

Recenzja

rozprawy doktorskiej mgr Agnieszki Licznarskiej, pt. „Language Games with the Other in an Inclusive/Special classroom”, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Poznań 2021, ss. 333 (łącznie z bibliografią, streszczeniem i glosariuszem)

Uwagi wstępne

Przedstawiona do oceny rozprawa doktorska mgr Agnieszki Licznarskiej może być zaliczona do wąskiego grona opracowań sprawnie i odpowiedzialnie łączących teoretyczną głębię z opisem codzienności edukacyjnej. Dwa ogólne obszary współtworzące tematykę dysertacji to komunikacja oraz edukacja uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w warunkach klasy inkluzyjnej i specjalnej. Choć nie brakuje opracowań podejmujących tę złożoną problematykę, to z pewnymi zastrzeżeniami należy zgodzić się z Autorką, rozpoczynającą swoją rozprawę od stwierdzenia, że edukacja włączająca i nauczanie specjalne nie są tematami pedagogicznymi, które są szczególnie interesujące dla ogółu społeczeństwa. Zastrzeżenia wiążą się w tym przypadku z przekładaniem się rosnącej liczby uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w szkołach ogólnodostępnych na zwiększone zainteresowanie tą sytuacją nie tylko ogółu nauczycieli, ale także ogółu rodziców dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Inną kwestią jest polityka władz oświatowych w tym zakresie oraz przemiany w standardach kształcenia nauczycieli, ale do tych zagadnień jeszcze się odwołam, nawiązując do właściwych fragmentów recenzowanej pracy.

Cechą pozytywnie wyróżniającą dysertację mgr Licznarskiej jest teoretyczne i badawcze skupienie wokół jasno przedstawionej już we wstępie tezy, zgodnie z którą „najbardziej problematyczne sytuacje związane z dziećmi z niepełnosprawnościami były spowodowane przez wadliwą komunikację” (s. 8), co jest spostrzeżeniem sformułowanym na podstawie autorskiej obserwacji „różnych praktyk inkluzyjnych”. Podjęta przez mgr Agnieszkę Licznarską interdyscyplinarna problematyka jest ważna i aktualna, gdyż edukacja włączająca jest w swej istocie nie tylko formą organizacyjną pracy pedagogicznej w grupie zróżnicowanej,

intensywnie obecnie promowaną, ale stanowi także bardzo istotny kontekst rozważań poświęconych sposobom rozumienia antropologicznych aspektów relacji między równością i różnorodnością, co stanowi z kolei jeden z głównych tematów współczesnych krytycznych studiów nad niepełnosprawnością. Zanurzenie przez mgr Licznorską własnych poszukiwań badawczych w trafnie dobranych kontekstach teoretycznych świadczy niewątpliwie o jej dojrzałym podejściu do zagadnienia, które jest niejednoznaczne i wielowymiarowe.

Ocena rozprawy

Przechodząc do szczegółowej oceny rozprawy doktorskiej mgr Agnieszki Licznorskiej, chciałbym powtórzyć ogólną opinię dotyczącą naukowej dojrzałości Autorki, co ujawnia się zarówno w odniesieniu do merytorycznej zawartości tekstu, jak i jego formalnej organizacji. Dojrzałość rozumiem w tym przypadku jako połączenie świadomego i odpowiedzialnego podejścia do przedmiotu analiz z konsekwentnym deklarowaniem własnego stanowiska teoretycznego i badawczego. Taka postawa byłaby niemożliwa lub jedynie pozorowana, gdyby nie odpowiedni poziom znajomości podejmowanych zagadnień oraz umiejętności ich zaprezentowania. W tym kontekście doceniam zwłaszcza sposób zorganizowania struktury tekstu, co jest nie tylko odpowiednio uzasadnione i wyjaśnione przez Autorkę, ale także – co najważniejsze – stanowi przekonujący przykład sposobu planowania, realizowania i prezentowania badań przeprowadzonych w strategii jakościowej. Dwudzielna struktura rozprawy, liczącej w sumie 236 tekstu podstawowego, wynika zatem, zgodnie z deklaracją Doktorantki, z przejścia między określeniem metody badań a odkryciem relacji między pedagogiką i nauką w teorii i praktyce. Równie przekonująca jest zasada podziału w obrębie poszczególnych części rozprawy i przyjęcie struktury wyznaczonej przez ramę naukową, przedmiot, zasadę i demonstrację.

Część pierwsza dysertacji składa się z czterech rozdziałów, w których Autorka wyłożyła własne rozumienie podstawowych kategorii dotyczących nauki i jej metodologii, odnosząc się jednocześnie do naukowych właściwości pedagogiki. Pozytywnie odbieram stanowisko Doktorantki dotyczące ulokowania pedagogiki w obrębie humanistyki rozwijającej przeciwz swoją pierwotną metodologię wokół badań nad językiem. Poświęcenie zatem baczniejszej uwagi komunikacji w ramach klasy szkolnej w naturalny sposób otwiera pola humanistycznych kontekstów edukacji z jej wszystkimi przymiotnikami. Ogólne rozważania na temat nauki oraz jej źródeł i narzędzi prowadzą Autorkę ku sformułowaniu własnego stanowiska teoretycznego i zarysowania koncepcji badania. W tym układzie wiodąca rola została przypisana metodzie

naukowej rozumianej jako podstawowe narzędzie nauki, dzięki któremu osiąga się zamierzony cel poznawczy. Wykorzystanie w tym kontekście twórczości i poglądów Charlesa Peirce'a wypada przekonująco i dobrze służy jako wprowadzenie do zaprezentowania przedmiotu badania i toku myślenia Autorki. Wskazanie wielowątkowości podjętych analiz jest jak najbardziej uzasadnione jako wyraz poszukiwań zakorzenionych w interdyscyplinarności myślenia i działania naukowego. Zasygnalizowane w tym miejscu pracy (s. 27) zagadnienia, a więc inkluzja, Inny, niepełnosprawny (*the disabled*), znaczenie czy sprawiedliwość społeczna, są w istocie wyrazem niezbędnych powiązań, które w równej mierze angażują interdyscyplinarną teorię i codzienną praktykę, ze szczególnym uwzględnieniem rzeczywistości edukacyjnej.

Mam jednak w tym miejscu dwa zastrzeżenia. Po pierwsze, odnosząc się do całej dysertacji, odczuwam brak poświęcenia wymienionym zagadnieniom odpowiedniej uwagi, co dotyczy zwłaszcza inkluzji i Innego jako terminów obecnych w tytule rozprawy. Skoro badania przeprowadzone zostały w polskich realiach, to widziałbym potrzebę wyraźniejszego odwołania do rodzimych autorów zajmujących się edukacją włączającą, a więc poza obecnym w pracy Zenonem Gajdzą, np. do Grzegorza Szumskiego, Anny Zamkowskiej, Doroty Podgórskiej-Jachnik, Grażyny Dryżałowskiej, Zdzisławy Janiszewskiej-Nieścioruk czy Jarosława Bąbki. Można by przy tej okazji wskazać dominację opcji pedagogicznej w analizowaniu inkluzji edukacyjnej i niewielki udział podejścia krytycznego zakorzenionego w interdyscyplinarnych studiach nad niepełnosprawnością. Kwestie te zostały co prawda zasygnalizowane w podrozdziale 4.2, w kontekście wzbogacenia pedagogiki specjalnej o analizy emancypacyjne, ale bez głębszego wniknięcia w takie przykładowe zagadnienia jak: ruch włączający, indeks włączania, kultura organizacyjna szkoły włączającej, pułapki izonomii, inkluzjonizm czy neoliberalny ableizm. Trzeba też odnotować, że większość autorów, do których Doktorantka się odwołuje, ilustrując umiędzynarodowienie problematyki inkluzji edukacyjnej w ramach studiów nad niepełnosprawnością, pedagogiki specjalnej i filozofii, nie została uwzględniona w bibliografii, choć w tekście zasugerowane zostały odwołania do konkretnych pozycji (dotyczy kolejno: Biklen, 1992; Erelles, 2000; Gallagher, 2004; Hehir, 2002; McDermott, 2006; Shakespeare, 2006; Kauffman, 2005; Sasso, 2006; Kittay, 2009 i Skritic, 1995).

O ile można uznać, że tematyka inkluzyjna została przynajmniej zasygnalizowana, o tyle tytułowemu „Innemu” zupełnie nie poświęcono osobnej uwagi. Jest to szczególnie dotkliwy brak, gdyż to właśnie heterologia stanowi, moim zdaniem, najpełniejszy kontekst teoretyczny uzasadniający i wyjaśniający przywołaną już kluczową tezę ocenianej rozprawy,

a mianowicie, że „najbardziej problematyczne sytuacje związane z dziećmi z niepełnosprawnościami były spowodowane przez wadliwą komunikację” (s. 8). Chodzi w istocie o możliwości porozumienia z Innym bez konsekwencji w postaci pozbawienia drugiego człowieka jego nieprzystawalnej do niczego innego odrębności. W kompletny sposób przedstawił te kwestie Michał Kruszelnicki w monografii poświęconej francuskiej heterologii, do którego warto byłoby się odwołać, prezentując zróżnicowane aspekty gier językowych z Innym. Heterologia stanowi także niezbędny element krytycznego podejścia do praktyk inkluzyjnych formułowanych na gruncie studiów nad niepełnosprawnością. Wiąże się to z przypisaniem inkluzyjności cech homogenizujących, co stanowi realne zagrożenie dla heterologicznie rozumianej różnorodności. Przedstawiciele studiów nad niepełnosprawnością, David Mitchell i Sharon Snyder (2015), sytuację tę nazwali inkluzyjnością, podkreślając przede wszystkim wzmocnienie retorycznego charakteru inkluzyjności w wersji edukacyjnie promowanych „misji różnorodności”. Warto też dodać, że inspiracją dla takiego podejścia były studia rasowe i inkluzyjne wątpliwości formułowane na ich gruncie. Konstrukttywne nawiązanie do tych zagadnień wzmocniłoby wymowę też sformułowanych przez mgr Licznorską.

Drugie zastrzeżenie wiąże się z zaskoczeniem wywołanym sposobem użycia określenia *the disabled* (s. 27), co formalnie oznacza przecież użycie przymiotnika lub imiesłowu w funkcji rzeczownika. Język polski naśladował w tym przypadku angielski, choć nie chodzi jedynie o odejście od formy „ten niepełnosprawny” i dodanie upodmiotawiającego rzeczownika typu – osoba, człowiek, dziecko, uczeń itp. Różnica między wyrażeniami „osoba niepełnosprawna” (*disabled person*) i osoba z niepełnosprawnością (*person with disability*) wiąże się przecież z odmiennością podejścia do zjawiska niepełnosprawności na gruncie brytyjskim (w ramach modelu barier społecznych) i amerykańskim (w ramach modelu mniejszościowego). Szczegółowe wyjaśnienia tych kwestii zawierają chociażby podręcznikowe opracowania studiów nad niepełnosprawnością autorstwa Dana Goodleya. Choć zastrzeżenie dotyczy w tym przypadku zaledwie jednego słowa, to chodzi przede wszystkim o sposób jego użycia i brak jakiegokolwiek komentarza ze strony Autorki, w którym wyjaśniałaby nie tylko przyjęte przez siebie znaczenie niepełnosprawności, ale także ewolucję terminologiczną zainicjowaną przez studia nad niepełnosprawnością. Samym studiom jest wprawdzie poświęcony osobny podrozdział, ale w kontekście zasygnalizowanej kwestii nie jest on do końca satysfakcjonujący.

Mimo tych zastrzeżeń, zwłaszcza dotyczących inkluzyjności i heterologii, należy jednak odnotować, że Doktorantka ma niewątpliwie pełną świadomość zależności między procesem

inkluzji a praktykami ujednocającymi, czemu daje wyraz w zakończeniu podrozdziału 2.2. Świadomy, a więc przekonująco uzasadniony wybór integracji jako relacji międzyludzkiej, która – przynajmniej w teorii – jest wolna od inkluzyjnego wchłonięcia i zdominowania mniejszości, świadczy o dostrzeżeniu przez Autorkę zagrożeń określanych wspólnym mianem inkluzyjizmu. Szkoda, że Doktorantka nie odwołała się bezpośrednio do Komeńskiego, choć docenić należy, że pogląd prekursora myślenia o dostępie do wysokiej jakości edukacji dla wszystkich został w ogóle dostrzeżony jako właściwy kontekst także dla współczesnych rozważań dotyczących relacji między heterologiczną integracją i podatną na homogenizację inkluzyjną edukacyjną. Podobnie zaistniał w rozprawie Aleksander Hulek, a więc cytowany z drugiej ręki na stronie 86, choć jego definicja integracji społecznej jest jednoznacznie heterologiczna i wolna jednocześnie od identyfikowania tej specyficznej relacji międzyludzkiej jedynie z procesem włączania. Można by zatem temu podejściu i autorowi poświęcić trochę więcej uwagi i nie ograniczać się do przywołania cytatu za innym autorem.

Rozdział trzeci rozprawy, w którym podjęty został między innymi zasygnalizowany właśnie problem źródeł integracji i edukacji dla wszystkich, zakończony został trzema pytaniami badawczymi, określającymi kierunek i zakres podjętych badań. Treść pytań koresponduje zarówno z zarysowanym tłem teoretycznym, jak i praktyką edukacyjną, która od samego początku wskazana została jako właściwy obszar weryfikujący założenia edukacji w grupie zróżnicowanej.

Wyznaczanie pola badawczego Autorka kontynuuje w rozdziale czwartym, prezentując w nim koncepcje pedagogiczne zestawione z różnymi ujęciami temporalnymi. To bardzo ważna część pracy ze względu na objęcie namysłem kluczowych zagadnień kształtujących współcześnie koncepcje edukacji włączającej i specjalnej. Mam jednak wrażenie, że niektóre kwestie zostały przedstawione w sposób zbyt uproszczony, a co za tym idzie – nie do końca jasny i przekonujący. Problem ten został już zasygnalizowany w recenzji, gdyż dotyczy w pierwszej kolejności relacji między studiami nad niepełnosprawnością a pedagogiką specjalną i edukacją włączającą. Zdaję sobie sprawę, że autorom i autorkom tekstów badawczych zawsze towarzyszy dylemat, na ile szczegółowo należy przedstawić treści czerpane z literatury przedmiotu, by nie popaść w manierę zbyt rozbudowanego pisania o kwestiach oczywistych. Tego typu prace zdarzają się nazbyt często, ale zawsze warto zadać sobie pytanie o potencjalnych odbiorców danego tekstu i o cele związane z jego ewentualną publikacją. Najważniejsza jest jednak kwestia poruszanej tematyki i ustalenia, na ile jest ona wystarczająco znana przyszłym czytelnikom i na jaki zakres skrótów i uogólnień można sobie pozwolić, odwołując się do określonych kwestii. Autorka sama zauważyła we wstępie, że

problematyka, którą postanowiła się zająć nie jest zbyt popularna, a więc należałoby założyć, że jednym z celów opracowania jest odpowiednie przedstawienie tychże zagadnień, czyli uporządkowane i właściwie poparte przemyślanymi odwołaniami do literatury przedmiotu.

Odnosząc się zatem do sposobu wyjaśnienia genezy edukacji inkluzyjnej i jej związków ze studiami nad niepełnosprawnością w podrozdziale 4.2.3., należy zauważyć, że trudno o dobrą prezentację zagadnienia w oparciu o cytowanie z drugiej ręki i odwołania do wiedzy zaczerpniętej z polskiego podręcznika pedagogiki specjalnej. Skoro edukacja inkluzyjna jest wiązana z działalnością aktywistów z UPIAS, to może warto byłoby podać pełną wersję skrótowca i wyjaśnić, że ruch ten odnosił się początkowo wyłącznie do osób z niepełnosprawnością ruchową. Z tego powodu sensowniejsze byłoby także wcześniejsze umieszczenie w strukturze pracy podrozdziału poświęconego samym studiom nad niepełnosprawnością. Posłużenie się podręcznikiem Iwony Chrzanowskiej do przedstawienia relacji między podstawowymi modelami niepełnosprawności należy potraktować jako daleko idące uproszczenie i nadużycie. Zbyt późno, moim zdaniem, edukacja inkluzyjna została przedstawiona w szerszym kontekście, a więc odnoszącym się nie tylko do niepełnosprawności, ale także do zróżnicowania ras, kultur, religii, języków i stylów życia. Jako niefortunne traktuję też odwołanie do niepublikowanego wystąpienia konferencyjnego Ilektry Spandagou w sprawie neoliberalnych uwikłań edukacji inkluzyjnej, choć liczne teksty autorki są dostępne, a wspomniana kwestia domagałaby się większej liczby odwołań, np. do Dana Goodleya, Rebeki Lawthom czy Katherine Runswick-Cole.

Konsekwencją braku odwoływania się do źródeł są także stwierdzenia bardzo nieściśle, jak te zawarte w podrozdziale 4.3.2., poświęconym indywidualnemu modelowi niepełnosprawności. Opieranie się jedynie na wybranych pracach Amadeusza Krausego i Iwony Chrzanowskiej nie wystarczy, by poprawnie wskazać i nazwać modele niepełnosprawności. Nie można zatem stwierdzić, że to pedagogika specjalna nazwała określone podejście do niepełnosprawności modelem indywidualnym, bo zamiast opisu autorstwa Teresy Żółkowskiej (podanego z drugiej ręki), powinny pojawić się odwołania do prac Vica Finkelsteina i Mike Olivera, a więc twórców koncepcji społecznego modelu niepełnosprawności, który powstał w kontrze nie tylko do modelu indywidualnego, ale także do różnicowanego z nim modelu medycznego oraz modelu najstarszego, czyli moralnego. Uważam, że duża część wyjaśnień wraz z odwołaniami do właściwych źródeł, mogłaby się znaleźć w przypisach dolnych, wprowadzając w ten sposób uporządkowanie do tekstu głównego i zabezpieczając poprawność merytoryczną całości rozprawy. Sformułowane w tym miejscu uwagi nie podważają wiedzy Autorki w obszarze omawianych zagadnień, lecz dotyczą

raczej sposobu zaprezentowania kwestii istotnych nie tylko w ramach podjętych badań, ale także w kontekście potrzeby upowszechniania wiedzy wolnej od nieuprawnionych skrótów i uogólnień. Jest to szczególnie ważne ze względu na sygnalizowane na początku recenzji zaangażowanie polskich władz oświatowych w promowanie określonego modelu wiedzy na temat inkluzji edukacyjnej i proponowania rozwiązań, które powinny być poddane baczniejszej analizie w kontekście zagrożenia związanego z upowszechnianiem ablistyczno-neoliberalnego modelu edukacji.

Sugerowałem już wcześniejsze ulokowanie w strukturze pracy podrozdziału poświęconego studiom nad niepełnosprawnością (4.4.2.4), co umożliwiłoby lepsze ich powiązanie z ideą inkluzji jako jednym z naturalnych postulatów antysegregacyjnych, sformułowanych już przez UPIAS. Powtórzę, że brakuje mi w tej części wielu ważnych postaci z kręgu studiów nad niepełnosprawnością, w tym zwłaszcza osób wiązanych z określonymi obszarami teoretycznymi (feminizm – Rosemarie Garland Thomson; postkolonializm – Anita Ghai; teoria *crip/queer* – Robert McRuer) lub modelami niepełnosprawności (kulturowy – David Mitchell, Sharon Snyder). Mam świadomość, że streszczenie na kilku stronach istoty studiów nad niepełnosprawnością jest zadaniem niewykonalnym, dlatego uważam, że tym bardziej konieczne byłoby odesłanie czytelników do właściwie uporządkowanej literatury przedmiotu i wyraźne zaznaczenie, że dana część dysertacji jest zaledwie zarysem złożonej i stale zmieniającej się aktywności naukowo-społecznej skupionej wokół fenomenu niepełnosprawności.

Druga część rozprawy składa się z sześciu rozdziałów, w których Autorka przechodzi od zarysowania modelu badania przez prezentację i analizę pracy pedagogicznej w klasach włączających i specjalnych po wprowadzenie trójdzielnego modelu gier językowych w oparciu o studium etnograficzne w wymienionych klasach. Jako całość postrzegam tę część bardzo pozytywnie, gdyż wyraźnie dostrzegalne jest dogłębne przemyślenie zarówno projektu badania, jak i doboru takich koncepcji teoretycznych, które umożliwiły stworzenie przekonującego obrazu zastanej i projektowanej edukacji inkluzyjnej. Opisowi rzeczywistości edukacyjnej towarzyszy zatem twórcza refleksja, postulowana jako nauczycielska postawa pozytywnie proinkluzyjna i cechująca Autorkę rozprawy także w kontekście badawczym.

Jako korzystną dla spójności pracy odbieram zwielokrotnioną obecność pytań badawczych, których uporządkowanie zostało w trafny sposób połączone z wyznaczeniem za Edgarem Scheinem płaszczyzn profesjonalnej wiedzy. Układ pytań wyznacza także obszary zależności między teorią a zastaną praktyką i postulowaną zmianą. W tym kontekście pojawia się koncepcja gier językowych Wittgensteina i teoria znaków Peirce'a jako podstawa

autorskiego projektu trójdzielnego modelu gier językowych. Spostrzeżenia Doktorantki wyrażone w rozdziale piątym, dotyczące znaczenia czasu intersubiektywnego, jego powiązania z językiem, a także fundamentalnej roli w kontekście kreowania edukacji bezpiecznej i owocnej, zasługują na szczególne docenienie, gdyż współczesna pedagogika specjalna, a zwłaszcza dydaktyka specjalna nie uwolniły się do końca od strategii adaptacyjnych i utylitarnych celów, obecnych w teorii i praktyce od początków szkolnictwa specjalnego, czyli już od ponad 250 lat.

W trzech kolejnych rozdziałach, a więc od szóstego do ósmego, zawarty został rozbudowany opis doświadczeń nauczycieli, dotyczący pracy pedagogicznej z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w warunkach klasy włączającej i specjalnej. Ustalenia Doktorantki są w dużej mierze spójne z wynikami rozbudowanych badań Zenona Gajdzicy, poświęconych identyfikowaniu przez nauczycieli klas integracyjnych zarówno sukcesów edukacyjnych, jak i sytuacji trudnych. Jednocześnie ta część pracy stanowi w mojej ocenie trafną i odpowiednio uargumentowaną odpowiedź na wskazane wcześniej trwanie pedagogiki i dydaktyki specjalnej w tradycji „dydaktyzmu rehabilitacyjnego” (Krause), co można traktować jako jedną z głównych przyczyn braku pełnego i poprawnego identyfikowania założeń i wartości edukacji włączającej.

Łączenie taktyk edukacyjnych z procesami osvajania szkoły stanowi trafne zidentyfikowanie mechanizmów, które wywierają realny wpływ na codzienną praktykę pedagogiczną. Są to jednocześnie zjawiska już dawno wskazane na gruncie studiów nad niepełnosprawnością jako procesy, które kształtują szkołę zgodnie z wykluczającym podejściem neoliberalno-ablistycznym. Dotyczy to zwłaszcza psychologizacji i medykalizacji procesów edukacyjnych, z czym związane jest określenie specjalnych potrzeb edukacyjnych, traktowanych jako efekt ablistycznie sformatowanej diagnozy. Jest oczywiste, że mechanizmem nadrzędnym w tym układzie pozostaje polityczne ulokowanie edukacji jako jednego ze składników szeroko rozumianej polityki społecznej państwa. Myślę, że opracowania takie jak oceniana praca, stanowią bardzo dobrą ilustrację różnicy między administracyjnym a refleksyjnym podejściem do edukacji lub jakiegokolwiek innej kwestii społecznej. Muszę jednak zaznaczyć, że w przypadku omówienia działań pozornych w podrozdziale 7.2.1., można by, gwoli ścisłości, odnotować, że moduł inkluzyjny jest obligatoryjną częścią programu kształcenia w ramach jednolitych studiów magisterskich na kierunku pedagogika specjalna a rola pedagoga specjalnego w polskim systemie szkolnym stopniowo się zwiększa. Realną odpowiedzią na aktualne problemy z realizacją edukacji włączającej mają być wzorowane na sprawdzonych rozwiązaniach z innych krajów Specjalistyczne Centra Wspierania Edukacji

Włączającej oraz osobna funkcja koordynatora edukacji włączającej, odpowiadająca brytyjskiej koncepcji SENCO (*Special Educational Needs Coordinator*).

Akceptuję większość stwierdzeń autorki, dotyczących nauczyciela, które wypełniają rozdział ósmy dysertacji. Podkreślę jednak ponownie, że warto byłoby zaznaczyć, że obowiązujący standard kształcenia nauczycieli, pedagogów specjalnych, jest nie tylko sformatowany proinkluzyjnie, ale stwarza także możliwości realnego konstruowania wiedzy refleksyjnej, powiązanej zarówno z praktyką, jak i najważniejszymi teoriami, dotyczącymi inkluzji, modeli niepełnosprawności, zawodu nauczyciela czy polityki społecznej. Trochę niefortunnie w kontekście pedeutologii specjalnej wypada odwołanie na stronie 176 (ponownie z drugiej ręki) do starych opracowań Haliny Borzyszkowskiej i Elżbiety Minczakiewicz, a pominięcie aktualnych prac badawczych Małgorzaty Sekułowicz czy Jacka Pyżalskiego. Doceniam natomiast sposób uzasadnienia tezy, że „postrzeganie edukacji specjalnej jako części edukacji ogólnej umożliwia lepsze zrozumienie dyskusji na temat znaczenia edukacji” (s. 163). Adaptacyjny, utylitarny, wolnorynkowy i ablistyczny charakter edukacji dotyczy przecież nie tylko wyodrębnionej edukacji specjalnej, ale w negatywny sposób formatuje myślenie o szkole jako miejscu dalekim od emancypacyjnych możliwości.

Zaprezentowana w dwóch ostatnich rozdziałach dysertacji perspektywa edukacji bezpiecznej i owocnej jako efekt dostrzeżenia walorów dzielenia czasu i przestrzeni w ramach językowych gier między nauczycielem i uczniami jest w pełni zrozumiała i przekonująca w kontekście przyjętych przez Autorkę założeń teoretycznych i przeprowadzonych badań. Poczynione obserwacje w ramach dwóch środowisk edukacyjnych wykazały różnice w podejściu do uczniów postrzeganych przez pryzmat ich odmienności, w tym głównie niepełnosprawności (intelektualnej), trudnych zachowań, trudności w uczeniu się. Osobiście uważam, że końcowe stwierdzenie Autorki, dotyczące potencjalnego wpływu modelu gier językowych na zapoczątkowanie zmian w edukacji nauczycieli, znajduje już swoją realizację w ramach inkluzyjnie zaprojektowanych jednolitych studiów magisterskich.

Podsumowanie

Rozprawa doktorska mgr Agnieszki Licznarskiej jest opracowaniem wartościowym i oryginalnym, świadczącym o bogatej, interdyscyplinarnej wiedzy Autorki, jej bardzo dobrym warsztacie metodologicznym oraz umiejętności odpowiedzialnego prezentowania własnego zdania. Sformułowane wątpliwości i zastrzeżenia nie mają istotnego wpływu na ogólną pozytywną oceną pracy jako całości i nie stoją w sprzeczności ze szczególnie przychylną oceną

jej wybranych fragmentów. Sugeruję natomiast rozważenie uwzględnienia zawartych w recenzji uwag przy ewentualnym przygotowywaniu pracy do druku, co wydaje się pożądanym posunięciem, uwzględniając potrzebę wzmocnienia zestawu wartościowej literatury dotyczącej edukacji specjalnej i włączającej.

Wniosek

Biorąc pod uwagę zaprezentowaną ocenę rozprawy doktorskiej mgr Agnieszki Licznarskiej, pt. „Language Games with the Other in an Inclusive/Special classroom”, uważam, że praca spełnia ustawowe wymogi stawiane dysertacjom doktorskim, stanowi bowiem nowatorskie i poprawnie zrealizowane ujęcie ważnej problematyki naukowo-badawczej. Wnoszę zatem zgodnie z obowiązującymi przepisami o dopuszczenie mgr Agnieszki Licznarskiej do dalszych etapów postępowania w przewodzie doktorskim.

Monika Włóka