranovitz, 2012; Pufund, 2019; Wiśniewska, 2015).

Nieprawidłowości w przebiegu procesów integracji sensorycznej skutkują trudnościami, a niekiedy wręcz dysfunkcjami, zarówno na poziomie regulacji stanów behawioralnych, regulacji emocjonalnej, procesów uczenia się, jak i percepcji. Konceptualizację zaburzeń integracji sensorycznej zaproponowały dwie badaczki – Lucy Jane Miller oraz Winnie Dunn. w typologii zaburzeń przetwarzania sensorycznego (z ang. *sensory processing disorder* – SPD) Miller wyodrębniła: zaburzenia modulacji w odniesieniu do wzmacniania oraz hamowania aktywności neuronalnej, zaburzenia o podłożu motorycznym oraz zaburzenia dyskryminacji – sensorycznego różnicowania, a zatem zdolności do interpretowania jakościowych różnic odbieranych bodźców zmysłowych. W obrębie zaburzeń modulacji Miller wyróżniła trzy podtypy: nadreaktywność – niski próg pobudzenia, podreaktywność – wysoki próg pobudzenia oraz poszukiwanie sensoryczne. z kolei spośród zaburzeń o podłożu motorycznym badaczka wyłoniła deficyty o charakterze dyspraksji oraz syndromu posturalnego.

Jako uzupełnienie teorii J. Ayres potraktować można również Model Czterech Kwadrantów Przetwarzania Sensorycznego (z ang. *Dunn's Four Quadrant Model of Sensory Processing*) autorstwa innej, amerykańskiej badaczki Winnie Dunn (1997, 2007). Pola czteroelementowego modelu przetwarzania sensorycznego Dunn wyznaczają krzyżujące się osie odpowiadające progom niskiego i wysokiego pobudzenia neurologicznego oraz kontinuum reakcji behawioralnej – aktywnej bądź pasywnej (Rysunek 6). Dla niskiego progu pobudzenia jako charakterystyczną Dunn uznaje pasywną wrażliwość sensoryczną (z ang. *sensory sensitivity*)

skutkującą szybkim rozpoznawaniem bodźców w otoczeniu oraz wzmożoną rozpraszalnością oraz aktywne, sensoryczne unikanie (z ang. *sensory avoiding*). Z kolei wysoki próg pobudzenia wiąże z pasywną, słabą rejestracją (z ang. *low registration*) – biernością, obojętnością, niedostrzeganiem bodźców w najbliższym otoczeniu bądź aktywnym poszukiwaniem sensorycznym (z ang. *sensory seeking*) (Pufund, 2017, 2019; Wiśniewska, 2015).



Rysunek 6. *Model Czterech Kwadrantów Przetwarzania Sensorycznego* wg W. Dunn

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Dunn, W. (1997). The Impact of Sensory Processing Abilities on the Daily Lives of Young Children and Their Families: a Conceptual Model. *Infants & Young Children*, (9)4, 23-35; Dunn, W. (2007). Supporting Children to Participate Successfully in Everyday Life by Using Sensory Processing Knowledge. *Infants & Young Children*, 20(2), 84-101; Wiśniewska, M. (2015). *Profil sensoryczny Dziecka (PSD) – model diagnozy profilu sensorycznego dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Gdańsk: Pracownia testów psychologicznych i pedagogicznych SEBG, s. 50.

Metoda integracji sensorycznej została włączona do grupy metod opartych o dowody naukowe. Wyniki badań pozwoliły uznać, iż interwencja z zastosowaniem metody integracji sensorycznej w grupie osób w spektrum autyzmu zmniejsza liczbę manieryzmów ruchowych (Pfeiffer, Koenig, Kinnealey, Sheppard i Henderson, 2011), prowadzi do spadku negatywnych zachowań w podskali zachowań sensorycznych oraz polepszenia wyników w zakresie praktyki (Schaaf i Benevides, 2014), odnotowano wzrost w grupie interwencyjnej we wszystkich domenach *The Short Child Occupational Profile* (SCOPE), z wyjątkiem regulacji reakcji emocjonalnych (Kashefimehr, Kayihan i Huri, 2018). Zarówno podstawy teoretyczne integracji sensorycznej, zwłaszcza w zakresie neurofizjologii systemów zmysłowych, jak i ocena

skuteczności podejmowanych interwencji przy użyciu metody integracji sensorycznej są przedmiotem wielu dociekań naukowych, które z uwagi na złożoność procesów przetwarzania bodźców zmysłowych, wymagają dalszych, pogłębionych eksploracji. Nie podejmując dalej tych wątków, gdyż pełna rekonstrukcja wymagałaby odrębnego działania naukowego, nie umniejsza się ich wagi, lecz przekierowuje uwagę w stronę pierwszoosobowej perspektywy doświadczania przestrzeni przez osoby w spektrum autyzmu jako nadrzędnego celu podejmowanych peregrynacji badawczych.

1.3.4 Doświadczanie przestrzeni i wrażliwość zmysłowa osób w spektrum autyzmu w ich perspektywie – przegląd wybranych badań

[...] człowiek jest pewną wspólnotą zmysłów.

Maurice Merleau-Ponty

Ponad 90% osób w spektrum autyzmu wykazuje specyficzne trudności w obrębie przetwarzania sensorycznego (Baker, Lane, Angley i Young, 2007; Baruth i in., 2010; Smith i Sharp, 2013), co czyni wrażliwość sensoryczną jedną z kluczowych kategorii opisu stanów ze spektrum autyzmu (Baranek, David, Poe, Stone i Watson, 2006; Ben-Sasson i Gal, 2019; Bergman i Escalona, 1947, Tomchek i Dunn, 2007) czy wręcz podstawowych cech spektrum autyzmu (Hazen, Stornelli, O'Rourke, Koesters i McDougle, 2014; Landon, Shepherd i Lodhia, 2016). Dotychczasowe doniesienia na temat doświadczania osób w spektrum autyzmu najczęściej ukazywały perspektywę ich rodziców (Bagby, Dickie i Baranek, 2012; Black i Stevenson, 2017; DePape i Lindsay, 2015; Dickie, Baranek, Schultz, Watson i McCormish, 2009; Hotz i Royeen, 1998) oraz opiekunów (Ben-Sasson i in., 2009). W komunikatach z tych badań wybrzmiewa świadomość ich uczestników co do niepełnego zrozumienia doświadczeń osób autystycznych. W sprawozdaniach bliskich osób w spektrum autyzmu obecna jest niepewność względem oceny niektórych z aspektów sensorycznych ich doświadczania (Ashburner, Bennett, Rodger i Ziviani, 2013). Niewątpliwie nieocenionym źródłem informacji na temat doświadczania przestrzeni przez osoby w spektrum autyzmu są ich przekazy autobiograficzne (m.in. Temple Grandin *Mózg autystyczny*, Dawn Prince-Hughes *Pieśni plemienia goryli. Moja wędrówka przez życie z autyzmem*, Donna Williams *Nikt nigdzie*, Naoki Higashida *Dlaczego podskakuję*, Dietmar Zöllner *Gdybym mógł z wami rozmawiać*, Daniel Tammet *Urodziłem się pewnego błękitnego dnia, Zanurzeni w liczbach*, Peter Schmidt *Kaktus na Walentynki, czyli miłość aspergerowca*, Luke Jackson, *Świry, dziwadła i Zespół Aspergera*, Dorota Kotas *Cukry*). Kierując swoją uwagę w stronę jednostkowego doświadczania szkolnych

i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych osób w spektrum autyzmu, rozważania teoretyczne prowadzą do doniesień badawczych uwzględniających perspektywę pierwszoosobową, a te są wciąż marginalnymi, nie tylko na poziomie krajowym, ale i światowym (Błeszyński, 2020; Davidson i Smith, 2009, s. 900; Landon i in., 2016; Smith i Sharp, 2013). Sytuację, w której dokonuje się rekonstrukcji świata osób autystycznych z pominięciem ich spojrzenia za Bobem Morrisem określić można mianem błędu poznawczego (Morris, 1999 za: Bogdashina, 2019). Biorąc pod uwagę tematykę podjętych w tej części pracy peregrynacji teoretycznych nad doświadczaniem przestrzeni osób autystycznych, dokonano selekcji komunikatów z badań uwzględniających perspektywę pierwszoosobową w odniesieniu zwłaszcza do jej dwóch aspektów – zmysłowego i cielesnego. Przyjmując za trafną konstatację George’a Lakoffa oraz Marka Johnosona, iż: „kategoryzacja to dla człowieka przede wszystkim środek do rozumienia świata” (Lakoff i Johnson, 1988, s. 150), wyłonił w kwerendzie teksty uporządkowano, mając na względzie rodzaj źródła danych badawczych – strony internetowe oraz przekazy autobiograficzne, wywiady indywidualne oraz grupy fokusowe, a także mając na względzie dominującą problematykę – autobiograficzne przekazy na temat doświadczenia lęku i stresu sensorycznego w przestrzeniach życia codziennego, doświadczenia edukacyjne w przestrzeniach szkoły i uniwersytetu oraz wrażliwość sensoryczna *sensu largo*.

Jednym z pierwszych badań jakościowych eksplorujących zagadnienie przetwarzania sensorycznego u osób w spektrum autyzmu były badania nad biograficznym, ucieleśnionym poczuciem siebie przeprowadzone przez Roberta Jonesa, Ciarę Quigney oraz Jaci Huws. Brytyjscy badacze dokonali analizy jakościowej treści pięciu stron internetowych zgodnie z metodologią teorii ugruntowanej. Strony zawierały przekazy na temat sensorycznych doświadczeń percepcyjnych osób deklarujących się jako autystyczne – diagnoza formalna nie została niezależnie potwierdzona. W toku analizy i interpretacji z autobiograficznych relacji doświadczenia sensorycznego w perspektywie ich autorów wyłoniono cztery powiązane ze sobą kategorie konceptualne, eksponujące to, co najsilniej przeżywane, reprezentatywne dla ich doświadczeń – „burzliwe sensoryczne doświadczenia percepcyjne”, „mechanizmy radzenia sobie”, „świadomość bycia innym”, ale także „przyjemne sensoryczne doświadczenia percepcyjne” (Jones, Quigney i Huws, 2003).

Na przekazach autobiograficznych osób w spektrum autyzmu swoje badania oparła również Joyce Davidson. Kanadyjska badaczka dokonała analizy 45 autobiografii oraz zredagowanych zbiorów relacji autobiograficznych osób w spektrum autyzmu, wśród których znalazły się także przekazy znanych osób autystycznych, m.in. Temple Grandin, Dawn Prince-Hughes czy Donny Williams (Davidson, 2010). Celem działań badawczych była przede wszystkim próba

zrozumienia konstrukcji oraz specyfiki doświadczania „autystycznych światów życia” oraz „sensorycznego mapowania” – nadawania przestrzeniom sensów i znaczeń za pomocą określonego systemu kodów, w pierwszoosobowej perspektywie (Davidson i Henderson, 2010, s. 462). Podłoże metodologiczne prowadzonych przez Davidson stanowiły założenia fenomenologii – doświadczanie oraz hermeneutyki – interpretacja (Davidson i Smith, 2009). Uznając przekazy autobiograficzne za materiały źródłowe, autorka dokonała ich analizy pod kątem zagadnienia dostępności przestrzeni publicznej oraz jej dostosowania do potrzeb osób w spektrum autyzmu (Davidson, 2010) oraz podjęła się próby rekonstrukcji ich osobistych geografii (Davidson i Smith, 2009). Jak tłumaczy Davidson: „odczuwana geografia to ciało, miejsce emocjonalnego doświadczenia i ekspresji *par excellence*” (Davidson i Milligan, 2004, s. 523). Badaczka pochyliła się także nad przestrzennym krajobrazem językowym w przekazie osób w spektrum autyzmu, dokonując analizy i interpretacji używanych przez nich analogii podróźniczych oraz metafor przestrzennych (Davidson i Henderson, 2010). Davidson dokonała także analizy przekazów autobiograficznych kobiet w spektrum autyzmu pod kątem ich poczucia wyobcowania oraz uruchamianych przez nie społecznych i przestrzennych strategii radzenia sobie (Davidson, 2007). Na pierwszy plan z omawianych relacji pierwszoosobowych wysuwa się bogaty wachlarz emocjonalnych przeżyć oraz reakcji. Doświadczenia osób w spektrum autyzmu przypominają mozaikę – wielobarwny, ale i zmieniający się obraz kalejdoskopowy. Prace Davidson pozwalają w pewnym stopniu zanegować pogląd o ograniczonych możliwościach emocjonalnych osób w spektrum autyzmu oraz preferowaniu przez nie świata przedmiotów (Davidson i Smith, 2009). Z badań wyłania się złożony, heterogeniczny obraz doświadczeń osób autystycznych. Potwierdzają one znaczenie doświadczeń zmysłowych i przestrzennych w codziennym funkcjonowaniu osób autystycznych na skutek trudności związanych z ich wrażliwością zmysłową – hiper- lub hiporeaktywnością oraz dezorientacją sensoryczną wiązaną z kombinacją wrażeń zmysłowych – wrażenia „pomieszanej układanki”, „sałatki owocowej” czy wręcz „wyrzucenia w przestrzeń” – przestrzennej niespójności (Davidson, 2010, s. 307; Davidson i Henderson, 2010, s. 465, 468).

Kolejną grupę badań stanowią doniesienia z badań z wykorzystaniem wywiadów indywidualnych, m.in. Interpretacyjnej Analizy Fenomenologicznej (z ang. *Interpretative Phenomenological Analysis – IPA*). Badacze Louise Acker, Matthew Knight oraz Fiona Knott pochyliłi się nad zagadnieniem subiektywnego doświadczania lęku w kontekście życia codziennego – w przestrzeni domu oraz szkoły, 14 nastolatków w wieku od 13 do 18 lat płci męskiej z rozpoznaniem spektrum autyzmu. W badaniach wykorzystano kwestionariusz *Social*

Communication Questionnaire (SCQ) oraz przeprowadzono wywiady częściowo strukturyzowane. W przekazie badanych eksponowały się różnice w doświadczaniu zmysłowym oraz reaktywności sensorycznej, co potwierdza przekonanie złożoności doświadczeń osób w spektrum autyzmu. Awersje sensoryczne wpływały na życie codzienne doświadczających je uczestników, ich wrażliwość zmysłowa powiązana była z odczuwanym lękiem oraz przysparzała trudności z trafną identyfikacją własnych emocji. Jednocześnie niektórzy badani opierali o swoją zmysłowość procesy samoregulacji, wykorzystując do tego sensoryczne strategie, m.in. technikę głębokiego docisku (Acker, Knight i Knott, 2018).

Problematykę stresu sensorycznego w doświadczaniu osób w spektrum autyzmu oraz strategii radzenia sobie z nim podjęli także Richard Smith oraz Jonathan Sharp. W tym celu posłużono się techniką wywiadu semi-strukturyzowanego za pośrednictwem komunikatora internetowego (z ang. *Instant Messaging software*) – komunikacji natychmiastowej. Do analizy zastosowano metodologię teorii ugruntowanej. W badaniu uczestniczyło dziesięć dorosłych w spektrum autyzmu. Wyłoniony obraz doświadczania zmysłowego osób w spektrum autyzmu, podobnie jak w przypadku wcześniej przytaczanych doniesień badawczych, okazał się być zróżnicowany, począwszy od bolesnej natury niektórych bodźców sensorycznych aż po nietypowe zdolności zmysłowe (Smith i Sharp, 2013).

Perspektywę adolescentów obejmowały również badania Neil Humphrey oraz Sarah Lewis. (Humphrey i Lewis, 2008). W badaniu wzięło udział 20 uczniów szkół średnich z północno-zachodniej Anglii w wieku od 11 do 17 lat. Celem projektu badawczego była rekonstrukcja rozumienia przez uczniów w spektrum autyzmu ich doświadczeń edukacyjnych oraz postrzegania przez nich autyzmu. W badaniu wykorzystano semi-strukturyzowane wywiady pogłębione oraz dane wizualne w postaci autorskich zapisków oraz rysunków uczniów w ich pamiętnikach. Analizę przeprowadzono za pomocą interpretacyjnej analizy fenomenologicznej (IPA). Z perspektywy uczestników badania, ich potrzeby nie są w przestrzeni szkoły wystraczająco zaspokajane, a samo środowisko szkoły, określane przez nich jako hałaśliwe i chaotyczne, stanowiło źródło niepokoju. Ponadto ze strony rówieśników uczestnicy doświadczali jednocześnie akceptacji, jak i odrzucenia, sami zaś postrzegali autyzm negatywnie – jako odmienność (Humphrey i Lewis, 2008).

Badania australijskiego zespołu Jill Ashburner, Laury Bennett, Sylvii Rodger oraz Jenny Zivani dotyczyły doświadczania bodźców zmysłowych i sposobów radzenia sobie z nimi przez nastolatków w spektrum autyzmu. W tym celu zastosowano opisowe studium przypadków trzech nastolatków. Jako narzędziami posłużono się standaryzowanym, semi-strukturyzowanym wywiadem diagnostycznym ADI-R z rodzicami/opiekunami, wywiadem demograficznym,

kwestionariuszem *The Adolescent/Adult Sensory Profile* (AASP) oraz przeprowadzono wywiady semi-strukturyzowane, wzbogacone o wskazówki wizualne. Posłużono się techniką analizy treści, kodując *a priori* – przyjemne, nieprzyjemne i rozpraszające doświadczenia zmysłowe, a także strategie radzenia sobie. W swoim przekazie badani łączą odbiór doświadczeń zmysłowych z możliwością kontroli bodźców oraz swobodą w ich kierowaniu, a zatem zarządzaniu własnym doświadczeniem. Wśród wyłonionych strategii zarządzania sobą badani wskazują potrzebę poszukiwania alternatywnej wobec wywołującej dyskomfort i przeciążonej sensorycznie przestrzeni (Ashburner i in., 2013).

Badania Anastasii H. Anderson, Jennifer Stephenson oraz Marka Cartera dotyczyły z kolei doświadczeń uniwersyteckich osób z diagnozą spektrum autyzmu; absolwentów i absolwentek, jak i tych osób, którzy studiów nie ukończyli. Uczestnikami było 11 osób – siedem kobiet, dwóch mężczyzn oraz dwie osoby określające się jako niebinarne. Do zbierania danych posłużono się techniką wywiadów indywidualnych, bezpośrednich oraz online. Gromadzenie, analiza i interpretacja danych były komputerowo wspomagane za pomocą programu NVivo, posłużono się techniką analizą treści. Rekonstruowany przez badaczy sensoryczny pejzaż kampusu oraz doświadczeń przestrzennych badanych wypełnia hałas, budzące dyskomfort oświetlenie oraz zapachy. Wrażliwość zmysłowa oraz przestrzenne doświadczenia zmysłowe u większości badanych osób utrudniały partycypację zarówno w zajęciach dydaktycznych, jak i życiu studenckim. Osoby zgłaszały potrzebę wsparcia w znalezieniu sposobów na poradzenie sobie z doświadczanym dyskomfortem sensorycznym oraz zarządzania sobą w przestrzeni, przy jednocześnie wskazywanej konieczności zmiany infrastruktury uniwersyteckiej najbardziej przyjazną sensorycznie (Anderson, Stephenson i Carter, 2020).

Badania z udziałem studentów w spektrum autyzmu przeprowadziły także brytyjskie badaczki Fiona Knott oraz Angela Taylor. Celem podjętego przez nie dociekania naukowego była chęć identyfikacji oraz zestawienia sposobów postrzegania funkcjonowania psychofizycznego w przestrzeni uniwersytetu studentów w spektrum autyzmu w ich perspektywie oraz jego pracowników. W tym celu przeprowadzono wywiady fokusowe, zarówno ze studentami – 18 osób w spektrum autyzmu, jak i pracownikami uczelni. Analizy danych dokonano na podstawie analizy tematycznej. Wśród najbardziej znaczących wątków wskazywano problemy akademickie, ale także trudności w funkcjonowaniu społecznym oraz komunikacji. Badaczki zwróciły jednak uwagę szczególnie na fakt, iż zdecydowanie mniej miejsca w porównaniu do samorzeczników pracownicy uczelni poświęcali kwestii wrażliwości zmysłowej oraz wyzwaniom życia codziennego. Jako najbardziej dokuczliwe w przestrzeni uniwersyteckiego kampusu uczestnicy badania wskazywali hałas oraz zapachy. Jednocześnie

w opinii studentów w spektrum autyzmu kwestia ich wrażliwości zmysłowej spotyka się z niewystraszającym zrozumieniem ze strony władz uczelni oraz jej pracowników, co sugeruje konieczność ich doskonalenia zawodowego w tym zakresie (Knott i Taylor, 2014).

Postrzeganie doświadczeń z życia studenckiego osób w spektrum autyzmu dotyczyły także porównawcze badania hiszpańsko-angielskie zespołu Sue Casement, Carmen Carpio de los Pinos oraz Rachel Forrester-Jones. W tym celu przeprowadzono wywiady podejmujące kwestie biografii edukacyjnej z udziałem dziewięciorga studentów z Wielkiej Brytanii oraz Hiszpani. W analizie i interpretacji posłużono się Interpretacyjną Analizą Fenomenologiczną (IPA). Gromadzenie, analiza i interpretacja danych badawczych była wspomagana komputerowo za pomocą oprogramowania Atlas-ti. Z zebranego materiału wyłoniono cztery nadrzędne tematy – relacji społecznych, specjalnych zainteresowań, środowiska, wsparcia społecznego. W perspektywie podejmowanego zagadnienia istotny jest w szczególności przekaz dotyczący postrzegania przez osoby w spektrum autyzmu przestrzeni uniwersytetu. W ich perspektywie uniwersytet jawi się jako przestrzeń uciążliwa sensorycznie, zwłaszcza pod względem dźwiękowym oraz olfaktorycznym. Niektóre z osób doświadczały trudności w zakresie orientacji przestrzennej, dostosowywania się do zmieniających się warunków – zmian sali, konieczności przemieszczania się na terenie kampusu. Zgłaszali także potrzebę stworzenia „bezpiecznych miejsc” pozwalających na przejęcie kontroli oraz samoregulację (Casement, Pinos i Forrester-Jones, 2017).

Z kolei badania Manuela Madriagi dotyczyły pierwszoosobowej percepcji dostępności przestrzeni uniwersyteckiej przez studentów w spektrum autyzmu. W tym celu badacz przeprowadził wywiady z ośmiorgiem studentów z diagnozą spektrum autyzmu – w wieku od 18 do 30 lat. Analizy i interpretacji zebranego materiału badawczego dokonał na podstawie założeń metodologii teorii ugruntowanej. Rekonstruowany obraz odbioru uczelni wyższej był niejednorodny. W przekazie badanych ujawniają się różnice w doświadczaniu przestrzeni, co jest spójne z osadzonym w literaturze przekonaniem o heterogeniczności spektrum autyzmu. Z relacji pierwszoosobowych badanych studentów wyłania się obraz uniwersytetu jako przestrzeni niedostępnej. Wielu z nich doświadczało barier natury sensorycznej, co utrudniało ich pełną partycypację w życiu społeczności uniwersyteckiej bądź też stawiało w sytuacji wyboru – pomiędzy izolacją społeczną a koniecznością mierzenia się z dyskomfortem oraz lękiem w wyniku sensorycznego przeciążenia. Pojawiły się sugestie dotyczące tworzenia alternatywnych przestrzeni, w których możliwe byłoby uniknięcie przeciążenia sensorycznego – zwłaszcza hałasu (Madriaga, 2010).

Zespół Jasona Landon, Daniela Shepherd oraz Veemy Lodhii zbadał doświadczenie własnej wrażliwości zmysłowej osób w spektrum autyzmu, zwłaszcza jej aspekt akustyczny. Przeprowadzono *semi-strukturyzowane* wywiady pogłębione z dziesięcioma osobami dorosłymi w spektrum autyzmu (sześcioma mężczyznami, czterema kobietami), którzy mieli ukończony 20. rok życia. Zebrany materiał badawczy przeanalizowano za pomocą analizy tematycznej, co pozwoliło na wyodrębnienie najbardziej istotnych wątków tematycznych – „Czuję to w głowie”, „To cię przeciąża”; „Dźwięki, które mogą sprawić, że się rozpadniesz” oraz „Jestem trochę jak pustelnik”, które pozwalają podsumować doświadczenia badanych związane z dźwiękami (Landon i in., 2016, 46-48).

Przykładem antropologicznego podejścia do spektrum autyzmu, w którym przykładą się kluczową wagę nie tylko do holistycznego spojrzenia na autyzm w szerokim socjokulturowym kontekście, ale i subiektywnych doświadczeń osób autystycznych oraz ich bliskich (Casio, 2014) są badania zespołu Ellen Badone, Davida Nicholasa, Wendy Roberts oraz Petera Kiena. Badacze pochyli się nad autobiograficzną narracją na temat związanych z autyzmem zmysłowych i percepcyjnych doświadczeń młodego, około 20-letniego Kanadyjczyka o pseudonimie Peter Kien z diagnozą Zespołu Aspergera. Peter szczególnie silnie doświadczał stresu sensorycznego w przestrzeniach szkoły. Z autobiografii Petera wyłania się obraz szkoły jako uciążliwego sensorycznie środowiska. Jako szczególnie dokuczliwe elementy przestrzeni szkoły uznał warunki oświetleniowe, hałasy, różne aspekty dotykowe, długość dnia, brak przerw oraz przestrzeni pozwalających na wytchnienie – odpowiadających na indywidualne potrzeby – „przestrzeni wytchnienia”. W swojej narracji Peter podkreśla niemożność wyłonienia jednego, jednolitego sposobu poprawy środowiska szkolnego, gdyż każde z dzieci autystycznych ma indywidualny profil sensoryczny oraz wachlarz indywidualnych, własnych potrzeb (Badone, Nicholas, Roberts i Kien, 2016).

Perspektywa antropologiczna stanowiła także punkt wyjścia dla zbadania osobistych doświadczeń osób w spektrum autyzmu przez zespół Brigitte Chamak, Beatrice Bonniau, Emmanuela Jaunaya oraz Davida Cohena. W tym celu dokonano analizy 16 tekstów autobiograficznych oraz przeprowadzono pięć wywiadów pogłębionych z osobami w wieku od 22 do 67 lat z diagnozą autyzmu bądź Zespołu Aspergera. Z analizowanego przekazu autobiograficznego wyłania się zróżnicowany charakter doświadczeń zmysłowych. Samoopisy autorstwa osób w spektrum autyzmu ujawniają, iż ich niezwykle doświadczenia czuciowo-percepcyjne związane są najczęściej z hipo- i hiperwrażliwością zmysłową, jednak nie zawsze związane są z odczuwanym dyskomfortem, przybierając niekiedy formę także i odczuwanych jako pozytywne, przyjemne wrażenia (Chamak, Bonniau, Jaunay i Cohen, 2008).

Osobista perspektywa doświadczeń życiowych dorosłych osób w spektrum autyzmu była przedmiotem badań prowadzonych przez Karen Hurlbutt oraz Lynne Chalmers. Badaczki zaprosiły do uczestnictwa w badaniu trzy osoby w spektrum autyzmu, 36-letnią kobietę oraz mężczyzn w wieku 31 oraz 61 lat. Dane zebrano za pomocą wywiadów, korespondencji za pośrednictwem poczty elektronicznej, a także zapisków sporządzanych przez nich w ciągu dziewięciu miesięcy. Najistotniejsze obszary tematyczne, które wyłoniono z danych dotyczyły kwestii identyfikowania się z kulturą autystyczną – dumy z bycia osobą neuroatypową, systemów wsparcia oraz poczucia własnej wartości. W przekazie osób autystycznych wybrzmiała także kwestia dotycząca warunków kształtowania zmian społecznych. Badani postulowali, aby osoby w spektrum autyzmu pełniły rolę ekspertów własnych spraw (Hurlbutt i Chalmers 2002).

Osoby neurotypowe często błędnie interpretują zachowania osób autystycznych, narzucając swoją perspektywę ich oglądu oraz tego, co normatywne, bądź też ujednociając znaczenie i funkcje zachowań, pomijając indywidualne potrzeby osób w spektrum autyzmu i ich własny punkt widzenia. W badaniach pierwszoosobowych głos osób w spektrum autyzmu rzuca nowe światło na ich rozumienie. Tak też jest w przypadku badań przeprowadzonych przez zespół Stevena Kappa oraz jego współpracowników. Badacze za pomocą wywiadów i grup fokusowych zaprosili 31 dorosłych z diagnozą kliniczną spektrum autyzmu (20 mężczyzn, 10 kobiet oraz jedną osobę niebinarną) do podzielenia się swoimi spostrzeżeniami na temat *stimmingu* (z ang. *self-stimulation*) – rozumianego jako zachowania autostymulacyjne, oraz doświadczanej reakcji społecznej na tego rodzaju stymulację. W perspektywie klasyfikacji diagnostycznej są one traktowane jako stereotypowe zachowania motoryczne, a zatem powtarzający się, często rytmiczny wzorzec aktywności ruchowej, co jest rozbieżne z ich oglądem przez samorzeczników. Zebrane dane empiryczne zostały przeanalizowane tematycznie, w drodze indukcji. W przekazie samorzeczników *stimming* jawi się jako mechanizm samoregulacyjny, zwłaszcza w odpowiedzi na doświadczanie przytłaczającego środowiska – sensorycznego przeciążenia. Tym samym próby jego wygaszania oraz eliminowania uznawane są w ich ocenie jako szkodliwe, a wręcz nieetyczne. Stąd też w przekazie osób autystycznych pojawia się przewrotny postulat „głośnych rąk” jako przeciwieństwa kulturowanego w stosowanej analizie zachowania reżimu „cichych rąk” oraz społecznej destygmatyzacji *stimmingu*. Odbiór społeczny tej aktywności ruchowej w doświadczeniach badanych wiązał się w dużej mierze z negatywną lub nieadekwatną oceną społeczną. W opinii badanych zalecana interwencja powinna dotyczyć nie tyle osób w spektrum

autyzmu, co odpowiedniej modyfikacji środowiska – odpowiadającej indywidualnym potrzebom sensorycznym oraz promowania akceptacji społecznej (Kapp i in., 2019).

Rekonstrukcji doświadczenia sensorycznego w perspektywie dorosłych osób w spektrum autyzmu podjęli się także badacze Ashley E. Robertson oraz David R. Simmons z Uniwersytetu w Glasgow. W badaniu, godzinnym wywiadzie fokusowym, wzięło udział sześcioro dorosłych z diagnozą spektrum autyzmu – pięciu mężczyzn oraz jedna kobieta. Dane były analizowane przez badaczy za pomocą analizy tematycznej, co pozwoliło zebrać perspektywę badanych w następujące wątki problematyczne: znaczenie szczególnych aspektów bodźców, możliwość kontroli bodźców, emocje i stany psychiczne w kontekście doświadczanych bodźców sensorycznych oraz doświadczanie fizycznych reakcji na bodźce, w tym także doświadczanie bólu w reakcji na nie. Choć doświadczenia osób w spektrum autyzmu różniły się, to ich przekaz był zgodny w kwestii odmienności wrażliwości sensorycznej osób neurotypowych i neuroatypowych. Zdaniem badanych modyfikacja środowiska mogłaby mieć potencjalny wpływ na dobrostan osób autystycznych oraz zminimalizować doświadczanie lęku oraz stresu (Robertson i Simmons, 2015).

W kontekście wrażliwości sensorycznej wśród badań uwzględniających perspektywę pierwszoosobową osób w spektrum autyzmu pojawiają się również te odnoszące się do subiektywnego oglądu różnorodnych doświadczeń, m.in. dotyczące leczenia zaburzeń odżywiania (Babb i Brede, 2021; Kinnaird, Norton, Pimblett, Stewart i Tchanturia, 2019), tożsamości oraz doświadczeń seksualnych (Barnett i Maticka-Tyndale, 2015), doświadczania opieki zdrowotnej (Maloret i Scott, 2018; Nicolaidis i in., 2015), kobiecej perspektywy bycia w spektrum autyzmu (Milner, McIntosh, Colvert i Happé, 2019), doświadczania rodzicielstwa (Gardner, Suplee, Bloch i Lecks, 2016) – jednak z uwagi na ograniczenia prowadzonego wywodu, jedynie je wymieniono.

Pierwszoosobowa perspektywa osób w spektrum autyzmu w polskich badaniach społecznych jest wciąż marginalizowana. Wyjątek stanowią badania netnograficzne przeprowadzone przez Jacka Błeszyńskiego, których celem była rekonstrukcja opinii osób autystycznych na temat ich funkcjonowania psychospołecznego oraz diagnozy spektrum autyzmu (Błeszyński, 2020, s. 39). Badacz posłużył się wywiadem netnograficznym, częściowo-strukturyzowanym, w formie ankiety składającej się 14 pytań i udostępnionej za pośrednictwem Internetu. Uczestnikami badania było 15 osób w spektrum autyzmu, w wieku od 13 do 48 lat. Analiza była wspomagana oprogramowaniem komputerowym do analizy jakościowej CAQDAS (Błeszyński, 2020). Na wyłoniony w toku badań obraz składały się doniesienia dotyczące autoprezentacji badanych, w tym także ich zainteresowań oraz oceny

własnych predyspozycji, percepcji zmysłowej, samorozumienia spektrum autyzmu oraz komunikacji w pierwszoosobowej perspektywie.

Badanie dotyczące samowiedzy osób w spektrum autyzmu przeprowadziła także w ramach pracy doktorskiej Mirosława Kanar²². W badaniu wzięło udział 25 osób w spektrum autyzmu (12 kobiet oraz 13 mężczyzn), w wieku od 20 do 45 lat. Do zebrania danych Kanar posłużyła się metodą dialogową, analiza i interpretacja została przeprowadzona zgodnie z założeniami metody fenomenograficznej. Badaczka zrekonstruowała wiedzę o sobie dorosłych w spektrum autyzmu za pomocą mapy, która obejmowała typologię samowiedzy badanych, na którą składały się samoopis, samoocena oraz ideał własnej osoby (Kanar, 2022).

Innym przykładem rodzimych badań nad doświadczaniem w spektrum autyzmu, są antropologiczne badania nad cielesnością Aleksandry Rzepkowskiej. Badaczka na drodze antropologicznej meganarracji opowiada o doświadczeniach przestrzennych – miasta oraz wsi dwóch osób w spektrum autyzmu – Temple Grandin oraz Daniela Tammeta. Mimo różnic w ich osobistym doświadczaniu, obie przestrzenie – z uwagi na swoją charakterystykę sensoryczną, stanowią źródło silnych, intensywne przeżyć (Rzepkowska, 2013). Antropolożka podjęła się także rekonstrukcji doświadczeń osób autystycznych związanych z jedzeniem. W tym celu dokonała analizy reportaży biograficznych/autobiograficznych, przeprowadziła badania terenowe we współpracy z Fundacją Jaś i Małgosia w Łodzi pod kątem praktyk konsumpcyjnych oraz zachowań i rytuałów związanych z jedzeniem. Ze zgromadzonego materiału najbardziej wyrazistym dla badanego doświadczenia był aspekt sensoryczny – amalgamacji sensorycznej, porządkowania, przetwarzania informacji zmysłowych oraz podążania za społecznym konwenansem (Rzepkowska, 2015).

Polaryzacja dyskursów wokół autyzmu, coraz głośniejsze wybrzmiewający w jego przestrzeniach głos samorzeczników, a także dokonana eksploracja dotychczasowych doniesień badawczych uwzględniających pierwszoosobową perspektywę osób w spektrum autyzmu w kontekście ich doświadczania, potwierdza jego złożoność i heterogeniczność. Istotne jest też, żeby pamiętać, że nie każde świadectwo czy też prywatne teorie i wypowiedzi osób autystycznych mają od razu wartość naukową i ryzykowane jest bezrefleksyjne metodologicznie nakładanie prywatnych opinii na ugruntowane już naukowo zasoby wiedzy. To dylemat, który muszą rozwiązać współczesne nauki społeczne. Dokonana kontekstualizacja uwidacznia potrzebę kontynuowania badań z czynnym udziałem osób autystycznych, ukazując ich osobistą perspektywę oglądu otaczającej rzeczywistości, ale także samych siebie, przy

²² Rozprawa napisana pod kierunkiem dr. hab. Jarosława Bąbki, prof. UZ i obroniona 2.03.2022 r.

zachowaniu dyscypliny metodologicznej. Oznacza to także konieczność szukania nowych rozwiązań udostępniających głos i umacniających podmiotowość uczestników badań. Symbolicznie, jako azymut naukowy podejmowanych w dalszej części pracy działań badawczych, przyjąć można słowa Grandin, iż: „Naukowcy, którzy będą chcieli się dowiedzieć, jak to jest być jednym z wielu, wielu ludzi, którzy żyją w alternatywnej rzeczywistości sensorycznej, będą musieli ich o to sami zapytać” (Grandin, 2018, s. 107).

II. Metodologia badań własnych

2.1 Przedmiot, cele i problematyka badawcza

Badania jakościowe [...] pozwalają dojść do głosu ludziom, którzy często są badani, a rzadko słuchani.

Jolanta Rzeźnicka-Krupa

Przedmiotem niniejszego badania jest doświadczanie zmysłowe osób ze spektrum autyzmu, a zadaniem badawczym rekonstrukcja doświadczania przez nie szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych. Planowanie projektu badawczego poprzedzała problematyzacja zagadnienia będącego przedmiotem zainteresowania naukowego (Flick, 2010). Problematyzacja rozumiana jest w tym miejscu w szerokim znaczeniu za Ostrowicką: „jako sposób doskonalenia praktyki formułowania pytania badawczego” i jako proces ukierunkowany na „budowanie pola problemowego” (Ostrowicka, 2022, s. 103-105).

Zainteresowanie problematyką naukową rodziło się wieloetapowo. Po pierwsze jako wyraz zidentyfikowanej luki w zakresie pierwszoosobowych badań nad spektrum autyzmu. Po drugie jako odpowiedź na apele samorzeczników dotyczące przywrócenia im należytego miejsca i statusu w dyskursie o i wokół autyzmu. W końcu także po trzecie jako efekt rosnącej ciekawości poznawczej, której źródłem i inspiracją jest codzienna praktyka terapeutyczna i diagnostyczna z dziećmi i młodzieżą w spektrum autyzmu oraz ich rodzinami.

Jako cel naukowy przyjęto próbę rekonstrukcji znaczeń nadawanych doświadczaniu szkolnych i pozaszkolnym przestrzeni edukacyjnych przez osoby w spektrum autyzmu, opis warunków tych przestrzeni, ale i związanych z nimi jakości – wzorów, typów, schematów funkcjonowania. Na poziomie prakseologicznym – a zatem edukacyjnej *praxis*, istotnym było wyznaczenie z wykorzystaniem pierwszoosobowej perspektywy, możliwych strategii wsparcia w zakresie organizacji przestrzeni edukacyjnej, a tym samym zdobycie nowej lub poszerzenie aktualnej wiedzy na ten temat. Konkludując, w pracy przyjęto jako cel poznanie specyfiki doświadczania sensorycznego otoczenia osób w spektrum autyzmu, w szczególności poprzez cele szczegółowe:

- rekonstrukcję doświadczania szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych przez osoby w spektrum autyzmu;
- przybliżenie świata i specyfiki funkcjonowania edukacyjnego osób w spektrum autyzmu;

- identyfikację miejsc znaczących w szkolnych i pozaszkolnych przestrzeniach edukacyjnych dla osób w spektrum autyzmu;
- identyfikację barier i ograniczeń tkwiących w szkolnych i pozaszkolnych przestrzeniach edukacyjnych w perspektywie osób w spektrum autyzmu;
- identyfikację sensów i znaczeń nadawanych „sensorium” w doświadczaniu szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych przez osoby w spektrum autyzmu;
- poszerzenie kontekstu rozumienia doświadczeń sensorycznych u osób w spektrum autyzmu oraz ich wieloaspektowości;
- identyfikację potrzeb, barier i ograniczeń tkwiących w szkolnych i pozaszkolnych przestrzeniach edukacyjnych w odniesieniu do procesu otwierania (się) – rozwijania (się) w ich w perspektywie osób w spektrum autyzmu;
- poszerzenie kontekstu rozumienia osób w spektrum autyzmu o ich oczekiwania w zakresie (współ)tworzenia wspierających przestrzeni edukacyjnych oraz wspierania *bycia-w* przestrzeniach edukacyjnych.

Istotnym elementem planowania projektu badawczego była kontekstualizacja teoretyczna, która pozwoliła zrekonstruować wiedzę na temat podejmowanego przedmiotu badań, jakim jest doświadczanie szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych. Stworzenie teoretycznej „ramy pojęciowej” (Miles i Huberman, 2000, s. 23) stanowiło tym samym punkt wyjścia do skryształizowania problemu badawczego oraz pytań badawczych – przełożenie „języka teorii na język badań empirycznych” (Ostrowicka, 2022, s.104). Problemy badawcze sformułowano w postaci pytań. Naukowe dociekanie stanowiło przede wszystkim próbę zrozumienia badanego zjawiska, a nie chęć dokonywania jego pomiaru, stąd też pytanie główne dotyczyło sposobu i wiązanych z nim jakości: Jak doświadczają szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych osoby w spektrum autyzmu? Zostało one rozwinięte za pomocą pytań szczegółowych, mianowicie:

- Jaka jest specyfika funkcjonowania osób w spektrum autyzmu widziana przez pryzmat ich doświadczeń sensorycznych związanych z edukacją szkolną? Jak w tym kontekście osoby w spektrum autyzmu budują wiedzę o sobie? Jak doświadczają autyzmu? Jak postrzegają siebie?
- Jakie są miejsca znaczące w szkolnych i pozaszkolnych przestrzeniach edukacyjnych osób w spektrum autyzmu?
- Jak jest doświadczanie sensoryczne osób w spektrum autyzmu? Jakie ujawnia bariery? Jakie znaczenia nadają swojemu sensorium osoby w spektrum autyzmu?

- Jakie są bariery i ograniczenia tkwiące w szkolnych i pozaszkolnych przestrzeniach edukacyjnych osób w spektrum autyzmu w ich perspektywie?
- Jaka jest reprezentacja oczekiwań i potrzeb w zakresie (współ)tworzenia wspierających przestrzeni edukacyjnych oraz wspierania efektywnego bycia w przestrzeniach edukacyjnych badanych osób w spektrum autyzmu? Gdzie upatrują one szans, a gdzie zagrożeń?

Odpowiedzi na te pytania pozwolą na poznanie specyfiki rozumienia, postrzegania i doświadczania świata przez osoby w spektrum autyzmu, a także warunków ich bycia w edukacyjnych przestrzeniach. Osoby w spektrum autyzmu różnią się nie tylko sposobem myślenia i odbiorem otaczającego je świata, ale i odmiennym stylem uczenia się czy wręcz myślenia. Aby budować pedagogię odpowiadającą na potrzeby uczniów i uczennic w spektrum autyzmu, konieczna jest wiedza na temat ich doświadczania i sensów nadawanych tym doświadczeniom. Wiedza na ich temat – zwłaszcza poruszane w ramach niniejszej pracy przestrzenne, cielesne i sensoryczne aspekty doświadczania, jest niezbędna, by sprostać wyzwaniu systematycznego identyfikowania i odpowiadania na spersonalizowane potrzeby dzieci, uczniów i uczennic w spektrum autyzmu jako pełnoprawnych uczestników edukacji włączającej – na wszystkich jej poziomach, od wychowania przedszkolnego po szkolnictwo wyższe, ale i społeczeństwa aspirującego o miano inkluzyjnego. Przyjazna przestrzeń to standard możliwie najpełniejszej partycypacji, w jej wszystkich wymiarach. Współbycie i współdzielenie dotyczy także innych przestrzeni, przestrzeni publicznej czy przestrzeni pracy. Spersonalizowane rozumienie potrzeb wychodzi poza szkolne mury, ale dotyczy ogólnych zasad tworzenia przyjaznego sensorycznie środowiska – otwarcia na neuroróżnorodność. Jako stwierdzenie-postulat nadający symboliczny sens wyrażonym w tym miejscu problemom badawczym przyjąć można słowa Barona-Cohana, iż każde dziecko w spektrum autyzmu : „ma prawo uczyć się w sposób dostosowany do swego niezwykłego umysłu” (Baron-Cohen, 2021, s. 18).

Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż wraz z analizą zgromadzonego materiału badawczego pojawiały się także nowe pytania, wyłaniające się z wątków wniesionych przez uczestników badań. Niektóre z pytań ulegały modyfikacjom, poprzez identyfikację znaczeń nadawanych im przez uczestników. Tego należy się spodziewać przy przyjętej metodologii. Przewaga otwartych pytań badawczych oraz uznanie jako podstawowej kategorii doświadczania osób w spektrum autyzmu wiązały się z przyjęciem jakościowej perspektywy badawczej.

2.2 Założenia badań własnych – jakościowa perspektywa badawcza

[...] *obiektywność jest chimerą: mitologicznym stworzeniem, które nigdy nie istniało.*

Egon G. Guba, Yvonna S. Lincoln

Niniejszy projekt badawczy osadzono w orientacji jakościowej, przyjmując paradygmat interpretatywno-konstruktywistyczny. Ramy filozoficzne niniejszego projektu badawczego wyznacza fenomenologia oraz konstruktywizm, co zostało *implicite* kontekstualizowane w części teoretycznej pracy.

Norman K. Denzin i Yvonna S. Lincoln badanie jakościowe definiują, nazywając:

usytuowaną aktywnością, która umieszcza obserwatora w świecie. Składa się z zespołów interpretatywnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym. Praktyki te przekształcają świat. Przeobrażają go w serię reprezentacji, takich jak notatki terenowe, wywiady, rozmowy, fotografie, nagrania i własne uwagi. Na tym poziomie badania jakościowe to interpretatywne, naturalistyczne podejście do świata. Oznacza to, że badacze jakościowi badają rzeczy w ich naturalnym środowisku, próbując nadać sens lub interpretować zjawiska przy użyciu terminów, którymi posługują się badani ludzie (Denzin i Lincoln, 2009a, s. 23).

Przytoczona definicja wskazuje, iż orientacja jakościowa wiąże się z przejściem określonych założeń na poziomie ontologicznym i epistemologicznym. Niniejsze badania wpisują się w epistemologię subiektywną. Jak podkreśla Danuta Urbaniak-Zajac, badania jakościowe wiążą się z akceptacją przez badaczy i badaczki perspektywiczności poznawania (Urbaniak-Zajac, 2010), ale i faktem, iż: „żadna wiedza nie jest pewna” (2010, s. 252), zaś: „teorie naukowe nie są odbiciem danych faktów, lecz wersjami albo perspektywami widzenia świata” (2010, s. 253). Dla takiego rozstrzygnięcia istotny jest ogląd rzeczywistości z punktu widzenia badanych osób – subiektywistyczny, jednostkowy, ale i różnorodny, a nie zaś narzucony *ad hoc* przez badaczy i badaczki. Będąca podstawą prezentowanego dociekania naukowego rekonstrukcja obrazu, a ściślej obrazów doświadczania przestrzeni, nie rości sobie prawa ani nie ma ambicji osiągnięcia statusu wiedzy absolutnej – „wytworzenia wiedzy pozytywnej” (Hejnicka-Bezwińska, 2010, s. 42), lecz – jako wiedza skontekstualizowana, jest: „prawdopodobna i zasadna w określonych warunkach” (Kmita, 1987, s. 716). W niniejszej pracy przyjmuje się, iż: „konstytutywnym składnikiem każdej interakcji (a tym samym świata społecznego) jest wielostronna interpretacja, która z kolei może stać się obiektem interpretacji naukowej” (Urbaniak-Zajac, 2010, s. 252). Uzasadnieniem przyjęcia orientacji jakościowej jest także charakter podejmowanego zagadnienia, a zwłaszcza jego jednostkowy, zróżnicowany i wieloaspektowy charakter. Jacek Piekarski konstatuje, iż badanie ma służyć wytworzeniu nowej wiedzy, ale także: „przyczyniać się do rozwiązywania problemów przez samych

badanych” (Piekarski, 2010, s. 161). Z kolei Wanda Maria Dróźka w kontekście badań rozumiejących podkreśla: „aktywną, (auto)refleksyjną, dialogową i emancypacyjną rolę współuczestników badania: badanego i badacza” (Dróźka, 2017, s. 118).

Na przedmiot zainteresowania badania jakościowego nie sposób nałożyć siatkę kategorii służących ich weryfikacji w zakresie: ilości, wielkości, intensywności, stopnia wpływu, jak to ma miejsce w badaniu ilościowym, gdyż jest z uwagi na swój charakter niepoddający się kwantyfikacyjnej ocenie czy możliwości jakiegokolwiek weryfikacji (Denzin i Lincoln, 2009a). Nie oznacza to jednak całkowitej rezygnacji z naukowej dyscypliny badania naukowego. Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż badanie doświadczania przestrzeni przez osoby w spektrum autyzmu jest działaniem naukowym o charakterze interdyscyplinarnym i wieloaspektowym. Wszak przestrzeń jest zagadnieniem wspólnym dla obszaru dociekań naukowych kilku dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych. Choć u podstawowych założeń badań jakościowych leży przekonanie o chimerycznym statusie obiektywizmu naukowego, złożoność tej problematyki tym bardziej stawia wyzwanie sprostania rygorom naukowego poszukiwania, które wyznaczają ramy metodologicznej trafności.

Trafność metodologiczna badania jakościowego rozumiana jest jako autentyczność, postrukturalna transgresja, relacja etyczna, refleksyjność i postmodernistyczna reprezentacja tekstualna (Guba i Lincoln, 2009b, s. 302-308). Kryterium autentyczności odnosi się do równoprawnego traktowania wszystkich punktów widzenia. Wiąże się to z koniecznością, już od poziomu doboru metod, gromadzenia materiału badawczego, następnie jego analizy i interpretacji, aż po proces sporządzania raportu badawczego, trzymania się blisko danych, by możliwie najpełniej ukazać pierwszoosobową perspektywę, mówiąc głosem osób w spektrum autyzmu, a nie operować „głosem znikąd” (Guba i Lincoln, 2009b, s. 305). Osiągnięcie metodologicznej trafności rozumianej jako relacja etyczna jest możliwe dzięki spełnieniu standardów w odniesieniu do uczestników i uczestniczek, zwłaszcza w zakresie polifonii perspektyw, wielości i różnorodności punktów widzenia, ale i charakteru relacji pomiędzy badaczką a badanymi, która jest oparta na wzajemności, równorzędności stanowisk. Trafność w perspektywie refleksyjności odnosi się do pozycjonowania badaczki, ale i krytycznego spojrzenia na swoją rolę w procesie badawczym²³. Postmodernistyczne reprezentacje tekstualne są z kolei odpowiedzią na kryzys reprezentacji. Warto w tym miejscu przytoczyć eksplikację Guby i Lincoln:

²³ Dylematy związane z pozycjonowaniem badaczki, ale i krytyczny namysł nad procesem badawczym rozważane są w dalszej części pracy.

Postmodernistyczne reprezentacje rozglądają się za i eksperymentują z narracjami, które poszerzają zakres rozumienia, głosu i ubranej w historie różnorodności ludzkich doświadczeń. O tyle, o ile reprezentują nauki społeczne, badacze stają się również opowiadaczami historii, poetami, autorami sztuk, eksperymentującymi z osobistymi narracjami, relacjami z pierwszej ręki, refleksyjnymi przepytывaniami oraz dekonstrukcją form tyranii zakorzenionych w praktykach reprezentowania (Guba i Lincoln, 2009b, s. 308).

Stąd nieustanne próby poszerzania perspektywy rozumienia zebranych danych badawczych o różnorodne sposoby ich oglądu, nierzadko także przy użyciu metafory. Metodologiczną trafność najpełniej jednak oddaje metafora kryształu, podkreślająca jej kluczowe właściwości, takie jak: wielowymiarowość, niekończącą się różnorodność, ale i jej transgresyjny charakter (Richardson, 1997 za: Guba i Lincoln, 2009b, s. 304). Laurel Richardson opisuje ją następująco: „Kryształy rosną, zmieniają się, modyfikują, ale nie są amorficzne. Kryształy są pryzmatami, które odbijają zewnętrzną oraz załamują w sobie, tworząc rozmaite kolory, wzory, matryce promieniując w różnych kierunkach. [...] paradoksalnie choć wiemy więcej, wątpimy w to, co wiemy” (Richardson 1992, s. 92). „Pozwalając czytelnikom usłyszeć dokładne słowa informatorów” – „paralingwistyczne sygnały, potknięcia, pauzy, zatrzymania, rozpoczęcia” (Guba i Lincoln, 2009b, s. 305) posłużono się techniką diakrytycznej adnotacji Gail Jefferson, która pozwala zapoznać się z potencjałem emocjonalnym tkwiącym w narracjach badanych. Jak podkreśla Tim Rapley, transkrypty to: „żywe dokumenty, ciągle ewoluujące, zawsze otwarte na zmiany i modyfikacje” (Rapley, 2010, s. 114). System adnotacji techniką Jefferson uznawany jest za rodzaj standardu, pomocny zwłaszcza w zakresie uchwycenia subtelności związanych z wzajemną interakcją (Rapley, 2010, Gibbs, 2015; uproszczone zasady transkrypcji G. Jefferson w załączeniu).

Z kolei Marcin Muszyński jako kryteria autentyczności badania jakościowego wymienia: uczciwość (z ang. *fairness*), autentyczną ontologię (z ang. *ontological authenticity*), autentyczność edukacyjną (z ang. *educative authenticity*), a także autentyczność katalityczną (z ang. *catalytic authenticity*) oraz autentyczność taktyczną (z ang. *tactical authenticity*). Zdaniem andragoga, by sprostać kryterium autentyczności badania jakościowego, istotna jest jego uczciwość poprzez wspólne negocjowanie znaczeń – badacza i uczestników i uczestniczek badania. Celem spełnienia tego kryterium umożliwiono wprowadzenie przez uczestniczki i uczestników indywidualnych uzupełnień, ale i zmian w sporządzone transkrypcje wywiadów, a także udzielenie nieskrępowanej informacji zwrotnej (np. w *Dziennikach Doświadczeń Sensorycznych*) jako forma podsumowania pewnego etapu procesu badawczego, ale i strategia pogłębienia autentyczności wyników. Kryterium autentyczności ontologicznej w badaniu pozwala rzucić nowe światło na ogląd własnej osoby, ale stanowi także przyczynek

do samorozwoju. Zdaniem Muszyńskiego kryterium jest możliwe do zrealizowania poprzez wspomnianą już autoryzację, ale także na drodze dialogu z badanymi przed i po przeprowadzonym wywiadzie²⁴. Autentyczność edukacyjna związana jest z rozwijaniem (samo)świadomości uczestników i uczestniczek badania. Biorąc udział w badaniu – zwłaszcza podejmując praktyki przestrzenne, uczestnicy i uczestniczki mają możliwość podnoszenia samoświadomości dotyczącej swojego sensorium, ale i istnienia wielu sposobów rozumienia badanego fenomenu. Autentyczność katalityczna oraz taktyczna z kolei odnosi się do zaangażowania badanych w kształt prezentowanych wyników, ale i zachęcenia do działań na rzecz zmiany. Formułowane w części empirycznej wskazania dotyczące możliwych interwencji – zarówno na poziomie warunków zmiany (autentyczność katalityczna), jak i ich znaczenia i wartości (autentyczność taktyczna), powstały na skutek indywidualnych wskazań i doświadczeń badanych, a nie były formułowane *ad hoc* (Muszyński, 2013).

Badania jakościowe pozwalają badaczowi sięgać do różnorodnych źródeł danych i różnicowanych materiałów empirycznych, by możliwie najpełniej opisać i zrozumieć przedmiot badania. Cechuje je tak otwartość i elastyczność poznawcza, jak i kontekstualność. Norman K. Denzin i Yvonna S. Lincoln porównują badacza jakościowego do „brikolera”, „twórcy patchworków” czy nawet „muzyka jazzowego”, który: „[...] wykorzystuje estetyczne i materialne narzędzia swojego rzemiosła, stosując dowolne strategie, metody i materiały empiryczne, jakie ma pod ręką. Jak badacz odczuwa potrzebę wynalezienia lub połączenia w całość nowych narzędzi lub technik, to tak robi” (Denzin i Lincoln, 2009a, s. 25).

Przytoczony opis praktyki interpretatywnej badania jakościowego uzasadnia sięgnięcie po takie rozwiązania metodologiczne, które umożliwi znalezienie odpowiedzi na założone pytania badawcze w szerokim kontekście indywidualnych doświadczeń badanych, stąd też potrzeba sięgnięcia po koncepcję, która zakłada wielość ujęć i perspektyw oglądu przedmiotu badania. Przykładem tego podejścia jest koncepcja wielostanowiskowej etnografii George’a Marcusa.

²⁴ Warto odnotować, iż mimo zakończonego procesu badawczego, z częścią uczestników i uczestniczek autorka nadal koresponduje, podejmując różnorodne tematy związane z doświadczaniem bycia w spektrum autyzmu, ale i związanymi z diagnozą dylematami życia codziennego. Badaczka miała okazję wymieniać się spostrzeżeniami uczestniczek i uczestników bezpośrednio po badaniu.

2.3 Metody i techniki badawcze

2.3.1 Edukacyjna *autie*-etnografia jako etnografia wielostanowiskowa

Gromadząc bogate dane, badacze są w stanie stworzyć solidne teorie ugruntowane.

Kathy Charmaz

Koncepcja etnografii wielostanowiskowej George'a Marcusa bliska jest orientacji badawczej przyjętej w niniejszej pracy. *Multi-site* – owo *site* interpretowane jest zarówno jako wielość lokalizacji, miejsc, jak i perspektyw (Falzon, 2009, s. 2). Na gruncie rodzimych badań społecznych jest ona wciąż mało wykorzystywana. Warto w tym miejscu przywołać słowa Anny Kacperczyk, uzasadniającej sięgnięcie po etnografię wielostanowiskową:

Zakładam, że śledzenie tego, co ulotne, o niezdefiniowanych granicach, musi przekładać się na zestaw użytych metod tego śledzenia. Przy czym każda z nich traktowana jest instrumentalnie i nieco wybiórczo, żadna nie zostaje wykorzystana w pełni, ale służy jako stopień, schodek do zdobycia lepszego widoku i zagarnięcia nowej puli danych pozwalających konceptualnie ogarnąć badany fragment rzeczywistości (Kacperczyk, 2016, s. 653).

Etnografia wielostanowiskowa odpowiada na wyzwania metodologicznego bricolage'u oraz nie podlega ograniczeniom tradycyjnej etnografii. Etnografia wielostanowiskowa nie tylko odpowiada dialogicznej naturze badań etnograficznych (Marcus, 2009, s. 185), ale także wyzwaniom pracy w terenie, w których istnieje potrzeba – jak zauważa Marcus, „przedzierania się” przez „przestrzenie wielomiejscowe” oraz „skrawki teorii” (Marcus, 2009, s. 182). George Marcus określa etnografię wielostanowiskową mianem „alternatywnych praktyk badawczych”, swoistego asamblażu. Jest ona wyrazem perspektywy badawczej, która z szacunkiem odnosząc się do dorobku tradycyjnych metod, szuka nowych możliwości ich oglądu i łączenia (Marcus, 2009, s. 181-182). Wielokontekstowość zdaniem Marcusa wypiera binarną opozycję badacz – Inny (Marcus, 2009, s. 186). Jak zaznacza Marcus w etnografii wielostanowiskowej praca terenowa nie ogranicza się jedynie do tradycyjnego „harmonogramu wywiadów”, lecz opiera się na zarządzaniu „dialogiem i niezależnymi badaniami wokół niego”. Tym samym etnografię wielostanowiskową tworzy bogaty, zróżnicowany korpus materiałów (Marcus, 2009, s. 192), modulowany zarówno na poziomie czasowym, jak i przestrzennym (Marcus, 2009, s. 193). Etnografia wielostanowiskowa jest zaangażowana i oparta na silnej współpracy (Marcus, 2009, s. 195), ale i zorientowana trzecioprzestrzennie (Fischer, 2007, s. 575). Etnografia wielostanowiskowa jest etnografią wielomiejscową, pozwalającą na badanie zjawisk, których eksploracja i eksplanacja z uwagi na ich specyfikę nie powinna skupiać się jedynie na pracy terenowej w jednym miejscu. Jej istotą jest podążanie etnografa za ludźmi i ich relacjami

w przestrzeniach wielorakich, w granicach „przestrzennie rozproszonego pola” (Falzon, 2009, s. 1-2). Jak podkreśla Mendel: „Sprzymierzeniec wchodzi w przymierze ze społecznością, którą bada i której zarówno to badanie, jak i towarzysząca mu refleksja ma służyć, stanowiąc szansę na poprawę jej kondycji” (Mendel, 2017, s. 330).

Korzeni etnografii wielostanowiskowej upatrywać należy w zwrocie przestrzennym. Jako teoretyczny punkt wyjścia dla koncepcji etnografii wielostanowiskowej Marcusa przyjmuje się koncepcję społecznego wytwarzania przestrzeni Lefebvre’a oraz jej kontynuację w myśli Sojy czy Massey (Falzon, 2009, s. 4), co jest spójne z przyjętą wcześniej konceptualizacją teoretyczną przestrzeni na łamach niniejszej pracy. Ponadto etnografia wielostanowiskowa zakłada badanie „w ruchu” – a zatem odpowiada na potrzebę praktykowania miejsca rozumianego jako próba uchwycenia jednostkowego, przestrzennego doświadczenia. Dzieje się to dzięki „pracy w terenie”, podczas podążania tropami gęstej sieci miejsc, ale także i „bezmiejscowych” przestrzeni wirtualnych. Tym samym dzięki etnografii wielostanowiskowej możliwe staje się zbadanie tego, co „przestrzennie rozproszone” – doświadczenie zglobalizowanego, „płynnego” świata (Falzon, 2009, s. 5-9). Zdaniem Falzona etnografia wielostanowiskowa jest formą „współdziałania” (Falzon, 2009, s. 11).

Koncepcja Marcusa nie jest jednak wolna od krytyki. Wśród głosów krytycznych wybrzmiewa traktowanie jej jako wyrazu „urojonego” poczucia innowacyjności oraz „słowa wytrychu” (Hage, 2005), a także tendencja do rozpraszania odpowiedzialności metodologicznej oraz holizmu (Candea, 2007). W niniejszej pracy przyjmuje się jednak, iż: „Żadna z metod nie może dostarczyć ostatecznej prawdy” (Guba i Lincoln, 2009, s. 299). Wykorzystanie metod osobistego doświadczenia – spaceru sensorycznego, ale i wywiadu, pozwala uchwycić jego jednostkowy charakter, towarzyszące emocje, uczucia, stany, które Guba i Lincoln określają mianem największych zagrożeń na ujmowanej konwencjonalnie obiektywności (Guba i Lincoln, 2009, s. 300). Skierowanie się ku metodom pozwalającym na ucieleśnione i uzmysłowione doświadczenie pozwala uchwycić to, co niedostępne – by nie powiedzieć obce, ilościowo zorientowanym podejściom badawczym (Guba i Lincoln, 2009). Jak zauważa Yi-Fu Tuan:

W obszernej literaturze poświęconej problemom jakości otoczenia stosunkowo niewiele prac podejmuje próbę zrozumienia tego, w jaki sposób ludzie odczuwają przestrzeń i miejsce dzięki różnym sposobom doświadczenia (ruchowym, dotykowym, wizualnym, konceptualnym). Niewiele jest również opracowań mówiących o takich interpretacjach miejsca i przestrzeni, które są złożonymi – i często ambiwalentnymi – obrazami ludzkich uczuć (Tuan, 1987, s. 17).

Stwierdzenie geografa nadaje sens sięgnięciu po wielość metod badawczych, tak by możliwie z najróżniejszych perspektyw eksplorować pole badawcze, ale i sprostać wyzwaniu ich triangulacji. Wielość perspektyw oglądu zebranego materiału badawczego, ale i interdyscyplinarność interpretacyjnych kluczy zapewniło jego triangulację na poziomie teoretycznym. Próba ujęcia doświadczenia w ramy badawcze wymagała sięgnięcia po szerokie instrumentarium badawcze. Tym samym triangulacja źródeł możliwa była dzięki zastosowaniu różnorodnych metod zbierania danych, takich jak: wywiady, spacer sensoryczne, obserwacja oraz teksty biograficzne prezentowane na łamach blogów.

2.3.1.1 Wywiad swobodny

[...] *autyzm jest konstelacją opowieści.*

Melanie Yergeau

Doświadczenie mieści się w polu zainteresowania badań etnograficznych. Orientacja jakościowa wiąże się nie tylko – jak wskazano wcześniej – z przyjęciem określonych założeń na poziomie ontologicznym i epistemologicznym, ale także ukierunkowaniem wyboru w zakresie metod i technik badawczych ku rekonstrukcji badanej rzeczywistości. Przyjęcie takiej optyki sprzyjało wyborowi wywiadu, który stanowi jedną z kluczowych metod badawczych w zakresie tak nauk społecznych, jak i humanistycznych. W literaturze traktowany bywa wręcz jako narzędzie angażowania się w sprawy i problemy społeczne (Brinkmann, 2013), co także wpisuje się w cele niniejszej rozprawy. Dla uzasadnienia takiego wyboru instrumentarium badawczego posłużyć się można słowami twórczyni pedagogiki miejsca, Mendel:

Edukacyjny charakter miejsca i jego podmiotowa rola w ludzkich doświadczeniach edukacyjnych widoczna jest szczególnie w retrospekcjach biograficznych, kiedy badani charakterystycznie zwracają uwagę na „tutaj”, które coś im mówiło, czegoś zabraniało, o czymś przekonywało i w ten sposób uczyło ich czegoś, w relacji z nim, objawiając tak swoją podmiotową sprawczość (Mendel, 2017, s. 301).

W badaniu posłużono się wywiadem swobodnym ukierunkowanym. W tym miejscu należy wyraźnie podkreślić, iż wybór wywiadów swobodnych był celowym zabiegiem metodologicznym. Za Charmaz uznano, iż szczegółowe opisy dotyczące planu badawczego, jak i samych pytań badawczych, stoją w pozycji wobec emergentnego charakteru badań jakościowych (Charmaz, 2009a, s. 43-45), stąd też rezygnacja ze szczegółowych dyspozycji wywiadu, ale i decyzja o zwrocie ku ukierunkowanemu dialogowi. Wywiad swobodny jest techniką wykorzystywaną do badania grup heterogenicznych, ale i zjawisk mało uchwytnych i subiektywnych. Jak wyjaśnia Przybyłowska: „Posługiwanie się z góry ustalonymi pytaniami

kwestionariusza przy zbieraniu danych o tak złożonych i trudno uchwytnych zjawiskach [...] prowadzi do kreowania badanej rzeczywistości” (Przybyłowska, 1978, s. 54). Wywiad swobodny jako jakościowa, bezpośrednia technika badawcza jest techniką elastyczną i emergentną (Charmaz, 2009a, s. 43), charakteryzuje się swobodą konwersacyjną. Z uwagi na zróżnicowany stopień standaryzacji wywiady, posługując się typologią Jana Lutyńskiego, podzielić można na: wywiady swobodne mało ukierunkowane, wywiady swobodne ukierunkowane oraz wywiady swobodne ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji (Lutyński, 1994). Wywiady swobodne mało ukierunkowane opierają się na pytaniach otwartych formułowanych w odniesieniu do dobrze znanej respondentom i respondentkom tematyki. Wywiad swobodny ukierunkowany opiera się na liście, zbiorze interesujących zagadnień szczegółowych, w przeciwieństwie do wywiadu swobodnego ze standaryzowaną listą, mają one charakter otwarty i nieskończony (Daniłowicz, 1996; Niedbalski, 2013; Przybyłowska, 1978,). W niniejszej pracy posłużono się techniką wywiadu swobodnego ukierunkowanego, do przeprowadzenia którego sporządzono listę dyspozycji (Tabela 1) uwzględniającą wymiary doświadczenia, odpowiadające im obszary pogłębienia oraz przykładowe pytania pomocnicze. Przygotowana lista dyspozycji odpowiadała zarówno charakterowi projektu badawczego, jak i specyfice funkcjonowania społeczno-komunikacyjnego badanych osób.

Tabela 1. *Lista dyspozycji – zagadnień i pytań uczulających*

Wywiad swobodny – zagadnienia uczulające (dyspozycje)		
Wymiar doświadczenia	Obszar pogłębienia	Przykładowe pytania pomocnicze
Doświadczenie aspektów sensorycznych przestrzeni	Doświadczenie poszczególnych aspektów przestrzeni: a) wizualne, b) słuchowe, c) węchowe, d) smakowe, e) dotykowe, f) związane z ruchem. Nadawane im znaczenia, związane z nimi emocje. Miejsca znaczące w przestrzeni.	<i>Jaka jest Twoja wrażliwość na przestrzeń wokół Ciebie? Jesteś bardziej/mniej wrażliwa/wrażliwy na otoczenie niż inni ludzie? Jakie są Twoje reakcje na bodźce sensoryczne? Czy są jakieś szczególne aspekty przestrzeni, które sprawiają, że są one dla Ciebie szczególnie trudne lub przyjemne?</i>
Znaczenia nadawane przestrzeniom szkoły i przestrzeniom poza szkołą	Skojarzenia, asocjacje, stany emocjonalne związane ze wspomnieniem bycia w szkole,	<i>Z czym kojarzy Ci się szkoła/uczelnia/(architektura, budynek)?</i>

	w przestrzeniach szkoły i poza nią.	<i>Mogłabyś/mógłbyś mi o opowiedzieć, jak czułaś/czuleś się w tej przestrzeni? Jak reagowało w niej Twoje ciało?</i>
Doświadczenie aspektów sensorycznych przestrzeni szkoły	<p>Doświadczenie poszczególnych aspektów przestrzeni szkoły:</p> <p>a) wizualne, b) słuchowe, c) węchowe, d) smakowe, e) dotykowe, f) związane z ruchem. Nadawane im znaczenia, związane z nimi emocje.</p> <p>Znaczenia nadawane różnym miejscom w przestrzeni szkoły – sala lekcyjna, korytarz, boisko, świetlica, sala gimnastyczna, szatnia.</p> <p>Miejsca znaczące w przestrzeni szkoły i poza szkołą.</p>	<p><i>Jak czułaś/czuleś szkołę/uczelnię? Mogłabyś/mógłbyś mi to opisać? Jaka ona była? Jakimi zmysłami czułaś/czulaś ją najsilniej/najbardziej? Czego nimi doświadczyłaś/doświadczyłeś? Jak reagowało Twoje ciało?</i></p> <p><i>Co się z Tobą wtedy działo? Proszę, opowiedz mi o tym. Jakie były to wrażenia? co czujesz, gdy o tym wspominasz?</i></p> <p><i>Są takie miejsca, gdzie czujemy się dobrze, jesteśmy w nich sobą. w jakich miejscach w szkole czułaś/czuleś się dobrze, a w jakich źle?</i></p> <p><i>W jakim miejscu poza szkołą czułaś/czuleś, że jesteś sobą? Jakie ono jest? Jeśli chcesz, opowiedz o nim. Czego się z tego miejsca nauczyłaś/nauczyłeś o Spektrum Autyzmu?</i></p>
Doświadczenie bycia-w przestrzeni	Aspekty sensoryczne przestrzeni a interakcje społeczne.	<i>Co w przestrzeni szkoły było pomocne w kontaktach z innymi – uczniami/ z nauczycielami? co w przestrzeni szkoły utrudniało interakcje z nimi?</i>
Doświadczenie uczenia się w przestrzeni szkoły i poza nią	<p>Aspekty sensoryczne przestrzeni a uczenie się.</p> <p>Bariery i ograniczenia tkwiące w przestrzeni nauczania-uczenia się.</p>	<p><i>Co w przestrzeni klasy/szkoły pomagało w uczeniu się, a co w nim przeszkadzało? na co zwracałaś/zwracałeś uwagę? co było dla Ciebie ważne?</i></p> <p><i>Co w szkole/ na uczelni Cię ograniczało. Jakich ograniczeń doświadczyłaś/doświadczyłeś?</i></p>
Samozarządzanie w przestrzeni szkoły i poza nią		<i>Co Twoje doświadczenie przestrzeni mówi Ci o Tobie i</i>

	<p>Postrzeganie własnej osoby w perspektywie wrażliwości zmysłowej.</p> <p>Doświadczenie zmysłowe a samopoznanie i samoregulacja sensoryczna.</p> <p>Strategie zaradcze i sposoby radzenia sobie w przestrzeni.</p> <p>Strategie zarządzania sensorium.</p> <p>Rekomendacje dot. zmian i modyfikacji w zakresie dostępności sensorycznej przestrzeni.</p>	<p><i>byciu osobą w spektrum autyzmu?</i></p> <p><i>Jak sobie radziłaś/radziłeś z doświadczanymi trudnościami?</i></p> <p><i>Co zmieniła/zmieniłbyś, by czuć się w szkole/ na uczelni lepiej (inaczej)?</i></p>
--	---	---

Źródło: oprac. własne.

Wskazana lista pytań pomocniczych ma charakter otwarty, nie stanowi zamkniętej, sformalizowanej listy, jednak pozwala kontrolować sytuację badania i nią responsywnie kierować. Język wywiadu swobodnego jest elastyczny i nieujednolicony. Jego dynamika jest o tyle zróżnicowana, o ile wymaga otwarcia zarówno na potrzeby, możliwości, jak i preferencje rozmówczyń i rozmówców (Konecki, 2000; Kvale, 2004).

Jednym z warunków powodzenia wywiadu swobodnego jest poczucie komfortu uczestników i uczestniczek, co jest możliwe poprzez nawiązanie z nimi dobrego kontaktu (Kvale, 2004, Niedbalski, 2013). Z uwagi na charakter i obecność obiektywnych wyzwań społeczno-komunikacyjnych u osób w spektrum autyzmu przyjęto jako nadrzędną zasadę – rozstrzygającą o wyborze wywiadów swobodnych, dbałość o komfort psychiczny i komunikacyjny uczestników i uczestniczek badania. Wywiad swobodny pozwolił na budowanie swobodnej, nieograniczonej narracji, także rozwinięcie rozmowy w różnorodnych kierunkach – istotnych wspomnień, ale i bolesnych przeżyć – o ile uczestniczka lub uczestnik byli na to gotowi, ale także podzielenia się swoimi pasjami, zainteresowaniami, bez konieczności ucinania – ramowania, ograniczania konwersacji. Zabieg ten miał na celu – po pierwsze uniknięcie zbyt natarczywych pytań, umożliwiając elastyczne dopasowanie badaczki do poziomu otwartości i gotowości do społecznej interakcji badanego czy badanej. Po drugie zastosowanie wywiadów swobodnych pozwoliło na uniknięcie poczucia rozczarowania czy nawet frustracji związanej z zakończeniem danego wątku, nawet jeśli byłby poboczny wobec podejmowanego zagadnienia. Po trzecie, wybór wywiadu swobodnego był podyktowany możliwym zniechęceniem i dotychczasowymi doświadczeniami – często

negatywnymi bądź ambiwalentnymi, związanymi z udziałem w badaniach m.in. w toku procesu diagnostycznego, w szczególności poczucia bycia przesłuchiwanym, przepytywanym, testowanym. Po czwarte, dzięki temu dane pozyskane będą na gruncie dialogu i współpracy, co gwarantuje równy status badaczki i badanych, stąd też dążenie do maksymalnego ograniczenia działań *ad hoc* oraz dyrektywności. Konkluzję dotyczącą przyjętej postawy badawczej, ale i wyborów metodologicznych wyraża orientacja badacza jako sprzymierzeńca:

Badacz „pod kierownictwem społeczności” nie musi oznaczać podporządkowania i asymetrii w relacjach ze społecznością, pracujących na jego niekorzyść. Może zachować równy wobec członków społeczności status. W pedagogice miejsca wspólnego można założyć idealistycznie, że wspólność staje się wspólną wartością, a wspólne jej kultywowanie przebiega w relacjach partnerskich i status partnerów pozostaje równy (Mendel, 2017, s. 328).

2.3.1.2 Sensoryczna etnografia – spacer sensoryczny i „odczuwanie uczestniczące”

Ruch ciała własnego jest dla dotyku tym, czym oświelenie dla widza.

Maurice Merleau-Ponty

Jak zauważa Arnold Berleant: „nasze pojmowanie przestrzeni konstytuuje się w drodze” (Berleant, 1992, s. 12). Doświadczenie przestrzeni jest także doświadczeniem kinestetycznym, stąd potrzeba sięgnięcia po takie metody, które pozwalają uruchomić całe sensorium. Taką konieczność eksplikuje stanowisko Beaty Frydryczak, która podkreśla, iż: „Polisensoryczny odbiór świata nie tylko odsłania zmysłową wielowymiarowość krajobrazu, ale także otwiera przestrzeń dla doświadczenia topograficznego, doświadczenia, które rodzi się i otwiera w drodze, w trakcie wędrówki” (Frydryczak, 2020, s. 18). Spacer sensoryczny pozwala uchwycić ucieleśnienie doświadczenia, jako wspólna wędrówka pozwala wejść w jego głąb. Jak zauważa B. Frydryczak, ucieleśnione i uzmysłowione doświadczenie jest aktywną formą *bycia w-świecie* – „nie tylko postrzegamy świat, ale poruszamy się w nim i reagujemy na niego – stajemy się w nim, czującym i działającym ciałem” (Frydryczak, 2020, s. 78).

Zgodnie z założeniami Sarah Pink sensoryczna etnografia sytuuje polisensoryczność i modalności sensoryczne w kategoriach metodologicznych, odnosząc je do różnorodnych aspektów doświadczeń społecznych i kulturowych. Jej korzenie sięgają tak zwrotu spacialnego, jak i sensorycznego²⁵, które ukierunkowały i rozwijały badania ku sensorycznej antropologii i podrzędnej wobec niej antropologii zmysłów (Wala i Pietrowiak, 2018). Konceptualizowana

²⁵ Kontekstualizowane w części teoretycznej pracy.

przez Pink sensoryczna etnografia nie stanowi metodologicznego imperatywu, raczej – jak podkreśla sama badaczka, jest inspiracją do tego, jak zorientowany sensorycznie proces etnograficzny może być rozumiany i rozwijany. To próba uzupełnienia luki w klasycznych badaniach etnograficznych o sensorycznie wrażliwą perspektywę teoretyczną i zaangażowaną praktykę zmysłową. Zdaniem Pink sensoryczna etnografia jest kolejną, po jej propozycji etnografii wizualnej (Pink, 2009), próbą krytycznej metodologii, która odchodzi od tradycyjnej praktyki etnograficznej (Pink, 2015). Jak zauważa Regina Bendix badanie percepcji sensorycznej wymaga od badacza wykorzystania metod, które pozwolą uchwycić „najgłębszy” rodzaj wiedzy, który nie tylko nie jest wyrażony *explicite*, lecz często jest niedostępnym zarówno dla obserwacji, jaki i wywiadu etnograficznego (Bendix, 2000). Bliska ujęciu sensorycznej etnografii Pink, jest definicja etnografii zaproponowana przez Karen O’Reilly, która określa ją jako badanie iteracyjno-indukcyjne o charakterze procesualnym, które ewoluuje w toku badania, czerpiąc z rodziny metod etnograficznych, związane z bezpośrednim kontaktem z badanymi, osadzone w kontekście ich codziennego życia (O’Reilly, 2005).

Sarah Pink uznaje jako jeden z podstawowych celów sensorycznej etnografii dążenie do poznania miejsc, osobistych światów badanych, poprzez stopniowe zbliżanie się do ich rozumienia tego, jak oni doświadczają, ale także jak je pamiętają i wyobrażają sobie. Tym samym antropolożka czerpie nie tylko z antropologii społecznej, ale i geografii czy filozofii, pogłębiając swoją refleksję metodologiczną o teorie miejsca i przestrzeni – fenomenologię miejsca, ale i społeczne zaangażowanie – politykę przestrzeni i toczące się w jej ramach relacje władzy. Nieocenionym wpływem dla koncepcji Pink były, konceptualizowane w części teoretycznej rozprawy, *Fenomenologia percepcji* Merleau-Ponty’ego, koncepcje przestrzeni i miejsca oraz teorie krajobrazu (Pink, 2015). Jak konstatuje Pink: „[...] nauka o zmysłach ujawnia silne zainteresowanie ludzkim doświadczeniem” (Pink, 2015, s. 25), stąd też istotnym warunkiem podjęcia się etnografii sensorycznej jest uczynienie przedmiotem badawczego dociekania uzmysłowionego i ucieleśnionego doświadczenia – ale także „cielesna obecność i percepcyjne zaangażowanie” badaczy i badaczek (Pink, 2015, s. 28). Zdaniem Pink wiedza na temat doświadczenia zaangażowanych w praktykowanie miejsca podmiotów jest definiowana jako wielozmysłowe i ucieleśnione uczestnictwo – „doświadczenie poznania jest doświadczeniem uczestnictwa” (Pink, 2015, s. 39-40), zaś „wiedza sensoryczna jest wytwarzana poprzez uczestnictwo w świecie” (Pink, 2015, s. 47).

Jako kluczową dla zrozumienia sensorycznej etnografii Pink uznaje kategorię pamięci sensorycznej (Pink, 2015), traktowaną jako indywidualną praktykę lub także zbiorową pamięć sensoryczną, zwłaszcza w ramach badań biograficznych. Koncepcja Pink pozwala łączyć

ze sobą zarówno technikę wywiadu i wyłaniające się w jego toku retrospekcje dotyczące doświadczania przestrzeni i sensorium, jak i aktywne praktykowanie miejsc – na przykład podczas spacerów sensorycznych. Pink odchodzi od zorientowanego obiektywistycznie ujęcia miejsca i przestrzeni. Traktuje miejsce jako „zbliżanie”, „splatanie” osób, rzeczy, określając je jako zmienne i otwarte. Dla swojej koncepcji ukuła pojęcie miejsc etnograficznych – (z ang. *ethnographic places*), które definiuje w następujący sposób:

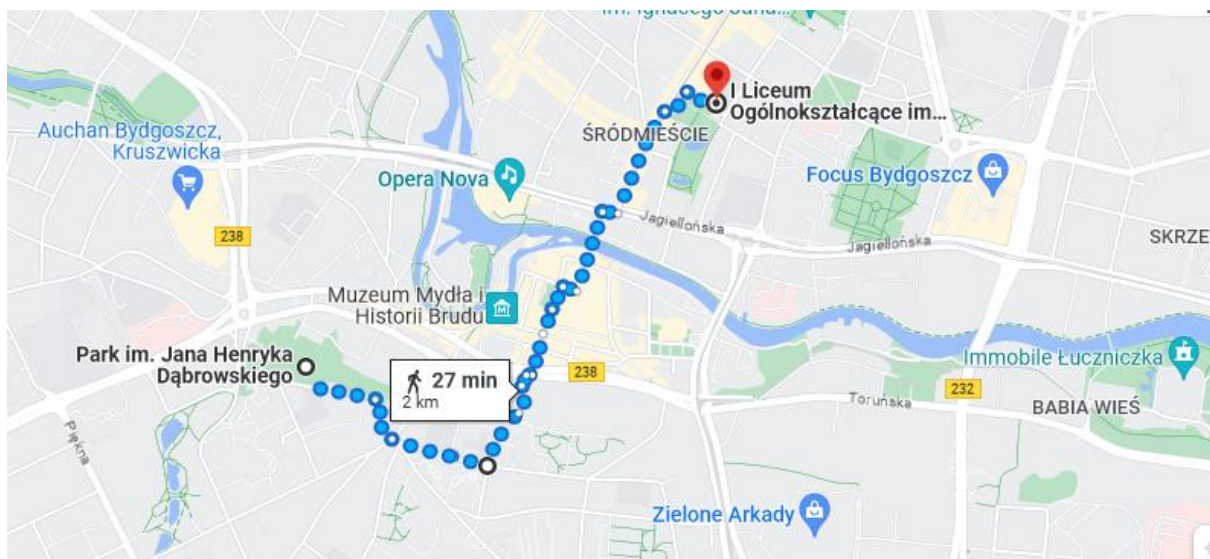
Miejsca etnograficzne nie są więc tymi samymi rzeczywistymi, realnymi, doświadczonymi miejscami, w órych uczestniczą etnografowie podczas pracy w terenie. Są to raczej miejsca, które my, jako etnografowie, tworzymy, kiedy komunikujemy o naszych badaniach innym. [...] etnograficzna reprezentacja polega na łączeniu, łączenie i przeplataniu teorii, doświadczenia, refleksji, dyskursu pamięci i wyobraźni (Pink, 2015, s. 49).

Zdaniem Pink sensoryczna etnografia zajmuje się nie tyle badaniem zmysłów, ile traktuje je jako jedną z dróg poznania i zrozumienia – jak wylicza badaczka – doświadczenia, wartości, i sposobu bycia innych ludzi (Pink, 2015). Indywidualne znaczenia nadawane doświadczeniom sensorycznym stanowią w pewnym sensie klucz do zrozumienia tożsamości badanych. Zastosowanie sensorycznej etnografii w niniejszej pracy ma na celu poznanie indywidualnych doświadczeń zmysłowych jako istotnego komponentu *bycia-w* i doświadczania przestrzeni edukacyjnych. Rozumienie zmysłów nie stanowi głównego problemu badawczego, lecz jest jedną z kluczowych dróg zrozumienia doświadczeń osób w spektrum autyzmu. Sensoryczna etnografia koncentruje się na kulturowej i biograficznej specyfice wrażeń zmysłowych, osobistych znaczeniach nadawanych różnym modalnościom zmysłowym. Poszukiwania badawcze koncertują się wokół sensów nadawanych doświadczeniom sensorycznym w przestrzeniach edukacyjnych. Sensoryczna etnografia ma pozwolić opisać, zrozumieć działania i doświadczenia osób z autyzmem.

Jako podstawowy cel sensorycznej etnografii wskazać można za antropolożką: „badania zmysłowych znaczeń i praktyk” (Pink, 2015, s. 53). Pracę z materiałem badawczym Pink zaleca stratyfikować zgodnie z czteroetapowym procesem badań nad zmysłami zaproponowanym przez Davida Howesa i Constance Classen, który częściowo wykorzystano przy tworzeniu *Dzienników Doświadczeń Sensorycznych* w ramach obserwacji towarzyszącej spacerowi sensorycznemu – analizując dane przypisane do każdej z modalności zmysłowej z osobna, a następnie odnosząc je do całości wyłonionego obrazu doświadczania (Pink, 2015). Wybór metod w ramach sensorycznej etnografii jest elastyczny. Związany jest zarówno z wymogiem odpowiadania postawionemu problemowi badawczemu i związanym z nim pytań badawczych, jak i bycia odpowiednim dla uczestników, co znaczy, że w toku prowadzonego badania jego

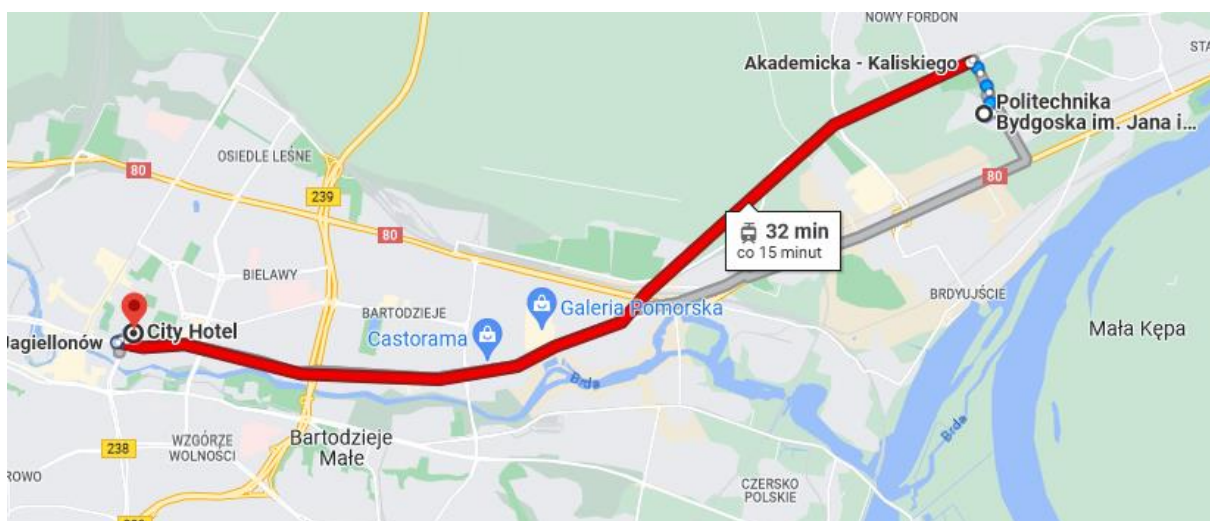
uczestnicy współtworzą ową praktykę sensoryczną, dokonując jej – tu i teraz, w toku doświadczania selekcji, często także nie wyrażonej *expresis verbis* – jak wskazuje antropolożka: „różni uczestnicy tego samego projektu reagują bardziej lub mniej entuzjastycznie na różne metody” (Pink, 2015, s. 57).

Sensoryczna etnografia wpisuje się w „paradygmat mobilności” nauk społecznych (Rewers, 2005; Sheller i Urry, 2006) czy też „badań społecznych w ruchu” (Rogowski, 2016), związany z rezygnacją badacza z pozycji „nieruchomego postrzegającego” – z ang. *static perceiver* (Ingold, 2000). Do realizacji sensorycznej etnografii w niniejszym projekcie przyjęto „podejście multimetodyczne” – z ang. *multimethod approach* (Pink, 2015, s. 84). Posłużono się techniką spaceru sensorycznego (z ang. *walking with*) w formie wywiadu podążającego (z ang. *go-along interview*; Adams i in., 2008; Carpiano, 2009; Kusenbach, 2003; Pink, 2015; Rogowski, 2016; Rzepkowska, 2018; Wala, 2012). Zdaniem badaczki, M. Kusenbach, technika *go-along* jest pomocna w badaniu percepcji, praktyk przestrzennych, sposobów angażowania się w środowisko, związków biografii z miejscem oraz charakteru i wymiarów interakcji społecznych (Kusenbach, 2003). Uczestnicy i uczestniczki spacerów występowały w roli przewodników i przewodniczek – z ang. *tour guide* (Carpiano, 2009), co pozwoliło na bieżącą ewaluację podejmowanych działań badawczych, ale także zdecydowało o wyborze jego formy – sposobach wyznaczania przebiegu oraz trasy. Spacer sensoryczny przeprowadzono jako: *walk-alongs* oraz *extended journeys*. Pierwsze z nich, *walk-alongs*, przebiegały w obszarze dobrze znanym uczestnikom i uczestniczkom badania, z kolei *extended journeys* obejmowały także wspólne przemieszczanie się za pomocą różnych form transportu (tramwaj, autobus) (Carpiano, 2009; Emmel i Clark, 2009). Trasy spacerów sensorycznych przedstawiono poniżej na mapach:



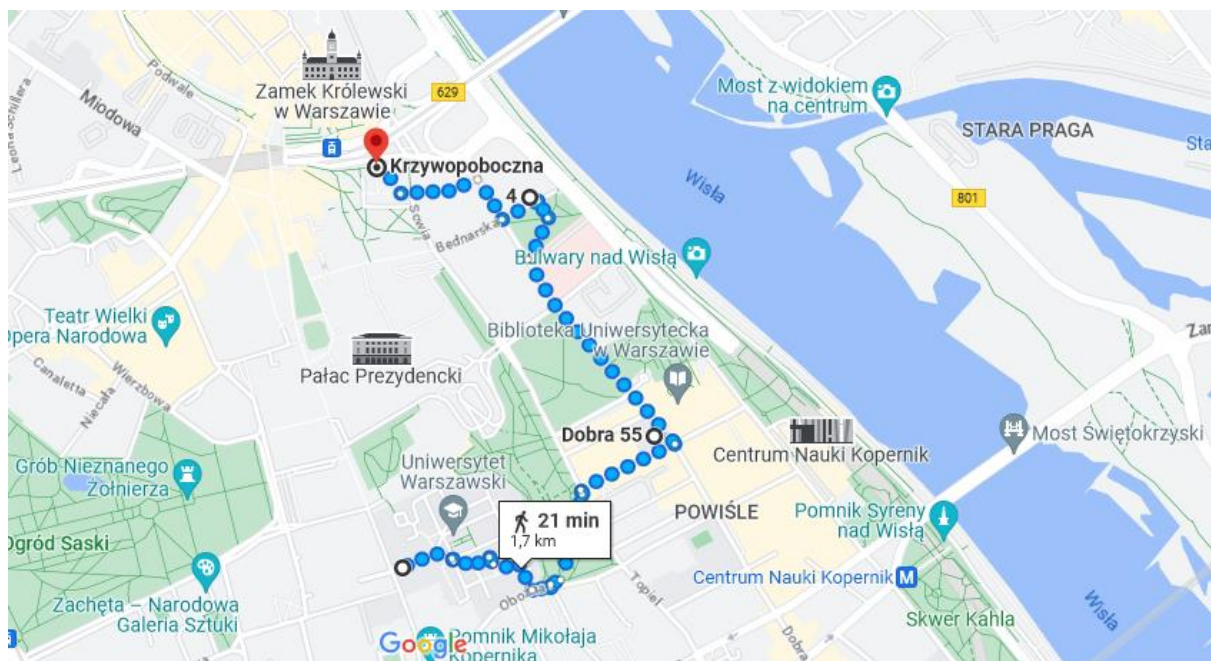
Mapa 1. Trasa spaceru sensorycznego (walk-alongs) – Bydgoszcz

Źródło: oprac. własne: Google Maps.



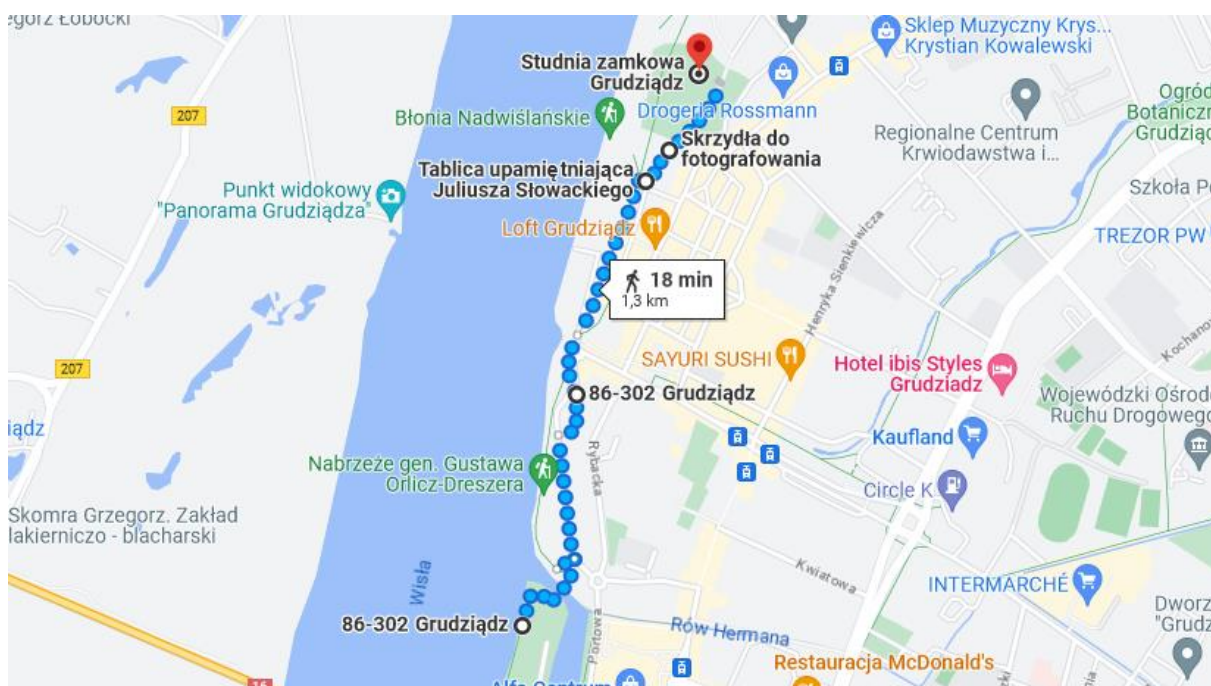
Mapa 2. Trasa spaceru sensorycznego (extended journeys) – Bydgoszcz

Źródło: oprac. własne: Google Maps.



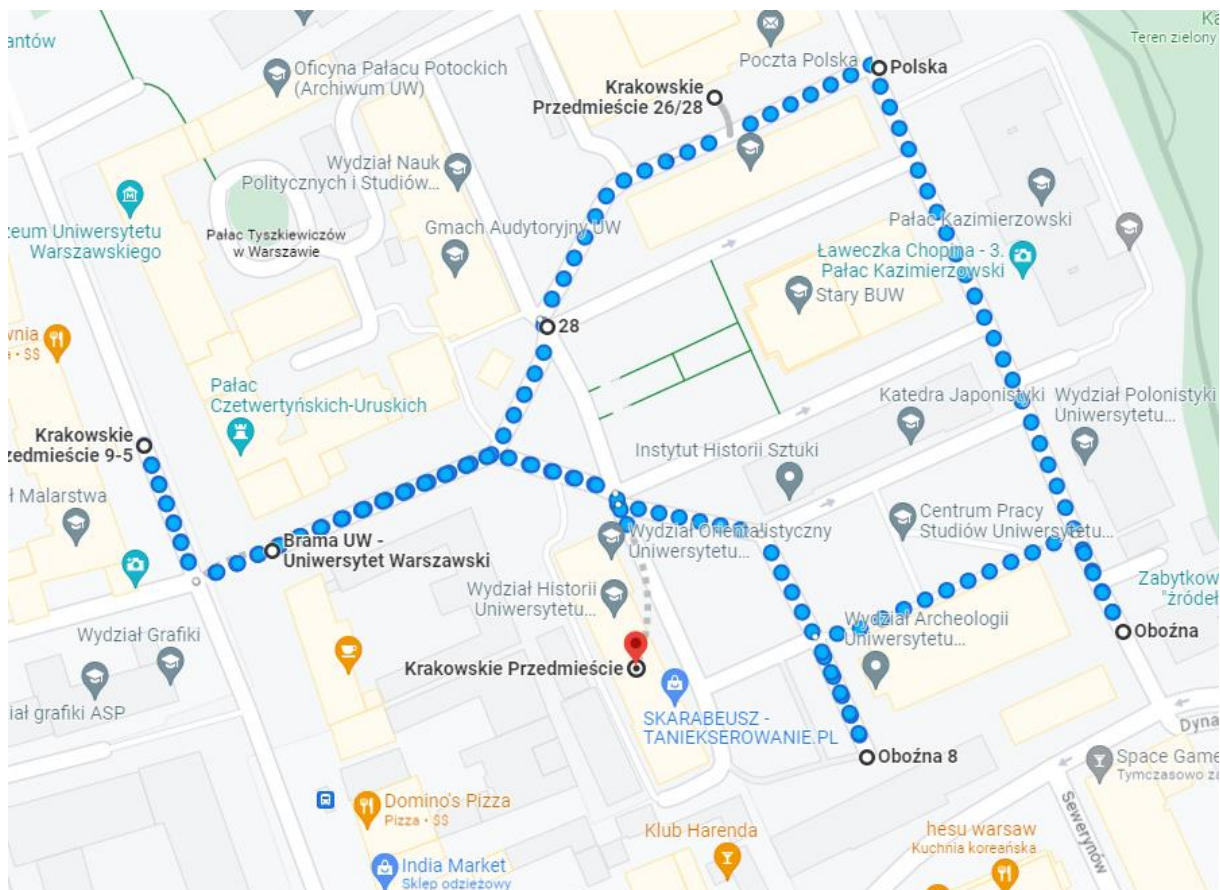
Mapa 3. Trasa spaceru sensorycznego (walk-alongs) – Warszawa

Źródło: oprac. własne: Google Maps.



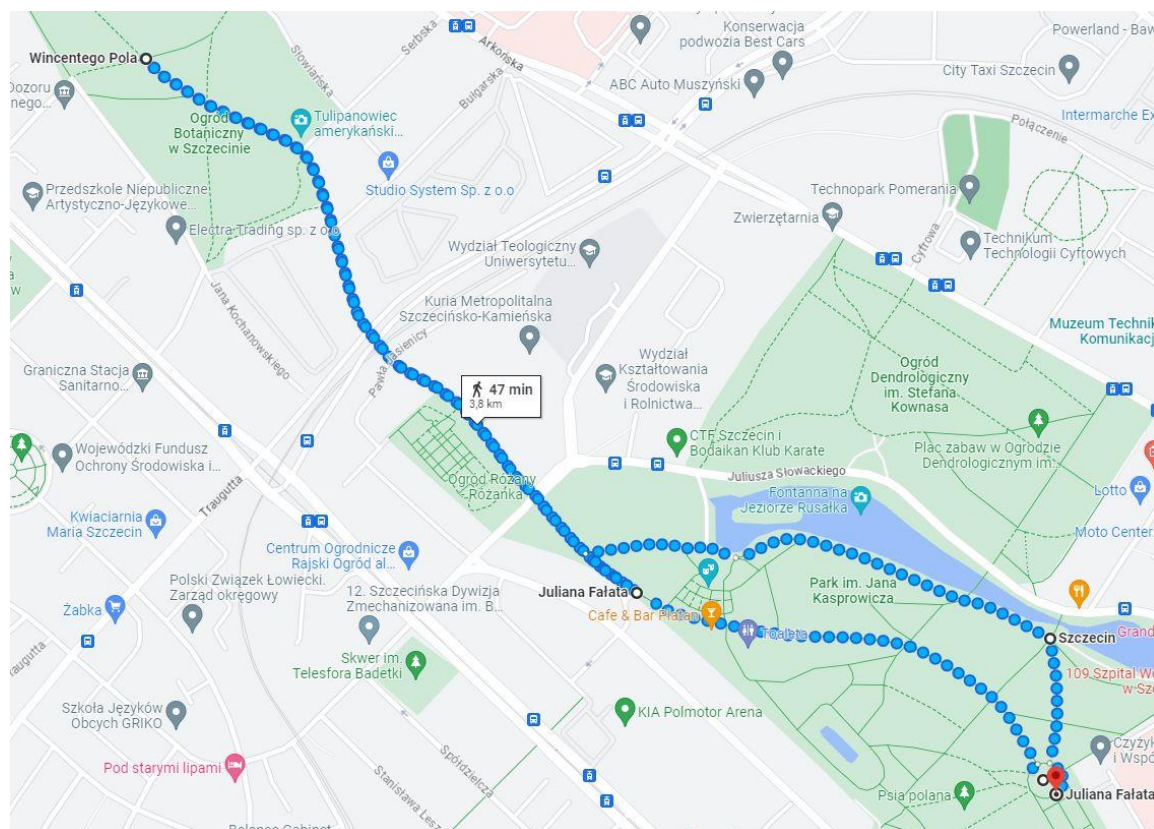
Mapa 4. Trasa spaceru sensorycznego (walk-alongs) – Grudziądz

Źródło: oprac. własne: Google Maps.



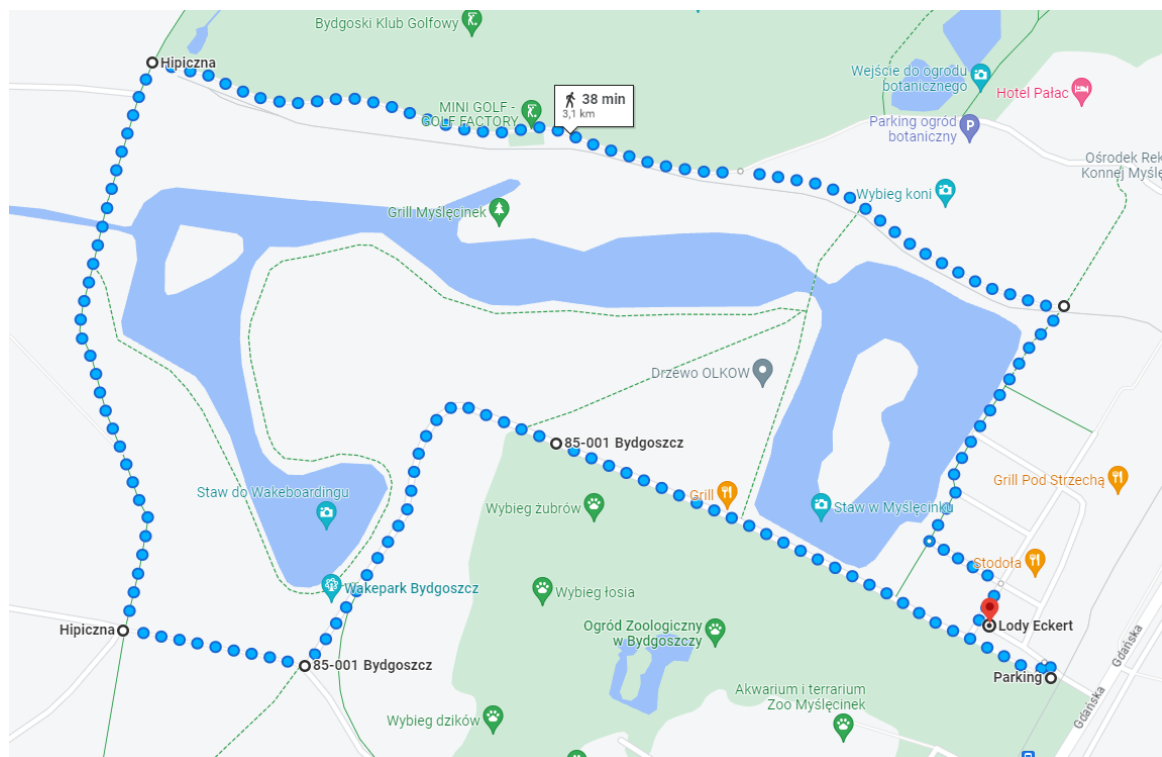
Mapa 5. Trasa spaceru sensorycznego (walk-alongs) – Warszawa

Źródło: oprac. własne: Google Maps.



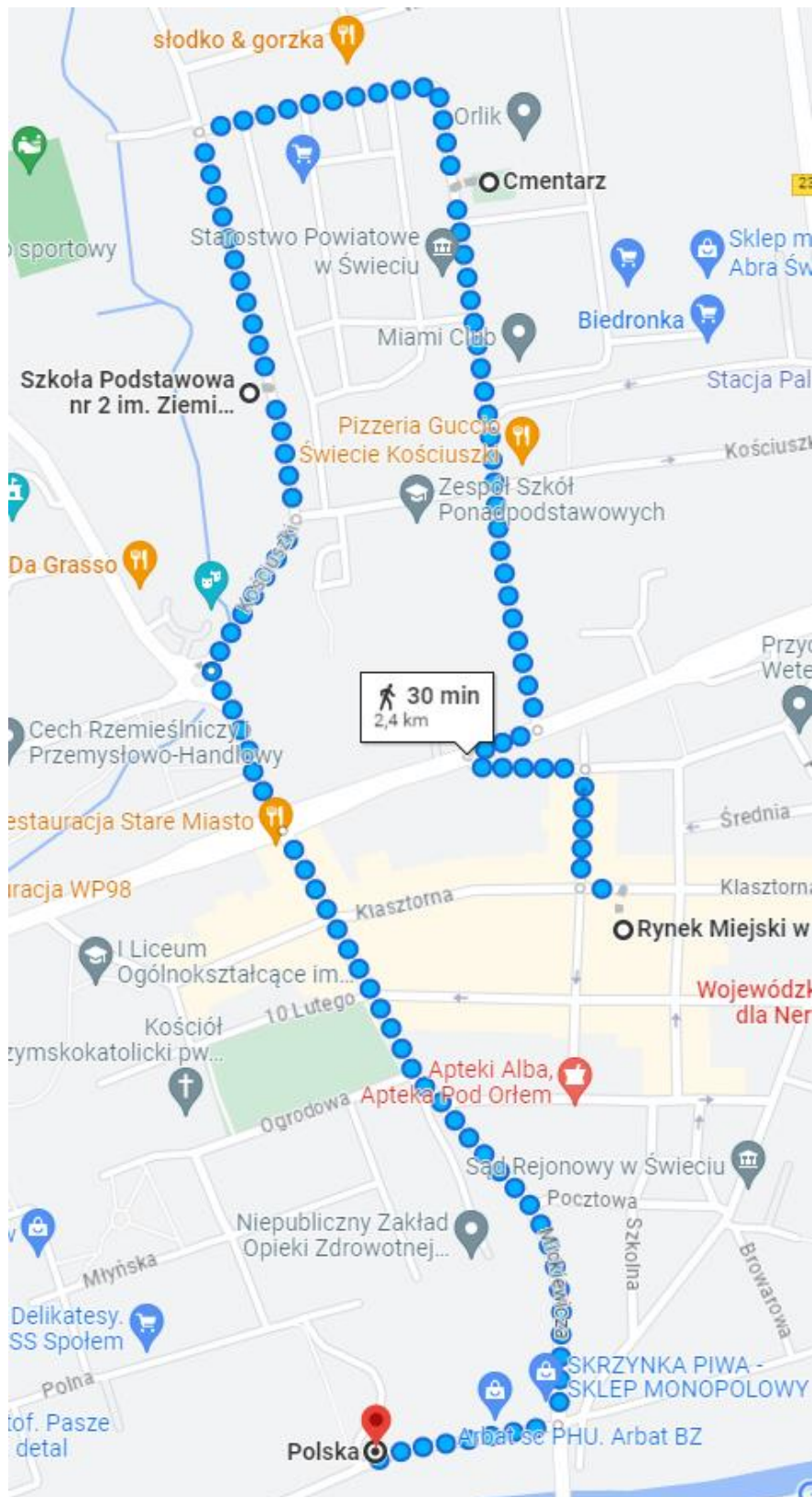
Mapa 6. Trasa spaceru sensorycznego (walk-alongs) – Szczecin

Źródło: oprac. własne: Google Maps.



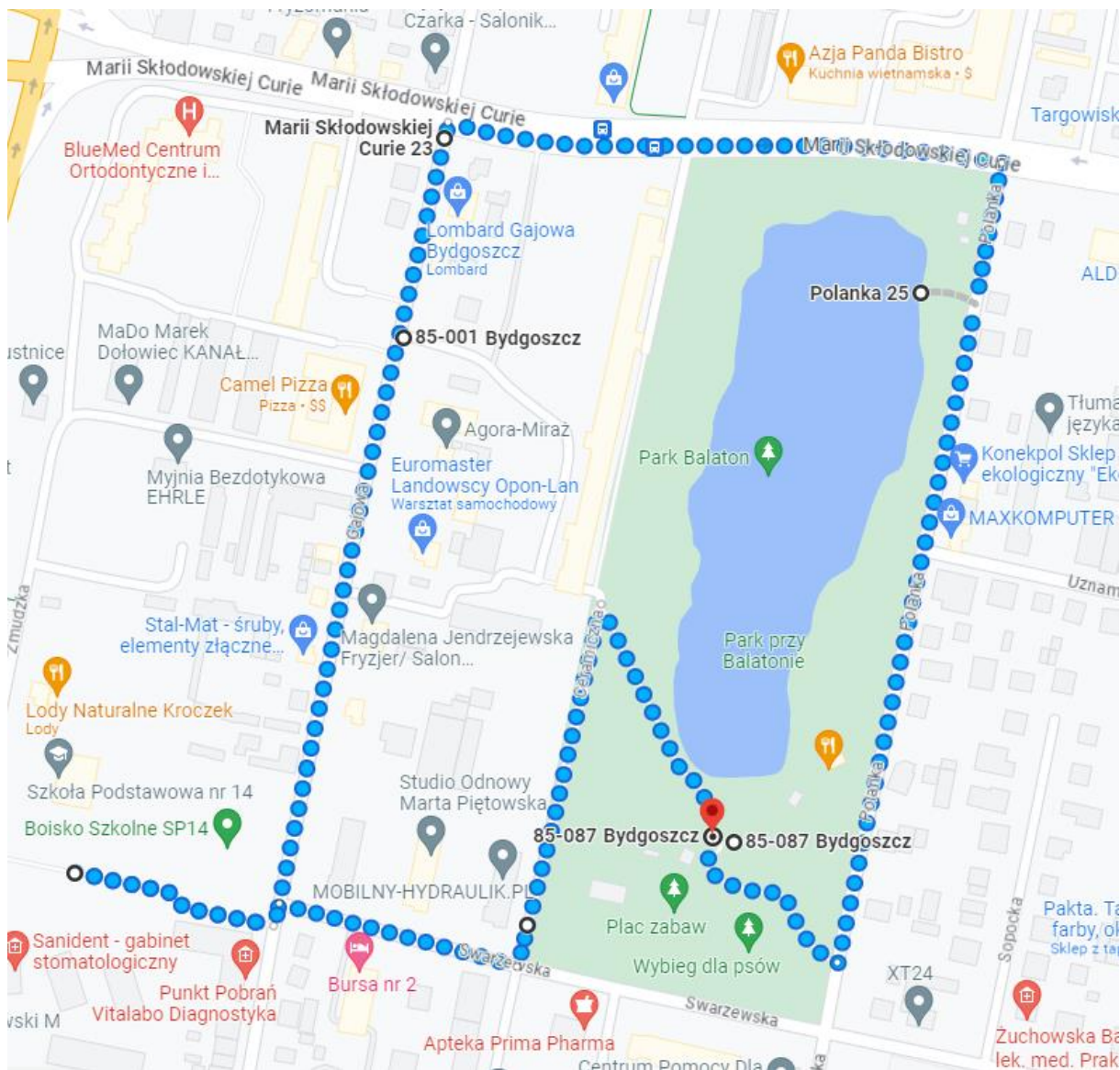
Mapa 7. Trasa spaceru sensorycznego (walk-alongs) – Bydgoszcz

Źródło: oprac. własne: Google Maps.



Mapa 8 . Trasa spaceru sensorycznego (walk-alongs) – Świecie

Źródło: oprac. własne: Google Maps.



Mapa 9 . Trasa spaceru sensorycznego (walk-alongs) – Bydgoszcz

Źródło: oprac. własne: Google Maps.

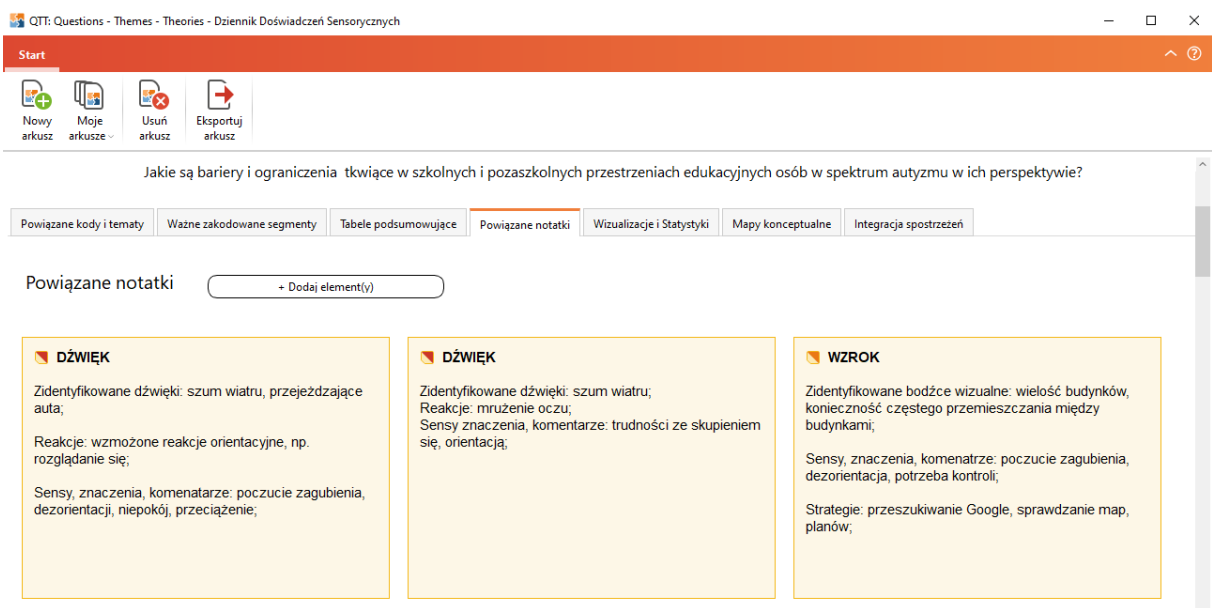
Miejsca oraz plan spotkania były wcześniej ustalone zgodnie z preferencjami uczestników i uczestniczek badania, tak by zapewnić im najpełniejszy komfort oraz poczucie bezpieczeństwa. Najczęściej była to trasa ku szkole, otwierająca narrację o doświadczaniu edukacyjnej przestrzeni. Jednak zrezygnowano z tworzenia gotowego scenariusza jego przebiegu, zachowując przestrzeń do zmian jego trasy, ale także ustalania warunków jego przebiegu w zależności od gotowości i potrzeb badanych, których nie można – z uwagi na zmiany m.in. w zakresie modulacji zmysłowej, ale i czynników zewnętrznych związanych z obecnością w przestrzeni publicznej – przewidzieć i zaplanować.

Istotnym komponentem spaceru sensorycznego jest współobecność badacza, stąd też potrzeba sięgnięcia po inną technikę badawczą, mianowicie obserwację uczestniczącą – czy wręcz, by posłużyć się terminem zaczerpniętym z multisensorycznej antropologii D. Howesa, „odczuwaniem uczestniczącym” (z ang. *participant sensation*; Howes 2019). Narracja towarzysząca spacerom sensorycznym odnosiła się zasadniczo bezpośrednio do doświadczeń spacialnych oraz retrospekcji biograficznych, zwłaszcza jeśli odbywa się w miejscach dla uczestników i uczestniczek znaczących (kampus, szkoła, miasto). Spacer sensoryczny z uwagi na swój performatywny charakter wymagał zaangażowania badaczki oraz badanych, zanurzenia się w doświadczeniu – tu i teraz. Z uwagi na intensywność i różnorodność doświadczeń związanych ze spacerem sensorycznym badania terenowe przybierały niekiedy formę współbycia, towarzyszenia w charakterze cienia, pozwalając badaczce na dostęp do tzw. „wiedzy milczącej” (Kostera i Krzyworzeka, 2012; Pietrowiak, 2019). Dzieje się to na kanwie intersubiektywnej sensorycznej wymiany towarzyszącej spotkaniu badawczemu (Pink, 2015). W zależności od gotowości badanych miał mniej lub bardziej interakcyjną formę – począwszy od wspólnego współprzeżywania i współdoświadczenia różnorodnych miejsc, bądź też przybierał formę *shadowingu* – zwłaszcza podczas wspólnej podróży komunikacją miejską czy spaceru w parku. Bycie cieniem było niekiedy wręcz pożądane przez uczestników i uczestniczki badania.

Jak podkreśla Pink, w procesie planowania badania, ale i interpretacji oraz rozumienia doświadczeń sensorycznych innych osób, istotny jest sposób odbioru własnego ciała oraz własnej zmysłowości. W przypadku badaczki rozwijanie „refleksyjności nad sensorycznością”, także własną, związane jest m.in. z doświadczeniem bycia terapeutą integracji sensorycznej oraz pracy jako pedagog (terapeuta i diagnosta) w poradni psychologiczno-pedagogicznej²⁶, co umożliwiło jej poznawanie różnorodnych odsłon funkcjonowania sensorycznego i behawioralnego osób w spektrum autyzmu oraz wynikających z tego „subiektywności sensorycznych” i „uwrażliwienie na mnogość ekspresji sensorycznych” (Pink, 2015, s. 59).

Relacje uczestników i uczestniczek częściowo nagrywane na dyktafon oraz obserwacje badaczki pozwoliły na powstanie *Dzienników Doświadczeń Sensorycznych* pisanych *ex post*, ale i uzupełnianych finalnie komentarzem badanych. Do zarządzania notatkami z obserwacji – tworzenia *Dziennika Doświadczeń Sensorycznych* wykorzystano QQT: Questions-Themes-Theories (oprogramowanie MAXQDA; Rysunek 7), co usprawniło późniejszą pracę z zebranymi danymi na poziomie analitycznym.

²⁶ Badaczka ma 10-letni staż pracy pedagogicznej.



Rysunek 7. Zarządzanie notatkami podczas tworzenia Dziennika Doświadczeń Sensorycznych
 Źródło: opracowanie własne: MAXQDA 2022, QTT: Questions-Themes-Theories.

2.3.1.3 Metoda netnograficzna – blog jako wirtualny pamiętnik

[...] każde poznanie jest cząstkowe.

Danuta Urbaniak-Zajęc

Etnografia wirtualna bywa nazywana w literaturze metodą netnograficzną (Kozinets, 2012), „etnografią internetową” (Sade-Beck, 2008) oraz „etnografią cyfrową” (Murthy, 2008).

Zgodnie z konstatacją Christine Hine:

Wszystkie formy interakcji są etnograficznie prawdziwe, nie tylko twarzą w twarz. Kształtowanie się przedmiotu zainteresowania etnografii, poprzez dostępne technologie, jest także etnografią. To etnografia w świecie wirtualnym, świata wirtualnego, i poprzez niego (Hine, 2000, s. 65).

Choć blog określić można mianem „szczątkowej narracji”, ale i „szczątkowego materiału biograficznego” (Kozinets, 2002; Pufund, 2021), który pozwala na poznanie jednej z odsłon świata społecznego, w tym przypadku pozyskanego z wirtualnej przestrzeni osób w spektrum autyzmu. Deprecjonowanie zarówno przekazów, jak i interakcji wirtualnych określić można za Michałem Pałaszem jako nieuzasadnione (Pałasz, 2022). Znaczenia przypisywane przestrzeni wirtualnej w odniesieniu do osób w spektrum autyzmu sprawiają, iż próba marginalizowania ich wirtualnego świata byłaby formą arbitralnego zakwestionowania ich potrzeb, ale i wyrazem obojętności wobec kultury autystycznej.

Przestrzeń wirtualną określić można za Anne McGuire mianem: „bogatego archiwum autystycznych narracji” (McGuire, 2016, s. 62). Kultura autystyczna w znacznej części narodziła się w formie cyfrowej, m.in. za pośrednictwem portali społecznościowych, serwisów, forów, blogosfery (Bagatell, 2010, s. 36; Blume, 1997; McGuire, 2016, s. 62). Jak podkreśla Melanie Yergaeu: „badacze nowych mediów oplakują śmierć blogów, blogosfera autystyczna kwitnie” (Yergaeu, 2018, s.23). Znaczenie przestrzeni wirtualnej dla osób neuroatypowych podkreślała także Judy Singer, określając komputer jako „autystyczny wynalazek”, ale i „niezbędną protezę” (Fung i Doyle 2021, s. 3). Martijn Dekker stwierdza wręcz, iż Internet ma takie samo znaczenie dla osób autystycznych, jak dla osób niesłyszących język migowy (Dekker, 1999 za: Chamałak i Bonniau, 2008, s. 246). Jednocześnie wciąż mało jest badań nt. wykorzystania Internetu przez osoby w spektrum autyzmu oraz rekonstrukcji znaczeń przypisywanych przez nie przestrzeni wirtualnej (Orsini i Davidson, 2013, s. 22). Na gruncie rodzimej pedagogiki, choć etnografia wirtualna jest wciąż rzadko uprawiana (Kubinowski, 2017), w badaniach z udziałem osób w spektrum autyzmu – dotyczących odbioru rzeczywistości edukacyjnej, samooceny i postrzegania siebie oraz autyzmu, rozwijana jest z powodzeniem przez Błeszyńskiego (Błeszyński, 2019, 2020, 2022).

Internet implikuje specyficzny rodzaj komunikacji, który – mimo braku kontaktu fizycznego – pozwala na budowanie i rozwijanie relacji, więzi, choć jakościowo różnej od interakcji twarzą w twarz, to pozwalającej na utrzymanie dostępności i ciągłości w zakresie wymiany emocjonalnej, mimo iż zapośredniczonej w wirtualnym medium komunikacyjnym (Sade-Beck, 2004). Niektórzy z badaczy i badaczek podnoszą także argument, iż by oddać pełen obraz funkcjonowania danej grupy i społeczności konieczne jest wręcz sięgnięcie po formy zapośredniczone poprzez wirtualną komunikację, inaczej rekonstruowany w badaniach obraz jest niepełny (Jemielniak, 2013; Pałasz, 2022), czy wręcz postulują, by stały się niezbędnym elementem badań terenowych w wirtualnej rzeczywistości (Dołowy-Rybińska, 2016). Zdając sobie z pewnych obiektywnych ograniczeń stosowania netnografii, badaną w niniejszej pracy

blogosferę określić można mianem „rozszerzonego terenu” badania (Beneito-Montagut, 2011) o złożonej i rozproszonej strukturze (Sade-Beck, 2004). Pozyskane z analizy wirtualnych pamiętników dane stanowiły nie tyle uzupełnienie, co kolejny z kontrapunktów rekonstruowanego doświadczenia szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych, a blogosfera – jak podkreślają uczestniczki i uczestnicy badania, taką pozaszkolną przestrzenią edukacyjną niewątpliwie jest. Za pośrednictwem wirtualnej przestrzeni osoby w spektrum autyzmu konstruują swoją wiedzę o autyzmie, ale przede wszystkim wiedzę o sobie samych. Jak się okazuje, przestrzeń wirtualna bywa nierzadko dla nich początkiem drogi dochodzenia do autodiagnozy, a w późniejszych etapach także i diagnozy formalnej.

W niniejszej pracy blogi zostały potraktowane jako rodzaj wirtualnego pamiętnika, zaś prezentowane na jego łamach treści jako dokumenty zastłe, co pozwoliło na swobodne budowanie korpusu danych oraz ich otwartą analizę i interpretację zgodnie z przyjętą metastrategią analityczno-badawczą.

2.4 Metodologia teorii ugruntowanej jako metastrategia analityczno-badawcza

2.4.1 Metodologia teorii ugruntowanej – wprowadzenie

Podróż zaczyna się jeszcze zanim wyruszą w nią podróżnicy.

Kathy Charmaz

Metodologia teorii ugruntowanej²⁷ (z ang. *the grounded theory*) w niniejszej pracy traktowana jest jako metastrategia analityczno-badawcza. Zgodnie z jej założeniami budowanie teorii rozumiane jest jako proces, który dokonuje się na podstawie zebranych danych, nie zaś uznane *ad hoc* założenia, co jest zgodne z przyjętymi założeniami metodologicznymi oraz jakościową orientacją badawczą. Mimo postulatu ograniczenia prekonceptualizacji teoretycznej – nie zaś całkowitego wyeliminowania problematyzowania przedmiotu badań i związanych z nim kontekstów, dotychczasowy status wiedzy nie jest ani odrzucany, ani dewaluowany, lecz na bieżąco uzupełnia generowaną teorię. W rezultacie badaczka przyjęła postawę zamierzonej naiwności badawczej, nie zaś naukowego ignorancja czy profanacji ustalonego *status quo* (Konecki, 2000, 2009).

²⁷ Zainteresowanie i pasję „odkrywania” – wszak proces ten nadal trwa – metodologii teorii ugruntowanej autorka zawdzięcza promotorce niniejszej pracy, dr hab. Dorocie Podgórskiej-Jachnik, prof. UKW, prof. UŁ, oraz udziałowi w warsztatach metodologicznych prowadzonych przez dr. hab. Jakuba Niedbalskiego (prof. UŁ) w ramach 2. edycji Letniej Szkoły Analizy Danych i Metod Badań Jakościowych, organizowanej przez Uniwersytet Jagielloński w 2019 r.– za co w tym miejscu obojgu profesorom najmocniej dziękuję.

W niniejszej pracy przyjęto jako metastrategię konstruktywistyczną teorię ugruntowaną, wychodząc z założenia, podobnie jak jej autorka, Charmaz, iż: „dostarcza wartościowych narzędzi pomocnych w rozwijaniu indywidualnych strategii pracy i w rezultacie indywidualnych teorii” (Charmaz, 2009a, s. 2). Zdaniem metodolożki neutralna analiza nie jest możliwa, gdyż wiedza badaczy i badaczek kształtuje w pewien sposób to, co jest „odkrywane”, jednak mimo to, tego nie determinuje” (Charmaz, 2009b). Warto w tym miejscu posłużyć się konkluzją Antony’ego Bryanta, iż: „konstruowanie znaczeń jest działaniem społecznym”, tym samym badacz jest istotną częścią badanej sytuacji. Jak konstatuje Charmaz, badacz bierze udział w tworzeniu, konstruowaniu danych (Charmaz, 2009b). Zbieranie danych nie jest „przesłuchaniem”, lecz działaniem angażującym zarówno badacza, jaki i uczestników i uczestniczki badania (Bryant, 2002, s. 39). Korzenie konstruktywistycznej teorii ugruntowanej sięgają tradycji interpretacyjnej, co związane jest z przyjęciem refleksyjnej postawy wobec procesu badawczego, ale i wyników badań, uznającej zarówno dane empiryczne, jaki i czynione w ramach badania analizy za konstrukt społeczny (Bryant, 2002; Charmaz, 2009a, 2009b).

Metodologia teorii ugruntowanej została opracowana przez Barneya G. Glasera i Anselma L. Straussa i po raz pierwszy opisana na łamach *Odkrywanie teorii ugruntowanej: Strategie badania jakościowego* (w oryginale: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*) z 1967 r. (Glaser i Strauss, 2009)²⁸. Jej proweniencji doszukiwać się można w chęci zerwania z metodą budowania teorii „z za biurka”, ale i weryfikacyjną retoryką akademicką (Konecki, 2000). Wraz z rozwojem teorii ugruntowanej powstawały kolejne jej odsłony, stąd też można mówić o podstawowych jej odmianach: „klasycznej teorii ugruntowanej” B. G. Glasera, rozwijanej także przez Judith Holton, wersji zaproponowanej przez Anselma Straussa i Juliet Corbin, zorientowanej konstruktywistycznie teorii ugruntowanej Charmaz, ale także reprezentowanej przez Bryanta, wizualnej teorii ugruntowanej rozwijanej przez Koneckiego, analizie sytuacyjnej Clarke czy też analizie wielowymiarowej (z ang. *dimensional analysis*) rozwijanej przez Leonarda Schatzmana oraz Barbarę J. Bowers (Bowers i Schatzman, 2021; Charmaz, 2009a; Clarke, 2005; Holton i Walsh, 2017; Konecki, 2000, 2012; Strauss i Corbin, 1998). W kontekście metodologii teorii ugruntowanej wymienia się także jej pozostałe odmiany, takie jak: pozytywistyczna, postpozytywistyczna, postmodernistyczna czy wspomagana komputerowo, stąd też w odniesieniu do metodologii teorii ugruntowanej i zróżnicowania jej wariantów jest

²⁸ Warto w tym miejscu za Krzysztofem Koneckim podkreślić, iż polskojęzyczni badacze i badaczki na tłumaczenie tej pozycji czekali aż 42 lata od jej pierwszej publikacji w Stanach Zjednoczonych (Konecki, 2009).

uzasadnione traktowanie jej jako rodziny metod (Gorzko, 2015). Rozbieżności pomiędzy poszczególnymi wariantami teorii ugruntowanej, a co za tym idzie rozwój metody jako strategii badawczej wyrosły w dużej mierze na kanwie ścierania się jej głównych twórców, które za Markiem Gorzką można określić mianem „sporu Mistrzów” (Gorzko, 2010, s. 28), nie będą one jednak przedmiotem dalszych dociekań z uwagi na obiektywne ograniczenia.

Metodologia teorii ugruntowanej pozwala nie tylko z uwagi na swoją elastyczność trzymać się blisko danych, ale także odkrywać to, co pierwotnie niezamierzone, rozpoznawanie w toku przeprowadzonych badań tzw. „kontekstów odkrycia” – *serendipity* (Konecki, 2009, s. XIII). Tym samym określić ją można mianem podejścia dyskursywnego, gdyż pozwala uchwycić zjawisko z wielu perspektyw, na przecięciu się których możliwe jest wyłonienie obrazu badanego zjawiska, jego opisanie, a tym samym stopniowe przybliżanie się do jego wyjaśnienia. Zgodnie z teorią ugruntowaną zakres tego wyjaśnienia jest w pewnym stopniu ograniczony. Przedmiot badań występuje w określonym kontekście społecznym, przestrzennym, biograficznym, kulturowym, jest żywy, zmienny. Status eksperta przypisany jest uczestnikom i uczestniczkom badania, stąd też przekonanie, iż badaczka zaledwie „dotyka” zjawiska. Generowana w ten sposób teoria jest otwarta na nowe dopowiedzenia i odczytania, zaś samo budowanie teorii jawi się jako nieustanny proces.

Przyjęcie za strategię analityczną metodologii teorii ugruntowanej pozwoliło badaczce wyjść z roli eksperta – czynnej zawodowo pedagożki, hołdując zasadzie, iż to uczestniczki i uczestnicy badania, osoby w spektrum autyzmu, a nie badaczka mają największą wiedzę na temat swoich osobistych doświadczeń.

2.4.2 Gromadzenie i opracowywanie materiału badawczego

Ukryte znaczenia wypowiedzi osób uczestniczących w badaniach, poglądy oparte na doświadczeniu – oraz ukończone teorie ugruntowane badaczy – to konstrukcje rzeczywistości.

Kathy Charmaz

Zdaniem Charmaz metodologia teorii ugruntowanej pozwala badaczowi na nowy, oryginalny ogląd badanego zjawiska. Badacz zarządza procesem zbierania i gromadzenia danych, jak podkreśla – „może skonstruować oryginalną analizę danych” (Charmaz, 2009a, s. 8). W pewnym sensie badacz: „zatrzymuje ciąg badanego doświadczenia i rozbiera je na części” (Charmaz, 2009a, s. 175).

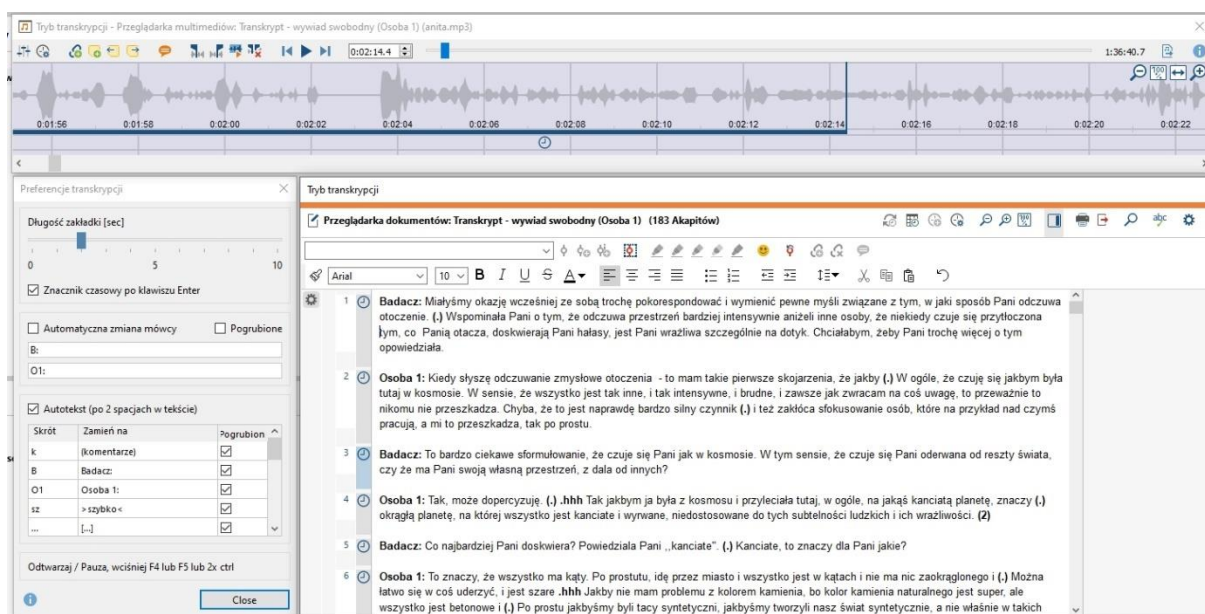
Zgodnie z założeniami metodologii teorii ugruntowanej eksploracja oraz interpretacja badawcza odbywały się jako dwa paralelne działania analityczno-badawcze. W organizacji warsztatu badawczego pomocne było zastosowanie oprogramowania wspomagającego analizę danych jakościowych (z ang. *Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software* – CAQDAS), programu MAXQDA²⁹. Dodatkowo w pracy posłużono się także programem Draw.io, który umożliwił graficzną wizualizację rezultatów analizy, ale także wspierał proces teoretyzowania. Mimo szerokiego wachlarza programów z rodziny CAQDAS, zdają się one wciąż mało wykorzystywane na gruncie rodzimej pedagogiki, choć lukę tę zdają się zapierać najnowsze raporty z badań (zob. Błeszyński, 2020). Jak zauważa Jakub Niedbalski, posługiwanie się tego rodzaju oprogramowaniem wymaga wysiłku nie tylko w zakresie zapoznania się z funkcjami i środowiskiem oprogramowania, ale także pewnych zmian w zakresie myślenia o warsztacie badacza (Niedbalski, 2013) – wszak analizy dokonuje badacz, a *software* jest jedynie narzędziem w jego rękach. Stosując CAQDAS, badaczka miała na względzie ryzyko, iż w pogodni za efektywnością przedstawienia wyników swoich badań stanie się „niewolniczką” programu i jego funkcji, które to zaczną wytyczać drogi podejmowanej przez nią analizy, a tym samym oddalą od głosu uczestników i uczestniczek badania. Przyjęcie za analityczno-badawczy azymut procedury teorii ugruntowanej – rozumianej jako: „szereg ogólnych zasad i narzędzi heurystycznych”, „zbiór zasad i praktyk” – pozwoliło skoncentrować działania analityczno-interpretacyjne na budowaniu teorii – konstruowaniu „interpretacyjnego obrazu” doświadczania osób w spektrum autyzmu, to także przyjęcie postawy badawczego „otwarcia się na zdarzenia”, a zatem „metoda jest na usługach kontekstu i praktycznej oceny sytuacji badawczej”, a nie gotowych przepisów i dyrektyw (Charmaz, 2009a, s. 8-17). Jak podkreśla Konecki, „odnoszą się do obserwowanej części rzeczywistości społecznej” (Konecki, 2000, s. 26). Jednocześnie, mając na względzie kierunek rozwoju badań jakościowych, warto podkreślić, iż analiza komputerowa coraz częściej pojawia się jako standard ich wiarygodności.

W tym miejscu warto umieścić krótką eksplikację zasadności użycia oprogramowania MAXQDA. Po pierwsze, wykorzystanie oprogramowania wspomagającego analizę pozwoliło utrzymać w ryzach duży korpus danych, ale także uczynić bardziej efektywną pracę ze zróżnicowanymi danymi – tekstowymi, audio, a nawet wideo. Po drugie, różnorodne funkcjonalności programu MAXQDA pozwoliły na sprawne podejmowanie

²⁹ Badaczka ukończyła w 2019 r. warsztaty w zakresie wykorzystywania oprogramowania MAXQDA w ramach 2. edycji Letniej Szkoły Analizy Danych i Badań Jakościowych. Warsztaty były prowadzone przez prof. dr hab. Barbarę Worek (UJ).

wieloaspektowych, często paralelnych, powiązanych ze sobą działań badawczych, tak na poziomie gromadzenia materiału badawczego, jaki i jego analizy – począwszy od analizy treści, transkrypcji wywiadów, sporządzania dzienników obserwacji, aż po teoretyczne pobieranie próbek i generowanie teorii, a także wizualizację wyników analizy. Program umożliwiał także eksplorację zarówno na poziomie zakodowanych segmentów, jak i przeszukiwania jednego dokumentu lub grupy dokumentów – np. w zakresie wyszukiwania leksykalnego. Oprogramowanie pozwoliło także na stworzenie wizualizacji w formie map.

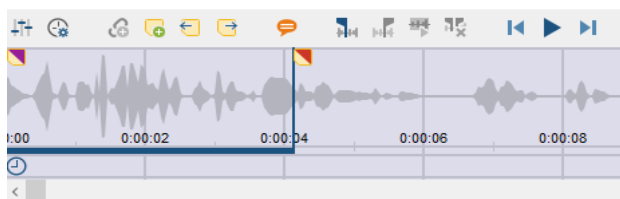
Dane tekstowe do analizy pochodzące z wywiadów uzyskano w toku ich transkrypcji. Z uwagi na żmudność tego działania badawczego, zarówno proces transkrypcji, jak i notacji był wspomagany za pomocą oprogramowania (Rysunek 8).



Rysunek 8. Tryb transkrypcji

Źródło: opracowanie własne: MAXQDA 2022.

Sporządzanie notatek (*memos*) oraz komentarzy odbywało się zarówno na etapie sporządzania transkrypcji, jak i kodowania, co było cenne, zważywszy na rozległość danych, ale i długotrwały charakter pracy analitycznej. Pisanie notatek pozwoliło połączyć etap kodowania z pracą analityczną i pisanie raportu – wyników badania. Przydatne w tym okazały się różnorodne funkcjonalności oprogramowania, zwłaszcza graficzne (kolory, symbole, a nawet emotikony), które pozwalały na późniejsze sprawne zarządzanie analizą (Rysunek 9). Warto w tym miejscu odnotować, iż zdaniem Svenda Brinkmanna sporządzanie *memos* jest kluczową strategią analityczną, nie tylko w metodologii teorii ugruntowanej, ale przede wszystkim ogólną zasadą metod badań jakościowych (Brinkmann, 2013).



Rysunek 9. Nanoszenie notatek – memos podczas pracy z materiałem dźwiękowym na poziomie transkrypcji
Źródło: opracowanie własne: MAXQDA 2022.

Tak zgromadzone i opracowane dane poddawane były w kolejnym działaniu analizie i integracji teoretycznej. Warto w tym miejscu przywołać metaforyczny opis tego etapu pracy badawczej za Charmaz: „Kodowanie w teorii ugruntowanej tworzy kości analizy. W wyniku teoretycznej integracji tych kości powstaje sprawny szkielet. Dlatego kodowanie to więcej niż początek – nadaje ono kształt ramie analitycznej, na której opera się analiza” (Charmaz, 2009a, s. 63).

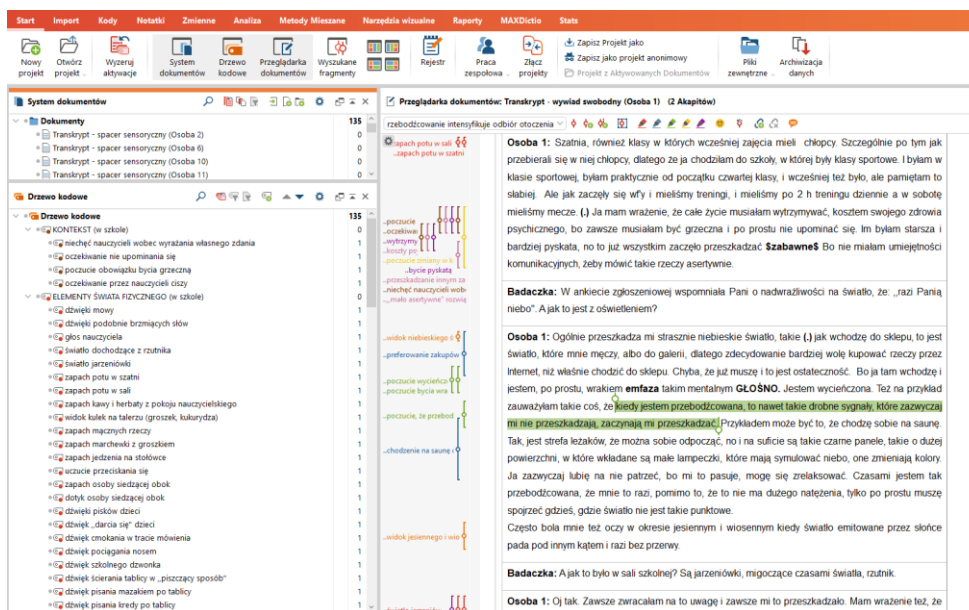
2.4.3 Analiza danych

2.4.3.1 Analiza danych w świetle metodologii ugruntowanej

Należy badać wylaniające się dane.

Barney G. Glaser

Zgromadzone i zarejestrowane odpowiednio dane badawcze, poddane zostały analizie jakościowej zgodnie z założeniami metodologii teorii ugruntowanej. Pierwszym działaniem analitycznym było kodowanie, polegające na nadaniu wyodrębnionym fragmentom danych tekstowych – sporządzonym transkryptom oraz treści blogów, kodów w formie prostych etykiet, tytułów. Pierwszym krokiem było tzw. wstępne kodowanie, a więc kodowanie wiersz po wierszu, po segmencie tekstu, ale i wydarzenie po wydarzeniu, które miało na celu „trzymanie się” blisko danych, które wraz z ich zagęszczeniem pozwoliły wyłonić hierarchiczne drzewo kodowe. Kodowanie wstępne pozwoliło także na spełnienie kryteriów dopasowania istotności konstruowanej teorii ugruntowanej (Charmaz, 2009a). Niektóre kody wskazywano za pomocą techniki *in vivo*, a więc zachowując znaczenie nadane przez badanych. W pracy analitycznej – kategoryzowania niektórych segmentów tekstu, wykorzystywano także funkcje oprogramowania, np. kodowanie kolorami, podświetlania i przeszukiwania już zakodowanych fragmentów (Rysunek 10).

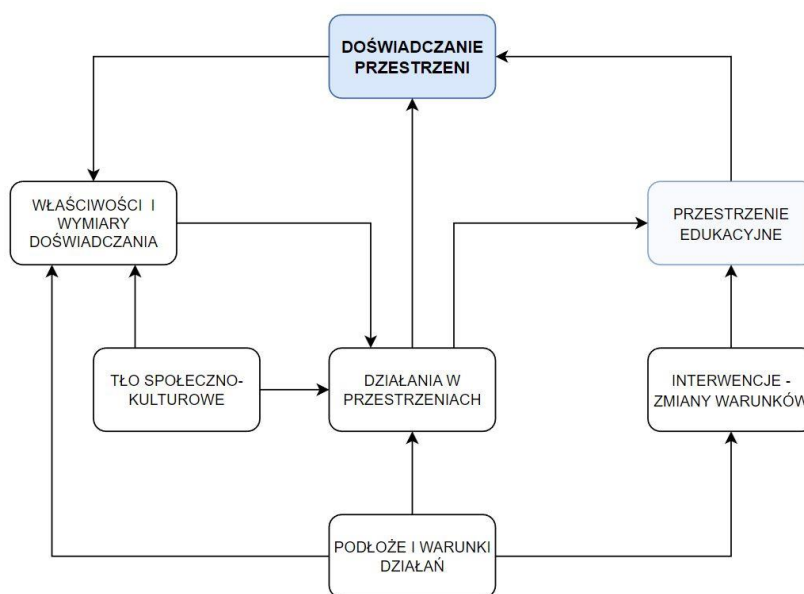


Rysunek 10. Kodowanie kolorami oraz przeszukiwanie zakodowanych i pogrupowanych już fragmentów
Źródło: opracowanie własne: MAXQDA 2022.

Następnym krokiem analitycznym było kodowanie selektywne polegające na sortowaniu, grupowaniu, integrowaniu zakodowanych fragmentów, które pozwoliło wyłonić kategorie konceptualne, określić ich własności i wymiary, a także je powiązać z kategorią centralną. Na tym etapie pracy analitycznej kluczowym było określenie, które kody mają największe znaczenie dla kategoryzacji danych, a następnie procesualne ich koncentrowanie (Charmaz, 2009). W toku tego działania, równolegle, na materiał nakładane były notatki, wątki teoretyczne dotyczące m.in. działań, przeżyć, procesów, zarówno na etapie integrowania kodów rzeczowych wyłonionych w toku kodowania skoncentrowanego, jak i kodowania teoretycznego. Charmaz postuluje, by wplatać teorię w prowadzoną w ramach raportu narrację, „popychając analityczną opowieść w kierunku teoretycznym” (Charmaz, 2009a, s. 86). Jak podkreśla autorka konstruktywistycznej teorii ugruntowanej: „kodowanie oparte na notatkach może poszerzyć perspektywę badacza” (Charmaz, 2009a, s. 94). W pracy analitycznej zrezygnowano z paradygmatu kodowania (Strauss i Corbin, 1990), tak by nie nakładać na zebrane dane gotowych kategorii analitycznych. Jednocześnie przyjęto za badaczami myślenie o krystalizowaniu połączeń między kategoriami jako analityczno-interpretacyjnej ramie, pozwalającej trzymać w ryzach i zarządzać pracą badawczą, lecz mimo wszystko nie ograniczać ich pola, przed czym ostrzega także Charmaz (Charmaz, 2009a).

Efektom pracy analitycznej nad tak rozbudowanym korpusem tekstu było powstanie systemu kodowego – drzewa kodowego, liczącego finalnie aż 3912 kodów zebranych na etapie grupowania w sześć kategorii analitycznych określających kategorię centralną, jaką jest

doświadczenie przestrzeni. Wraz z kodowaniem skoncentrowanym rozpoczęła się praca badawcza na poziomie integracji teoretycznej (Charmaz, 2009a). Kolejną podjętą strategią analizy było grupowanie, podczas którego: „badacz nasycy kategorie danymi, a następnie sortuje je i/lub przedstawia w formie diagramu w celu zintegrowania wyłaniającej się teorii” (Charmaz, 2009a, s. 125-126). Finalnie kategorie powiązane ze sobą i zaprezentowano za pomocą diagramu integrującego, krystalizującego doświadczenie przestrzeni przez osoby w spektrum autyzmu (Rysunek 11). Funkcją diagramu integrującego jest także skonstruowanie rzeczowej teorii działania (Charmaz, 2009a).



Rysunek 11. Diagram integrujący – doświadczenie przestrzeni

Źródło: opracowanie własne: draw.io.

Jako że doświadczenie rozumiane jest za Ostrowską jako: „otwarty stan/ruch/proces” (Ostrowska, 1998, s. 66), zaprezentowany wcześniej integrujący diagram stanowi jedyne pewną „stopklatkę” – zatrzymanie, próbę uchwycenia nieprzerwanego doświadczenia badanych w ich edukacyjnych biografiiach.

2.4.3.2 Metafora jako strategia metodologiczna

[...] metafora jest jednym z najbardziej podstawowych mechanizmów umożliwiających nam rozumienie naszych doświadczeń.

George Lakoff, Mark Johnson

Jak zauważa K. Charmaz, metafora jako strategia metodologiczna jest pomocna w procesie poszukiwania i wyjaśniania ukrytych znaczeń (Charmaz, 2009a, 2009b). Chcąc uchwycić

różnorodność szkolnych i pozaszkolnych „lokalizacji” tworzących „krajobraz edukacyjny” doświadczeń osób w spektrum autyzmu, jako analityczną strategią metodologiczną posłużono się również metaforą, wciąż rzadko wykorzystywaną w obszarze pedagogiki specjalnej (Podgórska-Jachnik, 2013)³⁰. Metafora jest jednym z interpretacyjnych kluczy – jak podkreśla Maria Dudzikowa, „jednym z możliwych” (Dudzikowa, 2016, s. 53). Zasadność sięgnięcia po metaforę w kreślonej w tym miejscu rekonstrukcji doświadczenia szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych wytłumaczyć można słowami George’a Lakoffa i Marka Johnsona, iż: „metafora może tworzyć nowe znaczenia, a także podobieństwa i w ten sposób definiować nową rzeczywistość” (Lakoff i Johnson, 1988, s. 239).

Nadrzędną metaforą w odniesieniu do podjętej problematyki badawczej – kategorii centralnych tak doświadczenia, jak i przestrzeni, jest topografia. Etymologia odsyła do pierwotnego znaczenia topografii – *topo-* „miejsce” oraz *graphia* „opisywanie”, a zatem opisywania miejsca. Z opisu doświadczeń uczestników i uczestniczek badania oraz narracji Blogerów i Blogerek wyłania się niejednorodny i zróżnicowany „krajobraz edukacyjny”, który tworzą przestrzenie miejsc wielorakich – to przestrzeń będąca „spektrum miejsc”. W toku wyłaniania się kolejnych kategorii, a później także wizualizacji, wyodrębniły się również kolejne metafory.

Wyodrębnione z przekazu osób w spektrum autyzmu miejsca – „pojedyncze wyspy”, współtworzą metaforyczne „archipelagi”. Wzajemna relacja każdej z „wysp” ma charakter transwersalny, ich granice są płynne, niekiedy ich terytoria oddalają się, inne zaś wręcz nakładają się na siebie. „Usytuowanie” wysp wymyka się prostej nawigacji, to „pływające”, „dryfujące” terytoria, którym nadawane znaczenia wraz z upływem czasu i gromadzonymi doświadczeniami zmieniają się, wytracają lub zgoła odmiennie – intensyfikują, wzmacniają. „Wyspy” rozumiane są jako konceptualizowane już wcześniej *territoire flottant* Maffesoliego. Znaczenia nadawane „wyspom” i „archipelagom” związane są z biografią – (geo)biografią, partycypujących je podmiotów. Doświadczenia badanych pozwalają przedefiniować owe miejsca na nowo, ale także dotrzeć do tego, co w nich ukryte – w zakamarkach, peryferiach, nie-miejscach, heterotopiach.

³⁰ Nieukrywaną inspiracją do posłużenia się metaforą jako celowym zabiegiem metodologicznym, pozwalającym zarówno na zarządzanie dużym korpusem tekstu, jak i umożliwiającym przyjęcie nowej optyki, a tym samym odkrywanie nowych sensów i znaczeń, była rozprawa Doroty Podgórskiej-Jachnik *Głusi. Emancypacje*. Autorka, przywołując różnorodne konteksty interpretacyjne, posłużyła się metaforą: miasta-człowieka, Miasta Głuchych – gry miejskiej, Miasta Głuchych – Laurent [Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi. Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, s. 238-244].

Kategoria doświadczania przestrzeni konceptualizuje złożone problemy bycia w spektrum autyzmu. Integralną częścią doświadczania, odnoszącą się w pewnym sensie do kondycji człowieka i jego „usytuowania” w świecie, są „dopływy”. Metafora „dopływów” jest propozycją reinterpretacji, ale i kontynuacji metafory „żywej rzeki” zaproponowanej przez Ostrowską (Ostrowska, 1998). „Dopływy” zasila tło społeczno-kulturowe. Charakteryzują one bycie-w przestrzeniach, są wobec siebie antagonistyczne, ale i uzupełniają się wzajemnie. Przywodzą na myśl szereg kategorii analityczno-interpretacyjnych: Heideggerowskie kategorie „oddalenia” i „ukierunkowania” czy też kategorie „zakorzenienia” i „wykorzenienia” Anthony’ego Giddensa.

Ujęte w postaci modelu integrującego doświadczanie szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych osób w spektrum autyzmu przywodzi na myśl koncepcję „pętli doświadczania” trasy, drogi – by pozostać w metaforze akwatywnej – kursu, zaproponowaną przez Ryszarda Nycza:

To pętla czasu – w której przeszłość nie jest zamknięta, lecz rekonfigurowana w otwartym horyzoncie terażniejszości. Pętla przestrzeni – w której przestrzeń nie jest dana, lecz wyznaczona przez spłot miejsc pobytu. Pętla poznania – w której podmiot i przedmiot nie są przeciwczołnami relacji reprezentacji, lecz wzajemnie się formują i definiują. Pętla natury i kultury – które nie stanowią statycznych przeciwieństw, lecz konstrukty będące efektem ich sprzężenia zwrotnego. To wreszcie pętla ludzkiego i pozaludzkiego – w której to, co ludzkie, nie jest samowystarczalnym światem, lecz terytorium, podtrzymywanym, zasilanym i zamieszkiwanym przez to, co pozaludzkie (Nycz, 2012, 289).

Interpretacyjna nawigacja po doświadczaniu szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni wymaga w pierwszej kolejności określenia współrzędnych wysp, archipelagów oraz ich dopływów (dyskursów, tła społeczno-kulturowego), następnie wyznaczenia map – właściwości i wymiarów doświadczania, multisensorycznych krajobrazów – „krajobrazów skąpanych w zmysłach”, a finalnie określenia nawigacyjnych znaków i sygnałów działania – interwencji. Mapy tworzone na ogół na poziomie roboczym służą porządkowaniu, grupowaniu zebranego materiału badawczego (Cytowska, 2012; Podgórska-Jachnik, 2013). W pewnym sensie niniejsza praca nobilituje mapę, traktując ją równorzędnie – jako uzupełnienie, wobec typowego dla raportów badawczych „gęstego opisu”. Mapa jako wizualizacja służy gromadzeniu i przedstawieniu danych, pozwala „ująć doświadczenia w ramy”, ale i „oferuje unikalny sposób ugruntowania teorii w danych” (Wheeldon i Faubert, 2009, s. 69). Mapa jest także formą interpretacji, dzięki której możliwe jest inne, alternatywne spojrzenie na materiał badawczy i wyłaniające się z niego koncepcje. Oparcie się na paradygmacie konstruktywistyczno-interpretatywnym pozwala na integrację perspektywy osób w spektrum

autyzmu oraz interpretacji badaczki, tym samym dzięki mapom możliwa jest pewna krystalizacja danych (Guba i Lincoln, 2009; Jennings, Kensbock, Radel, i Kachel, 2010).

Przyjmując za nadrzędną zasadę – już na poziomie konceptualizacji problemu badawczego – „nic o nas bez nas”, nie sposób pominąć faktu, iż wiele osób w spektrum autyzmu uznawanych jest za „myślących obrazami” – z ang. *visual thinkers* (zob. m.in. Dettmer, Simpson, Myles i Ganz, 2000; Grandin, 1995, 2006, 2017, 2018a, 2018b, 2019; Quill, 1997), stąd też rezygnacja z umieszczenia map w głównym tekście byłaby działaniem nieuzasadnionym czy wręcz marginalizującym preferencje wizualnie zorientowanej społeczności, której one wprost dotyczą. Posługiwanie się mapami, podobnie jak pracę badawczą z danymi jakościowymi, określić można mianem „atrakcyjnej uciążliwości” (Miles, 1979, s. 590) czy nawet zbędnego zdobnictwa, przed którą – autorka żywi nadzieję – udało jej się uchronić.

Topografia jako kategoria opisu odnosi się do „wzajemnych relacji” obiektów i miejsc, zaś mapa stanowi rezultat „topograficznego doświadczenia” (Frydryczak, 2013, s. 40). Jak wyjaśnia Frydryczak: „Mapa i trasa to dwa bieguny doświadczenia [...]. Zatem wędrówka jest rodzajem tworzenia przestrzeni, która [...] staje się przestrzenią doznań zmysłowych” (Frydryczak, 2013, s. 40). Wizualizacje danych, powstałe w toku analizy i interpretacji zgromadzonego materiału badawczego, pomyślane są jako pedagogiczne mapy, wszak mapa to: „jeden z najbardziej zapadających w pamięć środków wizualizacji świata” (Schlögel, 2009, s. 92). Jak uważa Paul Rodaway mapa odzwierciedla sposób odbioru, ale i myślenia o świecie: „Krajobrazy i mapy odgrywają kluczową rolę w naszym doświadczeniu środowiska i myśleniu o świecie, zapośredniczając wizualne doświadczenie” (Rodaway, 1994, s. 142). Tym samym stworzone na kanwie analizy i interpretacji mapy są rezultatem doświadczeń osób w spektrum autyzmu, nie zaś narzuconej na ich indywidualną przestrzeń edukacyjną siatki czy punktów – gotowych charakterystyk, typologii, rozpoznanych zaburzeń związanych ze specyfiką przetwarzania sensorycznego osób w spektrum autyzmu. Mapa stanowi jeden ze sposobów wizualizacji świata, ale i doświadczenia. Jak podkreśla Frydryczak: „Krajobrazy i mapy są pojęciami organizującymi doświadczenie geograficzne i narzędziami pomocnymi w zbieraniu informacji na temat miejsca i przestrzeni” (Frydryczak, 2013, s. 39). Jak konstatuje dalej badaczka: „[...] mapa wymaga wejścia w krajobraz” (Frydryczak, 2013, s. 40). Wyłaniające się z korpusu tekstu opisy indywidualnych topografii pozwalają przyjrzeć się emocjom, wrażeniom, znaczeniom w odniesieniu do zakotwiczonych w ich jednostkowej biografii warunków doświadczeń spacji i poszukać w nich pewnych wzorów, schematów doświadczania. Podobną konstatację czyni Frydryczak: „Polisensoryczny odbiór świata nie

tylko odsłania zmysłową wielowymiarowość krajobrazu, ale także otwiera przestrzeń dla doświadczania topograficznego, doświadczenia, które rodzi się i otwiera w drodze, w trakcie wędrówki” (Frydryczak, 2020, s. 18).

2.4.4 Teoretyczne pobieranie próbek i generowanie teorii

Teoretyzowanie to „praktyka”

Kathy Charmaz

[...] dane wymagają uzupełnienia o naszą teoretyczną wrażliwość.

Kathy Charmaz

Budowanie teorii zgodnie z założeniami teorii ugruntowanej jest procesem opartym na ciągłym porównywaniu oraz pobieraniu teoretycznych próbek, co pozwala na budowanie teorii średniego zasięgu wprost z poddawanego analizie materiału empirycznego (Konecki, 2000, s. 25-26). Jak podkreśla Charmaz analiza teoretyczna jest traktowana jako propozycja interpretacji rzeczywistości, nie uzurpuje sobie prawa do obiektywnych stwierdzeń i sądów na jej temat (Charmaz, 2009b). Na pojęcia wyłonię z danych nakładana jest siatka pojęć teoretycznych, określane są także relacje między wyodrębnionymi kategoriami oraz ich własności. Zdaniem Charmaz, jednym z podstawowych celów teorii interpretacyjnej jest taka konceptualizacja badanego zjawiska – w tym przypadku doświadczania przestrzeni przez osoby w spektrum autyzmu, która pozwoli uchwycić go w abstrakcyjnych terminach, ale także stanowi propozycję jego twórczej interpretacji (Charmaz, 2009a, s. 164).

Teoretyczne pobieranie próbek opiera się na metodzie ciągłego porównywania: „każde zdarzenie jest porównane z innym zdarzeniem albo własnościami kategorii pod względem tylu podobieństw i różnic, ile to możliwe” (Glaser i Strauss, 2009, s. 90). O zakończeniu tego procesu decyduje tzw. nasycenie teoretyczne (Konecki, 2000, s. 31). Charmaz za Ianem Deyem proponuje, by zrezygnować z pojęcia nasycenia – traktowanym jako pewien artefakt, zastępując je innym terminem – „teoretycznej wystarczalności” (Charmaz, 2009a; Dey, 1999, 2009b), tak też przyjęto w niniejszej pracy. Podstawą przyjętych zestawień były nie tylko doświadczenia poszczególnych uczestników i uczestniczek, ale przede wszystkim właściwości i charakter doświadczania – przypisywane mu znaczenia, stany, przeżycia, emocje im towarzyszące, a także sposoby odbierania przestrzeni. Jak zauważa Charmaz badacze i badaczki stosujący metodologię ugruntowaną poszukują wzorów, nawet wówczas gdy odnosi się on do pojedynczego przypadku (Charmaz, 2009a). O takie nieustanne przeszukiwanie oparta była

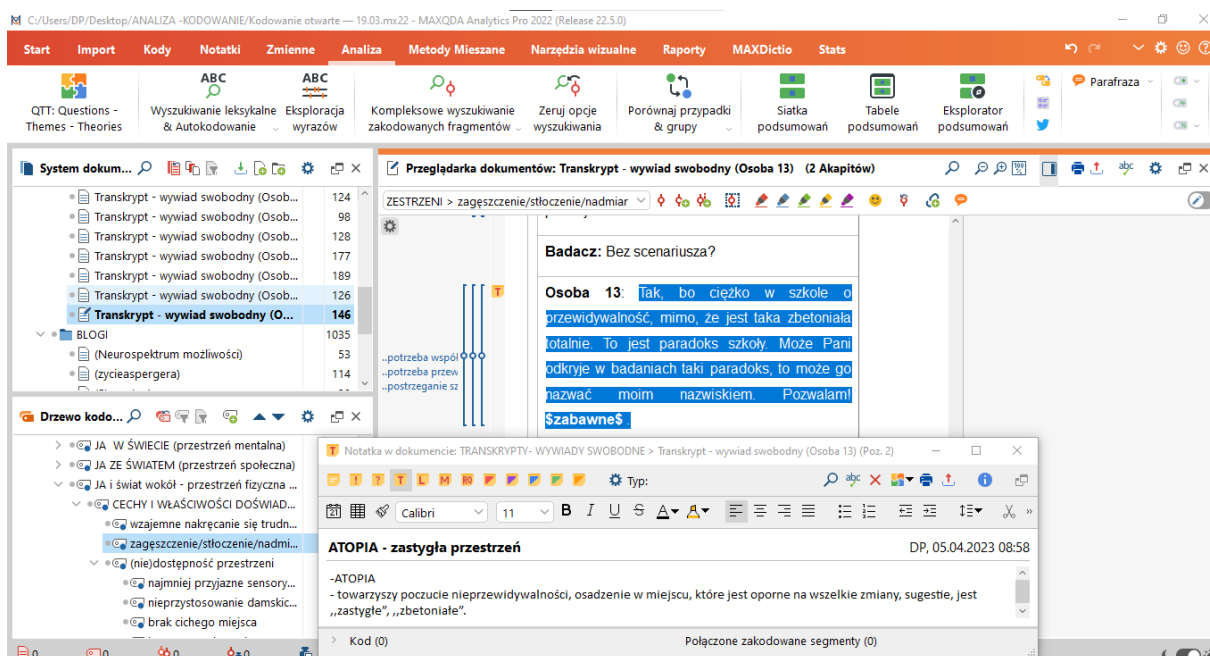
zasadnicza praca analityczna – systematycznego porównywania pewnych wzorów i schematów – różnorodnych mozaik doświadczania. Tym samym – by posłużyć się ponownie konstatacją Charmaz: „dzięki tym porównaniom można określić wzory istniejące w świecie empirycznym”, a „pisanie not przenosi pracę badawczą poza sferę pojedynczych przypadków” (Charmaz, 2009a, s. 107).

Zasadniczą część pracy analitycznej stanowi pisanie not teoretycznych (z ang. *theoretical memos*), rozumianych jako podstawowe narzędzia kodowania teoretycznego. Pisanie not teoretycznych polega na ciągłym zestawianiu ze sobą wyłonionych kodów, fragmentów. W niniejszej pracy noty tworzone były już na wstępnym etapie procesu badawczego – kodowania i analizy kodów. Dzięki temu, wraz z rosnącą liczbą teoretycznych interpretacji możliwe było wydobywanie z danych znaczeń podobieństw, różnic, a także wzajemnych powiązań między nimi (Konecki, 2000, s. 56-57). Pisanie not teoretycznych pozwala odkrywać również to, co niewypowiedziane, ale także rozwijać skondensowane znaczenia (Charmaz, 2009a). Związane z tym aspektem działania badawczego przeszukiwania zakodowanych już fragmentów przebiegało sprawnie dzięki zastosowaniu funkcjonalności oprogramowania (Rysunek 12).

Komentarz	Nazwa dokumentu	Kod	Podgląd
	Transkrypt - wywiad swobodny (Osoba 8)	WŁAŚCIWOŚ...	Ze względu na nadwrażliwość słuchową, ...
	Transkrypt - wywiad swobodny (Osoba 4)	WŁAŚCIWOŚ...	zczęśliwy byłem, jak przychodziły te ciepł...
	(Aspergia)	WŁAŚCIWOŚ...	Zbliża się sesja, jestem bardzo zestreso...
	Transkrypt - wywiad swobodny (Osoba 9)	WŁAŚCIWOŚ...	Zawsze mi się ściszało w uszach, ale ja u...
	(Niewyroslam)	WŁAŚCIWOŚ...	W przedszkolu mieliśmy kiedyś występ z...
	(Madeinabbys)	WŁAŚCIWOŚ...	W poprzednim poście pisałam o swojej ...
	(Aspergia)	WŁAŚCIWOŚ...	W każdym razie, codziennie po powroci...
	Transkrypt - wywiad swobodny (Osoba 4)	WŁAŚCIWOŚ...	W gimnazjum zdarzało się już na zewnątrz...
	Transkrypt - wywiad swobodny (Osoba 4)	WŁAŚCIWOŚ...	W bibliotece bywało, rzecz naturalna, sp...
	Transkrypt - wywiad swobodny (Osoba 4)	WŁAŚCIWOŚ...	To, że zdarza się komunikacji miejskiej, c...
	Transkrypt - wywiad swobodny (Osoba 13)	WŁAŚCIWOŚ...	To znaczy, że, że jak są takie wysokie czę...

Rysunek 12. Przeszukiwanie zakodowanych fragmentów – poziom teoretycznego pobierania próbek
Źródło: opracowanie własne: MAXQDA 2022.

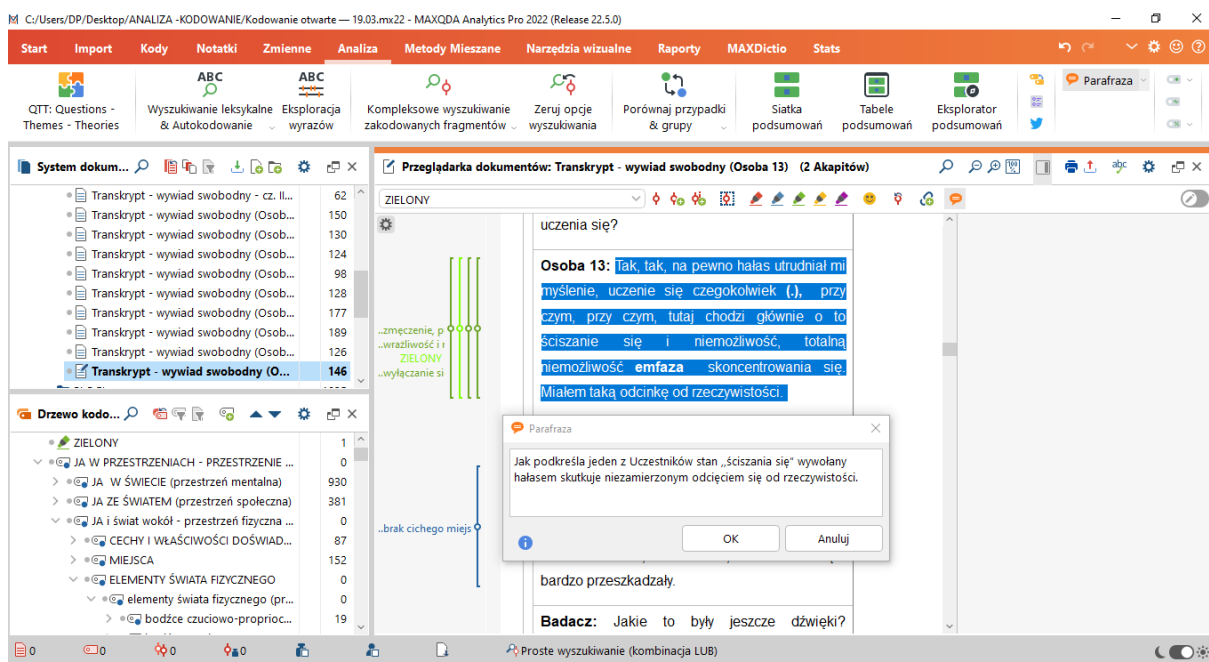
Pisanie not wiązało się z bieżącym zapisywaniem spostrzeżeń, myśli, konceptów interpretacyjnych odnoszących się wprost do danych. Jak zauważa Charmaz pisanie no jest procesem, który może przybierać różnorodne formy, jest to swobodny, płynny zapis procesu myślowego aniżeli proste procedury mechaniczne (Charmaz, 2009a, s. 106-107). Niekiedy noty przybierały formę szeregu skojarzeń, haseł bądź dłuższych fragmentów interpretacyjnych – ”noty mają przypominać listy do przyjaciela, a nie ciężką akademicką prozę” (Charmaz, 2009a, s. 112). Zdaniem Charmaz takie płynne, nieskrępowane pisanie pozwala zachować czułość badawczą – wszak, jak stwierdza metodolożka: „sporządził ją żywy i czujący człowiek” (Charmaz, 2009a, s. 111). W niniejszej pracy noty sporządzane były od samego początku pracy z danymi, najczęściej w formie konturowych zapisków, które później były rozwijane w zasadniczej części raportu – niektóre wręcz w niego wpisywane.



Rysunek 13. *Teoretyczne pobieranie próbek*
 Źródło: opracowanie własne: MAXQDA 2022.

W pisaniu not teoretycznych pomocne było w ramach sporządzanej noty definiowanie niektórych z wykrystalizowanych pojęć, np. takich jak atopia czy transgresja, które było pomocne w dalszych etapach analizy i interpretacji. Pisanie not pozwoliło zatrzymać się nad wyłonionym pojęciem, analitycznie zanurzyć się w analizowanym zagadnieniu, czego rezultatem było m.in. określenie własności, charakteru, różnorodnych jakości towarzyszących doświadczeniu i związanym z nim kontekstom. Niektóre zakodowane segmenty tekstu były parafrazowane, co miało na celu ukazanie wyników interpretacji jako najbliższych doświadczeniom badanych, ale i także „ich głosem” (Rysunek 14). Badaczka, dokonując

ich analizy, ale i późniejszej interpretacji teoretycznej, w pewnym sensie mogła współuczestniczyć w opisywanych przez osoby w spektrum autyzmu doświadczeniach.



Rysunek 14. Praca analityczna – parafraza
Źródło: opracowanie własne: MAXQDA 2022.

2.5 Uczestnicy i uczestniczki badań i dobór materiału badawczego

*Jeśli poznałeś jednego człowieka z autyzmem,
to poznałeś jednego człowieka z autyzmem.*

Stephen Mark Shore

Materiał badawczy zbierano w latach 2019-2022. Chcąc uniknąć zjawiska tzw. „potopu danych”, w pierwszym etapie skupiono się na analizie tekstów zastanych (Silverman, 2008, s. 401), do których sukcesywnie dołączano materiał pochodzący z wywiadów i spacerów sensorycznych. Do przeprowadzenia kwerendy blogów posłużono się metodą słów-kluczy, takich jak: *autyzm blog/ spektrum autyzmu blog, ASD blog, ASC blog, ASPI blog, Asperger blog* za pomocą wyszukiwarki *Google* oraz za pośrednictwem portalu społecznościowego *Facebook*. Korpus danych był budowany metodą cykliczną, oznacza to, iż analiza treści jednego tekstu stanowiła punkt wyjścia do selekcji następnego (Mautner, 2011; Pufund, 2020). Wyłaniane w toku kwerendy blogi były poddawane wstępnej lekturze, która umożliwiła ich stratyfikację. Jako kryterium eliminacji przyjęto poruszaną na ich łamach tematykę – zwłaszcza osobistych doświadczeń badanych dotyczących bycia w spektrum autyzmu oraz

jego reprezentacji (Pufund, 2020). Finalnie zgromadzono materiał badawczy z 10 blogów osób deklarujących się jako osoby w spektrum autyzmu (*Spis blogów w załączeniu*) o łącznym korpusie tekstu liczącym 586 stron, 278 postów.

Zebrany materiał sukcesywnie poszerzano o dane zgromadzone w kontakcie bezpośrednim, w toku przeprowadzonych wywiadów swobodnych oraz spacerów sensorycznych – badania w terenie. Rekrutacja do badania miała charakter celowy, nielosowy, odbywała się za pośrednictwem organizacji pozarządowych dedykowanych dla osób w spektrum autyzmu (stowarzyszenia, fundacje) na terenie kraju, przede wszystkim z województwa kujawsko-pomorskiego, mazowieckiego oraz łódzkiego. Informacja o rekrutacji do badania była rozpowszechniona także za pośrednictwem mediów społecznościowych (Facebook) m.in. poprzez profile samorzeczników, Fundacji Autism TEAM, Fundacji Artonomia, a także przekazana instytucjom NGO w drodze bezpośredniego kontaktu, telefonicznie lub e-mailowo. Mobilność oraz wykorzystanie przestrzeni wirtualnej zapewniły szeroki, wolny dostęp do udziału w projekcie badawczym. Dodatkowo rekrutacja była przeprowadzona na podstawie systemu poleceń tzw. metodą śnieżnej kuli, co pozwoliło na zbudowanie wśród uczestników wiarygodności, a także poczucia komfortu i bezpieczeństwa jako odpowiedź na ich potrzeby (także sensoryczne). Wybór takiego doboru uczestników i uczestniczek badania był także podyktowany możliwym zniechęceniem i dotychczasowymi doświadczeniami – często negatywnymi bądź ambiwalentnymi – związanymi z ich udziałem w badaniach m.in. w toku procesu diagnostycznego. Zgłoszenie odbywało się za pośrednictwem *Formularza Google* lub w drodze kontaktu bezpośredniego – drogą e-mailową bądź – na wyraźne życzenie uczestnika bądź uczestniczki – za pośrednictwem komunikatora internetowego *Messenger*. Następnie osoby były poproszone o uzupełnienie formularza świadomej zgody po zapoznaniu się z warunkami i przebiegiem badania – także, jeśli zaistniała taka potrzeba – z wykorzystaniem standaryzacji tekstu łatwego do czytania (z ang. *easy-to-read* – ETR).

W badaniu bezpośrednim wzięło udział 13 osób w spektrum autyzmu – pięć kobiet oraz ośmiu mężczyzn (w tym jedna osoba niepełnoletnia). Warto w tym miejscu przywołać krótkie charakterystyki uczestniczek i uczestników badania, przedstawiane w takim stopniu szczegółowości, by sprostać wymogowi anonimizacji danych³¹, ale także pochodzące w większości bezpośrednio od badanych:

³¹ Jan Gawroński oraz jego mama wyrazili zgodę na podanie jego danych z imienia i nazwiska.

Osoba 1 – kobieta ze stanami ze spektrum autyzmu (25 lat), wykształcenie wyższe, studentka; zainteresowania: holistyczne spojrzenie na ciało i umysł, książki Davida Hawkinsa, filmy psychologiczne, fantastyczne; saunowanie, bieganie, jazda na rolkach.

Osoba 2 – kobieta w spektrum autyzmu (27 lat), wykształcenie wyższe, copywriterka i projektantka treści; zainteresowania: sztuczna inteligencja, technologie, tramwaje, tiry, karetki, katastrofy lotnicze i kolejowe, kultura lat 90., polskie reklamy telewizyjne, gotowanie i pieczenie, moda, prognozowanie trendów.

Osoba 3 – mężczyzna w spektrum autyzmu (28 lat); wykształcenie średnie; betatester gier wideo; zainteresowania: gry komputerowe i planszowe, szachy, wątki polityczno-ekonomiczne na świecie.

Osoba 4 – mężczyzna ze stanami ze spektrum autyzmu (26 lat), wykształcenie średnie, doradca klienta; zainteresowania: historia, militaria, geopolityka, gra na instrumentach, języki obce.

Osoba 5 – kobieta w spektrum autyzmu (26 lat), wykształcenie średnie; studentka, youtuberka, działaczka społeczna; zainteresowania: filmy, seriale, książki, psychologia, gry.

Osoba 6 – kobieta w spektrum autyzmu (47 lat); wykształcenie wyższe, naukowczyni, nauczycielka akademicka, kulturoznawczyni, językoznawczyni, literaturoznawczyni, tłumaczka, redaktorka, blogerka, miłośniczka zwierząt oraz przyrody; zainteresowania: literatura (książki poświęcone medycynie, zwłaszcza neurologii, genetyce, ewolucji, literatura faktu), pisarstwo, fotografia, kulinaria, żeglarstwo.

Osoba 7 – mężczyzna w spektrum autyzmu (20 lat); wykształcenie: średnie, pracownik myjni samochodowej; zainteresowania: kolarstwo, geocaching, twórca letter-boxów.

Osoba 8 – Jan Gawroński – nastolatek w spektrum autyzmu (16 lat); uczeń szkoły podstawowej; samorzecznik i rzecznik, założyciel Pierwszego Klubu Świadomej Młodzieży w Polsce działającego przy Fundacji Autism Team, autor kampanii „Jestem mogę, będę”, „Jestem bądź ze mną”, „Dzieciństwo bez przemocy. Dorosłość bez lęku”, „Szkoła przyjazna dla autyzmu”, „Lodołamacz”, „Człowiek bez Barrier”, zasiadający w podzespołach Inicjatywy „Nasz Rzecznik” współpracującej z Biurem Rzecznika Praw Obywatelskich – podzespołach Edukacji Włączającej i Praw Osób z Niepełnosprawnościami, student Młodzieżowego Uniwersytetu Prawa, zainteresowania: pasjonat pociągów, prawa.

Osoba 9 – mężczyzna w spektrum autyzmu – sam uznający jedynie nazewnictwo związane z formalną diagnozą Zespołu Aspergera³² (34 lata); wykształcenie średnie, magazynier; zainteresowania: seriale Netflix, dendrologia, lego.

³² Informacja podana na wyraźne życzenie badanego.

Osoba 10 – mężczyzna w spektrum autyzmu (33 lata); wykształcenie wyższe, tester automatyczny; zainteresowania: jazda konna, Cosplay³³, Star Wars.

Osoba 11 – mężczyzna w spektrum autyzmu (36 lat); wykształcenie wyższe, pracownik biurowy; zainteresowania: modelarstwo, lego.

Osoba 12 – kobieta w spektrum autyzmu (26 lat); wykształcenie średnie, studentka grafiki; copywriterka i kelnerka; zainteresowania: wizualizacja danych, wideo marketing, weganizm, kulinaria, Cosplay.

Osoba 13 – mężczyzna w spektrum autyzmu (35); wykształcenie wyższe, konstruktor i projektant mechaniki; zainteresowania: elektronika.

W toku prowadzonych badań przeprowadzono 13 wywiadów swobodnych oraz 9 spacerów sensorycznych. Wywiady odbywały się zarówno w kontakcie bezpośrednim, jak i za pośrednictwem komunikatora Zoom – szyfrowanego za pomocą hasła, z uwagi na ograniczenia związane ze stanem epidemii/ zagrożenia epidemicznego oraz preferencje uczestników i uczestniczek. Zarówno wywiady, jak i spacery trwały najczęściej 1,5 godz. (najkrótszy 40 min, najdłuższy niemal 3 godz.). Spacer sensoryczny przeprowadzono w Warszawie, Szczecinie, Świeciu, Grudziądzu oraz w Bydgoszczy. Wywiady oraz rozmowę towarzyszącą spacerom sensorycznym nagrywano na dyktafon, następnie dokonywano wstępnej selekcji materiału oraz jego transkrypcji za pośrednictwem oprogramowania MAXQDA. Wstępna selekcja odnosiła się do indywidualnego charakteru spotkań, a co za tym idzie pozostawienia przestrzeni – będącej swoistą „poduszką bezpieczeństwa” – swobodnej rozmowy, ale i przestrzeni nieograniczonej możliwości dygresji, które – choć pasjonujące, nie stanowiły przedmiotu dociekań. Był to celowy zabieg, nie zaś konsekwencja niepanowania nad badaniem. W trakcie zbierania danych starano się, by zapewnić uczestnikom i uczestniczkom poczucie bezpieczeństwa, ale i swobodę wypowiedzi. Niektóre wątki potraktować można jako kotwicę – pomiędzy dystansem a jakościową interakcją społeczną. Zastosowana strategia była zabiegiem celowym, będącym wynikiem doświadczenia badaczki w pracy z osobami rozwijającymi się w spektrum autyzmu. Korpus tekstu pozyskany w toku wywiadów (259 stron) oraz podczas spacerów sensorycznych (117 stron) liczył 376 stron. Łącznie zgromadzony korpus tekstu włączony do ostatecznej analizy obejmował 962 strony.

³³ Cosplay to rodzaj artystycznego hobby o cechach subkulturowych, związanych z przebijaniem się i wcielaniem się w postaci z mangi i anime.

2.6 Dylematy etyczne i metodologiczne – spojrzenie krytyczne

Jesteśmy częścią świata, który badamy, i danych, które zbieramy.

Kathy Charmaz

Projekt niniejszego badania uzyskał pozytywną opinię Komisji Etyki ds. Badań Naukowych w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (decyzja z dnia 19.10.2020 r.). Mając na względzie dobro uczestników badania, w projekcie zwrócono uwagę na następujące kwestie etyczne: sposoby zbierania, gromadzenia i przechowywania danych badawczych, rekrutacja uczestników i uczestniczek do badania, dobór miejsca prowadzenia wywiadu oraz badań terenowych, autoryzacja przez uczestników i uczestniczki badania, dyskursywne dochodzenie do konkluzji (zapewnienie możliwości zapoznania się z zebrany materiałem oraz wniesienia do niego swoich korekt i uzupełnień, ale i rezygnacji z niektórych wątków), anonimizacji badanych. Najtrudniejsze do jednoznacznego rozstrzygnięcia dylematy etyczne i metodologiczne koncentrowały się jednak na dwóch zasadniczych kwestiach – pozycjonowania badaczki oraz doboru uczestników i uczestniczek badania³⁴, co jest przesłanką do ich krytycznego rozwinięcia.

Zdaniem Guby i Lincoln refleksyjność zdefiniować można jako: „proces krytycznego namysłu nad Ja badacza” (Guba i Lincoln, 2009, s. 306). Taki namysł towarzyszył badaczce w trakcie realizacji niniejszego badania – począwszy od pracy konceptualnej, aż po procesualne zbieranie danych i pracę analityczną. W badaniu jakościowym istotna jest osoba samego badacza, a badania etnograficzne rzucają światło na jego pozycję – aktywność wśród badanych oraz rolę w procesie rekonstruowania ich doświadczeń i przeżyć. Badaczka ma świadomość, iż nie jest możliwe wyzbycie się w toku prowadzonych badań preferowanej racjonalności, sposobu myślenia, ukształtowanych m.in. na bazie osobistej *praxis*. Jako pedagożka zanurzona w przestrzeni edukacyjnej i pracująca na co dzień z dziećmi i młodzieżą ze spektrum autyzmu oraz ich rodzinami, będąca także terapeutką metody integracji sensorycznej, przyjęcie założeń metodologii teorii ugruntowanej potraktowała jako swoistą tarczę ochronną przed

³⁴ Uczestniczki i uczestnicy badania stanowią specyficzną grupę. Oddanie głosu osobom w większości samodzielnym, posługującym się sprawnie mową werbalną, o wysokim poziomie funkcjonowania społecznego, nierzadko o wyższym wykształceniu, pozostawia – choć nie w sposób zamierzony – na marginesie pozostałe osoby w spektrum autyzmu, zwłaszcza z współtowarzyszającymi niepełnosprawnościami, w tym z niepełnosprawnością intelektualną. Badaczka zdaje sobie sprawę, iż przeprowadzone badanie rekonstruuje jeden z wielu, dopełniających się obrazów dotyczących doświadczania osób w spektrum autyzmu. Przestrzega też przed utrwalaniem – w kontekście przedstawianego badania, mitu „genialnego autysty”, gdyż nie to było jego celem. Ma także nadzieję ten obraz uzupełniać, podejmując kolejne działania badawcze w przyszłości.

prekonceptualizacją założeń badawczych oraz myśleniem eksplanacyjno-dedukcyjnym, bazując na dotychczasowych doświadczeniach zawodowych. Metodologia badań jakościowych dopuszcza także do głosu badacza, pod warunkiem wyraźnego oddzielenia go od możliwych innych perspektyw uczestników – tak też poczyniono w niniejszej rozprawie.

Drugi z kluczowych dylematów dotyczył problemu weryfikacji – a ściślej świadomej decyzji badaczki o rezygnacji z weryfikacji formalnej diagnozy spektrum autyzmu. Zdaniem zespołu Jasona Landa, Daniela Shepherda oraz Veemy Lodhii odejście od niezależnego potwierdzania diagnozy, a także dokonywania oceny funkcjonowania intelektualnego jest wyrazem dbałości o uczestników i uczestniczki badań. Dodatkowo, nieuzasadnione badania – służące weryfikacji a nie założonym problemom badawczym, mogą być odbierane przez uczestników i uczestniczki jako obciążające, ale także skutkować budowaniem niezamierzonego dystansu, zwłaszcza w trakcie późniejszych wywiadów, wymagających otwartości i wzajemnego zaufania (Landon i in., 2016). Warto także zwrócić uwagę na podważanie przez osoby uznawane za autorytety w dziedzinie autyzmu – m.in. Bernarda Rimlanda czy Francescę Happé – „autystyczności” autorów autobiografii (Yergaeu, 2018, s. 21). M. Yergaeu, odnosząc się do pracy innej samorzecznicy Elizabeth J. „Ibby” Grace (Grace, 2013, s. 89-102), względem tych narracji posługuje się terminem *autie-etnografii* – *autysetnografii* zamiast *autobiografii*, gdyż teksty autystyczne - „autysteksty” wykraczają poza stygmę samotni i wyalienowania ugruntowanej w etykietce *autos*. *Autie-etnografia* opowiada o niej, ale i protestuje wobec niej (Yergaeu, 2018, s. 24). W niniejszej pracy przyjmuje się, iż: „Proces włączania pierwszoosobowych perspektyw osób autystycznych jest jedynym sposobem, aby pojawiły się definicje oparte na odmienności a nie na deficytach, aby zmienić negatywne społeczne konstrukcje autyzmu” (Smukler, 2005, s. 22).

O podjęciu takiej decyzji zadecydowało kilka kwestii. Po pierwsze, arbitralne przyjęcie formalnej diagnozy spektrum autyzmu jako podstawy doboru lub wykluczenia z udziału w badaniu byłoby zaprzeczeniem zadeklarowanego sposobu myślenia o spektrum autyzmu w perspektywie paradygmatu neuro różnorodności oraz odejścia od stygmatyzującej retoryki ułomności i deficytów. Jako uzasadnienie tego stanowiska warto odnieść się do przytaczanego już na łamach pracy parasolowego terminu ukutego przez Simona Barona-Cohena, tj. stany ze spektrum autyzmu (*autism spectrum condition*, ASC) coraz częściej pojawiającego się w opracowaniach naukowych w rodzimej literaturze przedmiotu (Kossewska, 2014; Kruk-Lasocka, 2021), który podkreśla wymykanie się niektórych osób, zwłaszcza kobiet, medycznym kryteriom diagnostycznym. Takie stanowisko nie jest odosobnione, przyjmują je także inni badacze i badaczki: „Aby przeciwdziałać stygmatyzującym skutkom rozpoznania,

można rozważyć zastąpienie kategoryjnego podejścia do diagnozy podejściem wymiarowym, ujmując ją jako opis profilu objawów osadzających się na pewnym – obejmującym również normę – *continuum*” (Pawlik, 2019, s. 2020). Dla rozstrzygnięcia były także znaczące sensy i znaczenia przypisywane diagnozie przez osoby w spektrum autyzmu – często rozumianego jako „biograficzny przełom” (Pawlik, 2019), ale i samych badanych. Uczestnicy i uczestniczki badania w większości samodzielnie poszukiwali rozpoznania, mając na względzie doświadczane trudności i specyfikę swojego funkcjonowania społecznego. Proces diagnozy rozpoczynała nierzadko autoidentyfikacja jako osoby w spektrum autyzmu (z ang. *self-identify as autistic*) – lub, jak postuluje Devon Price – jako „samostanowienie” i „samorealizacja” (z ang. *self-determination, self-realization*; Price, 2022). Fakt diagnozy niejednokrotnie przynosił ulgę, spokój, sprzyjał samoakceptacji. Jednak bywał także traktowany jako coś piętnującego, naznaczającego z uwagi na związane z autyzmem stereotypy i uprzedzenia, co należy wyraźnie podkreślić, autodiagnoza – mimo iż badaczka zdaje sobie sprawę z jej korzyści, ale i obiektywnych ograniczeń (Strzelecki i Pawlak, 2011), jest istotną częścią kultury autystycznej (Drew, 2017; Kim, 2013; Yergaeu, 2018). Z uwagi na wzrost osób dokonujących autodiagnozy (z ang. *The self-diagnosis boom*), jest także jednym z palących problemów podejmowanych w kontekście aktualnie prowadzonych badań and autyzmem (Fein i Rios, 2018; Watson-Fletcher i Happé, 2019). Bez wątplenia problematyka ta wymaga dalszych dyskusji. Stojąc przed koniecznością opowiedzenia się i dokonania wyboru, ale i przyjęcia wynikających z niego konsekwencji, badaczka stoi na stanowisku, iż nie jest możliwym „wejście” w głąb danej społeczności, opierając się na negacji jej kultury. Autorka zdaje sobie sprawę, iż stanowisko to może być przedmiotem krytycznej dyskusji, jednak upatruje w niej możliwości rozwoju badań jakościowych nad autyzmem i dyskursywnego poszukiwania nowych rozwiązań w zakresie udziału w nich osób w spektrum autyzmu i ze stanami ze spektrum autyzmu.

Po drugie, tego rodzaju stratyfikacja byłaby praktyką segregacyjną, nieuzasadnioną w kontekście przyjętych założeń wynikających z jakościowej orientacji badawczej dopuszczającej subiektywny wielogłos na temat badanego zjawiska, ale i pedagogicznej orientacji ku inkluzji, tak edukacyjnej, jak i społecznej. Zmiana paradygmatyczna – rozumiana jako orientacja na neuroróżnorodność, dopuszcza jako równouprawniony głos osób ze stanami ze spektrum autyzmu. Polifoniczność przyrównać można do metafory kalejdoskopu zaproponowanej przez Martina O’Brien:

Kalejdoskop [...] to dziecięca zabawka składająca się z tuby, kilku soczewek i fragmentów półprzezroczystego, barwnego szkła lub plastiku. Kiedy obrócisz tubę i popatrzysz przez soczewki

kalejdoskopu, kształty i kolory, widoczne na spodzie, zmieniają się. Jeśli znów obrócimy tubę, zmieniają się soczewki, a kombinacje kolorów i kształtów przekształcają jeden wzór w następny (O'Brien, 1993, s. 10-11).

Zrekonstruowany obraz – a właściwie obrazy – doświadczenia osób w spektrum autyzmu przybiera formę kalejdoskopowej mozaiki, która wielokrotnie zmienia swój „kształt” oraz barwy.

Z kolei wspomniana orientacja praktyki edukacyjnej na inkluzję pociąga za sobą zmianę myślenia o procesie diagnozy – rezygnacji z weryfikacyjnego charakteru diagnozy formalnej, na poczet wielowymiarowej i wielokontekstowej diagnozy indywidualnego profilu funkcjonowania. Tym samym oparcie doboru uczestników i uczestniczek do badania na weryfikacji diagnozy formalnej byłoby nie tylko wyrazem braku akceptacji faktu decydowania o swojej tożsamości przez badanych, ale i zaprzeczeniem przyjętych założeń leżących u podstaw podjętych działań naukowych.

III. Analiza i interpretacja wyników badań

3.1 Topografia doświadczenia

3.1.1 Atopiczne dryfowanie – między „byciem nie na miejscu” a „brakiem miejsca”

[...] *to, co jest ukryte, jest zawsze tym, co jest nie na swoim miejscu [manque à sa place] [...] i nawet jeśli książka znajduje się na sąsiedniej półce lub w następnej przegródce, pozostaje ukryta, jakkolwiek widoczna mogłaby się wydawać. Można na to dosłownie [à la lettre] rzec, że na swoim miejscu brakuje tylko tego, co może zmienić miejsce: tego, co symboliczne.*

Jacques Lacan

Doświadczana przez badanych przestrzeń edukacyjna i tocząca się w jej granicach ich biografia – nie tylko edukacyjna, pulsuje dialektyką – *bycia-w i bycia-poza*, włączania i wyłączenia, inkluzji i ekskluzji. Jak zauważa Adam Dziadek, „atopia” jako słowo wieloznaczne, w swojej szerokiej wykładni znaczeniowej ujmuje zarówno „osobliwość”, „niezwykłość”, ale także „dziwaczność”, „absurdalność” czy „niedorzeczność”, pozwala sproblematyzować istotny z wymiarów doświadczenia przestrzeni – wyobcowanie oraz alienację, poczucie „(nie)umiejscowienia” (Dziadek, 2008, s. 237-238). Atopia jako pojęcie wyraziste, ale i niejednoznaczne: „[...] nie podlega opisowi, definicji, językowi” (Barthes, 1999, s. 57). Będąc pojęciem granicznym, pozwala zobrazować wewnętrzne zróżnicowanie zjawisk towarzyszących doświadczeniu, ale także skazane jest – z uwagi na „problematyczny status i często paradoksalny charakter”, na „niekonkluzywność i nieostateczność” (Dziuban, 2009, s. 11). Jak zauważa Anna Maria Skibska termin ten pozwala oderwać się od: „[...] klasyfikacji stojących u podstaw dyskursów enkratycznych, które stanowią jednoczesną manifestację władzy, doksy oraz opinii publicznej, są też najważniejszymi instrumentami owych kulturowych opresji” (Skibska, 2016, s. 15). Pojęcie atopii pozwala uchwycić to, co pomiędzy, co „pozbawione miejsca”, „nie na miejscu”, „poza miejscem”, któremu towarzyszy poczucie „obcości”, „inności”, „dziwności”. Atopia to grecki *atopon*, do którego sięga Hans-Georg Gadamer i który: „prowadzi go wprost ku koncepcji doświadczenia” (Dziuban, 2009, s. 32-33). Atopie nie tyle skrywają się w zakamarkach przestrzeni, ile odkrywają w tym doświadczeniu spaczalny brak, pustkę, niedostatek.

„Osobliwość”, „niezwykłość” towarzysząca doświadczeniu atopii dotyczy m.in. postrzegania siebie w roli ucznia i uczennicy. Przekonaniem, które najczęściej pojawia się w narracjach osób w spektrum autyzmu jest poczucie bycia Innym/Inną, niekiedy także bycia „outsiderem/outsiderką”, „dziwnym/dziwną”, ale i „bycia odludkiem” (wywiad swobodny, Osoba 11). Wiążące się z byciem w spektrum autyzmu poczucie „nieszablonowości”,

atypowości bywa dla badanych przytłaczające. Szczególnie dotkliwym ciężarem bywa doświadczanie społecznego odrzucenia, wyrażonym *expressis verbis* przez jedną z badanych:

W szkole byłam obśmianą frajerką, kujonką, nieudacznicą, brzydulą, odludkiem, syfem >szybko< .
Takim syfem **GŁOŚNO**. (wywiad swobodny, Osoba 12).

Poczucie „dziwności”/„inności” w ocenie badanych nie jest jednak zawsze jednoznacznie waloryzowane negatywnie. Z atopią wiąże się pewna wieloznaczność i nieokreśloność, jednak w narracji osób w spektrum autyzmu odnaleźć można pewną zgodność. Jej doświadczanie wykazuje nie tylko różne znaczenia, ale i sposoby jej interpretacji. Kategorii „inności” towarzyszy wiele przesunięć, pomiędzy (samo)akceptacją a wykluczeniem, umożliwia rozwój pewnego obszaru wiedzy o sobie samym, ale i budzi niepokój, porusza odczuwaną dwuznacznością:

Jestem inny, jestem dziwny, ale, ale to nie jest coś złego. Po prostu mam inny mózg, inaczej myślę, czuję, widzę świat, no świat, ale, ale mam też problemy, prawdziwe problemy i nie można im zaprzeczać, udawać, że ich nie ma. To hipokryzja mówić, że to tylko neuro, neuroodmienność, mam też realne problemy społeczne i inne, w komunikacji. Powiem tak, autyzm, autyzm, spektrum, to bycie innym, w dobry sposób innym, ale z różnymi trudnościami, które są upierdliwe. Lubię to i też nie lubię. Lubię, bo widzę, to czego inni nie widzą. W sumie, to, to tyle mogę powiedzieć. No, tak, to chyba to (wywiad swobodny, Osoba 10).

Atopia wiąże się z grą kontrastów, które konstytuują się *par excellence* w sprzężeniu zwrotnym pomiędzy wrażeniami sensorycznymi a przeżywanymi aktualnie emocjami, paletą potrzeb oraz koniecznością pełnienia określonych ról – ucznia i uczennicy, kolegi i koleżanki. Przestrzeń i związane z nią doznania mogą wręcz wzmacniać poczucie własnej odmienności, obniżać nastrój, ale i zmieniać postrzeganie samego siebie:

No, tak myślę, że jeżeli jestem w takiej przestrzeni, w której nie czuję się bezpiecznie, albo która mnie właśnie (.), funduje mi czasem też nieprzyjemne bodźce, na które ja jestem szczególnie wrażliwa, to sprawia, że tylko myślę o sobie gorzej <wolno> (wywiad swobodny, Osoba 2).

Poczucie braku miejsca jest dla badanych osób w spektrum autyzmu doświadczeniem szczególnym. Dominującą cechą, właściwością doświadczanej przez osoby w spektrum autyzmu przestrzeni są takie kategorie jak: „zagęszczenie”, „stłoczenie”, „ciasnota”. Paradoksalnie ów nadmiar, spaczalne wysycenie, prowadzi do poczucia „braku miejsca” – „na korytarzu nie ma, gdzie iść, gdzie siedzieć” (wywiad swobodny, Osoba 10). Jednym z jego wyznaczników jest ciasnota: przestrzeń jest „[...] ciasna, wypełniona bliskim zapachem” (wywiad swobodny, Osoba 1), byciu w niej towarzyszy: „W ogóle uczucie ciasności, już czuję jak mnie skóra boli na samą myśl” (wywiad swobodny, Osoba 1). Ciasnota, sensoryczne zagęszczenie ogranicza, hamuje, zakłóca lub wręcz uniemożliwia zaspokojenie potrzeby autonomii: „No i prawdę mówiąc, biorąc pod uwagę, że mamy do czynienia z dużą ilością osób

i każda może chcieć mieć gdzieś jakiś taki swój moment na boku, nawet takie bardziej ukryte miejsca zawsze były mniej lub bardziej zatłoczone” (wywiad swobodny, Osoba 4).

Atopia odsłania bariery i ograniczenia tkwiące w przestrzeniach. Ciasnota przytłacza, dezorganizuje, zakłóca proces nauczania-uczenia się:

Poza tym organizacja sal, lubiłem, jak jest trochę więcej przestrzeni między krzesłami, były takie sale, a były takie, na każdej z tych uczelni, gdzie się siedziało ciasno i jeszcze się dokładało krzesła z innej sali. Siedzenie ciasno, zbitym to nie jest coś, co lubię, zwłaszcza że ja jeszcze dodatkowo nie jestem w stanie słuchać, skupić uwagi na dłużej, jeśli czegoś nie robię (.) (wywiad swobodny, Osoba 4).

Uczucie skrępowania, ciasnoty jest uciążliwe, nierzadko budzi także i frustrację: „Pierwszy dzień w nowej szkole był dziwny. Budynek wielki, osób jeszcze więcej niż w podstawówce. Korytarze wręcz pękały w szwach. Hałas był okropny. Ludzie, z braku miejsca siedzieli popychani jak sardynki na podłodze. Prawie nie dało się przejść” (*Ta, co nie wyrosła*).

Doświadczenia osób w spektrum autyzmu pokazują, iż atopiczny „brak miejsca” wiązał się niejednokrotnie także z absurdalnością społecznych zdarzeń, o czym żartobliwie przekonuje jeden z Uczestników:

Szczególnie, to pamiętam szatnię, taka jak na kurtki czy coś, gdzie zawsze tam był duży tłok, przy końcu lekcji. Wolałem postać z tyłu i przeczekać na korytarzu niż pchać się i być ściśniętym jak beczka śledzi. Pamiętam walkę z numerkami metalowymi. Takie szkolne Freak Fight MMA \$zabawne\$ (wywiad swobodny, Osoba 13).

W narracji osób w spektrum autyzmu poczuciu braku miejsca towarzyszy zjawisko „nieumiejscowienia”, które – choć funkcjonuje w tym miejscu jako pewien amalgamat pojęciowy, pozwala uchwycić *hic et nunc* „oderwanie”, „oddzielenie” od grupy „współdzielących” doświadczaną przestrzeń, ale i budować obraz tej przestrzeni. Jedna z blogerek opisuje swoje „nieumiejscowienie” następującymi słowami: „Czuję się bardziej obserwatorem świata, rzeczywistości niż jego członkiem, częścią wspólną. Zielona kostka na tle białych – Zespół Aspergera” (*Aspergia*). „Nieumiejscowienie” związane jest także z poczuciem nieprzystawalności i dziwności:

Autyzm daje podstawę, żeby coś o sobie powiedzieć, żeby nie musieć, nie chcieć i mieć tendencji mówić o sobie, że jest się dziwnym. Ja przez lata uważałem, że ja jestem dziwny. [...] Długi czas myślałem, że jestem dziwny. Tak jak mówię, nie przystawałem do żadnych powszechnych grup w charakterze dzieci i młodzieży, a jak już próbowałem, to zawsze byłem w tym jakiś taki indywidualny, odosobniony (wywiad swobodny, Osoba 4).

Doświadczeniu atopicznego „nieumiejscowienia” towarzyszą też pewne metaforyczne obrazy mentalne, pozwalające zrekonstruować sposób postrzegania i odbioru otaczającej rzeczywistości. Jeden z uczestników porównał wręcz szkołę do cmentarza. W tym sensie szkoła jawi się jako przestrzeń wroga, pozbawiająca doświadczający i percypujący ją podmiot

„umiejscowienia” – nie tylko dając poczucie braku miejsca, lecz go wręcz z tej przestrzeni wyrывая:

Badaczka: a w szkole jak się Pan czuł? Porównał ją Pan do cmentarza.

Osoba 7: No taki pochowany za życia.

Badaczka: Co to znaczy, być pochowanym za życia?

Osoba 7: No, że już jestem na straconej pozycji, że już coś tam mi jest, że nie ma, że dla mnie nie ma żadnej przyszłości (spacer sensoryczny, Osoba 7).

„Nieumiejscowienie” nie zawsze jednak wiąże się z arbitralnym przyjęciem odrzucenia, wszak atopia: „nie jest absolutna” (Dziuban, 2009, s. 41). Atopiczność – poczucie „obcości”, „inności” jest istotnym elementem doświadczania osób w spektrum autyzmu, ale wymaga ona szerszej problematyzacji, gdyż współokreśla nie tylko przestrzeń jako taką – w jej fizycznym i sensorycznym wymiarze, ale także kwestie związane z partycypacją w życiu społecznym. Jak zauważa historyk, Dziadek, doświadczenie atopii jest swoistą postawą intelektualną i etyczną związana z chęcią, by:

„ [...] żyć we wspólnocie i jednocześnie nie dać się usidlić, zachować niezależność poza konwencjami, zwyczajowymi wzorcami zachowań [...] Oddzielić się od ewidentnej, łatwo postrzegalnej głupoty zbiorowości, która przytłacza, tłamsi, gwałci, zmusza do uległości, jakąś niewidzialną siłą przyspila do miejsca wspólnego, udaremnia jednostkowość i niepowtarzalność” (Dziadek, 2008, s. 242).

Doświadczanie atopii wyznacza pewien kierunek intencjonalnych „przesunięć” w jej granicach – działań i interwencji w przestrzeń i w przestrzeni, w ów „brak miejsca” i bycie „poza nim”. Jest nieustannym balansowaniem między samoakceptacją a społecznym odrzuceniem:

Czasami jest mi źle i smutno, że jestem inna, odstająca, ale nie potrafię nawet wyobrazić sobie, jak można rozumieć wszystko inaczej. Czasem chciałabym być 'taka jak wszyscy', ale nawet nie wiem na czym to miałyby polegać. Więc nie żałuję, że mam Aspergera i że nie jestem NT, i nie poddałabym się leczeniu, gdyby istniało (*Aspergia*).

Budzi sprzeciw, daje impuls do zmian – „przemieszczenia” i „przeorganizowania”, takiego zmodyfikowania przestrzeni, które pozwoli przywrócić doświadczeniu kategorię „umiejscowienia”:

Duszno było, zaduch, ogólnie szatnie są ciasne, w szkołach jest za ciasno. Każdy siedzi na sobie na korytarzu ani nie ma poduchy, ani nic. (.) Dlaczego nie ma jakichś materacy, sako, jakiegoś, no na przykład stojaka na książki, nawet klocków jakiś lego, kartek, kredek. Ja tego nie kumam. Dla mnie to jest nie do przebrnięcia, dlaczego to tak jest? **GŁOŚNO** Albo nie ma takiej sali leżakowania – ciszy, poduchy, jakieś gnioty, kołderki obciążeniowe, jakieś klepsydry czy tam butle z wodą i już (wywiad swobodny, Osoba 12).

Doświadczanie atopii wiąże się także z poczuciem absurdalności, krępuje ciągłym ocieraniem się – czy wręcz „rozbijaniem”, o różnorodne niedorzeczności będące wyrazem pewnej nonszalancji czy wręcz bezmyślności w spacialnej organizacji tych miejsc. W szerokim wachlarzu potrzeb zidentyfikowanych w przekazie osób w spektrum autyzmu szczególnie

istotne miejsce zajmują potrzeby współzależności, a zwłaszcza potrzeba przewidywalności i bycia rozumianym/rozumianą. Przestrzeń szkoły nie tylko zdaje się nie odpowiadać na te potrzeby, ale niekiedy jest wręcz ich zaprzeczeniem. Badanym towarzyszy poczucie nieprzewidywalności, osadzenie w miejscu, które jest odporne na wszelkie zmiany, sugestie, jest „zastygłe”, „zbetoniałe”. Atopia wprawia w zdumienie, gdyż „zrywa ciągłość, zahamowuje”, trudno ją poddać jednoznacznym interpretacjom, zrozumieć (Dziuban, 2009, s. 40). Jak zauważa jeden z badanych: „Tak, bo ciężko w szkole o przewidywalność, mimo, że jest taka zbetoniała totalnie. To jest paradoks szkoły. Może Pani odkryje w badaniach taki paradoks, to może go nazwać moim nazwiskiem. Pozwalam! **\$zabawne\$**” (wywiad swobodny, Osoba 13).

Przestrzenne niedorzeczności dotyczą także (nie)dostępności sensorycznej doświadczanej przestrzeni, słabej jakości warunków architektonicznych, począwszy od niedostosowania damskich toalet – „To jest też rzecz, o której po prostu można by było napisać eseje” (wywiad swobodny, Osoba 2), braku mydła w toalecie, brudu, unoszącego się zapachu wilgoci i stęchlizny, aż po mało praktyczne i нефunkcjonalne rozwiązania w zakresie jej organizacji. Jak stwierdzi jeden z badanych: „Szkola jest nieprzystosowana do życia i bycia w niej” (wywiad swobodny, Osoba 10). W ocenie badanych szkoła zdaje się być nieprzygotowana do pełnienia przez nią funkcji: „Myślę, że szkoła nie jest przygotowana, że, że ktoś może czuć inaczej, coś. Jak mówiłem, że śmierdzi, to słyszałem – ty śmierdzisz, albo że jestem syf” (wywiad swobodny, Osoba 10). Jej (nie)dostępność sensoryczna po raz kolejny zostaje określona w kategoriach paradoksu: „[...] szkoła jest tak cholernie głośna **GŁOŚNO**. To paradoks szkoły. To najmniej przyjazne sensorycznie miejsce świata, z drugiej tak bardzo reżimowe pod każdym względem, w szczególności tym sensorycznym” (wywiad swobodny, Osoba 12). Podkreśla się także brak możliwości wyboru, wpływu: „W mojej głowie powstał obraz szkoły, jako miejsca kaźni, ale też jako miejsca, w którym tak musi być – bo tak jest i tyle” (*Ta, co nie wyrosła*).

Istotnym komponentem doświadczania miejsca, ale i, jak podkreśla Augé, wszelkiego bytu społecznego jest nie-miejsce, które wymyka się prostemu opisowi. Jego archetypem jest „przestrzeń podróznego” (Augé, 2010, s. 59) – to wymieniane w retrospekcjach badanych: galerie handlowe, sklepy, palarnie, ale także te miejsca, wobec których – jak pisze Augé, „zajmują pozycję” (Augé, 2010, s. 59) w trakcie sensorycznych spacerów: w komunikacji miejskiej – tramwaju, autobusie, przejściu dla pieszych, przejściu podziemnym, przesmykach, zaułkach, tunelach, przystankach tramwajowych i autobusowych, na mostkach i kładkach, schodach, skarpach. Miejsca i nie-miejsca wzajemnie się przenikają, stanowią wobec siebie

„ulotne bieguny – pierwszy nigdy się nie zatarł, drugi nigdy się nie dopełnia” (Augé, 2010, s. 53). Nie-miejsca, pomyślane jako „palimpsesty”, „pogmatwana gra tożsamości i relacji” (Augé, 2010, s. 53), indywidualnie percypowane, odsyłają do odkrywania subiektywnych doświadczeń: „[...] przestrzeń nie-miejsca pozbawia tego, kto do niej wkracza, zwykłych uwarunkowań. Jest już tylko tym, co robi albo przeżywa jako pasażer, klient, kierowca” (Augé, 2010, s.71). *Byciu-w* przestrzeni szkoły towarzyszą często skrajne stany i emocje. Jedną z uczestniczek określa ciąg traumatyzujących zdarzeń wiązanych z doświadczaniem:

(...) począwszy od brudnych klamek, brudnych toalet, śmierdzących podpasek w koszu, głośnego dzwonka, wuefisty-seksisty, geografa-śmierdziela, aż po wszystkie te relacje międzyludzkie – rąbanie tyłków, miłostki, ściągania, niedopasowania, apele, przymusowe występy, i inne takie rzeczy >szybko<. Od czegoś zaczniemy? Od czego? **GŁOŚNO** (wywiad swobodny, Osoba 12).

Można by rzec za Aleksandrem Nalaskowskim, iż szkoła jawi się jako „repetitorium metafor” (Nalaskowski, 2002, s. 7-8). W przekazie badanych szkoła określana jest jako: „miejsce kaźni”, „cmentarz”, „miejsce traumatyczne”. Sama myśl o szkole paraliżuje, wywołuje reakcje – strach, lęk, ale i uruchamia somatyzację. Szkoła z pozoru miejsce antropologiczne, zdefiniowane, bezpieczne, skrywa w sobie nie-miejsca – toalety, korytarze, kantorki, miejsca tranzytowe, choć pełniące różnorodne role, także nieoczywiste, mimo wiązanych z nimi sensów i znaczeń, są niczyje. Jak tłumaczy Augé: „Jeśli jakieś miejsce można definiować jako tożsamościowe, relacyjne i historyczne, to przestrzeń, której nie można zdefiniować ani jako tożsamościowej, ani jako relacyjnej, ani jako historycznej, definiuje nie-miejsce” (Augé, 2010, s. 53-54) Napięcia towarzyszące doświadczaniu związane są także ze zjawiskami społecznego wykluczania. Doświadczaniu przestrzeni i *byciu-w* przestrzeniach towarzyszy nierzadko poczucie nie tylko samotności, ale i odtrącenia czy wręcz izolacji. Nie-miejsce nie ma jednoznacznej interpretacji, ogniskuje znaczeniami nadawanymi przez doświadczające go osoby. w jego „granicach”:

[...] możliwe do pomyślenia są wszelkie jednostkowe postawy – ucieczka (w siebie, gdzie indziej), strach (przed sobą samym, przed innymi), ale także intensywność doświadczenia (wyczyn) lub bunt (przeciwko ustalonym wartościom). Nie jest już możliwa analiza społeczna, która mogłaby pomijać jednostki, ani analiza jednostek, która mogłaby pomijać przestrzenie, które przemierzają (Augé, 2010, s. 83-84).

Ucieczka, strach, intensywność doświadczania oraz bunt, o których pisze Augé uznać można, choć nieco przewrotnie, za trafne charakterystyki tego, czego doświadczają osoby w spektrum autyzmu w przestrzeniach szkoły. Instrumentalny charakter szkoły – jako nie-miejsca, budzi w doświadczających ją podmiotach niezgodę. Doświadczanie przestrzeni nierzadko oznacza *bycie-w-oporze*.

3.1.2 „Gorzka toń” i „rozpienione treny”³⁵ – między *byciem-w-oporze* i heterotopią

Jeśli jest lustro, pragniesz się przejrzeć — to ludzkie, ale nie zobaczysz siebie. Szukasz siebie, szukasz swojego położenia w przestrzeni, w której lustro powiedziałoby: „Jesteś tutaj i to ty”[...]. Ten katoptryczny teatr został pomyślany tak, by pozbawić cię wszelkiej tożsamości i byś utracił pewność co do miejsca, w którym przebywasz.

Umberto Eco

Odwołując się do dorobku pedagogiki krytycznej, przestrzeń szkoły potraktować można jako miejsce ścierania się dwóch kultur – kultury dominacji i kultury oporu. Jak konstatuje Anna Babicka-Wirkus: „Ważnym aspektem funkcjonowania szkoły jest jej wymiar przestrzenny, architektoniczny, który także przyczynia się do tworzenia i podtrzymywania kultur oporu” (Babicka-Wirkus, 2019, s. 13). Szkoła jest nie jedynie bierną areną, sceną, teatrem politycznych potyczek, ale też przestrzenią dyskursywną. Szkolne i pozaszkolne przestrzenie edukacyjne nie są monolitem, to żywy organizm, który pracuje, przeobraża się poprzez pęknięcia, tąpnięcia i przemieszczenia, przez które prześwitują – „w zakamarkach i szczelinach” (Babicka-Wirkus, 2019, s. 13) przestrzenie oporu – by posłużyć się kategorią Mendel, przestrzenie *dissensus* będące wyrazem wielowymiarowej wrażliwości – otwarcia (się), ale i inkluzyjnej partycypacji, „orientacji na innego, czułość na kontekst” (Mendel, 2017, s. 345). Szkolne i pozaszkolne przestrzenie edukacyjne uwikłane są w dyskursy o i wokół spektrum autyzmu, społeczno-kulturowe tło doświadczania – „dopływy”, które wlewają się w główny nurt doświadczenia badanych osób, nasycają je, inkrustując znaczeniami, wartościowaniem, tworzą „kontrkulturę” (Babicka-Wirkus, 2019, s. 22). Rekonstrukcja doświadczania szkolnej przestrzeni przywodzi na myśl odkrywanie fenomenu, który za Babicką-Wirkus określić można mianem drugiego życia szkoły – „legitymizacji i walki o obowiązujące znaczenia i symbole” (Babicka-Wirkus, 2019, s. 15), by odwołać się do myśli Foucaulta: „Władza jest wszędzie – nie dlatego, że wszystko obejmuje, ale dlatego, że zewsząd się wyłania” (Foucault, 1995, s. 84). Przestrzeń szkoły wypełniają gęste sploty ujarzmiania i wyzwiania, negocjacji, sankcji, norm i standardów postępowania. Zdaniem Mendel wiedza na temat miejsca jest społecznie konstruowana poprzez negocjowanie znaczeń, ale i ciągłą ich konfrontację (Mendel, 2006, s. 263).

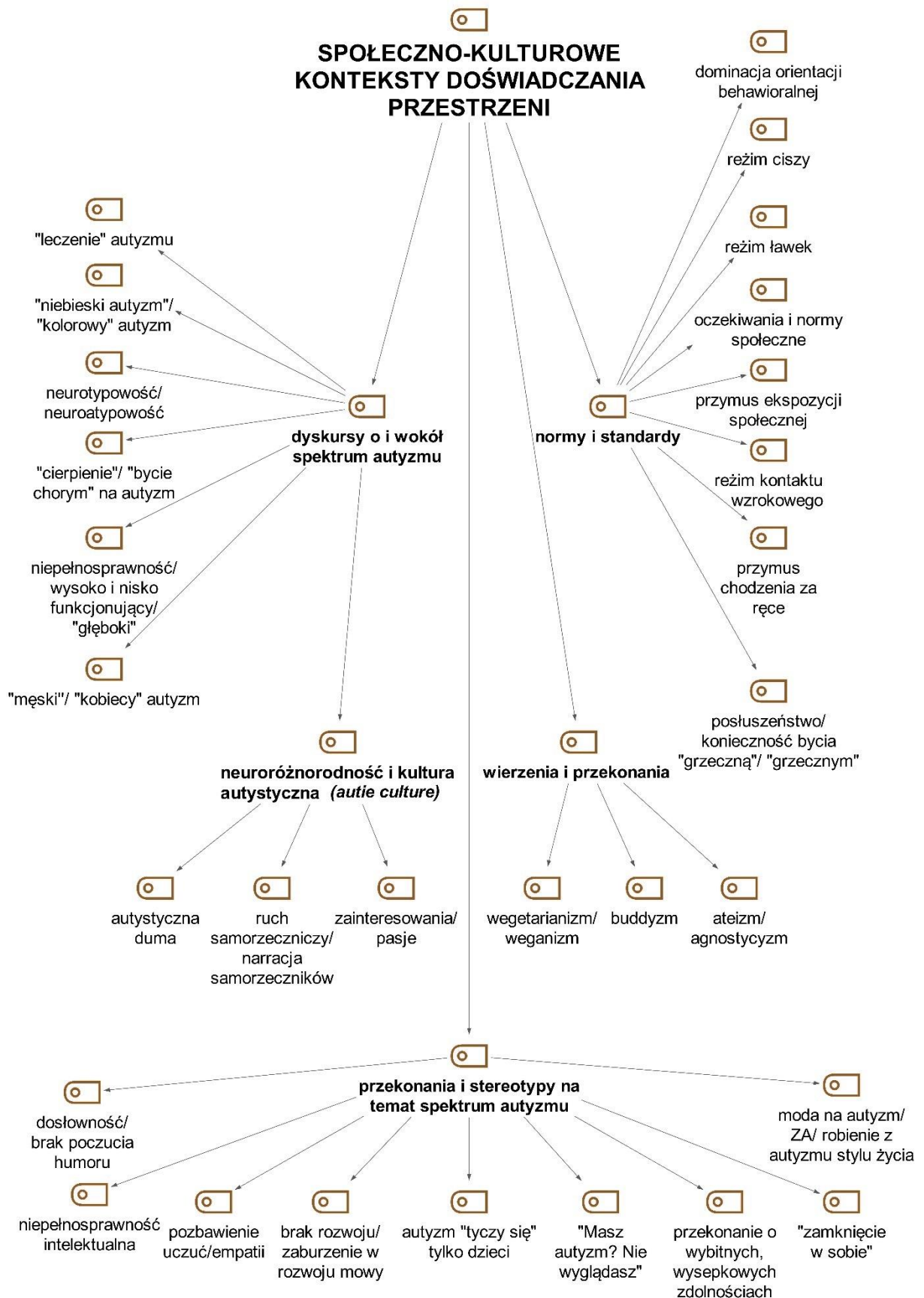
Sięgając ponownie do myśli autora *Historii seksualności*, odkrywamy, iż: „punkty, węzły, ogniska oporu rozsiane są w sposób mniej lub bardziej zagęszczony w czasie i przestrzeni” (Foucault, 1995, s. 86). Tym samym rekonstrukcja doświadczania szkolnej

³⁵ Zastosowane metafory akwaticzne pochodzą z cyklu poetyckiego „Pocałunki” M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej.

i pozaszkolnej przestrzeni wymaga swoistej wrażliwości na ów kontekst, jej tło, wikłania jej obrazu „dopływami” (Rysunek 15) – przestrzeniami *dissensus*, (nie)wiedzy o spektrum autyzmu, ale i dynamicznego układu relacji kultury dominującej i kultury oporu oraz towarzyszącym relacji władzy. Tym samym z doświadczeń spacjalnych osób w spektrum autyzmu wyłania się nie tylko krajobraz szkolnej i pozaszkolnej przestrzeni, jej organizacji, (nie)dostępności sensorycznej, topografii – „spektrum miejsc” w ich edukacyjnych biografiach, ale i wynikający z *bycia-w-oporze* potencjał rozwojowy i emancypacyjny tych przestrzeni³⁶.

„Dopływy” stanowią istotne tło doświadczeń spacjalnych. Pierwsze z „dopływów” stanowią społeczno-kulturowe konteksty doświadczania. Ich nurt wyznaczają mechanizmy kontroli – „dopływy władzy” regulowane przez normy i standardy, „dopływy wiedzy i niewiedzy”, na które składają się stereotypy i przekonania na temat spektrum autyzmu, ale i dyskursy o i wokół autyzmu. Nurt doświadczania wzbogacają także „dopływy autonomii”, kształtowania się tożsamości – bycia w spektrum autyzmu, rozwijania (się) i budowania *autie culture* czy też dorastania do roli (samo)rzecznika i (samo)rzeczniczki – „stawania się”, a także wierzenia i przekonania badanych. Społeczno-kulturowe konteksty wzbierają nurt doświadczania, prowokując „dopływy działania” oraz „dopływy interwencji” – transgresje „ku sobie”, ale i „ku innym”, odpowiadające na własne potrzeby działania w przestrzeni i w przestrzeń – różnorodne formy praktykowania miejsca.

³⁶ Zdając sobie sprawę z ograniczeń niniejszej pracy, kategorią centralną swych dociekań czyniąc kategorię doświadczania, autorka rozprawy jest świadoma poczynienia jedynie „naukowego dotknięcia” ważkiej dla prowadzonych eksploracji kategorii oporu, ale i toczących się w jej ramach dyskursów o i wokół spektrum autyzmu. Dyskurs ten, wyrażony *expressis verbis* metaforą „wojny o autyzm”, wymaga podjęcia odrębnego zadania naukowego, szczegółowych analiz m.in. w ramach Krytycznych Studiów nad Autyzmem (CAS). Autorka tym samym wyraża nadzieję, iż owo „dotknięcie” będzie miała sposobność pogłębić w dalszych eksploracjach badawczych podejmowanych przez nią w przyszłości.



Rysunek 15. Mapa „dopływów” – społeczno-kulturowe konteksty doświadczenia przestrzeni

Źródło: opracowanie własne: MAXQDA 2022.

Istotnym „dopływem”, by kontynuować metaforę doświadczania jako rwącej rzeki, ale i związaną z nią kategorią *bycia-w-oporze* określić można dyskursy wyłonione z przekazu badanych, w tym miejscu jedynie zasygnalizowane, a których szczegółowy opis i analiza wymagałyby podjęcia się napisania osobnej publikacji. Dyskursywnymi „dopływami” doświadczania są:

- dyskurs społeczno-kulturowy – „władzy i opresji” a w jego obrębie:
 - o dyskurs choroby – „leczenie autyzmu”, „cierpienie”, „bycie chorym na autyzm”,
 - o dyskurs ułomności/braku – „braku empatii i uczuć”, „braku poczucia humoru”, „braku rozwoju mowy”, „niepełnosprawności”,
 - o dyskurs wycofania - „zamknięcie w sobie”, „wycofanie”,
 - o dyskurs pozorowania - „Masz autyzm? Nie wyglądasz!”;
- dyskurs „emancypacyjno-inkluzyjny” – działalność rzecznicza i samorzecznicza;
- dyskurs „tożsamościowy”³⁷: konstruowanie wiedzy nt. spektrum autyzmu i jego (z)rozumienie, kultura autystyczna;
- dyskurs naukowy.

Dominujący w przekazie osób w spektrum autyzmu dyskurs „władzy i opresji” zaprezentowano w formie matrycy cytatów (Tabela 2).

Tabela 2 „Dopływy” doświadczania – dyskurs „władzy i opresji”

DYSKURS SPOŁECZNO-KULTUROWY – „WŁADZY i OPRESJI”
dyskurs choroby („leczenie autyzmu”, „cierpienie”, „bycie chorym na autyzm”)
<i>Wiele osób to powtarza, ja również. Autyzmu się nie leczy! Mimo usilnych starań nie zostałam wyleczona. Również nie było żadnych wskazań na leczenie, poleceń faktycznych lekarzy czy kogokolwiek, kto miałby realną wiedzę medyczną. Nie da się, i koniec – autyzm to coś, z czym się żyje, uczy funkcjonować. Ma mocne i słabe strony – jak wszystko. I jest ważnym elementem mnie. Przecież kawałek osobowości się nie usuwa (Ta, co nie wyrosła).</i>
<i>Po szybkim wyszukiwaniu w Internecie mogę się dowiedzieć, że autyzm to ciężka choroba. Do tego nieuleczalna... ale! Część osób twierdzi, że jednak uleczalna i to całkiem prosto – dietą (i nie tylko) (Ta, co nie wyrosła).</i>
<i>Nie próbuj mnie leczyć. To nie jest ani psychicznie ani fizycznie możliwe (Asperger i życie z zespołem Aspergera).</i>

³⁷ Inspiracją dla takiej typologii dyskursów była mapa kluczowych pojęć studiów nad niepełnosprawnością i związanych z nią dyskursów autorstwa Doroty Podgórskiej-Jachnik (Podgórska-Jachnik, 2016), do których także się autorka odnosi, dokonując językowej konceptualizacji *autyzmu* na łamach tygodników opinii (Pufund, 2020).

Jeśli widzicie wyrażenia takie jak „cierpieć na autyzm”, „chorować na autyzm”, „leczenie autyzmu” – uciekajcie! Autyzm nie jest chorobą, nie można się nim zarazić, nie można się go nabawić, nie powodują go szczepionki, metale ciężkie ani gluten.
(Pisarka w spektrum).

dyskurs deficytów/braku

(„braku empatii i uczuć”, „braku poczucia humoru”, „braku rozwoju mowy”, „niepełnosprawności”)

[...] przestrzeń to jest wszędzie i wszystko w sumie jest tą przestrzenią. Ona jakby wchodzi w człowieka, wsiąkają te zapachy, światła, inni ludzie, taka masa, niby stała, a jednak płynna. Rozumie pani o co chodzi? to taka, taka metafora. Bo my, to ich nie rozumiemy. A i empatii nie mamy, jakby co! **GŁOŚNO** (wywiad swobodny, Osoba 10).

Stereotypowy autysta to stworzenie pozbawione człowieczeństwa. Stereotypowy osobnik z zespołem Aspergera to stworzenie z udawanym autyzmem, ale równie pozbawione człowieczeństwa (Ta, co nie wyrosła).

Otóż, całe szczęście, samo ich istnienie nie jest tematem tabu, jednak ilekroć mowa o ich najbliższym otoczeniu, wymienia się hurtem rodziców, opiekunów i pracujących z nimi (głównie dziećmi) specjalistów, natomiast nikomu nie przyjdzie do głowy, że osoba z zespołem Aspergera może mieć przyjaciela, a co dopiero chłopaka, dziewczynę, męża lub żonę. Bo jak to, autyzm i związek? Przecież to się nie trzyma kupy. Autyści najczęściej są w mediach przedstawiani w sposób, który utrwala w wyobraźni przeciętnego Kowalskiego obraz osoby niepełnosprawnej intelektualnie i/lub genialnego sawanta; o ile od czasu do czasu ktoś gdzieś nieśmiało sugeruje, że dorosły człowiek z za może mieć w miarę normalne życie zawodowe, o tyle życie osobiste tegoż pozostaje białą plamą. Nie istnieje i już (Piękni, Bestia i Asperger)

To jest też fajne, że przecież jak autyzm, to nie ma empatii. Cholera **GŁOŚNO**. to większość nauczycieli, z jakimi miałem kiedykolwiek styczność, ma autyzm, bo nie mają ani empatii, ani nie mają jakiegoś wglądu, jakiegoś takiego samokrytycyzmu, ani nie czytają intencji, tylko interpretują rzeczowość po swojemu, wszystkich wrzucając do jednego worka **>szybko<**. (wywiad swobodny, Osoba 11).

Powiedzenie, że autyści nie mają empatii, ja mam w ogóle bardzo dużo empatii i zawsze **emfaza** właśnie, jeżeli ktoś był prześladowany, to ja to odbierałam bardzo osobiście i starałam się właśnie takimi osobami zaopiekować (wywiad swobodny, Osoba 2).

dyskurs wycofania

(„zamknięcie w sobie”, „wycofania”)

No to wtedy udaję, że (.), no, że nie widzę takich ludzi. (.) Patrzę gdzieś w dal, odcinam się i tutaj te słuchawki się przydadają – nie widzę, nie słyszę no, nie ma mnie. Taki stereotypowy autysta **\$zabawne\$** (spacer sensoryczny, Osoba 13).

Autyzm jest na ogół opisywany przykładem smutnego dziecka, które nie mówi, kołysze się cały dzień lub wali głową w ścianę i krzyczy (Ta, co nie wyrosła).

dyskurs pozorowania

(„Masz autyzm? Nie wyglądasz!”)

To była jasna strona medalu. Ciemna brzmi tak: „ty dobrze funkcjonujesz, więc się nie wypowiadaj”. Jeśli mam szczęście – na tych słowach się skończy. Jeśli nie – dostanę w gratisie „nie masz pojęcia, o czym mówisz”, „nigdy nie zrozumiesz matki” lub po prostu „bredzisz” (Stereotyp).

Prawdziwy autyzm, nie za (Stereotyp).

Raz usłyszałem, że teraz rozumiem, dlaczego jesteś taki, nie będę używał określenia, bo jest wulgarnie, ale miało oznaczać prawdopodobnie, że dziwny ale w negatywny sposób. [...] to jest coś, czego dość długo musiałem się uczyć, ale tak więc zdarzało się właśnie, że nie wyglądam, no **>szybko<**. Myślę, że to jest tak autentycznie najbardziej (.). Tak zdarzało się, że, zdarzało się

podważanie, no bo dzieci z autyzmem to siedzą w kącie i nie rozmawiają z nikim i lubią pociągi. I nie istnieje nic więcej (wywiad swobodny, Osoba 4).

„Masz Aspergera? a wyglądasz całkiem normalnie” (Dziewczyna w spektrum).

Ale idę gdzieś, na przykład, gadam z kimś i mówię, no że, że jestem w spektrum i że (.) „Ale, że tak serio?” - ludzie po prostu nie kumają, (.) „Ale nie wyglądasz” (wywiad swobodny, Osoba 1).

Źródło: opracowanie własne.

Zasygnalizowane w tym miejscu dopływy pozwalają uchwycić na mapie doświadczeń badanych przestrzenie *bycia-w-oporze*, ale i spojrzeć na szkolną przestrzeń w kategoriach kryzysu. Z perspektywy podejmowanych analiz szczególnie uczulające zdaje się być pojęcie Foucaultowskiej heterotopii, stanowiące, iż: „Może zestawić w jednym realnym miejscu (*lieu*) liczne przestrzenie, liczne miejsca (*emplacements*), które są ze sobą niekompatybilne” (Foucault, 2005, s. 122). Zdaniem Mendel szkoła jest jedynie pewnym fragmentem przestrzeni, w której mieszczą się: „dziesiątki innych jej wymiarów i postaci” (Mendel, 2009, s. 174). Heterotopia pozwala zestawiać i porównywać ze sobą liczne przestrzenie – „niekompatybilne, sprzeczne ze sobą i wobec siebie”, spinać klamrą to, co szkolne i pozaszkolne, co czyni z niej wartościową poznawczo kategorię interpretacyjną, choć nierozstrzygującą, to mającą duży potencjał eksplanacyjny (Mendel, 2009). Rozumiejąc heterotopię jako „skrzyżowanie”, Mendel tłumaczy, iż:

Heterotopia, jako miejsce miejsc, możliwa do uchwycenia wydaje się wyłącznie w sytuacji kontaktu, przecięcia się owych 'spojrzeń'; czyli ich spotkania (również: wymiany) w warunkach dystansu, utrzymywanego tak wobec siebie, jak i miejsca ogarnianego – można w związku z *ty*m powiedzieć - krytycznym spojrzeniem (Mendel, 2009, s. 169).

Rozwijając myśl Foucaulta, ale i jego reinterpretację zaproponowaną przez Mendel – uznać można, że owo „skrzyżowanie” otwiera przestrzeń dla różnych kolizji, dialogowania we wspólnym praktykowaniu, ale i „ścierania się”, *bycia-w-oporze*. „Skrzyżowanie” iskrzy wieloma znaczeniami, na jego rozdrożach powstają nowe miejsca, „kontr-miejsca”.

O ile zdaniem Foucaulta utopie są jako miejsca „bez rzeczywistej przestrzeni”, to heterotopię porównuje on do zwierciadła, gdyż, jak zauważa: „istnieje w rzeczywistości i wytwarza rodzaj efektu zwrotnego w stosunku do miejsca, które zajmują” (Foucault, 2005, s.120). Złudzeniem jest, iż każdy może do tych heterotopicznych miejsc wejść: „Myślmy, że wchodzimy i zostajemy – przez sam fakt, że przekraczamy próg – wykluczeni” (Foucault, 2005, s. 124). Heterotopię charakteryzuje heterogeniczność, nie ma bowiem jednej uniwersalnej formy heterotopii, równocześnie jest także pewną stałą – gdyż każda z kultur tworzy heterotopie. Istnieją heterotopie kryzysu, odnoszące się do miejsc wykluczenia, zastrzeżone dla

określonych grup czy jednostek, ale i heterotopie dewiacji – a zatem swoiste miejsca-izolatoria, eliminujące to, co odstaje od normy. Jak relacjonuje jeden z badanych, ową heterotopię dewiacji skrywać mogą nawet przedszkolne mury:

Pamiętam, że jak się szło na dół do piwnicy, to po prawej była szatnia dla dzieciaków, a na wprost były dwie sale. Jedna taka mniejsza, gdzie jedliśmy, a potem była duża sala zabaw. W tej mniejszej były zabawki – lego itp. do tematu lego dojdziemy. Z tej dużej sali wychodziły dwa pomieszczenia – ubikacja i „tajne pomieszczenie”, gdzie nikt nie mógł tam wchodzić. Nikt **GŁOŚNO**. Pamiętam, że kiedyś kolega z grupy był niegrzeczny, to Panie go tam zamknęły na 30 minut. (.). Nie mniej, nie więcej. Pamiętam, że kilka osób się posikało ze strachu **GŁOŚNO**. Ten temat myślę, że mamy zamknięty >szybko< (wywiad swobodny, Osoba 9).

Szkoła jako miejsce heterotopiczne jest jakościowo nasycona, akumuluje w sobie intensywną porcję doświadczeń sensorycznych, oplata ją w gęstą sieć relacji i społecznych oczekiwań. Heterotopia łączy się z procesami naprawy – oczyszczania, puryfikacji, szkoła depersonalizuje reżimem, unifikuje – by do niej wejść: „jednostka musi poddać się rytmom i oczyszczeniom” (Foucault, 2005, s. 123). Wytrącanie inności, dziwności, owej nieprzystawalności są typowe dla doświadczenia *bycia-w* szkole badanych, heterotopia konfrontuje Inność. Jak wspomina jeden z badanych, unifikacja i pacyfikacja związana jest z rytuałami – jednym z nich jest przymus chodzenia za rękę:

Szkoła to ogólnie koszmar. Bo, bo tak, no co tu powiedzieć mam. Zaczniemy od tego. Kto wymyślił chodzenie za ręce, takie pary czy coś takiego **GŁOŚNO**. Jak ja tego nie lubiłem! **GŁOŚNO**. Trzeba się trzymać, nie lubię nic trzymać, co ktoś dotyka, a jeszcze są zimne ręce, ciepłe ręce, klejące ręce, a nawet i śmierdzące ręce, bo ktoś, coś tam, sobie (.) nie wiem, dotykał czy coś. Dostawałem jakieś uwagi, bo nie chciałem iść w parze. No to co zrobiła moja genialna nauczycielka? **GŁOŚNO** No złapała mnie tymi swoimi łapami, że mam iść z nią. Koniec był taki, że dostała ode mnie i była afera na szkołę. Pierwszorocznik pobił nauczycielkę. Do dziś pytam się, jak siedmiolatek może pobić dorosłą kobietę? **GŁOŚNO** No jak? No i tak się zaczął mój koszmar (wywiad swobodny, Osoba 10).

Paradoks szkoły polega na zawieszeniu między oczekiwaniem unikalności i przeczącą jemu wszechobecną standaryzacją. Dla niektórych szkoła to miejsce-symbol zniewolenia, „ujarzmiana zmysłowości”, konieczności poddania się presji władzy i siły. Jak zauważa w *Nadzorować i karać* Foucault: „Kształtuje się wówczas polityka przymusu, który polega na pracy nad ciałem, przemyślanej manipulacji jego częściami, ruchami, czynnościami. Ciało ludzkie dostaje się w tryb maszynierii władzy, która dokonuje rewizji, rozbiera na części i na powrót je składa” (Foucault, 2009, s. 133). *Bycie-w* przestrzeniach szkoły regulują zakazy i nakazy – jak skomentuje jeden z Uczestników – „dzieci i ryby głosu nie mają” (wywiad swobodny, Osoba 7). Wspomnienie szkoły jako miejsca i związanych z nią doświadczeń łączy

się z reżimem „ciszy” – „treningiem milczenia” (Szkudlarek, 2010, s. 370), koniecznością „bycia grzeczną”, a zatem podporządkowania się, spełniania oczekiwań:

Dla mnie szkoła zawsze, ale to zawsze kojarzyła się z takim reżimem. Reżimem ciszy, reżimem spokoju, reżimem szkolnej ławki, reżimem bycia grzeczną, reżimem oczekiwań, reżimem mówienia mi, jaka to ja mam być, jaka to ja nie mam być. Bo dziewczynki muszą być grzeczne **GŁOŚNO** (wywiad swobodny, Osoba 12).

Szkolna ławka zdaje się być niemal symbolem zniewolenia i opresji:

No dla mnie ławka to jak, jak, jak jakaś uzda dla konia [...] Nauczyciele mają dużo możliwości trenowania. **hhh** Nakładają Ci ten kantar i ciągną, gdzie chcą, oporzadzają cię tam, no, no robią różne rzeczy i masz łązić spokojnie, jak koń na padoku. [...] Uważam, że jak jesteś w spektrum, to tak jak z tym koniem, co z tego, że Ci tą uzdę założą, bo, bo, bo ona, ona ma niby służyć do komunikowania, ale, ale to nie ma żadnego, żadnego sensu, jak ten koń nie czyta tych sygnałów prawidłowo (wywiad swobodny, Osoba 10)

Obok treningu ciszy, praktykowany jest trening siedzenia, honorowana jest statyczność, bierność. Tak opisuje swoje doświadczenia jeden z badanych: „No pomagało łążenie, ja muszę chodzić, żeby się namyśleć, tak jak teraz – trochę siedzieliśmy, trochę szliśmy, trochę siedzimy. Ja nie umiem tak, że tylko siedzisz w tej ławce i masz siedzieć tak” (wywiad swobodny, Osoba 7).

Jak podkreśla pedagoga, Mendel, choć Foucault nie wyraził tego *expresis verbis*, odsłania za pomocą pojęcia heterotopii procesy rytualizacji, rozumiane jako: „ciągi społecznych praktyk” (Mendel, 2009, s. 178-179). Szkolne rytuały opresji wywołują lęk, poczucie zagrożenia, ale też zaszczucia: „[...] byłam wpędzona w kąt, że byłam zaszczuta, że tak powiem, przez te wszystkie wymagania, jakoś tak, tak pod ścianą, że, że (.) No oznacza to negatywne przeżycia raczej, tak” (wywiad swobodny, Osoba 12). Szczególnie silnie odczuwana jest presja: „Za to była presja, która wywoływała makabryczne ilości stresu, w którym nie mogłam się skupić na niczym innym, niż kombinowaniu, jak się z tego wyrwać” (*Ta, co nie wyrosła*). Badanym towarzyszy też uczucie przymuszenia, braku wyjścia, niemożności wyboru. *Bycie-w* szkole przypomina wojskową musztrę: „Siedź, wstań, odzywaj się, jedz, teraz nie jedz, sikaj, nie sikaj **>szybko< GŁOŚNO**” (wywiad swobodny, Osoba 12). Podobnym wspomnieniem dzieli się inny z uczestników: „Żle. Siadaj, siadaj, co łążysz, co to ma być!? **>szybko< GŁOŚNO**. W szkole jest tak, że masz z tyłkiem siedzieć i nie gadać nic” (wywiad swobodny, Osoba 7). Wstrzymywanie się, hamowanie stanowi formę sprostania oczekiwaniom, jak wskaże jedna z uczestniczek: „[...] wewnętrzny przymus robienia tego, co się ode mnie oczekuje. To bardzo silne doświadczenie wyciągnięte wprost ze szkoły” (wywiad swobodny, Osoba 12). Wiąże się to z nauką szybkiej adaptacji do zmieniających się lub mało

przyjaznych warunków, ale także budową przekonania o konieczności zadbania o samego siebie: „W gimnazjum już zaczynałem też chyba troszkę jakby kombinować. Chyba już wiedziałem, że jak sam o sobie nie zadbam, to na pewno nikt mi nie pomoże, a na pewno to nie będą nauczyciele” (wywiad swobodny, Osoba 9).

Dostosowanie się do wymagań ma także inną negatywną konsekwencję, którą jest poczucie bycia osobą niewidoczną: „W gimnazjum miałam średnią 5,6 i wzorowe zachowanie. Byłam kujonem, zdziwaczałym kujonem, który lubi rysować. Więc byłam dla nich niewidoczna” (wywiad swobodny, Osoba 12). Powściągnięcie autoekspresji nie pozwala się skoncentrować, utrudnia pełnienie roli ucznia czy uczennicy:

Na lekcjach priorytetem było to, że uczeń ma siedzieć prosto i zapisywać wszystko, co nauczyciel podyktuje. Tu również nie dogadałam się, bo uwielbiałam się kręcić i rysować. Pozwalało mi się to skupić, inaczej działałam gorzej i nie mogłam się skoncentrować na niczym (Ta, co nie wyrosła).

„Szkoła to główne źródło moich stresów, zawirowań emocjonalnych, huśtawek nastrojów” (*Aspergia*) – napisze jedna z blogerek w spektrum. Znaczenia przypisywane szkolnym i pozaszkolnym przestrzeniom edukacyjnym sugerują, iż bycie-w nich miało wręcz destrukcyjny wymiar:

Niestety, ale szkoła i złe doświadczenia z nią związane, pozostawiają ślad w psychice na zawsze. Może nie widać tego aż tak, ale zawsze, każdy Aspi (z którym udało mi się nawiązać jakiś kontakt) mówił, że w szkole (zwłaszcza podstawowej) przeżył najgorsze chwile swojego życia (*Aspergia*),

Doświadczenia edukacyjne dla niektórych osób w spektrum autyzmu są uznawane przez nich jako traumatyczne: „Prawdopodobnie przez szkołę mam fazy lękowe, kiedy to nagle nie mogę oddychać, ból paraliżuje mi klatkę piersiową. Czasami mam ochotę płakać nim wyjdę do szkoły, co rano boli mnie z nerwów żołądek” (*Aspergia*).

Każda ze zmian ma jakieś „miejsce”, to w nim dzieje się narracja pozwalająca skonfrontować dotychczasowe *status quo* z tym, co możliwe. Jak podkreśla Mendel: „Bez miejsc nie zdołalibyśmy więc opowiedzieć siebie, uchwycić zmian, które stanowią o naszym rozwoju” (Mendel, 2009, s. 168). Trialektyczność przestrzeni zakłada możliwość przekraczania jej granic. Doświadczanie implikuje zmianę, gdyż samo w sobie jest procesualne i immanentne. Kreślona topografia doświadczania osób w spektrum autyzmu nie jest statyczna. *Bycie-w* przestrzeni i jej doświadczanie zakłada możliwość w jej obrębie ruchu, ale i jej transgresji:

Historia to nie spokojne *continuum*, ale konflikt i przypadek. Wiedza nie jest tożsamością ani prawdą, lecz błędem i doświadczeniem „nie”. Język to nie reprezentacja czy ekspresja, lecz nieskończoność znaków, które prowadzą człowieka do granic. Wszystkie te tematy spotykają się ostatecznie we władzy: władzy poznawania, mówienia i przekraczania zakazów, które człowiek sam sobie narzuca. Zakaz to społeczeństwo. Krytyczna teoria społeczna nie jest transcendencją tego, co społeczne, lecz transgresją (Lemert i Gillan, 1999, s. 58).

3.1.3 (W)znoszenie zapory – transgresyjność doświadczania

[...] władza sprawowana w ciszy tym bardziej nie zna ograniczeń.

Martha Minow

Rozumienie doświadczania jako procesu zakłada istnienie możliwości ruchu, zmiany – przekraczania granicy. Jak konstatuje Józef Koziński: „Człowiek jest układem znajdującym się w stanie ciągłej aktywności. Aktywność tę, która kształtuje indywidualną biografię, można zasadnie nazwać stałą antropiczną” (Koziński, 1987, s. 22). Zdarzeniowość, procesualność, wieloznaczność – to fundamentalne predykaty, określające tak doświadczanie, jak i towarzyszącą jej i *byciu-w* przestrzeni transgresję. Transgresja jest kategorią granicy, tak na poziomie metafory, jak i dosłownego przekraczania dotychczasowych granic. Zdaniem Iwony Paszندی transgresja jest: „jednym z najbardziej skomplikowanych doświadczeń w życiu człowieka” (Paszenda, 2014, s. 127).

Korzenie tego pojęcia sięgają nauk przyrodniczych – biologii (teorii dziedziczenia), geografii i geologii (zjawisk związanych z zalewaniem obszarów lądowych), a ich implementację na grunt nauk społecznych i humanistycznych zawdzięczamy zwłaszcza cyklowi *Transgresje* autorstwa wybitnej historyczki literatury, Marii Janion, oraz jej ucznia, Zbigniewa Majchrowskiego. Choć *transgresja* nie jest pojęciem nowym (zob. m.in.: Ciężela i Jaronowska, 2017; Cierpiałowska, 2019; Nowak-Dziemianowicz i Rudnicki, 2011; Paszenda i Włodarczyk, 2014), zdaje się być wciąż mało obecnym w literaturze pedagogicznej, stąd też potrzeba jego pogłębionej eksplanacji. Nie sposób, by podnosząc kategorie transgresji, pominąć jej konceptualizację zaproponowaną przez Kozińskiego, która pozwala rzucić nowe światło na obraz doświadczania badanych. Zasadność przyjęcia tej optyki w kontekście doświadczania przestrzeni potwierdza stanowisko autora transgresyjnej koncepcji: „Koncepcja transgresyjna w większym stopniu niż inne systemy teoretyczne zwraca uwagę na parametry przestrzenne i czasowe zachowania. Nie jest to zjawisko przypadkowe. Transgresja to przecież rozszerzanie swojej przestrzeni [...]” (Koziński, 1987, s. 401). Rozwijając koncepcję transgresji, Koziński ujmował ją jako proces myślenia i działania praktycznego, którego celem było przekraczanie granic przestrzeni oraz czasu. Traktował ją jako: „dialog ze światem, jako przygodę, jako metaforę, jako grę. [...] grę bez brzegów” (Koziński, 2002, s.59). Podobnie jak rozumiał autor, tak i w tym miejscu transgresja jawi się jako jeden z interpretacyjnych kluczy – na kształt interpretacyjnej gry, która pozwala odejść od postrzegania zachowania osób w spektrum autyzmu jedynie w optyce ich deficytów i zaburzeń. Koncepcja Kozińskiego pozwala spojrzeć na różnorodne zachowania osób w spektrum autyzmu, ale i na autostymulacje

jak na działanie (auto)kreacyjne i emancypacyjne w dynamicznej, zmiennej i wielowymiarowej przestrzeni.

Transgresja może być zarówno źródłem rozwoju, jak i regresu, stanowi istotny fragment indywidualnej biografii – *homo transgressivus*. Jako podstawę swoich dociekań Kozielecki czyni model interakcyjny, na który składają się wzajemnie powiązane i uwarunkowane składniki, a są nimi: osobowość, środowisko oraz działanie (Kozielecki, 1987). Uznając tym samym, iż o jakości, właściwościach i przebiegu działań transgresyjnych decyduje zarówno doświadczająca je osoba, jak i otaczające ją środowisko zewnętrzne – „siły przedmiotowe” i „siły podmiotowe” (Kozielecki, 1987, s. 16). Odnosząc tę eksplanację autora do podejmowanego w tym miejscu zagadnienia, uznać można za autorem, iż doświadczanie odbywa się w interakcji człowieka *w-przestrzeni*. Autor docieka, jakie mechanizmy – czynniki motywacyjne i poznawcze, stoją za działaniami transgresyjnymi oraz działaniami ochronnymi (zachowawczymi). Działania ochronne mają na celu zachowanie, utrzymanie *status quo* – „dotychczasowego stanu rzeczy [...], co jednostka ma i czym jest” (Kozielecki, 1987, 43). *Bycie-w* tych przestrzeniach uaktywnia liczne działania – obronne, ochronne, dystansując podmiot od tej przestrzeni i współdzielących ją osób. Regulacje przestrzenne mają na celu zachowanie pewnego porządku społecznego – unifikacji jej „mieszkańców”, ale i zachowania *status quo* procesów ich kontrolowania i nadzoru.

Reżim ławek, nieprzyjazna przestrzeń korytarzy, sprawia, że przestrzeń szkoły staje się odzwierciedleniem „ukrytego programu” (Meighan, 1993), szeroko zakrojonych działań i interwencji kontroli i władzy. Przeciwdziałaniem, oporem wobec niego jest konfrontacja, ucieczka lub próba zadomowienia:

Potraktowałam to w ten sposób, że jeżeli chcę funkcjonować jakoś w tej przestrzeni, to muszę zaakceptować, że tam zawsze będzie dużo ludzi, bo o ile możemy jakieś ograniczenia narzucić, nie wiem, na liczbę osób w grupie albo na roku, to na jednym z większych uniwersytetów w Polsce nie mogę po prostu pójść do sekretariatu i poprosić o to, żeby było mniej osób i rzeczywiście, nie wiem, skróć po prostu listy [...]. Pomyślałam sobie, że to nie jest zależne ode mnie, czyli muszę się do tego przyzwyczaić (wywiad swobodny, Osoba 2).

Doświadczanie – które „od-bywa się” w tych miejscach, mimo towarzyszącego mu szerokiego wachlarzu skrajnych przeżyć, niesie też za sobą potencjał wychowawczy, budzi „autokreację podmiotu”, ale i odgrywa niemałą rolę w procesie samowychowania, na które zwraca uwagę w swojej konceptualizacji pedagogiki miejsca Mendel (Mendel, 2006). Jedna z uczestniczek badania tak podsumowuje swoją edukacyjną biografię:

Dlatego, że ja nie wiedziałam, co mi jest. Wiedziałam, że czegoś potrzebuję, że czegoś nie umiem dostać. Cały czas czułam się sfrustrowana, cały czas (.). Czułam, że nie pasuję, jeśli mogę dopasować, to jak? Bo

nie wiem, jak. Że nie mam w ogóle wsparcia, bo nikt nie rozumie, że jestem zła, bo nie wiem, bo coś jest za głośno i reaguję impulsywnie. Dlatego i to nie tak, że mi buzują hormony, tylko po prostu jestem skrajnie wycieńczona po prostu sensorycznie. Jak teraz o tym myślę, to byłam cholernie dzielna, że po prostu jestem najdzielniejszą osobą, jaką znam **\$zabawne\$** (wywiad swobodny, Osoba 1).

Działania transgresyjne przywodzą na myśl wspomnianą „autokreację podmiotu”, gdyż mają na celu wyjście poza to, co jest zastane. To celowe dążenie, „przekraczanie dotychczasowych granic podmiotu, [...] [podmiot – D.P.] podejmuje próby samorozwoju”, nawet wówczas, gdy skończą się niepowodzeniem (Kozielecki, 1987, s. 44.)

Rozróżnienie tego, co ochronne, od tego, co stanowi akt transgresji, nie jest jednoznaczne. Zdaniem autora koncepcji transgresyjnej o ich dyferencjacji świadczy nie tyle rezultat podejmowanych w ich obrębie działań, ile właśnie to, co je poprzedza – „antecedensy działania” (Kozielecki, 1987, s. 44). Trudno jednak niekiedy o ich wyraźne rozróżnienie i ustalenie: „między nimi wyraźnej linii demarkacyjnej” (Kozielecki, 1987, s. 57). Jak tłumaczy Kozielecki działania ochronne służą m.in. do redukcji napięcia, mają charakter reproduktywny, powtarzalny. Wówczas podejmująca działania zachowawcze osoba po osiągnięciu pożądanego stanu równowagi, przerywa podejmowaną czynność. Działania ochronne mają także na celu zabezpieczenie osobistego terytorium, które często odbywa się dzięki różnorodnym artefaktom fizycznym, w przestrzeni publicznej są to m.in.: ogrodzenia, zamki, a nawet okna czy znaki ostrzegawcze (Kozielecki, 1987).

Niewątpliwie takim przejawem działania zachowawczego są różnorodne egzemplifikacje strategii przetrwania, które wyłaniają się z narracji osób w spektrum autyzmu. Przyjmują one dwie formy – strategii ochrony oraz stymulacji i samoregulacji (*stimingu*). Czynności ochronne zdają się być niezawodne, mają – jak zaznacza autor *Transgresyjnej koncepcji człowieka*, charakter algorytmiczny czy wręcz nawykowy, z kolei działania transgresyjne są niepewne, często nieokreślone, a przez to także trudne do jednoznacznej interpretacji. Ich charakter i właściwości bywają zmienne, a przez to nieuchwytnie (Kozielecki, 1987). Działania ochronne mają charakter adaptacyjny, są dla podejmującej je jednostki codzienne, powszechne, ale i konieczne. Przebiegają: „w dotychczasowych granicach i dlatego można je określić jako *wgraniczne*” (Kozielecki, 2002, s. 39). Jednym z kluczowych działań ochronnych – o charakterze powtarzalnym, znanym, adaptacyjnym jest noszenie słuchawek wygłuszających, zakładanie ochronników słuchu czy zatykanie uszu. Stosowane strategie ochrony pozwalają w te przestrzenie wrastać, są „wgraniczne”, delimitują przestrzeń audialną oraz pozwalają jej odbiorem zarządzać: „Tak, nie lubię tłumu, ludzi. Teraz na przykład mam wyłączoną muzykę, więc raczej słuchawki stanowią ochronę przed hałasem z zewnątrz, który

de facto bardzo mnie dekoncentruje. Czasem zdarza mi się nosić Loopy, a słuchawki aktualnie służą jako znośna alternatywa, bo lubię, po prostu lubię słuchać muzykę” (spacer sensoryczny, Osoba 13). „Słuchawki, maseczka, ulubiony zapach” (spacer sensoryczny, Osoba 11) – stanowią symboliczną zbroję pozwalającą przetrwać w przestrzeni, jednak wciąż jej nie przekraczają. Egzemplifikacją są słowa jednego z uczestników spaceru sensorycznego:

Pokazuje Pani akurat tutaj taki przykład z odgłosami, lecz wszędzie, gdzie jest taki większy hałas lub większe skupisko ludzi, to mam dwa wyjścia. Pierwsze to takie, że oddalam się i zagłuszam dźwięki swoimi dźwiękami ze słuchawek i w zależności od tego, czy coś mi przeszkadza węchowo to zakładam maseczkę lub próbuję nie oddychać (.). Drugi sposób, to od razu przybrać cały „rynsztunek bojowy” maskę, stopery i słuchawki i tutaj dodatkowo wchodzi taka moja sprawa, nie nawiązywanie kontaktu wzrokowego – bardzo mnie to peszy i czasami zdarzało się zastygać (spacer sensoryczny, Osoba 9).

Inny z Uczestników stwierdza, że słuchawki stanowią rodzaj „zasłony”, zabezpieczenia w mało przystępnej przestrzeni:

Mniej więcej od tamtej pory, a zwłaszcza odkąd mam pierwszy telefon, nie zdarzało mi się nie słuchać muzyki, jeżeli ja nie mam ze sobą słuchawek, wchodząc gdziekolwiek, to, to jestem chory. No nie, nie, nie, nie potrafię zdzierżyć >szybko<. Wtedy jeszcze nie wiedziałem, że to będą kwestie autystyczne. Myślałem, że po prostu lubię muzykę. Okazuje się, że po prostu chcę mieć zasłonę dźwiękową od wszystkiego, co jest dookoła (wywiad swobodny, Osoba 4).

Niekiedy stanowią rodzaj artefaktu – samo poczucie możliwości wyboru o ich założeniu pozwoli zredukować towarzyszące byciu w przestrzeni napięcie:

Badacz: Ale i tak ma Pan zawieszane słuchawki.

Osoba 10: Tak, słuchawki to podstawa. Zawsze mam słuchawki, nawet jak nie są włączone czy coś, zawsze muszę je mieć. O i mam w kieszeni drugie.

Badacz: Zapasowe?

Osoba 10: Tak, w sumie to nie wiem, mam przewieszane i w kieszeni, ale chyba tak jakoś nieświadomie je ze sobą noszę (spacer sensoryczny, Osoba 10).

W kontekście osób w spektrum autyzmu nie będzie nadużyciem mówienie o swoistej „społeczności akustycznej” – noszących słuchawki/ ochronniki słuchu:

Ogólnie, jeśli chodzi o te wszystkie sensoryczne kwestie, to mi od pewnego czasu, od zawsze towarzyszą słuchawki. Nie lubię ochronników i zatyczek. Takiego wkładania sobie czegoś do ucha, to jakoś, jakoś, no nie lubię. Tak samo jak patyczek do ucha, to nie, wolę sobie wodą przepłukiwać na przykład (.). Ogólnie reszta jakoś tak ucichła, nie wiem czy to na fali dojrzewania, czy na fali tego, że jestem starszy, że jakoś już się przyzwyczaiłem do bycia, że tak powiem, częścią społeczeństwa. Znormalniałem wraz z biegiem czasu **\$zabawne\$** (wywiad swobodny, Osoba 11).

Formą ochrony jest także ubiór, makijaż – „Nawet się maluję. Strój to taki rodzaj maski” (Aspergia), a nawet fryzura: „Dreedy są też dla mnie sposobem wyrażania siebie” (Pisarka w spektrum). Jak opisuje jeden z badanych:

Ja wielokrotnie słyszałem, że to, jak ja się ubieram i to, jak wyglądam, to jest forma odcięcia się. Gdzie ja nie znajdowałem, czy może nie tłumaczyłem tego w ten sposób, może tak było, ale tylko podświadomie. Jak jeszcze w liceum miałem długie włosy, to ekonomistka powiedziała mi, że ja noszę długie włosy i noszę je rozpuszczone po to, żeby była jakaś ochrona nad zeszytem, żeby mieć głowę dookoła odciętą od innych (wywiad swobodny, Osoba 4).

Działania transgresyjne oznaczają działania „poza”, które przekraczają dotychczasowe granice, jednak dzieją się w sposób bardziej złożony, jak stwierdza Kozielecki, do ich wyjaśnienia potrzebne są „czynności wyższe” aniżeli proste zasady homeostazy (Kozielecki, s. 47). Termin granica odnosi się zarówno do granicy w jej wymiarze fizycznym, jak i społecznym czy symbolicznym. Michel de Certeau uznaje wręcz, że granice wpisują się w przestrzeń w dwojaki sposób, „prowadzą podwójną grę”, są metaforyczne, gdyż: „są kresem możliwym do przeniesienia oraz przenoszeniem kresów” (de Certeau, 2008, s. 128). To, co stanowi o istocie działań transgresyjnych nie jest jednak prostym odzwierciedleniem przebiegu linii demarkacyjnej, nadmierna koncentracja na jej wyznaczeniu – jak przestrzega badacz, wręcz: „może utrudniać racjonalne badanie tego, co leży poza nią” (Kozielecki, 1987, s. 49). Zdaniem Kozieleckiego transgresja odnosi się do czterowymiarowej przestrzeni – a są nimi transgresje „ku rzeczom”, „ku innym”, „ku symbolom” oraz „ku sobie”. Pierwsze z nich, transgresje „ku rzeczom” ukierunkowane są na świat fizyczny, dokonują się w „ekspansji terytorialnej”. Transgresje skierowane „ku innym” to działania, które mają na celu poszerzenie kontroli, ale i poszerzenie zakresu wolności indywidualnej. Jak konstatuje Kozielecki: „Transgresja to zrealizowana wolność indywidualna, a wolność indywidualna to potencjalna transgresja” (Kozielecki, 1987, s. 247-248). Transgresje, dzięki którym człowiek wzbogaca swoją wiedzę poprzez akty twórcze i ekspansywne stanowią transgresję „ku symbolom”.

Szczególnie interesujące w perspektywie analizowanego materiału są działania „ku sobie”, a zatem transgresje o charakterze autokreacyjnym, których mechanizmy związane są z samorozwojem czy, jak podkreśla Kozielecki: intencjonalnym „tworzeniem siebie według własnego projektu” (Kozielecki, 1987, s. 51). „[...] działania transgresyjne, mające bardziej złożoną strukturę, regulowane są przez prawo wzrostu: osiągnięcie celu wzmacnia motywację do podejmowania następnych czynności typu „poza” [...]. Zaspokajają – mówiąc językiem tradycyjnym – wyższe dążenia ludzkie, dążenia podmiotowe, poznawcze i egzystencjalne” (Kozielecki, 1987, s. 53-54).

Działania transgresyjne poprzedzone są często działaniami ochronnymi. Jak konstatuje Kozielecki: „Samo wychodzenie poza dotychczasowe granice poznawcze i interpersonalne, wykonywanie czynności niekonwencjonalnych i twórczych [...], dostarczają satysfakcji,

niezależnie od tego, czy skończą się powodzeniem czy też klęską. Fakt ten zwiększa motywację do podejmowania tego typu czynów” (Kozielecki, 1987, s. 55). Badacz przestrzega jednak przed prostym utożsamianiem transgresji z aktem twórczym i twórczością, gdyż odnosi się ona zarówno do działań o charakterze konstruktywnym, jak i tych, które są destruktywne (Kozielecki, 1987). Działania transgresyjne jawią się jako akty spontaniczne, o ile są powtarzane, replikowane mogą się przemienić w działania adaptacyjne, których zadaniem jest zachowanie *status quo* – „utrzymanie dotychczasowego stanu rzeczy” (Kozielecki, 2002, s. 50-51).

Potencjał transgresyjny mają bardziej złożone aniżeli wymienione już wcześniej strategie ochrony, różnorakie formy stymulacji i autostymulacji – nazywane często przez społeczność osób w spektrum autyzmu jako stimy (z ang. *self-stimulatory behaviour*). Podobnie jak w przypadku działań zachowawczych ich celem może być regulacja i ochrona, choć bywają powtarzalne, to mimo wszystko są mniej przewidywalne, cechuje je zmienność, procesualność. Mają też w sobie ładunek kreacyjny – autokreacyjny, wyzwalający. „Stimy” pozwalają przekraczać metaforycznie granicę – kierują „poza” to, co zastane, ich zadaniem jest przerwanie dotychczasowego *status quo*. Stymulacja odrywa od tego, co tu i teraz, by posłużyć się analogią, jest „odgraniczna”:

Jak ogólnie, jak (.), nie wiem, byłam w przedszkolu, to pamiętam, że był taki dywan, tylko pamiętam, jaką miał strukturę i jak śmierdział. Nie wiem dlaczego, ale śmierdział **\$zabawne\$**. I pamiętam, że ja miałam cały czas, ja cały czas pocierałam rękami o ten dywan, bo miałam wrażenie, że znaczy, to mnie tak **>szybko<**. Ja lubiłam uczucie właśnie, jak tak trę o ten dywan rękami i one się robią ciepłe i właśnie takie i nie wiem, teraz coraz więcej dostymulowane, ale wtedy, po prostu **GŁOŚNO**. Lubiłam to uczucie (wywiad swobodny, Osoba 1).

„Stimy” kierują poza-miejsce. Jak stwierdza jeden z badanych:

Fruwam, patrzę w okno [...] Ja mam takie poczucie, że się nie mogę, że się po prostu nie mogę o coś się, po prostu, upomnieć czasami. Głównie po okręgu, [...] wyżycie to też dobre słowo, ale bardziej to dla mnie jest samoregulacja **emfaza**. Chodzenie po okręgu (wywiad swobodny, Osoba 8).

Stymulacja poprzez kiwanie się, bujanie, kręcenie, pocieranie, trzepotanie, machanie, wymachiwanie, pstrykanie, podobnie jak strategia ochronna pozwala zredukować napięcie, samoregulować się, ale także pozwala przekroczyć symbolicznie granicę. Jak podsumowuje to jednak z blogerek, stymulacja kieruje poza, w inny świat:

Czasem zwyczajnie kładłam się pod parapetem, gdzie najbardziej widoczna była smuga światła padającego z okna na deski podłogi. W tym świetle tańczyły drobinki kurzu, urzekały mnie swoim ruchem i hipnotyzowały, układając się w fantastyczne wzory. Wpatrywałam się w nie całym swoim jestestwem – wtedy wszystko na około zniknęło. To był cały mój świat (Ta, co nie wyrosła).

Ciało pozwala odkrywać siebie i przekraczać granice. Można mówić w tym kontekście o pewnej poznawczej wieloznaczności towarzyszącej doświadczaniu ciała i jego spacialności. Transgresja niesie jednak ryzyko niepowodzenia, może mieć także charakter destrukcyjny jak to ma miejsce w przypadku autoagresji – wciskania/pocierania gałek ocznych, gryzienia/skubania palców, skórek, rozdrapywania strupków, rąk, gryzienia policzków/ust czy też wrywania włosów.

Strategie kontroli podejmowane przez osoby w spektrum autyzmu przyjmują formę „maskowania” i „odgrywania”, ale także strukturalizacji i planowania czynności, porządkowania informacji – jej archiwizowania, katalogowania, zarządzania sobą w przestrzeni, przestrzenią i znajdującymi się w jej granicach obiektami: „ustawiałam rzeczy, nawet te koleżanki obok, żeby wszystko stało równo i żeby był porządek i jakby wszyscy wiedzieli, że ja tak mam i to było ok **\$zabawne\$**” (wywiad swobodny, Osoba 1). Kontrola dotyczy także zarządzania ciałem w przestrzeni. Tak ten fenomen opisuje jeden z badanych:

Osoba 13: Można odczuć własne ciało. Miałem wtedy nad nim kontrolę. Byłem skupiony na jednej rzeczy, uderzyć celnie w jedno miejsce.

Badaczka: Powiedział Pan, że miał Pan wtedy kontrolę nad ciałem. To znaczy, że były sytuacje w szkole, w których Pan tracił tę kontrolę nad ciałem?

Osoba 13: Tak. Ja za dzieciaka pamiętam, takie poczucie kontroli, gdy wyglądaliśmy się z chłopakami na boisku. Wywróciłem się, czułem ból. Mrówki w nogach mnie doprowadzają za to do szału. (.) Ale jak upadłem, walnąłem się to miałem kontrolę, bo czułem dobrze to ciało (wywiad swobodny, Osoba 13).

Podejmowana przez osoby w spektrum autyzmu kontrola przestrzeni ma często charakter „wgraniczny”, czego egzemplifikacją jest wypowiedź jeden z badanych:

Jestem bardzo świadoma przestrzeni wokół mnie <wolno>, więc raczej po prostu nie unikałam tego (**domysły**) dotyku, ale też jeżeli ja się spodziewam po prostu, że ktoś mnie dotknie, przejdzie koło mnie, to nie jest tak źle, więc (.), niż jak ja się nie spodziewam. Często po prostu siedziałam pod ścianą dlatego, że wtedy mam wszystko, (.) **.hhh** przed sobą i nawet jeżeli, nie badam jakby otoczenia przed sobą, to rejestruję je bardzo dokładnie, jakby mimowolnie (wywiad swobodny, Osoba 5).

Chęć kontroli – zarządzania sobą, samoregulacji, świadomość doświadczania różnorodnych stanów, towarzyszy nie tylko doświadczaniu przestrzeni i *byciu-w* przestrzeniach, ale także pozostałym aspektom życia codziennego:

Generalnie, im dłużej myślę nad swoim życiem i nad różnymi jego aspektami, to po prostu dużo rzeczy dotyczy się kontroli i moim zdaniem to wynika z tego, że (.) nie chcę mówić za wszystkie osoby autystyczne >**szybko**<, ale ja mam tak, że lubię mieć wszystko pod kontrolą. Nie ze względu na to, że nie wiem, że tak mi podpowiada nerwica natręctw, tylko na to, że nic mnie nie zaskoczy i nie będę mogła się spodziewać jakichś nagłych reakcji emocjonalnych, których wolałabym nie przeżywać, nad którymi mogę nie zapanować. Czyli, nie wiem (.), właśnie jakiegoś *shutdownu*, *meltdownu* (wywiad swobodny, Osoba 2).

Gotowość do transgresyjnych działań dojrzewa w czasie. W doświadczeniach osób w spektrum autyzmu szczególnie zaznacza się eksploracja „poza” – ku miejscom znaczącym, ale i nie-miejscom. Tej eksploracji towarzyszy poczucie niepewności, mimo, iż z pozoru owe miejsca zdają stałe i niezmiennie, towarzyszącym doświadczenie jest w istocie nieprzewidywalne, a skutek podejmowanego działania-w przestrzeni – transgresji jest trudne do jednoocznego przewidzenia, gdyż zależy od licznych warunków – indywidualnych, ale i społecznych. Działania podejmowane przez osoby w spektrum autyzmu mają na celu rozszerzenie zakresu ich przestrzeni, ale i pola ich indywidualnej wolności. Działania przestrzenne noszą tym samym znamiona transgresji emancypacyjnych – rozumianych jako „intencjonalne próby poszerzania indywidualnej wolności” (Kozielecki, 1987, s. 73) zarówno wolności „od” – sposobności do działania (z ang. *opportunity concept*) oraz wolności „do” – zapewniających bezpieczeństwo, dobrobyt, jak i decydujących o poznawaniu świata (z ang. *exercise concept*), a zatem działań pozwalających na przejęcie kontroli i bycie „sprawcą kontrolującym własne życie” (Kozielecki, 1987, s. 70-71). Wśród transgresji emancypacyjnych Kozielecki wyróżnia dwie – które jego zdaniem uznać można za najbardziej typowe – ucieczkę od świata oraz walkę o wolność indywidualną. Ucieczka od świata – by posłużyć się metaforycznym sformułowaniem Kozieleckiego – „wycofanie się do wewnętrznej cytadeli”, pozwala jednostce zwiększyć swoją autonomię poprzez izolację, ograniczenie czy rozluźnienie więzów społecznych.

To, co szczególnie silnie uruchamia w uczestniczkach i uczestnikach strategię wycofania to fonosfera szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni. Izolacja, zamknięcie się, ucieczka, schowanie, pozwala odzyskać ciszę wewnętrzną, odnaleźć ukojenie, spokój. Przestrzeń ukojenia, spokoju, bezpieczne miejsce – to niemal przestrzeń *sacrum*, bo ulokowana gdzieś „poza”, na marginesie, a więc „poza światem”. Nie byłoby w tym nic zdumiewającego, gdyby nie fakt, że tym miejscem wewnętrznego wyciszenia i refleksji, jak podają uczestniczki i uczestnicy badania, jest szkolna toaleta. Toaleta, łazienka jest przedstawiana przez badanych jako swoista enklawa przestrzenna i akustyczna – jak stwierdzi wręcz jeden z badanych: „[...] wybawieniem była biblioteka i kibel” (wywiad, Osoba 10), to miejsce: „do którego można się schować” (wywiad swobodny, Osoba 2), w której: „Masz wtedy taką, taką, z jednych takich chwil dla siebie” (wywiad swobodny, Osoba 11). Przestrzeń toalety pozwala się odseparować, wyciszyć od przytłaczających bodźców i sytuacji społecznych: „[...] jesteś odseparowana od wszystkiego, siadasz, zamykasz drzwi, zamykasz oczy lub patrzysz w drzwi. Czasem zostawiałam sobie włączoną wodę w kranie i dopiero wchodziłam do kabiny” (wywiad swobodny, Osoba 12). Toaleta dźwiga jednak pewien „bagaż sensoryczny”:

Tak, można się w niej schować. Chwilę побыć samą, w ciszy. Względnej ciszy. Wiadomo, że ktoś może wejść, ktoś coś robi obok. Umówmy się, średni ten azyl, jak ktoś sika obok albo pali papierosa, bo w gimnazjum to w toaletach paliły (wywiad swobodny, Osoba 12).

Innym miejscem ciszy i ukojenia była dla wielu szkolna biblioteka – jej uporządkowanie, panująca w niej cisza, przeciwieństwo zgiełku i ścisku panującego na korytarzach – przyciągała do siebie i działała uspokajająco:

Biblioteka działała na mnie fantastycznie dlatego, że było cicho. Też była określona struktura, były określone miejsca, w których można usiąść. W jednych miejscach można korzystać z laptopów, komputerów, w innym miejscu wypożycza się książki, w drugim się te książki czyta. To wszystko właśnie, że wszystko ma swoje zadanie, wszystko ma swoje miejsce, działa na mnie kojąco plus ta cisza była dla mnie bardzo uspokajająca (wywiad swobodny, Osoba 2).

Cisza bywa odbierana jako bezpieczna, ale także jest percypowana jako zagrażająca czy wręcz przytłaczająca. Warto w tym miejscu przytoczyć fragment rozmowy podczas spaceru sensorycznego z jednym z uczestników:

Badaczka: Ta cisza ma znaczenie?

Osoba 10: Tak (2)

Badaczka: Mówił Pan, że przestrzeń jest niby stała, a jednak płynna. (.) Jaka jest ta cisza teraz?

Osoba 10: Teraz jest płynna, dlatego mi w niej dobrze.

Badaczka: W szkole jest stała?

Osoba 10: Tak.

Badaczka: Stała, czyli jaka?

Osoba 10: Jest ciężka.

Badaczka: Przytłaczająca?

Osoba 10: Tak (.), ciężka, przytłaczająca <wolno>. No i śmierdzi **GŁOŚNO \$zabawne\$**

Badaczka: Tak opowiadał Pan o tym **\$zabawne\$** (.) (spacer sensoryczny, Osoba 10).

Ucieczką ku „wewnętrznej cytadeli” w szkolnych przestrzeniach będzie opisywane przez uczestniczki i uczestników „odcinanie się”, „zapadanie do środka”, ale i celowe oddalanie się, izolowanie, unikanie aktywności w grupie – wychodzenie z zajęć, ze szkoły, chowanie się pod schodami, siadanie z boku, na parapecie, patrzenie przez okno czy nawet słuchanie muzyki:

[...] ja nie, po prostu nie, nie zapisywałam tego, co było na tablicy, bo nie byłam w stanie się skupić na tym .hhh i wtedy też pamiętam zaczęłam słuchać muzyki na lekcjach matematyki i moja matematyczka musiała albo coś podejrzewać, ale była bardzo tolerancyjna, bo nie, nie skarciła mnie, nie kazała mi zdjąć tych słuchawek. Chyba po prostu widziała, że robię te zadania faktycznie i że, że to nie jest tak, że zupełnie nie angażuję się w lekcje (wywiad swobodny, Osoba 5).

Niektóre sposoby unikania kontaktu poza szkołą (m.in. kontaktu wzrokowego, rozmów telefonicznych i wideorozmów, rezygnacja z komunikacji miejskiej, spotkań) przybierają formę „wyłączania się”, „odcinania”, ale i „kontrolowanej samotności”. Jak puentuje jedna z blogerek: „Lubię być sama. O ile jest to samotność kontrolowana” (*Aspergia*). Oddalenie jest

kwestią wyboru: „wolę być z boku, raczej tak jakby z dala” (spacer sensoryczny, Osoba 13). Wycofanie, odcinanie się niekiedy ma charakter zamierzony, jest manifestacją autonomii osoby: „No to wtedy udaję, że (.), no, że nie widzę takich ludzi. (.) Patrę gdzieś w dal, odcinam się i tutaj te słuchawki się przydają – nie widzę, nie słyszę no, nie ma mnie. Taki stereotypowy autysta **\$zabawne\$**” (spacer sensoryczny, Osoba 13).

Z kolei dążenie do wyrwania się spod dyktatu reżimów społecznych – represji, przymusu zewnętrznego jest walką o wolność indywidualną. Jednym z takich działań jest intencjonalne poszerzanie zakresu wiedzy, gdyż ta: „[...] pozwala dostrzec nowe opcje i jednocześnie wyzwolić się od mitów i iluzji na temat rzekomej swobody wyboru” (Kozielecki, 1987, s. 73). Transgresyjny charakter ma zatem budowanie kultury autystycznej i eksploracja – *bycie-w* edukacyjnych przestrzeniach wirtualnych. Celem transgresji emancypacyjnej nie jest przywrócenie wolności, która została utracona, lecz jest działaniem „poza”, wyjściem poza dotychczasowe granice – tak fizyczne, jak i społeczno-kulturowe (Kozielecki, 1987, s. 73), wszak: „Transgresja to zrealizowana wolność” (Kozielecki, 1987, s. 78). Jak zauważa Kozielecki: „Dzięki podejmowaniu transgresji ekspansywnych i twórczych [...] człowiek zmienia otoczenie i samego siebie; kształtuje kulturę i osobowość” (Kozielecki, 1987, s. 136-137). Transgresja balansuje pomiędzy motywacją homeostatyczną (nasylenia), jak i motywacją heterostatyczną (wzrostową), choć zdecydowanie pierwsza z nich jest bliższa działaniom ochronnym. Redukcja napięcia, która towarzyszy działaniom ochronnym, nie wyklucza podjęcia działań transgresyjnych, zwłaszcza wtedy, gdy te czynności zachowawcze zaczynają zawodzić czy też wtedy, gdy jednostka ma poczucie, iż jej sytuacja może ulegać pogorszeniu lub utknąć w martwym punkcie (Kozielecki, 1987, s. 173). Zatem transgresja może służyć homeostazie jednostki, lecz do działań transgresyjnych dochodzi także wtedy, gdy dotychczasowe strategie, działania nie przynoszą oczekiwanych rezultatów:

W rzeczywistych warunkach działania transgresyjne są prawdopodobnie uruchamiane zarówno przez motywację nasylenia, jak i przez motywację wzrostową. [...] Ponieważ przywrócenie homeostazy nie zawsze jest możliwe za pomocą stereotypowych metod, człowiek musi – podobnie jak dawniej Noe – dokonać transgresji twórczej lub ekspansywnej (Kozielecki, 1987, s. 165).

Wówczas przystosowanie się do sytuacji niedostępności przestrzeni – tak na poziomie jej właściwości sensorycznych, jak na poziomie jej struktury i tkanki społecznej – sieci interakcyjnych, zaspokojenie potrzeb możliwe jest właśnie dzięki aktom transgresji. Może to nastąpić dzięki zmianie „standardów regulacji” – by posłużyć się określeniem Kozieleckiego (Kozielecki, 1987, s. 170). Transgresji towarzyszą przeżycia intelektualne – zwątpienie w zasadność działania czy też fakt posiadania dostatecznego zaplecza, zdolności i kompetencji,

którym towarzyszy poczucie lęku, obaw, ale i oporu (Kozielecki, 1987, s. 235). Rekonstruowane doświadczenie osób w spektrum autyzmu opiera się na dialektyce dwóch, opozycyjnych wobec siebie ruchów. Rozpościera się pomiędzy dwoma antagonistycznymi biegunami – statycznością (wstrzymywaniem, powściągnięciem, hamowaniem) i dynamicznością (*byciem-w-oporze*, aktywnością, działaniem-w przestrzeni). Jak zauważa jedna z uczestniczek: „Ja mam wrażenie, że całe życie musiałam wytrzymywać, kosztem swojego zdrowia psychicznego, bo zawsze musiałam być grzeczna i po prostu nie upominać się” (wywiad swobodny, Osoba 1).

Szczególnym zdarzeniem towarzyszącym doświadczeniu szkolnych przestrzeni jest przekraczanie progu szkoły oraz klasy. W przekazie osób w spektrum autyzmu często padają opisy różnorodnych strategii wycofania, wśród nich szczególne miejsce zajmuje uciekanie oraz ukrywanie/chowanie się. Uwagę przykuwają w szczególności emocje oraz stany towarzyszące przekraczaniu progu szkoły, w którym doświadczają wyzwającego rytuału przejścia/wyjścia – na zewnątrz, uwolnienia z opresji. Jak opisuje to jedna z badanych osób: „Ja zawsze wybiegałam pierwsza, jakby to powiedzieć, bo ja zawsze byłam szybka i taka (.), że ja po prostu musiałam wybiec jak najszybciej, żeby być sama na chwilę tym podwórku za szkołą, bo to było takie uwalniające” (wywiad swobodny, Osoba 1). Działanie transgresyjne pozwala osobie rozwijać poczucie własnej wartości, działania „poza” osuwają od niej przekonania o swoich ograniczeniach i deficytach. Transgresje i stojące u jej podstaw motywacje rozszerzają doświadczenie, ale i wzmacniają „poczucie osobistej ważności jako osoby” i są „źródłem pozytywnych emocji, takich jak duma” (Kozielecki, 1987, s. 199). Uznając, iż transgresje przybierają formę różnorodnych, złożonych działań, tak poznawczych, jak i praktycznych, uznać można, że są jedną z możliwych odsłon *bycia-w* i *działania-w* przestrzeniach. Jak zauważa Kozielecki:

[...] człowiek generuje pewien zbiór opcji, wychodzących poza granice dotychczasowych osiągnięć podmiotu, i wybiera tę spośród nich, która najbardziej odpowiada jego indywidualnym aspiracjom. Tak więc zastanawia się, jaka forma walki o rozszerzenie wolności osobistej będzie najskuteczniejsza i najuczciwsza (Kozielecki, 1987, s. 262).

Działanie transgresyjne wymaga wysiłku, ale i wiąże się z większym nakładem energii potrzebnym do jego realizacji aniżeli zazwyczaj potrzeba do wykonania działań ochronnych, a przez to generuje większy stres oraz napięcia (Kozielecki, 1987, s. 292). Transgresja odbywa się intencjonalnie, jest zamierzona, jak konstatuje Kozielecki: „świadomość to potencjalna transgresja” (Kozielecki, s. 370-371). Doświadczenie przestrzeni szkoły współtworzy biografię jednostki, a namysł nad nią może mieć wymiar terapeutyczny i edukacyjny. Szkoła jawi się

także jako „kryjówka” (wywiad swobodny, Osoba 6), ale i wyznacznik porządkujący – organizujący życie: „Miejsce traumatyczne, ale też w pewien sposób porządkujące mi życie. Tak bym to ujęła, dlatego, że miałam ze szkołą dużo nieprzyjemnych przeżyć” (wywiad swobody, Osoba 2). Jak zauważa Czerniawska: „Taka podróż autobiograficzna jest trudna, długa i skomplikowana. Trzeba przejść przez owe wyspy pamięci, przez emocje, przyznać się, że się nie wszystko pamięta. Autobiografia jest odkryciem, przyczynia się do rozwoju” (Czerniawska, 2007, s.121). A dzieje się to nie tylko w przestrzeni szkoły, ale i w pozaszkolnych przestrzeniach, gdyż jak uznaje Czerniawska, w kreślonej przez siebie dydaktyce biograficznej: „edukacja jest procesem całościowym, dokonującym się w trakcie życia i przez życie” (Czerniawska 2002, s.19). Mendel objaśnia swoje rozumienie „dialogu człowieka z miejscem”, posługując się metaforą Jungowskiej rośliny, która:

„może osiągać swoją wyjątkowość dopiero głębokim zakorzenieniu w glebie, w której została osadzona [...]. Socjalizacja, wraz nią adaptacja oraz – zwińczęjąca te dwa procesy, składające się na samowychowanie – indywiduacja, mogą być postrzegane jako drogi fenomenologicznie rozumianego bytu, zakorzeniającego się [...] i osiagającego własną tożsamość w ‘glebie’ – miejscu swojego bytowania (Mendel, 2006, s. 34).

Transgresje mogą przybierać formę działania ekspansywnego, zarówno na poziomie materialnym, jak i ekspansji interpersonalnej, pozwalającej na poszerzenie władzy osobistej czy też ekspansji symbolicznej, mającej na celu wzbogacenie dotychczasowej wiedzy o otaczającym jednostkę świecie – fizycznym, społecznym, ale i o kulturze. Transgresja wzbogaca indywidualne doświadczenie (Kozielecki, 1987, s. 68). Ekspansji symbolicznej Kozielecki przypisuje znaczącą rolę w biografii jednostki. Rozszerzanie pola wiedzy odbywa się m.in. poprzez podejmowanie działań eksploracyjnych, które kierują osobę „poza dotychczasowe granice działania” (Kozielecki, 1987, s. 68). Ekspansję symboliczną odzwierciedlają różnorodne strategie działania, takie jak konstruowanie wiedzy o spektrum autyzmu oraz poszukiwanie kontaktu z innymi osobami w spektrum – skierowanie ku przestrzeni wirtualnej, którą tworzą m.in.: kanały tematyczne na serwerach Discorda, kanały i wideoblogi na serwisie YouTube, serwisy społecznościowe – Facebook, Instagram, Twitter, a także blogosfera. Tym samym doświadczanie przestrzeni – jej różnorodności, wieloznaczności, „od-bywające się” w przestrzeniach miejsc wielorakich (nie-miejsc, atopii i heterotopii), odsłania nie tylko „dialektyczny związek człowieka z miejscem” (Mendel, 2006, s. 34), przekraczanie granicy – transgresji, ale i podejmowane przez niego strategie zakorzeniające – symboliczne „cumowanie”, poszukiwanie nowych miejsc – działania „ku-

miejscu”, ale i dokonujące się w nich procesy „zadomowiania”, prowadzące, by posłużyć się kolejnym raz językiem metafory, ku „wirtualnej przystani”.

3.1.4 Ku wirtualnej przystani – przestrzenie „międzymiejsca” i „wspólnego pokoju”

*Podobnie jak niesłyszący, my, autyści, tworzymy własne zręby nowej kultury.
My – ludzie żyjący dotąd w ramach swoich izolowanych, jednakowych kultur
– budujemy nareszcie kulturę wspólną.*

Dawn Prince-Hughes

Z przekazu badanych wyłania się obraz nieustannej dialektyki. Przestrzeń doświadczania osób w spektrum autyzmu jest tak samo heterogeniczna jak partycypujące w niej podmioty. Jak zauważają badaczki i badacze, dzięki przestrzeniom wirtualnym osoby w spektrum autyzmu zdają się omijać i przewycięzać ograniczenia geograficzne, aktywnie uczestnicząc w kształtowaniu kultury A/autystycznej (Hillary, 2020; Kitchin i Dodge 2002; Price, 2022; Russell, 2021;), ale i tworząc – jak konstatuje Davidson – „swoją unikalną geografiją osobistą” (Davidson, 2008, s. 793). Rzeczywistość wirtualna nie jest jedynie kopią rzeczywistości realnej, bycie w niej nie czyni tej przestrzeni odrealnioną. Jak zauważa Kamila Osip, niekiedy wręcz relacje zawierane w rzeczywistości wirtualnej bywają bardziej realne aniżeli te nawiązane w rzeczywistości realnej (Osip, 2013). Z kolei Krystyna Wilkoszewska uznaje za błędne zestawianie na zasadzie antagonizmu realności i wirtualności, podkreślając, iż relacja między tymi pojęciami ma charakter transwersalny:

Nasza dzisiejsza świadomość wirtualności domaga się użycia prefiksu „trans”, w takim znaczeniu, jakie posiada on np. w słowie „transwersalny”, gdzie znaczy nie tyle przekraczać, wychodzić poza, co raczej przecinać coś w poprzek, przebiegać poprzecznie. [...] Realne i wirtualne nie są względem siebie w opozycji, są względem siebie transwersalne (Wilkoszewska, 2005, 8-9).

Przestrzeń wirtualna w odniesieniu do osób w spektrum autyzmu nazywana jest „własnym krajem” (Singer, 1999, s. 65), czy też bywa wręcz porównywana do języka migowego (Singer, 1999) bądź też alfabetu Braille’a (Blume, 1997a, 1997b). Badaczka i samorzeczniczka, Joanna Ławicka, podkreśla, że:

Osoby autystyczne, podobnie jak Głusi, mają swoją kulturę. Rozproszeni po całym świecie, utrzymują kontakty przez liczne lokalne i międzynarodowe fora internetowe, na których udzielają sobie wsparcia, dyskutują o swoich pasjach, dzielą się sukcesami i dramataми życiowymi. Budują społeczności, które przenoszą się także do świata realnego, jak chociażby ruch *Autism Pride*. Organizują wydarzenia społeczne, kulturalne, warsztaty, szkolenia. Czeska organizacja *Adventor*, skupiająca dorosłe osoby w spektrum autyzmu, co roku organizuje piesze wyprawy, podczas których promują współczesną wiedzę na temat spektrum autyzmu, realizując w trasie happeningi w mijanych miejscowościach. W Pradze

posiadają swój klub, gdzie spotykają się, by wspólnie spędzać czas, ale także organizują pokazy filmów, debaty i wystawy. Brytyjskie stowarzyszenie *Autscap* od bardzo wielu lat organizuje co roku w wakacje konferencję – zlot osób autystycznych (Ławicka, 2019, s. 185).

Choć przestrzeń ta zdaje się być rozproszona, to właśnie ona daje osobom w spektrum autyzmu poczucie stałości i umiejscowienia, jest też przestrzenią swoistej afirmacji autyzmu i kultury autystycznej. Taka przestrzeń, by posłużyć się Rancièrowską metaforą – stanowi dla wielu osób w spektrum autyzmu miejsce na kształt „wspólnego pokoju”, jest przeciwagą dla atopii, heterotopii i nie-miejsca. „Wspólny pokój” w swych granicach mieści takie kategorie, jak zadowolenie, swojskość, zamieszkiwanie, bycie u siebie i wśród swoich. Metaforę „wspólnego pokoju”, pozwalającą ująć wszystkie te przestrzenie, zaczerpnięto z filozofii Jacques’a Rancièr’a, której koncepcję teoretyczną rozwinęła na polu badań pedagogicznych Mendel. „Wspólny pokój” to miejsce „współdzielenia”. Eksplanacja tej metafory wymaga rozwinięcia kluczowego dla niej pojęcia, mianowicie „dzielenia postrzegalnego”:

Dzielenie postrzegalnego ustanawia jednocześnie to, co jest współdzielone, i jego odrębne części. Owo rozmieszczenie części i miejsc opiera się na dzieleniu – przestrzeni, czasu i form aktywności – które określa, w jaki sposób możliwy jest udział w tym, co wspólne, i jak te wszystkie elementy uczestniczą w samym procesie dzielenia (Rancièr, 2007, s. 38).

Jak tłumaczy Mendel, teoria Rancièr’a pozwala odnieść się do tych przestrzeni, które nie tyle dzielą, lecz są „współdzielone” – wolne nie tyle od różnic, ile od podziałów (Mendel, 2021).

Znacząca część działań samorzeczniczych odgrywana jest właśnie na wirtualnej agorze (Blume, 1997a, 1997b; Davidson, 2008; Hillary, 2020; Parsloe, 2015; Price, 2022; Russell, 2021; Singer, 1999), ale także w przestrzeniach fizycznie aranżowanych i organizowanych przez i dla społeczności osób w spektrum autyzmu. Przykładem przestrzeni „wspólnego pokoju” jest Klub Świadomej Młodzieży, działający przy Fundacji *Autism Team*. Jego założycielem i inicjatorem jest jeden z uczestników badania, Jan Gawroński³⁸. W związku z tym, iż celem nie była rekonstrukcja inicjatyw podejmowanych przez członków Klubu – choć te są niezwykle ważne i interesujące – jako zjawiska kulturowego i społecznego (zob. Pawlik, 2022), lecz ukazanie Klubu jako przestrzeni edukacyjnej, stąd też zwrócono uwagę jedynie na wybrane kwestie. Jan odnajduje się zarówno w roli rzecznika jak i samorzecznika:

Rozróżnić sobie te pojęcia w sposób następujący, bo samorzecznik to osoba, która działa w imieniu swoim i swojego środowiska, a nawet innych, ale też się zdarza, że trochę jestem rzecznikiem, ponieważ też działam w imieniu osób z niepełnosprawnościami, w spektrum autyzmu. (Wywiad swobodny, JG).

³⁸ Jan oraz jego mama wyrazili zgodę na publikację imienia i nazwiska, z uwagi na fakt bycia osobą publiczną i brak możliwości zachowania pełnej anonimowości badanego. Przy wywiadzie wypowiedzi Jana zaznaczono inicjałami: JG.

co dzień nie komunikują się ze światem inaczej, niż pisząc. Nie chcą, nie chcą mówić, nie czują potrzeby, czują, że ich język to jest bariera, to jest coś, co jest dla mnie niezrozumiałe, jestem straszną gadułą >szybko< (wywiad swobodny, Osoba 4).

O zadomowieniu – antropologicznym statusie „wirtualnego pokoju”, świadczy poczucie związku z miejscem i własności, ale i towarzyszące mu poczucie komfortu i bezpieczeństwa.

Wprost tę metaforę zadomowienia wyraża jeden z uczestników w trakcie rozmowy:

Osoba 7: Ja uważam, że to nie jest uzależnienie tylko mój taki, taki no mój świat, (.) mój świat. Nie wiem, co tu powiedzieć.

Badaczka: Pana świat jest zatem w tej grupie na Facebooku?

Osoba 7: Tak, no tak. Tak jak jedni to idą do klubu, gdzie siebie, się spotykają u kogoś na, no na kwadracie, że tak powiem, ja idę do tego naszego pokoju jakby. Taki pokój nasz to jest, taki, że jakby w domu, jak ten potoczny kwadrat.

Badaczka: Facebook’owy dom?

Osoba 7: Tak.

Badaczka: Ciekawe to określenie.

Osoba 7: No wyszło mi to teraz \$zabawne\$ (wywiad swobodny, Osoba 7).

Przestrzeń wirtualna jawi się jako dom, przestrzeń życia. Jak tłumaczy jeden z uczestników badania:

Tak, mogę powiedzieć, że ja żyję w Internecie. Pracuję zdalnie. Nie rozumiem tej gównoburzy (.), wytnie się to, czy coś \$zabawne\$. W sensie, w sensie, „ojej jaki lockdown był straszny”. Cudowny, wspaniały lockdown! **GŁOŚNO** Widzę się z tymi, co chcę się widzieć. Mam znajomych, na żywo rzadko, mam jednego, no, no dwóch znajomych i mam koleżankę teraz. Koleżankę? Tak, no, no, no nie widzieliśmy się jeszcze na żywo >szybko<. Na kamerkach, ale, ale wolimy i tak bez.

Badaczka: Bez kamerki?

Osoba 10: No tak! **GŁOŚNO** Ona wie, jak wyglądam. Ja wiem, jak ona wygląda. Po co mi patrzeć. Mnie irytuje kamera. Ją irytuje kamera. Piszemy. Ja tam wolę pisać (wywiad swobodny, Osoba 10).

Przestrzeń wirtualna bywa także bezpieczniejszą formą kontaktów międzyludzkich, pozwala uchronić się przed okrucieństwem innych osób:

Ogólnie nie mam dobrego **emfaza** zdania o ludziach. (2) O to mi chodzi, że, no ludzie są okrutni, egoistyczni, podli **GŁOŚNO**. Są wyjątki, są, ale ciężko trafić na kogoś fajnego (.). Czasem sobie popiszę na jakieś grupie czy coś, ale wiadomo, że to nie tak, że się spotkać. Chciałbym się spotkać z jakąś dziewczyną na przykład, ale to wiadomo, że to tak nie jest, że jak się chce, to tak jest (wywiad swobodny, Osoba 7).

Przestrzeń wirtualna jawi się jako topos, gdyż osoby w spektrum nie tylko w niej aktywnie uczestniczą, ale przede wszystkim są podmiotem (współ)projektującym przestrzenie A/autystycznej kultury. Tak opisuje swoją samorzeczną drogę jedna z badanych:

Właśnie spotkałam się z inną dziewczyną, która też dostała diagnozę, już prowadziła w tym czasie swojego Instagrama, ale właśnie powiedziała, że chętnie by założyła kanał na YouTube związany

z działalnością samorzeczną, a ja bardzo jakby interesowałam się tematem, ale też bardzo chciałam mieć właśnie kanał na YouTube. Od lat oglądam YouTube i bardzo dużo w sumie uczę się przez YouTube, dlatego, że jest tam ogromna ilość wiedzy, która jest dana w przystępny sposób, i którą mogę dozować sobie w odpowiednią dla mnie ilość, jakby tej wiedzy (wywiad swobodny, Osoba 5).

Z przekazu badanych wyłania się obraz różnorodnych przestrzeni wirtualnych, będących tak przestrzenią terapeutyczną, przestrzenią ukojenia, współdzielenia traumy, przestrzenią walki – oporu, jak i przestrzenią sąsiedzkiej wymiany – grupy tematyczne, kanały, ale i przestrzenią *performance*, a nawet parady³⁹ czy wręcz rozgłośnią kultury. Przestrzeń wirtualna nie jest jednak wolna od konfliktu – wszak przestrzeń ta nie jest utopią. Motywacje podjęcia działalności samorzecznej bywają także różnie interpretowane. Jak wyrazi to wprost jeden z uczestników badania: „Wkurza mnie dominująca narracja rzeczników, bo jest podszyta chęcią fame’u i sposobu na życie” (wywiad swobodny, Osoba 13). Niektóre z opinii zdają się być krytyczne, by nie powiedzieć, że skrajne:

Teraz każdy stimuje. Jak moja babcia rusza kapciem, rozwiązując krzyżówkę, to też stim? Ludzie wszystko nazywają. Szufladkują. Mówią Ci, jak masz myśleć, bo jak nie masz „autistic pride” <wolno>, czy coś takiego, to jesteś, jestem poza. Najlepsze są te wszystkie autystyczne YouTuberki. Ojej, ojej pokręcę sobie spinnerem, bo taka jestem autystyczna **GŁOŚNO**. Ale nie mogę mówić, robią jakąś tam pracę na rzecz uświadomienia ludzi. Zaraz będzie, że hejtuję (wywiad swobodny, Osoba 10).

Internet jawi się dla badanych jako „drugi świat”, nie oznacza to jednak, że jest to świat wyidealizowany. Na ten fakt uwagę zwraca jeden z uczestników badania:

Dużo jest fajnych blogów, są też kanały na YouTube. Ogólnie, to można by tak powiedzieć, że to jest drugi świat. Tutaj chodzę sobie po ulicy i nic nikt nie wie, z czym, z czym ten autyzm ugryźć, nie (.). A tam, proszę bardzo. Na wszystko można odpowiedzieć. Wiele osób jest rzecznikami nas wszystkich. Chociaż niektórzy to się stawiają za lepszych takich (wywiad swobodny, Osoba 7).

Także i ta przestrzeń bywa przytłaczająca nadmiarem informacyjnym, ale też może być źródłem presji:

Tak, jestem, chociaż czasem lubię zrobić sobie taki reset od fejsa. Ludzie się za bardzo hejtują, zalewają, myśl tak, a myśl tak. O autyzmie już szczerze, to mam dość czytania i pisania o nim. Ja lubię, jak mogę myśleć sama, a nie ktoś myśli za mnie i mi narzuca (wywiad swobodny, Osoba 12).

Ponadprzestrzenne ukierunkowane ku przestrzeni wirtualnej, nie jest elementem stałym biografii, a procesualnym. Orientacja zmienia się wraz z doświadczeniami jednostki, co pozwala uznać, iż Internet obfituje w różnorodne „międzymiejsca”. Jak tłumaczy kulturoznawczyni, Agnieszka Karpowicz: „«międzymiasto», «międzymiejsce», nieprzypominające ani trochę «nie-miejsca», ponieważ to ono samo jest w wiecznym ruchu,

³⁹ Warto w tym miejscu przywołać spotkania – parady online, organizowane przez społeczności osób w spektrum autyzmu, m.in. z okazji obchodów *Autism Pride Day* przypadającego na 18 czerwca.

w fazie stawania się, niegotowości, wykluwania się, potencjalności oznaczającej możliwość przeobrażenia się za chwilę w coś, czym jeszcze jednak nie jest” (Karpowicz, 2014, s. 160).

Przestrzeń wirtualna jako „międzymiejsce” jest areną procesów kształtowania się tożsamości, konstruowania wiedzy o sobie samym, podlega nieustannym przemianom. Pozwala także, poprzez bycie członkiem wirtualnej społeczności, na (samo)akceptację: „Ogólnie, że jestem inny. Dzięki temu, że są różne grupy, grupy na Fejsie i poza nim. Ogólnie, że jest taka zdobycz nauki jak Internet, to mogłem się zaakceptować. Jest dużo większych freaków ode mnie >szybko<” (wywiad swobodny, Osoba 10). W narracji blogerów i blogerek jako motyw wiodący pojawia się możliwość zmiany – implikowana negatywnymi emocjami – rozczarowaniem, złością, rozżaleniem lub też uruchamiana na kanwie rosnącego poczucia autonomii i sprawstwa. Przestrzeń wirtualna i jej zasoby pomagają osobom autystycznym na zrozumienie otaczającego świata i zachowań neurotypowych oraz ułatwiają zrozumienie siebie przez innych (Ortega, 2013). Jak podkreśla L. K. Fung oraz N. Doyle:

Mimo że technologia cyfrowa może stanowić barierę dla podtrzymania ludzkich interakcji społecznych, do których jesteśmy przyzwyczajeni, otworzyła ona drzwi dla osób nieróżnorodnych, które mogą komunikować się z innymi, zwiększając w ten sposób ich zdolność do asymilacji w swoich społecznościach i w społeczeństwie jako całości (Fung i Doyle, 2021, s. 11).

Podobną konstatację czyni jedna ze znanych samorzeczniczek, autorka *Pieśni plemienia goryli*, Dawn Prince-Hughes: „Pisanie było więc dla mnie zbawieniem. Jak sama nieraz powtarzam i jak często słyszę z ust innych autystów, to pisany angielski jest moim pierwszym językiem, a mówiony dopiero drugim” (Prince-Hughes, 2019, s. 30). Często wejściu w blogosferę towarzyszy poczucie braku wiedzy, ale i chęć poszukiwania możliwych płaszczyzn (samo)akceptacji: „Jestem układanką, czymś na kształt puzzli, tylko trochę rozsypaną. A bloga założyłam, żeby móc się trochę ułożyć” (*Aspergia*). Wraz ze wzrostem samoświadomości rośnie poczucie sprawstwa. Poczucie kompetencji buduje gotowość do dzielenia się wiedzą, a nawet podjęcia działalności rzeczniczej i samorzeczniczkiej – bycia przewodnikiem lub przewodniczką: „Chodźcie! Zostanę Waszym przewodnikiem po tym magicznym świecie ASD” (Made in abbys). Autorzy i autorki blogów deklarują chęć szerzenia wiedzy na temat spektrum autyzmu:

Wędrowcu, błądzący po zakamarkach sieci, witaj na naszym blożku! Zapraszamy, poczytaj się jak u siebie w domu. Może masz ochotę na kubek waniliowej herbaty?

Pomysł na tego bloga zrodził się całkiem niedawno, gdy Rika, nie po raz pierwszy, przypadkowo natrafiła na przykład tego, jak postrzegane są osoby z zespołem Aspergera (*Piękni, Bestia i Asperger*)

Chcą zmieniać społeczny odbiór autyzmu, uświadamiać innych:

Coraz częściej rzuca mi się w oczy ruch na rzecz uświadamiania w dziedzinie autyzmu. Bardzo mi się to podoba, popieram go całym sercem. (...) Dlatego właśnie to wszystko teraz piszę (*Ta, co nie wyrosła*)
Pisanie jest także formą werbalizacji niezgody na dotychczasowe *status quo*. Jedna z autorek konstatuje swój sprzeciw słowami:

Tego bloga mogłabym równie dobrze zatytułować „Życie po aspergerowym *coming oucie*”, bo dopiero reakcje różnych neurotypowych znajomych zmotywowały mnie do pisania i dzielenia się. Szczególnie powinnam podziękować tu jednej osobie, której modelowo złe reakcje na moje opowieści o doświadczeniu funkcjonowania z Aspergerem zmobilizowały mnie najbardziej. Ostatecznie nic tak nie motywuje jak niesprawiedliwość i wkurw (Dziewczyna w spektrum).

Znajomość „wirtualnego pokoju” przejawia się dbałością o bezpieczeństwo w jego granicach – uruchamianiem różnych strategii zaradczych, które ochronią przed intruzem i nieprzewidywalnymi zdarzeniami, czy też szerzeniem nieprawdziwych bądź nie potwierdzonych naukowo informacji:

mam problem, żeby mówić, przekazywać te informacje, dlatego, że ja wiem, że jestem osobą, która ma jakiś autorytet w stosunku do osób, które mnie odbierają. i (.), no nie jestem w stanie mówić, że autyzm to jest to albo tamto, dlatego, że po prostu mamy tak mało informacji na temat tego, czym autyzm tak naprawdę jest **emfaza** (wywiad swobodny, Osoba 5).

Pedagog jako nawigator po przestrzeniach edukacyjnych, by móc w nich się odnaleźć, musi być wrażliwy na ich zmienność, musi je znać, by je (z)rozumieć. Dotyczy to zarówno przestrzeni szkolnych, jak i tych poza szkołą, także tych wirtualnych i mało uchwytnych – „międzymiejsc”. W sensorycznej nawałnicy gesty nawigacyjne nauczycieli ślepną, a dalsza podróż zdaje się być niemożliwa, bo zamiast płynąć, utyka na mieliźnie braku zrozumienia, społecznych zawirowań bądź po prostu – ludzkiej niemocy. Nawigator potrzebuje mapy, ciągłego jej aktualizowania, by nie zgubić się w złożonym krajobrazie edukacyjnych przestrzeni.

3.2 *Mundus Sensibilis* – krajobraz skąpany w zmysłach

3.2.1 Multisensoryczny krajobraz szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych

Świat jest wokół mnie, a nie przede mną.

Maurice Merleau-Ponty

Poszczególne zdarzenia zmysłowe – niczym Herderowskie *sensorium commune* – wchodzą w relacje z innymi, tworząc indywidualne konstelacje doświadczenia. Mając na względzie złożoność systemu percepcyjnego, jednoznaczne i pewne wyabstrahowanie

w sensorycznym doświadczaniu jednego komponentu zmysłowego od drugiego zdaje się być zadaniem karkołomnym. Jak konstatuje Merleau-Ponty: „Podstawą jedności zmysłów jest ruch [...]. Zmysły przekładają się na siebie nawzajem, nie potrzebując do tego tłumacza, rozumieją się nawzajem, bez pośrednictwa idei. [...] Moje ciało jest wspólną osnową [...] ogólnym narzędziem mojego «rozumienia»” (Merleau-Ponty, 2001, s. 256). Tym trudniejsze jest także uchwycenie pewnych wzorów w reprezentacjach doświadczeń sensorycznych i spacji badanych poddawanych biograficznej i edukacyjnej (auto)refleksji.

Szukając pewnych wzorów i schematów wyłaniających się z jednostkowych doświadczeń osób w spektrum autyzmu – nie zaś symptomatologii zaburzeń, deficytów czy dysfunkcji, nie odżegnując się od tradycyjnych typologii zmysłów i zaburzeń przetwarzania sensorycznego⁴⁰, zwłaszcza służących diagnozie klasyfikacji Winnie Dunn czy Lucy Miller zastosowanych na etapie porządkowania materiału, ale i chcąc odejść od ich negatywnej waloryzacji, sięgnięto do dorobku antropologii i kulturoznawstwa. Dając tym samym wyraz uznania doświadczeń sensorycznych jako istotnego komponentu *autie culture*, ale i rekonstruowanej (auto)biografii badanych. Wpisanie zagadnienia doświadczania przestrzeni w konteksty antropologii zmysłów, socjologii ciała, kulturoznawstwa czy fenomenologii sytuuje je jako problem badawczy poza retoryką dysfunkcji i zaburzeń, co zdaje się być uzasadnione w perspektywie heterogeniczności i specyfiki wiązanych z nią doznań, przeżyć czy reakcji. Pozwala to na wyraźne wyeksponowanie wartości doświadczania w pedagogicznym problematyzowaniu, ale i formułowanie refleksji z różnych, uzupełniających się punktów widzenia. Przestrzeń edukacyjną metaforycznie potraktować można jako przestrzeń zmysłów, poprzez sensorium konstituuje się kultura, człowiek tworzy i kreuje kulturę, doświadczając jej. Krajobraz jest zjawiskiem kulturowym i biograficznym, uznać go można – jak postuluje Beata Frydryczak – za przestrzeń doświadczenia, która wyłania się z przeżyć i doznań doświadczających ją podmiotów. Tym samym opis przestrzeni i sensorium, bez eksplanacji przeżyć, doznań, wiązanych z nimi sensów i znaczeń, stanowiłby jedynie ich reprezentację. Przywołane przez badaczkę rozróżnienie dokonane przez Arnolda Berleanta pomiędzy rozumianym tradycyjnie krajobrazem panoramicznym a krajobrazem partycypacyjnym (z ang. *participatory landscape*), a zatem uczestniczącym – by posłużyć się Heideggerowskimi kategoriami – będącym przestrzenią „zamieszkiwaną”, nie jedynie widokiem, statycznym obrazem, kieruje uwagę na jego procesualny, zmienny charakter, dlatego w nim znajduje swoje odbicie jednostkowe

⁴⁰ Choć autorce – jako terapeutce integracji sensorycznej (PSTIS SI) – są one dobrze znane, nie stanowiły gotowego scenariusza do interpretacji zebranego materiału badawczego, zorientowanego na poszukiwanie indywidualnych znaczeń nadawanych sensorium przez badanych.

doświadczenie (Frydryczak, 2020). Dla podkreślenia charakteru doświadczenia spacialnego i spacialności doświadczenia, posłużyć się można terminem ukutym przez Frydryczak, mianowicie „doświadczenia topograficznego” (Frydryczak, 2013, s. 9). W doświadczeniu szczególną wartość dla osób w spektrum autyzmu mają doświadczenia zmysłowe. Interpretacyjnym pojęciem-kluczem zdaje się być inny zaproponowany przez tę samą badaczkę termin – „krajobrazu ucieleśnionego”, który nie ogranicza się jedynie do sumy wrażeń zmysłowych, lecz jako przestrzeń partycypowana „wymyka się wzrokowemu postrzeganiu” (Frydryczak, 2020). Jak tłumaczy kulturoznawczynie:

Rysują się tutaj dwa sposoby nadawania sensu światu: symboliczny i sensoryczny, niewykluczające się, ale dopełniające, dla których ucieleśnienie jest formą pośredniczącą i otwierającą się na wielość doznań. Ucieleśnienie krajobrazu to doświadczenie spracowanych dłoni, a nie kontemplacji widoku, jakkolwiek gdy ucieleśnienie okazuje się doświadczeniem nóg stąpających po wyboistej drodze, zasluchania się w odgłosy zapowiadające burze czy zapach nadchodzącego deszczu, to ten wymiar krajobrazu staje się pośrednikiem i łącznikiem dwóch pozostałych, czyniąc je jednym, całościowym doświadczeniem (Frydryczak, 2020, s. 37).

„Bycie w krajobrazie” – o którym wspomina Frydryczak, jako zmysłowe i cielesne uczestnictwo, zdaje się rozwijać fenomenologię Merleau-Ponty’ego rekonstruowaną w części teoretycznej niniejszej pracy. W doświadczeniu rozwija się komunikacja człowieka ze światem, zaś ciało „zakotwicza go” w świecie (Merleau-Ponty, 2001). Jak wyjaśnia Frydryczak: „Jako proces, w którym nakładają się na siebie relacje społeczno-kulturowe i świat naturalny, krajobraz nabiera sensu otaczającej rzeczywistości, żywego, aktualnego środowiska, w którym do głosu dochodzi jego w pełni zmysłowy odbiór. [...] otwarcie się na całą gamę polisensorycznych doznań” (Frydryczak, 2013, s. 50-51).

Konkludując ów wątek, wskazać należy, iż z przekazu osób w spektrum autyzmu wyłania się krajobraz edukacyjnych przestrzeni, a jego rekonstrukcja wymaga zanurzenia się w różnorodnych wymiarach jego (u)cieleśnienia i (u)zmysłowienia – rozpoznania (się) we właściwościach doświadczenia, ale i doświadczonej i przeżywanej przestrzeni – wszak krajobraz jest „środowiskiem przeżywanym” (Berleant, 2014, s. 64).

3.2.2 Audiosfera – szkolne i pozaszkolne pejzaże dźwiękowe

*Oślepleś wśród światła
oniemiałeś wśród symfonii [...]*

Tymoteusz Karpowicz

Wrażliwość słuchowa uznawana jest za najwyraźniejszą w charakterystyce zmysłowej osób w spektrum autyzmu (Baranek, David, Poe, Stone i Watson, 2006; Haesen, Boets i Wagemans, 2011; Jones i in., 2009; Kern i in., 2006; Tomchek i Dunn, 2007). Badania naukowe sugerują, iż u podstaw jej mechanizmów leżą nie tyle wydłużony czasu habituacji sensorycznej oraz obniżony próg reaktywności sensorycznej – jak dotychczas przypuszczano, a przede wszystkim czynniki emocjonalne (Bonnelli in., 2003; Khalfa i in., 2004; Kuiper, Verhoeven i Geurts, 2019). Istotnym komponentem wyłonionym ze zgromadzonego materiału badawczego fenomenu doświadczania przestrzeni są właśnie doświadczenia audialne badanych. Opis dźwiękowej tkanki szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni stanowi wyzwanie z uwagi na ograniczenia zorientowanego wzrokowocentrycznie języka (Ackerman, 1994; Barach-Czaina, 2022; Rewers, 1996). Świat zmysłowy i towarzyszące jego doświadczaniu emocje, stany, doznania i wrażenia sprawiają, że nie daje się on łatwo wyeksplikować, a jako zjawisko płynne, dynamiczne, a tym samym graniczne, wymaga poszukiwań takiego języka, który będzie mógł wyłonić z opisów badanych znaczenia ich przestrzennych doświadczeń. Podczas poszukiwania narzędzi językowego opisu doświadczania przestrzeni Uczestników i Uczestniczek badania pomocne okazało się sięgnięcie do języka antropologii, geografii oraz kulturoznawstwa. By uchronić się przed terminologicznym chaosem, konieczna jest eksplanacja kluczowych dla tego obszaru pojęć. Jednym z elementów fonosfery jest audiosfera. Audiosfera jest pojęciem węższym niż fonosfera i „stanowi jedno ze źródeł jej różnorodności” (Beimcik i Szafałowicz, 2008, s. 164). Jako, że jest to termin parasolowy dla doświadczeń audialnych, przyjęto „audiosferę”, rozumianą jako środowisko audialne człowieka, w jego najbardziej ogólnym i szerokim znaczeniu. Audiosferę współtworzą: „melosfery” – fenomeny muzyczne, „sonosfery” – fenomeny brzmieniowe oraz „fonosfery” – fenomeny foniczne, szmerowe (Gołaszewska, 1997; Losiak, 2008; Misiak, 2009).

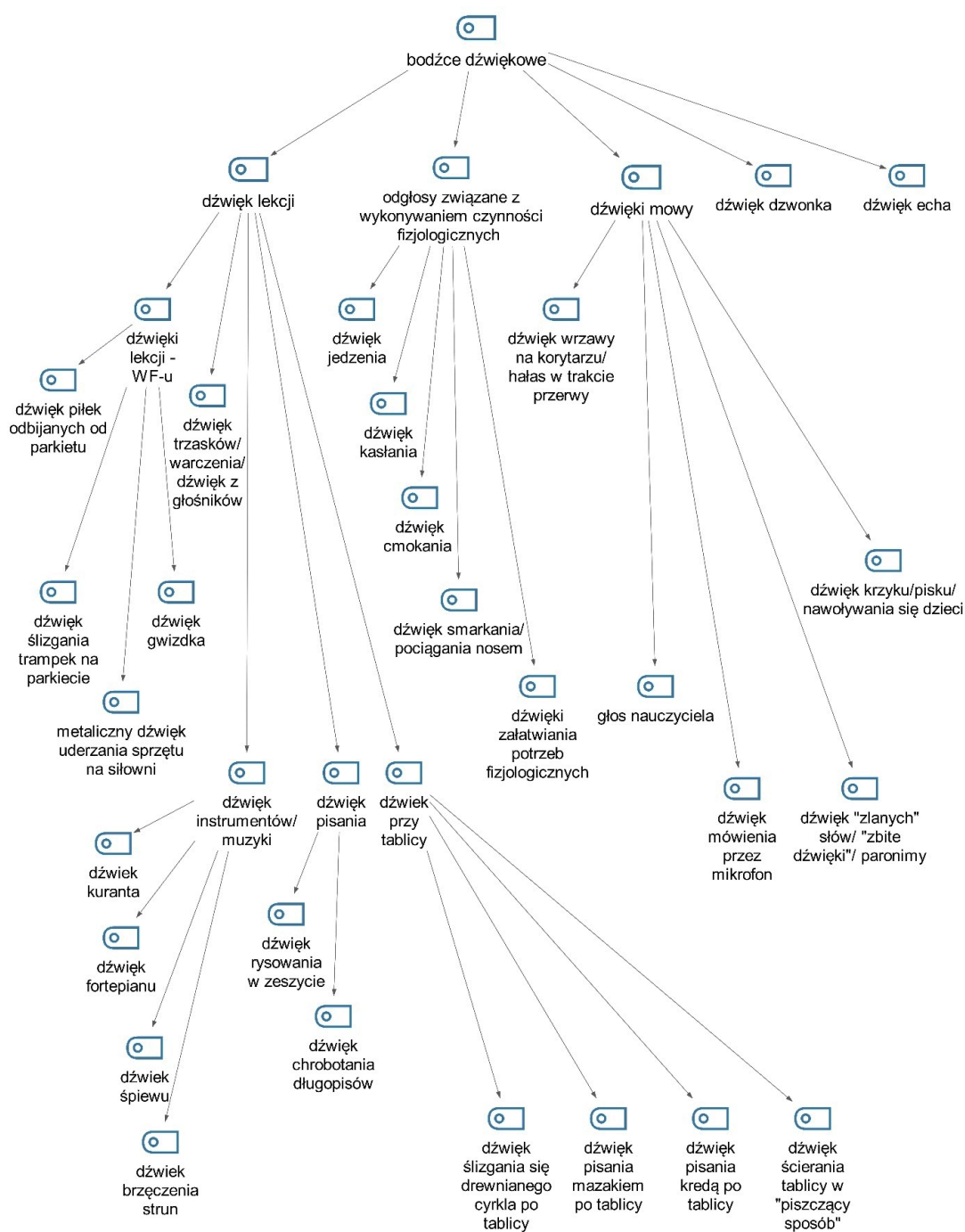
Z jednostkowego, subiektywnego przekazu Uczestników i Uczestniczek badania wyłania się bogata w różnorodne kategorie przestrzeni dźwiękowa, którą określić można mianem *pejzażu*, czy też *krajobrazu dźwiękowego* (z ang. *soundscape*). Rozpowszechniony przez kanadyjskiego kompozytora Raymonda Murraya Schafera termin *pejzaż dźwiękowy*, z uwagi na swoje szerokie znaczenie terminologiczne, mając interdyscyplinarną wartość aplikacyjną,

wykracza poza ramy dziedziny muzyki czy nauk o ziemi. W szerokim znaczeniu odnosi się do różnorodnych zjawisk audialnych, środowiska dźwiękowego w jego aspekcie percepcyjnym, a więc odbioru i przetwarzania bodźców dźwiękowych, ale i aspekcie historyczno-społecznym (Bernat, 2008; Sasin, 2019b). Schaferowski *soundscape* w niniejszej pracy traktowany jest w jego najbardziej ogólnym rozumieniu. Pejzaż dźwiękowy odnosi się do indywidualnego, jednostkowego doświadczenia audiosfery, jest zatem subiektywny i ulotny. Na „metaforyczny potencjał” pejzażu dźwiękowego jako istotnego aspektu indywidualnego doświadczenia zwraca uwagę także muzykolog, Robert Losiak: „Jeśli więc środowisko akustyczne rozumieć jako istniejące obiektywnie, poza ludzką świadomością i oceną, to pejzaż dźwiękowy byłby środowiskiem odczuwanym przez człowieka i postrzeganym (ujmowanym, waloryzowanym) w ludzkiej perspektywie” (Losiak, 2015, s. 46).

Pejzaż dźwiękowy współtworzą różnorodne kategorie audialne, takie jak: „tło dźwiękowe” – dźwięki, które są stale obecne w przestrzeni danej obecności czy jednostki, „kluczowe nuty dźwiękowe” (z ang. *keynote sounds*) – dźwięki wyróżniające się z tła dźwiękowego, „zdarzenia dźwiękowe” (z ang. *sound events*) – najmniejsze elementy dźwiękowe pejzażu dźwiękowego, „dźwięki rozpoznawcze” (z ang. *soundmark*) – dźwięki o szczególnej wartości, „profil dźwięku” (z ang. *sound profile*) – zasięg przestrzenny dźwięku oraz charakterystyczne dla danej przestrzeni jakości – „hi-fi”, dźwięki słyszane wyraźnie (z ang. *clear*) oraz „lo-fi”, dźwięki nakładające się na siebie (Bernat, 2008, 2015). Zastosowana metodologia badań, posłużenie się metodą wywiadu oraz spaceru sensorycznego – jak podkreśla Sebastian Bernat – podstawowych metod badania krajobrazu dźwiękowego, a zatem przyjęcie jakościowej perspektywy badawczej niejako odsyła do interpretacyjnego klucza zaproponowanego przez Schafera (Bernat, 2002, 2006, 2008, 2015).

Mnogość wyłonionych komponentów dźwiękowych pozwala nie tylko uchwycić indywidualny charakter doświadczanej przestrzeni oraz doświadczeń własnych percypujących ją podmiotów – w tym przypadku osób w spektrum autyzmu, ale i świadczy o swoistej ekspansji dźwiękowej w przestrzeniach szkoły i poza nią. Z przekazu badanych wyłaniają się różnorodne fenomeny akustyczne, które nadają znaczenie doświadczaniu szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni. W krajobrazie dźwiękowym wyłaniającym się z przekazu badanych osób wyróżnić można zdarzenia dźwiękowe – z ang. *sound events*, a wśród nich dźwięki rozpoznawcze – z ang. *soundmarks*. Szczególnie interesujące są zdarzenia dźwiękowe odbierane przez Uczestników i Uczestniczki badania w przestrzeniach szkolnych (Rysunek 16).

Mapa zdarzeń dźwiękowych



Rysunek 16. Mapa zdarzeń dźwiękowych w przestrzeni szkoły

Źródło: opracowanie własne: MAXQDA 2022.

Dźwiękiem szczególnym – rozpoznawczym, przestrzeni audialnej szkoły jest dźwięk dzwonka. Jako narzędzie wpływu społecznego – zarządzania jednostkami i zbiorowością w przestrzeni,

dzwonek funkcjonuje zgodnie z pewną umową społeczną, zasadność, którą kwestionują samorzecznicy⁴¹.

Wywołane dźwiękiem dzwonka reakcje emocjonalne poddają w wątpliwość *status quo* szkoły jako przestrzeni porządku społecznego, ładu i harmonii (Rysunek 17). Siła akustyczna dzwonka doprowadza do różnorodnych reakcji emocjonalnych – irytacji, podenerwowania, a nawet złości:

Nie lubiłem się nigdy uczyć. Nudziło się albo chciało spać. Nigdy nie mogłem się tak wyspać porządnie, od zarania moich dziejów **emfaza**. Naprawdę. Nie mogłem. **.hhh** Zawsze rano jestem złamany cały. Budzik mnie wkurza na maksa od zarania moich dziejów i wkurzał mnie w szkole też dzwonek (wywiad swobodny, Osoba 7).

Jeden z Uczestników zwraca uwagę, iż może także zagrażać życiu, wywołując nie tylko dyskomfort, ale wręcz skutkując u percypującego go podmiotu stanami wystawiającymi na szwank zdrowie, np. w postaci ataku padaczki audiogennej:

Tak, bo to, bo ja zawsze podkreślam w myśl języka prawniczego: *Dura lex, sed lex*, że ja zawsze podkreślam na konferencjach przeróżnych, szkoleniach, podkreślam również to, że dzwonek też stwarza zagrożenie zdrowia i życia, jak zdrowia, zdrowia, jak i fizycznego, jak i psychicznego, a nawet w niektórych wypadkach życia **emfaza** (wywiad swobodny, Osoba 8).

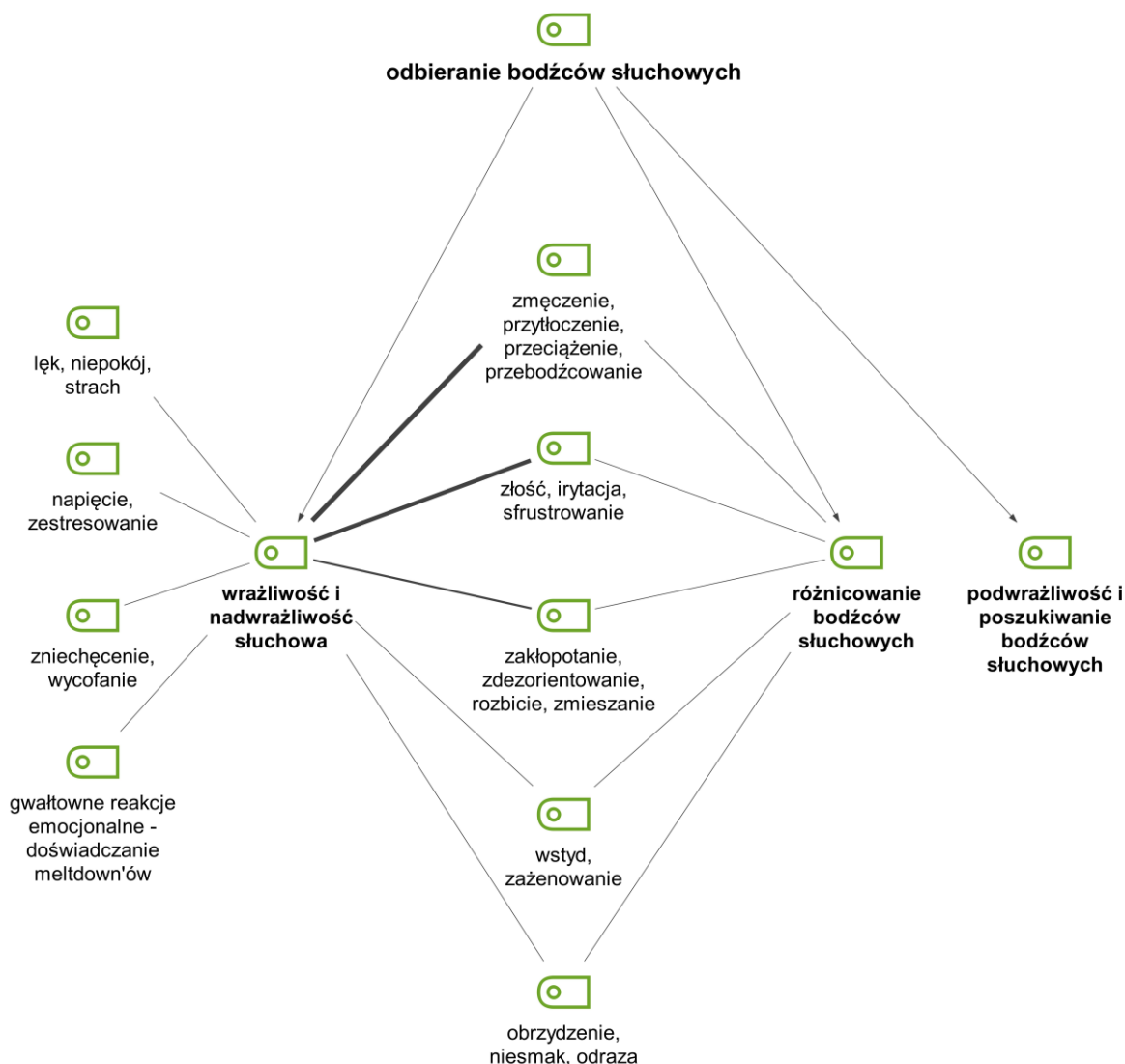
Dźwięk dzwonka wywołuje reakcje obronne, swoistą ochroną przed nim było zatykanie czy wręcz „zaciskanie” uszu:

Najgorszy był dzwonek **>szybko<**. Wszędzie są dzwonki **emfaza**, są strasznie głośne i w kółko po prostu dzwonią **>szybko<**, no bo dwa razy jakby podczas każdej godziny lekcyjnej. Ja po prostu zatykałam uszy na okres trwania dzwonku, no bo, to nie było po prostu, bo to jeszcze kilka sekund trwają te dzwonki, nie jest tak, że po prostu jest sygnał i się kończy od razu, tylko kilka sekund **emfaza**. Ja po prostu musiałam siedzieć z zaciśniętymi uszami (.) (wywiad swobodny, Osoba 5).

Niekiedy Uczestnicy i Uczestniczki mogli korzystać z ochrony w postaci słuchawek, zatyczek czy ochronników słuchu, jednak nie zawsze spotykało się to z akceptacją ze strony nauczycieli.

⁴¹ Zniesienie dzwonek w szkołach było jednym z postulatów kampanii „Szkoła przyjazna dla autyzmu” realizowanej w dniach 15–30 września 2022 r. przez samorzeczników i samorzeczniczki w spektrum autyzmu. Inicjatorami kampanii były osoby zrzeszone m.in. w Klubie Świadomej Młodzieży (KŚM) Fundacji AutismTeam oraz szereg organizacji działających na rzecz poprawy jakości życia osób w spektrum autyzmu, takich jak: Inicjatywa Obywatelska „Chcemy całego życia!”, Inicjatywa „Nasz Rzecznik”, Idź pobiegaj, Fundacja Pro Aperte, Fundacja ALEKLASA, Klub Świadomych Rodziców Fundacji AutismTeam, Społeczne Pogotowie Interwencyjne, Fundacja Pomerdało mi się, Fundacja Artonomia i Artegracja. Wśród kluczowych apeli kampanii wymienić można: STOP głośnym dzwonkom w szkołach, psycholog dostępny w każdej szkole dla każdego ucznia/uczennicy, pokoje wyciszeń dostępne dla każdego ucznia/uczennicy, dostosowanie edukacji do potrzeb każdego ucznia/uczennicy – komfort psychiczny najważniejszy, Lekcje Różnorodności w każdej szkole, a także zniesienie oceny z zachowania. Kampania była objęta Honorowym Patronatem Rzecznika Praw Obywatelskich.

Akustyczne wymiary doświadczenia



Rysunek 17. Akustyczne wymiary doświadczenia w przestrzeni szkoły

Źródło: opracowanie własne: MAXQDA 2022.

Mimo dużego przywiązania do dzwonek w szkole i kończących się fiaskiem interwencji Samorzeczników, zauważają oni także pewne zmiany zachodzące w zakresie ich użytkowania:

Przeróżne rozwiązania w obszarze dzwonek to na przykład są dzwonki, melodyjki, albo ich nie ma, albo ich nie ma nawet wcale. Tylko nauczyciele sobie, bardziej się uczymy spostrzegania, uczenia się spostrzegawczości i uczenia się głównie spostrzegawczości, dzięki temu i pilnowania czasu (wywiad swobodny, JG).

Na odbiór zdarzeń dźwiękowych, nadawane im znaczenia, mają wpływ nie tylko jego właściwości fizyczne czy wrażliwość sensoryczna podmiotu, ale także tło kontekstowe

– „kontekst zdarzeń akustycznych” (Bernat, 2015, s. 47). Tłem kontekstowym dla doświadczeń audialnych niejednokrotnie jest hałas. Uczestnicy i Uczestniczki badania wskazują, iż paleta emocji i znaczeń nadawanych nie tylko zdarzeniom dźwiękowym, ale i tłu dźwiękowemu pozwala interpretować je jako swoistą przemoc akustyczną. Hałas uruchamia strategie przetrwania: „Przetrwać ten hałas jak pracownik kopalni, ja tak, ja tak to mogę ująć w słowa w znaczeniu” (wywiad swobodny, Osoba 8). Odbiorowi hałasu w przestrzeniach szkolnych towarzyszy uczucie „gniecienia” i „ściszania” w uszach: „Zawsze mi się ściszało w uszach, ale ja uparty, to też stałem w tej kolejce. Mimo że byłem tak gnieciony, gnieciony tym hałasem i śmierdziało potem” (wywiad swobodny, Osoba 9). Percepcji hałasu towarzyszą inne stany, takie jak uczucie zmęczenia, dekoncentracji, rozdrażnienia, „siedzenia pod wodą”, a także zakłócenia dźwiękowe w formie: „pisków”, „trzasków”, dających wrażenie „przygniatań”, „wyciszania” czy wręcz stanowią: „masakrę dźwiękową dla [...] mózgu i uszu” (wywiad swobodny, Osoba 13). Dźwięk niemal wchodzi w osobę, ingeruje w jej ciało, rozpierając głowę, uruchamia lawinę silnych emocji:

Bardzo dobrze się orientuję, z którego miejsca dochodzi ten dźwięk, skupiam się tylko na nim, nie istnieje nic poza nim. Tak wchodzi to we mnie, rozpiera, rozpiera mi głowę i ścisza mi się <wolno>. Nie wiem (.), nie umiem tego opisać >szybko<. Nie jestem szalony jakby co, chociaż nie brzmi \$zabawne\$. Nie jestem w stanie skupić na innych rzeczach, skupiam się na tym jednym dźwięku. i wtedy staję się agresywny (.), tak w środku, nie że na zewnątrz hhh (3) (wywiad swobodny, Osoba 13).

Jak podkreśla jeden z Uczestników stan „ściszania się” wywołany hałasem skutkuje niezamierzonym odcięciem się od rzeczywistości: „Tak, tak, na pewno hałas utrudniał mi myślenie, uczenie się czegośkolwiek (.), przy czym, przy czym, tutaj chodzi głównie o to ściszenie się i niemożliwość, totalną niemożliwość **emfaza** skoncentrowania się. Miałem taką odcinkę od rzeczywistości” (wywiad swobodny, Osoba 13). Uczestnicy i Uczestniczki mają świadomość swojej wrażliwości sensorycznej, potrafią wskazać towarzyszące wrażeniom dźwiękowym doznania, uczucia: „Tak, jak mnie pani już poznała, to wie, jak ja toleruję dźwięki. Nie toleruję ich kompletnie! **GŁOŚNO**. No cóż. No, no nie było łatwo >szybko<” (wywiad swobodny, Osoba 13). Zauważają także, iż hałas jako tło akustyczne potęguje trudności w zakresie funkcji wykonawczych, destabilizuje, nie pozwala się skupić: „Dźwięki mają bardzo duży wpływ na to, na, na to, jak mój mózg funkcjonuje. Jeżeli, po prostu, jest jakiś hałas w tle, tak to, jeśli mam jakiś problem właśnie ze znalezieniem czegoś, jakiegoś miejsca, to mi się (.), tak (2), jeszcze bardziej, mi powoduje \$zabawne\$” (spacer sensoryczny, Osoba 2). Przeszkadza echo, ale też inne dźwięki, takie jak: dźwięk windy, „warczenie radia” czy też

jadącej przez korytarz mapy „na stojaku”, ale i pisku trampek na parkiecie, a nawet dźwięk plucia.

Badani i Badane opisują przestrzeń lekcyjną jako obfitującą w różnorodne zdarzenia dźwiękowe, które destabilizują, utrudniają naukę, a niekiedy – z uwagi na swoją intensywność, ją uniemożliwiają. Mnogość dźwięków podkreśla też, dokonując ich wyliczenia, jedna z Uczestniczek: „Pisanie po tablicy kredą lub mazakiem. Ścieranie jej w piszczący sposób. Dzwonek szkolny. Pociąganie nosem albo jak ktoś w trakcie mówienia cmoka. Ała **emfaza**” (Wywiad swobodny, Osoba 1). Szczególnie nieprzyjemne wrażenia dźwiękowe towarzyszą zajęciom wychowania fizycznego. Jak stwierdzi wręcz jeden z badanych: „Dla mnie WF to był miazga, miazdzył mi się mózg od dźwięku, on mi się miazdżył. (**domysły**) W sensie czułem, że przestaję normalnie myśleć, łączyć fakty” (wywiad swobodny, Osoba 11). Jako dotkliwe zdarzenia dźwiękowe badani wskazywali dźwięki odbijanej piłki, dźwięk gwizdka, dźwięki związane z użytkowaniem sprzętu gimnastycznego, ale też krzyki i wrzaski towarzyszące grom zespołowym. Jeden z Uczestników zwraca także uwagę na metaliczne dźwięki oraz „świdrujące mózg” drgania, które towarzyszyły ćwiczeniom na atlasie gimnastycznym:

Były luźne sztangi i maszyna atlas. I wolałem te indywidualne. Na tym atlasie robiło kilka osób, na raz, różne ćwiczenia – barki, sztanga, nogi. I to wszystko wpadało w rezonans, drgało, świdrowało mi mózg **GŁOŚNO**. I te odważniki metalowe, które obijały się o siebie miały specyficzny, uderzający metaliczny dźwięk. Czułem to normalnie, normalnie aż w zębach **emfaza** (wywiad swobodny, Osoba 13).

Doznania dźwiękowe związane z różnicowaniem bodźców dźwiękowych w otoczeniu – zarówno na poziomie dźwięków mowy, różnicowanie słów o podobnym brzmieniu (paronimy, np. „biuro-pióro”), ale i trudności z dyskryminacją danego zdarzenia dźwiękowego od tła. Trudności te opisuje jeden z Badanych: „W sensie, że nie potrafiłem wyróżnić bezpośrednich słów, że tylko, że po prostu było «aaaaaaaaaaaaa» **GŁOŚNO**” (wywiad swobodny, Osoba 3). Kolejna Uczestniczka wskazuje, iż słowa wypowiedane dość szybko, zlepiały jej się, tworząc „dziwne słowo” (wywiad swobodny, Osoba 1) lub po prostu „zlewają dźwięk” (wywiad swobodny, Osoba 11), w rezultacie powodując tzw. „biały szum”: „Hałas przerwy szkolnej był troszkę cięższy, ale też do przeżycia, bo nie był taki, taki nagły. Po prostu, w pewnym momencie zamienia się tak (.), no w biały szum (wywiad swobodny, Osoba 3). Niekiedy słowa wypowiedane przez inne osoby przypominają niemal obcy, nieznaną język: „Rozmowy z innymi ludźmi też są ciężkie, bo mam wrażenie, że słowa docierają do mnie z pewnym opóźnieniem. Na początku są to zbite dźwięki. Jak słyszę rozmowę obcych ludzi, to zawsze na początku się zastanawiam w jakim języku mówią” (*Aspergia*). Czy wręcz przypomina „gdakanie”: „Okropna jest dla mnie mowa ludzka, gdy ktoś nie przelknie śliny gromadzącej się

na krawędzi przeloty. Głos ludzki zamienia się wówczas niemalże w gdakanie. Ta barwa dźwięku wywołuje czasem łzy w oczach i wzdrygnięcie się” (Asperger i życie z zespołem Aspergera).

Zdarzenia dźwiękowe opisywane przez badanych odbywają się na granicy tego, co stałe i przelotne. Szkolną audiosferę charakteryzuje sprzeczność, w przestrzeni szkoły rozpościerają się antagonistyczne porządki – reżim, dyscyplina ciszy oraz wszechogarniający, wymykający się jego dyscyplinie hałas. Jak podkreśla Maciej Janicki: „cisza komunikuje stosunki władzy” (Janicki, 2008, s. 241). Wyrażają je wskazane przez badanych „tłumienie”, „wyciszanie”, „uciszanie”. Tym samym stosunek władzy wyrażany jest nie tylko poprzez słowa, ale i komunikowany na poziomie akustycznym:

To stukanie nauczycieli w biurko, jak chcieli uciszyć klasę gruchą. Dla mnie uciszanie w ten sposób jest jakimś nieporozumieniem. Ściszało mi się i potem mnie facetka od maty o coś pyta, a ja nie wiem nawet za dobrze, co się wokół dzieje >szybko<. Co ciekawe, lubiłem matematykę, rozumiałem ją, w końcu – no fakt jest taki, że mam inżyniera z mechaniki, a w podstawówce (.), co tu mówić, dostawałem permanentnie lacze **emfaza** (wywiad swobodny, Osoba 13).

Z jednej strony przestrzeń charakteryzuje niespodziewaność, ulotność dźwięków. Z drugiej uczestnicy opisują ścianę dźwięków, szum, hałas, od którego nie można się uwolnić, który „zanieczyszcza powietrze” (wywiad swobodny, Osoba 1). Przestrzeń dźwiękowa szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni jest nieprzewidywalna, zaskakująca, przez co napawająca lękiem. Pojawiają się rozlewające się na przestrzeń zakłócenia dźwiękowe, które choć przewidywalne, stałe, nie poddają się żadnym modyfikacjom, stąd też są źródłem cierpienia, dyskomfortu, a nawet bólu. Jak zauważa jeden z samorzeczników, dźwięki intensyfikują jakość przeżyć emocjonalnych: „To jest tak, że mnie irytuje hałas, wkurza mnie, no i tyle. Ogranicza mnie też w jakiś tam sposób. Na pewno te dźwięki, to taki czynnik, mam wtedy emocje nasilone w sobie” (spacer sensoryczny, Osoba 13). Wywołuje przykry stan „bycia mentalnym wrakiem” (wywiad, Osoba 1), ale także wyklucza, powodując u doświadczającej je osoby poczucie wyobcowania, przypomina o „byciu innym”, nieprzystawalności:

No, na przykład właśnie, jeżdżenie codziennie komunikacją miejską, że dla innych ludzi to po prostu, to robią. Zresztą przez bardzo długi czas po prostu myślałam, że inni ludzie tak samo cierpią jak ja, tylko to – żę i myślę, że stąd bierze się takie poczucie nieadekwatności, że przez bardzo długi czas myślałam, że te rzeczy, które mi nie wychodzą, to są równie trudne dla innych osób (wywiad swobodny, Osoba 5).

Opisywane przez badanych zdarzenia dźwiękowe (z ang. *sound events*) przybierają nierzadko formę przestrzeni społecznego konfliktu. Zdarzenia dźwiękowe wkraczają w granice pomiędzy przestrzenią prywatną a publiczną, ingerują, ale i zawłaszczają przestrzeń osobistą. Przestrzeń audialna ingeruje nie tylko w porządek społeczny, ale przestrzeń indywidualnych potrzeb.

Dźwięki przestrzeni publicznej wdzierają się w przestrzeń osobistą, dezorganizując ją: „Niespodziewany, intensywny dźwięk. No, na przykład, było tak, że na przykład z jakiegoś powodu, pod moim blokiem przejechał się jakiś motocykl i potem przez dwie godziny nie mogłem spać, bo byłem tak zafiksowany na dźwięku motocyklu” (wywiad swobodny, Osoba 3). Nierzadko doświadczeniu przestrzeni, towarzyszy poczucie przekroczenia granic, które określić można mianem „ekshibicjonizmu dźwiękowego” (Losiak, 2008, s. 256; Tabela 3).

Tabela 3. Matryca cytatów. Zjawisko tzw. „ekshibicjonizmu dźwiękowego”

WRAŻLIWOŚĆ I NADWRAŻLIWOŚĆ SŁUCHOWA (PRZESTRZENIE POZASZKOLNE)	
OBSZAR ANALIZY	„ekshibicjonizm dźwiękowy”
Opis zdarzenia dźwiękowego	Cytat
Słuchanie muzyki w przestrzeni publicznej	No chyba najbardziej to jakieś takie piski, łomot, jakieś krzyki, trąbienia, jakieś takie wybuchy śmiechu, jak idzie jakaś grupa, to tak, tak (domysły). Ogólnie to latem nienawidzę puszczenia muzyki w tramwaju albo jak, co grosze, jak ktoś głośno słucha muzyki w samochodzie (wywiad swobodny, Osoba 11).
Rozmowy w przestrzeni publicznej	<p>Generalnie, to ja nie gadam w tramwaju ani autobusie. Irytują mnie rozmowy innych osób, a zwłaszcza jak ktoś przez całą drogę gada mi nad uchem .hhh. Naprawdę nie wiem, jak można na pół tramwaju dyskutować o praniu, obiedzie lub innych pierdołach, a nie daj boże, swoich dylematach sercowych >szybko< (spacer sensoryczny, Osoba 13).</p> <p>Idę sobie na spotkanie z panią, i spoko, są sobie autobusy, no są, no i te kruki, wrony, co to tam jest, ptaszory jakieś, to, to, to one sobie mogą być. Ale idą jakieś dziewczuszki, oczywiście, kobiety chodzą stadami, zawsze mnie to śmieszyło w szkole, że chodzą razem do kibla GŁOŚNO. i one nie dość, że się wysmarują czymś, ja czuję te zapachy, te pudry czy co, co tam jest, i jeszcze tak piszczą. Jazgot to dla mnie jest, już wolę poważnie, wolę dźwięki, jakiś baranów, muczenie krowy czy, czy te kruki, tam na trawniku (wywiad swobodny, Osoba 10).</p> <p>Wbrew pozorom temat jest całkiem poważny, ponieważ być może jesteś człowiekiem, podobnie jak ja, nienawidzącym głośnych dźwięków wokół Ciebie, dziwnych reklam puszcanych przez megafony, narzucających się ludzi, często niesympatycznych, nieuważnych, głośnych i potracających wszystkich wokół, których po prostu jest za dużo (Asperger i życie z zespołem Aspergera).</p>

<p>Rozmowy telefoniczne w środkach komunikacji miejskiej</p>	<p>Co gorsza, albo ludzie coraz głośniej się zachowują, albo coraz bardziej przeszkadzają mi wszechobecne rozmowy telefoniczne (zabierałabym komórki przy wejściach na teren parków narodowych, poważnie) (<i>Dziewczyzna w spektrum</i>).</p> <p>Nie wiem, czy tylko ja tak mam, ale sytuacje, gdzie ktoś rozmawia przez telefon w trybie głośnomówiącym doprowadzają mnie do szału >szybko<. I takiego stanu wewnętrznego, i dekoncentracji, i w sumie koncentracji, i skupieniu na rozmowie tych osób. Nazywam to spektrum szpiega GŁOŚNO. Taka moja analiza szybka to jest dekoncentracja, ona idzie w koncentrację na innej czynności, która nie jest wykonywana poprzez osobę wyprowadzoną ze swojego skupienia >szybko<. Zauważyłem taki trend u młodych osób, które epatują tą czynnością, przeganiając się, kto więcej rozmawia i ma lepszy telefon – bo przecież marka jest ważna w tym świecie. A tak naprawdę, to sprzedają swoją prywatność i też kogoś. Uważam, że taka rozmowa telefoniczna to jest czynność intymna (spacer sensoryczny, Osoba 9).</p> <p>Ogólnie to ja nie używam komunikacji miejskiej. Nie używam. Ludzie śmierzdzą GŁOŚNO. Ludzie gadają za głośno. Pieprzą jakieś głupoty. Najlepsze są te rozmowy głośne przez telefon. Nie, nie, nie, nie dla mnie (wywiad swobodny, Osoba 10).</p>
--	--

Źródło: opracowanie własne.

Zdarzenia dźwiękowe ingerują zarówno w przestrzeń mentalną, jak i społeczną badanych, modyfikują ją, rozszerzają to, co postrzegane za pomocą wzroku, ale i wypaczają te przestrzenie, zmuszając często do reinterpretacji otaczającej rzeczywistości, zmiany zachowania, podejmowania określonych działań, które często są niezrozumiałe czy wręcz absurdalne:

Teraz nad tym panuję, ale pamiętam, że miałem kilka sytuacji, że mi tam mama tłumaczyła, że po co ja się śmieje, np. w kościele. Bardzo pamiętam mnie śmieszyły te modlitwy za dzieciaka i te śpiewy - boże **GŁOŚNO**, ludzie tak fałszują, jodłują, ale cholera, no my nie jesteśmy teraz w Alpach! **GŁOŚNO \$zabawne\$** (wywiad swobodny, Osoba 13).

Otoczenie dźwiękowe utrudnia także wykonywanie, z pozoru zdawać by się mogło, prostych, codziennych czynności: „Ze słuchem też coraz gorzej. To znaczy: znów rani mnie zmywanie naczyń, dźwięk sztuców i tramwaju. Są to zawsze nieprzyjemne dźwięki, ale wczoraj myślałam, że się popłaczę, jak kazali mi zmywać naczynia” (*Aspergia*).

3.2.3 O „dotykaniu przez przestrzeń”⁴² i dotykaniu (w) przestrzeni – przestrzeń haptyczna

Dotyk jest zmysłem, który integruje nasze doświadczenie świata i nas samych. Nawet percepcje wzrokowe są wyłącznie integrowane w haptycznym kontinuum podmiotu; moje ciało pamięta, kim jestem i jakie miejsce zajmuję w świecie. Moje ciało jest pępkiem mojego świata, ale nie z uwagi na przyjęcie centralnej perspektywy, lecz jako miejsce wszystkich odniesień, pamięci, wyobraźni i integracji. [...] nasz kontakt ze światem odbywa się na granicy podmiotu, poprzez wyspecjalizowane części pokrywającej nas membrany.

Juhani Pallasmaa

W zebranych materiale empirycznym, obok różnorodnych doświadczeń dźwiękowych, szczególnie zarysowują się doświadczenia dotykowe. Zmysł dotyku określany jest jednym z prymarnych sposobów poznawania świata. Wyniki dotychczasowych badań łączą go z rozwojem psychoruchowym, rozwojem językowym, budowaniem kompetencji komunikacyjnych oraz więzi, stąd też skóra bywa nazywana „organem społecznym” (Morrison, Löken i Olausson, 2009). Istotnym podłożem wrażliwości dotykowej osób w spektrum autyzmu są czynniki emocjonalne (Güçlü, Tanidir, Mukaddes i Unal, 2007). Zdaniem badaczy jest także istotnym czynnikiem funkcjonowania społecznego osób w spektrum autyzmu (Hilton i Harper, 2010; Gliga, Jones, Bedford, Charman i Johnson, 2014).

Jak stwierdzi filozofka i feministka, Jolanta Brach-Czaina: „[...] najważniejsze jest to, co niewidoczne a doświadczane” (Brach-Czaina, 2022, s. 34). Uprzeźrzeniowanie doświadczania pozwala przeformułować tradycyjną hierarchię zmysłów. Jak wyjaśnia Frydryczak: „Przeźrzenność zmysłów pozwala przebudować ich hierarchię, dając prymat uaktywniającym się zmysłom kontaktowym, konwertując relacje czasoprzestrzenne: od natychmiastowych doznań smakowych po trwające w czasie doświadczenia audialne od zdystansowanego widzenia po cielesność i momentalność dotyku” (Frydryczak, 2020, s. 52).

Zdaniem Juhani Pallasmaa: „Wszystkie zmysły, łącznie ze wzrokiem, są przedłużeniami zmysłu dotyku; zmysły są specjalizacjami tkanki skórnej, a wszystkie doświadczenia sensoryczne są sposobami dotykania i jako takie są związane z taktylnością” (Pallasmaa, 2012, s. 15). Systemy zmysłowe splatają się bowiem gęstą siecią, są względem siebie aktywne, wzajemnie powiązane (Rodaway, 1994). „Każde z [...] dotknięć otwiera inną przestrzeń świata, ma za sobą inne zaplecze przeżyć człowieka dotykającego i dotykanego” – o zmyśle dotyku pisze Maria Gołaszewska. Doświadczenia dotykowe badanych – towarzyszącym wrażenia bólu

⁴² Tytuł podrozdziału nawiązuje do słów Maurice’a Merleau-Ponty’ego w *Wątpieniu Cezanne’a*: „[...] chciał odmalować świat, przemienić go całkowicie w widowisko, ukazać, w jaki sposób nas dotyka”. Merleau-Ponty, M. (1996). *Wątpienie Cezanne’a*. W: tegoż, *Oko i umysł. Szkice o malarstwie* (s. 70-97). Gdańsk: słowo/obraz terytoria.

czy temperatury, ale i te związane z czuciem własnego ciała – wrażenia proprioceptywne oraz percepcją ruchu – kinestetyczne to równoważne komponenty systemu haptycznego i istotne – w perspektywie zgromadzonego materiału badawczego, kontrapunkty ich indywidualnego doświadczania. Pryzmat haptyczności, wymaga definicyjnego uszczegółowienia. Termin ten wyjaśnia Martin Grunwald w następujący sposób:

[...] wrażenia taktylne powstają pod wpływem zewnętrznych bodźców fizykalnych, ucisku lub dotknięcia, na przykład podczas masażu. Jeśli natomiast to my masujemy, nasz system nerwowy generuje doznania haptyczne. Dotykanie własnego ciała to także haptyka. Ponieważ przez większą część dnia jesteśmy aktywni, prawie wszystkie doznania dotykowe należą do kategorii haptycznych, a tylko niewielka część do taktylnych (Grunwald, 2019, s. 24).

Przestrzeń edukacyjna bogata jest w wielozmysłowe zdarzenia percepcyjne, które mogą przybierać charakter opresyjny, ale i mogą być waloryzowane pozytywnie. Jak podkreśla Anna Łebkowska, dotyk jest niemal nieoddzielny od ruchu, co sprawia, że: „współgra z relacjami przestrzennymi” (Łebkowska, 2016, s. 14). Przestrzeń haptyczna związana jest bezpośrednim doświadczaniem przestrzeni przyległej do percypującego ją podmiotu – dotykaniu przestrzeni i byciu dotykany w przestrzeni, ale także doświadczaniem przestrzeni, które dzieje się na kanwie pośredniego kontaktu, poprzez ruch i czucie swego ciała w przestrzeni, związane z fizycznym dystansem wobec tej przestrzeni. Filozofka zwraca uwagę na istotny aspekt związany z doświadczaniem dotyku, taktylne afordancje wynikające z jego dwustronności. Jak konstatuje Brach-Czaina: „Dotykanie jest zjawiskiem dwustronnym. To świat nas dotyka, gdy my go dotykamy” (Brach-Czaina, 2022, s. 81). Zdaniem autorki *Błon umysłu* skóra stanowi „obwiednię” wszystkiego, co zewnętrzne, nazywa wręcz ją „powłoką świata”, jego obfitującym w subiektywne znaczenia i wrażenia „wykończeniem” (Brach-Czaina, 2022, s. 88). Podział ten nie jest jednak jednoznacznie rozstrzygający, na co zwraca uwagę stwierdzeniem:

Jeżeli źródłem opozycji tego, co zewnętrzne wobec tego, co wewnętrzne – jak się przypuszcza – miałyby być obraz ludzkiej skóry rozpoznanej jako granica odmiennych światów, to jest to rozpoznanie fałszywe. Okrywająca powierzchnia zamknięta jest również we wnętrzu, a wydzielane przez nas substancje rozpuszczają świat zewnętrzny i przetwarzają go bezpośrednio we mnie, niwelując do cna wspomnianą dychotomię (Brach-Czaina, 2022, s. 90).

W przekazie uczestników badań dotyk odnosi się szczególnie do sytuacji „dotykania kogoś” i „bycia dotkniętym”, wyznacza sferę komfortu. Dotyk jest usytuowany pomiędzy, jako „spłot – chiazma” dotykającego i dotykającego, by posłużyć się fenomenologią Merleau-Ponty’ego:

Między moim badaniem a tym, czego się z niego dowiem, między moimi ruchami, a tym, czego dotykam, musi istnieć jakiś zasadniczy stosunek, jakies pokrewieństwo, dzięki któremu nie są one po prostu, jakby niby-nóżki ameby, niewyraźnymi i efemerycznymi deformacjami cielesnej przestrzeni, lecz inicjacją i otwarciem na świat dotyku (Merleau-Ponty, 1996, s.137-138).

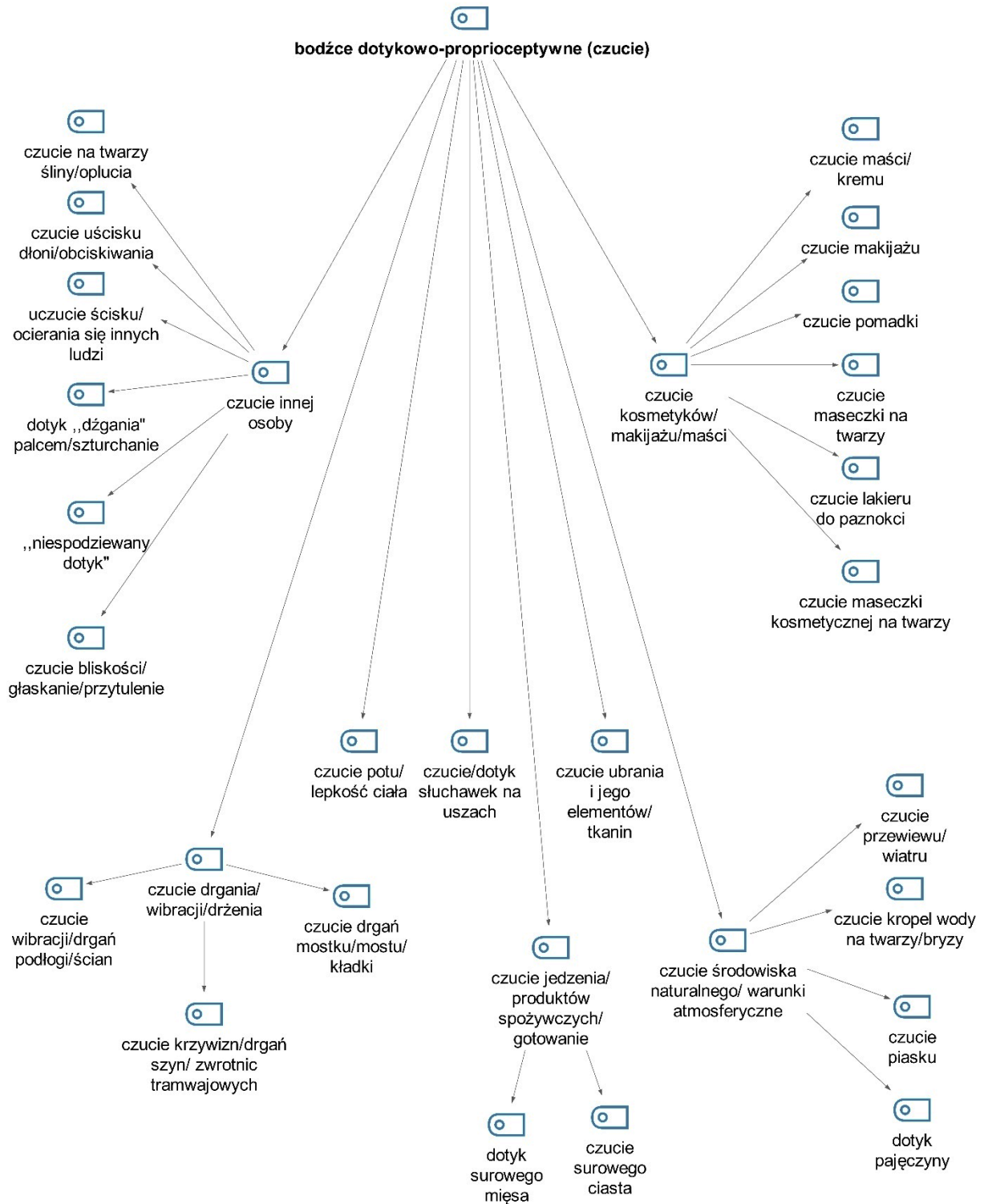
Dotyk ucieleśnia to, co poza ciałem. Jak konstatował José Ortega y Gasset, poprzez dotyk uobecnia się zarówno to, co w ciele wewnętrzne, jaki i to, co poza ciałem – poza nim (Gasset 1982). Dotyk odnieść można zarówno do jego właściwości fizycznych, jakościowych różnic doświadczanej materii, jak i relacji międzyludzkich. Niespodziewany, nagły dotyk jest częścią przeżycia, wspomnienie wydobyte z katalogu pamięci zmysłowej przywołują osoby, związane z nim emocje oraz stany. Jak opisuje jedna z badanych:

Czasami zareaguję bardzo emocjonalnie (np. na niechciany dotyk, jako dziecko reagowałam agresją; teraz zazwyczaj sztywniej, wycieram miejsce, w które zostałam dotknięta i modlę się, żeby być jak najszybciej w domu, bo chcę wymyć to miejsce), ale wydaje mi się, że uczucia mam stłumione. Albo nie tyle stłumione, co po prostu nie umiem ich do końca rozróżnić (tzn. gniew, radość czy duży smutek czuję bardzo wyraźnie; chodzi mi o uczucia pośrednie) i do końca wyrazić (*Aspergia*).

Dotykanie odsyła do wielu zabarwionych negatywnie relacji znaczeniowych, wszak wiąże ze sobą takie stany jak bycie urażonym, zranionym czy wprost dotkniętym „niemalże od środka”. Coś, co dotyka – sprawia przykrość, wiąże się z dyskomfortem, dotyka do żywego, rani, uraża, wiąże się nawet z bólem. Na łamach jednego z blogów, autorka opisuje doznania dotykowe w następujący sposób: „Po prostu dotyk odczuwałam jako coś tak przykrego, jak przypalenie ciała. Może to dość ostre porównanie, ale nic innego mi teraz do głowy nie przychodzi” (*Aspergia*). Blogerka, chcąc opisać swoje doświadczenia, sięga w głąb swojej biografii, przeszukuje swoją pamięć, przepatrując sensoryczne wspomnienia. Szuka właściwych określeń dla scharakteryzowania ich właściwości niczym w bibliotecznym katalogu. Tym samym ciało jawi się jako archiwum, dzięki któremu możliwe jest odtworzenie osobistych krajobrazów przestrzennych. Praktykowanie miejsca – sensoryczny spacer, pozwala wydobyć różnorodne wspomnienia przestrzenne:

Bardzo nieprzyjemnie wspominam korytarze już prowadzące do laboratoriów, ponieważ były strasznie ciasne, no tak na szerokość to może, to może i na dwie osoby, żeby się nie zahaczyły podczas wymijanki. A wiadomo jak jest, że zawsze się ktoś szturchnie czy nawet niechcący uderzy w rękę czy bark (spacer sensoryczny, Osoba 13).

Przeźren haptyczna (przeźrenie pozaszkolne)



Rysunek 18. Mapa przestrzeni haptycznej – poza szkołą

Źródło: opracowanie własne: MAXQDA 2022.

Dotyk, choć chwilowy, nie przemija, niekiedy pozostaje z doświadczającym go podmiotem na dłużej:

Przeszkadza, w sensie nie przeszkadza mi chwilowy dotyk, przeszkadza mi zatłoczona komunikacja miejska. Też mi się wydaje, że każdemu. Jeśli nie mam, jeśli, jeśli ktoś naruszy, nie wiem, na sekundę moją prywatną przestrzeń >**szybko**< No to bywa, no jakby ktoś, właśnie przez przypadek się smyrnie czy coś, ale jeśli muszę, muszę jeździć zatłoczonym autobusem i cały czas czuję, to, to jest już nieprzyjemne >**szybko**< (wywiad swobodny, Osoba 3).

W przekazie niektórych osób w spektrum autyzmu pojawia się także niechęć do współdzielenia się dotykiem z innymi, unikanie bezpośredniego kontaktu z tymi obiektami, które dotykali inni – klamkami, książkami w bibliotece. Jak wyjaśnia jedna z uczestniczek: „zawsze miałam takie hamowanie, jeżeli chodzi o korzystanie z rzeczy innego człowieka” (spacer sensoryczny, Osoba 2). Dotykowe doświadczanie przestrzeni, zwłaszcza o charakterze dotykowych fluktuacji – przypadkowych, niedających się przewidzieć, wiąże się nie tylko z lękiem, ale poczuciem dyskomfortu, nieustannego naruszania granicy, poczuciem wręcz wstrętu i obrzydzenia wywołanych niespodziewanym i niechcianym dotykiem. Z przekazu osób w spektrum autyzmu wyłania się obraz szkoły jako miejsca niechcianej ekspozycji na różnorodne bodźce dotykowe, szczególnie te niechciane, niekontrolowane, nagłe. Doświadczenia taktylne rozwijają świadomość cielesną, są istotnym komponentem w drodze do samorozwoju i samowiedzy. Jak wyjaśnia jedna z osób: „Wchodząc tak, świadom mojego dotyku, ponieważ jak byłem, nawet mnie to do dziś w niektórych sytuacjach, denerwuje mnie, że ktoś mnie dotknie, że ktoś mnie czasami, prawda” (wywiad swobodny, Osoba 8).

Dotyk wiąże się także z niechcianą obecnością, natarczywą, naprzykrzającą się, ale i nieuniknioną. Doświadczeniom taktylnym towarzyszy poczucie utraty granic swojego ciała: „Nie wiem, co jest moim ciałem, a co jest koszulką, a co jest jakąś, jakąś częścią otoczenia” (wywiad swobodny, Osoba 3). Dyskomfort powodują syntetyczne tkaniny, „drapiące”, „gryzące” ubranie. Problematyczne bywają także czynności pielęgnacyjne – obcinanie paznokci, mycie włosów mogą wręcz sprawiać ból, gdy skóra reaguje na nie niemal alergicznie, „relaksujące kąpiele czy nawet codzienny prysznic” (Dziewczyna w spektrum) urastać może do rangi wyzwania. Jak wspomina na łamach *Neurospektrum możliwości* jedna z blogerek:

Do dziś toleruję na swojej skórze tylko mydło, kremy czy balsamy i maści, a brzydzi mnie nawet pasta do zębów – no ale zęby myć trzeba. Nienawidziłam też zawsze obcinania paznokci u rąk i nóg – nie lubiłam, jak matka trzymała mnie wtedy za dłonie i stopy, a już skręcało mnie w środku, jak ślina moje skórki, żeby łatwiej je wyciąć (nawet teraz mnie skręca!). Oczywiście nigdy jej tego nie powiedziałam... Jeśli chodzi o dotyk, nie lubiłam też przytulania. Zawsze czułam się wtedy niekomfortowo, niezręcznie (*Neurospektrum możliwości*).

Zdarza się, iż doświadczeniom dotykowym towarzyszy irytacja, nerwowość, podenerwowanie. Jak określa jedna z badanych: „Takie zdenerwowanie, że nie mogę wytrzymać, nie mogę wytrzymać, bo tak mnie boli skóra. To jest takie odczucie, jak takie szpilki w pewnym momencie, tylko od środka, ale nie do końca” (wywiad swobodny, Osoba 1). Pociąga za sobą konieczność obrony swoich granic, ale także wzmaga zachowania zorientowane na wyobcowanie: „Tylko niech się Pani powstrzyma od ocierania się o mnie **GŁOŚNO**. Sorry, nie miało aż tak zabrzmieć **>szybko<**. Ogólnie, to czasem miło jak się jakaś pani pociera **\$zabawne\$**” (spacer sensoryczny, Osoba 13).

Doświadczenie dotyku osób w spektrum autyzmu balansuje pomiędzy dwoma antagonizującymi orientacjami – narzucającej się obecności, izolacji i wycofania a potrzebą ukojenia i bliskości. Narzucająca się obecność to niechciany, natarczywy dotyk, przesyty, przytłaczające nasycenie. Zdaniem Julii Kristevej: „We wstręcie przejawia się jeden z owych gwałtownych i mrocznych buntów bytu przeciw temu, co mu zagraża i co, jak się zdaje, nadchodzi z zewnątrz lub rozsadza od wewnątrz, rzucone obok tego, co dopuszczalne, tolerowane, możliwe do pomyślenia” (Kristeva, 2007, s. 7). Wstręt jest graniczny, ale i dwuznaczny: „[...] wyznacza podmiot, lecz nie oddziela go radykalnie od tego, co mu zagraża” (Kristeva, 2007, s. 15). Strukturyzacje wstrętu obejmują rytuały skalania, wyłączenia, przekraczania, a ich przeciwwagę stanowią procesy oczyszczania i puryfikacji (Kristeva, 2007, s. 23). Przymus dotyku, nieustanne wystawianie uczniów i uczennic na dotyk jest wręcz formą „szkolnej perwersji”:

A to idź w parze, a to siedź obok kogo, a to siedź za kimś, przed kimś, a to ciągle ktoś dosuwa i odsuwa ławkę, a ktoś się przeciska na korytarzu, a to walka o numerki. Cholera **GŁOŚNO**. Ciągłe cię dotykają, no ciągle. Ja to uważam, że to jest jakaś szkolna perwersja, że ty wciąż masz albo kogoś, albo coś dotykać. **.hhh**. Jak masz nawet coś pokazać to też masz dotykać, to coś – „no, no dotknij paluszkciem” **GŁOŚNO**. A może ja nie chcę dotykać? (wywiad swobodny, Osoba 11).

„To, co wstrętne, jest pokrewne perwersji” – stwierdzi Kristeva (Kristeva, 2007, s. 20). Skóra jako najbardziej pierwotna i naturalna granica, wyznacza indywidualne terytorium, wytycza jego ramy, osłania od otoczenia, chroni. Prymarne konotacje łączą dotyk z przyjemnością, bezpieczeństwem – wszak „dotyk stabilizuje doświadczenie”, ale i potrzebą ukojenia i schronienia – „język bliskości jest językiem dotyku” (Sławek, 2008, s.16, 27). Dotyk określić można jako podstawową formę zachowania społecznego – zbliżania i oddalania się od i do Innego. Regulują go zasady życia społecznego, często niepisane, uznawane za pewnik, nieodłączny atrybut przestrzennych interakcji i poruszania się w niej. Jego pierwotne odczytanie zastąpione jest przymusem, zaś jednostkowy, prywatny, intymny wymiar jest

wyrugowany na rzecz kolektywnego porządkowania i dyscyplinowania. To, co pierwotne i naturalne zostaje zinstrumentalizowane i poddane regułom zbiorowego przymusu. Doświadczeniu dotyku towarzyszy wstręt, by posłużyć się określeniem ukutym przez Julię Kristevą – „splot afektów i myśli” (Kristeva, 2007, s. 7). Wstręt, jak tłumaczy Alicja Lisiecka, jako kategoria psychologiczno-estetyczna, powiązany jest m.in. z problematyką funkcjonowania społecznego (Lisiecka, 2021). Winfried Menninghaus w swym niemalże kanonicznym już opracowaniu, odnosi kategorię wstrętu do niechcianej bliskości:

Elementarny wzorzec wstrętu stanowi doświadczenie niechcianej bliskości. Natarczywą obecność, wachającą czy smakującą konsumpcję spontanicznie oceniamy jako brukającą i staramy się o dystans względem niej. [...] Działanie obronne wstrętu oznacza, w wysoce abstrakcyjnym sformułowaniu, spontaniczną i szczególnie mocną negację (Nietzsche). Wstręt implikuje wszakże nie tylko zdolność negocjowania, lecz także konieczność negocjowania – kto odczuwa wstręt, nie jest zdolny nie negocjować (Menninghaus, 2009, s. 8).

Zdaniem teoretyka wstrętu jest on wyrazem stanu alarmowego i wyjątkowego, określa on go jako stan kryzysu: „w obliczu niedającej się asymilować inności” (Menninghaus, 2009, s. 7).

Jedna dziewczynka była niestety przebrana za Murzynkę, to znaczy ona miała totalnie umalowaną na brązowo twarz, umalowane wielkie czerwone usta i ktoś wpadł na świetny pomysł, żebym ja z nią tańczyła. **.hhh** Byłam tak pełna obrzydzenia **emfaza**. To było dla mnie, po prostu, nie do przejścia. Ja w ogóle nie używam makijażu, się brzydzę takimi rzeczami. Dla mnie ta usmarowana twarz tej dziewczynki, bo nawet pamiętam, kto to był, to było po prostu, Jezu i każą mi z nią tańczyć? – a ja muszę, bo jestem grzeczna **>szybko<**. to po prostu było straszne (wywiad swobodny, Osoba 6).

Taktylne nasycenie – na styku dotyku i afektu, nie stabilizuje doświadczenia, lecz wręcz przeciwnie, wywołuje w doświadczającym go podmiocie odrazę. Wówczas dotyk zanieczyszcza, oblepia:

Nie lubię szalików i spocenia. Nienawidzę spocenia **GŁOŚNO**. A zdarzało się kilka razy, że byłem spóźniony do szkoły i biegłem. To uczucie spoconej koszulki jest dla mnie nie do wytrzymania. Czasami starałem się brać koszulkę na przebranie, bo tak było wygodniej. Czasami zdarzało się, że oszukiwałem, że źle się czuję, byle nie pójść do szkoły właśnie ze względu na tą mokrą koszulkę czy sweter. Do tego stopnia to było. Tak samo było jak po WF-ie miałem kurtkę ubrać, to uczucie mokrego ubrania. Nogi oblepione przez spodnie (wywiad swobodny, Osoba 9).

Taktylne jakości estetyczne bywają dalekie od kanonu, ambiwalentne, by nie powiedzieć, że wręcz odstręczające. Lepkość odrzuca, obezwładnia, wywołuje agresję. Dotyk niekiedy przyjmuje postać działań przemocowych, wiąże się z zachowaniami taktylnymi, które wykluczają, naznaczają – przywołują na myśl rytuał skalania:

Pamiętam, że raz jako dziecko, nie wiem, może jakoś szedłem wtedy do komunii, że mnie ktoś opluł. to go bardzo pobiliśmy. Dostałem szału, nie pamiętam nic, oprócz tego gniewu, szału, nie mogli mnie

utrzymać. Afera wielka była. Ślina obejmowała prawą skroń i polik. Wzerała się jak jakiś kwas (wywiad swobodny, Osoba 13).

Silnym doznaniem – „dotykającym do żywego”, jest wewnętrzne doświadczenie zmysłowe i cielesne. Ciało badanych w sposób szczególny reaguje na warunki termiczne, ból, ale i wibracje – wibroimpulsy, wibrodotyk, sygnały płynące do mięśni i stawów. Dotyk angażuje w rzeczywistość, to nie tylko czucie tego, co pod palcami, ale doznanie relacji bycia w świecie. Wnikliwość dotyku, przekonwertowanie w drgania, wibracje i drżenia, pozostawia silne wrażenia. Drgania wytrącają z równowagi, wtedy gdy ktoś przechodzi obok:

[...] jeżeli ktoś na przykład podstawił kawę na ten pulpit, to ja mam tak zwany słuch kostny, więc po prostu czułam wszystko, chwilę tej wibracji odbierałam na swoim ciele, więc cokolwiek tam było robione za mną, to ja po prostu odczuwałam i w pewnym sensie, mnie to na chwilę wytrącało (spacer sensoryczny, Osoba 2).

Wibracja osadza precyzyjnie doświadczający ją podmiot w przeżywanym momencie – przeszywa, świdruje, wiąże go z miejscem. Dotyk uwypukla miejsce, sytuuje w miejscu, sytuuje przestrzeń w człowieku, gdyż zwraca się do jego wnętrza, trzewi. Doświadczający je podmiot jest niemalże zawładnięty przez palety wrażeń somatycznych:

Były luźne sztangi i maszyna atlas. I wolałem te indywidualne. Na tym atlasie robiło kilka osób, na raz, różne ćwiczenia – barki, sztanga, nogi. I to wszystko wpadało w rezonans, drgało, świdrowało mi mózg

GŁOŚNO [...] Czułem to normalnie, normalnie aż w zębach **emfaza** (wywiad swobodny, Osoba 13).

Utrudnia uczestniczenie w zajęciach lekcyjnych, uniemożliwia pełną partycypację w życiu szkoły – w trakcie apelu, zajęć wychowania fizycznego czy edukacji muzycznej. Tym samym doświadczenia dotykowe, ich jakość, nadaje ton, kształtuje zdolność uczestnictwa do *bycia* w przestrzeni. Drgania wywołują niepewność grawitacyjną, ruch w przestrzeni jest wówczas niepewny, zdominowany przez jej mało przyjazne sensoryczne atrybuty. Przenikający ciało wibrodotyk wiąże człowieka z miejscem, zespala go z nim poprzez towarzyszące mu przeżycia i doznania cielesne. Może wywoływać niechęć, lęk, prowadzi do dezorientacji i utraty bezpieczeństwa grawitacyjnego. Doświadczenia dotykowe wiążą się z dwoma współgrającymi z nimi mechanizmami sensorycznymi, a są nimi kinestezja oraz zmysł równowagi. Odczuwane drżenie wchodzi w ciało:

Że tracę grunt pod nogami, że się przewrócę, że podłoga tak pływa. Jakbym stał na jakimś łożku wodnym. **>szybko<**. Ogólnie te trampki miałem cienkie, cienką podeszwę. Ja naprawdę odczuwałem to aż w mózgu, każdą drobinę, drgania. Do dziś mam nadwrażliwe stopy, nienawidzę masażu stop czy czegoś takiego. Nikt nie może dotykać moich stop. Do tego stopnia, że one są tak wyczułone, że jak w szkole były sale podzielone, i tak graniczyły, i były jakieś tańce, muzyka, a były to stare głośniki Unitra, kolumna stała na parkiecie, to każde **emfaza**, każde wibracje **GŁOŚNO**, przechodzące przez ten, de facto

luźny parkiet, miałem wrażenie, że przechodziły przez moje ciało. **.hhh** Taki update stóp mam **\$zabawne\$** (wywiad swobodny, Osoba 10)

Sytuacje życia codziennego – przejazd tramwajem, przejście przez podziemny tunel emanują zmysłowością, odsłaniając także i haptyczne jakości otaczającej rzeczywistości. Dotyk pozwala przekroczyć granicę – dotykanego i dotkniętego, dzieje się tu i teraz, ale i pomiędzy. Haptyczność doświadczenia jest taktylna, ale i kinestetyczna, wiąże się z ruchem, przemieszczeniem. Niezwykłe plastycznie opisuje wibracje i drgania jeden z uczestników badania w odniesieniu do wrażeń odbieranych podczas jazdy tramwajem:

Badaczka: Krzywe szyny?

Osoba 13: Tak na odcinku koło Remondisu, a tam to zawsze śmierzdzi **GŁOŚNO**, tak że próbuję nie oddychać, szyny są tak krzywe, że można się przewrócić.

Badaczka: Jak Pan to czuł?

Osoba 13: No, no a Pani to nie czuje?

Badaczka: Czulałam drganie jazdy tramwajem. (2) Jak Pan to odbiera?

Osoba 13: Te szyny są tak krzywe, że tramwaj, tak jakby miał wypaść z nich. Mimo, że tramwaj jest nowy, jest to bardzo odczuwalne, ponieważ tor jest po łuku, więc koła tramwaju muszą być prowadzone przez te szyny, czego efektem jest wpadanie w różne drgania oraz uderzenia koła o szynę **GŁOŚNO >szybko<**. No także, tak to czuję, tak czuję (spacer sensoryczny, Osoba 13).

Podobne wrażenia towarzyszą innej osobie, podczas przejścia przez tunel podziemny: „Jak sobie teraz stoję, to tego, to, to nie czuje, ale, ale, ale, czuję takie drzenie w kościach, w plecach, porównałbym to do rodzaju takiej mało przyjemnej wibracji, jak np. ktoś mnie dotyka, smyra gdzieś np. w kolejce” (spacer sensoryczny, Osoba 10). Drgania „przechodzą”, „wchodzą w ciało”, stąd też *bycie-w-przestrzeni* – partycypacja spacyjna, nabiera zmysłowego wymiaru. Doświadczana przestrzeń, ucieleśniając się, nabiera indywidualnego charakteru, budząc skrajne emocje:

O matko. **\$zabawne\$** No, czuję to w ciele. W ciele, przechodzi to przeze mnie. **.hhh** Włazi we mnie i wkurza to straszliwie (.), takie drganie wewnętrzne mi się robi **<wolno>**. Niepokój może i nawet, coś takiego. (.) Trudne pytania Pani zadaje zawsze **\$zabawne\$ >szybko<** (spacer sensoryczny, osoba 13).

Przeciw wagą dla wyzwalań w doświadczających dotyku podmiotach jest jego potrzeba i pragnienie dotyku. Wrażenia dotykowe są rozsypane pomiędzy innymi wrażeniami zmysłowymi, okazują się być ważne i pożądane:

Bardzo nie lubiłem takiego egzaminu skakanie wzwyż, stanie przy ścianie i taki jakby wyskok. Wtórny idiotyzm. Pamiętam, lubiłem chodzić na karate. **.hhh** Bo ja nie lubię smyrania, jak piórkiem w filmach erotycznych czy coś takiego, tylko konkretnie. Przepraszam za porównanie. **\$zabawne\$** Jak mnie żona drapie teraz, to się śmieje, że jak grabiami albo że możemy robić sceny do ostrzejszej wersji Greya **\$zabawne\$** (wywiad swobodny, Osoba 13).

Preferowany dotyk jest mocny, określony przez swoją intensywność: „Oj bardzo tego nie lubię. Nie lubię dotyku generalnie, choć jak już kogoś dopuszczę, aby miał ze mną kontakt fizyczny, to wolę bardzo mocny dotyk – a nie taki słaby lub taki głaskający. To daje mi konkretne odczucie” (spacer sensoryczny, Osoba 9). Doświadczenia haptyczne ukazują także potrzeby zmysłowego dobodźcowania, poszukiwania tego, co płynące z ruchu – czuciowe, przedsiolkowe i proprioceptywne. Dla badanych ciało w ruchu jest formą ekspresji samego siebie, ale też zarządzania sobą – swoimi emocjami, zachowaniem w przestrzeni. Jak stwierdzi jedna z blogerek: „Biegam po domu na palcach i trzepoczę rękami. Uspokaja mnie to” (*Aspergia*). Ruch pozwala uwolnić siebie – „latać”, „fruć”, „trzepotać”. Jest istotnym komponentem w procesie samoregulacji doświadczającego go podmiotu:

Fruwam, patrzę w okno [...] Ja mam takie poczucie, że się nie mogę, że się po prostu nie mogę o coś się po prostu upomnieć czasami. Głównie po okręgu [...] wyżycie to też dobre słowo, ale bardziej to dla mnie jest samoregulacja **emfaza**. Chodzenie po okręgu (JG, wywiad swobodny).

Dotyk i związane z nim nierozzerwalnie bycie w ruchu pozwala dookreślić znaczenie przestrzennych relacji, ale i zdefiniować nieodłącznie związaną z ciałem spacialność.

3.2.4 W otulinie zapachów i smaków – przestrzenie olfaktoryczne

Konkretny zapach powoduje, że nieświadomie wchodzimy w przestrzeń całkowicie już zapomnianą przez pamięć siatkówkową; nozdrza budzą zapomniany obraz i zaczynamy marzyć.

Juhani Pallasmaa

Zmysł węchu, jako jeden z najbardziej niedowartościowanych systemów zmysłowych, ma dla osób w spektrum autyzmu charakter szczególny, tym bardziej zaskakuje jak rzadko bywa elementem dociekań naukowych i przedmiotem wiedzy akademickiej. Badacze odnotowali, iż niemal 40% dzieci z rozpoznaniem spektrum autyzmu wykazuje szczególną wrażliwość na zapachy (Leekam, Nieto, Libby, Wing i Gould, 2007). O jej charakterze decyduje nie tyle wyjątkowa zdolność detekcji zapachów, co trudności w ich właściwej identyfikacji (Galle, Courchesne, Mottron i Frasnelli, 2013), które to zwiększają się wraz z intensyfikacją objawów oraz współwystępowaniu innych wyzwań rozwojowych (Rozenkrantz i in., 2015). Do przedstawienia obrazu krajobrazu węchowego badanych, podobnie jak w odniesieniu do doświadczeń płynących z pozostałych systemów zmysłowych, posłużono się wizualizacją w postaci mapy (Rysunek 19).

Węch zdaje się być zmysłem marginalnym wobec tradycyjnej hierarchii zapachów, jednak wyłaniający się z przekazu osób w spektrum autyzmu krajobraz sensoryczny zdaje się mieć intensywne, olfaktoryczne nacechowanie. Narracje badanych, ale i spacer sensoryczny w pewnym sensie nobilitują przestrzeń olfaktoryczną, jako ważką dla poznania ich edukacyjnego świata. Zebrany materiał pozwala uznać, iż doświadczenia olfaktoryczne są istotnym parametrem opisu jakości ich życia, ale i procesów nauczania-uczenia (się) – są katalizatorem emocji, przywołują wspomnienia, ale i pozwalają wartościować i waloryzować sytuację na poziomie jednostki, ale i w kontakcie z innymi. Zasadność stworzenia „mapy krajobrazu węchowego” w rekonstrukcji doświadczeń spacji potwierdzają słowa Frydryczak:

Jako zmysł praktyczny, powonienie posiada kluczowe znaczenie dla wyznaczenia miejsc, a raczej punktów w przestrzeni pozwalających wykreślić, z jednej strony, polisensoryczną, acz mentalną mapę środowiska, w którym się poruszamy, a z drugiej organizującą określoną przestrzeń społeczną (Frydryczak, 2020, s. 109).

Zapach bywa przewodnikiem, pozwala się orientować w przestrzeni, dyskryminując jedne od drugich, chroni także przed intruzem czy zbliżającym się niebezpieczeństwem. Zapach otula, koi, ewokuje wspomnienia, bywa nostalgiczny, zwraca się ku przeszłości. Czucie ludzkich zapachów jest doznaniem niezwykle intymnym, nierzadko związanym z bliskością, obcowaniem z innym. Ucieczka do zapachów zdaje się być niemożliwa, wypełniają one stale przestrzeń, zapachowa sterylność jest wręcz nieprawdopodobna. Najwięcej punktów na mapie olfaktorycznej odnosi się do negatywnych wrażeń węchowych. Odbieranych jako odpychające, przykre czy wręcz odstręczające. Szczególnie intensywnym doświadczeniem węchowym jest woń, którą za jedną z uczestniczek określić można mianem „bliskiego zapachu”: „Nie chodzi o to, że coś śmierdzi czy jest nieprzyjemne, tylko, po prostu, że jest to taki bliski zapach” (wywiad swobodny, Osoba 1).

Szkoła obłana jest wonią ludzkiego potu i ciała. Pot jako wydzielina – pojawiająca się jako wyraz wysiłku, zdenerwowania czy też choroby waloryzuje *bycie-w* przestrzeni pejoratywnie. Zapach jako właściwość cielesna jest bliski, przylega do ciała, łączy się z wrażeniami taktylnymi. Szczególnie wybrzmiewa to w metaforycznym opisie, przyrównującym zapach do gęstej, obklejającej pajęcznej sieci: „Zresztą do dziś nie cierpię siłowni, ogólnie nie jestem typem sportowca, jednak ten unoszący się pot, on mnie obkleja **emfaza**, jak pajęczyna **emfaza**. **.hhh** Okropne jest to uczucie zaduchu, jest takie, takie obklejające” (wywiad swobodny, Osoba 13).

Zapach przełamuje granice intymności, jest ekspansywny – przesiąka w przestrzeń, zalewa ją, oblewa. Bliskim zapachem jest nie tylko pot, czy oddech, ale i zapach wydalin czy nawet krwi menstruacyjnej. Biorąc pod uwagę, jak często toaleta urasta w edukacyjnych biografiach badanych do rangi azylu czy wręcz schronu, to należy uznać, że jej atrybuty węchowe są zaprzeczeniem funkcji, które zdarza jej się pełnić. Podobnie jak gimnastyczny schowek:

Kochałem ten kantorek mimo, że straszliwie, piekielnie śmierdział taką gumą i chyba ktoś tam nasikał raz. Pamiętam to, wtedy akurat, to mi się aż wymiotować chciało, bo pamiętam, że na początku myślałem, że to woda, że coś tam kapie i ja to dotknąłem **o cicho**. Rozumie pani? Ohyda! **GŁOŚNO SzabawneS** (wywiad swobodny, Osoba 11).

Tolerancja zapachu ma także charakter społeczny, wiąże się z usytuowaniem jednostki w relacji wobec innych, współdzielących przestrzeń. Obrazuje to sytuacja, którą opisuje jedna z osób:

I pamiętam jakąś dziwną modę. Kopanie się w tyłki kolanami, jak w kolejce, do tej pory to nie rozumiałem. Tak z kolana w tyłek dostawałem wielokrotnie. Nienawidzę jak ktoś mnie dotyka, jak ktoś mnie „ochuchuje” **emfaza**, że z tej buzi leci to na mnie, ten wyziew ludzkiej buzi (wywiad swobodny, Osoba 9).

Zapach wpływa na ocenę otaczającej przestrzeni, waloryzuje ją. Wrażenia osmologiczne, ich wspomnienie przeobrażają się w uczucia. Jedno ze wspomnień węchowych w odniesieniu do przestrzeni akcentuje jedna z uczestniczek:

No, zacznijmy właśnie od tych spraw sensorycznych, czyli (2) ogromny hałas, przeogromny **GŁOŚNO**, gwizdki, piłki odbijające się od parkietu (.), smród tych wszystkich sprzętów sportowych **<wolno>**, dlatego, że one były trzymane w schowku w (.), no w takiej sali oddzielnej, gdzie były po prostu wszystkie te takie, też skórzane przedmioty, typu kozioł do skakania, piłki gumowe i to wszystko miało taki, po prostu, pomieszany zapach, właśnie gumy i skóry. Mieliśmy też takie kamizelki jaskrawożółte, które nakładała jedna drużyna, żebyśmy wiedzieli, komu podawać piłki, żeśmy mogli się odróżnić i te koszulki były bardzo rzadko prane **<wolno>**. One po prostu tak śmierdziały **emfaza**, to było coś okropnego (wywiad swobodny, Osoba 2).

Doskwierającym wrażeniem węchowym towarzyszącym *byciu-w* przestrzeni szkoły jest zapach ciężkiej w jej granicach wilgoci. Jest ona pewną formą nasycenia, nadmiaru, sprawia, iż przestrzeń staje się ciężka, chłodna, a nawet lepka i brudna. Wrażenia te odsyłają do węzłowych kwestii związanych z byciem w roli ucznia i uczennicy – przytłaczają, przysłaniają myśli, zakłócają zdolność do koncentracji uwagi: „Tak, no tak. Albo też mnie denerwowały doniczki na parapecie. Bo jak sprzątaczką za dużo podlała, to czułem zapach wilgoci. Mi to przeszkadza, w sensie, nie że śmierdzi, ale nie mogę przestać o tym myśleć” (wywiad swobodny, Osoba 10).

Doświadczenia węchowe przekładają się nie tylko na ocenę osób, przestrzeni, ale także stosunek do zajęć lekcyjnych i gotowość do partycypacji w nich. Szczególne walory węchowe mają materiały plastyczne – plastelina, pędzle, farby, a nawet kubeczki do wody emanują nieprzyjemną woń wilgoci i stęchlizny:

Ale, ale dla mnie np. nie do wytrzymania był zapach farb, a jeszcze bardziej tych niedomytych kubeczków i pędzli. Strasznie śmierdziało, mało kto to mył, ledwo, ledwo pewnie pochłapane gdzieś tam było wodą, tak, i to się tak kisiło w tych szufladach tam w szafie. Jako podkład były gazety stare i one też miały specyficzny zapach, niektóre nawet i mokre potem podsuszone dalej były pakowane na następne razy. Samą plastykę to bym nawet lubił, ale te zapachy były okropne (wywiad swobodny, Osoba 11).

Wśród wrażeń węchowych wiązanych z przestrzenią olfaktoryczną szkoły stosunkowo często w narracji badanych pojawia się zapach gumy, plastiku, trampek, detergentów, miotły, zapach wody do mycia podłogi, a także – co może zaskakiwać, zapach papierosów czy spalenizny. Co należy podkreślić, nie wszystkie doświadczenia węchowe badanych jednoznacznie waloryzują przestrzeń szkoły negatywnie. W ich narracji pojawią się także pozytywne asocjacje łączone z zapachem szkolnej przestrzeni. Jak konstatuje uczestniczka: „Dobrze pachniało blisko pokoju nauczycielskiego – kawa i herbata” (wywiad swobodny, Osoba 1).

Zapach wody oraz ziemi identyfikują badani podczas spacerów sensorycznych. W otwartej przestrzeni wiązane z wilgocią wrażenia węchowe zdają się łagodnieć. Wtapiają się w przestrzeń jako jej naturalny atrybut:

Osoba 7: Ja czuję zapach i ziemi, i liści.

Badaczka: Jak pachną te liście?

Osoba 7: No tak, jak liście.

Badaczka: Przyjemny jest to zapach dla Pana?

Osoba 7: Tak, ja czuję taką wilgoć jakby z tych liści, ale mi to nie przeszkadza.

Badaczka: Dziś też czuje Pan zapach ziemi?

Osoba 7: Tak.

Badaczka: Jaka ona jest dla Pana?

Osoba 7: No mi, mnie nie przeszkadza, taki, taki normalny stan to jest. Tak bym to określił. Widzę je i, że czuję je, że jest, jak ma być.

Badaczka: Spokój?

Osoba 7: No w sumie, no tak, że jest normalnie, jak powinno być. Nie, że coś palą w kominie i aż zatrują człowieka. Ziemia jest taka, no jak pani mówi, że spokojna jakby jest dla mnie, nie. (spacer sensoryczny, Osoba 7).

Z opisów doświadczeń olfaktorycznych osób w spektrum autyzmu można wręcz wyabstrahować swoisty postulat „zapachowego wyciszenia”. Dezodoryzacja, choć w swym pierwotnym zamyśle miała być gwarancją „zapachowej ciszy” (Corbin, 1998), odbierana jest jako ta przymusowa aromatyzacja współdzielonej przestrzeni. Zapach drugiej osoby

zawłaszcza przestrzeń, przytłacza swoją wszechobecnością. Dla jednego z badanych stanowi naruszenie granic: „Oczywiście i objijają się. Najgorzej jak jeszcze jakieś perfumy jakaś «milady» na siebie wyleje. O Boże, nie, weźcie się ludzie ogarnijcie **\$zabawne\$**” (spacer sensoryczny, Osoba 13). Próg wyczuwalności i wrażliwości węchowej jest jedną z determinant węchowej adaptacji, ta zaś określa właściwości jednostkowego doświadczenia przestrzeni, ale i stosunku do innych osób. Zapach zapada się w doświadczającym go podmiocie. Unosząca się woń wywołuje ciągi reminiscencji, pozwala odtworzyć aurę miejsca, panującą w nim atmosferę, wspomnienia dotyczące konkretnych osób i zdarzeń. Takimi słowami jeden z uczestników przytacza obraz węchowy przywołany w odniesieniu do zapachu jednej z nauczycielek:

Ale była taka baba, ja z nią nie miałem, była od biologii. Powiedzieć, że capię od niej, to nie powiedzieć w ogóle nic **\$zabawne\$**. Śmierdziała przeokrutnie. (.) To chyba taki perfumik z PRL-u, czy coś. A już wiem, Pani Walewska, na bank, to ten, bo moja ciotka też tak śmierdziała zawsze **\$zabawne\$** (wywiad swobodny, Osoba 10).

To, co łączy doświadczenia węchowe szkolnych i poszkolnych przestrzeni to odczucie wstrętu i obrzydzenia. W narracjach osób w spektrum autyzmu silnie odczuwanym wrażeniem węchowym jest zapach jedzenia. Zdaniem J. Kristevej obrzydzenie do jedzenia stanowi jedną z najbardziej podstawowych i archaicznych odsłon wstrętu (Kristeva, 2007, s. 9). Badani wymieniają zapachy – z pozoru wydające się jako neutralne lub przyjemniej, nienarzucające się w sposób oczywisty czy jednoznacznie negatywny, m.in. groszku, ziół, gotujących się parówek, ziemniaków, a nawet – co może zaskakiwać, zapach wody. Jak opisuje jeden z badanych:

No, no głównie to zapachy, najgorzej, że tak stał ten zapach, bo było duszno, nie było czym oddychać. I ta unosząca się woda od ziemniaków. Ogólnie zwracam do teraz uwagę na zapachy, których inni nie czują: woda od ziemniaków, woda od zaparzanych parówek, prawda, zapach czajnika jak się woda grzeje. Nie lubię tych zapachów. (.) Jeśli chodzi o sam teren kampusu, to też zapach tych plastikowych pulpitów. Nie wiem, czy ktoś je w ogóle mył, ale czułem zapach takiego chińskiego plastiku. I też to nie jest tak, że te zapachy mnie jakoś tam paraliżowały, ale one mnie męczyły. Tak, to na pewno, tak. (.) Czuję się ogólnie zmęczony, jak muszę przebywać w takich tam różnych miejscach. Wtedy też gorzej się skupiam (wywiad swobodny, Osoba 11).

Zapach przy szczególnej wrażliwości węchowej, skutkuje nie tylko dyskomfortem, ale i reakcjami płynącymi z ciała – mdłościami, a nawet prowokuje odruch wymiotny. Jak wspomina jeden z uczestników: „Ogólnie czy stołówka, czy jak ktoś jadł jajo w kanapce. Kanapka z jajem **GŁOŚNO**. Ohyda. Smród, fetor się unosił z 3 dni, dokładnie 3 dni. Normalnie miałem odruch wymiotny. Już nie powiem, już nie powiem” (wywiad swobodny, Osoba 9).

Niektóre opisy wrażeń zmysłowych mogą wręcz zaskakiwać, odsłaniając subiektywnie nadawane cechy i określenia odczuwanej woni. Zapachy nie istnieją obok siebie, lecz nakładają się na siebie, ich dyskryminacja bywa niekiedy niemożliwa. Takimi słowami dokonuje opisu krajobrazu węchowego jeden z badanych:

Osoba 13: Chyba tak, ale czy to przyczyna-skutek, jakaś zależność, to nie wiem do końca. Na przykład zapach kawy, dajmy na to. Lubię kawę, ale jak jestem na dole i ktoś idzie z kawą, to mi ona przeszkadza. Fajnie pachniał chleb, ale ten na dole zapach, to taki stęchły, taki mech z kiszonką.

Badaczka: Mech z kiszonką?

Osoba 13: Prawda, że poetyckie mam porównania. Prawie jak Mickiewicz **\$zabawne\$**.

Badaczka: Bardzo obrazowe. No tak, prawie jak Mickiewicz **\$zabawne\$** (spacer sensoryczny, Osoba 13).

Krajobraz węchowy dopełniają zapachy, które pozwalają się wyciszyć. Przykładem zapachu, który może dawać odprężenie, ale i pozwalającym się skoncentrować na działaniu jest dla jednego z uczestników zapach drzewa:

Lubiłem zapach drzewa, lecz nie lubiłem zapachu ciętego drzewa. Ktoś mi kiedyś powiedział, że to ten sam zapach. Otóż nie. Ja lubię rzeźbić w drzewie, daje mi to odprężenie i koncentrację na tej danej czynności, lecz wie Pani, jak to w technikum – stado szympansów i pranksterów. Jeden lepszy od drugiego (wywiad swobodny, Osoba 13).

Zapach i dotyk odsyłają do kolejnych z przestrzeni sensorycznego krajobrazu – a jest nią przestrzeń wizualna.

3.2.5 Przestrzeń wizualna – pomiędzy wrażliwym punctum, światłem i cieniem

*Pomiędzy światłem świecy a cieniem rzuconym,
Ta przestrzeń drżąca ileż ma sekretów!*

Julian Tuwim

W kontekście doświadczeń wizualnych osób w spektrum autyzmu w literaturze niejednokrotnie bywają one określane mianem uczących się za pomocą obrazów czy też wręcz jako „myślących obrazami” – z ang. *visual thinkers* (zob. m.in.: Grandin, 1995, s. 141, 2006, s. 20, 2017, s. 27, 2018a, s. 182, 2018b, s. 64, 2019, s. 125; Quill, 1997, s. 698; Dettmer, Simpson, Myles i Ganz, 2000, s. 163; Pufund, 2021, s. 33). Doświadczenia wyłaniające się z zebranego materiału pokazują, iż odbiór przestrzeni nie tylko jest multisensoryczny, ale sam wzrok nie stanowi domeny nadrzędnej wobec pozostałych doświadczeń, związanych chociażby z audiosferą czy też przestrzenią olfaktoryczną.

„Świat wizualny jest względnie stabilny i dostępny dla oka” – stwierdza Paul Rodaway (Rodaway, 1994, s. 103). O ile przestrzeń dźwiękowa i haptyczna jest dynamiczna, tak przestrzeń wizualna zdaje się być z pozoru statyczną, ale i dającą się precyzyjnie uchwycić w swych granicach. Wrażenia wzrokowe przywołują wrażenia należące do dotyku – lepkość, kleistość, wilgoć, miękkość, twardość, „kanciastość”, a zatem te, które zazwyczaj są doświadczane w bezpośrednim kontakcie. Na dotykowe aspekty krajobrazu zwraca uwagę jedna z badanych:

Tak, jakbym ja była z kosmosu i przyleciała tutaj, w ogóle, na jakąś kanciastą planetę, znaczy (.) okrągłą planetę, na której wszystko jest kanciaste i wyrwane, niedostosowane do tych subtelności ludzkich i ich wrażliwości. [...] To znaczy, że wszystko ma kąty. Po prostu, idę przez miasto i wszystko jest w kątach i nie ma nic zaokrąglonego i (.) Można łatwo się w coś uderzyć i jest szare. .hhh Jakby nie mam problemu z kolorem kamienia, bo kolor kamienia naturalnego jest super, ale wszystko jest betonowe i (.) Po prostu jakbyśmy byli tacy syntetyczni, jakbyśmy tworzyli nasz świat syntetycznie, a nie właśnie w takich naturalnych obłościach. [...] Strasznie mi się to podoba albo takie domki Hobbitów, to po prostu byłoby idealnie, gdybyśmy w takim czymś mieszkali \$zabawne\$ (wywiad swobodny, Osoba 1).

Z przekazu osób w spektrum autyzmu wyłania się także czysto wizualny aspekt przestrzeni. To, do czego sięga wzrok, nie jest z kolei dostępne dla poznania taktylnego – to światło, cienie, barwy i kolory. Adam Dobaczewski zwraca uwagę na synestezyjność doświadczeń, tłumacząc, iż:

‘Światło’ i ‘widzenie’ odgrywają całkowicie odmienną i szczególną rolę w poznawaniu otaczającej nas rzeczywistości, w przeciwieństwie do odpowiednich zjawisk innych pól percepcyjnych, których wspólną cechą jest przede wszystkim możliwość identyfikacji wyłącznie wyrażen pewnego rodzaju, i to wyrażen niepowiązanych automatycznie z możliwością uzyskania stanu mentalnego wykraczającego poza same te wyrażenia (Dobaczewski, 2002, s. 111).

Roland Barthes opisuje dwie dopełniające się optyki oglądu obrazu wzrokowego – studium, rozumiane jako kontekstualne tło, związane z kulturą i wiedzą ogólną oraz *punctum* – punkty, znamiona, „usiane wrażliwymi miejscami” (Barthes, 2008, s. 51). Jak powie filozof: „*punctum* jest szczegółem” (Barthes, 2008, s. 80), który tłumaczy jako: „[...] także użądlenie, dziurka, plamka, małe przecięcie – ale również rzut kośćmi. *Punctum* jakiegoś zdjęcia to przypadek, który w tym zdjęciu celuje we mnie [*me point*] (ale też uderza mnie, miazdzy)” (Barthes, 2008, s. 52)

Narracje pozwalają na wyłonienie – symboliczne dotknięcie, rozumiane za filozofem – jako wywoływanie biograficznego „wstrząsu”, a zatem w dużej mierze także polegające na „wydobyciu tego, co było tak dobrze ukryte, że nawet sam podmiot-aktor nie wiedział o tym lub był tego nieświadomy” (Barthes, 2008, s. 61). Docieranie do *punctum* doświadczania wymaga „odsłonięcia się” – na to, co naiwne, tkliwe, ale i to, co przejmujące (Barthes, 2008,

s. 80). Mimo, iż *punctum* jawi się niekiedy jako ledwie „okamgnienie”, jest ulotne, kruche, to charakteryzuje je duża siła ekspansji (Barthes, 2008), ale i kieruje poza to, co widzialne (Barthes, 2008). Z przekazu osób w spektrum autyzmu szczególne angażujące zdają się być światło oraz kolory, zwłaszcza ich zmienność, natężenie, głębokość, ale i zmienność zakresu pól widzenia – od koncentracji na szczególe lub sięganiu wzrokiem w dal – gdzieś „poza miejsce”. Źródłem wizualnego „wstrząsu”, ale i „wrażliwych punktów” były materiały dydaktyczne i materiały używane w toku zajęć lekcyjnych. Przede wszystkim niepokojem napawają zagęszczone tekstem karty pracy, strojna gazetka ścienna, a nawet połyskujące laminatem mapy. W jednym z wywiadów badany wspomina jako sytuację niekomfortową pracę z mapą: „[...] taka mapa wielka, co wisiała w sali geograficznej. Odbijało się światło od niej, bo była pokryta takim śliskim czymś, laminatem czy to taka niby folia była” (wywiad swobodny, Osoba 7).

Wizualne zagęszczenie irytuje, przytłacza, zakłóca uczenie się, utrudnia koncentrację uwagi. Mapa jest także problematycznym narzędziem dla innego uczestnika badania. Jak wyjaśnia:

Dla mnie problematyczne były mapy. Stoisz pod wielką mapą, i masz coś pokazać. Cholera, ja tam nic nie widzę **GŁOŚNO**. No nic **GŁOŚNO**. Czemu nie mogę pokazać tego w atlasie czy coś, nie, nie, bo jest stara, śmierdząca mapa i trzeba ją zawiesić (wywiad swobodny, Osoba 10).

Wizualne zagęszczenie ma charakter opresyjny, zawłaszcza przestrzeń. Owo zawłaszczenie odbywać się może zarówno na poziomie interakcji społecznych, jaki i w aspekcie materialnego współdzielenia przestrzeni. Spojrzenie – kontakt wzrokowy, jest doświadczeniem dla osób w spektrum autyzmu szczególnym. Komunikacja niewerbalna – kontakt wzrokowy, mimika, gesty stanowią sygnały ostrzegawcze dla rozpoznania spektrum autyzmu. Kontakt wzrokowy jako zjawisko społeczno-komunikacyjne i kulturowe trudne jest do jednoznacznej oceny⁴³. Samorzecznicy podkreślają wysiłek wkładany w nawiązywanie kontaktu wzrokowego, związany między innymi z interakcyjnymi niuansami, stąd też określany jest często jako czynność niezręczna, kłopotliwa czy wręcz sztuczna. Bywa także odbierany jako czynność wynikająca ze społecznego przymusu, a nie komunikacyjnej potrzeby i przewrotnie – niekiedy ją zakłóca. W przekazie badanych zaznacza się unikanie kontaktu wzrokowego jako zamierzona aktywność, służąca zarządzaniu sobą w przestrzeni oraz relacjami interpersonalnymi. Badani w tym celu posługują się repertuarem świadomych strategii – zakładają okulary przeciwsłoneczne, odwracają wzrok, wycofują się, by uniknąć spojrzenia

⁴³ Z uwagi na złożoność związanej z nim problematyki, w tym miejscu, odczytywany jest jako pewien aspekt wizualny doświadczanej przestrzeni, nie zaś kompetencja komunikacyjna.

i wizualnej ekspozycji. Kontakt wzrokowy – jako doświadczenie wizualne, niekiedy wymaga wydłużonej adaptacji, by móc się z nim podzielić:

Badaczka: Wspominał Pan, że nie lubi jak ktoś na Pana patrzy.

Osoba 7: Tak, nie lubię.

Badaczka: Jak Pan to odbiera?

Osoba 7: .hhh No jako taki atak na mnie.

Badaczka: A kiedy rozmawiamy, to jednak patrzę na Pana, mamy kontakt wzrokowy, choć czasem przelotny.

Osoba 7: No tak, ale Pani to jest taka, no swoja jest \$zabawne\$ (spacer sensoryczny, Osoba 7).

Wizualne nasycenie przybiera także bardziej materialną formę. Jego odbiór przytłacza, utrudnia skupienie. Tak klasową scenografię opisuje jeden z uczestników badania, wyrażając nie tylko potrzebę przeorganizowania sali lekcyjnej, ile poczucie przytoczenia jej nadmiernym nasyceniem:

Ogólnie sale są za małe. Sale są, przepraszam, ale no, jest wszystkiego tyle, a to gazetka wisi, a to orzełek, a to coś tam, no nasrane na tych ścianach jest >szybko<. .hhh i te kasztany, liście, mech jakiś z lasu wywleczony, nie wiem czy to legalne jest w ogóle GŁOŚNO. Nie lubię zapachu wilgoci >szybko<. Ja nie mogłem patrzeć na to wszystko, patrzyłem w okno pamiętam, że w okno, w oknie, bo stała wierzba taka i lubiłem na nią patrzeć. Po komunii, z rok, dwa później, coś takiego, no, jakoś ją odcięli. Nie, że zaraz byłem załamany, bo moje drzewo zniknęło \$zabawne\$. No, ale wie Pani, no lubiłem to drzewo (wywiad swobodny, Osoba 10).

Ważkim odczuciem dla doświadczeń spacji dla osób w spektrum autyzmu jest percepcja światła i oświetlenia. Kulturowe znaczenie światła i oświetlenia zwraca uwagę, iż dzięki niemu człowiek odbiera czas, reguluje rytm dobowy. Rzucone na obiekty światło pozwala je identyfikować, różnicować i nadawać im znaczenia, tym samym jest jednym z warunków poznania. Światło jako zjawisko optyczne i psychofizyczna własność percepcji wzrokowej jest wielopłaszczyznowe. Za pośrednictwem spojrzenia rozpoznajemy nie tylko sam obiekt, ale i jego teksturę, często i aspekt termiczny, opierające się jednak na wrażeniach dotykowych. Światło przenika przestrzeń – odbite, sztuczne, jaskrawe, czyni ją percepcyjnie trudną, męczącą, niekiedy wręcz zadaje ból. W opisie doznań wizualnych związanych ze światłem badani zwracają uwagę na cechy i właściwości w zakresie jakości i intensywności doświadczenia. Światło dekoncentruje, przytłacza, zakłóca czy wręcz niekiedy uniemożliwia partycypację w zajęciach lekcyjnych. Jak wspomina badana:

Tak, na hali zimą, szczególnie właśnie te miesiące jesienno-zimowe, jak już trzeba było zapalać światła, bo załóżmy, bo tam w grudniu czy w listopadzie jest już ciemno o 15. My bardzo często mieliśmy zajęcia po dwa WF-y dziennie, więc one musiały być albo na początku, albo na końcu planu lekcji. One były na końcu i właśnie, im było chłodniej, tym było ciemniej i trzeba było zapalać te światła. I o ile nie musiałam patrzeć w górę, to było ok. Natomiast często na przykład, kiedy rzucałam do kosza albo podawałam piłkę, musiałam jakoś podać bardzo wysoko, no to rzeczywiście, one mnie bardzo raziły (wywiad swobodny, osoba 2).

Niekiedy wręcz oświetlenie budzi światłowstręt:

[...] wręcz momentami budziły światłowstręt. Te lampy były tak wysoko, że chyba jakiś alpinista musiałby tam wchodzić, żeby cokolwiek z nimi móc zrobić. Zawsze mi się wydawało, że te lampy się komunikują między sobą i chcą na siłę coś przeszkadzać, tak jakby miały duszę, wie Pani, o co chodzi. Jak w takich horrorach. Łuuuu **\$zabawne\$** [...] Na tej sali były takie monitory powieszono po bokach sali, które często odbijały światło od lamp, a już nie wspomnę o starych lampach, które migały (spacer sensoryczny, Osoba 13).

Podobne, waloryzowane negatywnie doświadczenia wizualne są rezultatem odbicia światła od jakiejś powszechni – lustra czy przeszklenia: „Nie wiem. Chyba nie, uważam, że nie. Chodzi o ten tłum, o szkło. Nienawidzę przeszkleń, jakby szkło były nowoczesne, to ja bym nie dawała w nich rady siedzieć. i ten tłum. Tłum mnie irytuje. (.) to na pewno” (wywiad swobodny, Osoba 12). Podobną konstatację czyni na kanwie swoich doznań inna z uczestniczek: „Jeżeli na przykład jestem w kabinie, tak to wtedy mi nie przeszkadza, natomiast jeżeli na przykład patrzę w lustro i przez lustro jest jeszcze więcej tego światła, bo odbija światło, no to, no to zdecydowanie jeszcze gorzej [...]” (spacer sensoryczny, Osoba 2).

Różnorodne jest także wyobrażenie światła, konwencjonalizacja doświadczenia jako czegoś płynnego – światło „rozpływa się” lub skonceptualizowanego jako substancja stała – kumuluje się, obciąża. Jedna z osób dychotomizuje światło słoneczne i sztuczne – światło rozpięte pomiędzy *lume naturale* a *lume particolare*, posługując się metaforycznymi porównaniami odzwierciedlającymi wymiary wyobrażeniowe światła:

Osoba 10: W sumie to jak np. pracuję to lubię tylko światło z kompa, w sensie, że ewentualnie, jakaś, jakaś, jakaś tam lampka, tam za plecami. Nie lubię światła w galerii. Dla mnie, dla mnie jest za ostre, za bardzo bije po oczach. Tutaj, nawet jak jest lato i wali Ci prosto w oczy, jest jakoś inaczej. To światło się jakoś nie kumuluje tak na twarzy, jak to sztuczne.

Badaczka: Sztuczne światło kumuluje się za bardzo na twarzy?

Osoba 10: No, no, no tak >**szybko**<. Tak powiedziałem.

Badaczka: A naturalne?

Osoba 10: No widzi Pani, ono jest, ale się rozpływa, rozpływa się na niej.

Badaczka: Naturalne światło rozpływa się na twarzy, a sztuczne kumuluje się na niej, w sensie obciąża?

Osoba 10: Tak, tak, o, o, o to mi chodziło. Poeta ze mnie normalnie **\$zabawne\$**.

Badaczka: Fakt, poetyckie określenie **\$zabawne\$** (spacer sensoryczny, Osoba 10).

Doświadczenie światła obciąża, budzi dyskomfort:

Nie lubię też dużej ekspozycji na światło. Potrafię przez większość roku chodzić w okularach przeciwsłonecznych. Nie wiem, czy to jest tego kwestia. Słyszałem, że może tak być, nie musi, bo to potrafi wskazywać na kilka problemów. Z tym również zdrowotnych, których nigdy nie stwierdzono, jest to po prostu jedna z tych rzeczy (wywiad swobodny, Osoba 4).

Światło obnaża także nieoczywiste właściwości wizualne – brud, kurz, defekty, na których koncentruje się wzrok. Te zaś z kolei powodują zdenerwowanie, wywołują uczucie niechęci. Jednym z przykładów są drobiny kurzu zamknięte w matematycznych bryłach:

No to, no to, tak, na przykład bryły. No one były takie przezroczyste, z plastiku, a w środku były jakieś paprochy, no syf jeden wielki. Nikt tego absolutnie nigdy nie czyścił. Nie chcę tego dotykać **emfaza**. Nie chcę **GŁOŚNO**. Ogólnie, jak sobie pomyślę o tych wszystkich bakteriach, na tym, przecież tego nikt nie myje. Ogólnie polska szkoła jest brudna raczej (wywiad swobodny, Osoba 11).

Z kolei dla innej osoby, umożliwiając ucieczkę od otaczającej przestrzeni i kierując osobę w ich doświadczeniu do wewnątrz – niosą ukojenie, odgraniczając podmiot od tego, co zewnętrzne. Czego egzemplifikacją jest wspomnienie jednej z blogerek: „W tym świetle tańczyły drobinki kurzu, urzekały mnie swoim ruchem i hipnotyzowały, układając się w fantastyczne wzory. Wpatrywałam się w nie całym swoim jestestwem – wtedy wszystko na około znikało. To był cały mój świat” (*Niewyroslam*).

Innym wrażeniem, towarzyszącym wizualnemu aspektowi *bycia-w* przestrzeni jest jej aspekt kinestetyczny, związany z ruchem, z przemieszaniem się w przestrzeni, ale i identyfikacją bodźców oraz obiektów znajdujących się w ich najbliższym otoczeniu. Jedna z uczestniczek opisuje doświadczenia wizualne związane z ruchem następująco:

To jest ciekawe, dlatego że głównie jak idę, to patrzę pod nogi. Nie patrzę na ludzi, moja mama mi właśnie zawsze zwraca uwagę, „Czemu nie zauważyłaś pani sąsiadki”, „Dlaczego nie powiedziałaś dzień dobry?” – Ja po prostu idę i patrzę pod nogi. Ona nie jest w żaden sposób dla mnie (.) jakoś tam, nie rozprasza mnie, nie zaburza mojej percepcji, więc jest bardziej ok **>szybko<**. Jedyne wzór, który mnie jakoś tak rozprasza, to jest kratka, po prostu taka szachownica, mi się tak przesuwa pod nogami. Co jeszcze zauważyłam, że na przykład, jeżeli coś niosę i mam tutaj gdzieś po prostu pod twarzą zasłonięte, to potrafię spaść ze schodów (spacer sensoryczny, Osoba 2).

Tym samym, bodźcom wizualnym przypisywane są różnorodne atrybuty i funkcje. Pyłki, kurze, paproszki, krzywizny, niedociągnięcia – dla jednych waloryzowane negatywnie, dla drugich układają się w wielobarwną paletę, a nawet pewien – działający regulująco, kompleks świetlny. Badani przykuwają uwagę do wybranych aspektów wizualnych otaczającej ich przestrzeni. W przekazie badanych obecne są różnorodne warianty oceny doświadczenia wizualnego. Niekiedy wyabstrahowany aspekt wizualny może być źródłem poznawczego dysonansu, zakłóca wrażenie spójności otoczenia: „Tutaj mogę Pani od razu powiedzieć, że ten napis «Grudziądź» z kwiatów jest krzywo zrobiony i litery są stworzone z nieregularnych kształtów. Rzuca mi się to w oczy. Paskudne to jest” (spacer sensoryczny, Osoba 11). Innym razem – wyłaniający się z oddali widok – pozwala na oderwanie się od tego co „tu i teraz” i przeniesienie się i swojej uwagi niemalże poza przestrzeń, w dal, do tego, co pasjonujące:

[...] która prowadzi na nowo otwarty na Dworzec Fabryczny, która prowadzi na Dworzec Fabryczny i mogę powiedzieć tak, że często akurat mam, że często słyszę przejeżdżające pociągi też słuchowo i wzrokowo go nawet zdarza mi się widzieć, jak na niektórych lekcjach. (.) Wchodząc też w rzecz, czasami, czasami mi się czepia, czasami wygląd, prawda jak wzrokowo, czy są biurka, po prostu różne. Mam czasami, mam czasami również różne porównania, po prostu, różne wzrokowo, kolory ścian, po prostu (wywiad swobodny, JG).

Analiza poszczególnych krajobrazów sensorycznych pozwala na konstatację, iż uniwersalnym wzorem doświadczania osób w spektrum autyzmu jest kolorowa kompozycja o nieregularnych kształtach. Wyłoniony krajobraz przypomina mozaikę – sensoryczny patchwork, który eksponuje kontrasty indywidualnych doświadczeń osób w spektrum autyzmu. Patchwork jako metoda szycia scala ze sobą pomniejsze kawałki, tworząc nowy wzór, nową, solidną jakość, choć nie zawsze jednoznaczną do oceny z uwagi na leżącą u jej podstaw heterogeniczność. Nieuprawomocnionymi byłyby próby uogólnienia obrazu doświadczania przestrzeni czy też ujednoczenia krajobrazów w świetle interpretacji jednostkowych doświadczeń badanych. Podejmując jednak próby całościowego potraktowania zagadnienia, myśląc o praktyce edukacyjnej, można wysunąć traktowany w tym miejscu symbolicznie postulat, iż wymaga ona pedagogii „mocnymi nićmi szytej”. Aby móc podjąć to wyzwanie i nie zgubić się w gąszczu edukacyjnych wymagań, potrzebne są „nawigacyjne znaki i sygnały”, by nie stracić z oczu tego, co stanowi *conditio sine qua non* akceptującego i przyjaznego środowiska edukacyjnego. Warto w tym miejscu – jako podsumowanie, przywołać symbolicznie słowa Michela Serrersa: „Jeśli ma nadejść rewolucja, to przyjdzie ona ze strony naszych [...] zmysłów” (Serres 1995, s. 71).

3.3 Przestrzenie edukacyjnej zmiany – ku projektowaniu uniwersalnemu i edukacji inkluzyjnej

3.3.1 Neuroróżnorodność wobec „edukacji dla wszystkich”

*Istnienie różnorodności staje się standardem równości [...]
Wszyscy jesteśmy podobni przez fakt bycia nieporównywalnymi.*

Pierre Rosanvallon

Choć doświadczanie przestrzeni ma charakter jednostkowy, często różni się jakościowo w ocenie badanych, to wspólnym apelem tego przekazu jest przekonanie o konieczności orientacji praktyki edukacyjnej w kierunku kształtowania jej pełnej dostępności. Ważnym jest, by mogła ona odpowiadać na indywidualne, własne potrzeby każdego z uczestników i uczestniczek procesu edukacyjnego, niezależnie od faktu bycia osobą neurotypową, neuroatypową czy z niepełnosprawnościami. Dalsza analiza obejmuje dwa główne wątki

problemowe, a są nimi – dostępność przestrzenna (sensoryczna) oraz możliwości jej rozwoju – budowane z wykorzystaniem pierwszoosobowego przekaz osób w spektrum autyzmu. Konstytucyjnym zobowiązaniem jest ochrona każdego ucznia i uczennicy przed dyskryminowaniem – zarówno na poziomie politycznym, społecznym czy gospodarczym „z jakiegokolwiek przyczyny” (Konstytucja RP, art. 32, pkt 2). Z kolei art. 24 Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych ONZ określa prawo do edukacji: „bez dyskryminacji i na zasadach równych szans”, czego gwarantem mają być m.in.: „racjonalne usprawnienia zgodne z indywidualnymi potrzebami” (art. 24, pkt 2 c). Prawo do „równego dostępu” i „edukacji dla wszystkich”, „dla wszystkich bez wyjątku” (UNESCO, 2020), w maksymalnym stopniu obok pełnosprawnych i neurotypowych rówieśników, odnieść można do terminu – wciąż mało eksplorowanego na gruncie rodzimej pedagogiki, „najmniej ograniczającego środowiska” – z ang. *least restrictive environment* (LRE; Podgórska-Jachnik, 2011). Realizację standardów związanych z zabezpieczeniem przestrzeni edukacyjnej jako „najmniej ograniczającego środowiska” określić można dwojako, gdyż stanowi on jeden z kluczowych celów rozwoju edukacji włączającej, ale i jedno z największych wyzwań w jej realizacji. Termin ten odsyła do zagadnienia optymalizacji i zwiększania zakresu dostępności, ale i warunków pełnego uczestnictwa w edukacji, który jest gwarantowany prawnie: „na zasadzie równości z innymi osobami, w społecznościach, w których żyją”, „pełny i równy udział w edukacji i w życiu społeczności” (Dz. U. 2012 r., poz. 1169, art. 24, pkt 2 b, e). Uczestnictwo, stanowiące jedno z podstawowych kategorii edukacji włączającej, wybrzmiewa także w modelu zaproponowanym w opracowaniu Ministerstwa Edukacji i Nauki (MEIN) – tj. „Modelu edukacji dla Wszystkich”. Partycypacja warunkowana jest zarówno zasobami osoby uczącej się, jak i dostępnością uczenia. Ministerialny model z założenia:

Stanowi [...] propozycję systemowej i wieloetapowej implementacji założeń edukacji włączającej zapewniającej aktywny udział i uczestnictwo każdej osoby uczącej się w procesie nauczania-uczenia się, poprzez zwiększenie jego dostępności i stworzenie warunków umożliwiających postępy w indywidualnym rozwoju i osiągnięciu zakładanych efektów kształcenia (2020, s. 9).

Badacze Mel Ainscow, Tony Booth oraz Alan Dyson proponują sześć sposobów myślenia o inkluzji, traktując ją jako: troskę o uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz wszystkich grup zagrożonych wykluczeniem, odpowiedź na przejawy dyskryminacji i wykluczenia, rozwój „szkoły dla wszystkich” oraz „edukację dla wszystkich” aż wreszcie jako pryncypalne podejście do edukacji oraz społeczeństwa (Ainscow, Booth i Dyson, 2006). Inkluzja jest pojęciem wielowymiarowym, obrasta w nowe asocjacje i konteksty, co stanowi podstawę przesunięć semantycznych i tym samym sprawia, iż można ją zdefiniować na różne

sposoby (Ainscow, Booth i Dyson, 2006; Dymond, Renzaglia i Chun, 2008; Gajdzica, 2020). Inkluzja stanowi część: „ogólnej strategii edukacyjnej, a nawet nowej polityki społecznej i gospodarczej” (UNESCO, 1994, III-IV). Można ją zdefiniować jako proces służący zmianie życia, zakładający otwarcie się na różnorodność. Jednym z filarów edukacji włączającej jest tworzenie środowiska uczenia się i możliwości dla wszystkich, czemu służy identyfikowanie i eliminowanie barier (m.in. architektonicznych, przestrzennych, komunikacyjnych), ukierunkowane na partycypację wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, mające na celu reedukację procesów wykluczania (Ainscow, 2015; UNESCO, 1994). Natomiast w wąskim znaczeniu odnosi się do włączania uczniów z niepełnosprawnościami do głównego nurtu kształcenia (Gajdzica, 2020). Zenon Gajdzica dokonuje kontekstualizacji inkluzji edukacyjnej, odnosząc ją do założeń triadycznej koncepcji budowanej wokół trzech grup założeń, takich jak: środowisko uczenia się, dostępność i przystępność środowiska edukacyjnego oraz prawa i możliwości (Gajdzica, 2020). Pedagog traktuje inkluzję edukacyjną jako pewien model edukacji, który jest: „procesem wychowywania i kształcenia wszystkich uczniów w głównym nurcie pracy, uwzględniającym ich zróżnicowane możliwości i potrzeby. Jej podstawę stanowi organizacyjna kultura szkoły ukonstytuowana na wspólnotowości, szacunku, równości, uznaniu różnorodności jako wartości” (Gajdzica, 2020, s. 31).

Wspomniane przez Gajdzicę: „uznanie wartości jako różnorodności” wymaga zmiany myślenia. Ta z kolei jest warunkowana poprzez dostęp do wiedzy o spektrum autyzmu oraz towarzyszący tej wiedzy przekaz. Wraz ze wzrostem wiedzy o spektrum autyzmu, rośnie zazwyczaj proporcjonalnie poziom (z)rozumienia. Konieczność przygotowania „wszystkich nauczycieli do nauczania wszystkich uczniów” przywołuje raport UNESCO:

Podejścia włączające należy traktować nie jako temat specjalistyczny, a jako podstawowy element wykształcenia nauczycielskiego, tak na poziomie studiów, jak i rozwoju zawodowego. Programy muszą skupić się na obalaniu głęboko zakorzenionego przekonania, że niektórzy uczniowie posiadają dysfunkcje i są niezdolni do nauki (UNESCO, 2020, s. 25).

Jak podkreśla jeden z uczestników:

Najlepiej by było, po prostu, żeby ludzie, no najbardziej neurotypowi, żeby osoby neurotypowe, po prostu zaczęły próbować rozmawiać i wychodzić do osób na spektrum zróżnicowanych, też takich jak ja, też takich, które mają trudniej w życiu >szybko<. Po prostu, żeby poznać nawzajem swoje dialekty. To nie jest tak, że to jest jeden, jedyny **GŁOŚNO** (wywiad swobodny, Osoba 3).

Osoby w spektrum autyzmu zwracają uwagę na pewne nauczycielskie „dyspozycje do zachowań”⁴⁴ rozumiane za Mendel jako: „gotowość do podejmowania aktywności,

⁴⁴ Warto odnotować, iż nauczycielskie „dyspozycje do zachowań” w kontekście pracy z uczniami i uczennicami w spektrum autyzmu wymagałoby pogłębionych eksploracji badawczych.

wyrażających dążenie do sprawiedliwości i równości”, która konstytuuje się na podstawie wyznawanych wartości oraz posiadanych zasobów wiedzy (Mendel, 2017, s. 292). Z uwagi na charakter tych dyspozycji – często związany z brakiem wiedzy profesjonalnej czy wręcz z uprzedzeniami – zwracają się z apelem bezpośrednio do nauczycieli: „[...] poczytajcie, popytajcie ludzi. Posłuchajcie nas. Jesteśmy” (wywiad swobodny, Osoba 12), „No na pewno większa świadomość nauczycieli. Otwarcie na to, że uczniowie są różni” (wywiad swobodny, Osoba 11). Pojawiają się też głosy bardzo krytyczne: „[...] edukować, edukować, edukować nauczycieli >szybko<, bo z moich doświadczeń, to jest beton **emfaza**” (wywiad swobodny, Osoba 13), „douczone się, bo niby coś wiecie, ale jednak no chyba nie za bardzo, zapytajcie tego dzieciaka, jak się czujesz i dociekajcie dlaczego, aby zrozumieć” (wywiad swobodny, Osoba 11). Jedną z badanych odnosi się do potrzeby odbudowy autorytetu nauczycieli i nauczycielek:

No na pewno chciałabym, żeby nauczyciele czy ogólnie osoby z autorytetem były bardziej wyedukowane w przypadku potrzeb osób autystycznych i bardziej tolerujące ich. No właśnie, często odmiennosc, bo wypycha się na te same ramy, w które wypycha się osoby neurotypowe i jak dla osób neurotypowych to jest ok, no to, no, to no my niekoniecznie wytrzymujemy >szybko< (wywiad swobodny, Osoba 3).

To, na co zwraca uwagę jeden z badanych, to przyjęcie za pewnik pozorów, iż równość oznacza homogeniczność czy identyczność. Podobną tendencję do unifikacji, ujednolicania odnotowuje jedna z blogerek:

Znacie na pewno powiedzenie: *if you've met one person with autism, you've met one person with autism*. Mówi o tym, że jesteśmy różnymi osobami o różnych umiejętnościach, więc nie należy zakładać, że wszystkie autystyczne osoby mają te same deficyty. [...] Nie ma ani jednej cechy, która byłaby wspólna dla wszystkich autystycznych osób. „My zawsze” to zwykły błąd poznawczy, jak zresztą każda generalizacja. Nie istnieje żadna esencjalistycznie pojmowana autystyczna tożsamość, różne umiejętności nabywamy w różnym stopniu, mamy różne mocne i słabe strony (choć w tych samych obszarach funkcjonowania) (*Dziewczyna w spektrum*).

Z przekazu samorzeczników i samorzeczniczek wyrasta potrzeba problematyzowania zagadnienia równości i przygotowania systemu edukacyjnego na (neuro)różnorodność, zwłaszcza w kontekście inkluzji edukacyjnej uczniów i uczennic w spektrum autyzmu. Jednym z jej uwarunkowań jest dostępność sensoryczna i przestrzenna szkoły. Pedagogika inkluzyjna jest rozumiana jako subdyscyplina pedagogiki odnosząca się do fenomenu inkluzji jako: „wychowania do różnorodności bez uprzedzeń” (Sipowicz i Pietras, 2017). Wielość ujęć definicyjnych inkluzji czyni z niej pojęcie wielowymiarowe i niejednoznaczne (Czerwińska, 2017). Zdaniem Kornelii Czerwińskiej mianem edukacji inkluzyjnej określa się koncepcję opartą o heterogeniczność oraz personalizację nauczania (Czerwińska, 2017). W literaturze

przedmiotu pojęcie inkluzji edukacyjnej funkcjonuje w różnych kontekstach, począwszy od rozumienia jej jako synonimu kształcenia integracyjnego, jedną z możliwości kształcenia niesegregacyjnego w integracyjnym środowisku, a także model kształcenia zakładający pełne włączenie w nurt szkolnictwa ogólnodostępnego (Szumski, 2004). Zdaniem Grzegorza Szumskiego: „idea edukacji inkluzyjnej wyrosła z krytyki teorii i praktyki kształcenia integracyjnego, jej mankamentów i ograniczeń i jest propozycją doskonalszej organizacji wspólnego nauczania zdrowych i niepełnosprawnych” (Szumski, 2004, s. 42).

Inkluzja edukacyjna ujmowana jako nowy paradygmat myślenia o edukacji zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego realizuje się dwutorowo, po pierwsze jako dyskurs koncentrujący wokół siebie zagadnienia związane z problematyką specjalnych potrzeb edukacyjnych lub jako dyskurs zogniskowany na jednostki bądź grupy zagrożone wyalienowaniem, ostracyzmem, marginalizacją pod względem kulturowym, społecznym, ekonomicznym czy wręcz doświadczające wykluczenia (Kwieciński, 2014). Homogeniczność charakterystyczna dla „kultury dopasowania mniejszości” (Dziurla, 2015, s. 47-48) jest domeną segregacyjnego, a tym samym separacyjnego, bo ograniczającego społeczną partycypację modelu edukacji, spójnego z myśleniem i działaniem wyznaczanym przez paradygmat medyczny rozumienia niepełnosprawności czy autyzmu. Charakterystyczną dla ekskluzji jednokierunkowość i dążenie do podobieństwa w kontekście bycia studentką opisuje autorka bloga *Aspergia*:

Pilnuję się na zajęciach żeby przypadkiem nie zacząć stimować, żeby wyglądać jak najnormalniej. Obserwując ich staram się „wpasować” w ich świat, ale to trochę tak, jakbym próbowała założyć za ciasne spodnie na łydki i do połowy ud wejść, ale ubrać ich nie ubiorę. Odczuwam swoją inność w sposób bardzo bolesny (Aspergia).

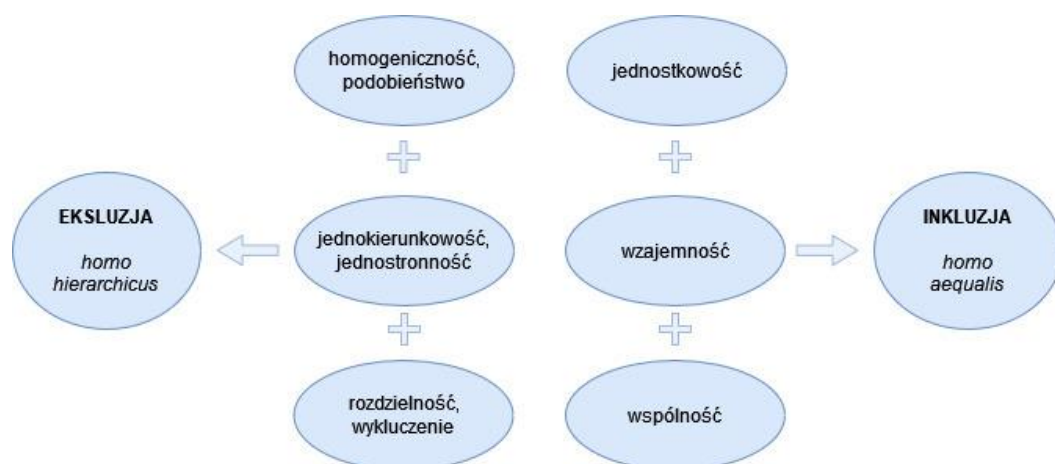
Podobnie swoje szkolne doświadczenia opisuje inna z blogerek: „W dzieciństwie byłam grzeczną dziewczynką. Dobrze się uczyłam i nie sprawiałam tzw. problemów wychowawczych. Siedziałam z nosem w książkach, nie odzywałam się niepytana i nienawidziłam szkoły. Brzmi znajomo?” (Dziewczyna w spektrum). „Wtapienie się”, „dopasowywanie” pozwala zachować pozorną przynależność. Bycie podobną do innych czyni wręcz niewidzialną: „W gimnazjum miałam średnią 5,6 i wzorowe zachowanie. Byłam kujonem, zdziwaczałym kujonem, który lubi rysować. Więc byłam dla nich niewidoczna” (wywiad swobodny, Osoba 12).

Równość nie jest cechą indywidualną, atrybutem jednostki, lecz autonomią rozumianą jako gwarancja społeczna „równości w wolności” (Rosanvallon, 2013, s. 22). W sytuacji kształcenia segregacyjnego jednostka pozostaje w przymusie osiągnięcia „normy”, różnice nie są akceptowane na tyle, by możliwe było ustanowienie relacji partnerstwa i uznania wzajemnej

wartości. Rosanvallon podkreśla dwoistą naturę równości: „Równość jest tu wyrażana poprzez włączenie lub uczestnictwo. Obywatel jest postrzegany zarówno jako podmiot, posiadający określone prawa, jak i jako członek wspólnoty. Jest on jednocześnie jednostką i ludźmi” (Rosanvallon, 2013, s. 34).

W kontekście zagadnienia partycypacji dosadną konstatacją dzieli się jedna z uczestniczek: Główna moja myśl taka na temat szkoły i na temat wszystkich chwil, etapów edukacji jest taka, że to nie to, czego ja się uczę jest dla mnie największym problemem, tylko ludzie, którzy są dookoła tego wszystkiego, nauczyciele, uczniowie, wykładowcy i ogrom tych ludzi, jakby. Mnie to przytłaczało, że (.) i to nie jest tylko moja obserwacja, bo właśnie rozmawiałam z narzeczoną, że będę miała taką rozmowę dzisiaj i pytałam go o jego doświadczenia, że jakie miał, co go najbardziej irytowało w szkole? No to od razu powiedział, ludzie **emfaza** (wywiad swobodny, Osoba 2).

W optyce zaproponowanej przez Rosanvallona wspólność ujęta jest jako relacja, którą charakteryzuje zarówno „jakość bliskości” oraz „łatwość wymiany”, ale i: – jak twierdzi historyk:, „żywołność wspólnego doświadczenia” (Rosanvallon, 2013, s. 48). Segregacja wiąże się z rozumieniem równości w perspektywie homogeniczności, a nie, jak postuluje Rosanvallon, relacji. Równość rozumiana jako podobieństwo jest antytezą idei równości (Rosanvallon, 2013). Rosanvallon dokonuje rekonceptualizacji koncepcji społeczeństwa równych sobie w perspektywie trzech kategorii: jednostkowości (z ang. *singularity*), wzajemności (z ang. *reciprocity*), wspólnotowości (z ang. *communality*) (Rosanvallon, 2013). Wyróżniona przez autora triadyczna koncepcja społeczeństwa równych pozwala wpisać w swoje ramy dwie antagonistyczne kategorie – *homo aequalis* oraz *homo hierarchicus*, a tym samym opisać je w perspektywie ich społecznego funkcjonowania rozumianego jako kontinuum – nieustanny proces rozwoju od ekskluzji w kierunku inkluzji (Rysunek 20). Szkolne doświadczenia osób w spektrum autyzmu wiążą się z poczuciem bycia innym/inną, „outsiderem”/„outsiderką”, przekonaniem o swojej dziwności czy wręcz – jak stwierdza jedna z blogerek – „bycie kaleką społeczną” (Aspergia).



Rysunek 20. Pedagogiczna rekonceptualizacja koncepcji „bycia równym” sobie w perspektywie myśli P. Rosanvallona

Źródło: opracowanie własne na podstawie P. Rosanvallona (2013). *The Society of Equals*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

Ciągłość procesu inkluzji podkreślają także badacze Tony Booth oraz Mel Ainscow:

Inkluzja wiąże się ze zmianą. Jest to niekończący się proces uczenia się i partycypacji wszystkich uczniów w edukacji. Jest to ideał, do którego szkoła może dążyć, którego jednak nigdy nie zdoła w pełni osiągnąć.

Jednak podejście włączające pojawia się, gdy tylko rozpocznie się proces zwiększonego uczestnictwa.

Inkluzyjna szkoła to szkoła podlegająca procesowi rozwoju (Booth i Ainscow, 2011, s. 3).

Dynamikę kultury inkluzyjnej podkreśla także Maria Czerepaniak-Walczak, rozumiejąc ją jako „proces włączania się” (Czerepaniak-Walczak, 2018, s. 22).

Koncepcja Rosanvallona wpisuje się w spojrzenie na człowieka przez pryzmat podejścia bio-psycho-społecznego na poziomie cech indywidualnych – jednostkowości (poziom biologiczny oraz psychologiczny) oraz cech kontekstualnych i relacyjnych – w zakresie wzajemności i wspólnotowości (poziom społeczny). Jednostkowa równość nie sprowadza się do prostej identyczności, jak konstatuje Rosanvallona: „Istnienie różnorodności staje się standardem równości. [...] Wszyscy jesteśmy podobni przez fakt bycia nieporównywalnymi” (Rosanvallona, 2013, s. 261). Podobną konstatację czyni jeden z uczestników badania:

Nie ma neurotypowości i neuroroznorodności – jest kontinuum zmiany, zmiany w życiu ludzi, ich funkcjonowaniu, dlatego przemawia do mnie określenie spektrum, to proces. Rzeczywiście ten *update* mógł tak zabrzmieć, ale to my wszyscy update-ujemy, jednak w naszej grupie widać go szczególnie silnie. Mamy wyostrzoną jedną rzecz – zmysły, ale za to trudności w relacjach społecznych. Jak to mówią w przyrodzie nic nie ginie (wywiad swobodny, Osoba 13).

Każdy z tych poziomów – jednostkowość, wspólność i wzajemność, lokuje się na równoprawnej pozycji. Tym samym wskazać można, iż zarówno relacje intra i interpersonalne stanowią *conditio sine qua non* wspólności, a tym samym inkluzji, tak społecznej, jak i edukacyjnej. Jak zauważa Szkudlarek: „idea równych szans” oraz „edukacja

na rzecz różnorodności” tylko z pozoru jawią się jako alternatywy, gdyż: „[...] różnica zawsze jest elementem jakiejś polityki równości, podobnie jak polityka równości zawsze uwikłana jest w jakoś rozumiane lub projektowane pojmowanie różnicy” (Szkudlarek, 2015, s. 54). Z kolei w raporcie UNESCO czytamy, iż:

Edukacja włączająca to proces przyczyniający się do osiągnięcia celu włączenia społecznego. Zdefiniowanie edukacji równych szans wymaga rozróżnienia pomiędzy „równością” a „równymi szansami”. Równość to stan rzeczy (co): wynik jest widoczny w nakładach, efektach czy skutkach. Równe szanse to proces (jak): działania mające na celu zapewnienie równości (UNESCO, 2020, s. 11).

Jednostkowość w ujęciu Rosanvallona jest wartością na wskroś społeczną, rozumianą zarówno jako partycypacja, jak i wzajemne uznanie jednostek o indywidualnych, charakterystycznych, a nie wspólnych – jak podkreśla Rosanvallon – cechach w społeczności w demokracji uznania (Rosanvallon, 2013). Brak wzajemnego uznania traktuje jako przejaw dyskryminacji rozumianej dwuwymiarowo, tak jako zaprzeczenie podobieństwa, jak i jako negację demokratycznego uznania jednostkowości. Wspólność i wzajemność stanowią jeden z zasadniczych filarów edukacji, wyrażony w demokratycznym postulacie, żeby: „uczyć się, aby żyć wspólnie” jako jej referencja do akceptacji różnorodności (Delors, 1998, s. 92). Warto w tym miejscu przywołać postulat jednego z uczestników badania: „Musisz mieć jakąś tam wiedzę, aby móc zrozumieć” (wywiad swobodny, Osoba 12). Wspólność rozumiana jako relacja wyklucza jednostronność działań pomocowych już u jej podstaw. Wzajemność eksponuje współdziałanie, zakłada partycypację i wzajemność. Inkluzja zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak: „[...] jest procesem aktywnego wzajemnego poznawania się, odkrywania własnego i cudzego potencjału, procesem podmiotowej przemiany uczestników kultury. Jest procesem integracji, tworzenia się, powstawania nowej jakości osobowej i zbiorowej, wolnej od doświadczania dyskryminacji, segregacji i opresji w dostępie do wartości” (Czerepaniak-Walczak, 2018, s. 18).

Równość jako wzajemność dla Rosanvallona oznacza równość w traktowaniu, ale i zaangażowaniu (Rosanvallon, 2013). Rosanvallonowska eksplicytnie sformułowana wspólność ma trzy wymiary: uczestnictwo – wspólne przeżywanie i doświadczanie, współbycie podczas ważnych wydarzeń, wspólne jako refleksja nad bieżącymi sprawami, ale i nurtującymi problemami społeczności; wzajemne zrozumienie – przewyciężanie uprzedzeń, przełamywanie schematów i stereotypów, to społeczny obraz i percepcja rzeczywistości oraz obieg – rozumiane jako wspólna przestrzeń (Rosanvallon, 2013). Ramy wspólności i wzajemności związane są ściśle z komunikacją, której uwarunkowania określa metaforycznie mianem dialektu jeden z badanych:

Problem jest największy z komunikacją. To jest, to jest tak jakby [...]. to jest tak, jakby osoba, która całe życie rozmawiała po angielsku w dialekcie, pojechała do jakiegoś miejsca, gdzie w ogóle tego dialektu nie znają, ale też rozmawiają po angielsku, ale w innym dialekcie. I to niby jest ten sam język **emfaza**, niby ludzie się rozumieją **emfaza**, ale mnóstwo umyka **GŁOŚNO**. To są jakby [...] My, jako ludzie autystyczni czy ogólnie, czy ogólnie neuro różnorodni, rozmawiamy z ludźmi neurotypowymi w innym dialekcie i przez to, przez to skojarzenia, które ludzie neurotypowi mają ze swoim dialektem, mogą być zupełnie inne niż w naszym i odwrotnie. (wywiad swobodny, Osoba 3).

Jak zaznacza Rosanvallon wspólnota nie jest rodzajem własności, to społeczność: „połączona więzią wzajemności, wspólnego poszukiwania, dzielająca wspólne przeszkody do pokonania oraz pokładająca takie same nadzieje” (Rosanvallon, 2013, s. 289-289). Równość w rozumieniu Rosanvallona jest pojęciem wielowymiarowym, „nie jest tożsama z wyrównaniem”, gdyż to zasadniczo nie jest możliwe (Rosanvallon, 2013, s. 290).

Równość jako partnerskie pertraktowanie, różnorodność jako przestrzeń praktykowania dialogu współgra z wizją człowieka ukazaną przez pryzmat autonomii relacyjnej, która pozwala wyjść poza prostą dyferencjację pól zależności i samodzielności poprzez mediowanie warunków autonomii w sytuacji niepełnosprawności czy neuroatypowości (Podgórska-Jachnik, 2018). Tak też należy interpretować – jako „partnerskie pertraktowanie”, propozycję strategii zmiany szkolnej i pozaszkolnej przestrzeni edukacyjnej osób w spektrum autyzmu ukazaną w ich perspektywie. Związana z taką orientacją złożoność i procesualność procesu nauczania-uczenia się czyni ucznia/uczennicę centralnym podmiotem tego procesu, w przeciwieństwie do zorientowanego behawiorystycznie czy transmisyjnego modelu edukacji. Zakres uczestnictwa zależy zarówno od zakresu możliwości i ograniczeń psychofizycznych, potrzeb edukacyjnych i rozwojowych, ale i kontekstu tego procesu oraz dostępności środowiska. Jednym z narzędzi implementacji standardu pełnego uczestnictwa – inkluzji edukacyjnej, jest projektowanie uniwersalne. Projektowanie uniwersalne jako strategia rozwoju inkluzji edukacyjnej w praktyce, czyli takiego podejścia do edukacji, który zakłada wspólne uczenie się, możliwie pełną partycypację uczniów i uczennic o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i wyzwaniach rozwojowych, wpisuje się także w nurt pedagogiki inkluzyjnej oraz odpowiada modelowymi bio-psycho-społecznemu. Jego założenia ugruntowane są w klasycznych teoriach psychologii rozwojowej – Jeana Piageta czy Lwa Wygotskiego (Knopik, Papuda-Dolińska, Wiejak i Krasowicz-Kupis, 2021; Domagała-Zyśk, 2021).

3.3.2 Pedagogiczne *itineraria* – nawigacyjne znaki i sygnały ku „najmniej ograniczającemu środowisku”

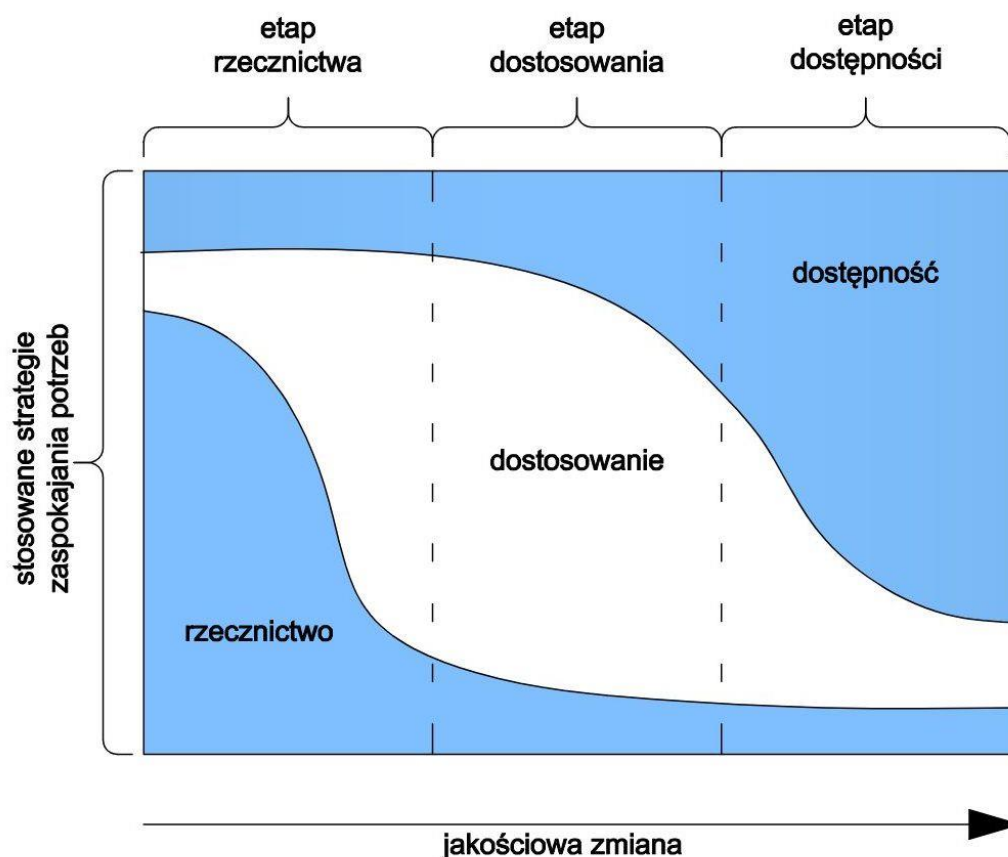
3.3.1.1 Projektowanie uniwersalne w edukacji

Dzieci są dziećmi. Nie ma normalnych. Nie ma lepszych i gorszych.

Ivan Brown

Tytułowy termin *itinerarium* odnosi się do planu podróży, przewodnika z praktycznymi wskazówkami, opisu przebytej drogi. Dokonując podsumowania wyników badań, ale i symbolicznie łącząc klamrą pedagogiczne teoretyzowanie, wyniki badań i praktykę edukacyjną, skierować się należy w stronę przestrzennego praktykowania miejsca, ale i ku zagadnieniom związanym z czynieniem przestrzeni edukacyjnej przyjaznej i dostępnej dla wszystkich uczniów i uczennic, w tym też w spektrum autyzmu – tj. z projektowaniem uniwersalnym (z ang. *universal design, barrier-free design, design for all, inclusive design*) (Domagała-Zyśk, 2021). W centralnym miejscu niniejszej pracy ułożone są osoby w spektrum autyzmu oraz ich indywidualne doświadczenia szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni oraz przekaz autobiograficzny blogerów i blogerek rozwijających się w spektrum autyzmu, dlatego skupiono się na analizie strategii i rekomendacji związanych z dotychczas prowadzonym badaniem naukowym⁴⁵. Takie podejście zgodne jest także z modelem „3A” zaproponowanym przez Todda Schwanke’go, Rogera O. Smith’a oraz Dave’a Edyburna – pokazującym przebieg procesów implementacji zasad projektowania uniwersalnego, począwszy od rzecznictwa – *advocacy phase*, poprzez dostosowanie – *accommodation phase*, aż do celowej dostępności – *accessibility phase* (Schwanke, Smith i Edyburn 2001; Edyburn, 2010).

⁴⁵Badaczka widzi potrzebę kontynuowania projektu, przy jednoczesnym poszerzeniu perspektywy o rekomendacje wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego – uczniów i uczennic, rodziców i nauczycieli oraz nauczycielek.



Rysunek 21. Model „3A” T. Schwanke’go, R. O. Smitha oraz D. Edyburn’a
 Źródło: opracowanie własne na podstawie: Schwanke, T. D., Smith, R. O. i Edyburn, D. L. (2001). A3 model diagram developed as accessibility and universal design instructional tool. RESNA 2001 Annual Conference Proceedings, 21, RESNA Press.

Proweniencji modelu projektowania uniwersalnego w edukacji – *Universal Learning Design – ULD*, a zatem podejścia zorientowanego na rozwijaniu elastycznego środowiska „nauczania-uczenia się”⁴⁶ odpowiadającego na indywidualne, różnorodne – a zatem własne, potrzeby edukacyjne jego uczestników i uczestniczek oraz standardy związane z dostosowaniem w możliwie największym stopniu, sięgają standardów projektowania uniwersalnego w architekturze. Autorem podejścia ukierunkowanego, by projektować dla wszystkich, tak by uniknąć konieczności adaptacji, jest architekt Ronald Lawrence Mace. Rozwijane początkowo w zakresie dostosowania materiałów oraz treści, tj. *Universal Design for Instruction – UDI*, to podejście obejmujące osiem obszarów: klimat klasy, interakcje, środowisko fizyczne, metody nauczania, technologię, źródła informacji, informację zwrotną, ocenianie, a także specyficzne dostosowania (Domagała-Zyśk, 2020). Co warto odnotować,

⁴⁶ Relacyjny charakter tego procesu odsyła do konstruktywistycznego paradygmatu myślenia o edukacji.

projektowanie uniwersalne, choć ukierunkowane na możliwie największy, bo pozwalający uniknąć adaptacji, zakres optymalizacji treści oraz form, bierze pod uwagę realne, obiektywne ograniczenia. Tym samym projektowanie uniwersalne redukuje, choć nie eliminuje indywidualnych dostosowań (przykładem może być m.in.: system FM, język migowy czy AAC; Burgstahler i Cory, 2010; Knopik, Papuda-Dolińska i Krasowicz-Kupis, 2021). Na pewne ograniczenia w budowaniu dostępności przestrzeni edukacyjnej wskazuje także jeden z badanych:

No tak właśnie, a nie da się dostosować do wszystkich. Więc myślę, że po pierwsze można to zostawić w miarę tak, jak jest, a po drugie, no właśnie, po prostu tak, żeby jakoś tam dostosować w miarę możliwości do wszystkich, no ale też właśnie w miarę możliwości, bo to nie jest tak, że wszystkich nauczycieli, wszystkich uczniów się jakkolwiek zadowolą >szybko< (wywiad swobodny, Osoba 3).

Aktualny model projektowania uniwersalnego – CAST 2.2 – jest przykładem interdyscyplinarnego narzędzia, pozwalającego wdrożyć zasady i standardy projektowania uniwersalnego w środowisku nauczania-uczenia się, tak by w możliwie największym stopniu zapewnić uczniom i uczennicom pełen dostęp oraz możliwości uczestnictwa w procesie edukacyjnym (CAST, 2018). Replikacja projektowania uniwersalnego w edukacji zgodna z modelem CAST zasadza się na trzech podstawowych założeniach wskazanych przez Dave’a Edyburna, a są nimi:

- zapewnienie różnorodnych środków przekazu informacji,
- zapewnienie możliwości różnorodnych form ekspresji i prezentowania swoich osiągnięć edukacyjnych,
- zapewnienie różnorodnych form motywowania i zaangażowania (CAST, 2018; Edyburn, 2010; Knopik, Papuda-Dolińska, Wiejak i Krasowicz-Kupis 2021; Rose i Meyer, 2014).

Do każdej z tych zasad opracowano listy kontrolne pozwalające na monitorowanie wdrażania wytycznych i zaleceń zgodnych z modelem projektowania uniwersalnego. Jak podkreśla D. Edyburn, zasady UDL zostały opracowane po wdrożeniu *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA; Edyburn, 2010).

Rozwinięciem koncepcji projektowania uniwersalnego jest także Model Trzech Bloków – *The Three-Block Model of Universal Design* autorstwa Jennifer Katz. Model kanadyjskiej badaczki opiera się na trzech filarach: strategii instruktażowych w zakresie inkluzywnej praktyki (z ang. *Inclusive Instructional Practise*), społeczno-emocjonalnym uczeniu się oraz dobrostanie (*Social and Emotional Learning and Well-Being*), systemach i strukturach (z ang. *Systems and Structures*). Zdaniem badaczki celem nadrzędnym jest nie tyle dostępność,

co poczucie własnej wartości oraz uczestnictwo – poczucie przynależności. Pierwszy z filarów odnosi do konieczności sprostania wyzwaniu możliwości uczenia się w interakcji z rówieśnikami. Służyć ma temu zaprojektowanie instrukcji, dzięki którym możliwa będzie wspólna nauka uczniów i uczennic o różnym pochodzeniu, a także o innej ścieżce rozwoju. Dzięki temu przybliżona zostanie realizacja kolejnego z celów – rozwijania samoakceptacji i samoregulacji oraz osiągnięcie dobrostanu, a także „rozwijanie społeczności uczących się”. Ostatni z filarów – systemy i struktury – związany jest z polityką oświatową oraz zagadnieniami pedeutologii i deontologii nauczycielskiej (Katz, 2013). Szczegółowe założenia Modelu Trzech Bloków przedstawiono za pomocą tabeli (Tabela 4).

Tabela 4. Model Trzech Bloków w projektowaniu uniwersalny dla uczenia według J. Katz

INKLUZYWNA PRAKTYKA	SPOŁECZNO-EMOCJONALNE UCZENIE SIĘ	SYSTEM I STRUKTURY
<ul style="list-style-type: none"> • zintegrowany program nauczania • możliwość wyboru • elastyczność form i treści • uczenie kooperatywne • zróżnicowane, wielopoziomowe instrukcje • zróżnicowane, wieloaspektowe ocenianie • wykorzystanie technologii • profilowość nauczania i oceniania 	<ul style="list-style-type: none"> • program akceptujący różnorodność • rozwijanie samoakceptacji • klimat akceptacji • świadomość i duma z własnych mocnych stron i zasobów • świadomość mocnych stron i zasobów innych • zrozumienie, przynależność, działanie • budowanie poczucia własnej skuteczności i sprawstwa • doceniane różnorodności • docenianie różnorodnego wkładu w społeczność • budowanie poczucia zbiorowej odpowiedzialności • rozwijanie kompetencji przywódczych • empatia, przyjmowanie perspektywy, współczucie • demokratyczne zarządzanie klas • wspólne rozwiązywanie problemów, • wzajemne uznanie praw i obowiązków • promowanie samokształcenia i samorozwoju • wzrost zaangażowania uczniów 	<ul style="list-style-type: none"> • „Polityka inkluzyjna – bez wyjątków!” (<i>Inclusive Policy – No „Except”!</i>) • rozwijanie zasobów wielopoziomowych • rozproszone przywództwo • rozwijanie i wspieranie praktyki współpracy • orientacja na wspólność i uczestnictwo

	• poczucie odpowiedzialności	
--	------------------------------	--

Źródło: opracowanie własne, na podstawie: Katz, J. (2013). The Three-Block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153-194.

Projektowanie uniwersalne odnosi się do kształtowania środowiska tak fizycznego, jak kulturowego. Jako podejście zorientowane jest nie tylko na eliminowanie barier i ograniczeń tkwiących w środowisku, narzędziach i działaniach edukacyjnych, ale także zwraca uwagę na potrzebę odejścia od wymogu posiadania określonych zdolności czy kompetencji, by móc w tym środowisku najpełniej uczestniczyć. Wymogi te wyznaczane są bowiem w odniesieniu do – jak określa go Domagała-Zyśk, „mitycznego przeciętnego ucznia” (Milton, Martin i Melham, 2017; Zyśk 2020, s. 140). Żywotność tego mitu poświadczają także słowa jednej z uczestniczek badania:

Zawsze, że nie ma jak podejść indywidualnie do każdego ucznia, lekcje są prowadzone tak, żeby jak najwięcej wiedzy przekazać, jak największej ilości osób, ale nie żeby jak najlepiej każdego ucznia nauczyć i po prostu ten system jest dostosowany do większości, a osoby mniejszościowe właśnie jak ja, to nie odnajdują się tam i myślę, że miałam te sukcesy w edukacji, które miałam (.), głównie dlatego, że mam, po prostu jestem inteligentna >szybko<, i mam bardzo dobrą pamięć, a nie dlatego, że miałam dobrą jakość nauczania w szkole, bo po prostu nie byłam w stanie z tego korzystać (wywiad swobodny, Osoba 5).

Podobnym doświadczeniem w kontekście szkolnictwa wyższego podzielił się inny z badanych:

Jeszcze w szkole ktoś się tam zastanowi nad tym uczniem, a na studiach to jesteś jedną wielką, masą studencką. Taki studencki *slime*, że tak powiem. \$zabawne\$ Nie ma żadnego indywidualnego podejścia. A wiem, co mówię, w końcu studiowałam 4 kierunki \$zabawne\$ (wywiad swobodny, Osoba 11).

„Projektowanie dla wszystkich” za nadrzędny cel przyjmuje tworzenie możliwości pełnej partycypacji, nie tylko budowanie zaplecza dla poczucia bezpieczeństwa i komfortu percypowanej przestrzeni, ale właśnie w zakresie jej dostępności rozumianej wielowymiarowo – także na poziomie społecznym, mentalnym, kulturowym. Wymaga ono wielokontekstowej i wielowymiarowej, funkcjonalnej diagnozy środowiska edukacyjnego, która jest w tym miejscu rozumiana jako:

wielowymiarowe rozpoznanie: (a) stanu funkcjonowania osoby w środowisku, uwzględniające opis i identyfikację źródeł jej aktualnego zachowania (w tym przejawianych zasobów i deficytów) oraz (b) możliwości integralnego i zrównoważonego rozwoju badanej osoby, zarówno w aspekcie aktualizacji jej potencjału rozwojowego, jak i zakresu modyfikacji środowiska, w którym funkcjonuje (Knopik, Osza i Domagała-Zyśk, 2019, s. 165).

Powstałe na kanwie jednostkowego przekazu sensoryczne mapy szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych – będące wizualizacją doświadczeń badanych,

potraktować można jako propozycję realizacji jednej ze strategii wdrażania dostępności – audytu dostępności.

3.3.2.2 Przestrzeń edukacyjna jako „najmniej ograniczające środowisko” – perspektywa osób w spektrum autyzmu

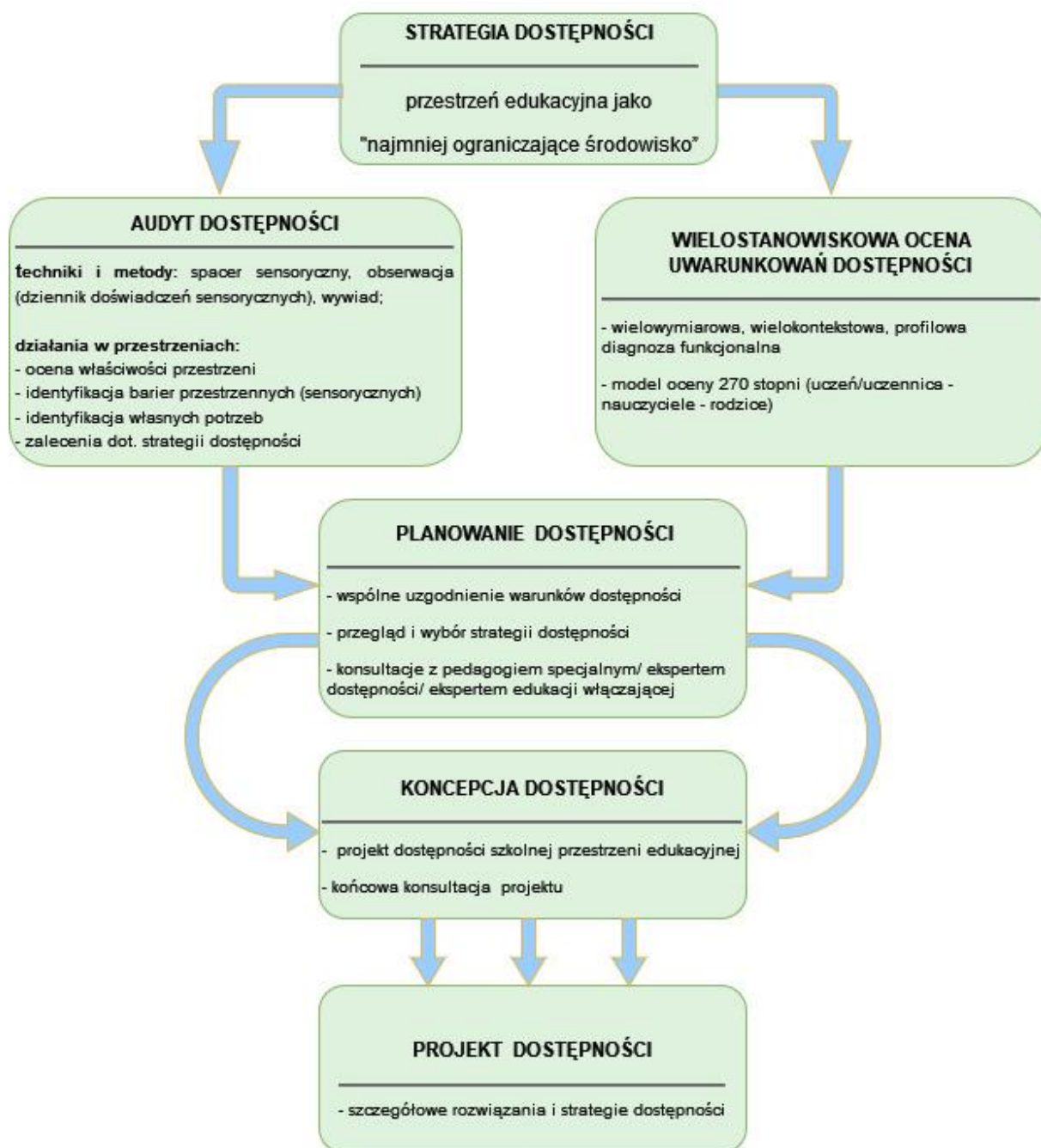
Nie ufam człowiekowi skłonemu wydawać osądy z jednego tylko punktu widzenia. Ani temu, kto będąc ambasadorem wielkiej sprawy, tak się jej podporządkowuje, aż sam staje się ślepy.

Antoine de Saint-Exupéry

Przedstawione na łamach rozprawy sensoryczne mapy – choć powstały retrospektywnie, są przykładem wstępnego audytu dostępności sensorycznej środowiska edukacyjnego osób w spektrum autyzmu (Rysunek 22). Audyt rozumiany jest jako identyfikowanie barier przestrzennych, indywidualnych potrzeb, zaleceń dotyczących usprawnień oraz oceny jej uwarunkowań – opisanie i określenie ich właściwości (Sawyer, 2015; Wysocki, 2017).

Mapy, ukazujące przestrzeń w perspektywie indywidualnych doświadczeń badanych, pozwoliły zidentyfikować zarówno tkwiące w środowisku bariery, jak i ich potrzeby, a także formułować zalecenia dotyczące uwarunkowań jej dostępności oraz możliwości potencjalnych i oczekiwanych interwencji. Szczegółową identyfikację i analizę zdarzeń sensorycznych w trakcie spacerów zmysłowych umożliwiły powstałe na kanwie obserwacji *Dzienniki Doświadczeń Sensorycznych*. Aby dostępność i równowagę sensoryczną osiągnąć, po pierwsze potrzeba szerokiej konsultacji różnorodnych rozwiązań – nie tylko ekspertów dostępności, nauczycieli, rodziców, ale przede wszystkim uczniów oraz samorzeczników, tak by uzgodnić jej warunki, ale i zracjonalizować proponowane przez nich rozwiązania. Po drugie, do opracowania projektu zmian, zgodnie z zasadami projektowania uniwersalnego, konieczne jest posłużenie się odpowiednim repertuarem metod i technik, aby zebrać dane dotyczące przestrzeni i warunków jej dostępności. Jako propozycję rozwiązania – choć mającą swoje obiektywne ograniczenia – potraktować można spacer sensoryczny. Stanowią one zarówno metodę diagnozy – indywidualnej oceny dostępności środowiska edukacyjnego, ale i terapii – kształtowania kompetencji przestrzennych i sensorycznych. Informacje zwrotne zamieszczone przez uczestników i uczestniczki indywidualnych spacerów sensorycznych w *Dziennikach Doświadczeń Sensorycznych* pozwalają na konstatację, iż forma ta – pozytywnie przez nich oceniana – wymaga dalszego rozwijania w praktyce pedagogicznej i badaniach naukowych. Dobór metodologii pozwolił na swoistą obronę przed niezręczną czy

wręcz życzeniową postulatywnością proponowanych rozwiązań, także w niniejszej pracy, ale również przed homogenizacją rozwiązań i traktowania osób w spektrum autyzmu według jednego przyjętego *ad hoc* klucza.



Rysunek 22. Schemat wdrażania strategii dostępności – przestrzeń edukacyjna jako „najmniej ograniczające środowisko”

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Sawyer (2015). *Easy Access to Historic Buildings*, Pobrano 24.03.2023 r. z <https://www.historicengland.org.uk/images-books/publications/easy-access-to-historic-buildings/>; M. Wysocki (2017). Tworzenie miasta przyjaznego wszystkim. *Studia Komitetu Przestrzennego Zagospodarowania Kraju*, 176, s. 37-57.

Celem uporządkowania materiału posłużono się zasadami uznawanymi za principia projektowania uniwersalnego, tj.: zasadą równości w dostępie, zasadą elastyczności użycia, zasadą intuicyjności użycia, zasadą dostępności informacji, zasadą tolerancji na błędy, zasadą niskiego poziomu wysiłku fizycznego oraz zasadą – szczególnie istotną w perspektywie podjętego problemu badawczego, dostępności przestrzennej (Domagała-Zyśk, 2020; Milton, Martin i Melham, 2017).

Wskazane przez badanych kierunki zmiany odnoszą się w większości do zasady dostępności przestrzennej. Związane są przede wszystkim z koniecznością likwidacji szkolnego dzwonka, co dosadnie wyrażali swym apelem uczestnicy badania: „wyłącznie cholerne dzwonki” (wywiad swobodny, Osoba 11), „zero dzwonków!” (wywiad swobodny, Osoba 13). Padają propozycje ściszenia dzwonka bądź zastąpienia go innym sposobem informacji, np. muzyką klasyczną lub narastającą melodią:

Dzwonki też mnie zawsze przerażały. Myślę, że jest jakiś inny bardziej przyjazny autystom sposób, żeby zasygnalizować, że się lekcja kończy. Na przykład, nie wiem, jakaś narastająca melodia, która by się rozwijała po prostu powoli do pewnego poziomu głośności i mogłaby w ten sposób w dół też się jakby tak (wywiad swobodny, Osoba 2).

Niekiedy likwidacja szkolnego dzwonka jest utrudniona, stąd też propozycje jego tymczasowego zastąpienia: „Tymczasowe rozwiązanie na razie, to, dąży się do zlikwidowania, tymczasowym rozwiązaniem jest jeden krótki dzwonek, i ściszony, i jeden krótki dzwonek na lekcję” (wywiad swobodny, JG). Z przekazu samorzeczników wybrzmiewa także potrzeba monitorowania różnorodnych zdarzeń dźwiękowych, zarówno w szkole, jak i poza nią, a zwłaszcza tych, które dzieją się w sąsiedztwie szkoły. Przykładem są wszelkie zakłócenia akustyczne, zwłaszcza jeżeli pojawiają się one w trakcie sprawdzianów czy egzaminów zewnętrznych. Wówczas tło akustyczne utrudnia koncentrację uwagi, ale i może realnie wpływać na osiągnięte przez uczniów i uczennice wyniki. Jak wspomina jedna z uczestniczek: „Że zakaz w ogóle jakichkolwiek robót drogowych obok szkoły w czasie trwania lekcji. Ja w czasie matury miałam remont drogi za oknem, a był upał i wszystko było otwarte. To tak, takie rzeczy **\$zabawne\$**” (wywiad swobodny, Osoba 1). Osoby w spektrum autyzmu jednogłośnie komunikują konieczność systematycznego monitorowania poziomu natężenia dźwięku, między innymi przez stosowanie hałasomierzy, również w trakcie przerw śródlekcyjnych: „Szkoly teraz zakupują od jakiegoś czasu hałasomierze, które pomagają szczególnie w najmłodszych klasach” (wywiad swobodny, JG).

Limit natężenia dźwięku monitorowany przez hałasomierz zdaniem innego z uczestników powinien dotyczyć także miejsc tzw. ciszy: „Żeby było coś takiego albo pokój ciszy, która jest

bezwzględnie pilnowana albo nawet mierzona, że nie może przekroczyć iluś decybeli w jakimś określonym czasie” (wywiad swobodny, Osoba 1).

Analizę właściwości przestrzeni, ale i nadawanych przez uczniów i uczennice znaczeń, identyfikacja ich reakcji – na poziomie tak ciała, jak i doświadczanych emocji oraz stanów – uznać można za możliwy punkt wyjścia dla treningu w zakresie kompetencji sensorycznych i zarządzania sobą w przestrzeni oraz wspierania procesów samoregulacji. W perspektywie pedagogicznej celem szeroko pojętej implementacji ekologii akustycznej w szkole jest skierowanie uwagi nauczycieli na właściwości odbieranych przez uczniów i uczennice – nie tylko będących w spektrum autyzmu – bodźców płynących z pejzażu dźwiękowego. Do wyrażenia potrzeby osiągnięcia w przestrzeni równowagi między środowiskiem akustycznym a człowiekiem posłużyć się można terminem ukutym przez Schafera, którą określił mianem „ekologii akustycznej” – z ang. *acoustic ecology* (Schafer, 1982). Zagadnienie ekologii akustycznej, choć nie jest nowym, zdaje się wciąż pozostawać na marginesie refleksji i praktyki pedagogicznej (Sasin, 2019a, 2019b). Edukacja w zakresie ekologii akustycznej koncentruje się m.in. na kształtowaniu kompetencji sonologicznej (Bernat, 2009; Sasin, 2019b). Propozycją kształtowania wrażliwości dźwiękowej Schafera jest program tzw. czyszczenia uszu – z ang. *ear cleaning* (*Ear clearing. Notes for an experimental music course*). Program „czyszczenia uszu” obejmuje doskonalenie kompetencji sonologicznej poprzez rozwijanie wrażliwości dźwiękowej, wyobraźni, zdolności identyfikowania i rozróżniania elementów dźwiękowych, tworzenie i zapisywanie dźwięków oraz spaceru dźwiękowe – „dźwiękospacery”, często o charakterze transdyscyplinarnym i audio-eksperymentalnym⁴⁷.

Kolejna grupa wskazań wyłaniająca się z zebranego materiału badawczego odnosi się do zasady niskiego poziomu wysiłku fizycznego. Osoby w spektrum autyzmu szczególnie wyraźnie podkreślają potrzebę stworzenia przestrzeni wyciszenia i wypoczynku – pokoju, kącika czy „boksu” – „ciche kąciki, ciche, ciche, miejsce, jakieś sale, do których mogę iść się pobawić fidget spinnerem bez żadnych innych bodźców, coś takiego” (wywiad swobodny, Osoba 3). Rozwiązania tego typu nie są obce metodyce pracy z osobami z niepełnosprawnościami, wymienić w tym miejscu można m.in. bezpieczną niszę Felicji Affolter czy koncepcję „małego pokoju” Lilli Nielsen. Mimo sensorycznego nasycenia – czy wręcz przesycenia, szkoła nie

⁴⁷Przykładem takich działań są projekty m.in.: „Tonopilis”, „Nawet rzeki szepczą” Rafała Kołackiego; „Dźwiękospacery!”, „Dźwiękospacery! kanały hydroakustyczne” Fundacji Fabryka UTU w Toruniu, finansowane w ramach Akademii Orange; „Dźwiękospacery!/Soundwalks!”, „Dźwiękospacery! Badania terenowe - edukacyjne działania międzypokoleniowe” Fundacji hydro-polis, finansowane przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego; cykl „Słyszeć więcej” opracowany przez dr Magdalenę Sasin z Uniwersytetu Łódzkiego we współpracy z Filharmonią Łódzką dostępny m.in. na YouTube.

oferuje uczniom i uczennicom możliwości zadbania o potrzebę odpoczynku i spokoju.

Jak zauważa jeden z uczestników:

Ogólnie to, w szkole nie ma miejsca do żadnej ucieczki, żadnej, nie ma też żadnego wypoczynku, strefy, no takiego relaksu, czy jak to teraz się głośno mówi, żeby robić takie pokoje do wyciszenia. **.hhh** Więc, więc tam idziesz, żeby a to nudno jest, jestem zmęczony, a to coś tam **>szybko<** (wywiad swobodny, Osoba 11).

Postulat organizowania stref ciszy jest odpowiedzią na uniwersalne potrzeby relaksu, wypoczynku tożsame zarówno dla osób neuroatypowych, jak i neurotypowych. Jak zauważa jeden z badanych:

Ale to też chodzi o to, że nie ma gdzie odpocząć. Niech pani zobaczy, teraz nawet duże firmy, czy to takie informatyczne, czy bankowe, oni mają strefy relaksu dla pracowników, ba, no mamy karty MultiSport, byle byś poszedł popływać, a to na siłownię. Teraz to w pracy nawet czasem mają takie poduchy, czy są nawet sale gier, ale to w takich, takich dla programistów czy coś. (.) Widzi pani, świat idzie do przodu, praca 8 godzin to też przeżytek, coraz częściej mówi się o tym, by pracować właśnie 7. Ogólnie szkoła się zatrzymała w epoce kamienia łupnego. Tablica, ławki, siedzieć masz cicho i już (wywiad swobodny, Osoba 11).

Strefy równowagi sensorycznej powinny nie tylko uwzględniać potrzebę ciszy, ale także odpowiedniej, celowej stymulacji, jako forma strategii radzenia sobie – samoregulacji zarządzania własnym sensorium. W wypowiedziach osób w spektrum autyzmu padają gotowe propozycje aranżacji korytarza – uczynienia go bardziej przyjaznym sensorycznie:

Na korytarzu ani nie ma poduchy, ani nic. (.) Dlaczego nie ma jakichś materacy, sako, jakiegoś, no na przykład stojaka na książki, nawet klocków jakichś lego, kartek, kredek. Ja tego nie kumam. Dla mnie to jest nie do przebrnięcia, dlaczego to tak jest? **GŁOŚNO** Albo nie ma takiej sali leżakowania – ciszy, poduchy, jakieś gnioty, kołderki obciążeniowe, jakieś klepsydry czy tam butle z wodą i już (wywiad swobodny, Osoba 12).

Takie przestrzenie pomocne byłyby w utrzymaniu bądź przywróceniu utraconej równowagi sensorycznej. Jeden z badanych tłumaczy to następująco:

Niemniej właśnie elementy tak że (.), by dzieci, zwłaszcza dzieci w wieku szkoły podstawowej, mogły właśnie przejść ze stymulacji, której nie chcą, na stymulację, której chcą bardziej. To nie musi być też, jakby zabierając z lekcji, po prostu w ramach przerwy, żeby tam sobie poszły czy coś (wywiad swobodny, Osoba 3)

Potrzebę zaspokojenia równowagi zmysłowej poprzez dostęp do różnorodnych bodźców zmysłowych opisuje także inna uczestniczka:

I myślę, że taki pokój, a może to być nawet ten sam pokój, właśnie taki, w którym właśnie są różne materiały, na przykład juta, coś takiego właśnie naturalnego, ostrego, żeby może się tak dostymulować. **(2)** (wywiad swobodny, Osoba 1).

Przyjazna sensorycznie szkoła to także właściwa aranżacja przestrzeni klasy lekcyjnej. Wyrosłe na kanwie indywidualnych doświadczeń propozycje interwencji mają jednostkowy charakter, to też trudno o jednoznaczne i rozstrzygające rozwiązania. Jak zauważa jeden uczestników: „Jeśli chodzi o salę lekcyjną, to zależy, bo dla mnie na przykład przyjemniejsza byłaby sala

lekcyjna, która jest bardziej udekorowana. No właśnie niektórzy idą w drugą stronę, którzy chcą mieć bardziej szarą (2) (wywiad swobodny, Osoba 3). Niektóre z nich mogą się okazać w danej grupie czy zespole klasowo-lekcyjnym nieprzydatne, w innym przypadku będą wymagały pewnych modyfikacji. Zmiany w organizacji przestrzeni klasy wymagają elastyczności działania, ale także krytycznego namysłu nad zasadnością ich zastosowania – celowania w indywidualne potrzeby uczniów i uczennic. Przykładem może być zastosowanie zasłon:

Mniej okien <wolno>. Znaczy, nie mniej okien, ale żeby były zasłony (.), zasłony wygłuszające ostre światło (wywiad swobodny, Osoba 5).

Alternatywą lub uzupełnieniem dla zasłon mogą się także okazać parawany mobilne czy teleskopowe. W przekazie uczestników i uczestniczek badania powtarza się postulat zmniejszenia liczebności uczniów i uczennic w klasie:

Może to jest trochę [...] idealistyczne podejście, ale żeby było mniej ludzi na tej ciasnej przestrzeni, jakby(.), jak dostawałam się do tych lepszych szkół, to zawsze był bardzo jakby, duży popyt na miejsca na nie i klasy miały po 30 parę osób (wywiad swobodny, Osoba 5).

„Na pewno, na pewno tak, żeby było maks 10 osób w klasie i ogólnie, żeby nie była jakaś przetłoczona >szybko<” (wywiad swobodny, Osoba 3). Padają także propozycje ograniczenia ciasnoty poprzez wprowadzenie systemu zmiennych przerw:

„Każda klasa może mieć własną przerwę. Lekcje mogą zaczynać się co 10 min, i jest już luźniej, nie ma tłoku, jest bezpieczniej, ciszej. Po co kumulować te dzieci? To absurd” (wywiad swobodny, Osoba 13).

Osoby w spektrum podkreślają także potrzebę aranżacji przestrzeni wokół szkoły – nasadzeń, zieleni. Jedna z uczestniczek wskazuje na walory obcowania z naturą:

Na pewno więcej natury i przestrzeni takiej, ławeczki albo nawet jakaś altana, gdzie można spędzić czas na zewnątrz, się wyciszyć wśród natury. Nawet, jeżeli warunki pogodowe nie sprzyjają temu (wywiad swobodny, Osoba 1).

Osoby w spektrum autyzmu zwracają uwagę na potrzebę korzystania ze zróżnicowanych sposobów prezentowania treści, ale i sposobów działania w przestrzeni. Ich przekaz można odnieść do zasady elastyczności i intuicyjności użycia projektowania uniwersalnego. Elastyczność wiąże się nie tylko z odpowiednim formatem, formą materiału, ale także z możliwością wyboru sposobu wykonania zadania. Z oburzeniem wspomina dyrektywność sposobu wykonania polecenia jeden z uczestników: „Czemu nie mogę pokazać tego w atlasie czy coś, nie, nie, bo jest stara, śmierdząca mapa i trzeba ją zawiesić” (wywiad swobodny, Osoba 10). Poczucie chaosu w przekazywaniu instrukcji i poleceń opisuje kolejny z uczestników:

To znaczy, nauczyciele za dużo gadają na raz. W tym sensie, że coś mówi, łązi, pisze po tej tablicy, pokazuje. Za dużo, za dużo tego wszystkiego jest (2). Ogólnie wkurzało mnie, że jak coś ktoś mówił, to trzeba się odwracać, że ktoś siedzi za mną. Najlepiej jakby były ławki w koło, taką podkowę czy coś. **.hhh** Wkurzało mnie zawsze, że nie mogę się odwracać, a niby czemu nie można? Takie zasady, nie wiem, po co to? (wywiad swobodny, Osoba 10).

Z przekazem treści, ale i konstruowanemu wiedzy wiąże się kolejna z zasad projektowania uniwersalnego, mianowicie – tolerancji na błędy. Zabezpiecza ona możliwość poprawy potencjalnych błędów, ale przede wszystkim umożliwia wprowadzanie autokorekt, prowadzenie samokontroli i pracy samokształceniowej. Sporządzanie określonego typu notatek, zapisywanie ich w określonej formie nie pozwala na skuteczne uczenie się. Jak wspomina jedna z uczestniczek:

Przede wszystkim to, że przede wszystkim za dużo jest pracy domowej, to jest, jest absurdalne. Jak dużo jest pracy domowej, ale też jest bardzo, bardzo (.). Nie ma indywidualnego podejścia do tego, jak się ludzie uczą i na przykład ja bardzo brzydkie zeszyty prowadziłam, a w liceum zupełnie zrezygnowałam z prowadzenia zeszytu i dużo nauczycieli było niezadowolonych, że nie mam zeszytów przedmiotowych, a ja po prostu nigdy i tak się nie uczyłam z moich notatek, bo tak brzydki był mój zeszyt, dlatego że nie byłam w stanie skupić się (.), znaczy ilość skupienia, którą potrzebowałam, żeby jednocześnie słuchać i notować była tak duża, że nie byłam w stanie tego utrzymać po prostu **>szybko<**. W czasie trwania szkoły często było tak, że na początku roku szkolnego miałam ładne zeszyty, a potem po prostu działa się to, co zwykle (wywiad swobodny, Osoba 5).

Jedną z propozycji interwencji odnosi się do zasady dostępności informacji, a jest to tworzenie przewodników sensorycznych, powstałych między innymi dzięki omawianym wcześniej spacerom sensorycznym. Przewodniki sensoryczne, w tym także bardziej szczegółowe opracowania – przewodniki dźwiękowe/akustyczne, mogą mieć formę zapisów nagrań dźwiękowych, tj. „pocztówek dźwiękowych”, a także zdjęć oraz pisemnych deskrypcji – z wykorzystaniem tzw. tekstów łatwych do czytania – ETR (z ang. *easy-to-read*), wybranych elementów otoczenia⁴⁸. O pomysłe tworzenia przewodnika sensorycznego szkoły czy uniwersytetu wspomina jedna z Uczestniczek badania:

Byłam z narzeczonym w Centrum Nauki Kopernik i tam jest absolutnie doskonale napisany przewodnik po całym tym budynku, są opisane sale dla osób w spektrum autyzmu, przewodnik w pdf-ie. I to nie jest, nie wiem, na 100 stron czy nawet na 30, tylko jest na kilkanaście. Tak i jest napisany tak wspomniałym językiem, tak prostym. I jest też taka część, gdzie wypisane są miejsca, w których może być za głośno albo miejsca, w których bywa tłoczno, bo są na przykład jakieś pokazy w hali wysokich napięć. I to jest tak świetnie

⁴⁸ Przykładami map dźwiękowych i przewodników sensorycznych są m.in.: „Dźwiękowa mapa Wrocławia”, „Przewodnik dźwiękowy Dzierżoniowa” powstałe w Pracowni Audiosfery w Instytucie Kulturoznawstwa Uniwersytetu Wrocławskiego oraz wspomniany przez Uczestniczkę „Przewodnik dla Osób w Spektrum Autyzmu” Centrum Nauki Kopernik opracowany we współpracy z Fundacją Synapsis w ramach projektu „Kultura przyjazna osobom z autyzmem”, dofinansowany ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

napisane, że ja sobie myślałam, że gdyby (.) Już nawet pomijając szkołę, czy podstawówkę, czy licea, ale nawet gdyby... Ukończyłam Uniwersytet Warszawski i gdyby tam był taki przewodnik, to ja, przeprowadzając się do Warszawy i bojąc się zmiany z miasta dwudziestotysięcznego na chyba dwumilionowe, nie dokładałabym sobie jeszcze stresu tym, jak wygląda uczelnia. [...] Tak, bo to nie jest ta kwestia, na przykład napisać na stronie muzeum, że w czwartki przez dwie godziny są ciche godziny właśnie i koniec. I już po prostu jesteśmy świetnie dopasowani do osób autystycznych i możemy sobie nie wiem, jakiś certyfikat wystawić i wrzucić to na Instagramie, na Facebooka i się pochwalić. Myślę, że najważniejsze jest to, żeby osoby, które tam przychodzą wiedziały, co mogą zobaczyć, jakie są sale, kogo mogą spotkać [...] (wywiad swobodny, Osoba 2).

Zmiana myślenia o spektrum autyzmu to także inne spojrzenie na zachowanie i autostymulację, to także wyjście naprzeciw nadrzędnej zasadzie projektowania uniwersalnego, ale i edukacji włączającej – zasadzie równości w dostępie. Autostymulację (*stimming*) określić można mianem powtarzalnej czynności fizycznej, odbywającej się często za pomocą ruchu w przestrzeni, która ma na celu zapewnienie komfortu, przyjemności, osiągnięcie stanu wewnętrznej równowagi, przyczyniającej się do (samo)regulacji, tak na poziomie behawioralnym, jak i emocjonalnym. Za Andreasem Fröhlichem na łamach niniejszej pracy konsekwentnie zastąpiono pojęcie stereotypii pojęciem „autostymulacji” – „małych wysepek” autonomii (1998, s.42), gdyż jak podkreśla pedagog:

Opierając się na podstawowej potrzebie stymulacji i zmiany, jak również na podstawowej potrzebie czułości, to znaczy bliskości i kontaktu cielesnego, można zachowania te interpretować inaczej. Przyjmując, że dla zachowania fizycznej i psychicznej równowagi organizmu każdy człowiek odczuwa potrzebę choćby minimalnej stymulacji zmysłowej, można potraktować również stereotypie jako rozwiązania awaryjne, za pomocą których osoba niepełnosprawna sama dostarcza sobie minimum stymulacji. Brak odczuwania, to znaczy przedłużający się niedobór doznań zmysłowych, prowadzi do izolacji (Fröhlich, 1998, s. 40-41).

Podjmując ten wątek, warto o krótką eksplikację. Metody behawioralne w odniesieniu do uczniów i uczennic o indywidualnych potrzebach edukacyjnych od lat cieszą się niesłabnącą popularnością. Nie sposób zarzucić im brak naukowego osadzenia czy szerokiego wachlarza badań powtarzających ich skuteczność. Jednak, jak konstatuje Cieszyńska:

Wybór terapii jest zawsze uwarunkowany wyborem koncepcji człowieka. Można też powiedzieć, że głoszona koncepcja człowieka wyznacza wprost wybór metody. Przyjęcie założenia, że dziecko z autyzmem jest Osobą, całkowicie wyklucza stosowanie metod behawioralnych (Cieszyńska 2010, s. 53).

Ponadto coraz częściej – m.in. za sprawą coraz głośniejszego rozbrzmiewającego sprzeciwu samorządników, do głosu dochodzą także i te badania, które obnażają skutki ich stosowania. W świetle badań Henny’ego Kupfersteina ekspozycja na interwencję z zastosowaniem stosowanej analizy zachowania (ABA – z ang. *Applied Behavior Analysis*) wiązała się u niemal połowy badanych z nasileniem objawów na poziomie wysokiego progu diagnostycznego dla PTSD (ang. *post-traumatic stress disorder* – zespołu stresu pourazowego). Stwierdzono także

aż o 86% większe prawdopodobieństwo wystąpienia PTSD u osób w spektrum doświadczających ABA aniżeli u tych osób, które nie miały styczności z tą formą terapii. Badacz prognozuje także, iż objawy PTSD pojawią się już po czterech tygodniach od rozpoczęcia interwencji z zastosowaniem ABA (Kupferstein, 2018)⁴⁹. Ponadto, co należy wyraźnie podkreślić, żadna z badanych osób nie wskazała rozwiązań, przykładowych interwencji, wskazań czy technik, które miałyby proveniencję behawioralną.

Problematyzacja zagadnienia autostymulacji oraz związanego z nią reżimu „cichej buzi i spokojnych rąk” – „kultury ciszy” wymaga jego osadzenia w kontekście obowiązujących regulacji prawnych. Zasadność podjęcia tego wątku – choć wymaga on w przyszłości szerokich eksploracji badawczych, przynosi omawiany już wcześniej *Model Trzech Bloków Projektowania Uniwersalnego* – na poziomie systemów i struktur, którego treść wyraża najpełniej postulat: „Polityka inkluzyjna – bez wyjątków!” (*Inclusive Policy – No „Except”!*) (Katz, 2013, s. 5). O prawie do wyrażania siebie, autoekspresji stanowi m.in. Konwencja Praw Dziecka proklamowana przy ONZ, a ratyfikowana w Polsce w 1991 r., a także Powszechna Deklaracja Praw Człowieka – rezolucja ONZ z dnia 10 grudnia 1948 r., ratyfikowana przez Polskę w 1977 r., Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. z 1997 r. Nr 79, poz. 483 ze zm.) (zob. Babicka-Wirkus, 2015, 2018a, 2018b; Czyż, 2002), ale także Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych ratyfikowana przez Polskę 6 września 2012 r. (Dz. U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169), Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnieniu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz. U. z dnia 19 lipca 2019 r., poz. 1696), w której za taką uznaje się osobę, która:

[...] ze względu na swoje cechy zewnętrzne lub wewnętrzne, albo ze względu na okoliczności, w których się znajduje, musi podjąć dodatkowe działania lub zastosować dodatkowe środki w celu przezwyciężenia bariery, aby uczestniczyć w różnych sferach życia na zasadzie równości z innymi osobami (Dz. U. z dnia 19 lipca 2019 r., poz. 1696, art. 2).

Wprost odnosząc się do cytowanej podstawy prawnej, wskazać można na kanwie zrekonstruowanych doświadczeń badanych, iż autostymulacja ma na celu przezwyciężenie barier tkwiących w przestrzeni edukacyjnej, wyrażonych w jej (nie)dostępności sensorycznej, nadmiarze bodźców, wywołujących poczucie przytłoczenia, przebodźcowania. Tym samym wyraźnie zarysowuje się konieczność zamiany oceny z zachowania oceną opisową. Ocenie nie powinny podlegać te zachowania, które wynikają z potrzeby autostymulacji. O to wprost postulują samorzecznicy:

⁴⁹ Autorka odnotowała dyskusję toczącą się wokół przeprowadzonych przez autora badań, zwłaszcza usterki na poziomie metodologicznym (Leaf, Ross, Cihon i Weiss, 2018), dlatego traktuje przytoczone wyniki nie jako pewnik, lecz pewne dane „uczulające”, rzucające nowe światło na podnoszoną w tym miejscu problematykę.

Na przykład o ocenianie z zachowania, o próbach, o próbach rozmowy. Podam przykład ze swojego życia. To, że biegałem jednak w pierwszej i drugiej klasie, potem jakoś już z tego wyrosłem, biegałem na lekcji. Zamiast, zamiast, nie wiem, dać mi możliwość jakiegoś wyładowania energii czy właśnie czegoś, to po prostu byłem za to rugany, że przeszkadzam wszystkim >**szybko**< (wywiad swobodny, Osoba 3).

Konkludując, prawo jednostki do dostępności rozumiane jest w tym miejscu przede wszystkim jako prawo do *bycia-w* i doświadczania przestrzeni w zakresie swoich potrzeb i możliwości, zaś autostymulacja traktowana jest zarówno jako forma autoekspresji, jak i samoregulacji czy komunikacji z otoczeniem.

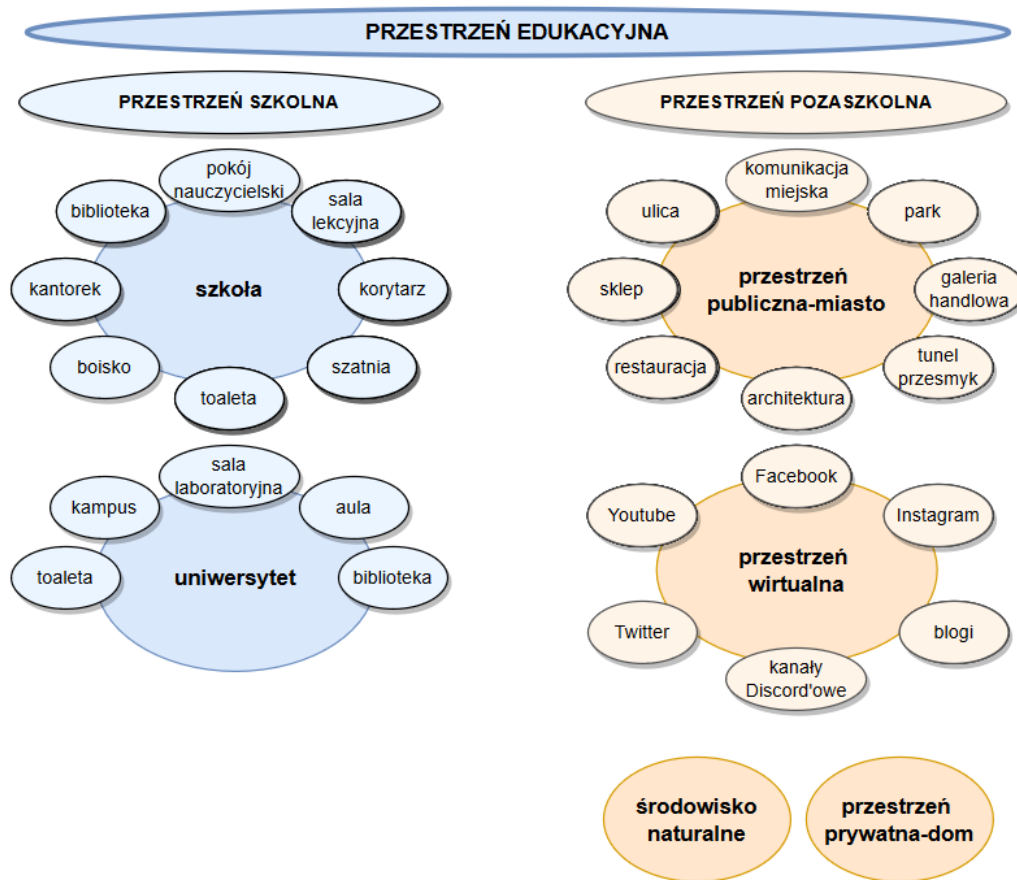
Zakończenie

*Dajemy przestrzeń i czas roślinom do odpowiedniego wzrostu (...)
Dlaczego więc dzieci traktujemy jak wosk,
czy glinę, którą można modelować tak, jak się chce?*

F. W. Froebel

Podjęte działania badawcze oraz zebrany w ich toku materiał empiryczny pozwolił zrekonstruować subiektywne obrazy doświadczania przestrzeni przez osoby w spektrum autyzmu. Zmysłowość i cielesność zajmuje istotne miejsce w opisach postrzegania siebie, zwłaszcza własnej wrażliwości – wręcz „hiperwrażliwości sensorycznej” – jak ukazują wyniki badania, mocniejszej, intensywniejszej, bardziej wyteżonej, głębszej, ale i gwałtowniejszej, mniej przewidywalnej. Wyłonione obrazy doświadczania są także cennym materiałem edukacyjnym na temat tego, jak postrzegają siebie oraz tego, jak budują wiedzę o sobie osoby w spektrum autyzmu. Doświadczenia przestrzenne – cielesne i sensoryczne zarazem, są istotnym kontrapunktem w budowaniu obrazu własnej osoby, ale i w drodze do samorozpoznania. Towarzyszące temu procesowi emocje, stany, charakter doznań zmysłowych, kieruje uwagę uczestników i uczestniczek w kierunku zgłębiania wiedzy o sobie samym, nierzadko także prowadząc ku autodiagnozie. Tym samym, doświadczanie przestrzeni prowadzi do odkrywania siebie. Zrekonstruowane obrazy doświadczania osób w spektrum autyzmu potraktować można tym samym jako „sensoryczne klucze” do zrozumienia, ale i poprawy funkcjonowania osób w spektrum autyzmu. Dociekania miały na celu nie tylko wskazanie znaczeń nadawanych sensorium przez uczestników i uczestniczki badania, lecz także zidentyfikowanie w ich przekazie barier, których usunięcie w ich ocenie byłoby szczególnie ważne w projektowaniu dostępnej sensorycznie, ale i zapewniającej bezpieczeństwo sensoryczne, przestrzeni edukacyjnej.

Spojrzenie na jednostkowe doświadczenia badanych z różnych perspektyw – atopii, heterotopii, transgresyjności, pozwoliło nie tylko odkryć tkwiące w nich znaczenia, ale także zaktualizować myślenie o funkcjonowaniu osób w spektrum autyzmu. Jak pokazuje analiza zebranego materiału badawczego, poczucie bezpieczeństwa stanowi o jakości percypowanych przestrzeni, ale także wyznacza warunki jej dostępności. Nie jest to stanowisko odosobnione. Zdaniem Olgi Nikolskiej charakterystykę zachowań specyficznych dla spektrum autyzmu oprócz można o ramy – możliwości afektywnego współdziałania z otoczeniem oraz próg dyskomfortu towarzyszącego kontaktowi ze światem (Piszczek 2014). Opisana topografia doświadczania osób w spektrum autyzmu obejmowała różnorodne szkolne pozaszkolne i przestrzenie edukacyjne (Rysunek 23).



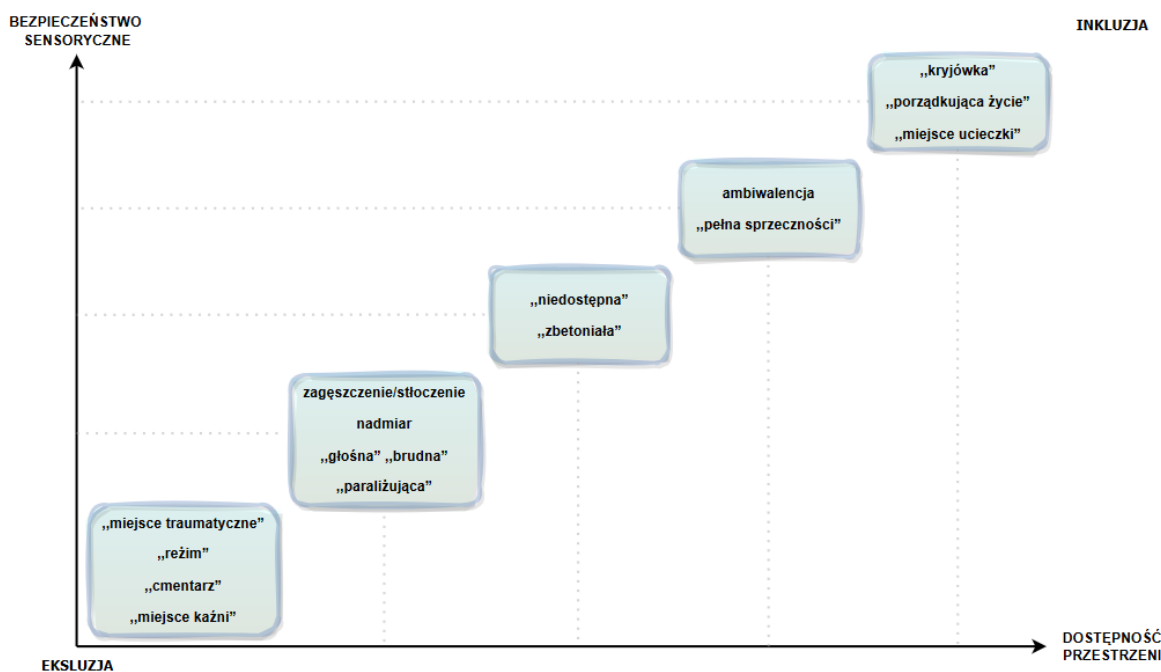
Rysunek 23. Mapa szkolnej i pozaszkolnej przestrzeni edukacyjnej

Źródło: opracowanie własne.

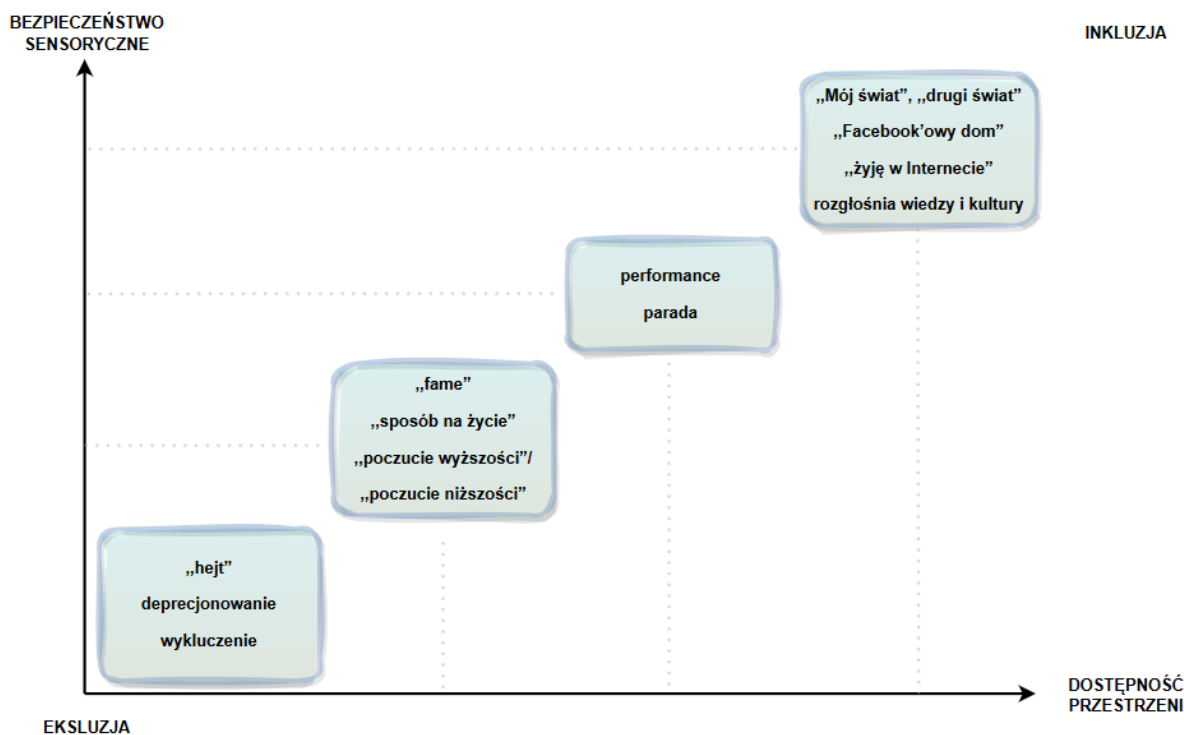
Przestrzeń edukacyjną charakteryzują różne, opozycyjne przedstawienia i antagonizmy: doświadczana przez uczestników i uczestniczki badania określana jest jako bliska i daleka, otwarta i zamknięta, uwalniająca i zniewalająca, fizyczna i wirtualna, pozytywna i negatywna, własna i obca, aż wreszcie – bezpieczna i obciążająca, włączająca i wykluczająca. Zwłaszcza te dwa ostatnie antagonizmy zdają się najpełniej oddawać charakter zrekonstruowanych obrazów doświadczania przestrzeni. W wyłonionej mozaice obrazów doświadczania szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni szczególnie zarysowuje się opozycja w odbiorze przestrzeni szkoły i przestrzeni wirtualnej, obie przestrzenie uznać można w badanym kontekście za znaczące. Obrazy obu tych przestrzeni, przypisanym sensów i znaczeń, zaprezentować można za pomocą podsumowujących map pozycyjnych⁵⁰. Wizualizacje wpisano w ramy

⁵⁰ Inspiracją do wykorzystania kartograficznej wizualizacji w postaci map pozycyjnych była książka autorstwa Beaty Cytowskiej *Trudne drogi adaptacji*. Zob. Cytowska, B. (2012) *Trudne drogi adaptacji*. Wątki

bezpieczeństwa sensorycznego i dostępności sensorycznej, a także kontinuum poczucia przynależności – od ekskluzji do inkluzji (Rysunek 24, 25).



Rysunek 24. *Bezpieczeństwo sensoryczne i dostępność przestrzeni szkoły - mapa pozycyjna*
 Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 25. *Bezpieczeństwo sensoryczne i dostępność przestrzeni wirtualnej - mapa pozycyjna*
 Źródło: opracowanie własne.

emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

W świetle dokonanej rekonstrukcji doświadczenia uzasadniona jest konstatacja, iż „najmniej ograniczające środowisko” to środowisko, w którym percypujący je osoby odczuwają wysoki poziom poczucia bezpieczeństwa, przy czym bezpieczeństwo przestrzenne jest nierozwalne z ich bezpieczeństwem emocjonalnym oraz poziomem partycypacji. Wnioskiem płynącym ze wskazanych oczekiwań i potrzeb w zakresie (współ)tworzenia wspierających przestrzeni edukacyjnych oraz wspierania efektywnego bycia w przestrzeniach edukacyjnych jest konieczność wprowadzenia do praktyki edukacyjnej audytu sensorycznego – w zakresie identyfikowania barier przestrzennych, indywidualnych potrzeb, ale także formułowania zaleceń dotyczących usprawnień oraz oceny uwarunkowań przestrzeni. Audyt sensoryczny stanowi tym samym propozycję realizacji zasady poczucia bezpieczeństwa sensorycznego i emocjonalnego w praktyce. Nie jest to jednak możliwe bez wnikliwej analizy potrzeb i mechanizmów leżących u podstaw prezentowanych przez osoby w spektrum autyzmu zachowań, zwłaszcza tych specyficznych i atypowych.

Jedno z zasadniczych pytań badawczych odnosiło się także do określenia specyfiki funkcjonowania osób w spektrum autyzmu przez pryzmat ich doświadczeń edukacyjnych. Zachowaniami i reakcjami towarzyszącymi różnorodnym doświadczeniom przestrzennym, sensorycznym i cielesnym zawiaduje – jak wskazuje Baron-Cohen „mechanizm hipersystematyzujący”, który pozwala osobom w spektrum autyzmu nie tylko odnaleźć się w otaczającej rzeczywistości, ale także funkcjonuje jako swoista strategia zarządzania sobą w przestrzeni, ale także własną (hiper)wrażliwością sensoryczną. Regulacja stanowi podstawowy mechanizm odpowiadający na różne wyzwania adaptacyjne (Piszczyk 2014). Jako podsumowanie, inspirowane typologią różnorodnych systematyzacji stworzoną przez Barona-Cohena, wskazać można na kanwie zrekonstruowanego obrazu doświadczeń osób w spektrum autyzmu, następujące mechanizmy systematyzująco-regulujące związane z *byciem-w* i doświadczeniem przestrzeni (Tabela 5):

Tabela 5. Charakterystyka mechanizmów systematyzująco-regulujących

MECHANIZMY SYSTEMATYZUJĄCO-REGULUJĄCE	
STRATEGIE ROZWOJU	<p>rozwijanie pasji i zainteresowań; samodbałość (psychoterapia); dbanie o kondycję fizyczną; kultura autystyczna; działalność samorzecznicza;</p>
STRATEGIE PRZETRWANIA i PRZEKRACZANIA	<p>autostymulacja i samoregulacja („stimming”), m.in.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ używanie fidget-toy; ▪ manipulowanie przedmiotami; trzepotanie/machanie/wymachiwanie rękoma; ▪ poskakiwanie; ▪ pstrykanie/pukanie palcami; ▪ chodzenie na palcach, w kółko, „po kole”; ▪ machanie nogami; ▪ kołysanie się/kiwanie się; ▪ ściskanie pięści; ▪ dociskanie głowy do ściany, przechylenie głowy; ▪ ruchy języka; ▪ patrzenie pod kątem; ▪ pocieranie powiek; ▪ pocieranie dłoni, obracanie pierścionków, bransoletek;
STRATEGIE OCHRONNE i OBRONNE	<p>Działania ochronne:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ zatykania uszu, stosowanie słuchawek, ochronników słuchu; ▪ zatykanie buzi, nosa; ▪ wstrzymywanie oddechu; ▪ wirowanie wokół własnej osi; ▪ wprowadzanie w ruch wirowy przedmiotów, zabawek; ▪ wydawanie dźwięków; <p>Działania obronne:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ gryzienie, obgryzanie; ▪ niszczenie wytworów; ▪ zaczepki; ▪ krzyk; ▪ meltdown – „krach”, gwałtowne, skrajne przeciążenie emocjonalne i fizyczne <p>Wycofanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ izolowanie się; ▪ wycofywanie; ▪ uciekanie; ▪ chowanie się; ▪ zakrywanie się; ▪ wychodzenie/wybieganie; ▪ oddalenie się; ▪ „odcinanie się” - „zapadanie do środka” ▪ zastyganie; ▪ zasypianie; ▪ odmowa; ▪ negatywizm; ▪ shutdown – wycofanie, wyłączenie się, stan zamrożenia ▪ bierność; ▪ apatia, ospałość.

STRATEGIE DZIAŁANIA	<p>Działania kontrolujące:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ kamuflaż – maskowanie⁵¹; ▪ planowanie (sprawdzanie tras w Google Maps); ▪ przewidywanie (wyszukiwanie informacji w Internecie np. menu, zdjęć obiektów); <p>Działania repetytywne:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ powtarzanie czynności (otwieranie-zamykanie; włączanie-wyłączanie; zapalanie-gaszenie światła; wkładanie i wykładanie); ▪ powtarzanie słów, fraz, zdań; ▪ powtarzanie scenariusza zabawy/aktywności; ▪ monologizowanie; <p>Działania porządkujące:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ układanie przedmiotów w rzędy, piętrzenie, układanie wzdłuż krawędzi; ▪ tworzenie list/rankingów; ▪ katalogowanie; ▪ kolekcjonowanie przedmiotów; ▪ rytuały. <p>Działania eksploracyjne:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ swobodny ruch; ▪ zabawa; ▪ oglądanie/przyglądanie się; ▪ zbliżanie; ▪ obserwacja; ▪ „zestknięcia przypadkowe i przypadkowo-zaczepte”⁵²; ▪ naśladowanie;
----------------------------	--

Zródło: oprac. własne.

Analiza zebranego materiału badawczego sugeruje, iż strategiom obrony, ochrony oraz wycofania niejednokrotnie towarzyszy wysoki poziom lęku oraz napięcia emocjonalnego. Związane ze strategiami przetrwania zachowania autostymulacyjne są próbą nie tylko zaspokojenia potrzeb, uregulowania, utrzymania lub przywrócenia właściwego, optymalnego poziomu pobudzenia, ale i możliwą formą kompensacji silnie doświadczanego lęku oraz przeciążenia. Hamowanie tych działań, interpretowanych często błędnie jako niepożądane, prowadzi może do eskalacji zachowań lub skrajnego przeciążenia. Osoby spektrum autyzmu często ten stan określają mianem „meltdown’u” oraz „shutdown’u”. Oba stany rozpisac można na behawioralnym kontinuum pomiędzy reakcją aktywną, na zewnątrz – meltdown („krach”, gwałtowne, skrajne przeciążenie emocjonalne i fizyczne) i pasywną, do wewnątrz – shutdown (wycofanie, wyłączenie się, stan zamrożenia). Strategie działania – stypizowane na podstawie

⁵¹ Kamuflaż rozumiany jest jako: „celowe powstrzymanie się od pewnych zachowań lub korzystanie z repertuaru wyuczonych sposobów aktywności, ażeby maskować oraz kompensować objawy” (Nieradka, 2022, s. 68).

⁵² Określenia zapożyczone od H. Olechnowicz. Zob. Olechnowicz, H. (1988). Baraszkowanie – tradycyjna zabawa małych dzieci. W: H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka. o wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego.* (s. 64-80). Warszawa: Nasza Księgarnia.

zebranego materiału jako porządkujące, repetytywne, kontrolujące i eksploracyjne, mają nierzadko charakter stabilizujący, regulujący, samouspokajający, służą kontroli otoczenia, ale i własnych emocji oraz poziomemu stresu. Strategie te, ukierunkowane najczęściej na przedmioty, budują dystans pomiędzy osobą a otaczającym ją światem społecznym, stąd też nasilenie trudności komunikacyjnych i interakcyjnych. Wiedza o tych mechanizmach pozwoli skuteczniej projektować wsparcie behawioralne i emocjonalne dla osób w spektrum autyzmu, w różnych przestrzeniach edukacyjnych. Zaproponowana typologia nie ma charakteru rozstrzygającego, jest otwarta na różnorodność oraz subiektywny, zmienny charakter doświadczeń – wszak potrzeby zmieniają się w czasie, ale i w przestrzeni. Podział ten stanowi propozycję interpretacji zachowań specyficznych dla spektrum autyzmu. Osoby w spektrum autyzmu niejednokrotnie spontanicznie podejmują aktywności, które są ukierunkowane na samoregulację, choć nierzadko są to działania mało akceptowalne lub niezrozumiałe, a przez to negatywnie interpretowane. Olechnowicz określiła je mianem „samorzutnych strategii autoterapeutycznych” (Olechnowicz 2006). Tym samym zrekonstruowane obrazy doświadczeń pozwalają uzupełnić dotychczasowy stan wiedzy o zachowaniach osób w spektrum autyzmu, często określanym mianem „stereotypowych”, „ograniczonych”, który nie uwzględnia nie tylko porządkującego, co regulującego, a niekiedy wręcz stabilizującego potencjału. Wyłonione w toku badania obrazy doświadczeń zmysłowych badanych oraz związane z nimi typy systematyzacji – zwłaszcza tych ruchowych, sensorycznych, cielesnych, kierują uwagę w kierunku reinterpretacji myślenia o spektrum autyzmu i zachowaniu osób w spektrum autyzmu w kategoriach działań zakłócających, bezcelowych, czy stereotypowych, ale także nadać im nową jakość – jako transgresyjnych, autoekspresyjnych, o potencjale emancypacyjnym czy samoregulującym, co przedstawiono w zasadniczej części pracy. Celem wskazanej typologii jest próba podsumowania, ale ukierunkowanie rozumowanie o specyfice zachowania uczniów i uczennic w spektrum autyzmu, a także i podkreślenie zasadności profilowania ich potrzeb w ramach diagnozy funkcjonalnej.

W praktyce pedagogicznej wciąż mało jest narzędzi pozwalających nauczycielom i nauczycielkom szczegółowo rozpoznawać różnorodne aspekty doświadczania uczniów i uczennic w spektrum autyzmu, zwłaszcza w zakresie ich wrażliwości zmysłowej. Jak podkreśla Błeszyński z uwagi na fakt, iż osoby w spektrum autyzmu stanowią grupę heterogeniczną, stworzenie zunifikowanego narzędzia do oceny ich rozwoju jest zadaniem karkołomnym, czy wręcz niemożliwym. Jednocześnie badacz zwraca uwagę, iż konieczne jest opracowywanie narzędzi, które pozwolą dokonać praktycznej oceny, zwłaszcza w zakresie

specyficznych dla osób w spektrum autyzmu zachowań (Błęszyński 2011)⁵³. Jako propozycję odpowiedzi na to zadanie pedagogiczne, ale i jedne z postawionych pytań badawczych dotyczących zarówno specyfiki zachowania, jak i możliwych sposobów eliminacji sensorycznych barier i współtworzenia przyjaznego środowiska nauczania-uczenia się, na podstawie dokonanej rekonstrukcji obrazów doświadczenia, opracowano autorskie, jakościowe narzędzie – *Arkusze Obserwacji Wrażliwości Zmysłowej* (Rysunek 26). Arkusz składa się z prostej metryczki, tabeli obserwacji zachowań (poziom obserwacji) oraz matrycy identyfikującej – wiążącej mechanizmy systematyzujące z poszczególnymi wrażeniami zmysłowymi (poziom identyfikacji).

ARKUSZ OBSERWACJI WRAŻLIWOŚCI ZMYŚLOWEJ

Dane ucznia/uczennicy:		Data:		Rodzaj zajęć:		Podpis:	
------------------------------	--	-------------	--	---------------------	--	---------------	--

OPIS ZACHOWANIA					MECHANIZMY SYSTEMATYZUJĄCO-REGULUJĄCE: OCHRONA / OBRONA – O STYMULACJA / SAMOREGULACJA – S DZIAŁANIE – D D/R – repetytywne D/P – porządkujące D/E – eksploracyjne D/K – kontrolujące <input type="checkbox"/> INNE –
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	
	1	2	3	4	

		WRAŻENIA ZMYŚLOWE							
MIEJSCA OBIEKTY		DOTYKOWE		PROPRIOCEPTYWNE	PRZEDSIONKOWE	SŁUCHOWE	WZROKOWE	WĘCHOWE	SMAKOWE
1								
2								
3								
4								

Rysunek 26. *Arkusze Obserwacji Wrażliwości Zmysłowej*

Źródło: opracowanie własne.

Poziom obserwacji ma charakter opisowy, natomiast poziom identyfikacji wizualny, zorganizowany w blok, w którym możliwe jest oznaczanie kolorami i/lub skrótami literowymi wyodrębnionych w toku obserwacji mechanizmów. Opisy zachowań odnoszą się do miejsc znaczących, ale także do obiektów znajdujących się w przestrzeni. Arkusz jest narzędziem służącym jakościowej ocenie wrażliwości zmysłowej. Uniwersalna struktura narzędzia pozwala go wielokrotnie wykorzystywać w różnorodnych przestrzeniach

⁵³ Pedagog jest autorem *Skali Oceny Zachowań Autystycznych – SOZA*, która jest narzędziem służącym ocenie rozwoju dziecka – specyfiki zaburzeń oraz stopnia ich nasilenia (Błęszyński, 2011).

edukacyjnych – jako narzędzie obserwacji zachowania dziecka w toku lekcji, narzędzie diagnostyczne w zakresie rozpoznania profilu sensorycznego dziecka (ucznia i uczennicy, ale i studenta i studentki) w działaniu np. w ramach spaceru sensorycznego, zarówno w szkole, jak i poza nią (np. spacer diagnostyczny, szkolna wycieczka, droga na basen, wyjście do kina, droga do i ze szkoły), element treningu samoregulacji (identyfikacja własnej wrażliwości zmysłowej, określenie własnych potrzeb i sposobów ich zaspokojenia). Arkusz może być dowolnie modyfikowany np. poprzez wprowadzenie nowych oznaczeń w zakresie rozpoznanych mechanizmów systematyzujących, a także dodatkowych technik wizualnych, takich jak: ikony, emotikony czy symbole (Rysunki 27-29).

ARKUSZ OBSERWACJI WRAŻLIWOŚCI ZMYŚŁOWEJ

Dane ucznia/uczennicy: XYZ, kl. I „a”	Data: 12.06.2023 r.	Rodzaj zajęć: spacer sensoryczny	Podpis: ZYX
---------------------------------------	---------------------	----------------------------------	-------------

OPIS ZACHOWANIA	otwieranie i zamykanie drzwi chód na palcach	dotykanie ręką ściany, ślizganie palcami po niej ściskanie piąstek podbieganie	zatykanie uszu wzmoczona wokalizacja podskakiwanie	wzmoczona wokalizacja chodzenie „po kole” machanie rękoma uderzanie ręką w twarz	MECHANIZMY SYSTEMATYZUJĄCO-REGULUJĄCE: <input type="checkbox"/> OCHRONA / OBRONA – O <input type="checkbox"/> STYMULACJA / SAMOREGULACJA – S <input type="checkbox"/> DZIAŁANIE – D <input type="checkbox"/> DIR – repetytywne <input type="checkbox"/> D/P – porządkujące <input type="checkbox"/> D/E – eksploracyjne <input type="checkbox"/> D/K – kontrolujące <input type="checkbox"/> INNE –
	1	2	3	4	

		WRAŻENIA ZMYŚŁOWE														
MIEJSCA OBIEKTY		DOTYKOWE			PROPRIOCEPTYWNE		PRZEDSIŃKOWE		SŁUCHOWE		WZROKOWE		WĘCHOWE		SMAKOWE	
1	korytarz – WC				S		S					D/R				
2	korytarz	S			S	D/E	D									
3	korytarz- sala gimnastyczna				S		S			O						
4	stołówka				D/R	S	D/R	S		O				O		

Rysunek 27. Arkusz Obserwacji Wrażliwości Zmysłowej - spacer sensoryczny

Źródło: opracowanie własne

ARKUSZ OBSERWACJI WRAŻLIWOŚCI ZMYŚLOWEJ

Dane ucznia/uczennicy: XYZ, kl. I „a”	Data: 12.06.2023 r.	Rodzaj zajęć: matematyka	Podpis: ZYX
---------------------------------------	---------------------	--------------------------	-------------

OPIS ZACHOWANIA	intensywne bazgranie spoglądanie pod kątem rotowanie zeszytu	bujanie się na krześle kiwanie na boki	machanie ołówkiem na wysoki oczu układanie przyborów w rząd	mimowolne kopanie w plecak	MECHANIZMY SYSTEMATYZUJĄCO-REGULUJĄCE: ■ OCHRONA / OBRONA – O ■ STYMULACJA / SAMOREGULACJA – S ■ DZIAŁANIE – D D/R – repetytywne D/P – porządkujące D/E – eksploracyjne D/K – kontrolujące □ INNE –
	1	2	3	4	

MIEJSCA OBIEKTY		WRAŻENIA ZMYŚLOWE																	
		DOTYKOWE			PROPRIOCEPTYWNE			PRZEDSIŃKOWE		SŁUCHOWE		WZROKOWE		WĘCHOWE			SMAKOWE		
1	zeszyt											S	D/R						
2	krzesło	S			S			S	D/R										
3	przybory											S	D/R	D/P					
4	plecak	S	D/R		D/R	S													

Rysunek 28. Arkusz Obserwacji Wrażliwości Zmysłowej – lekcja matematyki
Źródło: opracowanie własne.

ARKUSZ OBSERWACJI WRAŻLIWOŚCI ZMYŚLOWEJ

Dane ucznia/uczennicy: XYZ, kl. I „a”	Data: 12.06.2023 r.	Rodzaj zajęć: wychowanie fizyczne	Podpis: ZYX
---------------------------------------	---------------------	-----------------------------------	-------------

OPIS ZACHOWANIA	oddech wymiotny krzyk uciekanie podskoki uderzanie ręką	dotykanie turlanie podskoki	zatykanie uszu potrząsanie głową wokalizacja bieganie	kiwanie się	MECHANIZMY SYSTEMATYZUJĄCO-REGULUJĄCE: ■ OCHRONA / OBRONA – O ■ STYMULACJA / SAMOREGULACJA – S ■ DZIAŁANIE – D D/R – repetytywne D/P – porządkujące D/E – eksploracyjne D/K – kontrolujące □ INNE –
	1	2	3	4	

MIEJSCA OBIEKTY		WRAŻENIA ZMYŚLOWE																
		DOTYKOWE			PROPRIOCEPTYWNE			PRZEDSIŃKOWE		SŁUCHOWE		WZROKOWE		WĘCHOWE			SMAKOWE	
1	kantorek				S			S								O		
2	materac	S			S			S	D/E									
3	korytarz- sala gimnastyczna				S			S		O	D/R	S						
4	szatnia				D/R	S		D/R	S									

Rysunek 29. Arkusz Obserwacji Wrażliwości Zmysłowej – wychowanie fizyczne
Źródło: opracowanie własne.

Ważne, by posługujące się nimi osoby w ramach placówki (przedszkole, szkoła) uzgodnili i ujednoliciли system zaznaczeń, czyniąc go dla siebie możliwie najbardziej optymalnym i transparentnym.

Celem narzędzia jest mapowanie specyficznych zachowań związanych z doświadczaniem przestrzeni i byciem-w przestrzeniach. Zastosowanie *Arkusza Obserwacji Wrażliwości Zmysłowej* jest szerokie, tak na poziomie edukacyjnym (dostosowanie wymagań, tworzenie przyjaznego, bezpiecznego sensorycznie środowiska), jak i terapeutycznym (nauka identyfikowania, rozpoznawania i podejmowania odpowiednich strategii – samozarządzanie sensorium). Uzupełnieniem tego narzędzia jest *Dziennik Doświadczeń Sensorycznych* (Tabela 6), dzięki któremu możliwe jest monitorowanie i systematyczna ewaluacja podejmowanych strategii wsparcia⁵⁴.

Tabela 6. Dziennik Doświadczeń Sensorycznych - analiza potrzeb i uzgadnianie warunków dostępności

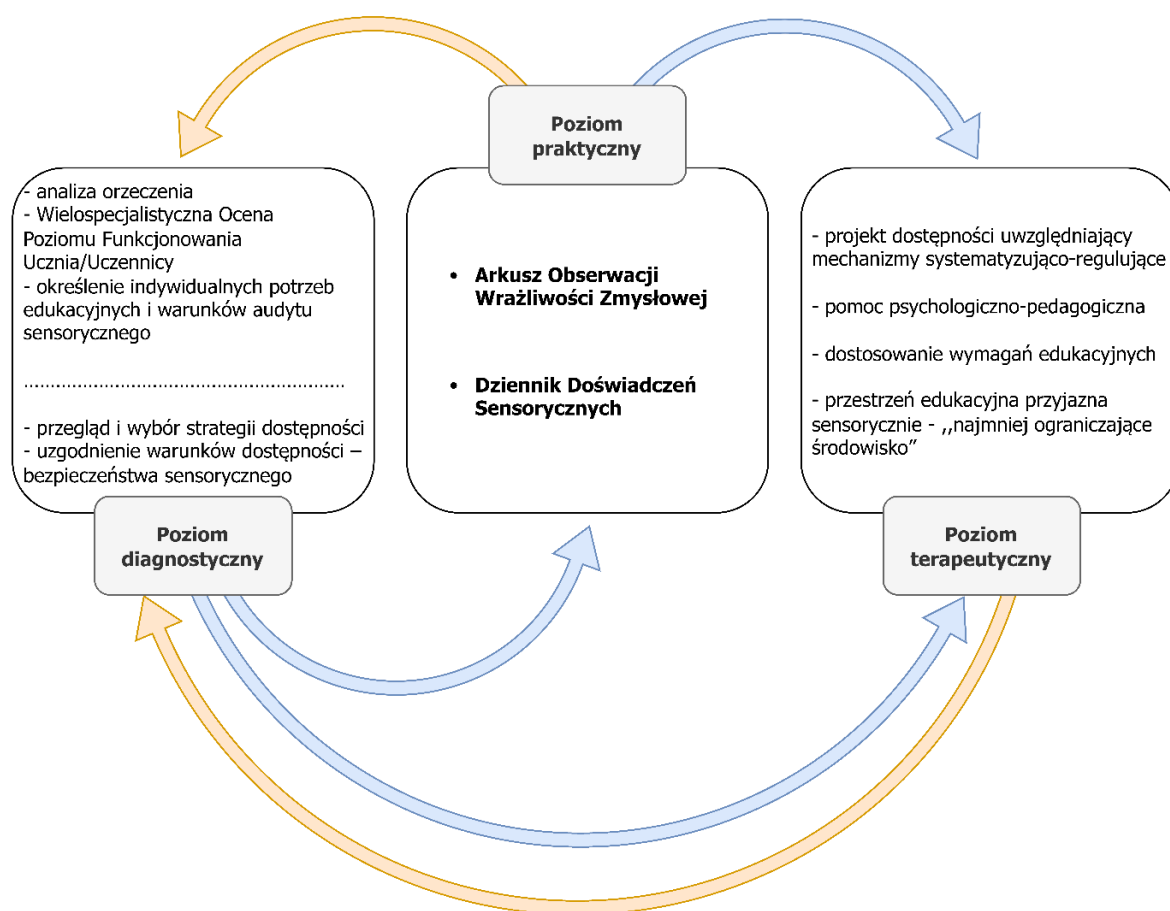
Zidentyfikowane bodźce:	Reakcje:	Mechanizmy systematyzująco-regulujące:	Strategie wsparcia:	Uwagi Modyfikacje:
dźwięk dzwonka	zatykanie uszu	strategie przetrwania – zatykanie uszu	stosowanie ochronników słuchu; wyciszenie dzwonka; monitorowanie głośności	stosowanie sygnałów zapowiadających - przed dzwonkiem; strategie wyciszenia - „apteczka sensoryczna”
przejście innego ucznia obok stolika – niespodziewany dotyk	bujanie, kiwanie się	strategie samoregulujące	poduszka sensoryczna – beret; stymulacja angażująca system przedsionkowy – krzesło balansowe	sensoryczny reset – aktywności angażujące duże grupy mięśniowe;
zmiana klasy	porządkowanie przedmiotów, stykanie przedmiotów ze sobą	strategie działania	strategie wyciszenia: apteczka sensoryczna” (np. ciastolina, gniotki, gripper)	aktywności repetytywne - na tyle, na ile dziecko je potrzebuje, by osiągnąć właściwy poziom pobudzenia
słuchanie czytania opowiadania	oglądanie przedmiotów pod kątem, z bliska,	strategie stymulujące	strategie pobudzenia: stymulacja wzrokowo-	

⁵⁴ Przykładem realizacji zapisków wrażliwych na doświadczanie jest *Dziennik terapeuty* autorstwa Magdaleny Grodzkiej. Uwagę przykuwa zwłaszcza jedna z wypowiedzi: „(...) Janek dzielny, znacznie dzielniejszy niż ja, no bo ja nic jeszcze nie umiem, ani nie wiem”, a także: „Hasło tygodnia: redukcja napięcia” (Grodzka 1984, s. 16, 23).

	obracanie na wysokości oczu, mrużenie oczu		czuciowo - przedsionkowa (wodne, piaskowe klepsydry; panele sensoryczne; butelki wypełnione materiałem sypkim/płynnym), przedsionkowo-proprioceptywna (skoki na trampolinie, obroty w beczce, balansowanie na piłce typu fasola lub berecie).	
--	--	--	---	--

Źródło: oprac. własne.

Propozycję ich zastosowania w obszarze planowania, organizacji i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej zaprezentowano w formie diagramu podsumowującego (Rysunek 30).



Rysunek 30. Projektowanie dostępności uwzględniające mechanizmy systematyzująco-regulujące – diagram podsumowujący
Źródło: oprac. własne.

Warto w tym miejscu wymienić inne narzędzia do diagnozy potrzeb sensorycznych, skierowane głównie do terapeutów i terapeutek metody integracji sensorycznej, a są nimi *Kwestionariusz Rozwoju Sensomotorycznego* Zbigniewa Przyrowskiego (2014), *Profil Sensoryczny Dziecka* Marty Wiśniewskiej (2015)⁵⁵ oraz *Lista Profilu Sensorycznego* Olgi Bogdashiny (2019), jednak narzędzia te – choć niezwykle cenne w codziennej praktyce, nie pozwalają na monitorowanie zachowania dziecka oraz jego sensorycznych potrzeb, uwzględniającego ich zmienność w czasie i w miejscu, w drodze bezpośrednich obserwacji czy współdziałania w przestrzeni. Zasadność skonstruowania takiego narzędzia jest także konkluzją towarzyszącą wnioskom uczestników i uczestniczek badania, wskazaną *expressis verbis* jako potrzeba uwzględniania ich spersonalizowanych potrzeb oraz w ich apelach o bycie wysłuchanym.

Na kanwie zebranego materiału badawczego możliwe jest także wyłonienie ogólnych wskazań dotyczących zasad i warunków przestrzennego współbycia, pomocnych w rozumowaniu i interpretacji zachowań osób w spektrum autyzmu, także w odniesieniu do danych zbieranych za pomocą *Arkusza Obserwacji Wrażliwości Zmysłowej*. Celem usystematyzowania zaprezentowano jest w tabeli zbiorczej (Tabela 7):

Tabela 7. Wskazania i zalecenia w zakresie mechanizmów systematyzująco-regulujących

MECHANIZMY SYSTEMATYZUJĄCO-REGULUJĄCE	
- wskazania i zalecenia	
STRATEGIE ROZWOJU	<ul style="list-style-type: none"> -dostrzeganie potencjału pasji i zainteresowań⁵⁶; - dieta sensoryczna jako standard dbałości o kondycję fizyczną i psychiczną uczniów i uczennic w spektrum autyzmu; - tworzenie przestrzeni do swobodnej ekspresji (motorycznej, artystycznej); -kształtowanie kompetencji emancypacyjnych - tworzenie przestrzeni do rozwijania się w roli samorzeczniczek i samorzeczników; -wprowadzenie treningów samoregulacji (radzenia sobie z wrażliwością sensoryczną);

⁵⁵ Autorka miała możliwość uczyć się metody integracji sensorycznej pod okiem obu autorów (PSTIS SI Warszawa). Marta Wiśniewska (instruktor-senior metody integracji sensorycznej z ramienia PSTSIS SI) jest propagatorką wiedzy nt. profilu sensorycznego oraz możliwości jego wykorzystywania we wczesnym wspomaganie rozwoju. Zbigniew Przyrowski jest prekursorem metody integracji sensorycznej, instruktorem-seniorem metody integracji sensorycznej, członkiem założycielem PSTIS SI. Za przekazaną wiedzę i zaszczepienie sensorycznej wrażliwości jeszcze raz w tym miejscu dziękuję.

⁵⁶ Zgodnie z apelem samorzecznika znanego w sieci jako *Maciej w spektrum (Fb)*: „Wygaszając pasje, wygaszasz człowieka”. W przypadku fascynacji zagrażających zdrowiu, bezpieczeństwu lub też skutkujących dyskomfortem innych osób, wskazane jest stosowanie strategii przekierowywania, określonej przez Nikolską mianem „psychodramy odciągającej” (Piszczek, 2014).

STRATEGIE PRZETRWANIA i PRZEKRACZANIA	<ul style="list-style-type: none"> - „wychowanie dotykowe”⁵⁷ - umożliwienie korzystania z fidget-toy, manipulowania przedmiotami, rysowania; - swobodna ekspresja motoryczna wynikająca z potrzeby - umożliwienie korzystania z sensorycznych przerw w toku zajęć zgodnie z potrzebami; -tworzenie zwizualizowanych podpowiedzi dot. samoregulacji i stymulacji; -możliwość korzystania z dodatkowych form stymulacji w toku zajęć (beret sensoryczny, koc obciążeniowy, deska balansowa, gripper);
STRATEGIE OCHRONNE i OBRONNE	<ul style="list-style-type: none"> -zapewnienie bezpieczeństwa sensorycznego poprzez odpowiednią organizację przestrzenną (kąciaki, pokoje wyciszenia); -eliminacja bodźców zakłócających, zagrażających (np. likwidacja lub zastąpienie dzwonków); -możliwość korzystania ze sprzętu wspomagającego i wspierającego tj. zatyczek, słuchawek, ochronników, maseczek, parawanów; -tworzenie bezpiecznej przestrzeni wyciszenia (tzw. pokój wyciszenia”);
STRATEGIE DZIAŁANIA	<ul style="list-style-type: none"> -tworzenie planów dnia, check-list – różnorodnych podpowiedzi wizualnych; -akceptacja działań repetytywnych i porządkujących jako strategii samoregulacyjnych, wykorzystanie ich w nauce samokontroli emocjonalnej; -tworzenie sytuacji do swobodnej eksploracji i ekspresji motorycznej; -tworzenie sensorycznych przewodników, map szkoły; -stosowanie spaceru sensorycznego jako strategii diagnostycznej i terapeutycznej;

Źródło: oprac. własne.

Nadrzędnym celem jest nie tylko *bycie*-w przestrzeni, ale możliwe najpełniejsze w niej współdziałanie, co bliskie jest podejściu niedyrektywnemu, opartemu na relacji i dialogu – spółbyciu. Doświadczenie jest istotnym kontekstem edukacji inkluzyjnej, dostępnej „dla wszystkich”. Jako procesualne, zmienne, wymaga współdziałania w przestrzeni, tak by zrozumienie będących w niej osób było w ogóle możliwe. Jak konstatuje Olechnowicz: „by drugi człowiek stał się (...) zrozumiały, konieczne jest jakiegokolwiek współdziałanie, „robienie czegoś razem” (Olechnowicz, 1984, s. 96).

⁵⁷ Sformułowanie zaczerpnięte od H. Olechnowicz. Zob. Olechnowicz, H. (1988). Baraszkowanie – tradycyjna zabawa małych dzieci. W: H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka. o wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego.* (s. 64-80). Warszawa: Nasza Księgarnia.

Głosa o doświadczaniu przestrzennego współbycia

Jak Ikar ponad tymi wodami, może się nie przejmować podstępami Dedala w ruchomych i niekończących się labiryntach. Owo wznoszenie się przekształca go w obserwatora. Stawia w oddaleniu. Zmienia w bliski tekst świat, który go oczarowywał i „zawłaszczał”. Umożliwia jego czytanie, stawanie się Słonecznym Okiem, boskim spojrzeniem. [...] Stać się wyłącznie owym obserwującym punktem to fikcja wiedzy.

Michel de Certeau

Stać się wyłącznie owym obserwującym punktem to fikcja wiedzy – słowa Michela de Certeau oddają pozycjonowanie się badaczki, ale i konkluzje towarzyszące finalizacji projektu badawczego. Podjęta w tym miejscu refleksja dotyczy nie tyle własnych subiektywnych doświadczeń, ale kontekstu pomiędzy doświadczeniem własnym a uczestników i uczestniczek badania. Niewątpliwie namysł nad własną wrażliwością sensoryczną i właściwościami współtowarzyszenia w doświadczaniu pozwala lepiej je zrozumieć. Przede wszystkim samoświadomość badaczy i badaczek ukierunkowuje ich na bycie otwartym, ale i wrażliwym „narzędziem” poznawczym. Prowadzenie tego rodzaju badań wymagało silnego uwikłania emocjonalnego i sensorycznego.

Wywiady z uwagi na swój otwarty charakter, sprzyjały podejmowaniu wielu wątków, które – choć niepoddawane właściwej analizie, z uwagi na swój ładunek emocjonalny, rezonowały we mnie jeszcze długo po spotkaniach. Niektóre z wątków odsyłały do takich obszarów, o których moja wiedza była skąpa lub wręcz takich, które dotąd były mi nieznane. Niejednokrotnie po wywiadzie siadałam przed ekranem komputera, by z wypiekami na twarzy wyszukiwać informacji o niezwykłych pasjach – począwszy od historii i cywilizacji Wyspy Wielkanocnej, historii wojskowości, aż po działanie laboratoriów wysokich napięć, zwoznic tramwajowych, gali Freak Fight MMA, Cosplay, a nawet geocachingu – nie sposób wymienić wszystkich. Pasje badanych – często autokreacje i autoekspresje, potraktować można jako formę transgresji, ale i ich kapitał emancypacyjny. Wątek ten wymaga dalszego namysłu, w tym miejscu jedynie wskazany został na marginesie końcowych konkluzji.

Długo rezonowały we mnie – z oczywistych względów, opisy dotyczące doświadczanej przemocy w przestrzeni szkoły. Wielokrotnie odczytywałam także te fragmenty, które dotyczyły dochodzenia do diagnozy, ale i doświadczania działań terapeutycznych – co nie jest zaskoczeniem, gdy weźmie się pod uwagę mój profil zawodowy. Z zebranego materiału wyłoniły się także dwa obszary – niuansy związane z procesem (auto)diagnozy oraz sprzeczności wewnątrz społeczności samorzeczników – zwłaszcza ich wzajemnego

postrzegania, ale i dyskursów o i wokół spektrum autyzmu. Zagadnienia te określić można mianem luki poznawczej, której, z uwagi na ograniczenia prowadzonego wywodu, nie udało się wystarczająco sproblematyzować w ramach niniejszej pracy.

Spacer sensoryczne wymagały nie tylko zaangażowania związanego z pracą w terenie – zwłaszcza w zakresie mobilności, ale przede wszystkim aktywnego zanurzenia się w nim. Doświadczenie badaczki było zapośredniczone cieleśnie i zmysłowo, współpraktykowanie miejsca wymaga bowiem pewnej bliskości, a wręcz intymności. Mimo dotychczasowych doświadczeń pracy z dziećmi, młodzieżą oraz rodzinami osób w spektrum autyzmu dość zaskakującym było odkrycie, jak bardzo nieprzewidywalność sensoryczna związana z byciem w przestrzeni publicznej uruchamiać może mechanizmy kontrolujące i obronne. O ile trasy spacerów po rodzimym mieście nie były odbierane jako intensywne, o tyle doświadczenie bycia w nowym, mało znanym miejscu, dawało poczucie pewnej dezorientacji, niekiedy wręcz zagubienia. Zaznaczyć należy, iż uczestniczki i uczestnicy badania w roli sensorycznych przewodników spisali się znakomicie.

W pewnym sensie doświadczenie współbycia związane jest z koniecznością sprostania wymogowi nie tyle uruchomienia swojego zaplecza sensorycznego, ile otwarcia na nowe jakości, nowe znaczenia, reorganizację dotychczasowego sposobu myślenia o tym, co otacza i jest w przestrzeni. Narracje badanych towarzyszące praktykowaniu przestrzeni sprawiały, że miałam szansę sukcesywnie poszerzać swoją perspektywę poznawczą, doświadczając wrażeń, stanów, które na co dzień umykają – jaskrawości światła, czucia wiatru na twarzy czy – co zrobiło największe wrażenie – drgań przeszywających ciało w trakcie jazdy tramwajem. Było to doświadczeniem niezwykle cennym, ale i momentami zaskakującym. Przechodzenie przez zatłoczoną ulicę, wsłuchiwanie się w przerywaną – szturchaniem, zbliżaniem się innych osób, ale i zwykłym klaksonem – narrację, schodzenie ze stromej skarpy, przejście po brukowanym chodniku w codziennej sytuacji nie budzą aż tak silnych wrażeń, nie stanowią także przyczynku do większego namysłu, dzieją się niemal automatycznie.

Współbycie w doświadczaniu w pewnym sensie zmienia ogląd rzeczywistości, pozwala nie tylko „wyostrzyć zmysły”, ale i przyjąć podobny kod komunikacyjny. Tym samym namysł nad doświadczaniem implikuje problematykę dialogu, jako jedną z płaszczyzn zarówno jego opisu, jak i konstruowanej ramy pedagogiki inkluzyjnej. Wspólne doświadczanie związane było nie tylko z realizacją praktykowania miejsca, współbycia w przestrzeniach, ale przede wszystkim dotykaniem tego, co dzieje się w jego tle – przestrzeniach dialogu, które, jak się okazuje, były wspólnie odkrywane.

Współdoświadczenie, inspirując się określeniem zaproponowanym przez jednego z badanych, określić można mianem „uzgadniania dialektów”. Mimo iż uczestniczki i uczestnicy badania stanowili grupę specyficzną – zwłaszcza pod względem ich społecznego i komunikacyjnego funkcjonowania, to nie zawsze nasze dialekty były tożsame. Budziło to niekiedy zakłopotanie, czasem i pewne niezręczności (zwłaszcza w zakresie pewnych subtelności – żartów, niektórych komentarzy, ale i bariery ciszy, która – jak się okazało – była nią bardziej dla mnie niż dla samych badanych) aż po życzliwy (u)śmiech. „Uzgadnianie dialektów” wiązało się z niełatwym, lecz niezwykle satysfakcjonującym procesem wspólnych uzgodnień. Chociaż te nie zawsze były wyrażane wprost, pozwalały na budowanie pola porozumienia, bez którego dotarcie do sensów i znaczeń związanych z doświadczeniem nie mogłoby mieć miejsca. Udało się te niuanse odnotować, dzięki dość szczegółowej technice adnotacji Gail Jefferson. Z niezwykłą radością, ale i satysfakcją odczuwałam obopólną chęć skomunikowania się – odnalezienia wspólnych kodów, mimo istnienia tych obiektywnych różnic. To wzajemne dopasowywanie się wymagało od badanych niezwyklej elastyczności komunikacyjnej, ale i emocjonalnej, co zaprzecza potocznemu, wręcz mitycznemu przekonaniu o „braku empatii” wśród osób w spektrum autyzmu. Wówczas potrzeba było dopowiedzeń, czasem zwolnienia przebiegu spotkania lub po prostu zatrzymania się. Z niektórymi z badanych kontakt był kontynuowany, po przeniesieniu do przestrzeni wirtualnej – w postaci wymiany e-maili, czatowania.

Uogólniając, można stwierdzić, iż istotą wspólnych przeżyć jest dialog pomiędzy badaczką a badanymi, wymagający odpowiedniego pozycjonowania się uczestników tej opartej na doświadczeniu wymiany. Zrozumienie doświadczenia wymaga współobcowania w przestrzeni – przyjęcia równoprawnego statusu jej „mieszkańców” na kanwie edukacyjnego dialogu. Przestrzeń dialogu to przestrzeń uzgadniania, negocjacji, orientacji na wspólność i równość – „wsluchiwanie się w siebie i innych” (Ostrowska, 2000, s. 49). Przestrzenne współbycie jest porozumieniem, zaangażowanym konstruowaniem uczestnictwa w „dialogicznej wspólności komunikacyjnej” (Ostrowska, 2000, s. 52), dzięki *byciu-w* której odkrywa się zdecydowanie więcej niż można by przypuszczać.

Streszczenie

Autorka rozprawy: Dorota Pufund

Tytuł rozprawy: Doświadczenie szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych przez osoby w spektrum autyzmu

Promotorka rozprawy: dr hab. Dorota Podgórska-Jachnik, prof. UKW, prof. UŁ

Przedmiotem niniejszego badania jest rekonstrukcja doświadczenia szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych przez osoby w spektrum autyzmu.

Wybór problematyki naukowej wytłumaczyć można na trzech poziomach – po pierwsze jako wyraz zidentyfikowanej luki w zakresie pierwszoosobowych badań nad spektrum autyzmu, po drugie odpowiedź na apele samorzeczników dotyczące przywróceniam należytego miejsca i statusu w dyskursie o i wokół autyzmu, ale także – po trzecie – rosnąca ciekawość poznawcza, której źródłem i inspiracją jest codzienna praktyka terapeutyczna i diagnostyczna z dziećmi i młodzieżą w spektrum autyzmu oraz ich rodzinami. Jako cel naukowy przyjęto próbę rekonstrukcji znaczeń nadawanych doświadczeniu szkolnych i pozaszkolnym przestrzeni edukacyjnych przez osoby w spektrum autyzmu, opis warunków spacialnych tych przestrzeni, ale i związanych z nimi jakości – wzorów, typów, schematów funkcjonowania. Na poziomie prakseologicznym – a zatem edukacyjnej *praxis*, istotnym było wyznaczenie z wykorzystaniem pierwszoosobowej perspektywy, możliwych strategii wsparcia w zakresie organizacji przestrzeni edukacyjnej, a tym samym zdobycie nowej lub poszerzenie aktualnej wiedzy na ten temat.

Problemy badawcze sformułowano w postaci pytań. Naukowe dociekanie stanowiło przede wszystkim próbę zrozumienia badanego zjawiska, a nie chęć dokonywania jego pomiaru, stąd też pytanie główne dotyczyło sposobu i wiązanych z nim jakości: Jak doświadczają szkolne i pozaszkolne przestrzenie edukacyjne osoby w spektrum autyzmu? Zostało ono rozwinięte za pomocą pytań szczegółowych, mianowicie:

- Jaka jest specyfika funkcjonowania osób w spektrum autyzmu widziana przez pryzmat ich doświadczeń sensorycznych związanych z edukacją szkolną? Jak osoby w spektrum autyzmu budują wiedzę o sobie? Jak doświadczają autyzmu? Jak postrzegają siebie?
- Jakie są miejsca znaczące w szkolnych i pozaszkolnych przestrzeniach edukacyjnych osób w spektrum autyzmu?
- Jakie jest doświadczenie sensoryczne osób w spektrum autyzmu? Jakie ujawnia bariery? Jakie znaczenia nadają swojemu „sensorium” osoby w spektrum autyzmu?

- Jakie są bariery i ograniczenia tkwiące w szkolnych i pozaszkolnych przestrzeniach edukacyjnych osób w spektrum autyzmu w ich perspektywie?
- Jaka jest reprezentacja oczekiwań i potrzeb w zakresie (współ)tworzenia wspierających przestrzeni edukacyjnych oraz wspierania efektywnego bycia w przestrzeniach edukacyjnych badanych osób w spektrum autyzmu? Gdzie upatrują one szans, a gdzie zagrożeń?

Badanie osadzono w orientacji jakościowej, przyjmując paradygmat interpretatywno-konstruktywistyczny. Rozprawa ma formę etnografii wielostanowiskowej zgodnie z koncepcją George'a Marcusa. Triangulacja źródeł możliwa była dzięki zastosowaniu różnorodnych metod zbierania danych, takich jak: wywiady swobodne mało ukierunkowane, sensoryczna etnografia – spacer sensoryczny (*walk-alongs* oraz *extended journeys*) i „odczuwanie uczestniczące” oraz analiza treści blogów. Metodologia teorii ugruntowanej posłużyła w niniejszej pracy jako metastrategia analityczno-badawcza.

Projekt uzyskał pozytywną opinię Komisji Etyki ds. Badań Naukowych w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Materiał badawczy zbierano w latach 2019-2022. Do przeprowadzenia kwerendy blogów posłużono się metodą słów-kluczy, korpus danych budowano metodą cykliczną. Sukcesywnie go poszerzano o dane zgromadzone w kontakcie bezpośrednim – przeprowadzono 13 wywiadów swobodnych oraz dziewięć spacerów sensorycznych (w Warszawie, Szczecinie, Świeciu, Grudziądzu oraz w Bydgoszczy). Rekrutacja do badania miała charakter celowy, nielosowy, zgodnie z systemem poleceń tzw. metodą śnieżnej kuli. W badaniu bezpośrednim wzięło udział 13 osób w spektrum autyzmu – pięć kobiet oraz ośmiu mężczyzn (w tym jedna osoba niepełnoletnia).

Analiza danych była wspomagana za pomocą oprogramowania MAXQDA. Zgromadzony korpus tekstu włączony do ostatecznej analizy obejmował łącznie 962 strony.

Rezultatem niniejszej pracy jest rekonstrukcja obrazu doświadczania osób w spektrum autyzmu – topografii doświadczania, multisensorycznego krajobrazu szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych. W końcowym rozdziale zaprezentowano implikacje praktyczne w zakresie projektowania uniwersalnego oraz edukacji inkluzyjnej. Podjęto wątki dotyczące neuroróżnorodności w „edukacji dla wszystkich”, ale także przedstawiono perspektywę osób w spektrum autyzmu w procesie współtworzenia „najmniej ograniczającego środowiska”. Na poziomie praktycznym zaprezentowano propozycję schematu wdrażania strategii dostępności w odniesieniu do uczniów i uczennic w spektrum autyzmu oraz o indywidualnych potrzebach edukacyjnych. Rozprawę zamyka glosa, dopuszczająca subiektywny głos badaczki na temat doświadczania współbycia.

Summary

Author of the thesis: Dorota Pufund

Dissertation title: Experiencing school and extracurricular learning spaces by individuals on the autism spectrum

Dissertation supervisor: Dr. Dorota Podgórska-Jachnik, Prof. UKW, Prof. UŁ

This study aims to reconstruct people's experiences on the autism spectrum in school and extracurricular learning spaces.

The choice of a scientific topic can be explained on three levels: first, it reflects a perceived gap in first-hand research on the autism spectrum; second, it is a response to self-advocates' pleas to restore their proper place and status in the debate on and around autism; and third, it is a growing cognitive curiosity fuelled and inspired by the daily therapeutic and diagnostic practice applied to children and adolescents on the autism spectrum and their families. The scientific goal was set to attempt to reconstruct the meanings that individuals on the autism spectrum give to their experiences of school and extracurricular educational spaces, and to describe not only the spatial conditions of these spaces, but also the associated characteristics - patterns, types and behaviours. At the praxeological level - and therefore in educational *praxis* - it was important to delineate, from a first-person perspective, possible support strategies for the organisation of educational spaces, thus gaining new or expanding current knowledge on the subject.

The research problems were formulated in the form of questions. Academic analysis was primarily concerned with understanding rather than measuring the phenomenon under study, so the main question was about how and related characteristics: how do people with autism experience learning spaces in and out of school? This was developed through specific questions, namely:

- What is the specific functioning of people on the autism spectrum as seen through the lens of their sensory experiences related to school education? How do people on the autism spectrum construct knowledge about themselves? How do they experience autism? How do they perceive themselves?
- What are the places of significance for people with autism spectrum disorder in school and out-of-school learning spaces?

- What is the sensory experience of people on the autism spectrum? What barriers does it reveal? What meanings do people on the autism spectrum give to their 'sensory experience'?
- What are the barriers and limitations inherent in school and extracurricular learning spaces for people on the autism spectrum from their perspective?
- What are the expectations and needs of the people with autism spectrum disorder interviewed in terms of (co-)creating learning spaces that support learning and being effective?? Where do they see opportunities, and where do they see threats?

The study was based on a qualitative approach using an interpretive-constructivist paradigm. The dissertation takes the form of a multi-source ethnography as conceptualised by George Marcus. The triangulation of sources was made possible through the use of a variety of data collection methods, such as semi-guided free-form interviews, sensory ethnography - sensory *walks* (*walk-alongs* and *extended journeys*) and 'participatory feeling', and content analysis of blogs. Grounded theory served as an analytical and research meta-strategy in this thesis.

The project received a positive opinion from the Research Ethics Committee at Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz. The research material was collected between 2019 and 2022. The keyword method was used for the blog search, and the data corpus was built using the cyclic method. It was successively expanded with data collected through direct contact - 13 free interviews and nine sensory walks were conducted (in Warsaw, Szczecin, Świecie, Grudziądz and Bydgoszcz). Recruitment to the study was purposeful, non-random, and also based on a system of instructions, the so-called snowball method. Thirteen people with autism spectrum disorders - five women and eight men (including one minor) - participated in the face-to-face study. Data analysis was supported by MAXQDA software. The collected corpus of text included in the final analysis totalled 962 pages.

The result of this study is a reconstructed picture of people's experiences on the autism spectrum - the topography of experiences, the multi-sensory landscape of school and extracurricular school spaces. The final chapter presents practical implications for universal design and inclusive education. The discusses neurodiversity in 'education for all', but also presents the perspective of people on the autism spectrum on the co-creation of a 'least restrictive environment'. On a practical level, a proposed scheme for implementing accessibility strategies for pupils on the autism spectrum and with individual educational needs is presented. The dissertation concludes with a gloss that gives the researcher's subjective voice on her experiences of living together.

Bibliografia:

- Ablewicz, K. (1994). *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Acker, L., Knight, M. i Knott, F. (2018). 'Are they just gonna reject me?' Male adolescents with autism making sense of anxiety: An interpretative phenomenological analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 56, 9-20.
- Ackerman, D. (1994). *Historia naturalna zmysłów*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Adams, M., Bruce, N., Davies, W.J., Cain, R., Jennings, P.A., Carlyle, A., Cusack, P.T., Hume, K. i Plack, C.J. (2008). Soundwalking as a methodology for understanding soundscapes. *Proceedings of the Institute of Acoustics*, 30(2), s. 552-558.
- Ainscow, M., Booth, T. i Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Anderson, A. H., Stephenson, J. i Carter, M. (2020). Perspectives of former students with ASD from Australia and New Zealand on their university experience. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1-16.
- Andrzejewska, J. (2018). Elastyczna przestrzeń uczenia się dziecka. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, t. XXXVII, z. 1, 41-54.
- Andrzejewska, J. Zwierzchowska, I. (2015). Wielowymiarowość przestrzeni edukacyjnej w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori. W: T. Parczewska (red.), *Przestrzenie dziecka i dzieciństwa. Wielość perspektyw i znaczeń*, (s. 99-119). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Andrzejewska, J., Zwierzchowska, I. (2017). Przestrzeń ku zrównoważonemu rozwojowi w szwedzkich placówkach edukacyjnych – wspólne konstruowanie znaczeń. *Scientific Bulletin of Chełm - Section of Pedagogy*, 1, 66-82.
- Antonovsky, A. (1995), *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia, jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Fundacja IPN.
- APA *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2013. s. 31-32; 50-51. Pobrano 15.10.2020 r. z http://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM-5%20%28%20PDFDrive.com%20%29.pdf
- Armstrong, T. (2011). *The power of neurodiversity. Unleashing the advantages of your differently wired brain*. Cambridge, Massachusetts: Da Capo Lifelong.

- Arndt, S., Alerby, E. i Westman, S. (2017). Places and Spaces for Embodiment: Developing an Aotearoa New Zealand/Sweden Partnership. W: R. McNae i B. Cowie (red.), *Realising Innovative Partnerships in Educational Research. Theories and Methodologies for Collaborations* (s. 291-300). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ashburner, J., Bennett, L., Rodger, S. i Ziviani, J. (2013). Understanding the sensory experiences of young people with autism spectrum disorder: a preliminary investigation. *Australian Occupational Therapy Journal*, 60(3), 171-180.
- Asperger, H. (1944). Die 'Autistischen Psychopathen' im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-13.
- Atherton, G., Lummis, B., Day, S. X. i Cross, L. (2019). What am i thinking? Perspective-taking from the perspective of adolescents with autism. *Autism*, 23(5), 1186-1200.
- Augé, M. (2010). *Nie-miejsca. Wprowadzenie o antropologii hipernowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ayres, A. J. (1973). *Sensory Integration and Learning Disorders*. Los Angeles, California: Western Psychological Services.
- Ayres, A. J. (1976). *The Effect of Sensory Integrative Therapy on Learning Disabled Children. The Final Report of a Research Project*. Los Angeles: University of Southern California.
- Ayres, J. (2018). *Integracja sensoryczna a zaburzenia uczenia się*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Azenbacher, A. (1987). *Wprowadzenie do filozofii*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 40-41.
- Babb, C., Brede, J., Jones, C. R., Elliott, M., Zanker, C., Tchanturia, K. i Fox, J. R. (2021). 'It's not that they don't want to access the support... it's the impact of the autism': The experience of eating disorder services from the perspective of autistic women, parents and healthcare professionals. *Autism*, 25, 1409-1421.
- Babicka-Wirkus, A. (2015). *Uczeń (nie)biega i (nie)krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Babicka-Wirkus, A. (2018b). *Respektowania prawa do autoekspresji a rytuały oporu gimnazjalistów*. Warszawa: Biuro rzecznika Praw Dziecka.
- Babicka-Wirkus, A. (2019). *Kultury oporu w szkole. Działania–motywacje–przestrzeń*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Bachmann Medick, D. (2012). *Cultural turns. Nowe kierunki o naukach w kulturze*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Badone, E., Nicholas, D., Roberts, W. i Kien, P. (2016). Asperger's syndrome, subjectivity and the senses. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 40(3), 475-506.

- Bagatell, N. (2010). From Cure to Community: Transforming Notions of Autism. *Ethos: Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 38(1), 33-55.
- Bagby, M. S., Dickie, V. A. i Baranek, G. T. (2012). How sensory experiences of children with and without autism affect family occupations. *The American journal of occupational therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association*, 66(1), 78-86.
- Baker, A. E. Z., Lane, A., Angley, M. T. i Young, R. L. (2008). The relationship between sensory processing patterns and behavioural responsiveness in autistic disorder: a pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 867-875.
- Baker, D. L. (2011). Why Public Policy Matters for Neurodiversity (and Vice Versa). W: tejże (red.), *The politics of neurodiversity* (s.1-26). Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.
- Baker, D. L. i Walsh, L. (2013). Divided or Opposed? The Level-of-Functioning Arguments in Autism – Related Political Discourse in Canada. W: J. Davidson i M. Orsini (red.), *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference* (s. 213-237). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Bakiera, L. (2017). Doświadczenie rodzicielstwa i doświadczenia rodzicielskie. Propozycja konceptualizacji. *Psychologia Rozwojowa*, 22(2), s. 15-31.
- Balcerzan, E. (1980). Przestrzeń tekstu a teksty przestrzeni. *Pamiętnik Literacki*, 71/4, 3-17.
- Baldwin, T. (2004). Introduction, W: M. Merleau-Ponty, *The world of perception* (s. 1-36). London and New York: Routledge.
- Baranek, G. T., David, F. J., Poe, M. D., Stone, W. L. i Watson, L.R. (2006). Sensory experiences questionnaire: Discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 591-60.
- Baranek, G. T., David, F. J., Poe, M. D., Stone, W. L. i Watson, L. R. (2006). Sensory experiences questionnaire: Discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 47(6), 591-601.
- Barbaras, R. i Milan, P. (2001). Merleau-Ponty and Nature. *Research in Phenomenology*, 31, 22-38. Pobrano 30.11.2020 r. z <http://www.jstor.org/stable/24659206>
- Barbaum, D. (2008). *The Ethics of Autism: Among Them, but Not of Them*. Bloomington. IN: Indiana University Press.
- Barker, Ch. (2005). *Studia kulturowe teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Barłóg, K. (2020). *Sytuacja w systemach rodzinnych z dzieckiem z ASD w świetle Modelu Kołowego Davida H. Olsona*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

- Barnbaum, D. (2008). *The ethics of Autism: Among them, but Not of Them*. Indiana University Press.
- Barnes, E. (2016). *The Minority Body. a theory of Disability*. Oxford: Oxford University Press.
- Barnes, R. E. i McCabe, H. (2012). Should we welcome a cure for autism? A survey of the arguments. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 15(3), 255-269.
- Barnett, P. J. i Maticka-Tyndale, E. (2015). Qualitative exploration of sexual experiences among adults on the autism spectrum: Implications for sexuality education. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 47(4), 171-179.
- Baron-Cohen S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(6), 248-254.
- Baron-Cohen S. (2006). The hyper-systemizing, assortative mating theory of autism. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 30, 865–872.
- Baron-Cohen S. (2008). Autism, hypersystemizing, and truth. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61, 64–75
- Baron-Cohen S., Ashwin E., Ashwin C., Tavassoli T., Chakrabarti B. (2009). Talent in autism: hyper-systemizing, hyper-attention to detail and sensory hypersensitivity. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1522), 1377-83.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge: MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (2020). *Poszukiwacze wzorów. Autyzm a ludzka wynalazczość*. Sopot: Smak Słowa.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. i Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Lawson, J., Griffin, R., & Hill, J. (2002). The exact mind: Empathizing and systemizing in autism spectrum conditions. W: U. Goswami (red.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (s. 491–508). Blackwell Publishing.
- Barthes, R. (1999). *Fragmenty dyskursu miłosnego*, przekł., posł. M. Bieńczyk, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Barthes, R. (2008). *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. przeł. J. Trznadel. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Bartosz, B. (2002). *Doświadczenie macierzyństwa: analiza narracji autobiograficznych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Baruth, J. M., Casanova, M. F., Sears, L. i Sokhadze, E. (2010). Early-stage visual processing abnormalities in high-functioning autism spectrum disorder (ASD). *Translational Neuroscience*, 1(2), 177-187.
- Bauman, Z. (2000). *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bednarska, M. i Musiał, E. (2013). Wstęp. W: E. Musiał i M. Bednarska (red.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia* (t. 2, s. 11-13). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Beimcik, K. i Szafałowicz, I. (2008). Dźwiękowe aspekty komponowania i percepcji przestrzeni miejskiej. W: S. Bernat (red.), *Dźwięk w krajobrazie jako przedmiot badań interdyscyplinarnych* (t. XI, s. 163-169). Lublin: Instytut Nauk o Ziemi Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej: Komisja Krajobrazu Kulturowego Polskiego Towarzystwa Geograficznego.
- Bendix, R. (2000). The pleasures of the ear: toward an ethnography of listening. *Cultural Analysis*, 1, 33-50.
- Beneito-Montagut, R. (2011). Ethnography goes online: towards a user-centered methodology to research interpersonal communication on the internet. *Qualitative Research*, 11(6), s. 716-735.
- Bengtsson, J. (2013). Embodied Experience in Educational Practice and Research. *Studies in Philosophy and Education*, 32, s. 39-53.
- Ben-Sasson, A., Gal, E., Fluss, R., Katz-Zetler, N. i Cermak, S. A. (2019). Update of a meta-analysis of sensory symptoms in ASD: a new decade of research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12), 4974-4996.
- Ben-Sasson, A., Hen, L., Fluss, R., Cermak, S. A., Engel-Yeger, B. i Gal, E. (2009). A meta-analysis of sensory modulation symptoms in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1-11.
- Bereza, B. (2009). *Doświadczenie własnej choroby przez pacjentów dializowanych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Bergman, P. i Escalona, K. S. (1947). Unusual Sensitivities in Very Young Children. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 3(1), 333-352.
- Berleant, A. (1993). *Art and Engagement*. Philadelphia: Temple University.
- Berleant, A. (2014). Estetyka i środowisko. W: B. Frydryczak i D. Angutek (red.), *Krajobrazy. Antologia tekstów* (s. 63-79). Poznań: Wydawnictwo PTPN.

- Bermúdez J. L. (2003). The Phenomenology of Bodily Perception, *Theoria Et Historia Scientiarum: International Journal for Interdisciplinary Studies*, 7(1), 43-52.
- Bernat, S. (2002). Spacerzy dźwiękowe – metodą poznania krajobrazów kulturowych. *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego PTG*, 1, 192-199.
- Bernat, S. (2006). Historia mówiona – metodą badań krajobrazu kulturowego. W: W. Wołoszyn (red.), *Krajobraz kulturowy – cechy, walory, ochrona. Problemy Ekologii Krajobrazu* (t. XVIII, 503-510). Lublin: Zakład Ochrony Środowiska UMCS.
- Bernat, S. (2008). Kierunki kształtowania krajobrazów dźwiękowych. W: S. Bernat (red.), *Dźwięk w krajobrazie jako przedmiot badań interdyscyplinarnych* (t. XI, s. 100-121). Lublin: Instytut Nauk o Ziemi Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej: Komisja Krajobrazu Kulturowego Polskiego Towarzystwa Geograficznego.
- Bernat, S. (2009). Perspektywy ekologii dźwiękowej w Polsce. *Problemy Ekologii Krajobrazu*, 25, 175-182.
- Bernat, S. (2015). Wokół pojęcia *soundscape*. Dyskusja terminologiczna. *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego*, 30, 45-57.
- Białecka-Pikul, M. (2005). Poznanie i komunikacja: rozwój typowy i atypowy: wprowadzenie. *Psychologia Rozwojowa*, 10(3), 9-12.
- Białecka-Pikul, M. (2007). O potrzebie nowego spojrzenia na zaburzenia rozwoju. *Sztuka Leczenia*, 14(1-2), 13-24.
- Bielas, J. (2005). Wymiary cielesności: doświadczanie ciała w starości. W: A. Gałdowa (red.), *Psychologiczne i egzystencjalne problemy człowieka dorosłego* (s. 217-228). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego: Kraków.
- Black, K. R., Stevenson, R. A., Segers, M., Ncube, B. L., Sun, S. Z., Philipp-Muller, A., Bebko, J. M., Barense, M. D. i Ferber, S. (2017). Linking anxiety and insistence on sameness in autistic children: The role of sensory hypersensitivity. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2459-2470.
- Blume, H. (1997). Connections: Autistics are communicating in cyberspace. *The New York Times*, June 30, 1997. Pobrano 15.01.2023 r. z <https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/library/cyber/techcol/063097techcol.html>
- Blume, H. (1997a). Autistics, freed from face-to-face encounters, are communicating in cyberspace. *The New York Times*, 30 June. Pobrano 15.01.2023 r. z <https://www.nytimes.com/1997/06/30/business/autistics-freed-from-face-to-face-encounters-are-communicating-in-cyberspace.html>

- Blume, H. (1997b). "Autism & The Internet" or "It's The Wiring, Stupid". *Media In Transition*. Massachusetts Institute of Technology. Pobrano 15.01.2023 r. z <https://web.mit.edu/comm-forum/legacy/papers/blume.html>.
- Blume, H. (1998). Neurodiversity. *Atlantia*, September 30, 1998. Pobrano 15.08.2020 r. z <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/305909/>
- Błajet, P. (2006). *Ciało jako kategoria pedagogiczna. w poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Błajet, P. (red.) (2010). *Ciało-edukacja-umysł*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSG.
- Błeszyński, J. (2011). *Autyzm a niepełnosprawność intelektualna i opóźnienie w rozwoju. Skala Oceny Zachowań Autystycznych*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Błeszyński, J. (2019). Samoocena autyzmu – jak osoby ze spektrum autyzmu odbierają autyzm. Badania netnograficzne. *Logopedia Silesiana*, 8, s. 124-136.
- Błeszyński, J. (2020). *Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie? Raport z badań*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Błeszyński, J. (2022). Wychowanie jako współdziałanie – jak osoby z autyzmem odbierają możliwości tkwiące w pedagogice szkolnej. *Studia z Teorii Wychowania*, XIII, (3)40, s.79-89.
- Bodzak, S. (2013), O podmiocie wcielonym. ciało a seksualność w filozofii M. Merleau-Ponty'ego. *Kultura i Wartości*, 2, 107-119.
- Bogdashina, O. (2019). *Trudności w percepcji sensorycznej w autyzmie i zespole Aspergera. Inne doświadczenia sensoryczne – inne światy percepcyjne*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Boldsen, S. (2016). A Phenomenology of the Autistic Body. The Relevance and Potential of Merleau-Ponty's Phenomenology as Frame of Understanding in Autism Research, MA-thesis, *Philosophy & Science Studies and Psychology*, Roskilde University. Pobrano 16.11.2021 r. z https://www.academia.edu/40189773/A_Phenomenology_of_the_Autistic_Body
- Boldsen, S. (2018). Toward a Phenomenological Account of Embodied Subjectivity in Autism. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 42, 893-913.
- Bonnel, A., Mottron, L., Peretz, I., Trudel, M., Gallun, E. i Bonnel, A. M. (2003). Enhanced pitch sensitivity in individuals with autism: a signal detection analysis. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15(2), 226-235.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2011). *Przewodnik po edukacji włączającej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
Pobrano 11.01.2022 r.
z <https://www.olimpiadyspecjalne.pl/sites/default/files/olimpiadyspecjalne/simplepage/attachments/2012edukacjawlaczajaca.pdf>

- Borkowska, M. (2018). *Integracja sensoryczna w rozwoju dziecka. Podstawy neurofizjologiczne*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Bovell, V. (2021). Is there an ethical case for the prevention and/or cure of autism? W: H. Rosqvist, A. Stenning i N. Chown (red.), *Neurodiversity studies. a new critical paradigm* (s. 39-54). Routledge: New York.
- Bowers, B. i Schatzman, L. (2021). Dimensional analysis. W: Morse, J.M., Bowers, B.J., Charmaz, K., Clarke, A.E., Corbin, J., Porr, C.J. i Stern, P.N. (red.), *Developing grounded theory: The second generation Revisited*. New York: Routledge, s. 86-126.
- Brach-Czaina, J. (2022). *Blony umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Dowody na Istnienie.
- Braidotti, R. (2009). *Podmioty nomadyczne. Ucieleśnienie i różnica seksualna w feminizmie współczesnym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford: Oxford University Press.
- Broderick, A. A. i Ne'Eman, A. (2008). Autism as metaphor: narrative and counter-narrative. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5/6), 459-476.
- Brownlow, Ch. i O'Dell, L. (2013). Autism as a Form of Biological Citizenship. W: J. Davidson, M. Orsini (red.), *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference* (s. 97-114). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Bryant, A. (2002). Re-grounding Grounded Theory. *The Journal of Information Technology Theory and Application (JITTA)*, 4, 1, s. 25-42.
- Buczyńska-Garewicz, H. (2006). *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków: Universitas.
- Buksiński, T. (2001). Doświadczenie w naukach społecznych. W: tegoż (red.), *Doświadczenie* (s. 63-97). Poznań: Wydawnictwo Naukowe IF Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Bumiller, K. (2008). Quirky Citizens: Autism, Gender, and Reimagining Disability. *Signs*, 33(4), 967-991.
- Bundy, A. C. (2002). Using sensory Integration in Schools: Sensory Integration and Consultation. W: A. C. Bundy, J. L. Shelly i A. E. Murray (red.), *Sensory Integration. Theory and Practice* (s. 309-322). Philadelphia: F. A. Davis.
- Burgstahler, S. i Cory, R. (2010). *Universal Design in Higher Education. From Principles to Practice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cadwallader, J. R. (2010) Stirring up the sediment: the corporeal pedagogies of disabilities. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(4), 513-526.
- Caminha, R. C. i Lampreia, C. (2012). Findings on sensory deficits in autism: implications for understanding the disorder. *Psychology & Neuroscience*, 5(2), 231-237.

- Candea, M. (2007). Arbitrary Locations: In defence of the bounded field-site. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 13, 167-184.
- Canguilhem, G. (2000). *Normalne i patologiczne*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Carpiano, R. M. (2009). Come take a walk with me: the "go-along" interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being. *Health Place*, 15(1), s. 263-272.
- Carson, C. (2015). Rethinking Special Education's "Least Restrictive Environment" Requirement. *Michigan Law Review*, v. 113, 8, s. 1397-1426.
- Cascio, M. A. (2014). New directions in the social study of the autism spectrum: a review essay. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 38(2), 306-311.
- Casement, S., Carpio de los Pinos, C. i Forrester-Jones, R. (2017). Experiences of university life for students with Asperger's Syndrome: a comparative study between Spain and England. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 73-89.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*.
- Castells, M. (2007). Przestrzeń przepływów. W: tegoż, *Spoleczeństwo sieci* (s. 381-428). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chamak, B. (2010). Autism, handicap et mouvements sociaux. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 4(2), 103-115.
- Chamak, B., Bonniau, B., Jaunay, E. i Cohen, D. (2008). What can we learn about autism from autistic persons? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 77(5), 271-279.
- Chapman, R. (2021). Neurodiversity, disability, wellbeing. W: H. Rosqvist, A. Stenning i N. Chown (red.), *Neurodiversity studies. a new critical paradigm* (s. 57-72). Routledge: New York.
- Charmaz, K. (2009a). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Charmaz, K. (2009b). Teoria ugruntowana w XXI wieku. Zastosowanie w rozwijaniu badań nad sprawiedliwością społeczną. W: N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 707-746). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chojnicka, I., de Ines, M. i Kwasiborska-Dudek, J. (2020). Zaburzenie ze spektrum autyzmu – kryteria diagnostyczne, uwarunkowania genetyczne i neurobiologiczne. W: J. Kwasiborska-Dudek i D. Emiluta-Rozya (red.), *Diagnoza i terapia logopedyczna małego dziecka z zaburzeniem ze spektrum autyzmu (ASD)*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Chown, N. (2019). Are the 'autistic traits' and 'broader autism phenotype' concepts real or mythical? *Autism Policy and Practice*, 2(1), 46-63.

- Chown, N. (2020). Language games used to construct autism as pathology. W: H. Rosqvist, A. Stenning i N. Chown (red.), *Neurodiversity studies. a new critical paradigm* (s. 27-38). New York: Routledge.
- Ciążela, A. i Jaronowska, S. (2017). *Transgresja jako motyw refleksji nad wychowaniem*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Cichosz, M. (2016). *O pedagogice społecznej i jej rozwoju. Wybrane zagadnienia. Wybór tekstów z badań własnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cierpiałkowska, L. (2010). Wstęp. W: L. Cierpiałkowska, M. Ziarko (red.), *Psychologia uzależnień – alkoholizm* (s. 13-18). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Cierpiałowska, T. (2019). *Poza granice niepełnosprawności. Transgresja: uwarunkowania-mechanizmy-efekty w (re)konstrukcjach autobiograficznych osób bez barier*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational Analysis: grounded Theory After the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Corbin, A. (1998). *We władzy wstrętu. Społeczna historia poznania przez węch. od odrazy do snu ekologicznego*. Przeł. A. Siemek. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Crowther, P. (2015). The Poetry of 'Flesh' or the Reality of Perception? Merleau-Ponty's Fundamental Error. *International Journal of Philosophical Studies*, (23)2, 255-278.
- Cymerman, I. (2007). *Doświadczenie jakości życia po przeszczepie: perspektywa fenomenologiczno-hermeneutyczna*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Cytowska, B. (2013). *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2018). Kultura szkoły jako środek i ośrodek poszanowania prawa do edukacji. W: B. D. Gołębiak i M. Pachowicz (red.), *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej* (s. 13-24). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Czerniawska O. (2002), Ludzie starsi jako jednostkowe siły społeczne. W: E. Woźnicka (red.), *Gerontologia. Ludzie starsi jako jednostkowe siły społeczne* (s. 7-13). Łódź: Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi
- Czerniawska, O. (2007). *Szkice z andragogiki i gerontologii*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.

- Czerwińska, K. (2017). Edukacja inkluzyjna uczniów z niepełnosprawnością wzroku – w kręgu wizji utopijnych (?). W: K. Rejman i R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja, t. III, Nadzieje i rozczarowania wyobrażeniami świata możliwego* (s. 165-177). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Czyż, E. (2002). *Prawa Dziecka*. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.
- Czyżowska, D. (2003). Doświadczenie a rozwój moralny jednostki. W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci* (s. 199-208). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dahlin, B. (2001) The Primacy of Cognition - or of Perception? a Phenomenological Critique of the Theoretical Bases of Science Education, W: F. Bevilacqua, E. Giannetto i M. R. Matthews (red.), *Science Education and Culture. The Contribution of History and Philosophy of Science* (s. 129-152). Dordrecht: Springer.
- Dale, K., Latham, Y. (2015) Ethics and entangled embodiment: Bodies–materialities–organization. *Organization*, 22(2), 166-182.
- Daly, A. (2016). *Merleau-Ponty and the Ethics of Intersubjectivity*. London: Palgrave Macmillan.
- Daniłowicz, P. (1996). *Podręcznik ankietera. Zasady przeprowadzania wywiadów*. Warszawa: Instytut Badania Opinii, Rynku i Konsumpcji GfK Polonia. Dział Realizacji Zadań.
- Davidson, J. (2007). ‘In a World of her Own...’: Re-presenting alienation and emotion in the lives and writings of women with autism. *Gender, Place & Culture*, 14(6), 659-677.
- Davidson, J. (2008) Autistic culture online: virtual communication and cultural expression on the spectrum. *Social & Cultural Geography*, 9(7), s. 791-806.
- Davidson, J. (2010). ‘It cuts both ways’: a relational approach to access and accommodation for autism. *Social Science & Medicine*, 70(2), 305-312.
- Davidson, J. i Henderson, V. L. (2010). “Travel in parallel with us for a while”: sensory geographies in autism. *The Canadian Geographer*, 54(4), 462-475.
- Davidson, J. i Milligan, Ch. (2004). Embodying emotion sensing space: introducing emotional geographies. *Social & Cultural Geography*, 5(4), 523-532.
- Davidson, J. i Smith, M. (2009). Autistic Autobiographies and More-Than-Human Emotional Geographies. *Environment and Planning D: Society and Space*, 27(5), 898-916.
- Dawson, G. i Lewy, A. (1989). Arousal, attention, and the socioemotional impairments of individuals with autism. W: G. Dawson (red.), *Autism: Nature, diagnosis and treatment* (s. 49-74). New York: Guilford.

- De Certeau, M. (2008). *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- de Schipper, E., Mahdi, S., de Vries, P., Granlund, M., Holtmann, M., Karande, S., Almodayfer, O., Shulman C., Tonge, B., Wong, V., Zwaigenbaum i L. Bölte, S. (2016). Functioning and disability in autism spectrum disorder: a worldwide survey of experts. *Autism Research*, 9(9), 959-969.
- Deleuze, G. i Guattari, F. (2015). *Tysiąc Plateau*. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
- Delors, J. (red.) (1998). *Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI w.* Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2009a). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: Denzin, N. K. i Lincoln, Y.S (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 19-62). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- DePape, A. M. i Lindsay, S. (2015). Parents' experiences of caring for a child with autism spectrum disorder. *Qualitative Health Research*, 25(4), 569-583.
- Depraz, N. (2002). What about the praxis of Reduction? Between Husserl and Merleau-Ponty, W: T. Toadvine, L. Embree (red.), *Merleau-Ponty's reading of Husserl (In Cooperation with the Center for Advanced Research in Phenomenology)* (t. 45, s. 115-126). Dordrecht: Springer.
- Derbis, R. (2000). *Doświadczenie codzienności: poczucie jakości życia, swoboda działanie, odpowiedzialność, wartość osób bezrobotnych*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S. i Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, s. 163-169.
- Dewing, J. (2011). Bringing Merleau Ponty's Inspirations to the Doing of Research, W: J. Higgs, A. Titchen, D. Horsfall, D. Bridges (red.), *Creative Spaces for Qualitative Researching: Living Research. Practice, Education, Work and Society* (t. 5, s. 65-76). Rotterdam: Sense Publishers.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory: guidelines for qualitative inquiry*. San Diego: Academic Press.
- Dickie, V. A., Baranek, G. T., Schultz, B., Watson, L. R. i McComish, C. S. (2009). Parent reports of sensory processing experiences of preschool children with and without autism: a qualitative study. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(2), 172-181.
- Dillon, M. C. (1993). The Unconscious: Language and World. W: P. Burke i J. V. der Veken (red.), *Merleau-Ponty in contemporary perspectives. Phaenomenologica* (Collection Fondée

- par H. L. Van Breda et Publiée sous le Patronage Des Centres D'Archives-Husserl) (t. 129, s. 69-83). Dordrecht: Springer.
- Dobaczewski, A. (2002). *Zjawiska percepcji wzrokowej. Studium semantyczne*. Warszawa: Katedra Lingwistyki Formalnej UW.
- Doll, M., Treffert, D., Fabricius, T., Jedlicka, E., Hazell, V., Geier, T., Mischler, B. i Whittington, E. (2021). Strengths-Based Model and Savantism. W: L. K. Fung (red.), *Neurodiversity: from phenomenology to neurobiology and enhancing technologies* (s. 39-64). Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Dołowy-Rybińska, N. (2016). Facebook w badaniach etnograficznych. Przyczynek do dyskusji o dylematach etycznych antropologa. *Zeszyty Łużyckie*, 50, s. 393-405.
- Domagała-Zyśk, E. (2020). Projektowanie uniwersalne w inkluzyjnej edukacji uczniów ze spektrum autyzmu. Strategie i rekomendacje. W: A. Prokopiak (red.), *Osoby ze spektrum autyzmu w biegu życia* (s. 139-158). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Domagała-Zyśk, E. (2021). Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz i R. Kołodziejczyk, *Oblicza życia. Księga jubileuszowa profesor Doroty Kornas-Bieli* (s. 858-870). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Drew, G. (2017). *An Adult with an Autism Diagnosis. a Guide for the Newly Diagnosed*. London–Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Dróżka, W. M. (2017). Metodologia refleksyjna w naukach społecznych, czyli jak prowadzić rozumiejący dialog z ludzkim doświadczeniem. W: D. Kubinowski i M. Chutorąński (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne* (s. 115-130). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Duchliński, P. (2019). Próba dopełnienia tomistycznej koncepcji doświadczenia ciała ujęciem fenomenologicznym i kognitywistycznym. W: M. Kozak i C. Kisiel-Dorohinicka (red.), *Ciało we współczesnych koncepcjach filozoficznych* (s. 35-71). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Dudel, B. i Głoskowska-Sołdatow, M. (2009). Współczesna przestrzeń edukacyjna uczniów klas młodszych. W: J. Izdebska i J. Szymanowska (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka* (s. 171-182). Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Duffy, J. i Dorner, R. (2011). The Pathos of “Mindblindness” Autism, Science, and Sadness in “Theory of Mind” Narratives. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 5(2), 201-215.

- Dufourcq, A. (2012). Merleau-Ponty: une ontologie de l'imaginaire. *Phaenomenologica* (t. 20), Netherlands: Springer.
- Dunn, W. (1997). The Impact of Sensory Processing Abilities on the Daily Lives of Young Children and Their Families: a Conceptual Model. *Infants & Young Children*, 9(4), 23-35.
- Dunn, W. (2007). Supporting Children to Participate Successfully in Everyday Life by Using Sensory Processing Knowledge. *Infants & Young Children*, 20(2), s. 84-101.
- Dunn, W. (2008). *Living sensorially. Understanding Your Senses*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Dymara, B. (1998). *Przestrzeń szkoły i przestrzeń życia, czyli trzy światy dziecka*: W: tejże, *Dziecko w świecie szkoły. Szkice o wychowaniu* (s.79-98). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dymond, S. K., Renzaglia, A., Chun, E. J. (2008). Inclusive High School Service Learning Programs: Methods for and Barriers to Including Students with Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(1), s. 20-36.
- Dziadek, A. (2008). Atopia – stadność i jednostkowość. *Teksty Drugie*, 1-2, s. 237-243.
- Dziuban, Z. (2009). *Obcość, bezdomność, utrata. Wymiary atopii współczesnego doświadczenia kulturowego*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza
- Dziurla, R. (2015). *Kultura dopasowania większości – kierunek niemożliwy?* W: P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matusiewicz i E. Pisula (red.), *Kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności* (s. 41-69). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize Universal Design for Learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second Decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41.
- Eliade, M. (1993). *Sacrum, mit, historia*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Elwick, S., Bradley, B. i Sumsion, J. (2014). Creating Space for Infants to Influence ECEC Practice: The encounter, écart, reversibility and ethical reflection. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), s. 873-885.
- Emmel, N. i Clark, A. (2009). *The Methods Used in Connected Lives: Investigating networks, neighbourhoods and Communities*, NCRM Working Paper. National Centre for Research Methods. Pobrano 15.01.2023 r. z http://eprints.ncrm.ac.uk/800/1/2009_connected_lives_methods_emmel_clark.pdf
- Engdahl, E. (2002). What Is NT? Pobrano 10.06.2022 r. z <https://erikengdahl.se/autism/isnt/index.html>
- Eveloff, H. H. (1960). The autistic child. *Archives of General Psychiatry*, 3, 66-81.

- Falzon, M. A. (2009). Introduction. W: M. A. Falzon (red.), *Multi-sited ethnography: theory, praxis and locality in contemporary research* (s. 1-23). Farnham, England, Burlington, VT: Ashgate Publishing Company.
- Fein, E. i Rios, C. (2018). *Culture, Mind, and Society: Autism in Translation: An Intercultural Conversation on Autism Spectrum Conditions*. London: Palgrave Macmillan.
- Fischer, M. (2007). Four Genealogies for a Recombinant Anthropology of Science and Technology. *Cultural Anthropology*, 22, 4, s. 539-615.
- Fletcher-Watson, S. i Happé, F. (2019). *Autism: a new introduction to psychological theory and current debates*. London: Routledge.
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault, M. (1987). *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Foucault, M. (1995). *Historia seksualności*. Warszawa: Czytelnik.
- Foucault, M. (1996). *To nie jest fajka*. Gdańsk: Słowa/obraz/terytoria.
- Foucault, M. (2005). *Inne przestrzenie*, przekł. A. Rejniak-Majewska, *Teksty Drugie*, 6, 117-125.
- Foucault, M. (2006). *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*. Gdańsk: Słowo/obraz/terytoria.
- Foucault, M. (2009). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Fox, K. (2008). Rethinking Experience: What do We Mean by This Word "Experience"? *Journal of Experiential Education*, 31(1), s. 36-54.
- Frith, U. (2004). *Autyzm: wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fröhlich, A. (1998). *Stymulacja od podstaw*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Frydryczak, B. (2013). *Krajobraz. od estetyki the picturesque do doświadczenia topograficznego*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.
- Frydryczak, B. (2020). *Zmysły w krajobrazie*. Łódź: Wydawnictwo Oficyna.
- Fung, K. L. (2021a). Preface. W: L. K. Fung (red.), *Neurodiversity: from phenomenology to neurobiology and enhancing technologies* (s. XV-XVII). Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Fung, K. L. i Doyle, N. (2021). Neurodiversity: The new diversity, W: L. K. Fung (red.), *Neurodiversity: from phenomenology to neurobiology and enhancing technologies* (s. 1-18), Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.

- Fung, L. (2021b). Strengths-Based Model of Neurodiversity and Autism. W: L. K. Fung (red.), *Neurodiversity: from phenomenology to neurobiology and enhancing technologies* (s. 65-108). Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Furgał, E. (2020). Dziewczynki i kobiety w spektrum autyzmu. Perspektywa społeczna. W: A. Prokopiak (red.), *Osoby ze spektrum autyzmu w biegu życia* (s. 343-353). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Furgał, E. (2021). *Pasjonatki. o dziewczynach w spektrum autyzmu*. Kraków: Fundacja Dziewczyny w Spektrum.
- Futyma, S. (2012). *Edukacja wobec zmysłowej natury człowieka. od unilateralności do komplementarności*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Gajdzica, Z. (2018). Perspektywa rozwoju pedagogiki specjalnej w tyglu jej dualnego i dwoistego charakteru. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 6(1), 51-63.
- Gajdzica, Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gajdzica, Z. (2021). Czas i przestrzeń jako czynniki różnicujące edukacją włączającą uczniów z niepełnosprawnościami – różne obrazy szkoły. W: A. Korzeniecka-Bondar i Z. Gajdzica (red.), *Czasoprzestrzeń szkoły. co warto wiedzieć o czasie i przestrzeni szkoły* (s.131-152). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Galle, S. A., Courchesne, V., Mottron, L. i Frasnelli, J. (2013). Olfaction in the Autism Spectrum. *Perception*, 42(3), 341-355.
- Gałkowski.T. (1980). *Usprawnienie dziecka autystycznego w rodzinie*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem. Oddział Warszawski.
- Gałkowski, T. i Kossewska, J. (2000). Wstęp. W: T. Gałkowski i J. Kossewska (red.), *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Gardner M., Suplee P. D., Bloch J. i Lecks K. (2016). Exploratory Study of Childbearing Experiences of Women with Asperger Syndrome. *Nursing for Women's Health*, 20(1), 28-37.
- Geertz, C. (2011). Zdobywając doświadczenia, autoryzując siebie. W: V. W. Turner i E. M. Bruner (red.), *Antropologia doświadczenia. z epilogiem Clifforda Geertza* (s. 393-401). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gerc, K. i Jurek, M. (2017). Rozwój zaburzony czy odmienny: próba analizy pojęciowej w odniesieniu do stanów ze spektrum autyzmu. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 10, 189-207.

- Gernsbacher, M. A., Dawson, M. i Goldsmith, H. H. (2005). Three Reasons Not to Believe in an Autism Epidemic. *Current directions in psychological science*, 14(2), 55-58.
- Gibbs, G. (2015). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Gibson, W. i vom Lehn, D. (2021). Introduction: The Senses in Social Interaction. *Symbolic Interaction*, 44(1), s. 3-9.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gielarowski, A. (2019). Fenomenologia i chrześcijaństwo. Inspiracje współczesnej filozofii ciała na przykładzie myśli Józefa Tischnera i Michela Henry’ego. W: M. Kozak i C. Kisiel-Dorohinicka (red.), *Ciało we współczesnych koncepcjach filozoficznych* (s. 93-121). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Glaser, B. G. i Strauss, A. L. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Gliga, T., Jones, E. J., Bedford, R., Charman, T. i Johnson, M. H. (2014). From early markers to neuro-developmental mechanisms of autism. *Developmental Review*, 34, 189-207.
- Głodkowska, J. (2017). *Dydaktyka specjalna. od wzorca do interpretacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman, E. (2008). *Zachowanie w miejscach publicznych. o społecznej organizacji zgromadzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman, E. (2011). *Relacje w przestrzeni publicznej. Mikrostudia porządku publicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołaszewska, M. (1997). *Estetyka pięciu zmysłów*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiewska, M. (2004). Sensotwórcza rola ciała w samopoznaniu według Maurice’a Merleau-Ponty’ego. *Teksty Drugie*, 1-2, 237-251.
- Gołębiewska, M. (2008). *Wiedza egzystencjalna. o trzech koncepcjach poznania w filozofii egzystencji*. Warszawa: Fundacja Altetheia.
- Gorzko, M. (2008). *Procedury i emergencja: o metodologii klasycznych odmian teorii ugruntowanej*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Gorzko, M. (2010). „Drugie pokolenie” teoretyków grounded theory. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego*, 20, s. 27-43.
- Gorzko, M. (2015). Czy teoria ugruntowana wymaga ponownego odkrycia? Esej recenzyjny. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 11, 1, s. 54-56.

- Grabowska, T. (2018). *Uczeń w drodze do doświadczania podmiotowości*. Konteksty-Oblicza-Rzeczywistość. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Grace, E. J. (2013). Autistethnography. W: P. Smith (red.), *Both Sides of the Table: Autoethnographies of Educators Learning and Teaching With/ In (Dis)ability* (s. 89-102). New York: Peter Lang.
- Grandin, T. (1995). How people with autism think. W: E. Schopler i G. Mesibov (red.), *Learning and cognition in autism: Current issues in autism* (s. 137-156). Nowy Jork: Plenum.
- Grandin, T. (2006). *Myślenie obrazami oraz inne relacje z życia z autyzmem*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Grandin, T. (2017). *Starsze dziecko z autyzmem*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Grandin, T. (2018a). *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Grandin, T. (2018b). *Niepisane reguły relacji międzyludzkich. Zawilości życia w społeczeństwie z perspektywy osoby autystycznej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Grandin, T. (2019). *Ja widzę to tak. Osobiste spojrzenie na autyzm i zespół Aspergera*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Grandin, T. i Barron, S. (2018b). *Niepisane reguły relacji międzyludzkich. Zawilości życia w społeczeństwie z perspektywy osoby autystycznej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Grodecka, A. i Podemska-Kałuża, A. (2012). *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Grodzka, M. (1984). *Dziecko autystyczne. Dziennik terapeuty*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Grunwald, M. (2019). *Homo hapticus. Dlaczego nie możemy żyć bez zmysłu dotyku?* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Grzegorek, T. (2003). Czy psychologii potrzebna jest jakaś koncepcja przedmiotu doświadczenia zmysłowego? W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne: szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci* (s. 47-65). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Grzybowski, P. P i Idzikowski, G. (2018). *Inni, Obcy – ale Swoi: o edukacji międzykulturowej i współpracy w szkole integracyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Guba, E. i Lincoln, Y. S. (2009b). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności. W: N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 281-313). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Güçlü, B., Tanidir, C., Mukaddes, N. M. i Unal, F. (2007). Tactile sensitivity of normal and autistic children. *Somatosensory and Motor Research*, 24(1-2), 21-33.
- Gulczyńska A., Granosik. M. (2023), *Małe rewitalizacje podwórek. Społeczno-pedagogiczne badania-działania*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gulson, K. i Symes, C. (2007). Knowing one's place. W: K. Gulson i C. Symes (red.), *Spatial theories in education: policy and geography matters* (s. 1-16). New York: Routledge.
- Gurczyńska-Sady, K. (2011). Problem ciała i przyszłość ludzkości, czyli na co komu dwudziestowieczna filozofia? *Analiza i Egzystencja*, 15, 119-137.
- Hacking, I. (1995). The looping effects of human kinds. W: Sperber, D. Premack i A. J. Premack (red.), *Casual cognition: a multi-disciplinary debate* (s. 351-383). Oxford: Clarendon.
- Haesen, B., Boets, B. i Wagemans, J. (2011). a review of behavioural and electrophysiological studies on auditory processing and speech perception in autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 701-714.
- Hage, G. (2005). A not so multi-sited ethnography of a not so imagined community. *Anthropological Theory*, 5(4), 463.
- Hall, E. (1976). *Ukryty wymiar*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hanbury, M. (2016). *Strategie wspierania pozytywnych zachowań dzieci i młodzieży z autyzmem*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Happé, F. (1998). *Autism: An Introduction to Psychological Theory*. Cambridge, MA: Harvard UP.
- Harris, A. (2021). *A Sensory Education*. New York: Routledge.
- Harvey, D. (1990a) *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell.
- Harvey, D. (1990b). Between Space and Time: Reflections on the Geographical Imagination. *Annals of the Association of American Geographers*, 80(3), 418-434.
- Hazen, E. P, i Stornelli J. L., O'Rourke J. A., Koesterer K., McDougale C. J. (2014). Sensory symptoms in autism spectrum disorders. *Harvard Review of Psychiatry*, 22(2), 112-124.
- Heidegger, M. (1974). Budować, mieszkać, myśleć. *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 6(18), s. 137-152.
- Heidegger, M. (2004). *Bycie i czas*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2010). Tworzenie-przekazywanie-wykorzystywanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych). W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac i K. J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy*

- w pedagogice. *Oblicza akademickiej praktyki* (s. 41-53). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hessen, S. (1997). *Podstawy pedagogiki*. Dzieła wybrane t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Hillary, A. (2020). Neurodiversity and cross-cultural communication. W: H. B. Rosqvist, N. Chown i A. Stenning (red.). *Neurodiversity studies. a new critical paradigm* (s. 91-107). London and New York: Routledge.
- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. California: Thousand Oaks, Sage.
- Holton, J., Walsh, I. (2017). *Classic Grounded Theory: Applications with qualitative and quantitative data*. California: Sage Publications., Inc.
- Hotz, S. D. i Royeen, C. B. (1998). Perception of behaviors associated with tactile defensiveness: An exploration of the differences between mothers and their children. *Occupational Therapy International*, 5(4), 281-292.
- Howes, D. (1991). Introduction: 'To Summon Ali the Senses'. W: tegoż (red.), *The varieties of sensory experience. a sourcebook in the anthropology of the senses* (s. 3-21). Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Howes, D. (2005). Introduction: Empires of the Senses. W: tegoż (red.), *Empire of the Senses. The Sensual Culture Reader* (s. 1-17). Oxford–New York: Berg.
- Howes, D. (2009). Introduction: the revolving sensorium. W: tegoż (red.), *The Sixth Sense Reader* (s. 1-52). Oxford–London: Berg.
- Howes, D. (2019). Multisensory Anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 48(1), s. 17-28.
- Howes, D., Clasen, C. (2014). *Ways of Sensing: Understanding the Senses in Society*. London, New York: Routledge.
- Howes, D., Marcoux, J-S. (2006). Introduction à la culture sensible. *Anthropologie et Sociétés*, 30(3), 7-17. Pobrano 24.11.2021 r. z <https://core.ac.uk/download/pdf/59260864.pdf>
- Humphrey, N. i Lewis, S. (2008). ‘Make me normal’: The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23-46.
- Hung, R. (2008). Educating For and Through Nature: a Merleau-Pontian Approach, *Studies in Philosophy and Education*, 27, 355-367.
- Hunter, L. i Emerald, E. (2016) Sensory narratives: capturing embodiment in narratives of movement, sport, leisure and health. *Sport, Education and Society*, 21(1), 28-46.
- Hurlbutt, K. i Chalmers, L. (2002). Adults with autism speak out: Perceptions of their life experiences. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 103-111.
- Hutt, C., Hutt, S. J., Lee, D. i Ounsted, C. (1964). Arousal and childhood autism. *Nature*, 204, 908-909.

- Hyży, E. (2003). *Kobieta, ciało, tożsamość. Teorie podmiotu w filozofii feministycznej końca XX wieku*. Kraków: Universitas.
- Ingold, T. (2000). *The Perception of Environment. Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London–New York: Routledge.
- Izdebska, J. (2015). Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka. *Zagadnienia Społeczne*, 2(4), s. 9-21.
- Jaarsma, P., Gelhaus, P. i Welin, S. (2012). Living the categorical imperative: autistic perspectives on lying and truth telling-between Kant and care ethics. *Medicine, Health Care Philosophy*, 15(3), 271-277.
- Jaklewicz, H. (1993). *Autyzm wczesnodziecięcy. Diagnostyka, przebieg, leczenie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jałowiecki, B. (2010). *Społeczne wytwarzanie przestrzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jałowiecki, B. i Szczepański M. S. (2010). *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Janicki, M. (2008). Polityka i grające tabakerki. Chopin a fonosystem. W: S. Bernat (red.), *Dźwięk w krajobrazie jako przedmiot badań interdyscyplinarnych* (t. XI, s. 241-252). Lublin: Wydawnictwo Polihymnia.
- Jaworska-Witkowska, M. (2011). Próby pedagogicznego myślenia wobec (oporu) języków kultury: wyobrażenia humanistyczna a wrażliwość pedagogiczna: zadania do pracy dydaktycznej ze studentami. *Studia z Teorii Wychowania: półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, 2/1 (2), 203-229.
- Jay, M. (2008). *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie i europejskie wariacje na uniwersalny temat*. Kraków: Universitas.
- Jemielniak, D. (2013). Netnografia, czyli etnografia wirtualna – nowa forma badań etnograficznych. *Prakseologia*, 154, s. 97-115.
- Jennings, G., Kensbock, S., Junek, O., Radel, K. i Kachel, U. (2010). Lived experiences of early career researchers: Learning about and doing grounded theory. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 17 (1), s. 21-33
- Johansson, E. i Løkken, G. (2014). Sensory Pedagogy: Understanding and encountering children through the senses. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 886-897.
- Jones, C. R., Happe, F., Baird, G., Simonoff, E., Marsden, A. J., Tregay, J. i Charman, T. (2009). Auditory discrimination and auditory sensory behaviours in autism spectrum disorders. *Neuropsychologia*, 47(13), 2850-2858.

- Jones, R. S., Quigney, C. i Huws, J. C. (2003). First-hand accounts of sensory perceptual experiences in autism: a qualitative analysis. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(2), 112-121.
- Jurgens, A. (2021). Neurodiversity in a neurotypical world: an enactive framework for investigating autism and social institutions, W: H. B. Rosqvist, A. Stenning i N. Chown (red.), *Neurodiversity studies. a new critical paradigm* (s. 73-88). Routledge: New York.
- Kacperczyk, A. (2016). *Spoleczne swiaty. Teoria – empiria – metody badan. na przykladzie spolecznego swiata wspinaczki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kale, S. (2020), *The battle over dyslexia*, The Guardian, 17 Sept; <https://www.theguardian.com/news/2020/sep/17/battle-over-dyslexia-warwickshire-staffordshire>, [dostęp: 11.02.2023].
- Kanar, M. (2022). Autoreferat. Pobrano 20.06.2022 r. [zhttps://www.pedagogika.wns.uz.zgora.pl/wp-content/uploads/Autoreferat_Kanar.pdf](https://www.pedagogika.wns.uz.zgora.pl/wp-content/uploads/Autoreferat_Kanar.pdf)
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kanner, L. (1944). Early infantile autism. *The Journal of Pediatrics*, 25, 211-217.
- Kanner, L. (1973). The Birth of Early Infantile Autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 3(2), 93-95.
- Kapp, S. K., Gillespie-Lynch, K., Sherman, L. E. i Hutman, T. (2013). Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental Psychology*, 49(1), 59-71.
- Kapp, S. K., Steward, R., Crane, L., Elliott, D., Elphick, C., Pellicano, E. i Russell, G. (2019). 'People should be allowed to do what they like': Autistic adults' views and experiences of stimming. *Autism*, 23(7), 1782-1792.
- Karakuła-Juchnowicz, H. i Róg, J. (2022). Znaczenie oddziaływań żywieniowych w terapii zaburzeń ze spektrum autyzmu, W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz i A. Witusik (red.), *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji* (s. 310-355). Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Karaś, M. (2012), Niepełnosprawność, od spojrzenia medycznego do społecznego i Disability Studies. *Przegląd Prawny, Ekonomiczny i Społeczny*, 4, 20-33.
- Karpowicz, A. (2014). Międzymiejsce. Antropologia codzienności – antropologia miasta – antropologia literatury. Analiza relacji na przykładzie "Chamowa" Mirona Białoszewskiego, *Teksty Drugie*, 6, s. 147-167.
- Kashefimehr, B., Kayihan, H. i Huri, M. (2018). The effect of sensory integration therapy on occupational performance in children with autism. *OTJR: Occupation, Participation, and Health*, 38(2), 75-83.

- Katz, J. (2013). The Three-Block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36 (1), 153-194.
- Kawula, S. (2003). Pedagogika społeczna i jej miejsce wśród nauk pedagogicznych. W: S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania-aktywność-perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów* (s. 25-48). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kern, J. K., Trivedi, M. H., Garver, C. R., Grannemann, B. D., Andrews, A. A., Savla, J. S. i Schroeder, J. L. (2006). The pattern of sensory processing abnormalities in autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 10(5), 480-494.
- Khalfa, S., Bruneau, N., Roge, B., Georgieff, N., Veuillet, E., Adrien, J. L., Barthelemy, C. i Collet, L. (2004). Increased perception of loudness in autism. *Hearing Research*, 198(1-2), 87-92.
- Kiernicki, B. (1961). *Ład w szkole: poradnik dla nauczycieli w sprawie estetyki wnętrza szkoły*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kim, C. (2013). *Think i Might Be Autistic: a Guide to Autism Spectrum Disorder Diagnosis and Self-Discovery for Adults*. Narrow Gauge Press.
- Kinnaird, E., Norton, C., Pimblett, C., Stewart, C. i Tchanturia, K. (2019). Eating as an autistic adult: An exploratory qualitative study. *PLOS ONE*, 14(8), Article e0221937.
- Kinsbourne, M. (1980). do repetitive movement patterns in children and animals serve a dearousing function? *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 1, 39-42.
- Kirenko, J. (2020). Przedmowa. W: A. Prokopiak (red.), *Osoby ze spektrum autyzmu w biegu życia* (s. 9-12). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kirschner, J., Ruch, W. i Dziobek, I. (2016). Brief report: character strengths in adults with autism spectrum disorder without intellectual impairment. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 46(10), s. 3330-3337.
- Kita, B. (2003). *Między przestrzeniami. o kulturze nowych mediów*. Kraków: Rabid.
- Kitchin, R. i Dodge, M. (2002). The emerging geographies of cyberspace. W: R. J. Johnston, P. Taylor i M. Watts (red.), *Geographies of Global Change: Remapping the World* (s. 340-353). Oxford: Blackwell.
- Kmita, J. (1987). Rozwój poznania naukowego. W: Z. Cackowski (red.), *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny* (s. 716). Wrocław: Ossolineum.
- Knopik, T., Oszwa, U. i Domagała-Zyśk, E. (2019). Diagnoza funkcjonalna jako standard pomocy psychologiczno-pedagogicznej – od założeń teoretycznych do praktyki diagnostyczno-terapeutycznej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(252), 163-175.

- Knopik, T., Papuda-Dolińska, B. i Krasowicz-Kupis, G. (2021). Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 42, 53-69.
- Knott, F., Taylor, A. (2014). Life at university with Asperger syndrome: a comparison of student and staff perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 411-426.
- Kobyłecka, E. (2013). Wartości i antywartości w przestrzeni edukacyjnej. Zarys problemu. W: W. Żłobicki (red.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia* (t. 1, s. 67-76). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kochanowska, E. (2013). Wykorzystywanie potencjału edukacyjnego przestrzeni lokalnej przez nauczycieli w procesie kształcenia dzieci w młodszym wieku szkolnym. Komunikat z badań. W: E. Musiał, M. Bednarska (red.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia* (t. 2, s. 107-136). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kołodziejczyk, S. T. (2011). Problem konceptualizacji doświadczenia metafizycznego. *Analiza i Egzystencja*, 15, s. 59-98.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecki, K. (2012). Wizualna teoria ugruntowana: podstawowe zasady i procedury. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 8, 1, s. 12-45.
- Konecki, K. (2012a). Dyskusja redakcyjna. *Societas/Communitas*, 2(14), 17.
- Konecki, K. T. (2012b). „Ciało świątynią duszy”, czyli o procesie budowania tożsamości praktykującego hatha-jogę: konstruowanie prywatnej quasi-religii. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 8(2), 64-111.
- Koopman, O., Koopman, K. J. (2018). The Body as Blind Spot: Towards Lived Experience and a Body-Specific Philosophy in Education. *Education as Change*, 22(3), 1-16.
- Kornecki, M. (2010). Fenomenologiczny spór o transcendentale ciało (Husserl, Patočka, Henry). W: A. Kiepas i E. Struzik (red.), *Terytorium i peryferia cielesności. Ciało w dyskursie filozoficznym* (136-148). Katowice: Studio 29.
- Kossewska, J. (2014). Wstęp. W: Tejże (red.), *Osoba ze stanami ze spektrum autyzmu. Możliwości aktywnego życia* (s. 9-17). Kraków: Wydawnictwo JAK.
- Kossewska, J. (red.). (2014). *Osoba ze stanami ze spektrum autyzmu. Możliwości aktywnego życia*. Kraków: Wydawnictwo Jak.
- Kostera, M. i Krzyworzeka, P. (2012). Etnografia. W: D. Jemielniak, (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie* (s. 167-187). Warszawa PWN.

- Kowal, K. (2018). Między ziemią a niebem... Doświadczenie własnej cielesności przez osoby praktykujące podwieszanie ciała – studium socjologiczne. *Przeгляд Socjologii Jakościowej*, 14(2), 84-119.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozielecki, J. (2002). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozinets, R. V. (2012). *Netnografia: badania etnograficzne online*. Warszawa: PWN.
- Kranowitz, C. S. (2012). *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – diagnoza i postępowanie*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Krawczyk-Bocian, A. (2013). *Doświadczenie zdarzeń krytycznych: narracje biograficzne dorosłych dzieci alkoholików*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Krawczyk-Bocian, A. (2016). *Biograficzne doświadczenie (nie)pełnosprawności w świetle teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Krawiec, B. (2013). O potrzebie przygotowania analityków rynku/przestrzeni edukacyjnej. W: W. Żłobicki (red.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia* (t. 1, s. 371-378). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kristeva, J. (2007). *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Król, M. D., Rodak, J., Wawrzyńczak, B., Bąk, B. i Mokros, Ł. (2022). Zaburzenia okołoporodowe a spektrum autyzmu. W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz i A. Witusik (red.), *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji* (s. 181-192). Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Kruk-Lasocka, J. (2003). *Autyzm czy nie autyzm? Problemy diagnozy i terapii pedagogicznej małych dzieci*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji.
- Kruk-Lasocka, J. (2021). *Psychomotoryka w rozpoznawaniu stanów ze spektrum autyzmu u dzieci*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krzysztofik, K. (2021). *Reaktywność sensoryczna i teoria umysłu. Zróżnicowanie uwarunkowania nasilenia poszczególnych symptomów zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD)*. Warszawa: CeDeWu.
- Krzyżewski, K. i Majczyna, M. (2003). O statusie i funkcjonowaniu kategorii doświadczenia w psychologii. W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci* (s. 13-25). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Kubiak-Jabłońska, D. (2014). Ciało jako kategoria pedagogiczna. *Roczniki Pedagogiczne*, t. 6(42), 1, 69-85.
- Kubinowski, D. (2017). Możliwości zastosowania społecznych badań internetowych w konstruowaniu wiedzy pedagogicznej. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 25, s. 333-343.
- Kuiper, M. W. M., Verhoeven, E. W. M. i Geurts, H. M. (2019). Making Noise! Auditory Sensitivity in Adults with an Autism Spectrum Disorder Diagnosis: Physiological Habituation and Subjective Detection Thresholds. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 49(5), 2116-2128.
- Kupferstein, H. (2018). Evidence of increased PTSD symptoms in autistics exposed to applied behavior analysis. *Advances in Autism*, 4(3), 19-29.
- Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology: The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, 4, 3, s. 455-485.
- Kuźma, J. (2012). Rola architektury we współczesnej i przyszłej szkole. *Państwo i Społeczeństwo*, 1, 181-191.
- Kuźma, J. (2021). Paradygmat kontynuacji i zmiany – generalną przesłanką scholiologii i reform edukacyjnych. W: A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk i A. Szwarc (red.), *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian* (s. 37-48). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Kvale, S. (2004). *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Trans Humana.
- Kwiatkowska, H. (2001). Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne. W: A. Nalaskowski i K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia: materiały pokonferencyjne* (s. 57-66). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kwieciński, Z. (1996). Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia). W: T. Jaworska i R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki: wybór tekstów* (s. 37-45). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwieciński, Z. (2014). Edukacja wobec różnicy i inkluzji – dwa typy dyskursów. *Nowa Szkoła*, 8, s.13-18.
- Kwietniewska, M. (2016), Maurice Merleau-Ponty: u zarania filozofii różnicy we Francji. *Internetowy Magazyn Filozoficzny Hybris*, 34, s. 85-98.
- Lakoff, G. i Johnson, M. (1988). *Metafory w naszym życiu*. Państwowy Instytut Wydawniczy: Warszawa.
- Landon, J., Shepherd, D. i Lodhia, V. (2016). a qualitative study of noise sensitivity in adults with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 32, 43-52.

- Leaf, J. B., Ross, R. K., Cihon, J. H. i Weiss, M. J. (2018). Evaluating Kupferstein's claims of the relationship of behavioral intervention to PTSS for individuals with autism, *Advances in Autism*, (4)3, 122-129.
- Leekam, S. R., Nieto, C., Libby, S. J., Wing, L. i Gould, J. (2007) Describing the sensory abnormalities of children and adults with autism. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 37, 894-910.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis: Space, Time and Everyday Life*. London, New York: Continuum.
- Legięć, J. (2010). Tischnerowska filozofia cielesności człowieka. W: A. Kiepasa i E. Struzik (red.), *Terytorium i peryferia cielesności. Ciało w dyskursie filozoficznym* (s. 268-276). Katowice: Studio 29.
- Lemert, Ch. C. i Gillan, G. (1999). *Michel Foucault. Teoria społeczną i transgresja*. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lepalczyk, I. (2001). *Helena Radlińska. Życie i twórczość*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Leśniak, A. (2003). Śmierć i interpretacja: Jacques Derrida o doświadczeniu. *Principia*, 35-36, s. 163-180.
- Lewicka, M. (2012). *Psychologia miejsca*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Libura, H. (1990). *Percepcja przestrzeni miejskiej*. Warszawa: Wydawnictwa Programu CPBP.
- Lisiecka, A. (2021). Wstręt, czyli kategoria nieobecna w edukacji estetycznej. W: B. Majerek i A. Domagała-Kręcioch (red.), *Kategorie (nie)obecne w edukacji. Wychowanie – kształcenie – rozwój* (s. 227-238). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lorek, K. (2013). Nauczyciel (zdolny) we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. W: M. Śmiałek (red.), *Przestrzenność (nie)edukacyjna na poziomie nie tylko elementarnym. w stronę przywództwa* (s. 67-76). Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu.
- Losiak, R. (2008). Muzyka w przestrzeni publicznej miasta. z badań nad pejzażem dźwiękowym Wrocławia. W: S. Bernat (red.), *Dźwięk w krajobrazie jako przedmiot badań interdyscyplinarnych* (t. XI, s. 253-264). Lublin: Instytut Nauk o Ziemi Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej: Komisja Krajobrazu Kulturowego Polskiego Towarzystwa Geograficznego.
- Lutyński, J. (1994), *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*. Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe.

- Ławicka, J. (2019). *Człowiek w spektrum autyzmu. Podręcznik pedagogiki empatycznej*. Opole: Wydawnictwo i Drukarnia Świętego Krzyża.
- Łebkowska, A. (2016). Afirmacja dotyku w dyskursie współczesności. W: A. Łebkowska, Ł. Wróblewski i P. Badysiak (red.), *W kulturze dotyku? Dotyk i jego reprezentacje w tekstach kultury* (s. 13-24). Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Łotman, J. (1999). *Kultura i eksplozja*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Łuczak, M. J. (2012). Wpływ technologii medialnych na zmiany postrzegania czasu, przestrzeni i tożsamości. W: M. J. Łuczak (red.), *Przestrzeń we współczesnych naukach społecznych* (s. 81-104). Poznań: Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa.
- Łukasik, J. M. (2016). *Doświadczenie życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Maas, V. F. (1998). *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*. Warszawa: WSiP.
- Maciejczak, M. (1995). *Świat według ciała w „Fenomenologii percepcji” M. Merleau-Ponty’ego*. Toruń: Wydawnictwo Comer.
- Maćków, W. (2014). Miasto zmysłów – o afektywnym doświadczaniu przestrzeni. *Studia Kulturoznawcze*, 1(5), s. 79-91.
- Madriaga, M. (2010). ‘I avoid pubs and the student union like the plague’: Students with Asperger Syndrome and their negotiation of university spaces. *Children’s Geographies*, 8(1), 39-50.
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Esler, A., Furnier, S. M., Hallas, L., Hall-Lande, J., Hudson, A., Hughes, M. M., Patrick, M., Pierce, K., Poynter, J. N., Salinas, A., Shenouda, J., Vehorn, A., Warren, Z., Constantino, J. N., DiRienzo, M., Fitzgerald, R. T., Grzybowski, A., Spivey, M. H., Pettygrove, S., Zahorodny, W., Ali, A., Andrews, J. G., Baroud, T., Gutierrez, J., Hewitt, A., Lee, L. C., Lopez, M., Mancilla, K. C., McArthur, D., Schwenk, Y. D., Washington, A., Williams, S. i Cogswell, M. E. (2021). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018. *Morbidity and Mortality Weekly Report, Surveillance Summaries*, 70(11), 1-18.
- Maffesoli, M. (2007). Nomadisme, un enracinement dynamique. *América: Cahiers du CRICCAL*, 36, *Voyages et fondations*, 2, 13-23.
- Mahdi, S., Viljoen, M., Yee, T., Selb, M., Singhal, N., Almodayfer, O., Granlund, M., de Vries, P. J., Zwaigenbaum, L. i Bölte, S., (2018). An international qualitative study of functioning in

- autism spectrum disorder using the World Health Organization international classification of functioning, disability and health framework. *Autism Research*, 11(3), 463-475.
- Majchrzak-Ptak, K. (2021). *Przywracając pamięć miejscom. o badaniu i uczeniu się w działaniu w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Majer, A. (2015). *Mikropolis. Socjologia miasta osobistego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Majer, A. (2016). Miasto w osobistym wymiarze. *Studia Miejskie*, 21, 9-28.
- Maloret, P. i Scott, T. (2018). Don't ask me what's the matter, ask me what matters: Acute mental health facility experiences of people living with autism spectrum conditions. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 25(1), 49-59.
- Mandes, S. (2012). *Świat przeżywany w socjologii*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Manouilenko, I. i Bejerot, S. (2015). Sukhareva - Prior to Asperger and Kanner. *Nordic Journal of Psychiatry*, 69(6), 479-482.
- Marcel, G. (1965). *Od sprzeciwu do wezwania*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Marcel, G. (1987). *Dziennik metafizyczny*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Marcel, G. (2001). *Być i mieć*. Warszawa: De Agostini i Instytut Wydawniczy PAX.
- Marcinkowski, M. i Świniarski, J. (2021). Lifelong learning conditio sine qua non współczesnej przestrzeni edukacyjnej. W: A. Sobczyk-Gąsiorek i J. Szymańska (red.), *Nowe przestrzenie edukacyjne: poszukiwanie, wykorzystanie, tworzenie*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, s. 36-53. Pobrano 30.10.2021 r. z <http://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/fe83500514fc9caec3c2303bbbb6dea8>
- Marcus, G. E. (2009). Multi-sited Ethnography: Notes and Queries. W: M. A. Falzon (red.), *Multi-sited ethnography: theory, praxis and locality in contemporary research* (s. 181-197). Farnham, England, Burlington, VT: Ashgate Publishing Company.
- Markiewicz, H. (1996). Czas i przestrzeń – w utworach narracyjnych. W: tegoż, *Prace wybrane*, t. 4: *Wymiary dzieła literackiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Markiewicz, K. (2007). *Charakterystyka zmian w rozwoju umysłowym dzieci autystycznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Markram, H., Rinaldi, T. i Markram, K. (2007). The intense world syndrome--an alternative hypothesis for autism. *Frontiers in Neuroscience*, 1(1), s. 77-96.
- Marszałek, M. (2007). „Pamięć, meteorologia oraz urojenia”: środkowoeuropejska geopoetyka Andrzeja Stasiuka. W: M. Czermińska, K. Meller i P. Flićński (red.). *Literatura, kultura*

- i język polski w kontekstach światowych. III kongres polonistyki zagranicznej*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Martyniuk, W. (2019). *O doświadczaniu szkoły. Studium fenomenograficzne szkolnej codzienności z perspektywy uczniów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Massey, D. (1995). Thinking Radical Democracy Spatially. *Environment and Planning D: Society and Space*, 13(3), 283-288.
- Massey, D. (2004). Geographies of Responsibility. *Geografiska Annaler. Series B, Human Geography*, 86(1), 5-18.
- Massey, D. (2005). *For space*, London: Sage Publications.
- Matherne, S. (2019). Toward a new transcendental aesthetic: Merleau-Ponty's appraisal of Kant's philosophical method. *British Journal for the History of Philosophy*, 27(2), 378-401.
- Mautner, G. (2011). Analiza gazet, czasopism i innych mediów drukowanych. W: R. Wodak i M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych* (s. 51-85). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Mayenowa, M. R. (1973). Diagram, mapa, metafora. *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 5(11), 45-64.
- McGuire, A. (2016). *War on autism: on the cultural logic of normative violence*. Michigan: University of Michigan Press.
- Meighan, R. (1986). Przestrzeń mówi. Ukryty program budynków szkolnych. W: tegoż (red.), *Socjologia edukacji* (s. 85-98). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Melosik, Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań-Toruń: Wydawnictwo EDYTOR s.c.
- Melosik, Z. (2003). Edukacja, młodzież i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej. *Chowanna*, 46(1), 19-37.
- Mendel, M (2017). *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Mendel, M (2020a). Pedagogika społeczna „po człowieku”. W: tejże (red.), *Eduwidma. Rzeczy i miejsca nawiedzane* (s. 302-311). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mendel, M. (2006). Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły. W: tejże (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 262-271). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Mendel, M. (2006a). Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa. W: tejże (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 21-37). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.

- Mendel, M. (2006b). Przekraczanie progu szkoły jako rite de passage. W: tejże (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 180-188). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Mendel, M. (2006c). Wstęp. W: tejże (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 9-18). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Mendel, M. (2009). Heterotopologia jako odmiana myślenia o badaniach w polu pedagogiki społecznej. W: M. Ejsmont, B. Kosmalska i M. Mendel (red.), *Obraz, przestrzeń, popkultura. Inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej* (s. 164-182). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2020c). Wokół gdańskich profili tożsamościowych AD 2018. W: tejże (red.), *Eduwidma. Rzeczy i miejsca nawiedzone* (s. 150-183). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mendel, M. (2021). Przestrzenie lokalnej demokracji. Szkic z gdańskiej perspektywy. *Pedagogika Społeczna Nova*, 1nr (1), s. 103-118
- Mendel, M. i Theiss, W. (2019). *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mendel, M. (2020b) Eduwidma: paradoksalna materialność miejsca pedagogicznego. W: tejże (red.), *Eduwidma. Rzeczy i miejsca nawiedzone* (s. 249-260). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Menninghaus, W. (2009). *Wstręt. Teoria i historia*. Przeł. G. Sowiński. Kraków: Universitas.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Sens et non-sens*. Paris: Les Éditions Nagel. Pobrano 23.11.2020 r. z http://classiques.uqac.ca/classiques/merleau_ponty_maurice/sens_et_non_sens/sens_et_non_sens.pdf
- Merleau-Ponty, M. (1996). Wątpienie Cezanne'a. W: tegoż, *Oko i umysł. Szkice o malarstwie* (s. 70-97). Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Merleau-Ponty, M. (1996). *Widzialne i niewidzialne*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Fenomenologia percepcji*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *The world of perception*, London–New York: Routledge.
- Merrifield, A. (2006). *Henri Lefebvre: a Critical Introduction*. New York: Routledge.
- Meyer, A., Rose, D. H. i Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology.
- Męczkowska, A. (2006). Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 38-51). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.

- Michalak, R. (2017). Neurokognitywne uwarunkowania przestrzeni rozwoju dziecka. W: H. Krauze-Sikorska i M. Klichowski (red.), *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa* (s. 15-31). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Michalik, M. (2006). Przestrzeń jako wartość (tezowy zarys problematyki). *Prometeusz. Kwartalnik Naukowy Wyższej Szkoły Społeczno-Ekonomicznej w Warszawie*, 2, s. 5-12.
- Middelton, S. (2014). *Henri Lefebvre and education: Space, history, theory*. New Directions in the Philosophy of Education Series. London–New York: Routledge.
- Miles, M. (1979). Qualitative data as an attractive nuisance: The problem of analysis. *Administrative Science Quarterly*, 24, 590-600.
- Milner, V., McIntosh, H., Colvert, E. i Happé, F. (2019). a qualitative exploration of the female experience of autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(6), 2389-2402.
- Milton, D. (2014). Embodied sociality and the conditioned relativism of dispositional diversity. *Autonomy, the Critical Journal of Interdisciplinary Autism Studies*, 1(3), 1-7.
- Milton, D. E., Martin, N. i Melham, P. (2017). Beyond reasonable adjustment: autistic-friendly spaces and Universal Design. W: D. Milton i N. Martin (red.), *Autism and Intellectual Disabilities in Adults* (t. 1, s. 81-85). Hove: Pavilion.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2020). *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*. Warszawa: MEiN.
- Mirucka, B. (2018). *Podmiot ucieleśniony. Psychologiczna analiza reprezentacji ciała i tożsamości cielesnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Misiak, T. (2009). *Estetyczne konteksty audiosfery*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa.
- Mitręga, A. (2014). Matczyne debiuty. Obrazy doświadczania pierwszych tygodni macierzyństwa. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 5(1), 55-74.
- Młynarska, M. (2008). *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym. Terapia dyskursywna a teoria umysłu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Morbitzer, J. (2010), Współczesna przestrzeń edukacyjna. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela* (s. 113-125). Kalisz–Konin: Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.

- Morbitzer, J. (2015). O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie. *Labor et Educatio*, 3, 411-430.
- Morris, B. (1999). 'New light and insight on an old matter.' Pobrano 4.04.2019 Autism99 Internet Conference Paper, <http://www.autism99.org> [strona nieaktywna].
- Morrison, I., Löken, L. S. i Olausson, H. (2010). The skin as a social organ. *Experimental Brain Research*, 204(3), 305-314.
- Morrison, J. (2016). *DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mroczkowska, D. (2020). *Zrozumieć czas wolny. Przeobrażenia, tożsamość, doświadczanie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Murawska, E. (2013). Nauczyciel we współczesnej przestrzeni edukacyjnej – od ortodoksji edukacyjnej do pedagogicznego pluralizmu. W: W. Żłobicki (red.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia* (t. 1, s. 211-225). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Murawska, M. (2008). Tajemnica żywej cielesności: fenomenologia ciała w ujęciu Maurice'a Merleau-Ponty'ego i Michela Henry'ego. *Sztuka i Filozofia*, 33, s. 127-144.
- Murthy, D. (2008). Digital ethnography. An examination of the use of new technologies for social research. *Sociology*, 42(5), s. 837-855.
- Muszyński, M. (2013). Etapy ewaluacji badań jakościowych – perspektywa konstruktywistyczna. *Rocznik Andragogiczny*, 25, s. 187-209.
- Myrdzik, B. (2015). Przestrzeń edukacyjna jako „wędrujące pojęcie”. W: M. Latoch-Zielińska, I. Morawska i M. Potent-Ambroziewicz (red.), *Edukacja a nowe media* (s. 13-23). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nadesan, M. (2013). Autism and genetics: profit, risk, and bare life. W: J. Davidson i M. Orsini (red.), *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference* (s. 117-142). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nicolaidis, C., Raymaker, D. M., Ashkenazy, E., McDonald, K. E., Dern, S., Baggs, A. E., Kapp, S. K., Weiner, M. i Boisclair, W. C. (2015). “Respect the way i need to communicate with you”: Healthcare experiences of adults on the autism spectrum. *Autism*, 19(7): 824-831.
- Niedbalski, J. (2013). *Odkrywanie CAQDAS. Wybrane bezpłatne programy komputerowe wspomagające analizę danych jakościowych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Niedbalski, J. (2013). *Życ i pracować w domu pomocy społecznej. Socjologiczne studium interakcji personelu z upośledzonymi umysłowo podopiecznymi*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nieradka, F. (2022). Kamuflaż u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Analiza zjawiska w świetle dotychczasowych badań. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 1(55), 67-81.
- Nikitorowicz, J. (2009). Dziecko w przestrzeni wielości pograniczy i ustawicznej konieczności wyborów. W: J. Izdebska i J. Szymanowska (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka* (s. 15-27). Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. i Sobecki, M. (red.) (1999). *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok: Trans Humana.
- Nikitorowicz, J., Muszyńska, J. i Boćwińska-Kiluk, B. (red.) (2014). *od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych: współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Nowak J. (2015). Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji. W: K. Kruszek i I. Nowakowska-Buryła (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa teoretyczna i rozwiązania praktyczne* (s. 63-75). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nowak, J. (2017), Klasa szkolna przestrzenią uczenia (się). W: H. Karuze-Sikorska i M. Klichowski (red.), *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa* (s. 247-256). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Nowak-Dziemianowicz, M. i Rudnicki, P. (2011) (red.), *Pedagogika – zakorzenienie i transgresja*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nowakowski, P. (2011). Świadomość ciała i jej treść przestrzenna. „Fenomenologia cielesnej percepcji” José Luisa Bermúdeza, *Avant. The Journal of the Philosophical-Interdisciplinary Vanguard*, t. 2, T/2011, 19-24.
- Nowotniak, J. (2018). Przestrzeń i miejsce jako kategorie badawcze w pedagogice – wprowadzenie. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, 3(1), s. 5-10.
- Nowotniak, J. (2021). Kultura szkoły a przestrzeń. Kategoriałna topografia bez ambicji tworzenia mapy. W: A. Korzeniecka-Bondar i Z. Gajdzica (red.), *Czasoprzestrzeń szkoły. co warto wiedzieć o czasie i przestrzeni szkoły* (s. 77-104). Warszawa: Wolters Kluwer.

- Nycz, R. (2006). O nowoczesności jako doświadczeniu. *Teksty Drugie*, 3, 4-9.
- O'Brien, M. (1993). Social research and sociology. W: N. Gilbert (red.), *Researching Social Life* (s. 1-17). London: Sage.
- Olechnowicz, H. (1984). Wczesny autyzm. Krótka informacja dla rodziców. W: M. Grodzka (red.) *Dziecko autystyczne. Dziennik terapeuty*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Olechnowicz, H. (1988). Baraszkowanie – tradycyjna zabawa małych dzieci. W: H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka. o wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego*. (s. 64-80). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Olechnowicz, H. (2006). *Dziecko własnym terapeutą. Jak wspomagać strategie autoterapeutyczne dzieci z dysfunkcjami więzi osobistych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- O'Loughlin, M. (2006). *Embodiment and Education: Exploring Creatural Existence*, Philosophy and Education (t. 15). Dordrecht: Springer.
- O'Reilly, K. (2005). *Ethnographic Methods*. London: Routledge.
- Ong, W. J. (1991). The shifting sensorium. W: D. Howes (red.), *The varieties of sensory experience. a sourcebook in the anthropology of the senses* (s. 25-30). Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Ornitz, E. M. (1969). Disorders of perception common to early infantile autism and schizophrenia. *Comprehensive Psychiatry*, 10(4), 259-274.
- Ornitz, E. M. (1974). The modulation of sensory input and motor output in autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 4(3), 197-215.
- Ornitz, E. M., Ritvo, E. (1968). Perceptual inconstancy in early infantile autism. *Archives of General Psychiatry*, 18, 76-97.
- Orsini, M., Davidson, J. (2013). Critical Autism Studies: Notes on an Emerginig Field. W: tychże (red.), *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference* (s. 1-28). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Orsini, M., Smith, M. (2010) Social movements, knowledge and public policy: the case of autism activism in Canada and the US. *Critical Policy Studies*, 4(1), 38-57.
- Ortega y Gasset, J. (1982). Człowiek i ludzie. Przeł. H. Woźniakowski. W: Tenże, *Bunt mas i inne pisma socjologiczne* (s. 329-643). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ortega, F. (2009). The Cerebral Subject and the Challenge of Neurodiversity. *BioSocieties*, 4(4), 425-445.

- Ortega, F. (2013). Cerebralizing Autism within the Neurodiversity Movement. W: J. Davidson i M. Orsini (red.), *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference* (s. 73-95). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Osip, K. (2013). Virtual reality czy real virtuality? Internet jako przestrzeń uczenia się wspólnotowości. W: W. Żłobicki (red.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia* (t. 1, s. 427-440). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ostrowicka, H. (2012). *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ostrowicka, H. (2022). *Problematyzacje. Studia nad dyskursem w badaniach edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ostrowska, U. (1998). *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*. Bydgoszcz: ATR.
- Ostrowska, U. (2000). *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ostrowska, U. (2018a). Edukacja wobec wyzwań współczesności. Refleksje aksjologiczne – między zwątpieniem a nadzieją. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 6, 2(12), 17-33.
- Ostrowska, U. (2018b). Międzypodmiotowa przestrzeń dialogiczna „pomiędzy” z perspektywy aksjologicznej. *Studia z Teorii Wychowania*, t. 9, 2(23), 9-22.
- Palka, S. (1993). Aktualne problemy pedagogiki teoretycznie i praktycznie zorientowanej, *Chowanna*, 1, 29-35.
- Pallasmaa, J. (2012). *Oczy skóry. Architektura i zmysły*. Kraków: Instytut Architektury.
- Pałasz, M. (2022). Etnografia wirtualna: badanie społeczności wirtualnych w zarządzaniu. W: E. Kocój, M. Laberschek, K. Kopeć i K. Plebańczyk (red.), *Metodologia badań w sektorze kultury i mediów* (s. 139–153). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Parczewska, T. (2015). Przestrzeń fizyczna przedszkola miejscem socjalizacji dziecka. W: tejże (red.), *Przestrzenie dziecka i dzieciństwa. Wielość perspektyw i znaczeń* (s.121-135). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Parsloe, S. M. (2015). Discourses of disability, narratives of community: Reclaiming an autistic identity online. *Journal of Applied Communication Research*, 43(3), s. 336-356.
- Parzęcki, R. (2021). Teoria miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka w obszarze zawodów i pracy ludzkiej. W: A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk i A. Szwarc (red.), *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian* (s. 205-217). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Pasterniak, W. (1995). *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP.

- Pasterniak, W. (1999a). Przestrzenie edukacyjne jako wytwory kultury. *Dydaktyka Literatury*, 19, 77- 86.
- Pasterniak, W. (1999b). *Głębia i pewność: o pedagogice teonomicznej u progu trzeciego tysiąclecia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Paszenda, I. (2014). Stymulatory i inhibitory działań transgresyjnych nauczycieli. W: I. Paszenda i R. Włodarczyk (red.), *Transgresje w edukacji*, t. 2, (s. 127-140). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pawlik, S. (2019). Diagnoza spektrum autyzmu u dorosłych jako biograficzny przełom. *Kultura i Edukacja*, 1(123), s. 216-229.
- Pawlik, S. (2022). Studium zaangażowania młodzieży ze spektrum autyzmu na rzecz poprawy własnej sytuacji edukacyjnej. *Wychowanie w Rodzinie*, 27(2), s. 299-313.
- Pawłucki, A. (2002). *Osoba w pedagogice ciała. Wykłady*. Olsztyn: Wydawnictwo OSW.
- Pellicano E., Dinsmore A. i Charman T. (2014). What should autism research focus upon? Community views and priorities from the United Kingdom. *Autism*, 18(7), 756-770.
- Pellicano, E. i Stears, M. (2011). Bridging autism, science and society: moving toward an ethically informed approach to autism research. *Autism Research*, 4(4), s. 271-282.
- Peters, M. (2004) Education and the Philosophy of the Body: Bodies of Knowledge and Knowledges of the Body. W: L. Bresler (red.), *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning*, Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education (t. 3, s. 13-28).
- Pfeiffer, B. A., Koenig, K., Kinnealey, M., Sheppard, M. i Henderson, L. (2011). Effectiveness of sensory integration interventions in children with autism spectrum disorders: a pilot study. *The American Journal of Occupational Therapy*, 65(1), 76-85.
- Piekarski, J. (2010). Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permissywnym tolerantyzmem. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac i K. J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 151-173). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pietras, T., Mokros, Ł., Król, M. D., Witusik, A. i Sipowicz, K. (2022). Spektrum ASD – pozycja nozologiczna, charakterystyka kliniczna i diagnoza. W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz i A. Witusik (red.). *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji* (s. 60-100). Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Pietrowiak, K. (2019). *Świat po omacku. Etnograficzne studium (nie)widzenia i (nie)sprawności*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. London: SAGE Publications.

- Pink, S. (2009). *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienie w badaniach*. Przekł. M. Skiba. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography*. London: SAGE.
- Pipitone, J. M., Raghavan, C. (2017). Socio-Spatial Analysis of Study Abroad Students' Experiences in/of Place in Morocco. *Journal of Experiential Education*, 40(3), 264-278.
- Pisula, E. (1993). *Autyzm. Fakty, wątpliwości, opinie*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Pisula, E. (1999). *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pisula, E. (2005). *Małe dziecko z autyzmem*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pisula, E. (2012). *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Piszczek, M. (2014). Typologia Nikolskiej: nawiązywanie kontaktu i kształtowanie umiejętności współdziałania z dziećmi autystycznymi, które osiągnęły różne poziomy afektywnej regulacji. W: A. Prokopiak (red.), *Niedyrektywność i relacja. Terapia osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu* (s. 35-42). Warszawa, Lublin: Fraszka Edukacyjna.
- Podgórska-Jachnik, D. (2011). Uwarunkowania i perspektywy edukacji włączającej osób z uszkodzonym słuchem. W: E. Twardowska i M. Kowalska (red.), *Edukacja niesłyszących. Publikacja konferencyjna* (s. 21-44). Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Podgórska-Jachnik, D. (2011). Uwarunkowania i perspektywy edukacji włączającej osób z uszkodzonym słuchem. W: E. Twardowska i M. Kowalska (red.), *Edukacja niesłyszących. Publikacja konferencyjna* (s. 21-44). Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi. Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.
- Podgórska-Jachnik, D. (2016). Studia nad niepełnosprawnością (Disability Studies) i ruch włączający w społeczeństwie jako konteksty edukacji włączającej. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 22(1), 15-33.
- Podgórska-Jachnik, D. (2018). (Nie)pełnosprawność a (nie)samodzielność w kontekście autonomii relacyjnej. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 32, s. 57-71.
- Podgórska-Jachnik, D., Pietras, T. (2014). *Praca socjalna z osobami z zaburzeniami psychicznymi i ich rodzinami*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Pokropski, M. (2013). *Cieleśna geneza czasu i przestrzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Premack, D. i Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-552.

- Price, D. (2022). *Unmasking autism. Discovering the New Faces of Neurodiversity*. New York: Harmony Books.
- Prokopiak, A. (2020). *Autonomia osób ze spektrum autyzmu. Predykatory psychospołeczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Prokopiuk, W. (2009). Współczesne aspekty przestrzeni edukacyjnej (wychowawczej). W: J. Izdebska i J. Szymanowska (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. Białystok: Trans Humana.
- Przeclawska, A. (2000). Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro. W: A. Przeclawska i W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego* (s. 75-85). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Przetacznik-Gierowska, M. i Tyszkowa, M. (2006). *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1: Zagadnienia ogólne. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przybyłowska, I. (1978). Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych. *Przeгляд Socjologiczny*, 30, s. 53-63.
- Przyrowski, Z. (2012). *Integracja sensoryczna. Wprowadzenie do teorii, diagnozy i terapii*. Warszawa: Wydawnictwo Empis.
- Ptak, M. (2013). Wymiary (nie)przestrzenności edukacyjnej. W: M. Śmiałek (red.), *Przestrzenność (nie)edukacyjna na poziomie nie tylko elementarnym. w stronę przywództwa...* (s. 35-45). Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu.
- Pucko, Z. (2003). Fenomen cierpienia w doświadczeniu religijnym św. Augustyna. W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci* (s. 135-142). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pufund, D. (2017). Integracja sensoryczna jako jedna z form wspomaganie rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 2/2 (10/2), 295-308.
- Pufund, D. (2019). „Zrozumieć niepojęte” – specyfika odbioru i przetwarzania bodźców sensorycznych u dzieci ze spektrum autyzmu. *Kultura i Wychowanie*, 2(16), 47-58.
- Pufund, D. (2020). Akceptowany czy dyskryminowany? Językowa konceptualizacja autyzmu na łamach tygodników opinii („Newsweek”, „Polityka”, „Wprost”). *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 3, 35-49.
- Pufund, D. (2022). Strategie wizualne jako narzędzie wsparcia komunikowania się i mowy dziecka w spektrum autyzmu – ku inkluzji i edukacji proaktywnej. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 4, 25-41.

- Pufund, D. (2022a). Evidence-based practise w terapii i edukacji uczniów w spektrum autyzmu – w kierunku pedagogiki specjalnej opartej na dowodach naukowych. W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz i A. Witusik (red.), *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji* (s. 446-458). Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Pufund, D. (2022b). Między wykluczeniem a normalizacją i pedagogiką równego dostępu - analiza wybranych aspektów środowiska edukacyjnego uczniów w spektrum autyzmu. W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz, A. Witusik (red.), *Spektrum autyzmu - od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji* (s. 433-445). Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Quill, K. A. (1997). Instructional Considerations for Young Children with Autism: The Rationale for Visually Cued Instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 697-714.
- Quinn, J. (2003). The Dynamics of the Protected Space: Spatial Concepts and Women Students. *British Journal of Sociology of Education*, 24(4), 449-461.
- Radlińska, H. (1935). *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna, t 1: Pisma Pedagogiczne*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rancière, J. (2007). *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, przekł. M. Kropiwnicki i J. Sowa. Kraków: Korporacja Ha!art.
- Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Reber, A. S. i Reber, E. S. (2005). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 161.
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*, London: Pion Limited.
- Rewers E. (2005). *Post-polis. Wstęp do filozofii ponowoczesnego miasta*. Kraków: Universitas.
- Rewers, E. (1996). *Język i przestrzeń w poststrukturalistycznej filozofii kultury*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rewers, E. (2005). *Post-polis. Wstęp do filozofii ponowoczesnego miasta*. Horyzonty Nowoczesności, t. 41. Kraków: Universitas.
- Reynaert, P. (2009). Embodiment and existence: Merleau-Ponty and the limits of naturalism. W: A. T. Tymieniecka (red.), *Phenomenology and existentialism in the twentieth century. Analecta Husserliana (The yearbook of phenomenological research)* (t. 104, s. 93-104). Dordrecht: Springer.
- Rimland, B. (1974). Infantile Autism: Status and Research. W: A. Davis (red.), *Child personality and Psychopathology. Current Topics* (s. 137-167). New York: Wiley.

- Riveros, A. (2012). Beyond Collaboration: Embodied Teacher Learning and the Discourse of Collaboration in Education Reform. *Studies in Philosophy and Education*, 31(6), 603-612.
- Robertson, A. E. i Simmons, D. R. (2015). The sensory experiences of adults with autism spectrum disorder: a qualitative analysis. *Perception*, 44(5), 569-586.
- Rodaway, P. (1994). *Sensuous Geographies. Body, sense and place*. London and New York: Routledge.
- Rogalski, W. (2000). Z zapisu dyskusji. W: A. Przeclawska i W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego* (s.178-193). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rogers, S. J. i Ozonoff, S. (2005). Annotation: what do we know about sensory dysfunction in autism? a critical review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 46(12), 1255-1268.
- Rogowska-Stangret, M. (2019). *Ciało-poza Innością i Tożsamością*. Gdańsk: Fundacja Terytoria Książki.
- Rogowski, Ł. (2016). Wideozwiedzanie. Badania miasta w perspektywie paradygmatu mobilności. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, s. 123-144.
- Rosanvallon, P. (2013). *The Society of Equals*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Rose, D. H. i Meyer, A. (2006). *a practical Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Rosenberg, Ch. (2006). Contested boundaries. Psychiatry, disease, and diagnosis. *Perspectives in Biology and Medicine*, 49(3), 407-424.
- Rosqvist, H., Stenning A. i Chown N. (2020). Introduction. W: H. Rosqvist, A. Stenning i N. Chown (red.), *Neurodiversity studies. a new critical paradigm*. New York: Routledge.
- Rozenkrantz, L., Zachor, D., Heller, I., Plotkin, A., Weissbrod, A., Snitz, K., Secundo, L. i Sobel, N. (2015). A mechanistic link between olfaction and autism spectrum disorder. *Current Biology*, 25(14), 1904-1910.
- Rubenstein, J. i Merzenich, M. (2003). Model of Autism: Increased Ratio of Excitation/Inhibition in Key Neural Systems. *Genes, Brain and Behavior*, 2, 255-267.
- Russell, G. (2021). *The rise of Autism. Risk and Resistance in the Age of Diagnosis*. New York, NY: Routledge.
- Rutkowiak, J. (1995a). „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: tejże (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 13-46). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Rutkowiak, J. (1995b). Pedagogika ogólna a struktura i jakość wiedzy o wychowaniu. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja-Teraźniejszość-Nowe wyzwania* (s.177-187). Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Rybicka, E. (2014). *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*. Kraków: Universitas.
- Ryk, A. (2011). *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rzepakowska, A. (2013). W mieście i na wsi. O doświadczaniu przestrzeni w autyzmie – rekonesans antropologiczny. W: D. Kasprzyk (red.), *Nie tylko o wsi... Szkice humanistyczne dedykowane Profesor Marii Wieruszewskiej-Adamczyk* (s. 347-372). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rzepakowska, A. (2015). When Salt Turns Bitter and the Tablecloth Must Be Blue. On Food in Autism. *Łódzkie Studia Etnograficzne*, 54, s. 33-51.
- Rzepakowska, A. (2018). Widzieć inaczej. Komentarz do doświadczeń osób chorujących na śnieg optyczny. *Etnografia. Praktyki, Teorie, Doświadczenia*, 4, s. 174-132.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2019). *Spoleczne ontologie niepełnosprawność. Ciało. Tożsamość. Performatywność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sacks, O. (1985). *Mężczyzna, który pomylił żonę z kapeluszem*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Sacks, O. (1995). *Antropolog na Marsie*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Sacks, O. (2010). *Oko umysłu*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Sacks, O. (2014). *Halucynacje*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Saczuk, A. (2018). *Zaprojektuj szkołę – zmieniamy przestrzeń edukacyjną*. Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą.
- Sade-Beck, L. (2008). Internet ethnography: Online and offline. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(2), 45-51.
- Samborska, I. (2012). Przestrzeń dziecka a przestrzeń edukacyjna – uwarunkowania edukacji w kontekście wyzwań współczesności. W: K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk i P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra* (s. 281-295). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Samborska, I. (2013). Przestrzeń wykreowana w schemacie przestrzeni edukacyjnej małego dziecka. W: W. Żłobicki (red.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia* (t. 1, s. 181-192). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Samborska, I. (2014). Przestrzeń i miejsce jako wyznaczniki granic świata dziecka. W: I. Paszenda i R. Włodarczyk (red.), *Transgresje w edukacji* (t. 2, s. 271-278). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sample, R. (2013). Autism and the Extreme Male Brain. W: J. L. Anderson i S. Cushing (red.), *The Philosophy of Autism* (s. 73-101). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Sasin, M. (2019a). Ekologia akustyczna – nieobecny dyskurs w pedagogice. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 22, 1(85), 31-48.
- Sasin, M. (2019b). Kształtowanie środowiska dźwiękowego jako przejaw kreatywności dzieci. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 22, 3(87), 71-83.
- Sawyer, A. (2015). *Easy Access to Historic Buildings*, Pobrano 24.03.2023 r. z. <https://www.historicengland.org.uk/images-books/publications/easy-access-to-historic-buildings/>
- Schaaf, R. C., Benevides, T., Mailloux, Z., Faller, P., Hunt, J., van Hooydonk, E., Freeman, R., Leiby, B., Sendeki, J. i Kelly, D. (2014). An intervention for sensory difficulties in children with autism: a randomized trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1493-1506.
- Schafer, R. M. (1982) Muzyka środowiska. *Res Facta*, 9, 289-315.
- Schlögel, K. (2009). *W przestrzeni czas czytamy. o historii cywilizacji w geopolityce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Schmidt, J. (1985). *Maurice Merleau-Ponty: between phenomenology and structuralism*. New York: St. Martin's Press.
- Schwanke, T. D., Smith, R. O. i Edyburn, D. L. (2001). A3 model diagram developed as accessibility and universal design instructional tool. RESNA 2001. *Annual Conference Proceedings*, 21, RESNA Press.
- Scully, J. L. (2003). Drawing Lines, Crossing Lines: Ethics and the Challenge of Disabled Embodiment. *Feminist Theology*, 11(3), 265-280.
- Serres, M. (1995). *Angels: a Modern Myth*. New York: Flammarion.
- Sheller, M. i Urry, J. (2006). The New Mobilities Paradigm. *Environment and Planning*, 38, s. 207-226.
- Shilling, C. (2003). *The Body and Social Theory*. London: Sage.
- Shilling, Ch. (2019). *Socjologia ciała*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siegel, B. (2018). *The Politics of Autism*. Oxford: Oxford University Press.
- Sikora-Penazzi, J. i Sieroszewska, K. (1997). *Popularny słownik francusko-polski*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

- Silberman, S. (2017). *Neuroplemiona. Dziedzictwo autyzmu i przyszłość neuroróżnorodności*. Białystok: Vivante.
- Silberman, S. (2021). *Autyzm. Historia geniuszu natury i różnorodności neurologicznej*. Białystok: Wydawnictwo KobiECE.
- Silverman, D. (2008). *Prowadzenie badań jakościowych* (t. 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Simmel, G. (2006). Socjologia zmysłów. W: tegoż (red.), *Most i drzwi: wybór esejów* (s. 184-203). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Sinclair, J. (2012). Don't Mourn for Us. *Autonomy, the Critical Journal of Interdisciplinary Autism Studies*, 1(1), 1-4. Pobrano 15.11.2020 r. z <http://www.larry-arnold.net/Autonomy/index.php/autonomy/article/view/AR>
- Singer, J. (1999). 'Why can't you be normal for once in your life?' From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. W: M. Corker i S. French (red.), *Disability Discourse* (s. 59-67). Buckingham: Open University Press.
- Skibińska, E. (2009). Dydaktyka biograficzna: nowy obszar poznawczy andragogiki czy nowa utopia? *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(46), 51-70.
- Skibska, A. M. (2016). Humanistyka na rozdrożu – między atopią a inter(trans)dyscyplinarnością. *Roczniki Humanistyczne*, t. LXIV, z. 7, s. 11-32.
- Skonieczna-Żydecka, K., Gorzkowska, I., Pierzak-Sominka, J. i Adler, G. (2017). The prevalence of autism spectrum disorders in West Pomeranian and Pomeranian regions of Poland. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30, 283-289.
- Skotnicka, A. (2020). Życie i nie-życie jako postaci obecności. Ku pedagogice zorientowanej na „potrzebę łagodzenia faktu odejścia”. W: M. Mendel (red.), *Eduwidma. Rzeczy i miejsca nawiedzone* (s. 80-125). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Sławek, T. (2009). Cienie i rzeczy. Rozważania o dotyku. W: J. Kurek i K. Maliszewski (red.), *w przestrzeni dotyku* (s. 15-28). Chorzów: Miejski Dom Kultury „Batory”.
- Smith, R. S. i Sharp, J. (2013). Fascination and Isolation: a Grounded Theory Exploration of Unusual Sensory Experiences in Adults with Asperger Syndrome. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 43(4), 891-910.
- Smukler, D. (2005). Unauthorized minds: how “theory of mind” theory misrepresents autism. *Mental Retardation*, 43(1), 11-24.
- Soja, E. (1989). *Postmodern Geographies*, New York: Verso.
- Soja, E. (1996). *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Malden–Oxford: Blackwell Publishers.

- Somers-Hall, H. (2019). Merleau-Ponty's Reading of Kant's Transcendental Idealism. *Southern Journal Of Philosophy*, 57(1), 103-131.
- Spryszak, P. (2014). *Doświadczenie zmysłowe w świetle filozofii nowożytnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sroczyński, W. (2006). „Środowisko niewidzialne” w andragogice. *Kultura i Edukacja*, 1, 74-89.
- Stanek, Ł. (2011). *Henri Lefebvre on space: architecture, urban research, and the production of theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Starzyński, W. (2014). *Neokartezjanizm fenomenologii francuskiej. Sartre, Merleau-Ponty, Levinas, Henry, Marion*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yucesoy-Ozkan, S. i Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. Pobrano 28.04.2020 r. z <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>
- Stoller, P. (1997). *Sensuous Scholarship*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Stolz, S. A. (2013). Phenomenology and Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), s. 949-962.
- Stolz, S. A. (2015). Embodied Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), s. 474-487.
- Strauss, A. i Corbin, J. (1998). *Basic of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Stróżewski, W. (1988). Doświadczenie i interpretacja. W: tegoż (red.), „*Servo veritatis*”. *Materiały sesji naukowej poświęconej myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II* (s. 262-264). Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Strzelecki, W. i Pawlak, P. (2011). Korzyści i niebezpieczeństwa autodiagnozy psychologicznej opartej na źródłach internetowych. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego*, 28, s. 345-355.
- Sullivan, S. (2001). *Living Across and Through Skins: Transactional Bodies, Pragmatism, and Feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Surina, I. (2010). Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej. W: I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych* (s. 13-24). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Surzykiewicz, J. (2010). Przestrzenno-społeczne zorientowanie pedagogiki społecznej i pracy socjalnej (na przykładzie wybranych refleksji i doświadczeń). W: J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss i D. Urbaniak-Zajac (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa* (s. 201-227). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Svendler-Nielsen, Ch. (2012). Children's Embodied Voices: Approaching Children's Experiences through Multi-Modal Interviewing, W: N. Friesen, C. Henriksson i T. Saevi (red.), *Hermeneutic phenomenology in education. Method and Practice* (s. 163-176). Rotterdam: Sense Publishers.
- Synesiou, N. (2012). Boundary and Ambiguity: Merleau-Ponty and the Space of Psychotherapy. *Self & Society*, 41(3), 13-19.
- Szczepański, M. S. i Ślęzak-Tazbir, W. (2008). Miejskie pachnidło. Fragmentacja i prywatyzacja przestrzeni w perspektywie osmosocjologicznej. *Studia Regionalne i Lokalne*, 2(32), 18-40.
- Szkudlarek, T. (1997). Miejsce, przemieszczenie, tożsamość, W: J. P. Hudzik i J. Mizińska (red.), *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne* (s. 151-160). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szkudlarek, T. (2010). Pedagogika krytyczna. W: Z. Kwociński i B. Śliwerski, (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t.1, s. 370). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szkudlarek, T. (2015). Różnice, równość i edukacja: polityki inkluzji i ignorancja. W: A. Komorowska-Zielony i T. Szkudlarek (red.), *Różnice, edukacja, inkluzja* (s. 53-69). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szluz, B. (2019). *Doświadczenie choroby w rodzinie*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Szmalec, J. (2019). Sensory Integration Dysfunction in children with learning Difficulties. *Prima Educatione*, s. 121-129.
- Szumski, G. (2004). Od kształcenia integracyjnego do reedukacji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki. W: C. Kosakowski i A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*, t. 3: *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany* (s. 42). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Świerkosz, M. (2011). Przestrzeń w filozoficznej refleksji feministycznej. *Teksty Drugie*, 4, 86-104.
- Świniarski, J. (2013). Filozoficzne problemy kształtowania europejskiej przestrzeni edukacyjnej. W: M. Śmiałek (red.), *Przestrzenność (nie)edukacyjna na poziomie nie tylko elementarnym. w stronę przywództwa* (s. 18-34). Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu.

- Talarowska, M. (2022). Rys historyczny pojęcia autyzmu – koncepcje psychologiczne, W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz i A. Witusik (red.), *Spektrum autyzmu - od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji* (s. 37-59). Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Taylor, Ch. (2009). Towards a geography of education. *Oxford Review of Education*, 35(5), 651-669.
- Taylor, D. (2018). *Performans*. Kraków: Universitas.
- Theiss, W. i Przećławska, A. (1996). Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse. W: A. Przećławska (red.), *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań* (s. 17-35). Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Theiss, W. i Winiarski, M. (2011). *Wielowymiarowość przestrzeni i środowisk wychowawczych*. Warszawa: „Pedagogium” Wyższa Szkoła Nauk Społecznych.
- Tkacz, T. (2008). Formalne i prywatne funkcje przestrzeni edukacyjnej. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 12, 315-320.
- Tobin, J. (2004). The Disappearance of The Body in Early Childhood Education. W: L. Bresler (red.), *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning*, t. 3: *Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education* (s. 111-126) Dordrecht: Springer.
- Tomchek, S. D., Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism: a comparative study using the short sensory profile. *The American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 190-200.
- Toporow, W. (2003). *Przestrzeń i rzecz*. Kraków: Universitas.
- Trempała, E. (1997). *Panorama pedagogiki społecznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Trempała, E. (2011). Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna). *Przegląd Pedagogiczny*, 1(25), 95-104.
- Trzópek, J. (2013). *Na tropach podmiotu. Między filozoficznym a empirycznym ujęciem podmiotowości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Twardowski, A. (2019). Kontrowersje wokół społecznego modelu niepełnosprawności. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 2(16), 7-23.
- Tylikowska, A. (2003). Obraz doświadczenia indywidualnego w koncepcji Antoniego Kępińskiego. W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci* (s. 241-272). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Tyszkowa, M. (1988). Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturyzacji doświadczenia. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia* (s. 44-79). Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Ulaniecka, N. (2021). *Doświadczenie choroby nowotworowej – aspekty psychospołeczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2010). W nawiązaniu do wystąpień – dyskusja. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc i K. J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 233-253). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London: Althouse Press, s. 100.
- Wala, K. (2012) Spacerzy miejskie – od badań nad fonosferą do refleksji nad wielozmysłową konstrukcją ludzkiego doświadczenia bycia-w-świecie. *Prace Kulturoznawcze*, 13, 113-132.
- Wala, K. i Pietrowiak, K. (2018). Antropologia zmysłów i sensoryczna etnografia – geneza, założenia, podejścia badawcze. *Etnografia. Praktyki, Teorie, Doświadczenia*, 4, 15-40.
- Walsh, P. (2010). Asperger syndrome and the supposed obligation not to bring disabled lives into the world. *Journal of Medical Ethics*, 36(9), 521-524.
- Waterhouse, L., Fein, D. i Modahl, Ch. (1996). Neurofunctional mechanisms in autism. *Psychological Review*, 103(3), 457-489.
- Watkins, M. i Noble, G. (2011). Losing touch: pedagogies of incorporation and the ability to write. *Social Semiotics*, 21(4), 503-516.
- Watson-Fletcher, S. i Happé, F. (2019). *Autism. a new introduction to psychological theory and current debate*. London: Routledge.
- Wehmeyer, M. L. (2021). Positive psychology and strengths-based approaches to neurodiversity. W: L. K. Fung (red.), *Neurodiversity: from phenomenology to neurobiology and enhancing technologies* (s. 19-38). Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Wheeldon, J. i Faubert, J. (2009). Framing experience: Concept maps, mind maps, and data collection in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 68-83.
- WHO (2022) ICD-11. Pobrano 10.10.2021 r. z <https://icd.who.int/en>.
- Wieczorkiewicz, A. (2010). Wprowadzenie. W: A. Wieczorkiewicz i M. Kostaszuk-Romanowska (red.), *Spektakle zmysłów*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

- Wilkożewska, K. (2000). Nowe inspiracje w estetyce drugiej połowy XX wieku. W: tejeż (red.), *Estetyki filozoficzne XX wieku* (s. 281-308). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Wilkożewska, K. (2005). Wprowadzenie. W: M. Ostrowicki (red.), *Estetyka wirtualności* (s. 7-11). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Winczura, B. (2008). *Dziecko z autyzmem. Teoria deficytów poznawczych a teoria umyśłu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wing, L. (1969). The handicaps of autistic children - a comparative study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10(1):1-40.
- Winiarski, M. (1992). *Współdziałanie szkoły i środowiska: aspekt socjopedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Winiarski, M. (2000). *Rodzina - szkoła - środowisko lokalne: problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wiśniewska, M. (2015). *Profil Sensoryczny Dziecka (PSD) – model diagnozy profilu sensorycznego dzieci z zaburzeniami w rozwoju*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Witkiewicz, S. I. (1993). *Narkotyki*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy. Pobrano 10.12.2021 r. z <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/witkacy-narkotyki.pdf>
- Witkowski, L. (2014). *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umyśłu i wychowania. o miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce* (s. 111-118). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Włodarczyk, E. i Sowa, E. (2017). Doświadczenie macierzyństwa przez kobiety mające dzieci z niepełnosprawnością. W: E. Włodarczyk (red.), *W trosce o macierzyństwo* (s. 95-108). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Włodarczyk, J. (2002). *Architektura szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo Arkady.
- Wołoszyn, W. (1997). Doświadczenie własnego „ja” w warunkiem kształtowania etycznej osobowości innych. W: A. Tchorzewski (red.), *Doświadczenie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych* (s. 63-62), Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Wójcicka, E. (2020). Przestrzeń literacka jako nośnik wartości w perspektywie edukacyjnej na przykładzie powieści J. R. R. Tolkiena „Hobbit, czyli tam i z powrotem”. *Studia Edukacyjne*, 59, s. 285-310.
- Wójcik, W., Golonka-Legut, J. i Wąsiński, A. (red.) (2016). *Doświadczenie niepełnosprawności i choroby przewlekłej w perspektywie jednostki i rodziny*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Korczaka w Warszawie.

- Wróblewska, U. (2021). Czas zatrzymany w przestrzeni szkolnej. W: A. Korzeniecka-Bondar i Z. Gajdzica (red.), *Czasoprzestrzeń szkoły. co warto wiedzieć o czasie i przestrzeni szkoły* (s. 107-129). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Wujcik R., Bąk, B. i Pietras, T. (2022). Etiologia autyzmu – hipoteza neurorozwojowa – czynniki genetyczne, neuroanatomiczne i neurofizjologiczne. W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz i A. Witusik (red.), *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji* (s. 130-180). Wrocław: Wydawnictwo Continuo
- Wysocki, M. (2017). Tworzenie miasta przyjaznego wszystkim. *Studia Komitetu Przestrzennego Zagospodarowania Kraju*, 176, 37-57.
- Yergeau, M. (2018). *Authoring autism. On rhetoric and neurological queerness*. Durham, NC: Duke University Press.
- Yi-Fu, Tuan (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Zasępa, E. (2020). Wprowadzenie. W: tejże (red.), *Doświadczenie człowieka w zdrowiu i w chorobie* (s. 7-10). Warszawa: Difin.
- Zasępa, E. (red). (2020). *Doświadczenie człowieka w zdrowiu i w chorobie*. Warszawa: Difin.
- Zasępa, E. (red.) (2013). *Doświadczenie choroby i niepełnosprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Zawada, I. (2013). Przestrzeń edukacyjna klasy szkolnej. *Roczniki Pedagogiczne*, 5(41), 2, 75-94.
- Zaworska-Nikoniuk, D. (2019). Doświadczenie późnego macierzyństwa – narracje kobiet. *Edukacja Dorosłych*, 80(1), s. 53-69.
- Znanięcka, M. (2016). Kategoria duchowości w pedagogice kontemplatywnej. *Chowanna*, 1(46), 195-211.
- Znanięcki, F. (1938). Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 18(1), 89-119.
- Zwolińska, E. (2019). *Doświadczenie audiacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zygner, H. (1978). *Zagadnienia nowoczesnej infrastruktury szkół*. Kalisz: Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
- Zygner, H. (1990). *Materialne uwarunkowania szkolnictwa*. Białystok: Filia UW w Białymstoku.
- Żłobicki, W. (2013). Wstęp. W: tegoż (red.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia* (t. 1, s. 9-10). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Żółkowska, T. (2013). Inny (wykluczony): dyskurs, puste znaczące, emancypacja. *Analiza i Egzystencja*, 23, 189-210.

Akty prawne:

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. 1997 nr 78 poz. 483).

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (Dz. U. 2012 r., poz. 1169).

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Paryż 10.12.1948.

Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. 1991 nr 120 poz. 526).

Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz.U. 2019 poz. 1696).

Spis blogów:

Asperger i życie z zespołem Aspergera

Aspergia

Dziewczyna w spektrum

Made in Abbys

Neurospektrum możliwości

Piękni, Bestia i Asperger

Pisarka w spektrum

Spektronautka

Stereotyp.

Ta, co nie wyrosła

Spis tabel:

Tabela 1. *Lista dyspozycji – zagadnień i pytań uczulających*

Tabela 2. *„Dopływy” doświadczenia – dyskurs „władzy i opresji”*

Tabela 3. *Matryca cytatów. Zjawisko tzw. „ekshibicjonizmu dźwiękowego”*

Tabela 4. *Model Trzech Bloków w projektowaniu uniwersalny dla uczenia według J. Katz*

Tabela 5. *Charakterystyka mechanizmów systematyzująco-regulujących*

Tabela 6. *Dziennik Doświadczeń Sensorycznych - analiza potrzeb i uzgadnianie warunków dostępności*

Tabela 7. *Wskazania i zalecania w zakresie mechanizmów systematyzująco-regulujących*

Spis wykresów:

Wykres 1. *Rozkład liczebności uczniów w spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera, w placówkach oświatowych (lata 2015-2018)*

Spis map:

Mapa 1. *Trasa spaceru sensorycznego (walk-alongs) – Bydgoszcz*

Mapa 2. *Trasa spaceru sensorycznego (extended journeys) – Bydgoszcz*

Mapa 3. *Trasa spaceru sensorycznego (walk-alongs) – Warszawa*

Mapa 4. *Trasa spaceru sensorycznego (walk-alongs) – Grudziądz*

Mapa 5. *Trasa spaceru sensorycznego (walk-alongs) – Warszawa*

Mapa 6. *Trasa spaceru sensorycznego (walk-alongs) – Szczecin*

Mapa 7. *Trasa spaceru sensorycznego (walk-alongs) – Bydgoszcz*

Mapa 8. *Trasa spaceru sensorycznego (walk-alongs) – Świecie*

Mapa 9. *Trasa spaceru sensorycznego (walk-alongs) – Bydgoszcz*

Spis rysunków:

Rysunek 1. *„Mapa” społeczno-kulturowej myśli uprzestrzennionej*

Rysunek 2. *Trialektyka egzystencjalna i przestrzenna w koncepcji E. Sojy*

Rysunek 3. *(U)przestrzenniona mozaika pojęć kontekstualnych*

Rysunek 4. *Wizualna reprezentacja teoretyczna przestrzeni edukacyjnej*

Rysunek 5. *Koncepcja natury człowieka w świetle modelu salutogenetycznego i patogenetycznego*

Rysunek 6. *Model Czterech Kwadrantów Przetwarzania Sensorycznego wg W. Dunn*

Rysunek 7. *Zarządzanie notatkami podczas tworzenia Dziennika Doświadczeń Sensorycznych*

Rysunek 8. *Tryb transkrypcji*

Rysunek 9. *Nanoszenie notatek – memos podczas pracy z materiałem dźwiękowym na poziomie transkrypcji*

Rysunek 10. *Kodowanie kolorami oraz przeszukiwanie zakodowanych i pogrupowanych już fragmentów*

Rysunek 11. *Diagram integrujący – doświadczanie przestrzeni*

Rysunek 12. *Przeszukiwanie zakodowanych fragmentów – poziom teoretycznego pobierania próbek*

Rysunek 13. *Teoretyczne pobieranie próbek*

Rysunek 14. *Praca analityczna – parafraza*

Rysunek 15. *Mapa „dopływów” – społeczno-kulturowe konteksty doświadczania przestrzeni*

Rysunek 16. *Mapa zdarzeń dźwiękowych w przestrzeni szkoły*

Rysunek 17. *Akustyczne wymiary doświadczania w przestrzeni szkoły*

Rysunek 18. *Mapa przestrzeni haptycznej – poza szkołą*

Rysunek 19. *Mapa olfaktoryczna przestrzeni szkoły*

Rysunek 20. *Pedagogiczna rekonceptualizacja koncepcji „bycia równym” sobie w perspektywie myśli P. Rosanvallon*

Rysunek 21. *Model „3A” T. Schwanke’go, R. O. Smitha oraz D. Edyburn’a*

Rysunek 22. *Schemat wdrażania strategii dostępności – przestrzeń edukacyjna jako „najmniej ograniczające środowisko”*

Rysunek 23. *Mapa szkolnej i pozaszkolnej przestrzeni edukacyjnej*

Rysunek 24. *Bezpieczeństwo sensoryczne i dostępność przestrzeni szkoły - mapa pozycyjna*

Rysunek 25. *Bezpieczeństwo sensoryczne i dostępność przestrzeni wirtualnej - mapa pozycyjna*

Rysunek 26. *Arkusze Obserwacji Wrażliwości Zmysłowej*

Rysunek 27. *Arkusze Obserwacji Wrażliwości Zmysłowej - spacer sensoryczny*

Rysunek 28. *Arkusze Obserwacji Wrażliwości Zmysłowej – lekcja matematyki*

Rysunek 29. *Arkusze Obserwacji Wrażliwości Zmysłowej – wychowanie fizyczne*

Rysunek 30. *Projektowanie dostępności uwzględniające mechanizmy systematyzująco-regulujące – diagram podsumowujący*

ARKUSZ OBSERWACJI WRAŻLIWOŚCI ZMYŚLOWEJ

Dane ucznia/uczennicy: Data: Rodzaj zajęć: Podpis:

OPIS ZACHOWANIA			
	1	2	3
	1	2	3

MECHANIZMY SYSTEMATYZUJĄCO-REGULUJĄCE:

- OCHRONA / OBRONA – O
- STYMULACJA / SAMOREGULACJA – S
- DZIAŁANIE – D
- D/R – repetytywne
- D/P – porządkujące
- D/E – eksploracyjne
- D/K – kontrolujące
- INNE –

WRAŻENIA ZMYŚLOWE												
MIEJSCA OBIEKTY	WRAŻENIA ZMYŚLOWE											
	DOTYKOWE	PROPRIOCEPTYWNE	PRZEDSIENKOWE	SŁUCHOWE	WZROKOWE	WĘCHOWE	SMAKOWE					
1												
2												
3												
4												

Aneks

Podstawowe znaki systemu adnotacji techniką G. Jefferson

SYMBOL NOTACJI	OBJAŚNIENIE
>szybko<	przyspieszona wypowiedź względem pozostałych
<wolno>	spowolniona wypowiedź względem pozostałych
°cicho°	cicha wypowiedź względem pozostałych
GŁOŚNO	głośna wypowiedź w stosunku do pozostałych
(.)	krótka pauza
(x)	pauza x sekund
.hhh	wdech
hhh	wydech
emfaza	z naciskiem
(domysły)	słabo słyszalne/niewyraźne
\$zabawne\$	wypowiedź żartobliwa

Fragment transkryptu (wywiad swobodny)

Transkrypt - wywiad swobodny (Osoba 2)

Badaczka: Miałyśmy możliwość pewnej wymiany myśli w ramach naszej wcześniejszej korespondencji. Pisała Pani o sobie, że trochę inaczej odczuwa otoczenie (.), bardziej intensywnie aniżeli inne osoby. Wspominała Pani, że ma, z jednej strony doskonałą orientację przestrzenną, a z drugiej pojawiają się jakieś trudności z koordynacją ruchową, ale również, w pewnym stopniu, jest Pani nadwrażliwa na dźwięki. Chciałabym zapytać o to, jak Pani odbiera przestrzeń wokół siebie?

Osoba 2: Dopiero niedawno zaczęłam wychodzić sama z własnej inicjatywy na spacer, (.) no i zaczęłam odczuwać właśnie tę przestrzeń w taki sposób, że czasami wręcz mnie ona przeraża, że (.) jest taka ogromna. Gdzieś ja mam taki umysł, że za chwilę po prostu wchodzę na takie wyższe obroty. Zaczynam wszystko analizować i jak myślę sobie właśnie o tym, co mnie otacza. Na przykład przeprowadziłam się w styczniu do mieszkania na 13 piętro i widzę po prostu cały horyzont, widzę Pałac Kultury, wszystkie te wieżowce, także mam piękny widok i jak tak się zatrzymamy i po prostu popatrzę na cały ten obraz, to się zastanawiam, ile kilometrów widzę, ile jest w zasięgu mojego pola widzenia, więc (.) Wcześniej, i w dzieciństwie, zazwyczaj byłam w bardziej zamkniętych przestrzeniach, głównie z mojej inicjatywy, bo na przykład, nie wiem (.), nie miałam przyjaciół, więc rzadko wychodziłam z domu. Teraz zaczynam tak w ramach własnej inicjatywy wychodzić i czasami to otoczenie mnie trochę przerasta <wolno>, właśnie ze względów sensorycznych. Bo, o ile na przykład jestem w stanie zerknąć raz na mapę, gdzieś po prostu wygooglować sobie jakiś adres, bo mam gdzieś lekarza, to wystarczy raz rzucę okiem na mapę i mniej więcej będę wiedziała jak tam dotrzeć, to po pierwsze. Po drugie, ze względu na to, że się interesuję komunikacją miejską, głównie tramwajami, bo po prostu znam na pamięć wszystkie może nie trasy, ale mniej więcej wiem, gdzie jeżdżą i wiem, jakie są przystanki początkowe i końcowe. Więc (.) nawet jeżeli znajdę się w jakimś miejscu, w środku miasta i muszę szybko wrócić do domu, albo, no po prostu >szybko<, muszę zmienić położenie, muszę dokąds pojechać, to nie jest dla mnie problem, żeby (.) Po prostu gdzieś tam w mózgu już mam, ok, dobra, to musi być ten autobus albo ten tramwaj i no ze względu na te dwie (2) takie zalety mojego mózgu bym powiedziała, czyli moje zainteresowanie komunikacją i ta orientacja w terenie, to mi ułatwia życie.

Badaczka: Na pewno też doskonała pamięć wzrokowa.

Osoba 2: Tak, tak to też. Pamięć wzrokową mam też dosyć dobrą. Natomiast, jeżeli chodzi właśnie o jakieś słowa albo o wiedzę, to też było w szkole bardzo problematyczne. No to, jednak te rzeczy, takich, których nie mogę zobaczyć albo sobie wyobrazić, to zawsze było jakiś kłopot. No więc te rzeczy mi pomagają. Natomiast przeszkadza mi głównie nadmiar ludzi i też ta nadwrażliwość na dźwięki, czyli (.) No wiadomo jak jest w Warszawie. Nawet teraz, tutaj po prostu jest jakiś remont, tam ktoś przejeżdża i trąbi na kogoś pod blokiem, pod blokiem mam plac zabaw, na którym są dzieci, po prostu od rana, nawet do 23. No jak człowiek właśnie wychodzi, musi się skupić na wielu rzeczach, nie wiem (.) Pewnie osoby neurotypowe tak nie mają, ale ja

mam na przykład tak, że tam się zastanawiam czy wyglądam normalnie, czy nie robię czegoś dziwnego, czy nie robię jakichś dziwnych min albo gestów.

Badaczka: Czy dobrze rozumiem (.), że ma Pani taką potrzebę też kontrolowania siebie w tej przestrzeni?

Osoba 2: Tak, trochę tak, bo do tej pory, przed diagnozą (.), w grudniu zeszłego roku, czyli to jest dosyć świeża sprawa. Do tej pory (.) nie zastanawiałam się nad tym, a teraz zaczęłam się bardziej odmaskowywać <wolno> i zauważać więcej właśnie takich zachowań i też staram się je kontrolować. Nie wiem, czy to dobrze. Pewnie niedobrze. ale (.), no właśnie, mam taką, mam taką potrzebę i właśnie nie dość, że w ten sposób gdzieś tam patrzę na siebie, czy na pewno wszystko robię jak normalny człowiek. No to jeszcze dochodzą do tego rzeczy typu: trzeba uważać, żeby nie wiem, nie wpaść na kogoś, żeby nie wpaść pod samochód, żeby wiedzieć, gdzie skręcić, w którą ulicę i... Tego jest czasami bardzo dużo.

[...]

opracowanie własne: MAXQDA 2022.

Fragment transkryptu (spacer sensoryczny)

Transkrypt - spacer sensoryczny (Osoba 2)

Badaczka: Spotykamy się na terenie kampusu, z którymi - jak wspominała Pani w trakcie wywiadu, ma Pani różne doświadczenia edukacyjne. Opowie mi Pani o nich?

Osoba 2: Tak, są raczej pozytywne.

Badaczka: Akurat mamy taką aurę, że jest jesień (.) i chciałam zapytać, czy dla Pani ma znaczenie lub też miało znaczenie to, jaka jest pora roku wobec tego, jak Pani się czuje, albo w jakiej jest Pani gotowości do podejmowania działań?

Osoba 2: Myślę, że najlepiej mi się działa (.) wiosną (.) jakoś tak, jak wszystko się budzi do życia. Natomiast .hhh no, pory roku mocno na mnie wpływają i najbardziej sobie cenię jakoś tak te takie pory przejściowe, bo wtedy mnie żadne choroby duszy, że tak powiem nie łapią. Myślę, że właśnie jesień jest taką fajną porą, która mi się zawsze kojarzyła ze szkołą, też z nowym rokiem akademickim.

Badaczka: Z takim otwarciem?

Osoba 2: Tak, że coś nowego się zaczyna i że możemy właśnie coś nowego zacząć robić ze sobą.

Badaczka: Aczy pora roku ma wpływ na to, w jaki sposób Pani się uczy?

Osoba 2: Tego nie zaobserwowałam. Myślę, że inne warunki jakoś tak bardziej by na mnie wpływały. Właśnie jakiś taki aktualny stan ducha (.) raczej niż otoczenie, ale na pewno jak jest słonecznie, to mniej mi się chce uczyć \$zabawne\$.

Badaczka: Aha, ale myślę, że wiele osób ma podobne doświadczenia. (.) Jesteśmy teraz na placu. Jest to plac, który z jednej strony pokazuje różne budynki. To powodowało zagubienie, że jest tak wiele budynków?

Osoba 2: To znaczy ja już miałam od początku taką strategię, żeby sobie po prostu sprawdzać w Google, gdzie to jest. Ja to robię do dzisiaj, nawet jeżeli się wybieram, założymy do lekarza, to sprawdzam, gdzie jest przychodnia najpierw, (.) więc tak sobie właśnie sprawdzałam na przykład na podstawie tych mapek, bo już wtedy te mapki były, więc sprawdzałam sobie, gdzie jest wydział, co tutaj, na przykład mogę zjeść blisko. I właśnie dowiedziałam się, że tutaj jest kiosk, więc (.) No po prostu, radziłam sobie w ten sposób, że googlowałam, gdzie i co jest.

Badaczka: Sprawdzała Pani informacje o wizualnych aspektach tej przestrzeni. UW zdaje się być uczelnią, która jest dobrze opisana pod względem rozkładu architektonicznego.

Osoba 2: Moim zdaniem tak >szybko<.

Badaczka: Tutaj widać, że mamy różne mapki, które są przy każdym budynku.

Osoba 2: Tak i są tabliczki po prostu gdzie, co jest, jaki to jest Wydział. Wszystko jest jasno opisane. Myślę, że są takie miejsca, gdzie to jest gorzej zrobione. Na przykład w tym budynku, możemy tam podejść, bo tam jest, poza łukiem tam, gdzie te panie siedzą, jest szkoła języków i tak naprawdę (2), nie było chyba jeszcze

tych drogowskazów wcześniej, więc tak naprawdę nie wiedziałam, gdzie, gdzie pójść, a angielski był obowiązkowy, więc jednak trzeba było gdzieś trafić. Tutaj właśnie nie ma nic napisane i tak, wygląda tak bardzo niepozornie, prawda? Tu prostu jest główne wejście, tutaj jest kiosk, tu jest jakiś inny wydział, i tak naprawdę było **(2)**... Wieje, że nic (.) nic nie słychać. Tak naprawdę trzeba podejść bardzo, bardzo blisko **>szybko<**. I trudno było to znaleźć, bo też języki są nauczane na różnych wydziałach, w różnych grupach.

Badaczka: Kiedy Pani nie wiedziała, gdzie się udać, podejść, to było to wtedy dla Pani trudnością, żeby do kogoś podejść, o to zapytać, czy raczej radziła sobie Pani sama?

Osoba 2: Raczej staram się radzić sobie sama, ale jeżeli trzeba było to, znajdowałam w sobie siłę, taką wewnętrzną, żeby podejść do kogoś i zapytać.

Badaczka: Od dłuższego czasu towarzyszą nam różne dźwięki, jakie one dla Pani są? (.) Są dla Pani trudne, by zorientować się w przestrzeni?

Osoba 2: Tak **GŁOŚNO**. Dźwięki mają bardzo duży wpływ na to, na, na to jak mój mózg funkcjonuje. Jeżeli, po prostu, jest jakiś hałas w tle, tak to, jeśli mam jakiś problem właśnie ze znalezieniem czegoś, jakiegoś miejsca, to mi się (.), tak **(2)**, jeszcze bardziej, mi powoduje [dotknięcie/gośna rozmowa przechodzących osób] **(domysły) \$zabawne\$**

Badaczka: Niespodziewany dotyk? (.) Dezorientuje?

Osoba 2: Tak, wybija **emfaza** Tak szczególnie jak do kogoś mówię, no muszę, na chwilę się zatrzymać, tak myślowo - zrobić sobie stopklatkę. **(2)** Spróbujemy wejść do Auditorium Maximum. Widzę, że tutaj jest jakaś konferencja. Mam nadzieję, że będziemy w stanie wejść dlatego, że to jest budynek, w którym odbywają się wykłady **(2)** i **\$zabawne\$** [tukot auta]. To są wykłady, na, na 250 osób, na przykład, bo tyle mój rok liczył, więc po prostu **.hhh (2)**. Na całym Uniwersytecie nie ma innego miejsca, które by tyle osób pomieściło i dla mnie to było jedno z fajniejszych miejsc, szczególnie przed, właśnie przed wykładami, lubiłam tutaj wcześniej przychodzić **>szybko<**. Tak siedzieć na korytarzu, bo tutaj jest zdecydowanie więcej przestrzeni niż na wydziale polonistyki. (.) Tak, ja Pani pokażę (.) Spróbujemy się tutaj się dostać. Nie wiem, co to jest za konferencja, no zobaczymy, numizmatyczna **(domysły)**.

[...]

opracowanie własne: MAXQDA 2022.

Fragment Dziennika Doświadczeń Sensorycznych (spacer sensoryczny)

Dziennik Doświadczeń Sensorycznych

Sensoryczna etnografia - spacer sensoryczny (Osoba 2)

DŹWIĘK 📌

Zidentyfikowane bodźce dźwiękowe: szum wiatru, przejeżdżające auta;

Reakcje: wzmożone reakcje orientacyjne, np. rozglądanie się;

Sensy, znaczenia, komentarze: poczucie zagubienia, dezorientacji, niepokój, przeciążenie;

DŹWIĘK 📌

Zidentyfikowane bodźce dźwiękowe: szum wiatru;

Reakcje: mrużenie oczu;

Sensy, znaczenia, komentarze: trudności ze skupieniem się, orientacją;

WZROK 📌

Zidentyfikowane bodźce wizualne: wielość budynków, konieczność częstego przemieszczania między budynkami;

Sensy, znaczenia, komentarze: poczucie zagubienia, dezorientacja, potrzeba kontroli;

Strategie: przeszukiwanie Google, sprawdzanie map, planów;

DŹWIĘK 📌

Zidentyfikowane bodźce dźwiękowe: uderzanie, roboty budowlane;

Reakcje: wzmożone reakcje orientacyjne, tj. rozglądanie się, przelotny kontakt wzrokowy;

Sensy, znaczenia, komentarze: „dźwięki mają duży wpływ na to jak mój mózg funkcjonuje”; „mam jeszcze większe problemy ze znalezieniem czegoś, jakiegoś miejsca”;

DŹWIĘK 🗨️

Zidentyfikowane bodźce dźwiękowe: wiatr, szum ulicy;

Reakcje: przerywanie mówienia, rozglądanie się, trudność z utrzymaniem linii narracyjnej;

Sensy, znaczenia, komentarze: wybicie, zagubienie myśli, dezorientacja;

CZUCIE/DOTYK 🤏

Zidentyfikowany bodziec czuciowy: przejście obok innej osoby, niespodziewane otarcie się;

Reakcja: przerwanie rozmowy, utrata kontaktu wzrokowego, zagubienie myśli;

Sensy, znaczenia, komentarze: dezorientacja, zagubienie, niepokój, „(niespodziewany dotyk) wybija tak szczególnie, jak do kogoś mówię, no muszę na chwilę się zatrzymać, tak myślowo - zrobić sobie stopklatkę”

DŹWIĘK 🗨️

Zidentyfikowane bodźce dźwiękowe: przejazd samochodu;

Zaobserwowane reakcje: przerywanie wypowiedzi, trudność z koncentracją uwagi, śmiech sytuacyjny;

Sensy, znaczenia, komentarze: poczucie wybicia, poczucie dezorientacji;

WZROK 👁️

Zidentyfikowane bodźce wizualne: duża sala wykładowa (Auditorium Maximum UW) ;

Reakcje: wycofanie;

Sensy, znaczenia, komentarze: uczucie ogromnego ciężaru, strach, przytłaczająca wielkość, piętrowość pozbawiająca poczucia bezpieczeństwa, niechciana ekspozycja społeczna;

DŹWIĘK 🗨️

Zidentyfikowane bodźce słuchowe: rozmowy na korytarzu;

Reakcje: wzmożone reakcje orientacyjne, m.in. rozglądanie się, przelotny kontakt wzrokowy, przerwy w wypowiedzi;

Sensy, znaczenia, komentarze: poczucie zagubienia;

WZROK 👁️

Zidentyfikowane bodźce wizualne: sala wykładowa, audytorijna, układ amfiteatralny;

Reakcje: wycofanie;

Sensy, znaczenia, komentarze: zagubienie, przytłoczenie, „Przestrzeń. Przytłaczająca była przestrzeń”; „(...)piętrowość też nie dawała mi takiej poczucia bezpieczeństwa”;

WZROK 👁️

Bodźce wizualne: przestronna łazienka o stonowanych kolorach (szarość, biel);

Reakcja: rozluźnienie;

Sensy, znaczenia, komentarze: miejsce bezpieczne, miejsce wyciszenia, azył, poczucie braku skrępowania, odprężenie, „w kabinach się po prostu gdzieś tam chowałam”, „tutaj można oddychać”, „przestrzeń bezpieczeństwa i takiego odprężenia i chwilowego oddechu od tego wszystkiego”;

DŹWIĘK 🗨️

Zidentyfikowane bodźce dźwiękowe: suszarka w toalecie;

Reakcje: reakcje orientacyjne (rozglądanie się), przerywany kontakt wzrokowy;

Sensy, znaczenia, komentarze: dyskomfort;

DŹWIĘK 🗨️

Zidentyfikowane bodźce słuchowe: stukot damskich szpilek/obcasów na korytarzu

Reakcje: wielokrotne przerywane wypowiedzi, rozpraszalność uwagi, zagubienie myśli;

Sensy, znaczenia, komentarze: poczucie wybycia, dezorganizacja;

DOTYK/CZUCIE 🤏

Zidentyfikowany bodziec dotykowy: klamki;

Reakcje: niechęć wobec dotykania tych samych przedmiotów, co inni ludzie, unikanie;

Sensy, znaczenia, komentarze: uczucie niechęci, skrępowania, ale i przymusu, „miałam opanowane maskowanie do perfekcji, więc nie dałam po sobie poznać, że właśnie w jakiś sposób mnie to odrzuca”;

RUCH/RÓWNOWAGA 🟩

Zidentyfikowany bodziec: chodzenie po schodach;

Reakcje: utrata równowagi;

Sensy, znaczenia, komentarze: niepewność, niestabilność, wahanie, „właśnie wolę mieć tutaj wolną przestrzeń pod nosem, żeby wiedzieć, gdzie idę, bo inaczej może być kiepsko”;
[...]

Spostrzeżenia

Uwagi i dopowiedzenia Uczestniczki po spacerze sensorycznym:

Cieszę się, że udało mi się tak otworzyć przed osobą, którą widziałam na żywo pierwszy raz w życiu, że tyle rzeczy zdołałam pokazać i opowiedzieć. Być może to komuś pomoże. Jestem też zaskoczona, jak wiele zauważyła Pani rzeczy, na które ja nie zwracam uwagi, np. mrużenie oczu, rozglądanie się i przerywanie rozmowy.

[...]

opracowanie własne: MAXQDA 2022.

Fragment korpusu danych tekstowych – blogi

Nazwa bloga: Stereotyp.

Temat: Głęboki autyzm [7]

Data publikacji: 1 lipca 2018

Adres WWW: <https://kosma.pl/stereotyp/2018/07/01/glebokki-autyzm/>

Treść wpisu:

Zrobię dziś coś, z czym zwykle walczę: zamiast łączyć – będę dzielić.

* * *

W rozmowach z rodzicami i terapeutami przewijają się niezmiennie pewne określenia, wobec których trudno mi być obojętnym. na przykład –

„Prawdziwy autyzm, nie ZA.”

„Dziecko, które rozsmarowuje kupy na ścianie.”

„On tak ma.”

„Głęboki autyzm.”

„Jest wysokofunkcjonującym aspi, ale całymi dniami siedzi w domu.”

Określenia, które nie tylko zaciemniają obraz sytuacji, ale nieraz po prostu, zwyczajnie krzywdzą.

* * *

Linia, a raczej linie podziału, które chciałbym podkreślić, przebiegają:

Między autyzmem – a agresją i autoagresją.

Między autyzmem – a niepełnosprawnością intelektualną.

Między autyzmem – a dyspraksją, dysleksją, dysgrafią.

Między autyzmem – a depresją, lękiem, uzależnieniami, samobójstwem.

Między autyzmem – a wszelkimi pod- i nadwrażliwościami oraz problemami sensorycznymi.

Czy powyższe często występują razem? Owszem. Jednak zlewając ze sobą te pojęcia – tworzymy z autyzmu potwora; amalgamat wszystkiego, co złe, co trudne, co sprawia, że rodzice rwą włosy z głowy. Tymczasem:

„Głęboki autyzm” nie jest określeniem medycznym ani diagnostycznym. Jest potocznym opisem mieszanki objawów – szalenie zaniedbanej komunikacji, problemów współwystępujących, i zaburzeń wtórnych. Jest opisem stanu terażniejszego – nie rokowaniem na przyszłość ani ostateczną diagnozą. Gdyby ode mnie to zależało – zamieniłbym określenie „*głęboki autyzm*” na „*autysta z dużymi problemami*”. w ten sposób jasne byłoby przynajmniej jasne: autysta zawsze pozostanie autystą – ale z problemami można spróbować coś zrobić.

„Autyści tak mają” nie oznacza, że izolacja od ludzi to ich natura – tylko, że kontakt z ludźmi jest dla nich równie trudny, co wyczerpujący i niejednokrotnie krzywdzący. Jako dziecko byłem szalenie społeczny – izolacja przyszła później, w okolicach gimnazjum, w konsekwencji przemocy, ostracyzmu i braku akceptacji. Powrót do społeczeństwa był szalenie trudny nie z uwagi na trudności w rozumieniu drugiego człowieka – a przez paraliżujący lęk, że znów zostaną wyśmiani.

„Agresywne dzieci” nie są agresywne z natury – w ten sposób komunikują po prostu swoje ogromne cierpienie, niezrozumienie, niemożność zakomunikowania swoich stanów i potrzeb. Widziałem na własne oczy, jak „potworki” i „diabełki” okazywały się zupełnie zdolne do spokojnej zabawy, komunikacji, radości i szczęścia. Przyczyną ich agresji okazywało się niezmiennie otoczenie – które nie dość, że nie próbowało ich zrozumieć – to próbowało zmieniać na siłę. Agresja i autoagresja nie są kryteriami diagnostycznymi autyzmu – ani obowiązkowymi, ani opcjonalnymi.

Niepełnosprawność intelektualna – cóż. Bywa wrodzona – a bywa też wtórna. Bywa, że człowiek spisany na stratę nagle dźwiga się życiowo, bo wreszcie otrzymuje właściwe wsparcie. Bywa, że człowiek o sporym potencjale nie ma szans go rozwinąć, bo wspaniałomyślni terapeuci (!) i nauczyciele (!) stwierdzają, że z tego dziecka nic nie będzie. Nauczyciele i terapeuci, którzy nie wiedzą, jak takie dziecko wspierać – lecz zamiast się do tego przyznać, wolą wydać na nie wyrok. Słyszę regularnie słowa „tym dzieciom nie da się pomóc” – które znaczą tylko i wyłącznie „tym dzieciom nie umiemy pomóc”.

O bierności i niewychodzeniu z domu nawet nie chcę wspominać. Jeśli człowiek – prawie dorosły lub dorosły – całymi dniami siedzi w domu i nie przejawia żadnej inicjatywy do działania – to nie jest autyzm. To jest, proszę państwa, kurwa mać, ciężka, przewlekła, zaniedbana depresja. Choroba, którą się leczy – i której trwale wyleczenie wymaga przyjrzenia się jej przyczynom, a nie tylko objawom. Tymi przyczynami nie jest sam autyzm – za to często bywają nimi brak satysfakcji z życia i mocy sprawczej, samotność, izolacja, brak kontaktu ze światem. Przyczyną bywa też fakt, że traktuje się autystów jak *świry* – i domaga ich izolacji od *normalnego społeczeństwa*.

* * *

Tylko od nas zależy, czy do worka z napisem „autyzm” będziemy wrzucać wszystko, co dzieje się wokół niego – czy też zdamy sobie sprawę z tego, że problemy, które się wokół niego piętrzą, są w dużej części wtórne.

* * *

Jeśli odrzeć autyzm z wszystkich jego „przyległości”, spojrzeć tylko na jego sedno – to w bardzo naukowej istocie, wynikającej z podstaw psychologii rozwoju człowieka, jest on skierowaniem uwagi na obiekty i ich naturę, zamiast na ludzi i ich emocje. To tylko tyle i aż tyle. Konsekwencje tych różnic są ogromne – sięgające praktycznie każdego aspektu życia. Jeśli jednak chcemy pomóc osobom, które z autyzmem się urodziły – szalenie istotne jest, byśmy na to sedno zwracali stałą uwagę. Jeśli będziemy skupiać się wyłącznie na objawach – istnieje ryzyko, że stworzymy jedynie objawy zdrowego, szczęśliwego życia. Objawy, pod którymi wciąż będzie ten sam nieszczęśliwy, niezrozumiany przez świat człowiek. Jeśli jednak spojrzymy na sam autyzm, w odłączeniu od „dodatków” do niego – okaże się, że wszyscy autyści są w istocie bardzo podobni do siebie...

Niezależnie od tego, co ten człowiek otrzymał w „pakiecie” – natura różnic leżących u podstaw autyzmu jest ta sama. Zarówno ekscentryczny geniusz, jak i dziecko ze sprzężoną niepełnosprawnością intelektualną będą mieć problemy w tych samych obszarach: identyfikacji własnych potrzeb, rozumienia własnego ciała i emocji, komunikowania tego, co czują. Paradoksalnie, pomimo pewnych różnic w technikach pracy terapeutycznej z takimi osobami, natura tej pracy jest bardzo spójna: jest nadrabianiem braków w tych samych umiejętnościach – samoświadomości, samoregulacji, komunikacji. U jednej osoby będzie to oznaczać praktyczne ćwiczenia, u innej teoretyczne rozważania albo sesję z terapeutą. U jednej odbywać się to będzie werbalnie – u innej przez piktogramy, znaki migowe, czasem nawet analogie do sytuacji znanych z bajek lub filmów. I choć techniki będą nieco inne – materiał do opanowania będzie niezmiennie ten sam.

I to samo będzie szczęście, wzruszenie i radość, kiedy człowiek – mając lat pięć, piętnaście lub pięćdziesiąt – poczuje ogromną ulgę, będąc w stanie wreszcie nazwać, wyrazić i zrozumieć to, co czuje.

* * *

Z własnego doświadczenia mogę dodać tyle: jest coś nieskończenie wzruszającego w tym, kiedy w kontakcie z kilkuletnim, niewerbalnym, „odklejonym” dzieckiem okazuje się, że wcale nie jest niekomunikatywne – tylko po prostu nikt nigdy nie mówił do niego w zrozumiałym dla niego języku. Jest poczucie ogromnej solidarności, kiedy patrząc na młodego człowieka i jego frustrację nie widzę złości ani agresji – a rozpaczliwą próbę zakomunikowania, że *coś jest bardzo mocno nie tak* – i mogę pomóc mu spróbować znaleźć przyczynę cierpienia lub dyskomfortu.

Widziałem nie raz na własne oczy, co się dzieje, kiedy świadomy „wysokofunkcjonujący” dorosły z „tylko Zespołem Aspergera” wchodzi w kontakt z „niewerbalnym” dzieckiem z „głębokim autyzmem”. To, co dzieje się w trakcie takich spotkań – zasługuje na miano cudu terapeutycznego.

* * *

Autyzm występuje w całej populacji ludzkości. Zdarza się bogatym i biednym; czarnym i białym; zdarza się szalonym geniuszom i wioskowym głupkom. I wreszcie – zdarza się zwykłym ludziom. Czasem

występuje sam – a czasem w bukiecie z całą masą problemów. Użyję tu analogii, która wydać się może głupia, ale oddaje istotę rzeczy:

Ziemniak to ziemniak. Możesz go zjeść samego albo ze schabowym i surówką; może być młody albo stary, bywa polany sosem albo posypany koperkiem, czasem jest przepuszczony przez praskę albo stanowi składnik klusek. ale do diabła – miejmy świadomość, gdzie kończy się ziemniak, a zaczynają inne składniki dania, które zaserwowało nam życie. Bo jeśli nie będziemy mieć tej świadomości – będziemy na ten ziemniak zrzucać winę za wszystkie krzywdy tego świata. Zwłaszcza, że nie mówimy o ziemniaku – tylko o żywym, czującym, myślącym człowieku.