

**BEATA
JACHIMCZAK**

**Społeczno-
-edukacyjne
uwarunkowania
startu**



**zawodowego
młodych osób
niepełnosprawnych**

Studium empiryczne
z regionu łódzkiego

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzent:

prof. zw. dr hab. Amadeusz Krause

Redakcja wydawnicza:

Beata Bednarz

Adiustacja:

Izabela Rutkowska

Opracowanie typograficzne:

Anna Bugaj-Janczarska

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

ISBN 978-83-7587-903-2

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2011

Spis treści

| | |
|--|----|
| Wstęp | 9 |
| Rozdział 1 | |
| Uwarunkowania sytuacji zawodowej osób niepełnosprawnych społeczeństwie i gospodarce wolnego rynku | 13 |
| 1.1. Praca w perspektywie zmian społecznych i cywilizacyjnych | 18 |
| 1.2. Istota niepełnosprawności – implikacje dla zatrudnienia i pracy zawodowej | 26 |
| Rozdział 2 | |
| Niepełnosprawni na rynku pracy – idee i konfrontacja z rzeczywistością | 41 |
| 2.1. Niepełnosprawny w sytuacji pracy – nadzieje, możliwości i oczekiwania | 41 |
| 2.2. Sytuacja społeczno-zawodowa osób niepełnosprawnych – współczesna perspektywa | 47 |
| 2.3. Praca z perspektywy niepełnosprawnego pracownika | 57 |
| 2.4. Praca niepełnosprawnych – perspektywa pracodawcy | 64 |
| Rozdział 3 | |
| Rehabilitacja jako podstawa nabywania kompetencji zawodowych | 75 |
| 3.1. Rehabilitacja w ujęciu normalizacyjnym | 75 |
| 3.2. Rehabilitacja społeczna osób niepełnosprawnych – działania rzeczywiste i deklarowane | 81 |
| 3.3. Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych – deklarowane i rzeczywiste ramy wsparcia | 87 |

Rozdział 4

| | |
|---|-----|
| Edukacja niepełnosprawnych w perspektywie możliwości podjęcia pracy | 91 |
| 4.1. Kształcenie zawodowe na poziomie szkoły średniej i zasadniczej szkoły zawodowej w Polsce i w wybranych krajach Unii Europejskiej | 91 |
| 4.2. Niepełnosprawność a wyższe wykształcenie | 103 |

Rozdział 5

| | |
|---|-----|
| Założenia metodologiczne badań własnych nad edukacyjnymi uwarunkowaniami startu i aktywności zawodowej młodych osób niepełnosprawnych | 111 |
| 5.1. Uzasadnienie podjęcia problemu badawczego | 112 |
| 5.2. Co, dlaczego i jak było badane | 116 |
| 5.3. Pytania problemowe | 118 |
| 5.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze | 120 |
| 5.5. Charakterystyka badanej grupy i zasady doboru próby | 125 |

Rozdział 6

| | |
|--|-----|
| Edukacyjne uwarunkowania startu i aktywizacji zawodowej młodych osób z niepełnosprawnością i pełnosprawnych kończących edukację na etapie szkoły zawodowej. Relacja z badań własnych | 135 |
| 6.1. Poziom podstawowych kompetencji osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych kończących kształcenie w szkołach zawodowych. Relacja z badań własnych | 135 |
| 6.1.1. Analiza wariancji dla wyników testu kompetencyjnego w grupach osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych | 147 |
| 6.1.2. Korelacje zmiennych w teście kompetencji kluczowych w grupie osób z niepełnosprawnością i pełnosprawnych kończących kształcenie na etapie średniej i zasadniczej szkoły zawodowej ... | 151 |
| 6.2. Poziom motywacji do uczenia się i lęku szkolnego osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych kończących kształcenie w średnich i zasadniczych szkołach zawodowych. Relacja z badań własnych | 156 |
| 6.2.1. Analiza wariancji w teście „Ja i moja szkoła” dla podskal motywacja do nauki szkolnej i lęk szkolny | 160 |

| | |
|---|-----|
| 6.2.2. Korelacje zmiennych w teście „Ja i moja szkoła” dla podskal motywacja do nauki szkolnej i lęk szkolny oraz kompetencji kluczowych w grupie osób z niepełnosprawnością i pełnosprawnych kończących kształcenie na etapie średniej i zasadniczej szkoły zawodowej | 164 |
| 6.3. Poziom samooceny osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych kończących kształcenie w średnich i zasadniczych szkołach zawodowych. Relacja z badań własnych | 171 |
| 6.3.1. Analiza wariancji dla skali samooceny | 175 |
| Rozdział 7 | |
| Praca w perspektywie oczekiwań, potrzeb i kompetencji badanych | 181 |
| 7.1. Wizja pracy mlodych osob niepełnosprawnych i pełnosprawnychkończących kształcenie na etapie średniej i zasadniczej szkoły zawodowej. Potrzeby i oczekiwania. Relacja z badań własnych | 181 |
| 7.1.1. Analiza wariancji dla wyników dotyczących potrzeb zawodowych | 187 |
| 7.2. Wizja przyszłej pracy w zainteresowaniach i planach życiowych mlodych osob niepełnosprawnych i pełnosprawnych kończących kształcenie na etapie średniej i zawodowej szkoły zawodowej. Relacja z badań własnych | 193 |
| 7.2.1. Analiza wariancji dla zainteresowań zawodowych w planach życiowych | 210 |
| Zakończenie. Próba odpowiedzi na najważniejsze pytania | 219 |
| Bibliografia | 235 |
| Netografia | 240 |

Wstęp

Jak wskazuje współczesna literatura¹, obecnie istnieje ponad 100 definicji jakości życia. Jakość życia można definiować między innymi na podstawie obiektywnych wskaźników warunków życia. Do najczęściej wymienianych zalicza się: sytuację ekonomiczną, status zawodowy, częstość uczestnictwa w życiu kulturalnym oraz aktywność w tej sferze życia. Jakość życia można również definiować przez pryzmat subiektywnego poczucia dobrostanu i zadowolenia z różnych obszarów życia: zawodowego, społecznego i prywatnego². W definicjach przyjętych przez ICF³ (International Classification of Functioning) jakość życia można też postrzegać w kontekście partycypacji i stopnia zaangażowania człowieka w różne obszary życia dotyczących relacji interpersonalnych, udziału w społeczności lokalnej, w edukacji, zatrudnieniu i kulturze oraz dbałości o zdrowie. Można uznać, że istotnym kryterium definiowania jakości życia jest aktywność w obszarze życia społecznego – uczestniczenie w nim i jego współtworzenie.

Humanistyczna koncepcja społeczeństwa obywatelskiego wskazuje na konieczność pełnego w nim uczestnictwa opartego na zasadach partycypacji, inkluzji i niedyskryminacji. W koncepcji humanistycznej równość łączy się z różnorodnością.

W myśl obecnie obowiązującej polityki społecznej osoby z niepełnosprawnością nie tylko mogą, ale są wręcz zachęcane do uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim. Wciąż jednak struktury samorządowe nie są wystarczająco przygotowane do wspierania tych inicjatyw. Zbigniew Woźniak⁴, opisując współczesną politykę społeczną, wskazuje na regułę 4 „d”, czyli: demokrację,

¹ D. Wiszejko-Wierzbicka, *Niewykorzystana sfera. Partycypacja społeczna i obywatelska osób z ograniczoną sprawnością*, Scholar, Warszawa 2010, s. 20; J. Czapiński, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile, cnotach człowieka*, PWN, Warszawa 2005; Z. Woźniak, *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej* (seria *Osoby niepełnosprawne*, t. 4), Wyd. WSPS „Academica”, Europejski Fundusz Społeczny, Warszawa 2008.

² S. Kowalik, *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Wyd. Śląsk, Katowice 1999.

³ Za: D. Wiszejko-Wierzbicka, *Niewykorzystana sfera...*, dz. cyt., s. 20.

⁴ Z. Woźniak, *Niepełnosprawność i niepełnosprawni...*, dz. cyt.

decentralizację, deinstytucjonalizację i demopolizację. W odniesieniu do osób z niepełnosprawnością demokracja powinna być rozumiana jako dążenie do włączania ich w życie społeczności lokalnej, ale równocześnie w proces konsultacji społecznych zgodnie z zasadą: nic o nas bez nas. Decentralizacja ma umożliwić przesunięcie procesu decyzyjnego z poziomu centralnego na lokalny z uwzględnieniem zasady subsydiarności (oddanie w ręce ludzi tego, co mogą zrobić sami). Deinstytucjonalizacja to proces, którego celem jest ograniczenie znaczenia agend państwowych i przekazania zadań dotąd przez nie wypełnianych organizacjom i zrzeszeniom lokalnym. Demonopolizacja natomiast ma przejawiać się we włączaniu możliwie najszerszych rzesz społeczeństwa do zarządzania i rozwiązywania problemów społecznych. Partycypacja społeczna osób z niepełnosprawnością we wszystkich tych inicjatywach często jest ograniczana przez działania instytucjonalne powszechnie odczytywane jako pozytywne w stosunku do osób z ograniczeniem sprawności, np. w przypadku systemu rent i zapomóg, który stanowi swoistą pułapkę socjalną. Z jednej strony jest to forma wsparcia i wyrównywania szans, z drugiej jednak może być przeszkodą w drodze do osiągnięcia niezależności i sprzyjać kształtowaniu się postawy bierności, szczególnie zawodowej. Ponadto ma znaczenie dla wizerunku osoby z niepełnosprawnością, kreując ją jako niesamodzielną.

Na zagrożenia związane z funkcjonowaniem człowieka niepełnosprawnego we współczesnym społeczeństwie wskazywał również Amadeusz Krause, podkreślając konieczność systematycznego monitorowania ich sytuacji w celu wdrażania efektywnego systemu wsparcia⁵.

Aktywność społeczna silnie związana jest ze statusem społecznym i materialnym człowieka. Sprzyja jej też wysoki status zawodowy i finansowy, aktywność społeczną blokuje natomiast niskie wykształcenie, trudna sytuacja życiowa przejawiająca się na przykład bezrobociem, trwałym złym stanem zdrowia czy brakiem własnych dochodów. Oczywiście osoby z niepełnosprawnością są zatem w trudniejszej sytuacji, dążąc do zaangażowania się w działania społeczne. Uczestnictwo w życiu społecznym stanowi wyznacznik pozycji człowieka w społeczeństwie, stąd tak istotne jest, by dążyć do pełnej partycypacji we wszelkich jego przejawach. Bycie osobą niepełnosprawną nie przekreśla szans w tym zakresie. Podstawą są jednak warunki, w których taka aktywność będzie mogła zaistnieć. Ich tworzenie rozpoczyna się już na etapie edukacji.

Od dwóch dekad w Polsce uczniowie z niepełnosprawnością mogą realizować kształcenie w każdym typie placówki edukacyjnej: specjalnej, ogólnodostępnej i integracyjnej. Niemniej jednak w przypadku zaburzeń globalnych, jakimi są dysfunkcja słuchu, wzroku czy intelektualna, zwłaszcza znacznego stopnia, w szkołach ogólnodostępnych nie zostały dla uczniów stworzone warunki uwzględniające sposoby ich komunikacji czy techniczne możliwości korzystania

⁵ A. Krause, *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Impuls, Kraków 2004.

z propozycji programowej. Nauczyciele szkół ogólnodostępnych nie znają języka migowego, nie potrafią posługiwać się pismem Braille’a, w związku z tym w tych placówkach najprawdopodobniej nie znajdziemy uczniów z głębszym stopniem niepełnosprawności. Potwierdzają to rezultaty prowadzonych analiz. Z danych GUS⁶ wynika, że w szkołach podstawowych niesegregacyjnych uczy się zaledwie 23,06% uczniów niesłyszących, w gimnazjach – 15,07%, a w szkołach średnich ogólnodostępnych – 21,22%. W przypadku osób niewidomych udział uczniów w kształceniu ogólnodostępnym wynosi odpowiednio: na etapie szkoły podstawowej – 28,72%, gimnazjum – 29,17%, szkoły średniej – 49,03%. W grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną umiarkowanego i znacznego stopnia 33,33% uczniów kształci się w szkołach podstawowych ogólnodostępnych, 23,35% w gimnazjach i 8,43% w średnich niesegregacyjnych. Należy zaznaczyć, że szkołami ogólnodostępnymi są, w myśl definicji GUS, dla prowadzonych tu analiz szkoła ogólnodostępna bez oddziałów integracyjnych oraz szkoła ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi lub w całości integracyjna. Wskazane wartości pokazują, że stopień niepełnosprawności istotnie implikuje preferencje wyboru formy kształcenia. W sytuacji gdy stopień niepełnosprawności jest niższy niż umiarkowany i znaczny, uczeń o rozwoju zaburzonym ma zdecydowanie większe szanse na realizację obowiązku edukacji w placówkach niesegregacyjnym. 90,41% uczniów słabosłyszących kształci się na etapie szkoły podstawowej w placówkach ogólnodostępnych, na etapie gimnazjum to 84,69%, szkoły średniej zaś – 70,48%. W grupie uczniów słabowidzących to odpowiednio: 91,03%, 82,69% i 66,35% populacji. Najmniej liczną grupą osób z lekkim stopniem niepełnosprawności w szkołach ogólnodostępnych są uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną. W szkołach podstawowych jest tylko 57,09% z nich, w gimnazjum – 43,59%, w szkołach ponadgimnazjalnych zaś – 12,32%. Należy również zauważyć, że w każdej z grup, niezależnie od rodzaju zaburzenia, im wyższy etap kształcenia, tym mniejszy jest procentowy udział uczniów z niepełnosprawnością w kształceniu ogólnodostępnym.

W kontekście przedstawionych danych pojawiają się pytania o: jakość kształcenia uczniów z niepełnosprawnością na wcześniejszych etapach edukacji jako potencjalnej przyczyny nieradzenia sobie z wymaganiami programowymi szkoły ponadgimnazjalnej; poziom wsparcia i wspomagania ucznia z zaburzonym rozwojem w wysiłku sprostania wymaganiom ponadgimnazjalnej szkoły ogólnodostępnej; szanse kontynuowania edukacji na poziomie wyższym, gdy nie ma już możliwości wyboru między formą ogólnodostępną a specjalną, ponieważ istnieją wyłącznie placówki ogólnodostępne; możliwości znalezienia zatrudnienia przez osoby z niepełnosprawnością na otwartym rynku pracy oraz uczestnictwa w życiu społecznym, na równych prawach ze sprawnymi obywatelami kraju.

⁶ *Oświata i wychowanie w roku 2008*, Wyd. GUS, Warszawa 2008.

Edukacja jest jednym z pierwszych obszarów, w których może dojść do zniesienia barier różnicujących pozycję osoby w grupie, a tym samym dać wszystkim równe szanse dostępu, udziału bądź przy ich ustanowieniu doprowadzić do marginalizacji i wykluczenia osób i grup – najpierw edukacyjnego, a w jego konsekwencji społecznego. Dlatego tak istotne jest diagnozowanie rezultatów działań edukacyjnych podejmowanych wobec osób z niepełnosprawnością.

Prowadzonym badaniom edukacyjnym na każdym z etapów kształcenia przypisuje się różny cel. Diagnoza skuteczności edukacji na początku kształcenia zazwyczaj uzasadniana jest dążeniem do wskazania prawidłowości rozwojowych, ale również tego, co należy skorygować, poprawić, w jakich obszarach wesprzeć ucznia i nauczyciela, by przeciwdziałać pogłębianiu się problemów. Badania edukacyjne związane z wynikami kształcenia na kolejnych etapach (można je nazwać środkowymi – klasy IV–VI szkoły podstawowej i gimnazjum), szczególnie gdy odnoszą się do wyników badań prowadzonych na uczniach młodszych, uzasadniane są zazwyczaj dążeniem do ukazania skutków ewentualnych zaniechań, takich jak ujawnienie pogłębienia się trudności w uczeniu. Badania edukacyjne na końcowym etapie obowiązkowego kształcenia pokazują, z jakim poziomem kompetencji i umiejętności wchodzi w dorosłe życie badani. W tym przypadku są to osoby z niepełnosprawnością, a badania prowadzone są w perspektywie oceny ich szans na aktywność zawodową i możliwość uczestnictwa w rynku pracy. Diagnozie poddane zostaną nie tylko kompetencje i umiejętności wynikające z dydaktycznych zadań edukacji, ale również to, co było kształtowane pośrednio, czyli plany życiowe młodych osób z niepełnosprawnością.

Rozdział 1

Uwarunkowania sytuacji zawodowej osób niepełnosprawnych społeczeństwie i gospodarce wolnego rynku

Zdaniem Eugenii Potulickiej, na świecie i w Polsce mamy do czynienia z odchodzeniem od państwa opiekuńczego i tworzeniem wolnego rynku społecznego¹. Rynek, jak zauważa autorka, jest amoralny, nie kieruje się kryteriami dobra i zła, a jedynie zasadą zysku. Wymierne i policzalne wartości rynkowe umożliwiają ucieczkę od humanistycznej oceny ich rezultatów. Zimna kalkulacja, oparta na pieniądzu, skutecznie radzi sobie z dylematem „mieć czy być”, szczególnie w kapitalizmie, gdzie „nie mieć” oznacza „nie być”. Potulicka zauważa jednak, że taka wizja państwa demokratycznego traci demokratycznym analfabetyzmem. Demokrację i kapitalizm dzieli wiele. Dla demokracji istotny jest przede wszystkim interes społeczny, ogólny, nie zaś prywatny, charakterystyczny dla kapitalizmu. Inna jest logika kapitalizmu, a inna demokracji². Eugenia Potulicka podkreśla, że pojęcie „demokracja” jest bardzo wieloznaczne. Dokonując próby jego naszkicowania, autorka przywołuje poglądy Wilfreda Carra, który współczesną formę demokracji określa mianem demokracji rynkowej. Koncentruje się ona na zasadzie wolności indywidualnej; jej przeciwieństwem jest demokracja liberalna, etyczna. Może ona rozkwiąć tylko w społeczeństwie wykształconych obywateli, zdolnych do uczestnictwa w publicznym podejmowaniu decyzji³. Mit wolnego rynku przekonuje, że gospodarka rynkowa jest konkurencyjna, racjonalna, skuteczna i sprawiedliwa. W rzeczywistości główny jej krytyk, Noach Chomsky, dowodzi, że w zdecydowanej większości została ona zdominowana przez korporacje w pełni kontrolujące swoje rynki.

¹ E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenie dla demokracji* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwięzienia edukacji*, Impuls, Kraków 2010, s. 99.

² Tamże, s. 100.

³ Tamże, s. 100–101.

Korporacje mają charakter totalitarny, ich idea działania zaś daleka jest od demokratycznej. Wybór na rynku wiąże się ponadto z określonymi kosztami – dla tych, którzy nie są w stanie ich pokryć, nie ma efektywnego rynku, rynku wyboru, a zatem rynku wolnego; stąd konstatacja, że rynek istnieje tylko dla niektórych. Warto sobie również uzmysłowić, że racjonalny wybór, jako podstawa funkcjonowania na rynku, wymaga określonych kompetencji związanych z wyborem, a te z kolei wynikają z kapitału kulturowego⁴.

Orientacja merkantylno-handlowa, charakterystyczna dla demokracji wolnorynkowej, nakazuje postrzeganie rzeczywistości w kategorii towaru. Towarem jest produkt gospodarczy, ale i – dotąd nieujmowane w takich kategoriach – edukacja oraz człowiek jako produkt określonych działań i decyzji. W demokracji wolnorynkowej ideałem człowieka jest osoba przedsiębiorcza, łatwo adaptująca się, działająca zgodnie z prawami rynku, akceptująca je, gotowa do ponoszenia ryzyka, dynamiczna, umiejętnie prezentująca własne osiągnięcia, o mentalności indywidualistycznej i umiejętności konkurowania, współzawodniczenia na rynku pracy. Jacek Kochanowicz twierdzi, że perspektywa wolnorynkowa jest potencjalną groźbą pojawienia się postaw egoistycznych i społecznych, co uwidacznia się już w preferencjach młodego pokolenia, w nastawieniu na potrzebę posiadania i kult pieniądza⁵. Zgoła odmienna jest charakterystyka jednostki w perspektywie demokracji etycznej. Tu człowiek jest obywatelem i jako taki uwzględnia dobro innych ludzi i całego społeczeństwa. W tym przypadku ideałem jest osoba przygotowana do autonomii i odpowiedzialności umożliwiających osiągnięcie uczenie się i zdobywanie dóbr demokracji, samookreślająca się, dokonująca własnych wyborów, m.in. stylu życia. Drugi człowiek nie jest tu traktowany jako konkurent, ale jako osoba samookreślająca się, autonomiczna, dokonująca własnych wyborów i niepozwalająca innym na decydowanie za siebie⁶.

W tym kontekście edukacja ma do zrealizowania bardzo ważną funkcję. Z jednej strony powinna wspierać indywidualny rozwój każdego ucznia, z drugiej – urzeczywistnianie zadań konstruowanych z myślą o wspólnym dobru grup społecznych. Edukacja ma również, szczególnie współcześnie, niezwykle istotne zadanie w procesie socjalizacji politycznej młodego pokolenia. Potulicka, przywołując stanowisko Tadeusza Pilcha, wskazuje, że jednym z dylematów współczesnej pedagogiki jest pytanie,

[...] [c]zy sukces i rywalizację uznać za zasadnicze składniki współczesnego wychowania, czy też należy zachować „swój pierwotny, przyrodzony cel wspomagania człowieka, rozwoju jego uzdolnień i emocji, budowania świata

⁴ E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny...*, dz. cyt., s. 102.

⁵ J. Kochanowicz, *Homo oeconomicus*, „Res Publica Nowa” 1997, nr 1–2.

⁶ E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny...*, dz. cyt., s. 103.

humanitarnych wartości”, w którym spotykamy drugiego człowieka nie jako rywala, lecz partnera, z którym tworzymy wspólnotę⁷.

Pojawia się też pytanie, jaki kształt i priorytety powinna mieć współczesna i przyszła edukacja, a zatem także szkoła, by przygotować człowieka do funkcjonowania w neoliberalnym świecie, godząc się na tyle, na ile jest to możliwe, postulaty demokracji wolnorynkowej i etycznej.

Edukacja stanowi obszar funkcjonowania człowieka, w którym bardzo wyraźnie ujawniają się wszelkie mechanizmy reprodukcji społecznej. Zdaniem Iwony Chrzanowskiej⁸, szkoła jako instytucja utrwała mechanizm reprodukcji, a nawet może przyczyniać się do powiększania się nierówności. Samuel Bowles i Herbert Gintis⁹ dokonali przesunięcia akcentów w teorii reprodukcji Pierre’a Bourdieu¹⁰ z kulturowych w kierunku determinizmu ekonomicznego. Badacze próbowali wyjaśnić, jaka jest rola szkoły w reprodukowaniu społecznego podziału pracy, i zrozumieć, dlaczego społecznie akceptowane są praktyki selekcyjne w tym zakresie. W wyniku prowadzonych analiz uznali, że struktura relacji szkolnych koresponduje ze strukturą relacji w kapitalistycznej ekonomii. Uczniowie, podobnie jak później pracownicy, są klasyfikowani ze względu na różnego rodzaju kryteria, zarówno w sytuacji szkolnej, jak i zawodowej, mogące być wskaźnikiem ich kompetencji przewidywanej przydatności do realizacji przyszłej roli zawodowej. Powodów selekcji może być nieskończenie wiele i każdy z nich da się prawdopodobnie mniej lub bardziej racjonalnie uzasadnić. Niezależnie od tego rezultatem procesu selekcji będzie naznaczanie. W sytuacji szkolnej wśród uczniów wyodrębniona zostanie grupa potencjalnych zwycięzców i przegranych. Pierwsi staną się „materiałem” na pracowników przyszłości. Jak podkreśla Ryszard Pachociński¹¹:

Spółeczeństwo przyszłości będzie potrzebować ludzi szybciej i lepiej myślących, będących w stanie krytycznie przeanalizować i ocenić lawinę faktów i równocześnie racjonalnie działać. W ciągu najbliższych 20 lat powstanie wiedza większa niż w całej historii ludzkości.

Drugą grupą będą „ludzie zbędni”. Potulicka, przywołując poglądy Hansa-Petera Martina i Haralda Schumana, wskazuje, że ta grupa powstaje w wizji

⁷ T. Pilch, *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wymaganiami współczesności*, Żak, Warszawa 1999, s. 36 [za:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010, s. 104.

⁸ I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Impuls, Kraków 2009, s. 85.

⁹ M.G. McFadden, J.C. Walker, *Resistance Theory* [w:] L.J. Saha (ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, Pergamon Title, Canberra 1997.

¹⁰ A. Sawisz, *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre’a Bourdieu*, „Studia Socjologiczne” 1978, nr 2.

¹¹ R. Pachociński, *Oświata i praca w erze globalizacji*, Wyd. IBE, Warszawa 2006, s. 39.

społeczeństwa formuły 20:80, co znaczy, że 80% ludności świata to ludzie zbędni z punktu widzenia utrzymania gospodarki światowej na dotychczasowym poziomie¹². W celu utrzymania spokoju społecznego owym 80% należy zapewnić minimum konieczne do egzystencji oraz rozrywkę na najniższym poziomie, która skutecznie odwróci ich uwagę od rzeczy istotnych – zagrożenia własnej egzystencji w perspektywie długoterminowej. Taki model nie jest niczym nowym w historii ludzkości („chleba i igrzysk”).

Zbędność jest bardziej niebezpieczna niż stan bezrobocia. Z bezrobocia w założeniu można wyjść, również w założeniu jest to stan przejściowy, a celem jest powrót do pracy. Zbędność silniej sytuuje człowieka na marginesie struktur społecznych. Zdaniem Zygmunta Baumana, jak podaje E. Potulicka, zbędność milcząco zakłada trwałość i naturalność stanu. Uznać kogoś za zbędnego, znaczy wyrzucić go dlatego, że się do niczego nie nadaje. To zaś może mieć dużo silniejszy niż stan bezrobocia wpływ na poczucie własnej wartości i sensu życia, a także motywację do pracy nad zmianą niekorzystnej sytuacji¹³.

O wspomnianych tu zagrożeniach pisał ćwierć wieku temu Ulrich Beck. W swojej teorii społeczeństwa ryzyka odniósł się do konsekwencji procesów globalizacji dla funkcjonowania jednostek. Wskazywał, że współczesna produkcja bogactwa idzie w parze ze społeczną produkcją ryzyka. Odejście od logiki podziału bogactwa ku logice podziału ryzyka jest dwójako uwarunkowane. Dokonuje się tam, gdzie dzięki osiągniętemu już poziomowi ludzkich i technologicznych mocy produkcyjnych, prawnych i społecznych regulacji i zabezpieczeń prawdziwa bieda materialna może być zmniejszona i społecznie ograniczona. W wyniku wzrostu sił wytwórczych w konsekwencji procesu modernizacji w nieznanym dotychczas natężeniu uwolnione zostały ryzyko i potencjał samozagrożenia¹⁴. Modernizacja, o której pisze Beck, oznacza technologiczny postęp racjonalizacji, zmian w pracy i organizacji. Obejmuje również zmianę charakterów społecznych, ludzkich biografii, stylów życia, struktur wpływu i władzy, form ucisku i uczestnictwa, ujęć rzeczywistości i norm poznania. W jej konsekwencji dokonała się kulturowa ewolucja stylów życia. Podniósł się materialny standard życia dawnej klasy robotniczej przy wciąż jednak istniejących nierównościach społecznych. Wzrosła przeciętna długość życia, a jednocześnie dzięki rozwojowi technologii o około jedną czwartą skrócił się czas aktywności zawodowej; tym samym wzrosła ilość wolnego czasu. Dłuższe życie, mniej czasu poświęconego na pracę zarobkową, więcej czasu wolnego i potencjalnie wyższe dochody rodzą niebezpieczeństwo pokusy masowej konsumpcji. Wzrost siły nabywczej obywateli, możliwość dostępu do towarów i usług dotąd będących poza ich zasięgiem

¹² E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny...*, dz. cyt., s. 108.

¹³ Tamże, s. 109.

¹⁴ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Scholar, Warszawa 2004, s. 27.

pozornie zbliża ich do siebie, zmniejsza niektóre różnice. W dalszym ciągu jednak nie przekłada się to na zniwelowanie wszystkich nierówności. Ciągłe jeszcze, zdaniem U. Becka, są miejsca, gdzie pewni ludzie mogą „wejść”, inni nie. Autor nazywa to efektem windy, gdy przy stałych relacjach nierówności nastąpił przełom w związku między pracą a życiem¹⁵. Podobnie jest w przypadku wykształcenia. Od kilku dekad (w każdym z państw w nieco innym czasie) obserwować można zmianę połączoną z potencjalnie coraz wyższym poziomem wykształcenia wzrastającej liczby osób. W opisywanej sytuacji Niemiec, na przykładzie których Beck analizuje skutki przemian, rewolucja edukacyjna przyczyniła się nie tylko do wzrostu liczby studentów, których ojcowie byli robotnikami, ale również zwiększenia się udziału kobiet w wyższej edukacji. Nie przełożyło się to jednak na przykład na zmianę przypisanych kobietom ról gospodyń domowych czy też nie zniosło nierówności w dziedzinie aktywności zawodowej, pozycji zawodowej kobiet na rynku pracy, choćby w sferze zarobków. Kobiety, mimo analogicznych kwalifikacji, doświadczenia zawodowego, wieku i sytuacji rodzinnej, zarabiają mniej od mężczyzn i przegrywają konkurencję o wysokie stanowiska i awans. Dla kobiet zrównanie w poziomie wykształcenia z mężczyznami stanowi potencjalnie trudną sytuację.

Z uwagi na utrzymujące się bezrobocie awans zawodowy jest wątpliwy; Beck twierdzi, iż jest on zamknięty, natomiast powrót do małżeństwa i rodziny jest trudny, z uwagi na fakt, że kobiety, dążąc do wykształcenia, same usytuowały je na dalszych miejscach w swoich życiowych planach. Nawet gdyby hipotetycznie wykształcone kobiety dały się wypchnąć z rynku pracy z powrotem do rodziny, powstałaby sytuacja, w której podobnie jak mężczyźni musiałyby one wyrazić zgodę na skrajnie nierówne układy i obciążenia i mając ich świadomość, znosić ową oczywistą sprzeczność, która tym samym odbiłaby się na ich sferze osobistej i prywatnej. Wykształcenie zatem niczego nie gwarantuje, nierówności pozostały, tyle tylko, że nabrały charakteru osobistego, codziennego i wyraźniej niż kiedyś nieuprawnionego. Nie można bowiem już powiedzieć: „one nie potrafią”, potrafią, tylko mężczyźni nie chcą ich dopuścić. Pozytywny objaw udostępnienia edukacji dla kobiet zmienił świat rodziny i pracy zawodowej, z wyjątkową siłą uświadomił nierówność i dodatkowo przekształcił ją w niesprawiedliwość¹⁶.

Kształcenie umożliwia, zdaniem Becka, choć w zależności od czasu trwania procesu edukacji, osiągnięcie określonego poziomu zdolności samodefiniowania się i refleksji. W jego trakcie krystalizuje się wyobrażenie własnej przyszłości, roli, jaką będzie można pełnić po jej zakończeniu. I to jednak jest w pewnym sensie iluzoryczne i uwarunkowane niezależnymi od jednostki czynnikami. Kształcenie niezmiennie związane jest z procesami selekcji, wymaga indywidualnych orientacji dotyczących wizji kariery zawodowej. Mają one wpływ na życie czło-

¹⁵ Tamże, s. 119.

¹⁶ Tamże, s. 122, 124.

wieka, nawet wtedy, gdy „kariera przez wykształcenie” staje się mniej lub bardziej złudna, edukacja zaś jest koniecznością w przeciwdziałaniu degradacji społecznej i zawodowej, tracąc swoją podstawową wartość, jaką jest dzięki niej możliwość rozwoju.

1.1. Praca w perspektywie zmian społecznych i cywilizacyjnych

Współcześnie w społeczeństwach gospodarki kapitalistycznej pracę postrzega się coraz częściej w kategoriach sukcesu życiowego. Jedną z nadrzędnych idei liberalnego państwa jest wzrost ekonomiczny. Produkt globalny, wartość dochodu narodowego oraz bardziej niż trudna do zdefiniowana kategoria szczęśliwych obywateli stanowią kryterium postępu. W interesie liberalnego państwa, jak podkreśla Tomasz Gmerek, wcale nie leży to, aby jednostki postrzegały swój sukces życiowy w kontekście wewnętrznego rozwoju i bogatego życia osobistego czy nawet szczęścia rodzinnego. Sukces życiowy ma być kojarzony z awansem na społecznej drabinie ekonomicznej i profesjonalnej¹⁷.

Rolę pracy zawodowej w życiu człowieka można analizować na podstawie różnych koncepcji teoretycznych. Wśród nich szczególnie przydatne w rozpoznaniu zmienności sytuacji pracy i jej uwarunkowań wydają się teoria kapitału ludzkiego, koncepcja merytokracji i koncepcja kredencjalizmu.

Teoria ludzkiego kapitału kluczowe pojęcie – kapitał ludzki – definiuje jako zasób wiedzy, umiejętności, zdrowia i energii witalnej zawartych w poszczególnych osobach i społeczeństwie lub narodzie jako całości¹⁸. Cechą kapitału ludzkiego jest to, że stanowi on część człowieka. Zasób kapitału nie jest warunkowany genetycznie, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i w nacji, do której osoba należy. Można go akumulować i powiększać, ale nie można kupić, jak w przypadku innych aktywów na rynku. Musi zostać wytworzony. W owym procesie wytwarzania kapitału ludzkiego istotną rolę odgrywają czas inwestującego w siebie, wszelkie dobra rzeczowe i usługi świadczone na jego rzecz przez instytucje. Świadczenie tych usług wymaga założenia poniesienia określonych kosztów, najczęściej przybierają one postać nakładów na kształcenie, badania naukowe, zdrowie, poszukiwanie pracy, zbieranie i przetwarzanie informacji oraz koszty doskonalenia zawodowego.

¹⁷ T. Gmerek, *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego* [w:] A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Impuls, Kraków 2008, s. 21.

¹⁸ B. Liberska, *Polska w procesie globalizacji gospodarki światowej* [w:] J. Lipiński, W.M. Orłowski (red.), *Wzrost gospodarczy w Polsce, perspektywa średniookresowa*, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2001, s. 142.

Twórcą teorii ludzkiego kapitału jest Gary Stanley Becker¹⁹, laureat Nagrody Nobla z 1992 r., ekonomista i socjolog z Uniwersytetu w Chicago. Becker, próbując wyjaśnić dochodowe różnice między ludźmi, stwierdził, że nie każdy rodzaj pracy ma tę samą wartość. Umiejętności i poziom wiedzy pracownika są częścią jego kapitału. Logiczne jest więc, że pracownicy o wysokim kapitale powinni zarabiać więcej niż ci o niższym kapitale. Prace Beckera wskazują tym samym na jedną z głównych przyczyn ubóstwa, jaką jest niski poziom kapitału ludzkiego. Autor prezentuje w nich sposoby wyjścia z tej sytuacji. Dostrzega je w edukacji. Jego teoria zaleca finansowanie edukacji dla poszczególnych osób i grup społecznych, zwiększanie nakładów na oświatę *per capita*, gdyż wówczas możliwe będzie uniknięcie wzrostu kosztów w przyszłości (m.in. na kursy, szkolenia, uzupełnianie wykształcenia).

Większość krajów zapewnia lub stara się zapewnić każdej osobie pewien minimalny zasób kapitału przez wprowadzenie obowiązku szkolnego. Zatem dopiero po jej ukończeniu osoba może podjąć decyzję o jej kontynuowaniu lub niekontynuowaniu. Zazwyczaj ów wybór zależy od motywów inwestycyjnych lub konsumpcyjnych, pośrednio od wielu czynników ekonomicznych i pozaekonomicznych. Wśród tych drugich mamy z pewnością postawy wobec edukacji, wykształcenie rodziców i dostępność szkolnictwa, szczególnie na szczeblu średnim i wyższym. Badania Beckera²⁰ potwierdzają tezę o znaczeniu czynników pozaekonomicznych. W swoich rozważaniach nad indywidualnymi inwestycjami w kapitał ludzki analizował wpływ różnych czynników na poziom inwestycji oraz oszacował stopy zwrotu. Okazało się, że największe stopy zwrotu z edukacji w czteroletnim college'u uzyskiwali ludzie pochodzący z wyższych warstw społeczeństwa. W przypadku przeciętnego absolwenta szkoły średniej stopa zwrotu nie zawsze pokrywała koszty kapitału zainwestowanego.

Kategoria kapitału ludzkiego jest jedną z najistotniejszych kategorii we współczesnej teorii ekonomii. Dzięki niej dokonał się zwrot w myśleniu o gospodarce w co najmniej kilku aspektach: podziału produktu narodowego brutto, źródeł rozwoju gospodarczego, przesłanek teorii luki technologicznej i teorii innowacji, kryteriów i uwarunkowań zdolności konkurencyjnej poszczególnych krajów oraz możliwości zmniejszania dystansu rozwojowego i wreszcie ogólnej teorii alokacji zasobów i ich stopy zwrotu. Znaczenie kapitału ludzkiego zostało podkreślone w modelach wzrostu endogenicznego, m.in. w modelach Roberta Lucasa (1988)

¹⁹ G.S. Becker, *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, PWN, Warszawa 2009. Teoria ludzkiego kapitału powstała w latach 60. XX w. Jej podstawy zostały stworzone przez Theodore'a W. Schultza, który na podstawie prac Beckera i Mincera doszukiwał się podobieństw między zdolnościami pracowników i właściwościami kapitału rzeczowego. W wielu źródłach teorię ludzkiego kapitału przypisuje się zatem nie tylko Beckerowi, ale również Schultzowi.

²⁰ G.S. Becker, *Human Capital*, NBER, New York 1975.

i Paula Romera (1986 i 1990)²¹. Autorzy ci odchodzą od założenia stałych korzyści w gospodarce i próbują endogenizować zarówno proces postępu technicznego, jak i stopę oszczędności czy inwestycji w skali całej gospodarki. W modelach tych przyjmowana jest teza, że tempo akumulacji wiedzy naukowo-technicznej wynika z celowych inwestycji w te sfery, a stopa oszczędności/inwestycji kształtuje się tak, by maksymalizować sumę zdyskontowanej konsumpcji *per capita* typowego podmiotu w gospodarce lub gospodarki jako całości. Ponadto w teorii wzrostu endogenicznego uwzględnia się pozytywne rezultaty zewnętrzne związane z wykorzystaniem wiedzy, postępu technicznego czy kapitału. Inwestycje w kapitał ludzki znajdują swoje odzwierciedlenie we wzroście produktywności.

W modelu Romera przyjmuje się, że zarówno wielkość zasobu kapitału ludzkiego kierowanego do działalności naukowo-technicznej, jak i wzrost podstawowych zmiennych makroekonomicznych (produktu, kapitału rzeczowego i konsumpcji) będą tym wyższe, im wyższe będą łącznie zasoby kapitału ludzkiego w gospodarce i endogeniczny współczynnik efektywności nakładów kapitału ludzkiego w sferze wiedzy naukowo-technicznej. Długookresowe stopy wzrostu gospodarczego powinny być również tym większe, im bardziej podmioty w gospodarce będą przedkładały konsumpcję przyszłą nad bieżącą. Współcześnie jednak zasadniczymi determinantami tempa wzrostu gospodarczego są zasób kapitału ludzkiego oraz podział na kapitał ludzki wykorzystywany w sferach produkcji i akumulacji wiedzy naukowo-technicznej. Nie ulega wątpliwości, że gospodarki o relatywnie niskim zasobie kapitału ludzkiego będą osiągały znacznie niższe stopy wzrostu gospodarczego²².

Teoria kapitału ludzkiego stała się istotnym elementem wszechstronnej analizy roli jakości czynnika ludzkiego w procesach ekonomicznych. Podstawową kategorią w tej teorii są szeroko rozumiane inwestycje w kapitał ludzki. Główne rodzaje tych inwestycji to wydatki na: ochronę zdrowia zwiększającą długość życia i podnoszącą poziom zdrowotności, kształcenie w ramach systemów edukacyjnych (również dla osób dorosłych), przyuczanie do zawodu i nabywanie praktyki zawodowej, związane z migracją w celu przystosowania się do nowych możliwości zatrudnienia, czy badania naukowe²³. Schultz twierdził, że podnoszą one wartość nagromadzonych zdolności człowieka i prowadzą do zmiany jakości²⁴. Można więc uznać, że w teorii ludzkiego kapitału priorytetem jest szeroko rozumiane kształcenie. Działanie w warunkach niepełnej informacji i dynamicznie zmieniającego się otoczenia powinno dodatkowo wzmacniać chęć i przeświadcze-

²¹ E. Lucas, *On the Mechanisms of Development Planning*, "Journal of Monetary Economics" 1988, Vol. 22; P.M. Romer, *Increasing Returns and Long-run Growth*, "Journal of Political Economy" 1986, Vol. 96.

²² A. Wojtyła, *Rola państwa we wzroście gospodarczym* [w:] *Współczesne teorie wzrostu gospodarczego*, PTE, Warszawa 1996, s. 6.

²³ S.R. Domański, *Kapitał ludzki a wzrost gospodarczy*, PWN, Warszawa 1993, s. 19–26.

²⁴ T.W. Schultz, *Investment in Human Capital*, The Free Press, New York 1976, s. 30.

nie o konieczności inwestowania w rozwój kapitału ludzkiego. Można bowiem przyjąć, że lepiej wykształcone i kompetentne osoby prędzej podejmą właściwe decyzje i lepiej zinterpretują informacje niż gorzej przygotowane. Wszelki postęp pojawia się jako rezultat podejmowanych działań i nakładów na nie przeznaczonych. Zdaniem Beckera, kapitał ludzki zawsze jest wytwarzany indywidualnie – przez wykorzystanie przez osobę części swojego czasu i dóbr przeznaczanych na kształcenie i podnoszenie kwalifikacji zawodowych²⁵. Autor ten podkreślał również, że alokację człowieka należy rozpoznawać łącznie z kontekstem społecznym, uwzględniającym wzajemne oddziaływanie podejmowanych decyzji związanych z rozwojem własnym na pozostałych członków społeczeństwa²⁶.

Istotnym elementem inwestowania w kapitał ludzki jest uwzględnienie nie tylko jego aspektów twórczych, ale i tych, które wiążą się z zaspokajaniem podstawowych potrzeb człowieka. Nie sposób ich rozdzielać, gdyż potrzeby kształcenia i rozwoju zawodowego są wtórne w stosunku do konieczności zabezpieczenia funkcjonowania w sensie biologicznym. Nie można zaprzeczyć temu, że lepsze wyżywienie zwiększa możliwości produkcyjne człowieka. Podobnie jak nakłady na zdrowie, kondycję fizyczną i psychiczną, stanowią *sensu stricto* inwestycję w długość i jakość życia człowieka.

Kolejnym ważnym obszarem inwestowania w kapitał ludzki jest uzyskiwanie informacji zawodowych. Wiążą się one z poszukiwaniem danych na temat sytuacji na rynku pracy, warunkach pracy i kondycji firm w kontekście indywidualnych planów zawodowych. Jest to ściśle związane z kształceniem i doskonaleniem zawodowym – im bowiem lepsze rozeznanie w warunkach rynkowych, tym trafniejsze będą wybory i skuteczniejsza lokacja. Inwestowanie w kapitał ludzki jest procesem złożonym i powiązanim z wieloma relacjami. Im jednak działanie to będzie bardziej przemyślane, mniej spontaniczne i przypadkowe, tym większa jego skuteczność, a tym samym bardziej spektakularny jego efekt, nie tylko w wymiarze jednostkowym, ale i społecznym, globalnym.

W kontekście ludzkiego kapitału istotna staje się odpowiedź na pytanie, w jakiej relacji w praktyce gospodarczej pozostaje kwestia kształcenia i potrzeb rynku²⁷.

Zdaniem Ryszarda Pachocińskiego²⁸, rozwój wiedzy i technologii uzasadnia konieczność zmian w postawach człowieka wobec pracy. Istniejący system oświatowy (nie tylko polski) charakteryzuje się jednorazowością kształcenia przypadającą na określony etap życia. Znaczy to, że raz zdobyte wiedza i umiejętności powinny wystarczyć człowiekowi do końca jego pracy zawodowej. Istniejący system dokształcania i doskonalenia mający uzupełniać wiedzę i ją odświeżać nie zdaje, zdaniem Pachocińskiego, egzaminu. Jedynym rozwiązaniem wydaje się zaakcep-

²⁵ H.S. Becker, *Human...*, dz. cyt., s. 63.

²⁶ Tamże, s. 71.

²⁷ K. Denek, *Poza ławą szkolną*, Eruditus, Poznań 2002, s. 81.

²⁸ R. Pachociński, *Oświata i praca...*, dz. cyt., s. 135 i nast.

towanie tezy o koniecznym kształceniu ciągłym, całościowym. W koncepcji tej istotne jest, by dzieci i młodzież wdrażać nie tylko do nauki, ale i pracy, czyli dwóch form działalności, które będą im towarzyszyć przez całe życie. Dlatego też równie ważne jak rozwijanie kompetencji intelektualnych jest kształtowanie określonych postaw społecznych, które przyczynią się do tego, że praca stanie się istotnym celem w perspektywie całościowej. Gotowość jej zdobycia, utrzymania, a w razie potrzeby jej skutecznej zmiany związanej z uzyskaniem nowych kwalifikacji będzie traktowana jako inwestowanie w swój rozwój, nie zaś jako utrudnienie czy porażka. Takie nastawienie wymaga jednak długotrwałego, a przede wszystkim wcześniej rozpoczętego procesu kształtowania postaw. Wartością wymierną może być zmniejszenie się przyszłych wskaźników bezrobocia, krótszy czas pozostawania poza rynkiem zatrudnienia i wzrost konkurencyjności pracowników.

Obecnie bezrobocie jest wciąż poważnym problemem, zwłaszcza gdy utrzymuje się od lat oraz wówczas, kiedy duży jest w nim odsetek młodzieży. Przedłużające się bezrobocie, bez zapewnienia rekwalifikacji i tworzenia nowych miejsc pracy, stanowi potencjalne zagrożenie dla gospodarki. Racjonalne planowanie zmiany niekorzystnych perspektyw możliwe jest jedynie przy uwzględnieniu potrzeb rynku pracy, przy stałym monitorowaniu zmian, szczególnie w sytuacji tak dynamicznych współcześnie tendencji. Jak podkreśla Kazimierz Denek²⁹, rozważając problematykę zatrudnienia w dobie współczesnych zmian społecznych i cywilizacyjnych, konieczne jest uzupełnienie teorii ludzkiego kapitału choćby koncepcją ludzkiego rozwoju (*human development*), a zwłaszcza teorią Abrahama H. Masłowa. Niestety jest ona niedostrzegana, zbyt marginalnie traktowana w procesie kształcenia nauczycieli i pedagogów. Masłow wyróżnił pięć podstawowych potrzeb, które powinny być zaspokajane w życiu człowieka, aby można było mówić o prawidłowym jego rozwoju, zarówno w sensie biologicznym, jak i psychicznym czy społecznym. Wśród nich są potrzeby: fizjologiczne (pożywienia, schronienia i ubrania); bezpieczeństwa (ochrony, stałości, ładu, porządku i prawa); socjopsychologiczne (miłości i przynależności); uznania (osiągnięć, kompetencji, prestiżu, sławy, godności i szacunku); samorealizacji. Niezaspokojenie tych potrzeb w procesie edukacji lub nieprzygotowanie do ich zaspokajania w życiu dorosłym może doprowadzić do pojawienia się niezadowolenia czy niepokoju związanego z postrzeganiem siebie i swojej roli w społeczeństwie. Ma to miejsce nie tylko wówczas, gdy człowiek pozostaje bez pracy, ale także wtedy, kiedy nie realizuje się w obszarach, w których czuje się kompetentny. Zdaniem Masłowa, człowiek musi być tym, kim może być, ze względu na swoje predyspozycje, możliwości, wykształcenie itp. W Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 r.³⁰, w artykule 23, paragrafie 1 można przeczytać:

²⁹ K. Denek, *Poza ławą...*, dz. cyt., s. 85.

³⁰ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf.

Każdy ma prawo do pracy, wolnego wyboru zatrudnienia, sprawiedliwych i godziwych warunków pracy oraz do ochrony przed bezrobociem.

W kontekście teorii Masłowa można też analizować proces edukacji zawodowej w Polsce. Jest on często krytykowany za niedostosowanie do wymogów stawianych przez rynek pracy. Widoczne jest to w zróżnicowaniu wyników kształcenia i rezultatów pracy zawodowej. Dzieje się tak dlatego, że podstawę oceny w szkole stanowi wiedza, w pracy zaś – operatywność wiedzy. Stąd wniosek, że skuteczne kształcenie, którego celem jest przygotowanie do realizacji zadań zawodowych, nie może być prowadzone ani nawet planowane bez udziału przyszłych pracodawców. Bez konsultacji z nimi w kwestii programów nauczania, uwzględniania ich preferencji w oczekiwaniach przyszłego pracownika, bez analizy rynku pracy, a szczególnie perspektyw jego rozwoju będziemy mieli do czynienia z kształceniem „dla przeszłości”, ewentualnie do jakiejś bliżej nieokreślonej przyszłości, jednakże z pominięciem teraźniejszości.

Teoria ludzkiego kapitału nie uwzględnia humanistycznych (osobowościowych, społecznych, kulturowych) wymiarów funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy, instrumentalizuje ludzi, ograniczając ich do roli pracowników. Koncepcję ludzkiego kapitału powinno się zatem wzbogacić o teorię kapitału społecznego. Odnosi się ona do kluczowej tezy teorii kapitału ludzkiego, zgodnie z którą podstawowymi czynnikami rozwoju są umiejętności i wiedza. Jednocześnie podkreśla ona społeczno-kulturowy kontekst ludzkich kompetencji³¹.

Jednym z modeli teoretycznych opisujących mechanizm sprawiedliwego rozdziału społecznych nagród za pośrednictwem wykształcenia jest idea **merytokratycznej** równości szans³². Zadaniem edukacji jest tworzenie wstępnych warunków równości szans w dostępie do kształcenia. Z perspektywy zasady merytokracji system edukacyjny umieszcza jednostki w strukturze społecznej stosownie do ich zdolności i osiągnięć. Społeczeństwo merytokratyczne sankcjonuje społeczną nierówność, ale zadaniem systemu edukacji jest wytworzenie mechanizmów stratyfikacyjnych, które optymalnie będą umieszczać ludzi w podporządkowanych i dominujących pozycjach społecznych. Nierówność społeczna powinna być, zgodnie z koncepcją merytokracji, rezultatem występowania indywidualnych różnic w posiadanych kompetencjach, talencie, inteligencji. Celem merytokracji jest wychwycenie najlepszych. Kształcenie występuje tu zatem w roli dobra ekonomicznego. Edukacja ma również za zadanie udostępnić najwyższe poziomy kształcenia niezależnie od pochodzenia społecznego i miejsca zamieszkania jej uczestników. Miarą skuteczności edukacji i pełnionej przez nią funkcji selekcyjnej jest efektywność kształcenia. Ta z kolei odnosi się do tego, na ile szkoła przygotowuje do pracy, oraz tego, czy wyniki i postępy ucznia w nauce znajdują odzwierciedlenie w rezultatach pracy zawodowej.

³¹ K. Denek, *Poza ławą...*, dz. cyt., s. 87

³² Tamże, s. 87 i nast.; T. Gmerek, *Młodzież i dyplom akademicki...*, dz. cyt., s. 24 i nast.

Koncepcja merytokracji, zdaniem jej zwolenników³³, dobrze wpisuje się w teorię ludzkiego kapitału, ponieważ zawodowy status stanie się funkcją talentu i motywacji, wzrośnie dzięki niej również zawodowa ruchliwość pokoleniowa. Relacje między zawodowym statusem rodziców i ich dzieci (z niższych grup społecznych) zmniejszą się lub nawet będą mogły być wyeliminowane. Utalentowana i silnie zmotywowana młodzież z niskich grup społecznych uzyska status proporcjonalny do ich zdolności i zaangażowania, a nieutalentowani i leniwi młodzi ludzie z grup uprzywilejowanych nie osiągną sukcesu. W ten sposób, przynajmniej teoretycznie, wszyscy mają równe szanse, a wygrają najlepsi.

Krytyczna w stosunku do teorii ludzkiego kapitału i koncepcji merytokracji jest koncepcja **kredencjalizmu**³⁴. Jej podstawę stanowi przekonanie, że szkoły odtwarzają społeczno-ekonomiczne nierówności powstające w wyniku zróżnicowania w dostępie do wykształcenia związanego z przynależnością do określonych grup społecznych. W koncepcji kredencjalizmu wykształcenie jest mechanizmem selekcyjnym na rynku pracy. Świadomi tego młodzi ludzie będą dążyli do uzyskania dyplomu potwierdzającego wymagane na rynku pracy kwalifikacje. Zdobyć dyplomu staje się zatem dla młodego człowieka wartością samą w sobie. Zwiększony popyt, zgodnie z prawami rynkowymi, jest okazją do „produkcji” towaru, na który jest zapotrzebowanie. W ten sposób pojawia się nadwyżka dyplomów, za którą jednak nie idą określone wartości w postaci umiejętności i wysokiego poziomu kompetencji. Pojawia się natomiast inna konsekwencja – większa liczba osób o wysokich formalnych kwalifikacjach skutkuje bowiem zwiększeniem społecznych wymagań wobec wyższej edukacji, eskalacją żądań dotyczących zwiększenia dostępności do wyższej edukacji, a zatem jeszcze większej liczby wykształconych absolwentów na rynku pracy, dla których z czasem może brakować miejsc pracy odpowiednich do poziomu wykształcenia. Pojawić się może natomiast luka w zawodach niewymagających tak wysokich kompetencji, a to paradoksalnie przyczyni się prawdopodobnie do zwolnienia tempa rozwoju ekonomicznego. Innymi konsekwencjami, których należy się spodziewać, są dehumanizacja relacji społecznych i ocenianie człowieka przez pryzmat jego wykształcenia, nie zaś wartości podmiotowych. System edukacji staje się w ten sposób elementem politycznych i ekonomicznych manipulacji, a młodzi ludzie produktem dla rynku pracy.

Kredencjaliści uznają, że osiągnięcie życiowego sukcesu przez osoby z nieuprzywilejowanych grup społecznych jest trudniejsze niż dla tych, które pochodzą z grup sukcesu. System edukacyjny i zawodowy oparty na dyplomach, zdaniem Tomasza Gmerka, funkcjonuje jako układ barier, gdyż osoby z odmien-

³³ C.J. Hurn, *The Limits and Possibilities of Schooling. An Introduction to the Sociology of Education*, Allyn & Bacon, Boston 1987; A.H. Halsey, A.F. Heath, J.M. Ridge, *Origins and Destinations. Family, Class and Education in Modern Britain*, Clarendon Press, Oxford 1980.

³⁴ D. Davis, *Credentialism* [w:] B.R. Clark, G. Neave, *Encyclopedia of Higher Education*, Pergamon Press, Oxford 1992, s. 871.

nych grup społecznych różnią się pod względem możliwości zdobywania dyplomów. W konsekwencji odtworzeniu ulegają ekonomiczne nierówności oparte na niezmienniej pozycji danego zawodu oraz w dostępie do zawodów o wysokim prestiżu. Zatem edukacja (postrzegana jako produkcja dyplomów) jest czynnikiem zwiększającym nie tyle społeczną ruchliwość, ile reprodukcję społecznego zróżnicowania³⁵.

Współcześnie, jak podkreśla Gmerek³⁶, bardzo często procesy rozwoju i ekspansji są postrzegane w kategoriach ekonomicznych (produktywność, wydajność, efektywność, funkcjonalność). Podobnie, z owej makroekonomicznej perspektywy, postrzegani są uczestnicy procesu kształcenia. Młodzi ludzie traktowani są przez ekonomistów i polityków w kategoriach społecznego bądź ekonomicznego kapitału. W takim kontekście zanika podmiot z całą jego autonomicznością, a pojawia się bliżej nieokreślona grupa, populacja już bezosobowa. W stosunku do niej łatwiej jest formułować hasła edukacji jako motoru ekonomicznego rozwoju i społecznej ruchliwości czy nieustannego wzrostu (kompetencji).

O tym, na ile ważne jest monitorowanie zmian celem ich projektowania w obszarze edukacji, w tym zawodowej, świadczą wyniki badań prowadzonych w ramach dostosowywania kształcenia ponadgimnazjalnego do potrzeb rynku pracy³⁷. Zapytani o potrzeby kształcenia ponadgimnazjalnego przedsiębiorcy wymienili 34 specjalności, które ich zdaniem będą tworzyły miejsca pracy w najbliższej dekadzie. Zgodnie z ich opiniami powstała następująca struktura rynku pracy: 56% zatrudnionych w usługach, 28% – w przemyśle, 16% – w rolnictwie i przetwórstwie rolno-spożywczym. W sferze usług do najbardziej perspektywicznych należą zawody związane z: obsługą komputera i świadczeniami usług z nim połączonych, handlem, obsługą rachunkową małych i średnich firm, doradztwem podatkowym, znajomością języków obcych, marketingiem, usługami prawnymi, teleinformatyką, gastronomią czy budownictwem. W grupie zawodów przemysłowych wskazano na operatorów nowoczesnych maszyn i urządzeń oraz specjalistów od nowych technologii w przemyśle elektromaszynowym lub spożywczym. Współczesny pracodawca wymaga od pracownika nie tylko kompetencji instrumentalnych, ale również kierunkowych. Niezależnie od wykonywanego zawodu w kanonie oczekiwanych cech na pierwszych miejscach plasują się: wysoka kultura osobista i właściwa postawa pracownika, dobre wychowanie, uczciwość, sumienność, lojalność, pracowitość, odpowiedzialność, zdyscyplinowanie, punktualność, umiejętność poszanowania powierzonego majątku i zachowania tajemnicy, predyspozycje do pracy w zespole. Najczęściej powtarzające się cechy pracownika w opiniach pracodawców to: przedsiębiorczość, zdecydowanie i samodzielność w podejmowaniu decyzji, inicjatywa, umiejętność adaptacji do

³⁵ T. Gmerek, *Młódzież i dyplom akademicki...*, dz. cyt., s. 28.

³⁶ Tamże, s. 22.

³⁷ M. Śledzińska, *Kogo zatrudnią przedsiębiorcy*, „Gazeta Szkolna” 2001, nr 6.

nowych warunków, twórcze podejście do obowiązków, dynamizm, kreatywność, operatywność i łatwość uczenia się. Do listy należy dodać również podkreślane jako istotne: dobry stan zdrowia, odporność na stres oraz gotowość do podnoszenia kwalifikacji i samokształcenia.

1.2. Istota niepełnosprawności – implikacje dla zatrudnienia i pracy zawodowej

Budowanie pełnoprawnej pozycji osób niepełnosprawnych w społeczeństwie zaczęło się w XX wieku. Wówczas to, za sprawą Organizacji Narodów Zjednoczonych, zaczęto propagować hasła równości praw i szans osób niepełnosprawnych. Podstawą tych działań był między innymi rozwój ruchów społecznych inicjowanych przez osoby z ograniczeniem sprawności oraz na ich rzecz, zwłaszcza organizowanych przez rodziców. Rezultatem tych działań jest szereg rozwiązań legislacyjnych chroniących status osoby niepełnosprawnej, gwarantujących równe szanse i przeciwdziałających dyskryminacji. Osoby niepełnosprawne poszukiwały i poszukują raczej roli konsumenta niż pacjenta, stąd domaganie się prawa do decydowania o sobie, ale również dotyczących tego, jakie świadczenia, usługi i dobra chcą otrzymać, nawet wtedy, gdy uzyskują je w ramach wsparcia społecznego. Istotnym powodem zainteresowania organizacji międzynarodowych problematyką niepełnosprawności były inicjatywy samopomocowe. Liderzy ruchu na rzecz praw osób niepełnosprawnych wyszli z założenia, że najlepszymi rzecznikami własnych praw będą sami zainteresowani. To oni najlepiej wiedzą, czego potrzebują i oczekują, co mogą dać i co wniesić do kultury, społeczeństwa.

Niebagatelne znaczenie dla rozwoju społecznej dyskusji o niepełnosprawności miała jej demedycalizacja. Uznanie, że ludzie niepełnosprawni nie są osobami chorymi, stało się fundamentem wyłączenia ich spod całkowitej i jedynej w wielu sytuacjach opieki medycznej (lekarskiej, pielęgnarskiej). Osoby niepełnosprawne są w stanie zaspokajać wiele własnych potrzeb i samodzielnie funkcjonować. Osoba niepełnosprawna (konsument) powinna mieć prawo wyboru rodzaju niezbędnych dóbr, świadczeń i usług, stopnia i zakresu korzystania z pomocy osób drugih. W ten sposób gwarantowane jest prawo do decydowania o sobie i własnym losie, jest to jednak również, jak podkreśla Zbigniew Woźniak³⁸, jeden z najtrudniejszych wątków w procesie odzyskiwania podmiotowości przez osoby niepełnosprawne. Konsekwencją demedycalizacji jest deinstytucjonalizacja jako dążenie do rozwoju środowiskowych świadczeń niemedyceńskich umożliwiających zdobycie umiejętności pozwalających osobie niepełnosprawnej zrezygnować z in-

³⁸ Z. Woźniak, *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej, społeczny kontekst medycznego problemu*, Wyd. SWPS „Academica”, Warszawa 2008, s. 50–83.

stytucjonalnej opieki na rzecz samodzielnego życia w otwartym środowisku. Paradoksalnie również dyskusję na temat koniecznego przywrócenia niepełnosprawnym podmiotowości przyczyniły się działania, wydawałoby się, przeciw słabym i pokrzywdzonym, za jakich często uznaje się między innymi niepełnosprawnych. Wśród owych działań znalazły się: ograniczenia funduszy w wydatkach na pomoc w procesie redukowania programów państwa dobrobytu, odstępowanie od ratowania życia w przypadkach pewnych kategorii niepełnosprawności, rosnące oczekiwania wobec ustawowych rozwiązań dotyczących dobrowolnej eutanazji czy wreszcie rodząca się perspektywa genetycznego programowania potomstwa, co może przyczyniać się do marginalizowania osób z ograniczoną sprawnością.

Zrozumienie niepełnosprawności, uświadomienie sobie jej istoty możliwe jest jedynie przez badanie zjawisk z nią związanych. To jednak, co i jak będzie badane, uzależnione jest od opcji teoretycznej przyjętej przez badaczy. Inaczej badana będzie niepełnosprawność, gdy za podstawę dokumentacji posłużą dane obiektywistyczne, inaczej, gdy spojrzenie na zjawisko znajdzie odzwierciedlenie w interpretacji społecznej czy perspektywie indywidualnej, a jeszcze inaczej, gdy badacz będzie się koncentrował na jej aspektach medycznych.

Należy przypomnieć, że w podejściu pozytywistycznym celem jest badanie obiektywnych faktów, które mają doprowadzić do ustalenia prawidłowości, uznawanych tym samym za udowodnione. Aby to osiągnąć, wybierane są konkretne metody, odpowiednio dobierane próby badawcze oraz stosowane standaryzowane kwestionariusze³⁹.

Inne jest podejście charakterystyczne dla teorii społecznego konstrukttywizmu i teorii krytycznej. Twarde narzędzia pomiaru nie są, zdaniem ich przedstawicieli, gwarantem pozyskania istotnych informacji o heterogenicznych grupach, które konstytuują się na bazie zewnętrznych kryteriów powierzchownej zgodności. W teoriach krytycznych zakłada się, że nauka pełni służebną funkcję wobec społeczeństwa. Celem nauki jest wyjaśnianie społecznych uwarunkowań ich/jego funkcjonowania, poznanie istoty społeczeństwa, ale jednocześnie uwarunkowań jego kształtowania się. Ponieważ społeczeństwo składa się z jednostek i szeregu mniejszych grup, które je tworzą, niebagatelne jest nie tylko poszukiwanie imponderabiliów, ale również subiektywnych ocen i opinii dotyczących najistotniejszych prawidłowości kształtujących fundamenty funkcjonowania zarówno grupy, jak i jednostki w zbiorowości (mniej lub bardziej eklektycznej). Subiektywizm i doświadczenie są zatem podstawowymi założeniami w procesie badawczym czerpiącym ze źródeł społecznego konstrukttywizmu i teorii krytycznej, czyniąc bariery i niezgodę na niesprawiedliwości kluczowymi pojęciami badań.

Z podobnym, jednostkowym i środowiskowym, kontekstem ograniczonej sprawności można się spotkać u badaczy wywodzących się z koncepcji medycyny

³⁹ T. Hejnica-Bezwińska, *Pedagogika pozytywistyczna* [w:] Z. Kwiecieński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, podręcznik akademicki*, PWN, t. 1, Warszawa 2004.

społecznej. Tutaj cel stanowi nie tylko swoista profilaktyka przyczyn niepełnosprawności, ale także związany z nimi etyczny, społeczny i kulturowy aspekt. Jest to o tyle istotne, że analizując niepełnosprawność w kontekście funkcjonalnym, nie sposób w badaniach i rozważaniach pominąć roli medycyny w leczeniu i prowadzeniu jednostki czy grupy społecznej do „normalnego” funkcjonowania. W tym modelu, zdaniem Woźniaka, przypisana niepełnosprawnemu rola chorego pociąga za sobą gotowość do poszukiwania kompetentnej pomocy oraz ustępstw na rzecz potencjalnego powrotu do zdrowia i pełnej sprawności. Funkcjonalisci, nie rozgraniczając pojęć „uszkodzenie” i „niepełnosprawność” (przyczyna – skutek), nie dostrzegają, że problem nie zawsze, a raczej rzadko kiedy ma charakter jedynie wewnętrzny. W ten sposób może dochodzić do reprodukcji dyskryminacyjnych norm i wartości zamiast koncentrowania się na tym, co może przeciwdziałać kulturowym i ekonomicznym źródłom wykluczenia.

I wreszcie istotna jest koncepcja normalizacyjna (wariant funkcjonalizmu), zakładająca, że konieczne jest budowanie podstaw między innymi prawnych, programów, których celem będą osiągnięcie i utrzymanie niezależności życiowej przez osoby niepełnosprawne. Jednak opierając się na konwencjonalnych sposobach określania standardów normalizacyjnych (zakładających, że za normę przyjmuje się to, co jest typowe/dobre dla większości), trudno oczekiwać wypracowania skutecznych modeli działań normalizacyjnych wobec osób z niepełnosprawnością, jeśli ma się świadomość, że cechą główną tej grupy jest jej definicyjna wręcz niehomogeniczność (znacznie większa i silniej zarysowana niż w przypadku osób pełnosprawnych). Traktując społeczeństwo jako system wzajemnie powiązanych ze sobą elementów kulturowych pełniących funkcje na rzecz równowagi całości, w badaniach dąży się nie tyle do potwierdzenia, że ład społeczny jest czymś koniecznym, ile do poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jakie są warunki, w których mimo różnorodności podmiotów może on jednak zachować wewnętrzną równowagę.

Konstrukcjonizm społeczny zakłada, że poznanie rzeczywistości społecznej następuje w procesie bezustannej interpretacji, że nie ma pojęć i kategorii niezależnych od społecznego kontekstu⁴⁰. Dlatego też niepełnosprawność i osoba(y) niepełnosprawna(e) stanowi(a) element szerszej całości, jest (są) jej częścią. Wszelkie próby definiowania pojęć i badania zjawisk muszą uwzględniać ten artefakt, tylko wówczas możliwe będzie poznanie przyczyn i skutków bycia osobą niepełnosprawną, bez stereotypizowania i stygmatyzowania. Założenie subiektywizmu w poznaniu świata, charakterystyczne dla konstruktywizmu społecznego, pozwala na uczenie się od osób niepełnosprawnych, czerpania wiedzy z ich doświadczeń, po to by zrozumieć sens i treść tego, co ona ze sobą niesie. Z kolei w teoriach krytycznych wskazuje się na niebezpieczeństwo związane z procesem definicyjnym niepełnosprawności, a mającym swe źródła w zasadach opresyjnego

⁴⁰ P.L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa 1983.

społeczeństwa, uprzedzeniach i dyskryminacji, które ograniczają ludzkie życie dużo bardziej niż obiektywne uszkodzenia/urazy/deficyty. Tak długo, jak ograniczenie sprawności traktowane będzie jako indywidualna tragedia i/lub heroiczny triumf nad przeciwnościami losu, tak długo osoby niepełnosprawne pozostaną wykluczone z życia społecznego.

Dokonując podsumowania, można zauważyć, że wybór koncepcji teoretycznej warunkuje, moim zdaniem, dalsze preferencje badawcze (definitywne, metodologiczne). I tak, w sytuacji przyjęcia punktu widzenia pozytywistycznego niepełnosprawność staje się problemem indywidualnym, modelem zastosowanym w rozwiązywaniu problemów dotyczących niepełnosprawności jest model techniczny, koncentrujący się na deficycie, możliwościach zminimalizowania skutków, tak by doszło do jak najpełniejszego zespolenia się ze środowiskiem społecznym oraz przystosowania się do istniejących warunków społecznych, kulturowych i zawodowych. Przyjmując perspektywę interpretacyjną (konstruktywizm społeczny), można niepełnosprawność traktować jako problem społeczny, a jego rozwiązania poszukuje się w zastosowaniu modelu edukacyjnego, którego celem i założeniem jest wyjaśnianie uwarunkowań zjawisk. Można zastosować również podejście emancypacyjne do zagadnień niepełnosprawności, wówczas niepełnosprawność staje się problemem polityki społecznej, a ta postrzegana jest jako kreator zmian.

Próba zdefiniowania pojęcia „niepełnosprawność” wymaga nie tylko przyjęcia określonej opcji teoretycznej⁴¹, ale także odniesienia się do innego terminu, z którym najczęściej niepełnosprawność jest konfrontowana, czyli **normy**. I w tej sytuacji należy jednak spodziewać się niejednoznaczności czy raczej wielości ujęć. Można wskazać na kilka sposobów wyjaśnienia pojęcia „norma”. Nie są to jednak definicje wykluczające się nawzajem, wręcz odwrotnie: raczej należy je traktować jako komplementarne. Norma zatem może być rozumiana w sensie **statystycznym** – jako coś, co jest najczęściej spotykane, najbardziej powszechne, typowe. Im zatem na przykład zachowanie osoby jest bliższe najbardziej typowemu, tym bardziej jest ono postrzegane jako normalne.

Norma teoretyczna z kolei odnosi się nie do najpowszechniejszych w zbiorowości cech, ale do ogólnie przyjętych prawidłowości natury (fizjologicznej, psychologicznej, społecznej). Normalność będzie tu więc oznaczała dążenie do jak najwierniejszego odzwierciedlenia wzorca stworzonego właśnie na podstawie owych prawidłowości natury.

Norma społeczno-kulturowa bazuje na zasadach i wartościach przyjętych w danym społeczeństwie i w kulturze. Zachowanie jednostki traktowane jest jako normalne wówczas, gdy nie jest w opozycji do wyznaczonych i zaakceptowanych norm społecznego współżycia i współegzystencji.

Norma przystosowawcza za jednostkę prawidłowo funkcjonującą uznaje taką, która przystosowała się do grupy, której jest członkiem, nawiązuje i utrzymuje

⁴¹ Patrz: A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Impuls, Kraków 2010.

prawidłowe relacje z innymi, jest zdolna do samorealizacji w obrębie przynależności do niej. Aby to osiągnąć, konieczne jest jednak: zachowanie krytycyzmu w stosunku do samego siebie, uczestniczenie w zróżnicowanych relacjach społecznych, pozostawanie w głównym nurcie życia społecznego, podejmowanie aktywności w rozwiązywaniu własnych problemów. W takim rozumieniu normy tkwi jednak pewne niebezpieczeństwo związane z definicją grupy społecznej, do której się należy. Jeśli zostanie ona zdefiniowana wąsko, to za osobę przystosowaną wypadłoby uznać na przykład niedostosowanego społecznie, który często jest doskonale przystosowany do grupy, w jakiej funkcjonuje. Jeśli jednak grupa społeczna zostanie zdefiniowana szeroko, tzn. jako społeczeństwo, wówczas problemy osób niepełnosprawnych mogą zostać zauważone.

Kolejny sposób rozumienia pojęcia normy ma charakter funkcjonalny. **Norma funkcjonalna** odnosi się do indywidualnych możliwości konkretnego człowieka. Ma najbardziej indywidualny charakter, koncentruje się bowiem na wewnętrznym poczuciu zadowolenia z poziomu funkcjonowania.

Oszacowanie stopnia spełnienia przez osobę z niepełnosprawnością wskazanych kryteriów normy w znacznym stopniu uzależnione jest od świadomości społecznej, wiedzy, liczby i jakości doświadczeń związanych ze zjawiskiem niepełnosprawności.

Amadeusz Krause⁴² wskazuje na konieczność kształtowania norm społecznych dotyczących osób niepełnosprawnych. Działania te mogą iść w kierunku przeciwstawiania się wykluczającym kategoriom normy przez przeciwdziałanie społecznej stygmatyzacji osób niepełnosprawnych, ujawniającej się włączeniem w dychotomię sztywnego podziału: normalny *versus* nienormalny bardziej neutralnych kategorii pośrednich. Przejawia się to w dążeniu do wprowadzania w dyskurs społeczny szeregu informacji mających przekonać, że brak normy nie musi być synonimem nienormalności, że dysfunkcyjność nie musi przejawiać się jako łamanie standardów społecznych, że zaburzenie rozwoju w określonym obszarze nie musi być równoznaczne z ich niespełnianiem w innych, a ponadto jeśli nawet dojdzie do niespełnienia wymogów normy pełnosprawności, nie musi to być równoznaczne z pozbawieniem szans na normalne funkcjonowanie, bo przecież normalne funkcjonowanie w znacznym stopniu definiowane jest indywidualnie.

Inny kierunek działań normalizacyjnych skierowany jest na osobę z niepełnosprawnością, a w szczególności na procesy jej socjalizacji, wychowania i rehabilitacji. Krause wskazuje w ten sposób, że wszelkie działania podejmowane wobec osób z zaburzeniami rozwoju nie mogą nie uwzględniać koniecznego zaangażowania podmiotu, ale także podstawowych (na minimalnym wymaganym poziomie) kompetencji związanych z możliwością adaptacji do środowiska i sytuacji społecznych.

⁴² A. Krause, *Współczesne paradygmaty...*, dz. cyt., s. 191–192.