

Danuta Kopec

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

## Koncepcja kształcenia z ForMatem w procesie edukacji ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną

Uczeń z głęboką niepełnosprawnością jest bardzo wymagającym beneficjentem edukacji. W polskim systemie edukacji pojawił się po raz pierwszy w 1997 roku. Od tego czasu otwartym nadal pozostaje pytanie o najbardziej efektywne metody jego kształcenia. Pytanie nabiera jeszcze większego znaczenia w kontekście idei edukacji integracyjnej i włączającej. W artykule zostanie przedstawiona koncepcja kształcenia z ForMatem, która może być z powodzeniem wykorzystana zarówno w ramach edukacji specjalnej, jak i inkluzyjnej, na każdym etapie edukacyjnym. Istotą kształcenia z ForMatem jest zachowanie równowagi pomiędzy kształceniem formalnym (wspieraniem i usprawnianiem poszczególnych sfer funkcjonowania ucznia), a materialnym (przyswajaniem przez niego treści kulturowych).

Słowa kluczowe: uczeń z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, edukacja materialna, edukacja formalna, ambitne treści kształcenia

## The concept of ForMat education in the process of educating students with profound intellectual disabilities

Students with profound intellectual disabilities are very demanding beneficiaries of education. They have been present in the Polish system of education since 1997. The most effective methods of their education still remain an open question and the question takes on an even greater significance in the context of the idea of integrated and inclusive education. The article will present the concept of ForMat education which may be successfully used both in special and inclusive education, at all educational levels. The essence of ForMat education is maintaining a balance between formal (supporting and improving particular areas of student's functioning) and material (assimilation of cultural content) education.

Keywords: students with profound intellectual disabilities, material education, formal education, challenging educational content.

## Wprowadzenie

Dziecko z głęboką niepełnosprawnością intelektualną przez bardzo długi okres czasu było „nieobecne” w polskim systemie edukacji [por. Cytowska 2002; Wrona 2011; Kopec 2013]. Proces jego wprowadzania do przestrzeni edukacyjnej na każdym etapie edukacji został zapoczątkowany przez Ustawę o ochronie zdrowia psychicznego z dnia 19.08.1994 roku (Dz. U. z 1994 r., Nr 111, poz. 535). Artykułem 7 ustawy Minister Edukacji Narodowej został zobowiązany do objęcia nauką i zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi dzieci i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością intelektualną<sup>1</sup> [por. Kopec 2013: 153–154]. Odrębne przepisy dotyczące organizacji zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną zostały zawarte w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 roku [Dz. U. z 1997 r., Nr 14, poz. 75; por. Kopec 2013: 155]<sup>2</sup>, na mocy którego dziecko z głęboką niepełnosprawnością intelektualną pojawiło się w polskim systemie edukacji po raz pierwszy w historii [por. Kopec 2013: 155–169]. Obecnie obowiązującym aktem prawnym regulującym organizację zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną jest Rozporządzenie MEN z dnia 23 kwietnia 2013 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim [Dz. U. z dnia 7.05.2013 r., poz.529]<sup>3</sup>. Nie będę tego dokumentu prawnego szczegółowo analizowała. Pragnę jedynie zwrócić uwagę na obecne w nim niespójności, które dla dziecka z głęboką niepełnosprawnością intelektualną skutkują jego marginalizacją w polskim systemie edukacji bez względu na etap edukacji. Odniosę się do dwóch, które moim zdaniem są najbardziej czytelnym jej, tj. marginalizacji, przejawem. Pierwsza niespójność dotyczy statusu dziecka z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji. Pomimo że jego udział w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych jest równoznaczny ze spełnianiem przez nie obowiązku szkolnego (§ 3) rozporządzenie nie przyznaje mu statusu ucznia a jedynie uczestnika zajęć rewalidacyjno-wychowawczych<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Pragnę zauważyć, że w tekście Ustawy jest stosowana nieaktualna obecnie terminologia, tj. upośledzenie umysłowe (Dz. U. z 1994 r., Nr 111, poz. 535, art. 7.1). W artykule została ona zastąpiona obecnie obowiązującą, tj. terminem: niepełnosprawność intelektualna [DSM-5 2013].

<sup>2</sup> Wart zauważenia jest fakt, że 21 lipca 1995 roku pojawiła się Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw [Dz. U. z 1995 r., Nr 101, poz. 504], której art. 16 (ust. 7–9) traktował w ogólny sposób o obecności dziecka z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji. Z uwagi na nieistotne znaczenie dla poruszanej w artykule problematyki pominię jego omówienie.

<sup>3</sup> Można zauważyć, że w aktach prawnych jest stosowana nieaktualna obecnie terminologia, tj. upośledzenie umysłowe.

<sup>4</sup> W tekście świadomie dziecko z głęboką niepełnosprawnością intelektualną nazywam uczniem celem podkreślenia jego prawa do edukacji. Jednocześnie, odwołując się do własnego doświad-

Nie mówi się również o zajęciach lekcyjnych, a o zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych. Niespójność druga związana jest z brakiem podstawy programowej. W rozporządzeniu zawarty jest bowiem jedynie cel zajęć rewalidacyjno-wychowawczych (§ 2) oraz ich zakres (§ 8). Należy zauważyć, że zarówno cel zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, jak również ich zakres przedstawione są w sposób bardzo ogólny. Stan ten może facylitować niekorzystne skutki zarówno dla dziecka z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, jak i dla nauczyciela. Ich egzemplifikacją są pytania: 1) co wynosi uczeń z zajęć rewalidacyjno-wychowawczych?; 2) jak pracować z uczniem z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w ramach zajęć rewalidacyjno-wychowawczych? [por. Kopeć 2013: 155–169]. W rozporządzeniu brakuje konkretnych informacji istotnych dla prowadzenia zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, tj. podstawy programowej, zakresu treści nauczania i wychowania oraz wyodrębnienia konkretnych form zajęć. „Uprawnione jest zatem stwierdzenie, że osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, jest co prawda w polskim systemie edukacji<sup>5</sup>, ale w związku z nadanym jej statusem uczestnika, a nie ucznia i oferowanym typem zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, a nie edukacyjnych, jednocześnie jej nie ma. Przebywając bowiem w przestrzeni edukacyjnej razem z innymi osobami z niepełnosprawnością, niestety na innych prawach i zasadach niż wszyscy pozostali, staje się niejako »wykluczona wśród już wykluczonych«. Można zatem powiedzieć, że obecność osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w polskim systemie edukacji jest »pozorowana«<sup>6</sup> (*sic!*)” [Kopeć 2013: 164].

Istotnym aktem prawnym dotyczącym edukacji dziecka z głęboką niepełnosprawnością intelektualną<sup>7</sup> jest również Konwencja o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami (ang. Convention on the Rights of Persons with Disabilities) ratyfikowana przez Polskę w 2012 roku [Dz. U. z 2012 r., poz. 1169]. W artykule 24 Konwencji, dotyczącym edukacji, w punkcie 1 uznaje się prawa osób z niepełnosprawnościami do edukacji bez jakiegokolwiek formy dyskryminacji, z uwzględnieniem zasad równości. Zwraca się w nim również uwagę na konieczność zagwarantowania systemu edukacji integracyjnej na wszystkich etapach edukacyjnych oraz kształcenia ustawicznego. Punkt 2 (a) Konwencji traktuje o oferowaniu dzieciom z niepełnosprawnościami bezpłatnej, obowiązkowej edukacji podstawowej i średniej. W punkcie 2 (d) natomiast zwrócona jest uwaga na

---

czenia, jestem świadoma, że przedstawiciele władz oświatowych wyrażają swoją dezaprobatę dla nazywania osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną uczestniczących w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych, uczniami.

<sup>5</sup> Jest bo: a) musi spełniać obowiązek szkolny, b) organizowane są dla niej zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze.

<sup>6</sup> Więcej o pozorze w edukacji w edukacji uczniów z niepełnosprawnością pisze Parys [2014].

<sup>7</sup> Dokument dotyczy edukacji dziecka z każdym rodzajem niepełnosprawności, nie tylko niepełnosprawności intelektualnej.

konieczność oferowanego wsparcia osobom z niepełnosprawnościami w ramach powszechnego systemu edukacyjnego, które ma stworzyć możliwości ich efektywnego kształcenia [Dz. U. 2012, poz. 1169]<sup>8</sup>.

W kontekście treści artykułu 24<sup>9</sup> Konwencji o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami [Dz. U. z 2012 r., poz. 1169] nasuwa się pytanie o to, czy proponowana osobie z głęboką niepełnosprawnością intelektualną przez polski system oświaty oferta edukacyjna spełnia standardy zawarte w Konwencji? Jaka powinna być jej egzemplifikacja? Jakie minimalne wymagania powinny zostać spełnione, by potrzeby uczestników rzeczywistości edukacyjnej, nie tylko dziecka z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, ale również nauczyciela odpowiedzialnego za jego edukację, zostały uwzględnione chociaż w podstawowym stopniu spełnione? Postawione pytania nabierają jeszcze większej wagi i domagają się odpowiedzi w kontekście niedawno opublikowanego dokumentu: *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*<sup>10</sup> [MEiN 2020].

Przed swoim artykułem, przed sobą, nie stawiam bynajmniej zadania odpowiedzi na postawione powyżej pytania. Jest to zadanie wręcz niemożliwe do wykonania. Uważam bowiem, że odpowiedzi na pytania dotyczące edukacji, a zwłaszcza edukacji tak wymagającego beneficjenta, jakim jest osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, wymagają czasu, z powodu ich stopniowej krystalizacji oraz procesualnego charakteru. W pospieszonym odpowiadaniu bardzo często nie ma miejsca na refleksyjność, która jest „mentalną bazą” pozytywnej, edukacyjnej zmiany i wpisaniem w ową refleksyjność ciągłym uwzględnieniem wielości perspektyw, sądów i wizji wszystkich podmiotów rzeczywistości edukacyjnej osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną.

Mój artykuł traktuję jako jeden z głosów w dyskusji na temat edukacji osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Mam nadzieję, że zawarte w nich treści okażą się podpowiedzią dotyczącą sposobu pracy dydaktycznej z nią w procesie edukacji. Moje refleksje będą porządkowały dwa pytania, w moim odczuciu, istotne dla poruszanych zagadnień, a mianowicie pytanie pierwsze: kim jest dziecko – uczeń z głęboką niepełnosprawnością intelektualną? oraz pytanie drugie: jak powinna wyglądać edukacja ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną?

---

<sup>8</sup> W artykule 24 Konwencji o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami zwróciłam uwagę na te, które istotne są dla omawianej w artykule problematyki.

<sup>9</sup> Można jeszcze odnieść się do następujących artykułów Konwencji: art. 7 – dotyczący dzieci z niepełnosprawnościami, art. 26 – dotyczący rehabilitacji [Dz. U. z 2012 r., poz. 1169].

<sup>10</sup> Materiał powstał na bazie wyników prac powołanego przez Ministra Edukacji Narodowej Zespołu do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi [MEiN 2020].

## Kim jest dziecko – uczeń z głęboką niepełnosprawnością intelektualną?

Dziecko – uczeń z głęboką niepełnosprawnością intelektualną jest bardzo wymagającym beneficjentem systemu edukacji, między innymi z powodu specyfiki swojego potencjału rozwojowego, który ma bezpośrednie przełożenie na jego psychospołeczne funkcjonowanie. Egzemplifikacją tych „edukacyjnych wymagań” może być charakterystyka osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną autorstwa niemieckiego pedagoga specjalnego Andreasa D. Fröhlicha [za: Klauß 2005: 31]. Jego zdaniem osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, to taka która: „a) odbiera inną osobę poprzez swoje ciało i poprzez kontakt z ciałem; b) potrafi swoim ciałem zbierać i wartościować bezpośrednio doświadczenia; c) doświadcza siebie, inne osoby oraz przedmioty poprzez emocjonalną bliskość poprzez emocje; d) wykorzystuje swoje ciało do wyrażania siebie i do komunikowania” [por. DSM-5 2013: 31–41]<sup>11</sup>. Dlatego też zdaniem Fröhlicha dziecko – uczeń z głęboką niepełnosprawnością intelektualną potrzebuje innych osób do tego, by: a) przybliżyli mu w najprostszy sposób otaczającą je rzeczywistość; b) umożliwili mu poruszanie się i zmianę pozycji ciała; c) być przez nich zrozumianym również bez słów; d) doświadczać od nich dobrej opieki i pielęgnacji [Fröhlich 2014; por. Kopeć 2016: 9]<sup>12</sup>. Fröhlich nazywa te osoby „pedagogicznymi towarzyszami” ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną [Fröhlich 2016: 13; por. Orkisz 2008: 7]. Są nimi pracujący z nim nauczyciele, którzy w pełni są odpowiedzialni za nawiązanie relacji<sup>13</sup> z nim oraz byciu w niej z nim. Konstatacja ta nabiera jeszcze większej wagi w kontekście stwierdzenia Siegela o tym, „że umysł osoby (również osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną – uważa własna) wyłania się z aktywności mózgu, którego strukturę i funkcję bezpośrednio kształtuje **doświadczenie interpersonalne** (podkreślenie własne)” [Siegel

<sup>11</sup> W artykule przytaczam charakterystykę osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną Fröhlicha z uwagi na jej pozytywną narrację. W pedagogice osób z niepełnosprawnością intelektualną cały czas pozostaje otwartym pytanie, w jaki sposób pisać o osobie z niepełnosprawnością intelektualną, by język narracji o niej był pozbawiony elementu dyskryminującego [por. Klemperer 1992: 23].

<sup>12</sup> Z uwagami Fröhlicha koresponduje charakterystyka struktury JA osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną autorstwa Szychowiak [2007]. Jej zdaniem, „osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną ma trudności w kształtowaniu poczucia własnej odrębności fizycznej i psychicznej. W sposób znaczący jest ograniczona jej świadomość własnych stanów psychicznych. Wiedza o sobie jest budowana poprzez własną aktywność (sposttrzeganie-działanie) i **poprzez relacje z innymi ludźmi** – doświadczanie siebie w przestrzeni, w której ma miejsce dzielenie uwagi, emocji, doznań zmysłowych i **działania z drugim człowiekiem** (podkreślenie własne)” [Szychowiak 2007; por. Pohl 2016: 142].

<sup>13</sup> Zdaniem takich badaczy, jak: Allen, Fonagy, Bateman, relacja powinna pełnić rolę tygła rozwojowego. To tylko dzięki niej i w niej dochodzi do prawdziwego spotkania, w kontekście omawianego zagadnienia, spotkania nauczyciela z osobą z głęboką niepełnosprawnością intelektualną [2014].

2009: 1]. Dlatego też odpowiedzi na pytanie o osobę ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną chciałabym udzielić z perspektywy nauczyciela – osoby odpowiedzialnej za relację z uczniem oraz przebieg procesu edukacji.

Kim zatem jest uczeń z głęboką niepełnosprawnością intelektualną z perspektywy nauczyciela, który spotyka się z nim w rzeczywistości edukacyjnej? Po pierwsze jest osobą, której życie jest lub może być zagrożone z powodu bardzo często współwystępujących z głęboką niepełnosprawnością intelektualną schorzeń zagrażających lub ograniczających życie<sup>14</sup>. Z tego też powodu w literaturze przedmiotu funkcjonuje termin głęboka intelektualna i wieloraka niepełnosprawność (w jęz. ang. *profound intellectual and multiple disabilities*: PMID). Świadomość kruchości życia ucznia może mieć duży wpływ na przebieg procesu edukacji ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną oraz obciążenie psychiczne nauczyciela wynikające ze świadomości pracy z dzieckiem, którego życie jest zagrożone [por. Pohl 2016: 138–141].

Po drugie, uczeń z głęboką niepełnosprawnością intelektualną jest osobą, która osiąga stadium inteligencji sensoryczno-motorycznej według Piageta [Szychowiak 2007; Piszczek 2006; Kopec 2013]. Należy pamiętać, że jego funkcjonowanie poznawcze będzie zależne od osiągniętego konkretnego podstadium inteligencji sensoryczno-motorycznej. „Uwaga osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną jest mimowolna. Są zauważane częste nieprawidłowości dotyczące odruchu orientacyjnego, które mogą przejawiać się w: jego braku, odruchu pojawiającym się z opóźnieniem, odruchu słabym i szybko wygasającym; może również zaistnieć sytuacja, gdy bodźce wywołują, co prawda, odruch orientacyjny, ale pobudzenie długo zalega i wygasa z dużym trudem. Należy pamiętać, że u niektórych osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną odruch orientacyjny nie przekształca się w odruch badawczy. W zakresie **spostzegania** zawsze możliwe jest doznawanie przez osobę przynajmniej niektórych wrażeń, przede wszystkim tych, płynących ze zmysłów bliskich, stąd tak ważna rola dotyku, zapachu, smaku w pracy edukacyjnej z uczniami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, na co wielokrotnie zwracał uwagę Fröhlich (1998).

Należy pamiętać, że u osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną występują częste nieprawidłowości na wszystkich piętrach analizatorów wzrokowego i słuchowego. Występuje również ograniczona zdolność do rozpoznawania bodźców, ich rozróżniania i interpretowania, jak również zróżnicowany próg wrażliwości na bodźce różnych modalności. Bardzo często można zaobserwować niski próg tolerancji na nadmiar stymulacji i zaburzenia integracji senso-

---

<sup>14</sup> Schorzenia zagrażające życiu to takie schorzenia, kiedy nie ma uzasadnionej nadziei na wyleczenie i z powodu których osoba umrze. Wiele z tych chorób powoduje stopniowe pogorszenie, sprawiając, że osoba staje się coraz bardziej zależna od rodziców, opiekunów, personelu medycznego [Dangel, Januszaniec, Karwacki 2012].

rycznej. U osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną występuje **pamięć** motoryczna, percepcyjna, emocjonalna, a u niektórych osób w wąskim zakresie pamięć proceduralna. **Myślenie** osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną ma charakter monokonkretny i jest związane z podstawowymi elementami subiektywnego doświadczenia. Poznawanie ma charakter globalny i całościowy.

Informacje będące materiałem do myślenia zakodowane są w spostrzeżeniach, a ich podstawową formą są reakcje okrężne, czyli powtarzane (pierwotne, gdy dotyczą powtarzania czynności z wykorzystaniem własnego ciała; wtórne, gdy dotyczą wykorzystania czynności z wykorzystaniem przedmiotu; trzeciego rzędu, gdy są powtarzane w wykorzystaniu przedmiotu i za każdym razem realizowane są nieco inaczej). Praktyczna inteligencja obejmująca manipulację jest lepiej rozwinięta niż funkcjonowanie poznawcze obejmujące naśladownictwo i stałość przedmiotu. U osoby występuje błędne ujmowanie powiązań pomiędzy przedmiotami, a wiedza o świecie ograniczona jest do podstawowych elementów najbliższego otoczenia. W porządkowaniu świata dominuje oparcie się na kategoriach emocjonalnych przyjemne *versus* nieprzyjemne. Osoba nie jest zdolna do planowania działań i przewidywania konsekwencji" [Kopeć 2013: 65; por. Szychowiak 2007].

Zdaniem Szychowiak uczeń z głęboką niepełnosprawnością intelektualną przejawia zawsze potrzebę kontaktu emocjonalnego. Jego emocje są reprezentowane na poziomie obrazowym, którego egzemplifikacją są obrazy lub też pojedyncze informacje zmysłowe powiązane z emocjami. Uczeń ma trudności w rozpoznawaniu prostych emocji i pozbawiony jest samokontroli nad nimi. Należy pamiętać, że z uwagi na specyfikę funkcjonowania w sferze emocjonalnej u ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną występuje zagrożenie zaburzeniami depresyjnymi [Szychowiak 2007; por. Piszczyk 2006; 2007]. W sferze funkcjonowania społecznego u osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, bez względu na wiek, jest zawsze zachowana potrzeba kontaktów społecznych. Rozumie ona proste, często się powtarzające sytuacje społeczne, zwłaszcza, gdy uczestniczą w nich dwie osoby. Warto zauważyć, że w podstawowych obszarach funkcjonowania samodzielność osoby jest ograniczona lub nie występuje wcale [Szychowiak 2007; por. Piszczyk 2006; 2007].

Dla nauczyciela w edukacji ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną bardzo ważna jest komunikacja. I w tym obszarze musi się on również mierzyć z wyzwaniem. Formy komunikowania się osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną są przede wszystkim ekspresyjne. Polegają one na wymianie spojrzeń, uśmiechów, gestów. Trudności w komunikacji mogą być źródłem zaburzeń w zachowaniu ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, takimi

jak, zachowania agresywne lub zachowania samouszkodzające [Szychowiak 2007; por. Smyczek, Szwiec 2008: 57–66]<sup>15</sup>.

Nauczyciel pracujący z uczniem z głęboką niepełnosprawnością intelektualną musi mieć również na uwadze ciąg negatywnych doświadczeń, które bardzo często są udziałem ucznia, a które mogą mieć wpływ na jego funkcjonowanie. Pohl [2016: 142]. wśród nich wymienia „odrzućcie, trudne kontakty z rówieśnikami, hospitalizacja (długie pobyty w szpitalu, w domach opieki społecznej, separacja, strata (rodziców, przyjaciół, opiekunów) (...)”.

## Jak powinna wyglądać edukacja ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną?

Mając na uwadze specyfikę funkcjonowania ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w „edukacyjnym spotkaniu z nim” powinny zostać uwzględnione elementy opieki, terapii i edukacji<sup>16</sup>. W artykule pragnę skupić się jedynie na wątkach edukacyjnych, które dla nauczyciela pracującego z osobą z głęboką niepełnosprawnością intelektualną są bardzo dużym wyzwaniem<sup>17</sup>.

Swoje rozważania pragnę rozpocząć od konstatacji Fröhlicha o tym, że „głęboka niepełnosprawność intelektualna nie może być **usprawiedliwieniem dla edukacyjnego ubóstwa** (podkreślenie własne)” [Fröhlich 2016: 16; por. Orkisz 2008: 8]. Zdaniem Bauersfelda, w edukacji uczniów z głęboką niepełnosprawnością edukacyjną najtrudniejszym pytaniem, jakie stoi przed nauczycielem, jest to dotyczące treści kształcenia<sup>18</sup>, zwłaszcza wtedy, gdy nauczanie ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną jest realizowane w szkole ogólnodostępnej [Bauersfeld 2016; por. Dz. U. 2012, poz. 1169, art. 24]. Pomocą w odpowiedzi na postawione powyżej pytanie jest koncepcja Edukacji (kształcenia) z ForMatem<sup>19</sup> wykorzystywana w pracy dydaktycznej z uczniami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w Niemczech [Heinen, Lamers 2006: 6; Bernasconi, Böing 2015:

<sup>15</sup> Dlatego też w komunikowaniu się z uczniem z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wykorzystuje się alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się (AAC). Przede wszystkim możemy wśród nich wymienić: sygnały uprzedzające/zapowiadające [Smyczek, Szwiec 2008: 62; Jerzyk 2014:171–190], symboli jednoznacznych (ang. *tangible symbol systems*) [Rowland, Schweigert 1995].

<sup>16</sup> Pragnę zauważyć, że w grupie specjalistów toczy się dyskusja dotycząca odpowiednich proporcji między tymi elementami w takcie realizacji obowiązku szkolnego.

<sup>17</sup> Zdaniem Lamersa w edukacji uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną proporcje pomiędzy pielęgnacją, terapią i edukacją nie są zachowane na niekorzyść tej ostatniej [Lamers 2000: 177–208; por. Baraniewicz 2019].

<sup>18</sup> Jak już wcześniej wspominałam: dla ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną nie ma opracowanej podstawy programowej.

<sup>19</sup> W jęz. niem. *Bildung mit ForMat*, które można również przetłumaczyć, jako kształcenie [por. Fröhlich 2016].



170–177; Bauersfeld 2016]. Podstawą teoretyczną Edukacji z ForMatem jest koncepcja edukacji kategoryalnej<sup>20</sup> w rozumieniu Wolfganga Klafkiego<sup>21</sup> [za: Bernasconi, Böing 2015: 170]. Składają się na nią dwa typy edukacji (kształcenia), a mianowicie edukacja (kształcenie) formalna i edukacja (kształcenie) materialne. Edukację formalną można scharakteryzować, jako tę, w trakcie której rozwijane są dyspozycje ucznia istotne dla przyswajania przez niego wiedzy i określonych umiejętności, np. wspieranie procesów poznawczych, koordynacji wzrokowo-ruchowej, stymulacji zmysłów [por. Bernasconi, Böing 2015: 171; Bauresfeld 2016: 51]. Edukacja materialna dotyczy klasycznego procesu kształcenia, w trakcie którego uczniowi zostaje przekazana konkretna wiedza, mająca swoje odzwierciedlenie w treściach kształcenia [Bauresfeld 2016: 51]. Zdaniem Lamersa, „im głębsza niepełnosprawność intelektualna, tym mniej edukacji materialnej uważa się za konieczne – w znaczeniu przyjmowania i przyswajania wiedzy” [Lamers za: Knoblauch 2016: 107]. Tezę tę potwierdza swoimi badaniami również Knoblauch „(...) nauczyciele uważają formalne treści edukacyjne – to znaczy ćwiczenia działania i postrzegania – za istotne dla uczniów z głęboką intelektualną wieloraką niepełnosprawnością. Treści materialne zaś – w znaczeniu przyswajania treści kulturowych – traktują jako wtórne” [Knoblauch 2016: 107; por. Baraniewicz 2019]<sup>22</sup>. Dlatego też Lamers w odniesieniu do kształcenia materialnego uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wprowadza pojęcie „ambitnych treści kształcenia”<sup>23</sup> [Knoblauch 2016: 105], które nie różnią się od treści nauczania oferowanym uczniom pełnosprawnym, co jest ich ważną cechą w kontekście kształcenia inkluzyjnego. Pozwalają one również na uczestniczenie uczniom z głęboką niepełnosprawnością intelektualną we wszystkich istotnych doświadczeniach życiowych, jak również otwierają przed nimi możliwość adaptacji do ich otoczenia oraz zmiany i kształtowania swojego świata [Heinen, Lamers 2006; Bernasconi, Böing 2015: 171–172]. W procesie dostosowywania „ambitnych treści kształcenia” do potencjału poznawczego uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną istotną rolę odgrywa proces „elementaryzacji”<sup>24</sup> [Bauresfeld 2016: 52;

<sup>20</sup> W jęz. niem. *kategoriale Bildung*.

<sup>21</sup> „Uczący się wyprowadza ogólną wiedzę bazując zarówno na swoich procesach poznawczych (swojej naturze), jak i rzeczywistości społecznej, politycznej, kulturowej, zdobywając tym samym nieznaną mu dotąd nową możliwość strukturyzacji, sposób podejścia, strategię rozwiązań, perspektywę działania” [Klafki, za: Bauersfeld 2016: 51].

<sup>22</sup> Baraniewicz [2019] w swoim wystąpieniu pod tytułem: Standardy opieki, edukacji i terapii osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością na konferencji poświęconej podmiotowości osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością, przytaczał wypowiedzi nauczycieli pracujących z uczniami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną dotyczące oferty proponowanej uczniom w ramach zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Wśród udzielnych odpowiedzi przeważała oferta związana z opieką i terapią nad edukacją.

<sup>23</sup> W jęz. niem. *anspruchsvollen Bildungsinhalte* [Bernasconi, Böing 2015: 171].

<sup>24</sup> W jęz. niem. *Elementarisierung* [Bernasconi, Böing 2015: 172].

Bernasconi, Böing 2015: 173–177]. Uwzględnione są w nim następujące perspektywy: kulturowo-społeczna, antropologiczna, psychologii rozwojowej, metodyczno-medialna, merytoryczna [Bernasconi, Böing 2015: 175]. Bauresfeld [2016: 53] zauważa, że „[p]odczas planowania zajęć lekcyjnych problematyczne są nie tyle poszukiwania odpowiednich treści kształcenia i uwzględnienie indywidualnych warunków uczniów, ile rozwiązania metodyczne, które należy wybrać, aby zaproponować im owe treści”. Może nim być i bardzo często jest teatr bazalny [por. Knoblauch 2016: 105–126; Siejak 2019: 53–56] oraz metoda projektów [por. Harris, Helm, Katz 2002; Damag 2016: 159–182; Wieczorek 2016: 127–135].

## Podsumowanie

Koncepcja kształcenia z ForMatem jest koncepcją, która stosunkowo niedawno pojawiła się w edukacji ucznia z głęboką intelektualną wieloraką niepełnosprawnością w Niemczech. I chociaż przez polskich pedagogów specjalnych jest dopiero odkrywana [por. Siejak 2019: 53–56] można żywić nadzieję, że w niedalekiej przyszłości stanie się przedmiotem naukowych analiz i będzie teoretyczną bazą do metodycznych rozwiązań w edukacji wymagających beneficjentów edukacji, jakimi są uczniowie z głęboką niepełnosprawnością intelektualną.

Koncepcja kształcenia z ForMatem ma ogromny potencjał dydaktyczny, który może okazać się bardzo przydatny w kontekście wyzwań, jakie przed systemem edukacji w Polsce, na każdym etapie edukacyjnym, również na etapie edukacji wczesnoszkolnej, stawia idea inkluzji [por. Dz. U. z 2012 r., poz. 1169, art. 24]. Z perspektywy ucznia, każdego ucznia, bez względu na jego indywidualne dyspozycje i potrzeby ułatwia utrzymanie tak istotnej równowagi pomiędzy treściami kształcenia, przede wszystkim tymi związanymi z szeroko rozumianą kulturą i funkcjonowaniem w społeczeństwie, a wspieraniem poszczególnych sfer jego funkcjonowania istotnych w procesie nabywania wiedzy. Z perspektywy nauczyciela, zarówno tego pracującego tylko z uczniami z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością, jak i tego pracującego w zróżnicowanej grupie uczniów stanowi teoretyczną bazę do takiego organizowania procesu dydaktycznego, który odpowiadając na edukacyjne potrzeby ucznia będzie budził i rozbuździł jego „poznawczy” apetyt na świat i jego różnorodność.

## Bibliografia

Allen J.G., Fonagy P., Bateman A.W. (2014), *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- American Psychiatric Association (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition*, American Psychiatric Publishing, Washington–London.
- Baraniewicz M. (2019), *Standardy opieki, edukacji i terapii osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością*, referat wygłoszony na konferencji poświęconej podmiotowości osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością, Poznań, 29.11.2019.
- Bauresfeld S. (2016), *Treści kształcenia a głęboką niepełnosprawność intelektualna – proces planowania zajęć* [w:] *Edukacja bazalna. Nauczanie i terapia dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, A.D. Fröhlich (red.), GWP, Sopot.
- Bernasyn T., Böing U. (2015), *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung*, Kohlhammer, Stuttgart.
- Cytowska B. (2002), *Realizacja obowiązku szkolnego przez dzieci i młodzież z głęboką niepełnosprawnością intelektualną* [w:] *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób niepełnosprawnych*, W. Dykciak, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu Olsztyn–Poznań–Warszawa.
- Damag A. (2016), *„Parostatkiem w wielki rejs”*, [w:] *Edukacja bazalna. Nauczanie i terapia dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, A.D. Fröhlich (red.), GWP, Sopot.
- Fröhlich A.D. (2014), Korespondencja e-mailowa z dnia 20 listopada 2014 roku.
- Fröhlich A.D. (2016), *Na początek: pedagogika – w pełni bazalnie* [w:] *Edukacja bazalna. Nauczanie i terapia dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, A.D. Fröhlich (red.), GWP, Sopot.
- Harris Helm J., Katz L.G. (2002), *Mali badacze. Metoda projektów w edukacji elementarnej*, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Warszawa.
- Jerzyk M. (2014), *Miejsce i rola programu rozwoju komunikacji Makaton w Indywidualnych Systemach Komunikacyjnych dla osób z głęboką wieloraką niepełnosprawnością* [w:] *Makaton w rozwoju osób ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi*, B.B. Kaczmarek (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Klemperer V. (1992), *LTI. Notatnik filologa*, Polski Fundusz Wydawniczy w Kanadzie, Toronto.
- Klauß Th. (2005), *Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Buch für Pädagogen und Eltern*, Universitätsverlag Winter GmbH, Heidelberg.
- Knoblauch S. (2016), *Ambitne treści edukacyjne na zajęciach dla uczniów z głęboką wieloraką niepełnosprawnością* [w:] *Edukacja bazalna. Nauczanie i terapia dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, A.D. Fröhlich (red.), GWP, Sopot.
- Kopeć D. (2016), *Przedmowa do wydania polskiego* [w:] *Edukacja bazalna. Nauczanie i terapia dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, A.D. Fröhlich (red.), GWP, Sopot.
- Kopeć D. (2013), *Rzeczywistość (nie) edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Zbiorowe instrumentalne studium przypadku*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Lamers W., Heinen N. (2006), *Bildung mit ForMat. Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung* [w:] *Basale Stimulation. Kritch-konstruktiv*, L. Desiree, W. Lamers, N. Heinen (red.), Verlag Selbstimmes Leben, Düsseldorf.
- Lamers W. (2000), *Goethe und Matisse für Menschen mit einer schwerer Behinderung* [w:] *Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung*, N. Heinen, W. Lamers (red.), Verlag Selbstimmes Leben, Düsseldorf.

- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2020), *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*, Warszawa.
- Orkisz M. (2008), *Dlaczego edukacja?* [w:] *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym*, M. Piszczek (red.), Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa.
- Parys K. (2014), *Zjawisko pozoru w systemie kształcenia uczniów niepełnosprawnych – próba identyfikacji i propozycje rozwiązań*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 4: 29–56.
- Piszczek M. (2007), *Diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka. Wybrane zagadnienia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Piszczek M. (2006), *Dziecko, którego rozwój emocjonalno-poznawczy nie przekracza pierwszego roku życia. Diagnoza, zasady terapii i ocena efektów zajęć*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Pohl L. (2016), *Kto tu kogo wychowuje?* [w:] *Edukacja bazalna. Nauczanie i terapia dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, A.D. Fröhlich (red.), GWP, Sopot.
- Rowland Ch., Schwegert PH. (1995), *System symboli jednoznacznych. Komunikacja symboliczna dla osób ze złożonymi ograniczeniami*, Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym, Warszawa.
- Siegel D.J. (2009), *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Siejak K. (2019), *Teatr bazalny. Legenda o Czechu, Lechu i Rusie*, „Terapia specjalna dzieci i dorosłych”, grudzień 2018 – styczeń 2019: 53–56.
- Smyczek A., Szwiec J. (2008), *Poszukiwanie sposobów porozumiewania się* [w:] *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym*, M. Piszczek (red.), Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa.
- Szychowiak B. (2007), *Funkcjonowanie poznawcze osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną* (niepublikowane materiały dydaktyczne opracowane do przedmiotu: psychologia osób z niepełnosprawnością intelektualną realizowanego na kierunku pedagogika specjalna, specjalność: edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną na UAM w Poznaniu), Poznań.
- Wieczorek M. (2016), *Poznawanie świata: „Jedzie pociąg z daleka”* [w:] *Edukacja bazalna. Nauczanie i terapia dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, A.D. Fröhlich (red.), GWP, Sopot.
- Wrona S. (2011), *Osoba głęboko upośledzona umysłowo w systemie edukacji. Analiza porównawcza zajęć rewalidacyjno-wychowawczych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

#### Netografia:

- Dangel T. Januszaniec A., Karwcki M. (2012), *Rodzaje schorzeń w opiece paliatywnej*, [online] [http://www.hospicjum.wroc.pl/index.php?hosp=2\\_05](http://www.hospicjum.wroc.pl/index.php?hosp=2_05) [dostęp: 17.01.2021].

**Akty prawne:**

Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych (Dz. U. z 2012 r., poz.1169).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 roku w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim (Dz. U. z 1997 r., Nr 14, poz. 76).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim (Dz. U. z 2013 r., poz. 529).

Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 roku o ochronie zdrowia psychicznego (Dz. U. z 1994 r., Nr 111, poz. 535, z późn. zm.).

Ustawa z dnia 21 lipca 1995 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 1995 r., Nr 101, poz. 504).