

Grażyna Mikołajczyk-Lerman
Uniwersytet Łódzki

Konwencja o prawach dziecka a realizacja praw dziecka z niepełnosprawnością w relacjach rówieśniczych

DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.13.4.03>

Abstrakt Podjęte rozważania wpisują się we współczesny dyskurs w społecznym podejściu do niepełnosprawności, gdzie zwraca się szczególną uwagę na kwestię obywatelstwa i realizacji praw osób niepełnosprawnych, w tym także dzieci. Prezentowany artykuł dotyczący realizacji praw dziecka z niepełnosprawnością ma za zadanie pokazać przede wszystkim, jak Polska realizuje Konwencję ONZ o prawach dziecka w świetle okresowych sprawozdań z wykonywania konwencji. Zaś analiza opinii dzieci pełno- i niepełnosprawnych ma przedstawić, w jaki sposób one same rozumieją prawa dziecka, które są dla nich najważniejsze, a także jakie istnieją bariery w realizacji tych praw w codziennym funkcjonowaniu. Teoretyczne ramy prowadzonych analiz stanowią podstawowe tezy poszerzonej społeczno-relacyjnej teorii niepełnosprawności z uwzględnieniem podejścia opartego na prawach człowieka (*the rights-based approach*), a także nowoczesnej koncepcji dzieciństwa.

Słowa kluczowe Konwencja o prawach dziecka, dziecko z niepełnosprawnością, realizacja praw, relacje rówieśnicze

Grażyna Mikołajczyk-Lerman, doktor habilitowana, profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Łódzkiego, pełni funkcję zastępcy dyrektora Instytutu Socjologii. Główne zainteresowania badawcze to socjologia rodziny, socjologia niepełnosprawności i prawa dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem realizacji praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny.

Adres kontaktowy:

Katedra Socjologii Stosowanej i Pracy Socjalnej
Instytut Socjologii
Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Uniwersytet Łódzki
ul Rewolucji 1905 r. nr 41, 90-214 Łódź
e-mail: gmlerman@uni.lodz.pl

Powszechnie uważa się, iż Konwencja o prawach dziecka jest największym dotychczasowym osiągnięciem społeczności międzynarodowej w zakresie ochrony praw dziecka, stanowi bowiem aksjologiczną i normatywną podstawę działań na rzecz dzieci. Dziecku, podobnie jak osobie dorosłej, przysługuje pełnia praw człowieka. Jednakże, ze względu na szczególną wrażliwość fizyczną i umysłową dzieci, konieczna jest swoista ochrona ich przyrodzonych praw, odpowiednio wzmocniona w porównaniu do standardów przyjętych w stosunku do osób pełnoletnich. Projekt traktatu został przygotowany przez Polskę i przedstawiony społeczności międzynarodowej w roku 1978 i stanowił podstawę do dalszych prac. Konwencja o prawach dziecka została uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku, weszła w życie 2 września 1990 roku, a Polska ratyfikowała Konwencję w 1991 roku.

U założeń Konwencji legło uznanie podmiotowości dziecka, czemu dano wyraz poprzez sformułowanie katalogu należnych mu praw i wolności. Konwencja ta wyznacza uniwersalne normy prawne ochrony dzieci przed zaniedbaniem, złym traktowaniem i wyzyskiem, jednocześnie dając dzieciom gwarancję podstawowych praw człowieka. Postrzeganie polityki wobec najmłodszych w kategoriach praw dziecka stanowi radykalny odwrót od podejścia typowo instrumentalnego. W myśl nowej filozofii dziecko przestaje być jedynie odbiorcą usług, obiektem działań opiekuńczych czy przedmiotem eksperymentów społecznych (Woodhead 2008: 10).

Postrzeganie dziecka niepełnosprawnego zależy od przyjętego modelu wyjaśniania niepełnosprawno-

ści w ogóle. Podejście oparte na prawach człowieka uwzględnia i akcentuje podmiotowość dziecka jako obywatela i przysługujące mu prawa w myśl nowoczesnej koncepcji dzieciństwa (Prout, James 1997; Corsaro 2005; Jenks 2008). Dzieci uzyskały w tym nowym podejściu pozycję aktywnych uczestników społecznego konstruowania dzieciństwa (Kwak, Mościskier 2002). Prawa dziecka są traktowane jako integralna część praw człowieka, przysługujących każdej istocie ludzkiej, także dzieciom niepełnosprawnym, gdyż: „Dzieci niepełnosprawne są przede wszystkim dziećmi, godnymi szacunku i równego traktowania” (Nanda 2008: 56 [tłum. własne])¹.

Coraz częściej, tak jak w przypadku dorosłych, dopuszcza się do głosu dzieci i młodzież niepełnosprawną. Upowszechnianie się praw dziecka jako obywatela pozwala na wyeksponowanie trudnych doświadczeń najłabszych fizycznie i/lub umysłowo dzieci i młodzieży. Doświadczenia młodych niepełnosprawnych dają wiedzę na temat tego, co oni myślą o edukacji, służbie zdrowia i polityce społecznej. W większości są to negatywne doświadczenia, które potwierdzają wykluczenie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej praktycznie ze wszystkich dziedzin życia, ale trzeba też podkreślić, iż grupa młodych niepełnosprawnych jest niejednorodna i ich doświadczenia nie zawsze są tylko negatywne (Davis 2004: 142). Konstruowanie rzeczywistości

¹ Uzasadnione wydaje się być analizowanie praw niepełnosprawnych dzieci w kontekście praw dzieci w ogóle, gdyż prawa przynależne dzieciom powinny być realizowane wobec wszystkich dzieci. Dla przykładu Konwencja praw dziecka (1989) reguluje prawa wszystkich dzieci, a artykuł 23 mówiący o prawach dzieci niepełnosprawnych ma tylko służyć pomocą w realizacji wszystkich innych praw w stosunku do dzieci z niepełnosprawnością.

niepełnosprawnych dzieci i młodzieży przez nich samych niewątpliwie dodaje głębi temu obrazowi, który tworzony jest w celu podejmowania wszelkich działań służących zwalczaniu ograniczeń związanych z niepełnosprawnością.

Konwencja praw dziecka jest dokumentem szczególnym dla sytuacji prawnej dziecka niepełnosprawnego w tym sensie, iż reguluje w sposób całościowy ogół przysługujących dziecku praw gospodarczych, socjalnych i kulturalnych, rzutując zarazem na jego prawa obywatelskie i polityczne. Jak już wskazano na wstępie, prawa dziecka mają charakter szczegółowy wobec ogólnego systemu ochrony praw człowieka. Natomiast na tle ogólnego standardu praw dziecka wyróżnia się subsystem o jeszcze bardziej szczególnym charakterze, dotyczący specyfiki praw dziecka niepełnosprawnego, której daje wyraz artykuł 23 Konwencji. Artykuł ten stanowi swoistą klamrę niejako spinającą całokształt praw i wolności dziecka niepełnosprawnego (Gronowska, Jasudowicz, Mik 1994: 23 i nast.). Artykuł 23 Konwencji zawiera bowiem w swej treści ochronę wszelkich praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny, jak w soczewce skupia wszelkie aspekty życia dziecka z niepełnosprawnością. W omawianym przepisie podkreślono zwłaszcza, iż dziecku niepełnosprawnemu przysługują pełnia praw przysługujących jego rówieśnikom, co ma sprzyjać także pełniej integracji i osiągnięciu przez nie jak największej autonomii. Dzieci niepełnosprawne mogą w praktyce napotykać na trudności w korzystaniu z niektórych praw – w związku ze swymi ułomnościami. Rzeczywiste zagwarantowanie praw dziecka obywatela wymaga stworzenia mechanizmów wyrównania szans dzieci niepełnosprawnych i stworzenia im warunków do korzystania w pełni z praw przysługujących wszyst-

kim dzieciom obywatelom. Dzieci niepełnosprawne powinny korzystać z pewnych szczególnych praw, swoistych dla tej grupy społecznej – po to, aby mogły w takim samym stopniu korzystać z praw przysługujących wszystkim dzieciom.

Artykuł 23 Konwencji po pierwsze statuuje, iż dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach gwarantujących mu godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w życiu społeczeństwa. Po drugie, państwa-strony uznają prawo dziecka niepełnosprawnego do szczególnej troski i zobowiązują się sprzyjać oraz zapewniać, stosownie do dostępnych środków, rozszerzanie pomocy udzielanej uprawnionym do niej dzieciom oraz osobom odpowiedzialnym za opiekę nad nimi. Pomoc taka będzie udzielana na wniosek tych osób i będzie stosowna do warunków dziecka oraz sytuacji rodziców lub innych osób, które się nim opiekują. Po trzecie, wskazuje się, iż uznając szczególne potrzeby dziecka niepełnosprawnego, pomoc będzie udzielana bezpłatnie tam, gdzie jest to możliwe, z uwzględnieniem zasobów finansowych rodziców bądź innych osób opiekujących się dzieckiem, i ma zapewnić, aby niepełnosprawne dziecko posiadało skuteczny dostęp do oświaty, nauki, opieki zdrowotnej, opieki rehabilitacyjnej, przygotowania zawodowego oraz możliwości rekreacyjnych, realizowany w sposób prowadzący do osiągnięcia przez dziecko jak najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem oraz osobistego rozwoju, w tym jego rozwoju kulturalnego i duchowego. Zaś po czwarte, państwa-strony zobowiązują się sprzyjać, w duchu współpracy międzynarodowej, wymianie odpowiednich informacji

w zakresie profilaktyki zdrowotnej oraz leczenia medycznego, psychologicznego i funkcjonalnego dzieci niepełnosprawnych, w tym rozpowszechnianiu i umożliwianiu dostępu do informacji dotyczących metod rehabilitacji oraz kształcenia i przygotowania zawodowego, w celu umożliwienia państwom-stronom poprawy ich możliwości i kwalifikacji oraz w celu wzbogacenia ich doświadczeń w tych dziedzinach. W związku z tym potrzeby krajów rozwijających się będą uwzględniane w sposób szczególny.

Tak więc pomoc udzielana rodzicom/opiekunom ma zapewnić, aby niepełnosprawne dziecko posiadało skuteczny dostęp do oświaty, nauki, opieki zdrowotnej, opieki rehabilitacyjnej, przygotowania zawodowego oraz możliwości rekreacyjnych, realizowany w sposób prowadzący do osiągnięcia przez dziecko jak najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem. Zasada pomocy państwa w sposób szczególny aktualizuje się zatem w przypadku wspierania rodzin dzieci niepełnosprawnych. Polityka państwa w tym zakresie powinna uwzględniać specyficzne problemy, z jakimi stykają się one na co dzień, a wziąć także pod uwagę okoliczność, iż wychowywanie niepełnosprawnego praktycznie zawsze wiąże z koniecznością zaangażowania ponadstandardowych środków zarówno o charakterze personalnym, jak i materialnym.

Praktyczne aspekty wykonywania postanowień Konwencji. Zastrzeżenia Komitetu Praw Dziecka ONZ wobec Polski jako strony realizującej postanowienia Konwencji

Artykuł 4 Konwencji o prawach dziecka zobowiązuje państwa-strony do podejmowania wszelkich

działań ustawodawczo-administracyjnych i innych dla realizacji praw uznanych w tej Konwencji. Przyjmuje się, że założenia Konwencji o prawach dziecka są zgodne z ogólnymi rozwiązaniami polskiego prawa rodzinnego. Zgodność ta jednak nie oznacza, iż prawa dzieci w Polsce są chronione w wystarczającym stopniu, a ratyfikowanie Konwencji pociąga za sobą konieczność zdawania wyczerpujących sprawozdań rządowych z jej przestrzegania (Kwak, Mościskier 2002: 85–86).

Wprowadzono mechanizm kontroli stanu jej wykonywania przez państwo-stronę poprzez obowiązek składania okresowych sprawozdań z wykonywania Konwencji (art. 44). Sprawozdania rządów rozpatrywane są przez Komitet Praw Dziecka (art. 43), czyli zespół ekspertów, którego celem jest „badanie postępów dokonywanych przez państwa-strony w realizacji zobowiązań przewidzianych w konwencji” (Konwencja o prawach dziecka 1989). Komitet Praw Dziecka po rozpatrzeniu sprawozdań (raportów) rządowych z wykonania konwencji może „czynić sugestie i ogólne zalecenia w oparciu o otrzymane informacje” (Konwencja o prawach dziecka 1989). Sugestie i ogólne zalecenia Komitetu przekazywane są zainteresowanemu państwu-stronie i podawane do wiadomości Zgromadzenia Ogólnego, łącznie z ewentualnymi uwagami państw-stron (Szymańczak 1999).

Należy mieć na uwadze fakt, iż Komitet posiada ograniczoną możliwość egzekwowania praw wynikających z Konwencji, gdyż może wydawać jedynie opinie oraz zalecenia. Organowi temu nie zostały również przyznane quasi-sądowe uprawnienia. Znaczenie zaleceń Komitetu dla zmiany krajowych

polityk i praktyk opiera się zatem w głównej mierze na jego międzynarodowym autorytecie oraz na czynnikach natury dyplomatycznej. Niemniej jednak nie można zgodzić się z wyrażonym w literaturze poglądem, iż ze względu na ów relatywnie słaby mechanizm egzekwowania postanowień Konwencji mają one głównie walor edukacyjny, a katalog praw wskazany w Konwencji „można traktować jako standard, do którego państwa strony winny dążyć” (Czyż 2002: 19). Należy bowiem odróżnić kwestię mocy wiążącej normy Konwencji od problemu skromnych uprawnień Komitetu Praw Dziecka. Przepisy Konwencji są bezpośrednio wiążące dla Polski jako państwa-strony i stanowią część jej wewnętrznego systemu prawnego bez konieczności ich transpozycji, czyli implementacji w akcie krajowym. Postanowienia konwencji nie mają zatem charakteru kierunkowego, będąc jedynie politycznym zobowiązaniem państwa-strony do podjęcia określonego działania, lecz stanowią normy powszechnie obowiązujące na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej i ich przestrzeganie jest obowiązkiem organów krajowych. Na naruszenie norm Konwencji, oczywiście tylko w tych przypadkach, gdy są one samo wykonalne², jednostka może powołać się przed sądami krajowymi, a w każdym razie interpretacja przepisów krajowych powinna uwzględniać wykładnię „prokonwencyjną”. Niektóre normy Konwencji, tak jak na przykład artykuł 27, mają ze swej istoty charakter programowy, to znaczy wskazują na cele działalności organów publicznych i nie mogą być traktowane jako podstawa bezpośredniego roszczenia obywatela, jednakże również one mają charakter wiążący i zobowiązują Państwo

² Chodzi tu o normy ustanawiające prawa podmiotowe, np. prawo do życia lub wskazujące na generalne dyrektywy, np. zasadę dobra dziecka.

do podjęcia wyspecyfikowanych aktywności w konkretnej dziedzinie. Brak istotnych uprawnień Komitetu umożliwiających dyscyplinowanie państw naruszających Konwencję jest zatem istotnym problemem, jednakże sam w sobie nie wpływa na moc wiążącą jej postanowień.

Wśród zastrzeżeń Komitetu Praw Dziecka ONZ wyrażonych w roku 2002 w stosunku do Polski odnośnie realizacji praw dzieci niepełnosprawnych znalazły się między innymi uwagi dotyczące³:

- problemów z właściwą realizacją obowiązku szkolnego dzieci niepełnosprawnych – dzieci te „wypadają” z systemu kształcenia;
- kontroli obowiązku szkolnego i obowiązku nauki jest prowadzonej mało rzetelnie, zatem państwo w istocie nie ma prawdziwych informacji o dzieciach, które owych obowiązków nie realizują;
- zaniedbania kształcenia zawodowego;
- uzależnienia dostępu do nauki od sytuacji ekonomicznej rodziców dzieci.

Dodatkowo zaniepokojenie Komitetu wzbudził fakt, iż nie wszystkie dzieci niepełnosprawne mają możliwość uczęszczania do szkół integracyjnych i brania udziału w programach edukacyjnych oraz że w pew-

³ Na 31 sesji Komitetu Praw Dziecka ONZ rozpatrywano sprawozdania przedłożone przez państwa-strony na mocy artykułu 44 Konwencji. Wśród tych sprawozdań podczas 827 i 828 posiedzenia, które odbyły się dnia 1 października 2002 roku, Komitet rozpatrzył drugie sprawozdanie okresowe Polski i przyjął obserwacje końcowe. Pełny tekst z posiedzenia CRC/C/15/Add.194 znajduje się na stronie: <http://www/men.waw.pl>.

nych przypadkach dzieci niepełnosprawne przebywają w placówkach opiekuńczych lub nie uczęszczają do szkoły regularnie z powodu braku odpowiednich programów w pobliżu ich miejsca zamieszkania. Komitet zauważył również, iż zasada niedyskryminacji nie jest odpowiednio wdrażana w odniesieniu do pewnych szczególnie narażonych grup dzieci, włączając dzieci niepełnosprawne. W szczególności Komitet krytycznie odniósł się do ich ograniczonego dostępu do usług medycznych, szkolnictwa i opieki społecznej na odpowiednim poziomie.

Po rozpatrzeniu kolejnych sprawozdań okresowych Polski Komitet wskazał przede wszystkim na to, iż jest bardzo mało danych, badań i analiz na temat skuteczności wdrażania praw i polityk na rzecz praw dzieci niepełnosprawnych, a mimo postępu w procesie deinstytucjonalizacji wiele dzieci niepełnosprawnych wciąż żyje w placówkach z powodu między innymi niekompletnego i pełnego braków systemu opieki społecznej, który niedostatecznie zachęca i wspiera rodziny, by zatrzymać dzieci w domu. Jest on także niewystarczający w aspekcie wspierania autonomii dziecka i aktywnej partycypacji w życiu publicznym w przeciągu całego życia. Rodzice mogą zdecydować, że dziecko niepełnosprawne nie będzie korzystało z edukacji łącznej, co w efekcie daje duży odsetek dzieci niepełnosprawnych uczęszczających do szkół specjalnych. W szkołach ogólnych fundusze przeznaczone na dzieci niepełnosprawne mogą być wykorzystywane do innych celów, przez co edukacja może mieć mniejszy stopień integracyjności w tych szkołach⁴.

⁴ Komitet rozpatrzył połączone sprawozdania okresowe Polski trzecie i czwarte (CRC/C/POL/3-4) na swym 2033. i 2034. posiedzeniu (patrz CRC/C/SR.2033 i 2034), które odbyły się w dniu

W świetle swego ogólnego komentarza nr 9 (Komitet Praw Dziecka 2006) na temat praw dzieci niepełnosprawnych Komitet zaleca, by państwo-strona:

- usprawniło system zbierania danych na temat dzieci niepełnosprawnych i przeprowadziło badania i analizy skuteczności wdrażania Konwencji i istniejących praw i polityk;
- dokonało reformy systemu opieki społecznej dla dzieci niepełnosprawnych i ich rodzin w celu poprawienia jego spójności i koordynacji i uniknięcia niepotrzebnej instytucjonalizacji;
- zagwarantowało wszystkim dzieciom niepełnosprawnym prawo do edukacji łącznej w szkołach ogólnodostępnych;
- opracowało na poziomie lokalnym system monitorowania zarządzania funduszami edukacyjnymi przeznaczonymi dla dzieci niepełnosprawnych w celu zagwarantowania, że każde niepełnosprawne dziecko otrzyma właściwe wsparcie i pomoc mieszkaniową;
- nadało priorytet środkom służącym przyspieszeniu pełnego włączenia dzieci niepełnosprawnych, w tym dzieci z niepełnosprawnościami psychicznymi i psycho-społecznymi, we wszystkie dziedziny życia publicznego, takie jak spędzanie czasu wolnego, opieka środowiskowa oraz zapewnienie lokalu socjalnego z właściwymi udogodnieniami.

18 września 2015 r. i przyjął następujące uwagi końcowe na swym 2052. posiedzeniu (patrz CRC/C/SR.2052), które odbyło się 2 października 2015 r.

Potwierdzenie nienależytej realizacji praw dzieci niepełnosprawnych znalazło także wyraz w raporcie uwzględniającym głos samych zainteresowanych, czyli dzieci i młodzież⁵. Skala problemów pokazuje, jakie są najpoważniejsze zagrożenia w realizacji praw dziecka w Polsce. W systemie pomocy dzieciom niepełnosprawnym wskazano przede wszystkim na:

- *brak systemu wsparcia rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością, a w tym między innymi na brak wszechstronnej informacji i wsparcia dla rodziców ze strony lekarza i personelu medycznego po zdiagnozowaniu niepełnosprawności u dziecka, brak procedur w zakresie zapewnienia jak najwcześniejszego specjalistycznego leczenia i rehabilitacji (często dziecko z niepełnosprawnością na kilka lat ginie z systemu opieki i pomocy, pojawia się wtedy, kiedy ma podjąć obowiązek szkolny) oraz na to, że nie istnieje system wspierania rodziców z dzieckiem z niepełnosprawnością, na przykład podejmowanie przez nich pracy;*
- *niedostosowanie systemu edukacji do potrzeb i możliwości dzieci z niepełnosprawnością, co oznacza, że specjalistyczna pomoc dla dzieci ze specjalnymi potrzebami w praktyce nie funkcjonuje,*

jest zbyt mała liczba szkół i przedszkoli dostępnych dla dzieci z niepełnosprawnością (sytuacja taka spowodowana jest między innymi barierami architektonicznymi) oraz generalnie nauczyciele nie są przygotowani do pracy z dziećmi z niepełnosprawnością – mają złe podejście, używają dyskryminującego języka, nie posiadają umiejętności integrowania dzieci z klasą, wykazują niechęć do przyjmowania dzieci z niepełnosprawnością do swoich klas, zaś edukacja dzieci przebywających w szpitalach jest prowizoryczna;

- *brak zintegrowanego systemu rejestracji dzieci z niepełnosprawnością, w tym nie istnieje system zbierania, porządkowania i udostępniania danych dotyczących dzieci i młodzieży z różnymi ograniczeniami sprawności, nie jest prowadzony rejestr chorób rzadkich (nie wiadomo, ile jest dzieci i młodzieży cierpiących z powodu rzadkich schorzeń), wojewodowie nie mają obowiązku powoływania pełnomocników ds. osób z niepełnosprawnością (mogą, ale nie muszą), podobnie jest w Powiatowych Centrach Pomocy Rodzinie.*

Funkcjonowanie dziecka niepełnosprawnego w środowisku szkolnym i rówieśniczym. Realizacja praw dziecka z niepełnosprawnością w opinii uczniów pełno- i niepełnosprawnych

Zdaniem badaczy w ramach *childhood studies* proponuje się przede wszystkim metody partycypacyjne, dzięki którym uczestnicy współtworzą badanie, na

zasadach otwartości i wzajemności. „Tworząc metodologię badań, należy pozostać otwartym na jej sprawcze współtworzenie przez samych badanych, odmawiając sobie pozycji siły i całkowitej kontroli” (Maciejewska-Mroczek i in. 2016: 1). W przypadku dzieci w wieku szkolnym często dobrym wyborem metodologicznym okazują się badania w grupach fokusowych.

W prezentowanych badaniach uczestnikami dwóch grup fokusowych z dziećmi byli uczniowie klas szóstych szkoły podstawowej z oddziałami integracyjnymi, wśród których były dzieci pełnosprawne i ich niepełnosprawni rówieśnicy (w każdej z grup uczestniczyło dwoje uczniów posiadających orzeczenie o niepełnosprawności, między innymi z powodu upośledzenia intelektualnego w stopniu lekkim, niedosłuchu oraz niepełnosprawności ruchowej). W każdym spotkaniu uczestniczyło 12 dzieci w wieku 12 lat (6 dziewcząt i 6 chłopców). Dzieci zostały dobrane z tej samej szkoły, która jest szkołą rejonową dla obszarów „enklaw biedy” w wielkim mieście, a jednocześnie, będąc szkołą integracyjną (m.in. mniej liczne oddziały klasowe) usytuowaną w centrum miasta, jest placówką, którą chętnie wybierają rodzice dzieci spoza rejonu. Spotkania odbywały się w Pracowni Badań Fokusowych w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego. W zależności od wykonywanych zadań dzieci siedziały przy stole obrad, współpracowały w mniejszych grupach, siedziały na podłodze, chodziły po sali i korytarzach, wychodziły na zewnątrz. W trakcie spotkania stosowano wiele różnorodnych metod, w tym między innymi dyskusje grupowe, „kalejdoskop doświadczenia”, pracę grupową, pracę indywidualną (np. gra „prawa dziecka”) oraz rysunek.

Sposób gromadzenia, rejestrowania i analizowania informacji odbywał się zgodnie z przyjętymi zasadami przeprowadzania badań fokusowych.

Generalnie starano się poznać opinie o realizacji praw, funkcjonowaniu dziecka niepełnosprawnego, integracji w oczach dzieci pełnosprawnych. Uwzględniono także optykę dzieci niepełnosprawnych, czyli jak są traktowane, jakie są ich doświadczenia, problemy, trudności w ich codziennym funkcjonowaniu.

Analizie badawczej poddano relacje z niepełnosprawnymi kolegami/koleżankami na terenie szkoły i poza szkołą, znajomość realizacji praw osób niepełnosprawnych oraz postrzeganie niepełnosprawności rówieśników.

Funkcjonowanie szkół/oddziałów/integracyjnych w opiniach dzieci. Plusy i minusy integracji. Warunki realizacji integracji

Dzieci pełnosprawne uczęszczające do szkoły wraz ze swoimi nie w pełni sprawnymi rówieśnikami są zgodne co do definiowania szkoły/oddziału integracyjnego. Podkreślają między innymi, że „mogą tam chodzić dzieci, które są niedorozwinięte i mają zajęcia indywidualne, uczestniczą w lekcjach, czasami z nami mają lekcje” (F1, dziewczyna pełnosprawna). Zdaniem dzieci szkoła integracyjna różni się od innych tym, że: „Zajęcia są dostosowane do poziomu dzieci. Mają takie prostsze zadania. Na przykład: podzielić 20 na 5. Mają inne sprawdziany niż my” (F2, chłopiec pełnosprawny).

Zdaniem badanych dzieci celem integracji jest między innymi to, „żeby dzieci niepełnosprawne czuły

⁵ Helsińska Fundacja Praw Człowieka (HFPC) i UNICEF, wspierane przez zespół ekspertów, zidentyfikowały kluczowe problemy dzieci, w tym dzieci z niepełnosprawnością, i przekazały rekomendacje przedstawicielom Sejmu i Rządu. 19 listopada 2009 roku, w przeddzień 20. rocznicy uchwalenia Konwencji o prawach dziecka, odbyło się w Sejmie spotkanie młodzieży z parlamentarzystami (z Komisji: Edukacji, Nauki i Młodzieży, Polityki Społecznej i Rodziny, Sprawiedliwości i Praw Człowieka oraz Zdrowia) i członkami rządu. Młodzi ludzie mówili o naruszaniu ich praw w codziennym życiu, podawali konkretne przykłady. Uczestnicy spotkania otrzymali od HFPC i UNICEF raport „Przestrzeganie praw dziecka w Polsce. Rekomendacje dla Parlamentu i Rządu”.

się tak samo jak my” (F1, chłopiec pełnosprawny). Dzieci są zdania, że takie szkoły powstają po to, żeby dzieci niepełnosprawne przyzwyczyły się do normalnego otoczenia, żeby te dzieci niepełnosprawne nie czuły się gorsze i żeby chodziły z „normalnymi” dziećmi, a także aby dzieci zdrowe mogły oswajając z chorymi, a chore ze zdrowymi, żeby dzieci zdrowe nauczyły się pomagać tym niepełnosprawnym (F1, chłopiec niepełnosprawny): „Żeby dzieci zdrowe nauczyły się tolerancji. Żeby dobrze traktować tych, co są inni od nas” (F1, dziewczyna pełnosprawna); „Żeby się przyzwyczyać może, że są takie osoby niepełnosprawne w społeczeństwie” (F1, chłopiec pełnosprawny); „Żeby od małego się uczyć, że są różne choroby” (F2, chłopiec niepełnosprawny).

Zdaniem dzieci pełnosprawnych zalety tego, że chodzą do szkoły integracyjnej wynikają z faktu, że jak „zobaczą taką osobę [niepełnosprawną – przyp. aut.] na ulicy, to nie są zaskoczeni”, a dzieci pełnosprawne „mogą się wykazać i nawet się cieszą, że mogą pomagać” (F1, chłopiec pełnosprawny). Natomiast najważniejsze korzyści wynikające dla niepełnosprawnych dzieci z kontaktów z dziećmi pełnosprawnymi w szkole są zdaniem nastoletnich respondentów takie, że „niepełnosprawne dzieci przyzwyczajają się do dzieci zdrowych i się z nimi oswajają” (F1, chłopiec niepełnosprawny).

Dzieci generalnie stwierdziły, że tam, gdzie uczą się niepełnosprawne dzieci, poziom nauczania nie jest niższy, ale nauczyciele różnicują poziom w zależności od tego, z jakim dzieckiem pracują: „Dla tych osób są inaczej układane zajęcia” (F2, chłopiec pełnosprawny); „W klasach integracyjnych są zajęcia indywidualne, dostosowane do wymagań. Dla

Patrycji na przykład. Ona robi normalnie zadania z podręcznika, ale łatwiejsze. Zrozumiałe dla niej” (F2, dziewczyna pełnosprawna).

Dzieci niepełnosprawne raczej nie dostrzegają żadnych strat dla dzieci pełnosprawnych w integracji, ale wśród dzieci pełnosprawnych są też odmienne opinie: „Ale kogoś to drażnić może. Ja to nie lubię, nie cierpię tych dzieci [niepełnosprawnych – przyp. aut.], bo one chodzą za mną i się przytulają” (F2, dziewczyna pełnosprawna). W przypadku kosztów i strat dla dzieci niepełnosprawnych wynikających z faktu, że chodzą do szkoły z pełnosprawnymi rówieśnikami, dzieci wskazywały między innymi na to, że zdrowe dzieci mogą im dokuczać.

Także dotychczasowe doświadczenia nabyte w szkole podstawowej w trakcie nauki w klasie integracyjnej spowodowały zapewne zróżnicowanie planów dzieci dotyczących wyboru gimnazjum. Spośród dzieci, które nie chcą iść do gimnazjum do klasy integracyjnej, jedna z dziewcząt argumentuje swoją decyzję w następujący sposób: „Bo tam są takie dzieci jak Marek [chłopiec niepełnosprawny – przyp. aut.]. Nie chciałabym z takimi dziećmi chodzić” (F2, dziewczyna pełnosprawna).

Potwierdzeniem istniejących trudności w realizacji integracji na terenie szkoły są zapewne także wypowiedzi dzieci, które poproszone o ocenę, czy ich szkoła jest dobrze przygotowana do integracji, odpowiadały, iż brakuje sprzętu specjalistycznego, podjazdów, wind i nauczycieli, którzy znają język migowy i są bardziej cierpliwi, a dzieci niepełnosprawne „powinny być na wszystkich lekcjach” (F1, chłopiec pełnosprawny).

Relacje rówieśnicze na terenie szkoły. Problemy i konflikty z niepełnosprawnymi dziećmi w szkole

Same dzieci pełnosprawne pytane o to, czy zdarza się, że w szkole dochodzi do jakichś konfliktów z dziećmi niepełnosprawnymi, przyznają, że czasami występują pewne problemy z niepełnosprawnymi, takie, których nie ma ze zdrowymi dziećmi: „Są bardziej wrażliwe, kłótlive i szybko się denerwują, zaczynają się kłócić z byle powodu. Że ktoś im kredkę złamał na przykład” (F2, dziewczyna pełnosprawna).

Choć dzieci pełnosprawne dość dobrze orientują się w przywilejach edukacyjnych przynależnych dzieciom niepełnosprawnym (np. odroczenie obowiązku szkolnego, możliwość wydłużenia etapu edukacyjnego na każdym etapie kształcenia), to jednak generalnie nie rozróżniają „orzeczenia o niepełnosprawności” od „orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego”. Dla nich każdy, kto posiada jakieś orzeczenie, jest niepełnosprawny. Stąd też mają w swoim gronie rówieśników, których zidentyfikowali jako niepełnosprawnych, a tak naprawdę były to osoby z dysleksją (posiadające stosowne zaświadczenie z poradni psychologiczno-pedagogicznej) lub posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. W polskim systemie oświaty uczniem niepełnosprawnym jest uczeń, który posiada „orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego”, wydane przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Czyli nie każdy niepełnosprawny uczeń jest niepełnosprawnym człowiekiem, bo nie każdy z nich posiada orzeczenie o niepełnosprawności. Znacznie mniejsza jest liczba dzieci nieposiadają-

cych orzeczenia o niepełnosprawności, a posiadających specjalne potrzeby edukacyjne. Dzieci dostrzegają pewne różnice, które określają jako: „On ma dysleksję, ale jest normalny” (F2, dziewczyna pełnosprawna).

W opinii pełnosprawnych dzieci wolno ich niepełnosprawnym rówieśnikom niekiedy robić to, czego nie wolno pełnosprawnym rówieśnikom, a nauczyciele tolerują ich zachowania: „Niepełnosprawny może sprowokować kłótnię, a obrywa od nauczyciela pełnosprawny” (F2, chłopiec pełnosprawny).

Rozbieżne były zdania dzieci dotyczące oceniania niepełnosprawnych uczniów przez nauczycieli. Dzieci zastanawiały się nad tym, czy to, że dzieci niepełnosprawne mają pewne ułatwienia, jest słuszne, sprawiedliwe: „Trochę w porządku, trochę nie. Bo my się musimy uczyć. Mamy trudniejsze sprawdziany i gorzej jesteśmy oceniani” (F1, chłopiec pełnosprawny).

Natomiast dzieci pełnosprawne nie mają wrażenia, aby dziecko niepełnosprawne wykorzystywało to, że jest chore. Jednak, ich zdaniem, to, że za każdym razem w sytuacji konfliktowej jest karane zdrowe dziecko, nie jest w porządku: „Oboje powinni być karani” (F1, chłopiec pełnosprawny).

Pomoc niepełnosprawnym uczniom

Dzieci pełnosprawne opowiadały o przypadkach, kiedy pomagały swoim niepełnosprawnym rówieśnikom w różnych, trudnych sytuacjach na terenie szkoły:

To jest tak samo, jak z młodszymi. Musimy się opiekować młodszymi i niepełnosprawnymi. Jest u nas w szkole taki chłopiec bez ręki. Inni się na nim wyżywają i go ignorują. Nieraz to już widziałem. Ci, którzy go wypychają [z kolejki do sklepiku szkolnego – przyp. aut.], też są z klas integracyjnych, ale są bardziej sprawni. Ja podchodzę i się popytam, czy mu nie pomóc, jak on chce coś kupić w sklepie i go wypychają, to mu pomagam. (F2, chłopiec pełnosprawny)

Jak kiedyś chłopcy weszli do klasy, a była sama Patrycja [dziewczynka niepełnosprawna – przyp. aut.] i ją drażnili. Kazałam im przestać, bo ona była już bardzo zdenerwowana. (F1, dziewczyna pełnosprawna)

Ale czasami trudno zareagować, bo powiedzą, że jesteś po stronie niepełnosprawnych, to sam pewnie jesteś taki. (F2, chłopiec pełnosprawny)

Dzieci zapytane, czy jeśli są świadkami wyśmiewania się z dziecka niepełnosprawnego w szkole, to czy reagują na to, odpowiadały, że to zależy: „Jeżeli dziecko niepełnosprawne radzi sobie dobrze, to nie reagujemy, a jeżeli jest bezbronny – mały chłopczyk, który nie ma ręki, to staniemy w obronie małego. Im bardziej bezbronny, tym bardziej pomagamy” (F2, dziewczyna pełnosprawna).

Kontakty rówieśnicze dzieci pełno- i niepełnosprawnych poza szkołą

W kwestii kontaktów dzieci pełnosprawnych z niepełnosprawnymi rówieśnikami poza szkołą istotne jest utrzymywanie kontaktów rodziców dzieci pełnosprawnych z rodzicami dzieci niepełnosprawnych. Im częściej kontaktują się rodzice (są znajomy-

mi), tym częściej spotykają się także ich dzieci pełno- i niepełnosprawne. Istnieje zdecydowanie silny związek między utrzymywaniem kontaktu między tymi rodzicami a zaproszeniem dziecka niepełnosprawnego do domu, jeśli się spotykają, to zapraszają do siebie, do domu dzieci niepełnosprawne⁶.

Wyniki powyższych badań wskazują na działania niesprzyjające integracji społecznej pełno- i niepełnosprawnych, a przy tym mogą uruchamiać (nieświadomie) procesy dyskryminacyjne wobec dzieci niepełnosprawnych.

Deklarowany stosunek rodziców dzieci pełnosprawnych do ich niepełnosprawnych kolegów jest zróżnicowany. O ile dorośli deklarują, że temat niepełnosprawności jest obecny w rozmowach z ich dzieckiem, to już znacznie gorzej przedstawia się to w podejmowaniu konkretnych działań (np. inicjowanie spotkań z dzieckiem niepełnosprawnym w ich domu). Czynnikiem wpływającym na podejmowanie takich działań jest z całą pewnością utrzymywanie przez dorosłego pełnosprawnego kontaktów z rodzicem dziecka niepełnosprawnego na przykład w sferze kontaktów towarzyskich.

Potwierdzeniem takiego stanu rzeczy są z pewnością wypowiedzi dzieci pełnosprawnych, które opowiadały, co robiły dzień wcześniej po szkole, po lekcjach. W żadnej z wielu wymienianych czynności nikomu z dzieci nie towarzyszył niepełnosprawny kolega. Podobnie było, jeżeli chodzi

⁶ Szczegółowe analizy dotyczące opinii rodziców dzieci pełnosprawnych, których dziecko uczy się w łódzkich szkołach/oddziałach integracyjnych z dziećmi niepełnosprawnymi, zawarte zostały w publikacji Mikołajczyk-Lerman (2013).

o kino czy wyjścia do miasta. Dzieci pytane o to, czy na ich urodzinach były chore, niepełnosprawne dzieci, udzielały zgodnych odpowiedzi, że: „Nie, bo nie można było ich złapać, żeby zaprosić” (F1, dziewczyna pełnosprawna). W spotkaniach po szkole również nie towarzyszą im niepełnosprawni koledzy: „Czasami nie znamy godziny, kiedy kończą lekcje indywidualne. Nie ma się jak z nimi spotkać” (F1, chłopiec pełnosprawny); „Nie spotykamy się, bo one mają różne humory” (F2, dziewczyna pełnosprawna).

Dzieci pełnosprawne nie utrzymują kontaktów ze swoimi niepełnosprawnymi rówieśnikami poza szkołą, poza zajęciami lekcyjnymi. Wyjątek stanowi sytuację, gdy rodzice pełnosprawnych i niepełnosprawnych dzieci są znajomymi i spotykają się w celach towarzyskich. W pozostałych przypadkach integracja pełno- i niepełnosprawnych rówieśników ogranicza się tylko do ich powierzchownych relacji na terenie szkoły.

Rola dorosłych w relacjach rówieśniczych pełno- i niepełnosprawnych dzieci

Generalnie dzieci pełnosprawne uważają, że dzieci niepełnosprawne potrzebują od nich pomocy i wsparcia. Problemem może być jednak fakt, że nie wiedzą, jak pomagać, a nauczyciele rzadko z nimi o tych dzieciach i ich chorobach rozmawiają. Dzieci zapytane o to, czy ktoś z dorosłych rozmawia z nimi na temat, jak należy postępować z niepełnosprawnymi, odpowiadały: „Ja rozmawiałem z mamą. Ona mówiła, żeby uważać na te dzieci, bo jak się im coś stanie, to zapłacimy dużą karę. A jakby ta osoba niepełnosprawna nam coś zrobiła, to ma łagodniej-

szą karę, bo może to zrobić pod wpływem emocji” (F2, chłopiec pełnosprawny).

Dzieci pełnosprawne są raczej zdane same na siebie w procesie wsparcia i komunikowania się ze swoimi niepełnosprawnymi rówieśnikami na terenie szkoły i poza nią. Brak jest wsparcia ze strony profesjonalistów odpowiadających za pomoc dzieciom niepełnosprawnym. Dzieci pełnosprawne często nie rozumieją i nie potrafią reagować na zachowania swoich niepełnosprawnych rówieśników, czego przykładem może być wypowiedź: „Ale my nie umiemy. Nie wiemy jak im, niepełnosprawnym dzieciom, pomóc, bo nikt nas tego nie uczy i nam nie pokazuje, jak to robić” (F2, chłopiec pełnosprawny). Obecność w szkole/oddziale niepełnosprawnego rówieśnika często może kojarzyć się raczej z zagrożeniem i negatywnymi konsekwencjami, na przykład większą niż w przypadku rówieśnika pełnosprawnego odpowiedzialnością za wyrządzoną takiemu dziecku krzywdę (przed czym przestrzegają ich rodzice).

Być może dlatego integracja na terenie szkoły (wraz z nauczaniem indywidualnym) sprawia wrażenie tylko integracji fizycznej, przestrzennej. Z deklaracji dzieci wynika, że brak jest autentycznych relacji, które mogą być kontynuowane po lekcjach, poza szkołą. Tym samym brak jest również okazji do weryfikacji stereotypowego obrazu życia osób niepełnosprawnych, które aktualnie dzieciom jednoznacznie kojarzy się z osamotnieniem i wykluczeniem.

Dzieci dostrzegają braki w szkolnej (brak wykwalifikowanych nauczycieli, podjazdów) i pozaszkolnej

próbie integracji (rozwiązania architektoniczne, pomoc finansowa). Sygnalizowano także problemy w realizacji kształcenia integracyjnego, na co głównie składają się: techniczne zaplecze i zbyt mała liczba dzieci niepełnosprawnych uczęszczających do takiej szkoły.

Prawa dzieci niepełnosprawnych

Zdania dzieci były podzielone, jeżeli chodzi o to, czy prawa dzieci niepełnosprawnych są takie same jak zdrowych. Wśród takich samych praw, które posiadają inne, zdrowe dzieci, wymieniano prawo do zabawy (F2, chłopiec pełnosprawny). Wśród specjalnych, innych praw przynależnych dzieciom niepełnosprawnym, wymieniano: „Prawo ich łagodniej traktuje” (F2, chłopiec pełnosprawny); „Prawo do nauki mają bardziej rozwinięte. I prawo do wypoczynku większe” (F1, chłopiec pełnosprawny); „Do dbania o zdrowie” (F1, chłopiec pełnosprawny); „Do opieki lekarskiej”; (F1, chłopiec pełnosprawny); „Prawo do karalności, mogą nie wiedzieć, co robią” (F1, chłopiec pełnosprawny).

Dzieci były zdania, że dzieci niepełnosprawne mają zapewniony dostęp do nauki i dostęp do leczenia i nauki, ale: „To zależy od kraju. W krajach afrykańskich nie, bo nie ma pieniędzy” (F1, chłopiec pełnosprawny).

Zdaniem dzieci aktualnie w Polsce nie zawsze są te prawa realizowane. „Prywatnie trzeba diagnozować, bo jak normalnie, to byle jak. Jak są lekarze bezpłatni, to są byle jak leczeni” (F2, chłopiec niepełnosprawny); „Za mało pieniędzy jest przeznaczane do specjalnej opieki zdrowotnej” (F2, chłopiec

pełnosprawny); „Prawo dziecka niepełnosprawnego do specjalnej opieki nie jest wykonywane tak jak trzeba” (F2, chłopiec pełnosprawny).

W opinii dzieci pełnosprawnych ich niepełnosprawni rówieśnicy mają prawo do dofinansowania ze strony państwa, bo muszą brać leki i korzystają z rehabilitacji. Jednak pomimo tego, że dzieci niepełnosprawne i ich rodziny dostają dodatkowe pieniądze, to jednak jest to pomoc niewystarczająca.

Dzieci sądzą, że aby prawa dzieci niepełnosprawnych były w pełni zaspokojone, trzeba zapewnić w szkole bardziej przygotowanych i wykwalifikowanych nauczycieli. Dzieci generalnie zgadzają się z tym, że dzieci niepełnosprawne mają prawo do normalnego życia, ale w Polsce nie jest ono należycie realizowane: „Są fundacje i im pomagają” (F2, dziewczyna pełnosprawna); „Ja w to nie wierzę, że te fundacje pomagają” (F2, chłopiec pełnosprawny). Wśród pomysłów na to, aby takie prawo do normalnego życia dla dzieci niepełnosprawnych bardziej zagwarantować, znalazły się między innymi kwestie związane z dodatkowym finansowaniem czy rehabilitacją: „Można obniżyć pensje polityków i dać na te dzieci, na przyrzady dla nich. Politycy powinni dać pieniądze na te podjazdy, bo w banku jest podjazd, a w szkole nie ma” (F2, chłopiec pełnosprawny).

Postrzeganie niepełnosprawności i niepełnosprawnych przez dzieci

Sposób postrzegania, definiowania niepełnosprawności wydaje się być istotnym czynnikiem w kwestii równego traktowania osób niepełnosprawnych.

Przypisywanie tej kategorii osób cech świadczących o ich słabości we wszystkich sferach funkcjonowania może przyczyniać się do etykietowania i dyskredytowania niepełnosprawnych. Postrzeganie ich w stereotypowo niekorzystnym świetle może utrudniać lub wręcz uniemożliwiać codzienne, wzajemne relacje pełno- i niepełnosprawnych.

Postrzeganie niepełnosprawności przez dzieci pełnosprawne i niepełnosprawne również wskazuje na różne definiowanie osób nie w pełni sprawnych. Dzieci charakteryzują niepełnosprawność w kategoriach upośledzenia fizycznego („Jeśli dziecko jeździ na wózku inwalidzkim i nie można wyleczyć tej choroby. Wózek skazuje człowieka na całe życie” [F2, dziewczyna pełnosprawna]) lub upośledzenia umysłowego („Chore dziecko z wadami, z zaburzeniami psychiki, upośledzone psychicznie” [F2, chłopiec pełnosprawny]). Dodatkowo mogą to być osoby niesamodzielne pod względem psychicznym i fizycznym („Dzieci, które nie potrafią same pracować” [F2, chłopiec pełnosprawny]).

Nabycie niepełnosprawności może nastąpić, zdaniem dzieci, na skutek dziedziczenia pewnych cech genetycznych („Geny po rodzicach mogą mieć. Zaburzenia psychiki na przykład” [F2, chłopiec pełnosprawny]; „Dziecko niepełnosprawne to takie, które się z tym rodzi, po ojcu, matce” [F2, dziewczyna pełnosprawna] bądź nieszczęśliwego wypadku [F2, chłopiec pełnosprawny]).

Wśród różnic, które wymieniają badane dzieci, ich niepełnosprawni rówieśnicy różnią się od innych dzieci przede wszystkim tym, że „zachowują się inaczej, mogą inaczej wyglądać, mogą nie mieć jakiejś

części ciała albo być zniekształcone” (F1, dziewczyna pełnosprawna), „inaczej postrzegają świat niż dzieci pełnosprawne” (F1, chłopiec pełnosprawny).

Życie pełno- i niepełnosprawnych dzieci

Dzieci, opisując życie ich niepełnosprawnych rówieśników, wskazują na niekorzystną sytuację dzieci niepełnosprawnych, które przedstawiane są jako osoby inne, obce, smutne, nieszczęśliwe, wykluczone, które nie mogą prowadzić ciekawego i szczęśliwego życia w odróżnieniu od dzieci pełnosprawnych. Ten niekorzystny obraz życia dzieci niepełnosprawnych potwierdza się w narracji zarówno dzieci pełno-, jak i niepełnosprawnych.

W obydwu grupach fokusowych dzieci zostały podzielone na dwa równoliczne zespoły. Każda grupka dostała taki sam zestaw kolorowych i czarno-białych zdjęć. Jedna grupa miała za zadanie opowiedzieć obrazem, jakie jest życie zdrowych dzieci, a druga wybierała ilustracje pokazujące życie niepełnosprawnych dzieci. Wybrane zdjęcia zostały wklejone na tablice. Porównanie – dyskusja dotyczyła tego, czym różnią się obie prace, dlaczego do opowieści o życiu zdrowych dzieci zostały / nie zostały wybrane takie same zdjęcia, jak do obrazu życia niepełnosprawnych dzieci, a także czym ich życie różni się / jest takie samo. W obydwu grupach (Fokus 1 i Fokus 2) dzieci dokonywały bardzo podobnych wyborów spośród zdjęć do opisu życia osób pełno- i niepełnosprawnych. Ich wybory jednoznacznie potwierdzały, że zdjęcia służące do opisu życia pełnosprawnych „wiążą się z zabawą”, a te służące do opisu życia niepełnosprawnych – „ze smutkiem” (F1, chłopiec pełnosprawny).

Dzieci pełno- i niepełnosprawne opisują życie niepełnosprawnych, poprzez takie porównania:

Bo chore dzieci mogą być agresywne, niebezpieczne.
(F1, dziewczyna pełnosprawna)

Dziecko niepełnosprawne może wpaść w szal i gryźć.
(F2, chłopiec pełnosprawny)

Dla mnie to dziecko z różnymi odruchami. (F2, chłopiec pełnosprawny)

Niepełnosprawność to jest niewola. (F2, chłopiec niepełnosprawny)

Dzieci niepełnosprawne mają różne wady, mają okaleczone ciała, są zniszczone i chore są ograniczone. (F2, chłopiec pełnosprawny)

Mogą się czuć, jakby ktoś ich nienawidził. (F2, dziewczyna pełnosprawna)

Dziecko niepełnosprawne jest powoli zabijane psychicznie, jest inne, jest łamane i samotne. (F1, chłopiec niepełnosprawny)

Dzieci chore inaczej odbierają świat, bo muszą brać lekarstwa. (F1, chłopiec pełnosprawny)

Dzieci niepełnosprawne są jak konie w niewoli. I niczego nie zobaczą. Mają ograniczone możliwości. Polskie konie na rzeź, te konie są niepotrzebne, można je wyrzucić. To mi się z tymi dziećmi skojarzyło. Nie chcemy ich, wyrzucić ich. (F2, dziewczyna pełnosprawna)

Według dzieci obraz życia dzieci pełnosprawnych jest zgoła odmienny:

Życie pełnosprawnych jest kolorowe. (F1, dziewczyna pełnosprawna)

Możemy skakać i się cieszyć życiem. (F1, dziewczyna pełnosprawna)

Pełnosprawność kojarzy się z zabawą, z przyjaciółmi.
(F1, chłopiec pełnosprawny)

Przytoczone obrazy życia dzieci niepełnosprawnych potwierdzają niekorzystny wizerunek funkcjonowania osób z niepełnosprawnością. Zarówno w przypadku pełno-, jak i niepełnosprawnych dzieci opisy koncentrują się na smutnym, samotnym życiu dzieci niepełnosprawnych. Prezentowane wypowiedzi potwierdzają wyniki badań odnoszące się do stereotypowego postrzegania osób niepełnosprawnych przez dzieci (Soroka-Fedorczuk 2007).

W świetle przeprowadzonych badań można także stwierdzić, iż osoby niepełnosprawne stanowią w opiniach dzieci (zarówno pełno- jak i niepełnosprawnych) odrębną kategorię osób. Opinie dzieci są zapewne częściowo powieleniem wypowiedzi osób dorosłych wypowiedzianych w obecności dziecka na temat niepełnosprawnych, ale w dużej mierze pochodzą już z własnych, nabytych w szkole podstawowej doświadczeń integracyjnych.

Generalnie można stwierdzić, iż potwierdza się teza o ukształtowaniu się wśród dzieci poglądu o niepełnej wartości osób z niepełnosprawnościami (Thomas 2007). Te skutki utraty wartości przy

pokonywaniu trudności w zaspokajaniu podstawowych potrzeb społecznych odgrywają ważną rolę w życiu niepełnosprawnych, a w przypadku dzieci na ogół mają także znaczenie wtórne dla ich funkcjonowania w przyszłości. Dzieci niepełnosprawne mogą doświadczać bardziej dotkliwie i w większym stopniu zinternalizować presję społeczną związaną z ich niepełnosprawnością i bardzo wcześnie przyzwyczajają się do niższych oczekiwań albo „nienormalnego” stylu życia.

Wnioski

Szczegółowa analiza uzyskanych wyników przeprowadzonych badań pozwoliła na ustalenie dostępu do praw przynależnych dziecku niepełnosprawnemu w świetle Konwencji o prawach dziecka, czyli wyjaśnienie warunków realizacji tych praw w wymiarze edukacyjnym i rówieśniczym, a także wyodrębnienie czynników wykluczających i/lub integrujących dziecko niepełnosprawne w relacjach społecznych.

Na podstawie przeprowadzonych analiz ustalono, iż przepisy prawa spełniają wymogi dotyczące dostępu oraz ochrony praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny, zaś mechanizmy wykluczające i dyskryminujące pojawiają się w procesie realizacji tych praw w praktyce.

Jeśli przyjmiemy, że *disablism* (określenie stosowane na określenie dyskryminacji osób ze względu na ich niepełnosprawność) stanowi główną barierę w realizacji praw niepełnosprawnych oraz pełnej integracji dzieci niepełnosprawnych z szerszym środowiskiem aktualnie i w przyszłości, to w przypadku dzieci z niepełnosprawnościami ogromne znacze-

nie mają relacje z pełnosprawnymi rówieśnikami, które przyczyniają się do kształtowania własnej tożsamości i wartości osób niepełnosprawnych.

Prezentacja możliwości integracji badanych dzieci niepełnosprawnych z głównym nurtem życia społecznego poprzez pryzmat ich aktualnych relacji z pełnosprawnymi rówieśnikami wskazuje na to, że te relacje nie zawsze są zadowalające. Stąd też proces włączenia dzieci niepełnosprawnych w główny nurt jest częściowy. Zdecydowanie lepiej oceniane są relacje na terenie szkoły. Natomiast poza szkołą tak naprawdę dziecko nie uczestniczy w życiu swoich rówieśników. To może być asumptem do rozważań na temat możliwości „oswajania” zdrowych, normalnych ludzi z tymi, którzy nie są w pełni sprawni.

Jeżeli do czynników integrujących zaliczyć pozaszkolne kontakty dzieci i rodziców, to zdecydowanie aktualny jest postulat integracji włączającej w systemie edukacji wczesnoszkolnej realizowany jako szkoła rejonowa dla wszystkich dzieci pełno- i niepełnosprawnych (Mikołajczyk-Lerman 2013).

Szansę na lepsze i satysfakcjonujące życie są silnie skorelowane z równością szans edukacyjnych, które mogą, a nawet często muszą zastąpić nieistniejący kapitał rodzinny w rodzinach młodych obywateli. Jedynie skuteczna edukacja pozwala na niwelowanie różnic rozwojowych, które powstały bez udziału dzieci, a są ich obciążającym na dalsze życie bagażem. Omawiane powyżej zalecenia i uwagi Komitetu Praw Dziecka ONZ koncentrują się głównie wokół edukacji dzieci niepełnosprawnych, gdyż tak naprawdę wyrównywanie szans jest możliwe poprzez łamanie stereotypów i uprzedzeń wobec tej kategorii

obywateli. Integracja włączająca winna być docelowo skoncentrowana na dostępie wszystkich dzieci, w tym także niepełnosprawnych, do placówek wychowawczo-oświatowych w miejscu zamieszkania. To umożliwiłoby budowanie głębszych i autentycznych więzi wśród dzieci zdrowych i chorych. Tylko tak rozumiane włączanie umożliwia proces skutecznego budowania jednej zbiorowości uczących się, opartej na solidarności pomiędzy dziećmi o specjalnych potrzebach i ich rówieśnikami, w ich naturalnym środowisku. To jednak wymaga zdecydowanego działania w zakresie mobilizacji do ulepszenia i uelastyczniania programów i metod nauczania oraz stymulacji rozwoju kompetencji nauczycieli, czyli tak naprawdę edukacja włączająca stawia nowe wyzwania przed systemem szkolnym i funkcjonowaniem poszczególnych szkół, a także

wymaga spojrzenia na uczniów doświadczających trudności jak na swoiste wskaźniki potrzeb dalszej reformy oświaty. Zbyt często niedoceniane są potrzeby integracji dzieci ze środowiskiem rówieśniczym, co utrudnia możliwości wykorzystania postaw solidarności pełnosprawnych rówieśników.

Bardzo ważnym elementem staje się integracja środowiskowa (Berghman 1995), do której zaliczyć można szkoły rejonowe oraz rówieśnicze kontakty dzieci pełno- i niepełnosprawnych we „wspólnej piaskownicy”, w trakcie wspólnych zabaw. Potencjalnie większe kontakty rodziców w miejscu zamieszkania mogłyby zintensyfikować również relacje dzieci, co pozwoliłoby zmienić stereotypowe myślenie o dzieciach niepełnosprawnych jako innych, obcych, smutnych i ograniczonych.

Bibliografia

Berghman Jos (1995) *Social Exclusion in Europe: Policy Context and Analytical Framework* [w:] G. Room, ed., *Beyond the Threshold*. Bristol: Policy Press, s. 10–28.

Corsaro William (2005) *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Czyż Elżbieta (2002) *Prawa dziecka*. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.

Davis John M. (2004) *Disability and Childhood: Deconstructing the Stereotypes* [w:] J. Swain i in., eds., *Disabling Barriers – Enabling Environments*. London: SAGE Publications, s. 142–148.

Gronowska Bożena, Jasudowicz Tadeusz, Mik Cezary (1994) *O prawach dziecka*. Toruń: Wydawnictwo Comer.

Jenks Chris (2008) *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa* [w:] M. J. Kehily, red., *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 111–133.

Komitet Praw Dziecka (2006) Komentarz ogólny nr 9: *Prawa dzieci niepełnosprawnych*. 43. sesja, Genewa, 11–29 września 2006 r.

Komitet Praw Dziecka. *Uwagi końcowe do połączonych trzeciego i czwartego sprawozdania okresowego Polski*. Przyjęte przez Komitet na 17. sesji (14 września- październik 2015) (tłumaczenie opracowano na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka) [dostęp 8 maja 2016 r.]. Dostępny w Internecie: brpd.gov.pl/sites/default/files/crc_c_pol_co_3-4_21922_e_pl.doc.

Konwencja o prawach dziecka (1989) ONZ, Dz. U. z 23 grudnia 1991 r. Nr 120, poz. 526.

Kwak Anna, Mościskier Andrzej (2002) *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Maciejewska-Mroczek Ewa i in. (2016) *Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi prowadzonych z perspektywy nauk społecznych (w tym interdyscyplinarnych childhood studies, etnografii, antropologii kulturowej, socjologii)* [dostęp 20 marca 2017 r.]. Dostępny w Internecie: http://childhoods.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/22/2016/04/kodeks_dobrych_praktyk_IzBnD.pdf.

Mikołajczyk-Lerman Grażyna (2013) *Między wykluczeniem a integracją – realizacja praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny. Analiza socjologiczna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Nanda B. P. (2008) *School Without Walls in 21st Century*. New Delhi: Mittal Publications.

Prout Alan, James Allison (1997) *A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems* [w:] A. James, A. Prout, eds. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. New York: Routledge Falmer, s. 7–33.

Soroka-Fedorczuk Anetta (2007) *Osoby niepełnosprawne w opiniach dzieci*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Sprawozdanie okresowe Polski (2002) 31 sesja Komitetu Praw Dziecka ONZ, posiedzenie 827 i 828 dnia 1 października 2002 roku, CRC/C/15/Add.194 [dostęp 10 lipca 2012 r.]. Dostępny w Internecie: <http://www.men.waw.pl>.

Szymańczak Jolanta (1999) *Konwencja o prawach dziecka ONZ Uwagi o realizacji konwencji przez Rzeczpospolitą Polską, Informacja 684* [dostęp 12 czerwca 2012 r.]. Dostępny w Internecie: <http://biurose.sejm.gov.pl/teksty/i-684.htm#prz4>.

Thomas Carol (2007) *Sociologies of Disability and Illness. Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Woodhead Mary (2008) *Prawa dziecka, czyli nowa zasada powszechna*. „Dzieci w Europie”, t. 13, nr 1 [dostęp 10 października 2011 r.]. Dostępny w Internecie: <http://www.frd.org.pl/dzieciweuropie/dwe13.pdf>.

Cytowanie

Mikołajczyk-Lerman Grażyna (2017) *Konwencja o prawach dziecka a realizacja praw dziecka z niepełnosprawnością w relacjach rówieśniczych*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 13, nr 4, s. 30–47 [dostęp dzień, miesiąc, rok]. Dostępny w Internecie: www.przegladsocjologiijakosciowej.org. DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.13.4.03>.

Convention on the Rights of the Child and the Realization of the Rights of the Child with Disabilities in Peer Relations

Abstract: The reflections at hand are part of the modern discourse on the social approach to disability, where special attention is paid to the issue of citizenship and the realization of the rights of people with disabilities, including children.

This article on the implementation of the rights of children with disabilities is to show, first of all, how Poland implements the UN Convention on the Rights of the Child in the light of periodic reports on the implementation of the Convention. The analysis of the opinions of children with disabilities and their disability is to show how they understand the rights of the child that are most important to them and what are the barriers to implementing these rights in everyday life. The theoretical framework of the analysis is the basic thesis of the broader social-relational theories of disability with regard to the rights-based approach, as well as the modern concept of childhood.

Keywords: Convention on the Rights of the Child, child with disabilities, realization of the rights, peer relationships