

Szymon Godawa

Uniwersytet Śląski

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

Zakład Pedagogiki Specjalnej

Dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście Pedagogiki Specjalnej Gestalt i koncepcji rytów przejścia Arnolda von Gennepa

*Gdy czas i przestrzeń przed nami się kurczą,
to rozszerzają się za nami, w ten sposób idzie się naprzód
w czasie i przestrzeni.*

Antoni Kępiński

Streszczenie

Artykuł traktuje o wykorzystaniu Pedagogiki Specjalnej Gestalt oraz teorii rytów przejścia Arnolda von Gennepa w ukazaniu drogi ku dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Artykuł jest próbą syntetycznego spojrzenia na osobę niepełnosprawną wchodzącą w dorosłość z punktu widzenia wybranej teorii humanistycznej. Szczególne miejsce zajęły zagadnienia związane z transformacją założeń terapeutycznych na pole pedagogiki specjalnej. Doświadczenie dorosłości niepełnosprawnych intelektualnie umiejscowiono w teorii antropologicznej.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, niepełnosprawność intelektualna, dorosłość, rytę przejścia, Pedagogika Specjalna Gestalt

Adulthood experienced by intellectually impaired people in the context of Special Pedagogics Gestalt and rites of passage by Arnold von Gennep

Summary

The following article focuses on the concept of rites of passage by Arnold van Gennep and Special Pedagogics Gestalt into adulthood experienced by intellectually impaired people. In this article adulthood of mentally impaired people is presented from the anthropological perspective.

Keywords: disability, mental disability, adulthood, rites of passage, educational stages, Special Pedagogics Gestalt

Doświadczenie dorosłości przez osoby z niepełnosprawnością jest tematem o tyle ciekawym, co w literaturze przedmiotu traktowanym raczej marginalnie, gdyż poświęca się o wiele więcej uwagi wcześniejszym etapom rozwojowym. Dorosłość

osoby z niepełnosprawnością borykają się z wieloma problemami dotyczącymi ich autonomiczności, samostanowienia, seksualności, posiadania przez nich rodziny, ich wizerunku społecznego. W Polsce systemowe wsparcie rozwoju edukacyjno-wychowawczego jest gwarantowane do dwudziestego piątego roku życia. W rozważaniach na temat wejścia w dorosłość pojawiają się pytania: kiedy stwierdzamy, że osoba niepełnosprawna intelektualnie staje się dorosła, jak wkracza w dorosłość, na jakie wsparcie może liczyć w dalszym rozwoju? Artykuł jest próbą syntetycznego spojrzenia na osobę niepełnosprawną wchodzącą w dorosłość z punktu widzenia wybranej teorii humanistycznej. W pracy poruszono tematykę Gestalt w kontekście pedagogicznym, filozoficznym i terapeutycznym. Szczególne miejsce zajęły zagadnienia związane z transformacją założeń terapeutycznych na pole pedagogiki specjalnej. Doświadczenie dorosłości niepełnosprawnych intelektualnie umiejscowiono w teorii antropologicznej Arnolda von Gennepa i kontynuatora jego myśli, Victora Turnera.

Określając ramy definicyjne osób z niepełnosprawnością intelektualną, w pierwszej kolejności należy przyjąć założenie dotyczące samego pojęcia niepełnosprawności. Jest to termin podlegający wielorakim przemianom, które wynikają bezpośrednio z przyjętego modelu niepełnosprawności (medyczny, społeczny, biopsychospołeczny), kontekstu społeczno-kulturowego czy dyscypliny naukowej reprezentowanej przez badacza tego zjawiska. Ustalenie trafnej i adekwatnej definicji niepełnosprawności nie jest więc zadaniem prostym. Najczęściej spotykany podział koncepcji niepełnosprawności wyróżnia trzy modele niepełnosprawności: społeczny, medyczny oraz biopsychospołeczny¹. Można spotkać się ponadto z:

- definicjami ogólnymi, definicjami dla określonych celów i definicjami poszczególnych grup niepełnosprawności²,
- modelami: indywidualistyczno-materialistycznym, indywidualistyczno-idealistycznym, społeczno-kreacyjnym i konstruktywistycznym³.

Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto pierwszą z wymienionych typologii.

Posługując się językiem prawnym, osoby z niepełnosprawnością można postrzegać jako: „[...] osoby, których stan fizyczny, psychiczny lub umysłowy trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza bądź uniemożliwia pełnienie ról społecznych, a w szczególności zdolności do wykonywania pracy zawodowej, jeżeli uzyskały orzeczenie: o zakwalifikowaniu przez organy orzekające do jednego z trzech stopni niepełnosprawności albo o całkowitej lub częściowej niezdolności do pracy, a jeżeli nie ukończyły 16 roku życia orzeczenie o rodzaju i stopniu

¹ W. Dykcik, *Zakres i przedmiot zainteresowań pedagogiki specjalnej*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań, Wyd. UAM, 2006; J. Wyczęsany, *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, red. J. Wyczęsany, A. Mikrut, Kraków, Wyd. NAP, 2002

² J. Sowa, *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów, Fosze, 1999

³ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa, PWN, 2006

niepełnosprawności⁴. Definicja opracowana przez Europejskie Forum Niepełnosprawności w 1994 r. osobę niepełnosprawną określa jako jednostkę w pełni swych praw, znajdującą się w sytuacji upośledzającej ją, stworzonej przez bariery środowiskowe, ekonomiczne i społeczne, których nie może, tak jak inni ludzie, przezwyciężyć wskutek występujących w niej uszkodzeń⁵. Ujęcie niepełnosprawności w kontekście tego artykułu wymaga skupienia się na jej społecznych implikacjach, dlatego też autor przyjmuje definicję obrazującą społeczny charakter niepełnosprawności, gdzie „[...] niepełnosprawność to stan zdrowia psychicznego lub fizycznego powodujący trwałe lub długotrwałe utrudnienie, ograniczenie lub uniemożliwienie udziału w stosunkach społecznych i wypełniania ról według przyjętych kryteriów i obowiązujących norm”⁶.

Niepełnosprawność intelektualna, podobnie jak pojęcie niepełnosprawności, podlegało licznym ewolucjom terminologicznym i kontekstualnym. Zastąpiło terminy, które kojarzyły się zdecydowanie pejoratywnie, m.in. upośledzenie umysłowe, niedorozwój umysłowy, osłabienie sprawności psychicznej, osłabienie sprawności umysłowej, opóźnienie sprawności umysłowej. Część z powyższych określeń funkcjonuje jeszcze w terminologii medycznej, jednak w terminologii pedagogicznej uznawane są za nieaktualne i deprecjonujące godność osoby z niepełnosprawnością.

„Niepełnosprawność intelektualną można rozpatrywać ze względu na różne kryteria i jednostki pomiaru, jak również różne podejścia zmierzające do definiowania tego pojęcia:

- podejście kliniczno-medyczne ujmuje niepełnosprawność intelektualną jako objaw choroby, ze zwróceniem uwagi na etiologię i patogenezę,
- podejście praktyczne zorientowane jest na administracyjno-prawne definiowanie niepełnosprawności intelektualnej,
- podejście psychologiczno-społeczne skupia się na definiowaniu niepełnosprawności intelektualnej przez pryzmat psychologii, oceniając stan jednostki za pomocą określonych kryteriów, które warunkują klasyfikację do konkretnej kategorii definicyjnej”⁷.

Amerykańskie Stowarzyszenie Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD*) podaje następującą definicję niepełnosprawności intelektualnej: „[...] jest to niepełnosprawność charakteryzująca się znacznym ograniczeniem zarówno w zakresie funkcjonowania intelektualnego, jak i zachowań przystosowawczych, które wyrażają się w umiejętnościach poznawczych, społecznych i praktycznych. Niepełnosprawność ta ujawnia się przed 18 rokiem życia”⁸.

⁴ Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, Dz. U., Nr 123, poz. 776 z późn. zm.

⁵ R. Ossowski, *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, Bydgoszcz, Wyd. UWSP, 1999, s. 45

⁶ J. Zabłocki, *Wprowadzenie do rewalidacji*, Toruń, Wyd. A. Marszałek, 1997, s. 15

⁷ Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa, Wyd. WSPiS, 1998, s. 215

⁸ D. D. Smith, *Pedagogika specjalna – podręcznik akademicki*, t. I, Warszawa, PWN, 2008, s. 225

Dwie wiodące organizacje związane z ochroną zdrowia, World Health Organization oraz American Psychiatric Association, stworzyły konkurencyjne klasyfikacje i definicje niepełnosprawności intelektualnej. Polskie definicje niepełnosprawności intelektualnej w znaczącym stopniu opierają się na: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems ICD-10 oraz Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV i DSM-5.

ICD-10⁹ podaje, że niepełnosprawność intelektualna jest „[...] stanem zahamowania lub niepełnego rozwoju umysłu, które charakteryzuje się, zwłaszcza uszkodzeniem umiejętności ujawniających się w okresie rozwoju i składających się na ogólny poziom inteligencji, to jest: zdolności poznawczych, mowy, ruchowych i społecznych”.

W DSM-5¹⁰ niepełnosprawność intelektualna to zaburzenie charakteryzujące się zarówno deficytem intelektualnym, jak i deficytem w funkcjonowaniu przystosowawczym z początkiem w okresie rozwojowym. Wszystkie trzy kryteria (tabela 1) muszą być spełnione.

Tabela 1. Kryteria niepełnosprawności intelektualnej według DSM-5

Kryterium A	„Deficyty w zakresie ogólnych zdolności umysłowych, takich jak: rozumowanie, rozwiązywanie problemów, planowanie, myślenie abstrakcyjne, wydawanie osądów, zdobywanie wiedzy w systemie edukacyjnym, jak i przez doświadczenia. Niepełnosprawność intelektualna wymaga obniżenia sprawności intelektualnej około dwa lub więcej odchyłeń standardowych w Ilorazie Inteligencji, I.I (<i>Intelligence Quotient, IQ</i>) poniżej średniej populacyjnej dla danej grupy wiekowej i kulturowej, co jest wynikiem ilorazu około 70 lub poniżej, mierzonego indywidualnymi, standaryzowanymi, kulturowo odpowiednimi testami psychologicznymi.
Kryterium B	Deficyty w ogólnych zdolnościach umysłowych upośledzają funkcjonowanie w porównaniu z adekwatną grupą wiekową i kulturową przez ograniczenia w udziale i istnieniu w jednym lub więcej aspektach codziennej aktywności, takich jak: komunikacja, udział w życiu społecznym, funkcjonowanie w szkole i pracy, osobnicza niezależność w środowisku domowym i otoczeniu społecznym. Ograniczenia skutkują w konieczności wsparcia w szkole, pracy i samodzielnym życiu. Niepełnosprawność intelektualna charakteryzuje się znaczącym upośledzeniem w funkcjonowaniu przystosowawczym. Zachowania adaptacyjne mierzone są za pomocą zindywidualizowanych, wystandardyzowanych, odpowiednich kulturowo testów psychometrycznych.
Kryterium C	Początek wystąpienia zaburzenia w okresie rozwojowym”.

Źródło: K. Bobińska, P. Gałecki, *Rys historyczny, terminologia, definicja, nozologia, kryteria rozpoznawania niepełnosprawności intelektualnej*, [w:] *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, red. K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałecki, Wrocław, Continuo, 2012

⁹ S. Puzyński, J. Wciórka, *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*, Warszawa, Wyd. Vesalius, 1998

¹⁰ K. Bobińska, P. Gałecki, *Rys historyczny, terminologia, definicja, nozologia, kryteria rozpoznawania niepełnosprawności intelektualnej*, [w:] *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, red. K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałecki, Wrocław, Continuo, 2012

Typologia niepełnosprawności intelektualnej¹¹ wg ICD–10 to:

- F 70 (niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim),
- F 71 (niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym),
- F 72 (niepełnosprawność intelektualna w stopniu znacznym),
- F 73 (niepełnosprawność intelektualna w stopniu głębokim),
- F 78 (inna niepełnosprawność intelektualna),
- F 79 (nieokreślona niepełnosprawność intelektualna).

Typologia niepełnosprawności intelektualnej wg DSM–5¹² to:

- 317 Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim,
- 318.0 Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym,
- 318.1 Niepełnosprawność intelektualna w stopniu znacznym,
- 318.2 Niepełnosprawność intelektualna w stopniu głębokim.

Poznanie charakterystyk osób z niepełnosprawnością intelektualną jest jednocześnie wstępem i warunkiem koniecznym do dyskursu na temat wsparcia rozwoju na wszystkich etapach rozwojowych. Formy postępowania terapeutyczno-socjalizacyjnego, edukacyjnego¹³ obejmują wczesną, rozwiniętą diagnozę i interwencję, wielostronne stymulowanie i aktywowanie, usprawnianie, korekturę (korekcję, korygowanie), kompensację, indywidualizację, profilaktykę, prewencję, wspieranie i wspomaganie. Do najczęściej stosowanych metod pracy terapeutyczno-wychowawczej, rehabilitacyjnej i rewalidacyjnej należą: elementy socjoterapii, fizjoterapia, animaloterapia, terapia pedagogiczna, dramaterapia, relaksacja, aromaterapia, koloroterapia, metoda stymulacji polisensorycznej, poranny krąg, terapia SI, terapia psychomotoryczna, muzykoterapia, edukacja według M. Montessori, metoda pracy Snoezelen, arteterapia, metoda ruchu rozwijającego, terapia dźwiękiem, metoda nauczania Andreasa Petö, metoda M. i Ch. Knillów, trening słuchowy Johansen, integracja odruchów INPP, choreoterapia, terapia taktylna, kinezylogia edukacyjna według P. Dennisona, terapia taktylna, terapia ręki, metoda F. Affolter, metody reedukacji nerwo-mięśniowej, PNF, terapia Holding, metoda Vojty, fototerapia, metoda Domana, niedyrektywna terapia zabawowa, logorytmika. Większość z tych metod można z powodzeniem stosować w pracy z dorosłymi oraz z osobami wchodzącymi w etap dorosłości, tak aby odpowiadać na ich realne zindywidualizowane potrzeby podmiotów budujących swą dojrzałą tożsamość.

„Droga, jaką musi przebyć każdy człowiek, aby osiągnąć swą osobową dojrzałość jest bardzo trudna i nie zawsze możliwa do osiągnięcia. Każdy człowiek może dojść do dojrzałości różnymi ścieżkami”¹⁴. Ujmując niepowtarzalny rozwój

¹¹ S. Pużyński, J. Wciórka, *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych...*, dz. cyt.

¹² J. Morrison, *DSM–5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*, Kraków, Wyd. UJ, 2016, s. 34–40

¹³ W. Dykcik, *Zakres i przedmiot zainteresowań...*, dz. cyt.

¹⁴ W. Pilecka, *Stawanie się osobą dojrzałą w sytuacji doznania niepełnosprawności – co ułatwia, co utrudnia*, [w:] *Osoby niepełnosprawne w drodze ku dorosłości*, red. D. Wolska, Kraków, 2014, s. 9

każdego człowieka, należy przywołać trzy koncepcje: egzystencjalną, personalistyczną¹⁵ oraz humanistyczną (Gestalt).

Koncepcja egzystencjalna to: „[...] rozwój to spełnianie siebie na podstawie odnajdywanych w świecie obiektywnych wartości i sensów”¹⁶. Istotą egzystencji ludzkiej jest samotranscendencja¹⁷. Człowiek to jedność „[...] somato-psycho-duchowa i na każdym z tych poziomów swojej egzystencji dokonuje się rozwój: człowiek dojrzewa biologicznie, kształtują się jego struktury i funkcje psychiczne, wreszcie wzrasta on duchowo”¹⁸.

Koncepcja personalistyczna: nurt ten powstał jako reakcja na jednostronną i zredukowaną wizję człowieka. Psychologia personalistyczna interpretuje ludzką rzeczywistość w kategorii osoby, podmiotu. „Osoba jest tym, co organizuje i scala poszczególne wymiary rzeczywistości człowieka oraz nadaje kierunek i sens jego egzystencji. Rozwój człowieka oznacza stawanie się osobą głównie poprzez spotkania z innymi ludźmi, poprzez reakcje osobowe pełne szacunku dla ich wolności i godności”¹⁹.

Koncepcja humanistyczna narodziła się w opozycji do behawioryzmu, *a priori* odrzuca przekonanie o zewnętrznej sterowności człowieka, charakterystyczne dla tego nurtu jest „[...] przeświadczenie o istniejącym w każdym człowieku potencjale wewnątrzsterowności, który realizuje się tylko wtedy, gdy nie ma blokad zewnętrznych, wymuszających określone zachowanie”²⁰. Gestalt jest jedną z koncepcji wpisujących się w nurt humanistyczny. Może być pojmowany jako kierunek psychologiczny, terapeutyczny i swoistego rodzaju filozofia życia. „Pedagogika specjalna Gestalt jest pojęciem zupełnie nowym, można ją traktować jako specyficzne podejście do pracy z osobami niepełnosprawnymi, obejmując kontekstualnie zarówno pedagogikę Gestalt, jak i rozważania w kontekście tradycji psychologicznej, kierunku psychoterapeutycznego oraz specyficznego podejścia filozoficznego, realizując jednocześnie wybrane podstawowe zasady i założenia klasycznej pedagogiki specjalnej”²¹. Pedagogika Specjalna Gestalt łączy w sobie założenia podejścia filozoficznego, edukacyjnego i terapeutycznego Gestalt.

Terapeutyczne podstawy Pedagogiki Specjalnej Gestalt stanowią zasady Terapii Gestalt oraz specyficzne pojęcia²² funkcjonujące w świecie terapeutycznym

¹⁵ Tamże

¹⁶ Tamże, s. 10

¹⁷ R. Stachowski, *Historia psychologii: od Wundta do czasów najnowszych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. I, red. J. Strelau, Gdańsk, GWP, 2000, s. 58

¹⁸ W. Pilecka, *Stawanie się osobą dojrzałą w sytuacji doznania niepełnosprawności – co ułatwia, co utrudnia*, [w:] *Osoby niepełnosprawne w drodze ku dorosłości*, red. D. Wolska, Kraków, 2014, s. 10

¹⁹ Tamże, s. 11

²⁰ R. Stachowski, *Historia psychologii*, dz. cyt., s. 78

²¹ S. Godawa, *Pedagogika Specjalna Gestalt*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2015, Nr 11

²² S. Ginger, *Gestalt. Sztuka kontaktu*, Warszawa, Wyd. Jacek Santorski & Co, 1995

(prawo do odmienności, holistyczne podejście do człowieka, funkcjonowanie jednostki w grupie, proces, know-how, awareness, pole i system, kontakt graniczny, twórcze przystosowanie, cykl doświadczenia, niedomknięte figury, homeostaza, eksperymentowanie, emocjonalne i cielesne angażowanie się, twórczość i wyobraźnia). Podstawowe zasady terapii Gestalt istotne z punktu widzenia pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną obejmują: zasadę samoregulacji, bycie Tu i Teraz, istotną rolę potrzeb człowieka w różnych etapach rozwojowych, naturalną tendencję każdego organizmu do domykania całości, funkcjonowanie w konkretnej realnej rzeczywistości oraz branie odpowiedzialności za relacje z innymi ludźmi. Istotne znaczenie dla rozwoju Gestalt mieli m.in. Fritz Perls, Laura Perls, Ralph Hefferline i Paul Goodaman. Ważne są również prace W. Żłobickiego, O. Burowa, A. Prengela, H. Seela.

Filozoficzne podstawy Gestalt²³ zarówno w zakresie pedagogiki specjalnej, jak i kierunku terapeutycznego stanowią:

- Uwarunkowania metodologiczne oraz epistemologiczne obejmujące: pierwszeństwo doświadczenia nad rozumem (źródło poznania, realność świata); informacje pochodzące z ciała mają główne znaczenie w poznaniu (dominujące znaczenie emocji, doświadczenia i myśli w poznaniu);
- Uwarunkowania antropologiczne, inspirowane egzystencjalizmem, obejmujące wolność, autentyczność, lęk (będący motywatorem poszukiwania sensu istnienia) oraz dialog;
- Uwarunkowania etyczne obejmujące m.in. dobro i zło, wolność, odpowiedzialność i racjonalność;
- Uwarunkowania ontologiczne związane z holizmem oraz monizmem.

„Istotą edukacji w podejściu Gestalt jest bezpośrednie i całościowe porozumiewanie się między podmiotami na płaszczyźnie ciała, rozumu i uczuć, przy czym urzeczywistnianie owego holistycznego myślenia o człowieku wiąże się ze świadomością własnej przestrzeni życiowej, tworzenia własnej przestrzeni działania, uświadomienie sobie własnego pochodzenia oraz uznania ograniczoności własnego poznania, własnej świadomości i doczesności swej egzystencji”²⁴. Pedagogika Specjalna Gestalt obejmuje w swym założeniu edukację i towarzyszenie rozwojowi osobom z niepełnosprawnością intelektualną w każdym wieku. Jest całościowym procesem wychowania, terapii i nauczania, kładąc szczególny nacisk na diagnozę funkcjonalną (obejmując indywidualność podmiotów oddziaływania, potrzeby emocjonalne, intelektualne, fizyczne, emocjonalne i społeczne)²⁵.

²³ Por. S. Godawa, *Pedagogika Specjalna...*, dz. cyt.; M. Paruzel-Czachura, *Między psychologią, psychoterapią i filozofią praktyczną. Poszukiwanie autentycznego życia w nurcie Gestalt*, Sopot, GWP, 2015

²⁴ W. Żłobnicki, *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt*, Kraków, Impuls, 2008, s. 44

²⁵ O. Burow, *Gestaltpedagogik*, Padeborn, 1991; S. Godawa, *Pedagogika Specjalna...*, dz. cyt.

Szczególne miejsce w obszarze jej zainteresowań zajmują osoby, które ukończyły swą edukację, i niejednokrotnie nie mają dalszej alternatywy rozwojowej.

Dorosłość wiąże się z: „[...] kreatywnością, potrzebą dokonania, rozszerzeniem kręgów społecznych, pracą zawodową i pełnieniem różnych ról społecznych oraz życiem rodzinnym i pełnieniem ról rodzinnych, wzrostem aktywności i powiązań jednostki z otoczeniem. Jest to okres względnej stabilizacji i pełni życia”²⁶. Osoba z niepełnosprawnością napotyka wiele barier o charakterze społecznym, które utrudniają jej satysfakcjonującą drogę do wzrostu aktywności i kontaktów społecznych, a w rezultacie osiągnięcia dorosłości. Społeczny model definiowania niepełnosprawności i wyjście z paradygmatu medycznego sprzyja poprawie funkcjonowania osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie. Rozpatrując zjawisko dorosłości osób niepełnosprawnych, należy zwrócić uwagę na aspekt osobowy i podejście danej osoby właśnie do swojej niepełnosprawności. „Osoba doznająca niepełnosprawności od samego początku nowej egzystencji musi walczyć o swoje życie i jego jakość. Każdy rodzaj niepełnosprawności jest czynnikiem ryzyka różnego rodzaju komplikacji somatycznych, a niektóre z nich mogą stanowić realne zagrożenie życia [...], każda osoba z niepełnosprawnością musi sobie poradzić ze śmiercią symboliczną – śmiercią samego siebie jako człowieka zdrowego i sprawnego”²⁷.

Jakość życia osoby dorosłej²⁸ jest zdeterminowana m.in. przez dobrostan emocjonalny, relacje interpersonalne, dobrostan materialny, rozwój osobisty, dobrostan fizyczny, możliwość stanowienia o sobie, autonomię, dokonywanie wyboru, uczestniczenie w życiu społecznym, status społeczny, integrację ze społecznością, posiadanie praw oraz możliwości korzystania z nich, możliwość podjęcia aktywności zawodowej, korzystanie z odpoczynku i rekreacji.

„Stawanie się osobą dojrzałą jest procesem długim i złożonym, poza zasobami podmiotowymi będą o nim decydować: wiek i płeć, specyfika niepełnosprawności (rodzaj, stopień, zakres), mikrośrodowiska (rodzina, instytucje kształcenia: szkoły włączające i specjalne, grupa rówieśnicza) oraz czynniki społeczne (stygmatyzacja, tworzenie warunków równych szans)”²⁹.

Proces stawania się osobą dorosłą, a więc stanowienie o sobie samym jest warunkowane w znaczącym stopniu zasobami własnymi jednostki, wśród których wymienić należy³⁰:

- świadomość osobistych preferencji, zainteresowań, silnych stron i ograniczeń,

²⁶ M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. I, red. J. Strelau, Gdańsk, GWP, 2000, s. 321

²⁷ W. Pilecka, *Stawanie się osobą...*, dz. cyt., s. 13

²⁸ E. Pisula, *Dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną – szanse i zagrożenia*, Warszawa, PSOUU, 2008, s. 9

²⁹ W. Pilecka, *Stawanie się osobą...*, dz. cyt., s. 21

³⁰ Por. E. Pisula, *Dorosłość osób...*, dz. cyt., s. 15

- zdolność do różnicowania między potrzebami i pragnieniami,
- dokonywanie wyborów opartych na preferencjach, zainteresowaniach, pragnieniach i potrzebach,
- rozważanie rozmaitych opcji i konsekwencji podjęcia określonych decyzji,
- inicjowanie i podejmowanie działania, kiedy jest to potrzebne,
- ocenianie skutków własnych decyzji i nanoszenie odpowiedniej korekty przy podejmowaniu następnych decyzji,
- ustalanie celów i praca nad ich osiągnięciem,
- regulowanie własnego zachowania tak, aby móc konsekwentnie dążyć do celu,
- wykorzystywanie umiejętności związanych z komunikowaniem się (np. negocjowania, pójścia na kompromis),
- ponoszenie odpowiedzialności za decyzje i działania,
- dążenie do bycia niezależnym, ale też rozumienie, na czym polegają wzajemne zależności między ludźmi,
- reprezentowanie własnych interesów (self-adwokatura) oraz zdolność do oceny swoich umiejętności,
- zdolność do niezależnego działania,
- wytrwałość,
- wiara we własne siły,
- kreatywność i elastyczność.

W tym miejscu rodzą się pytania: Kiedy stajemy się dorośli? Kiedy można powiedzieć, że przekraczamy próg oddzielający nas metaforycznie od dorosłości? Czy osiągamy dorosłość w tym samym czasie? Jakie punkty graniczne spotykamy na naszej drodze do dorosłości? Czy dorosłość pełnosprawnych intelektualnie i niepełnosprawnych przebiega tożsamo? Arnold van Gennep stworzył koncepcję rytów przejścia, *rites de passage*, które towarzyszą każdej zmianie statusu lub zmianie społecznej, lub niektórym zdarzeniom związanym z wiekiem. „Obrzędy te cechują się trójfazowością, na którą składają się: wyłączenie, marginalizacja (lub *limen*, łac. *próg*, zwraca uwagę na wielkie znaczenie rzeczywistych i symbolicznych progów w pośrednim stadium obrzędów, chociaż być może w wielu przypadkach ukrytą naturę) i ponowne włączenie”³¹. Według A. von Gennepa „[...] właściwa jednostce grupa społeczna symbolicznie, to jest przez stabilny i powtarzający się cykl obrzędów, komentuje zmianę dokonującą się w jej życiu”³². Na drodze ku dorosłości jako moment zmiany statusu można by uznać osiągnięcie wieku 18 lat, jednak dla osób z niepełnosprawnością intelektualną wydarzeniem, które definitywnie zamyka okres dorastania, a otwiera etap nazywany dorosłością, jest zakończenie nauki szkolnej. W tym czasie w życiu tych osób następuje

³¹ V. Turner, *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, Kraków, Wyd. UJ, 2004, s. 196

³² A. Gennep, *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, Warszawa, PIW, 2006, s. 9

wiele bardzo istotnych momentów: żegnają się ze społecznością szkolną, dotychczasowym rytmem dnia, obowiązkami, pojawiają się pytania o przyszłość, pracę, osiągnięcie (na ile to możliwe) autonomii. Jest to z pewnością przełomowy, graniczny etap w ich życiu prowokujący nowe cele, perspektywy i postrzeganie samego siebie. Szczególne miejsce zajmuje wciąż pomijany temat aktywności seksualnej, budowania relacji partnerskich, świadomego planowania potomstwa, antykoncepcji i higieny życia płciowego.

Antropologiczna koncepcja rytuałów przejścia może stać się podstawą do rozważań na temat przekraczania progu dorosłości przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Trójdzielny ruch w ich czasoprzestrzeni rozpoczyna się fazą wyłączenia ze społeczności szkolnej – społeczności uczniów (*rites de séparation*), okresu przejściowego, marginalnego (*rites de marge*), kończy zaś rytuałami włączenia, integracji (*rites agrégation*), polegającymi na przysposobieniu sobie nowego statusu – statusu osoby dorosłej. Trudno określić ramy czasowe tego zjawiska, ponieważ każda osoba będzie przekraczała kolejne progi, fazy dorastania w swoim indywidualnym tempie i na miarę swoich możliwości.

Umiejscowienie w Pedagogice Specjalnej Gestalt teorii antropologicznej Arnolda von Gennepa i kontynuatora jego myśli, Victora Turnera, zajmującego się m.in. obrzędowymi metaforami oraz *communitas* otwierają nową perspektywę w badaniach nad dorosłością osób z niepełnosprawnością. Gestalt umożliwia elastyczne spojrzenie na rozwój osób z niepełnosprawnością intelektualną, tak aby wspomagać je w szeroko pojętym samourzeczywistnieniu, funkcjonowaniu we współczesnym społeczeństwie. Daje przestrzeń do tworzenia podmiotowego spotkania z drugą osobą, realnego zaspokajania potrzeb, ale także brania odpowiedzialności za swoje czyny, emocje i myśli.

Bibliografia

- Bobińska K., Gałecki P., *Rys historyczny, terminologia, definicja, nozologia, kryteria rozpoznawania niepełnosprawności intelektualnej*, [w:] *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, red. Bobińska K., Pietras T., Gałecki P., Wrocław, Continuo, 2012
- Burow O., *Gestaltpedagogik*, Padeborn, 1991
- Burow O., *Uczenie się w wolności? Perspektywa pedagogiki humanistycznej wobec reform szkolnych i w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. Śliwierski B., Kraków, Impuls, 1995
- Dykcik W., *Zakres i przedmiot zainteresowań pedagogiki specjalnej*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. Dykcik W., Poznań, Wyd. UAM, 2006
- Gennep A., *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, Warszawa, PIW, 2006
- Godawa S., *Pedagogika Specjalna Gestalt*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2015, Nr 11
- Ginger S., *Gestalt. Sztuka kontaktu*, Warszawa, Wyd. Jacek Santorski & Co, 1995

- Field S., Martin J., Miller R., Ward M., Wehmeyer M., *Social categorisations, social comparisons and stigma: Presentations of self in people with learning difficulties*, „British Journal of Social Psychology” 1998
- Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Strelau J., Gdańsk, GWP, 2000
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków, Impuls, 2011
- Morrison J., *DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*, Kraków, Wyd. UJ, 2016
- Ossowski R., *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, Bydgoszcz, Wyd. UWSP, 1999
- Paruzel-Czachura M., *Między psychologią, psychoterapią i filozofią praktyczną*, [w:] *Poszukiwanie autentycznego życia w nurcie Gestalt*, Sopot, GWP, 2015
- Pilecka W., *Stawanie się osobą dojrzałą w sytuacji doznania niepełnosprawności – co ułatwia, co utrudnia*, [w:] *Osoby niepełnosprawne w drodze ku dorosłości*, red. Wolska D., Kraków, Wyd. UP, 2014
- Pisula E., *Dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną – szanse i zagrożenia*, Warszawa, PSOUU, 2008
- Prengel A., *Gestaltpedagogik. Therapie, Politik und Selbstkenntnis In der Schule*, Weinheim, 1983
- Pużyński S., Wciórka J., *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*, Warszawa, Wyd. Vesalius, 1998
- Seel H., *Didaktik und Gestaltpsychologie*, „Gestalt Theory” 1997, Nr 19/2
- Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa, Wyd. WSPiS, 1998
- Smith D. D., *Pedagogika specjalna – podręcznik akademicki*, t. I, Warszawa, PWN, 2008
- Sowa J., *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów, Fosze, 1999
- Stachowski R., *Historia psychologii: od Wundta do czasów najnowszych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Strelau J., Gdańsk, GWP, 2000
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, PWN, Warszawa, 2006
- Turner V., *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, Kraków, Wyd. UJ, 2005
- Vašek Š., Stankowski A., *Zarys pedagogiki specjalnej*, Katowice, Wyd. UŚ, 2006
- Wyczęsany J., Gajdzica Z., *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Kraków, Impuls, 2006
- Wyczęsany J., *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, red. Wyczęsany J., Mikrut A., Kraków, Wyd. NAP, 2002
- Zabłocki J., *Wprowadzenie do rewalidacji*, Toruń, Wyd. A. Marszałek, 1997
- Zawiślak A., *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, Kraków, Impuls, 2009
- Żłobnicki W., *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt*, Kraków, Impuls, 2008