# CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO

**CNS nr 3(33) 2016**
**(lipiec–wrzesień)**

**Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej**

RADA NAUKOWA
Anna Firkowska-Mankiewicz (przewodnicząca) (PL),
Adam Frączek (PL), Matthew Janicki (USA), Zofia Kawczyńska-Butrym (PL),
Małgorzata Kościelska (PL), Henny Lantman (B), Su-Jan Lin (TW),
Hanna Malewska-Peyre (F), Tadeusz Mazurczak (PL), Antonina Ostrowska (PL),
Alicja Przyłuska-Fiszer (PL), Diane Ryndak (USA), Renata Siemieńska-Żochowska (PL),
Barbara Szatur-Jaworska (PL), Wiesław Theiss (PL)

KOMITET REDAKCYJNY
Joanna Głodkowska (redaktor naczelna, PL), Danuta Gorajewska (z-ca redaktor naczelnej, PL),
Ewa M. Kulesza, Małgorzata Kupisiewicz, Barbara Marcinkowska, Jarosław Rola
(członkowie redakcji, PL)

REDAKTORZY TEMATYCZNI
Józefa Bałachowicz – pedagogika (PL)
Paweł Boryszewski – socjologia (PL)
Helena Ciążela – filozofia (PL)
Czesław Czabała – psychologia (PL)
Urszula Eckert – pedagogika specjalna (PL)
Henryk Skarżyński – medycyna (PL)

Redaktor merytoryczny – Danuta Gorajewska (PL)
Redaktor językowy (język polski) – Weronika Kostecka (PL)
Redaktor statystyczny – Adam Tarnowski (PL)
Tłumaczenie na język angielski – Renata Wójtowicz (PL)

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Kwartalnik posiada punktację MNiSW – 10 punktów w kategorii B

Instytucja finansująca: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

CNS jest indeksowany w: CEJSH, ERIH PLUS, IC Journal Master List i WCOSJ

© Copyright by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
Warszawa 2016
nakład 200 egz.

ISSN 1734-5537

**SPIS TREŚCI**
**CNS numer 3(33) 2016**

**Artykuły i rozprawy**

Morgan Chitiyo, Elizabeth M. Hughes, Cynthy K. Haihambo, Simon G. Taukeni, Kristen M. Montgomery, George Chitiyo – *An assessment of special education professional development needs in Namibia* . . . . . 5
Jakub Niedbalski – *Career patterns of disabled sportsmen – An analysis of the phenomenon from the perspective of symbolic interactionism* . . . . . 19
Sławomira Sadowska – *Kształcenie osób niepełnosprawnych uwikłane w wartości – od polityki zaangażowania moralnego do praktyk edukacyjnych zaangażowanych w sprawiedliwość* . . . . . 37
Joanna Konarska – *Wieloznaczność pojęć i wielorakość zadań w analizie psychospołecznego kontekstu dojrzewania z niepełnosprawnością* . . . . . 59
Marianna Marek-Ruka – *Rehabilitacja zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Osiągnięcia i perspektywy* . . . . . 79
Jolanta Zozula – *Dlaczego wciąż istnieje „podziemie adopcyjne”?* . . . . . 91

**Recenzje i polemiki**

Zbigniew Szawarski i in. (2015). *Rysa na raju. My i niepełnosprawni*. Warszawa: Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z Zespołem Downa „Bardziej Kochani” (Dorota Jankowska) . . . . . 111
Josef Zihl, Gordon N. Dutton (2015). *Cerebral Visual Impairment in Children: Visuoperceptive and Visuocognitive Disorders*. Wien: Springer (Małgorzata Walkiewicz-Krutak) . . . . . 116

**Sprawozdania, komunikaty, kronika**

Iwona Konieczna, Katarzyna Smolińska – Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej z cyklu „Pedagogika Specjalna – Koncepcje i Rzeczywistość”, Międzyzdroje, 12–13 września 2016 . . . . . 119
Tadeusz Pietras, Kasper Sipowicz – Sprawozdanie z 29. Międzynarodowego Kongresu Europejskiego Towarzystwa Neuropsychofarmakologii, Wiedeń, 17–20 września 2016 125

**Przegląd czasopism**

Bernadeta Szczupał – *The Journal of the International Association of Special Education*, 2015, t. 16, nr 1 . . . . . 127

**TABLE OF CONTENTS**
**CNS No. 2(32) 2016**

**Articles and Treaties**

Morgan Chitiyo, Elizabeth M. Hughes, Cynthy K. Haihambo, Simon G. Taukeni, Kristen M. Montgomery, George Chitiyo – *An assessment of special education professional development needs in Namibia* . . . . . 5
Jakub Niedbalski – *Career patterns of disabled sportsmen – An analysis of the phenomenon from the perspective of symbolic interactionism* . . . . . 19
Sławomira Sadowska – *Education for people with disabilities that is entangled in values – From the policy of moral commitment to educational practices committed to justice* . . . . . 37
Joanna Konarska – *The ambiguity of concepts and the variety of tasks in the analysis of the psychosocial context of maturing with a disability* . . . . . 59
Marianna Marek-Ruka – *Vocational rehabilitation for people with intellectual disabilities. Achievements and prospects* . . . . . 79
Jolanta Zozula – *Why does illegal adoption still exist?* . . . . . 91

**Polemics and Reviews**

Zbigniew Szawarski et al. (2015). *Rysa na raju. My i niepełnosprawni* [A Crack on Paradise: We and People with Disabilities]. Warszawa: Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z Zespołem Downa „Bardziej Kochani" (Dorota Jankowska) . . . . 111
Josef Zihl, Gordon N. Dutton (2015). *Cerebral Visual Impairment in Children: Visuoperceptive and Visuocognitive Disorders*. Wien: Springer (Małgorzata Walkiewicz-Krutak) . . . . . 116

**Reports, Announcements, Chronicle**

Iwona Konieczna, Katarzyna Smolińska – Report on the International Scientific Conference in the series "Special education – Concepts and reality," Międzyzdroje, September 12–13, 2016 . . . . . 119
Tadeusz Pietras, Kasper Sipowicz – Report on the 29th International Congress of the European College of Neuropsychopharmacology, Vienna, September 17–20, 2016 . . 125

**Journal Reviews**

Bernadeta Szczupał – *The Journal of the International Association of Special Education*, 2015, Volume 16, No. 1 . . . . . 127

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
CNS nr 3(33) 2016, 5–18

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1229115

**ARTYKUŁY I ROZPRAWY**

MORGAN CHITIYO, ELIZABETH M. HUGHES,
CYNTHY K. HAIHAMBO, SIMON G. TAUKENI,
KRISTEN M. MONTGOMERY, GEORGE CHITIYO*

# AN ASSESSMENT OF SPECIAL EDUCATION PROFESSIONAL DEVELOPMENT NEEDS IN NAMIBIA

## Introduction

Bordering the Atlantic Ocean, Namibia is a Southern African country with a population of slightly over two million (Government of Namibia, 2011). The country gained political independence from the Apartheid government of South Africa in 1990. Before independence, Namibia transitioned through four education systems: traditional education; missionary education; education under German colonization; and ethnically disaggregated South African education (Haihambo, 2010). Special education evolved across these systems from the traditional period, where disabilities were attributed to witchcraft or a result of displeasing the ancestors and resulted in children with disabilities being kept out of the public eye, to the current system where education is viewed in the country's constitution as a right for all children. Under the current system the government promises equal opportunities to all residents in Namibia and suggests integrating learners with special needs and disabilities into the general school system as much as possible (Ministry of Education and Culture, 1993; UNICEF, 2015).

Special education in Namibia is offered in different forms including: special schools, integration/mainstreaming, partial-inclusion, and full-inclusion. In 1994, Namibia joined 91 other governments and organizations in ratifying the Salamanca

* Corresponding Author: Morgan Chitiyo; Duquesne University Canevin 103C 600 Forbes Ave. Pittsburgh, PA 15282; e-mail: chitiyom@duq.edu
Elizabeth M. Hughes; Pennsylvania State University
Cynthy K. Haihambo; University of Namibia
Simon G. Taukeni; University of Namibia
Kristen M. Montgomery; Duquesne University
George Chitiyo; Tennessee Technological University

Declaration on Inclusive Education for children with special needs. This document urged countries to commit themselves to teaching children with special needs as much as possible in general schools together with their peers without disabilities (UNESCO, 1994). In 1997, Namibia's Ministry of Lands, Resettlement and Rehabilitation (1997) published the National Policy on Disability, which emphasized the provision of education to all children, regardless of their individual differences, based on the fundamental principles of inclusive education in all spheres of life. This was followed by the Affirmative Action Act (Act 29 of 1998) identifying individuals with disabilities as one of the groups to benefit from affirmative action measures in the country. Evidently, the country seems to have a good legislative framework for inclusive education for children with disabilities.

However, in spite of Namibia having a supportive legislative environment and also being one of the top three countries in the world in terms of its percentage of funding for education (United States Agency for Intentional Development, 2008), less than 10 percent of children with disabilities attend school (Ministry of Education, 2008). According to Bartlett (2010), this could be attributed to a complexity of factors related to the country's history, culture, politics as well as societal and economic issues. These issues affect both the children's ability to access special education and the quality of the special educational services that those who have access can receive.

In terms of access, deep-rooted traditional beliefs about disability play a major role in preventing children with disabilities from attending school (Bartlett, 2010). Families of children with disabilities may not see the value of educating their children with disabilities (Saloojee, Phohole, Saloojee, IJsselmuiden, 2006). Besides, many children in this region are born and raised in poverty (Chitiyo, 2013). The lack of resources associated with poverty, coupled with apartheid's legacy of exclusion, prevents many Namibian children from attending school (Bartlett, 2010). However, with notably high expenditure on education and several recent policies supporting education for all children, including children with disabilities, it seems the government of Namibia is taking appropriate steps to address the issue of access. But along with such efforts, efforts should also be made to make sure that the new opportunities for children with disabilities also represent quality education for them as stipulated in the Salamanca Statement (UNESCO, 1994).

The issue of quality still needs to be addressed in Namibia. The Ministry of Education (2008) acknowledged concern about the quality of pre-service training for inclusive and special education. The 2013 educational needs assessment report indicated that the country was unable to provide adequate skilled professionals needed to develop its entire education system (Ministry Education, 2013). Specifically, the major gap in special education teacher-preparation is that the country does not specifically prepare schoolteachers for special education, but for inclusive education. Even though the country requires all schoolteachers to take courses in inclusive education as part of their pre-service training, it is

still necessary for the country to train special education schoolteachers who are highly qualified enough to support inclusive education. Aside from this, the two inclusive education classes that all pre-service schoolteachers take do not seem sufficient to equip them with the skills they need to meet the needs of all students with special needs. Thus, continuous professional development is necessary to enhance the schoolteachers' skills in order to improve the quality of instruction that students with special needs receive in the country. Research in this area is highly underdeveloped. The need to provide adequate training and supports for schoolteachers coupled with the limited information available about special education preparation in Namibia is what prompted this current study. Specifically, the researchers sought to answer the following questions:

1. To what degree do schoolteachers in Namibia believe that all students with disabilities should be educated together with students without disabilities?
2. To what degree do schoolteachers in Namibia consider professional development on teaching students with disabilities important?
3. What are Namibian schoolteachers' prioritized professional development needs regarding special education knowledge and services?
4. What do Namibian schoolteachers identify as needs for successful special education classrooms?

The researchers hoped that involving schoolteachers in the identification of their own professional development needs would result in more relevant training, which addresses the country's unique special educational needs. The researchers also wanted this study to inform other researchers, professionals, and organizations around the world who are interested in providing professional development for schoolteachers in Namibia on what the country's specific needs are.

## Method

### *Sample*

A combination of purposive and convenience sampling techniques was employed. The questionnaires were administered to schoolteachers across six regions of Namibia–Oshana, Ohangwena, Oshikoto, Otjozondjupa, Khomas and Kunene. Table 1 presents the distribution of survey respondents by region. Overall, 203 surveys were distributed and 125 were returned – a response rate of 62%. In each region there are special schools providing services to students with different types of disabilities; there are also inclusive schools in some regions where students with disabilities are educated along their peers without disabilities. The researchers targeted these special schools and inclusive schools in the six regions. In most cases the school principals were the ones who distributed questionnaires to schoolteachers in their schools and the researchers were given specific dates, within a week, to collect completed surveys. Some questionnaires were given directly to individual schoolteachers based on the researchers' per-

**Table 1.** Number of questionnaires distributed by region

| Region | Number of Questionnaires Distributed | Number Questionnaires Returned |
|---|---|---|
| Kunene | 50 | 35 |
| Khomas | 50 | 27 |
| Ohangwena | 2 | 2 |
| Oshana | 50 | 31 |
| Oshikoto | 1 | 1 |
| Otjozondjupa | 50 | 29 |
| Total | 203 | 125 |

sonal contacts with them. Participation was based on the schoolteachers' willingness to complete the surveys.

## Instrument

A semi-structured questionnaire, developed by the first and second authors, with open and closed-end questions was used for the research. The instrument was sent to experts in the area of special education and experts in the region to assess content validity. Feedback from the experts was used to revise the instrument. This was followed by a pilot study, which was conducted with nine schoolteachers from the region. The pilot study was carried out in the Oshana and Khomas regions of the country. In Khomas region schoolteachers were randomly selected from the class list of students that enrolled in a part-time Masterof Education program in the Department of Educational Psychology and Inclusive Education at the University of Namibia. Data from the pilot study were used to revise the questionnaire.

The revised survey instrument comprised of 12 questions about demographics of the participants followed by Likert-type questions about beliefs regarding inclusion and the need for professional development, and important topics in special education. The questionnaire ended with three open-ended questions asking participants to list any other areas of special education in which they needed professional development, any resources/materials they would need to facilitate the successful learning of students with disabilities in their classrooms, and any additional thoughts or comments that they wanted to share.

## Results

A total of 125 schoolteachers responded to the survey. Of these, 30% ($n$ = 37) were male while 70% ($n$ = 88) were female. Five percent ($n$ = 6) of the schoolteachers held a teaching certificate, 50% ($n$ = 63) held a diploma, 34% ($n$ = 43) a bachelor's degree, and 8% ($n$ = 10) a master's degree; three of the participants

did not indicate their academic/professional qualification. Only 14% ($n = 17$) of the participants had special education certification; the rest, except for one who did not respond to this question, did not. Of the schoolteachers with special education certification some of them indicated that they had specialized in the following areas: remedial primary school ($n = 1$), pre-primary ($n = 1$), lower primary ($n = 2$), upper primary ($n = 1$), Namibian sign language ($n = 1$), visual impairment ($n = 1$), and learner support ($n = 1$).

While about half of the schoolteachers (49.6%, $n = 62$)were teaching secondary school, 2% ($n = 3$) were teaching pre-school, and 47% ($n = 59$) taught primary school; one indicated that they were teaching a special class. Almost all (98%, $n = 122$) of the schoolteachers were teaching at government schools while only one was teaching at a private school; two did not indicate the type of school where they were teaching. Also, a majority of the schoolteachers (83%, $n = 104$) were teaching in an urban setting compared to 11% who were teaching in a rural setting; seven did not indicate the type of setting.

Almost a third (31%, $n = 39$) of the schoolteachers were currently teaching students with disabilities while 65% ($n = 81$) were not; five did not respond to this question.A majority of the schoolteachers were teaching in the regular education setting with no support; the rest of the schoolteachers were teaching in different types of settings as indicated in Figure 1.

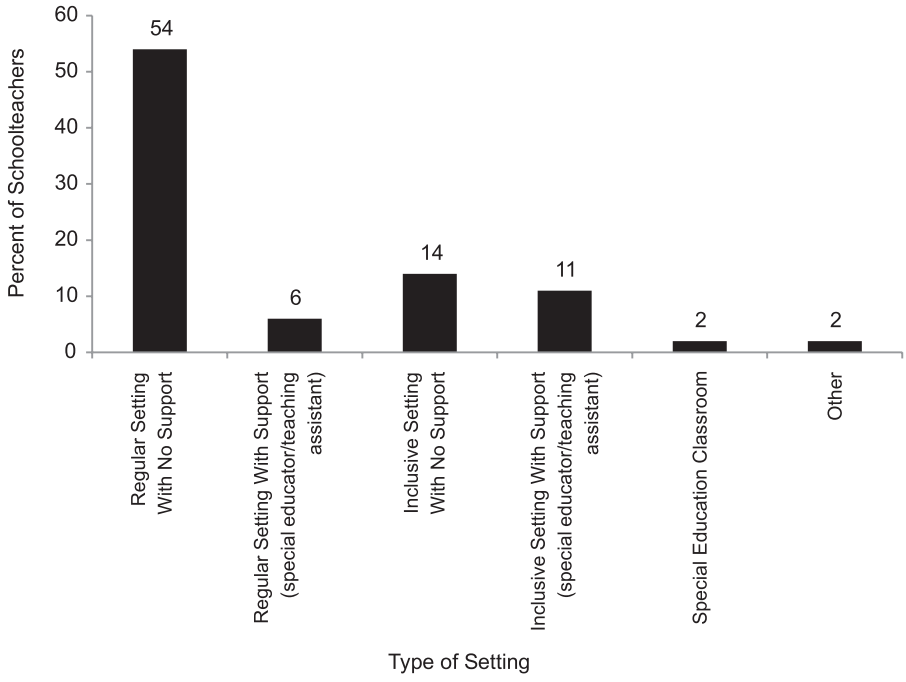



**Figure 1.** Percent of schoolteachers teaching in a type of setting

the schoolteachers were asked to indicate, on a scale ranging from zero (strongly disagree) to five (strongly agree), the degree to which they thought all students with disabilities should be educated together with students without disabilities. About 18% ($n$ = 22) strongly agreed with this statement while 21% ($n$ = 26) strongly disagreed. Fifty-four percent ($n$ = 68) responded with a rating of at-least three. The mean rating for this item was 2.53 ($SD$ = 1.79). The frequencies for these ratings are presented in Figure 2.

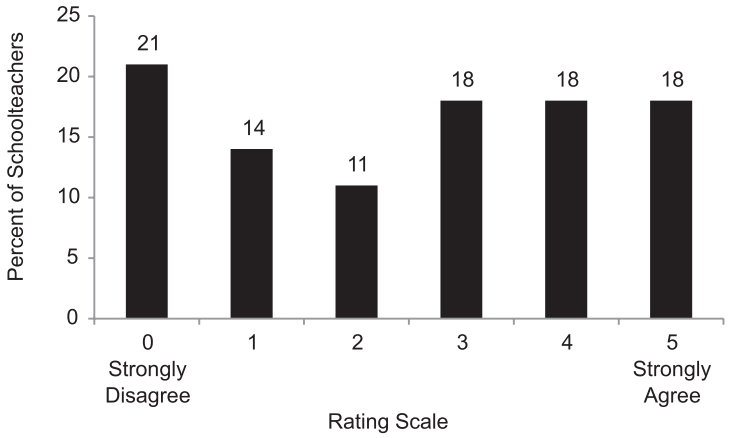



**Figure 2.** Schoolteachers' ratings of whether students with disabilities should be educated together with students without disabilities

When asked to indicate how important it was to them to have professional development on teaching students with disabilities on a scale ranging from zero (least important) to five (most important), a majority of the schoolteachers 66% ($n$ = 83) indicated that it was most important. Out of the 124 schoolteachers who responded to this question – one did not respond – 92% ($n$ = 115) responded with at-least a three. The mean rating for the 124 participants was 4.40 ($SD$ = 1.06). The frequencies of the participants' ratings are presented in Figure 3.

The next question was about the schoolteachers' prioritized special education professional development needs. In order to indicate their prioritized professional development needs, the schoolteachers were presented with a list of topics related to special education and had to rate, using a scale from zero (least important) to five (most important), how important each of the topics were for their in-service training/professional development. The mean ratings for all the topics ranged from 3.61 to 4.51 suggesting that they were all considered important professional development topics by the schoolteachers. The topics that received the highest ratings were discipline ($M$ = 4.51; $SD$ = 0.83), organizing their teaching ($M$ = 4.47; $SD$ = 0.93), learning strategies ($M$ = 4.45; $SD$ = 0.87), behavior management ($M$ = 4.39; $SD$ = 0.94) and instructional methods ($M$ = 4.36; $SD$ = 0.91).

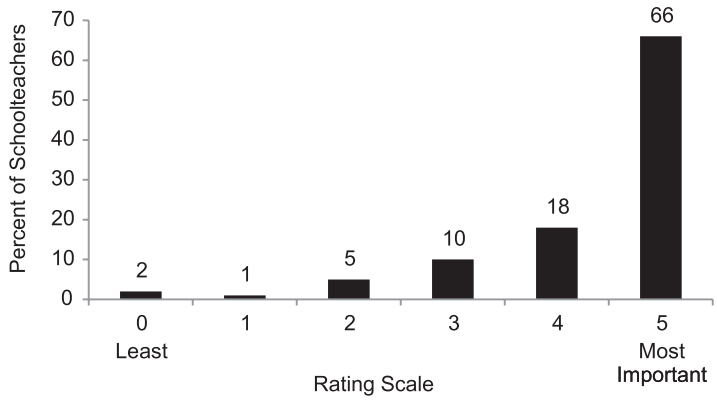



**Figure 3.** Schoolteachers' ratings of the importance of professional development about teaching students with disabilities

The topics that received the lowest ratings included deafness/hearing impairment ($M = 4.02$; $SD = 1.24$), blindness/visual impairment ($M = 3.96$; $SD = 1.24$), epilepsy ($M = 3.91$; $SD = 1.31$) and birth-to-age-three ($M = 3.61$; $SD = 1.31$). Table 2 indicates the mean ratings for each topic.

Further analyses were conducted to determine relationships among different items on the questionnaire. The Bonferroni correction was used to control for type I error. First, whether the schoolteachers were certified special education schoolteachers or not was not related to their ratings on the following items: (1) educating students with disabilities together with their peers without disabilities, and (2) the need for professional development for teaching students with disabilities.There were also no significant relationships between the schoolteachers' certification and most of the 24 professional development topics except only one with assessment ($r = .306$; $p = .001$). Schoolteachers without special education certification rated this topic as being more important for professional development compared to their counterparts with special education certification.

Furthermore, the results indicated that there were no significant relationships between the grade level that the schoolteachers were teaching (i.e., preschool, primary school, and secondary school) and their opinions regarding the following two items: (1) educating students with disabilities together with their peers without disabilities, and (2) the need for professional development for teaching students with disabilities. In terms of the 24 professional development topics a relationship was found with only one of the topics dealing with legal aspects ($r = –.261$; $p = .007$). The higher the grade level the schoolteachers taught, the less important the school teachers considered this professional development item.

There were no significant correlations between schoolteachers' employment setting (i.e., rural or urban) and the questions about: (i) their opinions concerning students with disabilities being educated together with students without disabili-

**Table 2.** Mean ratings by topic

| Professional Development Topic | *N* | *Mean* | *Std. Deviation* |
|---|---|---|---|
| Discipline | 119 | 4.51 | 0.83 |
| Organizing your teaching | 117 | 4.47 | 0.93 |
| Learning strategies | 118 | 4.45 | 0.87 |
| Behavior Management | 117 | 4.39 | 0.94 |
| Instructional Methods | 117 | 4.36 | 0.91 |
| Assessment | 117 | 4.33 | 1.03 |
| How to differentiate instruction | 116 | 4.31 | 0.94 |
| Teaching life skills | 119 | 4.29 | 1.08 |
| Collaboration with parents/guardians | 119 | 4.29 | 0.93 |
| Learning Disabilities | 115 | 4.29 | 1.05 |
| Collaboration with peers | 117 | 4.23 | 0.91 |
| Disability characteristics | 117 | 4.23 | 1.00 |
| Behavior Disorders | 118 | 4.23 | 1.12 |
| Intellectual Disabilities | 116 | 4.12 | 1.14 |
| Inclusive Education | 116 | 4.10 | 1.27 |
| Physical Disabilities | 117 | 4.09 | 1.08 |
| Diversity & Cultural Contexts | 114 | 4.09 | 1.02 |
| Other Health-related conditions | 117 | 4.07 | 1.17 |
| Autism | 112 | 4.04 | 1.09 |
| Deafness or Hard of Hearing | 116 | 4.02 | 1.24 |
| Legal Aspects | 108 | 4.02 | 1.04 |
| Blindness or Visual Impairment | 116 | 3.96 | 1.24 |
| Epilepsy | 115 | 3.91 | 1.31 |

ties and (ii) the importance of professional development on teaching students with disabilities. There were also no relationships between employment setting and the 24 professional development topics.

The final correlation analyses were run between the item about whether the schoolteachers were currently teaching any students with disabilities in their classrooms and the items: (1) their opinions concerning students with disabilities being educated together with students without disabilities, (2) their opinions about the importance of professional development on teaching students with disabilities, and (3) the 24 professional development topics. There was no relationship between any of the schoolteachers' responses to these items and this variable.

Participants were invited to share additional responses about (a) needed areas of professional development, (b) needed resources, and (c) additional thoughts. The-

matic analysis yielded themes that appeared across participants' shared responses. When asked about additional professional development needs, participants first emphasized the general need for more special education training, including making it available to more schoolteachers and focusing on the ability to modify curriculum and instruction to match the needs of diverse learners, especially in inclusive settings. Participants also identified the need to receive training to work with students with sensory disabilities. Several participants specifically mentioned wanting training to work with students with hearing or visual impairments. Other participants focused on less overt disabilities, including how to address needs of students with learning disabilities or "slow learners" and students with behavior challenges. Lastly, participants shared concerns about "poor learner circumstances impacting education", such as poverty and education of orphans.

Building from the responses above, when asked to share needed resources, many participants shared that they wanted equipment to work with students with sensory impairments, including hearing aids, visual aids, sign language, Braille, and Braille machines. Additionally, participants wanted disability-friendly infrastructure, including wheelchairs, accessible desks, ramps, and basic needs like running water. Schoolteachers also indicated the need for technology, such as computers, projectors, laptops, radios, tape recorders, videos, Internet, and non-technology resources like chalkboards, math kids, resource rooms, games, and books. In addition, the participants indicated the need for access to teacher training for special education, including research and professional visits.

Participants were invited to share any additional thoughts for the final open-end question. Themes that emerged included need for teacher training; pro-inclusion statements, and anti-inclusion statements; and need for more schools and infrastructure. Participants indicated the need to have government responsibility to train schoolteachers, need for qualified, dedicated and caring schoolteachers, including trained special education schoolteachers; training on early intervention, and training for successful inclusion. In addition to needing more training, including schools in every town, more accessible infrastructure, and ways to accommodate reduced attendance during winter, due to cold and long distance to schools. Participants who were in favor of inclusion stated that inclusion could be successful if schoolteachers had more proper training. Additionally, it was stated that students who were deaf or hard of hearing needed qualified interpreters for students to be successful in inclusive settings. It was communicated that community education programs were necessary to reduce stigma against students with disabilities and to prevent bullying. Participants that were not in favor of inclusion communicated that students with disabilities needed their own schools that class sizes were already too large and it was burdensome for schoolteachers to "handle" students with disabilities. Participants also mentioned that students with disabilities were at risk of being bullied by others, which would negatively impact their education.

## Discussion

Results of this current study suggest that the participating schoolteachers were neither overwhelmingly in agreement or in disagreement with the statement that all students with disabilities should be educated with their peers without disabilities. While about 18% ($n = 22$) strongly agreed with this statement, 21% ($n = 26$) strongly disagreed and the mean rating for this item was 2.53 ($SD = 1.79$). This finding is not surprising as previous research suggests that beliefs about disability in Namibia still tend to be negative (Haihambo, Lightfoot, 2010). Unfortunately, according to Haihambo and Lightfoot, this seems to be impeding the development of inclusive educational practices in the country. Beliefs about inclusion fell on the spectrum of responses. These beliefs were evident in the quantitative data, where participants were directly asked about their beliefs, but also in the qualitative data, where participants were given the opportunity to share what they wanted. Given how attitudes and beliefs influence implementation of educational policy (Ajuwon, 2012; Campbell, Gilmore, Cuskelly, 2003), it is important for the country to address these attitudinal issues by finding ways to promote positive beliefs and attitudes towards disability.

On a more positive note, more than half (66%) of the school teachers in this study indicated that professional development on teaching students with disabilities was most important to them. With a mean rating of 4.40 ($SD = 1.06$) for the 124 participants who responded to this item, it is clear that the schoolteachers valued the need for professional development in this area. This finding may be an indication that the current approach where all pre-service teacher-education students take a couple of courses on inclusive education is not adequate in preparing schoolteachers to effectively teach students with disabilities in inclusive settings; hence, the need for professional development opportunities for the schoolteachers. Since professional development has been found to be essential in improving teacher quality (Colbert, Brown, Choi, Thomas, 2008), the schoolteachers' favorable opinions about professional development presents the country with an opportunity for the development and implementation of robust special education professional development programs.

When asked to rate the importance of the special education topics they were presented with, the schoolteachers rated all the topics as important for professional development with discipline, organizing their teaching, learning strategies, behavior, and instructional methods being the most highly rated topics. All these topics address elements of inclusive education, which are included in teacher preparation programs, but these elements are more importantly constructs and applications that are necessary to make inclusive education successful. It is not only the belief that students have the right to be educated alongside peers without disabilities, but also the skill of the schoolteachers to

successfully make inclusive education effective for all students that is important. Topics including deafness/hearing impairment, blindness/visual impairment, epilepsy, and birth-to-age-three were rated as the least important topics. Yet, thematic analysis of open-responses indicated that many schoolteachers felt they needed more training on sensory disabilities, including deafness and blindness. Perhaps there exists pockets across schools that serve more students with sensory disabilities, and therefore communicated their need for more resources, but the same is not true for the general teaching population. This could also be explained by the fact that participants for this current study were purposively sampled. Perhaps the participants came from schools that served children with visual or hearing impairments, and therefore considered training on sensory disabilities to be important.

Whether the participants were general or special education schoolteachers did not make a difference in terms of their responses about educating students with disabilities together with their peers without disabilities and the need for professional development for teaching students with disabilities. While one would have anticipated differences between the two groups in response to the former, as knowledge about disabilities tends to promote favorable attitudes towards inclusion (Briggs, Johnson, Shepherd, Sedbrook, 2002; Subban, Sharma, 2005), the fact that both groups equally valued professional development is important. The success of inclusion depends on both general and special educators' commitment (Campbell et al., 2003; Peresuh, Mushoriwa, Chireshe, 2006). Since knowledge about disabilities has been found to promote favorable attitudes towards inclusion, one may be tempted to interpret the lack of differences in attitudes towards inclusion between the two groups as an indictment of the special education schoolteachers' training. However, it would be temerarious to reach that conclusion based solely on the results of this study. Instead, this may be signaling the need for more research in this area.

## Limitations and Future Research

The survey sought to assess robust special education needs of schoolteachers in Namibia. Because the participants of this study were not randomly sampled, the results may not represent all schoolteachers in Namibia. Nevertheless, results from this survey reveal the need for professional development in the area of special education; however, further study is needed to determine generalizability of the findings and address potential pockets of needs specific to certain areas, as this was not based on random sampling. Another limitation is that we elected to include both fully completed and partially-completed surveys in our analyses; however, we provided the *n* when reporting the data to indicate how many responses were included in each analysis.

## Conclusion

Special education in Namibia continues to evolve. After having ratified major commitments that support the inclusion of children with special needs in general education and ultimately the inclusion of people with special needs in society (i.e., the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities of 2006; the Salamanca Declaration of 1994, the National Policy on Disability Revised Draft of 2011), Namibia has made notable progress by putting in place an Education Sector Policy for Inclusive Education since 2013. This policy was officially launched on 15 September 2014. Schoolteachers are currently receiving in-service training in supporting learners with special needs in inclusive classrooms. Existing special schools (now referred to as resource schools in the Sector Policy on Inclusive Education) continue to play a significant role in empowering other schoolteachers in specific strategies of teaching and supporting learners with special needs, but more information is needed to effectively target needs and allocate resources.

Progress for individuals with disabilities is apparent, but there is still considerable work that needs to be done to ensure positive outcomes for all individuals with disabilities. Findings from this research may contribute to future direction for special education in Namibia by providing educational stakeholders with data from the voices of the schoolteachers entrusted to educate children with and without disabilities in Namibia.

## References

Ajuwon, P.A. (2012). Making inclusive education work in Nigeria: Evaluation of special educators' attitudes. *Disability Studies Quarterly*, *32*(*2*). Retrieved from http://dsq-sds.org/article/view/3198/3069.

Bartlett, M. (2010). *Children with dis/abilities in Namibia, Africa: Uncovering complexities of exclusion* (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, Tempe, Arizona.

Briggs, J.D., Johnson, W.E., Shepherd, D.L., Sedbrook, S.R. (2002). Teacher attitudes and attributes concerning disabilities. *Academic Exchange Quarterly*, *6*(*2*), 85–89.

Campbell, J., Gilmore, L., Cuskelly, M. (2003). Changing student schoolteachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *28*(*4*), 369–379.

Chitiyo, M. (2013). *A Pedagogical Approach to Special Education in Africa*. New York: Nova Science Publishers Inc.

Colbert, J.A., Brown, R.S., Choi, S., Thomas, S. (2008). An investigation of the impacts of teacher-driven professional development on pedagogy and student learning. *Teacher Education Quarterly*, *35*(*20*), 135–154.

Government of Namibia. (2011). Census projected population. Retrieved from http://www.gov.na/population.

Haihambo, C.K. (2010). *Inclusive Education: Challenges of Students with Disabilities in Higher Education Institutions in Namibia*. Sauerbrucken: Lamberth Academic Publishing.

Haihambo, C., Lightfoot, E. (2010). Cultural beliefs regarding people with disabilities in Namibia: Implications for the inclusion of people with disabilities. *International Journal of Special Education*, *25*(*3*), 76–87.

Ministry of Education. (2013). *Assessment of Teacher Training and Development Needs to Ensure Education for All (EFA): Needs Assessment Report*. Paris: UNESCO.
Ministry of Education (MoE). (2008). *The development of education*. Paper presented at the 48 Session of International Conference of Education: Inclusive Education: The way of the future. Geneva.
Ministry of Education and Culture. (1993). *Toward Education for All: A Development Brief for Education, Culture and Training*. Windhoek: Gamsberg MacMillan.
Ministry of Lands, Resettlement and Rehabilitation. (1997). *National Policy on Disability*. Republic of Namibia.
Peresuh, M., Mushoriwa, T.D., Chireshe, R. (2006). A review of research findings on the inclusive education movement: Perspectives from developed and developing countries. *Educamate*, *2*(*2*), 50–62.
Saloojee, G., Phohole, M., Saloojee, H., IJsselmuiden, C. (2006). Unmet health, welfare and educational needs of disabled children in an impoverished South African peri-urban township. *Child: Care, Health and Development*, *33*(*3*), 230–235.
Subban, P., Sharma, U. (2005). Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, *25*(*2*), 1–17.
UNESCO. (1994). *The Salamanca Declaration*. Paris: UNESCO.
UNICEF. (2015). *A Namibia Fit for Children: Inclusive Education*. Windhoek, Namibia: UNICEF.
United States Agency for International Development (USAID). (2008). *Namibia, Africa: Strategy objectives: Quality primary education*. Retrieved from www.usaid.gov/na/so2.htm.

## AN ASSESSMENT OF SPECIAL EDUCATION PROFESSIONAL DEVELOPMENT NEEDS IN NAMIBIA

*Abstract*

Many children with disabilities in Namibia did not have access to special education. Since the country did not specifically prepare schoolteachers for special education, but for inclusive education, there was a gap in special education teacher-preparation. The purpose of this study was to evaluate aspects of the schoolteachers' professional development needs related to teaching students with disabilities and other aspects of special education. The sample consisted of 125 schoolteachers who taught at different levels from preschool to secondary school. A semi-structured questionnaire, with open and close-ended questions, was used for the research. The Questionnaires were administered to schoolteachers across six regions of Namibia–Oshana, Ohangwena, Oshikoto, Otjozondjupa, Khomas and Kunene regions. Results suggested that a large majority of the schoolteachers indicated that it was important for them to have professional development on teaching students with disabilities and they rated several suggested topics as being important for their professional development.

*Key words*: special education, professional development on teaching students with disabilities, children with disabilities in Namibia

## OCENA POTRZEB DOTYCZĄCYCH ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO W NAMIBII

*Streszczenie*

W Namibii wiele dzieci niepełnosprawnych nie miało dostępu do kształcenia specjalnego. Ponieważ w kraju nauczycieli nie kształcono w zakresie edukacji specjalnej, tylko edukacji włączającej, w przygotowaniu pedagogów specjalnych istniały luki. Niniejsze badanie miało na celu ocenę aspektów potrzeb nauczycieli dotyczących rozwoju zawodowego w zakresie pracy z uczniem nie-

pełnosprawnym, a także innych aspektów związanych z kształceniem specjalnym. Próba składała się ze 125 nauczycieli pracujących na różnych szczeblach edukacji: od edukacji przedszkolnej po szkołę średnią. Na potrzeby badania zastosowano kwestionariusz częściowo ustrukturyzowany z pytaniami otwartymi i zamkniętymi. Kwestionariusze wypełniali nauczyciele pracujący w sześciu regionach Namibii: Oshana, Ohangwena, Oshikoto, Otjozondjupa, Khomas oraz Kunene. W badaniu zdecydowana większość nauczycieli wskazała, że duże znaczenie ma dla nich rozwój zawodowy w zakresie pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Ocenili także kilka zaproponowanych tematów jako istotne dla ich rozwoju zawodowego.

*Słowa kluczowe*: edukacja specjalna, rozwój zawodowy w zakresie pracy z uczniami niepełnosprawnymi, dzieci z niepełnosprawnością w Namibii

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
CNS nr 3(33) 2016, 19–35

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1229124

JAKUB NIEDBALSKI*

# CAREER PATTERNS OF DISABLED SPORTSMEN – AN ANALYSIS OF THE PHENOMENON FROM THE PERSPECTIVE OF SYMBOLIC INTERACTIONISM[1)]

## Introduction

The involvement of disabled individuals in sport has its beginnings in the previous century, and its development was especially influenced by newly established organizations with the aim of directing and managing various forms of activating people suffering from mental and physical dysfunctions (Brittain, 2012). Over the course of time, both the conditions and possibilities for disabled people to practice sport have changed, and other events that accompanied that process have determined the gradual transformation from rehabilitation, through recreation, to extreme sports (Molik, Morgulec-Adamowicz, Kosmol, 2008, p. 63). Nowadays, disabled individuals are not only able to become involved in sport with joy and develop physically at the same time, but they can also treat this activity as a possibility to shape their own careers. The career paths identified in the course of this study combine various kinds of disabilities and a schematic separation rooted in their character, dividing the mentioned category of people into those who acquired such a dysfunction in the course of their lives and those who have had it since they were born.

The intention of the research was to identify the life experiences of disabled individuals involved in sport. However, the case was to describe not the facts from their lives, but rather their significance for the individual and the social

* Sociology of Organization & Management Department, Faculty of Economics and Sociology of the University of Lodz, ul. POW 3/5, 90-255 Łódź: tel. +48 42 6355372; e-mail: jakub.niedbalski@gmail.com

1) The article has been put together on the basis of research carried out within the scope of a project financed by the National Center of Science, SONATA 9 (project No. 2015/17/D/HS6/00184).

functioning of the interviewees, as well as the attitudes, feelings and cognitive processes that accompany these facts. In other words, the research was related to biographical fate, the course of life, which the subjects described by telling stories. Therefore, I will pay special attention to how my interviewees reconstruct the vision of themselves in the past, and the changes this vision is currently undergoing, bearing in mind their involvement in practicing sport. Hence, in the case of disabled individuals, it is especially interesting to grasp the process of recalling the past and viewing the present from the perspective of a life career of a person involved in sport, giving some thought to the variety of conditions, situations and people that had an influence on its course and characteristics. Three basic types of careers have been reconstructed on that basis, showing what the stories of disabled individuals practicing sport can look like, starting with the emphasis put on the instability and unpredictability of their professional situation, through highlighting its designed and shapeable character, and ending with the specific status quo and the strive to maintain the existing order.

## Theoretical inspirations

In the article, the central notion is a career, which in its most general meaning identifies the course of life of a given person, especially in its particular phases (Hughes, 1997). Konecki, while referring to classic works by Hughes, Glaser and Strauss, stresses two dimensions of the career notion. First, there is the objective (structural) dimension, which is described in the following manner: "Each culture has its own 'calendar,' and individuals willing to function within a given culture must go through subsequent stages of their life. Shifting from one stage to the other marks a turning point, celebrated by a rite that has been developed specifically for the situation. All cases of going from one phase to the other provide a transformation from one status to the other" (Konecki, 1988, p. 227). In the subjective dimensions related to the concept of ego, the career, according to the mentioned author, is "a moving perspective, where a person sees his or her life as a whole, and interprets the meaning of its different attributes, actions and things that happen to him or her. Various institutions represent organizational forms where the course of the individual's career is located. This is also the place where the most important transformations of statuses take place, e.g. in schools or hospitals. Apart from particular transformations of statuses, we can also identify multiple and repeatable ones" (Konecki, 1988, p. 227). Hence, a career is a unique process of continuous interactions between a human and the facts from various spheres of his or her life while the interactions play the function of adaptation. Thus, the whole process is of an adaptational and continuous character.

In this context, I should present some brief characteristics of the sports career which – as mentioned by Lenartowicz (2011, p. 424) – is in itself unique and different from what it would look like in other dimensions of professional life. This

is caused by multiple factors: 1) it functions in a discipline where professionalism is constantly faced with amateurism; 2) there is often a lack of regulated status of this profession; 3) there is a frequent feeling of "non-permanency" and pressure on work results, along with the risk of losing the job quickly in the case of injury or health issues; 4) there is a time shift in the stages of a sports career in comparison with a regular career – the peak of a sports career often coincides with the beginning of a regular career for most individuals; 5) there is a requirement to be fully involved in one's job along with the crucial significance of being physically fit and healthy; 6) there is a great differentiation in the statuses of professional individuals practicing sports in a given sports discipline (Lenartowicz, 2009, pp. 76–77). Finally, I must also mention the "abrupt" nature of a sports career. In contrast to many other professional occupations, which provide a continuum connected with going through subsequent levels of professional promotion after obtaining adequate qualifications and experience, in professional sport, good results and a rapid success or a spectacular failure can decide on the quick movement upwards or downwards the career ladder, abruptly changing the financial and social status of the individual involved in sport, and instantly change his or her place within the social space (Pawlak, 1995, p. 267). As mentioned by Lenartowicz (2009, p. 77), the possibility of rapid professional and social promotion, accompanied by possible deficiencies in cultural or social potential, inevitable for success in the majority of other life spheres and occupations, makes sport one of the more attractive fields of activity for individuals that are placed lower in the social hierarchy, or for those who are touched by various forms of discrimination or social exclusion (DePau, Gavron, 2005).

A similar opinion is expressed by Becker and Carper, who suggest that a career (including a sports career) embraces sequences of positions occupied by an individual in connection with the activity that he or she carries out. It can be of a rising (when we speak about the process of "having a career," which is composed of a series of promotions) or a falling character (when we deal with demotion), although it can also adopt the form of horizontal shifts from the position, not different in terms of the related prestige, remuneration, or scope of duties (Becker, Carper, 1956, p. 289).

Therefore, for the needs of this article, I will perceive the notion of a sports career not as an achievement of success in sport, but rather as a sequence of events and situations that the individual goes through in a certain period of his or her life, provided with a relatively clearly designated beginning and end (Lenartowicz, 2011, p. 424). It is worth emphasizing once more that although a certain growth trend is usually assumed, related to greater prestige and promotion, there is also a possibility of demotion and downward movement on the ladder of professional prestige and socio-economic status (Howe, Parker, 2012).

Therefore, the career category is included in the sequence of actions that take place in an individual's life, i.e. his or her biography. If we assume that each biog-

raphy provides "a career case study" (Hughes, 1997, p. 390), then the biographical narratives can be perfect materials to examine both the objective and subjective aspects of professional careers. The biographies reflect both these aspects at the same time, stressing the "limiting effect of social and structural relationships" (Beraux, Kohli, 1984, p. 219), as well as the transformation processes of individual identities (see Schütze, 1983, p. 286). From a biographical perspective, it is also significant to differentiate careers organized intentionally, based on people planning and designing their own lives, and careers which have the significant potential of "bearing" the loss of control over one's own fate, or becoming subordinate to the existing conditions (see Schütze, 1984; Prawda, 1987). It is also significant to research the processes of career institutionalization within the models of "normal biographies," related to social expectations that actually pose a response to the dominating institutional principles within a given social order (Kohli, 1988). We are also forced to observe the role of "accidental" events, coincidences, and "turning points" of careers (Strauss, 1977, p. 93) from which the individuals start to follow paths different than before. Careers embedded in individual life stories are realized in organizations that have their own stories: their structure changes, as do their activities and goals; they develop, shrink and disappear, being influenced by both internal impulses as well as transformations of the social and economic context of their functioning. Organizational transformations can create new career patterns, modify pre-existing ones or lead to their gradual disappearance (Strauss, Becker, 1956). The possibilities of implementing these patterns are determined not only by the qualities of a specific organizational context (how open or closed it is, its rigidity or flexibility), but also by the principles of social order functioning, where a certain type of qualification, professional experience, or contact is valued more than another.

Kaźmierska (2008, p. 29), when referring to the concept presented by Strauss, writes about "the effort of interpreting one's own biographic experiences in relation to one's own identity, images of oneself, behaviors and undertaken activities." Because a person refers to his or her own biography within the biographical work process, this work is of a self-interactive character, which does not exclude the influence and participation of other individuals – especially the significant others – on the course of this process (Strauss, 2012, pp. 518–519). Therefore, a biographical work creates a framework where work on identity may be undertaken. As suggested by Domecka (2010, pp. 208–209), "a belief in possessing certain attributes means that while reconstructing one's biography, individuals select and highlight those fragments that confirm assumptions about themselves." Bearing in mind the words by Anselm Strauss (1959), treating the concept of identity as an agent serves to organize empirical material and reflect on the self-perception of people who reconstruct self-identification, where a significant role is played by their actions in the scope of practicing sport. In this context, I wonder whether as a result of undertaking the actions mentioned above, my interviewees change the

perception of themselves, whether they have the feeling of changing their social status, and what factors (including people) supported or hindered the process of their biographical work and the transformation of their identity.

## Research methodology

### *Design*

The methodological framework for the research is stipulated by the principles of grounded theory developed by Glaser and Strauss (Glaser, Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss, 1987), and the biographic method by Schütze (1983, 1984). The combination of these two methodologies, as suggested by Domecka and Mrozowicki (2008, p. 139), is possible thanks to the cohesion of assumptions that form their basis (i.e. assumptions of the processual character of social reality and the bilateral dependence between the actions undertaken by the authors and the shape of the social structure), and is recommended when the procedures of both these approaches are treated complementarily. On the one hand, the biographic data present the whole picture, which is composed of the actor as well as his or her actions, their context and the connections between those elements, the reconstruction of which is a condition necessary to understand, interpret and explain the researched phenomenon. On the other hand, the analytical procedures of grounded theory allow us to go beyond individual life stories and explore general patterns and mechanisms that shape the social relations and the logics of actions (ibidem, p. 139). The potential generated from combining both these methodological approaches results in the possibility to reach individual experiences and actions as well as the significance ascribed by the social actors. At the same time, conceptualization allows for the reconstruction of bilateral dependencies between the shape of the biography and the context of individuals' operations (ibidem, p. 139).

In my research, I adopt the practical instructions offered by the method developed by Schütze (1983), related to the conduct and transcription of an interview and the evaluation of its quality, as well as the assumptions related to the processual structures and homologation between the order of experiencing and the order of telling (see Schütze, 1984; Hermans, 1987). At the same time, subsequent steps of my analysis were determined by the open coding procedures developed by Glaser and Strauss (a word-by-word analysis of the interviewees' transcriptions) and selective coding, which are accompanied by selecting other cases for the samples in order to saturate the categories and their qualities, writing memos as well as the conceptualization that leads to the construction of the theory.

### *Data collection*

Within the research, I utilized free unstructured interviews with physically disabled individuals. The main criteria of selection were that they had acquired

their disability in adult life (i.e. from the moment when a person becomes 16 years old) and that they practiced sport of an extreme character (for at least one year; the researched individuals belonged to the national team).

The research was performed between 07.2012 and 12.2015 within the territory of whole Poland, in training centers devoted to and adjusted for the needs of disabled people. The interviews were conducted with 25 women and 35 men between 16 and 55 years old. The interviews usually lasted from 40 to 120 minutes. Before analysis, the interviews were transcribed word-for-word, preserving the details of the interviewees' utterances as faithfully as possible.

### *Data analysis*

The selection of subsequent cases for the research was of a purposeful character (*theoretical sampling*), based on the constant comparative method. As suggested by Glaser and Strauss, theoretical sampling constitutes a continuous process of selecting comparative systems for collected data and developed notions. The process should take place in accordance with the principles for the maximization and minimization of differences in the researched factors that they described. In the case of my studies, factors which emerged during the data analysis included social circumstances (which were brought down to social reception of sport practiced by disabled individuals), economic conditions (related to the financial situation of the researched individuals), but mostly interactions (understood as the type and character of support from other people).

While carrying out the research, I made an attempt to compare particular careers and seek data that would allow me to identify the conditions, circumstances and situations where disabled individuals involved in sport followed the path of a "determined career version." In other words, I was willing to explore and understand the conditions that influence the researched individuals' decision to realize a particular type of a sports career. Therefore, while collecting, encoding and analyzing the materials, I made decisions on what data to collect and where (Glaser, Strauss, 1967; see Kelle, 2005; Denzin, 2007). While applying the constant comparative method in the search for other data, I made an attempt to choose cases that were both highly varied and similar to each other, to grasp the maximum number of conditions differentiating the presence of categories and their mutual correlations. Such a technique resulted in individuals representing various kinds of physical disability being part of the researched sample. There were people with quadri- and paraplegia, spastic paralysis and those with amputated legs. The selection of cases lasted until the theoretical saturation of the generated analytical categories was achieved. A study based on such a selection of cases is not of a representative character, and the resulting conclusions should not be extrapolated to a broader community as they remain the domain of a medium range theory (substantive theory) pursuant to the assumptions of grounded theory methodology.

### *Ethical considerations*

To maintain compliance with the basic ethical principles of a sociologist, I based my actions on Sociology's Code of Ethics (the document adopted during a General Meeting of the Polish Sociological Association Delegates on 25 March 2012), both during the collection and processing of the data. All the interviewed individuals were informed about the scope and character of the study as well as on the preservation of the anonymity of their personal details and their utilization only for the purposes of this research project.

### *Technical issues*

Data analysis was supported by CAQDAS – *Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software.* Work on the analytical-conceptual level was carried out with the NVivo program, which supported the process of ordering and sorting the data, creating categories and developing hypotheses and constructing an integrating diagram (Richards, 1999).

In the cited statements presenting fragments of conversations with my interviewees, I use a legend where "w" means an interview, the first number is the year of conducting the interview, and the second one is the chronological number of the interview.

## Career patterns for disabled sportsmen

Analysis of the collected data led to the reconstruction of the typology outline for the careers of disabled individuals involved in sport, which is presented in the main part of the article. The analysis considered both the objective sequences of positions occupied by the interviewees, related to the professionalization of sport of the disabled, along with the requirements put forward to those who practice the sport, as well as the accompanying biographical processes. The "logics" of constructing biographical narratives were compared from among those who were researched, as were the related structural contexts. In the typology structure, I followed the differentiation between the intentional actions and the processes of bearing these hardships – present in the sociology by Strauss (1993) and Schütze (1995). I made every effort to present the paths that led to those patterns, the differentiation in their scope, and the dynamics of the transformation between them in the course of systemic and paradigmatic changes of sport practiced by the disabled, within which it is noticeable that sport of the disabled is getting closer to that of the able bodied in terms of requirements demanded of the sportsmen, i.e., the already mentioned professionalization of this activity. A result of this analysis is the development of three types of careers – "stabilized," "defragmented" and "constructed," which are present in the narratives of this group of people in various scopes and forms.

**Stabilized career**

The pattern of a stabilized career is present in the biographical narratives where institutional procedures of actions dominate. Therefore, it is a career type that is oriented at maintaining past practices and strategies for functions, and striving for the status quo within the scope of an internal organizational and environmental position, as well as the life situations, which should guarantee functioning in everyday life (Berger, Luckmann, 1983).

> "Sport, and everything I do around it, is important for me, as it is not the goal but rather the means to achieve the goal. I don't treat it in an ambitious manner, I don't want to devote myself completely to the career. I mean, I do something all the time, but just to make it ok. I know what I need to do, I have a certain framework of operation and I try to face it. Then I'm happy and others are happy, and this is how it should be" (w.15.11).

This career type brings certain biographical consequences. It leads to a unique "particularization" of identity, anchored in a given place and in networks of relationships based on mutual recognition and the notion of belonging to a given environment and also an autotelic environment. Therefore, the individual biography of a disabled individual as a sportsman becomes embedded in the history of a sporting association and the biographies of the other members. There is a strong bond and feeling of belonging on the one hand, while on the other, the individuals are occupied by difficulties in imagining their own functioning in another environment and different organizational frameworks, which becomes one of the factors that encourage them to remain in the "familiar world."

In this type of career, its stabilization is possible thanks to the social capital and investment in the cultural capital, which consists in gaining qualifications that correspond to the principles of functioning in the world of sport. A condition necessary to maintain the occupied position is a combination of old and new ways of allocating resources.

> "Train, train and train, only then can you count on a breakthrough… success… that you will succeed. Otherwise, you shouldn't expect to have anything from this. So, train systematically, stick to the rules and principles, I think this is the simple way to make it ok. You must learn from the examples of others, but also develop a strategy for yourself" (w.15.06).

Stabilization is most often realized in three forms: (1) a "safe" career, based on obtaining an Olympic medal, which guarantees social security even when the career is finished, (2) a "developed" career, related to the struggle for promotion (often associated with gaining the status of Olympian), which is realized in accordance with the line stipulated by the institutional framework, and (3) a "paternal" career, based on a network of contacts with people that decide about

the possibility of continuing a career (often despite factual achievements and potential perspectives of progress). The described career type is based on social capital, the main source of which is the developed position resulting from the achieved success, or becoming embedded in the network of institutionalized structures. In the context determined by having or winning an Olympic medal, stabilization, becoming subordinate to institutionalized conditions or being based on a network of contacts, can be realized as a "necessary convenience" and/or "identity." In the first case, it is a response to the feeling of a lack of need to implement any changes or search for new career paths. It is accompanied by simply having to put up with a situation, understood as being dominated by external conditions, and the inability to design and implement significant changes, which arises from a degree of "fossilization" and getting stuck in the status quo. This manifests itself thanks to, among others, a projection of past events which exerted an impact on the position of the individual, which until then had been more or less stable and usually satisfactory. The situation where the stabilization of a career is treated instrumentally is contrasted with a stable career becoming an "identity" and a value in itself. The awareness of one's achievements (also understood as an expression of competences) and the feeling of belonging (resulting either from a fatal attitude, subjected to institutional conditions, or "convenient" constitutionalization, based on the adoption of the subordinate-patron attitude), become a significant element for individual and group identification.

> "So it's like this. You must do what you need to do, but remember what others want from you, and try to face it. You act in a certain space, or group, so you must understand, know and apply the principles that are followed by the others." (w.14.9)

Investment in the currently occupied position is intended, first of all, to maintain the current situation in an unchanged condition. The potential process, related to the strive for future trophies, is often treated as an objective in itself, and it often provides a basis for maintaining the proper vision of a sportsman, as seen by others. It means that such a person values the possibility of maintaining a position of a "combative," "ambitious" or "unwavering" sportsman more than being awarded a prize, which often turns out to be out of their reach.

At the same time, it is worth mentioning that the current position is often based on "overstaying" and "past glory," which starts to become devalued over the course of time. This arises from new systemic conditions and new figures (sportsmen-celebrities) who attract most of the attention of the sporting environment and the audience. Therefore, the gradual, but usually slow and not very intense, erosion of a sportsman's status and position takes place, something that is treated as a necessary price for having selected such a career pattern.

**Defragmented career**

The second pattern represents a career composed of inconsistent and disconsonant elements (Alheit, 1995). It reflects the processes of having to put up with these situations, acquiescing to the imposed conditions and limiting the control over one's own fate – triggered by external factors – over which the power of individuals is limited. While the first career pattern expresses order and predictability, based on a continuation of the previously assumed strategies of conduct, the structure type – autonomous planning, opening new career paths, defragmentation – is related to the aspect of dealing with situations and chaotic social reality (Schütze, 1995, p. 128). It is a career that is shaped situationally and, from the individuals' point of view, often accidentally, in response to circumstances which demand a conscious choice.

> "I was taken, yes it's the right word, I was taken by the coach, almost from the street. He just saw me when he was driving his car one day, he stopped and talked. I was lucky, he had a nose for things, because he sensed my potential and the conditions for sport. Maybe it's a little weird, but that's the way it was. From the very beginning, all of that just happened. First, this meeting the coach, then sports trips, where I won my first medal, some other successes in the meantime, and here I am now." (w.16.2)

Taking into account the objective components of the career, defragmentation is connected to changes forced by internal factors, in the scope of practicing sport, or a simultaneous realization of differentiated actions, among other professional or personal ones, which do not have much in common with the area of required competences. It is also connected to the scope and character of the capital belonging to the engaged individual.

Hence, the pattern of such a career reflects, first of all, the destabilizing consequences of the broadly understood changes in an individual's life. It appears in the context of intensified professional fluctuations, motivated by economic difficulties, personal problems (such as family problems or diseases) or conflicts within the environment, between the player and the coach (and, less often, colleagues).

> "I don't want to say it but it'd be great if you could devote yourself completely to sport. You don't worry that you must make a living and survive from one day to the next. But it is as it is. You need to work, do different things, to finance yourself, your family and your interests. And here you try to exercise, preserve this regularity of training, and simply become engaged in sport. But with all of this, you must work, and think about your work completely, and other matters are treated as additional, even if it's my passion, as it is with sport." (w.15.13)

This fragment of a conversation with one of my interviewees points to the unique "fragmentation" of a sports biography, caused by the influence exerted by external factors. Among them are those related to economic matters, connected with the necessity to become involved in professional work, or to personal ones, the consequence of a combination of situations that force the disabled to "suspend" or end their career completely. Here, the significance of sport is dominated by a temporary motivation of an existential character, which minimizes its value as a fully professional or more professional activity.

Defragmenting is usually related to a limitation in the development of identities ascribed to a certain spectrum of realized actions, and minor feeling of belonging to the environment where it is practiced. A belief that dominates is that you are alone, with no possibility of support from certain institutions or other people.

> "Maybe if I had such possibilities, i.e. first of all, time and money, I could become more engaged. But if I don't have that, I automatically cannot get more engaged, meet or assimilate with others. I simply don't have such possibilities, to live closer to those people, and become more engaged with the sport, although I'd like to." (w.15.09)

In the researched cases, a defragmented career can be realized in several ways. First of all, it can be related to breaking the structural pattern as a consequence of the current life situation (personal or family), or health or material (economic) problems. In all cases, it means that a disabled individual is forced to change his or her plans radically, without any fault on his or her part, or to give up his or her plan completely or partially.

> "When my mum's health began to deteriorate, and nobody, apart from me, could take care of her, I decided to hang up my boots. I thought then that, after some time, when the situation became stable and better, I'd have the possibility to go back and face my rivals again. But as it turned out, in the meantime, it would not be so easy, because everything changes so quickly, the progress of my rivals is noticeable." (w.14.14)

Investments in the career path can also be undermined by various situations, among others breaking the stabilized career. In this case, we speak about a broken career, which is often related to the loss of position within the environment as a consequence of, among others, poor results in several subsequent seasons, or the identification of various abuses and irregularities, e.g. related to doping. Such a situation becomes especially serious when the return to other activities or the previous lifestyle is hard or even impossible.

Hence, a deconstructed career is related to the necessity of achieving stabilization, despite undergoing continuous fluctuations regarding the series of factors that an individual cannot control, and which usually destroy potential

plans related to progress. It means that sport is often treated as an "additional" activity, without any real possibility of it ever constituting a leading role. This means it loses its meaning in the process of individual self-identification and the individual will not be awarded the status of a fully professional sportsman.

**Constructed career**

Out of all the three types, the constructed career is based on intentional actions to the greatest extent. The context of the action does not lose its meaning, but instead of a structural or systemic domination, we deal with attempts to actively shape, modify, or even change it if the held dispositions and resources allow for such a situation. The construction necessitates long-term planning and undertaking actions oriented at accumulating resources which act as an inspiration to improve an individual's position as a sportsman and his or her own life situation. A career of such a type is usually accompanied by ambition, a readiness to take risks, and innovation. In the first phase, the construction can be treated instrumentally – subsequent successes are perceived as a possibility to accumulate and convert the (social, institutional) capital. However, later, the career becomes a value in itself, a source of satisfaction and self-realization, and its development is valued more than the resources which it potentially provides access to.

> "Now, for me it's most important to be as good as possible. It doesn't mean that I'd like to be number one, rather that I want to cross the boundaries that I set for myself. I really care about becoming better and better, to improve myself and break my life records" (w.16.5).

Such a career is usually constructed from a series of vertical and horizontal shifts that lead to its development, as well as significant turning points which change its course, accelerating it and providing new opportunities. The higher the position occupied by a sportsman in the ranks, the greater his or her role within a given discipline, and the greater his or her feeling of independence and self-control. Numerous narratives of disabled sportsmen present the effect of "wings that are spread open" (Ii vivo category), describing the experience of unlocked opportunities and new possibilities to accumulate capital and shape the career. It is treated as a real opportunity to improve their life situation, also without significant financial resources, or to realize a spectacular career while only having a low level of educational capital.

> "The truth is, if it weren't for sport, I don't know where I'd be today. Generally, earlier I had rather poor perspectives. The environment was unfavorable, if I can put it that way – that's one thing, and the second matter is the disability itself, which excluded me from numerous aspects of life. Therefore, I'm very

happy that I got into sport, that I had this chance, which opened new possibilities for me, simply the prospect of a normal life." (w.15.5)

This type of career construction brings certain biographical consequences. They are composed of, among others, the universalisation of a sportsman's identity, which consists in the development of identifications not strictly connected with a given organization, but with a generalized character. This identity is constructed on the basis of various accumulated experiences, perceived as a resource, which can be and are used for the active development of their own careers. Another consequence is the redefinition of organizational bonds and belonging, which leads to interpersonal relationships being imbued with a professional character, not related to the emotional feeling of belonging but to physically giving what might be the best performances in their role as sportsmen. An illustration here can be the statement made by one of my interviewees:

"Practicing sport provides me not only with the feeling that my life has a value and meaning, but it also allows me to show others that I can do it, that I really am good at something (…). I'd like people to see me as someone more than just a disabled individual. I first of all want to make it as a sportsman, someone with features that can stress my own achievements, but also strength and determination." (w.14.02)

Another consequence is the domination of the emphasis on change, which goes hand in hand with the readiness to undertake risks related to, among others, their own health and psycho-physical conditions. Long-term benefits are valued more than short-term ones because it is believed that constructively planning one's own career requires acceptance of postponed gratification. This, however, may require intensive and persistent effort, which in extreme cases can lead to a deterioration of health conditions, something which is embedded in the mind of these people as a potential cost of developing such a career.

A logic which dominates in the construction type is the orientation at rivalry, which provides criteria for assessing human and organizational functioning, and which is often used to legitimize instrumental actions. The continuous improvement of formal and practical competences, full-time involvement – often at the cost of personal life – and the ability to develop a strategy for adapting to new and increasing requirements, is a result of systemic changes and the corresponding fluidity of institutional principles, but also of getting more involved in the scope of the rules of the game applicable in the post-modern world.

"Sport is a demanding activity. If you really think seriously about sport, and you want to be good at it, you need to invest a lot of time, effort and money, to a certain point. It simply cannot be done in a different way." (w.14.07)

The emotional and physical resources held by the sportsman are redefined numerous times in order to provide him or her with the qualities required in different contexts. Over time they are invested and replaced or superseded, with the intention of building them up more efficiently. Without them, the construction would be simply impossible, thus the held resources – along with the possibility to apply, develop and multiply them – are ascribed great significance.

## Conclusions

On the basis of the collected material, three types of career patterns for disabled sportsmen were identified, understood here as ideal-typical structures (Weber, 2004, pp. 172–174). It means that these categories do not need to exist in reality in the "pure" form, but they represent analytical constructs. Despite this, the life stories related to practicing sports told by the subjects present such outlines that allow us to order a given narrative to a specific category that represents one of the biographical experiences presented below.

The first career pattern is the so-called "stabilized" type, represented by people who, first of all, value harmony and the certainty of situations. At the same time, they hold such resources (social, material) which allow them to realize this kind of career. Thanks to skillfully using those resources, they have reached a position that provides them with relative calmness. It does not take place without a price, however, because the consequence of such a strategy is reconciliation with the institutionalized reality of the world of sport, which must be followed in an almost absolute and unconditional manner. These people made a conscious decision to practice sport, which became for them a path to achieving life stabilization, without the need to strive continuously for attributes that stress their status.

The second career pattern is the so-called defragmented type, characterized by passivity, and at the same time reconciliation with the fate of a person bearing the stigma of a bodily dysfunction. It is represented by people who, before the commencement of their sporting career, did not see a constructive social role that they could play. They perceive sport as a way to improve their life situation. At the same time, they are incapable of using all the possibilities brought by practicing sport, or the potential that they usually have which is related to their personal or economic situation. Therefore, their career is of a defragmented character, interrupted by often unplanned and independent factors that make them unable to realize all of their plans and intentions, and the periods of their activity intertwine with moments of passiveness. The career of those people cannot find a natural pace because it is hindered by life fluctuations and unexpected turning points.

The third career pattern, the so-called "constructed" type, is represented by those disabled individuals that are independent and continuously undertake new

challenges, and who strive to realize their passions. These people try to be completely independent, and they see an opportunity to realize this plan in practicing sport. They treat sport as a way of achieving a better position and social status. These are active people who belong to sporting organizations out of necessity only. Their functioning is characterized by continuity and regularity.

The presented career paths are also characterized by a certain level of dynamics. As a result of changes related to the fact that sport of the disabled is becoming increasingly more similar to sport practiced by the able bodied, both their significance and reach in the research environment is changing. Since the 1990s, for a disabled sportsman to start a career, it has been enough to be resourceful and have a "good feeling about a situation," but over the course of time, this pattern has been affected by greater professionalization, demanding adjustment of "capitals" from the very beginning (e.g.: proper skills, broad professional knowledge, but most of all – a proper support system). Therefore, we can observe a limitation in the scope of the defragmented pattern, which stops being the dominant organizational model for a disabled person's life in sport. The strategies represented by this pattern turn out to be more and more difficult to realize against the backdrop of deep changes in the whole functioning model of contemporary sports, requiring great sacrifice and involvement from the individual. In turn, the dominance of the emphasis on duration, expressed in the stabilized type, is usually related to the devaluation or the threat of the devaluation of held resources as a result of a "program" change and the accompanying trend of greater professionalisation of sport of the disabled. It seems in such a situation that the construction type, related to resources awarded and sought in new circumstances (such as the many things required of the disabled which are related to their involvement in sport), is currently the most characteristic for the new generation of sportsmen – those who will determine the space for shaping this form of activity of the disabled.

## References

Alheit, P. (1995). 'Patchworkers': Biographical constructions and professional attitudes – Study motivation of adult education students. In: P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger (eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 151–171). Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Becker, S.H., Carper, J.W. (1956). The development of identification with an occupation. *The American Journal of Sociology*, *61*, 289–298.

Becker, H., Strauss, A.L. (1956). Careers, personality, and adult socialization. *American Journal of Sociology*, *62*, 253–263.

Berger, P., Luckman, T. (1983). *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Warsaw: PIW.

Bertaux, D., Kohli, M. (1984). The life story approach: A continental view. *Annual Review of Sociology*, *10*, 215–237.

Brittain, I. (2012). *From Stoke Mandeville to Stratford: A History of the Summer Paralympic Games*. Champaign: Common.

Denzin, N.K. (2007). Grounded theory and the politics of interpretation. In: A. Bryant, K. Charmaz (eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.

Domecka, M. (2010). Konstrukcja kariery, konstrukcja biografii, konstrukcja siebie. Narracje autobiograficzne ludzi biznesu. In: K. Konecki, A. Kasperczyk (eds.), *Procesy tożsamościowe. Symboliczno-interakcyjny wymiar konstruowania ładu i nieładu społecznego.* Łódź: Lodz University Press.

Domecka, M., Mrozowicki, A. (2008). Robotnicy i ludzie biznesu. Wzory karier zawodowych a zmiana społeczna w Polsce. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, *IV*(*1*), 136–155.

Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory.* Mill Valley: The Sociology Press.

Glaser, B. (ed.). (1968). *Organizational Careers: A Sourcebook for Theory.* Chicago: Aldine.

Glaser, B., Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine.

Helling, I. (1985). Metoda badań biograficznych. *Kultura i Społeczeństwo*, *3*, 93–115.

Hermanns, H. (1987). Narrative interview – A new tool for sociological field research. *Acta Universitatis Lodziensis: Folia Sociologica*, *13*, 43–56.

Hughes, E.C. (1997). Careers. *Qualitative Sociology*, *20*(*3*), 389–397.

Hughes, E.C. (1937). Institutional office and the person. *American Journal of Sociology*, *43*, 404–413.

Kaźmierska, K. (2008). *Biografia i pamięć. Na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalonych z zagłady* [Biography and memory. On the example of generation experience of those saved from destruction]. Cracow: Nomos.

Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "forcing" of empirical data? A crucial problem of "Grounded Theory" reconsidered. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Social Research* [on-line Journal], *6*(*2*), art. 27, www.qualiative-research.net/fqs-texte/1-05/05-2-27-e.htm (21.07.2005).

Kohli, M. (1988). Normalbiographie und Individualität: Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: H.G. Brose, B. Hildenbrand (eds.), *Vom Endedes Individuums zur Individualitätohne Ende* (pp. 33–53). Opladen: Leske & Budrich.

Konecki, K. (1988). Praca w koncepcji socjologii interakcjonistycznej. *Studia Socjologiczne*, *1*, 225–245.

Lenartowicz, M. (2011). Kariera sportowa i jej społeczne uwarunkowania. In: Z. Dziubiński, Z. Krawczyk (eds.), *Socjologia kultury fizycznej* (pp. 432–443). Warszawa: Wydawnictwo Dydaktyczne.

Lenartowicz, M. (2009). Specyfika zawodu sportowca i kariery sportowej. *Studia Humanistyczne*, *9*, 73–84.

Molik, B., Morgulec-Adamowicz, N., Kosmol, A. (2008). *Zespołowe gry sportowe osób niepełnosprawnych. Koszykówka na wózkach i rugby na wózkach*. Warsaw: Academy of Physical Education in Warsaw.

Pawlak, A. (1995). Kariera sportowa. In: Z. Krawczyk (ed.), *Socjologia kultury fizycznej. Podręcznik dla studentów wychowania fizycznego* (pp. 265–274). Warszawa: AWF.

Prawda, M. (1987). Doświadczenie pracy w historii życia. *Studia Socjologiczne*, *1*, 207–233.

Richards, L. (1999). *Using NVivo in Qualitative Research*. London: SAGE.

Schütze, F. (1995). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: H. Krüger, W. Marotzki (eds.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (pp. 116–157). Opladen: Leske & Budrich.

Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: M. Kohli, G. Robert (eds.), *Biographie und soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (pp. 78–117). Stuttgart: Metzler.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, *3*, 283–293.

Strauss, A.L. (2012). Praca biograficzna i jej powiązania. In: K. Kaźmierska (ed.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów* (pp. 512–527). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Strauss, A.L. (1993). *Continual Permutations of Action*. New York: Aldine de Gruyter.

Strauss, A.L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
Strauss, A.L. (1977). *Mirrors and Masks: The Search for Identity*. London: Robertson & Co.
Strauss, A.L. (1959). *Mirrors and Masks: The Search of Identity*. Illinois: Glencoe.
Szczepański, J. (1971). *Odmiany czasu teraźniejszego*. Warszawa: PWN.
Weber, M. (2004). „Obiektywność" poznania społeczno-naukowego i społeczno-politycznego. In: M. Weber (ed.), *Racjonalność, władza, odczarowanie* (pp. 133–195). Poznań: Holona.
Znaniecki, F. (1988). *Wstęp do socjologii*. Warszawa: PWN.

## CAREER PATTERNS OF DISABLED SPORTSMEN – AN ANALYSIS OF THE PHENOMENON FROM THE PERSPECTIVE OF SYMBOLIC INTERACTIONISM

*Abstract*

The purpose of the article is to reconstruct the career patterns of disabled individuals practicing sport. Within the data interpretation, I refer to such notions as identity, work on a person's biography or the processual dimension of changes that take place in the self-identification and self-definition of the disabled who practice sport. The research material applied in this study encompasses personal experiences of disabled people realizing their physical activity through participation in various forms of sport. Unstructured and narrative interviews were conducted with individuals from this category of people. Analysis of the research material was performed in accordance with grounded theory methodology. In addition, the biographic method was applied when interpreting the data. The use of the triangulation method to analyze the interviews made it possible to go beyond the analysis of single cases, and to reconstruct a typology of career patterns. The following career patterns were thus differentiated: "stabilized," "defragmented" and "constructed."

*Key words*: sport, disability, career, biography, identity

## WZORY KARIER NIEPEŁNOSPRAWNYCH SPORTOWCÓW – ANALIZA ZJAWISKA Z PERSPEKTYWY SYMBOLICZNEGO INTERAKCJONIZMU

*Streszczenie*

Celem artykułu jest zrekonstruowanie wzorów karier osób niepełnosprawnych fizycznie uprawiających sport. W interpretacji danych odwołuję się do takich pojęć jak tożsamość, praca nad biografią, czy procesualny wymiar przemian dokonujących się w auto-identyfikacji i auto-definicji osób niepełnosprawnych uprawiających sport. Materiał badawczy wykorzystany w niniejszym opracowaniu stanowią osobiste doświadczenia osób niepełnosprawnych, które realizują swoją aktywność fizyczną poprzez uczestnictwo w różnych formach sportu. Z przedstawicielami tej kategorii badanych przeprowadzone zostały wywiady swobodne mało ukierunkowane oraz wywiady narracyjne. Analiza materiału badawczego oparta jest na zasadach metodologii teorii ugruntowanej. W interpretacji danych wykorzystano także elementy metody biograficznej. Zastosowanie triangulacji metod do analizy wywiadów pozwoliło na wykroczenie poza analizę indywidualnych przypadków i rekonstrukcję typologii wzorów karier. W ten sposób wyróżnione zostały następujące wzory karier: „ustabilizowana", „defragmentowana" oraz „konstruowana".

*Słowa kluczowe*: sport, niepełnosprawność, kariera, biografia, tożsamość

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
CNS nr 3(33) 2016, 37–57

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1229126

SŁAWOMIRA SADOWSKA*

# KSZTAŁCENIE OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH UWIKŁANE W WARTOŚCI – OD POLITYKI ZAANGAŻOWANIA MORALNEGO DO PRAKTYK EDUKACYJNYCH ZAANGAŻOWANYCH W SPRAWIEDLIWOŚĆ

## Wprowadzenie

Głównym celem tekstu jest próba zakreślenia możliwie szerokiego pola refleksji nad sferą kształcenia osób z niepełnosprawnością. Pytania o wartości odniesione zostaną do aksjologii sfery publicznej, zadań uniwersytetu, ram instytucjonalnych. Rozważania rozpocznę od dość oczywistej uwagi. Po transformacji ustrojowej w Polsce nastąpiły zmiany w rozwiązaniach stosowanych w kształceniu osób z niepełnosprawnością. Nadrabianie zaległości w polskim systemie przebiegało bez systemowego podejścia. Z perspektywy czasu możemy powiedzieć, że dążono do zmiany realności edukacji, nie uwzględniając zmiany świadomości jej podmiotów. W następstwie wprowadzanych zmian w polskich szkołach dość dobrze zaczęła się zadomawiać strategia pozornej realizacji reform, powierzchownej adaptacji kategorii importowanych z zagranicznych systemów edukacji lub też innych dziedzin życia społecznego (Sadowska, 2016). Legitymizacją odchodzenia od kształcenia w szkołach specjalnych były głoszone hasła integracji i normalizacji – prawo do bycia akceptowanym jako pełnoprawny członek społeczeństwa, do bycia traktowanym w sposób godny i pełen szacunku oraz dający możliwość dokonywania wyborów, a także sprawowania kontroli nad własnym życiem. Argumenty na rzecz zmian – dostarczane przez badania inspirowane „nową socjologią oświaty” – dotyczą współcześnie naruszenia zasad sprawiedliwości państwa i jego instytucji wobec obywatela. Można stwierdzić, że dyskurs etyczno-prawny, pomimo że nie ma walorów praktycz-

* Sławomira Sadowska; Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, ul. Jana Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk; tel. +48 58 5234239; e-mail: s.sadowska@ug.edu.pl

nych, wywarł najsilniejszy wpływ na przekształcanie edukacji uczniów niepełnosprawnych, jak i ocenę tradycyjnych rozwiązań. W świetle nowych modeli kształcenia osób z niepełnosprawnościami podejmowana jest także krytyka logiczno-terminologicznych podstaw pedagogiki specjalnej. Argumentuje się, że pedagogika specjalna podchodzi ostrożnie do kwestii nowych rozwiązań w kształceniu osób niepełnosprawnych i nie włącza się w rozwój praktycznego podejścia, ponieważ tworzy wiedzę o przebiegu procesu kształcenia grup jednorodnych pod względem niepełnosprawności, jej rodzaju, a także poziomu nasilenia; takie podejście nie wytrzymuje zaś konfrontacji z nowymi niesegregacyjnymi formami praktyki kształcenia niepełnosprawnych (Szumski, 2010). W obliczu tych przemian i oczekiwanych zmian pewne grupy pedagogów specjalnych bronią tożsamości pedagogiki specjalnej, inni zaś wypierają się własnego dorobku i osiągnięć.

Impulsów do podjęcia tematu artykułu dostarczyło więc samo życie – zawodowe i pozazawodowe, codzienne doświadczenie w kształceniu uniwersyteckim i pozauniwersyteckim, obserwowany w różnych sytuacjach brak należytego dystansu (praktyków i teoretyków, zwłaszcza spoza pedagogiki specjalnej) wobec „rynkowego" języka i praktyk edukacji, problem z krytyką współczesnych rozwiązań w kształceniu osób z niepełnosprawnością. Poruszane kwestie znajdą swoje podstawy teoretyczne w koncepcji wartości publicznych Tadeusza Buksińskiego, w filozoficznych analizach sprawiedliwego społeczeństwa, zwłaszcza w teorii sprawiedliwości Johna Rawlsa, a także w koncepcji moralnego maksimum (*thick morality*) i moralnego minimum (*thin morality*) Michaela Walzera, która ściśle wiąże się z istniejącą już od pewnego czasu w obrębie filozofii moralności koncepcją „gęstych" i „rozrzedzonych" pojęć moralnych (zgodnie z rozróżnieniem angielskiego filozofa Barnarda Wiliamsa). Odwołam się także do ujęć, które wskazują na relację porządku moralnego panującego w duszy każdego człowieka z porządkiem we wspólnocie ludzkiej.

## Metawartości sfery publicznej a wartości operacyjne stawiane współczesnym instytucjom, w których realizowane ma być kształcenie specjalne

Odniesienie się do aksjologii sfery publicznej (umożliwiającej dyskutowanie i rozstrzyganie spraw istotnych dla zbiorowości politycznej) stanowi klucz do poszukiwania w tej sferze wykładni dla wartości operacyjnych w sferze edukacji, pełniących funkcje regulatywne, oceniające, krytyczne oraz modyfikujące struktury tej sfery, jak i dla aksjologicznych (językowych i pozajęzykowych) wzorów myślenia nauczycieli.

Buksiński, koncentrujący swoje zainteresowania na filozofii politycznej oraz etyce, proponując koncepcję aksjologicznie rozumianej sfery publicznej, wskazuje, że wartości specyficzne dla sfery publicznej funkcjonują na poziomie intencjonalnych postaw i działań jednostek lub na poziomie struktur ponad-

jednostkowych. To one „wyznaczają stopień władzy normatywnej podmiotów działających w sferze publicznej permanentnie lub akcydentalnie oraz dopuszczalne i pożądane formy ich aktywności. Od działających w niej podmiotów oczekuje się działań nastawionych na realizację istotnych dla niej wartości i dóbr" (Buksiński, 2014, s. 22). Stosowanie kryteriów aksjologicznych w funkcji definicyjnej jest różne od kryteriów prawnych lub racjonalnych działań. „Podmioty formalne (według kryteriów prawnych lub racjonalnych działań) należące do tej sfery, a nieodnoszące się do istotnych społecznie wartości i problemów, przestają być uznawane za publiczne, zaś te, które realizują je źle, są oceniane negatywnie" (tamże, s. 22).

Wydaje się, podkreśla Buksiński, że podstawową definicyjną wartością dla sfery publicznej (wartością konstytutywną) jest suwerenność obywateli. „Jest ona zasadą tożsamości publicznej, która polega na decydowaniu obywateli o sobie poprzez wspólne deliberacje i działania" (tamże, s. 28). Obok wartości konstytutywnych w każdej dziedzinie życia społecznego występują wartości naczelne (najważniejsze lub metawartości). „Są one bardziej konkretne od konstytutywnych, niemniej odgrywają decydującą rolę w formowaniu określonej dziedziny społecznej. To one, z jednej strony, precyzują treść znaczeniową wartości konstytutywnych, z drugiej zaś same konstytuują różne części […] wspólnego obszaru aksjologicznego wyznaczonego przez pojęcie wartościujące nadrzędne (konstytutywne) i w ten sposób rozczłonkowują ten obszar przedmiotowy" (tamże, s. 29–30). Wartości naczelne sfery publicznej są produktem samoartykułowania się zbiorowości jako wspólnoty publicznej. Wspólnota je artykułuje jako ważne i obowiązujące, niezależnie od interesów poszczególnych członków wspólnoty. Wartości naczelne publiczne występują na metapoziomie wobec wartości osobistych oraz wspólnotowych. Określają one granice ważności dla realizacji lub ujawniania w sferze publicznej tych ostatnich. Wydaje się, wskazuje Buksiński, że do wartości naczelnych sfery publicznej należą: wolność zewnętrzna (pozytywna i negatywna), równość, pokój wewnętrzny. Odniesienie do tych wartości nadaje działaniom ludzi z definicji charakter publiczny. Obok nich jest wiele innych: bezpieczeństwo, porządek, sprawiedliwość, solidarność, dobro wspólne, tolerancja (tamże, s. 30–31). Wartości naczelne sfery publicznej tworzą pewną strukturę idealną, aksjologiczną, która może być wypełniona różną treścią normatywną w postaci praw moralnych, obyczajowych, stanowionych oraz różną treścią faktograficzną (tzn. wytwarzaniem różnych dóbr stanowiących ucieleśnienie wartości) w różnych społeczeństwach. W sferze publicznej szczególne miejsce zajmują dobra przybierające postać przepisów prawnych, instytucji, organizacji, określane jako struktury organizacyjne. Dobra wtórne publiczne podmiotowe (struktury organizacyjne i ich elementy) też podlegają procesowi oceny i normowaniom. „Ten proces dokonuje się znowu za pomocą wartości, z tym, że są to już wartości mniej ogólne od konstytutywnych i naczelnych (nazwiemy je operacyjnymi) oraz występują w innych funkcjach niż tamte.

Są to głównie funkcje regulatywne, oceniające, krytyczne oraz modyfikujące wobec dóbr pochodnych publicznych, zwłaszcza owych struktur organizacyjnych" (tamże, s. 37). Niektóre wartości publiczne operacyjne, jak podkreśla Buksiński, nazywane są tymi samymi terminami co wartości naczelne, niemniej terminy te występują teraz w konkretnym kontekście użycia i otrzymują znaczenie specyficzne kontekstowe. Na tym poziomie odnosimy te wartości do konkretnych instytucji lub organizacji. Stosowanie publicznych wartości operacyjnych opiera się na pewnych zasadach. „Po pierwsze zakłada się, że każda instytucja, organizacja i osoba publiczna posiada swoistą istotę (czyli swoiste wartości ją konstytuujące) oraz związany z nią zbiór funkcji, zadań głównych, do których realizacji jest powołana. […] Po drugie zakłada się, że cechy i funkcje pożądane obiektów publicznych są zrelatywizowane do punktów widzenia, potrzeb duchowych i materialnych ludzi znajdujących się w konkretnych sytuacjach" (tamże, s. 38). Od specjalistycznych instytucji i organizacji publicznych, powołanych do wypełniania specyficznych zadań, obywatele żądają przede wszystkim dostarczania, zgodnych z ich przeznaczeniem czy powołaniem, usług, takich jak dobra prawne, materialne, społeczne, edukacyjne itp.

W społeczeństwach zwykle jest zgoda na wartości konstytutywne i naczelne głównych dziedzin życia społecznego, trudniej o zgodną ich interpretację i implementację w zastosowaniu do instytucji i organizacji. Koncept wartości dla sfery publicznej można odnieść do pola współczesnych diagnoz, dla których tłem jest pytanie, jakiego społeczeństwa potrzebujemy. Andrzej Szahaj (2011), szukając na nie odpowiedzi, wskazuje, że chodzi o coś, co wybitny filozof polityki i historyk myśli społecznej Avishai Margalit nazwał kiedyś „przyzwoitym społeczeństwem" (*decent society*). Kryterium przyzwoitości społeczeństwa jest według niego minimalizacja upokorzenia, jakiego doświadczają jego członkowie. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy społeczeństwo polskie jest w tym sensie przyzwoite, doprowadza Szahaja do odpowiedzi negatywnej: „Za dużo w naszym społeczeństwie upokarzania i poniżania, za dużo poprawiania swojej pozycji materialnej oraz duchowej (samopoczucia) kosztem innych. Przyczyną główną takiego stanu rzeczy jest fakt znacznego rozwarstwienia społecznego. Stworzyliśmy po prostu bardzo nierówne i niesprawiedliwe społeczeństwo, w którym jest zbyt wiele biedy i wykluczenia, zbyt wiele niepewności i strachu, a zbyt mało solidarności i zaufania. Przyczyną jest to, że przez wiele lat martwiliśmy się głównie o wolność, zaś równość i bezpieczeństwo socjalne uważaliśmy za relikty «realnego socjalizmu». Dziś okazuje się, że brakuje nam właśnie równości, abyśmy mogli stać się dobrym czy przyzwoitym społeczeństwem. Aby ową równość uzyskać, musielibyśmy jednak odejść od neoliberalnego modelu rozwoju, który stał się w Polsce niekwestionowanym dogmatem" (tamże, s. 134).

Uwagę tę dopełnię myślą, że wolność i równość, jako dwie fundamentalne zasady, na których wspiera się demokracja, wchodzą ze sobą w nieunikniony kon-

flikt, stąd zmniejszanie dolegliwych i niesprawiedliwych różnic nie jest sprawą łatwą w państwach demokratycznych. Kwestię tę podnosi Zbigniew Kwieciński (2014), odwołując się do twórcy współczesnej teorii sprawiedliwości – Johna Rawlsa. „Akcentowanie wolności (ponad równością) prowadzi do uzasadniania wszelkich różnic i traktowania ich jako naturalnych, a ich łagodzenie jest możliwe w ramach dobrowolnej pomocy i aktów miłosierdzia. Tak się dzieje w obrębie porządku neoliberalnego, w którym edukacja także jest poddawana regułom wolnego rynku, jako systemowej zasady samoregulacji. W łagodniejszej formie dominacja zasady wolności prowadzi do elitaryzmu i zawierzania oświeconym klasom wyższym przewodzenie narodowi ku jego lepszej pomyślności. Tu, w porządku republikańskim, nierówności dostępu są wręcz formalnie petryfikowane, łącznie z trudną dostępnością do najwyższej jakości wykształcenia. Akcentowanie zasady równości (przed zasadą wolności) prowadzi w systemach liberalnych do zrównywania uprawnień i strukturalnej dostępności, także do oświaty wszystkich szczebli, zawodów i stanowisk, niezależnie od pochodzenia społecznego, etnicznego, płci czy rasy, co nie oznacza systemowych interwencji na rzecz rzeczywistej realizacji równości szans w toku przejścia przez drogi ku wyższym pozycjom społecznym lub wydobywania się z kręgu reprodukcji nędzy i wykluczenia. Dopiero, według J. Rawlsa, pełna demokracja, właściwie socjaldemokracja, silnie akcentująca zasadę równości społecznej, powoduje systemowe działania na rzecz zapobiegania niesprawiedliwym różnicom na starcie, w trakcie dróg do pomyślnej dorosłości i kompensowania niezawinionych przez jednostki stanów wykluczenia życiowego, społecznego i kulturowego" (tamże, s. 87). Teoria dystrybucji sprawiedliwości według Rawlsa to teoria egalitarna. Rawls mówi o dwóch zasadach sprawiedliwości. Pierwsza przyznaje wszystkim obywatelom takie same podstawowe prawa – wolność słowa, sumienia, wyznania i tak dalej. Ta kwestia jest ważniejsza od kwestii użyteczności społecznej i ogólnego dobrobytu. Druga zasada (zasada różnicowania) dotyczy równości społecznej i ekonomicznej. Chociaż nie zakłada równej dystrybucji dochodów i bogactwa, dopuszcza wyłącznie takie nierówności społeczne i ekonomiczne, które działają na korzyść najgorzej sytuowanych członków społeczeństwa (Sandel, 2013, s. 193–194).

Rawls wyraża znaną prawdę, że to, jak sprawy się mają, nie oznacza, że tak właśnie powinny się mieć: „Naturalna dystrybucja nie jest sprawiedliwa ani niesprawiedliwa; nie jest też niesprawiedliwe, że ludzie rodzą się w określonych społecznych pozycjach. Są to po prostu fakty naturalne. Sprawiedliwe czy niesprawiedliwe jest to, w jaki sposób instytucje z tymi faktami sobie radzą" (Rawls, 1994, s. 147). Sprawiedliwe społeczeństwo według Rawlsa wymaga silnego poczucia wspólnoty i musi znaleźć jakiś sposób na to, żeby obywatele czuli odpowiedzialność za losy całego kraju i brali pod uwagę dobro wspólne. Potrzebujemy silniejszego i bardziej zaangażowanego społeczeństwa demokratycznego niż to, do którego się przyzwyczailiśmy. Sprawiedliwość nie może oznaczać

maksymalizacji użyteczności lub dobrobytu czy poszanowania wolności wyboru – faktycznych wyborów dokonywanych przez ludzi na wolnym rynku (libertarianizm) albo hipotetycznych wyborów, jakich ludzie dokonaliby w pierwotnej sytuacji równości (liberalny egalitaryzm). Sprawiedliwość według Rawlsa polega na krzewieniu cnoty i szukaniu dobra wspólnego (Sandel, 2013, s. 351).

Koncept wartości sfery publicznej Buksińskiego oraz konstatacje Szahaja czy Rawlsa są dobrym punktem wyjścia do podjęcia dyskusji nad wartościami w sferze kształcenia, wartościami operacyjnymi, jakie stawiane są współczesnym instytucjom, w których realizowane ma być kształcenie specjalne. Bez wątpienia ma być to przestrzeń dla sprawiedliwości społecznej, w której coraz bardziej wypiera się rozmaite przejawy dominacji. Argumenty na rzecz sprawiedliwości społecznej, jak i argumenty oparte na przesłankach moralno-filozoficznych, określają dziś kształt polityki państwa w sferze edukacji. Najogólniej można powiedzieć, że nowy model edukacji wpisywany jest w szerszą perspektywę praw człowieka, w myśl której wszelkie formy segregacji są moralnie złe. Szkoła, w świetle głoszonych oficjalnie haseł, ma dostarczyć modeli dla nowych form stosunków społecznych, ma być medium na rzecz rozszerzania potencjału możliwości życia w sprawiedliwym społeczeństwie. Wizję takiej szkoły uosabia hasło „szkoły dla wszystkich", szkoły opartej na inkluzyjnym podejściu (edukacji włączającej). Przekonanie o takiej samej wartości każdego człowieka oraz założenie, że każdy ma prawo do uczestniczenia we wspólnych działaniach w społeczeństwie (także w edukacji), pozwala uznać, że włączanie oparte jest na demokratycznych ideałach. Włączenie polega na uszanowaniu praw każdej jednostki, zgodnie z założeniem, że wykluczenie ze społeczeństwa jest niesprawiedliwe. Równość to zasadnicza wartość włączania. Idea kształcenia włączającego opiera się właśnie na równości w dostępie do szeroko pojętych narzędzi własnego, indywidualnego rozwoju. Jego podstawą jest dostęp do edukacji, który nie kończy się na możliwości umieszczenia dziecka w szkole.

Przypomnę, że dyskurs edukacyjnych inkluzji osób marginalizowanych, zdominowany początkowo przez pedagogikę potrzeb specjalnych, rozszerzył się o dyskurs właściwy dla pedagogiki i socjologii krytycznej. Szczególne miejsce zajął wśród teoretyków oporu. Henry A. Giroux ujął to następująco: „Jako transformatywni intelektualiści, jako mający wizję społeczną, pełni zaangażowania pedagodzy, musimy walczyć kolektywnie o uczynienie szkół publicznych demokratycznymi sferami publicznymi, gdzie wszystkie dzieci, niezależnie od rasy, klasy, płci i wieku mogą uczyć się, co oznacza być w stanie uczestniczyć w pełni trwającej walce, dążąc do uczynienia z demokracji medium na rzecz rozszerzania potencjału i możliwości, dotyczących tego, co oznacza być człowiekiem i żyć w sprawiedliwym społeczeństwie" (za: Melosik, 1994, s. 65). Zbigniew Kwieciński (2014, s. 89) wyraża podobne stanowisko, twierdząc, że nikt i nic nie może uwolnić nas, pedagogów, od wskazywania instytucji edukacyjnych jako zobowiązanych do minimalizowania wykluczania, do którego docho-

dzi najczęściej z udziałem edukacji. Z takiej perspektywy wyprowadza szeroką konstatację: „Inkluzja jawi się jako imperatyw moralny, zasada polityczna, dobra jakość dyskursu publicznego, jasność kryteriów ocen, otwartość na różnice i typy orientacji, równe traktowanie wszelkich odmienności, usuwanie barier, negatywne reagowanie publiczne na język agresji, ksenofobii i naznaczania inności, stwarzanie okazji i instytucji ponownej szansy, konstruktywne przeciwstawianie się pozbawiania specjalistycznej opieki i pozostawiana ludzi słabych i bezradnych samym sobie. Zarazem jednak inkluzja nie może oznaczać narzucania, aneksji, zagarnięcia, zawłaszczania, nadawania rzekomej autonomii, pozbawiania samodzielności, a także nie może polegać na akceptacji dla prób dominacji społecznej przez dotychczas marginalizowane mniejszości" (tamże, s. 89). Stanowisko Giroux czy Kwiecińskiego silnie nawiązuje do teorii sprawiedliwości Rawlsa. Kwieciński mówi o różnych formach edukacji, nie utożsamiając jej jedynie ze szkołą. Krzewienie solidarności i poczucia wzajemnej odpowiedzialności, które są warunkiem sprawiedliwego społeczeństwa, Rawls upatruje także w szerokich działaniach na rzecz obywatelstwa w demokracji, w tym odpowiedniego sposobu wartościowania praktyk społecznych.

Jaki zbiór wartości operacyjnych przypisany jest „szkole dla wszystkich"? Podejście włączające wiąże się z szacunkiem dla wszystkich uczniów i pracowników szkoły, z dążeniem do zwiększenia uczestnictwa i aktywności uczniów w społeczności szkolnej przy równoczesnym ograniczeniu zjawiska wykluczenia, ze zmianą sposobu funkcjonowania szkoły w taki sposób, aby możliwe było uwzględnienie w praktyce szkolnej zróżnicowanych potrzeb uczniów. Integracja, a w szczególności jej spadkobierca – włączanie (inkluzja), oznacza więc radykalne zmiany, które muszą się dokonać w zwykłym systemie edukacji. W myśl definicji UNESCO „edukacja włączająca, jest nieustannie trwającym procesem ukierunkowanym na oferowanie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich oraz poszanowanie różnorodności, różnych potrzeb i zdolności, właściwości i oczekiwań uczniów i społeczności eliminującym wszelkie formy dyskryminacji" (za: Papuda-Dolińska, 2012, s. 427). Grzegorz Szumski zauważa, że jest to wizja edukacji (nie tylko uczniów z niepełnosprawnością), która jest transcendentna wobec zastanej rzeczywistości. Ze względu na swój radykalizm nie została ona dotąd urzeczywistniona i można przypuszczać, że nigdy urzeczywistniona w pełni nie będzie. Autor uznaje jej urzeczywistnianie za najpoważniejszą dziś drogę postępu pedagogiki specjalnej i kształcenia specjalnego, a także za ważną wizję reformy szkoły jako takiej. Zaniechanie wysiłków na rzecz realizacji tego projektu, jak twierdzi, doprowadzi do regresu kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pedagogiki specjalnej, a także zniweczy możliwość poprawy całego systemu szkolnego (Szumski, 2014, s. 127). Instrumentem pozwalającym inicjować proces zmian, diagnozować sytuację placówki, tworzyć program zmiany, wdrażać zmiany i oceniać te już wprowadzone stanowi *Indeks na rzecz włączania* (*Index for Inclusion*) opracowany przez Brytyjskie Centrum

Studiów nad Edukacją Włączającą (Centre for Studies on Inclusive Education – CSIE).Twórcy Indeksu zakładają, że o poziomie przygotowania placówki do włączania decydują trzy wymiary jej funkcjonowania: kultura, struktury, praktyki. Kultura włączająca traktowana jest jako podstawa do zbudowania instytucji, a w istocie wspólnotowej więzi, która wyraża się w gotowości do wzajemnej współpracy i pomocy. Struktury włączające obejmują taki sposób organizacji szkoły, w którym wszystkie podejmowane działania podporządkowane są idei szkoły dla wszystkich. Istotną rolę odgrywają tu sposoby tworzenia grup uczniowskich. Włączające praktyki to metody nauczania i wychowania dostosowane do różnorodności uczniów (Szumski, 2010). Prace tłumaczeniowe w Polsce oraz adaptacja narzędzia zostały przeprowadzone w ramach projektu pt. „Szkoła dla wszystkich – adaptacja narzędzia Index for Inclusion do ewaluacji i rozwoju inkluzji w szkołach podstawowych, gimnazjalnych oraz specjalnych". Proces adaptacyjny został przeprowadzony przez zespół kierowany przez Dorotę Wiszejko-Wierzbicką w latach 2010–2011. Wydanie polskie, zatytułowane *Przewodnik po edukacji włączającej – rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły* (Booth, Ainscow, 2011), jest rodzajem „podręcznika dla szkoły", zawierającego opis procesu planowania i wdrażania zmian, poprzedzonych rozpoznaniem i weryfikacją jej zasobów pod kątem rozwoju edukacji włączającej. Jak podkreśla kierownik polskiego zespołu, punktem docelowym pracy z *Przewodnikiem* jest: tworzenie inkluzyjnej kultury, wypracowanie inkluzyjnej polityki szkoły oraz przełożenie ich na praktykę szkolną. Jest to zatem postępowanie uwzględniające następującą logikę działania: „(a) uświadomienie i zrozumienie wartości przyświecających edukacji włączającej (Czym jest edukacja włączająca? Na czym polega? Co z tego wynika?); (b) określenie barier utrudniających rozwój edukacji włączającej w szkole i, z drugiej strony, określenie zasobów, jakie mogą zostać w tym celu wykorzystane (Czy rzeczywiście wszystkie dzieci mają równy dostęp i możliwość pełnego uczestnictwa w kształceniu w naszej szkole? Jeśli nie, to jakie bariery o tym stanowią? Jakie posiadamy zasoby, które mogą nam to ułatwić?); (c) opracowanie konkretnych rozwiązań, bazujących na posiadanych zasobach, które pozwolą na usunięcie bądź ograniczenie barier (Co możemy zrobić, z jakich zasobów skorzystać, aby usunąć bariery?); (d) wdrożenie rozwiązań oraz ich ewaluacja (Czy wypracowane i wdrożone przez nas rozwiązania przyniosły oczekiwane skutki, tj. czy pozwoliły na ograniczenie bądź usunięcie barier w dostępie i pełnym uczestnictwie w edukacji w naszej szkole uczniom o różnych potrzebach?)" (Wiszejko-Wierzbicka, 2012, s. 82–83).

Projekt szkoły dla wszystkich uosabia zerwanie z projektami rozwojowymi, które dawały się uzasadnić – jak określał to Heinrich Dauber (1997, s. 159), „znanymi z historii idei kolonialnych dwoma zasadniczymi wzorcami: potrzebujący wychowania i zacofany tubylec potrzebujący rozwoju". Oczekiwanie, używając terminologii autora, dotyczy innego zajmowania się przede wszystkim własnym światem (Pierwszym Światem), a nie chorobliwego zajmowania się Trzecim

Światem. W kontekście włączania uczniów z niepełnosprawnością podkreśla się, że szkoły, aby mogły być określane jako inkluzyjne, „muszą uznać, że większość ich dotychczasowej praktyki i sposobu myślenia była oparta na «medycznym schemacie niepełnosprawności», czyli postrzegano upośledzenie jako problem, a nie niepełnosprawność, i skupiano się na tym, aby uczynić dziecko jak najbardziej normalnym. Szkoły, które chcą pełnić funkcję szkół inkluzyjnych, muszą przyjąć podejście (metodę) «społecznego schematu niepełnosprawności» oraz określić bariery (środowiskowe, dotyczące strategii nauczania i uczenia się, postaw zachowań oraz organizacji i zarządzania), które uniemożliwiają pełne uczestnictwo dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w procesie edukacyjnym oraz powodują niechęć społeczeństwa wobec niepełnosprawnych. Ale dotyczy to również dzieci i młodzieży marginalizowanej z powodu biedy, pochodzenia, rasy czy narodowości, nieprzystosowanej społecznie i zagrożonej nieprzystosowaniem" (Zacharuk, 2011, s. 2).

Waga edukacji włączającej przy rozwiązywaniu problemu nierówności edukacyjnych została podkreślona w maju 2009 r. przez Radę Unii Europejskiej w celach strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET2020). Jak zauważyła Rada, poprzez edukację należy zwalczać wszystkie formy dyskryminacji oraz zapewnić młodym ludziom pozytywne relacje z ich rówieśnikami wywodzącymi się z różnych środowisk. Na mocy ustawy z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz. U. 2010, Nr 254, poz. 1700 z późn. zm.) wykonywanie zadań dotyczących realizacji zasady równego traktowania powierzono Pełnomocnikowi Rządu do Spraw Równego Traktowania i Rzecznikowi Praw Obywatelskich. Należy jednak podkreślić, że każdy minister odpowiedzialny jest za politykę równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji w ramach swoich kompetencji. Pełnomocnik Rządu do Spraw Równego Traktowania opracował Krajowy Program Działań na Rzecz Równego Traktowania na lata 2013–2016, w którym obszar IV dotyczy równego traktowania w edukacji. Doświadczeniem ostatnich lat jest współpraca pomiędzy Fundacją na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) a szkołami w zakresie opracowania i wdrożenia wewnątrzszkolnych polityk równego traktowania – tzw. Kodeksów Równego Traktowania (KRT). KRT określa najważniejsze wartości i cele szkoły dotyczące równego traktowania, a także sposoby ich realizacji (Kozakoszczak, 2015).

Źródła nowych rozwiązań w kształceniu osób z niepełnosprawnością oficjalnie wiązane są z wartościami społecznymi. Odrębną sprawą jest jednak, jakie wartości przesądziły o wdrażanych państwowych regulacjach dotyczących kształcenia uczniów niepełnosprawnych i o „otwieraniu" się szkół na uczniów z niepełnosprawnością. Odwołując się do koncepcji zależności pomiędzy regulacją ekonomiczną i społeczną w kontekście wartości, zaproponowaną przez Erica Windholza i Graeme'a Hodge'a, można wnosić o dwojakim kształcie tej zależności:

(1) regulacja społeczna może stanowić element (ograniczenie) regulacji ekonomicznej i wówczas wartości ekonomiczne, takie jak efektywność, konkurencja, innowacyjność, będą miały charakter nadrzędny; (2) regulacja społeczna jest nadrzędna wobec ekonomicznej i wówczas wartościami pierwszorzędnymi są: sprawiedliwość, równość, solidarność społeczna, natomiast wartości ekonomiczne stają się wartościami drugorzędnymi, realizowanymi w takim zakresie, który nie koliduje z celami stawianymi w ramach regulacji społecznej (Borkowska, 2013). W naszej sytuacji daje się przywołać wiele argumentów, które wskazują na znaczenie wartości ekonomicznych dla wprowadzanych zmian w kształceniu. Kalkulacja i wyrachowanie jest także taktyką szkół (Sadowska, 2005). Zauważę na marginesie, że ważną troską teorii wartości publicznych jest uchronienie sfery publicznej przed występującymi w niej dążeniami, by osiągnąć cele jak najtaniej, opierając się na kryteriach utylitarnych, i stosowanie metod znanych z rynku ekonomicznego. Warto też przywołać trafną konstatację Johna Bakera i Gerry'ego Gadena (2000, s. 43): „Jeśli jednakowy szacunek dla każdej osoby ma być istotną wartością w edukacji i wartość ta ma być wcielana w praktyce edukacyjnej, to nie wystarczy, że będzie się to przejawiać wyłącznie w odpowiednim rozdzielaniu środków przez władze i instytucje oświatowe".

## O szkole zaangażowanej w zmianę społeczną – wartość jako wyznacznik działania nauczyciela

W aktywistycznym (podmiotowym) rozumieniu postępu społeczeństwa za twórcę i sprawcę dziejów uznany zostaje człowiek. Takie ujęcie postępu – jak podkreśla Piotr Sztompka (2003, s. 448–452) – pozwala umiejscowić kryterium miary postępowości nie w jakiejś wyobrażonej przyszłości, lecz w realnej teraźniejszości; nie w tym, do czego społeczeństwo zmierza, lecz w tym, czym aktualnie jest. Koncepcja aktywistyczna postępowość społeczeństwa pozwala rozumieć jako jego zdolność do twórczego przekształcania się. Wyznaczają ją cechy jednostek, warunki, w których ludzie podejmują działania, panujący w społeczeństwie stosunek do tradycji. Aktywistycznie (podmiotowo) rozumiany postęp narzuca prostą odpowiedź na pytanie, kto jest człowiekiem postępowym. Otóż albo ten, kto przyczynia się do budowania warunków społecznych umożliwiających samoprzekształcanie się społeczeństwa, albo ten, kto warunki zastane stara się maksymalnie wykorzystywać i poszerzać. Pierwsi to organizatorzy, reformatorzy, rewolucjoniści, politycy, działacze, ale także ideologowie, moralizatorzy, intelektualiści, nauczyciele konstruujący reguły gry, struktury, w ramach których toczy się życie społeczne, i kształtujący umysły, postawy, dążenia członków społeczeństwa. Dla tej kategorii miernik postępowości to budowanie struktur otwierających, a nie zamykających pole działań, struktur emancypacji, a nie zniewolenia. Drugą grupą uczestników życia społecznego są zwykli ludzie. Ich postępowość wyraża się zarówno w wykorzystywaniu do

maksimum istniejącego pola możliwości, szans, środków, jak i poszerzanie granic możliwości, niegodzenia się na arbitralne ograniczenia.

Przypomnieć należy, że koncepty w pedagogice specjalnej przenoszą dzisiaj uwagę z koncentracji na miejscu edukacji czy też rehabilitacji osób z niepełnosprawnością (które stanowiło klucz zmian) na cel podejmowanych działań. Przyjmuje się tutaj przede wszystkim, że osoba niepełnosprawna ma prawo decydować o przebiegu własnego życia. Konsekwencją uznania tego prawa jest przygotowanie osób niepełnosprawnych do samodzielnego formułowania planów życiowych i przejmowania odpowiedzialności za skutki własnego postępowania. Uznaje się, że osoba z niepełnosprawnością sama może przyczynić się do realizacji postulatu traktowania osób niepełnosprawnych jako pełnoprawnych podmiotów życia społecznego. Miejsce, jakie osoba niepełnosprawna zajmuje w życiu społecznym, jest miejscem zależnym od własnej aktywności (Kowalik, 2001; Krause, 2010). Ważne wzorce dla wykonywania tych zadań wyznacza pedagogika emancypacyjna, dla której wychowanie jest świadomym procesem nabywania i doskonalenia kompetencji podmiotu, warunkującym jego gotowość do przekraczania ograniczeń i stereotypów, upominania się o swoje prawa, argumentowania potrzeby ich posiadania, wytyczania drogi do ich osiągania oraz korzystania z nich w celu rozwijania siebie i innych (Czerepaniak-Walczak, 2006).

Wzmocnienie wzajemnego szacunku w społeczeństwie jest zadaniem ze wszech miar publicznym. Jakie spojrzenie na rozszerzanie możliwości życia w sprawiedliwym społeczeństwie daje pedagogika? Zbyszko Melosik (2003, s. 19), odnosząc się teorii i praktyki edukacyjnej w kontekście kultury współczesnej, stwierdza: „Szukamy «edukacji adekwatnej», zarówno w kontekście teorii, jak i praktyki, takiej, która wywiera realny wpływ na młode pokolenie i która może stanowić źródło zmiany społecznej. «Adekwatność» nie oznacza w tym kontekście nic innego, jak «wrażliwość» na otaczającą nas rzeczywistość i jej przemiany oraz otwarcie na nowe propozycje w zakresie poznawania, wyjaśniania i opisywania świata, jak również na nowe idee. To z kolei wiąże się ze stałą gotowością do rezygnacji z dotychczasowych nawyków myślenia, do kwestionowania własnych «konceptualnych schematów»". Astrid Męczkowska (2002) wskazuje na znaczenie kształtowania rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia, z czym nieodłącznie związane są nauczycielskie konceptualizacje wymagań dydaktycznych. U podstaw kształtowania rekonstrukcyjnej kompetencji lokuje kilka założeń: (1) jakość społeczeństwa jest tworzona przez aktywność jednostek ludzkich działających w jego przestrzeni; (2) podmiotowość społeczeństwa jest, z jednej strony, wyznaczona przez zastane fakty społeczne, z drugiej zaś – przez potencjał zmiany prezentowany przez jego członków; (3) warunkiem ewolucyjnego wyjścia społeczeństwa poza etnocentrycznie konstruowaną tożsamość jest solidarność, rozumiana jako ciągłe dążenie do poszerzania zasięgu „my", dostrzegania „innych jako swoich"; (4) rekonstrukcyjna kompetencja stanowi uczniowski potencjał do bycia współtwórcą świata społecznego, do którego

należy. Kształtowanie rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia zakłada potrzebę wpisywania w program edukacji różnic i sprzeczności informacyjnych jako podstawy konfrontacji poznawczej. Idzie o odczucie przez ucznia problematyczności społecznie konstruowanego świata, odczucie oparte na przekonaniu, że świat kultury jest światem konstruowanym i dlatego poddającym się rekonstrukcyjnym działaniom podmiotu. Przedmiotem wymagań dydaktycznych staje się reorganizacja treści przekazu dydaktycznego, która może wykraczać poza jej obszar zamknięty przestrzenią logiczną i znaczeniową, ważny jest sens stawianych zadań, relacja między uczniem a nauczycielem, tworzenie konfliktów poznawczych i aksjologicznych w miejsce ich pozorowania. Wartość wiedzy nie może dziś tkwić w jej pewności, lecz w refleksyjności, a nawet w wywoływaniu niepewności.

Podstawę naszych programów i podręczników, mówiąc słowami Kwiecińskiego (1992), charakteryzuje nietolerancja strukturalna, przejawiająca się powielaniem zastanej przez autorów determinacji mocy istniejących struktur społecznych, ekonomicznych, politycznych i kulturowych. Przekaz ten zdefiniować można jako przekaz wzorców, doświadczeń pokoleń funkcjonujących w zastanej przez człowieka kulturze, z określonym sposobem ich interpretacji, a więc jako narzucone do powszechnej admiracji. Potwierdzeniem tych słów są wyniki badań ukierunkowanych na poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jaki obraz świata (czy obrazy świata) prezentują dziecku współczesne podręczniki (Sadowska, 2005; Zalewska, 2013). Takie pytanie jest równocześnie pytaniem o potencjał socjalizacyjny podręcznika, na który składają się rekomendowane systemy wartości, wzorce ról społecznych, postaw i interpersonalnych relacji, zakres podejmowanej tematyki oraz sposób jej konceptualizacji. Ponadto istotne są modele organizacji procesu uczenia się związane z obudową metodyczną podręcznika, ponieważ poprzez dobór ćwiczeń, poleceń i zadań zostają określone granice uczniowskiej autonomii poznawczej i etycznej. W kontekście problematyki osób niepełnosprawnych, jak wskazuje Sławomira Sadowska (2005), w zdecydowanej większości podręczników pomija się osoby niepełnosprawne, a w wielu seriach podręczników ilość przykładów zamyka się w kilku tekstach. Jednak bardziej znaczący jest fakt, że teksty szkolne o osobach z niepełnosprawnością oraz zaproponowane w podręcznikach pytania i polecenia do tekstów kierują uwagę ucznia na odbiegającą od normy sprawność oraz uczucia smutku, lęku dziecka z niepełnosprawnością przed kontaktem z dzieckiem pełnosprawnym i radości jako efektu kontaktu. Prezentacja osób niepełnosprawnych każe interpretować ich sytuację w kategoriach „gorszy" czy też „wymagający pomocy". Logika socjalizacji i logika edukacji więc w tym zakresie się od siebie nie różnią.

Działanie edukacyjne to takie, w którym kontrolowane są wartości, cele, treści edukacji, a w tej kontroli podstawowa jest refleksja nad tym, o jaki obraz człowieczeństwa nam chodzi. W kształtowaniu światopoglądu, obrazu człowieka, moralności zawsze podstawowa jest troska o przyszły kształt społecznego życia.

Jest to też klucz do kształtowania kultury włączającej. Narzędziem kształtowania takiej kultury szkoły są wspólnie wypracowane i podzielane przez nauczycieli wartości. Przy czym nie chodzi tu tylko o ogólną wizję i misję, ale o bardzo konkretne wyobrażenie tego, co każdy pracownik może zrobić, aby szkoła była taka, jaką być powinna. Odwołując się do dyrektyw dla szkół włączających, odnoszących się do organizacji nauczania, wypada przypomnieć dwie z nich: (1) nauczyciele planują, przeglądają materiał i nauczają w płaszczyźnie partnerskiej, (2) na lekcjach rozwija się umiejętność rozumienia różnicy.

## Kulturowa oczywistość a projekty kształcenia nauczycieli: kwestie moralnego maksymalizmu i moralnego minimum

Poszukując punktu oparcia dla dalszych analiz, odwołałam się do poglądu Walzera na temat minimalistycznej i maksymalistycznej moralności, który ściśle wiąże się z rozróżnieniem Wiliamsa na „gęste" (*thick*) i „rozrzedzone" (*thin*) pojęcia moralne. Odwołanie do tych ujęć jest potrzebne, by podjąć dalszą dyskusję nad działalnością edukacyjną nauczycieli, wyborami wartości, według których człowiek będzie żył. W odniesieniu do tych pojęć rozważania obejmą także zadania uniwersytetu.

Ujęcie w jednolite ramy interpretacyjne pojęć moralnych jest niemożliwe. Przestrzeń interpretacji odwołuje się do dwóch kluczowych modeli, których ramy wyznacza ich „gęstość" bądź „rozrzedzenie". Minimalizm moralny (*thin morality*) operuje takimi pojęciami, jak legalny, dozwolony, właściwy, słuszny, najczęściej w odniesieniu do ściśle określonych regulacji i mierników, które określają proceduralne ramy tego, co dozwolone, nakazane i zakazane. W rozróżnieniu Wiliamsa to pojęcia rozrzedzone. W warstwie deskryptywnej są one o tyle ubogie, że powiązane z dość jednoznacznie sformułowanymi kryteriami. Aby zachować się poprawnie, postępować słusznie, działać legalnie, wystarczy znać wzorzec, kryteria i normy poprawności, słuszności oraz legalności. Coś jest poprawne ze względu na kryteria wyznaczające tę poprawność, coś jest słuszne, ponieważ odpowiada ogólnie przyjętym w tym zakresie normom. Coś jest legalne, ponieważ dozwolone w ramach obowiązującego prawa. Do tych pojęć możemy dopasować odpowiednie zabarwienie o charakterze ocennym, jednak nie stanowi ono istotnego elementu treści takiego pojęcia (można sobie wyobrazić kogoś, kto wykonując w pełni legalne działania cząstkowe, doprowadza ostatecznie do oszustwa). Pojęciom „gęstym" zaś w warstwie deskryptywnej można przypisać bogatą zawartość treściową. Pojęcia gęste to nie tylko pojęcia moralne; w przypadku pojęć moralnych do bogatej w znaczenia treści dochodzi jeszcze zabarwienie o charakterze ocennym. Przykładami pojęć gęstych są: godność, okrucieństwo, małostkowość, fanatyzm, uczciwość, rzetelność, wolność, odpowiedzialność. Jeśli mamy odpowiedzieć na pytanie, co zrobić, żeby działanie było wolne, postępowanie godne, postawa odważna bądź tchórzliwa,

stajemy przed problemem, którego nie sposób rozwiązać poprzez odwołanie się do jednoznacznie sformułowanego kryterium. W przeciwieństwie do pojęć rozrzedzonych aplikacja pojęć gęstych musi być zdeterminowana faktycznym stanem rzeczywistości. Do bogatych w znaczenia pojęć moralnych odwołuje się według Walzera maksymalizm moralny (*thick morality*). Walzer zaprzecza tym stanowiskom, które traktują moralne minimum jako konieczny, a zarazem wystarczający wstęp do tego, aby budować moralne maksimum. W rozumieniu Walzera moralne minimum jedynie wyznacza powtarzające się cechy konkretnych gęstych czy maksymalistycznych moralności (Małek, 2014, s. 213–214).

Jeśli zadamy sobie pytanie, do jakich pojęć odwoływała się twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej, to bez trudu dostrzeżemy, że do pojęć gęstych. Godność osoby z niepełnosprawnością, odpowiedzialność pedagoga specjalnego Maria Grzegorzewska stawiała u podstaw myślenia i działania pedagogicznego. Opisując odpowiedzialność, odwoływała się do określonych wartości oraz do rzeczywistości, w obrębie której człowiek powinien być odpowiedzialny. Dostrzegała w działaniu edukacyjnym wagę dyscyplinującego wpływu imperatywów etycznych i zasad moralnych. Wysokie zdolności intelektualne nauczycieli wyraźnie łączyła z właściwymi kwalifikacjami moralnymi. W *Listach do młodego nauczyciela* podkreślała zadanie wychowania człowieka, który będzie zdolny do budowania świata, wskazując, że „musi wychować się człowiek, […] człowiek, który by chciał wypełniać formy […] życia najlepszą treścią, to znaczy zamieniać w życie swoje najlepsze wartości, który by umiał dla sprawy, którą uważa za wielką i ponad inne wybraną, nie tylko walczyć, ale i w codziennym trudzie dla niej pracować" (Grzegorzewska, 2002, list 10, s. 52). Dostrzegała, że „[w]artość budowy życia zależy zawsze przede wszystkim od jakości jej treści, uzależnionej od wartości człowieka, który ją tworzy, rozwija i buduje. Musi więc ją tworzyć człowiek wolny, etyczny, uspołeczniony i pełny" (tamże, s. 5253). Słowa te wskazują, że Grzegorzewska zadanie budowania świata przypisywała zarówno nauczycielom, jak i podmiotom ich wychowania. Oznacza to, że w jej rozumieniu dla każdego projektu edukacyjnego (realizowanego w szkołach czy na uniwersytetach) kluczowe jest kształtowanie człowieka zdolnego do budowania świata, a nade wszystko odpowiedzialnego moralnie. Zauważę, że odpowiedzialność moralną można wiązać ze swoistym rozumieniem moralności jako etyki, jako etycznej refleksji i autorefleksji. Rozumienie jej można sprowadzić do wiązania procedur decyzyjnych i działań z uniwersalnymi normami i autonomiczną zdolnością samookreślenia w świecie wyposażonym w minimum kryteriów praktycznych, do których pojedynczy człowiek dopasowuje wszelkie swoje codzienne „maksymy", także te nowe, które tworzy w związku z nowych zdarzeniami i doświadczeniami.

Troska o wartości i moralną odpowiedzialność jest szczególnym wyzwaniem naszych czasów. Teraźniejszość, będąca czasem nauki i techniki, tworzy szczególne realia naszego działania. Interesujące analizy Roberta Kwaśnicy (2014)

wskazują, że rozum instrumentalny zawłaszczył sobie przestrzeń życia społecznego, w tym przestrzeń edukacji. Żeby myśleć o szkole, trzeba opisywać ją i projektować jej działanie za pomocą takich samych pojęć i kategorii, którymi myślimy o zasadach wszystkich instytucji (instrumentalna funkcjonalność, techniczna i biurokratyczna sprawność, organizacja). „Słownik" składa się z określeń dotyczących celów, planów, strategii, pomiaru efektów, środków, różnych zasobów ludzkich. Ludzkie działanie, żeby można było o nim powiedzieć, że jest racjonalne, musi: mieć cel i służące mu środki, być powtarzalne (metodyczne), mieć plan i organizację, poddawać się parametryzacji, dawać mierzalne rezultaty, podlegać standaryzacji (tamże, s. 98). Charakterystyczne cechy naszego – ludzi – czasu i techniki, myślenia o celach szkoły Kwaśnica (2014, s. 156–157) określa w odwołaniu do kultury oczywistości. Myślimy o nich jednowymiarowo, wąsko i jednostronnie, przedkrytycznie (uznając je nie za to, czym rzeczywiście są, czyli za projekt powinności szkoły, lecz za to, czym nie są, czyli za opis rzeczywistych jej zadań). Podzielamy myślenie, że nieprzemijającym obowiązkiem szkoły, uzasadnionym racjonalnie, jest przekazywanie wiedzy naukowo-technicznej wszystkim ludziom, równo i sprawiedliwie, bo jednolita i powszechna jest potrzeba jej posiadania. Każdy inny projekt celów szkoły jest nieracjonalny i niezasługujący na uznanie. Kulturowa oczywistość wymusza instrumentalne myślenie o procesach dziejących się w obszarze edukacji (nauczanie, uczenie się, wychowanie, kształcenie) oraz ich uczestnikach (nauczyciele, uczniowie, rodzice). Działanie musi być skuteczne i zgodne z racjonalnością celów. Z celami postulowanymi racjonalność działania szkoły ma związek dość odległy, pośredni, wybiórczy. W podobnym duchu wypowiadają się inni pedagodzy (Lewartowska-Zychowicz, 2010; Potulicka, Rutkowiak, 2010).

Wiedza budowana w porządku czynu o ludzkim działaniu i człowieku, jak zauważa Kwaśnica (2014, s. 98), „żeby była racjonalna, powinna być: pewna, sprawdzalna empirycznie, spójna, jednoznaczna i zamknięta". Heterogeniczność współczesnego akademickiego dyskursu edukacji wchodzi w konflikt z kulturową oczywistością, rzutującą jednocześnie na kształt studiów. Wydaje się, że studiowanie – jako oficjalna i powszechnie akceptowana forma korzystania z dorobku nauki i kształtowania kultury umysłowej i charakteru – ustępuje dziś miejsca kształceniu utylitarnych dyspozycji, przygotowaniu do wykonywania jednoznacznie zdefiniowanej pracy. Utratę tych etosowych wartości wiązać można z wprowadzeniem studiów licencjackich – nastawieniem szkoły wyższej na kształcenie konkretnych umiejętności. Mankamenty nowego kształtu studiów sprawiają, że trudno realizować zamysł uczenia dojrzałego wniknięcia w praktykę, które, jak określa Joanna Rutkowiak (1995), wymaga wiedzy złożonej, a do tego niezamkniętej, „pulsującej". Pedagog na poziomie uniwersyteckim – opiekun naukowy – nie może być mistrzem, którego zadaniem jest wdrożenie młodego człowieka (adepta nauki i potencjalnego wyznawcę) w „najlepszą teorię". Melosik (2003, s. 35) postrzega go bardziej jako nauczyciela geografii,

„z którym wspólnie analizuje się różne fragmenty mapy dyskursów i określa się badawcze oraz ideologiczne konsekwencje akceptacji określonego stanowiska. Można przy tym przybrać postawę «wiecznego wędrowca», który będzie nieustannie podróżował w poprzek dyskursów i badał, w jakich okolicznościach mogą one uzyskać status adekwatności. Można także wybrać sobie «na stałe» miejsce pobytu teorię, która zafascynuje swoimi możliwościami i potencjałem badawczym. Nie wolno jednak kolonizować całej mapy własnym podejściem, wymazywać podejść konkurencyjnych, tworzyć białych plam. Interdyskursywny i interparadygmatyczny dialog wydaje się w tym kontekście najbardziej pożądaną postawą. Trzeba przy tym pamiętać, że – aby pójść śladem uwag J. Rutkowiak – mapa jest zawsze dziełem jakiegoś «kartografa», co obliguje wędrowca do potrójnego krytycyzmu: w zakresie wybierania mapy, w kwestii czytania jej oraz odnośnie do wyboru własnej drogi, którą mapa tylko pomaga określić".

Narzucanie uniwersytetom spłyconych zadań dewaluuje proces studiowania jako krytycznego, refleksyjnego badania, który stanowi tworzywo ludzkiej praktyki. Zagrożeniem mentalnego kształtowania studentów jest ponadto przedstawianie propozycji bazujących na wiedzy odkrytej w innych warunkach politycznych, społecznych, historycznych. Założeniem jest, że każda specjalność powoływana na studiach nienauczycielskich czy specjalizacja nauczycielska powinna mieć solidne fundamenty, rusztowanie i obudowanie wynikami badań. Często jednak jest tak, że nowe specjalności nie zachowują zbieżności ze specyfiką poszczególnych ośrodków akademickich. Można powiązać to z faktem, że uniwersytety, stając się współcześnie obiektem intensywnego nacisku ze strony rynku, podejmują działania w celu przyciągnięcia coraz większej liczby „turystów". Dochodzi do namnożenia się „przestrzeni turystycznej" i oczekiwania turystycznego zachowania (Sadowska, 2014). Wystarczy zauważyć, że współczynnik skolaryzacji utrzymujący się w początkach lat 80. XX w. na poziomie nieco powyżej 4% wzrósł do ok. 50%.

Rozszerzając tę analizę poza przestrzeń uniwersytetów, można prześledzić udział innych instytucji określających i organizujących codzienność działania nauczycieli. Jeszcze raz podkreślę, że nauczycieli mentalnie kształtuje (ubezwłasnowolnia) wiele elementów systemu szkolnego, w które uwikłani są zawodowo, czy bieg codziennych zdarzeń z całym arsenałem językowym obecnym w dyskursie publicznym (np. rynek, klient, beneficjent). Zagrożenia w systemie szkolnym to rynek wydawniczy podręczników, poradników metodycznych, który mentalnie kształtuje osoby odpowiedzialne za wychowanie młodych ludzi. Inne to niska jakość kursów i form doskonalących. Główne słabości tych form to inicjowanie zmian drogą naśladownictwa przy obecności hasła naukowości, narzucanie rozwiązań w oderwaniu od głębszego sensu i teorii czy infantylizacja doskonalenia pedagogów i nauczycieli – zachęcanie do zachowań dziecięcych oraz wykorzystywanie form komunikacji niebudujących ich zawodowej godności, a tym bardziej autonomii pedagogicznej. Te ograniczenia, jak się wydaje,

nie są uświadamiane przez oba podmioty tej relacji. Powiem tylko, że uczestniczyłam w jednej z takich form, którą określić należałoby wyjazdem studyjnym do jednego z europejskich krajów. Wyjazd na certyfikacie opatrzony był określeniem Międzynarodowe Seminarium Naukowe. Z nauką nie miało to nic wspólnego, a eksponowanie zewnętrznego oglądu oraz oczekiwanie zachowań infantylnych nie budowało zawodowej godności, refleksyjności, odpowiedzialności i wolności uczestników programu.

Czy nie jest tak, że rzeczywistość w przestrzeni naszego szkolnictwa wyższego (a także doskonalenia) coraz bardziej przypomina tę, jaką Allan Bloom (2012) opisał w nawiązaniu do rzeczywistości w Stanach Zjednoczonych Ameryki? Tytuł jego pracy jest znaczący – *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów.* Doświadczenie akademickie wskazuje, że zainteresowania studentów nie koncentrują się na wielkich kwestiach etycznych, a uniwersytety, dążąc do „bycia na bieżąco", zatracają to, co w idei uniwersytetu najważniejsze. Trudno w nich szukać warunków dla doskonalenia etycznego, o które upominała się twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej. Proces ten odnosiła do umiejętności krytycznego spojrzenia na samego siebie i świat, jak i do skonkretyzowanej autorefleksji nad kwestią rzetelności (Plutecka, 2005, s. 115). Tropienie sił hamujących i wyzwalających program postępu społecznego, również z uwzględnieniem jawnego i ukrytego programu kategorii kultury na uniwersytecie i w innych instytucjach, jest dla nas wyzwaniem badawczym. W ten sposób możemy włączyć się w rozwój praktycznego podejścia do budowania przestrzeni współobecności. Bariery zmian kultury szkoły czy uniwersytetu tkwią w niej samej. Zmianie *status quo* sprzyja wydobycie przejawów wzorów kultury różnych instytucji określających i organizujących codzienność nauczycieli oraz poddanie ich refleksji (Sadowska, 2015).

## Zakończenie

„Władza, jaką nad nami sprawuje kulturowa oczywistość, jest w skali społecznej zniewoleniem krytycznie nierozpoznanym" – mówi Kwaśnica (2014, s. 109). Zdecydowana większość z nas nie zdaje sobie sprawy z jej istnienia, a tylko nieliczni dostrzegają jej wpływ. Tę nieliczną grupę można zaś podzielić „na tych, którzy starają się ją odkryć i nad nią zapanować w duchu racjonalnych działań, oraz tych, którzy zwracają się ku niej w sposób właściwy dla refleksji hermeneutycznej. Pozostające w kole hermeneutycznym jej rozumienie odmienia stale naszą zależność od niej, a przez to – nas samych i świat, w którym żyjemy" (tamże, s. 233). Kwaśnica opowiada się za hermeneutyczną humanistyką, której zadaniem, w odwołaniu do słów Michała P. Markowskiego, jest „przekształcenie społecznego *imaginarium*, a więc wpływ na to, jak i co ludzie myślą o świecie, tu i teraz, dziś i za chwilę. […] Humanistyka pokazuje, że nie istnieje jeden słownik, którym możemy świat objaśnić, nie istnieje jedna nadrzędna ideologia, którą możemy się

posługiwać […]. Humanistyka uwrażliwia nas to na to, że żaden z obiegowych słowników nie jest ostateczny i zawsze można go zmienić na inny, lepiej nam służący, lepiej odpowiadający *nie* rzeczywistości, lecz naszym przeświadczeniom, naszym przekonaniom, naszym marzeniom" (za: tamże, s. 248). Zadanie tej humanistyki polega więc w istocie na wspieraniu innych w hermeneutycznej refleksyjności. Można też powiedzieć, że to budowanie wrażliwości dyskursywnej, które wprost jest humanizowaniem człowieka. Opowiedzieć się za nią można tylko w jeden sposób – samemu próbując ją uprawiać.

Rozumienie odmienia stale nas samych i świat, w którym żyjemy. Otwiera pole do inkluzji. Jednak inkluzja nie może oznaczać zamykania szkół specjalnych i umieszczania dzieci w szkołach powszechnych. Oznacza bowiem zmianę szkół, tak by lepiej odpowiadały potrzebom dzieci, by przejmowały odpowiedzialność za te dzieci, które podejmą w nich naukę. Nie oznacza jednak decydowania ludzi nazywających siebie pełnosprawnymi o drodze edukacji, jaka jest właściwa dla osób z niepełnosprawnością. Indywidualne, osobiste możliwości, oczekiwania i doświadczenia dziecka z niepełnosprawnością muszą być kluczem w przyjęciu odpowiedzialności przez nauczyciela za jego rozwój, wychowanie, terapię.

Szumski (2014, s. 130) wskazuje, że Mary Wornock, twórczyni słynnego raportu na temat stanu kształcenia, który stał się podstawą reformy prointegracyjnej w Anglii, wypowiedziała się w jednym z artykułów za odtworzeniem sieci szkół specjalnych. Uznała, że szkoły ogólnodostępne nie są w stanie tak się zreformować, aby zapewnić odpowiednie warunki uczenia się wszystkim dzieciom. Przekonywała, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się, zaburzeniami zachowania i zaburzeniami mowy potrzebują stałego, specjalistycznego wsparcia w nauce, którego nie zapewnia im szkoła włączająca. Szumski odczytuje głos Wornock (w artykule pod znamiennym tytułem „Szkoły specjalne – tak czy nie?") jako głos wątpienia w sens włączania, otwierający pole do kwestionowania wysiłków na rzecz inkluzji, a nawet do odwrotu od niej. Trudno się zgodzić z taką oceną. Napięcia między ideą a rzeczywistością rodzą także podobne głosy w naszym kraju (Sadowska, Janiszewska-Nieścioruk, 2015). Należy uważnie analizować korzyści i zagrożenia, jakie dają różne formy kształcenia. Z pewnością bowiem nie dla wszystkich grup osób niepełnosprawnych oferta form edukacji w szkole ogólnodostępnej i integracyjnej jest odpowiednia. Nie oznacza to jednak zaprzestania wysiłków na rzecz sprawiedliwych praktyk edukacyjnych.

## Bibliografia

Baker, J., Gaden, G. (2000). Integracja a równość społeczna. W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne* (s. 28–48). Warszawa: Wydawnictwo CMPPP MEN.

Bloom, A. (2012). *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*. Poznań: Zysk i S-ka.

Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Przewodnik po edukacji włączającej – rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*. (Tytuł oryginału: *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in School*; polska adaptacja podręcznika: D. Wiszejko-Wierzbicka, A. Białek, K. Sijko). Warszawa: Wydawnictwo Olimpiady Specjalne Polska. http://www.olimpiadyspecjalne.pl/sites/default/files/olimpiadyspecjalne/simple-page/attachments/2012edukacjawlaczajaca.pdf [dostęp: 20.04.2016].

Borkowska, B. (2013). Regulacja – wartości – ramy instytucjonalne. *Ekonomia*, *4*, 197–209.

Buksiński, T. (2014). Podstawy aksjologiczne sfery publicznej. *Filo-Sofija*, *1*, 21–42.

Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Dauber, H. (1997). *Obszary uczenia się w przyszłości. Perspektywy pedagogiki humanistycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Grzegorzewska, M. (2002). *Listy do młodego nauczyciela. Cykl I–III*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Kowalik, S. (2001). Pomiędzy dyskryminacją a integracją osób niepełnosprawnych. W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja – Psychokorekcja* (s. 36–58). Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe AB.

Kozakoszczak, A. (2015). Opracowanie i wdrażanie standardów równego traktowania w szkole – potrzeby, doświadczenia, wnioski. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań* (s. 377–394). Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.

Krause, A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.

Kwieciński, Z. (red.). (1992). *Nieobecne dyskursy, część II*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

Kwieciński, Z. (2014). Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej. W: M. Krzemiński (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. W poszukiwaniu nowych paradygmatów pedagogicznych praktyk studenckich* (s. 65–83). Włocławek: PWSZ we Włocławku.

Lewartowska-Zychowicz, M. (2010). *Homoliberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Małek, M. (2014). Wolność jako wartość dla moralnego maksimum i moralnego minimum. *Filo-Sofija*, *1*, 211–222.

Melosik, Z. (1994). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Melosik, Z. (2003). Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej. *Chowanna*, *1*, 19–37.

Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Papuda-Dolińska, B. (2012). Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej w szkołach Planu Jenajskiego – doświadczenia holenderskie. W: N. Starik, A. Zduniak (red.), *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań* (s. 427–439). Poznań: Wydawnictwo WSB.

Plutecka, K. (2005). Obraz pedagoga specjalnego w aspekcie nowoczesnych paradygmatów pedeutologicznych. *Szkoła Specjalna*, *1*, 113–119.

Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłanie edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Rawls, J. (1994). *Teoria sprawiedliwości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Rutkowiak, J. (1995). „Pulsujące kategorie" jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 13–48). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
Sadowska, S. (2005). *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT.
Sadowska, S. (2014). „Trafiliśmy do nieznanego miasta, a ktoś poradził, żebyśmy zapuścili się w zarośla miedzy dwiema nowymi kamieniczkami" – podróż po mieście naukowym pedagogiki specjalnej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, *3*, 21–34.
Sadowska, S. (2015). Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty – o edukacyjnej codzienności w kontekście jawnych i ukrytych wzorów kultury szkolnej. *Studia Edukacyjne*, *34*, 71–88.
Sadowska, S., Janiszewska-Nieścioruk, Z. (2015). O dobrodziejstwie starej, dobrej szkoły specjalnej w perspektywie realizacji obowiązku szkolnego przez uczniów niepełnosprawnych – napięcia między ideą integracji a rzeczywistością. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, *2*, 137–152, http://apcz.pl/czasopisma/index.php/PBE/article/viewFile/PBE.2015.052/8981 [dostęp: 16.03.2016].
Sandel, M.J. (2013). *Sprawiedliwość. Jak postępować słusznie?* Warszawa: Wydawnictwo Kurhaus.
Szahaj, A. (2011). Społeczeństwo spektaklu i kultura upokarzania. W: J. Szomburg (red.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie* (s. 131–136). Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
Sztompka, P. (2003). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
Szumski, G. (2014). Edukacja włączająca – niedokończony projekt. *Ruch Pedagogiczny*, *4*, 127–140, http://rp.edu.pl/wp-content/uploads/2015/10/RP-2014-4.pdf [dostęp: 16.03.2016].
Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania, Dz. U. 2010, Nr 254, poz. 1700.
Wiszejko-Wierzbicka, D. (2012). Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, *3*, 71–86.
Zacharuk, T. (2011). Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów. *Meritum*, *1*, 2–7. http://meritum.mscdn.pl/meritum/moduly/egzempl/20/20_2_abc.pdf [dostęp: 16.03.2016].
Zalewska, E. (2013). *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.

## KSZTAŁCENIE OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH UWIKŁANE W WARTOŚCI – OD POLITYKI ZAANGAŻOWANIA MORALNEGO DO PRAKTYK EDUKACYJNYCH ZAANGAŻOWANYCH W SPRAWIEDLIWOŚĆ

*Streszczenie*

Prowadzone analizy, dotykające zmian w rozwiązaniach w kształceniu osób z niepełnosprawnością w kontekście wartości, ukierunkowane są pytaniami, które rodzą się w horyzoncie myślenia i działania pedagoga specjalnego w obliczu tych zmian: jakimi wartościami żyję? Co jest sprawiedliwe? Czy kształtować osobę to to samo, co wspierać stawanie się aktywnym podmiotem? Poruszane kwestie znalazły swoje umocowanie teoretyczne w aksjologii sfery publicznej, w której poszukiwano wykładni dla wartości operacyjnych w sferze edukacji, pełniących funkcje regulatywne, oceniające, krytyczne oraz modyfikujące struktury tej sfery. W pedagogicznych konceptach starano się odnaleźć wykładnię dla budowania warunków społecznych umożliwiających samoprzekształcanie się społeczeństwa i rozszerzania możliwości życia w sprawiedliwym

społeczeństwie. W odwołaniu do ujęć minimalistycznej i maksymalistycznej moralności rozważono kwestię przygotowania nauczycieli do krzewienia cnoty i szukania dobra wspólnego.

*Słowa kluczowe*: włączanie, kształcenie, wartości, nauczyciel

## EDUCATION FOR PEOPLE WITH DISABILITIES THAT IS ENTANGLED IN VALUES – FROM THE POLICY OF MORAL COMMITMENT TO EDUCATIONAL PRACTICES COMMITTED TO JUSTICE

*Abstract*

The analyses performed – focusing on the changes in the solutions adopted in education for people with disabilities in the context of values – are directed by the questions that arise in the special educator's thinking and actions in the face of these changes: What values do I hold? What is just? Is shaping a person the same thing as supporting a person to become an active subject? The issues raised had their theoretical base in the axiology of the public sphere, where interpretation for operating values in education that serve regulatory, judging, critical and modifying functions for education were sought. In the educational concepts, interpretation was sought for creating social conditions that enable the self-transformation of society, and for developing opportunities for living in a just society. With reference to the approaches to minimalist and maximalist morality, the issue of preparing teachers to propagate virtue and look for the common good was discussed.

*Key words*: inclusion, education, values, teacher

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
CNS nr 3(33) 2016, 59–77

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1229129

JOANNA KONARSKA*

# WIELOZNACZNOŚĆ POJĘĆ I WIELORAKOŚĆ ZADAŃ W ANALIZIE PSYCHOSPOŁECZNEGO KONTEKSTU DOJRZEWANIA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

## Wprowadzenie

Traktowanie człowieka jako biopsychospołeczną całość wymusza respektowanie praw rozwojowych podyktowanych przez biologiczne reguły i jednocześnie uwzględnianie zasad życia społecznego. Zarówno biologiczny stan organizmu człowieka, jak i jego funkcjonowanie w społeczeństwie wyznaczają sposób i poziom rozwoju sfery psychicznej, który jest procesem szczególnie złożonym w wypadku niepełnosprawności. Rehabilitacja nie jest zadaniem jedynie specjalistów, ale przede wszystkim rodziców, a dalej – samych osób z niepełnosprawnością, chociaż już wówczas raczej używa się pojęć: samorealizacja, autonomia. Diagnoza – zwłaszcza wczesna – jako zadanie lekarzy i psychologów niesie wiele niebezpieczeństw związanych z możliwością pomyłki, a orzeczenie specjalistów staje się „wyrokiem” dla dziecka i wyznacza ramy jego rehabilitacji. Stąd pojawia się problem odpowiedzialności za człowieka i problem etyki zawodowej. Bezpieczeństwo to pojęcie podstawowe dla rozwoju jednostki, które gwarantuje jej aktywność własną, ale za zaspokojenie poczucia bezpieczeństwa są odpowiedzialne wszystkie osoby otaczające dziecko opieką. Przepisy legislacyjne dają poczucie bezpieczeństwa zarówno opiekunom, rehabilitantom, jak i samym osobom niepełnosprawnym w podejmowaniu i realizowaniu wielu działań, ale niektóre z nich powstają bez udziału najbardziej zainteresowanych i wbrew założeniom – nie rozwiązują ważnych życiowo problemów. Analiza czynników, od których zależy powodzenie rehabilitacji, a więc i pełnia rozwoju

* Joanna Konarska; Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1, 30-705 Kraków; tel. +48 12 2524400; e-mail: jokona@akon.pl

osobowości człowieka z niepełnosprawnością, niesie wiele pytań natury terminologicznej, etycznej, psychologicznej i prawnej, na które naukowcy nie zawsze mogą dać odpowiedź ze względu na granice ingerencji w życie jednostki.

Według danych Unii Europejskiej liczba osób z niepełnosprawnością wzrasta wraz z wiekiem, ale procent rodzących się dzieci z niepełnosprawnością jest wielkością stałą. Jednocześnie obserwuje się wzrost liczby osób niepełnosprawnych w starszym wieku i ten wskaźnik jest również wielkością stałą. Te dane liczbowe wymagają rozważenia problemu niepełnosprawności z wielu punktów widzenia, a wszelkie działania na rzecz osób niepełnosprawnych muszą być podejmowane w odniesieniu do potrzeb grup wiekowych osób z niepełnosprawnością. Jeśli przyjmiemy, że człowiek jest niepodzielną biopsychospołeczną całością, to jednocześnie mamy świadomość trzech płaszczyzn funkcjonowania ludzkiego. Wiedza ta nabiera szczególnego znaczenia, kiedy dotyczy analizy warunków funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością, a jeszcze bardziej komplikuje kierunki analizy teoretycznej i praktycznego działania na rzecz osób niepełnosprawnych, gdy należy uwzględnić rodzaj i stopień niepełnosprawności, a także wiek i swoiste warunki rozwoju w sytuacji deprywacji anatomiczno-fizjologicznego wyposażenia organizmu.

## Trójwymiarowy kontekst funkcjonowania człowieka w układzie środowisk społecznych

Mimo że człowiek w swym biologicznym wymiarze to niepodzielna jedność, nie ma możliwości, aby jakikolwiek specjalista (naukowiec czy praktyk) mógł poznać szczegółowo budowę i funkcjonowanie organizmu ludzkiego. Wyrazem tej niemożności jest choćby wielka liczba specjalizacji medycznych, a każda z nich zajmuje się detalami anatomicznymi oraz fizjologią bardzo ograniczonego wycinka ciała ludzkiego. Pomimo tego medycyna nie ze wszystkim sobie radzi.

Człowiek oprócz tego, że oddycha, zjada, przetwarza, wydala, potrafi też działać celowo, planować swoją aktywność, a jeszcze do tego pamiętać zdarzenia wcześniejsze i przewidywać skutki swoich (i nie tylko swoich) przyszłych działań. To już nie jest tylko funkcja jego ciała, chociaż u podłoża tej aktywności leży wyposażenie anatomiczno-fizjologiczne organizmu. Tu dochodzimy do psychicznego wymiaru człowieczeństwa, który jednak nie może zaistnieć bez anatomiczno-fizjologicznego wyposażenia w chwili urodzenia. Lekarzom znane są przypadki chorych, których stan medycznie określano jako beznadziejny, a jednak w niewytłumaczalny sposób pacjentom wracały funkcje życiowe. W tym miejscu zaczyna się obszar wiedzy psychologicznej, chociaż psychologia także nie jest w stanie wyjaśnić wszystkich zjawisk związanych z aktywnością ludzką, jej zanikiem i powrotem, z podejmowanymi przez człowieka decyzjami, jego intymnymi przeżyciami i ich wpływem na fizyczny stan organizmu.

Istnieje jeszcze trzeci wymiar ludzkiego istnienia – to społeczny proces dawania i brania, którego nie można żadną miarą sprowadzić do wartości ekonomicznych, chociaż w niektórych teoriach relacji interpersonalnych znajdujemy także i takie odniesienie (Homans, 1961; Thibaut, Kelley, 1978; Foa, Foa, 1980 i in.). Zjawiskami społecznymi, w których uczestniczy człowiek, zajmuje się socjologia, ale także psychologia społeczna, ekonomia, a tworzonymi przez społeczeństwa strukturami państwowymi zajmuje się politologia.

Mimo tak wielkiej liczby specjalistów od „zrozumienia" człowieka, to, co prezentuje sobą jednostka, i tak nie jest do końca zbadane. Ludziom pełnosprawnym można przypisać pewne prawidłowości funkcjonowania, ale i to sprawia ogromną trudność. A co z osobami z niepełnosprawnością? Nie dość, że za każdym razem mamy do czynienia z człowiekiem, który podlega ogólnoludzkim prawom rozwojowym, to jeszcze jego rozwój i funkcjonowanie są modyfikowane przez niesprawność, jej rodzaj i stopień, a dodatkowo przez tempo rozwoju indywidualnego.

Samo zdefiniowanie niepełnosprawności nie jest sprawą prostą, bo nie istnieje żadna jednolita definicja niepełnosprawności przyjęta przez wszystkie państwa i wszystkich specjalistów. Kraje ustalają własne kryteria niepełnosprawności, uwzględniające poziom rozwoju i ekonomiczne warunki, od których zależy stopień pomocy osobie niepełnosprawnej w zakresie przygotowania jej do możliwie najpełniejszej aktywności życiowej albo powrotu do takiej aktywności. Jednocześnie pomoc medyczna, rehabilitacyjna, społeczna, materialna jest proporcjonalna do bogactwa państwa, ale także zależy od etyczno-moralnego modelu zachowania kulturowego wobec osób słabszych, chorych czy z jakiegokolwiek innego powodu potrzebujących wsparcia. Przeciętny człowiek nie ma najmniejszego bezpośredniego wpływu na warunki, w których przychodzi na świat, ale jeśli rodzi się jako osoba niepełnosprawna, ponosi wszelkie konsekwencje układu stosunków ekonomiczno-politycznych, w jakich przyszło mu żyć. Stan ten ma bezpośrednie przełożenie na możliwości leczenia, rehabilitacji, edukacji, pracy czy choćby udziału w życiu społecznym swojego środowiska.

Kiedy mówimy o psychospołecznym kontekście dojrzewania każdego człowieka, jednocześnie podkreślamy znaczenie i nieuchronność relacji międzyludzkich, które z natury swej nie są przewidywalne, bo – chociaż ujęte w ramy zasad współżycia społecznego – ich każdorazowy rezultat zależy od stanu psychicznego i fizycznego osób będących w bezpośrednim kontakcie, od innych osób, które mają pośredni wpływ na zachowanie jednostek i grup społecznych i wreszcie od czynników zupełnie nieuchwytnych, których źródła należy upatrywać w bardzo szeroko pojętych warunkach życia społecznego.

Ten układ warunków do rozwoju i aktywności każdego człowieka – bez względu na jego sprawność czy jej brak – opisuje Urie Bronfenbrenner (1979), zwracając uwagę na wzajemne interakcje między środowiskami, w których każdy człowiek uczestniczy albo jako aktywny podmiot, albo jako bezpośredni lub

pośredni element interakcji zewnętrznych. Dotyczy to także osób z niepełnosprawnością, gdyż bez względu na wiek i naszą wolę funkcjonujemy w mikrosystemie (rodzina i najbliższe środowiska, w których człowiek bezpośrednio uczestniczy), mezosystemie (środowisko wzajemnie przenikających się wpływów mikrosystemu) i egzosystemie (dalsza rodzina, sąsiedzi, instytucje społeczne), czyli środowiskach, w których dana jednostka nie musi uczestniczyć bezpośrednio ani nie jest ich członkiem, a jednak środowiska te tworzą sieć układów, decydujących o ważnych dla jednostki sprawach. Najmniej poznany i zarazem najtrudniejszy do poznania jest makrosystem, od którego analizy rozpoczęta została refleksja na temat braku możliwości decydowania o niektórych zjawiskach, które zachodzą wokół nas.

Mikrosystem osoby z niepełnosprawnością jest w tę niepełnosprawność tak bardzo uwikłany, że dotyczy wszystkich tworzących go członków. Jedyna sytuacja, gdy niepełnosprawność członka mikrosystemu nie zaburza w sposób istotny wewnętrznej spoistości systemu, to porzucenie dziecka niepełnosprawnego zaraz po urodzeniu albo nieprzyjęcie do rodziny osoby, która nabyła niepełnosprawności w wyniku wypadku czy choroby. O ile wobec nowo narodzonych dzieci zdarzają się sytuacje ich porzucenia już w szpitalu, to wobec starszych członków rodziny z niepełnosprawnością nabytą takie postępowanie zasługuje na najwyższą naganę społeczną i raczej się nie zdarza. Pomijając sytuacje skrajne, przyjmujemy, że osoba z niepełnosprawnością funkcjonuje w rodzinie. Jeśli jest to dziecko, to na jego przykładzie można w sposób najbardziej jaskrawy wykazać złożoność sytuacji.

Niemowlę nie ma jeszcze świadomości swojej odrębności wynikającej z niepełnosprawności ani nie odczuwa z tego powodu żadnego dyskomfortu. Jego rodzice natomiast przeżywają ogrom przerażenia, niepewności o przyszłość dziecka, w połączeniu z irracjonalnym poszukiwaniem w sobie przyczyny stanu dziecka. Intensywność tych przeżyć jest tak wielka, że utrudnia albo wręcz uniemożliwia podjęcie przez matkę i ojca obowiązków rodzicielskich. Z czasem ojcowie wciągają się w pracę zawodową, zapewniając tym samym warunki bytowe rodzinie, ale równocześnie oddalając się od codziennych czynności związanych z pielęgnacją dziecka. Matka, nawet jeśli później podejmie pracę zawodową, jest w dłuższym i bardziej intensywnym kontakcie z dzieckiem. To przenosi ciężar obowiązków rehabilitacyjnych na jej barki, a bezpośrednia konfrontacja z problemami, do których żadna kobieta nie jest przygotowana, ucząc się wcześniej roli matki, pozostawia ją często w poczuciu bezradności. Jeśli w tym czasie nie otrzyma pomocy psychologicznej, jej psychika będzie poważnie przeciążona obowiązkami i odpowiedzialnością, z którą radzi sobie jedynie przez wzgląd na dobro dziecka, nie zważając na własne przeżycia kryzysowe. Może w tym miejscu pojawić się pytanie: po co psycholog, skoro matki i tak sobie radzą i są dobrymi matkami? Owszem, ale kosztem własnego zdrowia psychicznego, a także fizycznego, gdyż konieczność intensywniejszej opie-

ki nad dzieckiem przesłania matce jej dyskomfort psychiczny i pojawiające się dolegliwości zdrowotne, a te są efektem przeciążenia fizycznego. Jeśli dziecko jest poddane wczesnej rehabilitacji, to ciężarem ćwiczeń domowych także jest obarczona matka, co w konsekwencji czyni ją osobą najbardziej odpowiedzialną za postępy w rozwoju dziecka. Taki też najczęściej otrzymuje sygnał od kolejnych rehabilitantów. To już bywa ponad jej siły, a w zamian pojawia się rosnący niepokój o dziecko i poczucie winy nie tylko za bliżej nieokreślone zaniedbania w czasie ciąży czy wcześniejsze, lecz także za zaniedbania obecne.

Istnieje pilna potrzeba stworzenia takiego miejsca dla rodziców, w którym mogliby otrzymać natychmiastową pomoc na zasadach pomocy kryzysowej. Jednakże pomocy tej muszą udzielać psycholodzy, którzy mają wiedzę na temat niepełnosprawności ze wszystkimi jej blaskami i cieniami oraz rozumieją mechanizmy psychospołecznego funkcjonowania rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym. Niestety takich psychologów jest bardzo niewielu, ponieważ ośrodki uniwersyteckie nie kształcą w zakresie psychologii rehabilitacyjnej jako odrębnej specjalizacji. Psychologowie kliniczni mają niewystarczające umiejętności, aby zaradzić sytuacji kryzysowej, o której źródłach niewiele wiedzą.

Mikrosystem to nie tylko matka i dziecko niepełnosprawne, lecz także ojciec i relacje z nim, inne dzieci i rola matki wobec nich, rola żony wobec męża. Niemożność pogodzenia tych wszystkich ról społecznych i sprostania obowiązkom z nich wynikającym prowadzi do potęgowania się stresu poszczególnych członków rodziny, a to w wyraźny sposób odbija się na stanie emocjonalnym dziecka niepełnosprawnego. Równowaga mikrosystemu zostaje zaburzona.

Chociaż najwięcej poddających się kontroli elementów środowiska bezpośrednio wpływających na zakres działań wobec osoby niepełnosprawnej znajduje się w mikrosystemie, a szczególnie w rodzinie, to wcale niełatwo je wszystkie kontrolować. Oprócz matki i ojca mikrosystem tworzą inne osoby – członkowie rodziny: rodzeństwo i dziadkowie oraz inni, dalsi krewni. Dziadkowie zazwyczaj mają sporo do powiedzenia w kwestii wychowania i opieki nad nowo narodzonym dzieckiem jako osoby doświadczone, a jeśli pomagają rodzicom w bezpośrednim pielęgnowaniu niemowlęcia, wówczas praktycznie uzupełniają role rodzicielskie. Zazwyczaj dziadkowie są bardzo pomocni w opiece nad dzieckiem z niepełnosprawnością, gdyż w pewnym sensie stają się osobami gwarantującymi poczucie bezpieczeństwa załamanym rodzicom. Bardzo często przejmują przewodnią rolę rodziców w wychowaniu dziecka z niepełnosprawnością i mają głos nie tylko doradczy, lecz także decydujący. Z jednej strony, jest to nieocenione wsparcie dla rodziców, ale z drugiej – pojawia się niebezpieczeństwo dla samego dziecka z niepełnosprawnością i dla rodziców, którzy czują się „zwolnieni" z części obowiązków i odpowiedzialności za rozwój i rehabilitację dziecka, a tym samym ich relacje z dzieckiem mogą nigdy nie nabyć cech silnego związku emocjonalnego. To już jest poważne zagrożenie dla rozwoju emocjonalnego dziecka i chociaż dziadkowie tę lukę wypełniają, w biegu życia

ich odejście jest wcześniejsze niż rodziców, a wówczas osoba z niepełnosprawnością pozostaje z poważnym deficytem emocjonalnych związków rodzinnych. Oprócz tego istnieje niebezpieczeństwo, że dziadkowie mają inne zdanie na temat rehabilitacji i wychowania dziecka z niepełnosprawnością niż jego rodzice albo z racji wieku nie są w stanie wykonywać zadań wynikających z procesu rehabilitacji, w którym muszą czynnie uczestniczyć.

Innym, na ogół ignorowanym elementem mikrosystemu jest pełnosprawne rodzeństwo niepełnosprawnego dziecka. Istnieje bardzo niewiele opracowań dotyczących tego problemu, a zwłaszcza takich, które byłyby poświęcone samym dzieciom pełnosprawnym i ich nietypowej, czasem przekraczającej ich wiekowe możliwości, roli w rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym; publikacje dotyczą głównie rodzeństwa osób upośledzonych umysłowo (Lauschowa, 1970; Stefanowicz, 1983; Stomma i in., 1992; Żyta, 2004). A jednak – z uwzględnieniem prawa dziecka do właściwych jego wiekowi ról społecznych i potrzeb – można i trzeba wprowadzać dzieci pełnosprawne do procesu rehabilitacji niepełnosprawnego brata czy siostry, ale nie zapominając, że są to również dzieci tej samej rodziny i że mają prawo do własnych problemów, zabaw, marzeń i do ich realizacji w tym czasie, kiedy się pojawiają, a nie wówczas, kiedy wszystkie potrzeby dziecka z niepełnosprawnością będą zaspokojone w pierwszej kolejności.

Sprowadzanie dzieci pełnosprawnych w rodzinie do kategorii tych, które mają sobie same radzić, bo przecież są zdrowe, jest karygodnym i nieodpowiedzialnym postępowaniem rodziców, a efekty takich praktyk jedynie powodują wrogość wobec niepełnosprawnego rodzeństwa albo w „najlepszym" przypadku całkowitą rezygnację z własnego życia na rzecz realizacji planów rodzicielskich, które od początku zakładały przejęcie wszystkich obowiązków pielęgnacyjno-opiekuńczych przez pełnosprawne rodzeństwo po śmierci rodziców (Konarska, 2012a). Jest to jeden z najbardziej zaniedbanych wątków rehabilitacji, która powinna zacząć się równocześnie z rehabilitacją dziecka niepełnosprawnego. Ośrodki wczesnego wspomagania dzieci deklarują jednocześnie pomoc rodzinie. Według przeprowadzonych badań (Konarska, 2011) wsparcie rodziców (nie mówiąc o pozostałych członkach rodziny) pozostawia wiele do życzenia i w zasadzie odbywa się spontanicznie, ale nie ma żadnej oferty wspomagania rozwoju dzieci pełnosprawnych, których dzieciństwo, rozwój, dojrzewanie społeczne i wypełnianie roli brata lub siostry jest absolutnie nieporównywalne do warunków, w jakich przebiega rozwój ich rówieśników. Można wybaczyć błędy rodziców pochłoniętych bez reszty opieką nad niepełnosprawnym dzieckiem, ale jak wytłumaczyć fakt, że w ośrodkach rehabilitacyjnych, w których przecież pracują sami specjaliści, nikt nawet nie myśli o programie dla pełnosprawnych dzieci, wychowujących się w trudnej również dla nich sytuacji, gdzie najczęściej oczekuje się od nich nadzwyczajnej dojrzałości, mądrości, kompetencji społecznych, a w najlepszym wypadku „niezawracania głowy", bo przecież potrafią poradzić sobie same? Wśród

wielorakich zadań rehabilitacyjnych powinna się znaleźć troska o pełnosprawne rodzeństwo niepełnosprawnych dzieci jako jeden z priorytetowych celów doskonalenia procesu rehabilitacji osób z niepełnosprawnością. Jeśli dziecko jest niepełnosprawne od urodzenia, bądź od wczesnego dzieciństwa, wówczas opieka nad pełnosprawnymi dziećmi w rodzinie powinna zawierać się w ramach programu wspomagania rodziny w ośrodkach wczesnej interwencji. Jeśli niesprawność członka rodziny powstała później, wówczas – zależnie od wieku rodzeństwa – należy objąć w procesie rehabilitacyjnym wszystkich członków rodziny w sposób indywidualny, dając im takie wsparcie, wiedzę i kompetencje, jakie wynikają z ich wieku, roli w rodzinie i dotychczasowych relacji emocjonalnych z niepełnosprawnym członkiem rodziny.

Jeśli małe dziecko z niepełnosprawnością jest poddawane wczesnemu wspomaganiu rozwoju i rehabilitacji, to jego mikrosystem bardzo szybko rozrasta się, obejmując również wszystkich terapeutów, z którymi ma bezpośredni kontakt, a od których kompetencji zależą postępy w rozwoju dziecka. W tym miejscu zaczyna się równocześnie problem wielokierunkowości działań, a z nim powiązana jest wieloznaczność pojęć, którymi operują różni specjaliści w odniesieniu nawet do tego samego zjawiska.

## Wieloznaczność pojęć i granice kompetencji zawodowych

Już na samym początku działań na rzecz dziecka z niepełnosprawnością nie zawsze znana jest diagnoza medyczna. Chociaż ogólnie wiadomo, jaka sfera rozwoju jest zagrożona najbardziej wskutek niepełnosprawności, to lekarze nie zawsze są w stanie postawić właściwą diagnozę (np. wobec niesprawności wzrokowej), a to przecież wyznacza kierunek i intensywność działań rehabilitacyjnych. Psycholodzy także nie mogą w sposób pewny ocenić poziomu rozwoju dziecka, z którym kontakt jest ograniczony, lub czynności wykonawcze są zablokowane wskutek niedowładu.

Innym problemem jest terminologia i jej znaczenie w komunikacji między samymi specjalistami, np. między pedagogami i psychologami. Klasycznym przykładem jest słowo „analizator" w odniesieniu do zmysłu wzroku czy słuchu. Dla pedagoga jest to cały zmysł w jego części obwodowej i centralnej, dla psychologa – tylko część korowa: specyficzny obszar gnostyczny centralnego układu nerwowego, gdzie dokonywana jest analiza i synteza impulsów pochodzących ze zmysłu.

Powszechnym, chociaż może nieprowadzącym do tak wielkiego nieporozumienia zjawiskiem jest zamienne stosowanie terminów „rehabilitacja" i „rewalidacja"; to drugie określenie szczególnie upodobali sobie pedagodzy specjalni. Tymczasem „rewalidacja" jest pojęciem węższym wobec „rehabilitacji", a działania usprawniające są skierowane jedynie na osobę z niepełnosprawnością i poszukiwanie metod przekazania jej treści edukacyjnych oraz otrzymania zwrotnej

informacji o skuteczności nauczania, tworzenie mechanizmów kompensacyjnych, ale to jest także zadanie innych terapeutów, którzy takie działania określają mianem rehabilitacji. Wprawdzie przy określaniu zasad rewalidacji (Lipkowski, 1971, 1980; Dykcik, 2010) zwykle bierze się pod uwagę współpracę z rodziną i środowiskiem, ale jest to współpraca, współdziałanie na rzecz osoby poszkodowanej na zdrowiu, a nie działanie skierowane bezpośrednio na osoby bliskie. Niepełnosprawność kogoś w rodzinie jest także osobistym przeżyciem pozostałych członków rodziny i niesie dla nich określone konsekwencje zarówno w wymiarze psychologicznym, jak i społecznym, a jeśli opieka nad niepełnosprawnym członkiem rodziny wymaga siły fizycznej od najbliższych – to także w wymiarze biologicznym jako zagrożenie dla ich własnego zdrowia. Dlatego pojęcie rewalidacji powinno ustąpić miejsca bardziej uniwersalnemu i szerszemu pojęciu rehabilitacji, co jednocześnie będzie wyjściem naprzeciw właściwej komunikacji między specjalistami i świadomości, że interdyscyplinarna, wieloaspektowa pomoc osobie z niepełnosprawnością nie może ograniczać się do działań skupionych na niej samej, lecz w takim samym stopniu musi obejmować inne osoby z jej otoczenia, łącznie z indywidualną terapią tychże osób w miarę potrzeby.

Jeszcze innym powodem, dla którego pojęcie rehabilitacji powinno się znaleźć w powszechnym użyciu jako słowo kluczowe dla interdyscyplinarnego zespołu specjalistów, jest fakt, że to właśnie termin „rehabilitacja" ma międzynarodowy odpowiednik (*rehabilitation*), który funkcjonuje także jako określenie dyscyplin naukowych związanych z usprawnianiem psychologicznym osób niepełnosprawnych (*rehabiltation psychology*) lub działaniami medycznymi (*medical rehabilitation*). W dobie swobody nie tylko interdyscyplinarnego, lecz także międzynarodowego współdziałania naukowego i praktycznego, szczególnie ważna jest dbałość o jednolity sens używanych terminów.

Częstym zjawiskiem wśród specjalistów różnego rodzaju jest próba bycia znawcą wielu problemów, które przekraczają zakres kompetencji zawodowych poszczególnych osób biorących udział w rehabilitacji. Być może jest to pozostałość doświadczeń w sytuacji, gdy trzeba było udzielić natychmiastowej pomocy czy rady osobie z niepełnosprawnością albo jej bliskim, a potrzebny specjalista był niedostępny. Najczęściej spotykane jest ignorowanie przez lekarzy pierwszego kontaktu konieczności poddania pacjenta albo jego rodziny specjalistycznej terapii psychologicznej, przyjmowanie założenia, że wiedzę z zakresu psychologii na ogół mają wszyscy, którzy studiowali nauki pokrewne. To jednak zupełnie nie wystarcza do uzyskania zadowalających efektów rehabilitacyjnych. Pamiętajmy, że rehabilitacja człowieka z niepełnosprawnością nie jest jedynie jego sprawą, a rehabilitacja dziecka powinna się zaczynać od rehabilitacji jego rodziców i to właśnie rehabilitacji psychologicznej.

Jednak to prawda, że specjalistów-psychologów kompetentnych w tym zakresie brakuje ze względu na program studiów psychologicznych, który w najlepszym wypadku oferuje zajęcia fakultatywne z psychologii rehabilitacji i niepeł-

nosprawności i to na kilku zaledwie uniwersytetach w Polsce. W Europie wcale pod tym względem nie jest lepiej. Prawdopodobnie dlatego pedagodzy specjalni próbują samodzielnie tę lukę w procesie rehabilitacji zapełnić. Stanu tego, aczkolwiek już trwającego od dłuższego czasu, absolutnie nie można akceptować; słuszny byłby apel do osób odpowiedzialnych za tworzenie programów studiów psychologicznych. Problematyka niepełnosprawności już teraz jest, a w przyszłości będzie coraz bardziej, dotkliwą sferą życia publicznego wobec ciągle starzejących się społeczeństw, kiedy średnia wieku życia permanentnie się wydłuża, a procent nowo narodzonych dzieci maleje. Wraz z wiekiem pojawiają się choroby niosące niepełnosprawność, a wraz z rozwojem mechanizacji życia rośnie ryzyko uszkodzeń ciała.

## Wielorakość zadań rehabilitacyjnych

Wielorakość zadań wobec osoby z niepełnosprawnością i jej samej wobec siebie niesie kolejne problemy, ponieważ za każdym razem trzeba uwzględniać nie tylko wiek osoby z niepełnosprawnością, lecz także role społeczne, które wykonuje, które będzie wykonywała w przyszłości (aspekt rozwojowo-rehabilitacyjny wobec dzieci i młodzieży), albo których wykonywanie zostało przerwane wskutek zaistniałej niepełnosprawności nabytej. Z nabytą niepełnosprawnością z kolei wiąże się wiek jej zaistnienia, ponieważ wyznacza on kierunek i kolejność działań rehabilitacyjnych, a także wskazuje na udział specjalistów. Jeśli niepełnosprawne staje się małe dziecko w wieku, kiedy jego zależność od rodziców jest duża, a samodzielność i świadomość własnej sytuacji niedokładna, wówczas to jego rodzice powinni być poddani rehabilitacji, ponieważ to oni psychicznie ponoszą bezpośrednie konsekwencje niepełnosprawności dziecka, podobne do tych, jakich doznają osoby dorosłe, kiedy tracą sprawność własną. Niestety ten element rehabilitacji jest zazwyczaj całkowicie pomijany, ponieważ uznaje się, że to przecież dziecko doznało urazu i ono jest pacjentem, a nie jego rodzice. Tymczasem, chociaż coraz więcej mówi się na temat szoku rodziców, którzy dowiadują się o niepełnosprawności nowo narodzonego dziecka, i potrzebie udzielania im pomocy, zupełne ignoruje się stan rodziców dzieci z nabytą niepełnosprawnością, a przecież jest on porównywalny do szoku rodziców noworodka.

Inaczej należy postępować wobec młodzieży albo osoby dorosłej, której świadomość „straty" jest dominującym przeżyciem, a trauma psychiczna nie pozwala na obiektywną ocenę wielkości tej straty, ani tym bardziej podjęcie samodzielnych działań w kierunku jej przezwyciężenia. Oprócz tego następuje całkowite zburzenie obrazu siebie, a niechęć do uczenia się zachowań kompensacyjnych, postrzeganych jako typowe dla osoby niepełnosprawnej, utrudnia lub wręcz uniemożliwia podjęcie jakichkolwiek działań rehabilitacyjnych. Stan psychiczny pacjenta wymaga udziału psychologa, ale często jego stan fizyczny uniemożliwia współpracę z terapeutą. Jeśli lekarz prowadzący i psycholog

nie potrafią współpracować dla dobra pacjenta, cierpi na tym jedynie ich podopieczny, ale za to nie ucierpi duma zawodowa żadnego z nich. Niestety taka rywalizacja albo po prostu brak koordynacji działań zdarzają się na oddziałach pourazowych.

Człowiek – mimo że funkcjonuje na różnych poziomach – to biopsychospołeczna całość i nie można go na żadnym etapie rozwoju podzielić „na kawałki", odpowiadające poszczególnym działaniom rehabilitacyjnym. W tym miejscu skupiają się prawie wszystkie problemy związane z odpowiedzialnością za prawidłową diagnozę i prognozę rozwoju oraz z wiedzą i kompetencjami poszczególnych osób biorących udział w procesie rehabilitacyjnym. Są to nie tylko specjaliści, lecz także rodzice, dziadkowie, rodzeństwo, a jeśli w szeroko pojęty proces rehabilitacji włączymy świadome i nieświadome oddziaływanie środowiska społecznego, to w rezultacie odpowiedzialność za efekt rehabilitacji bardzo łatwo może się „rozmyć". Gdzie jest „środek ciężkości" odpowiedzialności? Przerzucanie odpowiedzialności za postępy wczesnej rehabilitacji na rodziców – chociaż oni są najważniejszymi i niezastąpionymi rehabilitantami – prowadzi jedynie do wzmagającego się poczucia winy matki i ojca, a w końcu do bezsilności i poczucia małej sprawczości własnej. Stąd już jedynie krok do rezygnacji i braku wiary w postępy dziecka. Jeśli takiej wiary nie mają rodzice, to kto ją przekaże niepełnosprawnym dzieciom? Skąd mają czerpać siłę do ciągłej konfrontacji z trudnościami natury biologicznej, społecznej i fizycznej? Niestety rodzice zawsze słyszą w ośrodkach wczesnego wspomagania rozwoju, że postępy ich dziecka zależą od intensywności pracy z dzieckiem w domu, w przerwach między wizytami u specjalistów. Nie chodzi tu o zaniedbywanie domowej rehabilitacji, ale specjaliści działają tak, jakby rodzice – szczególnie matki, bo one głównie biorą na siebie ciężar rehabilitacji – nie miały żadnych innych obowiązków i miały nieograniczone siły. Najbardziej właściwym rozwiązaniem byłoby zorganizowanie rehabilitacji dzieci w ich rodzinnych domach (dopuszcza to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci; Dz. U. 2013, poz. 1257), gdzie zatrudnieni byliby wysoko kwalifikowani specjaliści, w tym absolwenci pedagogiki specjalnej, których wiedza i kompetencje nie są właściwie wykorzystywane na rynku pracy.

W końcu pojawia się problem odpowiedzialności za kierunek rozwoju osoby z niepełnosprawnością. Do jakiego momentu za sam proces rehabilitacji, za poziom aktywności człowieka z niepełnosprawnością i wreszcie za kształtowanie osobowości są odpowiedzialni rodzice, rehabilitanci, pedagodzy, a w którym momencie – i czy w ogóle – odpowiedzialność za własny rozwój oraz efekty rehabilitacji ponosi sama osoba z niepełnosprawnością?

Jeśli długofalowe zadania rehabilitacyjne wobec dziecka są dobrze przemyślane, to wzbudzając jego aktywność własną i nagradzając za nią, jednocześnie uczymy dziecko odpowiedzialności za własne działania. Jednak powinno to być

powolne uczenie odpowiedzialności za własne osiągnięcia, a nie za niepowodzenia, bo wówczas bardzo łatwo można zniweczyć dotychczasowe osiągnięcia rehabilitacyjne i zablokować motywację osoby niepełnosprawnej do działania w obawie przed porażką i obarczeniem winą za tę porażkę. Na konsekwencje takiego stanu nie trzeba długo czekać, bo stosunkowo szybko nastąpi obniżenie aspiracji wobec samego siebie w celu ratowania poczucia wartości własnej i godności osobistej. Potrzeba ogromnej mądrości pedagogicznej i wychowawczej, aby osobie z niepełnosprawnością ciągle dawać szansę rozwoju, a nie blokować ją.

Odpowiedzialność za drugiego człowieka – bez względu na to, czy jest sprawny, czy nie – wymaga wzajemnego szacunku i partnerstwa. We wszystkich przekazach pedagogicznych podkreśla się, że dziecko to nie przedmiot, lecz podmiot oddziaływania wychowawczego (Doroszewska, 1989; Speck, 2005; Zeidler, 2007 i in.). Realizacja takiego przesłania jest szczególnie trudna wobec dziecka z niepełnosprawnością, które nie tylko z racji wieku, lecz także z racji niepełnosprawności jest bardziej zależne od otoczenia niż jego rówieśnicy. Konieczność wykonywania za nie wielu czynności i traktowania jego ciała jako elementu biernych ćwiczeń ruchowych, które w konsekwencji mają doprowadzić do uaktywnienia się stref mózgowych odpowiedzialnych z ruchy celowe, wcale nie sprzyja traktowaniu dziecka podmiotowo. Jeśli nie może ono podejmować decyzji samodzielnie, jeśli nie może przekazać swoich myśli i odczuć, to jak widzieć w nim partnera naszych starań?

Wydaje się, że kluczem do dziecka (każdego!) jest nawiązanie z nim, a potem stałe podtrzymywanie, więzi emocjonalnej. Związki emocjonalne między ludźmi wyzwalają empatię i nawet jeśli brakuje słów czy adekwatnych gestów, to jest tyle innych elementów mowy ciała, że przy odrobinie dobrej woli można nawiązać kontakt nawet z osobami, których możliwości komunikacyjne są prawie żadne. Jeśli dotyczy to małego dziecka, to właśnie podmiotowe jego traktowanie umożliwia nauczenie się jego sygnałów, a dziecko z pewnością z czasem odpowie na nasze próby nawiązania z nim komunikacji. Jedynym warunkiem powodzenia, który bywa niespełniony, to stałość członków zespołu rehabilitacyjnego i intensywność kontaktów. Stałym elementem sytuacji rehabilitacyjnej jest na pewno matka i członkowie rodziny, ale im także potrzebna jest pomoc, bo inaczej doznają wszystkich skutków przesuwania na nich odpowiedzialności za postępy dziecka.

Niewątpliwie bardzo słabym punktem rehabilitacji małego dziecka jest brak ciągłości i spójności zadań rehabilitacyjnych w biegu życia człowieka. Człowiek z niepełnosprawnością nie stanie się nigdy osobą pełnosprawną, choćby nie wiem jak skutecznie radził sobie z pokonaniem wszelkich barier. Jest to osoba, która zawsze będzie stawała wobec sytuacji trudnych, a będą one jej udziałem dużo częściej niż doznają tego osoby pełnosprawne. Ponadto sposoby wyjścia z tych sytuacji każdorazowo wymagają oceny z punktu widzenia jednostko-

wych uwarunkowań i nie można w tym względzie korzystać z doświadczenia społecznego. To sprawia, że osobom z niepełnosprawnością potrzebny jest stały kontakt z rehabilitantami, którzy w określonej sytuacji będą pomocni. Niestety ośrodki wczesnego wspomagania rozwoju kończą swoje zadania wobec podopiecznych z momentem ich pójścia do szkoły, a potem właściwie nie wiadomo, do kogo udać się po pomoc, i zarówno osobę z niepełnosprawnością, jak i jej najbliższe otoczenie pozostawia się w pustce rehabilitacyjnej. Brak ciągłości opieki rehabilitacyjnej od urodzenia aż do śmierci to powód rozmywania się odpowiedzialności rehabilitantów za efekty trudu włożonego w usprawnianie osoby w wieku dziecięcym. Brakuje koncepcji na opracowanie programu rehabilitacji przez cale życie wzorem Lifelong Learning Programme. Właściwie dlaczego nie miałby powstać analogiczny program wobec osób z różnego typu niepełnosprawnościami? Przecież pokonywanie niepełnosprawności to także uczenie się, tyle tylko, że z uwzględnieniem specyficznych warunków.

Przy omawianiu partnerstwa w procesie rehabilitacji nie sposób nie wspomnieć o szacunku, zwłaszcza wobec dorastającej i dorosłej osoby z niepełnosprawnością. Nagminnym zjawiskiem jest zwracanie się do osób z niepełnosprawnością przez opiekunów, rehabilitantów i postronnych, przypadkowo spotykanych ludzi per „ty". Nic nie usprawiedliwia takiego braku szacunku do drugiej osoby, jeśli ogólnie przyjętą formą zwracania się do osób obcych jest zwrot „pan" i „pani". Osoba niepełnosprawna, niezależnie od jej stanu, ma prawo do godności osobistej, a jeśli nie protestuje, to nie zawsze wie, że jej również należy się szacunek: w jej dotychczasowym doświadczeniu społecznym nie doznała takiego zaszczytu, aby ktoś ją szanował za sam fakt bycia człowiekiem. Jest to szczególnie częste zjawisko wobec osób z upośledzeniem intelektualnym. Zbyt często także, towarzysząc osobie niepełnosprawnej, pozwalamy, aby w jej obecności inni rozmawiali o niej w trzeciej osobie, jakby była nieobecna. Trzeba na to zwracać uwagę rodziców, aby nie pozwalali na ignorowanie dziecka niepełnosprawnego przez osoby trzecie, kiedy to ono jest podmiotem rozmowy.

Podobnie, w domach opieki nad osobami starszymi, niepełnosprawnymi i obłożnie chorymi personel (zwłaszcza niższy) bezceremonialnie zwraca się do podopiecznych per „ty", twierdząc że „tak łatwiej", że „oni nie protestują", albo że „to tak rodzinnie". Jeśli rodzinnie, to zasada ta powinna działać także w drugą stronę. Nie ma żadnego usprawiedliwienia dla takiego traktowania drugiego człowieka bez jego wyraźnej zgody. Kto daje prawo wymuszania zgody na podporządkowywanie się silniejszemu? To prawda, że podopieczni są często zdani całkowicie na łaskę i niełaskę personelu (stąd obawa przed protestem), że muszą korzystać z pomocy nawet w najbardziej intymnych sytuacjach, ale czy to daje komukolwiek prawo do poniżania drugiego człowieka i traktowania go przedmiotowo? Przy okazji warto wspomnieć, że parawan przy łóżkach pojawia się jedynie podczas agonii, a nie podczas mycia, przebierania czy innych intymnych czynnościach. Szkoda, że osoby ignorujące podstawowe zasady dobrego zacho-

wania nie znajdują czasu na refleksję, że brak szacunku dla drugiego człowieka to jednocześnie brak szacunku dla siebie samego.

Partnerstwo zobowiązuje także do słuchania: słuchania dziecka, słuchania młodzieży i słuchania siebie nawzajem. Małe dziecko powinno wiedzieć, że ma prawo do własnego zdania. Niestety, jeśli to zdanie jest inne niż zdanie rodziców, lekarzy, nauczycieli, rehabilitantów, to po prostu narzuca mu się własne i nie pyta, dlaczego dziecko ma odmienne. Tymczasem własne zdanie jest przejawem często długo oczekiwanej umiejętności decydowania o sobie, a przecież nawet z rozwojowego punktu widzenia pierwszą formą werbalnego manifestowania własnej odrębności jest słowo „nie". Oczywiście, że dopuszczalne jest dyskutowanie z dzieckiem, ewentualne przekonywanie go, że nie ma racji, ale nie bezwzględne narzucanie mu swojej woli, bo wtedy tłamsimy w nim pierwsze przejawy autonomii, a tym samym niweczymy to, do czego sami dążymy w procesie rehabilitacyjnym. A więc apel do rodziców, nauczycieli, rehabilitantów: uczmy się słuchać dziecko, zwłaszcza kiedy jego poziom komunikacyjny jest niedoskonały.

## Wielowymiarowość odpowiedzialności

Uznanie prawa dziecka do wyrażania własnego zdania wcześniej czy później prowadzi do podejmowania przez nie odpowiedzialności za to, co robi i co mówi. Zdolność do odpowiedzialności i ponoszenia konsekwencji jest uwarunkowana poziomem rozwoju intelektualnego, a więc tu możemy zacząć dyskusję na temat stopnia odpowiedzialności osoby z obniżonym potencjałem umysłowym. Jeśli jednocześnie osoba z niepełnosprawnością może w pewnym momencie usamodzielnić się i żyć na własny rachunek, to znaczy pracować, utrzymywać siebie, a może nawet założyć własną rodzinę i być za nią odpowiedzialna, to jest to ukoronowanie wysiłków jej rodziców, rehabilitantów i pedagogów, a także – przede wszystkim – jej samej. Aby jednak osiągnąć ten poziom rehabilitacji, musi on być poprzedzony pewnymi jego zwiastunami. Do przejawów autonomii dziecka należy coraz częstsze oddalanie się z pola widzenia rodziców, a ponieważ taki dziecięcy sprawdzian niezależności na ogół przynosi pozytywne rezultaty, dzieci oddalają się coraz bardziej i coraz częściej. Dzieci z niepełnosprawnością także mają podobny okres w życiu, ale nie zawsze w tym samym wieku co ich rówieśnicy i nie zawsze taka próba jest uwieńczona pozytywnymi doświadczeniami, zachęcającymi do dalszego eksperymentowania. Jest to niewątpliwie sukces rehabilitantów i sukces wychowania rehabilitującego ich rodziców, ale w tym momencie okazuje się często, że uczeń przewyższył mistrza, i to, co dla dziecka jest naturalną konsekwencją rozwoju, dla jego rodziców staje się powodem do wzmożonego niepokoju i nasilenia niepokoju o los dziecka. Inna sprawa, że rodzice dziecka z niepełnosprawnością przyzwyczajeni do nasilonej opieki i pomagania mu nie zawsze zauważają moment, kiedy już można powoli

wycofywać się z fizycznej obecności przy dziecku nawet w sytuacjach, które powinny być krępujące dla obu stron. To równocześnie jest powodem, dla którego dorastająca młodzież również nie zauważa niestosowności swoich próśb o pomoc skierowanych do rodziców. Jeśli np. matka pomagała zwykle chłopcu z niedowładami w kąpieli, a on stając się mężczyzną dalej prosi ją o pomoc, to nie jest to jego wina, że nie zauważył niestosowności swojego zachowania, lecz wina rodziców, którzy w odpowiednim momencie nie zamienili się rolami: ojciec pomaga chłopcu, a matka – dziewczynce.

Ciągła gotowość rodziców do asekurowania wszelkich działań dorastających dzieci z niepełnosprawnością bywa czynnikiem hamującym tendencje do niezależności u ich dzieci. Teraz należałoby zadać pytanie rodzicom, czy to nadal odpowiedzialność za los dziecka, czy raczej wyjście naprzeciw własnym potrzebom związanym z nawykowym wypełnianiem obowiązków i poczuciem zadowolenia, jeśli nadal czuwają nad bezpieczeństwem dziecka. Tymczasem dorastające dziecko ma prawo do samostanowienia i często staje przed trudnym wyborem pójścia własną drogą życiową i sprzeciwienia się nadopiekuńczości rodziców, bądź też pozostania w zaciszu ich bezpiecznych ramion, ale za cenę realizacji siebie samego. Rozterki te sprowadzają się do wyboru między samodzielnością i odpowiedzialnością za siebie a zależnością i poczuciem zobowiązania wobec rodziców (czy jednego z nich) jako rodzajem odpowiedzialności za ich samopoczucie i zdolność do funkcjonowania bez konieczności podporządkowania swojego życia dziecku. Syndrom pustego gniazda, kiedy dorosłe dzieci odchodzą z domu, jest w tym wypadku często połączony z całkowitą nieumiejętnością poradzenia sobie ze stresem wywołanym brakiem możliwości sprawowania kontroli nad dorosłym niepełnosprawnym dzieckiem, które nadal postrzegane jest jako niedające sobie rady w życiu. Nasuwa się tu pytanie o granice odpowiedzialności rodziców za dorosłą już osobę niepełnosprawną, która zdecydowała się na samodzielność, i o granice ingerencji w życie własnego dziecka jako rodzaj odpowiedzialności za przygotowanie do samodzielnego życia (por. Konarska, 2014).

Odpowiedzialność wszystkich po kolei osób biorących udział w rehabilitacji jest zakodowana w zadaniach, jakie są podejmowane wobec osoby z niepełnosprawnością. To zarazem zadania osoby niepełnosprawnej wobec siebie samej, ale muszą być poprzedzone podejmowanymi wobec niej działaniami rodziców, pedagogów i rehabilitantów w każdym – bez wyjątku – okresie jej życia. Chociaż każda z tych osób ma specyficzne zadania ze względu na własną rolę w życiu osoby z niepełnosprawnością, to każda z nich musi wziąć odpowiedzialność za ich konsekwentne i rzetelne wykonywanie. Zadania te, chociaż zawierają w sobie elementy typowych ról pełnionych przez rodziców i kolejnych wychowawców wobec dziecka w określonym wieku, muszą uwzględniać mocno zindywidualizowany sposób rozwoju dziecka i jego specyficzne potrzeby, które pojawiają się obok potrzeb typowych dla danego wieku (Konarska, 2010a).

Jednakże warunkiem powodzenia wychowawczych wysiłków jest umiejętność wzbudzania u nowo narodzonego dziecka z niepełnosprawnością jego aktywności własnej, co w sytuacji ograniczonych bądź zniekształconych bodźców albo w sytuacji braku możliwości odpowiadania na te bodźce nie jest wcale sprawą łatwą i wymaga od rodziców szczególnej dojrzałości (Konarska, 2008).

Wychowanie człowieka jest każdorazowo wyzwaniem dla osób biorących udział w tym procesie, ale wychowanie dziecka z niepełnosprawnością stanowi wyzwanie podwójne. Pierwszym i najtrudniejszym zadaniem rodziców jest uporanie się z samym sobą po otrzymaniu informacji o niesprawności dziecka. Dziecko z niepełnosprawnością stoi przed wyzwaniem pokonania barier, których nie mają jego rówieśnicy. Zdane na własne siły, na ogół nie jest w stanie uporać się z tym problemem. Rodzice są sprawcami pierwszych doświadczeń emocjonalnych dziecka o podłożu społecznym. Jednocześnie to oni gwarantują poczucie bezpieczeństwa poprzez zaspokajanie podstawowych potrzeb. Zarówno wczesne wspomaganie rozwoju, jak i wychowanie w rodzinie to elementy rehabilitacji, które z dużym powodzeniem podlegają świadomej kontroli rodziców i specjalistów.

Należy wykorzystać do maksimum możliwości dziecka od najwcześniejszych lat, ale jeśli te możliwości są ograniczone przez niesprawność, to problematyczne staje się określenie, jakie są te możliwości i jak je z dziecka wydobyć. Każde działanie jednostki przekraczające jej dotychczasowe możliwości jest skierowane na poszukiwanie i poznanie własnego potencjału rozwojowego. Zazwyczaj, przy niewielkim wsparciu otoczenia, dziecko samodzielnie stara się sprawdzać własne możliwości, ale dziecku z niepełnosprawnością trzeba w tym wydatnie pomóc, a także nieustannie wskazywać drogę i sposoby przekraczania barier, których nie doświadczają jego pełnosprawni rówieśnicy. W ten sposób dochodzimy do pojęcia transgresji, które Józef Kozielecki (1987) przeniósł do psychologii z nauk przyrodniczych. W odniesieniu do człowieka jest to przekraczanie dotychczasowych granic i osiągnięć. Granicę, którą człowiek może przekroczyć w toku rozwoju, stanowią jego dotychczasowe osiągnięcia, i jest to granica osobista. Stanowi ona linię demarkacyjną oddzielającą to, czym człowiek jest obecnie, od tego, czym nie jest, ale czym może się stać dzięki własnym poczynaniom (tamże).

W odniesieniu do wychowania dziecka z niepełnosprawnością można mówić o dwóch aspektach zachowania transgresyjnego. Jeden z nich – wcześniejszy – dotyczy transformacji, którą muszą przejść rodzice, aby zmienić ich własne przekonania na temat możliwości rozwojowych dziecka, a drugi – późniejszy – dotyczy samego dziecka i powinien być efektem rodzicielskich świadomych działań wychowania dziecka „ku transgresji".

Kozielecki wymienia trzy rodzaje granic, które wyznaczają kierunek rozwoju ku transgresji. Pierwsza z nich jest granicą fizyczną, oddzielającą terytorium prywatne od całego środowiska, druga – granicą społeczną: wyznacza

ją dotychczasowa pozycja społeczna jednostki, zakres posiadanej wiedzy itp. Trzecia granica jest symboliczna i zależy od zakresu wiedzy człowieka o świecie i kulturze, ale dzięki twórczości może on ją przekroczyć. Granice występują w każdej sferze życia. Nawiązując do przemian o charakterze transgresyjnym, które muszą dokonać się w rodzicach, aby byli zdolni do nauczenia dziecka tego samego, musimy zwrócić uwagę na pierwszy i chyba najtrudniejszy moment, którym jest pokonywanie granicy fizycznej, kiedy rodzice dowiadują się o niesprawności dziecka. Psychiczny szok wywołany taką wiadomością najczęściej skutkuje odsuwaniem się od innych ludzi. Pokonanie tego stanu (często z udziałem psychologa) jest pierwszym etapem transgresyjnych zachowań rodziców wobec samych siebie. Wyjście z takiego stanu ułatwia przekroczenie zakresu posiadanej wiedzy na temat niepełnosprawności w ogóle i na temat niesprawności własnego dziecka w szczególności. Przyswojenie tej wiedzy wymaga zwrócenia się do specjalistów, a tym samym sprzyja pokonaniu linii granicznej między własną prywatnością a resztą środowiska (pokonanie granicy fizycznej); jest także działaniem konstruktywnym w kierunku pokonania granicy społecznej przez inne rozumienie swojej roli jako rodzica dziecka z niepełnosprawnością. Następnym etapem jest dokonanie zmian w relacjach z dzieckiem w kierunku świadomego kształtowania określonych zachowań, w tym pobudzania aktywności własnej dziecka i kształtowania w nim świadomości „ja" bez poczucia piętna niepełnosprawności. Następną formą transgresyjnych działań wychowawczych rodziców wobec dziecka powinno być umacnianie jego pozycji społecznej. Wreszcie, takie transgresyjne działania rodziców prowadzą do umiejętności samodzielnego decydowania przez dziecko, jakie cele chce w życiu osiągnąć, jakie wartości realizować i w jaki sposób pokonywać niesprawność nie tylko w sensie fizycznym, lecz także psychicznym. To są już zachowania, które wykraczają poza stereotypowe formy zaspokajania potrzeb, a nawiązując do koncepcji transgresyjnej człowieka, pozwalają na pokonywanie barier, które wcześniej stanowiły granicę działań (por. Konarska, 2010b, s. 230–238).

Wykonywanie zadań transgresyjnych wobec osoby z niepełnosprawnością jest trudne bez wsparcia systemu prawnego, przez co odpowiedzialność za drogę rozwojową osoby niepełnosprawnej rozciąga się także na tych, którzy nie mają bezpośredniego udziału w złożonym procesie rehabilitacji. Aby stanowić prawo, trzeba doskonale znać realia życia i potrzeby osób, dla których to prawo powstaje. Czy tak jest? Wystarczy przyjrzeć się – skądinąd słusznej – idei integracji edukacyjnej w szkołach integracyjnych, aby spostrzec, że w majestacie prawa są popełniane błędy, które w konsekwencji udaremniają oczekiwane rezultaty inkluzyjne (por. Konarska, 2012b, 2013). Podobnie, aby likwidować bariery np. architektoniczne, trzeba znać grupę nie tylko tych osób niepełnosprawnych, na rzecz których działamy, lecz także specyficzne potrzeby innych osób; w przeciwnym wypadku, likwidując bariery dla jednych, tworzymy je dla innych (np. likwidacja krawężników z myślą o nie-

pełnosprawnych ruchowo prowadzi do usunięcia punktów orientacyjnych dla osób niewidzących).

Działania na zasadzie: „ma być dostępność dla osób niepełnosprawnych" nie powinny polegać na spontanicznych pomysłach i ich realizacji, gdyż inaczej będzie to działanie sobie a muzom. To także odpowiedzialność społeczna, bo niepełnosprawność jest sprawą całego społeczeństwa, a nie grupy osób bezpośrednio zainteresowanych.

Jeszcze inny aspekt rehabilitacji jest stosunkowo mało poznany. Wprawdzie powstają wciąż nowe unormowania prawne, które polepszają ogólną sytuację osób niepełnosprawnych, rzadko jednak analizuje się ich skuteczność, a jeszcze rzadziej – ich zasadność. Czy przepisy legislacyjne normujące prawo człowieka z niepełnosprawnością do pełnego uczestnictwa we wszystkich sferach życia rzeczywiście są dobrze przemyślane?

Wieloaspektowość samego zjawiska niepełnosprawności wymaga jednocześnie wielorakości działań.

## Bibliografia


Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Doroszewska, J. (1989). *Pedagogika specjalna*. T. 1. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolinskich.

Dykcik, W. (2010). *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP.

Foa, E., Foa, U. (1980). Resource theory: Interpersonal behavior as exchange. W: K.J. Gergen, M.S. Greenberg, R.H. Willis, H. Richard (red.), *Social Exchange: Advances in Theory and Research* (s. 77–94). New York: Plenum Press.

Homans, G.C. (1961). *Social Behaviour: The Elementary Forms*. New York: Harcourt, Brace and World.

Konarska, J. (2008). Wyzwalanie aktywności własnej dziecka jako jedna z form skutecznej adaptacji. W: W. Pilecka, K. Bidziński, M. Pietrzkiewicz (red.), *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (s. 355–362). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego.

Konarska, J. (2010a). Zadania rozwojowe i życiowe dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w kontekście dynamizowania osobistych oraz środowiskowych zasobów. W: B. Witkowska, K. Bidziński, P. Kurtek (red.), *Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w realizacji zadań rozwojowych* (s. 324–330). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego.

Konarska, J. (2010b). *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*. Kraków: Wydawnictwo UP.

Konarska, J. (2011). Wsparcie rodziców w ramach wczesnej interwencji na terenie Polski – raport z badań. W: J. Szempruch, Z. Zbróg, A. Ratajek (red.), *Profilaktyka i terapia z perspektywy współczesnej pedagogiki* (s. 179–190). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego.

Konarska, J. (2012a). Rodzeństwo osób niepełnosprawnych – zaniedbany profil rehabilitacji psychopedagogicznej. W: E. Boksa, A. Michalska (red.), *„Tacy jesteśmy!". Aktualne problemy osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz opieki nad nimi* (s. 41–54). Kraków: Libron and Authors.

Konarska, J. (2012b). Integrácia-inkluzia alebo špecjálne vzdelávane? W: V. Lechta (red.), *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie* (s. 128–134). Bratislava: IRIS.
Konarska, J. (2013). Reflection of inclusion in education of children with visual disability (Uncontrolled paradoxes of inclusion). W: V. Lechta, B. Kudláčová (red.), *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Field*s (s. 131–137). Frankfurt am Main: Peter Lang International Academic Publishers.
Konarska, J. (2014). Kryzysy młodzieży z niepełnosprawnością versus kryzysy rodziców. W: D. Kubacka-Jasiecka, K. Mudyń (red.), *Kryzysy i ich przezwyciężanie. Problemy interwencji i pomocy psychologicznej* (s. 119–140). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: PWN.
Lauschowa, U. (1970). Wpływ umysłowo upośledzonego na postawę środowiska – rodzeństwo. *Materiały Informacyjno-Dydaktyczne TPD*, *10*, *11*, 88–99.
Lipkowski, O. (1971). *Dziecko społecznie niedostosowane.* Warszawa: PZWS.
Lipkowski, O. (1980). *Resocjalizacja*. Warszawa: WSiP.
Speck, O. (2005). *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Gdańsk: GWP.
Stefanowicz, W.S. (1983). Stosunek rodzeństwa do dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, *6*, 180–183.
Stomma, D., Grzegorczyk, J., Niedzielska, A., Osiecka-Doniec, E., Pużynska, E., Średniawa, W., Witkowska, H. (1992). Rodzeństwo dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębszym (ocena psychologiczno-psychiatryczna). *Psychiatria Polska*, *26*, *1–2*, 71–77.
Thibaut, J.W., Kelley, H.H. (1978). *Interpersonal Relations: A Theory of Interdependence*. New York: J. Wyllie.
Zeidler, W. (red.). (2007). *Wybrane problemy psychologiczne i ortopedagogiczne*. Gańsk: GWP.
Żyta, A. (2004). *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

**Akty prawne**

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci. Dz. U. 2013, poz. 1257.

## WIELOZNACZNOŚĆ POJĘĆ I WIELORAKOŚĆ ZADAŃ W ANALIZIE PSYCHOSPOŁECZNEGO KONTEKSTU DOJRZEWANIA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

*Streszczenie*

Według danych Unii Europejskiej liczba osób z niepełnosprawnością wzrasta wraz z wiekiem, ale procent rodzących się dzieci z niepełnosprawnością jest wielkością stałą. Jednocześnie obserwuje się wzrost liczby osób niepełnosprawnych w starszym wieku i ten wskaźnik jest również wielkością stałą. Te dane liczbowe wymagają spojrzenia na problem niepełnosprawności z wielu perspektyw, a wszelkie działania na rzecz osób niepełnosprawnych muszą być podejmowane w odniesieniu do potrzeb grup wiekowych osób z niepełnosprawnością.

Samo zdefiniowanie niepełnosprawności nie jest sprawą prostą, gdyż nie istnieje żadna jednolita definicja niepełnosprawności przyjęta przez wszystkie państwa i wszystkich specjalistów. Kraje ustalają własne kryteria niepełnosprawności, uwzględniające poziom rozwoju i ekonomiczne warunki, od których zależy stopień pomocy osobie niepełnosprawnej w zakresie przygotowania jej do możliwie najpełniejszej aktywności życiowej albo powrotu do takiej aktywności. Jednocześnie pomoc medyczna, rehabilitacyjna, społeczna, materialna jest proporcjonalna do bogactwa państwa, ale także zależy od etyczno-moralnego modelu zachowania kulturowego wobec osób słabszych, chorych czy z jakiegokolwiek innego powodu potrzebujących wsparcia. Przeciętny człowiek nie ma najmniejszego bezpośredniego wpływu na warunki, w których przychodzi

na świat, ale jeśli rodzi się jako osoba niepełnosprawna, ponosi wszelkie konsekwencje układu stosunków ekonomiczno-politycznych, w jakich przyszło mu żyć. Stan ten ma bezpośrednie przełożenie na możliwości leczenia, rehabilitacji, edukacji, pracy czy choćby udziału w życiu społecznym swojego środowiska.

*Słowa kluczowe*: dojrzewanie z niepełnosprawnością, mikrosystem, mezosystem, egzosystem, makrosystem, interdyscyplinarność, zadania rehabilitacyjne, odpowiedzialność, partnerstwo, transgresja

## THE AMBIGUITY OF CONCEPTS AND THE VARIETY OF TASKS IN THE ANALYSIS OF THE PSYCHOSOCIAL CONTEXT OF MATURING WITH A DISABILITY

*Abstract*

According to the EU data, the number of people with disabilities increases with age, but the percentage of children born with a disability is constant. At the same time, an increase in the number of older people with disabilities is seen and this rate is also constant. This numerical data requires that the issue of disability be viewed from a number of perspectives, and all actions for people with disabilities need to be undertaken with reference to the needs of different age groups of people with disabilities.

Defining disability is not a simple matter in and of itself as a uniform definition of disability adopted by all countries and all specialists does not exist. Countries establish their own criteria of disability that take into account the level of development and economic conditions which determine the extent of support for a person with a disability aiming at preparing him or her to engage in life activities to the highest possible degree or to return to these activities. At the same time, medical, rehabilitation, social and financial support is proportional to the country's wealth, but it also depends on the ethical and moral model of cultural behavior toward people who are weaker, ill or need support for any other reasons. An average person has no direct influence on the conditions in which he or she is born, but if born as a person with a disability, he or she suffers all the consequences of economic and political relations where he or she had come to live. This state translates directly into treatment, rehabilitation, education and work opportunities or, for instance, the possibility to participate in the social life of one's community.

*Key words*: maturing with a disability, microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem, interdisciplinarity, rehabilitation tasks, responsibility, partnership, transgression

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
CNS nr 3(33) 2016, 79–90

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1229132

MARIANNA MAREK-RUKA*

# REHABILITACJA ZAWODOWA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ. OSIĄGNIĘCIA I PERSPEKTYWY

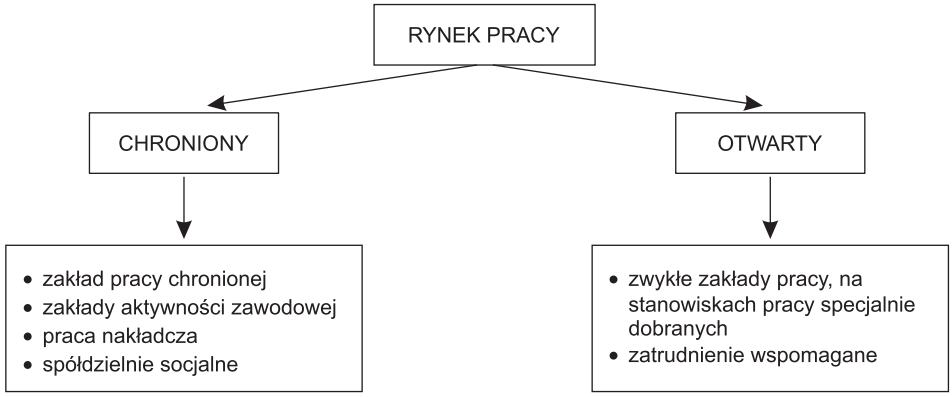
## Wprowadzenie

Rehabilitacja osób niepełnosprawnych w ciągu ostatnich lat uległa licznym przeobrażeniom. Działo się tak dlatego, że nastąpiła zasadnicza zmiana stosunku społeczeństwa i polityki państwa wobec wspomnianej grupy.

Do niedawna zwykło się widzieć u osób z niepełnosprawnością jedynie ułomności i braki w rozwoju psychofizycznym, pomijając fizyczno-psychiczne oraz zawodowe możliwości. Tym właśnie możliwościom sprzyja rehabilitacja zawodowa. Głównym celem we współczesnym podejściu do osób z niepełnosprawnością jest ich samodzielność i niezależność życia w otwartym środowisku oraz zapewnienie im niezbędnej pomocy i wsparcia.

Coraz częściej podkreśla się, że podstawowym warunkiem dobrego przygotowania do życia jest przede wszystkim społeczne funkcjonowanie w środowisku rówieśniczym, tj. w przedszkolu, szkole, a w życiu dorosłym – w pracy, a więc edukacja integracyjna i włączająca oraz praca na wolnym rynku. Oznacza to zatrudnienie osób niepełnosprawnych zarówno w pracy chronionej, jak i otwartej, co ilustruje wykres 1.

* Marianna Marek-Ruka; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600




**Wykres 1.** Forma zatrudnienia osób z niepełnosprawnością intelektualną

Źródło: Majewski, 2002, s. 17.

## Zadania rehabilitacji zawodowej

Główne zadania, jakie zostały nakreślone w obrębie rehabilitacji zawodowej, to:

- dobór pracy dla osób z niepełnosprawnością,
- szkolenie ich,
- zatrudnianie,
- stworzenie dla osób niepełnosprawnych odpowiednich warunków pracy,
- zapewnienie utrzymania się w tej pracy,
- pomoc w zakresie potrzeb socjalnych.

Z uwagi na to, że są to zadania bardzo złożone, rysuje się konieczność ścisłej współpracy wydziałów zdrowia, opieki społecznej i edukacji m.in. z:

- resortem oświaty w zakresie poradnictwa i przygotowania młodzieży z niepełnosprawnością do pracy zgodnie z wymogami rynku pracy,
- wydziałami zatrudnienia,
- zakładami pracy,
- komisjami lekarskimi do spraw niepełnosprawności i zatrudnienia,
- przemysłową służbą zdrowia (Hulek, 1977, s. 19).

Człowiek ma potrzebę bycia takim, jak inni ludzie, dostosowania się do określonych norm grupowych i społecznie zastanych postaw oraz zasad, odpowiedniego oceniania siebie pod wpływem obserwacji innych, jak również potrzebę odpowiedniego działania. W rehabilitacji osób niepełnosprawnych bardzo ważne jest omówienie kwestii dotyczącej pomocy osobom niepełnosprawnym. Należy przy tym pamiętać o następujących zasadach pomocy: bezinteresowności, podmiotowości i empatii.

Pomaganie w trudnych sytuacjach jest cechą każdej kultury. Jakość pomocy niezależnie od tego, czy to pomoc instytucjonalna, czy prywatna, świadczy

o kulturze społeczeństwa, gdyż mową człowieka jest jego altruizm, czyli to, na ile potrafi on w sposób bezinteresowny oddawać się innym potrzebującym (Ustawa o pomocy społecznej, 1990, 2004).

## Rozwój i osiągnięcia rehabilitacji zawodowej

Szczególną rolę Aleksander Hulek (za: Marek-Ruka, 1999, s. 16) przypisywał pracownikom socjalnym i asystentom specjalnym, którzy w krajach zachodnich od dawna spełniają istotne funkcje w rehabilitacji. Prowadzą oni osobę niepełnosprawną od chwili zaistnienia niepełnosprawności aż do zatrudnienia tej osoby, usamodzielnienia i włączenia w nurt środowiska osób sprawnych – czyli integracji.

Wraz z rozwojem rehabilitacji zawodowej w Polsce jako ważnej części rehabilitacji kompleksowej w coraz większym stopniu zdajemy sobie sprawę z tego, że dalszy postęp tej pierwszej zależy od pełnego włączenia się **zakładów pracy** i rad narodowych na wszystkich poziomach: od gminy powiatów i województw do centrali.

Badania naukowe, jak i praktyka przekonują, że potrzeby osób niepełnosprawnych należy w miarę możliwości zaspokajać w miejscach ich zamieszkania i zatrudnienia. Osoby niepełnosprawne są szczególnie narażone na wykluczenie społeczne i izolację.

Prowadzą do tego:

- negatywne postawy społeczne,
- utrudniony dostęp do miejsc użyteczności publicznej,
- niski poziom wykształcenia i zatrudnienia,
- niewystarczające wsparcie w edukacji,
- brak wyspecjalizowanych służb, co prowadzi do tego, że muszą korzystać z różnych form opieki, takich jak domy opieki społecznej i inne.

W wielu krajach europejskich odchodzi się od opieki nad osobami niepełnosprawnymi sprawowanej przez duże instytucje publiczne. Zastępuje się je innymi formami, takimi jak opieka domowa i osobisty asystent (*Asystent osobisty osoby niepełnosprawnej…*, 2014); dzięki temu osoby niepełnosprawne mogą mieszkać we własnym domu lub mieszkaniach chronionych. Usługi te muszą być dostosowane do potrzeb osoby niepełnosprawnej, być wysokiej jakości i służyć integracji społecznej. Przykładem jest Dania, gdzie zrezygnowano z dużych instytucji opieki nad osobami niepełnosprawnymi. Większość z nich mieszka we własnych domach lub mieszkaniach samodzielnie bądź z własną rodziną. Mogą być to mieszkania dla kilku osób z niepełnosprawnością (4–6 osób). Osoby niezdolne do samodzielnego życia mieszkają w domach i mają zapewnioną pomoc oraz wsparcie osobiste.

Podobne rozwiązania są już wprowadzane w Polsce. Jednakże proces wdrażania napotyka różnorodne bariery, przede wszystkim społeczne i ekonomiczne.

Dlatego konieczna i niezbędna jest pomoc i wsparcie dla tej nowej idei pomocy na terenie miejsca zamieszkania osób z niepełnosprawnością, a więc na terenie gminy, powiatu, miasta czy dzielnicy (Mikulski, 1999, s. 28).

Hulek (1992, s. 615) podkreślał, że organizowanie warunków dla rehabilitacji środowiskowej ma tę zaletę, iż realizuje ona postulat aktywności. Polega to m.in. na tym, że zespół specjalistów usprawniający osobę niepełnosprawną włącza ją w rehabilitację, co prowadzi do autorehabilitacji, która zapewnia lepsze, szybsze i trwalsze efekty.

Na uwagę zasługują rozwiązania problemów zatrudnienia na wolnym rynku przyjęte w USA, gdzie w 1990 r. został wydany akt prawny zw. ADA – Americans with Disabilities Act. Nakazuje on wszystkim szczeblom administracji państwowej, lokalnej, samorządom, sklepikarzom i właścicielom lokali w USA włączanie niepełnosprawnych w normalne życie. Oznacza to m.in. zapewnienie im miejsc pracy (Majewski, 2001, s. 36).

Siedemdziesiąt lat rozwoju rehabilitacji w Polsce dowodzi i przekonuje, że osoba niepełnosprawna może być dobrym pracownikiem. Jednakże muszą być spełnione określone warunki: należy dobrać właściwą pracę, przystosować miejsce pracy i odpowiednio przygotować pracownika do wykonywania powierzonych mu zadań. Dlatego tak ważne jest wypracowanie i rozszerzenie metod poradnictwa zawodowego w edukacji podstawowej i zawodowej, edukacja podstawowa i zawodowa stanowią bowiem niezbędne ogniwo w procesie rehabilitacji zawodowej. Od jakości edukacji zależy przystosowanie osób z niepełnosprawnością do życia i pracy w społeczeństwie ludzi sprawnych (Hulek, 1980, s. 27).

Należy podkreślić, że w rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych od początku równolegle z praktyką rozwijała się teoria. Główną i podstawową zasadą było włączanie (integracja) niepełnosprawnych w życie społeczne i zawodowe tam, gdzie było to możliwe.

Liczne badania i publikacje w tej dziedzinie ukazały potrzebę dalszych dociekań i opracowań naukowych. Ta potrzeba narastała i w dalszym ciągu narasta, gdyż celem badań było i jest rozwijanie rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością możliwie jak najszerzej, jak najtaniej i jak najefektywniej (zob. m.in. *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia…*; *Ewaluacja wejścia osób niepełnosprawnych na otwarty rynek pracy…*, 2016).

Dynamiczny rozwój rehabilitacji kompleksowej, w tym także zawodowej, w ostatnich latach powoduje konieczność zastanowienia się nad przyczynami tego zjawiska. Jednym z czynników, który umożliwił rozwój tej dziedziny życia społecznego, była działalność naukowo-badawcza rozwijana przez Komisję Rehabilitacji PAN skupiającą przedstawicieli różnych specjalności, co nadało rehabilitacji cech kompleksowości (Hulek, 1980, s. 45).

## Perspektywy rehabilitacji zawodowej

Aktualnie specjaliści zajmujący się rehabilitacją są zgodni, że dalszy rozwój rehabilitacji zależy od tworzenia warunków umożliwiających zwiększenie zatrudnienia osób niepełnosprawnych na wolnym rynku (m.in. Hasse, 2012; Danecka, 2014; Giermanowska, 2014; Uścińska, 2015). Gdy człowiek nie jest twórczy w życiu zawodowym i społecznym, wyzwala w sobie poczucie tzw. bezużyteczności społecznej, a to nie sprzyja kształtowaniu osobowości (Marek-Ruka, 2001).

Zdaniem Heleny Larkowej (1970, s. 22), zarówno badania, jak i praktyczna działalność powinny mieć także na uwadze wypracowanie skutecznych form i metod kształtowania pozytywnych postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych, przejawiających się w życzliwości i sympatii, w akceptacji i chęci utrzymania kontaktów społecznych oraz w pozytywnej ocenie cech warunkujących pomyślny wynik rehabilitacji zawodowej. Maria Grzegorzewska (1961) wyraziła to w humanistycznym sformułowaniu: „Nie ma kaleki, jest człowiek".

Inspiracją do dalszego rozwoju rehabilitacji zawodowej były preferencje Unii Europejskiej (1999 r.) zatrudniania osób niepełnosprawnych na otwartym rynku pracy, czyli zatrudnienia wspomaganego. Jest to nowa forma zatrudnienia osoby ze znacznym stopniem niepełnosprawności w zwykłym zakładzie pracy, z pomocą tzw. **trenera pracy** lub **osobistego asystenta zawodowego**. Ma to stworzyć warunki do częstszego zatrudniania osób z niepełnosprawnością w zwykłych zakładach pracy oraz ułatwić przechodzenie pracowników zakładów pracy chronionej na otwarty rynek. Jednakże efekty w tym zakresie są niewielkie – najlepsze w Szwecji, gdzie 4,5% pracowników zakładów pracy chronionej przechodzi do zwykłych zakładów pracy. W pozostałych krajach odsetek ten wynosi zaledwie 1–2%. Dzieje się tak dlatego, że pracodawcy nie chcą mieć pracowników o obniżonej zdolności do pracy, a zachęty materialne nie skłaniają ich do zmiany decyzji. Ponadto przygotowanie osób niepełnosprawnych do pracy w tych zakładach pracy nie spełnia oczekiwań i wymogów (Majewski, 2002, s. 22).

Zwykle pomoc finansowa dla pracodawców przeznaczana jest na:

- tworzenie nowych stanowisk pracy,
- adaptację stanowiska i miejsca pracy wraz z zakupem określonego sprzętu,
- częściowe pokrycie kosztów wynagrodzenia pracownika w związku ze zmniejszoną wydajnością pracy,
- koszty szkolenia nowo przyjętego niepełnosprawnego pracownika.

Natomiast w przypadku pracownika niepełnosprawnego pomoc finansowa może być też udzielona na:

- opłatę lektora dla pracownika niewidomego lub tłumacza języka migowego dla pracownika niesłyszącego,
- pokrycie kosztów dojazdu do pracy lub przystosowanie samochodu służącego do dojazdu do pracy (Majewski, 2007, s. 35).

W Polsce te zalecenia Unii Europejskiej są realizowane, ale nie zawsze obligatoryjnie. Nie dotyczy to odchodzenia od zatrudnienia chronionego na rzecz zatrudnienia otwartego. Tak więc pracodawcy potrzebują odpowiedniego doradztwa, by mogli przekonać się o możliwościach zawodowych osób z niepełnosprawnością oraz pomocy w rozwiązywaniu ewentualnych problemów związanych z ich zatrudnieniem.

Te właśnie trudności stały się podstawą koncepcji zatrudniania wspomaganego, którą wypracowano i wprowadzono w życie w USA w latach 80. XX w. Koncepcja ta szybko zaczęła przenikać do krajów Europy. Pierwsze próby w Polsce podjęto w roku 2001 we Wrocławiu. Wojewódzki Sejmik Niepełnosprawnych w tym mieście nawiązał kontakt z Amerykańską Agencją Zatrudnienia Wspomaganego w Meklemburgu. W ramach tej wspólnoty amerykańscy specjaliści przeszkolili we Wrocławiu grupę trenerów pracy. Powstał również Wrocławski Zespół Zatrudnienia Wspomaganego, który zajmuje się zapewnianiem pracy na wolnym rynku osobom z niepełnosprawnością intelektualną i osobom z zaburzeniami psychicznymi. Powstało również Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, które zajmuje się zatrudnianiem wspomaganym na szerszą skalę. Uruchomiło ono dwuletni program (2006–2008), w ramach którego zorganizowano dziewięć centrów doradztwa zawodowego i wspierania zatrudnienia osób z niepełnosprawnością intelektualną (Centra DZWONI). Centra te powstały w: Warszawie, Bytomiu, Zgierzu, Giżycku, Głogowie, Jarosławiu, Kołobrzegu, Nidzicy i Poznaniu. Ich działalność realizowana była ze środków Unii Europejskiej. W latach 2013–2016 projekt „Centrum Doradztwa Zawodowego i Wspierania Osób Niepełnosprawnych Intelektualnie – Centrum DZWONI" realizowano na terenie pięciu województw (śląskiego, pomorskiego, podkarpackiego, łódzkiego i mazowieckiego) w ramach zadania publicznego „Kompleksowa aktywizacja społeczna i zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną" finansowanego przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.

Centra prowadzone są przez specjalistów – kierownika, doradcę zawodowego, psychologa oraz trenera pracy.

Do głównych zadań doradcy zawodowego i psychologa należy:

- ocena możliwości zawodowych,
- ocena doświadczenia zawodowego i zainteresowań,
- organizowanie indywidualnego planu działania,
- przeprowadzenie wywiadu z:
  - członkami rodziny,
  - pracownikami instytucji, z których usług korzystał niepełnosprawny, jak warsztaty terapii zajęciowej, placówki szkolne, zakłady pracy.

Do głównych zadań trenera pracy należy:

- znalezienie pracodawcy i miejsca pracy,
- wprowadzenie niepełnosprawnego pracownika do zakładu pracy,

- przeprowadzenie przeszkolenia w zakresie zadań zawodowych.

Niepełnosprawni najczęściej otrzymywali pracę w:

- gastronomii (pomoc kuchenna),
- produkcji (sortownik, pakowacz),
- handlu (sprzątacz),
- usługach (pracownik terenów zielonych, rozdawca ulotek).

Model zatrudnienia sprawdził się w stosunku do osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym. Model ten zaczął wprowadzać też Polski Związek Niewidomych, który przeprowadził szkolenie trenerów pracy i doradców zawodowych dla swoich jednostek wojewódzkich mających za zadanie zapewnienie pracy osobom niewidomym. Wydał także materiały pomocnicze. Obecnie w Polsce zatrudnienie wspomagane inicjowane i prowadzone jest przez organizacje pozarządowe. W 2007 r. Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON) uruchomił specjalny **program Trener Pracy** dla samorządów terytorialnych oraz organizacji pozarządowych na sfinalizowanie kosztów szkolenia kandydatów na trenerów pracy i ich wynagrodzenie. Ten model zatrudnienia osób niepełnosprawnych okazał się bardzo skutecznym sposobem aktywizacji zawodowej osób z głębszym stopniem niepełnosprawności (Majewski, 2002, s. 39).

**Trener pracy** to nowy specjalista w rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych mający szeroki zakres bardzo odpowiedzialnych zadań. W związku z tym musi on mieć odpowiednie kompetencje zawodowe. Od niego w zasadzie zależy prowadzenie całego procesu przygotowania i wprowadzenia tych osób do wykonywania zadań zawodowych i uzyskania trwałego zatrudnienia. W związku z tym rodzi się pytanie, kto może wykonywać zadania trenera pracy. Najczęściej są to przeszkoleni pracownicy:

- urzędów pracy,
- placówek edukacyjnych, rehabilitacyjnych i socjalnych, nauczyciele zawodu,
- pracownicy i działacze organizacji zrzeszających osoby niepełnosprawne lub działające na ich rzecz,
- emerytowani pracownicy zakładów pracy, którzy mają doświadczenia w nauczaniu zawodu,
- aktualni pracownicy zakładów pracy, którzy dodatkowo mogą pełnić funkcję trenera pracy.

Toczące się dyskusje w czasie różnorodnych konferencji i spotkań dały wiele sposobności do weryfikacji głoszonych od lat poglądów i haseł. Utwierdzają one również w przekonaniu, że cel, do którego od lat zmierzano (tj. maksymalna integracja osób niepełnosprawnych w środowisku ludzi pełnosprawnych), jest słuszny, i że kierunki rozwojowe rehabilitacji (medyczna, psychologiczna, społeczna i zawodowa), metody stosowane i akty normatywne (m.in. 1990, 1997, 2004, 2010) regulujące działalność rehabilitacji odpowiadają oczekiwaniom i współczesnym wymaganiom nauki.

Nasuwa się pytanie, czym dla osób z niepełnosprawnością jest zatrudnienie wspomagane. Odpowiedź nie jest prosta, ale dość istotna dla zainteresowanych. Na ogół brzmi ona następująco:

- daje im szansę na trwałe zatrudnienie,
- umożliwia bycie częścią społeczeństwa,
- daje zadowolenie z wykonywanej pracy,
- umożliwia pełnienie ról społecznych,
- stwarza warunki, aby nauczyć osoby niepełnosprawne korzystania z własnego potencjału (zob. Marek-Ruka, 2016a, b).

Należy dodać, że podstawową zasadą zatrudnienia wspomaganego jest akcentowanie roli jednostki, a nie rodzaju czy stopnia niepełnosprawności. Oznacza to również, że w zatrudnieniu wspomaganym zaczęły być ważne ludzkie potrzeby, marzenia i pragnienia.

Sukcesem rehabilitacji zawodowej jest zatrudnienie osoby niepełnosprawnej na wolnym rynku. Jednakże sprawą istotną dla dalszych losów tych osób jest poradnictwo zawodowe, które wymaga nowoczesnych środków oceny zdolności do pracy, co pozwala na utrzymanie miejsca pracy (Szczepankowska, Ostrowska, 1998). Dlatego też, aby zapewnić przystosowanie osoby z niepełnosprawnością do miejsca pracy, konieczne są określone działania w środowisku, w którym ta osoba przebywa – np. pomoc w poruszaniu się i utrzymaniu kontaktów ze środowiskiem społecznym, dowożeniu do pracy, instalacji telefonów, zmianie mieszkania.

Kolejne ważne zagadnienie wymagające rozwiązania to edukacja osób niepełnosprawnych w aspekcie wymagań rynku pracy. Edukacja szczególnie zawodowa osób z niepełnosprawnością musi być konkurencyjna w stosunku do edukacji osób sprawnych. Jest to problem bardzo istotny, niezwykle trudny i wymagający pilnego rozwiązania.

Edukacja zawodowa młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnością była przedmiotem rozważań i troski od dość dawna (Marek-Ruka, 1997, s. 14). Jeśli chodzi o edukację zawodową osób niepełnosprawnych w Polsce ma ona swoje początki dopiero po II wojnie światowej. Początki nie były łatwe ze względu na brak kadry, bazy lokalowej i środków na ten cel, a szczególnie przychylności ze strony społeczeństwa i polityki państwa. Dopiero apele i programy głoszone przez ONZ na rzecz ludzi niepełnosprawnych przełamały bariery społeczne, umożliwiając to, by w skali narodowej i międzynarodowej ludzie niepełnosprawni mogli otrzymać właściwą pomoc: w poradnictwie, kształceniu ogólnym i zawodowym, w zatrudnianiu i stwarzaniu warunków dla maksymalnej ich integracji w różne grupy społeczne.

Już w tym ogólnym celu jest zawarty akcent edukacyjnej troski o ludzi niepełnosprawnych. Można więc sądzić, że już wówczas przyjęto, iż główną zasadą wszelkich działań na rzecz ludzi niepełnosprawnych jest ich efektywność. Pojawi się ona wówczas, gdy działania te przebiegać będą w jak najmniej ograniczającym środowisku – fizycznym, psychicznym i społecznym (Hulek, 1986).

Ponadto specjaliści stwierdzili, że maksymalna rehabilitacja człowieka niepełnosprawnego jest uwarunkowana jego wykształceniem ogólnym i zawodowym, a rehabilitacja medyczna, psychiczna i społeczna stwarza warunki jego efektywnego kształtowania i wychowania (tamże). Chodzi o to, aby w cyklu kształcenia zawodowego osób niepełnosprawnych umożliwić absolwentom podjęcie pracy zawodowej na otwartym rynku pracy.

Coraz częściej spotykamy osoby z niepełnosprawnością pracujące w kawiarniach i zakładach usługowych, na osiedlach mieszkaniowych i w instytucjach. Oznacza to, że coraz więcej pracodawców uwierzyło w ich możliwości i profesjonalne wykonywanie obowiązków. Daje to nadzieję na trwałe ich zatrudnienie. Ważną rolę w tym procesie odgrywają trenerzy pracy. Ułatwiają i wspomagają pracodawców oraz osoby niepełnosprawne we wzajemnej komunikacji oraz gwarantują wypełnianie obowiązków i osiąganie sukcesów w procesie zatrudnienia wspomaganego (Majewski, 2009, s. 48).

Warto w tym miejscu raz jeszcze podkreślić rolę trenera pracy. Jest to nowy specjalista występujący w procesie rehabilitacji zawodowej, a więc w zatrudnieniu wspomaganym osób z niepełnosprawnością. Pierwsi trenerzy pracy pojawili się w USA w 1988 r., a w Polsce w 2001 r. Zarys zadań trenera przedstawia się następująco:

- ocena możliwości zawodowych kandydata i jego zainteresowań pod kątem zatrudnienia i przygotowanie indywidualnego planu wspomagania – pomocy zgodnie z jego potrzebami;
- znalezienie właściwego stanowiska pracy i pracodawcy wyrażającego gotowość do zatrudnienia pracownika niepełnosprawnego oraz konsultacje w sprawie warunków przyjęcia go na szkolenie wewnątrzzakładowe, zatrudnienie próbne lub stałe;
- pomoc kandydatowi w przygotowaniu dokumentów do zatrudnienia;
- asystowanie przy rozmowie kwalifikacyjnej;
- poinformowanie pracodawcy i kandydata do zatrudnienia o możliwościach uzyskania wsparcia finansowego zgodnie z obowiązującymi przepisami;
- pomoc przy sporządzaniu umowy o pracę i określenie warunków zatrudnienia;
- doradztwo i pomoc przy adaptacji środowiska i miejsca pracy do potrzeb pracownika niepełnosprawnego;
- udzielanie wyjaśnień i porad współpracownikom co do współdziałania z pracownikiem niepełnosprawnym oraz pomoc w ułożeniu harmonijnych relacji pracowniczych;
- przyuczenie pracownika niepełnosprawnego do wykonania ustalonych dla niego zadań zawodowych na jego stanowisku w zakładzie pracy;
- asystowanie pracownikowi przy pracy aż do momentu uzyskania przez niego pełnej samodzielności zawodowej, zgodnie z oczekiwaniami pracodawcy;
- dalsze interesowanie się niepełnosprawnym pracownikiem w formie okresowych kontaktów z pracodawcą i pracownikiem oraz udzielanie pomocy

w rozwiązywaniu powstałych problemów. Ma to na celu trwałe utrzymanie pracownika niepełnosprawnego w zatrudnieniu i przeciwdziałanie ewentualnemu zwolnieniu z pracy.

Należy dodać, że nie wszyscy objęci zatrudnieniem wspomagającym, z którymi pracuje trener pracy, wymagają tak szerokiej pomocy (Majewski, 2009, s. 27).

## Podsumowanie

Wieloletni okres rozwoju rehabilitacji osób z niepełnosprawnością może stanowić cenną naukę dla współczesności i przyszłości rehabilitacji. Tak znaczący postęp w zakresie działań na rzecz osób niepełnosprawnych to historia trudnej i pełnej poświęcenia pracy ludzi, którzy byli inicjatorami i kreatorami oraz wytyczali cele i drogę rehabilitacji zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej. Ta trudna i wytrwała praca wśród społeczeństw różnych krajów ukształtowała przekonanie, że niepełnosprawność może i musi być przezwyciężona (Marek-Ruka, 1997, s. 14).

Aktualne tendencje w rehabilitacji to dążenie do maksymalnej normalizacji życia osób niepełnosprawnych, wynikające z przekonania, że każdy człowiek z niepełnosprawnością powinien być tak przygotowany i usprawniony, aby jego życie nie różniło się od życia pełnosprawnej osoby. Praktyka wskazuje, że dobrze przygotowany do życia człowiek niepełnosprawny jest równie dobrym pracownikiem jak pełnosprawny. Dlatego należy poznać istotę niepełnosprawności, która nie jest czymś stałym, lecz zmienia się pod wpływem rewalidacji i rehabilitacji. W działalności rehabilitacyjnej należy zatem maksymalnie wykorzystać wszystkie możliwości osoby niepełnosprawnej, które pozwolą na jej aktywność społeczną i zawodową.

## Bibliografia

*Asystent osobisty osoby niepełnosprawnej – rozwiązania w wybranych państwach europejskich*. (2014). Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Pełnomocnik Rządu do spraw Osób Niepełnosprawnych.

*Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Raport końcowy*, Pentor Research International, www.pfron.org.pl (dostęp: 2016).

Danecka, M. (2014). *Partycypacja wykluczonych. Wyzwania dla polityki społecznej*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN, Oficyna Naukowa.

*Ewaluacja wejścia osób niepełnosprawnych na otwarty rynek pracy realizowanego w ramach zlecania realizacji zadań. Raport końcowy*. (2016). Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, https://www.pfron.org.pl/pl/publikacje/badania-i-analizy-pfro/3435,Raport--koncowy-z-przeprowadzonej-quotEwaluacji-wejscia-osob-niepelnosprawnych-na.html (dostęp: 2016).

Giermanowska, E. (2014). *Zatrudniając niepełnosprawnych: dobre praktyki pracodawców w Polsce i innych krajach Europy*. Kraków: AGH. http://polscyniepelnosprawni.agh.edu.pl/wp-content/uploads/ksiazka_zatrudniajac_niepelnosprawnych_dobre_praktyki.pdf (dostęp: 2016).

Grzegorzewska, M. (1961). *Listy do Młodego Nauczyciela. Cykl III.* Warszawa: Wydawnictwo PZWS.
Hasse, J. (2012). *Zatrudnienie osób z niepełnosprawnością. Pozyskiwanie utalentowanych pracowników i ich adaptacja w środowisku pracy.* Warszawa: Wolters Kluwer SA.
Hulek, A. (1977). *Teoria i praktyka w rehabilitacji inwalidów.* Warszawa: PZWL.
Hulek, A. (1980). Badania naukowe nad osobami niepełnosprawnymi i ich znaczenie w systemie oświaty. *Biuletyn Informacyjny Towarzystwa Walki z Kalectwem*, *4*.
Hulek, A. (1992). *Świat ludziom niepełnosprawnym*. Warszawa: Wydawnictwo PTWiK.
Hulek, A. (red.). (1986). *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie. Materiały II Kongresu TWK, Warszawa 1–2 października 1983 r.* Warszawa: PZWL.
Larkowa, H. (1970). *Postawy otoczenia wobec inwalidów*. Warszawa: Wydawnictwo PZWL.
Majewski, T. (2001). *Podstawy rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
Majewski, T. (2002). *System zatrudnienia osób niepełnosprawnych w państwach członkowskich Unii Europejskiej*. Warszawa: Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna.
Majewski, T. (2007). *Jak zatrudniać osoby niepełnosprawne. Poradnik dla pracodawców.* Warszawa: Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna.
Majewski, T. (2009). Zatrudnianie wspomagane osób niepełnosprawnych. *Szkoła Specjalna*, *2*, 86–94.
Marek-Ruka, M. (1997). *Teoria i praktyka rehabilitacji w dorobku naukowym prof. A. Hulka*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
Marek-Ruka, M. (1999). Trwałe wartości koncepcji rehabilitacji osób niepełnosprawnych w ujęciu prof. Aleksandra Hulka. W: J. Sowa, M. Rorat (red.), *Myśli Prof. A. Hulka a współczesność w pedagogice specjalnej* (s. 77–80). Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
Marek-Ruka, M. (2001). *Rehabilitacja społeczna osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Kolegium Andragogiki Specjalnej.
Marek-Ruka, M. (2016a). Panelowe rozmowy. W: P. Jurkiewicz, J.I. Wiśniewska (red.), *Wokół pracy zawodowej osób niepełnosprawnych* (s. 272–277). Warszawa: Wydawnictwo APS.
Marek-Ruka, M. (2016b). Skuteczna rehabilitacja zawodowa osób z niepełnosprawnością szanse i zagrożenia. W: P. Jurkiewicz, J.I. Wiśniewska (red.), *Wokół pracy zawodowej osób niepełnosprawnych* (s. 206–217). Warszawa: Wydawnictwo APS.
Mikulski, J. (1999). Rola prof. A. Hulka w tworzeniu systemu służb socjalno-rehabilitacyjnych. W: J. Sowa, M. Rorat (red.), *Myśli prof. A. Hulka a współczesność w pedagogice specjalnej* (87–91). Rzeszów: Wydawnictwo WSPS.
Szczepankowska, B., Ostrowska, A. (red.). (1998). *Problem niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym. Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego.* Warszawa: Krajowy Urząd Pracy.
Uścińska, G. (2015). Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych w Polsce: propozycje zmiany obecnych zasad. *Polityka Społeczna*, *10*, 8–14.

**Akty prawne**

Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. z 2004 r., Nr 64, poz. 593).
Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz. U. z 1997 r., Nr 123, poz. 776).
Ustawa z dnia 29 listopada 1990 r. o pomocy społecznej (Dz. U. z 1990 r., Nr 87, poz. 506).
Ustawa z dnia 29 października 2010 r. o zmianie ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych oraz niektórych ustaw (Dz. U. z 2010 r., Nr 226, poz. 1475).
Ustawa z dnia 9 maja 1991 r. o zatrudnianiu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych (Dz. U. z 1991 r., Nr 46, poz. 201).

## REHABILITACJA ZAWODOWA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ. OSIĄGNIĘCIA I PERSPEKTYWY

*Streszczenie*

Artykuł przybliża proces umacniania się rehabilitacji dzięki m.in. wysiłkom organizacji społecznych oraz administracji państwowej, które przyczyniły się do licznych przeobrażeń, takich jak zmiana stosunku społeczeństwa i polityki państwa wobec osób z niepełnosprawnością. Głównym celem we współczesnym podejściu do osób z niepełnosprawnością jest ich samodzielne i niezależne życie w otwartym środowisku oraz zapewnienie im niezbędnej pomocy i wsparcia. Inspiracją do dalszego rozwoju rehabilitacji są preferencje Unii Europejskiej dotyczące zatrudnienia wspomaganego z pomocą trenera pracy lub osobistego asystenta zawodowego. Rozwój rehabilitacji stwarza warunki do tego, by osoby niepełnosprawne stawały się równorzędnym partnerem w pracy zawodowej.

*Słowa kluczowe*: niepełnosprawność, niepełnosprawność intelektualna, rehabilitacja zawodowa, rehabilitacja środowiskowa, integracja społeczna, zatrudnianie chronione, zatrudnianie otwarte, trener pracy, osobisty asystent zawodowy

## VOCATIONAL REHABILITATION FOR PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES. ACHIEVEMENTS AND PROSPECTS

*Abstract*

The article briefly outlines the strengthening of rehabilitation thanks to, among other things, community-based organizations' and administration's efforts which contributed to many transformations, such as the change of society's attitude and the state's policy toward people with disabilities. The main aim in the present approach to people with disabilities is their independent life in an open environment as well as providing them with necessary help and support. Further development of rehabilitation is inspired by the European Union's preferences concerning supported employment with job coaches or personal work assistants. Rehabilitation development provides conditions for people with disabilities to become equal partners at work.

*Key words*: disability, intellectual disability, vocational rehabilitation, home rehabilitation, social integration, sheltered employment, open employment, job coach, personal work assistant

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
CNS nr 3(33) 2016, 91–110
ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1229134

JOLANTA ZOZULA*

# DLACZEGO WCIĄŻ ISTNIEJE „PODZIEMIE ADOPCYJNE”?

## Wprowadzenie

Niniejsze opracowanie ma na celu podniesienie świadomości społecznej i prawnej obywateli w zakresie instytucji przysposobienia, a w szczególności przebiegu procedury adopcyjnej. Świadomość celu tej instytucji prawnej oraz znajomość przepisów prawa materialnego i formalnego mogą bowiem zweryfikować poglądy społeczeństwa oraz obalić utrwalone mity na temat adopcji. W każdym bowiem przypadku orzeczenie przysposobienia powinno być zbieżne z dobrem dziecka i interesem społecznym. Istnienie „podziemia adopcyjnego” nie gwarantuje realizacji tych założeń. Mimo to wciąż wiele dzieci jest umieszczanych w rodzinach adopcyjnych poza procedurą. W związku z tym podjęto próbę wyeliminowania lub przynajmniej znacznego zmniejszenia skali zjawiska poprzez wprowadzenie nowych regulacji prawnych w ramach instytucji przysposobienia. Analiza tych rozwiązań ustawowych pozwoli ustalić ich praktyczną skuteczność.

Przysposobienie jest instytucją prawa o długiej tradycji. Znane było już prawu Cesarstwa Rzymskiego, które regulowało dwa rodzaje adopcji:

1) *arrogatio* – umożliwiało włączenie do rodziny osoby własnowolnej *sui iuris*, która od chwili dokonania aktu adrogacji[1)] podlegała władzy arrogującego. Osobami arrogowanymi byli głównie mężczyźni, gdyż instytucja ta miała na celu zagwarantowanie ciągłości rodziny osoby arrogującej;

* Jolanta Zozula; Pracownia Prawa i Kryminologii Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: jzozula@aps.edu.pl

1) Nazwa pochodzi od wniosku ustawodawczego (*rogatio*). Stąd akt arrogacji określano jako *ad-rogare*.

2) *adoptio* – polegało na przyjęciu za dziecko osoby podlegającej władzy ojcowskiej naturalnego ojca *alieni iuris*. Na skutek *adoptio* osoba ta przechodziła pod władzę ojcowską adoptującego (Osuchowski, 1988, s. 231–232).

Istota oraz cele wymienionych form przysposobienia w znaczący sposób różniły się od współczesnego znaczenia tej instytucji prawnej. Jak bowiem podkreśla Marek Kuryłowicz (2011, s. 36), adrogacja odnosiła się wyłącznie do dojrzałych mężczyzn, gdyż „miała na celu zapewnienie kontynuacji rodziny, w której brakowało naturalnego męskiego następcy. Arrogowany przejmował po śmierci arrogującego majątek rodzinny (*pecunia*), imię rodowe (*nomen gentile*) i kult przodków (*sacra familiaria*)". W ramach *adoptio* co prawda przyjmowano do rodziny osoby małoletnie, lecz dawano adoptującemu możliwość wyboru dziecka według własnego uznania (tamże, s. 40). Z całą pewnością regulacje prawa rzymskiego w zakresie przysposobienia nie oddają istoty tej instytucji prawnej we współczesnym rozumieniu. W czasach Cesarstwa Rzymskiego służyła ona (w obu formach) głównie interesom przysposabiającego. Nieprawidłowości w ramach stosowania adopcji dostrzeżono już w czasach jej obowiązywania. Podnoszono kwestię wykorzystywania tej instytucji w sposób niezgodny z jej funkcjami w celu osiągnięcia skutków sprzecznych z zasadami społecznymi (Longchamps de Bérier, 2007, s. 112). „Poważny niepokój budziły polityczne skutki machinacji bezdzietnych mężczyzn (*orbi*), którzy brali w adopcję w tym tylko celu, aby polepszyć swoje szanse w zabiegach o urzędy miejskie lub prowincjonalne. Równie dobrze służyła im tu adrogacja, co *adoptio sensu stricte*, choć ta ostatnia mogła wydawać się wygodniejsza, gdyż łatwiejsza do przeprowadzenia" (tamże, s. 112).

W wyniku ewolucji zarówno norm społecznych, jak i prawnych zmieniał się również charakter instytucji przysposobienia. Wpływ na to miały przede wszystkim emancypacja i przyznanie prawa udziału w życiu publicznym kobietom. Otrzymały one – zgodnie z zasadą równouprawnienia płci – prawo do adopcji. Zmienił się także nadrzędny cel instytucji przysposobienia, którym stała się ochrona szeroko rozumianego dobra dziecka oraz realizacja jego prawa do wychowania się w rodzinie.

## Istota i cel prawnej instytucji przysposobienia

Regulacje w zakresie przysposobienia zawarte zarówno w aktach prawa międzynarodowego, jak i w ustawodawstwie polskim umożliwiają zastosowanie tej instytucji wyłącznie w stosunku do osób małoletnich. Przesłanka małoletniości przysposabianego wynika z przepisów Konwencji o Prawach Dziecka (Dz. U. 1991, Nr 120, poz. 526). Dokument ten definiuje w art. 1 dziecko „jako każdą istotę ludzką w wieku poniżej 18 lat, chyba że zgodnie z prawem odnoszącym się do dziecka uzyska ono wcześniej pełnoletność". Tylko podmioty mieszczące się w przywołanej definicji są adresatami postanowień tego aktu prawa mię-

dzynarodowego. W związku z tym treść art. 21 Konwencji, który stanowi, że „Państwa-Strony uznające i/lub dopuszczające system adopcji zapewnią, aby dobro dziecka było celem najwyższym”, odnosi się wyłącznie do osób małoletnich. Kolejnym aktem prawa międzynarodowego wyznaczającym przesłankę małoletności przysposabianego jest Konwencja o ochronie dzieci i współpracy w dziedzinie przysposobienia międzynarodowego (Dz. U. 2000, Nr 39, poz. 448). Artykuł 3 tego dokumentu stanowi, że postanowienia w nim zawarte nie mają zastosowania do przypadków, w których zgoda organów centralnych państwa pobytu dziecka oraz państwa przyjmującego nie zostanie wyrażona przed ukończeniem 18. roku życia przysposabianego.

Konieczność spełnienia warunku małoletności po stronie osoby mającej być adoptowaną wynika również z Europejskiej Konwencji o przysposobieniu dzieci (Dz. U. 1999, Nr 99, poz. 1157). Co prawda ten akt prawny nie zawiera przepisu określającego *ex lege* przesłanki małoletności, jednak można ją wywnioskować, stosując *argumentum a maiori ad minius* z art. 13 ust.1, który stanowi, że „przed uzyskaniem przez przysposobionego pełnoletności przysposobienie może zostać rozwiązane wyłącznie przez orzeczenie sądu lub organu administracyjnego z ważnych powodów i tylko wtedy, gdy rozwiązanie przysposobienia na tej podstawie jest dopuszczalne przez prawo”. Skoro więc rozwiązać przysposobienie można wyłącznie do chwili uzyskania przez osobę przysposobioną pełnoletności, to tym bardziej samo orzeczenie adopcji jest możliwe wyłącznie w okresie jego małoletności.

W ramach polskiego systemu prawa instytucję przysposobienia regulują przepisy kodeksu rodzinnego i opiekuńczego (Dz. U. 1964, Nr 9, poz. 59, ze zm.). Artykuł 114 tego aktu prawnego wymienia przesłanki przysposobienia, które muszą zaistnieć po stronie przysposabianego. Są nimi: dobro adoptowanego oraz jego małoletność. W paragrafie 2 analizowanego artykułu ustawodawca ustanowił zasadę, zgodnie z którą wymóg małoletności przysposabianego powinien być spełniony w dniu złożenia wniosku o przysposobienie. W konsekwencji, jak słusznie zauważa Elżbieta Holewińska-Łapińska (2003, s. 495), „jest możliwe przysposobienie osoby małoletniej oraz osoby pełnoletniej, ale tylko wówczas, gdy w dacie wpływu do sądu wniosku o jej przysposobienie była ona jeszcze małoletnia, a więc gdy wniosek wpłynął przed godziną 0 dnia, który swą datą (dzień miesiąca) odpowiada dacie narodzin sprzed 18 lat, zgodnie z zasadą dotyczącą obliczania wieku osoby fizycznej, wyrażoną w art. 112 KC”. Okazuje się więc, że zgodnie z regulacjami polskiego prawa możliwe jest, przynajmniej teoretycznie, przysposobienie osoby pełnoletniej. Należy jednak ufać, że takie sytuacje będą miały miejsce wyłącznie w uzasadnionych i zgodnych z zasadami współżycia społecznego sytuacjach.

Zakwalifikowanie do przysposobienia małoletniego spełniającego omówione przesłanki jest możliwe jedynie w sytuacji, gdy ma on uregulowaną sytuację prawną (rodzice zostali pozbawieni władzy rodzicielskiej) lub rodzice wyrazili

zgodę na przysposobienie swojego dziecka. Możliwość wyrażenia zgody poprzedził ustawodawca obligatoryjnym *tempus deliberandi*, który ma zapobiegać nieprzemyślanym, pochopnym bądź podejmowanym pod wpływem emocji decyzjom. Zgodnie z art. $119^2$ k.r.o. nie może ona być wyrażona wcześniej niż po upływie sześciu tygodni od urodzenia dziecka. Wyrażenie przez rodziców zgody na adopcję dziecka może przybrać trzy formy:

- Zgoda *in blanco* – wyrażana jest na podstawie art. $119^1$ k.r.o., zgodnie z którym rodzice mogą wyrazić zgodę na przysposobienie dziecka w przyszłości bez wskazania osób przysposabiających. W tej sytuacji matka i ojciec godzą się na adopcję swojego dziecka przez dowolne, anonimowe osoby. Z chwilą złożenia oświadczenia woli tej treści przez rodziców ustaje ich władza rodzicielska w stosunku do małoletniego. Nie przysługuje im również prawo do kontaktów z nim. Jest to sytuacja wyjątkowa, gdyż zgodnie z generalną zasadą prawo do kontaktów rodziców z dzieckiem jest niezależne od władzy rodzicielskiej (art. 113 k.r.o.). Zgoda ta może zostać przez rodziców odwołana przez oświadczenie złożone przed sądem opiekuńczym, nie później jednak niż przed wszczęciem sprawy o przysposobienie. Analogiczne skutki mają sytuacje, gdy jeden z rodziców wyraził zgodę na przysposobienie dziecka, a zgoda drugiego nie jest do przysposobienia potrzebna, oraz gdy rodzice przysposabianego są nieznani albo nie żyją, jeżeli sąd opiekuńczy w orzeczeniu o przysposobieniu tak postanowi (art. $119^1$ § 2 i 3 k.r.o.).
- Zgoda wyrażana na podstawie art. 119 § 1 k.r.o. Do jej złożenia uprawnieni są rodzice małoletniego, którym przysługuje władza rodzicielska. Chociaż ustawodawca nie posługuje się tym określeniem, w praktyce ten rodzaj zgody określany jest jako „adopcja ze wskazaniem". Najczęściej stosowana jest bowiem w sytuacjach, gdy biologiczni rodzice z różnych powodów nie są w stanie sami wychować dziecka. Chcąc zapewnić mu jak najlepsze warunki, wybierają osoby, którym decydują się powierzyć swoje dziecko w jego jak najlepszym interesie. Jak słusznie zauważa Marta Komendowska (2013, s. 199), do momentu wejścia w życie ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (1 stycznia 2012 r.) ta forma przysposobienia nie chroniła należycie dobra przysposabianego małoletniego. Osoby wskazane na rodziców adopcyjnych nie przechodziły bowiem specjalistycznych szkoleń przygotowujących do przysposobienia. Musieli jedynie przedstawić opinię ośrodka adopcyjnego. Obecnie są oni zobligowani do odbycia takiego szkolenia. Wyjątkowo, sąd może orzec przysposobienie mimo braku zgody rodziców, którzy mają ograniczoną zdolność prawną, np. małoletnich lub ubezwłasnowolnionych częściowo, gdy odmowa zgody jest sprzeczna z dobrem dziecka (art. 119 § 2 k.r.o.).
- Zgoda ze wskazaniem na krewnych rodziców dziecka lub małżonka jednego z rodziców. Wprowadzona ustawą z dnia 24 lipca 2015 r. o zmianie ustawy – Kodeks rodzinny i opiekuńczy, ustawy – Kodeks postępowania cywilnego

oraz ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2015, poz. 1199), która obowiązuje od 18 września 2015 r. Celem nadrzędnym wprowadzenia tego rozwiązania było wyeliminowanie „podziemia adopcyjnego”.

W sytuacji, gdy małoletni znajduje się pod opieką prawną, do przysposobienia potrzebna jest zgoda opiekuna prawnego. Jednakże sąd opiekuńczy może, ze względu na szczególne okoliczności, orzec przysposobienie nawet mimo braku zgody opiekuna, jeżeli wymaga tego dobro dziecka (art. 120 k.r.o.). Krzysztof Pietrzykowski (2015) podkreśla, że konieczność wyrażenia zgody na przysposobienie przez opiekuna prawnego nie jest jego prawem osobistym, lecz wynika z jego uprawnień w ramach sprawowania opieki.

Do przysposobienia potrzebna jest również zgoda samego przysposabianego, który ukończył lat 13, a więc nabył ograniczoną zdolność do czynności prawnych (art. 118 § 1 k.r.o.). Od tej zasady ustawodawca przewidział dwa wyjątki. Wyjątkiem rozszerzającym jest umożliwienie wysłuchania na okoliczność przysposobienia także małoletniego, który nie ukończył 13 lat, ale jego rozwój intelektualny pozwala stwierdzić, że jest on w stanie pojąć znaczenie przysposobienia (art. 118 § 2 k.r.o.). Wyjątkiem zawężającym są natomiast sytuacje, w których ustawodawca umożliwia odstąpienie od wysłuchania małoletniego, który ukończył 13 lat, ale nie jest on zdolny do wyrażenia zgody, lub jeżeli z oceny stosunku między przysposabiającym a przysposabianym wynika, że uważa się on za dziecko przysposabiającego, a żądanie zgody lub wysłuchanie byłoby sprzeczne z dobrem przysposabianego (art. 118 § 3 k.r.o.). Słusznie zauważa Pietrzykowski (tamże), że jeżeli dziecko zdolne do wyrażenia zgody złoży oświadczenie, że nie chce być przysposobione przez osobę, która złożyła wniosek, to przysposobienie nie powinno być orzeczone, dopóki nie zostaną wyjaśnione przyczyny takiej decyzji małoletniego.

Jeżeli z wnioskiem o przysposobienie małoletniego wystąpił tylko jeden z małżonków, do przysposobienia potrzebna jest zgoda drugiego małżonka, chyba że ten nie ma zdolności do czynności prawnych albo że porozumienie się z nim napotyka trudne do przezwyciężenia przeszkody (art. 116 k.r.o.). Ustawodawca nie stawia bowiem warunku jednoczesnego wystąpienia o przysposobienie dziecka przez oboje małżonków. Każdy z nich może w tym zakresie działać samodzielnie. Na dokonanie tej czynności prawnej musi jednak uzyskać zgodę współmałżonka, co jest uzasadnione zapewnieniem dalszego, prawidłowego funkcjonowania rodziny.

Gwarantem stosowania instytucji przysposobienia wyłącznie w sposób zgodny z dobrem dziecka jest ponadto wyznaczenie przesłanek, które muszą być spełnione przez osoby ubiegające się o adopcję dziecka. Zostały one zawarte w art. $114^1$ k.r.o. Zgodnie z paragrafem 1 tego artykułu przysposabiający:

– musi posiadać pełną zdolność do czynności prawnych,
– jego kwalifikacje osobiste muszą uzasadniać przekonanie, że będzie należycie wywiązywał się z obowiązków przysposabiającego,

– musi posiadać opinię kwalifikacyjną ośrodka adopcyjnego,
– musi legitymować się świadectwem ukończenia szkolenia organizowanego przez ośrodek adopcyjny (chyba że na podstawie odrębnych przepisów obowiązek ten go nie dotyczy. Ma to miejsce, zgodnie z art. 172, ust. 2 ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej – Dz. U. 2011, Nr 149, poz. 887, ze zm. – w przypadku, gdy o przysposobienie wnioskują osoby spokrewnione albo spowinowacone z dzieckiem; osoby, które wcześniej przysposobiły rodzeństwo dziecka, lub osoby sprawujące nad dzieckiem rodzinną pieczę zastępczą, z wyjątkiem osób lub małżonków niespełniających warunków dotyczących rodzin zastępczych w zakresie niezbędnych szkoleń, którym sąd powierzył tymczasowo pełnienie funkcji rodziny zastępczej na podstawie art. 109 § 2 pkt 5 ustawy z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy).

Uzasadnione jest zwolnienie z obowiązku odbycia szkolenia przygotowującego do przysposobienia dziecka osób, które występują z wnioskiem o adopcję po raz kolejny (w ramach realizacji zasady łączenia rodzeństw). Osoby te uczestniczyły bowiem w szkoleniu podczas pierwszej procedury adopcyjnej. Bezzasadne byłoby więc jej dublowanie. Można również zgodzić się z zasadnością zwolnienia z obowiązku szkolenia osób sprawujących funkcję rodziny zastępczej bądź prowadzących rodzinny dom dziecka. Osoby te, po pierwsze, musiały odbyć szkolenie przygotowujące je do sprawowania tych funkcji, po drugie – występują o przysposobienie dziecka, nad którym do tej pory sprawowały opiekę w ramach pieczy zastępczej. Znają je więc, wiedzą, jakie ma deficyty i potrzeby. Mieli już czas, aby nawiązać z nim więź emocjonalną lub przynajmniej wzajemnie się zaakceptować. Bezzasadne natomiast wydaje się zaliczenie przez ustawodawcę do grona osób zwolnionych z obowiązku odbycia szkolenia osób spokrewnionych z dzieckiem. Istnienie stosunku pokrewieństwa lub powinowactwa nie jest gwarantem posiadania odpowiednich kwalifikacji osobistych do opieki i wychowania dziecka. Tym bardziej że ustawodawca nie zawęził kręgu osób, które mogą przysposobić dziecko w ramach tzw. adopcji wewnątrzrodzinnej do najbliższych krewnych, jak to ma miejsce w przypadku rodziny zastępczej spokrewnionej z dzieckiem (mogą ją tworzyć wyłącznie wstępni lub rodzeństwo dziecka – art. 41 ust. 2 u.w.r.s.p.z.). Rodziny zastępcze spokrewnione z dzieckiem nie zostały zwolnione z konieczności odbycia szkolenia przygotowującego do pełnienia tej funkcji. Może być ono natomiast wprowadzone w zindywidualizowany sposób z uwzględnieniem potrzeb dziecka i rodziny (art. 44 ust. 5 u.w.r.s.p.z.). Mając to na uwadze, niezrozumiałe wydaje się zwolnienie z obowiązku szkolenia adopcyjnego krewnych i powinowatych przysposabianego. Tym bardziej że przysposobić dziecko w ramach tego rodzaju adopcji może każda osoba, która jest w stanie wykazać pokrewieństwo lub powinowactwo z nim. Może więc się zdarzyć tak, że strony stosunku przysposobienia mimo tego, że są spokrewnione lub spowinowacone, nigdy wcześniej się

nie widziały, nic o sobie nie wiedzą, nie ma między nimi żadnych więzi. W takich sytuacjach zwolnienie przysposabiających z odbycia szkolenia nie gwarantuje ochrony dobra dziecka.

Kolejną wypracowaną przez ustawodawcę zasadą w ramach instytucji przysposobienia jest konieczność zachowania odpowiedniej różnicy wieku pomiędzy stronami stosunku przysposobienia. Ustawodawca, wprowadzając tę przesłankę w art. $114^1$ § 2 k.r.o., posłużył się klauzulą generalną. Zarówno w doktrynie prawa rodzinnego, jak i w orzecznictwie podjęto próby doprecyzowania niedookreślonego zwrotu „odpowiednia różnica wieku”. Przeważa ogólny pogląd, że różnica ta powinna odpowiadać różnicy dzielącej w warunkach biologicznego rodzicielstwa dzieci i rodziców, tj. minimum 18 lat. Analogiczny pogląd wyraził Sąd Najwyższy, stwierdzając, że „kodeks rodzinny i opiekuńczy nie określa zarówno minimalnej, jak i maksymalnej różnicy wieku jako przesłanki przysposobienia, rzeczą sądu jest więc dokonanie w każdej sprawie oceny, czy jest ona odpowiednia. Zasadą powinna być normalna różnica wieku występująca między rodzicami a dziećmi” (II CK 199/02, Legalis, nr 64961). Zastosowanie przez ustawodawcę w przepisie klauzuli generalnej zobowiązuje sąd orzekający przysposobienie do dogłębnej analizy każdego przypadku i jego oceny z punktu widzenia dobra dziecka oraz zasad współżycia społecznego. Mając to na uwadze, SN orzekł, że „wprawdzie art. 114 par. 2 KRO wymaga, aby między przysposabiającym a przysposobionym istniała odpowiednia różnica wieku, ale nie stawia w tym względzie sztywnych norm i rzeczą sądu jest dokonać w każdej sprawie oceny, jaka różnica wieku powinna być zachowana. Tak więc np. w sytuacji, gdy przysposabiający ma 27 lat życia, jest zarazem mężem matki dziecka, o którego przysposobienie chodzi, wychowuje je i dobro dziecka przemawia za jego przysposobieniem, różnica wieku lat 13 między przysposabiającym a dzieckiem nie może stanowić przeszkody do przysposobienia” (III CRN 133/72, Legalis, nr 16335). Nie można również, kierując się dobrem dziecka, wyznaczyć górnej granicy, jaka powinna dzielić strony stosunku przysposobienia. Zgodnie z orzeczeniem Sądu Najwyższego „nie jest zgodne z dobrem dziecka przysposobienie go przez nieuleczalnie chorego dziadka, w sytuacji, gdy rodzice dziecka mogą mu zapewnić należyte wychowanie i utrzymanie. Nie można uznać za odpowiednią różnicy wieku 64 lata pomiędzy 4-letnim dzieckiem z 68-letnim mężczyzną pragnącym je przysposobić, gdy poza tym mężczyzna ten dotknięty jest nieuleczalną chorobą” (III CRN 181/79, Legalis, nr 21897).

Określenie przez ustawodawcę przesłanek przysposobienia zarówno po stronie przysposabianego, jak i przysposabiającego ma na celu zagwarantowanie ochrony dobra dziecka oraz podkreślenie celu i istoty tej instytucji prawnej. Większość z nich wynika bezpośrednio z ustawy. Jedna – wyrażona w formie klauzuli generalnej – pozostawia ostateczną ocenę zgodności przysposobienia z dobrem adoptowanego niezawisłym sądom. Należy stwierdzić, że praktyczna realizacja powyższych przesłanek adopcyjnych w wystarczający sposób chroni dobro dziecka.

Wątpliwości budzi natomiast zasadność zwolnienia z obowiązku odbycia szkolenia organizowanego przez ośrodek adopcyjny w celu przygotowania do adopcji przysposabiających spokrewnionych lub spowinowaconych z dzieckiem.

## Ochrona dobra dziecka w ramach procedury adopcyjnej

Wyrażona w przepisach prawa materialnego zasada szczególnej ochrony dobra dziecka w ramach instytucji przysposobienia znalazła odzwierciedlenie w prawie formalnym. Postępowanie w sprawach o przysposobienie dziecka ma na celu w rzetelny sposób zabezpieczyć interes małoletniego zakwalifikowanego do przysposobienia. W jego ramach należy przede wszystkim ustalić, czy orzeczenie przysposobienia w przypadku konkretnego dziecka jest dla niego najlepszym rozwiązaniem oraz czy ma ono uregulowaną sytuację prawną umożliwiającą adopcję. Ponadto trzeba zakwalifikować i przygotować do przysposobienia kandydatów na rodziców adopcyjnych, by następnie zaproponować im małoletniego zgodnie z zasadą, że poszukuje się rodziców dla dziecka, a nie dziecka dla rodziców. Ze względu na szczególny charakter spraw o przysposobienie i konieczność wnikliwego zdiagnozowania obu stron stosunku przysposobienia procedura adopcyjna składa się z dwóch obligatoryjnych etapów:

– administracyjnoprawnego realizowanego przez ośrodki adopcyjne,
– cywilnoprawnego realizowanego przez Wydziały Rodzinne i Nieletnich sądów rejonowych.

Pierwszy etap jest realizowany przez ośrodki adopcyjne, którym ustawodawca, w art. 154 ust. 1 ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, przyznał wyłączną kompetencję do prowadzenia procedur przysposobienia oraz przygotowania osób zgłaszających gotowość do przysposobienia dziecka. Z art. 155 ust.1 ustawy wynika bezpośrednio, że ośrodek adopcyjny w realizacji swoich zadań kieruje się dobrem dziecka i poszanowaniem jego praw. Główne zadania ośrodków adopcyjnych mają na celu weryfikację przesłanek wyrażonych w prawie materialnym oraz ich praktyczne uszczegółowienie i doprecyzowane. Między innymi weryfikują dobro dziecka poprzez:

– sporządzanie dla dziecka zakwalifikowanego do przysposobienia diagnozy psychologicznej i pedagogicznej oraz gromadzenie aktualnych informacji o stanie zdrowia dziecka;
– sprawdzanie kwalifikacji osobistych kandydatów do przysposobienia małoletniego poprzez przeprowadzanie badań pedagogicznych i psychologicznych kandydatów do przysposobienia dziecka oraz przeprowadzanie analizy sytuacji osobistej, zdrowotnej, rodzinnej, dochodowej i majątkowej kandydatów do przysposobienia dziecka;
– prowadzenie doboru rodziny przysposabiającej właściwej ze względu na potrzeby dziecka (zgodnie z zasadą poszukiwania rodziny dla konkretnego dziecka, a nie konkretnego dziecka dla rodziny);

– przygotowywanie osób zgłaszających gotowość przysposobienia dziecka poprzez organizowanie szkoleń dla kandydatów do jego przysposobienia;
– wydawanie wymaganych regulacjami kodeksu postępowania cywilnego (art. 585 § $2^2$ pkt 1 k.p.c.) świadectw ukończenia szkolenia adopcyjnego.

Szczególne znaczenie ma etap administracyjnoprawny postępowania adopcyjnego w przypadku przysposobień zagranicznych. Potrzeba wnikliwego, rzetelnego sprawdzenia, czy procedura jest prowadzona zgodnie z dobrem dziecka i w jego najlepszym interesie, wynika przede wszystkim z faktu, że polskie dziecko po orzeczeniu adopcji nie będzie już podlegało polskiemu prawu. Postanowienie o przysposobieniu wydane zgodnie z założeniami Konwencji haskiej z 1993 r. jest uznawane jako obowiązujące w państwie przyjmującym – stronie konwencji – z mocy samego prawa (art. 23 Konwencji). Zgodnie z art. 26 uznanie przysposobienia obejmuje uznanie:
– prawnego stosunku pokrewieństwa między dzieckiem a przysposabiającymi, jaki istnieje między rodzicami a dzieckiem,
– odpowiedzialności rodzicielskiej za dziecko,
– ustania dotychczasowego stosunku prawnego między dzieckiem a jego matką i ojcem, jeśli przysposobienie wywołuje taki skutek w Umawiającym się Państwie, w którym zostało ono dokonane.

Od momentu przybycia do państwa przyjmującego dziecko podlega obowiązującemu w nim porządkowi prawnemu.

Drugim powodem konieczności szczególnej kontroli postępowania o przysposobienie zagraniczne jest fakt, że bardzo często prowadzone jest ono w stosunku do małoletnich z różnego rodzaju dysfunkcjami. Dzieci z niepełnosprawnościami oraz przewlekłymi chorobami rzadko znajdują rodziny adopcyjne w Polsce. W związku z tym często jedyną szansą na wychowanie się w stabilnym środowisku rodzinnym jest dla nich przysposobienie zagraniczne. Sytuację faktyczną obrazuje dokonana przez Izabelę Rutkowską charakterystyka małoletnich, w stosunku do których procedurę adopcji zagranicznej prowadził Krajowy Ośrodek Adopcyjny. Na 130 dzieci powierzonych do przysposobienia w 2010 r. tylko 36 (27,7%) miało prawidłowy rozwój psychofizyczny. W pozostałych przypadkach u małoletnich stwierdzono różnego rodzaju dysfunkcje: opóźnienie rozwoju – 33 (25,4%); zaburzenia zachowania i emocji – 18 (13,8%); alkoholowy zespół płodowy (FAS) – 9 (6,9%); w pojedynczych przypadkach występowały: brak kości czaszki, agnozja ciała modzelowatego, małogłowie, wodogłowie, zespół Kabuki, fenyloketonuria, żylaki przełyku (Rutkowska, 2013, s. 238–240). Jak widać, do przysposobienia zagranicznego kwalifikowane są dzieci z poważnymi dysfunkcjami. Oczywiste jest, że ze szczególnym zaangażowaniem należy zweryfikować, czy adopcja leży w najlepszym interesie tych małoletnich, czy kandydaci na rodziców adopcyjnych zakwalifikowani przez swoje państwa pochodzenia będą potrafili zaspokoić ich szczególne potrzeby. Mimo że w przepisach regulujących instytucję przysposobienia ustawodawca nie wyodrębnia

małoletnich z niepełnosprawnościami jako podmiotów wymagających szczególnej ochrony prawa, powinna ona mieć miejsce w praktyce, zarówno na etapie procedury w ośrodku adopcyjnym, jak i postępowania przed sądem.

W tego typu sprawach dobór rodziców adopcyjnych (zakwalifikowanych do adopcji w swoim kraju i posiadających zezwolenie organu centralnego na przysposobienie dziecka z Polski) jest weryfikowany przez interdyscyplinarną komisję powołaną w jednym z trzech ośrodków adopcyjnych uprawnionych do prowadzenia procedur adopcyjnych:

1) Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Wojewódzki Ośrodek Adopcyjny, 00-301 Warszawa, ul. Nowy Zjazd 1;
2) Krajowy Ośrodek Adopcyjny Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, 00-325 Warszawa, ul. Krakowskie Przedmieście 6;
3) Katolicki Ośrodek Adopcyjny, 04-357 Warszawa, ul. Grochowska 194/196 (M.P. 2011, poz. 850).

W skład komisji wchodzą przedstawiciele różnych specjalności (m.in. psycholog, pedagog, prawnik, lekarz), którzy na podstawie zgromadzonych w postępowaniu dokumentów podejmują decyzję o zasadności przysposobienia. Wszczęcie postępowania sądowego w sprawach o przysposobienie zagraniczne musi być poprzedzone wyrażeniem zgody na adopcję przez organ centralny wyznaczony zgodnie z Konwencją o ochronie dzieci i współpracy w dziedzinie przysposobienia międzynarodowego, którym jest Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. Stwierdza on zgodność procedury adopcyjnej z regulacjami tego dokumentu. Dopiero pozytywne zakończenie obligatoryjnego administracyjnoprawnego etapu procedury adopcyjnej umożliwia wszczęcie postępowania sądowego w sprawie o przysposobienie. Jak już wcześniej zostało podkreślone, z konieczności współpracy z ośrodkiem adopcyjnym zwolnił ustawodawca jedynie: osoby spokrewnione lub spowinowacone z adoptowanym dzieckiem, rodziców adopcyjnych, którzy już wcześniej przysposobili małoletniego, oraz rodziny zastępcze i prowadzących rodzinne domy dziecka w przypadku, gdy wyrażają wolę przysposobienia swojego wychowanka.

Postępowanie sądowe w sprawach o przysposobienie prowadzone jest w trybie nieprocesowym. Ze względu na rangę tych postępowań ustawodawca w sposób szczególny uregulował skład sądu orzekającego. Zasadą wyrażoną w art. 47 § 1 k.p.c. (Dz. U. 1964, Nr 43, poz. 296, ze zm.) jest rozpoznawanie spraw prowadzonych w trybie nieprocesowym w składzie jednego sędziego, chyba że przepis szczególny stanowi inaczej. Natomiast art. 509 k.p.c. stanowi, że „sprawy o przysposobienie w pierwszej instancji sąd rozpoznaje w składzie jednego sędziego i dwóch ławników". Osobami uprawnionymi do złożenia wniosku o przysposobienie są wyłącznie przysposabiający. W sprawach o przysposobienie obowiązuje przemienna właściwość miejscowa sądu. Zgodnie bowiem z art. 585 § 2 k.p.c. „wniosek należy zgłosić w sądzie opiekuńczym właściwym dla osoby przysposabiającego lub osoby mającej być przysposobioną". Wówczas

„sąd przeprowadza rozprawę, na którą wzywa przysposabiającego oraz osoby, których zgoda jest potrzebna do przysposobienia. Nie wzywa się na rozprawę rodziców, którzy wyrazili zgodę na przysposobienie ich dziecka w przyszłości bez wskazania osoby przysposabiającego (zgoda blankietowa). W takich sytuacjach rodzice nie mogą brać udziału w postępowaniu. Przed wydaniem orzeczenia sąd opiekuńczy występuje o opinię do ośrodka adopcyjnego, a w razie potrzeby, uzasadnionej dobrem dziecka, może także zasięgnąć opinii innej specjalistycznej placówki” (art. 586 k.p.c.).

Kolejnym przejawem szczególnej ochrony dobra dziecka w ramach postępowań adopcyjnych jest wprowadzenie okresu osobistej styczności przysposabianego z przysposabiającym. Sąd wydaje postanowienie w przedmiocie odbycia okresu preadopcyjnego, w sprawach o przysposobienie krajowe – fakultatywnie, a w sprawach o przysposobienie zagraniczne – obligatoryjnie, przed wydaniem orzeczenia kończącego postępowanie w sprawie. Holewińska-Łapińska (2003, s. 536) podkreśla, że „celem orzekania o sposobie i okresie osobistej styczności przysposabiającego z przysposabianym jest weryfikacja trafności doboru stron”. W takiej sytuacji „przy wykonywaniu nadzoru nad przebiegiem styczności przysposabiającego z przysposabianym sąd opiekuńczy korzysta z pomocy ośrodka adopcyjnego oraz, w razie potrzeby, organu pomocniczego w sprawach opiekuńczych” (art. $120^1$ § 4 k.r.o.). Mogą pojawiać się wątpliwości dotyczące zasadności wyznaczania okresu osobistej styczności, zwłaszcza w kontekście związanych z nim przeżyć i emocji małoletniego. Na tym etapie procedury bowiem dzieci wiedzą już, że idą do adopcji, że będą miały nowych rodziców i wymarzony dom. Dlatego też nieudany okres preadopcyjny, po którym przysposabiający wycofają wniosek o przysposobienie, może być dla nich traumatycznym przeżyciem. Niemniej jednak będzie to dla dziecka lepsze rozwiązanie niż nieudana adopcja.

Postanowienie orzekające przysposobienie staje się skuteczne po uprawomocnieniu się. Postanowienia takiego sąd opiekuńczy nie może zmienić ani uchylić.

Analiza przepisów prawa materialnego i formalnego dotyczących przysposobienia prowadzi do wniosku, że co do zasady należycie chronią one dobro przysposabianych małoletnich oraz zapewniają realizację celu tej instytucji prawnej, jakim jest zapewnienie osieroconym dzieciom trwałego, stabilnego, rodzinnego środowiska wychowawczego. Okazuje się jednak, że zasady te nie zawsze przekładają się na praktykę.

## Organizowanie adopcji wbrew przepisom ustawy

Wciąż istnieje zjawisko „podziemia adopcyjnego”. Małgorzata Pomarańska-Bielecka (2009) podjęła próbę wyodrębnienia sytuacji, w których dochodzi bądź może dojść do przejęcia dziecka z pominięciem procedur adopcyjnych. Według autorki może to nastąpić poprzez:

1) oddanie dziecka poza sądem z pominięciem art. 117 k.r.o., który stanowi, że przysposobienie następuje przez orzeczenie sądu opiekuńczego na żądanie przysposabiającego – kobieta pozoruje ciążę, następnie kupuje dziecko i rejestruje je jako swoje;
2) mężczyzna za zgodą matki dokonuje aktu uznania ojcostwa – kobieta zrzeka się dziecka za odpłatnością, a mężczyzna zabiera je do rodziny jako własne. Nowelizacja k.r.o. z 2008 r. miała na celu wyeliminowanie tego problemu. Zastąpiła określenie „uznanie dziecka" postrzeganego jedynie jako akt woli uznającego na „uznanie ojcostwa" mający być wyrazem aktu wiedzy (zastąpienie czynności prawnej przyznaniem faktu). W praktyce jednak zmiana ta nie ma odzwierciedlenia. Prawo pozwala uznać dziecko poczęte jeszcze nienarodzone oraz narodzone w ciągu dwóch lat od uznania w wyniku sztucznie wspomaganej prokreacji;
3) zrzeczenie się dziecka przez naturalnych rodziców przed sądem na rzecz konkretnych osób – art. 119 k.r.o. Może się to odbyć za uzyskanie korzyści majątkowej;
4) przekazanie dziecka obcej osobie zaraz po porodzie z naruszeniem sześciotygodniowego *tempus deliberandi* za odpłatnością;
5) złamanie zasady subsydiarności przysposobienia zagranicznego – przekazanie rodzinie za granicą dziecka np. pod pozorem leczenia, a gdy dziecko już zżyje się z nowymi rodzicami, wszczynana jest procedura adopcyjna. Sądy zazwyczaj orzekają przysposobienie z uwagi na dobro dziecka;
6) wprowadzenie sądu w błąd co do charakteru adopcji (krajowa czy zagraniczna) – przysposabiający uzyskuje zameldowanie na terytorium RP i deklaruje zamiar stałego pobytu, a po orzeczeniu przysposobienia wywozi dziecko do kraju, w którym faktycznie żyje i pracuje (tamże, s. 7).

Przywołane przykłady świadczą o niedoskonałości przepisów regulujących instytucję przysposobienia. Fakt ten potwierdzają również statystyki prawomocnych skazań za przestępstwo z art. 211a k.k., który stanowi „kto, w celu osiągnięcia korzyści majątkowej zajmuje się organizowaniem adopcji dzieci wbrew przepisom ustawy, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5".

Przestępstwo organizowania nielegalnej adopcji jest ścigane z oskarżenia publicznego z urzędu. W latach 2001–2014 jedynie cztery osoby zostały prawomocnie skazane za popełnienie tego przestępstwa. Z tego faktu można wyprowadzić wniosek, że albo do organów ścigania nie docierają informacje o tego typu występkach, albo działania osób organizujących nielegalną adopcję nie wypełniają znamion przestępstwa. Artykuł 211a k.k. penalizuje bowiem tylko te zachowania sprawcy, które są związane z przyjęciem korzyści majątkowej w związku z organizacją adopcji. Należy podzielić wątpliwość Sławomira Hypsia (2016) co do słuszności takiego zawężenia karalności omawianego czynu. Jak słusznie zauważa ten autor, „poza zakresem kryminalizacji pozostaje bowiem organizowanie nielegalnej adopcji niepołączone z chęcią osiągnięcia korzyści

**Tabela 1.** Prawomocne skazania osób dorosłych za czyn z art. 211a k.k.

| Rok | Art. 211a k.k. |
|---|---|
| 2001 | – |
| 2002 | – |
| 2003 | – |
| 2004 | – |
| 2005 | – |
| 2006 | – |
| 2007 | – |
| 2008 | – |
| 2009 | – |
| 2010 | – |
| 2011 | 1 |
| 2012 | – |
| 2013 | 3 |
| 2014 | – |

Źródło: Wydział Statystycznej Informacji Zarządczej – Departament Strategii i Funduszy Europejskich Ministerstwa Sprawiedliwości, http://isws.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie/ (dostęp:14.04.2016).

majątkowej, lecz dokonane z innych pobudek, np. altruistycznych, lub skutkujące osiągnięciem korzyści niemajątkowej, np. osobistej” (tamże). Tak mała liczba skazań za przestępstwo z art. 211a k.k. zastanawia i niepokoi. Być może fakt ten wynika również ze społecznego przyzwolenia na dokonywanie tego typu czynów. Pojawiają się przecież nieodosobnione głosy, że procedury adopcyjne trwają za długo, że są skomplikowane, że wydłużają oczekiwane dziecka na rodzinę. Ponadto osoby, które obawiają się, że nie spełnią wymogów i nie przejdą pozytywnie procedury w ramach ośrodka adopcyjnego, dążą do ominięcia tego etapu. Społeczne przyzwolenie na dokonywanie przysposobienia wbrew przepisom ustawy może wynikać również z faktu, że sprawca popełnia przestępstwo organizowania nielegalnej adopcji (z uzyskaniem korzyści majątkowej) także w sytuacji, gdy okaże się, że ostatecznie leżała ona w interesie dziecka i jest zgodna z jego dobrem (tamże).

W tym miejscu należy również wyeksponować kwestię związaną ze szczególną ochroną dzieci z niepełnosprawnościami. Przysposabiający, kwalifikowani do adopcji przez ośrodek adopcyjny, są dobierani ze względu na potrzeby dziecka. Osoby przyjmujące małoletniego z pominięciem procedury adopcyjnej, wybierając z reguły niemowlę lub małe dziecko, są często nieświadomi jego wad rozwojowych, które mogą się ujawnić dopiero na pewnym etapie rozwoju. Brak przygotowania do postępowania z małoletnim z różnego rodzaju dysfunkcjami

będzie skutkował niemożnością zapewnienia mu należytej opieki, co może prowadzić do wystąpienia z wnioskiem o rozwiązanie przysposobienia (Komendowska, 2013, s. 212).

Opisany stan faktyczny uzasadnia konieczność wprowadzenia zmian w przepisach zarówno prawa materialnego, jak i procesowego w zakresie przysposobienia. W uzasadnieniu do senackiego projektu ustawy o zmianie Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego oraz Kodeksu postępowania cywilnego wskazano następujący cel zmiany przepisów:

„1) ograniczenie zagrażającego prawom i dobru dzieci tzw. podziemia adopcyjnego;
2) wprowadzenie takiej definicji ustawowej «adopcji ze wskazaniem», której treść:
   – pozwoli na zachowanie adopcji pełnej jako podstawowej formy adopcji,
   – da wyraz przekonaniu, iż dziecko pochodzące z danej rodziny powinno w tej rodzinie pozostać,
   – pozwoli uchronić dzieci przed przekazywaniem ich przez rodziców w celach finansowych,
   – pozwoli uchronić dzieci przed ich przekazywaniem przez rodziców osobom nieposiadającym kwalifikacji i predyspozycji osobistych i moralnych do opieki nad dziećmi,
   – sprawi, iż utracą rację bytu liczne, otwarcie i legalnie działające strony internetowe kojarzące osoby chcące przysposobić dziecko z rodzicami, którzy noszą się z zamiarem oddania dziecka do adopcji,
   – pozwoli na zbieranie danych statystycznych umożliwiających poznanie skali oraz ewentualnych kierunków zmian tego zjawiska;
3) przyjęcie konkretnego rozwiązania gwarantującego, iż do adopcji nie będzie dochodzić bez pośrednictwa ośrodka adopcyjnego, a tym samym:
   – bez wnikliwej weryfikacji kwalifikacji i predyspozycji osób ubiegających się o adopcję,
   – bez porównania kwalifikacji i predyspozycji wnioskodawców z kwalifikacjami osób oczekujących na adopcję w tych ośrodkach,
   – bez dokonania kwalifikacji dziecka do rodziny (a nie odwrotnie),
   – bez wsparcia, a w dalszej perspektywie doradztwa ze strony ośrodka" (druk sejmowy nr 2361).

Powyższe cele miały zostać osiągnięte poprzez wprowadzenie do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego regulacji dotyczących adopcji ze wskazaniem oraz nowelizacji art. 585 k.p.c. w zakresie składania wniosku o przysposobienie.

Ustawą nowelizacyjną (Dz. U. 2015, poz. 1199), która weszła w życie 18 września 2015 r., w dziale II Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, regulującym instytucję przysposobienia, dodany został art. $119^{1a}$, który stanowi, że: „rodzice mogą przed sądem opiekuńczym wskazać osobę przysposabiającego, którą może być wyłącznie krewny rodziców dziecka za zgodą tej osoby złożoną przed tym są-

dem. Osobą wskazaną może być również małżonek jednego z rodziców”. Słusznie zauważają Elwira Marszałkowska-Krześ i Natalia Krej (2015), że „przyczyną wprowadzenia odpowiednich regulacji prawnych były zagrożenia dobra dziecka wynikające z braku ścisłej kontroli państwa nad doborem kandydatów na przysposabiających, dlatego zdecydowano się na formalne uregulowanie tzw. adopcji ze wskazaniem”. Niestety wprowadzenie art. $119^{1a}$ k.r.o. nie przyniosło pożądanych, pozytywnych skutków dla praktyki. Rafał Łukasiewicz (2016), analizując słuszność wprowadzenia adopcji ze wskazaniem, zauważa, że „pojęcie przysposobienia ze wskazaniem może być rozumiane na dwa sposoby. Przez przysposobienie ze wskazaniem *sensu largo* należy rozumieć każde przysposobienie, w którym strony stosunku przysposobienia dobrały się poza ośrodkiem adopcyjnym, a zgoda na przysposobienie została przez rodziców biologicznych wyrażona względem konkretnego przysposabiającego w sądzie opiekuńczym. Natomiast przez przysposobienie ze wskazaniem *sensu stricto* należy natomiast rozumieć nową instytucję wprowadzoną do polskiego porządku prawnego w art. $119^{1a}$ KRO. A zatem pojęcie przysposobienia ze wskazaniem w znaczeniu szerokim odnosi się do tych przypadków, które w poprzednio obowiązującym stanie prawnym określano w praktyce tym terminem”.

Analizowaną ustawą wprowadzono również zmiany w przepisach regulujących procedurę adopcyjną. Do artykułu 585 k.p.c. dodano § $2^{1}$ w brzmieniu: „we wniosku, o którym mowa w § 1, przysposabiający wskazuje również ośrodek adopcyjny, w którym objęty był postępowaniem adopcyjnym, o którym mowa w ustawie z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. z 2015 r., poz. 332, 1045 i 1199)” oraz § $2^{2}$, który stanowi, że „sąd zwraca się do ośrodka adopcyjnego wskazanego we wniosku, o którym mowa w § 1, o:

1) świadectwo ukończenia przez przysposabiającego szkolenia dla kandydatów do przysposobienia dziecka, z uwzględnieniem art. 172 ust. 2 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej;
2) opinię kwalifikacyjną o kandydatach do przysposobienia dziecka”.

Bardzo istotne z punktu widzenia ochrony dobra dziecka w ramach procedury adopcyjnej jest uzupełnienie regulacji art. 585 k.p.c. o szczegółowe informacje dotyczące obligatoryjnego charakteru procedury adopcyjnej przed ośrodkiem adopcyjnym. Przysposabiający został zobligowany do poinformowania sądu, który ośrodek adopcyjny prowadził postępowanie w jego sprawie. Sąd natomiast został zobowiązany do kontaktu z tym ośrodkiem w celu uzyskania świadectwa ukończenia szkolenia adopcyjnego przez wnioskodawcę oraz jego opinii kwalifikacyjnej.

Analizowana nowelizacja wprowadziła również do Kodeksu postępowania cywilnego nowy przepis art. $585^{1}$ w następującym brzmieniu:

„§ 1. Wskazanie osoby przysposabiającego przez rodziców, o którym mowa w art. $119^{1a}$ ustawy z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy

(Dz. U. z 2015 r., poz. 583, z późn. zm.), następuje przed sądem opiekuńczym właściwym dla osoby przysposabiającego lub osoby mającej być przysposobioną.
§ 2. W przypadku wskazania, o którym mowa w § 1, przed wszczęciem postępowania w sprawie o przysposobienie, sąd opiekuńczy wyznacza termin, w którym wskazany przez rodziców przysposabiający powinien zgłosić do sądu opiekuńczego wniosek o przysposobienie pod rygorem nieuwzględnienia wskazania. Termin ten nie może przekraczać dwóch tygodni".

Wskazanie przez rodziców dziecka kandydata do jego przysposobienia spośród kręgu osób najbliższych (krewny, powinowaty, małżonek jednego z rodziców) poprzedza wszczęcie procedury adopcyjnej. Sąd wyznacza kandydatom na rodziców adopcyjnych termin do złożenia wniosku o przysposobienie, który nie może być dłuższy niż dwa tygodnie. Tadeusz Żyznowski (2016) zaznacza, że bieg tego terminu rozpoczyna się z chwilą doręczenia kandydatowi do przysposobienia małoletniego zawiadomienia o wskazaniu go przez rodziców. Niedochowanie terminu poprzez niezłożenie wniosku o przysposobienie skutkuje nieuwzględnieniem wskazania (tamże).

Szczególną kontrolę państwa nad prawidłowością przebiegu procedury adopcyjnej, a w szczególności ochrony dobra dziecka, zapewnia wprowadzony w ramach omawianej nowelizacji przepis art. 585² k.p.c. Stanowi on, że „o toczącym się postępowaniu w sprawach, w których wniosek o przysposobienie dotyczy dziecka niezgłoszonego do ośrodka adopcyjnego, sąd opiekuńczy zawiadamia prokuratora". Działanie sądu ma charakter obligatoryjny, a nie uznaniowy. W każdej tego typu sprawie sąd ma obowiązek zawiadomić prokuratora. Wprowadzenie tej regulacji ma szczególne znaczenie w chwili formalnego uregulowania adopcji ze wskazaniem przez osoby spokrewnione i spowinowacone z dzieckiem. Są one bowiem zgodnie z ustawą o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej zwolnione z obowiązku odbywania szkoleń w ośrodkach adopcyjnych. Tym samym nie są w żaden sposób sprawdzane ich kwalifikacje i motywacja do przysposobienia.

Analizowana ustawa nowelizacyjna wprowadziła do art. 586 k.p.c. § 4 i § 5 dotyczące opinii wydawanej kandydatom do przysposobienia przez ośrodek adopcyjny:

„§ 4. Przed wydaniem orzeczenia sąd opiekuńczy występuje o opinię do ośrodka adopcyjnego, a w razie potrzeby uzasadnionej dobrem dziecka może także zasięgnąć opinii innej specjalistycznej placówki.
§ 5. Opinia ośrodka adopcyjnego, o której mowa w § 4, zawiera w szczególności:
1) imię i nazwisko przysposabianego oraz miejsce jego zamieszkania lub pobytu;
2) opinię kwalifikacyjną o kandydatach do przysposobienia dziecka;

3) ustalenie relacji między przysposabianym a przysposabiającym;
4) ustalenie relacji między rodzicami przysposabianego a przysposabiającym;
5) inne istotne dla sądu informacje o przysposabianym lub przysposabiającym”.

Regulacja ta obliguje sąd orzekający w sprawie o przysposobienie do wystąpienia do właściwego ośrodka adopcyjnego o opinię dotyczącą stron stosunku przysposobienia. W sytuacji szczególnej, podyktowanej potrzebami małoletniego, sąd może fakultatywnie zwrócić się o wydanie opinii do innej specjalistycznej placówki np. Rodzinnego Ośrodka Diagnostyczno-Konsultacyjnego. Znaczące jest także uregulowanie art. 586 § 5 k.p.c., które pozwoli na ujednolicenie dokumentacji dotyczącej stron stosunku przysposobienia i umożliwi sądowi każdorazowo w dogłębny sposób zapoznać się z kwalifikacjami przysposabiających, potrzebami małoletnich oraz istniejącą relacją między nimi.

Ustawą z dnia 24 lipca 2015 r. znowelizowana została również ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej w zakresie regulacji procedury adopcyjnej w ramach organizowania kontaktu przysposabiających z przysposabianym. Wprowadzono zmiany w treści art. 169 u.w.r.s.p.z. eksponujące konieczność ukończenia szkolenia oraz uzyskania pozytywnej opinii kwalifikacyjnej przez kandydatów do przysposobienia jako warunków koniecznych uprawniających do zapoznania się z dokumentacją dotyczącą dziecka oraz możliwości kontaktu z nim. Regulacja ta:
– pozwala na wyeliminowanie kandydatów nienadających się na rodziców adopcyjnych;
– chroni małoletnich przed sytuacją, w której brak kwalifikacji po stronie kandydatów, do których się już przywiązali, uniemożliwia orzeczenie przysposobienia;
– reguluje pośrednio wypracowany standard, zgodnie z którym „poszukuje się rodziców dla konkretnego dziecka, a nie dziecka dla określonych rodziców”.

Godne podkreślenia jest dostrzeżenie przez ustawodawcę zjawiska „podziemia adopcyjnego” i podjęcie próby jego wyeliminowania poprzez wprowadzenie zmian legislacyjnych.

## Wnioski i rekomendacje

Zwiększenie ochrony dobra dziecka podczas procedury adopcyjnej jest widoczne w:
1) zobligowaniu sądów na mocy art. 578 § 2 k.p.c. do przesyłania w terminie siedmiu dni od momentu uprawomocnienia się wszystkich postanowień o pozbawieniu władzy rodzicielskiej do właściwego ośrodka adopcyjnego prowadzącego wojewódzki bank danych o dzieciach zakwalifikowanych do przysposobienia. Eliminuje to przypadki niezgłaszania do adopcji małoletnich z uregulowaną sytuacją prawną;

2) wyeksponowaniu znaczenia oraz podkreśleniu obligatoryjnego charakteru procedury adopcyjnej w ramach właściwości ośrodków adopcyjnych;
3) współpracy sądu opiekuńczego z ośrodkiem adopcyjnym w celu uzyskiwania informacji o szkoleniu kandydata do przysposobienia dziecka oraz opinii o nim;
4) obligatoryjnym udziale prokuratora w postępowaniach o przysposobienie, w których przysposabiający są zwolnieni z obowiązku odbywania szkoleń w ośrodku adopcyjnym.

Wydaje się jednak, że samo wprowadzenie do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego instytucji adopcji ze wskazaniem przez osoby najbliższe dziecku nie wyeliminuje zjawiska „podziemia adopcyjnego". Mimo wprowadzonych zmian:
1) rodzice wciąż będą mogli wyrażać zgodę na przysposobienie przez osoby obce dziecku na podstawie art. 119 § 1 k.r.o.;
2) nadal będą miały miejsce inne wyliczone przez Pomarańską-Bielecką (2009, s. 7) sposoby obejścia procedury adopcyjnej;
3) sam fakt, że ktoś jest osobą spokrewnioną albo spowinowaconą z małoletnim, nie oznacza, że będzie on należycie wywiązywał się z obowiązków przysposabiającego. Procedura adopcyjna w ramach ośrodka adopcyjnego powinna obejmować wszystkie, bez wyjątków, osoby starające się o przysposobienie dziecka. Artykuł 172 u.w.r.s.p.z. zwalnia z obowiązku odbycia szkolenia następujące osoby: spokrewnione lub spowinowacone z dzieckiem; te, które już wcześniej przysposobiły rodzeństwo dziecka; te, u których dziecko przebywało w ramach rodzinnej pieczy zastępczej. W ramach tego katalogu, tylko osoby spokrewnione i spowinowacone z przysposabianym nigdy nie zetknęły się z ośrodkiem adopcyjnym.
4) wskazanie przez rodziców dziecka osób spokrewnionych z nimi oraz małżonka jednego z nich jest skuteczne tylko przez dwa tygodnie. Kandydaci do adopcji muszą w tym terminie wystąpić z wnioskiem o przysposobienie. Co się stanie, jeżeli przysposabiający uchybią temu terminowi? Czy mogą być wskazani po raz kolejny? Czy zostają wyłączeni z kręgu osób, które mogą przysposobić dziecko? Czy rodzice mogą po raz kolejny wskazać innych krewnych?

Po analizie zmian wprowadzonych ustawą z dnia 24 sierpnia 2015 r. należy podzielić opinię wyrażoną przez Łukasiewicza (2016), który w sposób krytyczny ocenia wprowadzenie adopcji ze wskazaniem przez osoby najbliższe, gdyż przepis w obecnym kształcie w żaden sposób nie przyczyni się do zmniejszenia „podziemia adopcyjnego". Natomiast pozytywnie należy odnieść się do zmian wprowadzonych w przepisach kodeksu postępowania cywilnego (tamże). Ponadto, mając na uwadze znikomą liczbę skazań za przestępstwo organizowania nielegalnej adopcji, należałoby zastanowić się nad przeprowadzeniem kampanii zwiększającej świadomość prawną obywateli w tym zakresie. Każde bowiem zachowanie mające na celu obejście regulacji dotyczących procedury adopcyj-

nej, które są związane z przyjęciem korzyści majątkowej, jest przestępstwem, nawet jeżeli było podjęte w interesie małoletniego. W tym miejscu należałoby też postulować *de lege ferenda* o rozszerzenie znamion przestępstwa z art. 211a k.k. o czyny niezwiązane z uzyskaniem korzyści majątkowej. Ponadto należy podkreślić szczególną sytuację małoletnich z niepełnosprawnościami w procesie adopcyjnym. Mimo że ustawodawca nie konstruuje szczególnych przepisów w ramach procedury adopcyjnej, które miałyby na celu ochronę dobra dzieci z dysfunkcjami, należy realizować tę zasadę poprzez praktykę. Oba etapy postępowania adopcyjnego powinny dążyć do szczególnej dbałości o dzieci z niepełnosprawnościami. Tym bardziej że większość z nich znajduje rodziny adopcyjne poza granicami Rzeczypospolitej Polskiej.

Należałoby również uświadomić obywatelom, zwłaszcza kandydatom na rodziców adopcyjnych, że przedłużająca się często procedura przysposobienia dziecka, zarówno na etapie właściwości ośrodka adopcyjnego, jak i sądu, nie jest z reguły wynikiem opieszałości w działaniu tych instytucji, lecz skutkiem dogłębnego i rzetelnego sprawdzania zgodności przysposobienia z dobrem dziecka.

## Bibliografia

### Literatura

Holewińska-Łapińska, E. (2003). Przysposobienie. W: T. Smyczyński (red.), *System prawa prywatnego. Prawo rodzinne i opiekuńcze* (s. 445–681). Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

Hypś, S. (2016). Komentarz do art. 211a k.k. W: A. Grześkowiak, K. Wiak (red.), *Kodeks karny. Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, Legalis.

Komendowska, M. (2013). Adopcja ze wskazaniem jako alternatywna droga do rodzicielstwa. W: E. Kozdrowicz (red.), *Adopcyjne rodzicielstwo – dylematy, nadzieje, wyzwania* (s. 197–227). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Kuryłowicz, M. (2011). Rozwój historyczny rzymskiej adopcji. *Studia Iuridica Lublinensia*, *16*, 35–53.

Longchamps de Bérier, F. (2007). *Nadużycie prawa w świetle rzymskiego prawa prywatnego*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.

Łukasiewicz, R. (2016). Prawna regulacja przysposobienia ze wskazaniem a problem handlu dziećmi. *Monitor Prawniczy*, *3*, Legalis.

Marszałkowska-Krześ, E., Krej, N. (2015). Komentarz do art. 585 k.p.c. W: E. Marszałkowska-Krześ (red.), *Kodeks postępowania cywilnego. Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, Legalis.

Osuchowski, W. (1988). *Rzymskie prawo prywatne. Zarys wykładu*. Warszawa: PWN.

Pietrzykowski, K. (2015). Komentarz do art. 120 k.r.o. W: K. Pietrzykowski (red.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, Legalis.

Pomarańska-Bielecka, M. (2009). Komercyjny obrót dziećmi w celach adopcyjnych. *Edukacja Prawnicza*, *3*(*105*), 3–8.

Rutkowska, I. (2013). Adopcja zagraniczna w praktyce Krajowego Ośrodka Adopcyjnego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. W: E. Kozdrowicz (red.), *Adopcyjne rodzicielstwo – dylematy, nadzieje, wyzwania* (s. 228–254). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Żyznowski, T. (2016). Komentarz do art. $585^1$ k.p.c. W: A. Marciniak, K. Piasecki (red.), *Kodeks postępowania cywilnego. Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, Legalis.

**Akty prawne**

Konwencja o ochronie dzieci i współpracy w dziedzinie przysposobienia międzynarodowego sporządzona w Hadze dnia 29 maja 1993 r., Dz. U. 2000, Nr 39, poz. 448.

Konwencja o prawach dziecka z dnia 20 listopada 1989 r., Dz. U. 1991, Nr 120, poz. 526.

Europejska Konwencja o przysposobieniu dzieci sporządzona w Strasburgu dnia 24 kwietnia 1967 r., Dz. U. 1999, Nr 99, poz. 1157.

Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz. U. 1964, Nr 9, poz. 59, ze zm.

Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. – Kodeks postępowania cywilnego, Dz. U. 1964, Nr 43, poz. 296 ze zm.

Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz. U. 2011, Nr 149, poz. 887, ze zm.

Ustawa z dnia 24 lipca 2015 r. o zmianie ustawy – Kodeks rodzinny i opiekuńczy, ustawy – Kodeks postępowania cywilnego oraz ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz. U. 2015, poz. 1199.

Obwieszczenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia z dnia 11 października 2013 r. w sprawie listy ośrodków adopcyjnych upoważnionych do współpracy z organami centralnymi innych państw lub z licencjonowanymi przez rządy innych państw organizacjami lub ośrodkami adopcyjnymi, M.P. 2011, poz. 850.

**Orzecznictwo i dokumenty**

Postanowienie Sądu Najwyższego – Izba Cywilna z dnia 22 czerwca 1972 r., III CRN 133/72, Legalis, nr 16335.

Postanowienie Sądu Najwyższego – Izba Cywilna z dnia 13 lutego 1980 r., III CRN 181/79, Legalis, nr 21897.

Postanowienie Sądu Najwyższego – Izba Cywilna z dnia 18 listopada 2003 r., II CK 199/02, Legalis, nr 64961.

Projekt (druk sejmowy nr 2361), Rodzina i Prawo, Nr 32, 2015, s. 64.

## DLACZEGO WCIĄŻ ISTNIEJE „PODZIEMIE ADOPCYJNE”?

*Streszczenie*

Głównym celem prawnej instytucji przysposobienia jest ochrona dobra dziecka oraz realizacja jego prawa do wychowania się w rodzinie. Okazuje się jednak, że regulacje w tym zakresie są niewystarczające i pozwalają na organizowanie nielegalnej adopcji. Ustawodawca wielokrotnie, poprzez wprowadzanie zmian legislacyjnych, podejmował próby eliminacji tego zjawiska. Ostatnią z nich było sformalizowanie adopcji ze wskazaniem, w celu ograniczenia „podziemia adopcyjnego”.

*Słowa kluczowe*: dobro dziecka, przysposobienie, adopcja, procedura adopcyjna, ośrodek adopcyjny, nielegalna adopcja, podziemie adopcyjne

## WHY DOES ILLEGAL ADOPTION STILL EXIST?

*Abstract*

The main purpose of the legal institution of adoption is to protect the interests of the child and to realize the right to education in the family. It turns out, however, that regulations in this area are insufficient and allow illegal adoption. The legislator has repeatedly attempted to eliminate this phenomenon by introducing legislative changes. The last such a change was to formalize targeted adoption in order to reduce “underground adoption.”

*Key words*: interests of the child, adoption, adoption procedure, adoption center, illegal adoption, underground adoption

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO” ISSN 1734-5537
CNS nr 3(33) 2016, 111–115

# RECENZJE I POLEMIKI

DOROTA JANKOWSKA*

## Zbigniew Szawarski i in. (2015). *Rysa na raju. My i niepełnosprawni*. Warszawa: Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z Zespołem Downa „Bardziej Kochani”

Problematyka osób z niepełnosprawnością, jeszcze do niedawna podejmowana jedynie w kręgach pedagogów specjalnych, terapeutów i rewalidatorów, zaczęła wreszcie być wyraziściej i szerzej dyskutowana w interdyscyplinarnym dyskursie naukowym, jak też w życiu kulturalnym i społecznym. Przełamanie konwencji mówienia i pisania o osobach niepełnosprawnych jako przypadkach klinicznych, interesujących – i to w wymiarze przede wszystkim uczestników oddziaływań rehabilitacyjnych – wąskie grono specjalistów, stanowi pozytywny rezultat ugruntowania się, także w naszym kraju, nowej filozofii wobec niepełnosprawności. Znajduje ona swój wyraz w aktualnych uregulowaniach prawnych, wynikających z Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, podpisanej 13 grudnia 2006 r. w Nowym Jorku, w Polsce ratyfikowanej 25 października 2012 r. (Dz. U. 2012, poz. 1169). Nowe podejście wskazuje, że „niepełnosprawność jest pojęciem ewoluującym […] i wynika z interakcji między osobami dysfunkcyjnymi a barierami wynikającymi z postaw ludzkich i środowiskowymi, które utrudniają tym osobom pełny i skuteczny udział w życiu społeczeństwa, na zasadzie równości z innymi osobami” (tamże: Preambuła). Tym samym nakłada szczególne obowiązki podnoszenia świadomości społeczeństwa na rzecz poszanowania godności i praw osób niepełnosprawnych. Te okoliczności rodzą nadzieję na zmianę społecznych postaw wobec niepełnosprawności z dystansujących i izolujących lub też ubezwłasnowolniających nadmierną ochroną (w których każdorazowo osoba niepełnosprawna nie jest traktowana jako integralny element społeczeństwa) na postawy prawdziwie inkluzywne i upodmiotawiające.

* Dorota Jankowska; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail:djankowska@aps.edu.pl

Próby uporczywego przebijania się przez mury społecznej niewiedzy i odsłaniania perspektyw (i potrzeb) budowania wspólnego świata, pozbawionego barier między sprawną większością a niepełnosprawnymi, już od kilku lat podejmuje Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z Zespołem Downa „Bardziej Kochani", publikując serię szczególnych książek. Zapraszają one do dialogu o niepełnosprawności osoby znane w przestrzeni publicznej, stąd ich przekaz tworzy szanse na uzyskanie szerszego rezonansu społecznego.

W grudniu 2015 r. ukazała się kolejna tego typu publikacja, pod metaforycznym tytułem *Rysa na raju. My i niepełnosprawni*. Choć może być on różnie interpretowany: jako wskazanie istnienia naturalnych niedoskonałości, jako pytanie o sens zjawiska niepełnosprawności czy też jako istnienie szczelin i zarysowań społecznego *universum*, wydaje się, że przede wszystkim uwrażliwia na rysy istniejące w relacjach między ludźmi. Być może inicjatorom publikacji chodzi o wskazanie, że tam, gdzie człowiek spotyka się z drugim człowiekiem, możliwe jest stworzenie „raju wspólnoty" – o ile ludzie pozostaną wobec siebie otwarci i zdolni do życzliwości i solidarności. Być może kierowanie się ludzką miłością tam, gdzie występują pęknięcia i rysy, pozwoli nie tylko zapobiec destrukcji rozłamów, lecz także przyczyni się do dostrzeżenia cudu różnorodności, w którym wszyscy są sobie potrzebni.

Zaprezentowana publikacja jest z całą pewnością krokiem w drodze – jak określiłaby to Helena Radlińska – meliorowania społecznej świadomości poprzez pogłębianie rozumienia, kim dla każdego z nas są osoby niepełnosprawne, z którymi wszak rzadko mamy okazję kontaktowania się, myślenie o których częstokroć wypieramy jako trudne i budzące nieuświadamiane pokłady lęku, a w związku z tym – które postrzegamy stereotypowo jako *Innych*, ludzi odległych i obcych. Dodać warto, że ucieczkowa postawa wobec niepełnosprawnych to także zamykanie się na prawdę o sobie. Refleksja nad własną recepcją osób niepełnosprawnych to przecież zarazem wysiłek rozumienia samego siebie, wysiłek poznania tego, kim się jest, skoro są w nas takie a nie inne uczucia, nastawienia do niepełnosprawności i wyobrażenia na jej temat.

Rozumiejący wgląd w tak trudne kwestie ma szczególne szanse zaistnieć w bliskiej i szczerej, opartej na zaufaniu i otwartości rozmowie z drugim człowiekiem, w dialogu, który prowokuje i dodaje odwagi w wydobywaniu tego, co na co dzień niedostrzegane, skrywane czy wręcz wyparte. Prezentowana książka stanowi właśnie zbiór takich dwunastu autentycznych i osobistych rozmów par osób różnej płci, wieku, stanu i profesji, prowadzonych w bardzo różnym stylu i podejmujących w gruncie rzeczy różne wątki, choć każda z nich – we właściwy sobie sposób – dotyka kwestii ludzkiego bycia wobec niepełnosprawności, przede wszystkim intelektualnej, ale także fizycznej, wywołanej kalectwem, chorobą, starością.

Wspomniany wcześniej pomysł, by uczestnikami dialogów stali się prezentujący refleksyjny stosunek do życia powszechnie znani i cenieni przedstawiciele

świata nauki, sztuki i polityki, w tej publikacji w pełni się sprawdził i zadecydował o wartościowości, a także (zasadne jest użycie tego określenia) atrakcyjności zbioru. Przemyślenia wybitnych autorytetów i postaci budzących uznanie, wydobyte w trakcie rozmów z osobami duchowo im bliskimi, krążąc wokół tematu współbycia zdrowej większości i osób niepełnosprawnych, poruszają swą wrażliwością i autentycznością, budzą refleksje. Problem niepełnosprawności uzyskał w nich egzystencjalne osadzenie. Pojawia się w konkretnych doświadczeniach uczestnictwa w szeroko rozumianym życiu społecznym, w którym wszyscy jesteśmy zanurzeni. Dialogujący wszak sami nie byli ani zawodowo, ani rodzinnie związani z problemem niepełnosprawności, toteż ich przeżycia są bliskie ogółowi społeczeństwa. Ich opowieści pozwalają na poddanie refleksji własnych spotkań z upośledzeniem, rozwijają wątki dotąd nieobecne czy przemilczane, tworzą język dla nowego myślenia o niepełnosprawności.

Rozmowy te uświadamiają, że życie ludzkie naznaczone jest napięciem wytwarzanym poprzez ciągłe odnoszenie się do relacji doskonałość–niepełnosprawność. Egzystencja każdego z nas, bez względu na to, kim jesteśmy i co robimy, polega bowiem na mierzeniu się z własnymi słabościami w – jak określiłby to Alfred Adler – instynktownym *dążeniu do mocy*. W jej trakcie napotykamy innych ludzi; takie spotkania mogą okazać się dla nas bardzo inspirujące czy cenne, bez względu na to, czy będą to osoby pełnosprawne (wszak niedoskonałe), czy też niepełnosprawne (choć niejednokrotnie w różnych dziedzinach budzące podziw swoją doskonałością). Ważne jest, byśmy pozostali na napotykanych innych otwarci i pozbawieni uprzedzeń.

Wprowadzeniem do relacji z rozmów jest artykuł Zbigniewa Szawarskiego „Godność człowieka rehabilitowanego". Autor kreśli ramy dyskursu o niepełnosprawności, zawierając go pomiędzy filozoficzną refleksją nad godnością własną każdego człowieka, także niepełnosprawnego, wywodem etycznym, dociekającym postaw moralnych osób kontaktujących się z niepełnosprawnymi i wspierającymi ich w procesie rehabilitacji, a myślą społeczną, krytycznie odnoszącą się do systemu polityki społecznej, który choć nie może degradować moralnie wymagających pomocy, to wciąż zdarza się, że to czyni. Podjęte w artykule wątki moralne kontynuuje w rozmowie z Haliną Postek. Wskazuje, że człowiek wyraża swoje człowieczeństwo w stosunku do istot bezbronnych i słabszych, a „każdą ludzką trzcinę mogą zniszczyć przeciwności losu" (s. 18), gdyż nikt nie jest samowystarczalny i w różnych fazach swego życia wymaga pomocy.

Choć takie otwarcie dyskusji o społecznym postrzeganiu niepełnosprawności należy ocenić jako w pełni wystarczające, wydaje się, że wprowadzenie do recenzowanej pozycji mógłby rozszerzać głos Elżbiety Zakrzewskiej-Manterys, tu opublikowany na końcu książki i potraktowany jako podsumowanie; wypowiedź tej autorki ma charakter bardziej wprowadzający niż konkludujący. Autorka prezentuje w nim bowiem idee publikacji oraz okoliczności jej powstania, których przedłożenie czytelnikowi na wstępie byłoby chyba bardziej celowe. Odnosząc

się także do wszystkich zamieszczonych rozmów i usiłując „wejść w klimat każdego z wywiadów i wydobyć z nich oryginalne rysy uwikłania w problematykę niepełnosprawności, charakterystyczne dla rozmawiających" (s. 183), intryguje i inspiruje czytelnika, jakby zaprasza go do lektury. Z drugiej strony, wnikliwość dokonanych przez Zakrzewską-Manterys analiz dialogów usprawiedliwia potraktowanie jej głosu jako *résumé* całej książki. Lektura „Podsumowania" zachęci być może do powrotu do wcześniej przeczytanych rozmów i ponownego zagłębienia się w rozwijane w nich myśli. Tym bardziej że każdy z wywiadów jest odmienny, a – jak zauważyła wspomniana autorka – także sama niepełnosprawność odgrywa różną rolę w strukturze narracji, stanowiąc bądź główny jej wątek, bądź tylko pojawiając się w kontekście innych tematów.

Zaprezentowane dialogi stanowią głosy w humanistycznym dyskursie na temat kondycji współczesnego człowieka, jakości międzyludzkich relacji, wrażliwości i duchowości, odniesień do innych (niepełnosprawnych, niedołężnych, starych), wyrażone też w działalności artystycznej czy społecznej. Z literacką wrażliwością Marek Bieńczyk w rozmowie z Magdaleną Kicińską snuje refleksje nad ludzkim światem i konstatuje jego ułomność, objawiającą się w cierpieniu, krzywdzie, bólu, które dotykają każdego, nie tylko tych, których skłonni bylibyśmy określić mianem niepełnosprawnych. Cierpienie, którym naznaczona jest egzystencja, nie ma, zdaniem Bieńczyka, mocy uszlachetniającej (ani osób nim dotkniętych, ani tych, którzy im towarzyszą), niemniej – co podkreśla rozmówca – wymaga uważności, zmusza do wrażliwego poruszania się korytarzami życiowego labiryntu, w których spotykamy innych ludzi. Spotykanie osób niepełnosprawnych (a o takich doświadczeniach możemy tu też przeczytać) pogłębia namysł nad sobą, nad tym, kim sami jesteśmy.

W tym kontekście polemicznie brzmią słowa Andrzeja Szostka, wyrażone mottem: „ułomność jest łaską". Prowadząc swe rozważania na temat człowieka w duchu personalizmu chrześcijańskiego, widzi w nim istotę stworzoną jako niedoskonałą, która wszak właśnie dzięki tej niedoskonałości może rosnąć. Ułomność nie pomniejsza więc wartości człowieka, lecz przeciwnie – rozwija go. Cierpienie jest życiu w pewien sposób potrzebne, bez niego stalibyśmy się „kukiełkami wolnymi od wszelakich niedogodności" (s. 122). Szostek odpowiada na wiele trudnych pytań, np. o stanowisko Kościoła wobec problemu życia sakramentalnego osób upośledzonych umysłowo. W wywiadzie mocno wybrzmiewa myśl, że należy wykorzenić przekonanie o wyższości człowieczeństwa, czy też ludzkiego życia, osób o większej sprawności intelektualnej w stosunku do upośledzonych.

Wychodząc z identycznych założeń – głoszących, że każdy człowiek jest osobą, a przez to istotą obdarzoną niezbywalną wartością i godnością – do innego wniosku dochodzą w swej rozmowie Jan Sochoń i Andrzej Wołosewicz. Konstatują oni fałszywość myślenia o człowieku w kategoriach niepełnosprawności, zauważając, że nawet osoba dotknięta bardzo poważnymi ograniczeniami jest zdolna do ducho-

wego czynu – do miłości. Niepełnosprawność nie istnieje, nie ma jej tam, gdzie nie dokonuje się krzywdzących porównań, gdzie każdy idzie swoją drogą, odkrywając swoje talenty, czasem głęboko ukryte, ale w sytuacji akceptacji (także siebie), wspierania w procesie mierzenia się z problemem, możliwe do rozwinięcia.

Dialog Krzysztofa Pawłowskiego z Ewą Łętowską to rozmowa z prawniczką zafascynowaną operą, a więc jednym z najbardziej zrytualizowanych gatunków sztuki, które zdają się konserwować społeczne stereotypy. Podejmuje kwestie nieobecności osób niepełnosprawnych w środowisku artystów scen operowych i baletowych, rozważa przekaz o niepełnosprawności ukryty w dramaturgii i wybranych aktach dzieł scenicznych. Z kolei wywiady z Wiesławem Godzicem i Magdaleną Łazarkiewicz to rozmowy oscylujące wokół problematyki niepełnosprawności w filmie, ale także okazje do dzielenia się osobistymi doświadczeniami ze spotkań z osobami niepełnosprawnymi. Wypowiedzi dokumentują fakt, że w polskim społeczeństwie utrwalił się obraz stereotypowego traktowania osoby niepełnosprawnej jako biednego kaleki, co w żadnym razie nie jest właściwe. Rozmówcy dostrzegają wszak zwiastuny zmian, które dają nadzieję na zburzenie tego stereotypu. Rozmowa Jerzego Hausnera z Aleksandrą Frandrejewską-Tomczyk pokazuje, w jaki sposób można walczyć ze stereotypami. Hausner przywołuje konkretne działania integrujące środowiska osób zdrowych i niepełnosprawnych, w których uczestniczy, i które sam animuje w swym miejscu pracy i życia, jakim jest uczelnia wyższa.

Także pozostałe dialogi – z aktorką, która przyznaje, że chciałaby „mieć w sobie większy spokój" (Agnieszką Grochowską), artystką sceny kabaretowej, która, choć wydaje się bezproblemową, silną kobietą, przyznaje się do swoich lęków, zahamowań i kompleksów (Joanną Kołaczkowską), aktorem i producentem filmowym, odnoszącym sukcesy, a zarazem zaangażowanym w kampanie społeczne Fundacji Synapsis, konstatującym, że każdy artysta jest samotny (Bartłomiejem Topą), dziennikarzem i twórcą kabaretowym, który widzi potrzebę oswajania niepełnosprawności także poprzez żart i humor (Arturem Andrusem) – z całą pewnością zainteresują i poruszą czytelników. Pozwolą im bliżej poznać, czy może raczej poznać z nieeksponowanej w mainstreamowym obiegu, rzadko ujawnianej strony, postacie rozmówców, uczestniczyć wraz z nimi w dialogu o ludzkim życiu i niepełnosprawności jako jego elemencie.

Konkludując, warto podkreślić, że to, co łączy wszystkie głosy składające się na zbiór *Rysa na raju*, to zorientowanie na wspólny cel, jakim jest budowanie świata, w którym łatwiej będzie o (po)rozumienie i współdziałanie w chronieniu dobra i który łącząc (doskonałość z niepełnosprawnością), będzie światem trochę lepszym od obecnego. Książka w pełni zasługuje na rekomendację. Jest mądra i piękna – w treści i formie, słowach i obrazach, czy ściślej: artystycznych zdjęciach rozmówców, wykonanych przez Annę Orłowską i Mateusza Lipińskiego. Jest wartością, która poprzez swoje zaistnienie już uczyniła świat odrobinę bardziej otwartym i bardziej wspólnym.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO” ISSN 1734-5537
CNS nr 3(33) 2016, 116–118

MAŁGORZATA WALKIEWICZ-KRUTAK*

# Josef Zihl, Gordon N. Dutton (2015). *Cerebral Visual Impairment in Children: Visuoperceptive and Visuocognitive Disorders*. Wien: Springer

W przedstawianej książce autorzy reprezentujący różne dziedziny nauki (Josef Zihl jest profesorem neuropsychologii w Department of Psychology w Monachium, Gordon N. Dutton – profesorem okulistyki pediatrycznej w Department of Visual Science na Uniwersytecie w Glasgow) wspólnie podjęli tematykę obecną w międzynarodowym dyskursie naukowym, prowadzonym głównie w takich krajach, jak USA, Kanada, Wielka Brytania, Holandia, Szwecja i Niemcy – dotyczącą istoty niepełnosprawności wzroku, której etiologia wynika z dysfunkcji mózgu. Wyniki badań naukowych prowadzonych w wymienionych krajach w zakresie przyczyn i konsekwencji mózgowego uszkodzenia widzenia oraz rozważania teoretyczne nimi inspirowane przynoszą wymierne rezultaty także w wymiarze wspomagania rozwoju i edukacji dzieci dotkniętych tą dysfunkcją.

Definiując mózgowe uszkodzenie widzenia i określając zakres znaczeniowy tego terminu, autorzy wpisują się w „europejski” nurt rozważania dysfunkcji wzroku o etiologii mózgowej u dzieci (obecny głównie w opracowaniach autorów z krajów europejskich), w odróżnieniu od stanowiska wielu amerykańskich badaczy, którzy optują za stosowaniem terminu „korowe uszkodzenie widzenia” i odmiennie określają zakres tej dysfunkcji, zawężając ją do uszkodzeń natury korowej. Zdaniem autorów, o mózgowym uszkodzeniu widzenia można mówić wówczas, gdy u dziecka doszło do zaburzeń widzenia w konsekwencji uszkodzenia tych elementów układu wzrokowego, które są częścią ośrodkowego układu nerwowego, tj. drogi wzrokowej (od skrzyżowania nerwów wzrokowych do pierwotnej kory wzrokowej), kory wzrokowej i innych struktur korowych i podkorowych, biorących udział w procesie widzenia i percepcji wzrokowej.

Ponieważ mózgowe uszkodzenie widzenia niesie ze sobą wiele konsekwencji dla rozwoju i funkcjonowania dzieci w zakresie różnych sfer rozwojowych (nie tylko wzroku), autorzy szeroko opisują uwarunkowania funkcjonowania wzrokowego dzieci i ich wpływ na rozwój procesów poznawczych, m.in. uwagi i pamięci, oraz procesów motywacyjnych. Szczegółowo charakteryzują neuro-

* Małgorzata Walkiewicz-Krutak; Zakład Tyflopedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: mwalk@aps.edu.pl

biologiczne podstawy percepcji wzrokowej i opisują prawidłowości rozwojowe odnoszące się do takich funkcji wzrokowych, jak pole widzenia, ostrość wzroku i widzenie barwne, mających fundamentalne znaczenie dla rozwoju percepcji wzrokowej i funkcji poznawczych, zależnych od tej percepcji.

Autorzy wymieniają i charakteryzują liczne zaburzenia widzenia wynikające z mózgowego uszkodzenia widzenia. Są to zaburzenia w zakresie funkcji wzrokowych (pola widzenia, ostrości wzroku, wrażliwości na kontrast, percepcji przestrzeni, ruchu i głębi oraz adaptacji do zmiennych warunków oświetleniowych), funkcji motorycznych oczu (fiksacji, śledzenia, ruchów sakkadowych, konwergencji) i percepcji wzrokowej (m.in. lokalizowania określonych obiektów i kierowania ku nim uwagi, rozpoznawania i identyfikowania obiektów na podstawie cech wizualnych – kształtu, barwy, rozróżniania obiektów znajdujących się na tle innych, rozpoznawania twarzy).

Innym zagadnieniem, któremu poświęcono w książce uwagę, jest współwystępowanie z mózgowym uszkodzeniem widzenia niepełnosprawności umysłowej i motorycznej oraz wpływ tak sprzężonych niepełnosprawności na rozwój poznawczy i emocjonalny dzieci. W publikacji znajdują się również treści dotyczące etiologii mózgowego uszkodzenia, a także przegląd współczesnej wiedzy na temat korelacji konkretnych przyczyn i konsekwencji w zakresie funkcjonowania i potencjału rozwojowego dzieci.

Osobne rozdziały autorzy poświęcili na omówienie zagadnień dotyczących diagnozy (klinicznej i funkcjonalnej) mózgowego uszkodzenia widzenia u dzieci oraz oddziaływań wspomagających. Proces diagnozy określili jako zadanie interdyscyplinarne, wymagające współpracy zespołu specjalistów z różnych dyscyplin naukowych, m.in. neurookulistyki, neuropediatrii, neuropsychologii i pedagogiki specjalnej. Wskazali także na potrzebę wypracowania standaryzowanych narzędzi i uniwersalnych metod oceny, aby wyniki diagnozy mogli interpretować zarówno nauczyciele, jak i inni specjaliści zajmujący się na co dzień wspomaganiem rozwoju tej grupy dzieci. Autorzy opisują narzędzia diagnostyczne służące do oceny funkcji wzrokowych, np. ostrości wzroku czy pola widzenia, ale proponują także szczegółowo opracowane własne narzędzia służące do identyfikowania reakcji i sposobów funkcjonowania charakterystycznych dla mózgowego uszkodzenia widzenia, pomocne podczas przeprowadzania oceny widzenia funkcjonalnego.

W części dotyczącej terapii dzieci z mózgowym uszkodzeniem widzenia jako fundamentalny cel wczesnego wspomagania rozwoju autorzy wskazują minimalizowanie konsekwencji niepełnosprawności dziecka poprzez prowokowanie go do samodzielności w różnych obszarach codziennego funkcjonowania. Wymaga to od rodziców i specjalistów wspierających rozwój dziecka dużej wrażliwości na uwarunkowania funkcjonowania wynikające ze specyfiki mózgowego uszkodzenia widzenia, a co za tym idzie – terapii skrojonej na miarę potrzeb konkretnego dziecka. W procesie wspomagania rozwoju duże znaczenie autorzy przypisują plastyczności rozwojowej, także u dzieci doświadczających zaawansowanych

dysfunkcji mózgu, i wskazują na potrzebę stosowania odpowiednich bodźców, tak w środowisku fizycznym, jak i społecznym. Argumentują to współczesną wiedzą na temat plastyczności mózgu i własnym doświadczeniem zawodowym, z którego wynika, że odpowiednia stymulacja środowiska jest skuteczna przede wszystkim w okresie zwiększonej podatności układu wzrokowego na zmiany. Akcentując fakt, że postęp na wszystkich etapach rozwoju jest nierozerwalnie związany z motywacją dziecka do zdobywania informacji i do podejmowania aktywności motorycznych, podkreślają znaczenie stymulacji wzroku odpowiednio dobranej do potrzeb dziecka, pośrednio wzmacniającej także uwagę i procesy motywacyjne. Jak piszą autorzy, uwaga, uczenie się, pamięć i funkcje wykonawcze, podobnie jak motywacja do poznawania wizualnego świata, odgrywają istotną rolę w procesie adaptacji do konsekwencji zaburzeń widzenia, jak również w zakresie wykorzystania osłabionych możliwości wzrokowych w optymalny sposób. Przebywanie w naturalnym środowisku, pozbawionym dostosowania do potrzeb możliwości wzrokowych i percepcji dziecka z mózgowym uszkodzeniem widzenia, jest niewystarczające do osiągnięcia poprawy w zakresie funkcjonowania wzrokowego – konieczne są zatem zarówno metodycznie prowadzone wspomaganie rozwoju funkcji wzrokowych i percepcji wzrokowej, jak i dostosowanie otoczenia fizycznego do potrzeb dziecka z dysfunkcją wzroku wynikającą z uszkodzenia mózgu.

Integralną częścią rozważań teoretycznych są przedstawione w książce studia przypadków, które ilustrują szerokie spektrum konsekwencji mózgowego uszkodzenia widzenia dla funkcjonowania dzieci. Mogą one również służyć jako wskazówki do diagnozy i konstruowania indywidualnego planu edukacyjno-rehabilitacyjnego dla dziecka oraz jego realizacji. Opisane zmiany w funkcjonowaniu dzieci po wprowadzeniu terapii (na którą składały się m.in. stymulacja w zakresie rozwoju i uprawniania funkcji wzrokowych oraz motywowanie dziecka do wykorzystywania osłabionych możliwości wzrokowych podczas wykonywania rozmaitych zadań wynikających z wieku rozwojowego), ukazują jej wymierne efekty dla rozwoju dzieci.

Sposób prezentacji treści w omawianej publikacji odbiega od trudnych do interpretacji źródłowych materiałów medycznych. Przejrzysta i logiczna struktura książki ułatwia czytelnikowi swobodne przechodzenie do wybranych treści. Publikacja adresowana jest do specjalistów różnych dziedzin nauki i praktyki, którym bliski jest temat mózgowego uszkodzenia widzenia u dzieci, m.in. do okulistów, neurologów dziecięcych, psychologów, pedagogów specjalnych, fizjoterapeutów i logopedów, ze względu na interdyscyplinarne ujęcie poruszanych w niej obszarów tematycznych. Prezentowana książka jest obecnie najbogatszym źródłem współczesnej wiedzy (tak z zakresu medycyny, jak i oddziaływań terapeutyczno-usprawniających) na temat rozwoju i zaburzeń percepcji wzrokowej u dzieci z mózgowym uszkodzeniem widzenia, oceny klinicznej i funkcjonalnej oraz wczesnego wspomagania rozwoju i wybranych aspektów edukacyjnych istotnych dla tej grupy dzieci.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO” ISSN 1734-5537
CNS nr 3(33) 2016, 119–124

## SPRAWOZDANIA, KOMUNIKATY, KRONIKA

IWONA KONIECZNA, KATARZYNA SMOLIŃSKA*

# SPRAWOZDANIE Z MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ Z CYKLU „PEDAGOGIKA SPECJALNA – KONCEPCJE I RZECZYWISTOŚĆ”

Międzyzdroje, 12–13 września 2016

W dniach 12–13 września 2016 r. w Międzyzdrojach odbyła się kolejna już międzynarodowa konferencja naukowa z cyklu „Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość”, organizowana przez Katedrę Pedagogiki Specjalnej Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego.

W obecnych czasach pedagogika specjalna stoi przed wyzwaniami związanymi z różnymi i złożonymi zagadnieniami, jak np. przemiany paradygmatyczne dyscypliny, kształcenie inkluzyjne, emancypacja osób niepełnosprawnych, praca z uczniem zdolnym, rozwój interdyscyplinarnych studiów nad niepełnosprawnością. Dlatego też organizatorzy zadbali o to, aby tematyka konferencji koncentrowała się wokół koncepcji teoretycznych funkcjonujących paradygmatów w pedagogice specjalnej oraz praktycznych aspektów związanych m.in. z takimi zagadnieniami, jak edukacja włączająca, rehabilitacja, polityka oświatowa i społeczna, a także kształcenie akademickie pedagogów specjalnych.

Członkami komitetu naukowego byli: przewodniczący – dr hab., prof. US Teresa Żółkowska (Uniwersytet Szczeciński) i dr hab., prof. US Marcin Wlazło (Uniwersytet Szczeciński) oraz prof. dr hab. Iwona Chrzanowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), prof. dr hab. Aniela Korzon (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu), prof. dr hab. Barbara Kromolicka (Uniwersytet Szczeciński), prof. dr hab. Anna Nowak (Uniwersytet Śląski w Katowicach), prof. dr hab. Franciszek Wojciechowski (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie),

* Iwona Konieczna; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: ikonieczna@aps.edu.pl

* Katarzyna Smolińska; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: ksmolinska@aps.edu.pl

prof. dr hab. Marzenna Zaorska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), dr hab., prof. UP Jolanta Baran (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie), dr hab., prof. UWM Urszula Bartnikowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), dr hab. Beata Cytowska (Uniwersytet Wrocławski), dr hab., prof. UZ Małgorzata Czerwińska (Uniwersytet Zielonogórski), dr hab., prof. UKSW Marzena Dycht (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie), dr hab., prof. UW Grażyna Dryżałowska (Uniwersytet Warszawski), dr hab., prof. UP Grażyna Gunia (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), dr hab. n. med. Ludmiła Halczy-Kowalik (Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie), dr hab., prof. UAM Beata Jachimczak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab., prof. UZ Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk (Uniwersytet Zielonogórski), dr hab. Lilianna Konopska (Uniwersytet Szczeciński), dr hab. Danuta Kopeć (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab., prof. UP Kinga Łapot-Dzierwa (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), dr hab., prof. US Barbara Ostapiuk (Uniwersytet Szczeciński), dr hab. Katarzyna Parys (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), dr hab., prof. UG Sławomira Sadowska (Uniwersytet Gdański), dr hab., prof. APS Bernadeta Szczupał (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), dr hab., prof. APS Grzegorz Szumski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), dr hab., prof. US Janina Świrko-Pilipczuk (Uniwersytet Szczeciński), dr hab. Danuta Wolska (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), dr hab. Agnieszka Zalewska-Meler (Akademia Pomorska w Słupsku).

W konferencji wzięli udział naukowcy i pedagodzy zarówno z kraju, jak i z zagranicy. Spotkanie miało nie tylko naukowy charakter, lecz także było okazją do wymiany poglądów na temat intensywnych przemian społecznych, które powodują istotne zmiany w polu teoretycznym i praktycznym nauk o wychowaniu.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonała prof. dr hab. Barbara Kromolicka – Dziekan Wydziału Humanistycznego US, która powitała przybyłych gości i zachęciła do aktywnych, inspirujących i owocnych obrad. W ciągu dwóch dni konferencji obrady odbywały się zarówno w sesjach plenarnych, jak i sekcjach tematycznych.

Pierwszą sesję plenarną prowadziły prof. dr hab. Aniela Korzon i prof. dr hab. Anna Nowak. Obrady rozpoczął prof. Daniel Goodley z Uniwersytetu w Scheffield, znany przedstawiciel *disability studies*, wygłaszając referat pt. „Krytyczne studia nad niepełnosprawnością, edukacja specjalna i włączająca". Prelegent przedstawił rozważania w zakresie czterech uznanych podejść w ramach krytycznych studiów nad niepełnosprawnością. Omówił model społeczny, model mniejszościowy, model relacyjny i model kulturowy. Przybliżył perspektywę *disability studies*, a także przedstawił cztery wiążące się z nią podejścia: *crip studies*, studia nad globalnym południem, krytyczne rozważania ablizmu (*criti-*

*cal ableist studies*), *dis/ability studies*. Podczas wykładu zostały także przedstawione implikacje dla praktyki edukacji specjalnej i włączającej.

Następnie głos zabrała prof. dr hab. Iwona Chrzanowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Jej wystąpienie dotyczyło badań własnych nad modelem edukacji włączającej i współpracującej w opinii nauczycieli. Prelegentka przedstawiła założenia projektu badań własnych, który dotyczył doświadczeń nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów w zakresie edukacji włączającej jako „organizacji uczącej". Warto podkreślić, że grupę badawczą stanowili nauczyciele ze wszystkich rodzajów placówek edukacyjnych. Prezentowane wyniki badań stanowiły jedynie wybraną część dużego projektu prowadzonych badań własnych. Prezentacja częściowych wyników odnosiła się do postrzegania przez nauczycieli takich zjawisk, jak izolacja, odrzucenie i wykluczenie.

Z kolei prof. dr hab. Franciszek Wojciechowski i dr Sylwia Opozda-Suder (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie) zaprezentowali referat: „Niepełnosprawność – Ciało – Tożsamość. O kształtowaniu samoakceptacji własnej fizyczności", którego punktem wyjścia było pytanie: w jakim stopniu i w jakim zakresie jednostki z niepełnosprawnością doświadczają świadomości własnego ciała? W teoretycznych rozważaniach zaprezentowano kategorię niepełnosprawności jako obiektu społeczno-kulturowego, wizerunek osoby z niepełnosprawnością, a także funkcje ciała jako fundamentu do budowania tożsamości, który wpływa na umieszczenie osoby z niepełnosprawnością w strukturze społecznej. Autorzy prezentacji podkreślili, że traumatyczne doświadczenia związane z ciałem zaburzają proces kształtowania się jego obrazu i własnej tożsamości. Ciało nie jest wyłącznie biologiczną funkcją, lecz kreowaną społecznie rzeczywistością kulturową.

Profesor dr hab. Marzenna Zaorska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) w swoim wystąpieniu skupiła się na kwestii pedagogiki specjalnej jako samodzielnej dyscypliny naukowej. Omówiła jej wymiary, zakresy możliwości oraz ograniczenia. Doktor hab., prof. UW Grażyna Dryżałowska (Uniwersytet Warszawski) w referacie: „O integracji edukacyjnej z innej perspektywy" omówiła model integracji społecznej, który nasuwa, jej zdaniem, pytanie o wyzwania w zakresie społecznej integracji. Doktor hab., prof. UG Sławomira Sadowska (Uniwersytet Gdański) poruszyła kwestię kształcenia zintegrowanego jako problemu pedagogiki specjalnej. W swoim wystąpieniu odniosła się do zmian w reformie szkolnictwa po 1989 r. i dokonała interpretacji cech kształcenia zintegrowanego oraz sposobów wyjaśniania tego pojęcia w literaturze przedmiotu, zestawiając to z zapisami regulacji dotyczących kształcenia zintegrowanego w wykładni Ministerstwa Edukacji Narodowej. Z kolei dr hab., prof. APS Grzegorz Szumski (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie) w wystąpieniu „Edukacja włączająca – od koncepcji kształcenia uczniów z niepełnosprawnością do modelu szkoły dla wszystkich" przedstawił tytułowy model placówki, która dawałaby warunki do rozwoju potencjału uczniów, likwidowała bariery zarówno społeczne, jak

i architektoniczne. Prelegent opisywał także edukację włączającą, analizując jej przebieg jako proces lub jako stan. Doktor hab., prof. UAM Beata Jachimczak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) w referacie „Kompetencje wychowawcze i społeczno-kulturowe nauczycieli w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych na przykładzie projektu realizowanego na WSE UAM w Poznaniu" przedstawiła założenia autorskiego kursu, który zostanie przygotowany przez ekspertów z UAM, z uwzględnieniem praktycznych doświadczeń islandzkiej szkoły w obszarze metod wychowawczych (Szkoła Polska w Reykjaviku). Materiał ten pozwoli lepiej przygotowywać nauczycieli do wyzwań współczesności w kontekście pracy wychowawczej w szkole, stanowić będzie także spójną bazę wiedzy dotyczącą współczesnych problemów wychowawczych i kompetencji wychowawczych nauczycieli.

Drugą sesję plenarną prowadzili prof. dr hab. Marzenna Zaorska oraz prof. dr hab. Franciszek Wojciechowski. Tę część konferencji otworzył referat prof. dr hab. Anny Nowak (Uniwersytet Śląski w Katowicach) pt. „Ochrona praw osób z niepełnosprawnością". Prelegentka odniosła się do kwestii ochrony praw osób z niepełnosprawnością w różnych wymiarach funkcjonowania tej grupy osób w przestrzeni społecznej. Kolejne wystąpienie, prof. dr hab. Anieli Korzon (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu), dotyczyło problematyki języka pisanego i zawierało analizę przykładów braku zrozumienia określonych sformułowań, które w sposób bezpośredni mogą stanowić barierę w życiu wybranych grup społecznych. W dalszej części tej sesji dr hab., prof. UZ Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk (Uniwersytet Zielonogórski) przedstawiła referat na temat wymiarów i rozmiarów ubóstwa osób z niepełnosprawnością, podkreślając skalę zjawiska w odniesieniu do konkretnych przedstawicieli społeczeństwa. Doktor hab. Danuta Kopeć (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) omawiała znaczenie programu Video-feedback Intervention to Promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD) w pracy terapeutycznej z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Prelegentka przedstawiła możliwości i ograniczenia tej metody, odnosząc się do konkretnych przykładów. Przedostatnie wystąpienie w tej części konferencji poświęcone było analizie różnic w postawach matek i ojców wobec dorosłości swoich dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (dr hab. Beata Cytowska – Uniwersytet Wrocławski). Sesję plenarną zakończyło wystąpienie dr hab., prof. UP Jolanty Baran (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), która omawiała kwestie optymalnych warunków wychowania dziecka z niepełnosprawnością we współczesnej rodzinie. Prelegentka prowadziła rozważania w kontekście przeobrażeń społecznych, odnosząc to do danych empirycznych.

Po zakończeniu sesji plenarnej uczestnicy konferencji mieli do wyboru cztery sekcje tematyczne, których tematyka była bardzo różnorodna. Sekcja I, której przewodniczyły dr hab. Danuta Kopeć i dr hab. Beata Cytowska, koncentrowała się wokół zagadnień z obszaru edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawno-

ścią intelektualną. Sekcja II skupiała się wokół obszaru specjalnych potrzeb edukacyjnych. Przewodniczyły jej dr hab., prof. UWM Urszula Bartnikowska oraz dr hab., prof. UZ Małgorzata Czerwińska. Sekcję III prowadziły dr hab., prof. UP Jolanta Baran i dr hab. Danuta Wolska, sekcji IV zaś przewodniczyły dr hab., prof. UW Grażyna Dryżałowska oraz dr hab., prof. UKSW Marzena Dycht. Sekcje te miały bardzo szeroki obszar tematyczny, gdyż obejmowały m.in. wątki praktyczne w pracy z osobami z niepełnosprawnościami w starszym wieku, aktywność studentów z niepełnosprawnością w środowisku uczelni, obszary diagnozy i terapii dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także opinie różnych grup społecznych w kontekście funkcjonowania placówek edukacyjno-terapeutyczno-rehabilitacyjnych.

Kolejny dzień konferencji rozpoczął się sesją plenarną, którą prowadziły dr hab., prof. UZ Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk i dr hab., prof. UG Sławomira Sadowska. Pierwszy referat wygłosiła dr hab. Katarzyna Parys (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie): „Umiejscowienie poczucia kontroli jako wyznacznik twórczej orientacji życiowej pedagogów specjalnych". Prelegentka omówiła twórcze nauczanie i nauczanie dla kreatywności, wskazując na dwie oddzielne kategorie. Starała się także przedstawić odpowiedź na pytanie: jak i dlaczego twórczo nauczać oraz jak i dlaczego twórczo nauczać dla kreatywności? Następnie głos zabrała dr hab., prof. APS Bernadeta Szczupał (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), prezentując temat poświęcony godności człowieka w kontekście doświadczenia zależności przez osoby z niepełnosprawnością. Prelegentka rozważała, co może naruszać godność człowieka, przedstawiła też konceptualizację pojęcia godności, biorąc pod uwagę różne ramy czasowe i zmiany społeczne. Ukazała konieczność dychotomii pojęć takich, jak: doświadczanie zależności, wykluczenie, piętno, ukorzenie a godność, podmiotowość, tożsamość, szacunek. Tytuł kolejnego wystąpienia brzmiał: „Tyflografika i audiodeskrypcja szansą na inkluzję społeczną osób z niepełnosprawnością wzroku?" (dr hab., prof. UZ Małgorzata Czerwińska i mgr Elwira Grzelecka – Uniwersytet Zielonogórski). Prelegentki ukazały pojęcia funkcjonujące w tyflopsychologii dotyczące tyflografiki i audiodeskrypcji. W dalszej części obrad plenarnych dr hab., prof. UKSW Marzena Dycht (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) w swoim wystąpieniu odniosła się do kwestii audiodeskrypcji w kontekście oczekiwań jej niewidomych i słabowidzących beneficjentów, prezentując przegląd badań na ten temat.

Z kolei dr hab., prof. UP Grażyna Gunia (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie) w swoim wystąpieniu „Praca z uczniem z wadą wymowy – wyzwanie dla teorii i praktyki nauk o wychowaniu" poruszyła następujące problemy: czy i w jakim zakresie dziecko w przedszkolu jest gotowe do mówienia, czy ocena szans i czynników pomyślnego rozwoju dziecka oraz zagrożeń i czynników ryzyka zakłóceń w procesie kształtowania zdolności komunikacyjnych jest

wynikiem wspólnych ustaleń rodziców i nauczyciel? Prelegentka przedstawiła także czynniki wpływające na ryzyko zagrożeń zaburzeń mowy. Doktor hab., prof. UP Kinga Łapot-Dzierwa i dr Barbara Kurowska (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie) w referacie „Wspomaganie dzieci niewidomych i słabowidzących w rozwoju sprawności manualnej. Tradycyjne i alternatywne metody pracy" zaprezentowały wyniki eksperymentalnych zajęć z zakresu wspierania rozwoju manualnego. Omówiły także wybrane techniki wspierające ów rozwój. Obrady plenarne zakończyła dr hab. Agnieszka Zalewska-Meler (Akademia Pomorska w Słupsku) w wystąpieniu zatytułowanym „Edukacja zdrowotna uczniów niepełnosprawnych intelektualnie". Prelegentka omówiła model skoncentrowany na zdrowiu, jak też kategorie jakości życia oraz doskonalenia samodzielności życiowej.

Po obradach plenarnych dalsze rozważania odbywały się w czterech sekcjach, których tematyka, podobnie jak pierwszego dnia, była bardzo zróżnicowana, a obszary zainteresowań prelegentów – różnorodne.

Organizatorzy konferencji stworzyli wspaniałą atmosferę, która sprzyjała wymianie myśli, informacji, a także raportów z badań własnych. Duże grono naukowców nie tylko z Polski miało możliwość dzielenia się doświadczeniami, poznania siebie i swoich zainteresowań naukowych.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO" ISSN 1734-5537
CNS nr 3(33) 2016, 125–126

TADEUSZ PIETRAS, KASPER SIPOWICZ*

# SPRAWOZDANIE Z 29. MIĘDZYNARODOWEGO KONGRESU EUROPEJSKIEGO TOWARZYSTWA NEUROPSYCHOFARMAKOLOGII

Wiedeń, 17–20 września 2016

W dniach 17–20 września 2016 r. odbył się w Wiedniu 29. kongres Europejskiego Towarzystwa Neuropsychofarmakologii (ECNP). W kongresie wzięli udział najznamienitsi psychiatrzy i neurobiologowie zajmujący się leczeniem farmakologicznym zaburzeń psychicznych i zaburzeń pokrewnych (padaczki, choroby Parkinsona).

W skład Komitetu Wykonawczego konferencji weszli: prezydent ECNP prof. Celso Arango (Hiszpania, Uniwersytet Gregoriański w Madrycie), były prezydent ECNP prof. Guy Goodwin (Wielka Brytania, Uniwersytet w Oksfordzie), prezydent elekt ECNP prof. Gitte Moos Knudsen (Dania, Uniwersytet w Kopenhadze), wiceprezydent ECNP dr Laurence Lanfumey (Francja, Centrum Psychiatrii i Neurobiologii w Paryżu), skarbnik ECNP prof. Eduard Vieta (Hiszpania, Uniwersytet w Barcelonie), sekretarz ECNP prof. Martien Kas (Holandia, Uniwersytet w Groningen) oraz liczni konsultanci, a wśród nich: prof. Astrid Linthorst (Wielka Brytania, Uniwersytet w Bristolu) – osoba odpowiedzialna za program konferencji, i dr Andreas Meyer-Lindenberg (Niemcy, Uniwersytet w Heidelbergu) – redaktor naczelny prestiżowego periodyku *European Neuropsychopharmacology*.

ECNP od dawna docenia wagę psychoedukacji jako metody wspierania osób z zaburzeniami psychicznymi i metody motywacji do regularnego przyjmowania

* Tadeusz Pietras; Zakład Farmakologii Klinicznej Uniwersytetu Medycznego w Łodzi, ul. Kopcińskiego 22, 91-153 Łódź; tel. + 48 42 6787505; e-mail: tadeusz.pietras@umed.lodz.pl
Kasper Sipowicz; Katedra Interdyscyplinarnych Studiów nad Niepełnosprawnością Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: ksipowicz@aps.edu.pl

leków. Prace badawcze prezentowano w formie wystąpień ustnych i sesji plakatowych.

Kilka sesji poświęcono edukacji pacjentów, ich rodzin oraz profesjonalnych opiekunów osób z zaburzeniami psychicznymi. Już pierwszego dnia konferencji odbyły się sesje poświęcone edukacji, dotyczące następujących zagadnień:

1) jakość życia i stresu socjalnego;
2) zaburzenia poznawcze i rozwój otępienia u osób z zespołem Downa;
3) używanie kanabinoidów w kontekście ryzyka rozwoju innych zaburzeń psychicznych;
4) psychoedukacja w chorobie afektywnej dwubiegunowej.

Drugiego i trzeciego dnia odbyły się kolejne sesje szkoleniowo-edukacyjne, poświęcone:

1) używaniu przez młodzież psychodelików (halucynogenów);
2) rehabilitacji objawów negatywnych w przebiegu psychoz schizofrenicznych;
3) interwencji w przebiegu zespołu stresu pourazowego;
4) nowym osiągnięciom w postępowaniu z osobami ze spektrum całościowych zaburzeń rozwoju;
5) leczeniu i terapii osób dotkniętych zaburzeniami jedzenia;
6) terapii zaburzeń obsesyjno-kompulsywnych;
7) rozpoznawaniu emocji u osób chorujących na choroby neurodegeneracyjne;
8) postępowaniu z osobami będącymi w kryzysie suicydalnym;
9) zasadom psychologii i terapii opartej na faktach.

Żadna z wymienionych sesji nie była skoncentrowana tylko wokół zagadnień edukacyjnych i psychoedukacyjnych. Należy jednak podkreślić, że na konferencji poświęconej psychofarmakologii docenia się znaczenie psychoedukacji i postępowania niefarmakologicznego wobec osób z zaburzeniami psychicznymi. Znacznie więcej uwagi niż na obradach plenarnych poświęcano psychoedukacji, psychoterapii i pracy socjalnej w sesjach plakatowych.

Wobec braku nowych leków stosowanych w psychiatrii podczas obrad plenarnych i sesji plakatowych zwrócono należną uwagę na wspieranie chorego za pomocą metod niefarmakologicznych z zakresu psychoterapii, pracy socjalnej i psychoedukacji. Taki interdyscyplinarny dyskurs stał się powszechny w światowej psychiatrii. Autorzy sprawozdania mają nadzieję, że również polska pedagogika specjalna i psychiatria znajdą *iunctim*. Interdyscyplinarność podejścia do niepełnosprawności psychicznej musi się stać normą akceptowaną i rozumianą zarówno przez środowisko medyczne, jak i przez pedagogów.

Następny, 30. jubileuszowy kongres ECNP odbędzie się od 2 do 5 września 2017 r. w Paryżu.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO" ISSN 1734-5537
CNS nr 3(33) 2016, 127–133

# PRZEGLĄD CZASOPISM

BERNADETA SZCZUPAŁ*

## *THE JOURNAL OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SPECIAL EDUCATION*
2015, t. 16, nr 1

Międzynarodowe Stowarzyszenie Pedagogiki Specjalnej (International Association of Special Education – IASE) z siedzibą w USA to organizacja założona w 1985 r. w celu niesienia wsparcia osobom z różnymi niepełnosprawnościami oraz poprawy jakości ich życia. Obecnie Stowarzyszenie zrzesza specjalistów z ponad 50 krajów z zakresu pedagogiki specjalnej (nauczycieli szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych, pedagogów specjalnych, logopedów, terapeutów zajęciowych, psychologów, doradców zawodowych, pracowników opieki społecznej, lekarzy i innych pracowników służby zdrowia) oraz wielu członków rodzin osób z niepełnosprawnością. Celem IASE jest promowanie na całym świecie wiedzy związanej z kształceniem i jakością życia osób z niepełnosprawnością, wspieranie rozwoju zawodowego jego członków, rozwój pedagogiki specjalnej jako dyscypliny naukowej oraz międzynarodowa wymiana informacji z zakresu pedagogiki specjalnej poprzez wydawanie i dystrybucję *Journal IASE*, organizowanie międzynarodowych konferencji i pomoc w wymianie nowych osiągnięć naukowych pomiędzy pedagogami specjalnymi z całego świata.

*The Journal of the International Association of Special Education* jest cenionym na całym świecie recenzowanym periodykiem wydawanym raz w roku przez Stowarzyszenie przy wsparciu Zakładu Psychologii Wychowawczej i Szkolnictwa Specjalnego w Southern Illinois University Carbondale (Department of Educational Psychology and Special Education, Southern Illinois University Carbondale). Redaktorami naczelnymi czasopisma w roku 2015 byli: Morgan Chitiyo z Southern Illinois University Carbondale w USA oraz Elizabeth M. Hughes z Duquesne University, Pittsburgh, Pennsylvania w USA, a ich

* Bernadeta Szczupał; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: bszczupal@aps.edu.pl

zastępcami – Greg Prater z Northern Arizona University z Flagstaff w USA oraz Małgorzata Sekułowicz z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Zakres tematyki poruszanej na łamach czasopisma jest bardzo szeroki, obejmujący zróżnicowane zagadnienia dotyczące teorii i praktyki kształcenia dzieci z niepełnosprawnością w wielu krajach. Celem czasopisma jest również rozpowszechnianie praktycznych strategii i pomysłów kształcenia dzieci z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych, specjalnych i integracyjnych. Należy podkreślić wysoki poziom merytoryczny czasopisma, trafne odwołania do licznych aktualnych koncepcji pedagogiki specjalnej oraz wieloaspektową analizę różnych obszarów funkcjonowania osób z niepełnosprawnością w odniesieniu do współczesnych idei inkluzyjnych.

Podobnie jak w poprzednich wydaniach czasopisma, zakres tematyki poruszanej w poszczególnych artykułach prezentowanego tu numeru dotyczy przede wszystkim kwestii rozwiązań integracyjnych, uwarunkowań procesu wprowadzania edukacji włączającej oraz strategii postępowania z osobami z niepełnosprawnością różnego typu w krajach Ameryki Północnej, Azji i Afryki. Autorzy z wielu państw dzielą się swoimi doświadczeniami z prowadzonych badań, a także prezentują nowoczesne praktyki w zakresie kształcenia pedagogów specjalnych oraz metod i form nauczania integracyjnego i specjalnego dzieci z niepełnosprawnością.

**Artykuł: The special education system in Poland: From segregation to inclusion** (System kształcenia specjalnego w Polsce: od segregacji do inkluzji). **Autorzy:** Małgorzata Sekułowicz, Agnieszka Sekułowicz (s. 4–13).

W artykule przedstawiono rozwój pedagogiki specjalnej w Polsce w aspekcie historycznym. Zwrócono uwagę na rolę Marii Grzegorzewskiej będącej prekursorem pedagogiki specjalnej. W syntetycznych zestawieniach tabelarycznych ukazano pozytywne zmiany i aktualne tendencje w kształceniu osób z niepełnosprawnością. Omówiono współczesne modele kształcenia specjalnego i integracyjnego z uwzględnieniem aktualnych założeń prawnych. Autorki dokonały szczegółowej analizy aktualnych form organizacyjnych dotyczących kształcenia dzieci z niepełnosprawnością w Polsce. Przedstawiły realizowane w Polsce współczesne modele pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej. Zwróciły uwagę na promowane w Polsce idee włączania, normalizacji, autonomii i podmiotowości osób z niepełnosprawnością oraz na konieczność dokonywania dalszych zmian i modyfikacji kształcenia tej grupy osób.

**Artykuł: Teaching in residential schools for the deaf in Zimbabwe: Professional and vocational perspectives** (Nauczanie w szkołach z internatem dla głuchych w Zimbabwe: perspektywy profesjonalne i zawodowe). **Autorzy:** Martin Musengi, Claudine Störbeck (s. 14–22).

W artykule omówiono metody i formy nauczania uczniów niesłyszących w szkołach specjalnych z internatem w Zimbabwe. Autorzy zwracają uwagę na kompetencje zawodowe surdopedagogów oraz ukazują ich wpływ na praktyczne nauczanie uczniów niesłyszących oraz na uzyskane efekty kształcenia. Zwracają uwagą na rolę w wychowaniu i kształceniu uczniów niesłyszących świeckich i religijnych poglądów pedagogów specjalnych. Niestety poglądy zawodowe nauczycieli nie uwzględniają rozróżnienia ich zaangażowania religijnego i świeckiego. Profesjonalne postrzeganie nauczania uczniów niesłyszących w Zimbabwe jest jednym z wyzwań polityki społecznej tego kraju, jakie stanowią np. edukacja integracyjna lub włączająca, zakwaterowanie uczniów w internacie oraz zaspokajanie ich podstawowych potrzeb i koncentrowanie się na mocnych stronach wszystkich uczniów niesłyszących. Autorzy sugerują, aby nauczyciele postrzegali swoją pracę nie tylko jako zawód, lecz także emocjonalnie angażowali się w pozytywne zmiany w życiu uczących się osób niesłyszących. W artykule przedstawiają wiele cennych implikacji i strategii, które mogą być przydatne w nauczaniu uczniów niesłyszących w Zimbabwe.

**Artykuł: Teachers' and parents' attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities in general education schools in Egypt** (Postawy nauczycieli i rodziców wobec integracji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w szkołach ogólnokształcących w Egipcie). **Autor:** Hala Abdelhameed (s. 23–32).

W artykule przedstawiono jedno z głównych wyzwań stojące przed nauczycielami nauczania ogólnodostępnego i specjalnego oraz rodzicami w Egipcie wynikające z aktualnego ruchu edukacyjnego w kierunku kształcenia integracyjnego. Autorzy ukazali badania dotyczące postaw nauczycieli szkół specjalnych oraz nauczycieli szkół ogólnodostępnych i rodziców uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wobec kształcenia integracyjnego. Przeprowadzono trzydzieści dwa wywiady z nauczycielami pracującymi w szkołach ogólnodostępnych i w szkołach specjalnych, z dyrektorem szkoły specjalnej oraz z pięciorgiem rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Analiza uzyskanych wyników badań wykazała, że niemal wszyscy nauczyciele i rodzice mieli negatywne postawy wobec kształcenia integracyjnego. W artykule wskazano, że wśród wielu czynników, które mogły przyczynić się do takich postaw, jest przede wszystkim brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli w zakresie nauczania integracyjnego.

**Artykuł: Supporting novice special education teachers in delivering inclusive, culturally responsive instruction** (Wspieranie początkujących nauczycieli w zakresie specjalnego kształcenia nauczycieli w integracyjnych, kulturowo responsywnych działaniach). **Autorzy:** Donna M. Sobel, Sheryl V. Taylor (s. 33–41).

Autorzy przedstawiają kompetencje pedagogów specjalnych dotyczące ich umiejętności w zakresie kształcenia integracyjnego. Biorąc pod uwagę konieczne

wsparcie początkujących pedagogów specjalnych, autorzy opisują wykorzystane narzędzia w celu zbadania rozwoju wiedzy pedagogicznej tej grupy nauczycieli oraz ich umiejętności w omawianym obszarze. Aby zrozumieć opisywane interakcje, autorzy analizują wywiady narracyjne uzyskane jako informacje zwrotne od nauczycieli i notatki z obserwacji terenowych w klasie. Wyniki identyfikują podstawowe sposoby i metody wykorzystywane przez początkujących nauczycieli w celu kulturowo elastycznych rozwiązań dotyczących kształcenia integracyjnego w danym środowisku oraz najczęściej przez nich stosowane pomoce dydaktyczne. Autorzy konkludują dyskusją dotyczącą profesjonalnych celów rozwoju zawodowego początkującego nauczyciela i sugerowanymi sposobami ich dalszego kształcenia. Przedstawione badanie jest pewnego rodzaju wezwaniem do dalszych badań nad wzajemnie powiązanymi działaniami szkoły i trudnościami związanymi z włączeniem wrażliwych kulturowo praktyk dydaktycznych przez początkujących nauczycieli.

**Artykuł: Therapeutic horseback riding and children with Autism spectrum disorders** (Terapeutyczna jazda konna i dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu). **Autorzy:** Hanan Al-Hmouz, Ahmed Arabiat (s. 42–50).

Najnowsze badania wskazują, że terapeutyczna jazda konna, jako część terapii wspomaganej zwierzętami, daje wiele pozytywnych rezultatów. Jest to metoda uzupełniająca wszystkie inne oddziaływania rehabilitacyjne, a jej uniwersalność polega na jednoczesnym oddziaływaniu na strefę ruchową, emocjonalną, społeczną, intelektualną i sensoryczną. W artykule przedstawiono badania nad wpływem terapeutycznej jazdy konnej na funkcjonowanie dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD). W badaniu brało udział czterdzieścioro pięcioro dzieci, u których rozpoznano ASD. W prezentowanych badaniach postawiono hipotezę, że dzieci z grupy eksperymentalnej w porównaniu z dziećmi z grupy kontrolnej wykazują znaczną poprawę w podskali stereotypowych zachowań, komunikacji, interakcji społecznych po 12 tygodniach interwencji z terapeutyczną jazdą konną. Otrzymane wyniki przeprowadzonych badań potwierdziły postawioną hipotezę, wykazując, że u dzieci w grupie eksperymentalnej zaobserwowano zmniejszenie zachowań stereotypowych, poprawę komunikacji i interakcji w kontaktach społecznych. Na podstawie analizy otrzymanych wyników można stwierdzić, że terapeutyczna jazda konna może być skuteczną metodą terapeutyczną dla dzieci ze spektrum autyzmu (ASD). Jednak autorzy wskazują, że chociaż uzyskane wyniki są obiecujące, to badanie miało pewne istotne ograniczenia. Najbardziej zauważalne jest to, że podczas badań wiele dzieci było w trakcie terapii lekowej. Niestety nie sprawdzono oddziaływania tych leków. Nie sprawdzono również, czy badane dzieci uczestniczyły w innych zajęciach terapeutycznych.

**Artykuł: Learning disabilities programs at Jordanian public schools: Critical look at reality and future aspirations** (Programy dotyczące trudności

w uczeniu się w jordańskich szkołach publicznych: krytyczne spojrzenie na rzeczywistość i przyszłe aspiracje). **Autorzy:** Hamza Mahmoud, Suleiman Al Shoura (s. 51–57).

W artykule dokonano przeglądu i oceny jordańskiego systemu edukacji uczniów z trudnościami w nauce (LD) w szkołach ogólnodostępnych. Autorzy przedstawili aktualne programy nauczania tych dzieci oraz zakres zaspokajania ich podstawowych potrzeb edukacyjnych. Omówili zagadnienia związane z bieżącą oceną, rolą nauczycieli i zasobów oraz wyzwaniami dotyczącymi integracji uczniów z LD (*Learning Disabilities* – trudności związane z uczeniem się). Stwierdzili, że programy oferowane uczniom z LD mają wiele wad i wymagają jeszcze bardzo wielu modyfikacji. Do wad należy zaliczyć brak odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli, duże trudności finansowe, brak materiałów i pomocy dydaktycznych, które są niezbędne do zapewnienia odpowiedniej edukacji początkowej. W artykule przedstawiono zalecenia dla nauczycieli dotyczące tworzenia prawidłowych integracyjnych programów edukacyjnych dla uczniów z LD w systemie kształcenia ogólnodostępnego. Jednakże aktualnie oferowane wsparcie nauczania pod względem finansowym i materiałowym jest niewystarczające w szkołach ogólnodostępnych. Ta nieadekwatność stworzyła przeszkodę strukturalną, która utrudnia edukację uczniów z LD. Konieczne jest dalsze zrozumienie problemów nauczania dzieci z trudnościami w uczeniu (LD) w jordańskich szkołach publicznych.

**Artykuł: School context matters: Learning disabilities and U.S. adolescent support choices from Latino-majority communities** (Kontekst szkolny ma znaczenie: trudności w uczeniu się a wybory dotyczące wsparcia u amerykańskich nastolatków ze społeczności z większością latynoską). **Autorzy:** Matthew Waugh, Donna McGhie-Richmond, John O. Anderson (s. 58–67).

Istnieje niewystarczająca ilość badań poświęconych wspieraniu nauczania dzieci i młodzieży ze wspólnot latynoskich i z innych mniejszości etnicznych. Chociaż kilka badań dostarcza dowody, że latynoska młodzież, zwłaszcza ta z trudnościami w uczeniu się, jest bardziej narażona na społeczne izolowanie i samowystarczalność, to literatura na ten temat wymaga uaktualnienia. W artykule przedstawiono wyniki badań 28 uczniów latynoskich z trudnościami w uczeniu się i bez nich, mieszkających w regionie południowo-zachodniej części Stanów Zjednoczonych. Uczestnicy badań wypełnili kwestionariusz ankiety dotyczący wsparcia społecznego. W kwestionariuszu wybierali różne opcje wsparcia w wielu codziennych sytuacjach stresowych. Wyniki przedstawionego badania ukazały, że nie ma istotnych różnic w zakresie otrzymywanego wsparcia pomiędzy uczniami z trudnościami w uczeniu się a uczniami niemającymi takich trudności.

**Artykuł: Early childhood interventions for children with disabilities in Botswana: Policy and practice** (Wczesne interwencje dla dzieci niepełnospraw-

nych w Botswanie: polityka i praktyka). **Autorzy:** Donna M. Sobel, Ritu V. Chopra, Geraldine I. DiPalma (s. 68–76).

Autorzy podkreślają, że wczesne lata życia dziecka kształtują jego rozwój oraz funkcjonowanie rodziny, i jako takie zasługują na szczególną uwagę. Celem omówionych w artykule badań były: a) krytyczna analiza dostępnych polityk edukacyjnych w Botswanie adresowana do wczesnego wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnością; b) zbadanie poglądów urzędników państwowych oraz pracowników organizacji pozarządowych dotyczących aktualnej polityki interwencyjnej we wczesnym dzieciństwie i jej praktycznej realizacji. Autorzy wykorzystali w przedstawionych badaniach paradygmat jakościowy. Przeprowadzili wywiady z dziewięcioma urzędnikami państwowymi i dziesięcioma koordynatorami programów organizacji pozarządowych. Analiza otrzymanych wyników badań wykazała, że wczesna interwencja w Botswanie jest ograniczona, nierównomiernie realizowana i często jest też nieskuteczna. Autorzy zalecają, aby obecna polityka wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem zawierała szczegółowe wytyczne dotyczące wczesnego wspomagania w rozwoju dzieci, które są zagrożone lub mają trudności rozwojowe. Przedstawione badanie wykazało, że istnieje luka pomiędzy założeniami wczesnej interwencji a ich praktyczną realizacją. Jest to szczególnie widoczne z perspektywy ograniczonej współpracy i koordynacji pomiędzy poszczególnymi organizacjami. Różnorodność programów i struktur administracyjnych, wynikająca z zaangażowania różnych instytucji rządowych i organizacji pozarządowych, wskazuje również niedostateczne wysiłki w tworzeniu bardziej zintegrowanych społeczności. Autorzy podkreślają, że świadczenie usług w zakresie wczesnej interwencji dla dzieci z niepełnosprawnością w Botswanie było realizowane w sposób zróżnicowany przez poszczególne organizacje, co spowodowało fragmentację tych usług.

**Artykuł: University and community college education programs partnering to enhance standards-based paraeducator training** (Programy edukacyjne w ramach uniwersytetu i *community college* na rzecz podwyższenia standardów szkoleń para-edukacyjnych). **Autorzy:** Donna M. Sobel, Ritu V. Chopra, Geraldine I. DiPalma (s. 77–85).

W artykule szczegółowo przedstawiono działania uniwersytetu i *community college* w Stanach Zjednoczonych, mające na celu poprawę i modyfikację istniejących programów nauczania dzieci wybitnie zdolnych dla pedagogów specjalnych i rodziców. Autorzy dokonali również szczegółowego przeglądu programów paraedukacyjnych nauczania studentów pedagogiki specjalnej i integracyjnej w zakresie pracy z uczniami wybitnie zdolnymi. Przedstawiono konkretne propozycje metod i cenne strategie nauczania dzieci wybitnie zdolnych. Zwrócono uwagę na szczególną rolę pedagogów i rodziców w wychowaniu i nauczaniu tej grupy dzieci.

**Artykuł: Explicit content enhancements to facilitate learning of academic skills with students with and without disabilities** (Wytyczne dotyczące ulepszeń w zakresie umiejętności akademickich dla studentów z niepełnosprawnością i studentów bez niepełnosprawności). **Autor:** Sekhar Pindiprolu (s. 86–89).

Studenci z niepełnosprawnością (czyli mający specyficzne trudności w uczeniu się, zaburzenia emocjonalne, niepełnosprawność intelektualna itp.) wykazują zaburzenia w zakresie uwagi, pamięci, percepcji, przetwarzania informacji językowej i rozumowania, które mają wpływ na ich zdolności do uczenia się. W artykule przedstawiono możliwości zaprojektowania i uczenia kompetencji mających fundamentalne znaczenie dla ułatwienia nabywania umiejętności akademickich przez omawiane grupy studentów. Autor przedstawił osiem ważnych narzędzi (strategii), które nauczyciele mogą wykorzystywać dla pozytywnego wzmocnienia treści ułatwiających nauczanie wszystkich studentów, wraz z konkretnymi wytycznymi, wdrażanymi przez dwie podstawowe strategie: prezentacje graficzne i notatki kierowane.

**Artykuł: Inclusion in a music and movement education course** (Integracja na kursach muzycznych i ruchowych). **Autor:** Sue Carpenter (s. 90–92).

Autorka prezentuje możliwości wykorzystania integracyjnych zajęć muzyczno-ruchowych w edukacji przedszkolnej na kursach zainicjowanych i opracowanych przez nią w 2012 r. W artykule ukazuje rolę muzyki i ruchu w procesie nauczania dzieci z niepełnosprawnością w wieku przedszkolnym. Szczegółowo omawia strategie programu praktycznego wdrażania modelu zaprezentowanych zajęć w edukacji przedszkolnej w ramach specjalnych kursów edukacyjnych oraz przedstawia opinie nauczycieli wykorzystujących w swojej pracy z dziećmi z niepełnosprawnością w wieku przedszkolnym integracyjne zajęcia muzyczno-ruchowe.

**Artykuł: It takes a village to viber: Using technology to promote inclusion around the world** (Włączanie obszarów zagrożonych wykluczeniem: zastosowanie technologii w celu promowania integracji na świecie). **Autorzy:** Denise Skarbek, Holly Atkins, Karen Hahn, Patricia A. Parrish, Michelle Bakerson, Kwadwo Okrah (s. 93–95).

Integracja dzieci z niepełnosprawnością odbywa się na różnych poziomach kształcenia i wychowania w wielu krajach, np. pojęcie integracji w Niemczech znajduje zastosowanie już na bardzo wczesnym etapie rozwoju. Niestety jeszcze w wielu krajach uczniowie z niepełnosprawnością dalej są kształceni w oddzielnych szkołach specjalnych. Autorzy omawiają konieczność wykorzystania nowych technologii, w tym – telefonów komórkowych, w celu wsparcia nauczania i uczenia się uczniów z niepełnosprawnością. W artykule szczegółowo przedstawiają konkretne propozycje ciekawych zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem telefonów komórkowych.

# INFORMACJE DLA AUTORÓW

Redakcja kwartalnika *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo* przyjmuje do opublikowania oryginalne, recenzowane prace naukowe, artykuły polemiczne, recenzje, sprawozdania z wydarzeń naukowych, przeglądy czasopism.

Nadsyłane materiały powinny być zapisane za pomocą typowego edytora tekstu (preferowany edytor: MS WORD). Tekst należy przygotować zgodnie z następującymi zasadami:

- wydruk pracy na papierze formatu A4 z marginesem 3,5 cm z lewej strony;
- tekst – 30 wierszy na stronie i około 60 miejsc znakowych w wierszu, nie powinien zawierać poprawek;
- objętość artykułów i rozpraw:
  – minimalna: 20 tys. znaków (0,5 arkusza wydawniczego),
  – maksymalna: 40 tys. znaków (1 arkusz wydawniczy);
- praca powinna zawierać streszczenia w języku polskim i angielskim (maksymalnie po 200 słów łącznie z tytułem w każdym języku) oraz słowa kluczowe (*key words*);
- tekst należy dostarczyć w postaci wydruku komputerowego (dwa egzemplarze) wraz z opisaną płytą (CD). Zawartość wersji elektronicznej powinna być identyczna z przesłanym wydrukiem;
- wykresy, ilustracje (ponumerowane i opatrzone informacją, do którego miejsca w tekście się odnoszą) należy umieszczać w oddzielnych plikach, podając nazwy programu, za pomocą którego zostały wykonane;
- literatura przedmiotu powinna być umieszczana na końcu pracy w układzie alfabetycznym;
- odwołania należy umieszczać w tekście głównym (bez przypisów); powinny mieć postać: (Zaorska, 2002).

**Sporządzanie bibliografii**

Pozycje bibliograficzne muszą być pełne, w porządku alfabetycznym, pisane z dokładnym przestrzeganiem kolejności poszczególnych składników, z jednolitą interpunkcją. Kolejność zapisu bibliograficznego jest następująca:

(1) autor(zy) – wszyscy, niezależnie od liczby,
(2) rok wydania pozycji,
(3) tytuł książki, rozdziału, artykułu, dysertacji, pracy dyplomowej, referatu lub raportu,
   (a) książka: miejsce wydania i nazwa wydawnictwa,
   (b) rozdział: redaktor(zy), tytuł książki, strony, miejsce wydania, wydawca,
   (c) artykuł: tytuł czasopisma, tom (vol.) i strony,
   (d) praca dyplomowa (dysertacja): wydział (instytut), uczelnia (instytucja) i miejscowość,

(e) referat: oryginalna nazwa konferencji (kongresu itp.) i miejscowość,
(f) raport: rodzaj i numer grantu, miejscowość, uczelnia (instytucja) i wydział (instytut).

Kursywą piszemy: tytuł książki, również książki, w której znajduje się odpowiedni rozdział, tytuł czasopisma i jego tom, tytuł referatu, tytuł pracy dyplomowej (dysertacji), tytuł raportu. Poniżej podano przykłady zapisu poszczególnych pozycji bibliograficznych z uwzględnieniem wymaganej interpunkcji, rodzaju pisma (proste – kursywa) i liter (wielkie – małe).

*Książki*

(a) polska

Kościelska, M. (2004). *Niechciana seksualność. O ludzkich potrzebach osób niepełnosprawnych intelektualnie.* Warszawa: Jacek Santorski & Co.

(b) polska, redagowana

Strelau, J., Ciarkowska, W., Nęcka, E. (red.). (1992). *Różnice indywidualne. Możliwości i preferencje.* Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

(c) obcojęzyczna, redagowana

Steiner, M., Yonkers, K., Eriksson, E. (red.). (2001). *Mood Disorders in Women*. London: Martin Dunitz.

(d) książka o kolejnym wydaniu

Osofsky, J.D. (red.). (1998). *Handbook in Infant Development.* New York: Wiley.

*Rozdziały w książkach*

(a) publikacja polska

Sidor, B. (2001). Ojciec w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością umysłową. W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa* (s. 381–389). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

(b) publikacja obcojęzyczna

Greenberg, M.T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. W: J. Cassidy, P.R. Shaver (red.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Implication* (s. 469–496). New York: The Guilford Press.

*Artykuły w czasopismach*

Kościelska, M. (1993). Koncepcja osoby z upośledzeniem umysłowym jako uczestnika życia społecznego. *Przegląd Psychologiczny*, *3*, 341–353.

*Nieopublikowane dysertacje i prace magisterskie*

Jackowska, E. (1976). *Wpływ środowiska rodzinnego na przystosowanie społeczne dziecka* w *młodszym wieku szkolnym*. Nieopublikowana rozprawa doktorska, Wydział Filozoficzno-Historyczny, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Domurad, M. (1996). *Efektywność rozwoju umiejętności czytania u dziecka upośledzonego umysłowo* w *stopniu lekkim za pomocą „metody baśniowych spotkań"*. Nieopublikowana praca magisterska, Wydział Rewalidacji i Resocjalizacji, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.

*Referaty wygłoszone na konferencjach i innych spotkaniach*

Jackowska, E. (1997). *Poczucie jakości życia u kobiet i mężczyzn po przebytym urazie mózgu.* Referat wygłoszony na II Sympozjum Opieki Paliatywnej – Hospicyjnej, Lublin.

Dosen, A. (1997). *Etiology, specific onset mechanisms of mood disorders among people with intellectual disablement and prelevance.* Referat wygłoszony na European Course on Mental Retardation, Nunspeet, The Netherlands.

*Raporty z badań*

Strelau, J., Oniszczenko, W., Zawadzki, B. (1994). *Genetyczne uwarunkowania i struktura temperamentu młodzieży i dorosłych.* (Raport KBN 1108.91.02). Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii.

Wykaz literatury nie powinien zawierać informacji prywatnych, prac w przygotowaniu. Odwołanie się do takich źródeł może występować jedynie w tekście (bez przypisów dolnych i końcowych).

Do przesłanego wydruku tekstu i jego wersji elektronicznej należy dołączyć:

1) prośbę wraz z podpisem, w której autor zwraca się do redakcji o wydrukowanie pracy w czasopiśmie *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, zamieszcza informację o zatrudnieniu, podaje swój tytuł naukowy, zajmowane stanowisko, adres, numer telefonu, adres e-mailowy;
2) pisemne oświadczenie, że praca nie była dotąd publikowana i nie została złożona w innej redakcji. Druk oświadczenia znajduje się na stronie www.cns.aps.edu.pl w zakładce *Informacje dla autorów.*

Zmiany i odstępstwa od podanych zasad należy uzgadniać z członkami Komitetu Redakcyjnego. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo do dokonywania zmian w tekstach, bez ingerencji w treść merytoryczną.

**Rzetelność naukowa**

Autorzy są zobowiązani do ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp. wykorzystywanych przy publikacji) oraz źródła finansowania publikacji, wkładu instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów (*financial disclosure*). Za nieujawnienie wyżej wymienionych danych odpowiedzialność ponoszą autorzy zgłaszający manuskrypt.

Wszelkie wykryte przejawy nierzetelności naukowej (*ghostwriting* – brak ujawnienia wkładu innych osób w powstawanie publikacji, *guest authorship* – sytuacje, gdy udział autora/współautora w powstanie publikacji jest znikomy lub nie miał miejsca) będą dokumentowane i nagłaśniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów. Dotyczy to także łamania i naruszania zasad etyki, które obowiązują w nauce.

**Recenzowanie**

Artykuły recenzowane są poufnie i anonimowo („podwójna ślepa recenzja") przez dwóch zewnętrznych ekspertów niepozostających w konflikcie interesów z autorem/autorami manuskryptu zgodnie z „Dobrymi praktykami w procedurach recenzyjnych w nauce" (2011) opracowanymi przez MNiSW.

Procedura recenzowania oraz etapy obiegu pracy zgłoszonej do opublikowania znajdują się na stronie: www.cns.aps.edu.pl w zakładce *Zasady recenzowania*.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku w numerze czwartym.

**Materiały należy nadsyłać na adres:**

Redakcja czasopisma *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
redakcjacns@aps.edu.pl

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Arkuszy drukarskich 8,75
Skład i łamanie: Grafini
Druk i oprawa: Fabryka Druku