

---

TERESA STANKIEWICZ<sup>1</sup>

## EPISTEMOLOGICZNE I ANTROPOLOGICZNE ASPEKTY PROJEKTOWANIA UNIWERSALNEGO<sup>2</sup>

1. *Zamiast wstępu: projektowanie uniwersalne jako jedno z założeń inkluzji.*  
2. *Osoba w środowisku inkluzyjnym.* 3. *Niezależność od środowiska — ja podmiotowe.* 4. *Poznanie.* 5. *Osoba z niepełnosprawnością jako podmiot poznania.*  
6. *Osoba z niepełnosprawnością jako przedmiot poznania.* 7. *Aspekty poznawcze w projektowaniu działań inkluzyjnych.* 8. *Zakończenie.*

### Abstrakt

Inkluzja zakłada zmianę dotychczasowego myślenia o osobach z niepełnosprawnością i ich miejscu we wspólnocie. Postuluje otwartość i uznaje wszystkich jej członków za pełnoprawnych uczestników życia społecznego. Przyjęcie tej optyki wymaga dostosowania środowiska do indywidualnych potrzeb żyjących w nim osób. Owo dostosowanie środowiska polega, według inicjatorów tej idei, nie tylko na dostosowaniu architektonicznym przestrzeni materialnej w myśl projektowania uniwersalnego, ale przede wszystkim na „dostosowaniu wspólnoty”. Natomiast przyjęcie osoby z niepełnosprawnością do wspólnoty

---

<sup>1</sup> Dr filozofii, pedagog. Prorektor Collegium Verum w Warszawie; e-mail: tes.stankiewicz@verum.edu.pl; ORCID: 0000-0002-4047-9402.

<sup>2</sup> Artykuł stanowi przeredagowaną wersję tekstu pt. *Epistemologiczne aspekty projektowania uniwersalnego*, [w:] *Projektowanie uniwersalne w inkluzji — perspektywa pedagogiczna*, red. T. Siemień, T. Stankiewicz, Warszawa 2022, s. 11–35.

rodzinnej, szkolnej czy pracowniczej wymaga właściwego odczytania w niej jej roli i miejsca, a to z kolei wymaga poznania osoby, jaka wkracza w tę przestrzeń. Dostrzec należy w osobie niepełnosprawnej jej niezależność i godność osobową. Poznać jej niepełnosprawność i skutki, jakie ze sobą niesie, rozumieć osoby postrzegające siebie i własnej choroby. Na podstawie tego tworzyć przestrzeń, w której osoba, także osoba z niepełnosprawnością, będzie mogła realizować siebie, doświadczać troski innych, solidarności z nimi, wchodzić w zdrowe relacje międzyludzkie, przekraczać własne słabości, mieć poczucie sprawstwa, samodzielności i wolności, by stawać się coraz bardziej sobą. Takie wyzwanie domaga się roztropności i mądrości w tworzeniu przestrzeni dobra wspólnego oraz koncepcji osoby afirmującej jej godność. Wydaje się, że godność osoby ludzkiej, uwarunkowana jej rozumnością i wolnością, powinna stać na straży realizacji idei inkluzji i wynikającego z niej projektowania uniwersalnego.

**Słowa kluczowe:** osoba, poznanie, projektowanie uniwersalne, inkluzja.

## 1. Projektowanie uniwersalne jako jedno z założeń inkluzji

Projektowanie uniwersalne (z ang. *Universal Design*)<sup>3</sup> według art. 2 *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*<sup>4</sup> to takie projektowanie produktów, programów, usług i środowiska, aby były użyteczne dla wszystkich w możliwie największym stopniu, bez potrzeby ich specjalnego adaptowania. Według teje, projektowanie uniwersalne przyczynia się do promowania sprawiedliwego dla wszystkich dostępu do dóbr i usług, z uwzględnieniem potrzeb tych użytkowników, których funkcjonowanie jest w jakiś stopniu ograniczone. Koncepcja ta jest oparta na zasadzie równości w większym stopniu, niż koncepcja ogólnej dostępności dla osób z obniżoną funkcjonalnością. Projektowanie uniwersalne jest zatem pojmowane jako wspólny termin na określenie wszystkich działań,

<sup>3</sup> Autorem koncepcji projektowania uniwersalnego jest Ronald Mace (1941–1998), amerykański architekt, który opracował zasady projektowania architektonicznego. Później jego myśl zyskała zastosowanie także w innych dziedzinach życia.

<sup>4</sup> Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych została sporządzona 13 grudnia 2006 roku w Nowym Jorku. Podana do wiadomości w Polsce aktem prawnym w dniu 25 października 2012 roku, D20121169.pdf (sejm.gov.pl) [dostęp z dn. 10.09.2022].

które dotyczą kształtowania otoczenia. Obejmuje to m.in. planowanie w ramach społeczności lokalnej, użytkowanie gruntów, jak również architekturę, roboty budowlane, produkcję czy też odpowiednie otoczenia, zapewniając wszystkim pełną równość, możliwość uczestnictwa w życiu społecznym oraz promowanie społeczeństwa włączającego wszystkich obywateli.

Idea projektowania uniwersalnego jest aktualna także w edukacji, w jej materialnym i niematerialnym wymiarze. Budynki, ich wyposażenie i udogodnienia, mają służyć wszystkim osobom, zapewniając równy dostęp do edukacji. W tym obszarze od wielu lat sytuacja w Polsce staje się coraz lepsza i szkoły stopniowo zwiększają swoją dostępność. Obserwujemy widoczne zmiany na płaszczyźnie architektonicznej i planowania przestrzeni, zwłaszcza w placówkach nowopowstających. Ostatnie dwie dekady przyniosły także szereg innych działań na rzecz osób z niepełnosprawnościami, od zapisów legislacyjnych regulujących wymagania wobec warunków organizowania kształcenia i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych<sup>5</sup>, poprzez powołanie zespołów ds. osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach i przedszkolach, po dostosowanie metod diagnozowania i metod pracy, których zadaniem jest adekwatnie odpowiedzieć na potrzeby indywidualne osoby uczącej się. Tak przygotowane otoczenie powinno pozwolić wszystkim przebywającym w nim, uczącym się, wychowującym się, także osobom niepełnosprawnym, na wspomnianą wcześniej równość w uczestniczeniu w procesach edukacyjnych.

Osoby bycie sobą, czyli realizacja siebie, własnej potencjalności, zakłada podmiotowość oraz realne doświadczenie sprawstwa, decyzyjności i samodzielności. Niebagatelną rolę w tym zadaniu spełnia diagnoza, dlatego też zagadnienie poznania osoby i rozpoznania jej potrzeb, będzie motywem przewodnim niniejszego artykułu.

Zanim jednak przejdę do rozważań na temat poznania, niezbędnym wydaje się najpierw zdefiniowanie osoby, która ma być przedmiotem poznania i podmiotem poznającym.

---

<sup>5</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 26 lipca 2018 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2018r, poz. 1485).

## 2. Osoba w środowisku inkluzyjnym

Stwierdzenie, że każda istota ludzka jest osobą, pociąga za sobą szereg definicji. Pochodząca z prawa rzymskiego: *persona est sui iuris et alteri incommunicabilis* („osoba jest bytem należącym do siebie i nieudzielalnym dla innych”), czy średniowieczna, pochodząca od św. Tomasza, że osoba oznacza jednostkowe jestestwo rozumnej natury<sup>6</sup>. Jednostkowe, czyli będące samo w sobie całością, a nie częścią jakiejś całości, czy wreszcie pochodząca od Kanta, który nakazuje, aby „człowieczeństwa tak w twej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka”<sup>7</sup>, postulują niezależność, wolność i autonomię osoby, jej samostanowienie, integralność oraz bycie dla siebie. Nie sposób w tym miejscu przytoczyć wszystkich filozoficznych poglądów na osobę ludzką, jakie powstały na przestrzeni wieków, dlatego ograniczę się do przedstawienia zarysu realistycznej koncepcji człowieka, którą uważam za najbardziej całościową, nieredukującą osoby do jednego z jej aspektów. Za punkt wyjścia dla naszych rozważań można przyjąć arystotelesowski traktat *De anima (O duszy)*, w którym autor przypisuje duszy ludzkiej zdolność rozumowania. Według niego, dusza jest formą substancjalną, jedyną i całościową formą ciała organicznego, mającego życie w możliwości. Z tego powodu jest także jedynym *principium* ludzkiego życia wegetatywnego, zmysłowego i intelektualnego. Dusza i ciało pozostają w substancjalnym związku jako materia i forma, a od innych istot odróżnia człowieka element poznawczy. Filozofia grecka dała impuls do późniejszego wykreowania wizerunku człowieka jako istoty wyróżniającej się w świecie natury, postawionej ponad nią, przede wszystkim dzięki umiejętności myślenia, mówienia, współżycia z innymi ludźmi oraz z powodu jej poznania. Charakterystyczną cechą człowieka, i tylko człowieka, jest owo poznanie intelektualne, którego przedmiotem są wyabstrahowane istoty rzeczy. Tylko człowiek jest osobą<sup>8</sup>, która bytuje w taki sposób, że jest absolutną i niemożliwą do zrelatywizowania całością<sup>9</sup> i jako taka jawi się nam poprzez

<sup>6</sup> J. F. Crosby, *Zarys filozofii osoby*, tłum. B. Majczyna, Kraków 2007, s. 12.

<sup>7</sup> J. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przekł. M. Wartenberga, Kęty 2001, s. 73.

<sup>8</sup> Zagadnienie osoby (gr. *prosopon*), nie było znane w tradycji filozofii greckiej, ani helleńsko-rzymskiej. Boecjusz jako pierwszy porusza zagadnienie osoby i staje się to inspiracją dla nauczania Tomasza z Akwinu w tym przedmiocie.

<sup>9</sup> J. F. Crosby, *Zarys filozofii osoby*, dz. cyt., s. 27.

właściwe sobie działanie jako realny byt, działający sam z siebie, a który poznajemy w akcie poznania i rozumowania. Stefan Szuman podkreśla tę realność mówiąc, że osoba ludzka nie tylko „pragnie istnieć i być, ale chce również poznać i rozumieć życie, przeżywać, zgłębiać je uczuciowo, tworzyć i przekształcać zarówno własny, wewnątrz świat, jak i zewnętrzną rzeczywistość”<sup>10</sup> manifestując tym naturę rozumną i wolną. Dla Tomasza z Akwinu, „osoba oznacza coś najdoskonalszego w całej naturze”<sup>11</sup>, posiada rozumność i indywidualność.

Wypracowana przez filozofów realistyczna koncepcja osoby stanowi fundament, na którym należy postrzegać także osobę z niepełnosprawnością. Jeśli każda osoba, jak postuluje filozofia realistyczna, posiada niezmienną strukturę bytową, to jakkolwiek niepełnosprawność nie pozbawia osoby jej struktury<sup>12</sup>. Uszczegóławiając: w strukturze bytowej wyróżnia się trzy warstwy: fizyczną, związaną z czynnościami motorycznymi, psychiczną, która wiąże się z funkcjami popędowymi i psychicznymi oraz warstwą duchową, właściwą dla intelektu i woli. Zaburzenie w obrębie którejś z tych warstw narusza jedynie jej funkcje nie naruszając struktury bytowej. Osoba dotknięta niepełnosprawnością nie jest niepełnosprawna bytowo. Przygodność, kruchość i niedoskonałość, stanowiąc podstawę zmienności bytu ludzkiego, jest jego cechą ilościową. Nie istnieje człowiek idealny, każdy ma jakieś braki, w przypadku osób z niepełnosprawnością, te braki mogą być w jakimś aspekcie większe. Zaburzenia pamięci czy abstrakcyjnego myślenia nie wyklucza istnienia struktury bytowej, w tym wypadku intelektu, ale wskazuje jedynie na zakłócenie jego funkcji. Nieczynność lub upośledzenie jakiejś czynności nie przekreśla nadziei na jej uczynnienie, wyleczenie. Dlatego też w obszarze terapii osób z niepełnosprawnością podejmuje się nieustanne wysiłki, aby owo uczynnienie powodować, bez względu na typ niepełnosprawności. „Niepełnosprawność nie pozbawia, ani nie upośledza istoty, czyli tego wymiaru bytu ludzkiego, który decyduje o jego godności osobowej”<sup>13</sup>.

W tym świetle podkreślać się powinno także inny, istotny element, a mianowicie znaczenie osobowości. Temat dziś niezwykle ważny w narracji współ-

<sup>10</sup> S. Szuman, *Natura, osobowość i charakter człowieka*, Kraków 1995, s. 17.

<sup>11</sup> Tomasz z Akwinu, *Summa Theologiae*, I, q. 29, a. 3; II-III, q. 32, a. 5.

<sup>12</sup> W. Chudy, *Człowiek niepełnosprawny w świetle filozofii*, [w:] *Filozofia i teologia w życiu człowieka*, red. P. Mazanka, Warszawa 2001, s. 113–126.

<sup>13</sup> Tamże, s. 69.

czesnej filozofii, zwłaszcza jej nurtu wariabilistyczno–postmodernistycznego i wyrosłej z niego psychologii i pedagogiki. Filozofia i psychologia tego nurtu akcentują bardziej indywidualność człowieka, redukując go niejednokrotnie do świata przyrody. Prym wiedzie psychologia eksperymentalna<sup>14</sup>, według której rzeczy mają sens i są godne badania, jeśli mogą być mierzone, określone ilościowo i dowiedzione naukowo, dlatego, w dobie fordyzmu, dotychczasowa psychologia, skupiająca swoją uwagę na studiowaniu duszy (*psyche*) i rozumu, musiała ustąpić miejsca „ponowoczesności”. Według J. Dewey’a, teoretyka zmian w amerykańskiej edukacji, „człowiek jest zwierzęciem, osamotnionym w swoich reakcjach i całkowicie zależnym od eksperymentalnych danych”<sup>15</sup>.

W opozycji do takiego stanowiska stoją poglądy niektórych współczesnych filozofów nurtu personalizmu<sup>16</sup>, którzy twierdzą, że indywidualność można dostrzec także u zwierząt, osobowość natomiast tylko u człowieka<sup>17</sup>. Ponadto, zwierzęta posługują się instynktem, człowiek zaś intelektem. Ta zdolność pozwala człowiekowi przekraczać determinizm gatunkowy i dzięki temu stać się sobą jako cel dla siebie. Stefan Swieżawski zauważa, że człowiek istnieje nie tylko w naturze, ale także w kulturze, tworzy kulturę osobową lub osobistą, polegającą na dążeniu do doskonałości własnej osobowości i do osiągnięcia pełni,

<sup>14</sup> Za jej twórcę uważa się niemieckiego psychologa i filozofa Wilhelma Maximiliana Wundta (1832–1920), który postulował zajęcie się wyłącznie ludzkim doświadczeniem. Ze szkoły W. Wundta wywodzą się nazwiska takie jak John Dewey czy Edward Lee Thorndike, [w:] P. Lionni, *Szkoła Lipska i systematyczna destrukcja edukacji*, tłum. Jan Białek, Skórczewo k. Poznania 2020, s. 5–27.

<sup>15</sup> Tamże, s. 26.

<sup>16</sup> Zauważyć należy, że istnieją rozmaite ujęcia personalizmu, a zróżnicowanie to wynika z odmiennych założeń filozoficznych i związanego z nimi rozumienia człowieka jako osoby. Więcej na ten temat między innymi: W. Granat, *Osoba ludzka. Próba definicji*, Sandomierz 1961, s. 13 oraz B. Kiereś, *Problem personalizmu a pedagogika*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin — Seria pedagogiczna” 2–3 (2010–2011), s. 46–75. W niniejszym artykule personalizm jest rozumiany w nurcie chrześcijańskim, wywodzącym się z myśli Tomasza z Akwinu.

<sup>17</sup> S. Kowalczyk, *Metafizyka ogólna*, Lublin 1998, s. 171. Współczesna pedagogika także opowiada się za indywidualizmem, idąc śladem nurtu psychologicznego wypracowanego w XIX wieku przez Wilhelma Maximiliana Wundta, dla którego rzeczy miały sens i były godne badania, jeśli mogły być zmierzone, określone ilościowo i naukowo dowiedzione. Jeśli żadna z podanych metod nie nadawała się do odniesienia do ludzkiej duszy, proponował, aby psychologia zajęła się ludzkim doświadczeniem, „doprawdy wydaje się być bezwartościowym marnowaniem energii, by wracać do bezcelowej dyskusji na temat natury duszy, która była ostatnimi czasy w modzie i praktycznie nadal jest, zamiast angażować swoją energię wszędzie tam, gdzie przekłada się ona na konkretne rezultaty [...]”, cyt. za: P. Lionni, *Szkoła lipska i systematyczna destrukcja edukacji*, dz. cyt., s. 5.

którą będzie w stanie osiągnąć po zrozumieniu, na czym polega jego istnienie<sup>18</sup>. Zatem realistyczna koncepcja osoby powinna być punktem odniesienia dla pedagogicznego, czyli edukacyjnego i wychowawczego wymiaru inkluzji, by pomagać osobie przede wszystkim w dążeniu do jak najpełniejszego poznania i rozumienia siebie w realnej rzeczywistości.

### 3. Niezależność od środowiska — ja podmiotowe

Wspomniany wcześniej fakt poznania, wyróżniający człowieka ze świata przyrody, pociąga za sobą inny: niezależność od środowiska. Wprawdzie człowiek potrzebuje zaspokojenia swoich instynktów, ale równocześnie potrzebuje czegoś więcej, poznawania innych realności, interesuje się nimi, nawet jeśli nie ma z nich bezpośrednio pożytku. Na ogół człowiek widzi w tym, co postrzegane, to co postrzegalne, a w tym, co postrzegalne — to, czego nie da się postrzec zmysłami<sup>19</sup>. Człowiek jest otwarty na cały świat, co pozwala mu dystansować się od przedmiotu, odbierać go jako przedmiot, jako realność odmienną niż on sam. Może wartościować przedmioty, reagować na nie według własnego uznania. Może też panować nad własnymi instynktami, przeciwstawiać się im lub je uszlachetniać. Świadczy to o realnym istnieniu „ja”, które może postrzegać świat jako „nie-ja”<sup>20</sup>. Już samo słowo „osoba”<sup>21</sup> wiąże się z doświadczeniem „samego siebie”, co jest dla każdego człowieka oczywiste, gdy mówi „ja”, gdy przeżywa „ja” w działaniu. Jest to egzystencjalne doświadczenie samego siebie, gdyż oznacza, że „wiem, że działam i przeżywam owo działanie, istnieję”. Doświadcza się wówczas własnego „ja”, immanentnego we wszystkich działaniach „moich”, ale też doświadcza się równocześnie transcendencji własnego „ja” do tych aktów.

<sup>18</sup> S. Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Kraków 1983, s. 118 i nn.

<sup>19</sup> C. Valverde, *Antropologia filozoficzna*, tłum. G. Ostrowski, Poznań 1998, s. 148.

<sup>20</sup> K. Dąbrowski, *O dezintegracji pozytywnej*, Warszawa 1964, s. 22. Autor stoi na stanowisku, że człowiek jest w stanie przekroczyć i wyodrębnić się ze struktur społecznych jako osoba.

<sup>21</sup> Osoba według słownika etymologicznego języka polskiego, A. Brücknera oznacza: osobowo, uosabiać, osobisty, osobny, odosabniać się, »na osobności, osobnik, osobliwy«. Słowianin urobił od zwrotu o sobie (samym) przysłówek osob', 'osobnie' (jak tyle innych podobnych, por. opieć, przybiel, itp.) podczas spółnoty, a później każdy język z osob' dalsze wywodził; podobnie łac. *persona* (z *per se*, t.j. 'dla siebie'), [w:] *Słownik etymologiczny języka polskiego/osoba* — Wikizródła, wolna biblioteka (wikisource.org) [dostęp z dn. 25.10.2022].

Inaczej nazwać to można samoświadomością, czyli bezpośrednim dotarciem poznawczym do bytu–podmiotu, zdolnym do wejścia w kontakt z całym światem, wraz z poznawczym doświadczeniem „siebie”<sup>22</sup>. Jest to zjawisko wyróżniające człowieka od wszelkich innych bytów poznających, zwierzęcych.

Jak wspomniano wcześniej, zwierzęta działając instynktownie, czyli zgodnie ze zdeterminowaną naturą, mają świadomość przedmiotu poznania i potrafią się dostosować do jego struktury i działania, bez dystansu poznawczego, bez ukazywania „ja” transcendującego przedmiot. Człowiek natomiast, mając za przedmiot swego poznania byt w jego ogólności oraz dokonując refleksji nad swymi działaniami poznawczymi, ukazuje sposób i źródło tego działania, transcenduje i przedmiot, i samego siebie, ujmując relacje przedmiotowo–podmiotowe, co wywołuje „dystans” poznawczy i transcendencję jaźni zarówno nad przedmiotem, jak i nad sposobem samego poznania oraz płynącego stąd działania<sup>23</sup>. Ten dystans objawia się czasem protestem podmiotu wobec przedmiotowych bodźców. Rozumienie własnych działań ukazuje człowiekowi własne istnienie — wiem, że jestem podmiotem działającym, ale nie ukazuje, kim jestem jako podmiot. Aby to wiedzieć, należy poznać to wszystko, co „ja” spełnia.

Istota ludzka, która posługuje się innymi rzeczami, nie jest jeszcze prawdziwym „ja”. Romano Guardini nazywa ją „podmiotem użytkującym i walczącym”. Zaczyna ona istnieć jako „ja” tylko wtedy, gdy pozwala drugiej osobie „wydobyć się z własnego centrum”. „Gdy człowiek staje jako »ja« naprzeciw jakiegoś »ty«, coś się wewnątrz niego zaczyna. [...] opada osłona, dzięki której podmiot spełniając akty, zajmuje postawę »rzeczwą«. Gdy dostrzegam siebie jako kogoś, kto jest »ja«, otwieram się i ukazuję siebie. [...] osobowy los wynika dopiero z niczym nieosłoniętego otwarcia się stosunku »ja–ty«”<sup>24</sup>. Tak naprawdę osoba ludzka podmiotowo rozporządza sobą, kiedy jest „ku innym osobom”. Inne osoby zazwyczaj upoważniają ją do dokonywania pewnych aktów wolności podmiotowej, łącznie z tymi najbardziej znaczącymi. Szacunek okazywany człowiekowi jako osobie poprzez innych umożliwia mi szanowanie siebie jako osoby. Bezwarunkowa akceptacja osoby przez całe otoczenie społeczne jest niezwykle

<sup>22</sup> M. Krąpiec, *Kim jest człowiek*, [w:] *Wprowadzenie do filozofii. Przewodnik. Rozumieć człowieka i jego działanie*, red. P. Gondek, t. 2., Lublin 2000, s. 7–104.

<sup>23</sup> A. Andrzejuk, *Istnienie i istota*, Komorów 2003, s. 49.

<sup>24</sup> R. Guardini, *Świat i osoba. Próby ujęcia chrześcijańskiej nauki o człowieku*, tłum. M. Turowicz, [w:] tenże, *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, taska, los*, Kraków 1969, s. 187–188.

istotna dla umożliwienia jej akceptowania siebie. Jeśli wszystkie osoby znaczące w życiu odmówią akceptowania osoby taką, jaka ona jest, wówczas dokonuje się okaleczenie relacji ze sobą samym. Mamy tu do czynienia z czymś więcej niż tylko empiryczną psychiczną potrzebą afirmacji przez innych. Wydaje się raczej, że istnienie osoby wyrasta z osobowego bycia ku innym i z innymi. To dlatego odgrywają oni tak ważną rolę w pośredniczeniu między „mną i mną samym”. Antoni Kępiński mówi o otoczeniu społecznym także w kontekście zdrowia psychicznego jednostki. Według niego, otoczenie pełni funkcję zwierciadła, w którym przegląda się osoba. Tworzący się w ten sposób obraz (autoportret) ma znaczący wpływ na postrzeganie samego siebie. Nieakceptujący staje się prawdziwym atakiem na osobę, poważną (o ile zupełnie nieprzezwykłą) przeszkodą dla relacji ze sobą samym<sup>25</sup>. Tworzący się w otoczeniu społecznym autoportret realny jest obrazem siebie, przeżywaniem wartości siebie i przeżywaniem siebie jako dobra, stanowi podstawę indywidualności, tożsamości i wolności wewnętrznej osoby ludzkiej<sup>26</sup>. Podobne intuicje przedstawia Martin Buber, który twierdzi, że „człowiek chce być afirmowany przez człowieka w swoim byciu i chce być obecny w byciu drugiego. Osoba ludzka potrzebuje afirmowania, ponieważ potrzebuje go człowiek jako człowiek. Nie potrzebuje go zwierzę, ponieważ nie doświadcza wątpliwości, czym jest. Inaczej człowiek: wygnany z królestwa przyrody i skazany na ryzyko kategorii samotnej, otoczonej chaosem, który narodził się wraz z nim, wygląda skrycie i lęklwie zgody na bycie, którą może otrzymać tylko od drugiego człowieka. Ludzie podają sobie nawzajem niebiański chleb bycia jaźnią”<sup>27</sup>. Buber sugeruje, że tylko w relacji z innymi osobami człowiek jest w stanie osiągnąć podmiotową relację z sobą samym<sup>28</sup>. Ta krótka analiza różnic między człowiekiem jako osobą a światem podkreśla jakościową i gatunkową różnicę między jednym a drugim.

Pozostała do omówienia jeszcze jedna, specyficznie ludzka cecha, jaką jest jedyny w swoim rodzaju sposób poznawania i autodeterminacji. Analiza tej właściwości pozwoli nie tylko lepiej poznać człowieka, ale też pozwoli na uchwycenie rzeczywistości, jaką jest osiągnięcie prawdy, a autodeterminacja

<sup>25</sup> A. Kępiński, *Melancholia*, Warszawa 1979, s. 123–126.

<sup>26</sup> A. Maciuszek, *Obraz człowieka w dziele Kępińskiego*, Wrocław 1996, s. 118–119.

<sup>27</sup> M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992, s. 137.

<sup>28</sup> Por. także; M. Scheler, *Istota i formy sympatii*, tłum. A. Węgrzecki, wyd. II, Warszawa 1986, s. 21–28.

w kierunku wyboru dobra — korzystanie z wolności. W obydwu przypadkach mamy do czynienia z najwyższymi prerogatywami istoty ludzkiej.

#### 4. Poznanie

Wspomniana wcześniej psychologia empiryczna nie pyta o władze człowieka jako takie. Poprzestaje na obserwowaniu i klasyfikowaniu danych doświadczalnych, starając się mówić o funkcjach, a nie o władzach. Natomiast filozofia, a raczej metafizyka stawia takie pytania. Na jej gruncie możemy zapytać, jakie władze i możliwości pozwalają człowiekowi realizować akty poznania zmysłowego, pamięciowego, intelektualnego, rozumowego oraz akty wolitywne. Skoro człowiek spełnia te akty, to musi posiadać władze lub możliwość ich realizacji. Scholastycy podpowiadają, że władza to bliski początek działania, a chodzi o działania zmysłów (doświadczenie zmysłowe), intelektu (postrzeganie rzeczy, sądy), rozumu (rozumowanie, dedukcja, indukcja), woli (decyzje, nakazy, poświęcenie dla innych, etc.). Nie ulega więc wątpliwości, że w człowieku istnieją władze, poprzez które wykonuje on swoje czynności życiowe. Wszelka czynność, jak sugeruje Tomasz z Akwinu, jest sprawą albo władzy czynnej albo biernej. W stosunku do władzy biernej przedmiot pełni rolę przyczyny sprawczej, czyli początku. Natomiast w stosunku do władzy czynnej, przedmiot pełni rolę końca i celu<sup>29</sup>. Ponadto Akwinata podkreśla, że to nie zmysły poznają czy intelekt, lecz człowiek za ich pośrednictwem *manifestum est enim quod hic homo singularis intelligit (wyraźnie widać, że tym, który pojmuje, jest pojedynczy człowiek)*<sup>30</sup>. Niniejszym afirmuje człowieka pojmowanego jako całość, który widzi, słyszy, wspomina, pamięta, myśli przy pomocy swoich władz, innymi słowy, każda czynność jest właściwością całego substancjalnego systemu, jakim jest człowiek.

Jednym ze stałych elementów właściwych każdemu człowiekowi jest poznanie zmysłowe, albo jak chce Arystoteles, „wrażenie”<sup>31</sup>. To, co nazwiemy

<sup>29</sup> Tomasz z Akwinu, *Summa Theologica*, I, q. LXXVII, a. III, c.

<sup>30</sup> Tamże, a. V, c.

<sup>31</sup> W tradycji arystotelesowskiej pojęcie „wrażenie” jest szerokie i pojemne, zawiera tak różne treści, że trudno podać jednoznaczną jego definicję. Ogólnie rzecz biorąc wrażenie jest to obecność w ludzkiej świadomości pojedynczych jakości zmysłowych, takich jak kolor, zapach, dźwięk, napięcie mięśni, równowaga, etc.

„światem”, albo „naszym światem”, uobecnia się za pomocą zewnętrznego lub wewnętrznego doświadczenia<sup>32</sup> zmysłowego. Wrażenie zmysłowe jest zmianą, jaka pod wpływem bodźca zachodzi w człowieku. U dorosłego człowieka rzadko występują wrażenia w czystej postaci, są to raczej spostrzeżenia, które od wrażeń różnią się tym, że są kompleksem stopionych ze sobą wrażeń. Spostrzeżenia mają kształt i postać, co znaczy, że w procesie postrzegania biorą udział bodźce, wrażenia przekazywane za pomocą organów zmysłów i centralnego układu nerwowego, ale też jakiś czynnik wyższy, „forma”, nadająca heterogenicznej wielości przestrzenno-czasowej rozmaitych wrażeń postać kompletnych spostrzeżeń<sup>33</sup>. Stoi to w sprzeczności z poglądami psychologów XX wieku, którzy sądzili, że spostrzeżenia powstają na zasadzie zwykłego kojarzenia pojedynczych wrażeń. Widząc czarnego kota, widzimy nie tylko czarny kolor jego sierści, kształt, ale widzimy wcześniejsze jego doświadczenie, miękkości, delikatności, elegancję, zapach, *etc.* Podobnie, słuchając koncertu, nie słyszymy pojedynczych dźwięków muzycznych, ale harmonię, rytm, atmosferę teatru, słowem wszystko, z czym się nam kojarzy. Są to nie tylko pojedyncze wrażenia, ale spostrzeżenia złożonych realności. Skoro tak się dzieje, to oznacza, że człowiek posiada wewnętrzną władzę zmysłową, która dokonuje scalenia wrażeń płynących z poszczególnych zmysłów. Tą władzą jest zmysł wspólny, nazywany także właściwym (*sensus communis vel sensus proprius*)<sup>34</sup>, który działa pod wpływem jedności bytu. Dalsze operacje na treściach zmysłowych prowadzą do stwierdzenia faktu ich przechowywania. Ten swoisty magazyn nazywamy pamięcią (*memoria*)<sup>35</sup>. Istnieje także władza przypominania tego, co zmagazynowane (*reminiscentia*), której zadaniem jest wydobywanie z pamięci znajdujących się tam wrażeń zmysłowych i przekazywaniu ich władzy osądu (*vis cogitativa*), która dokonuje się podczas szeregu różnych działań. Jednym z nich jest łączenie wrażeń z towarzyszącymi im uczuciami. Uczucia natomiast są w funkcjonowaniu w człowieku zmysłowych władz pożądanymi,

<sup>32</sup> Pojęcie to zostało zastosowane w terminologii Schellinga, Hegla i Husserla, którzy jego zakres semantyczny rozciągali także na „doświadczenia ducha”. Por. C. Valverde, *Antropologia filozoficzna*, dz. cyt., s. 188.

<sup>33</sup> Tamże, s. 189.

<sup>34</sup> A. Andrzejuk, *Istnienie i istota*, dz. cyt., s. 62.

<sup>35</sup> M. Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, tłum. A. Węgrzecki, S. Czerniak, Warszawa 1987, s. 66–67.

które na poziomie zmysłowym są jego ustosunkowaniem się do poznawanej rzeczywistości. Tomasz z Akwinu skonstatuje, że uczucia to zareagowanie pożądania zmysłowego na wyobrażenie dobra lub zła fizycznego. Człowiek jednak, na skutek działania w nim zmysłowych władz poznawczych, nie tylko doznaje uczuć, lecz także zdobywa wiedzę o świecie, umiejętności, które pozwalają mu na racjonalne zachowanie się, adekwatne do rzeczywistości oraz korzystanie z otaczających go bytów. Na podstawie tego, co zostało powiedziane, można wyznaczyć drogę poznawania, czyli przechodzenia od wrażeń do pojęć i najważniejszej z naszych władz poznania, jakim jest poznanie intelektualne.

Większość filozofów zgadza się co do tego, że człowiek posługuje się poznaniem intelektualnym, by ująć otaczającą go rzeczywistość. Trudność zaczyna się w momencie rozstrzygnięcia, w jaki sposób dokonuje się w nas to poznanie. Platon zakładał, że człowiek dysponuje intelektem, który bezpośrednio odbiera treści poznawane intelektualnie, ale nie podaje sposobu, w jaki to czyni. Jednym z założeń platońskich było to, że człowiek przychodzi na świat z pełnią wiedzy i w drodze anamnezy uświadamia je sobie, lub raczej przypomina. Św. Augustyn czy Anzelm z Canterbury sądzili, że idee poznawcze są darem Bożym (*iluminacja*); a Kartezjusz, że są one po prostu wrodzone. Zagadnienie zdaje się trudne do rozstrzygnięcia, ponieważ wspomniani myśliciele, ale także za nimi Immanuel Kant czy Edmund Husserl pomijali drogę zmysłową w poznaniu intelektualnym. Dla nich droga poznania zmysłowego i intelektualnego to dwie różne drogi, funkcjonujące obok siebie, w niczym od siebie nie zależąc<sup>36</sup>. Natomiast Arystoteles i św. Tomasz stoją na stanowisku, że wszelkie treści poznawcze, zarówno zmysłowe, jak i intelektualne, dochodzą do nas poprzez zmysły, które są swoistym oknem na świat. Podają też sposób, w jaki intelekt korzysta z powstającej w zmyśle wspólnym postaci zmysłowej. Zdaniem Arystotelesa, człowiek posiada dwa rodzaje intelektu: możliwościowy — jest intelektem poznającym, zachowuje się biernie, zgodnie z naturą całego ludzkiego poznania. Jest on biernym odwzorowaniem rzeczywistości oraz intelekt czynny jako władzę, która wydobywa z postaci zmysłowej treści niezmysłowe, poznawane intelektualnie<sup>37</sup>. Intelekt możliwościowy odpowiedzialny jest za rozumienie, a intelekt czynny za rozumowanie. O człowieku mówimy:

---

<sup>36</sup> A. Andrzejuk, *Istnienie i istota*, dz. cyt. s. 65.

<sup>37</sup> M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s. 115.

„istota rozumna”, czego podstawą jest poznanie intelektualne, poprzez które ujmujemy rzeczywistość i dzięki temu z kolei możemy się dynamicznie rozwijać dobierając w sobie w sposób wolny te akty poznania, które nas doskonalą, nadając nam naszą osobistą, niepowtarzalną „twarz”<sup>38</sup>. Naturalnym następstwem takiego poznania jest wolność (zdeterminowana naturą rozumną) w obszarze działania. „Wobec tego byt osobowy, który może wszystko poznać, wszystko umiłować, może sobie wybrać własne osobiste dobro, własny cel i całe swe działanie może przyporządkować dobru poznanemu i przez siebie wybranemu; a to znaczy, że może transcendować całą przyrodę i jej determinację”<sup>39</sup>.

## 5. Osoba z niepełnosprawnością jako podmiot poznania

Analizując problem niepełnosprawności osoby ludzkiej z punktu widzenia filozofii, powinno się przyjąć dwojaki punkt odniesienia, a mianowicie z pozycji osoby z niepełnosprawnością analizującej przeżywanie własnej niepełnosprawności, lub z punktu widzenia osoby zdrowej analizującej stosunek do choroby i ludzi chorych. Postaram się krótko naświetlić obydwie te podejścia.

Na początku naszych rozważań dotyczących osoby, zostało wykazane, że niepełnosprawność nie czyni osoby niepełnosprawnej bytowo i z punktu widzenia realistycznej metafizyki; nie ma danych do określania jakiejś odrębnej kategorii w tym aspekcie. Przyjęcie natomiast perspektywy fenomenologicznej, czyli otwarcia się na zjawisko niepełnosprawności, ukazuje inne aspekty tej problematyki. Jej podstawą jest przeżywanie przez człowieka swej ułomności rozciągające się na optykę sensu życia. Najważniejszym wymiarem życia osoby dotkniętej niepełnosprawnością jest kondycja psychiczna i zdolność przewycięzania oraz przemiany swoich ograniczeń. Innym, równie istotnym jest rozumienie sensu niepełnosprawności i odkrywanie stojących za nimi wartości. Takie rozumienie niepełnosprawności prowadzi do „ujęcia życia we właściwych proporcjach aksjologicznych i eschatologicznych, stanowi szansę utrzymania

---

<sup>38</sup> M. Krąpiec, *Metafizyka. Ogólna teoria rzeczywistości*, [w:] *Rozumieć rzeczywistość*, red. P. Gontek, Lublin 2000, s. 160.

<sup>39</sup> Tamże.

modelu życia, szczęścia i moralności na poziomie właściwym dla wartości człowieczeństwa”<sup>40</sup>.

Niemal każdy człowiek dotknięty chorobą czy kalectwem postrzega to jako obciążenie i ograniczenie. Reakcja psychologiczna na tę sytuację może wywołać szok, niedowierzanie, bunt. Zabiegi terapeutyczne mogą być postrzegane jako dodatkowo utrudniające mu normalne funkcjonowanie. Człowiek odbiera to doświadczenie jako zło. W filozofii moralnej nazwalibyśmy zło — brakiem dobra. Naturalnym w tej sytuacji jest pytanie, „dlaczego ja?”, które wiąże się z pytaniem o cel zła i sens tego konkretnego przyporządkowania owego braku tej właśnie osobie<sup>41</sup>. Człowiek dotknięty ułomnością poświęca swą energię życiową, myśli i siły w o wiele większym stopniu niż osoba zdrowa, walce z cierpieniem, bezradnością i przezwyciężaniu sytuacji, w jakiej się znalazł. Ten ciężar przygniata zdolności projekcyjne człowieka, przytłacza jego poczucie sensu i często redukuje osobowe poczynania ludzkie do odruchów samozachowawczych<sup>42</sup>. Jednak człowiek ma szansę i znane są przykłady, kiedy dzięki prawom kompensacji i sublimacji odkrywa nowe źródła energii życiowej. Wchodzi niejednokrotnie na drogę odczytania na nowo swojej tożsamości jako osoby dotkniętej niepełnosprawnością<sup>43</sup>. Przekracza ograniczenia wywołane ułomnością i stwarza nowe, osobiste wartości. To ze sprzeciwu wobec nieuchronności cierpienia, wobec jego niepojętości, wyrastają pytania, które uczą człowieka myśleć, i które temu myśleniu nadają szczególne znaczenie. Cierpienie staje się wówczas przyczyną dodatkowego dobra. „Walka z ułomnością usprawnia człowieka do działania w kierunkach innych, różnych od homeostazy, hartuje go w jego relacji do własnego upośledzenia, a przez to dystansuje wobec niego”<sup>44</sup>. Brak i zło okazuje się być szansą. Dostrzeżenie

---

<sup>40</sup> W. Chudy, *Człowiek niepełnosprawny w świetle filozofii*, [w:] *Filozofia i teologia w życiu człowieka*, red. P. Mazanka, Warszawa 2001, s. 118.

<sup>41</sup> P. Ricoeur, *Zło*, tłum. E. Burska, Warszawa 1992, s. 15.

<sup>42</sup> H. Sęk, *Spółeczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1991, s. 451–455. Autorka powołuje się na koncepcję Nancy Kerr (1933–2001) psycholog rehabilitacyjnej, która opracowała etapy reagowania osoby na doświadczenie niepełnosprawności.

<sup>43</sup> H. Gasiul, *Personalistyczna koncepcja osobowości. Podstawy teoretyczne. Mechanizmy rozwoju i jego zakłóceń*, Warszawa 2022, s. 241. Autor w swojej książce podkreśla między innymi świadomość kresu życia jako argumentu dla podejmowania wysiłku odkrywania własnej tożsamości.

<sup>44</sup> Por. Teilhard de Chardin, *O szczęściu, cierpieniu, miłości*, tłum. W. Sukiennicka. M. Tazbir, Warszawa 1981, s. 90.

własnej niepełnosprawności i włączenie jej w projekt życia, zmienia charakter widzenia świata i nadaje nowy walor relacjom osoby z otaczającą rzeczywistością. Miguel de Unamuno twierdzi, że „cierpienie jest drogą świadomości i to przezeń istoty żywe zyskują świadomość samych siebie [...] rozkoszując się przyjemnością, człowiek zapomina o sobie, o swym istnieniu, wykracza z siebie ku czemuś innemu, obcemu, wyobcowuje się. Zaś wchodzi w głąb siebie samego, zwraca się ku sobie, sobą staje się w bólu”<sup>45</sup>. Niepełnosprawność i połączone z nią doświadczenie cierpienia „darowują” człowiekowi nie tylko zdolność samopoznania i autorefleksji, ale odzyskuje on niejako samego siebie i szansę „wypalenia” w ich ogniu własnej wielkości<sup>46</sup>. Dzięki swemu cierpieniu, człowiek cierpiący więcej wie, niż najrozumnijsi i najmędrsi wiedzieć mogą”<sup>47</sup>. W doświadczeniu niepełnosprawności rewizji ulega także dotychczasowa hierarchia wartości, koncepcja szczęścia i sensu życia, zmienia się rola relacji z innymi ludźmi, przewartościowana zostaje także hierarchia wartości, zwłaszcza projektowanych kulturowo, na rzecz prostszych, bardziej naturalnych. Zmienia się także koncepcja życia szczęśliwego, łączonego do tej pory ze zdrowiem, sprawnością fizyczną, poziomem inteligencji, *etc.* — nie stanowią już one warunku koniecznego. Za ważniejsze postrzegane są relacje międzyludzkie, takie jak przyjaźń, miłość oraz wartości transcendentne. Pojawia się horyzont przygodności życia ludzkiego związany z przeżywaniem choroby lub kalectwa. Martin Heidegger nazywa to horyzontem śmierci<sup>48</sup>. Można powiedzieć, że osoby dotknięte chorobą czy niepełnosprawnością żyją i doświadczają większej świadomości własnej przygodności, co może stanowić szczególną szansę zwłaszcza w czasach współczesnych, które charakteryzują się pośpiechem, rewolucją w obyczajowości, relatywizacją wartości nie sprzyjają harmonizowaniu ludzkiej świadomości, zwłaszcza w przeżywanym przez człowieka własnym życiu, kategorii śmierci. Dziś odmawia się nadawania sensu śmierci, dowodzi to, że nie potrafimy także nadawać sensu cierpieniu i niepełnosprawności.

<sup>45</sup> M. de Unamuno, *O poczuciu tragiczności życia wśród ludzi i wśród narodów*, tłum. H. Woźniakowski, Kraków-Wrocław 1984, s. 165–157.

<sup>46</sup> J. Filek, *Filozofia jako etyka*, Kraków 2001, s. 134.

<sup>47</sup> F. Nietzsche, *Poza dobrem i złem*, tłum. S. Wyrzykowski, [w:] *filozofia–friedrich–nietzsche–poza-dobrem-i-złem.pdf* (3bird.pl) [dostęp z dn. 25.10.2022].

<sup>48</sup> M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa 2004, s. 409 (§ 65).

## 6. Osoba z niepełnosprawnością jako przedmiot poznania

Cała obiektywna forma życia człowieka doświadczającego cierpienia, czy to będzie ułomność fizyczna, czy zaburzenia w rozwoju, czy niepełnosprawność umysłowa, jest w określony sposób postrzegana przez otoczenie, przez ludzi zdrowych i sprawnych. Pierwszą reakcją, jaka często towarzyszy spotkaniu człowieka ułomnego, którego kalectwo lub choroba są widoczne, jest rodzaj szoku, który wiąże się z negatywnym postrzeganiem osoby ułomnej<sup>49</sup>. Spostrzeżenie to zaburza u człowieka zdrowego pewien naturalny porządek o charakterze „normalnym”, ponieważ na co dzień dalecy jesteśmy od myślenia o życiu w aspekcie przygodności. Przeżycie związane z doświadczeniem niepełnosprawności u innej osoby wywołuje różne reakcje, od odrzucenia i niechęci, przez lęk, przerażenie i odrzucenie, po współczucie i litość. Za każdym razem jednak będzie to przeżycie nadzwyczajne, zakłócające codzienny bieg strumienia świadomości. Zetknięcie się z ułomnością nieuchronnie wyzwala myślenie o sobie i o bliskich nam osobach i zagrożeniu chorobą, kalectwem, czy śmiercią. Uświadamiamy sobie własną przygodność egzystencjalną oraz swoistą równość wobec przygodności wszystkich osób ludzkich<sup>50</sup>. Człowiek ułomny staje się znakiem, sygnałem przygodności bytowej człowieka w ogóle, ukazuje los wszystkich istnień ludzkich. Wspomniana wcześniej zmiana w hierarchizacji kręgu wartości, jakiej doświadcza osoba ułomna, z konieczności koncentruje się na wartościach życiowo podstawowych, pomijając niejednokrotnie te, które towarzyszą osobom zdrowym. W obszarze działania tych osób częściej spotkać można wartości i potrzeby takie jak solidarność międzyludzka, pomoc bliźniego, radość, poczucie bezpieczeństwa, życzliwość bliskich, miłość, niż takie jak kariera, sukcesy zawodowe, taktyczne, czy opłacalność podejmowania działań. Widać to szczególnie w przypadku osób dotkniętych autyzmem, które w różnym stopniu, ale nierzadko rezygnują z takich sfer życia, gdzie dominuje konkurencyjność, rywalizacja, bądź wysiłek fizyczny, którego nie potrafią podjąć. Przez to kondycja życiowa osób z niepełnosprawnością nabiera sensu w szeregu prostych i zdrowych wzorców kulturowych: moralnych, aksjologicznych i społecznych. Konfrontacja przejawów zachowań osób z niepełnosprawnością

<sup>49</sup> Por. M. Scheler, *O sensie cierpienia*, tłum. A. W., „Znak” 384–385/1986, s. 18.

<sup>50</sup> W. Chudy, *Człowiek niepełnosprawny w świetle filozofii*, dz. cyt., s. 122.

z przejawami zachowań osób zdrowych prowadzi nieraz do konkluzji negatywnie oceniającej niektóre wymiary terażniejszej kultury. Mam tu na myśli wymiar kultury moralnej. Osoba z niepełnosprawnością powinna cieszyć się atencją i szacunkiem z racji bycia osobą, a nie ze względu na jej niepełnosprawność, ponieważ w aspekcie moralnym osoba z niepełnosprawnością nie jest ani lepsza, ani gorsza. „Należna jej afirmacja wynikać powinna z tego, że jest osobą i nosi wartość ontyczną godności, wyróżniającą ją spośród innych bytów naturalnych”<sup>51</sup>, chociaż, charakter konkretnych sytuacji moralnych znacząco wyróżnia dziedzinę powinności w kontakcie z ludźmi dotkniętymi niepełnosprawnością. Postawa wobec owej powinności jest moralnym sprawdzianem drugiego. Sytuacja zdrowotna osoby z niepełnosprawnością wymaga częstszych aktów pomocy niż osoba zdrowa, dlatego też czynności, jakie wykonuje drugi, czy to będzie terapia, psychoterapia, pomoc medyczna, techniczna czy wsparcie emocjonalne, powinna być naturalną konsekwencją kontaktu i relacji międzyosobowej człowieka z człowiekiem. Relacja ta wymaga trudu, cierpliwości, ostrożności i regularności a niekiedy odwagi, wyrzeczenia i poświęcenia. Realizacja takiej postawy lub jej brak stanowi istotę sprawdzianu moralnego, którym dla nas jest sytuacja osoby z niepełnosprawnością.

Kondycja życia osób dotkniętych chorobą zawsze wytrąca nas z rutyny codzienności i kieruje naszą uwagę na wartości rzeczywiście i autentycznie przynależne do natury ludzkiej. Pozwala na uświadomienie sobie sensu własnego życia i kondycji wspólnoty ludzkiej. Wzywa do solidarności i tworzenia realnej przestrzeni dla dobra wspólnego.

## **7. Aspekty poznawcze w projektowaniu działań inkluzyjnych**

Wspólnota ludzka powinna być otwarta na bycie w niej osób z niepełnosprawnością afirmując ich osobową godność oraz miejscem ich osobowego rozwoju. Taką rolę pełnić powinna przede wszystkim rodzina. To tu osoba staje się, jest wezwana do samopoznawania i tworzenia siebie. To tu dowiadyje się nie tyle kim jest, ale kim może i powinna się stać, także w aspekcie dotykającej jej niepełnosprawności. Tu także ma miejsce relacja między oso-

---

<sup>51</sup> Tamże, s. 125.

bami, istotna o tyle, że na niej budowane jest stawanie się człowieka. Levinas podkreślał znaczenie „ty” dla uświadomienia sobie własnego „ja”. Pojawianie się „ty” pozbawia „ja” imperializmu i egoizmu, w to miejsce pojawia się odpowiedzialność. Pojmował człowieka jedynie w relacji z innymi, w relacji „ja–ty” i we wspólnocie<sup>52</sup>. Odkrył ponadto, jak wielkie znaczenie dla realizacji osoby ma komunikacja międzyludzka. Dziś rzeczywistość międzypersonalna (relacji i komunikacji) przeżywa duży kryzys. Objawia się on w nietrwałych relacjach, braku przyjaźni, atomizacji, oddaleniu, trudnościach w kontaktach, obojętności. Doświadczają tego najmocniej dzieci i osoby młode, borykające się z własnymi problemami w osamotnieniu, często z poczuciem alienacji od wspólnoty. Poznawanie siebie nie należy do zadań łatwych, jednak w dzisiejszym świecie jest dodatkowo utrudnione wskutek niezmiernie różnorodności i płynności społecznych wzorców, standardów ważności, kryteriów ocen i związanej z nim ulotności indywidualnego doświadczenia<sup>53</sup>. „Osoba formuje swój obraz przez pryzmat sytuacyjnych czy chwilowych oczekiwań, doraźnych zadań i coraz częściej uwzględnia jako najważniejsze cechy kompetencyjne, sprawnościowe, fizyczne oraz materialne. Poczucie odrębności osoby wydaje się okazjonalne, wyrwykowe, niepewne, z powodu zmiennych standardów, a także zafałszowane z tego powodu, że proces samopoznania przebiega często w rzeczywistości wirtualnej”<sup>54</sup>, zamiast w sytuacjach realnych, wymagających zaangażowania i odpowiedzialności. Jednym z działań, które mogą wyjść naprzeciw opisanym trudnościom w jakimś stopniu jest realizacja idei inkluzji, która pozwala na tworzenie wspólnoty, w tym wypadku edukacyjnej i wychowawczej, łagodzącej obligatoryjność i formalizm szkoły. Już samo organizowanie procesu edukacyjnego z uwzględnieniem zajęć kompensujących deficyty lub niedostatki dziecka, zaangażowanie go we wspólne działania, budowanie więzi w bezpośrednim kontakcie z wychowawcą, opartej na szacunku i zrozumieniu, dają możliwość zaistnienia warunków do rozwoju osobowości. W ostatnich latach mówi się także o inkluzyjności działań instytucji kulturalnych i kulturalno-oświatowych, ukuło się też pojęcie „kultura inkluzyjna”, rozumiane jako kultura zachęcająca do uczestnictwa,

---

<sup>52</sup> E. Levinas, *Całość i nieskończoność. Eseje o zewnętrzności*, tłum. A. Kowalska, Warszawa 2002, s. 75.

<sup>53</sup> B. Hołyst, *Życie przeciwko śmierci*, t. 4., Warszawa 2020, s. 437.

<sup>54</sup> Tamże, s. 438.

stwarzająca możliwość spotkań i budowania relacji<sup>55</sup>. Koncepcja inkluzji opiera się na założeniu, że to nie osobę należy zmienić i przystosować do systemu, w tym wypadku szkoły, ale szkoła powinna się zmienić, by zapewnić warunki do budowania osobowości dziecka. Szkoła powinna być miejscem tworzenia się wspólnoty osób, która charakteryzuje się zróżnicowanymi, indywidualnymi potrzebami<sup>56</sup>. Proces włączania ułatwia osobom z niepełnosprawnością społeczną akceptację, a osobom zdrowym możliwość bycia wobec ich niepełnosprawności z poszanowaniem ich godności osobowej. Postawa wobec osób z niepełnosprawnością wymaga od wychowawcy wiedzy, poświęcenia, rozumienia i akceptacji oraz umiejętności tworzenia w szkole takiej rzeczywistości, która ujmie dzieci w ich realności. Rozumienie sposobu poznawania świata przez osobę z niepełnosprawnością daje otoczeniu możliwość jej zrozumienia i akceptacji, ale także tworzenia warunków jej osobowego rozwoju. Nie może się to jednak odbywać kosztem pozostałych osób, specjalnego traktowania niewymagających. Największa uwaga zatem powinna być skierowana w pierwszej kolejności na zrozumienie potrzeb osoby ludzkiej, a na ich podstawie, na rozumienie osoby z niepełnosprawnością, by z drugiej strony rozpoznać własne reakcje we wzajemnych kontaktach. Nauczyciel powinien nie tylko skupiać się na pojedynczo rozpatrywanych objawach trudności dziecka, ale „podejmować trud rozpoznawania splotu cech i uwarunkowań, zmiennych w czasie i miejscu, nasilających się lub słabnących w kontakcie z określonymi osobami w konfrontacji z konkretnymi zadaniami”<sup>57</sup>. Dostrzegając owe zależności nauczyciele i wychowawcy są w stanie do pewnego stopnia tworzyć warunki, w których osoby z niepełnosprawnością będą mogły realizować siebie, np. w przestrzeni szkoły, z zachowaniem głównego jej celu, czyli budowania wiedzy. W przeciwnym wypadku dochodzi do redukcji w zakresie wymagań szkolnych, która dotyka wszystkich jej uczestników. Ponieważ do obowiązków nauczyciela należy dziś także diagnoza indywidualnych potrzeb, niezbędna jest mu wiedza dotycząca objawów określonych zaburzeń, ale także wiedza o tym, jak dziecko postrzega

<sup>55</sup> K. Grzesiak, *Inkluzja w placówkach wychowania pozaszkolnego — przykłady dobrych praktyk*, [w:] *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Aksman, B. Zinkiewicz, Kraków 2019, s. 37–38.

<sup>56</sup> V. Lechta, *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca), podobieństwa i różnice*, [w:] *Krakowska pedagogika specjalna*, red. E. Dyduch, J. Wyczesany, Kraków 2010, s. 30.

<sup>57</sup> A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016, s. 9.

siebie w niepełnosprawności, jak ją przeżywa, jak doświadcza jej skutków, czego oczekuje od społeczności, która je otacza. Nauczyciel organizując działania edukacyjne stoi wówczas na gruncie realizmu i w oparciu o takie właśnie realne podejście, może organizować działania edukacyjno-wychowawcze bez szkody dla jej wszystkich uczestników. Grzegorz Szumski podkreśla także znaczenie zainteresowania ontologicznymi i aksjologicznymi aspektami niepełnosprawności<sup>58</sup>, które powinny towarzyszyć osobom wychowującym. Zmiana w myśleniu o osobach ułomnych prowadzi do podejmowania wielu działań na rzecz zmiany świadomości społecznej dotyczącej osób z niepełnosprawnością i ich roli jako członków społeczności<sup>59</sup>, ale ta zmiana musi dokonywać się w trosce o dobro osoby i być osadzona na realistycznych jej podstawach.

Jedną z zasad w pedagogice jest zasada życzliwej uwagi i wrażliwości oraz podejmowania pozytywnych oddziaływań wychowawczych<sup>60</sup>, które mają prowadzić do budowania osobowych relacji między dziećmi, tworzenia przestrzeni solidarności i przyjaźni, a ostatecznie do budowania u dzieci poczucia własnej wartości. „Wychowanie wówczas staje się zmianą relacji, zawsze ku temu, co lepsze, prawdziwsze i słusniejsze”<sup>61</sup>. Skutkiem natomiast takiego podejścia jest harmonia i wewnętrzny ład całej osobowości człowieka, przejawiającej się we wszystkich jego zachowaniach.

Istotnym w podejmowaniu czynności wychowawczych w szkole jest także tworzenie przestrzeni do wielokierunkowej komunikacji z osobami, także osobami z niepełnosprawnością, ponieważ zakłada ona dialog, a ten z kolei równość osób w nim uczestniczących. W dialogu z wychowawcą dziecko przedstawia sobie siebie, porządkuje wiedzę o sobie i przedstawia siebie innym. Dokonuje oceny własnej osoby, własnych możliwości, ale także otaczającej rzeczywistości. Porządkuje własne doświadczenia i wiedzę o uczuciach, i postawach. Przeprowadza tym samym wychowawcę przez świat swoich przeżyć, uczuć, doświadczeń, lęków, pragnień, ambicji i marzeń. Wychowawca natomiast, jakby zanurzony w świat dziecka, ma możliwość poznania tego świata nie tylko wyrażonego słowami, ale także poprzez działanie, z towarzyszącą

---

<sup>58</sup> G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2013, s. 46.

<sup>59</sup> A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, dz. cyt., s. 17. Autorka powołuje się na poglądy G. Szumskiego.

<sup>60</sup> Tamże, s. 55.

<sup>61</sup> A. Andrzejuk, *Człowiek i dobro*, Warszawa 2002, s. 73.

temu całą gamą dziecięcych uczuć i emocji. Dziecko ukazuje swoistą drugą stronę medalu — świat swojego wnętrza, który w przestrzeni formalnych działań edukacyjnych nie ma szans na ujawnienie się. Wychowawca zazwyczaj postrzega dziecko jako podmiot swoich działań, natomiast w dialogu, w atmosferze zaufania, ma szansę na poznanie tego, jak dziecko doznaje owych działań. Jeśli owocem działań wychowawczych ma być przemiana (*metanoia*) wychowanka, to wychowawca uczestniczący w podróży po świecie dziecka, jest w stanie ocenić, czy jego działania do tej przemiany prowadzą, czy są adekwatne, czy nie chybają, nie są wyobcowane i fikcyjne<sup>62</sup>. Poznając wychowanka, wychowawca także doświadcza przemiany, uświadamia sobie prymat osoby nad rzeczami, a co za tym idzie, pierwszeństwo etyki przed techniką. Powoduje to dalej wysunięcie na pierwszy plan osobowych, życzliwych powiązań między osobami ludzkimi i odsunięcie na plan dalszy powiązań i zależności instytucjonalnych. *Metanoia*, czyli owo oderwanie od rzeczy i skierowanie do osób, wprowadza w humanizm; chronimy go, gdyż chronimy osoby, ich istnienie i nasze z nimi powiązania. To chronienie z kolei tworzy kulturę. „*Metanoia* więc, wymagając w punkcie wyjścia zdystansowania kultury zastanej, powoduje tworzenie kultury humanistycznej, zorientowanej na osoby, istnienie, prawdę, dobro i relacje osobowe”<sup>63</sup>.

## 8. Zakończenie

Mówiąc o wychowaniu należy wspomnieć też o aspekcie kształcenia<sup>64</sup>, ponieważ obydwie te zagadnienia powinny stać się tematami wyjściowymi pedagogiki, obszaru, który winien objąć poznawcze władze zmysłowe i uczucia, budując ich swoistą kulturę, która w praktycznym życiu stanowi roztropność, jako przejawianie się rozumności i mądrości w ludzkim postępowaniu. Organizacja zadań inkluzji bez należytej roztropności prowadzi do rezygnacji z budowania wiedzy, poznawania przez osobę siebie i świata na rzecz dzia-

<sup>62</sup> J. Filek, *Filozofia jako etyka*, dz. cyt., s. 102–112.

<sup>63</sup> A. Andrzejuk, *Człowiek i dobro*, dz. cyt., s. 74.

<sup>64</sup> Ze względu na wąski zakres tematyczny niniejszego artykułu, temat kształcenia jest wspomniany tylko, jako nieodłączny od wychowania, jednak nie analizuję go tutaj. Domaga się on szerokiego, odrębnego opracowania.

łań opiekuńczych, które naturalnie muszą być obecne w szkole, ale nie są jej głównym celem.

W odniesieniu do postulatu inkluzji, dotyczącego tworzenia nowej społeczności, otwartej na osoby z niepełnosprawnościami, należy przede wszystkim zwracać się ku osobie w jej realności. Wykraczać poza ramy pojęciowe i zmieniające się konceptualizacje rzeczywistości. Zauważenie osoby i afirmacja jej godności może stać się elementem zmieniającym perspektywę poznawczą wychowawców. Osoba wówczas, a nie techniczne aspekty, stanie się centrum odniesień.

## Bibliografia

- Andrzejuk A., *Człowiek i dobro*, Warszawa 2002.
- Andrzejuk A., *Istnienie i istota*, Komorów 2003.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992.
- Chudy W., *Człowiek niepełnosprawny w świetle filozofii*, [w:] *Filozofia i teologia w życiu człowieka*, red. P. Mazanka, Warszawa 2001, s. 113–126.
- Crosby J. F., *Zarys filozofii osoby*, tłum. B. Majczyzna, Kraków 2007.
- Dąbrowski K., *O dezynTEGRacji pozytywnej*, Warszawa 1964.
- De Unamuno M., *O poczuciu tragiczności życia wśród ludzi i wśród narodów*, tłum. H. Woźniakowski, Kraków–Wrocław 1984.
- Dyduch, J. Wyczesany, *Krakowska pedagogika specjalna*, Kraków 2010.
- Filek J., *Filozofia jako etyka*, Kraków 2001.
- Gasiul H., *Personalistyczna koncepcja osobowości. Podstawy teoretyczne. Mechanizmy rozwoju i jego zakłóceń*, Warszawa 2022.
- Gogacz M., *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987.
- Granat W., W. Granat, *Osoba ludzka. Próba definicji*, Sandomierz 1961.
- Grzesiak K., *Inkluzja w placówkach wychowania pozaszkolnego — przykłady dobrych praktyk*, [w:] *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Aksman, B. Zinkiewicz, Kraków 2019, s. 21–46.
- Guardini R., *Świat i osoba. Próby ujęcia chrześcijańskiej nauki o człowieku*, tłum. M. Turowicz, [w:] tenże, *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, łaska, los*, Kraków 1969, s. 78–219.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa 2004.
- Hołyst B., *Życie przeciwko śmierci*, t. 4., Warszawa 2020.

- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przekł. M. Wartenberga, Kęty 2001.
- Kępiński A., *Melancholia*, Warszawa 1979.
- Kiereś B., *Problem personalizmu a pedagogika*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin — Seria pedagogiczna” 2–3 (2010–2011), s. 46–75.
- Kowalczyk S., *Metafizyka ogólna*, Lublin 1998.
- Krąpiec M., *Kim jest człowiek*, [w:] *Wprowadzenie do filozofii. Przewodnik. Rozumieć człowieka i jego działanie*, red. P. Gontek, Lublin 2000, s. 7–104.
- Krąpiec M., *Metafizyka. Ogólna teoria rzeczywistości*, [w:] *Rozumieć rzeczywistość*, red. P. Gontek, Lublin 2000, s. 79–233.
- Lechta V., *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca); podobieństwa i różnice*, [w:] Olechowska A., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016.
- Levinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tłum. A. Kowalska, Warszawa 2002.
- Lionni P., *Szkoła Lipska i systematyczna destrukcja edukacji*, tłum. J. Białek, Skórzewo k. Poznania 2020.
- Maciuszek A., *Obraz człowieka w dziele Kępińskiego*, Wrocław 1996.
- Nietzsche F., *Poza dobrem i złem*, tłum. S. Wyrzykowski, [w:] *filozofia–friedrichnietzsche—poza—dobrem–i–złem.pdf(3bird.pl)* [dostęp z dn. 25.10.2022].
- Scheler M., *Istota i formy sympatii*, tłum. A. Węgrzecki, wyd. II, Warszawa 1986.
- Scheler M., *O sensie cierpienia*, tłum. A. W., „Znak” 384–385/1986, s. 3 — 44.
- Scheler M., *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, tłum. A. Węgrzecki, S. Czerniak, Warszawa 1987.
- Sęk H., *Spółeczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1991.
- Słownik etymologiczny języka polskiego/osoba — Wikiźródła, wolna biblioteka (wikisource.org)*, [dostęp z dn. 25.10.2022].
- Swieżawski S., *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Kraków 1983.
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2013.
- Teilhard de Chardin, *O szczęściu, cierpieniu, miłości*, tłum. W. Sukiennicka, M. Tazbir, Warszawa 1981.
- Tomasz z Akwinu, *Summa Theologiae*, ed. M.E. Marietti, Turyn 1932.
- Valverde C., *Antropologia filozoficzna*, tłum. G. Ostrowski, Poznań 1998.

### **Akty prawne:**

- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych została sporządzona 13 grudnia 2006 roku w Nowym Jorku. Podana do wiadomości w Polsce aktem prawnym w dniu 25 października 2012 roku, D20121169.pdf (sejm.gov.pl)*, [dostęp z dn. 10.09.2022].

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 26 lipca 2018 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2018r, poz. 1485).*

## **EPISTEMOLOGICAL AND ANTHROPOLOGICAL ASPECTS OF UNIVERSAL DESIGN**

### **Summary**

The inclusion assumes a change in the current way of thinking about people with disabilities and their place in the community. It postulates openness and recognizes all its members as full participants in social life. Adopting this optic requires adapting the environment to the individual needs of the people living with it. This adaptation of the environment, according to the initiators of this idea, consists not only in the architectural adaptation of the material space in accordance with universal design, but above all in the "adaptation of the community". On the other hand, accepting a disabled person into a family, school or work community requires proper understanding of their role and place in it, and this in turn requires getting to know the person who enters this space. A person with a disability should be recognized for her independence and personal dignity. Get to know her disability and the effects it brings, understand the person's perception of herself and her own illness. Based on this, create a space in which a person, as well as a person with a disability, will be able to fulfill herself, experience the care of others, solidarity with them, enter into healthy interpersonal relationships, overcome her own weaknesses, have a sense of agency, independence and freedom to become more and more herself. Such a challenge requires prudence and wisdom in creating a space for the common good and the concept of a person affirming her dignity. It seems that the dignity of the human person, conditioned by her rationality and freedom, should guard the implementation of the idea of inclusion and the resulting universal design.

**Keywords:** person, cognition, universal design, inclusion.