

Agnieszka Drabata
Uniwersytet Gdański

Dekonstrukcja znaczeń nadawanych żądaniom przez nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną

Edukacja, w szerszym znaczeniu jawi się jako proces niejasny i nieformalny, za którego sprawą uczeń może doświadczać wolności wyrażanej myślami i słowami. Czy wolność taka jest możliwa do osiągnięcia przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną? Czy nauczyciel daje prawo do tej wolności, kiedy to wyposażony w odpowiednie narzędzia, konfrontuje się z uczniami, wydaje dyspozycje, kieruje wobec nich żądania? Czy samo bycie nauczycielem oznacza, że wie on czego żądać od swych podopiecznych? Jak dalece uznaje on prawo do samostanowienia poprzez akceptację sprzeciwu wyrażanego wobec żądań, jakie do nich kieruje? Dekonstrukcja znaczeń nadawanych żądaniom przez nauczycieli w procesie edukacyjnym oraz wyzwania emancypacyjne w edukacji i wspieraniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną to obszary objęte tym artykułem.

Słowa kluczowe: szkoła, obowiązek, przymus, żądanie, proces edukacyjny, emancypacja, niepełnosprawność intelektualna

Deconstruction of meanings given to demands by teachers working with students with intellectual disabilities

In a wider sense, education becomes a vague and informal process allowing freedom to the student. Is that freedom possible to achieve for a student with intellectual disability? The student is a subject in the educational process. The teacher strives to realize the student's potential, to support the student in becoming a better and wiser person. To this end, the teacher acquires knowledge and skills while educating him/herself, achieving successive professional advancement levels. And thus, equipped with the right tools, the teacher confronts the student, providing opinions, dispositions, directing the task requirements, giving the student the chance to follow his/her guidelines with a hope of rising the heights of student's intellectual, emotional and spiritual development. Does the teacher know what to demand from the mentally challenged student? Is it not that being a teacher means he/she should know what tasks to require? How does the teacher perceive those required tasks students must undertake? The explanation of demands in the educational process through the eyes of a teacher and the emancipative challenges in education and support for students with intellectual disabilities – these are the areas covered by this article.

Keywords: school, duty, coercion, demand, educational process, emancipation, intellectual disability

Wprowadzenie

Tym, co towarzyszy ludzkości od zarania dziejów, jest zmiana, tym czego można być pewnym, to fakt, że ona nastąpi. Zmiany są nieodłącznym elementem każdego wycinka rzeczywistości, nie omijają nikogo i niczego. Niepełnosprawność intelektualna, podejście do niej oraz do osób nią dotkniętych, zwłaszcza od schyłku XX w. do czasów ponowoczesnych, to okres, w którym zmiany zachodziły wyjątkowo dynamicznie. Za sprawą zmian, w większości krajów, żadnemu dziecku, bez względu na jego stan psychofizyczny, nie odmawia się możliwości nauki. Obowiązek szkolny nakładany na dzieci, w tym dzieci z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, stanowi niekwestionowaną powinność. Z roku na rok przybywa coraz więcej przedszkoli oraz szkół przyjmujących w swe mury uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Rodzicom zapewnia się szeroki wybór form kształcenia i wsparcia dla ich niepełnosprawnego dziecka.

Obowiązek szkolny, którym objęte są zarówno dzieci pełnosprawne, jak i niepełnosprawne funkcjonuje jako prawda obiektywna, niepodważalny i niepodlegający dyskusji fakt. Przymus chodzenia do szkoły jest tak oczywisty, że nikt nie zastanawia się czy ktoś chce do szkoły uczęszczać, czy też nie. Uczenie się uznawane jest za sprawę największej wagi. Zdaniem G.J.J. Biesty można mówić wręcz o tendencji do naturalizowania uczenia się – traktowania go na równi z oddychaniem i trawieniem [Biesta 2013: 62]. Edukację postrzega się jako interwencję, której celem jest wyzwolenie jednostki, co z kolei budzi kontrowersje, podnosząc pytanie na temat rzekomego braku wolności tych, którzy są emancypowani [ibidem: 77]. Szkoła, jako miejsce, w której wspomniany „emancypacyjny” proces zachodzi, wytworzyła liczne wewnętrzne mechanizmy zniewolenia i przymusu [Mieszalski 1997: 27]. Pewne ukryte wymiary procesu edukacji nie są traktowane jako „przestępstwa” szkoły, a jedynie pewien produkt uboczny, którego efekty odchodzą w cień w obliczu tego, co niesie za sobą wypełnianie wspomnianego obowiązku. Owe ukryte wymiary, o których mowa powyżej i o których pisze T. Szkudlarek, takie jak: przymus, przemoc, wzmacnianie uległej bezmyślności, zabijanie indywidualności i niezależności demaskuje teoria z kręgu myślenia określanego mianem pedagogiki krytycznej [Szkudlarek, Śliwerski 1992: 7]. Ujawnia ona mistyfikację instytucji, jaką jest szkoła oraz stanowi nurt radykalnej krytyki jej praktyki [Łysek 1996: 13].

O.F. Bollnow zwraca uwagę na fakt, iż rozumienie krytyczne jest możliwe o tyle, o ile pojawia się wątpliwość co do trafności, pełni i celowości dokonania [Bollnow 1982, za Łysek 1996: 15]. Gdy osiągnięty został zamierzony cel, nie ma podstaw do rozumienia krytycznego. Kiedy zamierzony cel jest nierozpoznawal-

ny, rozumienie krytyczne również nie może mieć miejsca z uwagi na brak świadomości tego, co miałyby być przedmiotem krytyki. Podobnie w przypadku, gdy rzekoma krytyka jest w rzeczywistości nierozumnym odrzuceniem – wówczas nie ma rozumienia, ale i nie ma krytyki, gdyż brakuje tutaj przesłanki w postaci górującego nad daną sprawą wglądu rzeczowego. Ważne jest, by pamiętać, że możliwość krytyki zawsze wymaga pewnego dystansu jako swej przesłanki, który nie jest wrogim nastawieniem, oznaczać natomiast może pewien minimalny poziom nieufności, wspierający niekiedy możliwość krytyki [Łysek 1996: 15]. Dystans ten ma być na tyle optymalny, by umożliwił rozumienie, które niemożliwym się staje zarówno w przypadku zbyt dużego oddalenia między rozumiejącym a rozumianym, jak w sytuacji zbyt dużej bliskości między nimi [ibidem: 15]. W rozumieniu krytycznym zawsze poruszamy się między dwoma idealnymi przypadkami granicznymi.

Mówiąc o przypadkach granicznych w pedagogice nie sposób nie odwołać się do założeń antypedagogiki, która prowokując, poddaje w wątpliwość obowiązujące w pedagogice założenia oraz oparte na silnym przeświadczeniu przekonanie, że dzieci i młodzież należy wychowywać, gdyż stanowi to warunek ich rozwoju. Antypedagodzy zaprzeczają temu, jakoby edukacja służyła wyzwoleniu jednostki, twierdząc, iż każda teoria wychowania celowościowego, dyrektywnego czyni dziecko przedmiotem swoich wpływów wbrew zapewnieniom o wychowaniu do wolności, do dialogu, do partnerstwa, które to pozorując podmiotowość wychowywanych, czynią ich poddanymi, marionetkami odpowiednio sterowanymi z zewnątrz [por. Szkudlarek, Śliwerski 1992: 123–124].

Kto pociąga za sznurki? Odpowiedź zdaje się nie być prosta, lecz pewne jest, że dzieje się to za pośrednictwem wykonujących powierzone zadanie nauczycieli, którzy w codziennej praktyce inicjują interakcje z uczniami, w kontakcie z nimi zaś większość uwagi poświęcają utrzymaniu dyscypliny, przede wszystkim kontrolują i oceniają, często posługując się karą jako środkiem kontroli. Z uwagi na dysfunkcje uczniów z niepełnosprawnością kontrola ta oraz ingerencja są szersze niż w przypadku dzieci pełnosprawnych, które poza działaniami wychowawczymi, jak pisze A. Krause, „w warunkach prawidłowej socjalizacji mają naturalną zdolność wywalczania sobie i rozszerzania krok po kroku obszarów autonomii” [Krause 2011: 204]. Z uwagi na ograniczenie możliwości decydowania o sobie i niewiele okazji do samodzielnego dokonywania wyborów oraz podejmowania decyzji coraz więcej mówi się o samostanowieniu osób z niepełnosprawnością intelektualną, które w odniesieniu do omawianej grupy osób ma swoje historyczne korzenie w normalizacji, niezależnym życiu i ruchach na rzecz praw osób niepełnosprawnych z lat 60. i 70. XX w. Droga do samostanowienia w tym przypadku, choć trudna, jest niezwykle ważna, gdyż wymaga w pierwszej kolejności podjęcia wyzwania, jakim jest roztrzaskanie wszechobecných stereotypów, które suge-

rują, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie mogą, czy też nie powinni samostanowienia praktykować [por. Wehmeyer, Schwartz 1998: 3–4].

Jaki pogląd na poruszone kwestie prezentują specjaliści? Czy walka ze stereotypami dotyczy również ich? Jak dalece dopuszczają oni możliwość samodzielnego decydowania przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, akceptując sprzeciw wyrażany wobec żądań, jakie do nich kierują? Celem zgłębienia problemu chciałam przyjrzeć się bliżej żądaniom w procesie dydaktycznym i temu, jak nauczyciele pracujący z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną owe żądania postrzegają oraz jakie znaczenia żądaniom nadają. Powyższe kwestie stały się przedmiotem moich rozważań.

Tło metodologiczne

Tym, co odróżnia rzeczywistość społeczną od przyrodoznawstwa, to przedmiot badania, który jak powiada H. Gadamer, w pierwszym przypadku nie istnieje sam w sobie, podczas gdy daje się z powodzeniem określić jako coś, co zostałoby poznane w spełnionym poznaniu przyrody [Luc 2013: 127]. Człowiek jako typowy przedmiot badań humanistyki w rozumieniu gadamerowskim był, jest i zawsze będzie nieskończonym bytem, dziełem w procesie tworzenia, uwikłanym w konteksty, przez co nieokreślonym i niemożliwym do określenia. Ponieważ nieokreślony to nigdy zdefiniowany, zatem na tyle poznany, ile ukazujący się w danym momencie, w określonym kontekście. Ponieważ nigdy zdefiniowany, poznanie jego zawsze jest w drodze, nigdy nie osiąga będącego spełnieniem końca i aby było możliwe, musimy polegać bardziej na wprawnym umyśle niż na metodzie [Sokołowski 2012: 172].

Z uwagi na fakt, że badaną przeze mnie jest rzeczywistość społeczna, przyjmując założenie, że refleksyjność jako podstawowa cecha badań społecznych nie jest czynnikiem zaburzającym poznanie, lecz podstawowym warunkiem prowadzenia badań nad rzeczywistością społeczną i tym samym odrzucając precyzyjność definiowania zjawisk będącą warunkiem operacjonalizacji tychże zjawisk umożliwiających standaryzację [Kubinowski, Nowak 2006: 212], dokonałam wyboru orientacji badawczej, przyjmując strategię jakościową i w ramach tego paradygmatu utrzymany był rygor metodologiczny.

Metodą badawczą, jaką postanowiłam wykorzystać, która z powodzeniem stosowana jest w badaniach obejmujących „przestrzeń edukacyjną”, jest metoda fenomenograficzna. Fenomenografia, jako metodologia typu interpretatywnego traktuje uczenie się jako praktykę kulturową i społeczną, co sprawia, że uczenie jawi się nie jako wyłącznie akt czystego poznania, iluminacji czy cecha organizmu

wpisana w standard jego zachowań, a jako fenomen społecznie i kulturowo wytwarzany [Jurgiel-Aleksander 2016: 268]. Doświadczenie, postrzeganie, rozumienie w tej koncepcji używane są zamiennie, co wynika z natury samego przedmiotu badania, którym są jakościowo różne sposoby uczestnictwa człowieka w świecie, a tym samym – rozumienia świata. Człowiek zdaniem fenomenografów „jest częścią rzeczywistości, w której funkcjonuje i którą jednocześnie kreuje. Sposób, w jaki doświadczenie jest opisywane, nie należy do świata zjawisk fizycznych czy psychologicznych, a jest raczej rodzajem indywidualnej relacji pomiędzy człowiekiem a zjawiskiem” [Jurgiel-Aleksander 2016: 269].

Celem moich badań była dekonstrukcja znaczeń nadawanych żądaniom przez nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną. Dekonstrukcja, ponieważ umożliwia technicznie nowe doświadczenia, skostniała myśl dotyczącą zreifikowanego zjawiska, któremu nadano wymiar oczywistości i obiektywności oraz ponowne rozbudzenie dyskursu, dając szansę na uruchomienie innych schematów myślowych oraz innego spojrzenia na to, co wydawało się dobrze znane/poznane. Termin dekonstrukcja został wprowadzony przez J. Derridę, który sprzeciwiał się jednoznacznyemu określeniu jej jako metody, praktyki, analizy, krytyki czy nauki [Markowski 2003: 89–92]. Dekonstrukcja jest tym, „co się zdarza, co się zdarza dziś w tym, co nazywa się społeczeństwem (...)” [ibidem: 89]. Jest tym, „co się dzieje, wydarza, zamierza nastąpić lub przemija” [ibidem: 123]. Jest tym, co ma miejsce jako zdarzenie, wszędzie, gdzie cokolwiek jest i stanowi pewne ogólne prawo każdego zdarzenia, które uniemożliwia jego pełne uobecnienie [ibidem: 123]. To rozbiórka, rozkład, rozwarstwienie struktur rozumiane nie jako operacja negatywna, lecz jako sposób na zrozumienie jak dany „zbiór” jest skonstruowany i w tym celu jak go zrekonstruować. Nie jest analizą, gdyż rozbiórka jakiejś struktury nie oznacza regresji ku prostym elementom, ku źródłu niedającym się więcej dzielić [ibidem: 92].

Grupa badawcza została dobrana zgodnie z zasadą celowości. Liczy ona pięć osób. Są to oligofrenopedagodzy z województwa pomorskiego. Wszyscy badani to kobiety w przedziale wiekowym 30–55 lat, z minimum pięcioletnim doświadczeniem w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Każdy z wywiadów odbywał się indywidualnie, w miejscu preferowanym przez osobę badaną i trwał od jednej do dwóch godzin.

Jakie znaczenia nadają nauczyciele żądaniom w procesie dydaktycznym, to postawiony problem badawczy.

Celem rozwiązania problemu, skonstruowany został następujący plan wywiadu:

1. Czym według Ciebie jest żądanie?
2. Opisz sytuację, w której ktoś czegoś od Ciebie żądał.
3. Opisz sytuację, kiedy Ty czegoś żądałeś/eś od ucznia.

Wyniki badań

Odpowiednio przygotowany plan wywiadu pozwolił stworzyć kryterium porządkowania, wyłaniając dwie kategorie opisu. Pierwsza kategoria dotyczy żądań stanowiących komunikat kierowany do nauczyciela, druga natomiast – gdy nadawcą żądania jest on sam. W dwóch wymienionych sytuacjach, znaczenia nadawane żądaniom są skrajnie różne. W pierwszym przypadku żądania w opinii nauczycieli mają wartość pejoratywną, jawiąc się jako negatywna forma chęci wyegzekwowania czegoś, w drugim natomiast nadawane są im pozytywne konotacje. Poniżej przedstawione zostały wspomniane kategorie opisu oraz znaczenia nadawane żądaniom przez nauczycieli z wybranymi wypowiedziami respondentów.

Znaczenia nadawane żądaniom, będącym komunikatami kierowanymi do nauczyciela

1. Żądanie jako manifestacja dominacji

Zdaniem nauczycieli osoba kierująca żądaniem pokazuje w ten sposób swoją wyższość, narzucając swą wolę, co skutkuje reakcją obronną.

Z wypowiedzi badanych wynika, że żądania zazwyczaj padają od osób sprawujących kontrolę formalną bądź nieformalną (np. matka, teściowa, najczęściej jednak przełożeni), których respondenci określają jako tzw. osoby będące „ponad” nimi samymi.

„Na pewno jest to duże napięcie, uruchamiają się takie mechanizmy obronne. Dlaczego mam robić to, co ktoś mi każe? Dlaczego ktoś mi narzuca co mam robić? No to chyba, przede wszystkim to. Że ktoś ode mnie żąda, to jest jakby narzucanie mi rzeczy”.

„Żądanie, no żądanie to sprecyzowanie przez osobę, która jest wyżej w hierarchii, że tak powiem, która to żądanie wypowiada, sprecyzowanie, o co dokładnie chodzi, podanie szczegółów i oczekiwanie wykonania, może tak”.

2. Żądanie jako blokada komunikacyjna

Zdaniem nauczycieli, kierowanie do nich żądań skutkuje brakiem chęci dalszej komunikacji, oraz rodzi bunt, podczas gdy osoba żądająca, oczekuje bezwzględnego podporządkowania się;

„Ja się zawsze sprzeciwiam takim żądaniom, się blokuję [...] mi się odechciewa już, bo to już nie ma co. Zazwyczaj to już nie ma o czym rozmawiać, bo ktoś jest tak przekonany o swojej racji, że tu żadne argumenty, nie ma sensu”.

„Żądanie jest dla mnie wydaniem polecenia, stanowczym przekazem bez pozostawienia możliwości na dyskusję”.

3. Żądanie jako pseudomotywator

Według respondentów żądanie działa demotywująco. Z rozmów wynika, że w sytuacji, kiedy ktoś czegoś żąda, nauczyciele tracą ochotę do działania, są poirytowani, kiedy ktoś inny mówi im, co mają robić. Ma to miejsce przede wszystkim wówczas, kiedy osobą żądającą nie jest przełożony.

„Żądania [...] powodują, że nasz stosunek do pracy z pasji i chęci pomocy, pomagania, zmieniania czegoś na lepsze, staje się automatyczny, biurokratyczny, bez emocji. Wykonujemy wówczas swoje obowiązki, ale robimy to bez przekonania, na zasadzie studenta „zakuć, zdać, zapomnieć”. O ile jest lepiej, prościej, kiedy otrzymamy choć trochę wolnej ręki i zaufania, wówczas ja bynajmniej mam poczucie swojej roli”.

„Jeżeli jest to w formie żądania, w formie rozkazującej, powoduje, iż w tym przypadku, kiedy nie ma podległości zawodowej, czy innej brzmi to niezachęcająco i niemotywująco do wykonania jakiegoś zadania. Bo przecież, jeżeli tę samą treść powiedziałaby „Czy mogłabyś to zrobić?” zabrzmiałoby to zupełnie inaczej i sprawiałoby poczucie odpowiedzialności za pomoc w wykonaniu jakiegoś zadania, bycie jego częścią. Natomiast, jeżeli jest to w formie żądania, w formie rozkazującej, powoduje, że w tym przypadku brzmi to niezachęcająco”.

4. Żądanie jako alienacja empatii

Według badanych osoba, która kieruje żądaniem, nie interesuje się tym, jaki stosunek do żądania mają jego adresaci. W danym momencie ważne jest jedynie spełnienie żądania.

Respondenci mówią o braku chęci oraz przekonania co do tego, czy żądanie powinno być spełnione, podkreślając jednocześnie, że jest to bez znaczenia dla osoby żądającej.

„Miałam dyrektora swojego, który żądał rzeczy, na które ja się nie zgadzałam, bo to było wbrew mojemu, nie wiem przeciwko mnie przede wszystkim, wbrew temu, co ja myślę, jakie mam wartości itd. także nie robiłam tego [...] Tu moje racje, wartości, odczucia nie miały znaczeni”.

„Często niestety żądanie kierowane, czy raczej wykonanie dla mnie jest bez sensu i nie czuję tego, lub męczę się, jak muszę to wykonać i to wtedy wkurza, że robię coś, czego nie czuję, nierządkiem fikcją jakąś i jestem zła, marnuję swój czas [...] albo coś, co mnie wcale nie interesuje, jak ode mnie żąda to to robię, ale nie czuję tego”.

5. Żądanie, jako forma opresji i zniewolenia

Nauczyciele, będąc w sytuacji, w której kierowane są wobec nich żądania, czują się osaczeni, zniewoleni, przez „opresora”, którym jest osoba kierująca żądaniem.

Żądanie jest niczym jarzmo, coś, czemu trzeba sprostać, mimo wewnętrznej ku temu niechęci.

„[...] żądanie to niestety tylko w kategoriach przymusu i narzucenia, w negatywnych, nie umiem tego nazwać – że to jest żądanie i to będzie dobre dla mnie, niestety w ten sposób. Że ktoś ode mnie żąda, to jest jakby narzucanie mi rzeczy [...] ja mam po prostu robić, co mi każe i czego żąda, żeby się we mnie dokonała zmiana poglądów na pewne kwestie życiowe”.

„[...] ja muszę się z niego wywiązać. »Wywiązać« mi się kojarzy z tym, że ktoś czegoś ode mnie oczekuje i to jest żądanie”.

Znaczenia nadawane żądaniom, będącym komunikatami nadawanymi przez nauczyciela

1. Żądanie, jako konieczność

Badani za konieczny uznają fakt kierowania żądań wobec swych uczniów, którzy z uwagi na różne uwarunkowania i czynniki, odbiegają w swych zachowaniach od ogółu. Niepełnosprawność utożsamiają ze słabością, uszkodzeniem, zaburzeniem. Mając poczucie swej nauczycielskiej powinności, czują się w obowiązku, by nauczyć swych podopiecznych oficjalnie obowiązującej wersji rzeczywistości, czego ich zdaniem nie da się zrobić, nie kierując żądań.

„To ja decyduję i wydaję polecenia czy żądania, on natomiast musi, czy też powinien je wykonywać. Taka postawa jest konieczna zwłaszcza w klasie, gdzie są uczniowie trudni społecznie, pochodzący z rodzin patologicznych, którzy swoją postawą chcą zwrócić na siebie uwagę”.

„Wiadomo, że nie wchodząc w no, ich życie, nie zmieniamy w ten sposób dziecka, ale trudno nie żądać jakichś zachowań, takich, które będą to dziecko kształtowały [...] tak to rozumiem, jako nauczyciel [...] w pewnym wieku, w takim, w którym to dziecko się koło mnie uczy pewnych rzeczy to tak, to żądania były niejednokrotnie, bo inaczej sobie tego nie wyobrażam, w większości naszych kontaktów”.

2. Żądanie, jako wyraz troski

Respondenci są przekonani o tym, że wiedzą, w jaki sposób troszczyć się o uczniów i traktują żądania, jako wyraz troski o ich dobro i przyszłe losy.

„Wiemy, że to dla ich dobra i jak taki staje okoniem, to wiemy, że robi źle dla siebie przede wszystkim, bo znamy życie i znamy konsekwencje pewnych zachowań. Więc żądamy pewnych rzeczy po to, by im pomóc, by im było łatwiej w przyszłości, w pracy. Tak, tak zdarza się to dosyć często, moje podejście jest dyrektywne, zwłaszcza pracując z uczniami z autyzmem. W ogóle pracując z uczniem z jakąś niepełnosprawnością, który ma trudność w odnalezieniu się w sytuacji, moje podejście jest raczej dyrektywne, wtedy narzucam, nakazuje, wtedy wydaję polecenia, bo chcę pomóc im w tym rozwoju”.

„Uświadamiam sobie i jest to z jednej strony coś, co może można by nazwać jakąś bardziej radykalną formą egzekwowania czegoś, ale przecież egzekwuję to, co wiem, że powinni znać, umieć zrobić [...] nawet jak się buntują, to wiem, że robię to dla ich dobra, aby w przyszłości miały łatwiej”.

3. Żądanie jako drogowskaz

Nauczyciele uważają, że ich rolą jest wskazywanie drogi swym uczniom, a żądania temu właśnie służą. Żądając, wskazują na rzeczy istotne, na to, na co należy zwrócić uwagę, na co kłaść nacisk w życiu.

„No muszą być jakieś żądania, bo my pokazujemy tym dzieciom drogę, ale nie mówię o takich żądaniach typu – będziesz profesorem, nie wiem, będziesz zarabiał dużo pieniędzy, czy nie wiem co, tego nigdy nie, ale co do takich podstawowych zachowań to tak, na pewno, że na przykład jak postępować, że konsekwentnie trzeba, że jak się podejmujesz, to to skończ, no takie w życiu zachowania, podstawowe, stosunek do innych”.

„Dwoję się i troje, chciałabym, aby zrozumiał moją intencję i moje żądanie wykonał, staram się być stanowcza i konsekwentna w tym, czekać tak długo, aż to będzie możliwe, że uczeń przetrwali wszystko, przeanalizuje i będzie gotowy odpowiedzieć na moje żądanie, używając różnych sposobów, przede wszystkim technik motywacyjnych, wzmacniających, no społecznych, zachęty, w różny sposób, by skłonić ucznia, by nauczył się tego, co jest właściwe a co nie, co wolno a czego nie, by mógł żyć w społeczeństwie [...] chcę, aby postępowali i robili to, czego żądam, bo wiem, że to ważne, by nauczyć ich, żeby pokazać drogę i jak już się nauczą, to sami będą wiedzieli, co w życiu ważne”.

4. Żądanie jako interakcja

Żądania są zdaniem badanych interakcją, formą komunikacji między nauczycielem a uczniem, która rządzi się pewnymi prawami. Jest tu widoczny podział ról – nauczyciel jest żądającym, uczeń podporządkowuje się żądaniom nauczyciela.

„Żądanie kierowane do drugiego człowieka, jest to pewien rodzaj interakcji. W jaki sposób ludzie się ze sobą komunikują i jakie są ich wspólne interesy, bo to chyba też jest związane z tym, w którą stronę mierzymy razem, jaki każdy z nas ma cel z osobna, ale też cel wspólny na pewno determinuje tę sytuację”.

„No właśnie i tutaj znów wracamy do tej relacji, naprzemienności i współpracy, współdziałania i interakcji generalnie; Zmienia się to w wieku dorastania, inaczej postrzega się, inne są już wpływy na dziecko, na pewno nie wszystko się udaje, ważna jest komunikacja i porozumienie i żądanie ma taką bardziej formę na zasadzie kontaktu i komunikacji i negocjacji”.

5. Żądanie jako motywator

Żądania według opinii nauczycieli mają motywować, sprawić, że uczniowie szybciej zrobią to, czego oczekuje od nich nauczyciel. W rozmowach podkreślano również, że duże znaczenie ma sama osoba nauczyciela, od której w znacznej mierze zależy to, czy uczniowie będą chętnie wykonywać kierowane wobec nich żądania.

„Chyba bardziej żądam wówczas, kiedy uczeń jest bardziej krnąbrny, nieposłuszny po to, aby właśnie uświadomić mu sytuację, w której to ja decyduje, a on ma wykonać. Aby zmotywować go do działania i pracy, bo inaczej nic by nie zrobił. A dzięki stanowczym żądaniom jest szansa, że coś zrobi, będzie działał i w konsekwencji osiągnie jakiś tam sukces; Często spotykam reakcje obronne, w postaci np. ignorowania, odwracania, prowokowania. Z różnymi sytuacjami, przede wszystkim reakcje odmowne, najpierw reakcje obronne. Później jednak widać, że było warto być konsekwentnym, ponieważ dzięki temu uczeń mobilizował się do pracy, do działania”.

„Ja myślę, że jeżeli to jest oczywiście jak zwykle przekazane od osoby, którą uczniowie tolerują, znaczy, tolerują, może źle powiedziałam, którą darzą szacunkiem, czy autorytetem, to wtedy

chcą wykonać żądanie, i taki nauczyciel niejednokrotnie może naprawdę bardzo dużo zrobić i uzyskać to żądając”.

Analiza wyników badań; Próba interpretacji

Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że nauczyciele naturalnym traktują fakt żądania od swoich podopiecznych, sami natomiast chcieliby, aby wobec nich kierowano nie żądania, a prośby. Badani zdają się nie mieć w sobie wewnętrznej zgody i otwartości, by w odpowiedzi ucznia usłyszeć zarówno „tak”, jak i „nie”. Przyjmują jedynie własne stanowisko jako dopuszczalne, nie biorąc pod uwagę zdania drugiej strony, we właściwy sobie sposób to argumentując i dopuszczając jedyną możliwą reakcję – zgodę na wypełnienie żądania. Z analizy przeprowadzonych wywiadów obok gotowości do usłyszenia oraz przyjęcia odmowy wyłoniła się inna ważna różnica między żądaniem a prośbą – motywacja. W przypadku żądania – kierowana strachem, lękiem przed karą, nadzieją na nagrodę czy pochwałą, w przypadku prośby – prawdziwą chęcią wsparcia tego, kto prośbę kieruje lub wewnętrzną potrzebą zrobienia czegoś dla drugiego człowieka. Nauczyciele jasno podkreślają, że właściwej motywacji nie da się wzbudzić żądania, ponieważ rodzi się ona wówczas, gdy obie strony szanują to, co jest dla nich ważne. Jednocześnie zapominają o tym w kontaktach z uczniami i wówczas kierują żądania. Takie podejście w dużej mierze może być wynikiem tradycyjnych wzorów zachowań społecznych oraz panującej w szkole atmosfery. Ponieważ pewne wzorce zachowań były kształtowane przez lata, trudnym jest wyzbycie się takiej, a nie innej postawy i modelu nauczyciela, którego zadaniem jest utrzymanie dyscypliny oraz nauczanie uczniów wypełniania oficjalnie obowiązującej wersji rzeczywistości. W osiągnięciu tego pomaga program nieoficjalny, uznawany za czynnik ciągłej wielostronnej i uporczywej manipulacji uczniami [Mieszalski 1997: 29]. Postawę dyrektywną nauczycieli wzmacnia dodatkowo fakt niepełnej sprawności intelektualnej, w wyniku której uczniowie postrzegani są przez pryzmat defektu, uważani za mniej wartościowych, niespełniających społecznych oczekiwań przez co, niedoświadczających społecznej akceptacji [Kohut 2014: 91]. Nauczyciele, chcąc „naprawić” ten stan rzeczy, w trosce o podopiecznych dążą do tego, aby wypełniali oni żądania celem osiągnięcia założeń naprawczych. Kierowanie żądań wobec uczniów jawi się jako konieczność, by osiągnąć założone wcześniej cele wychowania.

Z wypowiedzi badanych wynika, iż dyrektywne podejście wywołuje najczęściej postawę negatywistyczną wobec żądania i osoby żądającej. Takie postawy i reakcje, jako odpowiedź na dyrektywne oddziaływania pedagogiczne są podstawą do podważania słuszności wychowania intencjonalnego przez antypedaga-

gogów. Lider antypedagogiki niemieckiej Ekkehard von Braunmuhl udowodnił, iż takie podejście rodzi wrogość, jest źródłem nietolerancji, braku szacunku, braku zaufania i niesie za sobą przemoc. Pedagogika niezadowolona z człowieka takiego, jakim jest, chce go zmienić, udoskonalić interweniując w świat jego uczuć, myśli, motywacji, nastawień i zachowań. Kiedy ważne jest to, by uczeń chciał tylko tego, co odpowiada założonym przez nauczyciela celom jego rozwoju, dochodzi do zaniku naturalnej skłonności ucznia do autonomicznego kształtowania siebie [Szkudlarek, Śliwerski 1992: 129]. Aby tego uniknąć, antypedagogika głosi porzucenie starych lęków i obaw i zamiast traktować ucznia jak niepełną formę człowieka, dąży do tego, by uznać jego prawo do samostanowienia, do ponoszenia odpowiedzialności za własne czyny, doświadczania ich następstw [Szkudlarek, Śliwerski 1992: 143]. W świetle antypedagogiki postuluje się wychowanie bez celowego oddziaływania, a idąc głębiej – nie wychowanie, a wspieranie, będące tą formą ludzkiej aktywności, którą zna i akceptuje każdy, kiedy tylko potrzebuje czyjeś pomocy. Co istotne i co odróżnia wychowanie od wspierania to dobrowolność będąca warunkiem tego ostatniego [Szkudlarek, Śliwerski 1992: 146].

Co zatem z żądaniami, które wiążą się z przymusem, budzą sprzeciw i rodzaj bunt? Przymus w szkole miał swoich przeciwników między innymi w osobach J. Deweya, E. Claparede'a, czy E. Key. Sprzeciwiali mu się również J.J. Rousseau i L. Tołstoj. Zdaniem Deweya nie ma „innej drogi skutecznego i właściwego nauczania, jak tylko unikanie przymusu poprzez kierowanie się tym, czego uczeń w danym momencie potrzebuje, czym się zainteresował [Mieszalski 1997: 33]. Według S. Hessena usunąć przymus „można nie, drogą prostego zniesienia, zawsze z konieczności częściowego, lecz drogą wypracowania w dziecku wewnętrznej siły osobowości i wolności, która zdołałaby się sprzeciwić wszelkiemu przymusowi bez względu na to, skąd pochodzi” [ibidem: 37]. Założył on, że trudno sensownie zastanawiać się nad przymusem, jeśli jednocześnie nie bierze się pod uwagę pytań o swobodę. W jego myśleniu przymus i swoboda współwystępują obok siebie, wzajemnie się warunkują, stanowiąc skrajne przeciwieństwa, nie mogą zarazem ani w naszym umyśle, ani w rzeczywistości pojawiać się osobno. Zaprzeczając sobie, nie mogą bez siebie istnieć [ibidem: 36].

W polskiej myśli pedagogicznej problem swobody i przymusu, karności i wolności był podejmowany stosunkowo często. Próby jego rozwiązania szły dwoma torami: „pierwszy, który można by określić jako „metodyczny”, podejmował szczególnie chętnie zagadnienie swobody i przymusu w aspekcie działań wychowawczy, np. poprzez pouczanie, zachętę i nagrodę, zakazy i nakazy, stosowanie różnych rodzajów kar; czy też w aspekcie jakości wpływów środowiska oraz cech podmiotowych typu: popędy, przyzwyczajenia, nawyki. Jest to więc poszukiwanie odpowiedzi na pytanie – jak działać, jakimi sposobami, aby osiągnąć zamierzony cel, którym w naszym przypadku miała być karność lub określony przez

wychowawcę stopień swobody. Drugi nurt natomiast, który w odróżnieniu od poprzedniego przyjął kierunek teoretyczno – filozoficzny, rozwiązał ten problem w aspekcie ontologicznym, antropologicznym czy też aksjologicznym. Tutaj podstawowym pytaniem było zagadnienie istoty rozwoju człowieka, wartości wspierających ten rozwój, a więc nie jak, lecz dlaczego należy posługiwać się swobodą i przymusem” [Sztobryn 1983: 203–212].

Do tej grupy pedagogów zaliczyć można m.in. wspomnianego wcześniej S. Hessena, dla którego wolność to samoistność osoby, a nie samowola działania. W związku z tym nie może wolność być czymś zakończonym, nigdy nie jest czymś danym, tzn. faktem wychowania, gdyż jako immanentna własność osobowości podlega procesowi rozwoju, rozszerzania się, choć może także ulegać zwyrodnieniu [ibidem: 203–212]. Szczególną formą przymusu jest karność, która, jako zorganizowany przymus jest uporządkowana i zarazem porządkująca. W karności przejawia się autorytet wychowawcy. Zdaniem S. Hessena wolność, jako zadanie nie wyłącza, lecz przyjmuje fakt przymusu, który staje się punktem wyjścia procesu wychowania. Zniszczyć ten przymus może tylko osobowość człowieka wychowywanego do wolności [ibidem, s. 203–212].

Czy jest to możliwe i jak to osiągnąć? Jak pokazało badanie, kierowanie żądań zarówno wobec uczniów, jak i nauczycieli traktowane jest jako forma opresji. Czy odmowę możemy traktować jako szansę na wyzwolenie? Czy może stanowić ona formę oporu będącego, o czym pisze T. Szkudlarek aktywnością do zmiany [Szkudlarek, Śliwerski 1992: 34]? W obu grupach dochodzi do prób przeciwstawienia się opresorowi, którą jest osoba kierująca żądaniem oraz próby odmowy wykonania żądania. Opór wyróżnia się spośród innych zachowań opozycyjnych tym, że charakteryzuje go możliwość wyzwolenia, moc emancypacyjna, proces emancypacji zaś prowadzi do przezwyciężenia blokad rozwoju [ibidem: 35–37]. W przypadku osób niepełnosprawnych niezależnie od ograniczeń związanych z niepełnosprawnością są oni zdolni do osiągnięcia kolejnych, możliwych dla nich poziomów emancypacji, której podstawą jest tu nabywanie podmiotowości i autonomii, a tym samym odzyskanie wolności, którą przez niepełnosprawność osoby te utraciły [Krause 2011: 206].

Nauczyciel jest odpowiedzialny za rozwój swoich uczniów, jednak aby rozwój ten był możliwy, jego zadaniem jest dbanie o to, by uczniowie stanowili podmiot, a nie przedmiot w relacji. To natomiast jest możliwe wówczas, gdy uzna on ich wolność.

Zasadnym jest odwołanie się do filozofii dialogu E. Lévinasa i poruszenie kwestii rozumianej przez niego etyki, która nie stanowi według filozofa opisu szczegółowego doświadczenia moralnego, ani nie stanowi zbioru nakazów czy zakazów, natomiast oznacza jeden z wymiarów podmiotowości człowieka – właśnie wspomnianą powyżej odpowiedzialność za drugiego [Ryszard 1999: 33].

Człowiek jako podmiot istnieje dla kogoś, kto jest całkowicie inny, z którym nie ma on nic wspólnego. Tym, co określa istotę bycia dla drugiego według filozofa, jest świadomość moralna, jako podstawa wszelkiej świadomości wyrażająca się w podążaniu „ja” w kierunku drugiego [Ryszard 1999: 58–59]. E. Lévinas utrzymuje, że „poznanie i komunikacja międzyludzka nie sprowadzają się do pewności podmiotu co do swoich działań badawczych czy też świadomego przedstawiania sobie czegoś, lecz są one niepewnością. Gdyby komunikacja rozpoczynała się od ludzkiego „ja”, chcącego coś przekazać drugiemu, to miałaby ona egoistyczny charakter. Byłaby wstępem do działań bardziej okrutnych: od dominacji światopoglądowej poczynając, a na wojnach i rozbojach kończąc. Podmiot zmuszałby innych do przyjmowania swoich poglądów, norm, wartości itp.” [ibidem: 60].

Zdaniem Lévinasa należy porzucić obiektywizm poznania ludzkiego, po to, by dać „absolutne pierwszeństwo odpowiedzialności, a więc wymóg bezinteresownego poświęcenia się dla drugiego” [ibidem: 61]. Jak wyjaśnia filozof, tylko dlatego, że drugi wywiera wpływ na człowieka, możliwa jest odpowiedzialność za niego. Ponoszenie tej odpowiedzialności umożliwia sformułowanie zasad sprawiedliwości i równości, określających, w jaki sposób powinni być traktowani pozostali ludzie, będący innymi. Pojęcie inności jest niezbędne, by można było dokładniej odróżnić tożsamość człowieka z samym sobą od tożsamości, jako jednakowości [ibidem: 210–211].

A. Krause zwraca uwagę na fakt, iż autonomia psychiczna nie jest jedynie zjawiskiem osobowościowym, indywidualnym, ale i społecznym. Ograniczenia będące skutkiem niepełnej sprawności to jeden z wielu elementów składających się na proces nabywania autonomii przez osobę niepełnosprawną. Pozostałe składowe to społeczne uwarunkowania jak m.in. stereotypy na temat osób z niepełnosprawnością oraz „próby wyznaczenia im miejsca na marginalizowanych obrzeżach społeczeństwa” [Krause 2011: 204]. Czy zatem mimo licznych ograniczeń stojących na przeszkodzie uzyskania autonomii przez osoby z niepełnosprawnością jest ona w ogóle możliwa? Według Krause owszem, jeśli nie traktujemy jej zanadto dosłownie, jako niezbędne kompetencje a jako proces zbliżania się do nich na miarę możliwości jednostki, mając jednocześnie świadomość, „że doktrynalne i idealistyczne nadanie autonomii osobie niepełnosprawnej może mieć następstwa negatywne i być dla niej wręcz niebezpieczne. Zdobywanie autonomii przez człowieka niepełnosprawnego musi być zatem powiązane z nauką, jak z tej autonomii korzystać” [ibidem: 205–206].

Zakończenie

Inność, zdaniem E. Lévinasa, z jednej strony jest czymś, co bardzo uciska podmiotowość człowieka, z drugiej natomiast czymś, co ją wyzwala [Moń 1999: 202]. Inny może stać się innością wyzwalającą jedynie wówczas, gdy będą spełnione jednocześnie dwa podstawowe warunki: nie zostanie on zamknięty w tym, w czym ja jestem zamknięty; ja nie zdołam go zamknąć, choćbym bardzo tego chciał [ibidem: 202]. Szansą na zarówno indywidualne, jak i zbiorowe wyzwolenie Innego, w tym przypadku osoby z niepełnosprawnością intelektualną z dominacji pełnosprawności, z następstw, jakie niepełnosprawność wywołuje w społeczeństwie, z utrudnień w funkcjonowaniu, jakie powoduje, jest odejście od dominacji metod i środków w życiu danej osoby na rzecz jej woli, decyzji i wyborów [Krause 2011: 208–210].

Jak pisze A. Krause, nie można zapominać o historii, która niejednokrotnie obnażyła nadużycia opiekunów i pedagogów, których działania unicestwiły osiągnięcie autonomii niepełnosprawnych wychowanków. Kto i kiedy może zdecydować o tym, jakie decyzje i wybory są zbyt trudne, aby były podejmowane przez daną osobę, a w których przypadkach może ona decydować samodzielnie? Kto miałby określać granice autonomii dla konkretnej osoby i czy już samo takie określenie nie stanowi jej ograniczenia? O odpowiedź trudno, co natomiast można zrobić, to przygotowywać podopiecznych do samostanowienia, będącego drogą do osiągnięcia wolności. Samostanowienia, które jak zaznacza A. Żyta, nie ma być rozumiane jako samodzielne robienie, lecz bycie sprawcą na miarę swoich możliwości [Żyta 2013: 122]. Dla wielu specjalistów związane to być może z obawą o ryzyko utraty kontroli nad procesem edukacyjno-terapeutyczno-wychowawczym, który służyć ma realizacji planu naprawczego, ale to właśnie angażowanie się w owo ryzyko czyni ów proces istotnym i znaczącym [por. Biesta 2013]. Należy pamiętać, że niepodważalnym kanonem formułowania ogólnych i szczegółowych celów edukacyjnych, rehabilitacyjnych i terapeutycznych jest podmiotowość osób z niepełnosprawnością, samostanowienie zaś jest jednym z podstawowych jej aspektów [Głodkowska 2017: 46].

Biorąc pod uwagę, że każda jednostka obok przejawiania zachowań zgodnych z ogólnymi tendencjami, wciąż charakteryzuje się indywidualnymi cechami, nie można dokonać uogólnień, sugerując się przeprowadzonymi przeze mnie wywiadami. Mimo to uważam, że analiza oraz dekonstrukcja znaczeń nadawanych żądaniom przez badanych nauczycieli stwarza pole do dalszych eksploracji, zwracając uwagę, iż obok zmian m.in. w prawie, dotychczasowym systemie wsparcia, aktywizacji zawodowej, konieczne są zmiany w podejściu do samostanowienia osób z niepełnosprawnością intelektualną, będącego jednym z podstawowych wymiarów jakości życia. Dekonstrukcja znaczeń, jakie badania nauczy-

ciela nadali żądaniom w procesie dydaktycznym, ukazała małą ich gotowość dla akceptacji samostanowienia. Być może, o czym pisze A. Żyta [2013: 127], należałoby zastanowić się, czy oby na pewno samostanowienie w odniesieniu do tej grupy osób to konsekwencja współczesności i zmian w podejściu do niepełnosprawności? Czy nie jest tak, że są to jedynie puste slogany wynikające z „poprawności politycznej” i chęci pokazania otwartości, nowoczesności i europejskości? Co ważne, to by profesjonaliści i rodzice podejmowali kroki mające na celu zapewnienie możliwości kontroli i wyboru swym podopiecznym. Nauczyciel, mówiąc o tym, co jest według niego ważne, powinien również pokazywać, że widzi i słyszy, co jest ważne dla ucznia i przyjmując to jako fakt, tylko wtedy zachowana może być jego indywidualność i odrębność. Kluczowym zdaje się także, aby zaczął on słuchać, jaki jest powód, dla którego uczeń mówi „nie”, jaką swoją potrzebę chce spełnić, odmawiając wykonania żądania.

Bibliografia

- Biesta G.J.J. (2013), *The beautiful risk of education*, Paradigm Publishers, London.
- Booth S., Marton F. (1997), *Learning and awareness*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Głódkowska J. (2017), *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*, PWN, Warszawa.
- Janowski A. (1995), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Jurgiel A. (2009), *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2(10), s.142–149.
- Jurgiel-Aleksander A. (2016), *Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badacza*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 23, s. 267–282.
- Kohut D. (2014) *Pomiędzy piętnem a edukacją osób z niepełnosprawnością intelektualną*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 14, s. 91–99.
- Krause A. (2011), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kubinowski D., Nowak M. (red.) (2006), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, „Impuls”, Kraków.
- Lech A. (2013), *Spoleczne konstruowanie rzeczywistości obiektywnej*, Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej Seria „Organizacja i Zarządzanie”, z. 65, nr kol. 1897.
- Luc J. (2013), *Czym jest rozumienie w humanistyce? Próba odpowiedzi H.G. Gadamera.*, IDEA – Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych, XXV, Białystok, http://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/593/1/Idea_2013_Luc.pdf [dostęp: 1 marca 2018].
- Łysek J. (1996), *Rozumienie hermeneutyczne w pedagogice*, Chowanna 1-2, 7-20, http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r1996-t1_2/Chowanna-r1996-t1_2-s7-20/Chowanna-r1996-t1_2-s7-20.pdf [dostęp: 1.03.2018].
- Markowski M.P. (2003), *Efekt Inskrypcji. Jacques Derrida i literatura*, Wydawnictwo Homini, Kraków.

- Mieszalski S. (1997), *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Moń R., (1999), *Odpowiedzialność fundamentem ludzkiej podmiotowości. Potrzeba i możliwości koncepcji E. Lévinasa*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa.
- Moroz J. (2013), *Fenomenografia jako metoda badania treści świadomościowych*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1, s. 33–44.
- Okoń W. (1992), *Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Ryszard M. (1999), *Odpowiedzialność fundamentem ludzkiej podmiotowości. Potrzeba i możliwości koncepcji E. Levinasa*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa.
- Sokołowski R. (2012), *Wprowadzenie do fenomenologii*, przeł. M. Rogalski, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Szczęsny W. (2008), *Metodyka badań pedagogicznych i pisanie prac dyplomowych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Szkudlarek T., Śliwerski B., (1992), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sztobryn S. (1983), *Dialektyka swobody i przymusu w pedagogice S. Hessena*, „Studia Filozoficzne” nr 11\12, s. 203–212.
- Wehmeyer M., Shwartz M. (1998), *The Relationship Between Self-Determination and Quality of Life for Adults with Mental Retardation*, „Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities”, 33(1), s. 3–12.
- Wołoszyn S. (1995), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej końca XVIII stulecia*, t. 1, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce.
- Żuk P. (2007), *Struktura a kultura. O uwarunkowaniach orientacji emancypacyjnych w społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Żyta A. (2013), *Samostanowienie dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnej Polsce – pozory czy rzeczywistość? „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”*, nr 4(22), s. 117–130.