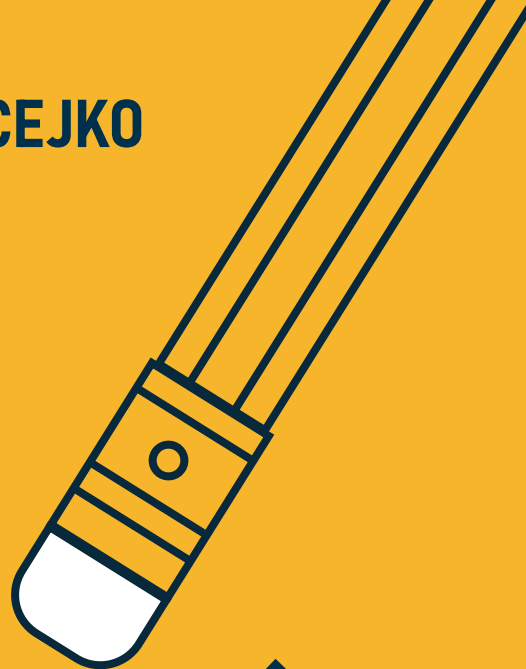


MARTA SAŁKOWSKA MAGDALENA KOCEJKO

MAGDA SZAROTA ANGELIKA GRENIUK



LISTA (NIE)OBECNOŚCI

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ

W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH

! Collegium Civitas

Marta Sałkowska
Magdalena Kocejko
Magda Szarota
Angelika Greniuk

LISTA (NIE)OBECNOŚCI

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ
W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH

Warszawa 2021

Zezwala się na korzystanie z publikacji Lista (nie)obecności. Niepełnosprawność w podręcznikach szkolnych na licencji Creative Commons: Uznanie autorstwa – Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0) – pod warunkiem zachowania niniejszej informacji licencyjnej i wskazania Marty Sałkowskiej, Magdaleny Kocejko, Magdy Szaroty, Angeliki Greniuk oraz Collegium Civitas jako właścicieli praw do tekstu. Tekst licencji dostępny na stronie internetowej: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.pl>.



Recenzentki:

dr hab. Jolanta Rzeźnicka-Krupa, prof. Uniwersytetu Gdańskiego

dr Magdalena Zdrodowska, Uniwersytet Jagielloński

Konsultacja tekstów alternatywnych: Kamila Albin

Redakcja: Marek Gawron

Redakcja językowa i korekta: Magdalena Kopacz

Opracowanie typograficzne i skład: Marek W. Gawron

Projekt okładki: Aleksandra Jaworowska, studio@lionpath.pl

Publikacja powstała w ramach projektu badawczego „Lista (nie)obecności. Niepełnosprawność w podręcznikach szkolnych”, dofinansowanego przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON) na podstawie umowy numer BEA/000056/BF/D



Państwowy Fundusz
Rehabilitacji Osób
Niepełnosprawnych

ISBN print: 978-83-66386-23-5

e-ISBN: 978-83-66386-24-2

DOI: 10.6084/m9.figshare.16871818

Wydawca: Collegium Civitas

Pałac Kultury i Nauki, XI piętro

00-901 Warszawa, plac Defilad 1

tel.: +48 500 807 895; +48 22 656 71 96

e-mail: wydawnictwo@civitas.edu.pl

<http://www.civitas.edu.pl>

Druk: Elpil

08-110 Siedlce

ul. Artyleryjska 11

e-mail: info@elpil.com.pl

Unikatowy Identyfikator Wydawnictwa MEiN: 19800

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	4
Disability Studies – geneza oraz etos	5
Disability Studies w Polsce, czyli Studia o Niepełnosprawności (SoN)	9
Nasze podejście badawcze oparte na etosie Disability Studies	10
Cel badania i pytania badawcze	11
Procedury badawcze i analityczne	14
Analiza treści podręczników szkolnych	17
Przedstawianie niepełnosprawności – wyniki analizy ilościowej	18
Skala i zakres zjawiska	18
Reprezentacja niepełnosprawności na poszczególnych przedmiotach – podstawowe informacje ...	22
Reprezentacja niepełnosprawności na różnych etapach edukacji – podstawowe informacje	27
Podsumowanie	32
Sposób przedstawiania osób z niepełnosprawnościami w podręcznikach szkolnych	34
Obecne i nieobecne rodzaje niepełnosprawności	34
W jakim kontekście pojawia się niepełnosprawność?	36
Z czyjej perspektywy pokazywana jest niepełnosprawność?	42
Czy niepełnosprawność pojawia się wprost czy wynika z kontekstu?	43
Jeśli nie niepełnosprawność, to jakie inne pojęcia?	45
W jakich sytuacjach i rolach społecznych przedstawiane są osoby z niepełnosprawnością?	47
Osoby z niepełnosprawnościami a inne dyskryminowane grupy	49
Podsumowanie	50
Niepełnosprawność w kontekście praw człowieka	50
Skala i zakres zjawiska	51
Niepełnosprawność – nadal mocno nieobecna, ale mniej stygmatyzacji	53
Prawa człowieka, czyli... co konkretnie?	53
Wizualna strona niepełnosprawności	56
Skala i zakres zjawiska	56
Wizualne sposoby przedstawiania niepełnosprawności	57
Rodzaje niepełnosprawności przedstawiane na ilustracjach	58
Konteksty wizualnego przedstawiania niepełnosprawności	60

Dobre praktyki	73
Niemal adekwatna reprezentacja osób z niepełnosprawnościami	73
Niepełnosprawność i prawa człowieka	74
Prawdziwa osoba przedstawiona ze względu na swoje osiągnięcia	75
Destygmatyzacja depresji.....	76
Różnorodność w przestrzeni publicznej	77
Wnioski	78
Miejsce i ranga niepełnosprawności w edukacji na przykładzie podręczników szkolnych	78
Dominujące rozumienie niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnościami.....	79
Jakich słów i określeń używa się do nazwania i do opisania niepełnosprawności?	82
Stracone okazje	83
Rekomendacje	85
Rekomendacja 1. Zwiększenie nasycenia treścią związaną z niepełnosprawnością w podręcznikach... ..	86
Rekomendacja 2. Odejście od modelu medycznego w kierunku modelu opartego na prawach człowieka	86
Rekomendacja 3. Osoby z niepełnosprawnościami powinny być narratorami i narratorkami przekazów na swój temat I nie tylko	86
Rekomendacja 4. Język dotyczący niepełnosprawności powinien być precyzyjny i współczesny, ale przede wszystkim unikający stereotypów i stygmatyzacji	87
Rekomendacja 5. Pokazywanie osób z niepełnosprawnościami jako części zróżnicowanego społeczeństwa	87
Rekomendacja 6. Pokazywanie zróżnicowania wewnątrz niepełnosprawności	87
Rekomendacja 7. Unikanie moralizatorstwa i instrumentalnego wykorzystania niepełnosprawności.. ..	88
Rekomendacja 8. Niepełnosprawność powinna być traktowana jako zagadnienie przekrojowe	88
Rekomendacja 9. Uwspółcześnienie przekazu o niepełnosprawności i osobach z niepełnosprawnościami, aby stał się czytelny i zrozumiały dla dzieci i młodzieży.....	88
Rekomendacja 10. Przekaz wizualny na temat niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnościami powinien być zniuansowany, niestereotypowy i uwzględniający perspektywę praw człowieka	88
Podziękowania.....	89
The (Non)Attendance List: Disability in School Textbooks. Summary	90
Research objective and assumptions	90
Theoretical and methodological perspective.....	91
Conclusions.....	92

Recommendations	94
Biogramy autorek	95
Bibliografia.....	96
Spis tabel, wykresów i ilustracji.....	100
Spis wykresów	100
Spis tabel	101
Spis ilustracji.....	101
Aneks	102
Spis analizowanych podręczników	102

WPROWADZENIE

„Lista (nie)obecności. Niepełnosprawność w podręcznikach szkolnych” to pierwszy w Polsce projekt badawczy, realizowany w nurcie studiów o niepełnosprawności w trzech wymiarach: opisowym, normotwórczym i rzeczniczym oraz dotyczący problematyki: niepełnosprawności, edukacji, systemu edukacji, kultury, w tym także polityki kulturalnej, różnorodności społecznej i kulturowej¹. Kompleksowe badanie reprezentacji niepełnosprawności w podręcznikach szkolnych nie było do tej pory prowadzone.

Głównym celem projektu jest rekonstrukcja sposobu przedstawiania osób z niepełnosprawnościami i niepełnosprawności w podręcznikach szkolnych (na poziomach: wczesnoszkolnym, szkoły podstawowej i szkoły ponadpodstawowej) oraz wskazanie kontekstów, sposobów definiowania i reprezentacji niepełnosprawności.

Badanie umożliwia znalezienie odpowiedzi na wiele pytań, m.in.: Jaką rangę i rolę nadaje się niepełnosprawności w edukacji? Jak mówi i uczy się o niepełnosprawności? Jakie materiały wizualne przedstawiające niepełnosprawności pojawiają się w podręcznikach? Czy o niepełnosprawności i osobach z niepełnosprawnościami mówi się w kontekście praw człowieka i praw dziecka? Jaki model niepełnosprawności dominuje w podręcznikach? Ponadto badanie służy zmapowaniu kontekstów, w jakich przedstawiana jest niepełnosprawność, oraz analizie, czy i w jaki sposób niepełnosprawność

¹ Projekt jest realizowany w Collegium Civitas oraz jest współfinansowany ze środków PFRON w ramach programu „Reprezentacje niepełnosprawności w kulturze i edukacji”.

łączona jest z innymi zjawiskami społecznymi. Mamy nadzieję, że niniejszy raport przyczyni się do rozpoczęcia dyskusji na temat konieczności zwiększenia obecności zagadnień związanych z niepełnosprawnością w podręcznikach szkolnych w sposób zgodny z rzeczywistością oraz standardami wyznaczanymi m.in. przez Konwencję o prawach osób niepełnosprawnych i przyczyni się do podjęcia konkretnych działań, prowadzących do społecznej zmiany w tym zakresie.

DISABILITY STUDIES – GENEZA ORAZ ETOS

Czym jest niepełnosprawność? Kim są osoby z niepełnosprawnościami? Co jest źródłem problemów osób z niepełnosprawnościami? Naukowo ugruntowane odpowiedzi na te oraz podobne pytania różnią się w zależności od przyjętej perspektywy epistemologicznej, teoretycznej oraz metodologicznej. Jak pokazuje historia myśli naukowej o niepełnosprawności, badacze i badaczki – w zależności od stosowanych paradygmatów poznawczych – mogą powielać dominujące i szkodliwe dyskursy o istocie niepełnosprawności oraz sytuacji osób z niepełnosprawnościami, albo przeciwnie – oferować krytyczną i pogłębioną analizę rzeczywistości społecznej, której częścią są osoby z niepełnosprawnościami.

To pierwsze podejście często generuje błędy poznawcze oraz przyczynia się do wzmacniania m.in. reżimów „sprawności” i „normalności”, które za pośrednictwem prawodawstwa, polityk społecznych, ale też dominujących kodów kulturowych – legitymizują oraz umacniają niesprawiedliwe status quo, czyli systemową, społeczną, ekonomiczną i polityczną marginalizację osób z niepełnosprawnościami. To drugie podejście, mające na względzie zmianę społeczną, wywodzi się z Disability Studies (Studiów o Niepełnosprawności) (Thomas 2007; Goodley 2011).

Czym są Disability Studies? To relatywnie nowa dziedzina nauki oraz rama badawczo-teoretyczna, która od lat 80. minionego wieku dynamicznie rozwija się w ramach nauk społecznych oraz humanistycznych – głównie w krajach anglosaskich. W ostatnich latach wzrastać zaczyna również jej obecność w dyskusji naukowej w innych regionach i krajach. Disability Studies jako dziedzina akademicka powstała na podwalinach pracy intelektualnej brytyjskich i amerykańskich aktywistów i aktywistek z niepełnosprawnościami, którzy/które od lat 60. jako pierwsi postulowali odejście od dominujących paradygmatów ujmowania i badania niepełnosprawności. Zamiast tego inicjowali wypracowywanie nowych podejść teoretycznych, które umożliwiłyby właściwszą i głębszą analizę tego, w jaki sposób uwarunkowania społeczne, polityczne i ekonomiczne determinują zarówno życie z niepełnosprawnością, jak i również samo zjawisko niepełnosprawności.

Jednym z długofalowych efektów wkładu intelektualnego, jaki ruch osób z niepełnosprawnościami wniosł do debaty o niepełnosprawności, była krytyka tzw. medycznego modelu niepełnosprawności. Jak argumentowano, model medyczny definiował niepełnosprawność wyłącznie w kategoriach dysfunkcji biofizjologicznej, a zatem „problemu”, który wymagał interwencji medycznych lub/i rehabilitacyjnych w celu jego „rozwiązania”. Według logiki modelu medycznego osoby z niepełnosprawnościami były prawie wyłącznie utożsamiane z rolą „pacjentów”, a ich funkcjonowanie w życiu przypisane było wyłącznie do sfery medycznej. Jak dowiedli aktywiści i aktywistki z niepełnosprawnościami, ów model niepełnosprawności nie umożliwiał badaczom i badaczkom krytycznej analizy rzeczywistości społecznej. Przeciwnie – prowadził on do umacniania normatywnej wartości „sprawności” i „normalności” poprzez maskowanie mechanizmów o charakterze strukturalnym, ekonomicznym i kulturowym, które pozycjonowały niepełnosprawność jako niepożądane społecznie zjawisko, stygmatyzując przy tym osoby z niepełnosprawnościami (Oliver 1990).

Alternatywą dla medycznego modelu niepełnosprawności stał się zaproponowany przez brytyjską organizację The Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) – i udoskonalany później w ramach Disability Studies – tzw. społeczny model niepełnosprawności. Społeczny model niepełnosprawności jest słusznie uznawany za absolutny przełom w historii myśli o niepełnosprawności, gdyż umożliwia jego demedykalizację. Następuje przeniesienie punktu ciężkości z niesprawnego „ciała” na wymiar systemowy i polityczny – w którym owe „ciała” funkcjonują. W szczególności, niepełnosprawność (ang. *disability*) zaczyna być rozumiana jako rodzaj dyskryminacji, opresji i stygmatyzacji osób z niesprawnościami (ang. *impairments*). Wiele badań dotyczących funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami, które przeprowadzane były zgodnie z modelem społecznym, umożliwiło identyfikację źródeł problemów, z którymi osoby z niepełnosprawnościami muszą się mierzyć w różnych obszarach swojego życia i funkcjonowania w społeczeństwie (Barnes, Mercer 2010).

Korelacja między modelem społecznym jako perspektywą poznawczą a zmianą sytuacji osób z niepełnosprawnościami jest bezsprzeczna. Liz Crow, jedna z wiodących brytyjskich aktywistek oraz badaczek Disability Studies, celnie podkreśliła ten aspekt: „(...) nie wydaje mi się przesadą stwierdzenie, że model społeczny ocalił niejedno życie” (Crow 1996: 207).

Filozofia modelu społecznego niepełnosprawności w powiązaniu z koncepcją praw człowieka wpłynęła również znacząco na kształt Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (KPON), uchwalonej w 2010 roku przez Organizację Narodów Zjednoczonych. Międzynarodowy ruch osób z niepełnosprawnościami uznaje KPON za rodzaj „konstytucji” praw osób z niepełnosprawnościami oraz

kluczowe narzędzie zmiany społecznej, która może się dokonywać m.in. za pośrednictwem odpowiednich polityk społecznych i prawodawstwa (Harpur 2012).

Efektywność poznawcza społecznego modelu niepełnosprawności wraz z jego potencjałem zmianotwórczym jest rezultatem współpracy intelektualnej, do której doszło na styku ruchu osób z niepełnosprawnościami i środowiska naukowego. Geneza tego modelu dobrze ilustruje zatem istotę Disability Studies – dziedziny nauki oraz ramy badawczo-naukowej, która, używając narzędzi naukowych, pozostaje jednocześnie w intelektualnym dialogu z ruchem osób z niepełnosprawnościami. Jednocześnie społeczny model niepełnosprawności jest jednym z wielu epistemologicznych podejść w ramach wielowymiarowych i stale rozwijających się Disability Studies (Goodley 2011; Meekosha, Shuttleworth 2009). To co łączy różne nurty studiów o niepełnosprawności to pewien etos, który jest ważnym wyznacznikiem i spoiwem tej dziedziny.

Oto kilka kluczowych elementów etosu Disability Studies:

- Poprzez ugruntowane naukowo badania i formowanie teorii niepełnosprawności Disability Studies mają przyczyniać się do zmiany społecznej m.in. w zakresie zwalczania dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność (ang. *ableism*). Osoby z niepełnosprawnościami, niezależnie od tematu badań, powinny być traktowane podmiotowo, a nie przedmiotowo – niepełnosprawność może być zarówno przedmiotem badań, jak i perspektywą badawczą. W tym procesie poznawczym w jakimś zakresie (np. poprzez model badań partycypacyjnych) powinny uczestniczyć osoby z niepełnosprawnościami, gdyż ich wiedza wyniesiona z doświadczenia życia z niepełnosprawnością stanowi ważny punkt odniesienia. Jednocześnie nauka powstająca w ramach Disability Studies ma implikacje poznawcze i społeczne – zarówno dla osób z niepełnosprawnościami, jak i bez niepełnosprawności.
- Studia o niepełnosprawności powinny być współtworzone – na ile to możliwe – przez badaczy i badaczki z niepełnosprawnościami oraz we współpracy z ruchem osób z niepełnosprawnościami. Biorąc pod uwagę, że z powodów systemowych (w ramach edukacji wyższej) grono naukowców i naukowczyń z niepełnosprawnościami jest niestety nadal dosyć wąskie – tym bardziej konieczne jest przeprowadzanie konsultacji z osobami z niepełnosprawnościami lub/i przedstawicielami/przedstawicielkami ruchu osób z niepełnosprawnościami na różnych etapach badań.

- Podejście epistemologiczne badaczy i badaczek – niezależnie od ich usytuowania w zakresie uprawianej dziedziny – powinno być ugruntowane w perspektywach społecznej i kulturowej, a nie medykaliżującej, czy w innych powielających szkodliwe, dominujące stereotypy dotyczące niepełnosprawności. Nie oznacza to jednak, że Disability Studies nie powinny badać funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami w sferze medycznej. Wręcz przeciwnie – jest to ważny aspekt życia z niepełnosprawnością, który powinien być poddany gruntownej analizie z zachowaniem zasad epistemologicznych Disability Studies.

- Ponieważ badania z zakresu Disability Studies mają na celu głębszą krytyczną analizę systemów społecznych, ekonomicznych, politycznych i kulturowych, w których funkcjonują osoby z niepełnosprawnością, kluczowe dla procesów badawczych jest unikanie podejść ahistorycznych i akontekstualnych, które mogą prowadzić do błędów poznawczych oraz fałszywej uniwersalizacji np. źródeł dyskryminacji osób z niepełnosprawnościami. Branie pod uwagę kontekstu historycznego, ekonomicznego, politycznego, społecznego i kulturowego jest jednym z istotnych aspektów Disability Studies – gdyż życie z niepełnosprawnością nie odbywa się w ahistorycznej próżni.

- Niezależnie od tego, czy dany badacz/badaczka jest osobą z niepełnosprawnością, czy nie – bardzo ważnym elementem prowadzenia badań jest uruchomienie w sobie krytycznego podejścia do tego, w jaki sposób własna pozycja społeczna, tożsamość czy przywileje mogą zaburzać proces poznawczy (np. poprzez pewne uprzedzenia). Ten rodzaj (auto)refleksji powinien być również uwzględniony w przypadku pracy grupowej.

- Disability Studies funkcjonuje zarówno jako samodzielna dziedzina naukowa, jak i rama badawczo-teoretyczna, która może służyć badaniom w innych dziedzinach naukowych. Jej zaletą jest to, że stale się rozwija, a procesowi temu towarzyszy środowiskowy proces (auto)refleksji (np. w zakresie debat o etosie Disability Studies). Owocny rozwój Disability Studies możliwy jest dzięki m.in. interdyscyplinarności, mnogości debat oraz dzięki ich polemicznemu charakterowi, w tym krytycznemu podejściu do pewnych dominujących nurtów w ramach Disability Studies (rozwój np. regionalnych postsocjalistycznych Disability Studies jest jednym z przejawów tego procesu).

Disability Studies, czyli Studia o Niepełnosprawności, są od paru lat rozwijane również w Polsce. Zajmuje się tym grono badaczy i badaczek, z których część stanowią osoby z niepełnosprawnościami, a część to osoby bez niepełnosprawności, które identyfikują się jako sojusznicy i sojuszniczki ruchu osób z niepełnosprawnościami. Polskie Studia o Niepełnosprawności funkcjonują jak dotąd przede wszystkim jako rama badawczo-teoretyczna, której poszczególni badacze i badaczki używają w obszarze swoich dziedzin, w tym w: historii (Głąb 2020); kulturoznawstwie (Pamuła 2017; Zdrodowska 2021), literaturoznawstwie (Fidowicz 2020), polityce społecznej (Bakalarczyk 2014; Kubicki 2017; Kocejko 2018); socjologii (Król 2020; Sałkowska 2018; Szarota 2019; Greniuk 2020), psychologii (Płatos 2018) oraz w pedagogice specjalnej (Rzeźnicka-Krupa 2011; Wołowicz 2013).

To co wyróżnia polskie Studia o Niepełnosprawności na tle innych „regionalnych” odmian Disability Studies, to dynamiczny rozwój, który miał miejsce w relatywnie krótkim czasie (od 2018 roku nastąpiła intensyfikacja działań), wyraźna interdyscyplinarność inicjatyw badawczych i wydawniczych oraz bliska współpraca z polskim ruchem osób z niepełnosprawnościami. Ważną rolę w usieciowieniu polskich badaczy i badaczek Studiów o Niepełnosprawności pełniły do tej pory redagowane publikacje grupowe (*Brzydkie ciała. Queer wobec choroby, starości, niepełnosprawności* 2016; *Studia nad niepełnosprawnościami* 2018; *Niepełnosprawności i społeczeństwo. Performatywna siła protestu* 2018; *Zespół Turnera. Głosy i doświadczenia* 2019; *Jak badać zjawisko niepełnosprawności. Szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością* 2020; *Studia o Niepełnosprawności* 2020; *Disability and Dissensus: Strategies of Disability Representation and Inclusion in Contemporary Culture* 2020). Biorąc to wszystko pod uwagę, można uznać, że polskie środowisko naukowe coraz mocniej kształtuje debatę o niepełnosprawności zarówno w polskich, jak i międzynarodowych kręgach naukowych – jednocześnie próbując zdefiniować, czym są polskie Studia o Niepełnosprawności. Nasze badania – wpisując się w nurt polskich Studiów o Niepełnosprawności przyjmujących etos Disability Studies – wypełniają lukę poznawczą dotyczącą przedstawiania niepełnosprawności w procesie edukacji na przykładzie podręczników szkolnych.

- W przypadku niniejszego badania stosujemy ramę teoretyczno-badawczą Disability Studies, ugruntowując ją w socjologii (więcej o tym aspekcie w części „Procedury badawcze”). Jednocześnie w naszej pracy indywidualnej i grupowej stosujemy podejście intersekcyjne oraz (auto)refleksyjne.
- Jako badaczki chcemy przyczynić się do zmiany społecznej w zakresie wprowadzenia do podręczników szkolnych adekwatnego do stanu faktycznego i zniuansowanego przedstawiania niepełnosprawności oraz osób z niepełnosprawnościami. W związku z tym nasze badanie ma implikacje zarówno dla środowiska szkolnego – tj. uczniów i uczennic z niepełnosprawnościami, jak i bez, oraz ich nauczycieli i nauczycielek itd. – jak i środowiska rodzinnego czy opiekuńczego. Natomiast na poziomie szerszym, dyskursywnym, nasze badanie może pomóc w identyfikacji i korekcie dyskryminujących i stygmatyzujących wizji społeczeństwa i wspólnoty, propagowanych przez niektóre podręczniki.
- Biorąc pod uwagę priorytety polskiego ruchu osób z niepełnosprawnościami, szczególnie ważnym punktem odniesienia jest dla nas koncepcja społecznego modelu niepełnosprawności, praw człowieka oraz KPON, którą Polska ratyfikowała w 2012 roku. Z tego powodu aspekty te znalazły odzwierciedlenie w naszych głównych pytaniach badawczych.
- Prezentowane badania realizuje zespół badaczek-aktywistek z niepełnosprawnościami oraz badaczek pełnosprawnych będących sojusznikami ruchu osób z niepełnosprawnościami. Trzy badaczki mają doświadczenie w monitorowaniu KPON, w tym w formułowaniu rekomendacji dotyczących wdrażania tej Konwencji.
- Nasz proces badawczy jest realizowany w duchu partycypacyjnym, we współpracy z przedstawicielami i przedstawicielkami środowiska osób z niepełnosprawnościami oraz ruchu osób z niepełnosprawnościami. Osoby te (zarówno pełnosprawne jak i z niepełnosprawnościami)

mają doświadczenia z różnymi rodzajami niepełnosprawności, reprezentują zróżnicowane sektory zawodowe i są przedstawicielami i przedstawicielkami różnych generacji (co jest szczególnie ważne, biorąc pod uwagę socjalistyczny i postsocjalistyczny kontekst Studiów o Niepełnosprawności). Jednocześnie kilka osób reprezentuje placówki niezależnego życia, czyli posiada praktyczne i codzienne doświadczenie wdrażania w Polsce koncepcji praw człowieka zgodnej z filozofią modelu społecznego oraz KPON.

CEL BADANIA I PYTANIA BADAWCZE

Głównym celem badania jest rekonstrukcja i analiza sposobu przedstawiania osób z niepełnosprawnościami i niepełnosprawności w podręcznikach szkolnych, wyłonienie „dobrych praktyk” i rekomendacji w tym obszarze. Wśród celów szczegółowych należy wymienić: wskazanie miejsca i rangi, jakie zajmuje problematyka niepełnosprawności w edukacji i w treściach podręczników; pokazanie kontekstów i sposobów definiowania i reprezentacji niepełnosprawności jako problematyki; sprecyzowanie kontekstów i sposobów przedstawiania osób z niepełnosprawnościami.

Kompleksowe badanie reprezentacji niepełnosprawności w podręcznikach szkolnych nie było do tej pory prowadzone w Polsce. Przegląd literatury zastanej oraz jej analiza mająca na celu sprawdzenie, czy istnieje luka badawcza w tym zakresie pokazała, że w Polsce do tej pory były prowadzone trzy typy badań podejmujące tę tematykę:

- **Fragmentaryczne badania dotyczące wizerunku osoby z niepełnosprawnością/niepełnosprawności w podręcznikach szkolnych.**

Wśród badań tych warto przede wszystkim wspomnieć analizę Zenona Gajdzicy i Eweliny Czyż *Obraz osoby niepełnosprawnej w podręczniku dla klasy I pt. „Nasz Elementarz” a jego funkcja w kształtowaniu postaw wobec osób z niepełnosprawnościami* (Gajdzica, Czyż 2015). Autor i autorka opracowania zauważają, że zarówno na poziomie prostej analizy treści, jak i na poziomie pogłębionej analizy jakościowej zakres podręcznika budzi niedosyt, a jednocześnie pozostawia nauczycielom i nauczycielkom pole do działania i rozwijania tematu. Warto jednak zaznaczyć, że analizowany podręcznik, choć w 2015 roku był najbardziej popularnym spośród podręczników dla klasy I (SW Research 2015) – aktualnie nie jest wykorzystywany. Ponadto prowadzone były analizy treści wybranych podręczników (Szyller 2018; Banach 2017). Stosowane kategorie analityczne dotyczyły zarówno prostych odniesień ilościowych (ile

razy pojawia się osoba z niepełnosprawnością/niepełnosprawność), jak i szerszej analizy kontekstu. Żadne z prowadzonych badań nie obejmowało jednak reprezentatywnej próby podręczników ze wszystkich etapów edukacji od wczesnoszkolnej aż do ponadpodstawowej.

- **Kompleksowe badania dotyczące reprezentacji grup dyskryminowanych ze względu na pozostałe przesłanki (płeć, przynależność do mniejszości etnicznej, orientacja seksualna itd.) bez koncentracji na przesłance niepełnosprawności.**

Kompleksowe badania prowadzone były za to w zakresie dotyczącym innych przesłanek do dyskryminacji. Warto w tym miejscu wspomnieć zwłaszcza badania dotyczące przesłanki płci (Chmura-Rutkowska i inni 2016; Łaciak, Druciarek 2018), a także badanie dotyczące edukacji antydyskryminacyjnej Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) (*Wielka nieobecna. O edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej* 2011). W kontekście naszego badania warto zwrócić uwagę w szczególności na analizę TEA. Badaczki i badacze poddali analizie zarówno częstotliwość pojawiania się wyrazu „niepełnosprawność”, jak i samą postać, którą ten wyraz opisuje (pytanie o poziom sprawności bohatera i bohaterki). Zastosowane w badaniu kategorie analizy (słowo, postać) są bardzo użyteczne dla naszego badania. Z kolei w badaniach dotyczących płci, w tym zwłaszcza w badaniu Feminoteki (Chmura-Rutkowska i inni 2016) wyjątkowo interesująca jest przyjęta metoda doboru próby i zapewnienia jej reprezentatywności. Wspomniane wyżej badania stanowiły ważny punkt odniesienia w projektowaniu omawianego tu badania przedstawiania niepełnosprawności w podręcznikach szkolnych.

- **Analiza treści podręczników dotycząca innych zagadnień niezwiązanych z grupami dyskryminowanymi i ich reprezentacją.**

Poza badaniami skoncentrowanymi na zagadnieniu niepełnosprawności czy też szerzej – grup dyskryminowanych, prowadzone były analizy treści podręczników pod kątem innych kwestii. Warto tu wspomnieć chociażby o badaniu zagadnień związanych z ekonomią, finansami i przedsiębiorczością (por. Departament Systemu Płatniczego NBP 2015) czy też z badaniem obrazu rodziny w podręcznikach szkolnych (Banach 2015). Badania te, chociaż nie mają bezpośredniego tematycznego związku z naszym badaniem, stanowią użyteczny punkt odniesienia dla sposobu planowania procesu badawczego, zwłaszcza na etapie konceptualizacji i operacjonalizacji.

Na podstawie przeglądu literatury i wniosków oraz sugestii zebranych podczas spotkania konsultacyjnego z ekspertami i ekspertkami z niepełnosprawnością oraz w odniesieniu do poszczególnych celów szczegółowych, postawiłyśmy pytania badawcze podzielone na trzy grupy:

Pytania dotyczące miejsca i rangi niepełnosprawności w edukacji na przykładzie podręczników szkolnych:

- Jaką rangę i rolę nadaje się niepełnosprawności w edukacji? Jak się pisze o niepełnosprawności? Jak się uczy o niepełnosprawności?²
- Jaką część całego podręcznika stanowią treści związane z niepełnosprawnością? Jak często/ile razy pojawia się w treściach podręczników słowo „niepełnosprawność”?
- W jakich podręcznikach lub przedmiotach najczęściej pojawia się niepełnosprawność? W jakich podręcznikach lub przedmiotach stanowi największy udział w całości treści?
- Czy są jakieś podręczniki lub przedmioty, w których w ogóle nie pojawia się niepełnosprawność? Jakże konkretnie są to podręczniki lub przedmioty?
- Czy i w jakim zakresie niepełnosprawność (niezależnie od użytych terminów) traktowana jest jako temat przekrojowy? (disability mainstreaming)

Pytania dotyczące niepełnosprawności i kontekstów jej definiowania i reprezentacji:

- Czy i w jaki sposób w podręcznikach definiowana jest niepełnosprawność?
- Jakich pojęć, wyrazów używa się do określenia niepełnosprawności? Jakże inne niż niepełnosprawność wyrazy, pojęcia itp. są stosowane w podręcznikach? W jakich konfiguracjach? Jaki język stosuje się w podręcznikach do mówienia o niepełnosprawności i osobach z niepełnosprawnościami?
- Jakże rodzaje niepełnosprawności pojawiają się najczęściej, a które pojawiają się rzadziej/nie pojawiają się w ogóle?
- W jaki sposób wizualnie przedstawia się niepełnosprawność?
- Czy o niepełnosprawności i osobach z niepełnosprawnościami mówi się w kontekście praw człowieka i praw dziecka? Jeśli tak, to w jakich sytuacjach pojawia się odniesienie do praw?
- Czy i w jakim kontekście pojawia się odniesienie do Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych?

² Jesteśmy oczywiście świadome, że kategoria „uczenia się” jest o wiele szersza i obejmuje zdecydowanie więcej aktywności niż tylko korzystanie z podręczników. Jednak z drugiej strony, to podręczniki są przejawem obowiązującej podstawy programowej i dlatego też są kluczowym materiałem, na którym opiera się edukacja szkolna.

- Jaki model niepełnosprawności dominuje w podręcznikach (np. model społeczny, afirmacyjny, medyczny, charytatywny)?
- Czy niepełnosprawność pojawia się także w kontekście dyskryminacji krzyżowej? Jeśli tak, to w jakich konfiguracjach (np. płeć) i w jaki sposób jest przedstawiona?

Pytania dotyczące osób z niepełnosprawnościami i kontekstów ich przedstawiania:

- W jaki sposób przedstawiane są osoby z niepełnosprawnościami?
- W jakich sytuacjach przedstawiane są osoby z niepełnosprawnościami?
- W jakich rolach społecznych ukazywane są osoby z niepełnosprawnościami?
- Czy osoba z niepełnosprawnością jest narratorem/narratorką opowieści? A jeśli tak, to jaką posiada niepełnosprawność i czy wpływa ona na dany przekaz (zróżnicowanie narracji ze względu na daną niepełnosprawność)?
- Jakie emocje zdają się być przypisane reprezentowanej osobie z niepełnosprawnością?
- Jakie funkcje pełni przekaz na temat niepełnosprawności/osoby z niepełnosprawnością?
- Jak są reprezentowane inne dyskryminowane grupy? Jakie są najistotniejsze różnice w ich reprezentacji vs. osób z niepełnosprawnościami?

PROCEDURY BADAWCZE I ANALITYCZNE

Ze względu na eksploracyjny charakter badania nie postawiliśmy hipotez. Jednakże w celu jak najszerszego opisu i analizy oraz interpretacji badanego zjawiska przyjęliśmy podejście triangulacyjne. Triangulacja dotyczy zarówno kodowania i analizy (ilościowa i jakościowa treści), jak i interpretacji danych. Triangulacja technik badawczych oraz praca zespołowa (triangulacja badaczy) sprzyja prowadzeniu trafnej i rzetelnej analizy danych, szczególnie jakościowych, oraz pozwala na pełniejszy i wieloaspektowy opis (por. Gibbs 2011; Flick 2011; Rapley 2010). Podczas analizy uwzględniamy tekstowe oraz wizualne przedstawianie niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością.

Materiałem empirycznym są podręczniki szkolne. Operatem losowania był aktualny wykaz podręczników szkolnych zatwierdzonych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki³. Z operatu wylosowano próbę warstwowo-proporcjonalną w taki sposób, aby udział podręczników do konkretnych przedmiotów odzwierciedlał ich udział w operacie na każdym etapie edukacji. W spisie MEiN brak podręczników do religii oraz historii sztuki. Dlatego też dobrano je spośród tych aktualnie dostępnych na rynku księgarskim i wydawniczym. Ostatecznie próba liczyła **75 podręczników**.

Tabela 1. Liczba analizowanych podręczników w podziale na etapy edukacji

Etap edukacji	Liczba podręczników
Edukacja wczesnoszkolna	15
Szkoła podstawowa	37
Szkoła ponadpodstawowa	23

Analizowane podręczniki pochodzą z lat 2012-2020. W znakomitej większości wydawane były po ratyfikacji Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych przez Polskę.

Wchodzące w skład próby podręczniki obejmowały następujące przedmioty, ujęte w tabeli 2.

Tabela 2. Wykaz przedmiotów z poszczególnych etapów edukacji, do których podręczniki podlegały analizie

Edukacja wczesnoszkolna	Szkoła podstawowa	Szkoła ponadpodstawowa
Edukacja wczesnoszkolna (serie: <i>Uczymy się z Bratkiem; Nowi Tropiciiele; Ja i moja szkoła na nowo; Wielka przygoda; Elementarz odkrywców</i>)	Język polski	Język polski
	Historia	Historia
	Przyroda/Biologia	Biologia
	Geografia	Geografia
Religia	Religia	Religia
	Wiedza o społeczeństwie	Wiedza o społeczeństwie
	Technika	Podstawy przedsiębiorczości
	Wychowanie do życia w rodzinie	Język łaciński i historia antyczna

³ Najbardziej aktualny wykaz zatwierdzonych podręczników pochodził z podstawy programowej 2017/2018. URL: <https://podreczniki.men.gov.pl/> [luty 2021].

	Edukacja dla bezpieczeństwa	Etyka Historia sztuki Edukacja dla bezpieczeństwa
--	-----------------------------	---

W próbie znalazły się podręczniki z różnych wydawnictw: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (WSiP), Nowa Era, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe (GWO), Operon, MAC Edukacja, Draco, Academicon, Rubikon, Jedność – Edukacja, Wydawnictwo św. Stanisława BM – Edukacja, Stowarzyszenie Krzewienia Edukacji Finansowej.

Pełna lista analizowanych podręczników wraz z informacją o przedmiocie, roku wydania i wydawnictwie została umieszczona na końcu niniejszej publikacji.

W oparciu na sformułowanych pytaniach badawczych został opracowany klucz kodowy. Narzędzie obejmowało zarówno poziom ilościowy, jak i jakościowy. Po przetestowaniu go na wybranych podręcznikach, został uzupełniony i dopracowany. Dzięki pilotażowi kodowania możliwe było ujednolicenie sposobu kodowania, dzięki czemu sam proces można ocenić jako trafny i rzetelny. Zaktualizowany klucz posłużył następnie do zespołowego kodowania wszystkich podręczników z próby. Należy zaznaczyć, że o ile klucz był naszym podstawowym narzędziem, to w trakcie kodowania wyłaniały się dodatkowe kategorie, które wzbogaciły analizę.

Przedmiotem kodowania były wszystkie pojawiające się w podręcznikach wzmianki o niepełnosprawności. Za wzmiankę uważane było każdorazowe pojawienie się zagadnień związanych z niepełnosprawnością zarówno wyrażonych wprost, jak i wynikających z kontekstu niezależnie od długości tekstu, który został zagadnieniu poświęcony (brane były pod uwagę także wzmianki w postaci jednego słowa). Za wzmiankę uważane było także wizualne przedstawienie niepełnosprawności zarówno w formie ilustracji, rysunków, obrazów, fotografii, jak i grafik oraz piktogramów.

Analiza i interpretacja danych prowadzona była na dwóch płaszczyznach. Pierwsza z nich to analiza treści jawnych, czyli tego, co jest w podręczniku napisane i pokazane (poziom denotacji). Druga natomiast odnosi się do treści ukrytych. Na tym poziomie (konotacji) odwołujemy się do wartości, norm, niewyrażonych wprost oczekiwań związanych między innymi z różnymi rolami społecznymi, sytuacjami społecznymi. Nie interesowały nas jednak jedynie te treści, które znajdujemy w podręcznikach. Pytamy

również, czego nie ma, czego brakuje (por. Rapley 2010). Zastanawiamy się, z czego ten brak wynika i jakie są jego przyczyny, źródła.

W odniesieniu do celu głównego badania i oceny skali przedstawienia niepełnosprawności w podręcznikach szkolnych wprowadzyliśmy kategorię nasycenia. Liczone ono było na podstawie liczby wzmianek o niepełnosprawności/osobach z niepełnosprawnościami w poszczególnych warstwach/na poszczególnych przedmiotach. Dodatkowo, wprowadzone zostały następujące kategorie wspomagające analizę skali i uzupełniające informacje o faktycznym nasyceniu treścią. Były to: długość tekstu, wskazanie czy zagadnienie omawiane było jako osobny temat, a także czy (i ile razy) pojawiały się wprost sformułowania wskazujące, że mowa o niepełnosprawności/osobach z niepełnosprawnościami.

ANALIZA TREŚCI PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH

Ta część publikacji prezentuje wyniki analizy treści podręczników szkolnych. Na początek koncentrujemy się na skali zjawiska i przedstawiamy wyniki analizy ilościowej, w której znajduje się między innymi analiza poziomu nasycenia podręczników treściami związanymi z niepełnosprawnością oraz przegląd częstotliwości pojawiania się zagadnień dotyczących niepełnosprawności (bezpośrednio lub pośrednio) ze względu na poszczególne przedmioty oraz etapy edukacji. Po zarysowaniu skali występowania niepełnosprawności w podręcznikach, prezentujemy analizę sposobów jej przedstawiania. Identyfikujemy i opisujemy przedstawiane rodzaje niepełnosprawności. Odpowiadamy na pytania o konteksty przedstawiania niepełnosprawności, nadawcę przekazu (z czyjej perspektywy pisze się o niepełnosprawności), terminologię oraz sytuacje przedstawiania osób z niepełnosprawnościami. Kolejny fragment dotyczy analizy treści podręczników w kontekście praw człowieka i Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. Odpowiada on na pytanie, czy podejście prawoczułowiecze obecne jest w podręcznikach, a jeśli jest, to w jaki sposób jest przedstawiane. Następny fragment obejmuje analizę wizualnego przedstawiania niepełnosprawności ze względu na etap edukacji, rodzaj niepełnosprawności. Analizie poddany jest również kontekst prezentowania niepełnosprawności oraz sytuacja przedstawienia osoby z niepełnosprawnością.

PRZEDSTAWIANIE NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI – WYNIKI ANALIZY ILOŚCIOWEJ

Pierwszym krokiem przeprowadzonej analizy było określenie, jak często niepełnosprawność w ogóle pojawia się w podręcznikach. Sprawdziliśmy, w ilu podręcznikach w wybranej próbie to zagadnienie występuje, jak często się pojawia i jak dużo miejsca mu poświęcono. Podjęliśmy też próbę odpowiedzi na pytanie, czy niepełnosprawność przedstawiana jest jako osobny temat, czy też jest wpleciona w inne, szersze obszary tematyczne. Następnie pod lupę wzięliśmy skalę i zakres zagadnień z tym związanych na poszczególnych etapach edukacji, próbując odpowiedzieć na pytanie, na którym etapie edukacji temat ten jest bardziej reprezentowany, a na którym mniej, i czy w ogóle występują istotne różnice w tym zakresie. Przyjrzałyśmy się też nasyceniu zagadnień związanych z niepełnosprawnością w podręcznikach do poszczególnych przedmiotów. Poniżej przedstawiamy wyniki przeprowadzonej analizy ilościowej.

SKALA I ZAKRES ZJAWISKA

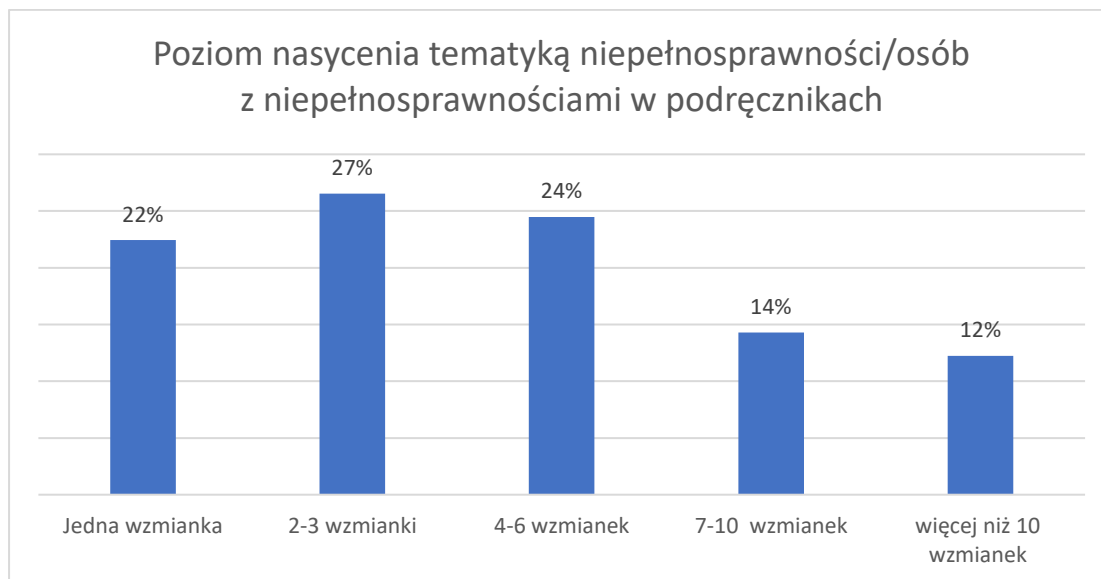
Na 75 analizowanych podręczników jakiegokolwiek odniesienia do niepełnosprawności (zarówno wprost, jak i wynikające z kontekstu) pojawiły się w sumie w 40 podręcznikach. Najczęściej pojawiały się w podręcznikach dla szkół ponadpodstawowych (14 podręczników na 23 analizowane, ogółem 60% podręczników w tej warstwie), rzadziej w przypadku szkół podstawowych (20 na 37 analizowanych podręczników, 54% podręczników w tej warstwie), najrzadziej zaś w przypadku podręczników do edukacji wczesnoszkolnej (7 podręczników na 15, 46% podręczników w tej warstwie).

Tabela 3. Czy w podręczniku pojawiają się treści związane z niepełnosprawnością/osobami z niepełnosprawnościami? (N-75)

Czy w podręczniku pojawiają się treści związane z niepełnosprawnością/osobami z niepełnosprawnościami?			
	NIE	TAK	SUMA
Edukacja wczesnoszkolna	8	7	15
Szkoła ponadpodstawowa	9	14	23
Szkoła podstawowa	17	20	37

W sumie we wszystkich analizowanych podręcznikach jakiegokolwiek odniesienie do niepełnosprawności pojawiło się **239 razy na blisko 15 tys. stron**. Niemal w połowie

podręczników, w których temat w ogóle się pojawił, były to wzmianki pojedyncze (od 1 do 3 wzmianek). Tylko w pojedynczych przypadkach możemy mówić o szerszej reprezentacji tematu (10 wzmianek lub więcej). Szczegółowe wyniki tej analizy przedstawia wykres poniżej:



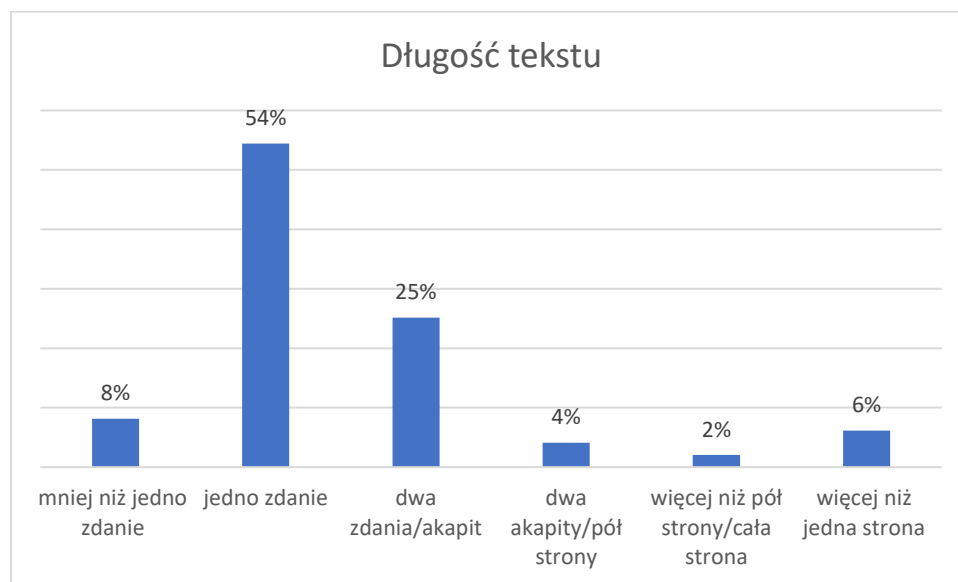
Wykres 1. Liczba wzmianek o niepełnosprawności/osobach z niepełnosprawnościami w podręcznikach, w których pojawiła się niepełnosprawność (N-40)

Spośród analizowanych podręczników najwięcej odniesień do niepełnosprawności pojawiło się w:

- trzech podręcznikach do języka polskiego (*Język polski. Podręcznik dla klasy 2 szkół ponadpodstawowych. Część 1. Linia 1. Zakres podstawowy i rozszerzony, Operon; Między nami. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 6 szkoły podstawowej, GWO; Jutro pójdę w świat. Język polski. Podręcznik. Klasa 6. Szkoła podstawowa, WSiP*),
- podręczniku do etyki (*Etyka. Podręcznik dla szkoły ponadpodstawowej. Klasa 1. Zakres podstawowy – przy czym warto dodać, że to był jedyny analizowany podręcznik do tego przedmiotu*),
- jednym z trzech analizowanych podręczników do religii (*Mocni nadzieją. Religia. Podręcznik do 2 klasy liceum i technikum, Wydawnictwo św. Stanisława BM – edukacja*).

Więcej niż pojedyncze odniesienia (powyżej 6) można było znaleźć w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie, historii, historii sztuki oraz biologii, a także w kolejnych podręcznikach do języka polskiego. Szczegółowa analiza wzmianek dotyczących niepełnosprawności na poszczególnych przedmiotach przedstawiona została w dalszej części tego rozdziału.

Kolejnym wymiarem, który pokazuje, o jakiej skali zjawiska mówimy, jest długość tekstu poświęconego zagadnieniom związanym z niepełnosprawnością. Jak pokazały przeprowadzone badania, w ponad połowie przypadków mówimy o jednym zdaniu (54%) lub mniej niż jednym zdaniem (8% przypadków). Więcej niż pół strony niepełnosprawności poświęcono w 11% przypadków.

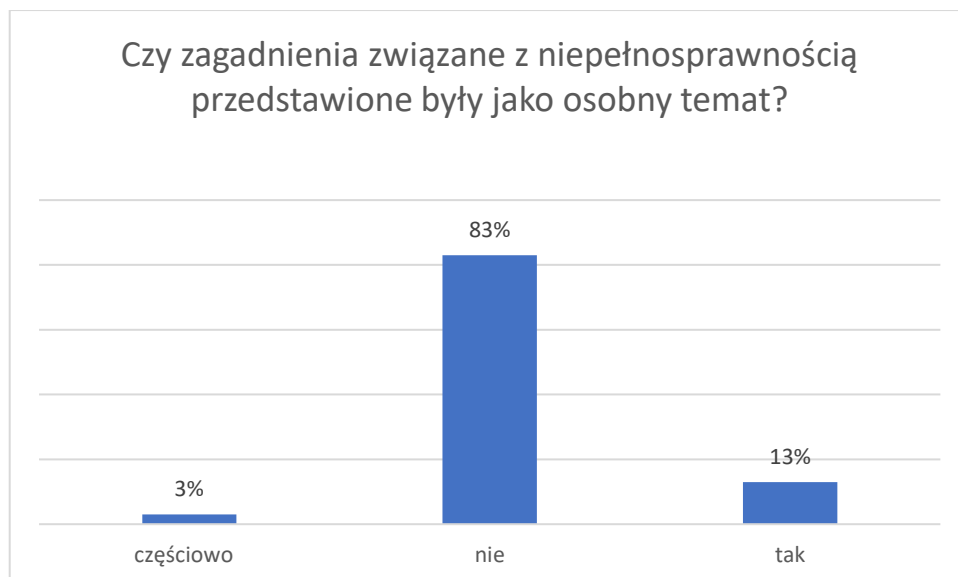


Wykres 2. Długość tekstu mówiącego o niepełnosprawności/osobach z niepełnosprawnościami (N-239)

Warto zaznaczyć, że w puli tej są wzmianki pojawiające się zarówno w czytankach czy tekstach informacyjnych, jak i podpisy pod zdjęciami czy ramki opatrzone podpisem „ciekawostka”. W przypadku kategorii „mniej niż jedno zdanie” mówimy tu o sytuacjach, w których niepełnosprawność pojawiała się jako jedna z wymienianych cech lub zjawisk. Trudno w tym wypadku mówić o długości tekstu, który w praktyce sprowadzał się do jednego, pozbawionego kontekstu słowa pojawiającego się po przecinku lub w nawiasie.

Teksty, w których zagadnienia związane z niepełnosprawnością nie ograniczały się do krótkiej wzmianki, a więc takie, w przypadku których możemy faktycznie mówić o przedstawieniu niepełnosprawności, stanowiły mniej niż 1/10 wszystkich przypadków.

Dane o nikłej i incydentalnej obecności tematyki związanej z niepełnosprawnością w podręcznikach nie wyczerpują jednak związanego z tym zagadnienia. Jak pokazała przeprowadzona analiza, w przeważającej większości przypadków niepełnosprawność nie pojawiała się w podręcznikach jako osobny temat – była jedynie wątkiem pobocznym lub wzmianką przy okazji omawiania innych zagadnień (83% przypadków). Tylko w 13% przypadków potraktowana była jako osobne zagadnienie.



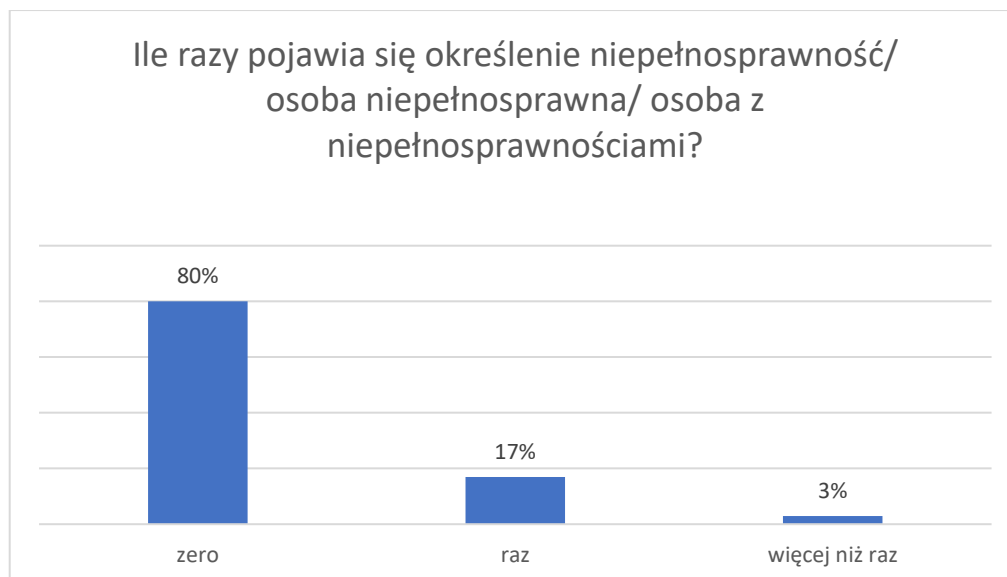
Wykres 3. Czy zagadnienia związane z niepełnosprawnością przedstawione były jako osobny temat? (N-239)

Gdy przyjrzymy się bliżej tym 13%, możemy zobaczyć, że pojawiły się tam następujące wątki:

- omówienie chorób genetycznych i ich przyczyn (zwłaszcza opisy związane z zespołem Downa),
- omówienie przyczyn niepełnosprawności,
- fragment książki *Poczwarka* Doroty Terakowskiej,
- wywiad z Janem Melą,
- wywiad z Anną Dymną,
- czytanka o chłopcu z aparatem słuchowym,
- działalność organizacji pozarządowych o charakterze charytatywnym.

Warto wyraźnie podkreślić, że pojawienie się niepełnosprawności jako osobnego tematu nie wiązało się z poświęceniem mu miejsca w tekście. Czasami zagadnienie pojawiało się jako osobne, ale w praktyce polegało to na umieszczeniu wyodrębnionej ramki w dłuższym tekście czy dodaniu krótkiego podrozdziału bezpośrednio odnoszącego się do niepełnosprawności/osób z niepełnosprawnościami. Gdyby zastanowić się, jak często niepełnosprawność pojawiała się jako zagadnienie przekrojowe i szeroko omawiane, to należałoby podkreślić, że mówimy o incydentalnych przypadkach, pojedynczych wskazaniach wśród tych 13%.

Jak pokazała przeprowadzona analiza, przywoływanie tematu niepełnosprawności w podręcznikach szkolnych wcale nie oznacza, że określenia z tym związane pojawiają się wprost. **Aż w 80% przypadków**, gdy w analizowanych podręcznikach mowa była o niepełnosprawności, stosowano inne sformułowania.



Wykres 4. Ile razy pojawia się określenie niepełnosprawność/osoba niepełnosprawna/osoba z niepełnosprawnościami (N-239)

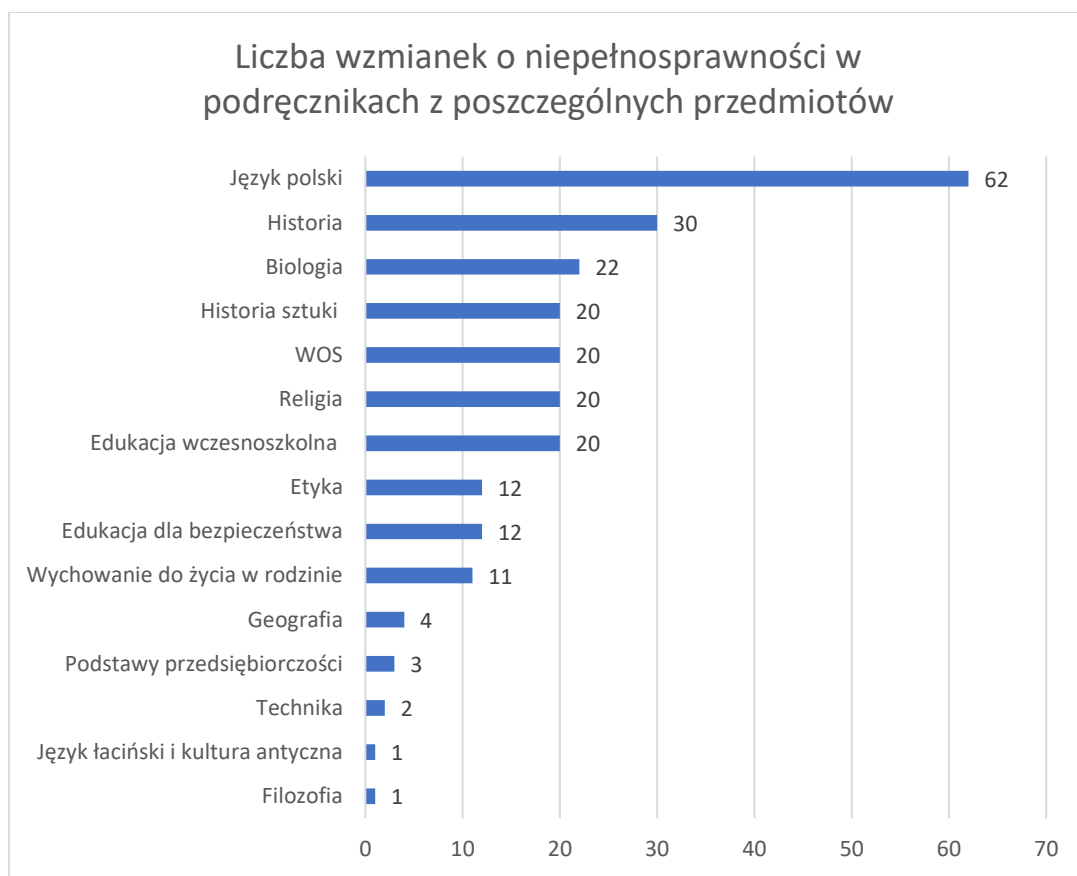
Słowa „niepełnosprawność” i „osoba niepełnosprawna/osoba z niepełnosprawnościami” na kartkach analizowanych podręczników pojawiły się tylko 64 razy. Zdarzało się, że zamiast tych słów pojawiały się określenia wskazujące na konkretną niepełnosprawność („chłopiec z aparatem słuchowym”, „zespół Downa”, „niewidoma”, „choroby psychiczne”). W dużej części określenia wskazujące na niepełnosprawność miały jednak charakter stygmatyzujący („kalectwo”, „upośledzenie umysłu”) lub metaforyczny o pejoratywnym zabarwieniu („obłąd”, „szaleństwo”, „choroba umysłu”). Szczegółową analizę sposobów przedstawienia niepełnosprawności, w tym także o tym, jakie rodzaje niepełnosprawności pojawiają się w podręcznikach, a które zostały pominięte, opisujemy w kolejnym rozdziale.

REPREZENTACJA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI NA POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTACH – PODSTAWOWE INFORMACJE

Kolejnym ważnym zagadnieniem pokazującym skalę i zakres zjawiska jest analiza obecności zagadnień związanych z niepełnosprawnością/osobami z niepełnosprawnościami na poszczególnych przedmiotach. Analiza ta przeprowadzona została zbiorczo dla wszystkich etapów edukacji, a podręczniki do edukacji wczesnoszkolnej potraktowane zostały w niej zbiorczo jako jeden przedmiot. Taki sposób dokonania analizy podyktowany jest chęcią przekrojowego pokazania skali i zakresu zjawiska, niezależnego od etapu edukacji.

Warto także wyraźnie podkreślić, że liczba analizowanych podręczników z poszczególnych przedmiotów różniła się od siebie, ale jednocześnie ze względu na sposób doboru próby proporcjonalnie odzwierciedlała natężenie obecności podręczników do danego przedmiotu w wykazie podręczników (stąd bardzo duża obecność podręczników do języka polskiego, historii i biologii, a proporcjonalnie mniejsza podręczników do takich przedmiotów jak etyka, historia sztuki, podstawy przedsiębiorczości czy wiedza o społeczeństwie). To, co pokazuje przedstawiona analiza, to odpowiedź na pytanie, na jakich przedmiotach na przestrzeni lat edukacji uczniowie i uczennice stykają się z tematem niepełnosprawności.

Jak wykazała analiza, najczęściej z tematyką niepełnosprawności można się zetknąć w podręcznikach do języka polskiego. Ponad jedna czwarta wszystkich wzmianek o niepełnosprawności/osobach z niepełnosprawnościami pojawiła się w podręcznikach do tego przedmiotu (62; 26% wszystkich wzmianek). Kolejne dwa przedmioty, w podręcznikach do których ten temat się pojawia to historia (30; 12% wszystkich wskazań) i biologia (22; 9%). Różnice pomiędzy znajdującą się na trzecim miejscu tego zestawienia biologią a kolejnymi przedmiotami w tym wykazie (historia sztuki, WOS, edukacja wczesnoszkolna, religia) są jednak minimalne. Szczegółowy rozkład analizy dotyczącej liczby wzmianek o niepełnosprawności/osobach z niepełnosprawnościami w podręcznikach do poszczególnych przedmiotów przedstawia wykres poniżej:



Wykres 5. Liczba wzmianek o niepełnosprawności w podręcznikach z poszczególnych przedmiotów (N-239)

Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na relatywnie dużą liczbę wzmianek w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie (WOS), religii i etyki z uwagi na małą liczbę analizowanych podręczników z tych przedmiotów. Uwagę zwraca także niewielka liczba wskazań związanych z rozpatrywanym tematem w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej.

To, co należy podkreślić to różna intensywność, poziom prezentacji tematu. W przypadku języka polskiego, edukacji wczesnoszkolnej czy biologii zdarzało się, że zagadnienia związane z niepełnosprawnością/osobami z niepełnosprawnościami pojawiały się jako osobny temat. W przypadku podręczników do historii, religii czy wiedzy o społeczeństwie wątki z tym związane miały jedynie charakter przypisu, podpisu pod zdjęciem lub podanej dodatkowo ciekawostki i w ani jednym przypadku nie wystąpiły jako odrębne zagadnienie.

Jak pokazała przeprowadzona analiza, sytuacja, w której zagadnienia związane z niepełnosprawnością pojawiały się jako osobne tematy, miała miejsce tylko w przypadku pięciu przedmiotów.

Tabela 4. Liczba sytuacji, w których zagadnienia związane z niepełnosprawnością pojawiły się jako osobny temat w podziale na poszczególne przedmioty.

Liczba przypadków, w których zagadnienia związane z niepełnosprawnością pojawiają się jako osobny temat w podziale na przedmioty	
Język polski	16
Biologia	4
Edukacja wczesnoszkolna	4
Wychowanie do życia w rodzinie	4
Wiedza o społeczeństwie	3
Podstawy przedsiębiorczości	1
Pozostałe przedmioty	0

Uzupełnieniem analizy dotyczącej faktycznej liczby wzmianek o niepełnosprawności i osobach z niepełnosprawnościami jest wskazanie, w kontekście jakich tematów pojawiają się wątki z nimi związane. W tabeli poniżej przedstawione zostały przyporządkowane do wybranych przedmiotów tematy, przy okazji omawiania których w podręcznikach wspomniano o zagadnieniu niepełnosprawności.

Tabela 5. Spis tematów, przy okazji których w podręcznikach do poszczególnych przedmiotów pojawia się zagadnienie niepełnosprawności

Wybrane przedmioty	Tematy, przy okazji których w podręcznikach pojawia się niepełnosprawność
Język polski	Dostrzegać piękno Być dla innych Nie tracić nadziei Walczyć o wartości Romantyzm Oświecenie Wartości poszukiwane

	Dorastanie Karuzela z uczuciami
Historia	Europa i świat na przełomie wieków XIX i XX Wielka wojna Starożytna Grecja, starożytny Rzym Rzeczpospolita w XVIII w. Europa i świat w epoce oświecenia
Biologia	Choroby genetyczne Choroby układu ruchu Zdrowie skóry Układ nerwowy, zdrowie układu nerwowego Dziedziczenie płci u człowieka i cech sprzężonych z płcią Zdrowie układu dokrewnego Węglowodany – budowa i znaczenie
Religia	Kościół rodziną dzieci Bożych Jezus kocha ludzi i czyni dla nich cuda Dlaczego zło, jeśli Bóg istnieje? Szlaki Jezusa
Wychowanie do życia w rodzinie	Choroby przenoszone drogą płciową Niepłodność i wielkie pragnienie dziecka Wobec choroby, cierpienia i śmierci
Przedsiębiorczość	Moje miejsce w gospodarce rynkowej – ja jako pracownik: sposoby zatrudnienia – zatrudnianie osób niepełnosprawnych
Etyka	Człowiek wobec zła Strach

	Dylematy etyczne
Wiedza o społeczeństwie	Problemy społeczności lokalnych Udział obywateli w życiu publicznym Aktywność społeczna Polaków Prawo w Rzeczypospolitej Polskiej

W tabeli widać, że niepełnosprawność wpasowana jest w zależności od przedmiotu w różne typy zagadnień – od medycznych, związanych z chorobą w przypadku podręczników do biologii, przez łączenie jej w różny sposób z tematyką wartości i etyki w przypadku języka polskiego, etyki, wychowania do życia w rodzinie czy religii, po kwestie prawne i społeczne w przypadku wiedzy o społeczeństwie czy przedsiębiorczości. Powyższe zestawienie pokazuje jednak, że dominuje medyczny charakter prezentowanego zagadnienia i łączenie tematu z kwestią moralizatorstwa.

REPREZENTACJA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI NA RÓŻNYCH ETAPACH EDUKACJI – PODSTAWOWE INFORMACJE

Przeprowadzona analiza pozwoliła także na określenie, czy i jakie różnice wystąpiły w zakresie skali reprezentacji niepełnosprawności/osób z niepełnosprawnościami na poszczególnych etapach edukacji. To, co podlegało analizie w tym obszarze to przede wszystkim ilościowe różnice pomiędzy etapami, ale także szczegóły dotyczące skali i zakresu pojawiania się zagadnień z tym związanych na poszczególnych etapach edukacji (liczba wzmianek, długość tekstu, traktowanie zagadnień jako osobnego tematu).

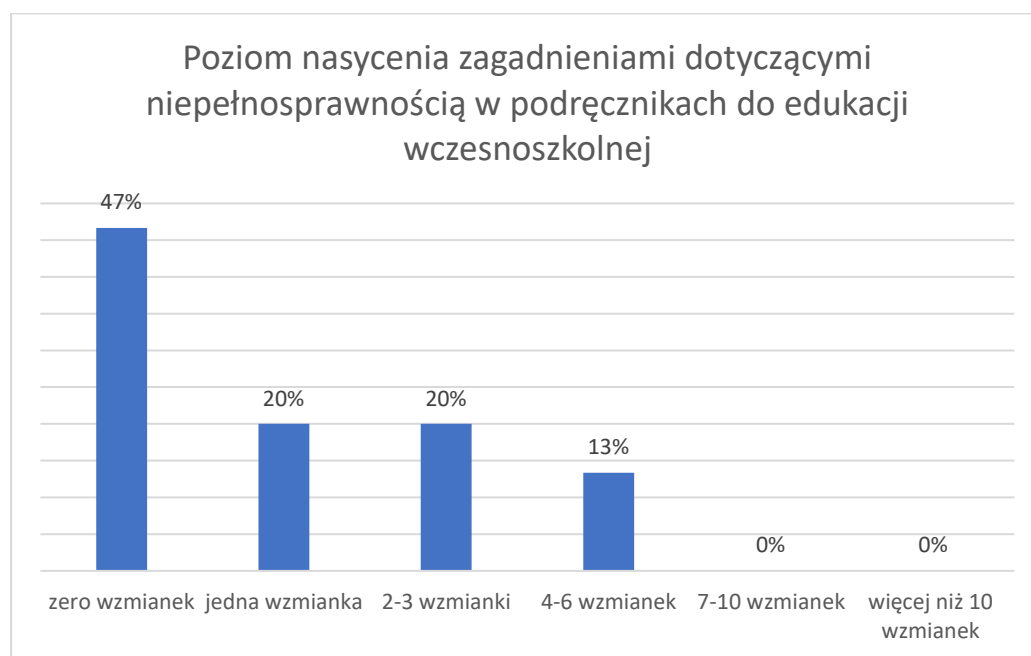
EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA

W analizowanych podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej jakiejkolwiek reprezentacje niepełnosprawności pojawiły się w 53% przypadków (8 na 15 analizowanych podręczników, w tym podręcznik do religii).

Tylko w 2 podręcznikach zagadnienia pojawiły się jako osobny temat. W podręczniku Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych *Nowi Tropiciele*. Podręcznik klasa 3. Część 2 znajduje się czytanka *Niesamowity Wiktor* o słabosłyszącym Wiktorze, która jest wzbogacona o opis związany z technologiami wspomagającymi słyszenie. W książce *Ja i moja szkoła na nowo*. Podręcznik. Klasa 1 część 1. Wydawnictwa MAC edukacja możemy znaleźć czytanekę *Dziewczynka ze szkła* – o niewidomej

dziewczynce używającej alfabetu Braille’a. W pozostałych przypadkach zagadnienia związane z niepełnosprawnością pojawiają się albo jako temat dodatkowy przy omawianiu szerszego zagadnienia (np. różnorodności) albo jako wzmianka o marginalnym charakterze.

W sumie jakiegokolwiek odniesienie do niepełnosprawności w analizowanych podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej pojawiło się 20 razy. W trzech przypadkach mowa tutaj o jednej wzmiance, w kolejnych trzech podręcznikach o 2-3 wzmiankach i tylko w przypadku dwóch o większej liczbie (4 i 5 wzmianek). Szczegółowy rozkład tej analizy ilustruje poniższy wykres.



Wykres 6. Poziom nasycenia zagadnieniami dotyczącymi niepełnosprawności w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej (N-15)

Warto jednak podkreślić, że w przypadku gdy zagadnienia związane z niepełnosprawnością omawiane były jako osobne tematy (wspomniane wyżej czytanki), to wzmianki były znaczącej długości (jedna, a nawet dwie strony). W pozostałych przypadkach mówimy o wzmiankach długości jednego lub dwóch zdań.

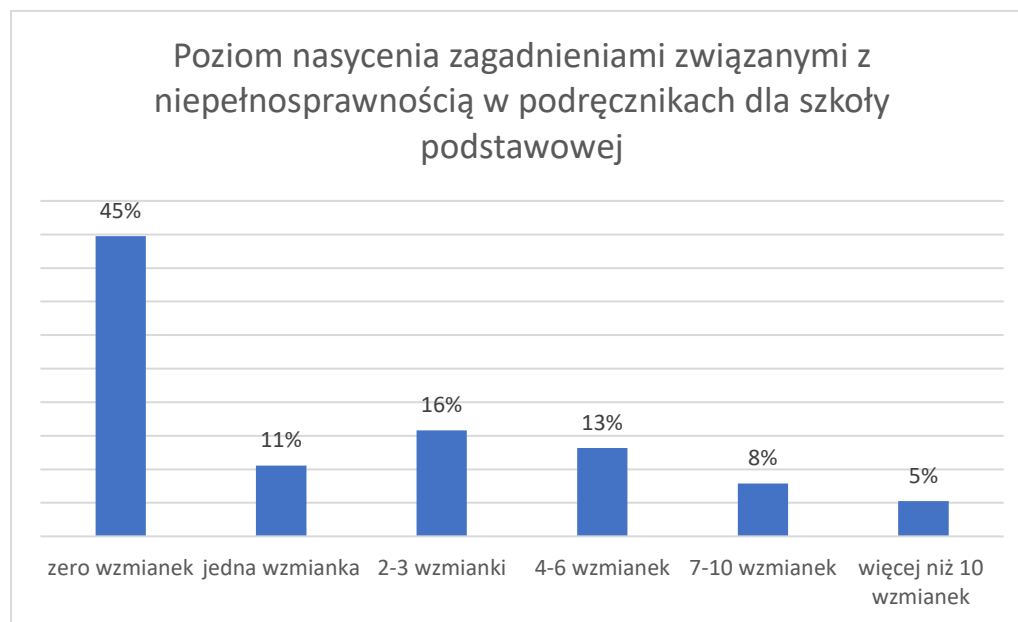
Szczególnie istotne z punktu widzenia prowadzonej analizy jest podkreślenie, że określenia związane z niepełnosprawnością praktycznie nie pojawiły się wprost na kartach podręczników do edukacji wczesnoszkolnej. Słowa „niepełnosprawność”, „osoba niepełnosprawna”, „osoba z niepełnosprawnościami” występuje w analizowanych podręcznikach **1** raz (wzmianka o

niepełnosprawnym sportowcu). W pozostałych przypadkach mowa o konkretnych niepełnosprawnościach (bez używania wprost tego słowa) albo opisuje się stan osoby.

EDUKACJA PODSTAWOWA

Na 37 analizowanych podręczników dla szkół podstawowych zagadnienia związane z niepełnosprawnością pojawiły się w 20 (55%). Mowa tutaj o podręcznikach do następujących przedmiotów: język polski, biologia/przyroda, geografia, historia, technika, wiedza o społeczeństwie oraz religia.

Ogółem, jakiekolwiek wzmianki o niepełnosprawności pojawiły się 119 razy. W przypadku ponad połowy podręczników, w których pojawiały się treści związane z niepełnosprawnością, mówimy o maksymalnie 3 wzmiankach (11 podręczników). Sytuacje, w których wzmianek było więcej niż 10 zdarzyły się w przypadku dwóch podręczników (*Jutro pójdę w świat*. Język polski. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 6, WSiP oraz *Między nami*. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 6 szkoły podstawowej, GWO). Na wykresie poniżej przedstawiony został poziom nasycenia zagadnieniami związanymi z niepełnosprawnością w podręcznikach do tego etapu edukacji rozumiany jako liczba wzmianek odnoszących się do tematu.



Wykres 7. Poziom nasycenia zagadnieniami związanymi z niepełnosprawnością w podręcznikach dla szkoły podstawowej (N-37)

W ponad połowie przypadków wzmianki o niepełnosprawności nie były dłuższe niż jedno zdanie (w 17% przypadków było to mniej niż jedno zdanie, czasami pojedyncze słowo). Tylko w 9% przypadków

mowa o tekście dłuższym niż jedna strona. Należy przy tym podkreślić, że najdłuższy tekst (6 stron) to fragment opowiadania *Katarynka* Bolesława Prusa. Szczegółową analizę dotyczącą długości tekstu poświęconego zagadnieniom związanym z niepełnosprawnością w podręcznikach do szkoły podstawowej ilustruje wykres poniżej.



Wykres 8. Długość tekstu dotyczącego zagadnień związanych z niepełnosprawnością w podręcznikach dla szkoły podstawowej (N-123)

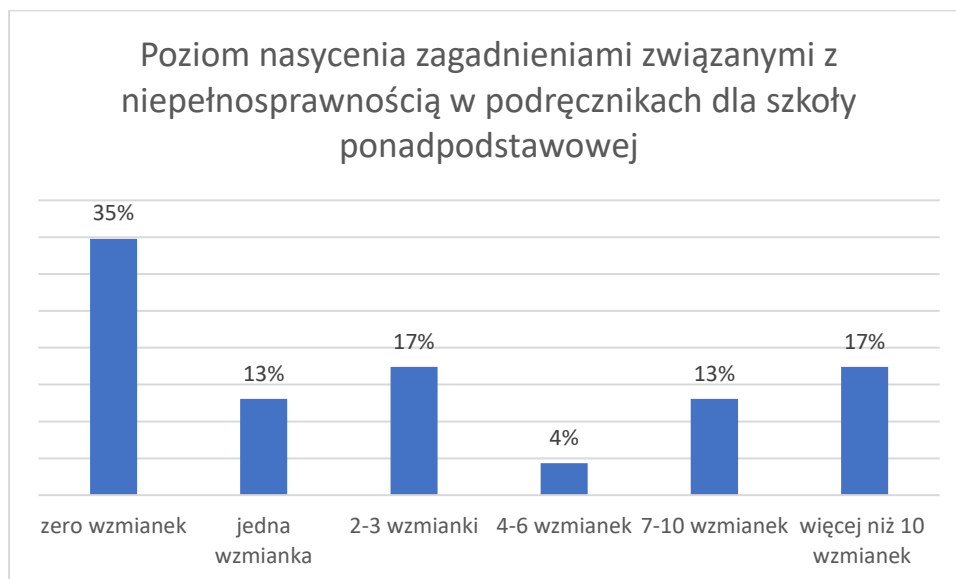
Nawet dłuższe teksty, w których można było znaleźć odniesienia do niepełnosprawności, nie oznaczały wcale, że zagadnienie to było poruszane wprost. Tylko w przypadku 25 na 119 wzmianek możemy mówić o bezpośrednim odniesieniu do niepełnosprawności/osób z niepełnosprawnościami. Temat potraktowany został jako osobny w niektórych podręcznikach do języka polskiego (fragment książki *Poczwarka* Doroty Terakowskiej, wywiad z Jankiem Melą, wywiad z Anną Dymną, opowiadanie o anoreksji), biologii (omówienie chorób genetycznych, opis zespołu Downa), wychowania do życia w rodzinie (niepełnosprawność w rodzinie). W przypadku pozostałych przedmiotów nie zdarzały się sytuacje, w których niepełnosprawność pojawiała się nawet symbolicznie jako osobny temat.

Określenia bezpośrednio związane z analizowanym zagadnieniem (niepełnosprawność/osoba niepełnosprawna/osoba z niepełnosprawnością) pojawiają się w sumie **29** razy. W przypadku pozostałych wzmianek to, że mowa o niepełnosprawności możliwe jest do wyczytania z kontekstu.

EDUKACJA PONADPODSTAWOWA

W przypadku podręczników do szkoły ponadpodstawowej jakiekolwiek treści związane z niepełnosprawnością pojawiły się w 15 na 23 analizowane podręczniki (65%). W grupie tej znalazły się podręczniki do wszystkich przedmiotów.

W sumie mowa tutaj o 100 różnej długości wzmiankach. Co ciekawe, w przypadku podręczników do szkół ponadpodstawowych częściej mamy do czynienia z podręcznikami, w których wzmianki nie są tylko pojedyncze – w bez mała jednej trzeciej wszystkich analizowanych podręczników było to więcej niż 6 wzmianek (rekord to 15 wzmianek w jednym podręczniku). Poziom nasycenia zagadnieniami związanymi z niepełnosprawnością w podręcznikach dla szkoły ponadpodstawowej pokazuje wykres poniżej.



Wykres 9. Poziom nasycenia zagadnieniami związanymi z niepełnosprawnością w podręcznikach dla szkoły ponadpodstawowej (N-23)

Liczba wzmianek nie idzie w parze z ich długością ani odnoszeniem się wprost do zagadnień związanych z niepełnosprawnością. Temat potraktowany został jako osobne zagadnienie tylko w dwóch podręcznikach. W podręczniku do WOS-u niepełnosprawność pojawia się jako odrębny wątek przy omawianiu tematyki wykluczenia społecznego. W podręczniku do przedsiębiorczości w rozdziale *Moje miejsce w gospodarce rynkowej – ja jako pracownik* omówiona jest jako osobne zagadnienie kwestia zatrudniania osób z niepełnosprawnościami i regulacji z tym związanych. W pozostałych przypadkach mówimy o sytuacjach, w których temat niepełnosprawności pojawia się jako dodatek. Warto także podkreślić, że podręcznikiem, w którym wzmianek o niepełnosprawności wystąpiło najwięcej, jest

podręcznik do religii (*Mocni nadzieją*. Religia. Podręcznik do 2 klasy liceum i technikum, Wydawnictwo św. Stanisława BM – edukacja). Wzmianki, które pojawiają się w tym podręczniku, nie miały charakteru osobnego zagadnienia, a temat niepełnosprawności zaistniał tam w kontekście omawiania innych tematów (cierpienia, zła, działalności ruchów religijnych).

Mimo że w przypadku szkół ponadpodstawowych wzmianki o niepełnosprawności występują częściej niż w przypadku podręczników do innych etapów edukacji, to nie przekłada się to w żaden sposób na długość poświęconej temu zagadnieniu treści. W ponad połowie przypadków mówimy o sytuacji, gdy zagadnieniom poświęcono maksymalnie jedno zdanie. **Nie było ani jednej sytuacji, w której kwestie związane z niepełnosprawnością/osobami z niepełnosprawnościami obejmowały więcej niż jedną stronę.** Szczegółowe informacje na temat długości wzmianek przedstawia poniższy wykres.



Wykres 10. Długość tekstu – podręczniki do szkoły ponadpodstawowej (N-100)

Określenia bezpośrednio mówiące o niepełnosprawności (niepełnosprawność, osoba niepełnosprawna, osoba z niepełnosprawnością) pojawiają się **34** razy. W pozostałych przypadkach słowa te nie padają wprost.

PODSUMOWANIE

Przeprowadzona analiza pozwala na jednoznaczne stwierdzenie, że nasycenie podręczników w treści związane z niepełnosprawnością jest bardzo niskie, na granicy nieistniejącego. Jakikolwiek treści z tym związane wystąpiły w niewiele ponad połowie podręczników, w większości przypadków były to wzmianki

pojedyncze, o incydentalnym charakterze. Na 75 podręczników, ponad 15 000 przeanalizowanych stron tekstu, zagadnienia dotyczące z niepełnosprawności pojawiły się tylko 239 razy, a słowa bezpośrednio z nią związane padły zaledwie 64 razy. Szczegółowa analiza skali i zakresu wzmianek pokazała, że z reguły były one bardzo krótkie i rzadko stanowiły osobne zagadnienie. Nawet sytuacja, gdy wątki związane z niepełnosprawnością pojawiały się w dłuższym tekście, nie oznaczała, że tekst odnosi się do niepełnosprawności bezpośrednio. Wszystko to sprawia, że nie możemy mówić o faktycznym, adekwatnym i zniuansowanym przedstawieniu zagadnień związanych z niepełnosprawnością w podręcznikach szkolnych.

Mimo małej ilości treści związanej z niepełnosprawnością możliwe są do zidentyfikowania różnice w nasyceniu tą treścią na różnych etapach edukacji. Jak pokazała przeprowadzona analiza, najmniej wzmianek o niepełnosprawności znalazło się w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej (20 wzmianek na 15 podręczników, w tym 4 w podręczniku do religii). Zdarzało się jednak, że w podręcznikach do tego etapu wzmianki były dłuższej treści i stanowiły osobny temat, co sprawia, że w przypadku tego etapu edukacji możemy mówić o sytuacjach punktowego przedstawienia niepełnosprawności.

W przypadku podręczników do szkoły podstawowej częściej pojawiały się dłuższe teksty, które w jakikolwiek sposób odnosiły się do zagadnienia. Sytuacje faktycznego przedstawienia niepełnosprawności praktycznie się nie zdarzyły. Wzmianki, nawet jeśli objętościowo dłuższe, nie odnosiły się do zagadnienia wprost.

Jeśli chodzi o edukację na poziomie podstawowym, to według przeprowadzonej analizy widać wyraźnie, że chociaż wzmianki o niepełnosprawności pojawiają się w większości podręczników i na wszystkich przedmiotach, to ich charakter jest raczej symboliczny, nieprzekraczający akapitu treści i w większości przypadków nie odnosi się do zagadnienia *expressis verbis*.

W przypadku podręczników do szkoły ponadpodstawowej jakiejkolwiek wzmianki o niepełnosprawności wystąpiły na wszystkich przedmiotach i w większości podręczników. W żadnym wypadku nie mówimy tutaj jednak o wzmiankach wprost ani o faktycznym przedstawieniu niepełnosprawności, a jedynie o incydentalnym, często w ogóle niewyrażonym wprost wspomnianiu o zagadnieniu.

Biorąc po uwagę powyższe, można stwierdzić, że z żadnych podręczników, bez względu na poziom edukacji, uczniowie i uczennice nie mają możliwości zdobycia rzetelnej i kompleksowej wiedzy o niepełnosprawności i osobach z niepełnosprawnościami. Dodatkowo sami uczniowie i uczennice z

niepełnosprawnościami nie mogą odnaleźć w podręcznikach szkolnych istotnych objętościowo i zróżnicowanych reprezentacji niepełnosprawności.

Różnice widoczne są także na poziomie poszczególnych przedmiotów. Nie ma takiego przedmiotu, w podręcznikach do którego niepełnosprawność traktowana jest jako znaczący temat i uprawnione byłoby stwierdzenie, że nasycenie treściami z nim związanymi jest wysokie. Kwestie te są traktowane marginalnie niezależnie od przedmiotu. Zagadnienia dotyczące niepełnosprawności bardzo rzadko pojawiają się jako niezależny temat. Jako osobne, ale wciąż ilościowo marginalne tematy z tym związane, pojawiają się jedynie w podręcznikach do kilku przedmiotów, w tym przede wszystkim do języka polskiego, biologii i wychowania do życia w rodzinie. Analiza tytułów rozdziałów, przy okazji których pojawiają się wzmianki o niepełnosprawności, wskazuje na ich konotacje z takimi szerszymi zagadnieniami jak choroba, cierpienie i wartości o charakterze moralnym. Wszystko to sprawia, że trudno jest wskazać podręcznik do przedmiotu, który niepełnosprawność przedstawia jako osobne zagadnienie i omawia je w jakimkolwiek szerszym kontekście.

SPOSÓB PRZEDSTAWIANIA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH

W rozdziale tym prezentujemy, w jaki sposób na stronach analizowanych podręczników przedstawiane są osoby z niepełnosprawnościami. Interesuje nas, jakie rodzaje niepełnosprawności są obecne w podręcznikach, a jakich próżno tam szukać. Zastanawiamy się, w jakim kontekście pojawia się niepełnosprawność i jakie emocje przypisuje się osobie z niepełnosprawnością? Z czyjej perspektywy jest przedstawiana? Czy pojęcie niepełnosprawności pojawia się wprost, czy też wynika z kontekstu? Jakie wyrazy i określenia stosuje się, aby ją nazywać i opisywać? Wreszcie interesuje nas, w jakich rolach społecznych oraz w jakich sytuacjach przedstawiane są w podręcznikach osoby z niepełnosprawnością. Analizujemy też sposób ich ukazania w kontekście innych dyskryminowanych grup.

OBECNE I NIEOBECNE RODZAJE NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI

Rozkład częstości występowania poszczególnych rodzajów niepełnosprawności w analizowanych podręcznikach szkolnych przedstawia poniższy wykres.



Wykres 11. Częstość występowania poszczególnych rodzajów niepełnosprawności w analizowanych podręcznikach (N-239)

W branych pod uwagę podręcznikach najczęściej pojawiały się treści i ilustracje dotyczące niepełnosprawności fizycznej (29% przedstawień niepełnosprawności). Najwyższy odsetek występowania niepełnosprawności fizycznej w podręcznikach odzwierciedla jedno z najczęstszych skojarzeń z niepełnosprawnością, wedle którego oznacza ona poruszanie się na wózku oraz powszechnie występujący piktogram symbolizujący osobę z niepełnosprawnością (białe kontury osoby na wózku na niebieskim tle).

Kolejnym rodzajem niepełnosprawności przedstawianym w podręcznikach jest niepełnosprawność psychiczna (17%). Ta kategoria obejmuje zarówno zaburzenia odżywiania, jak i depresję oraz choroby psychiczne. Stosunkowo wysoki odsetek tego rodzaju niepełnosprawności w podręcznikach wynikać może z tego, że w analizowanej próbie znalazły się podręczniki do języka polskiego obejmujące okres romantyzmu. Zatem poruszane w nich były takie zagadnienia, jak nadmierna melancholia, „werteryzm”, niestabilność emocjonalna czy psychiczna. Wątki te poruszane są w kontekście biografii polskich twórców romantycznych (Adam Mickiewicz, Cyprian Kamil Norwid, Juliusz Słowacki) oraz przez pryzmat treści ich twórczości.

W 14% przypadków w podręcznikach przedstawiana jest niepełnosprawność wzroku. Odsetek ten wynika z obecności kilku wzmianek o niewidomej bohaterce noweli *Katarynka* oraz ze stosowania metafory „ślepoty” do opisu etycznej kondycji jednostek.

Aż w 11% przypadków nie udało się stwierdzić, o jakim rodzaju niepełnosprawności traktuje dana wzmianka. Wynika to, o czym szczegółowo piszemy w dalszej części rozdziału, przede wszystkim z braku precyzyjnego i niestygmatyzującego języka. Wzmianki odnoszą się na przykład do „kalectwa”, „inwalidztwa”.

Taki sam odsetek (11%) wzmianek dotyczy chorób przewlekłych. Niepełnosprawność, o czym również piszemy w dalszej części, wielokrotnie pojawia się w kontekście chorób nowotworowych oraz konsekwencji innych schorzeń.

Jedynie 5% wzmianek dotyczy niepełnosprawności intelektualnej, głównie zespołu Downa albo bliżej niesprecyzowanego „upośledzenia umysłowego”. Taki sam odsetek odnosi się do innych rodzajów niepełnosprawności związanych z tymczasową utratą sprawności, np. złamaniem ręki.

Zaskakujące jest, że niepełnosprawność słuchu pojawia się zaledwie w 4% wzmianek, z czego wiele występuje tuż obok niepełnosprawności wzroku. Niektóre zaś, podobnie jak ze wzrokiem, traktują „głuchotę” metaforycznie.

Zatem **trzema rodzajami niepełnosprawności, które pojawiają się w podręcznikach, najczęściej są: niepełnosprawność fizyczna, niepełnosprawność psychiczna i niepełnosprawność wzroku.**

Częstotliwość występowania niepełnosprawności jest oczywiście ważna, niemniej jednak bardziej istotny jest sposób jej prezentowania niezależnie od długości danej wzmianki.

W JAKIM KONTEKŚCIE POJAWIA SIĘ NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ?

Można wyróżnić kilka kontekstów stanowiących ramy dla przedstawienia niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością w analizowanych podręcznikach. Najczęściej niepełnosprawności towarzyszy kontekst biomedyczny. Tutaj niepełnosprawność ujmowana jest w kategoriach choroby przewlekłej, nowotworowej, genetycznej. Wśród tak prezentowanych niepełnosprawności odnaleźć można np. zespół Downa, albinizm, mukowiscydozę czy daltonizm. Informacje na temat zespołu Downa (*Biologia*. Podręcznik. Klasa 8, WSiP) przedstawione są szczegółowo z perspektywy genetycznej, biologicznej – zgodnie z przedmiotem. Jednak towarzyszący im opis utrwalający stereotyp osoby z zespołem Downa

jako uczuciowej. Natomiast albinizm (*Biologia*. Klasa 7, MAC Edukacja) został potraktowany jako ciekawostka, dodatkowa informacja podana na marginesie. Informacji i zdjęciu dziewczynki nie towarzyszy głębszy namysł nad kontekstem społecznym czy kulturowym życia osób z albinizmem.

Powyżej opisany kontekst niepełnosprawności wpisuje się w biomedyczny model postrzegania niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością. Niezwykle ciekawe jest, że mimo czysto informacyjnego opisu wybranych rodzajów niepełnosprawności, w większości z nich nie pojawia się sam wyraz „niepełnosprawność”. W konsekwencji, uczniowie i uczennice dowiadują się o tym, że są osoby, które mają zespół Downa albo albinizm, ale nie dowiadują się (z podręczników), że to oznacza, że mają one niepełnosprawność i że w związku z nią mogą doświadczać systemowej dyskryminacji. Dzieci i młodzież, korzystając z podręczników, nie zdobywają ważnej wiedzy o rzeczywistości społecznej, która ich otacza. Podręczniki nie dostarczają wiedzy i informacji na temat osób z niepełnosprawnością jako największej grupie mniejszościowej, dyskryminowanej i zagrożonej wykluczeniem społecznym. Zatem podręczniki nie kreują myślenia o osobach z niepełnosprawnością zgodnego ze standardami KPON. Biomedyczny model sprowadza niepełnosprawność do indywidualnej sytuacji, wskazuje na problemy i dysfunkcje nie w otoczeniu, ale w konkretnej jednostce.

Z takim biomedycznym kontekstem doskonale komponuje się kontekst emocji związanych z niepełnosprawnością. Pierwszym przykładem mogą być fragmenty noweli *Katarynka* Bolesława Prusa z podręcznika do języka polskiego *Jutro pójdę w świat* (klasa 6). Opisane są trudności, które napotyka niewidoma dziewczynka, przedstawione są jej emocje związane głównie ze smutkiem i cierpieniem, brakiem. Kolejny przykład dotyczy przedstawienia ojca, który obawia się, że jego niesłysząca córka będzie „kaleką” (*Etyka*. Podręcznik dla szkoły ponadpodstawowej. Klasa 1. Zakres podstawowy, Operon). Ojciec podejmuje wysiłek „ratowania słuchu” oraz modli się w tej intencji. W tym samym podręczniku „kalectwo” przedstawione jest jako nieszczęście i cierpienie.

Niepełnosprawność konkretnej osoby prezentowana jest też w kontekście wyzwania dla innych osób z jej otoczenia. Osoby z niepełnosprawnością przedstawiane są jako osoby „słabsze”, obiekty troski i działań organizacji pomocowych, wolontariuszy/ek. W podręczniku do etyki w szkole ponadpodstawowej (*Etyka*, Operon) zaprezentowany jest przykład dziewczynki z niepełnosprawnością, korzystającej z nauczania w domu. Nauczyciel widzi, że dziewczynka jest zaniedbana przez rodziców, którzy wykorzystują jej rentę do innych celów. Ten przykład jak w soczewce skupia kilka kluczowych problemów, z jakimi spotykają się dzieci z niepełnosprawnością w Polsce. Dziewczynka nie uczy się w

szkole, tylko w domu. Jednak przychodzi do niej nauczyciel ze szkoły, trudno więc domowe nauczanie zaklasyfikować jako tzw. edukację domową. W konsekwencji, jest odizolowana od rówieśników, ma ograniczone możliwości rozwoju społecznego. Jako osoba niepełnoletnia jest całkowicie zależna od rodziców, którzy w pełni dysponują jej rentą, przeznaczając ją na cele inne niż potrzeby dziewczynki. Nauczyciel widzi, że dziewczynka jest zaniedbana przez rodziców, ale nie wie, jak ma w tej sytuacji postąpić. Można tylko się domyślać, że mimo bycia przedstawicielem szkoły (instytucji), nie został w tym obszarze w żaden sposób przeszkolony. Mamy tu do czynienia z opisem jednostkowego nieszczęścia tej dziewczynki, jej zupełnej zależności oraz uprzedmiotowienia.

Niepełnosprawność osoby bliskiej opisywana jest w kategoriach „egzaminu z miłości” (*Wędrując ku dorosłości*. Podręcznik dla klasy 8 szkoły podstawowej, Rubikon): „Czasami mówi się, że choroba bliskiego człowieka jest egzaminem z miłości. Zdajemy ten egzamin, jeśli starość i niedołęstwo czy niepełnosprawność osoby bliskiej wyzwała w pozostałych członkach rodziny pokłady troskliwości, empatii, cierpliwości i życzliwości” (s. 144). W tym kontekście wyzwanie polega na zapewnieniu odpowiedniej opieki osobie z niepełnosprawnością. Zatem znów jest ona obiektem zabiegów pielęgnacyjnych oraz ustaleń pozostałych osób z rodziny. Co ciekawe, brak informacji o tym, że sposób sprawowania opieki powinien być zgodny z preferencjami konkretnej osoby. Podkreśla się ponadto, że osoby z zespołem Downa „otoczone opieką mogą żyć długo” (*Biologia*, Klasa 8, Szkoła podstawowa, WSiP, s. 59). Niepełnosprawność niemalże zrównuje się z chorobą, starością, niedołęstwem i cierpieniem („osoby cierpiące na zespół Downa”) (ibidem).

Zatem z jednej strony osoby z niepełnosprawnością ukazywane są w odniesieniu do działania organizacji charytatywnych, cierpiące ofiary i obiekty troski. Z drugiej strony, można znaleźć też kontekst bohatera i bohaterki czy inspiracji. W takim ujęciu pojawia się motyw aktywności i odnoszenia sukcesów „pomimo” niepełnosprawności. Jako przykład prezentowany jest Jan Mela (*Mocni nadzieję*. Religia. Podręcznik do 2 klasy liceum i technikum, Wydawnictwo św. Stanisława BM – edukacja), który pomimo niepełnosprawności wziął udział w wyprawie na Biegun Północny. Historia Jana Meli przedstawiana jest jako wychodzenie „poza horyzont ograniczeń” (*Jutro pójdę w świat*. Język polski. Podręcznik. Klasa 6, WSiP), ma stanowić inspirację i „zachętę do niesienia solidarnej pomocy tym, którzy tej pomocy najbardziej potrzebują” (s. 340-341). Zatem mimo przekraczania kolejnych ograniczeń organizacja wyprawy ma charakter charytatywny, prezentowana jest jako zachęta do działań pomocowych, a nie upodmiotawiających. Po przeczytaniu i przeanalizowaniu 75 podręczników trudno oprzeć się wrażeniu, że Jan Mela stał się przykładem osoby z niepełnosprawnością, która osiągnęła sukces i o której warto

mówić. Nie jest naszym celem dyskredytacja dokonań Meli, ale podkreślenie, że osoba z niepełnosprawnością może stać się przykładem dla uczniów i uczennic dopiero wtedy, gdy dokona czegoś, co jest dla większości osób (pełnosprawnych i z niepełnosprawnością) z różnych względów (np. osobistych, zdrowotnych, ekonomicznych) niedostępne. Trzeba dokonać niemal niemożliwego.

„Pomimo” niepełnosprawności tworzył Zygmunt Waliszewski, który „na skutek ciężkiej choroby stracił obie nogi. Mimo kalectwa i świadomości rychłej śmierci tworzył dzieła pełne życia, humoru, witalnej śmierci, malowane żywiołowo” (*Sztuka i czas. Od klasycyzmu do współczesności*. Podręcznik, WSiP, s. 259). Można odnieść wrażenie, że tak rozumiana niepełnosprawność wyklucza radość życia, satysfakcję z pracy zawodowej i poczucie humoru. Tak jakby niepełnosprawność nosiła znamiona fatum i oznaczała jedynie smutek, samotność i cierpienie.

Sytuacja osób z niepełnosprawnością może też stanowić punkt odniesienia dla innych, np. w podręczniku *Mocni nadzieją*. Religia. Podręcznik do 2 klasy liceum i technikum, Wydawnictwo św. Stanisława BM – edukacja można znaleźć wypowiedź Szymona Hołowni, który w taki sposób określa swoją postawę: „Właściwy punkt odniesienia dla moich codziennych, błahych problemów – dowód, że można mieć siedem lat, raka, bezrobotnych rodziców i mieć nadzieję, i żyć” (s. 183).

Natomiast w podręczniku do języka polskiego w szkole ponadpodstawowej *Ponad słowami* (Nowa Era) zaprezentowano przykład wewnętrznej przemiany, jakiej doświadcza adwokat po udzieleniu pomocy niewidomej dziewczynce z noweli *Katarynka* Bolesława Prusa. W podręczniku *Między nami*. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 6 szkoły podstawowej (GWO) znajduje się fragment książki *Córka czarownicy* Doroty Terakowskiej. Tu kontekst również związany jest z niesieniem pomocy osobom słabszym i chorym, co ponownie przyczynia się do wewnętrznej przemiany bohaterki, zdejmując z niej skazę, dzięki czemu może ona objąć tron. Na podstawie tych przykładów można wywnioskować, że obecność osób z niepełnosprawnościami niejako służy osobom pełnosprawnym poprzez przynoszenie im różnych „korzyści”. Dla przykładu dzięki nim doświadczały wewnętrznej przemiany i, jak twierdzą, stają się „lepszymi ludźmi”.

Inspiracja pojawia się również w kontekście twórczości. Z podręcznika można dowiedzieć się, że Paul Klee inspirował się między innymi sztuką „ludzi chorych psychicznie”. Ślady inspiracji chorobą przewlekłą, nowotworową czy deformacjami obecne są również w rzeźbach Aliny Szapocznikow, Adama Myjaka (*Sztuka i czas. Od klasycyzmu do współczesności*, WSiP).

Ważnym kontekstem przedstawiania niepełnosprawności jest również aspekt historyczny, w którym niewątpliwie istotne miejsce zajmują wojny i powstania. Tutaj niepełnosprawność prezentowana jest w kategoriach „inwalidów wojennych”. Niekiedy jest również dowodem walki za ojczyznę, dowodem poświęcenia zdrowia i życia dla swojego kraju. Blizny po walce i „kalectwo” stają się powodem do „chwały” (Ignacy Krasicki, *Hymn do miłości kochanej ojczyzny*, Język polski. Podręcznik dla klas 2 szkół ponadpodstawowych. Część 1. Linia 1, Operon). W kontekście historycznym pojawiają się również znane postaci, np. Tadeusz Reytan. Stanowi on symbol sprzeciwu wobec rozbioru Polski, ale przypisuje mu się jednocześnie takie cechy, jak obłąd, szaleństwo i „chorobę umysłową”, która doprowadziła go do samobójstwa. Historyczny kontekst wpisuje się w jeden z dominujących w Polsce dyskursów publicznych opowiadających o historii i o wspólnotce w kategoriach poświęcenia dla ojczyzny, walk o wolność i niepodległość. Dyskurs ten zdominowany jest przez perspektywę martyrologiczną.

Niepełnosprawność przedstawiana jest również w kontekście wyborów etycznych, trudnych sytuacji. Jedną z nich była już omówiona – przypadek nauczyciela dziewczynki z niepełnosprawnością. Pozostałe dylematy dotyczą niepełnosprawności jako przesłanki do wykonania aborcji lub eutanazji. Ukazany jest także moment wystąpienia niepełnosprawności jako punkt zwrotny w biografii, który może sprowokować jednostkę do przededefiniowania pojęcia „dobre życie” (*Etyka*. Podręcznik dla szkoły ponadpodstawowej. Klasa 1. Zakres podstawowy, Operon). W podobnym duchu wypowiada się Jan Mela: „W wypadku straciłem część siebie – fizycznie i psychicznie. Ale też wiele zyskałem. Kiedy coś tracimy, to w zamian zawsze coś dostajemy, bo człowiek nie może być dziurawy” (*Mocni nadzieją*. Religia. Podręcznik do 2 klasy liceum i technikum, Wydawnictwo św. Stanisława BM – edukacja, s. 145).

Niezwykle ważnym jest, że kontekst relacji rówieśniczych pojawia się w pojedynczych wzmiankach. Jedną z nich przedstawia dziewczynkę na wózku – uczennicę, która „pomimo” niepełnosprawności odnosi sukcesy. Inne dzieci lubią jej pomagać, traktują to jako rodzaj nagrody (*Uczymy się z Bratką*, edukacja wczesnoszkolna, Operon). Dziewczynka jest wyjątkowa i jest lubiana przez inne dzieci z klasy. Inny przykład pokazuje konflikt – dziewczynka z zaburzeniami mowy nie akceptuje specjalnego traktowania przez nauczycielkę (*Wiedza o społeczeństwie*. Podręcznik. Klasa 8. Szkoła podstawowa, WSiP). Zatem dziewczynka z niepełnosprawnością doświadcza stygmatyzacji i wykluczenia jako konsekwencji specjalnego traktowania przez nauczycielkę. Ostatni przypadek ukazania relacji rówieśniczych zobrazowany jest przez wiersz o chłopcu z porażeniem mózgowym, który próbuje dogonić swoich kolegów biegnących przed nim, w stronę rzeki. Mimo chęci i podjętego wysiłku nie udaje mu się tego dokonać. Na koniec przytula się do swojej mamy, chowa twarz w jej płaszczu. Można domyślać się,

że płacze (*Język polski. Słowa z uśmiechem. Literatura i kultura*. Podręcznik. Klasa 4. Szkoła podstawowa, WSiP). W ciekawy sposób ukazana jest niepełnosprawność wzroku w opowiadaniu Anny Onichimowskiej *Dziewczynka ze szkła* (*Ja i moja szkoła na nowo*. Podręcznik. Klasa 1, część 1, MAC Edukacja). W czytance przedstawiona jest naturalna ciekawość dzieci wobec odmienności. Pełnosprawna dziewczynka jest zainteresowana odmiennym sposobem chodzenia innej dziewczynki. Mama wyjaśnia jej (szeptem), że dziewczynka jest niewidoma. Pełnosprawna dziewczynka w naturalny sposób zaczyna bawić się z niewidomą koleżanką, dowiaduje się, co to jest pismo Braille’a, odwiedza dziewczynkę w jej domu. Co ważne, niewidoma dziewczynka nie obraża się, gdy pełnosprawna dziewczynka pyta, skąd wie, że lalka jest ładna.

Drugim niezwykle pozytywnym przykładem przedstawienia niepełnosprawności w kontekście relacji rówieśniczych jest czytanka *Niesamowity Wiktor* (*Nowi Tropiciiele*. Podręcznik klasa 3, część 2, WSiP) o chłopcu z niepełnosprawnością słuchu (więcej o tej czytance znajduje się w części „Dobre praktyki”).

Czytanki *Dziewczynka ze szkła* i *Niesamowity Wiktor* stanowią przykłady zwyczajnych relacji koleżeńskich między dziećmi z niepełnosprawnością i dziećmi pełnosprawnymi. Podkreślić należy skalę – na 75 analizowanych podręczników znajdują się **tylko dwa takie przykłady**. Zaskakujące jest, że w podręcznikach szkolnych niepełnosprawność tak rzadko przedstawiana jest w kontekście relacji rówieśniczych. Zatem uczennice i uczniowie nie mają często możliwości, aby chociaż teoretycznie dowiedzieć się, że można w klasie mieć kolegę lub koleżankę z niepełnosprawnością. Dziwi, że w podręcznikach szkolnych pomijany jest tak istotny wymiar społeczny oraz ważny element edukacji społecznej.

Konteksty ukazywania niepełnosprawności konotują emocje przypisywane danej osobie z niepełnosprawnością. Biomedyczny kontekst w znakomitej większości pozbawiony jest emocji, ponieważ przedstawia „suche informacje” na temat niepełnosprawności. Kontekst opieki i troski oraz kontekst historyczny konotują takie emocje, jak cierpienie czy smutek. Jako przykład można podać sytuację niewidomej bohaterki noweli *Katarynka*, której towarzyszy smutek, siedzenie w kącie. Rozwesela się jedynie, gdy słucha katarynki.

W kontekście relacji rówieśniczych, chłopiec z porażeniem mózgowym (bohater wiersza *Wyciągnięta ręka*) z powodu niepełnosprawności nie może dogonić kolegów z klasy. Jego emocje opisane są poprzez schowanie głowy w płaszczu mamy. Możemy domyślać się, że towarzyszy mu smutek, złość. Jest zawiedziony. Można zakładać, że tego typu przekaz często nie pozostawia obojętnym

czytelnika/czytelniczki. Może być dla nich poruszający i wywoływać pewien rodzaj współczucia, ale też sympatię do chłopca.

Ukazywanie zagadnienia w kontekście prawnym pozostaje neutralne emocjonalnie. Można uznać, że te sytuacje są raczej teoretyczne i jako takie nie przypisują emocji ani osobie z niepełnosprawnością, ani nie wywołują ich u odbiorcy/czyni danego przekazu, np.: „(...) nie popełnia również przestępstwa, kto z powodu choroby psychicznej, upośledzenia umysłowego albo innego zakłócenia czynności psychicznych nie mógł w czasie czynu rozpoznać jego znaczenia i pokierować swoim postępowaniem; nie dotyczy osób będących w momencie popełnienia przestępstwa pod wpływem narkotyków lub alkoholu” (*Wiedza o społeczeństwie*. Podręcznik do 2 klasy liceów ogólnokształcących i techników. Zakres podstawowy, Operon, s. 95).

Konteksty prezentowania niepełnosprawności w analizowanych podręcznikach oscylują przede wszystkim wokół osi, na której jednym końcu występują ofiary, a na drugim – bohaterzy i bohaterki, którzy osiągają sukces „pomimo” niepełnosprawności. Nad pierwszymi należy się ulitować, wspomagać ich działaniami charytatywnymi. Na tej osi niepełnosprawność ukazywana jest również w towarzystwie ubóstwa, starości, niedołęstwa. Bohaterom i bohaterkom należy się za to podziw. Oni i one mogą być dla pełnosprawnej większości inspiracją i „punktem odniesienia”.

Z CZYJEJ PERSPEKTYWY POKAZYWANA JEST NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ?

O tym, czyją perspektywę postrzegania sytuacji czy rzeczywistości prezentuje dany przekaz świadczy w dużej mierze to, kto jest narratorem w tym przekazie. Wiemy, że jedna sytuacja może być interpretowana na wiele sposobów – pryzmat doświadczeń jednostkowych czy grupowych, przynależność klasowa, etniczna, wyznaniowa, płeć czy wreszcie niepełnosprawność to jedynie kilka cech, które determinują ogląd sytuacji.

W analizowanych podręcznikach **jedynie w 4% wzmianek** o niepełnosprawności nie było wątpliwości, że narratorem/ką jest osoba z niepełnosprawnością. W znakomitej większości fragmentów narratorem/ką była domyślna osoba pełnosprawna. Poniższy wykres ilustruje skalę nieobecności perspektywy osób z niepełnosprawnością.



Wykres 12. Osoba z niepełnosprawnością jako narrator/narratorka (N-239)

Większość wzmianek, w których osoba z niepełnosprawnością jest narratorem dotyczą fragmentów na temat wspomnianego już Jana Mela – jest ich 5. W trzech Mela przedstawiony jest w sytuacji zależności od osoby pełnosprawnej (*Jutro pójdę w świat*. Język polski. Podręcznik. Klasa 6, WSiP). W dwóch pozostałych występuje jako mówca motywacyjny, w sytuacji niezależności. Inny przykład, gdy osoba z niepełnosprawnością jest narratorką, występuje również w podręczniku do religii *Mocni nadzieją*. Religia. Podręcznik do 2 klasy liceum i technikum, Wydawnictwo św. Stanisława BM – edukacja). Dziewczyna, najprawdopodobniej nastolatka, opowiada o swoich kryzysach psychicznych, poczuciu bezcelowości życia i przyznaje, że w przezwyciężeniu tych trudności pomógł jej Bóg i ludzie ze stowarzyszenia katolickiego.

Nasza analiza dowodzi, że perspektywa osób z niepełnosprawnością, w tym młodych osób z niepełnosprawnościami, w podręcznikach szkolnych pojawia się na poziomie marginalnym.

CZY NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ POJAWIA SIĘ WPROST CZY WYNIKA Z KONTEKSTU?

W połowie przypadków odniesienie do niepełnosprawności następuje w sposób bezpośredni, tzn. w tekście pojawiają się pojęcia związane z niepełnosprawnością jako taką. W ponad 40% wzmianek problematyka niepełnosprawności wynika z kontekstu. Nie pojawiają się pojęcia związane bezpośrednio z niepełnosprawnością, takie jak „niepełnosprawność”, „osoba niepełnosprawna” czy „osoba z niepełnosprawnością”. Stosowane są za to inne określenia, za pośrednictwem których można

wnioskować, że tekst dotyczy również niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością. Proporcje między wzmiankami z bezpośrednim oraz z pośrednim nawiązaniem do niepełnosprawności przedstawia kolejny wykres.



Wykres 13. Bezpośrednie i pośrednie nawiązanie o niepełnosprawności (N-239)

Tam, gdzie problematyka niepełnosprawności pojawia się wprost, pojawiają się także (choć nie we wszystkich przypadkach) określenia związane z niepełnosprawnością. W jakich sytuacjach tak się dzieje? Wyraz „niepełnosprawność” odmieniany przez różne formy występuje we wzmiankach na temat działań pomocowych skierowanych do osób z niepełnosprawnością. Dzięki jego obecności można wyraźnie wskazać osoby takie jako odbiorców i odbiorczynie, obiekty działań charytatywnych, wolontariackich. Kolejną kategorię stanowią te fragmenty, które dotyczą przepisów prawnych. Tu potrzebny jest precyzyjny język, więc w tych tekstach zarówno niepełnosprawność, jak i jej określenia językowe pojawiają się dosłownie.

Przywoływane przepisy prawne dotyczą kwestii bezpieczeństwa (np. ewakuacja budynków), kodeksu pracy (zatrudnienie osoby z niepełnosprawnością, spółdzielnie socjalne), ustawy o rehabilitacji (*Podstawy przedsiębiorczości*, podręcznik dla szkół ponadpodstawowych, wyd.2., Stowarzyszenie Krzewienia Edukacji Finansowej) czy kwestii ubezwłasnowolnienia i wyłączenia z odpowiedzialności karnej (*Wiedza o społeczeństwie*, Podręcznik do 2 klasy liceów ogólnokształcących i techników. Zakres podstawowy, Operon). To w tej „prawnej” kategorii wyraz „niepełnosprawność” pojawia się najczęściej. Kolejną kategorię stanowią wzmianki przedstawiające niepełnosprawność z perspektywy polityki społecznej,

pokazując osoby z niepełnosprawnością jako najliczniejszą grupę wykluczoną społecznie, definiując to zjawisko jednocześnie jako jeden z problemów społecznych i traktując niepełnosprawność (obok innych cech) jako przesłankę do wykluczenia (*Wiedza o społeczeństwie*, Podręcznik do 2 klasy liceów ogólnokształcących i techników. Zakres podstawowy, Operon; *Wiedza o społeczeństwie*. Podręcznik. Klasa 8. Szkoła podstawowa, WSiP).

JEŚLI NIE NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ, TO JAKIE INNE POJĘCIA?

Pojęcia takie jak „niepełnosprawność”, „osoba z niepełnosprawnością”, „osoba niepełnosprawna” pojawiają się zaledwie w 20% wzmianek. Warto zatem przyrzeć się, jakich innych określeń, pojęć używa się do nazwania i do opisanie niepełnosprawności. Obok sformułowań nazywających konkretny rodzaj niepełnosprawności, np. osoba niewidoma, osoba niesłysząca, osoba głucha, osoba z zespołem Downa, ślepotą, głuchotą, powszechnie w podręcznikach pojawiają się pojęcia takie jak „inwalida” albo „kaleka”. Pojęcie „inwalida” używane jest często w kontekście konsekwencji wojny, tzn. inwalidzi wojenni.

Określenie „kaleka” obecne jest w omawianych tekstach źródłowych, np. w *Katarynce* Bolesława Prusa. Nie jest to zaskoczeniem, ponieważ nowela powstała pod koniec XIX wieku. Podobnie w wierszu *Przy drogowym pobrzeżu* Kazimierza Wyki z lat 50. XX wieku (*Ponad słowami*. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 2 liceum ogólnokształcącego i technikum, Nowa Era) pojawia się określenie „kuternoga”. Zaskakuje natomiast, że w podręczniku do języka polskiego (*Jutro pójdę w świat*. Język polski. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 6, WSiP) znajduje się ćwiczenie ortograficzne „Pisownia rzeczowników zakończonych na -ctwo, -dztwo, -stwo”, w którym należy od wyrazu „kaleka” utworzyć rzeczownik „kalectwo”. Jest tyle innych rzeczowników, które mogłyby posłużyć w tym ćwiczeniu, ale zostało dobrane właśnie „kalectwo”, czyli wyraz mocno nacechowany negatywnie. Według opinii eksperta Rady Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk określenia takie jak „kaleka” i „inwalida” mają zdecydowanie pejoratywne i lekceważące konotacje (por. Rada Języka Polskiego b.d.).

Do opisu niepełnosprawności stosuje się też pojęcia „braku” oraz „straty”. Brak i strata odnoszą się do wzroku, słuchu i kończyn. Towarzyszy im także niekiedy lęk przed utratą. Jako przykład można przytoczyć ojca, który obawia się, że jego córka nie będzie słyszała. Podejmuje więc leczenie córki. Zatem brak łączy się z odzyskiwaniem, naprawianiem, przywracaniem sprawności. Skojarzenie niepełnosprawności z brakiem oraz próbami odzyskiwania tego, co zostało stracone, zbliża ją do opisywania zagadnienia za pośrednictwem pojęć z repertuaru chorobowego. W podręcznikach można znaleźć zatem takie określenia jak ciężki stan chorobowy, zły stan chorobowy, chore nogi, słabo słyszeć. Połączenie

niepełnosprawności z pojęciami z zakresu chorób może wywoływać wrażenie, że niepełnosprawność jest stanem, który można, a może nawet trzeba, naprawić, wyleczyć (jak chorobę). Skoro dziewczynka ma chore nogi i z tego powodu korzysta z wózka, to być może wystarczy wyleczyć jej nogi i wózek już nie będzie jej potrzebny?

Podręczniki do biologii prezentują skrajny biomedyczny model niepełnosprawności. Paradoksalne zatem jest, że stosowane są w nich takie określenia jak „karłowatość” czy „gigantyzm” zamiast medycznych nazw, np. achondroplazja, niskorosłość, nadmierny wzrost. Co więcej, jako ilustrację zaburzeń działania gruczołów dokrewnych przedstawione jest czarno-białe zdjęcie rodem z tzw. freak show (*Biologia*. Podręcznik. Klasa 7, MAC Edukacja). Terminy „karzeł” i „wielkolud” pojawiają się również w rozważaniach o pięknie, o ideale piękna. Osoby za niskie lub za wysokie ukazane są jako przykłady zbytniego „odstawania od normalności” i jako takie nie mogą być uznane za piękne (*Nowe słowa na start!* Podręcznik do języka polskiego dla klasy 8 szkoły podstawowej, Nowa Era). Niepełnosprawność kojarzona jest nie tylko z brakiem lub nadmiarem, ale również z brzydotą i różnymi deformacjami cielesnymi. Co więcej, to właśnie w podręczniku do biologii pojawia się stwierdzenie „osoby cierpiące na zespół Downa” (*Biologia*. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 8, WSiP).

Pojęcia „karzeł” i „karlica” występują również we współczesnych opisach wybranych obrazów Diego Velázquez’a *Panny dworskie* i *Wizyta*. Osoby niskorosłe przedstawione są w typowych dla siebie rolach – jako osoby rozweselające rodzinę królewską (*Historia*. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony. Klasa 2, WSiP; *Sztuka i czas. Od prehistorii do rokoka*. Podręcznik. Klasa 1, wydanie 8, WSiP).

Termin „choroba psychiczna” nie pojawia się często. Zamiast niego znaleźć można takie pojęcia, jak: człowiek nierozumny, niespełna rozumu, obłąd, szaleństwo, opętanie. Co ważne, te pojęcia bardzo często opisują kobiety – bohaterki romantycznych utworów literackich (*Romantyczność, Faust*). W ogóle w podręcznikach do języka polskiego dotyczących epoki romantyzmu znajduje się wiele określeń związanych ze stanami depresyjnymi, kryzysami psychicznymi, np.: nadwrażliwość, nadmierne analizowanie własnych emocji, wewnętrzne cierpienie i niechęć do świata. Oczywiście trudno uniknąć tego typu sformułowań podczas analizowania utworów romantycznych czy charakteryzowania bohaterek i bohaterów romantycznych. Jednak podobne określenia pojawiają się także w opisie biografii poetów lub w tekstach analitycznych, pisanych przecież współcześnie. Termin „depresja” pojawia się w kontekście choroby układu nerwowego (*Biologia*. Podręcznik. Klasa 7, MAC Edukacja) i kryzysu psychicznego (*Etyka*. Podręcznik dla szkoły ponadpodstawowej. Klasa 1. Zakres podstawowy, Operon;

Mocni nadzieją. Religia. Podręcznik do 2 klasy liceum i technikum, Wydawnictwo św. Stanisława BM – edukacja; *Wędrując ku dorosłości*. Podręcznik dla klasy 8 szkoły podstawowej, Rubikon).

Z kolei „niepełnosprawność intelektualna” kryje się za określeniami typu „niedorozwój umysłowy”, „upośledzenie umysłowe”. Wielokrotnie pojęcia związane z niepełnosprawnością intelektualną pojawiają się tuż obok tych charakteryzujących choroby psychiczne. Powoduje to, że trudno jest niekiedy odczytać intencje nadawcy tekstu i nie wiadomo, czy przekaz dotyczy niepełnosprawności intelektualnej, czy choroby psychicznej. Przykładem takiego sformułowania jest „choroba umysłu”. Brak precyzyjnego języka powoduje, że niepełnosprawność intelektualna i choroba psychiczna zostają zunifikowane.

Niepełnosprawność sygnalizowana jest też za pośrednictwem rekwizytów, urządzeń, z których korzystają osoby z niepełnosprawnością. W analizowanych podręcznikach można więc znaleźć takie określenia, jak: osoba z aparatem słuchowym, osoba z białą laską, osoba na wózku, osoba z drewnianą nogą (postać pirata).

Określenia opisujące niepełnosprawność są też stosowane jako metafory, np. „ślepotą rozumu”, „schizofrenia współczesnego świata”, „upośledzony stan w społeczeństwie”, „noc głucha” czy „sparaliżowany z wrażenia”. Pojęcia związane z chorobą i niepełnosprawnością wykorzystywane są do opisu i interpretacji problemów społecznych najczęściej w pejoratywny sposób.

Terminy stosowane do definiowania i opisywania niepełnosprawności pochodzą w znakomitej większości z repertuaru modelu biomedycznego, charytatywnego. Wiele z nich nie pojawia się we współczesnych publikacjach, chyba że w charakterze historii terminologii związanej z niepełnosprawnością, np. inwalida, kaleka, cierpienie na zespół Downa, niedorozwój umysłowy. Są to pojęcia stygmatyzujące i dyskryminujące. Tym bardziej że łączą się z przedstawianiem osób z niepełnosprawnością jako przedmiotów opieki i troski. „Wpychają” je zatem w dyskurs opiekuńczy, a nie związany z konwencyjnym niezależnym życiem. Konotują ponadto negatywne emocje oraz doświadczenia. Oczywiście należy docenić, że w podręcznikach nie pojawiają się takie pojęcia, jak „debil”, „idiota” czy „imbecyl” opisujące osobę z niepełnosprawnością intelektualną. Jednak trudno uznać język stosowany w podręcznikach za zgodny ze współczesnymi standardami równościowymi, w tym tymi wynikającymi z KPN.

W JAKICH SYTUACJACH I ROLACH SPOŁECZNYCH PRZEDSTAWIANE SĄ OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ?

Sposób prezentowania osób z niepełnosprawnością w analizowanych podręcznikach zdominowany jest przez ukazywanie ich w sytuacji zależności od innych osób, od działania innych ludzi. Jak już pisałyśmy, niepełnosprawność ukazywana jest najczęściej w kontekście opieki, troski, działań organizacji i instytucji. Zatem sytuacja zależności jest niestety oczywistą konsekwencją tego kontekstu.

W obecnych we wzmiankach sytuacjach zależności osoby z niepełnosprawnością przedstawione są w rolach odbiorców i odbiorczyń pomocy, wsparcia i opieki lub w roli osób tego wsparcia i pomocy potrzebujących. Nie ma ani jednej informacji, w której to osoba z niepełnosprawnością udzielałaby pomocy osobie pełnosprawnej. Czasem los osoby z niepełnosprawnością zależy od innych osób z jej otoczenia (nauczyciel/ka, rodzina). W skrajnym przypadku przedstawiona jest sytuacja uzdrawiania paralityka przez Jezusa (*Idziemy do Jezusa*. Podręcznik do religii dla klasy 2 szkoły podstawowej, Jedność).

Wśród wzmianek dotyczących niepełnosprawności można znaleźć takie, które przedstawiają teoretyczne, hipotetyczne sytuacje. Podręczniki do przedmiotu „Podstawy przedsiębiorczości” i „Wiedzy o społeczeństwie” referują zapisy z ustaw oraz wskazują na niepełnosprawność jako problem społeczny związany z wykluczeniem społecznym. Co ważne i co już podkreślałyśmy, nie są opatrzone chociażby komentarzem osoby z niepełnosprawnością. Jednak trzeba podkreślić, że teoretyczne sytuacje opisane w podręczniku do WOS-u sprzyjają prezentacji osób z niepełnosprawnością w sytuacjach niezależności, jako osób aktywnych – w publicznych rolach społecznych typowych dla dorosłej osoby (np. pracownik, pracownica).

Pozostałe ukazywanie osób z niepełnosprawnościami w sytuacjach publicznych dotyczy głównie kontekstu szkolnego. Dzieci z niepełnosprawnościami pokazane są jako uczniowie i uczennice. Jednak, jak już pisałyśmy, są to sporadyczne przypadki – dzieci z niepełnosprawnością bardzo rzadko są prezentowane w podręcznikach w kontekście relacji koleżeńskich. Co więcej, incydentalnie relacje te przedstawiane są w sposób równościowy czy też partnerski. Innym przykładem prezentacji osób z niepełnosprawnością w sytuacjach publicznych są wzmianki, w których osoby te są adresatami formalnego wsparcia, np. pomocy społecznej. Zatem zarówno sposób prezentacji osób z niepełnosprawnością w sytuacjach prywatnych, jak i publicznych dotyczy raczej relacji zależności niż niezależności.

W pozostałych podręcznikach dominują wzmianki, w których osoby z niepełnosprawnością przedstawione są w sytuacjach prywatnych, a mniej w umiejscowionych w sferze publicznej. Sytuacje te

koncentrują się wokół ról rodzinnych, np. córki, której renta jest wykorzystywana przez rodziców lub innej osoby z rodziny, która potrzebuje opieki, pomocy, wsparcia. W podręcznikach nie znalazłyśmy ani jednej wzmianki, w której osoba z niepełnosprawnością byłaby przedstawiona na płaszczyźnie prywatnej, typowej dla osoby dorosłej – w roli ojca, matki, partnera, partnerki, przyjaciela, przyjaciółki.

W analizowanych wzmiankach o niepełnosprawności dominuje przedstawienie w relacji zależności, niezależnie od tego, czy osoba z niepełnosprawnością ukazana jest w sytuacji prywatnej czy publicznej.

OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI A INNE DYSKRYMINOWANE GRUPY

Tematem naszego namysłu był również sposób przedstawiania w podręcznikach innych grup dyskryminowanych lub ich przedstawicieli i przedstawielek. Najważniejsza nasza obserwacja dotyczy tego, że niepełnosprawność bardzo często pojawiała się obok takich pojęć, jak: bieda, niedołęstwo i starość. Niepełnosprawność występuje także jako jeden z problemów społecznych i jako przesłanka do wykluczenia społecznego. Tutaj niepełnosprawność utożsamiana jest z odmiennością (jako podstawą wykluczenia). „Najbardziej narażone na wykluczenie są osoby z niepełnosprawnościami, chore psychicznie, bezrobotni i osoby o niskich kwalifikacjach zawodowych, bezdomni, matki samotnie wychowujące dzieci, osoby w podeszłym wieku, byli więźniowie, uchodźcy, emigranci oraz przedstawiciele mniejszości narodowych i etnicznych (np. Romowie)” (*Wiedza o społeczeństwie*, Operon. Podręcznik do 2 klasy liceów ogólnokształcących i techników. Zakres podstawowy, s. 129). Te wszystkie grupy zostały połączone słowem kluczem – „odmienność”. W tym przypadku odmienność ma zdecydowanie negatywne konotacje, ponieważ scala się z wykluczeniem społecznym, dyskryminacją i stygmatyzacją.

Odmienność bywa przedstawiana w podręcznikach w kategoriach różnorodności mającej zabarwienie pozytywne (*Uczymy się z Bratkiem*. Podręcznik do 1 klasy szkoły podstawowej. Część 1, Operon). W rozdziale otwierającym podręcznik *Każdy z nas jest inny i wyjątkowy* przedstawiona jest między innymi dziewczynka na wózku i chłopiec pochodzący z Ukrainy. Każda z przedstawionych osób ma jakiś talent i jest za coś podziwiana przez kolegów i koleżanki z klasy. Jednak tej wątek różnorodności nie jest kontynuowany i rozwijany w dalszych częściach podręcznika. Można odnieść wrażenie, że pojawił się w nim albo przypadkiem, albo ze względów formalnych musiał się pojawić i został „odhaczony”.

Zatem niepełnosprawność w kontekście innych grup dyskryminowanych sprowadza się do wspólnego mianownika – odmienności. Z tym że tej odmienności nadaje się znaczenie w przeważającej części negatywne albo pozytywne, gdy łączona jest z kategorią różnorodności.

PODSUMOWANIE

Analiza sposobu przedstawiania niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością w podręcznikach szkolnych wykazała, że nie odbiega on od sposobu prezentowania niepełnosprawności w mediach. Dla przykładu w prasie osoby z niepełnosprawnościami przedstawiane są albo jako „bezbronne ofiary”, albo jako „dzielni bohaterowie” (por. Struck-Peregończyk, Leonowicz-Bukała 2018). Jak pisałyśmy, przedstawianie w podręcznikach koncentruje się wokół osób z niepełnosprawnością jako obiektów troski i jako osób, które osiągają sukcesy „pomimo” niepełnosprawności. Jednak najbardziej uderzającym spostrzeżeniem jest fakt przemilczania niepełnosprawności jako takiej. Bardzo rzadko w podręcznikach pojawia się określenie „niepełnosprawność” lub „osoba z niepełnosprawnością”. W ich miejscu stosowane są określenia wysoce stygmatyzujące i dyskryminujące (por. Struck-Peregończyk 2013; Ślebioda 2020). Brakuje też uwzględnienia perspektywy osób z niepełnosprawnościami.

Sposób przedstawiania niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnościami w podręcznikach można określić jako ableistyczny. Dokonywany jest z domyślnej perspektywy osoby pełnosprawnej, która nie jest świadoma swojej uprzywilejowanej pozycji. Biorąc to pod uwagę, można uznać, że osoby z niepełnosprawnością w podręcznikach stają się albo niewidoczne, albo „hiperwidoczne”. Jak zauważają Ewelina Godlewska-Byliniak i Justyna Lipko-Konieczna (2020, s. 8):

„Niewidoczność oznacza tutaj przede wszystkim brak uznania osób z niepełnosprawnościami za pełnoprawne podmioty mogące na równi z innymi współtworzyć przestrzeń publiczną. Wiąże się to ze społeczną marginalizacją, a w przypadku niepełnosprawności bardzo często z instytucjonalną izolacją czy zepchnięciem do sfery rodzinno-domowej. Hiperwidoczność oznacza z kolei proces percepcyjny, w wyniku którego osoba z niepełnosprawnością – jeśli już pojawi się w sferze publicznej – poddawana jest natychmiastowej kategoryzacji warunkowanej istnieniem szeregu stereotypów dotyczących niepełnosprawności. Hiperwidoczność niepełnosprawności wiąże się również z tym, że przestania ona wszelkie inne cechy, stając się podstawą definicji jednostki w oczach społeczeństwa”.

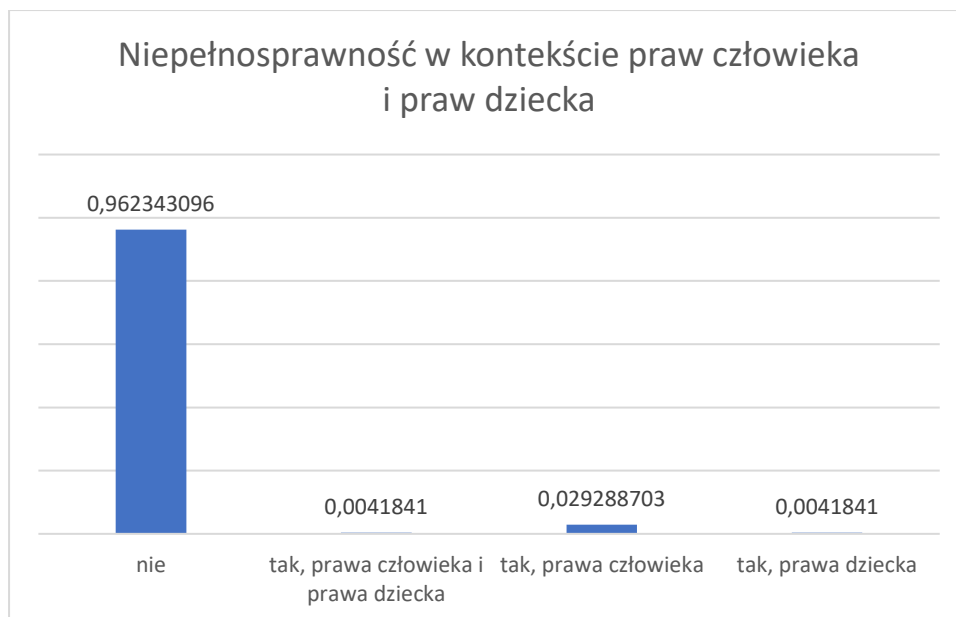
NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ W KONTEKŚCIE PRAW CZŁOWIEKA

W tej części omawiamy wyniki analizy przedstawiania osób z niepełnosprawnościami oraz niepełnosprawności w podręcznikach szkolnych w kontekście praw człowieka. Jak już podkreśliłyśmy w rozdziale opisującym nasze podejście badawcze – które jest ściśle związane z etosem Disability

Studies/studiów o niepełnosprawności – ujmowanie niepełnosprawności w perspektywie praw człowieka jest jedną z kluczowych wytycznych dla naszych badań. Przez perspektywę praw człowieka rozumiemy spojrzenie na niepełnosprawność i osoby z niepełnosprawnościami przez pryzmat katalogu praw człowieka i praw dziecka, który wynika w szczególności z Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka oraz z szeregu dokumentów Organizacji Narodów Zjednoczonych. Szczególne znaczenie ma dla nas również Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (KPON), którą państwo polskie ratyfikowało w 2012 roku i którą zarówno międzynarodowy, jak i polski ruch osób z niepełnosprawnościami traktuje jako priorytetowe narzędzie zmiany społecznej w obszarze niepełnosprawności. W związku z powyższym w naszych analizach skupiliśmy się na tym, czy o niepełnosprawności i osobach z niepełnosprawnościami pisze się/mówi się w kontekście praw człowieka i praw dziecka, a jeśli tak, to jak bliżej wygląda odniesienie do międzynarodowych podstaw tej ochrony. Interesujące było dla nas zwłaszcza, czy występuje – i ewentualnie jakie – nawiązanie do KPON.

SKALA I ZAKRES ZJAWISKA

Nasze badanie wykazało, że niepełnosprawność w kontekście praw człowieka aż w **96,2%** przypadków **NIE występuje** w podręcznikach szkolnych. Jednocześnie na 75 analizowanych podręczników pojawia się **0 wzmianek** o Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, mimo iż 74 podręczniki zostały wydane w latach 2013-2020, czyli już po podpisaniu (w roku 2010) i ratyfikowaniu (w roku 2012) KPON przez państwo polskie. Ponadto w analizowanych podręcznikach nie zidentyfikowaliśmy też wzmianek w znaczący sposób odnoszących się do praw dziecka. Poniższy wykres przedstawia skalę tego zjawiska.



Wykres 14. Niepełnosprawność w kontekście praw człowieka i praw dziecka w analizowanych podręcznikach (N-239)

Wzmianki oscylujące wokół perspektywy niepełnosprawności w kontekście praw człowieka pojawiają się w 6 podręcznikach. W przypadku podręczników do edukacji wczesnoszkolnej chodzi o 1 podręcznik na ogółem 15; w przypadku podręczników do edukacji podstawowej są to 3 podręczniki na ogółem 37; jeśli chodzi o podręczniki do edukacji ponadpodstawowej są to 2 podręczniki na ogółem 23. W dwóch ostatnich kategoriach podręczników (poza 1 podręcznikiem do etapu wczesnoszkolnego, który nie jest podzielony na przedmioty) aspekt praw człowieka i niepełnosprawności został uwzględniony w ramach następujących przedmiotów: wychowanie do życia w rodzinie (etap podstawowy), historia (etap podstawowy), edukacja dla bezpieczeństwa (etap ponadpodstawowy), wiedza o społeczeństwie (etap ponadpodstawowy). Najwięcej wzmianek (3) występuje w podręcznikach do wychowania do życia w rodzinie (Rubikon).

Większość wzmianek w ww. podręcznikach nie miała charakteru ani oddzielnych, znacząco rozbudowanych części, ani też wymiaru przekrojowego. Jednocześnie – w porównaniu z ogólną tendencją przedstawiania niepełnosprawności w analizowanych podręcznikach – można uznać, że jeśli już perspektywa praw człowieka się pojawiała, to nie miała ona charakteru całkowicie incydentalnego – nawet jeśli nadal pod względem długości tekstu były to raczej formy zwarte, tj. kilka słów, zdań lub akapitów. Jednakże w jednym przypadku (podręcznik do wychowania do życia w rodzinie) pojawił się nawet oddzielny, 3-stronicowy rozdział, w którego treść wpleciono perspektywę praw człowieka.

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – NADAL MOCNO NIEOBECNA, ALE MNIEJ STYGMATYZACJI

Niestety zgodnie z tendencją, którą zidentyfikowaliśmy we wcześniejszych częściach publikacji, oraz wbrew logice praw człowieka, terminy takie jak „niepełnosprawność”, „osoba z niepełnosprawnością”, „osoba niepełnosprawna” itp., nadal występują znacznie rzadziej, niż określenia odnoszące się do konkretnych typów niepełnosprawności, np. „osoby niewidome” czy „osoby niesłyszące”. Ponadto bezpośrednie odniesienie do niepełnosprawności pojawiało się zaledwie w połowie analizowanych wzmianek, a w połowie wynikało z kontekstu (np. w przypadku wzmianek o protezach przeznaczonych np. dla jeńców wojennych, gdzie w domyśle chodzi o osoby po amputacjach, czyli np. z niepełnosprawnością ruchu).

Opierając się na bezpośrednich i pośrednich odniesieniach do niepełnosprawności, można stwierdzić, że w kontekście praw człowieka umieszczone zostały następujące rodzaje niepełnosprawności: wzroku, słuchu, ruchowa, intelektualna, sensoryczna, choroba psychiczna. Praktyki te powodują, że nadal osoby z niepełnosprawnościami, nawet na potrzeby perspektywy praw człowieka, nie są „skonsolidowane” jako grupa mniejszościowa, która doświadcza systemowej dyskryminacji i segregacji. Jest to istotne, bo perspektywa prawoc człowieka ma na celu właśnie przeciwdziałanie i zadośćuczynienie tejże systemowej dyskryminacji i segregacji.

Próba uwzględnienia perspektywy praw człowieka nie przełożyła się też znacząco na wyłuszczenie intersekcyjnych doświadczeń niepełnosprawności i związanych z nimi dyskryminacji krzyżowej czy wielokrotnej. Oznacza to, że prezentowane w podręcznikach przykłady np. dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność nie odzwierciedlają złożoności i różnorodności życiowych doświadczeń osób z niepełnosprawnościami. Jednocześnie warto zauważyć, że we wzmiankach dotyczących niepełnosprawności w kontekście praw człowieka nie pojawią się terminy, które – jak pokazywałyśmy w poprzednich częściach tekstu – są szkodliwe ze względu na swoją stygmatyzującą i dyskryminującą rolę. Można domniemywać, że większa uważność autorów i autorek podręczników w tym zakresie może mieć związek z kontekstem praw człowieka, jaki próbują wpieść w treść podręczników.

PRAWA CZŁOWIEKA, CZYLI... CO KONKRETNIE?

Na podstawie naszej analizy wyróżniłyśmy dwa główne podejścia w rozumieniu i używaniu praw człowieka do przedstawiania niepełnosprawności. Pierwsze podejście nazwałyśmy „zogniskowanym”, a drugie – „domniemanym”. Zogniskowane podejście występuje, gdy w danej wzmiance bezpośrednio przywołany jest albo jedynie termin „prawa człowieka”, albo razem z tym terminem pojawia się

nawiązanie do międzynarodowego systemu ochrony praw człowieka, np. ONZ, Rady Europy itd. (lub dokumentów tych systemów). Takie właśnie podejście zidentyfikowaliśmy w jednym przypadku, tj. w podręczniku do wiedzy o społeczeństwie do edukacji ponadpodstawowej wydawnictwa Operon. Zogniskowanie na ujęciu niepełnosprawności w kategoriach prawocząłowieczych jest zasygnalizowane uczniom i uczennicom w sposób jednoznaczny – poprzez tytuł części podręcznika: *Prawa człowieka i ich ochrona* oraz poprzez tytuł rozdziału: *System ochrony praw człowieka w ramach Rady Europy*. Tekst wzmianki został wyróżniony w ramce, która zajmuje pół strony podręcznika. We wzmiance znajduje się przykład wyroku Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w sprawie Bujak kontra Polska. Chodzi zatem o wyrok stwierdzający naruszenie Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności w obszarze ochrony zdrowia osoby przebywającej w placówce penitencjarnej. Określenie „niepełnosprawność” pojawia się tutaj wprost oraz w jednoznacznym kontekście naruszenia praw człowieka. Mimo tego, można odnieść wrażenie, że aspekt choroby umieszczono w bardziej centralnym miejscu niż aspekt niepełnosprawności *per se*. Może to jednak wiązać się zarówno ze specyfiką samej sprawy, jak i wyroku. Jednocześnie, jak pokazuje ten przykład, zogniskowane podejście otworzyło możliwość wskazania na konkretny kontekst społeczno-polityczny – w tym przypadku polski – w jakim osoba z niepełnosprawnością doświadczyła dyskryminacji.

Domniemane podejście ma miejsce, gdy nie ma bezpośredniego odniesienia ani do terminu „prawa człowieka”, ani do międzynarodowego systemu ochrony praw człowieka, np. ONZ, Rady Europy, itd. (lub dokumentów tych systemów). Podejście to występuje znacznie częściej. Wniosek, że dana wzmianka uwzględnia szeroko pojętą perspektywę praw człowieka lub łamania tych praw, wyciągamy tutaj na zasadzie domniemania, tzn. na podstawie np. nawiązań do ogólnie znanych wydarzeń historycznych. Przykładem może być przemoc fizyczna białych kolonizatorów wobec niewolników powodująca m.in. niepełnosprawność. Drugą podstawą domniemania może być użycie wprost lub nawiązywanie do koncepcji kojarzonych z katalogiem praw człowieka, takich jak niezależne życie czy godność. Niepokojące jest jednakże, że te kwestie i konteksty są bardzo zawoalowane, a ich potencjalna wartość wynikająca z nawiązania do praw człowieka jest dodatkowo „rozwadniana” przez towarzyszący (nawet jeśli w tle) kontekst medykalizujący niepełnosprawność. Kontekst ten jest wprowadzany np. poprzez wspomnianie cierpienia czy splatanie niepełnosprawności z chorobą ukazywaną jako problem. Ponadto pojawiały się przypadki, w których nawiązywanie do praw człowieka nie wykluczało odwoływania się do problematycznych z tego punktu widzenia koncepcji, np. koncepcji urodzinniania opieki bez wskazywania systemowych obowiązków państwa w zakresie wsparcia osób z niepełnosprawnościami.

Innym dyskusyjnym przykładem jest domniemane umieszczenie w kontekście praw człowieka ważnych kwestii dot. niepełnosprawności – np. respektowania potrzeby intymności, godności, decydowania o sobie osoby „chorej” – przy jednoczesnym podejściu moralizatorskim oraz charytatywnym do niepełnosprawności. Pojawia się nawet także podejście o charakterze „inspiration porn” („(...) czasami mówi się, że choroba bliskiego człowieka jest egzaminem z miłości. Zdajemy ten egzamin, jeśli starość i niedołęstwo czy niepełnosprawność osoby bliskiej wyzwala w pozostałych członkach rodziny pokłady troskliwości, empatii, cierpliwości i życzliwości”. Podręcznik *Wędrując ku dorosłości*. Podręcznik dla klasy 8 szkoły podstawowej, Rubikon, tytuł rozdziału: *Wobec choroby, cierpienia i śmierci*, s. 144).

Niepokojące i niezgodne z paradygmatem praw człowieka jest to, że zarówno w podejściu zogniskowanym, jak i domniemanym osoby z niepełnosprawnościami pojawiają się niemalże wyłącznie w kontekście zależności (np. od innych osób lub instytucji), natomiast nigdy nie występują jako narratorzy/ki. Takie podejście może wskazywać, że zrozumienie istoty i roli praw człowieka ogólnie oraz w stosunku do osób z niepełnosprawnościami jest niewystarczające. A co za tym idzie – omawiany sposób włączenia perspektywy praw człowieka w kontekście niepełnosprawności uznać można w dużej mierze za kontraproduktywny.

Podsumowując, skala (nie)włączenia perspektywy prawoczułowieczej, albo kontraproduktywne przypadki jej włączenia, pokazują dobitnie, że niepełnosprawność nie jest kojarzona z tą perspektywą ani w celach deskryptywnych, ani normatywnych w polskich podręcznikach szkolnych – poza marginalnymi wyjątkami (6 podręczników na 75). To, co jednak należy uznać za dobrą praktykę, to fakt, że wzmianki o niepełnosprawności w szeroko rozumianym kontekście prawoczułowieczym pojawiły się na każdym etapie edukacji, łącznie z etapem wczesnoszkolnym. Jednocześnie niepokojąca jest nie tylko bardzo niska częstotliwość tych wzmianek na tle ogólnej próby analizowanych podręczników, ale też fakt, że zidentyfikowane wzmianki pojawiły się zaledwie w ramach 4 przedmiotów. Samo w sobie jest to straconą edukacyjną okazją do mainstreamowania niepełnosprawności w kontekście praw człowieka w odniesieniu do szerokiego spektrum tematów poruszanych w wieloaspektowym i długoletnim procesie edukacji uczniów i uczennic. Ponadto niezwykle alarmującym sygnałem jest brak wzmianki czy nawiązania do KPON, czyli brak tzw. konwencyjnego myślenia o niepełnosprawności (np. w zakresie niezależności, samostanowienia, reprezentacji oraz poprzez „mówienie” w swoim imieniu). W ten sposób fundamentalne dla ruchu osób z niepełnosprawnościami narzędzie zmiany społecznej – wiążące rząd polski od 2012 roku – zostało całkowicie zignorowane w podręcznikach szkolnych.

Kolejnym etapem przeprowadzonej analizy była identyfikacja wizualnych form przedstawienia niepełnosprawności, treści i kontekstów z niej wynikających. W praktyce sprowadzało się to do analizy ilustracji, rysunków, obrazów, fotografii, grafik i piktogramów, które pojawiły się w podręcznikach. Za niepełnosprawność lub chorobę w formach wizualnych uważaliśmy:

- widoczną niepełnosprawność stałą i tymczasową (np. złamana noga na rysunku, opatrywani żołnierze po walce);
- niepełnosprawność niewidoczną, która wynikała z kontekstu treści/podpisu (np. zdjęcie dwóch rozmawiających kobiet w gabinecie, treść zachęca do skorzystania ze wsparcia specjalisty podczas doświadczenia depresji);
- cechy charakterystyczne w wyglądzie osób z niepełnosprawnościami (np. z niepełnosprawnością intelektualną i z chorobami psychicznymi);
- sprzęty, urządzenia i sposoby komunikacji (np. polski język migowy) osób z niepełnosprawnościami.

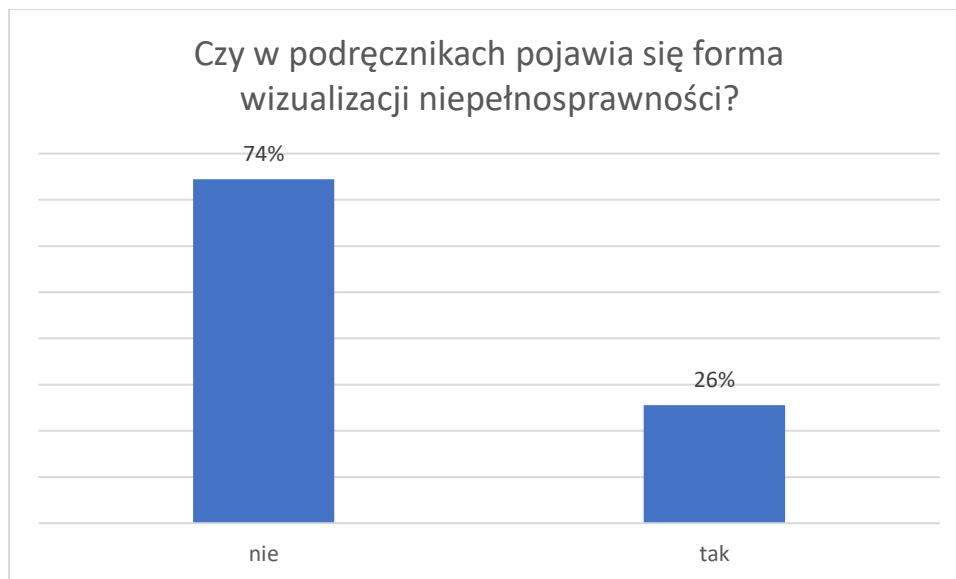
Ilustracje pojawiają się zarówno w głównych czytankach, treściach informacyjnych i opisujących, zadaniach, jak i na marginesie stron – w ciekawostkach, ramkach informacyjnych, notkach biograficznych. Obrazki stanowią uzupełnienie głównych tekstów w podręcznikach, występują samodzielnie w formie ciekawostek i dodatkowych informacji.

Odnosząc się do wizualnych form niepełnosprawności, w dalszej części opracowania będziemy raczej posługiwać się ogólnym terminem „ilustracje”. Jeśli w omawianym przypadku istotna będzie forma wizualna – zostanie doprecyzowana. Użytym synonimem do pojęcia „podręcznik” jest „szkolna książka”.

SKALA I ZAKRES ZJAWISKA

Formy wizualne są dopełnieniem treści podręczników, dlatego warto przedstawić ich krótką analizę na różnych etapach edukacji.

Ilustracje prezentujące osoby z niepełnosprawnościami i/lub niepełnosprawność pojawiają się 61 razy (26%) na 239 wzmianek. Całkowity brak opisu wizualnego występuje natomiast w 179 przypadkach (74%).



Wykres 15 Wizualizacja niepełnosprawności w podręcznikach szkolnych (N-239)

WIZUALNE SPOSOBY PRZEDSTAWIANIA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI

Interesująca jest liczba pojawiających się obrazków dotyczących niepełnosprawności na każdym z trzech etapów edukacji oraz to, w podręcznikach do jakiego przedmiotu pojawiały się najczęściej.

Na etapie wczesnoszkolnym formy graficzne można zobaczyć w podręczniku do religii (trzy razy) oraz podręcznikach: *Nowi Tropiciele* dla klasy 3 część 2 (dwa razy) i *Wielka Przygoda* do klasy 1 (dwa razy). W czterech innych – ilustracje o niepełnosprawności występują pojedynczo. To łącznie 11 razy.

Z kolei podręczniki szkolne do edukacji podstawowej (klasy 4-8) zawierają w sumie 31 ilustracji. Najczęściej pojawiają się w książkach do:

- języka polskiego (10 razy na pięć analizowanych podręczników),
- biologii (6 razy w dwóch podręcznikach; z czego 4 razy w podręczniku do klasy siódmej),
- historii (6 razy w dwóch podręcznikach; z czego 5 razy w podręczniku do klasy siódmej).

Oprócz tych przedmiotów różne formy wizualne dotyczące niepełnosprawności występują również w szkolnych książkach do: edukacji dla bezpieczeństwa (cztery razy), geografii (dwa razy), przyrody (jeden raz), techniki (jeden raz), wychowania do życia w rodzinie (jeden raz).

W podręcznikach do edukacji ponadpodstawowej (klasy 1-4) można wyodrębnić cztery przedmioty, w których częściej teksty obrazowano ilustracjami nawiązującymi do niepełnosprawności. Są to:

- historia sztuki (5 razy, dwie części podręcznika *Sztuka i czas*),
- historia (4 razy w jednym podręczniku),
- wiedza o społeczeństwie (3 razy w jednym podręczniku),
- język polski (3 razy w dwóch podręcznikach).

Najmniej form wizualnych występuje w podręczniku do religii (2 razy) oraz do etyki (jeden raz). W sumie 18 obrazków przyporządkowano do tego etapu edukacji.

RODZAJE NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI PRZEDSTAWIANE NA ILUSTRACJACH

Ilustracje zamieszczone 60 razy w podręcznikach w zdecydowanej większości przedstawiają niepełnosprawności ruchu (poruszanie się na wózku, brak kończyn, złamania kończyn, trudności w poruszaniu się, gigantyzm, achondroplazja) i wzroku (najczęściej noszenie okularów). Rzadko, ale jednak pojawia się:

- niepełnosprawność słuchu, która jest przedstawiana zazwyczaj wraz z niepełnosprawnością wzroku;
- niepełnosprawność psychiczna (rozumiana jako depresja, zaburzenia psychiczne, choroby psychiczne);
- oraz niepełnosprawność intelektualna.

Pojedyncze przykłady niepełnosprawności w formach wizualnych to oparzenie i nowotwór. Pozostałe rodzaje niepełnosprawności nie pojawiły się na ilustracjach w podręcznikach.

Warto zaznaczyć, że zdarzały się przypadki ilustracji, które trudno było jednoznacznie przyporządkować do konkretnej kategorii niepełnosprawności (przykład tego typu obrazków to ciało osoby doświadczającej nieznannej choroby czy bezwładne ciało żołnierza po walce). Przykłady i opisy form wizualnych, wpisane w różne konteksty, są podane na kolejnych stronach.



Ilustracja 1. Diego Velázquez, *Panny dworskie*, źródło: *Historia. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony. Klasa 2*, s. 255. Słynny obraz przedstawia dwie osoby (po prawej) z achondroplazją wśród dworów.

Rodzaje niepełnosprawności na różnych ilustracjach wskazują jednoznacznie na nadreprezentację dwóch typów niepełnosprawności: ruchu (szeroko rozumianej) oraz wzroku. Przy czym ta druga prawie zawsze odnosi się do noszenia okularów, które można uznać, że jest często występującym zjawiskiem w społeczeństwie i może, ale nie musi być kategoryzowane w kategoriach niepełnosprawności. Można zatem poddać pod wątpliwość, czy autorzy podręczników klasyfikują noszenie okularów i związane z tym uszkodzenie wzroku jako niepełnosprawność. Nadreprezentacja niepełnosprawności ruchu z kolei powiela i umacnia stereotyp, że osobą z niepełnosprawnością jest tylko osoba posiadająca widoczną niepełnosprawność – najczęściej poruszająca się na wózku. W podręcznikach występuje zbyt mało wizualnych przykładów innych rodzajów niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnościami do tego, by uczniowie i uczennice wyszli/ły poza ramy schematycznego myślenia w tym temacie, nabyli/ły szersze wyobrażenie i wiedzę o osobach z niepełnosprawnościami – choćby z samych ilustracji, które adekwatniej odzwierciedlają świat.

Ilustracje nawiązujące do niepełnosprawności w podręcznikach szkolnych występują w różnych kontekstach. Jednym z ich podstawowych punktów wspólnych jest sposób przedstawienia niepełnosprawności lub osoby z niepełnosprawnością – czy w sytuacji zależności lub niezależności. Poniższe przedstawienie kontekstów ilustracji jest wpisane w tę klasyfikację.

SYTUACJE ZALEŻNOŚCI I NIEZALEŻNOŚCI

Sytuacja zależności pojawia się wtedy, gdy osoba z niepełnosprawnością jest ukazana jako osoba potrzebująca jakiegoś rodzaju opieki lub wsparcia od osób pełnosprawnych. Zależność jest powiązana zazwyczaj z medycznym modelem niepełnosprawności – postrzeganiem osoby z niepełnosprawnością przez pryzmat jej niepełnosprawności jako ograniczenia funkcjonowania, potrzebie udzielenia pomocy lub/i opieki.

Z kolei sytuacja niezależności inaczej rozkłada te akcenty – pokazuje osobę niepełnosprawną w roli podmiotu, samodecyzyjną, niezależnie wypowiadającą się lub/i wykonującą daną czynność (niezależność jest tu rozumiana także jako wsparcie asystenta, psa przewodnika czy wspieranego podejmowania decyzji osób z niepełnosprawnością intelektualną). Takie przedstawienie osoby z niepełnosprawnością wynika z Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych i szerzej – z koncepcji praw człowieka.

Sytuacja zależności i niezależności zaprezentowana na ilustracjach nie zawsze była jednoznaczna do określenia i wpasowania w te dwie kategorie. Istniała zatem potrzeba wyodrębnienia trzeciej kategorii – neutralnej.

Na podstawie tych trzech kategorii opisane zostaną ilustracje w kilku najczęściej powtarzających się kontekstach:

- życie codzienne (13 przypadków),
- historyczność i współczesność (12 przypadków),
- sztuka (12 przypadków),
- symbol niepełnosprawności (np. logotyp organizacji, piktogramy – 6 przypadków),
- przypowieści i bajki (4 przypadki),
- zapewnienie dostępności (3 przypadki).

ŻYCIE CODZIENNE

Formy wizualne w kontekście życia codziennego wystąpiły 13 razy. Typowa sytuacja zależności osoby z niepełnosprawnością w codzienności najbardziej wybrzmiewa z fotografii, na której zakonnice mają pod opieką czarnoskórą kobietę na wózku. Brakuje więcej danych do interpretacji tej formy wizualnej, np. czy kobieta mieszka w budynku wraz z innymi osobami z niepełnosprawnością i chorymi, czy jest to pomoc „doraźna” i tymczasowa. Jednakże sama niepełnosprawność jest na zdjęciu drugoplanowa, ponieważ podpis jednoznacznie nadaje kierunek interpretacji fotografii – skupia się na podkreśleniu pracy zakonnice, którą jest pomaganie chorym (*Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii dla klasy 4 szkoły podstawowej, Nowa Era).



Ilustracja 2. Dziewczynka ze złamaną nogą w domu, źródło: *Szkolni Przyjaciele*. Podręcznik. Klasa 1. Część 1, wydanie 2, s. 57.

Innym przykładem sytuacji zależności, ale przy niepełnosprawności tymczasowej może być ilustracja dziewczynki leżącej w łóżku ze złamaną nogą w gipsie, wokół której krzątają się różne pomagające jej i dotrzymujące towarzystwa osoby (*Szkolni Przyjaciele*. Podręcznik. Klasa 1. Część 1, wydanie 2, WSiP).

Na rysunku został uwypuklony inny kluczowy kontekst – relacji z innymi ludźmi. W tym przypadku dziecko (najprawdopodobniej uczennica) jest wręcz otoczone osobami, co stanowi duży kontrast do tego, w jaki sposób na ilustracjach przedstawiane są uczennice ze stałymi niepełnosprawnościami. Zazwyczaj są same, jakby nie wchodziły w społeczne interakcje, nie miały kolegów i koleżanek – np.

obrazek dziewczyny na wózku w bibliotece czy obrazek uśmiechniętej dziewczynki również na wózku przy czytance o uczniach i różnorodności w szkole (przykład ten został szerzej opisany w części „Osoby z niepełnosprawnościami a inne grupy dyskryminowane”).

Do sytuacji niezależności także można podać dwa przykłady. Jedną z nich stanowi fotografia, przedstawiająca sportowców grających w koszykówkę na wózkach (*Ja i moja szkoła na nowo*. Podręcznik. Klasa 1, część 4, Mac Edukacja). Mężczyźni są pokazani z perspektywy swoich umiejętności, w roli aktywnych, rywalizujących o zwycięstwo zawodników, nie osób wymagających opieki i pomocy. Kolejny przykład dotyczy ilustracji z alfabetem Braille’a, która sama w sobie jest neutralna i uzupełnia czytanek, ale tekst nadaje jej konkrety wymiar. Wynika z niego, że pełnosprawna dziewczynka jest zainteresowana sposobem chodzenia niewidomej rówieśniczki. Dziecko dowiaduje się, czym jest pismo Braille’a oraz zaprzyjaźnia się z dziewczynką, ucząc się, że niepełnosprawność nie wpływa na jakość relacji (przykład został szerzej opisany w części „W jakim kontekście pojawia się niepełnosprawność w analizowanych podręcznikach?”). Jedyne czego być może brakuje w tym przykładzie, to druga ilustracja przedstawiająca interakcję dwóch dziewczynek.

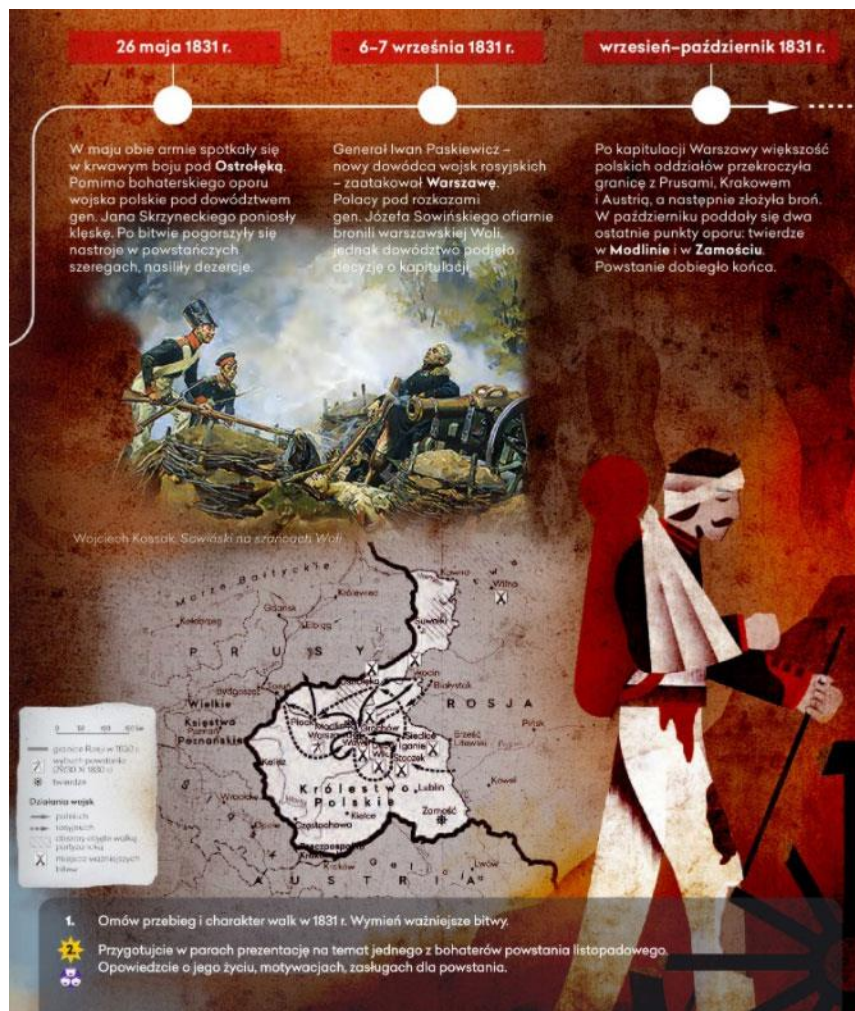
Do sytuacji neutralnej w kontekście codzienności można zaliczyć dwa krótkie komiksy, których celem jest wizyta lekarska i profilaktyka wzroku i słuchu (*Wielka Przygoda*. Podręcznik. Edukacja polonistyczna, przyrodnicza, społeczna i matematyczna. Klasa 1. Część 3, Nowa Era). W pierwszym przykładzie dziewczynka nie dowidzi numeru nadjeżdżającego autobusu; kobieta stojąca obok radzi wykonanie badania wzroku. Na następnym obrazku dziecko znajduje się w gabinecie okulisty. W drugim komiksie chłopiec z dorosłym mężczyzną ogląda telewizję, dziecko prosi, by podgłośnić telewizor, ponieważ słabo słyszy. Mężczyzna decyduje o wizycie u laryngologa. Kolejny rysunek ukazuje badanie słuchu.

HISTORYCZNOŚĆ I WSPÓŁCZESNOŚĆ

Ilustracje przedstawiające niepełnosprawność stałą i tymczasową w ujęciu historii i współczesności zostały zamieszczone w podręcznikach 12 razy. Najwięcej odniesień można znaleźć w książkach szkolnych do historii i języka polskiego.

Fotografie i grafiki w podręcznikach do historii nawiązują do, jak ją nazwałyśmy „militaryzacji niepełnosprawności” – są zdominowane kontekstem wojennym, ponieważ głównie odnoszą się do skutków wojen i powstań. Nabyta lub tymczasowa niepełnosprawność pojawia się tu raczej pośrednio w sytuacjach zależności. Zazwyczaj są to ranni żołnierze, wymagający pomocy medycznej – tak jest na czterech ilustracjach z podręcznika *Historia*. Podręcznik. Klasa 7, MAC Edukacja. Jedna z nich prezentuje

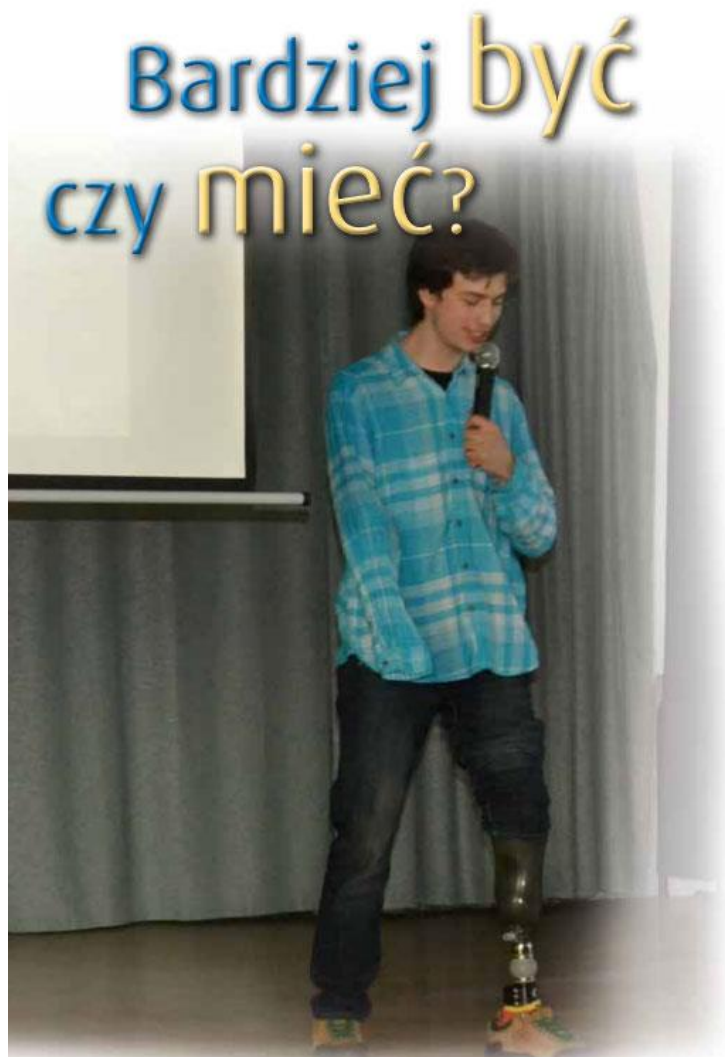
rekonstrukcję bitwy – dwie siostry z Czerwonego Krzyża prowadzą rannego żołnierza z opatrunkiem na głowie, za nimi mężczyzna pomaga iść innemu żołnierzowi. Kolejnym przykładem jest fotografia mężczyzny z głębokimi oparzeniami. Twarz żołnierza jest wykrzywiona w bólu, ciało napięte. Leży na łóżku szpitalnym, obok niego siedzi pielęgniarka. Ze zdjęcia i opisu można domyślić się, że stan mężczyzny jest konsekwencją wojny/walk. Podpis do fotografii wyjaśnia: „Kanadyjski żołnierz ranny podczas wielkiej wojny – na ciele widać oparzenia będące skutkiem ataku gazowego” (*Historia. Podręcznik. Klasa 7, MAC Edukacja*).



Ilustracja 3. Żołnierz wracający z powstania, źródło: *Historia. Podręcznik. Klasa 7, s. 49*.

Wyjątkiem wśród ilustracji „militaryzacji niepełnosprawności”, który można wpisać w sytuację niezależności, jest grafika rannego żołnierza, wracającego z powstania listopadowego. Mężczyzna ma niepełnosprawność tymczasową – opatrunek na głowie i ręce, idzie podpierając się kijem. Przemieszcza się samodzielnie, bez pomocy (*Historia. Podręcznik. Klasa 7, MAC Edukacja*).

Opisując przykłady z podręcznika do historii, warto wspomnieć o wstrząsającym kolażu zdjęć z czarnoskórymi dziećmi i nastolatkami, eksponującymi na białym prześcieradle ręce bez dłoni. Podpis do zdjęcia brzmi: „Kongijskie dzieci, którym obcięto dłonie za niezebranie wystarczającej ilości kauczuku” (*Historia. Podręcznik klasa 7, MAC Edukacja, rozdział Europa i świat na przełomie wieków XIX i XX, podrozdział Ekspansja kolonialna w XIX wieku, s. 82*). Kongijczycy są tu przedstawieni w roli niewolników kolonizatorów, gdzie również dzieci przymuszane były do pracy z poważnymi sankcjami za niewyrobienie dziennej normy. Kolaż nawiązuje do dyskryminacji rasowej i dzieci, łamania praw człowieka, praw dzieci i drastycznej sytuacji zależności.



Ilustracja 4. Jan Mela, źródło: *Mocni nadzieją. Religia. Podręcznik do 2 klasy liceum i technikum, s. 144.*

W kategorii historyczności i współczesności występuje kilka przykładów ilustracji, na których osoby z niepełnosprawnościami są przedstawione w sytuacji niezależności. Jedną z nich jest fotografia

przemawiającego przez mikrofon Jana Meli, która otwiera rozdział *Bardziej być czy mieć? (Mocni nadzieją*. Religia. Podręcznik do 2 klasy liceum i technikum, Wydawnictwo św. Stanisława BM – edukacja). Charakter zdjęcia nadaje treść: jeden z najbardziej znanych Polaków z niepełnosprawnością występuje jako mówca motywacyjny. Jan opowiada o tragicznych momentach w swoim życiu i wyprawach na biegun północny i Kilimandżaro. „Ania Dymna uzbierała ekipę ludzi połamanych, pokręconych, na wózkach, niewidomych, bez płuc. Pokazaliśmy, że można. A jak my możemy, to możecie i wy” – w tym cytacie temat niepełnosprawności wybrzmiewa ostatecznie w kontekście pokonywania tragedii, traktowania niepełnosprawności jako trudów życia oraz szkoły niezłomności i hartu ducha, „osiągania sukcesów pomimo niepełnosprawności”, motywacji czy wręcz „inspiration porn”. Przykład ten jest głębiej analizowany w części „W jakim kontekście pojawia się niepełnosprawność w analizowanych podręcznikach?”.

Kolejnymi ilustracjami wpisującymi się w sytuację niezależności są dwie nawiązujące do niepełnosprawności wzroku: dostojnik kościelny podczas pracy używa okularów, a następna to papież Leon X ze szkłem powiększającym. Obrazki uzupełniają najstarsze ciekawostki o wynalezieniu okularów i soczewek (*Między nami*. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 6 szkoły podstawowej, GWO).

W opisywanej kategorii pojawiają się również przykłady sytuacji neutralności. W dwóch podręcznikach do języka polskiego znajdują się fotografie Stephena Hawkinga, który – w obu przypadkach – został przedstawiony, zgodnie z prawdą, jako znany naukowiec. Jego niepełnosprawność nie jest pierwszoplanowa – nie ma informacji w podpisie i treści na ten temat. Jedynie ze zdjęcia można wnioskować, że Hawking miał niepełnosprawność lub trzeba wcześniej o niej wiedzieć. Na jednym zdjęciu naukowiec pozuje z córką. Pod fotografią widnieje notka biograficzna oraz fragment ich książki (*Słowa z uśmiechem 6. Literatura i kultura*. Podręcznik. Szkoła podstawowa, WSiP). W kolejnym przypadku zdjęcie Hawkinga umieszczono obok portretu aktorki Anny Przybylskiej, uczniowie i uczennice mieli za zadanie opowiedzieć o ostatnio zmarłych znanych osobach (*Język polski*. Podręcznik. Część 1, MAC Edukacja).

SZTUKA

W wizualnych formach artystycznych osoby z niepełnosprawnością pojawiają się 12 razy zarówno w sytuacji zależności, jak i niezależności. Do pierwszej można przypisać dwa przykłady. Choroby psychiczne pacjentów ze szpitala psychiatrycznego były motywem malarskim Theodore’a Gericaulta. Jego obraz *Portret chorej psychicznie opętanej manią zazdrości* posłużył do zilustrowania ballady Adama

Mickiewicza. „Obraz został namalowany na zamówienie jako jeden z wielu przedstawiających ludzi opętanych szaleństwem. Miały one stać się materiałem do studiów nad różnymi przypadkami choroby psychicznej z zachowaniem zarówno istoty choroby, jak i indywidualnego rysu postaci. Namalowane na ciemnym tle portrety ukazują ludzi o silnych, nieokiełzanych emocjach, cierpiących z powodu swych obsesji” (*Język polski. Podręcznik dla klas 2 szkół ponadpodstawowych. Część 1. Linia 1. Zakres podstawowy i rozszerzony, Operon, rozdział Czucie i wiara czy mędrca szkiełko i oko?*, s. 190). Szaleństwo to częsty motyw w epoce romantyzmu, której towarzyszyło przekonanie o tym, że obłąd czyni człowieka zdolnym do poznawania świata utajonego; daje mu dodatkowe możliwości poznawcze; wyzwala z ograniczeń rozumu; powala na prawdziwe poznanie i czucie, do którego nie mają dostępu osoby zdrowe psychicznie. Stąd wynikało pewnego rodzaju zafascynowanie artystów osobami z zaburzeniami i chorobami psychicznymi, pacjentami w szpitalach psychiatrycznych.

Kolejnym przykładem sytuacji zależności może być kadr z filmu *Tajemniczy ogród* – chłopiec na wózku podobnym do wózka dla osób z niepełnosprawnościami jest popychany przez innego chłopca. Obok nich z przodu wózka stoi dziewczynka. Dzieci są w ogrodzie, a przemieszczanie się chłopca na wózku jest zależne od pomocy innych osób (*Język polski. Słowa z uśmiechem. Literatura i kultura. Podręcznik. Klasa 4. Szkoła podstawowa, WSiP*). Ważnym i nieczęsto występującym aspektem jest tu również pokazanie relacji chłopca z innymi dziećmi.

Obraz Jana Matejki *Rejtan – upadek Polski* jako jeden z niewielu można próbować wpisać w sytuację niezależności – samodzielnej ekspresji i działania. Rejtan w rozdartych szatach zagraża wejście do sali, w której ma być zatwierdzony rozbiór Polski. Na obrazie odbiorca widzi jedynie sprzeciw i bezowocny akt desperacji. Gdy jego sprzeciw nie przyniósł efektów, po trzech dniach „wyczerpany fizycznie i nerwowo wpadł w obłąd, a siedem lat później popełnił samobójstwo” (*Język polski. Podręcznik dla klas 2 szkół ponadpodstawowych. Część 1. Linia 1. Zakres podstawowy i rozszerzony, Operon, rozdział Oświeceniowy model patriotyzmu, podrozdział Kontynuacje i nawiązania*, s. 85).



Ilustracja 5. Jan Matejko, *Rejtan – upadek Polski*, źródło: *Historia. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony. Klasa 2*, s. 431.

W kategorii sztuki oprócz kontekstu sytuacji zależności i niezależności można dodatkowo wyodrębnić kontekst uprzedzenia do niepełnosprawności. Jest on szczególnie widoczny na trzech obrazach: Pietera Bruegla *Ślepcy*, Hieronima Boscha *Chrystus dźwigający krzyż* (oba obrazy wpisują się w sytuację zależności) i *Wyobrażenia istot żyjących poza Europą XIII w.* (sytuacja niezależności).

Renesansowy obraz *Chrystus dźwigający krzyż* Hieronima Boscha w centralnej części ukazuje Jezusa niosącego krzyż. Wokół niego umieszczono „gęsty tłum postaci, a właściwie głów ludzkich o odrażającym wyglądzie: głupota, okrucieństwo podłość, przebiegłość i wszelka ohyda świata znalazły swoje ucieleśnienie w postaciach zdeformowanych karykaturalnym ujęciem”. Część postaci z wyglądu przypomina charakterystyczne cechy twarzy osób z niepełnosprawnością intelektualną, poznawczą, zaawansowanymi chorobami psychicznymi. Wbrew pozorom nie jest to scena z Nowego Testamentu, tylko „walka człowieka z wynaturzeniem ludzkich instynktów” (oba cytaty pochodzą z podręcznika: *Sztuka i czas. Od prehistorii do rokoka. Podręcznik. Klasa 1, wydanie 8, WSiP, rozdział Wokół renesansu, podrozdział Malarstwo renesansu w Niderlandach*, s. 165). Cechom niepełnosprawności artysta przypisał wszystko to, co najgorsze. Nie był jedynym, który w tamtym okresie w skrajnie negatywny, budzący strach i odrazę sposób odbierał niepełnosprawność.

Przykład ironicznego przedstawienia niepełnosprawności w renesansie stanowi obraz *Ślepcy* Pietera Bruegla – rząd osób niewidomych przypominających żebraków wzajemnie siebie prowadzi,

przemierzając wieś. Jednym z powszechnych, acz ukrytych przesłań obrazu jest to, że niepełnosprawność wzroku jest tożsama z niepełnosprawnością intelektualną, a ta z kolei identyfikuje się z głupotą. W opisie do obrazu można dowiedzieć się, że „ślepiec” żebrak to metafora zamkniętego umysłu. „Ślepcy» są jednym z ostatnich dzieł Bruegla. Jest to ilustracja do pytania zawartego w Nowym Testamencie: jeżeli ślepy prowadzi ślepego, czyż obaj nie wpadną w dół? Słowa te mogą być rozumiane dosłownie i w przenośni – w odniesieniu do ślepoty rozumu, dążeń, ducha. Tępo i bezmyślnie podążają ślepcy naprzód i kolejno wpadają w wodę. To znów drwina z głupoty (jak u Boscha), ale nastrojona na tragiczną nutę. Ślepcy zostali przedstawieni ze skrajnym realizmem – to żebracy o odrażającej powierzchowności. Ich los jest straszny, ale nie czuje się do nich współczucia ze strony artysty” (*Sztuka i czas. Od prehistorii do rokoka*. Podręcznik. Klasa 1, wydanie 8, WSiP, rozdział *Wokół renesansu*, podrozdział *Malarstwo renesansu w Niderlandach*, s. 168).



Ilustracja 6. Peter Bruegel, „Ślepcy”, źródło: *Sztuka i czas. Od prehistorii do rokoka*. Podręcznik. Klasa 1, wydanie 8, s. 167.

Innym przykładem uprzedzenia może być grafika z podpisem „Wyobrażenia istot żyjących poza Europą (XIII w.)”. Zilustrowano na niej sześć przedstawień człowieka pozaeuropejskiego: ciało ludzkie z głową wilka (1); człowiek z nogami, które zginają się w przeciwną stronę jak kolana (2); cyklop (3); ciało kobiety bez jednej piersi z długimi kończynami (4); głowa człowieka na torsie (5); człowiek ze złączonymi nogami (jak syrenka, 6). Różnego rodzaju inności ciała, w tym niepełnosprawności, mogły być traktowane jako wyobrażenia istot żyjących poza Europą przez ludzi u progu tworzenia świata nowożytnego (*Historia*. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony. Klasa 2, WSiP). Grafika prezentuje ówczesne myślenie o ludziach żyjących poza Starym Kontynentem, podszyte strachem i niewiedzą przed

obcym i innym. Z drugiej strony zawiera w sobie elementy odrzucających postaw wobec osób z chorobami rzadkimi i niepełnosprawnościami.

Kategoria sztuki jest cenna ze względu na to, że pozwala zrekonstruować, w jaki sposób postrzegana była niepełnosprawność w określonych epokach i regionach. Umożliwia też zidentyfikowanie zjawisk, do opisu i ilustracji których była wykorzystywana. Część z nich (również niewymienieni w tej części raportu) wykorzystywało niepełnosprawność do alegorii brzydoty i głupoty, wpisując ją w kontekst nieszczęścia, odrzucenia, strachu przed innością czy ironii. Inna grupa artystów, jak np. Gericault, z pewnego rodzaju ciekawości przedstawiali sytuacje codzienności.

OPOWIEŚCI I BAJKI

Większość ilustracji z kategorii opowieści i bajek przedstawia osoby z niepełnosprawnościami i osoby chore w roli odbiorcy pomocy, którą oferują pełni sprawni bohaterowie i bohaterki. Przez niesienie wsparcia najłabszym i potrzebującym przechodzą oni wewnętrzną przemianę. Przykładem może być czytanka o młodej władczyni, która przez swoją „skazę” nie mogła objąć tronu. (*Między nami*. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 6 szkoły podstawowej, GWO, rozdział *Walcząc o wartości*, podrozdział *Córka Czarownic*, s. 311). Na ilustracji do czytanki znajduje się przyszła władczyni, zastaniająca dłonią nos, pod jej nogami na ziemi w łachmanach leży bardzo wychudzona kobieta, na twarzy której maluje się cierpienie. Wydaje się osobą biedną, zmęczoną chorobą, potrzebującą pomocy. Przesłanie opowieści brzmi: przez pomoc ubogim i chorym bohaterka uczy się „brać na siebie cierpienie chorego”, uczy się miłości do ludzi i człowieczeństwa – w nagrodę „skaza” ustępuje i dziewczyna może objąć tron. Z czytanki można wywnioskować, że to osoba pełnosprawna potrzebuje osób chorych i z niepełnosprawnościami w kontekście tymczasowego opiekowania się nimi do tego, by wewnętrźnie dojrzeć i odnaleźć swoje człowieczeństwo. Osoby z niepełnosprawnościami mogą być środkiem do celu, mogą być traktowane instrumentalnie.

Kontrastowym przykładem niezależności osób z niepełnosprawnościami w bajkach ilustrowanych jest komiks o piratach (*Język polski. Słowa z uśmiechem. Literatura i kultura*. Podręcznik. Klasa 4. Szkoła podstawowa, WSiP). Na rysunkach przedstawiono trzech piratów, którzy chcą wykraść skarb – każdy z nich ma jedną nogę oraz kołek, służący za protezę. Następnie dwóch piratów dźwiga skrzynię, kapitan biegnie za nimi. W tym przypadku osoby z niepełnosprawnościami, choć zostały przedstawione jako samodzielne i niezależne, to jednak stereotypowo jako piraci – złoczyńcy i złodzieje. Z jednej strony nie ma nic niewłaściwego w takim ukazaniu osób bez kończyn w czytance dla dzieci. Jednak z drugiej strony – warto rozważyć, jaki obraz osoby z niepełnosprawnością jest utrwalany i powielany w pojedynczym

komiksie podręcznika, gdzie brakuje jeszcze innych ilustracji obrazujących niepełnosprawność, dobre praktyki itd.



Ilustracja 7. Piraci, źródło: *Język polski. Słowa z uśmiechem. Literatura i kultura. Podręcznik. Klasa 4. Szkoła podstawowa*, s. 68.

ZAPEWNIENIE DOSTĘPNOŚCI

To kategoria, do której zostały zaliczone ilustracje wskazujące na potrzebę zapewnienia dostępności – a tym samym realizowanie jednego z kluczowych praw zagwarantowanych w Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. Pierwsze trzy przykłady odnoszą się do niepełnosprawności wzroku i słuchu w sytuacji niezależności.

W podręczniku do klasy IV *Przyroda* wydawnictwa Mac Edukacja znajdują się dwa zdjęcia przy tekście informacyjnym o języku migowym i alfabecie Braille’a. Na jednej fotografii dziewczynka pokazuje znaki w polskim języku migowym, na kolejnym zdjęciu – inna dziewczynka czyta brajlem. W podręczniku fotografie figurują jako ciekawostki, jednak warto zaznaczyć, że przedstawiają normę dla osób z niepełnosprawnością wzroku i słuchu, która z perspektywy pełnosprawnego społeczeństwa jest raczej nazywana wyrównaniem szans czy specjalnymi potrzebami. Umieszczenie tych fotografii na marginesie, w charakterze ciekawostki, nadaje im wymiar anegdotyczny.

Na szczególne wyróżnienie zasługuje oddzielny podrozdział w podręczniku *Nowi Tropiciiele*. Podręcznik klasa 3, część 2, WSiP. To tekst informacyjny o sposobach porozumiewania się osób

słabosłyszących, będący komentarzem do wcześniejszej czytanki. Tekst jest zakończony pytaniami sprawdzającymi wiedzę i zachęcającymi do refleksji. Został przygotowany rzetelnie – znalazły się w nim informacje np. o daktylografii. Ilustracje do tekstu są uzupełniające, ale i same w sobie stanowią ciekawostkę. Rysunki przedstawiają: nauczycielkę z systemem FM na szyi, która komunikuje się z uczniem polskim językiem migowym, a także aparat zauszny, wzmacniacz słuchu i implant ślimakowy.

Ilustracje te odzwierciedlają sytuację niezależności osób z niepełnosprawnościami, ponieważ zarówno dostęp do sprzętów i urządzeń (np. aparat, implant), jak i upowszechnianie form komunikacji (polski język migowy, alfabet Braille'a) wzmacniają samodzielność i niezależność osób z niepełnosprawnościami poprzez dostęp do różnego rodzaju informacji, komunikacji, interakcji oraz zapobiegają różnym formom wykluczenia. Stanowią normę dla danych mniejszości z niepełnosprawnościami. Unormowanie dostępu do urządzeń i sposobów komunikacji jako znoszenie barier i inkluzja społeczna jest związane z kontekstem praw człowieka i praw osób z niepełnosprawnościami.



Ilustracja 8. Metody porozumiewania się osób słabosłyszących i g/Głuchych, źródło: *Nowi Tropicele. Podręcznik klasa 3, część 2*, s. 52.

Kolejny przykład ilustracji informującej o potrzebie dostępności, ale w sytuacji zależności, to zdjęcie mężczyzny na wózku, który jest wciągany po schodach przez innego mężczyznę. Sytuacja ta mogłaby również należeć do kategorii życia codziennego, ponieważ jest dość powszechnym zjawiskiem,

szczególnie w mniejszych miejscowościach, gdzie ze względu na bariery architektoniczne osoba z niepełnosprawnością ruchu skazana jest na zależność od innych osób w miejscu publicznym. Gdyby zapewniono dostępność budynków (np. podjazdu czy windy) i przestrzeni – osoba na wózku mogłaby poruszać się samodzielnie, na tych samych zasadach jak osoby pełnosprawne. O tym też informuje podpis pod fotografią: „Bariery architektoniczne utrudniają codzienne życie osobom z niepełnosprawnościami, ograniczają możliwość uczestniczenia w życiu kulturalnym oraz w sporcie i rekreacji, a także w życiu publicznym (nie wszystkie urzędy czy lokale wyborcze są dostosowane do potrzeb osób z niepełnosprawnością)” (*Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik do 2 klasy liceów ogólnokształcących i techników. Zakres podstawowy, Operon, dział Wybrane problemy polityki publicznej w RP, rozdział Problem bezrobocia w RP, podrozdział Sposoby ograniczania zjawiska wykluczenia społecznego*, s. 130). Brak zapewnienia dostępności jest jednocześnie dyskryminacją i łamaniem praw osób z niepełnosprawnościami.

Innym przykładem nawiązującym pośrednio do barier architektonicznych jest zdjęcie dziewczynki na wózku, która znajduje się w bibliotece i zdejmuje książkę z półki. Sama ilustracja może i wskazuje na sytuację niezależności, jednak treść tekstu narzuca raczej interpretację sytuacji zależności i wpisuje dziewczynę w rolę odbiorcy pomocy. Jest tu silne ukierunkowanie osób pełnosprawnych do niesienia pomocy osobom z niepełnosprawnościami i do podejmowania wolontariatu: „Czy znasz osobę poruszającą się na wózku inwalidzkim, niewidomą lub cierpiącą na chorobę psychiczną? Być może nie. Mimo to wielu ludzi czeka na twoje życzliwe towarzystwo” (*Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik dla klasy 6 szkoły podstawowej, Rubikon, rozdział Wychowanie do życia w rodzinie, podrozdział Jak mogę ci pomóc*, s. 89).

W tekście nie pojawia się natomiast wzmianka o tym, by wspierać osobę z niepełnosprawnością tylko i wyłącznie wtedy, gdy sama chce/decyduje o tym, by jej pomóc. Przekaz jest uogólniony na wszystkie osoby z niepełnosprawnościami, co utrwala stereotyp, że są to osoby potrzebujące nieustannego wsparcia i które na tę pomoc czekają, pozostając bierne i zależne od innych. Brakuje również odniesień do rozwiązań konwencyjnych, np. wsparcia asystenta osoby niepełnosprawnej, który otrzymuje za swoją pracę wynagrodzenie. Wolontariat wobec osób z różnymi niepełnosprawnościami jest ważny, szczególnie przy niewystarczającym wsparciu systemowym dla tej grupy osób, ale nie należy kierować się stereotypem osoby z niepełnosprawnością jako jedynie potrzebującej pomocy, a taki komunikat wybrzmiewa w tym przypadku.

DOBRE PRAKTYKI

Wyniki naszych badań niestety nie pozostawiają złudzeń co do rangi i miejsca, jakie niepełnosprawność oraz osoby z niepełnosprawnościami zajmują w podręcznikach szkolnych. Jak wykazałyśmy w powyższych rozdziałach, niepełnosprawność i osoby z niepełnosprawnościami, jeśli w ogóle są przedstawiane, to raczej bardzo rzadko w sposób, który możemy uznać za dobrą praktykę promującą różnorodność, równe traktowanie i konwencyjne podejście do niepełnosprawności. Jednocześnie udało nam się zidentyfikować kilka przykładów, które możemy uznać za takowe dobre praktyki. Przedstawiamy je poniżej ku inspiracji, zaczynając od najbardziej komplementarnej.

NIEMAL ADEKWATNA REPREZENTACJA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Jednym z przykładów, który może zostać uznany za dobrą praktykę jest czytanka *Niesamowity Wiktor*, którą można znaleźć w podręczniku *Nowi Tropicele*. Podręcznik klasa 3, część 2, WSiP.

Tekst opowiedziany jest z perspektywy Henia, który w konkursie na zbudowanie wysokiej wieży z klocków ma być w parze z Wiktorem – chłopcem z aparatem słuchowym. Henio obawia się, że na pewno przegrają. Okazuje się jednak, że jego obawy były bezzasadne. W sali gimnastycznej, na której odbywa się konkurs, panuje duży hałas i trudno się skupić. Henia bardzo ten hałas rozprasza. Okazuje się, że Wiktor może wyłączyć aparat słuchowy i nie ma problemów ze skupieniem. Dzięki temu para wygrywa konkurs. Henio weryfikuje swoje przekonanie o Wiktorze – przestaje uważać, że jest on „dziwny”, widzi w nim fajnego kolegę.

Słabosłyszący chłopiec zostaje w czytance przedstawiony przez pryzmat swoich możliwości i potencjału, a nie tylko ograniczeń. Postać okazuje się nie być jednowymiarowa, chociaż tekst skoncentrowany jest wokół tego, że Wiktor nosi aparat słuchowy. Ważne jest też pokazanie toku myślenia samego Henia – narratora opowieści. Początkowo stereotypowe i pełne obaw podejście do Wiktora zmienia się w wyniku wspólnego doświadczenia.

Dodatkowym argumentem przemawiającym za tym, że tekst może zostać uznany za dobrą praktykę jest fakt, że czytanka nie została pozostawiona bez komentarza. Towarzyszą jej liczne dodatkowe informacje – o sposobach porozumiewania się osób słabosłyszących (o rzadziej spotykanych metodach, takich jak daktylografia), ciekawostki (o pracy Grahama Bella z osobami słabosłyszącymi i niesłyszącymi, dla których chciał wynaleźć urządzenie ułatwiające komunikację), a także pytania zachęcające do refleksji

i sprawdzające zdobytą wiedzę. Poza komentarzem tekstowym czytance towarzyszą ilustracje pokazujące różne technologie wspomagające słyszenie (aparaty słuchowe, implant ślimakowy, system FM), a także nauczycielkę porozumiewającą się z uczniem za pomocą języka migowego. Należy także zauważyć, że czytanka jest jednym z nielicznych przykładów ukazania dziecka z niepełnosprawnością w relacji rówieśniczej. Warto podkreślić, że tekst jest jednym z najdłuższych reprezentacji niepełnosprawności w analizowanych podręcznikach.

Czytanka o Wiktorze byłaby jeszcze lepsza, gdyby to sam Wiktor był narratorem opowieści o sobie, a wśród tekstów wzbogacających opowiadanie znalazły się wypowiedzi osób słabosłyszących czy też głuchych. Pewien niedosyt pozostawia fakt, że Wiktor pozostaje „chłopcem z aparatem słuchowym” i ani w czytance, ani w towarzyszących jej komentarzach ani razu nie pada słowo „niepełnosprawność”, „osoba niepełnosprawna/osoba z niepełnosprawnością”.

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ I PRAWA CZŁOWIEKA

Jedna z nielicznych dobrych praktyk, która uwzględnia prawa człowieka w obszarze niepełnosprawności znajduje się w podręczniku *Wiedza o społeczeństwie*. Podręcznik do 2 klasy liceów ogólnokształcących i techników. Zakres podstawowy, Operon i dotyczy wyroku Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w sprawie Bujak kontra Polska. Jak argumentowaliśmy w części „Prawa Człowieka, czyli... co konkretnie?”, perspektywa praw człowieka została tam uwzględniona w sposób zogniskowany. To oznacza, że wprost pojawiają się w podręczniku terminy: „prawa człowieka”, „niepełnosprawność” oraz zagadnienie dotyczące praw człowieka w powiązaniu z niepełnosprawnością (wyrok ETPC stwierdzający naruszenie Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności w obszarze ochrony zdrowia osoby przebywającej w placówce penitencjarnej). Znaczenie niepełnosprawności w kontekście praw człowieka wzmacnia fakt, że ww. tekst znajduje się w części podręcznika zatytułowanej *Prawa człowieka i ich ochrona* oraz w rozdziale *System ochrony praw człowieka w ramach Rady Europy*. Obecność tego zagadnienia w podręczniku otwiera naszym zdaniem możliwość przeprowadzenia dyskusji na zajęciach szkolnych, na przykład o systemowej dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność w polskim kontekście. To, co wzmocniłoby według nas ową dobrą praktykę to wprowadzenie niepełnosprawności i praw człowieka do innych części podręcznika nie tylko na zasadach „studium przypadku” (omawiany tekst został wyróżniony w ramce, która zajmuje pół strony podręcznika), ale też jako tematu bardziej przekrojowego.

PRAWDZIWA OSOBA PRZEDSTAWIONA ZE WZGLĘDU NA SWOJE OSIĄGNIĘCIA

Dobłą praktyką jest fotograficzny i tekstowy sposób przedstawienia realnej osoby z niepełnosprawnością, a nie wymyślonej postaci. Jako dobry przykład należy podać prezentację Stephena Hawkinga w dwóch analizowanych przez nas podręcznikach. Został on zaprezentowany jako znany naukowiec: jego wiedza i kompetencje są na pierwszym planie. Niepełnosprawność wydaje się być jedynie jedną z jego cech. W pierwszym przypadku Hawking znajduje się na zdjęciu ze swoją córką, pod fotografią umieszczono notkę biograficzną i fragment ich wspólnej książki (*Słowa z uśmiechem 6. Literatura i kultura*. Podręcznik. Szkoła podstawowa, WSiP).

Drugi przypadek przedstawia zdjęcie Hawkinga obok zdjęcia Anny Przybylskiej. Zadaniem uczniów i uczennic było obejrzenie fotografii znanych zmarłych osób i opowiedzenie o nich (*Język polski*. Podręcznik. Część 1, MAC Edukacja). Patrząc na dwa zdjęcia z Hawkingiem, odbiorca albo może samodzielnie domyślić się niepełnosprawności naukowca, albo znać ten fakt wcześniej, ponieważ pominięto ją – nie została ona w tekście wspomniana ani informacyjnie, ani poprzez wzmiankę, ani w osobnym wątku.

Z perspektywy konwencyjnej informowanie i przedstawianie osób z niepełnosprawnościami przez pryzmat ich kompetencji, umiejętności, wiedzy i dzięki temu osiągniętych sukcesów w różnych dziedzinach życia jest właściwsze, ponieważ przywraca osobom z niepełnosprawnościami podmiotowość i równość w pełnosprawnym społeczeństwie. Dzięki takim zabiegom osoby z niepełnosprawnościami mogą trochę inaczej prezentować się w oczach społeczeństwa – odchodzi się od myślenia na ich temat pod kątem medycznym czy postaw cechujących się np. współczuciem, infantyilizowaniem, negowaniem kompetencji ze względu na niepełnosprawność (dyskryminacją), ableizmem (traktowaniem osoby ze względu na jej niepełnosprawność jako słabszej i gorszej). Kierunkiem „nowego” postrzegania takich osób mogłoby być równe partnerstwo, traktowanie osoby z niepełnosprawnością jako eksperta, specjalisty czy nawet autorytetu, którego wiedza i kompetencje mogą być przydatne dla różnych dziedzin i grup społecznych.

Dobłą praktykę stanowi przedstawianie realnej osoby z niepełnosprawnością przez pryzmat jej osiągnięć i kompetencji. Jednak gdyby niepełnosprawność naukowca nie została przemilczana, praktyka ta w jeszcze większym stopniu byłaby godna naśladowania. Warto pisać o niepełnosprawności w neutralny sposób, czyli przedstawiając ją jako fakt, bez ocen i interpretacji.



Ilustracja 9. Stephen Hawking, źródło: *Słowa z uśmiechem 6. Literatura i kultura*. Podręcznik. Szkoła podstawowa, s. 180.

DESTYGMATYZACJA DEPRESJI

Kolejnym przykładem dobrej praktyki jest sposób przedstawienia zagadnień związanych z depresją w podręczniku *Biologia* dla klasy 7 wydawnictwa MAC Edukacja. Rozdział nosi tytuł *Depresja choroba układu nerwowego*. Czytanka informuje uczniów i uczennice, że depresji nie należy się wstydzić, że jest chorobą, którą można (i należy) leczyć. Wskazane są osoby, do których młodzież może się zwrócić. Opisane są objawy depresji oraz profilaktyka.

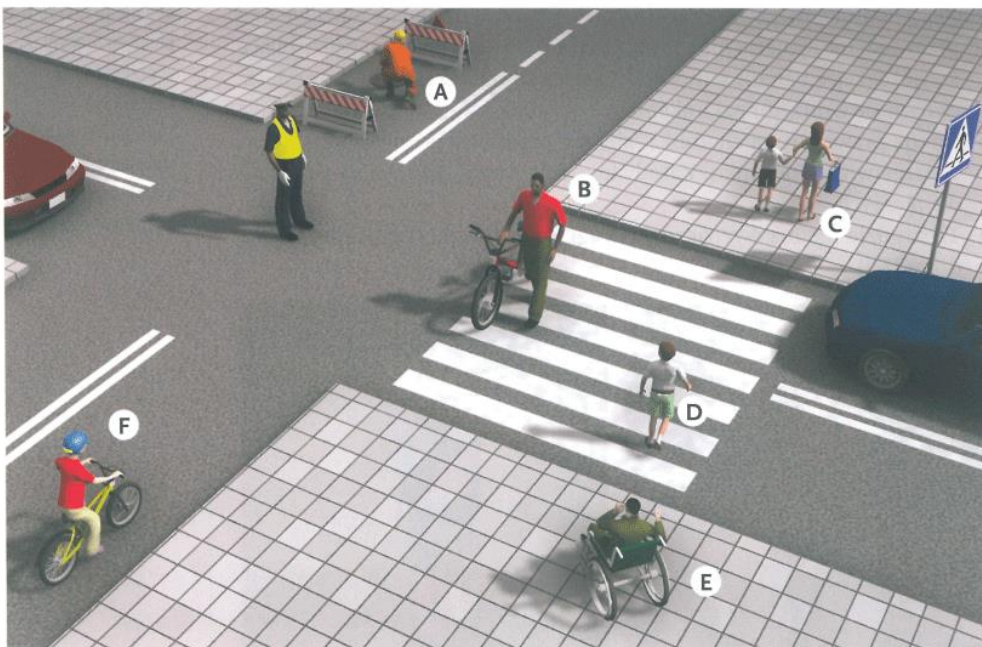
We wspomnianej wzmiance mamy do czynienia z destygmatyzacją depresji, co jest szczególnie ważne w sytuacji, gdy eksperci i ekspertki alarmują odnośnie do kryzysu zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Opisaną dobrą praktykę można by dodatkowo ulepszyć poprzez podanie kilku adresów stron internetowych z kontaktami do organizacji i instytucji, które udzielają specjalistycznej pomocy.

Innym przykładem dobrych praktyk może być ilustracja do zadania w podręczniku do przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. W rozdziale *Zasady poruszania się pieszych* znajduje się rysunek z przejściem dla pieszych. Po obu stronach jezdni na chodniku czy przejściu poruszają się różni piesi, np. chłopiec, matka z dzieckiem, mężczyzna z rowerem czy mężczyzna na wózku. To sytuacja niezależności w miejscu publicznym, inkluzja w społeczność – przedstawienie osoby z niepełnosprawnością neutralnie (jako jednego z pieszych) i równość w przemieszczaniu się – na obrazku nie występują bariery architektoniczne (m.in. krawężniki są płaskie), dzięki czemu mężczyzna może przemieszczać się samodzielnie (*Technika. Karta rowerowa. Bądź bezpieczny na drodze*. Podręcznik. Klasy 4-6. Szkoła podstawowa, wydanie 2, WSiP). Z drugiej strony należy zwrócić uwagę na to, że zapewnienie dostępności pozwala nie tylko osobom z niepełnosprawnościami na (łatwiejsze) poruszanie się po ulicach – z tych rozwiązań korzystają także inne grupy społeczne. To oznacza, że dostępność ma znaczenie i wpływa na różnorodność w przestrzeni publicznej.



Zadanie 1

Przyjrzyj się przedstawionej ilustracji i wskaż, kto według Ciebie jest pieszym. Odszukaj definicję pieszego w Kodeksie drogowym i porównaj z nią swoje rozwiązanie.



Ilustracja 10. Przejście dla pieszych, źródło: *Technika. Karta rowerowa. Bądź bezpieczny na drodze*. Podręcznik. Klasy 4-6. Szkoła podstawowa, wydanie 2, s. 14.

WNIOSKI

W tej części odpowiadamy w sposób syntetyczny na kilka kluczowych pytań badawczych, które są zarazem powiązane z głównymi debatami Studiów o Niepełnosprawności. Tłumaczymy zatem, w jaki sposób rozumiana jest niepełnosprawność w podręcznikach szkolnych i co za tym idzie, czego (nie)dowiadujemy się o osobach z niepełnosprawnościami i szerzej, o otaczającym uczniów i uczennice świecie. Pokazujemy, jakie miejsce i rangę ma temat niepełnosprawności w edukacji szkolnej. Wskazujemy jakich słów i wyrażań (nie)używa się do określania niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnościami. Argumentujemy, że dominujące w podręcznikach praktyki nie są neutralne, ale przeciwnie – mają konkretne społeczne konsekwencje. A to dlatego, że replikują w dużej mierze szkodliwe społeczno-kulturowe dyskursy na temat niepełnosprawności. W związku z tym podręczniki szkolne nie prowadzą do pozytywnej zmiany społecznej „u podstaw” w obszarze niepełnosprawności, lecz utrwalają niesprawiedliwe status quo, czyli nieobecność albo/i stygmatyzację osób z niepełnosprawnościami. Nasze główne wnioski podzieliłyśmy na trzy części, które są jednakże wzajemnie ze sobą powiązane.

MIEJSCE I RANGA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI W EDUKACJI NA PRZYKŁADZIE PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH

Przeprowadzona analiza pokazała bardzo wyraźnie, że treści związane z niepełnosprawnością są w podręcznikach praktycznie nieobecne. Nie tylko trudno tu mówić o jakiegokolwiek reprezentacji, która zakłada nie tyle samą obecność, co faktyczne upodmiotowienie osób z niepełnosprawnościami i umożliwienie im mówienia we własnym imieniu, ale o jakimkolwiek przybliżeniu tematu.

Zagadnienie niepełnosprawności pojawia się w podręcznikach najczęściej w formie krótkiej, pozbawionej kontekstu i niewyrażającej tematu wprost wzmiance, najczęściej przy omawianiu innych tematów. Niezależnie od etapu edukacji i przedmiotu zagadnienia te prezentowane są fragmentarycznie, w sposób przypadkowy i pozbawiony kontekstu. Długość tekstu poświęconego niepełnosprawności to zazwyczaj jedno zdanie, znaczącą grupą są też wzmianki jednosłowne. Oznacza to, że mówimy o sytuacjach, w których odniesienia do niepełnosprawności pojawiają się po przecinku, w nawiasie lub jako dodatkowa ciekawostka, a nie o jakimkolwiek rzetelnym przedstawieniu tematu.

Na nikłej obecności i niewielkiej objętości zagadnień temat się jednak nie kończy. Niepełnosprawność w zdecydowanej większości przypadków pojawia się przy okazji omawiania innych zagadnień, rzadko w

jakikolwiek sposób traktowana jest jako osobny temat. Tam, gdzie wątek niepełnosprawności stanowił osobny temat, wielokrotnie kończyło się na podaniu go jako ciekawostki czy ilustracji innego zagadnienia. Praktycznie nie zdarzały się sytuacje, kiedy niepełnosprawność zaistniała jako zagadnienie nie tylko oddzielne, ale też przekrojowe czy też pokazane w szerszym kontekście. Lektura 75 podręczników pozwoliła na wyodrębnienie zaledwie kilku przykładów dobrych praktyk – takiego sposobu przedstawienia niepełnosprawności/osób z niepełnosprawnościami, które faktycznie pozwalało na niestereotypowe pogłębienie wiedzy w temacie czy też zmuszało do głębszej refleksji nad zagadnieniem. Także w przypadku tych sytuacji nie jest wcale regułą, że to osoba z niepełnosprawnością jest narratorem. Nawet wtedy jest raczej bohaterem lub bohaterką czyjejs opowieści.

Pojawienie się niepełnosprawności wprost nie oznaczało, że padały także słowa wprost ją opisujące. Na 15 tysiącach stron określenie „niepełnosprawność”, „osoba niepełnosprawna”, „osoba z niepełnosprawnością” padają tylko 64 razy. Przy nikłym, praktycznie zerowym nasyceniu podręczników w treści związane z niepełnosprawnością w czterech na pięć przypadków dodatkowo możemy mówić o rozmywaniu faktu, że w ogóle o niepełnosprawności jest mowa. Czasami wynika to z kontekstu, czasami pozostaje w niedopowiedzeniu.

Nieobecna jest też Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. Mimo że praktycznie wszystkie podręczniki (z wyjątkiem jednego podręcznika do religii) zostały zatwierdzone do użytku po ratyfikacji przez Polskę KPON odniesienia do traktatu nie pojawiają się ani razu.

Wszystko to sprawia, że uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że na przykładzie podręczników trudno jest mówić o jakimkolwiek miejscu i randze niepełnosprawności w edukacji. Trudno jest bowiem rozważać miejsce tematu właściwie nieistniejącego na kartach szkolnych książek. Nieuzasadnione wydaje się mówienie o randze, gdy w większości przypadków wspomnienie o niepełnosprawności ogranicza się do jednego zdania. Uczniowie i uczennice na każdym etapie edukacji otrzymują sygnał, że temat jest na tyle nieistotny, że nie warto mu poświęcać miejsca.

DOMINUJĄCE ROZUMIENIE NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI I OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Wielka nieobecność niepełnosprawności w podręcznikach, jak wielokrotnie podkreślaliśmy, ma związek z brakiem faktycznej reprezentacji osób z niepełnosprawnościami zarówno w warstwie tekstowej, jak też wizualnej podręczników szkolnych. Oba te alarmujące i powiązane ze sobą zjawiska *nie wynikają z neutralnego* rozumienia i podejścia do niepełnosprawności. Wręcz przeciwnie, jak dowodzą nasze badania, jednym z kluczowych źródeł tych problemów jest zastosowany model

niepełnosprawności, który jest niezgodny ze społecznym i prawocłowieczym modelem niepełnosprawności i innymi standardami wynikającymi z KPON. W naszej interpretacji ów dominujący w podręcznikach wzorzec niepełnosprawności jest skrzyżowaniem głównie medycznej i charytatywnej perspektywy, zarówno w zakresie przyczyn, przejawów, jak i konsekwencji niepełnosprawności.

Jeśli chodzi o medyczną perspektywę, to przyczyny i przejawy niepełnosprawności ujmowane są jako dysfunkcje biofizjologiczne. Konsekwencje, jakie się z tym wiążą, to m.in.: traktowanie niepełnosprawności jako „problemu”, który w miarę możliwości powinien zostać zlikwidowany, natomiast osoby z niepełnosprawnościami i ich życie kojarzone są z kłopotami natury medycznej. Przypisanie osób z niepełnosprawnościami do sfery medycznej oznacza wymazanie ich z innych sfer (np. publicznej) albo/i zawężenie ich potrzeb i aspiracji życiowych (np. w sferze prywatnej/osobistej).

Paradoksalnie, w ramach podejścia medycznego zauważa się różnorodność osób z niepełnosprawnościami. Jednakże chodzi tu o różnorodność jedynie w obszarze biofizjologicznym, a nie w kategoriach społecznych czy kulturowych. Zatem nie jest to przypadek albo przejaw neutralnego podejścia do niepełnosprawności. W związku z tym w podręcznikach występuje nadreprezentacja terminów, które opisują niepełnosprawność poprzez dysfunkcje, niesprawności czy jednostki chorobowe. Natomiast termin „niepełnosprawność” jest stosowany bardzo rzadko.

Na tych podstawach wysnuwamy wniosek, że w podręcznikach brak reprezentacji osób z niepełnosprawnościami. Zamiast tego mamy do czynienia ze śladowymi przykładami przedstawiania osób z różnymi dysfunkcjami, niesprawnościami czy chorobami, które są zależne od innych ludzi lub instytucji i które nie mają „prawa głosu”. Dlatego naszym zdaniem model medyczny w podręcznikach szkolnych występuje w wersji – jak go nazywamy – „turbomedycznej”.

Drugie podejście do niepełnosprawności, które dominuje w badanych podręcznikach, to podejście charytatywne. Podobnie jak w ramach podejścia medycznego, traktuje się tutaj niepełnosprawność jako „problem”, który powinien być w miarę możliwości zlikwidowany lub jakoś naprawiony. Osoby z niepełnosprawnościami są również postrzegane jako bezwolne „obiekty”, które uzależnione są od innych ludzi lub instytucji oraz od ich naprawczych interwencji. Chociaż w tym zakresie logika obu modeli jest podobna, różnice występują na poziomie konkretnych przyczyn, przejawów oraz konsekwencji niepełnosprawności.

W modelu charytatywnym niepełnosprawność ma konotacje bardzo negatywne, jest swoistym fatum, przejawiającym się najczęściej cierpieniem i biedą. W konsekwencji niepełnosprawność traktowana jest

jako symbol tragedii życiowej, a osoba niepełnosprawna staje się obiektem litości osób indywidualnych lub instytucji pomocowych. Wsparcie osób niepełnosprawnych motywowane jest litością charakterystyczną dla organizacji charytatywnych. Osoby z niepełnosprawnościami postrzegane są jako pasywne „ofiary losu” i są przypisane do sfery pomocowej. Takie przypisanie neguje możliwość samorealizacji osób z niepełnosprawnościami na ich własnych zasadach, a tym bardziej wyklucza np. aktywizm na rzecz praw osób z niepełnosprawnościami, w tym na rzecz niezależnego życia.

W efekcie – naszym zdaniem – używany w podręcznikach model charytatywny niepełnosprawności utrudnia powiązanie niepełnosprawności ze wszystkimi sferami życia, w jakich funkcjonują osoby niepełnosprawne i pełnosprawne – istnieje związek jedynie z wybraną sferą (pomocową). Także w tym przejawia się podobieństwo logiki podejścia medycznego i charytatywnego do niepełnosprawności, przy czym w medycznym ujęciu niepełnosprawność wiązana jest ze sferą medyczną. Charytatywne podejście do niepełnosprawności owocuje również postawami, które osoby pełnosprawne przyjmują wobec osób z niepełnosprawnościami – a których są uczone np. za pośrednictwem moralizatorskich przekazów o charakterze religijnym.

Reasumując, dominujące w podręcznikach szkolnych rozumienie niepełnosprawności, które opiera się głównie na krzyżujących się perspektywach medycznej i charytatywnej, niestety nie prowadzi do zgodnej z rzeczywistością reprezentacji osób z niepełnosprawnościami. Z tego powodu w podręcznikach osoby z niepełnosprawnościami NIE pojawiają się jako:

- zróżnicowana grupa społeczna, której obecność w społeczeństwie byłaby kojarzona z różnorodnością społeczno-kulturową,
- grupa mniejszościowa, doświadczająca systemowej dyskryminacji (również w obszarze sektora medycznego),
- (potencjalnie) aktywni członkowie i członkinie społeczeństwa obywatelskiego, którzy/które współtworzą wspólnotę demokratyczną.

Niestety świat przedstawiony w podręcznikach jest zatem światem, który deprecjonuje znaczenie i wartość osób z niepełnosprawnościami – zarówno w aspekcie czysto ludzkim, jak i w aspekcie systemowym, np. obywatelskim.

JAKICH SŁÓW I OKREŚLEŃ UŻYWA SIĘ DO NAZWANIA I DO OPISANIA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI?

Analiza podręczników wykazała, że w zaskakująco niewielu przypadkach wzmianki zawierały takie określenia, jak „niepełnosprawność”, „osoba z niepełnosprawnością” czy „osoba niepełnosprawna”. Takie nazewnictwo zostało użyte w tych wzmiankach, które przywoływały zapisy z ustaw, przepisów prawnych czy też definiujących problemy społeczne, takie jak bezrobocie lub wykluczenie społeczne.

Język nazywający niepełnosprawność niepełnosprawnością pojawia się zatem tam, gdzie potrzebna jest precyzja wynikająca niekiedy po prostu z zacytowanych ustaw czy zapisów programów polityki społecznej. Co się dzieje w pozostałych przypadkach? W podręcznikach można znaleźć repertuar stygmatyzujących i dyskryminujących określeń wywodzących się zarówno z medycznego, jak i charytatywnego modelu niepełnosprawności wypychających osoby z niepełnosprawnością w rolę osób potrzebujących troski, opieki i pomocy. Osoby z niepełnosprawnością opisuje się takimi pojęciami, jak „kaleka” czy „inwalida”. Pojawiają się też określenia „głuchota”, „ślepotą”, „karzeł”, które nazywają konkretny rodzaj niepełnosprawności. W szkolnych książkach znajdujemy również stosunkowo dużo wzmianek związanych z zaburzeniami psychicznymi, jednak nie jest stosowane to określenie. Zamiast niego w podręcznikach występują takie pojęcia, jak: obłąd, szaleństwo, opętanie. Często w kontekście dzieł z epoki romantyzmu, charakterystyki bohaterów ówczesnych utworów. Co ciekawe, również w biografii poetów epoki romantyzmu stosowane są określenia typu melancholia czy nadmierne analizowanie własnych emocji zamiast nazwać ich stan depresyjnym lub kryzysem psychicznym. Istotne, że podobna terminologia stosowana jest również w podpisach pod ilustracjami.

Jak pisałyśmy w jednym z rozdziałów, stosowanie takich archaicznych pojęć jest w pełni zrozumiałe w przypadku tekstów źródłowych, historycznych. Nie chcemy na nowo przepisywać *Katarynki* Bolesława Prusa ani *Romantyczności* Adama Mickiewicza! Jednak brakuje komentarza, w którym stosowany byłby współczesny język zgodny chociażby ze standardami prawnymi i konwencyjnymi.

Sformułowanie „niepełnosprawność intelektualna” nie jest stosowane. W zamian pojawiają się określenia: „niedorozwój umysłowy” i „upośledzenie umysłowe”. W podręcznikach można za to znaleźć pojęcie „zespół Downa”, ale nie towarzyszy mu zapis o niepełnosprawności intelektualnej. Brak precyzyjnego języka powoduje, że trudno jest skategoryzować pojęcie „choroba umysłowa” – czy odnosi się do niepełnosprawności intelektualnej czy do zaburzeń psychicznych?

Artykuł 8 Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnością mówi, że należy podnosić świadomość społeczną dotyczącą niepełnosprawności, osób z niepełnosprawnością i ich praw. W tym celu zaleca „(...) rozwijanie, na wszystkich szczeblach systemu edukacji, z uwzględnieniem wszystkich dzieci od najwcześniejszych lat, postawy poszanowania praw osób niepełnosprawnych” (KPON, art. 8, punkt 2b).

Analiza terminów stosowanych do nazywania i opisywania niepełnosprawności wykazała, że te zamiast budować postulowaną postawę, przyczyniają się do reprodukcji utrwalonych stereotypów. Obecny na kartach podręczników język – stygmatyzuje, dyskryminuje i nie jest precyzyjny. Stosuje się w nich takie określenia, jak: „kaleka” lub „inwalida”, które już wiele lat temu przestały być używane w publicystyce czy w publikacjach naukowych, nie tylko tych z obszaru Studiów o Niepełnosprawności. Język ten nie nadąża za zmianami wprowadzonymi w przepisach prawnych. Śmiało można nazwać go „zacofanym”, nieadekwatnym i ableistycznym.

Co więcej, rzeczywistość społeczna kreowana przez podręczniki w znakomitej większości pomija grupę społeczną, jaką są osoby z niepełnosprawnością. Nie ukazuje ich jako grupy dyskryminowanej, narażonej na wykluczenie społeczne. Przez unikanie określeń „niepełnosprawność” i „osoby z niepełnosprawnością” podręczniki przyczyniają się do „wymazywania” tej grupy z przestrzeni publicznej. Ta społeczna kategoria w zasadzie nie pojawia się w podręcznikach, nie jest zatem obecna w przedstawianej przez nie wizji rzeczywistości społecznej. Zarówno całej grupie społecznej, jak i poszczególnym osobom z niepełnosprawnościami odmawia się niejako prawa do bycia uznaną/uznanym za pełnoprawną/pełnoprawnego członkinię/członka rzeczywistości społecznej. Oraz, co niezwykle ważne, do wypowiadania się we własnym imieniu.

Niepełnosprawność i osoby z niepełnosprawnością w podręcznikach szkolnych traktowane są pobłażliwie. Brakuje poważnego i podmiotowego podejścia do tego zagadnienia, uwzględniającego odejście od modelu medycznego i przejście do perspektywy praw człowieka. Jednakże, co należy wyraźnie podkreślić, taki sposób prezentowania niepełnosprawności nie jest charakterystyczny jedynie dla podręczników szkolnych. Stanowi on ogólną tendencję zarówno w przekazach telewizyjnych, jak i w prasie.

STRACONE OKAZJE

Jakościowa analiza treści nie dotyczy tylko tego, co jest w podręczniku, lecz również skłania do refleksji nad tym, czego w nim nie ma. W tej części publikacji przedstawiamy tzw. stracone okazje, czyli

te wzmianki w podręcznikach, gdzie mogłyby pojawić się adekwatne informacje o niepełnosprawności i osobach z niepełnosprawnością, ale tak się nie stało.

Pierwszym przykładem straconej okazji jest brak komentarzy z wykorzystaniem współczesnej terminologii związanej z niepełnosprawnością wszędzie tam, gdzie pojawiają się historyczne teksty źródłowe, obrazy czy dzieła sztuki. Opatrzanie ich takim komentarzem pokazałoby zmianę w terminologii, która jest też odzwierciedleniem zmian w przestrzeni publicznej i w przepisach prawnych.

Kolejnym wartym odnotowania typem straconej okazji jest pominięcie wątków związanych z niepełnosprawnością tam, gdzie omawia się kwestie różnorodności, aktywności obywatelskiej czy też systemu ochrony praw człowieka. Zagadnienia te w sposób jedynie przekrojowy pojawiają się na różnych etapach edukacji i na różnych przedmiotach (język polski, wiedza o społeczeństwie, geografia), jednakże w większości przypadków nie uwzględniają one wątków związanych z niepełnosprawnością/osobami z niepełnosprawnościami.

Za straconą szansę można też uznać sytuację, w której wspomniany temat niepełnosprawności czy osób z niepełnosprawnościami pozostaje w niedopowiedzeniu i wynika jedynie z kontekstu. Użycie określeń wskazujących na niepełnosprawność wprost pozwoli na zwiększenie nasycenia podręczników w zagadnienia z tym związane.

Jednym z konkretnych przykładów utraconej okazji w zakresie wprowadzenia do podręczników tematu niepełnosprawności oraz powiązanej z nią kategorii dostępności jest ćwiczenie dla uczniów i uczennic szkoły podstawowej polegające na zaprojektowaniu idealnego i funkcjonalnego osiedla (*Jak to działa?* Podręcznik do techniki dla klasy 6 szkoły podstawowej, Nowa Era, s. 6). Ćwiczenie jest opatrzone następującym komentarzem: „Wcielcie się w rolę architektów i zaprojektujcie idealne osiedle (...) [wpisujcie] nazwy obiektów i innych miejsc, które powinny znaleźć się na osiedlu, aby było ono funkcjonalne i przyjazne dla mieszkańców. Pamiętajcie o potrzebach wszystkich osób – młodszych i starszych”. Jak widać osoby z niepełnosprawnościami i ich potrzeby w zakresie dostępności zostały całkowicie pominięte. Jak pokazuje doświadczenie – takie zaniechanie w myśleniu w kontekście „idealnego osiedla” (czy innych miejsc użyteczności publicznej) przekłada się negatywnie nie tylko na brak dostępności dla osób z niepełnosprawnościami, ale również pozostałych grup, które mogą np. potrzebować podjazdów czy innych rozwiązań, umożliwiających przemieszczanie się czy sprawne funkcjonowanie.

Straconą okazją w wizualnym przedstawianiu niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnościami są takie sytuacje w podręcznikach, kiedy do współczesnych tekstów/czytanek dopasowuje się stereotypowe ilustracje z osobami z niepełnosprawnością. To na przykład obrazek uśmiechniętej dziewczynki na wózku, która jest sama, uzupełniający czytanek o uczniach i różnorodności w szkole. W takim przypadku można było dopasować ilustrację z różnymi dziećmi, w tym dzieckiem z niepełnosprawnością lub niepełnosprawnościami – niekoniecznie na wózku, które wspólnie podejmują aktywność, naukę, zabawę. Osoba z niepełnosprawnością jest wówczas prezentowana uczniom w kontekście równości – to znaczy podejmującej te same aktywności jak osoby pełnosprawne, nie jest przedstawiana jako odbiorca pomocy czy czekająca na pomoc, nie jest marginalizowana. W ten sposób można również uwypuklić inny ważny kontekst: osób z niepełnosprawnością w relacjach z rówieśnikami w szkole.

W formach wizualnych niepełnosprawności dominuje nadreprezentacja niepełnosprawności ruchu. Dlatego za stracone okazje można również uznać brak pojawiania się innych rodzajów niepełnosprawności na ilustracjach, co prowadzi do powielania stereotypu, iż osoba z niepełnosprawnością to taka, która porusza się na wózku lub ma widoczną niepełnosprawność. Nadreprezentację stanowią również obrazki osób w okularach, jednak istnieje wątpliwość, czy autorzy definiowali je jako niepełnosprawność wzroku czy jako powszechne zjawisko noszenia okularów.

REKOMENDACJE

Nasze badania dowiodły, że dominujące w podręcznikach szkolnych podejście do niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnościami trudno uznać za... dobrą praktykę, *en masse*. Potrzebna jest „nowa norma”, która wyznaczy horyzont koniecznych zmian. Dlatego najważniejszym postulatem płynącym z przeprowadzonych przez nas badań jest **postulat faktycznej reprezentacji i upodmiotowienia osób z niepełnosprawnościami** w edukacji na przykładzie podręczników szkolnych. Poniżej przedstawiamy propozycję dziesięciu rekomendacji, czyli wytycznych jak to (z)robić w sposób komplementarny, zniuansowany i adekwatny z rzeczywistością.

Nasz główny postulat oraz rekomendacje kierujemy zarówno do Ministerstwa Edukacji i Nauki, jak i osób odpowiedzialnych za kształt podstawy programowej, kuratoriów oświaty, poszczególnych wydawnictw, autorów i autorek podręczników, a także nauczycieli i nauczycielek oraz organizacji

pozarządowych działających w obszarze edukacji. Oczywiście nasze rekomendacje nie wyczerpują złożoności problemu. Mamy nadzieję, że w dyskusję nad „nową normą” włączą się również inni eksperci i ekspertki z niepełnosprawnością oraz bez, jak również aktywistki i aktywiści ruchu osób z niepełnosprawnościami.

REKOMENDACJA 1. ZWIĘKSZENIE NASYCENIA TREŚCIĄ ZWIĄZANĄ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W PODRĘCZNIKACH

Istnieje niezaprzeczalna potrzeba zwiększenia nasycenia treścią związaną z osobami z niepełnosprawnościami/niepełnosprawnością w podręcznikach na wszystkich etapach edukacji i w podręcznikach do różnych przedmiotów. Trudno bowiem mówić o reprezentacji, kiedy treści poświęconych temu zagadnieniu praktycznie nie ma, a gdy już się pojawiają – to w sposób symboliczny lub incydentalny. Osoby z niepełnosprawnościami i zagadnienia związane z niepełnosprawnością nie powinny być traktowane jak tematy marginalne, poboczne czy przypadkowe. Zagadnienia te powinny być obecne już w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej, a następnie kompleksowo pojawiać się w podręcznikach do różnych przedmiotów zarówno jako osobne tematy, jak i przy okazji omawiania innych przekrojowych kwestii.

REKOMENDACJA 2. ODEJŚCIE OD MODELU MEDYCZNEGO W KIERUNKU MODELU OPARTEGO NA PRAWACH CZŁOWIEKA

Niepełnosprawność w podręcznikach szkolnych powinna przestać wiązać się z medycznym, charytatywnym i opiekuńczym podejściem do osób z niepełnosprawnościami. Konieczne jest wprowadzenie perspektywy praw człowieka osób z niepełnosprawnościami, wątków związanych z podmiotowością, niezależnością i prawem do samostanowienia. Przy omawianiu zagadnień związanych z niepełnosprawnością powinny pojawiać się odniesienia do Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych i wynikających z niej praw. Odniesienia do KPON powinny pojawiać się także tam, gdzie omawiany jest międzynarodowy system ochrony praw człowieka.

REKOMENDACJA 3. OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI POWINNY BYĆ NARRATORAMI I NARRATOROKAMI PRZEKAZÓW NA SWÓJ TEMAT I NIE TYLKO

Jedną z kluczowych zasad wpływających z Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych jest zasada „Nic o nas bez nas” oznaczająca, że osoby z niepełnosprawnościami mają prawo i powinny mieć możliwość mówić w swoim imieniu. Zasada ta ma zastosowanie także w przypadku podręczników szkolnych – osoby z różnymi niepełnosprawnościami, w różnym wieku i w różnej życiowej sytuacji

powinny być narratorkami i narratorami opowieści na swój temat i nie tylko. Ich obecność, opinie, perspektywy powinny być wyraźnie zaznaczone w treści podręczników szkolnych szczególnie, ale nie wyłącznie w przekazach dotyczących niepełnosprawności.

REKOMENDACJA 4. JĘZYK DOTYCZĄCY NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI POWINIEN BYĆ PRECYZYJNY I WSPÓŁCZESNY, ALE PRZED W SZYBOKIM UNIKAJĄCY STEREOTYPÓW I STYGMATYZACJI

Istnieje pilna potrzeba wyeliminowania z podręczników szkolnych określeń o stygmatyzującym, a jednocześnie o archaicznym charakterze, takich jak „kaleka”, „inwalida” czy „upośledzenie”. Sposób mówienia/pisania o niepełnosprawności powinien być współczesny i osadzony w nurcie praw człowieka. Dotyczy to wszystkich niepełnosprawności, ze szczególnym naciskiem na niepełnosprawność intelektualną i psychiczną. Jednocześnie należy dążyć do tego, żeby słowo „niepełnosprawność” było używane wprost i na równi z innymi terminami, tj. płeć, wiek itd. W sytuacjach, gdzie *de facto* mowa jest o niepełnosprawności/osobach z niepełnosprawnościami powinny pojawiać się te właśnie określenia. Unikanie tych terminów oraz brak precyzji w zakresie terminologicznym przyczynia się do wymazywania zagadnienia niepełnosprawności z podręczników, co przekłada się na daleko idące negatywne konsekwencje – nie tylko dla osób z niepełnosprawnościami.

REKOMENDACJA 5. POKAZYWANIE OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI JAKO CZĘŚCI ZRÓŻNICOWANEGO SPOŁECZEŃSTWA

Osoby z różnymi niepełnosprawnościami są zarówno częścią zróżnicowanego społeczeństwa, jak i je współtworzą. Brak uwzględnienia tego faktu w podręcznikach szkolnych prowadzi do wymazywania tej grupy społecznej, jej wiedzy i doświadczeń. Konieczne jest pokazywanie osób z niepełnosprawnościami zarówno w sytuacjach, w których omawiane są zagadnienia związane z różnorodnością, jak i przy okazji prezentowania innych tematów, które bezpośrednio nie dotyczą niepełnosprawności lub jej dotyczą w perspektywie interseksyjnej (np. niepełnosprawności i płeć).

REKOMENDACJA 6. POKAZYWANIE ZRÓŻNICOWANIA WEWNĄTRZ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI

Osoby z niepełnosprawnościami tworzą zróżnicowaną wewnętrzną grupę społeczną, będącą jednocześnie największą mniejszością na świecie. Różnią się nie tylko rodzajami niepełnosprawności, ale też pochodzeniem, statusem, zainteresowaniami, zawodami czy pełnionymi rolami społecznymi itp... Doświadczają różnego rodzaju dyskryminacji albo... przywilejów. Konieczne jest zatem uwzględnienie tej wewnętrznej niejednorodności w przedstawianiu osób z niepełnosprawnościami oraz uwzględnienie specyfiki kontekstu społeczno-kulturowego, w jakim funkcjonują, np. polskiego.

REKOMENDACJA 7. UNIKANIE MORALIZATORSTWA I INSTRUMENTALNEGO WYKORZYSTANIA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI

Niepełnosprawność w podręcznikach szkolnych musi przestać być kojarzona głównie z zagadnieniami takimi jak cierpienie, zło, nieszczęście, tematem pojawiającym się w kontekście moralizowania czy promowania podejścia charytatywnego w postaci tzw. szlachetnych postaw w stosunku do osób z niepełnosprawnościami. Niedopuszczalne jest także przedstawianie osób z niepełnosprawnościami, które wskazuje, że ich sytuacja ma być dla innych powodem docenienia własnego szczęścia czy też poprawy samopoczucia (tzw. inspiration porn). Takie wykorzystanie osób z niepełnosprawnościami oceniamy jako instrumentalne oraz odbierające im podmiotowość i utrwalające stereotypy na ich temat.

REKOMENDACJA 8. NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ POWINNA BYĆ TRAKTOWANA JAKO ZAGADNIENIE PRZEKROJOWE

Osoby z niepełnosprawnościami współtworzą zróżnicowane społeczeństwa i są ich częścią, zatem fakt ten powinien znaleźć swoje odzwierciedlenie w podręcznikach. Niezbędne jest pokazywanie osób z niepełnosprawnościami przy okazji omawiania różnych tematów i na różnych przedmiotach na wszystkich etapach edukacji nie tylko wtedy, gdy mowa bezpośrednio o niepełnosprawności. Jednocześnie warto podkreślić, że należy dążyć do tego, by o niepełnosprawności mówić wprost i nie chować jej za innymi sformułowaniami, np. takimi, które wywodzą się z perspektywy medycznej bądź charytatywnej.

REKOMENDACJA 9. UWSPÓŁCZEŚNIENIE PRZEKAZU O NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI I OSOBACH Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI, ABY STAŁ SIĘ CZYTELNY I ZROZUMIAŁY DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

Należy odejść od archaicznych sposobów mówienia/pisania o niepełnosprawności i osobach z niepełnosprawnościami i dążyć do tego, by język w podręcznikach szkolnych był współczesny, czytelny i zrozumiały dla dzieci i młodzieży. Warto w tym celu wzbogacić podręczniki o treści, w których o swojej niepełnosprawności mówią rówieśnicy i osoby młode, np. influencerzy z niepełnosprawnościami.

REKOMENDACJA 10. PRZEKAZ WIZUALNY NA TEMAT NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI I OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI POWINIEN BYĆ ZNIUANSOWANY, NIESTEREOTYPOWY I UWZGLĘDNIAJĄCY PERSPEKTYWĘ PRAW CZŁOWIEKA

Wizualne przedstawienie niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnościami w podręcznikach nie powinno utrzymywać stereotypów związanych z medycznym, charytatywnym, opiekuńczym podejściem i pozostawianiem w biernej zależności od innych osób. W zamian za to powinny pojawić się takie teksty czy

ilustracje, które prezentują, a nawet reprezentują osoby z niepełnosprawnościami prowadzące niezależne życie w różnych sferach (publicznej, prywatnej).

PODZIĘKOWANIA

Badanie i raport „Lista (nie)obecności. Niepełnosprawność w podręcznikach szkolnych” mogły powstać i być realizowane dzięki współfinansowaniu ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych w ramach programu „Reprezentacje niepełnosprawności w kulturze i edukacji”. Dziękujemy za tę możliwość. Wierzymy, że efekty tego projektu, stworzone dzięki Państwa wsparciu, wniosą wiele refleksji i zmian. Szczególnie dziękujemy zespołowi Biura ds. Analiz, Prognoz i Współpracy Międzynarodowej w PFRON - Pani Agnieszce Drewniak i dr Natalii Pamule.

Nasz raport został znacząco wzmocniony merytorycznie dzięki wiedzy i doświadczeniu współpracującego z nami grona ekspertów i ekspertek z niepełnosprawnościami oraz pełnosprawnych sojuszników/czek. Bardzo za to dziękujemy: Ireneuszowi Białkowi, Ewie Furgał, Martynie Leszczyc, Klaudii Majewskiej, Aleksandrze Petrus, Patrycji Polczyk, Małgorzacie Talipskiej, Bartoszowi Tarnowskiemu, Milenie Trojanowskiej oraz Bartłomiejowi Witkowskiemu.

Za owocną współpracę pragniemy podziękować Wydawnictwom Szkolnym i Pedagogicznym, Gdańskiemu Wydawnictwu Oświatowemu, Wydawnictwu Draco, Wydawnictwu Academicon, Wydawnictwu Rubikon. Szczególnie jesteśmy wdzięczne Wydawnictwu Nowa Era, Wydawnictwu Operon, Wydawnictwu MAC Edukacja, Stowarzyszeniu Krzewienia Edukacji Finansowej SKEF, Wydawnictwu Jedność – Edukacja oraz Wydawnictwu św. Stanisława BM w Krakowie. Udostępnili nam Państwo 35 podręczników w e-bookach i PDF-ach, dzięki czemu mogliśmy pracować na materiałach zdalnie – co w dobie pandemii okazało się szczególnie pomocne.

Pragniemy wyrazić serdeczne podziękowania Panu Rzecznikowi Praw Obywatelskich dr. hab. Adamowi Bodnarowi za objęcie projektu „Lista (nie)obecności. Niepełnosprawność w podręcznikach szkolnych” Patronatem Honorowym.

Bardzo dziękujemy również Polskiemu Forum Osób z Niepełnosprawnościami, magazynowi Integracja, portalowi Niepełnosprawni.pl, Fundacji Szkoła z klasą i portalowi ngo.pl. za objęcie naszego projektu swoim patronatem i wsparcie nas w upowszechnianiu naszych badań.

Chciałybyśmy również wyrazić wielką wdzięczność Działowi Badań Naukowych Collegium Civitas, szczególnie Klaudii Wójcik i Annie Sudolskiej-Bytof, które wspierały nasz projekt (nie tylko) technicznie i zawsze mogłyśmy na nie liczyć. Serdeczne podziękowania kierujemy do Kamili Albin za konsultację tekstów alternatywnych w publikacji.

THE (NON)ATTENDANCE LIST: DISABILITY IN SCHOOL TEXTBOOKS. SUMMARY⁴

RESEARCH OBJECTIVE AND ASSUMPTIONS

‘The (Non)Attendance List: Disability in School Textbooks’ is the first research project in Poland,⁵ implemented in the field of disability studies in three dimensions: descriptive, normative and advocative, and concerning the issues of: disability, education, education system, culture (including cultural policy), social and cultural diversity. A comprehensive study of the representation of disability in school textbooks has not been carried out so far. The project was carried out by a team of female activists with disabilities and non-disabled female researchers who are allies of the movement of people with disabilities.

The main objective of the study ‘(Non)Attendance List: Disability in School Textbooks’ was to reconstruct the way disability and people with disabilities are presented in school textbooks and to indicate in what contexts and ways disability is defined and represented.

The study involved the analysis of 75 textbooks used for all subjects at all stages of education (early, primary- and secondary-school education). Proportionate stratified random sampling was used, thanks to which the share of textbooks for specific subjects in the sample reflected their share in the sampling frame at each stage of education. The sampling frame was an up-to-date list of school textbooks approved by the Ministry of Education and Science. The study allowed many questions to be answered,

⁴ The project’s summary in English was prepared by the Translation Agency “UZUS”.

⁵ The study was financed by State Fund for the Rehabilitation of the Disabled (PFRON) as part of the programme ‘Representations of disability in culture and education’.

including: What is the rank and role of disability in education? How is disability talked and learned about? What visual materials about disability are used? Are disability and people with disabilities talked about in the context of human and children's rights? What model of disability is dominant in textbooks? In addition, the study involved mapping the contexts in which disability is presented and analysing whether and how disability is associated with other social phenomena. Human rights and the United Nations (UN) Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) were important points of reference throughout the research process.

Based on the research questions formulated, a code key was developed. The tool covered both quantitative and qualitative levels. The subject of the coding was all references to disability in the textbooks. A reference was considered to be every issue related to disability, both expressed directly and resulting from the context, regardless of the length of the text that was devoted to the issue (one-word references were also taken into account). Visual representations of disability in the form of illustrations, drawings, paintings, photographs, as well as graphics and pictograms were also considered references.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PERSPECTIVE

What are disability studies? It is a relatively new field of study and a research and theoretical framework that has been dynamically developing in the social sciences and humanities since the 1980s – particularly in English-speaking countries. In recent years, its presence in scientific discussion has started to increase in other regions and countries. Disability studies have also been developing in Poland for several years. Among the main questions disability studies try to answer are: What is disability? Who are people with disabilities? What is the source of the problems of people with disabilities? Disability studies, as an academic field, were established on the foundations of the intellectual work of British and American activists with disabilities who, in the 1960s, were the first to postulate a departure from the dominant paradigms of approaching and studying disability. Instead, they initiated the development of new theoretical approaches (for example, the social model of disability) to enable a more accurate and deeper analysis of how social, political and economic conditions determine both life with a disability and the phenomenon of disability itself. There are various trends in disability studies and what they have in common is a certain ethos.

Some of the key elements of the ethos of disability studies are:

- Disability studies are meant to contribute to social change, for example, in the field of combating ableism.

- People with disabilities, regardless of the research topic, should be as research subjects and not “objects” – disability can be both a research subject and a research perspective.
- The knowledge generated as part of disability studies has knowledge and social implications for both people with and without disabilities.
- Disability studies should be co-created – as far as possible – by researchers with disabilities and in cooperation with activists with disabilities.
- The epistemological approach of researchers – regardless of the field of study they practice – should be grounded in a social and cultural perspective, and not in a medicalising one.
- Taking account of the historical, economic, political, social and cultural contexts is among the essential aspects of disability studies because living with a disability does not take place in an ahistorical vacuum.
- Disability studies function both as an academic field and as a research and theoretical framework that can be used for research in other disciplines.

CONCLUSIONS

The analysis conducted has shown very clearly that the content related to disability is practically absent in these textbooks. Not only is it difficult to talk about any representation here (which assumes not so much the presence as the actual empowerment of people with disabilities, enabling them to speak on their own behalf), but about any presentation of the topic. Regardless of the stage of education, disability in these textbooks is usually a short mention, which is devoid of context, does not express the topic directly and appears when discussing other topics.

The appearance of disability is not accompanied by words directly describing it. The words ‘disability’, ‘disabled person’, ‘person with a disability’ were only used 64 times on 15,000 pages. The textbooks under study contained little or no information about disability. In four out of five cases, the mention of disability is obscured and can sometimes be deduced from the context, or is left unsaid at other times.

The UN CRPD is also absent. Although virtually all the textbooks (except for one on religion) were approved for use after Poland’s ratification of the CRPD, references to the treaty do not appear even once.

All this makes it reasonable to say that it is difficult to talk about any place and rank of disability in education based on the examples of these textbooks. It is difficult to talk about a place when these issues do not appear in textbooks. It is unreasonable to talk about a rank, when the mention of disability is limited to one sentence in most cases. At every stage of education, students receive a signal that the topic is so irrelevant that it is not worth devoting any space to it.

Moreover, the analysis conducted has shown that people with disabilities are actually not adequately represented in textbooks. Instead, there are trace depictions of people with various dysfunctions, disabilities or diseases who depend on other people or institutions, and do not 'have a voice'. Therefore, in our opinion, the medical model in school textbooks appears to be the 'turbo medical' version, as we refer to it.

In addition to the medical perspective, the charity attitude is another dominant approach to disability in these textbooks. Just like in the medical model, disability is treated here as a 'problem' that should somehow be eliminated or solved. People with disabilities are also seen as passive 'objects' that depend on other people or institutions and their corrective interventions. While the logic of the two models is similar in this respect, there are differences in the specific causes, manifestations and consequences of disability.

The dominant understanding of disability in these school textbooks, which is mainly based on the intersecting medical and charity perspectives, unfortunately does not lead to a realistic representation of people with disabilities. For this reason, people with disabilities do NOT appear in these textbooks as: a diverse social group (associated with socio-cultural diversity); a minority group (experiencing systemic discrimination); or (potentially) active members of civil society who co-create a democratic community.

Unfortunately, the world presented in these textbooks is therefore a world that depreciates the importance and value of people with disabilities in both purely human and systemic (for instance, civic) aspects.

In surprisingly few cases, references to disability include terms such as 'disability', 'a person with a disability' or 'a disabled person'. These terms appear in the mentions that reference legal provisions, regulations or those that define social problems, such as unemployment or social exclusion.

Article 8 of the CRPD states that public awareness of disability, people with disabilities and their rights should be raised. To this end, it recommends 'Fostering at all levels of the education system,

including in all children from an early age, an attitude of respect for the rights of persons with disabilities' (CRPD, Article 8, point 2b).

The analysis of the terms used to name and describe disability has shown that, instead of building the postulated attitude, they contribute to the reproduction of established stereotypes. The language used in these textbooks stigmatises, discriminates against and does not adequately reflect reality. These textbooks use terms such as 'cripple' or 'disabled person', which ceased to be used many years ago in journalism and academic publications, not only in the field of disability studies. This language does not 'keep up' with the changes introduced in legal regulations. It can certainly be called backward, inadequate and ableist.

Disability and people with disabilities are treated dismissively in these school textbooks. There is no serious approach which involves a shift away from the medical model towards a human-rights perspective and promotes empowerment and agency of persons with disability. However, it should be clearly emphasised that this way of presenting disability is not characteristic exclusively of school textbooks. It is a general trend in both television broadcasts and the press.

RECOMMENDATIONS

The approach to disability and people with disabilities which is dominant in school textbooks can hardly be considered good practice, *en masse*. A 'new standard' is needed to set the direction for the necessary changes. Therefore, the most important postulate resulting from our study is **the postulate of the actual representation and empowerment of people with disabilities in education**, including in school textbooks.

Recommendation 1: The amount of disability-related content should be increased in textbooks.

Recommendation 2: The medical model should be replaced with a human-rights-based model.

Recommendation 3: People with disabilities should be the narrators of messages on their own and other topics.

Recommendation 4: The language referring to disability should be precise and contemporary and, above all, it should avoid stereotypes and stigmatisation.

Recommendation 5: People with disabilities should be depicted as part of a diverse society.

Recommendation 6: Disability should be shown as a diverse phenomenon.

Recommendation 7: Moralising and instrumental use of disability should be avoided.

Recommendation 8: Disability should be treated as a cross-cutting issue.

Recommendation 9: Messages about disability and people with disabilities should be updated to be legible and understandable for children and young people.

Recommendation 10: Visual messages about disabilities and people with disabilities should be nuanced, non-stereotyped and embrace a human-rights perspective.

BIOGRAMY AUTOREK

Marta Sałkowska – dr socjologii, pracuje w Instytucie Socjologii CC. Wykładowczyni akademicka, badaczka studiów o niepełnosprawności, sojuszniczka osób z niepełnosprawnościami. Współpracowała z Biurem Rzecznika Praw Obywatelskich przy analizach związanych z sytuacją osób z niepełnosprawnościami (usługi asystenta, dostępność opieki medycznej), monitorowała wdrażanie Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych w wybranych instytucjach administracji centralnej w Polsce. Członkini redakcji rocznika naukowego „Zoon Politikon” oraz Sekcji Socjologii Niepełnosprawności Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. Autorka książki *Matka Downa. Piętno. Znaczenia. Strategie* (NOMOS 2015) oraz artykułów naukowych dotyczących sytuacji osób z niepełnosprawnościami.

Magdalena Kocejko – badaczka społeczna, ewaluatorka, od kilkunastu lat zawodowo i aktywistycznie związana ze środowiskiem organizacji działających na rzecz praw osób z niepełnosprawnościami. Prowadziła badania i przygotowywała ekspertyzy na zlecenie prawie setki różnych organizacji i instytucji, w tym m.in. Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Polskiego Forum Osób z Niepełnosprawnościami, Fundacji Szkoła z Klasą. Autorka i współautorka wielu raportów i ekspertyz, w tym raportu alternatywnego dla ONZ na temat wdrażania Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych w Polsce. Absolwentka psychologii i socjologii na Uniwersytecie SWPS, doktorantka w Kolegium Ekonomiczno-Społecznym Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Członkini Rady Programowej Kongresu Osób z Niepełnosprawnościami.

Magda Szarota – badaczka studiów o niepełnosprawności, aktywistka na rzecz praw człowieka. Stypendystka między innymi Uniwersytetu Yale, Fundacji Kościuszkowskiej, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Współzałożycielka pierwszego w Polsce stowarzyszenia kobiet z niepełnosprawnościami. Współtworzy nagradzaną organizację Humanity in Action Polska, która jako jedna z pierwszych organizacji pozarządowych w Polsce podjęła temat niepełnosprawności w kontekście aktywizmu i edukacji na rzecz praw człowieka. Członkini Komitetu Sterującego Feminist Alliance for Rights/Center for Women's Global Leadership na Uniwersytecie Rutgers (USA). Członkini Society for Disability Studies. Autorka wielu publikacji z zakresu praw człowieka i niepełnosprawności. Współautorka pierwszego alternatywnego raportu dla ONZ na temat sytuacji kobiet z niepełnosprawnościami w Polsce oraz członkini delegacji organizacji pozarządowych na posiedzeniu Komitetu ONZ w sprawie wdrażania Konwencji ONZ o prawach osób z niepełnosprawnościami w 2018 roku. W roku 2019 otrzymała od Kongresu Osób z Niepełnosprawnościami tytuł Ambasadorki Konwencji za „inicjatywy edukacyjne, badawcze i aktywistyczne w nurcie praw człowieka i Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych”.

Angelika Greniuk – badawczo związana z Instytutem Stosowanych Nauk Społecznych na Uniwersytecie Warszawskim, w pracy doktorskiej podjęła temat niezależnego życia w działaniach polskiego ruchu osób z niepełnosprawnością. Bierze udział w wielu projektach badawczych, poświęconych m.in. opiekunom i osobom niepełnosprawnym protestującym w Sejmie czy polsko-norweskim politykom prowadzenia niezależnego życia na przykładzie dostępu do usług asystenckich. Od roku 2019 należy do Młodzieżowej Sieci na rzecz Niezależnego Życia ENIL Youth oraz Instytutu Niezależnego Życia. Od kilku lat zawodowo związana z organizacją pozarządową, działającą na rzecz osób z niepełnosprawnościami.

BIBLIOGRAFIA

Bakalarczyk, R. (2014). *Okrągły stół w cieniu protestów*. „Ubezpieczenia Społeczne. Teoria i praktyka. Dwumiesięcznik Zakładu Ubezpieczeń Społecznych” nr 3 (120).

Banach, I. (2017). *Edukacja w oswajaniu z tematyką niepełnosprawności*. [w:] *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*. (red.) Humeniuk, M., Paszenda, I. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Banach, K. (2015). *Obraz rodziny w podręcznikach szkolnych do edukacji wczesnoszkolnej – krzywe zwierciadło czy rzeczywistość?*. [w:] *Kreowanie społeczeństwa niewiedzy*. (red.) Jabłoński, A., Szymczyk, J., Zemło, M. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.

- Barnes, C. i Mercer, G. (2010). *Exploring Disability. A Sociological Introduction*. Second Edition Cambridge: Polity Press.
- Brzydkie ciała. *Queer wobec choroby, starości, niepełnosprawności*. (2016). (red.) Ferens, D., Sikora, T. „InterAlia” nr 11b
- Chmura-Rutkowska, I., Duda, M., Mazurek, M. Sołtysiak-Łuczak, A. (2016). *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. TOM I O projekcie. Metodologia badań. Wprowadzenie teoretyczne*. Warszawa: Fundacja Feminoteka.
- Crow, L. (1996). *Including all of our lives*. [w:] *Encounters with Strangers*. (Ed.) Morris J. London: The Women's Press, 206-226. [polska niepublikowana wersja w przekładzie Natalii Laskowskiej]
- Czyż E., Gajdzica Z. (2015). *Obraz osoby niepełnosprawnej w podręczniku dla klasy I pt. „Nasz elementarz” a jego funkcja w kształtowaniu postaw wobec osób z niepełnosprawnościami*. „Szkoła specjalna” tom 4.
- Departament Systemu Płatniczego NBP. (2015). *Ocena funkcjonowania polskiego systemu płatniczego w II półroczu 2014 r.*, https://www.nbp.pl/systemplatniczy/ocena/ocena2014_2.pdf?fbclid=IwAR3uOUTI8Uwgfny7pRGDRgx6fOGtLOIRuzuSpHVSma-mgXSIEnA71j5qyBw [6 października 2021].
- Disability and Dissensus: Strategies of Disability Representation and Inclusion in Contemporary Culture*. (2020). (Eds.) Ojrzyńska, K., Wieczorek, M. Leiden: Brill.
- Fidowicz, A. (2020). *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Głąb, Z. (2020). *Zrozumieć „innego” – socjologia wiedzy jako perspektywa badawcza dla Disability Studies*. [w:] *Jak badać zjawisko niepełnosprawności. Szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością*. (red.) Całek G., Niedbalski J., Żuchowska-Skiba D. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 19-36.
- Godlewska-Byliniak, E., Lipko-Konieczna, J. (2018). *Niepełnosprawność i społeczeństwo. Performatywna siła protestu*. Warszawa: Teatr 21.
- Godlewska-Byliniak, E., Lipko-Konieczna, J. (2020). *Wprowadzenie. Pole widzialności*. [w:] Garland-Thomson, R. *Niezwykłe ciała. Przedstawienia niepełnosprawności fizycznej w amerykańskiej kulturze i literaturze*. Warszawa: Fundacja Teatr 21, 8-13.
- Goodley, D. (2011). *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*. London: Sage.

Greniuk, A. (2020). *Europejska Sieć na rzecz Niezależnego Życia – od ruchu społecznego do organizacji rzeczniczej*. [w:] *Polityka społeczna w kontekście wychowania, edukacji i rynku pracy*. (red.) Paszkowicz M.A., Kochan, K. Zielona Góra: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, 135-147.

Harpur, P. (2012). *Embracing the new disability rights paradigm: the importance of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. "Disability and Society" No. 27(1), 1-14.

Jak badać zjawisko niepełnosprawności. Szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością. (2020). (red.) Catek, G., Niedbalski, J., Żuchowska-Skiba, D. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Kocejko, M. (2018). *Nic o nas bez nas? Zaangażowanie ruchu osób z niepełnosprawnościami w monitoring wdrażania Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych w Polsce. Studium przypadku*. „Studia z Polityki Publicznej” nr 4(20), 9-21.

KPON (2012). Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych.
<https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/konwencja-onz-o-prawach-osob-niepelnosprawnych> [6 października 2021].

Król, A. (2020). *Niepełnosprawność, macierzyństwo, opieka. Autonomia reprodukcyjna i doświadczenia macierzyństwa kobiet z niepełnosprawnościami w Polsce*. Niepublikowana praca doktorska pod kierunkiem dr. hab. Beaty Kowalskiej, prof. UJ, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie.

Kubicki, P. (2017). *Polityka publiczna wobec osób z niepełnosprawnościami*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.

Łaciak, B., Druciarek, M. (2018). *Kwestia płci w nowych podstawach programowych i wybranych podręcznikach szkolnych*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
https://pl.boell.org/sites/default/files/plec_w_postawach_pop2.pdf [7 stycznia 2020].

Meekosha, H. Shuttleworth, R. (2009). *What's so 'critical' about critical disability studies?* "Australian Journal of Human Rights" No. 15 (1), 47-76.

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.

Pamuła, N. (2017). *Niewidzenie w powieści młodzieżowej okresu PRL na przykładzie Jak Trudno Kochać Jerzego Szczyła*. „Kultura i Historia” nr 31, 41-49.

Płatos, M. (2018). *Autyzm odcieleśniony. Historia społecznego konstruowania autyzmu jako choroby, zaburzenia i niepełnosprawności*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia De Cultura” tom 10, nr 1, 100-112. DOI 10.24917/20837275.10.1.12.

Rada Języka Polskiego (b.d.) *Wyrażenia „osoba niepełnosprawna” i „osoba z niepełnosprawnością”*.
https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2014%3Awyrazenia-osoba-niepelnosprawna-i-osoba-z-niepelnosprawn [25 września 2021].

- Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2011). *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sałkowska, M. (2018). *Sejmowe protesty opiekunów osób z niepełnosprawnościami wybrane wątki analityczne artykułów prasowych*. „Societas/Communitas” 26 (2), 233-246.
- Struck-Peregończyk, M. (2013). *Wizerunek osób niepełnosprawnych w środkach masowego przekazu zarys zjawiska*. „Komunikacja Społeczna. Czasopismo elektroniczne” nr 4 (8), 22-31.
- Struck-Peregończyk, M., Leonowicz-Bukała, I. (2018). *Bezbronne ofiary i dzielni bohaterowie: wizerunek osób niepełnosprawnych w polskiej prasie*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura” tom 10, nr 1, 148-164. DOI 10.24917/20837275.10.1.12.
- Studia nad niepełnosprawnością* (2018). (red.) Pamuła, N., Szarota, M., Usiekniewicz, M. „Studia de Cultura” tom 10, nr 1.
- Studia o Niepełnosprawności*. (2020). (red.) Zdrodowska, M., Muca, K. „Teksty Drugie” nr 2.
- SW Research (2015). *Raport z badania nauczycieli na temat podręcznika MEN*, „Rzeczpospolita”, <https://swresearch.pl/raporty/badanie-nauczycieli-podrecznik-men?page=3> [7 stycznia 2020].
- Szarota, M. (2019). *Niepełnosprawność, aktywizm i feminizm, czyli (feministyczne) studia o niepełnosprawności w pigułce*. [w:] Zespół Turnera. *Głosy i doświadczenia*. (red.) Maciejewska-Mroczek, E., Radkowska-Walkowicz, M., Reimann, M. Warszawa: Oficyna Naukowa, 200-223.
- Szyller, A. (2018). *Podręczniki zintegrowane dla edukacji wczesnoszkolnej – koncepcja autorów a perspektywa uczniowska*. „Forum Pedagogiczne” tom 8, nr 2.
- Ślebioda, A. (2020). *Stigmatized by the language – Linguistic labels of the disabled people in Poland and the United States*. „Journal of Education Culture and Society” Vol. 4, No. 2, 404-412, <https://doi.org/10.15503/jecs20132.404.412>.
- Thomas, C. (2007). *Sociologies of Disability and Illness: Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wielka nieobecna. O edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej*. (2011). (red.) Abramowicz, M. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, https://www.tea.org.pl/userfiles/file/Wielka_nieobecna_raport.pdf [8 stycznia 2020].
- Wołowicz-Ruszkowska, A. (2013). *Zanikanie? Trajektorie Kobiet z Niepełnosprawnością*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogiki Specjalnej.
- Zdrodowska, M. (2021). *Telefon, kino i cyborgi. Wzajemne relacje niesłyszenia i techniki*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zespół Turnera. Głosy i doświadczenia. (2019). (red.) Maciejewska-Mroczek, E., Radkowska-Walkowicz, M., Reimann, M. Warszawa: Oficyna Naukowa.

SPIS TABEL, WYKRESÓW I ILUSTRACJI

SPIS WYKRESÓW

[Wykres 1. Liczba wzmianek o niepełnosprawności/osobach z niepełnosprawnościami w podręcznikach, w których pojawiła się niepełnosprawność \(N-40\)](#) 19

[Wykres 2. Długość tekstu mówiącego o niepełnosprawności/osobach z niepełnosprawnościami \(N-239\)](#)
17

[Wykres 3. Czy zagadnienia związane z niepełnosprawnością przedstawione były jako osobny temat? \(N-239\)](#) 18

[Wykres 4. Ile razy pojawia się określenie niepełnosprawność/osoba niepełnosprawna/osoba z niepełnosprawnościami \(N-239\)](#) 19

[Wykres 5. Liczba wzmianek o niepełnosprawności w podręcznikach z poszczególnych przedmiotów \(N-239\)](#) 21

[Wykres 6. Poziom nasycenia zagadnieniami dotyczącymi niepełnosprawności w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej \(N-15\)](#) 25

[Wykres 7. Poziom nasycenia zagadnieniami związanymi z niepełnosprawnością w podręcznikach dla szkoły podstawowej \(N-37\)](#) 27

[Wykres 8. Długość tekstu dotyczącego zagadnień związanych z niepełnosprawnością w podręcznikach dla szkoły podstawowej \(N-123\)](#) 28

[Wykres 9. Poziom nasycenia zagadnieniami związanymi z niepełnosprawnością w podręcznikach dla szkoły ponadpodstawowej \(N-23\)](#) 29

[Wykres 10. Długość tekstu- podręczniki do szkoły ponadpodstawowej \(N-100\)](#) 30

[Wykres 11. Częstość występowania poszczególnych rodzajów niepełnosprawności w analizowanych podręcznikach \(N-239\)](#) 33

Wykres 12. Osoba z niepełnosprawnością jako narrator/narratorka (N-239)	41
Wykres 13. Bezpośrednie i pośrednie nawiązanie do niepełnosprawności (N-239)	43
Wykres 14. Niepełnosprawność w kontekście praw człowieka i praw dziecka w analizowanych podręcznikach (N-239)	50
Wykres 15. Wizualizacja niepełnosprawności w podręcznikach szkolnych (N-239)	56

SPIS TABEL

Tabela 1. Liczba analizowanych podręczników w podziale na etapy edukacji	12
Tabela 2. Przedmioty, z których podręczniki z poszczególnych etapów edukacji podlegały analizie	13
Tabela 3. Czy w podręczniku pojawiają się treści związane z niepełnosprawnością/osobami z niepełnosprawnościami? (N-75)	15
Tabela 4. Liczba sytuacji, w których zagadnienia związane z niepełnosprawnością pojawiły się jako osobny temat w podziale na poszczególne przedmioty	22
Tabela 5. Spis tematów, przy okazji których w podręcznikach do poszczególnych przedmiotów pojawia się zagadnienie niepełnosprawności	24

SPIS ILUSTRACJI

Ilustracja 1. Diego Velázquez, <i>Panny dworskie</i> , źródło: <i>Historia</i> . Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony. Klasa 2, s. 255. Słynny obraz przedstawia dwie osoby (po prawej) z achondroplazją wśród dworek.....	59
Ilustracja 2. Dziewczynka ze złamaną nogą w domu, źródło: <i>Szkolni Przyjaciele</i> . Podręcznik. Klasa 1. Część 1, wydanie 2, s. 57.	61
Ilustracja 3. Żołnierz wracający z powstania; źródło: <i>Historia</i> . Podręcznik. Klasa 7, s. 49.	63

Ilustracja 4. Jan Mela; źródło: <i>Mocni nadzieją</i> . Religia. Podręcznik do 2 klasy liceum i technikum, s. 144.	64
Ilustracja 5. Jan Matejko, <i>Rejtan – Upadek Polski</i> ; źródło: <i>Historia</i> . Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony. Klasa 2, s. 431.	67
Ilustracja 6. Peter Bruegel, <i>Ślepcy</i> ; źródło: <i>Sztuka i czas. Od prehistorii do rokoka</i> . Podręcznik. Klasa 1, wydanie 8, s. 167	68
Ilustracja 7. <i>Piraci</i> , źródło: <i>Język polski. Słowa z uśmiechem. Literatura i kultura</i> . Podręcznik. Klasa 4. Szkoła podstawowa, s. 68.	70
Ilustracja 8. Metody porozumiewania się osób słabosłyszących i g/Głuchych; źródło: <i>Nowi Tropiciiele</i> . Podręcznik klasa 3, część 2, s. 52.	71
Ilustracja 9. Stephen Hawking; źródło: <i>Słowa z uśmiechem 6. Literatura i kultura</i> . Podręcznik. Szkoła podstawowa, s. 180.....	76
Ilustracja 10. <i>Przejście dla pieszych</i> ; źródło: <i>Technika. Karta rowerowa. Bądź bezpieczny na drodze</i> . Podręcznik. Klasy 4-6. Szkoła podstawowa, wydanie 2, s. 14.	77

ANEKS

SPIS ANALIZOWANYCH PODRĘCZNIKÓW

Lp.	Wydawnictwo	Tytuł	Autorzy	Rok wydania
1	Nowa Era	<i>Wielka Przygoda</i> . Podręcznik. Edukacja polonistyczna, przyrodnicza, społeczna i matematyczna. Klasa 1. Część 3	Elżbieta Kacprzak, Anna Ładzińska, Małgorzata Ogrodowczyk, Krystyna Sawicka, Ewa Swoboda	2020
2	Nowa Era	<i>Elementarz odkrywców</i> . Klasa 1. Część 3	Barbara Stępień, Ewa Hryszkiewicz, Joanna Winięcka-Nowak	2020
3	Nowa Era	<i>Elementarz odkrywców</i> . Podręcznik. Klasa 2, część 4	Barbara Stępień, Ewa Hryszkiewicz, Joanna Winięcka-Nowak	2018
4	Nowa Era	<i>Oblicza geografii 1</i> . Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy	Roman Malarz, Marek Więckowski	2019

5	Nowa Era	<i>Poznać przeszłość 2.</i> Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy	Adam Kucharski, Aneta Niewęglowska	2020
6	Nowa Era	<i>Zrozumieć przeszłość 2.</i> Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony. Szkoła ponadpodstawowa	Paweł Klint	2020
7	Nowa Era	<i>Ponad słowami.</i> Podręcznik do języka polskiego dla klasy 2 liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Część 2	Anna Cisowska, Joanna Kościerzyńska, Helena Kusy, Anna Równy, Aleksandra Wróblewska	2020
8	Nowa Era	<i>Puls życia.</i> Podręcznik do biologii dla klasy 6 szkoły podstawowej	Joanna Stawarz	2019
9	Nowa Era	<i>Planeta Nowa.</i> Podręcznik do geografii dla klasy 6 szkoły podstawowej	Tomasz Rachwał, Roman Malarz, Dawid Szczypiński	2019
10	Nowa Era	<i>Planeta Nowa.</i> Podręcznik do geografii dla klasy 8 szkoły podstawowej	Tomasz Rachwał, Dawid Szczypiński	2018
11	Nowa Era	<i>Wczoraj i dziś.</i> Podręcznik do historii dla klasy 4 szkoły podstawowej	Bogumiła Olszewska, Wiesława Surdyk-Fertsch, Grzegorz Wojciechowski	2020
12	Nowa Era	<i>Wczoraj i dziś.</i> Podręcznik do historii dla klasy 5 szkoły podstawowej	Grzegorz Wojciechowski	2018
13	Nowa Era	<i>Wczoraj i dziś.</i> Podręcznik do historii dla klasy 6 szkoły podstawowej	Bogumiła Olszewska, Wiesława Surdyk-Fertsch, Grzegorz Wojciechowski	2019
14	Nowa Era	<i>Wczoraj i dziś.</i> Podręcznik do historii dla klasy 8 szkoły podstawowej	Robert Śniegocki, Agnieszka Zielińska	2018
15	Nowa Era	<i>Nowe słowa na start!</i> Podręcznik do języka polskiego dla klasy 8 szkoły podstawowej	Joanna Kościerzyńska, Małgorzata Chmiel, Maciej Szulc, Agnieszka Gorzałczyńska-Mróz	2018
16	Nowa Era	<i>Jak to działa?</i> Podręcznik do techniki dla klasy 6 szkoły podstawowej	Łabecki Lech, Łabecka Marta	2019
17	Operon	<i>Uczymy się z Bratkiem.</i> Podręcznik do 1 klasy szkoły podstawowej. Część 1	Agnieszka Szwejkowska-Kulpa, Małgorzata Rożyńska	2017
18	Operon	<i>Uczymy się z Bratkiem.</i> Podręcznik do 3 klasy szkoły podstawowej. Część 3	Grażyna Tamas, Małgorzata Rożyńska	2020
19	Operon	<i>Uczymy się z Bratkiem.</i> Podręcznik do 1 klasy szkoły podstawowej. Część 2	Agnieszka Szwejkowska-Kulpa, Małgorzata Rożyńska	2017
20	Operon	<i>Uczymy się z Bratkiem.</i> Podręcznik dla klasy 2 szkoły podstawowej. Część 4	Grażyna Tamas, Katarzyna Sabbo, Małgorzata Rożyńska	2019

21	Operon	<i>Biologia</i> . Podręcznik dla szkoły ponadpodstawowej. Klasa 1. Zakres rozszerzony	Beata Jakubik, Renata Szymańska	2019
22	Operon	<i>Biologia</i> . Podręcznik dla szkoły ponadpodstawowej. Klasa 1. Poziom podstawowy	Beata Jakubik, Renata Szymańska	2019
23	Operon	<i>Język polski</i> . Podręcznik dla klasy 2 szkół ponadpodstawowych. Część 1. Linia 1. Zakres podstawowy i rozszerzony	Magdalena Steblecka-Jankowska, Renata Janicka-Szysko, Urszula Jagiełło	2020
24	Operon	<i>Etyka</i> . Podręcznik dla szkoły ponadpodstawowej. Klasa 1. Zakres podstawowy	Jakub Kapiszewski, Paweł Kołodziński	2019
25	Operon	<i>Filozofia</i> . Podręcznik dla szkoły ponadpodstawowej. Klasa 1. Zakres podstawowy	Michał Koss, Maria Łojek-Kurzętkowska	2019
26	Operon	<i>Historia</i> . Podręcznik dla 2 klasy szkół ponadpodstawowych. Część 2. Zakres podstawowy	Janusz Ustrzycki, Mirosław Ustrzycki	2020
27	Operon	<i>Wiedza o społeczeństwie</i> . Podręcznik do 2 klasy liceów ogólnokształcących i techników. Zakres podstawowy	Beata Surmacz, Jan Maleska, Zbigniew Smutek	2020
28	Operon	<i>Historia</i> . Podręcznik dla szkoły podstawowej. Klasa 4	Maria Pacholska, Wiesław Zdziabek	2017
29	Operon	<i>Język polski</i> . Podręcznik dla klasy 5 szkoły podstawowej. Kształcenie językowe	Hanna Szaniawska	2017
30	Operon	<i>Przyroda</i> . Podręcznik dla szkół podstawowych. Klasa 4	Elżbieta Bytniewska-Rozwód, Marzena Karwowska, Małgorzata Augustowska, Małgorzata Gajewska	2017
31	Operon	<i>Wiedza o społeczeństwie</i> . Podręcznik dla klasy 8 szkoły podstawowej	Elżbieta Dobrzycka, Krzysztof Makara	2018
32	WSiP	<i>Szkolni Przyjaciele</i> . Podręcznik. Klasa 1. Część 1, wydanie 2	Kinga Preibisz-Wala, Ewa Schumacher, Irena Zarzycka	2019
33	WSiP	<i>Nowi Tropiciiele</i> . Podręcznik. Klasa 2. Część 4, wydanie 2	Aldona Danielewicz-Malinowska, Jolanta Dymarska, Jadwiga Hanisz, Agnieszka Kamińska	2019
34	WSiP	<i>Nowi Tropiciiele</i> . Podręcznik. Klasa 3. Część 2	Agnieszka Banasiak, Agnieszka Burdzińska, Aldona Danielewicz-Malinowska, Jadwiga Hanisz, Agnieszka Kamińska, Rafał Kamiński, Ewa Kłos, Wawrzyniec Kofta, Beata Nadarzyńska	2019

35	WSiP	<i>Edukacja dla bezpieczeństwa.</i> Podręcznik. Liceum i technikum	Bogusława Breitkopf, Mariusz Cieśla	2019
36	WSiP	<i>Historia.</i> Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony. Klasa 2	Opracowanie zbiorowe	2020
37	WSiP	<i>Język polski. Przeszłość i dziś.</i> Podręcznik dla klasy 2 szkół ponadpodstawowych. Część 2. Pozytywizm. Zakres podstawowy i rozszerzony	Ewa Paczoska	2020
38	WSiP	<i>Biologia.</i> Podręcznik. Klasa 8. Szkoła podstawowa	Ewa Jastrzębska, Ewa Kłos, Wawrzyniec Kofta, Ewa Pyłka-Gutowska	2018
39	WSiP	<i>Geografia.</i> Podręcznik. Klasa 6	Agnieszka Lechowicz, Maciej Lechowicz, Piotr Stankiewicz, Arkadiusz Głowacz	2019
40	WSiP	<i>Geografia.</i> Podręcznik. Klasa 7	Arkadiusz Głowacz, Maciej Lechowicz, Piotr Stankiewicz, Agnieszka Lechowicz	2017
41	WSiP	<i>Historia.</i> Podręcznik. Klasa 5. Szkoła podstawowa	Krzysztof Kowalewski, Igor Kąkolewski, Anita Plum	2018
42	WSiP	<i>Język polski. Myśli i słowa.</i> Podręcznik. Klasa 7	Ewa Nowak, Joanna Gaweł	2017
43	WSiP	<i>Język polski. Jutro pójdę w świat.</i> Podręcznik. Klasa 6. Szkoła podstawowa	Hanna Dobrowolska, Urszula Dobrowolska	2019
44	WSiP	<i>Język polski. Słowa z uśmiechem. Literatura i kultura.</i> Podręcznik. Klasa 4. Szkoła podstawowa	Ewa Horwath, Anita Żegleń	2017
45	WSiP	<i>Język polski. Słowa z uśmiechem. Literatura i kultura.</i> Podręcznik. Klasa 6. Szkoła podstawowa	Ewa Horwath, Anita Żegleń	2019
46	WSiP	<i>Język polski. Słowa z uśmiechem. Nauka o języku i ortografia.</i> Podręcznik. Klasa 6. Szkoła podstawowa	Ewa Horwath, Anita Żegleń	2019
47	WSiP	<i>Język polski. Bliżej słowa.</i> Podręcznik. Klasa 7. Szkoła podstawowa	Ewa Horwath, Grażyna Kiełb	2017
48	WSiP	<i>Technika. Karta rowerowa. Bądź bezpieczny na drodze.</i> Podręcznik. Klasy 4-6. Szkoła podstawowa, wydanie 2	Bogumiła Bogacka-Osińska, Danuta Łazuchiewicz	2018
49	WSiP	<i>Technika na co dzień.</i> Podręcznik. Klasy 4-6. Szkoła podstawowa, wydanie 3	Ewa Bubak, Marcin Duda, Ewa Królicka	2019
50	WSiP	<i>Wiedza o społeczeństwie.</i> Podręcznik. Klasa 8. Szkoła podstawowa	Piotr Krzesicki, Piotr Kur, Małgorzata Poręba	2018

51	WSiP	<i>Sztuka i czas. Od prehistorii do rokoka.</i> Podręcznik. Klasa 1, wydanie 8	Barbara Osińska	2018
52	WSiP	<i>Sztuka i czas. Od klasycyzmu do współczesności.</i> Podręcznik, wydanie 8	Barbara Osińska	2017
53	Rubikon	<i>Wędrując ku dorosłości.</i> Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik 1. Liceum	Teresa Król, Magdalena Guziak-Nowak	2019
54	Rubikon	<i>Wędrując ku dorosłości.</i> Podręcznik dla klasy 8 szkoły podstawowej	Teresa Król	2018
55	Rubikon	<i>Wędrując ku dorosłości.</i> Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik dla klasy 6 szkoły podstawowej	Teresa Król, Magdalena Guziak-Nowak	2019
56	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	<i>Lokomotywa 2. Czytam i poznaję świat.</i> Część 2. Podręcznik dla klasy drugiej	Małgorzata Dobrowolska	2018
57	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	<i>Sztuka wyrazu 1. Język polski.</i> Podręcznik dla liceum i technikum. Część 2. Renesans, barok, oświecenie. Zakres podstawowy i rozszerzony	Katarzyna Budna, Beata Kapela-Bagińska, Jolanta Manthey, Ewa Prylińska, Cecylia Ratajczak, Jarosław Zaporowicz, Tomasz Zieliński	2019
58	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	<i>Między nami.</i> Podręcznik do języka polskiego dla klasy 6 szkoły podstawowej	Agnieszka Łuczak, Anna Murdzek	2019
59	Academicon	<i>Źródła mądrości</i>	Jacek Wojtysiak, Marcin Iwanicki	2020
60	Draco	<i>Homo Romanus.</i> Podręcznik do języka łacińskiego i kultury antycznej. Część 1	Janusz Ryba, Elżbieta Wolanin, Aleksandra Klęcz	2017
61	Draco	<i>Homo Romanus.</i> Tom 2. Podręcznik do języka łacińskiego i kultury antycznej	Janusz Ryba, Elżbieta Wolanin, Aleksandra Klęcz	2017
62	Stowarzyszenie Krzewienia Edukacji Finansowej	<i>Podstawy przedsiębiorczości.</i> Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Wyd.2	Waldemar Kotowski	2019
63	Jedność - Edukacja	<i>Idziemy do Jezusa.</i> Podręcznik do religii dla klasy 2 szkoły podstawowej + CD	Dariusz Kurpiński, Jerzy Snopek	2012
64	Jedność - Edukacja	<i>Miejsca pełne BOGA</i> ctw. Podręcznik do religii dla klasy 4 szkoły podstawowej	Krzysztof Mielnicki, Elżbieta Kondrak, Bogusław Nosek	2016
65	Wydawnictwo św. Stanisława BM - edukacja	<i>Mocni nadzieją.</i> Religia. Podręcznik do 2 klasy liceum i technikum	Tadeusz Panuś, Renata Chrzanowska	2013
66	MAC Edukacja	<i>Ja i moja szkoła na nowo.</i> Podręcznik. Klasa 1, część 1	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech	2020

67	MAC Edukacja	<i>Ja i moja szkoła na nowo.</i> Podręcznik. Klasa 1, część 4	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech	2020
68	MAC Edukacja	<i>Ja i moja szkoła na nowo.</i> Podręcznik. Klasa 2. Część 4.	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech	
69	MAC Edukacja	<i>Ja i moja szkoła na nowo.</i> Podręcznik. Klasa 3, część 1	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech	2019
70	MAC Edukacja	<i>Biologia.</i> Podręcznik. Klasa 7	Karolina Archacka, Magdalena Kosacka, Grażyna Skirmuntt, Ilona Żeber-Dzikowska	2020
71	MAC Edukacja	<i>Geografia.</i> Podręcznik. Klasa 7	Maria Figa, Dominik Marszał, Łukasz Mędrzycki, Grzegorz Prusko, Wojciech Wiecki, Bożena Wójtowicz	2020
72	MAC Edukacja	<i>Geografia.</i> Podręcznik. Klasa 5	Maria Figa, Dominik Marszał, Bożena Wójtowicz	2018
73	MAC Edukacja	<i>Historia.</i> Podręcznik. Klasa 7	Szymon Ciechanowski	2020
74	MAC Edukacja	<i>Język polski.</i> Podręcznik. Klasa 5, część 1	Piotr Zbróg	2018
75	MAC Edukacja	<i>Przyroda.</i> Podręcznik. Klasa 4	Ilona Żeber-Dzikowska, Bożena Wójtowicz, Magdalena Kosacka	2017

Badania przedstawione w książce są nie tylko oryginalne i wartościowe poznawczo, ale także w znacznej mierze nowatorskie i istotne ze społecznego punktu widzenia. Prezentowana publikacja jest ważną i bardzo potrzebną pozycją z pogranicza rozwijanych intensywnie w ostatnich latach polskich studiów o niepełnosprawności, badań społecznych i edukacji, która z pewnością zainteresuje szerokie grono Czytelniczek i Czytelników.

dr hab. Jolanta Rzeźnicka-Krupa, prof. Uniwersytetu Gdańskiego

Publikacja ma oryginalny i istotny poznawczo charakter, tym bardziej, że konsekwentnie prowadzona jest w relacji do kwestii praw człowieka oraz Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych (KPON) uchwalonej przez ONZ i ratyfikowanej przez Polskę. (...) Publikacja bez wątpienia dostarcza ważnej i nowej wiedzy, opartej na solidnie przeprowadzonych badaniach ilościowych i jakościowych. To wiedza o istotnym znaczeniu społecznym i jako taka może być, w moim przekonaniu, przedmiotem zainteresowania zarówno badaczy, jak i opinii publicznej.

dr Magdalena Zdrodowska, Uniwersytet Jagielloński

ISBN 978-83-66386-24-2



Państwowy Fundusz
Rehabilitacji Osób
Niepełnosprawnych

Patronat Honorowy:



RZECZNIK PRAW OBYWATELSKICH

Patronaty:

niepełni sprawni.pl

INTE
GRA
CJA

S Z K O Ł A
Z K L A S A
FUNDACJA



POLSKIE FORUM OSÓB
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

ngo.pl