



Magdalena Bełza-Gajdzica*

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Osoby pełno- versus niepełnosprawne – infrahumanizowanie studentów z niepełnosprawnością (studium przypadku)

KEYWORDS

disabled students, group relations,
infrahumanisation, rites of passage

ABSTRACT

Bełza-Gajdzica Magdalena, *Osoby pełno- versus niepełnosprawne – infrahumanizowanie studentów z niepełnosprawnością (studium przypadku)* [Able-bodied vs. disabled people – infrahumanisation of students with disabilities (a case study)]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(16) 2019, Poznań 2019, pp. 73–86, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2019.16.5.

The article discusses the phenomenon of infrahumanisation in academic relations between able-bodied people (both students and academics) and students with disabilities. The main goal of the article is to show that infrahumanisation may make it difficult for young people with disabilities to build their capital for the future in the form of interpersonal relations. The paper uses Arnold van Gennep's concept of the rite of passage as a model of entering adulthood, and focuses specifically on the stage of university education as the one which completes the transition into adulthood, and marks the beginning of a "normal" life (i.e. one consistent with social expectations). The phenomenon of infrahumanisation shown here on various levels of academic life disrupts this process, and may hinder the inclusion/integration of disabled people into society. The relations between disabled students and non-disabled people who are part of the academic community in which the students operate may, however, also bridge the distance between the two groups, and thus contribute to paving the way to a respectful society, i.e. the way of equality.

* ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1316-6689>.

Wprowadzenie

Zdobywanie wyższego wykształcenia, które jest wyznacznikiem określonego statusu społecznego i szansą na uzyskanie dobrej pracy, stało się w ostatnich latach powszechne. Truizmem jest stwierdzenie, że w przypadku osób z niepełnosprawnością wykształcenie jest niezwykle istotne, stwarza szansę na normalne dorosłe życie. Uczelnie coraz bardziej starają się wychodzić naprzeciw ich potrzebom. Pełnomocnicy rektora do spraw studentów niepełnosprawnych oraz biura do spraw osób niepełnosprawnych działające na większości uczelni (we wszystkich publicznych) intensywnie pracują nad usuwaniem barier architektonicznych oraz dostosowywaniem warunków edukacyjnych do ich specyficznych potrzeb. W efekcie tych działań z roku na rok coraz więcej takich osób podejmuje studia wyższe. Statystyki podają, że liczba niepełnosprawnych studentów w roku 2013 wynosiła 31,6 tys., z czego 2,1 tys. stanowili niesłyszący i słabo słyszący, 2,7 tys. niewidomi i słabo widzący, 8,5 tys. osoby z dysfunkcją narządu ruchu (chodzący) i 0,6 tys. z dysfunkcją narządu ruchu (niechodzący). Inne rodzaje niepełnosprawności miało 17,8 tys. studentów. W poprzednim, 2012 roku, liczba studentów niepełnosprawnych wynosiła 30 tys. (*Information from the Government...*, 2012).

Na podstawie danych statystycznych można by uznać, że sytuacja staje się coraz lepsza, jednak codzienne obserwacje i doświadczenia kilku ostatnich lat pozwalają wysunąć tezę, że ułatwienia funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami na uczelniach nie rozwiązują wszystkich problemów. Zwiększające się wsparcie może prowadzić do pozornej tylko akceptacji, prowokując pojawianie się zjawisk, które nie zawsze są korzystne dla tej grupy studentów. Celem artykułu jest ukazanie sytuacji osoby z niepełnosprawnością w różnych obszarach przestrzeni akademickiej, w których dochodzi do zjawiska infrahumanizacji, rozpatrywanego w kontekście relacji studentów pełnosprawnych versus niepełnosprawnych osadzonego na osi faz rytuału przejścia. Prezentowane rozważania stanowią fragment szerszego projektu badawczego, którego celem jest pogłębiona analiza sytuacji osób z niepełnosprawnościami podejmujących edukację na poziomie wyższym w kontekście relacji interpersonalnych. Problem badawczy stanowi pytanie: jaka jest rzeczywistość osób z niepełnosprawnościami w przestrzeni akademickiej w kontekście relacji interpersonalnych oraz oczekiwań stawianych przez społeczeństwo? Analizy prowadzone są na podstawie dyskusji fokusowej przeprowadzonej 17 stycznia 2015 roku na Uniwersytecie Śląskim. Grupę badaną stanowili studenci pierwszego roku studiów stacjonarnych kierunków: pedagogika, edukacja muzyczna, edukacja w zakresie sztuk plastycznych, grafika komputerowa. W dyskusji wzięło udział ośmiu studentów niepełnosprawnych: Student 1 – zespół Aspergera, Student 2 – zespół

Aspergera, Student 3 – zaburzenia neurologiczne, Student 4 – dysfunkcja wzroku w stopniu znacznym, Student 5 – dysfunkcja słuchu w stopniu znacznym, Student 6 – dysfunkcja słuchu w stopniu znacznym, Student 7 – niewidomy, Student 8 – zespół Aspergera. Dobór studentów do badań opierał się na kryterium rodzaju niepełnosprawności (założeniem było, aby wypowiedzi pochodziły od studentów z różnymi niepełnosprawnościami), korzystaniu ze wsparcia Biura ds. Osób Niepełnosprawnych oraz posiadaniu asystenta lub tłumacza języka migowego. W dalszej części artykułu staram się zobrazować słuszność tezy, iż mimo polepszającej się sytuacji osób z niepełnosprawnościami naturalna skłonność ludzi do infrahumanizowania staje się utrudnieniem w dokonaniu się rytuału przejścia do fazy włączania i osiągnięcia przez osoby z niepełnosprawnościami pełnej dorosłości.

Student z niepełnosprawnością a rytuał przejścia

Okres studiów to często czas ogromnych zmian w życiu młodego człowieka. To czas, który wielu naukowców próbuje ulokować w fazach rozwojowych życia człowieka, jednak jego jasne określenie nie jest takie proste. Dlatego też można analizować ten okres, interpretując go przez pryzmat antropologicznego modelu rytuału przejścia. Nawiązując do Arnolda van Gennepa (zob. Sińczuch, 2002; Lipska, Zagórska, 2011), modele te dotyczą przełomowych momentów w życiu człowieka, a takimi bez wątpienia są w naszej kulturze egzamin dojrzałości i podjęcie studiów (Sińczuch, 2002; Lipska, Zagórska, 2011).

Obrzędy przejścia charakteryzują się trzema fazami: separacji, marginalizacji oraz włączenia (Turner, 2010: 115). W pierwszej fazie, separacji, nazywanej fazą preliminalną, następuje utrata statusu, dotychczas zajmowanej pozycji (statusu dziecka w domu rodzinnym, ucznia w szkole, kolegi z podwórka). Młody człowiek opuszcza dom rodzinny, otoczenie, znajomych. Dla osoby niepełnosprawnej, która do tej pory miała poczucie bezpieczeństwa, ponieważ mogła liczyć na wsparcie rodziny, to często przełomowy moment, łączący się nie tylko ze zmianami związanymi z porzuceniem dotychczasowego stylu życia, nawyków, zasad, ale także koniecznością radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, często brakiem ochronnego klosza rodziny, pokonywaniem barier i zmierzeniem się ze swoimi ograniczeniami. Dla młodego człowieka jest to okres próby, poszukiwania samego siebie, ale także kształtowania swojego „ja”, swojego światopoglądu. Dodatkowo zderza się z inną rzeczywistością. Nawet jeśli na niższych etapach edukacji uczestniczył w kształceniu integracyjnym czy inkluzyjnym, to jednak pozostawał w środowisku lokalnym. Podejmując studia, styka się z istotnym czynnikiem przejścia, jakim

jest zmiana miasta, środowiska, otoczenia znajomych, mieszkania. Te wszystkie elementy są sprawdzianem możliwości dla każdego, a dla osoby z niepełnosprawnością poziom jego trudności jest znacznie wyższy. Wchodzenie w nowe relacje interpersonalne, a także ich jakość zależą od wielu czynników, takich jak: indywidualne predyspozycje charakterologiczne, doświadczenie wychowania, mechanizmy radzenia sobie w nowych sytuacjach, poczucie bezpieczeństwa, wola podejmowania nowych inicjatyw (wszystkie te czynniki można określić mianem wewnętrznych), ale także od środowiska, w które młoda osoba wchodzi, i tego, czy jest ono przyjazne, neutralne czy wrogie (czynniki zewnętrzne, niezależne od osoby z niepełnosprawnością). Na te ostatnie, które dotyczą się przestrzeni zarówno fizycznej, jak i mentalnej składa się dostosowanie infrastruktury do możliwości osoby z niepełnosprawnością w taki sposób, aby mogła ona poruszać się bezpiecznie i bez ograniczeń oraz nieustannego liczenia na pomoc ze strony innych. Kolejne obszary tejże przestrzeni to przygotowana kadra, zarówno administracyjna, jak i naukowo-dydaktyczna – niewątpliwie ułatwiająca rytuał przejścia i sprawiająca go mniej drastycznym. Dla większości studentów załatwianie spraw w dziekanatach i sekretariatach jest aktywnością stresującą. Dla osoby z konkretną dysfunkcją (na przykład słuchu, wzroku, ruchową) bywa barierą, która powoduje nie tylko stres, ale i opór związany z dużymi utrudnieniami z powodu bycia niezrozumianym, a przez to częstą rezygnację z podejmowania aktywności lub ograniczanie jej do koniecznego minimum. Indywidualne uwarunkowania danej osoby, a także te związane z miejscem, przestrzenią społeczno-kulturową (którą tutaj stanowi uczelnia), w której żyje i funkcjonuje student z niepełnosprawnością, budują poczucie jego tożsamości oraz kreują otaczającą go rzeczywistość (Bełza, Prysak, 2014: 26).

W drugiej fazie rytuału przejścia cechy podmiotu rytualnego („podróżnego”) są ambiwalentne. Przechodzi on przez obszar kulturowy, który ma nieliczne atrybuty stanu minionego (tj. fazy separacji) i przyszłego (fazy włączenia) albo jest ich całkowicie pozbawiony (Turner, 2010: 115). Młody człowiek niepełnosprawny styka się z osobami przychodzącymi na studia z różnych stron, różnych miast, różnych środowisk, różnych domów, mającymi zróżnicowane wychowanie, poglądy na świat i różne kwestie związane z jego funkcjonowaniem, w tym także na kwestie związane z niepełnosprawnością. W trakcie studiów mierzy się z postawami akceptacji, poszanowania godności, wsparcia, pomocy, równości. Ma wiele elementów, które mogą przypominać mu poprzedni jego okres, w którym to był „zaopiekowany”. Wsparcie udzielane przez uczelnię, zarówno to materialne, jak i mentalne, czy w niektórych przypadkach osoby towarzyszącej na co dzień podczas zajęć w postaci asystenta studenta z niepełnosprawnością, to nie zawsze to

samo co parasol ochronny rodziny, jednak chociaż w małym stopniu dają poczucie bezpieczeństwa. Niezwykle ważne są relacje, w jakie wówczas wchodzi młody człowiek, bo, jak czytamy u Martina Bubera, istotą życia ludzkiego nie jest to, co indywidualne, i nie to, co społeczne (nie należy szukać tego we wspólnotach), ale to, co międzyludzkie, co dzieje się i czego doświadczamy w kontaktach z innymi (Rzeźnicka-Krupa, 2007: 36). Obecnie coraz większe zainteresowanie skierowane jest na sposób doświadczania i poznawania drugiego człowieka (Tischner, 1998: 168). Od sposobu tego doświadczania zarówno studenta z niepełnosprawnością przez osoby pełnosprawne, jak i osób pełnosprawnych przez studenta z niepełnosprawnością, zależeć będzie wspólne koegzystowanie poszczególnych osób wchodzących w skład danej grupy. Ale od tego może również zależeć długość tej fazy i moment przejścia do ostatniej zaproponowanej przez Gennepa – fazy włączenia. Chociaż, jak pokazują badania Ferencza prowadzone wśród emigrantów (których można odnieść do tej samej kategorii co osoby z niepełnosprawnościami – do kategorii „innego”), bywa, że dostęp do pewnych stanów/statusów tożsamości jest obwarowany zakazem przemiany, czyli niedopuszczeniem przez społeczność pewnych osób do nowego świata (wszak rytuały przejścia służą, według Gennepa, utrzymywaniu porządku społecznego) (Jaskulska, 2013: 11).

Trzecia faza (przyłączenia, ponownego włączenia w społeczeństwo) to faza, w której przejście zostało dokonane (Turner, 2010: 115). Osoba z niepełnosprawnością znajduje się w stanie stabilnym, dzięki czemu jej prawa i obowiązki wobec innych mają jasno zdefiniowaną „strukturę”. Oczekuje się od niej, że będzie zachowywała się zgodnie ze zwyczajowymi normami i standardami etycznymi wiążącymi tych, którzy wchodzi na pozycje społeczne w danym systemie (por. Turner, 2010: 115). Student z niepełnosprawnością po okresie rozpoznawczym, badawczym i wzajemnego doświadczania siebie nawzajem staje się częścią grupy (przy założeniu, że akceptuje normy, które w tej grupie panują)¹ poprzez akceptację przez otoczenie i akceptację tego otoczenia przez niego samego przechodzi w stan przyłączenia i bycia integralną częścią danej społeczności. Jest to sytuacja najbardziej pożądana, dzięki której osoba niepełnosprawna podejmująca kształcenie na poziomie wyższym może budować kapitał ludzki, który w przyszłości pozwoli jej na konstruowanie satysfakcjonującej ją dorosłości i funkcjonowania w niej jak normalny członek społeczności.

¹ Rytuał przejścia prowadzi do włączenia osoby z niepełnosprawnością do społeczeństwa, co jest jedną z możliwych i najbardziej właściwą ścieżką, jednak nie zawsze tak się dzieje, co w niniejszym artykule również będę starała się pokazać.

Zjawisko infrahumanizacji wobec studentów z niepełnosprawnościami

Zjawisko infrahumanizacji ściśle związane jest z relacjami społecznymi, a w szczególności relacjami grupowymi. Grupy charakteryzują się tym, że w ich obrębie dochodzi do interakcji społecznych, które przybierają formę bądź to współdziałania społecznego, bądź konfliktu społecznego (Znaniński, 2011). Relacja społeczna, niezależnie od tego, jakiego jest rodzaju², zaczyna funkcjonować, kiedy dwie zaangażowane w nią strony akceptują się nawzajem jako, można powiedzieć, „partnerzy” w aktywnym współdziałaniu. Obie powinny się dobrze wzajemnie oceniać i każda zmierzać do wykonywania określonych działań dla dobra drugiej, oczekując wzajemności. Wszystkie te działania nie są arbitralną manifestacją indywidualnych uczuć bądź chęci, ale wynikiem akceptacji norm postępowania uznanych za wiążące przez uczestników danej społeczności opartych na kryteriach wartościowania (Znaniński, 2011). Kryteria te powodują podział społeczeństwa na grupy społeczne, które są wynikiem kategoryzacji (Sekerdej, Kossowska, Trejtowicz, 2012), kategoryzacja natomiast prowadzi do różnorodnych relacji międzygrupowych, rozumianych w kontekście poniższych rozważań w perspektywie psychologii społecznej, a niekoniecznie socjologii czy politologii. Oznacza to, że relacje te rozpatrywane są nie jako struktura społeczna, ale jako relacje pomiędzy jednostką a społeczeństwem (grupą społeczną). Jak zauważa Henri Tajfel, człowiek w tej relacji ma naturalną skłonność do porządkowania obrazu rzeczywistości, a tym samym do klasyfikowania ludzi na kategorie społeczne, co sprzyja asymilacji wewnątrzgrupowej (przecenianiu podobieństw między członkami tej samej grupy) i kontrastowi międzygrupowemu (przecenianiu różnic między członkami różnych grup) (Tajfel, za: Kofta, 2004). W procesie tego klasyfikowania student niepełnosprawny zyskuje swoje miejsce w grupie i pozycję wyjściową, która buduje jego relacje z innymi. Naturalna skłonność człowieka do kategoryzowania ludzi na grupę swoich i obcych, określana mianem infrahumanizacji, polega na traktowaniu człowieczeństwa jako esencjalnej właściwości grupy własnej i odmawiania go grupom „obcym”. Jest to subtelny proces, który nie polega na otwartym odmawianiu „obcym” przynależności do gatunku ludzkiego, ale na takim wnioskowaniu, które prowadzi do przekonania, że nie są w pełni wartościowymi istotami ludzkimi (Demoulin, Leyens, Yzerbyt, 2006; Leyens i in., 2003; Paladino i in. 2002; Gaunt, Leyens, Demoulin, 2002, podając za: Baran, 2011). Jak pisał Amadeusz Krause, mimo wielu

² Znaniński wymienia między innymi relacje: domowe, pozadomowe, braterskie, małżeńskie-erotyczne, matka-dziecko, towarzyskie. Zob. Znaniński, 2011.

inicjatyw zmierzających do zbliżenia osób pełno- i niepełnosprawnych (Krause, 2005), nie zrównało to statusu społecznego osób z niepełnosprawnościami, ale sprawiło pojawienie się tak zwanej „subtelnej marginalizacji”, w której deklaracjom akceptacji towarzyszy dystans społeczny wobec osób niepełnosprawnych (Krause, 2010: 56). Mimo że relacje międzygrupowe nie są tutaj rozpatrywane od strony socjologicznej, to warto jednak podjąć się próby spojrzenia również przez ten pryzmat, który wskazuje na zjawisko odrzucenia grupy. Kreowane jest ono przez grupę dominującą, która przez to pozwala sobie na wzmocnienie poczucia własnej wartości i pozycji w strukturze społecznej. Poszukuje mechanizmów, które jej to umożliwiają, na przykład tworząc pewne wyobrażenia o grupie przeciwstawnej, którą w tym kontekście stanowią studenci niepełnosprawni. I mimo że same osoby z niepełnosprawnościami mogą nie utożsamiać się z określoną grupą, to będą zmuszone zaakceptować jej istnienie (Erenc, 2013: 15). Dystans społeczny nie zawsze jest ustalony sztywno – częściowo determinują go okoliczności (Hall, 2009: 31). Takie sytuacje kontaktu bezpośredniego z osobami z niepełnosprawnościami mogą ten dystans skracać lub go pogłębiać. Edukacja na poziomie wyższym stwarza różne przestrzenie, w których osoby z niepełnosprawnościami konfrontują się z oczekiwaniami grupy dominującej, co wynika najczęściej z przewagi liczebnościowej. W przestrzeni studentów z niepełnosprawnościami, gdzie zachodzą relacje z osobami pełnosprawnymi, można wskazać różne poziomy, zaczynając od tych fizycznych, w obrębie których interakcje personalne się odbywają, czyli przestrzeń fizyczna uczelni, przestrzeń mieszkalna (akademik, stacja), do tych właściwych, międzyludzkich, dotyczących relacji z kolegami, wykładowcami czy pracownikami administracji. W niniejszym tekście skupię się głównie na relacjach związanych z przestrzenią samej uczelni, pomijając aspekt związany z przestrzenią mieszkalną.

W kontekście studentów z niepełnosprawnościami mamy do czynienia z czymś, co Piotr Sztompka opisuje jako pluralizm pozycji społecznych (język działania), wielość przynależności (język grupowy), wielość kultur (język kulturowy), wielość reguł wyznaczanych w ramach każdej, pojedynczej roli, jaka jest przypisywana danej osobie (Sztompka, 2012: 325). Osoba z niepełnosprawnością odgrywa jednocześnie więcej niż jedną rolę. W przeciwieństwie do swoich współtowarzyszy studentów, którym po przekroczeniu progu uczelni przypisana jest „rola studenta”, ma także rolę „osoby niepełnosprawnej” (por. Chodkowska, 1997, 2005; Barnes, Mercer, 2008: 10; Gajdzica, 2011: 118). Często niespójność normatywnych oczekiwań prowadzi do rozmaitych postaci antynomii, ambiwalencji i konfliktów w obrębie roli, konfliktów między rolami, a także wynikających z tego napięć, które jednostka musi jakoś rozwiązać (Sztompka, 2012: 325) zarówno w sobie samej, jak i w relacjach interpersonalnych. Duże znaczenie będzie

miało, która rola będzie centralna w odczuciu samej osoby, jak i otoczenia, a które będą miały charakter peryferyczny (por. Sztompka, 2012: 149). Role te mogą również być przybierane w zależności od fazy rytuału przejścia, jak również od płaszczyzny, na której student w danej chwili się znajduje. Płaszczyzny wskazane przeze mnie odnoszą się do różnych poziomów, stąd niektóre role i aktywności będą się w nich nakładać lub powielać. Najszersza i, można by rzec, nadrzędna jest przestrzeń uczelni, gdyż mieści ona w sobie większość pozostałych, o których wspominam. Pozostałe jednak są szczegółowe i nie mieszczą wszystkich istotnych elementów wartych rozważenia.

Funkcjonowanie studenta z niepełnosprawnością w wybranych przestrzeniach

Przestrzeń uczelni wypełniona jest osobami z każdego poziomu, z którymi student z niepełnosprawnością musi wchodzić w interakcje. Jego codzienność (jak każdego innego studenta) w dużej mierze składa się z obecności na zajęciach. Wykłady najmniej absorbują uwagę i pozwalają na największą anonimowość oraz brak aktywności, zwłaszcza w zakresie wchodzenia w relacje z innymi, natomiast tych relacji trudno uniknąć podczas innego rodzaju zajęć typu ćwiczenia, konwersatoria czy laboratoria. Tutaj student musi skonfrontować siebie z wykładowcą i z grupą oraz jej uczestnikami. Zatem w przestrzeń zajęciową wchodzi zarówno przestrzeń wykładowców, jak i pozostałych studentów. Zajęcia to specyficzna aktywność, podczas której interakcje mogą skłaniać do kształtowania pozytywnych bądź negatywnych nastawień w relacji student z niepełnosprawnością versus osoby pełnosprawne. Mogą pojawiać się jawne akty dezaprobaty zachowań, takie jak:

(...) takie były bardzo często, dochodziły do mnie słuchy, że grupa jest na mnie wściekła, bo ja na wykładach czy na ćwiczeniach rozmawiam z wykładowcami dużo. Cały czas o czymś mówiłem, to wściekało, że ja cały czas o czymś rozmawiałem. (Student 1)

Mimo takich nastawień ze strony pełnosprawnych studentów często studenci z niepełnosprawnościami podejmują próby przeciwdziałania wrogim nastawieniom, czego przykładem jest poniższa wypowiedź:

Ponadto byłem trochę wycofany, więc postanowiłem, że postaram się trochę z resztą dogadać. No i dochodziły do mnie słuchy, że często na mnie naskakuje

grupa. (...) Na drugim roku Marta była asystentem, więc też była poza grupą i nagle wobec niej zaczęto się zwracać bezosobowo jak wobec mnie. (Student 2)

Jednak te próby nie zawsze okazują się skuteczne. Traktowanie kogoś przez zwracanie się bezosobowo, co widać w ostatniej wypowiedzi, to oznaka nie tylko wykluczania go z grupy, ale jawnej dyskryminacji i dehumanizacji. Odmawianie człowieczeństwa sprawia, że nie tylko nie zostają zniwelowane skutki niepełnosprawności i nie pojawiają się naturalne, równe relacje, ale wręcz pogłębia się dystans w relacji student niepełnosprawny versus osoby pełnosprawne. Może to u studentów niepełnosprawnych wywoływać również reakcje obronne, które często ten dystans mogą potęgować:

(...) ja już w tym momencie grupę traktowałem jako po prostu grupę pcheł, którymi się nie należy przejmować, jakby co najwyżej odrzucić i ignorować całkowicie. (Student 2)

Te negatywne przykłady nie są czymś, co możemy taktować jako normę, ponieważ wśród wypowiedzi zdarzały się również takie, które świadczyły o większej akceptacji, a co najmniej o tolerancji na inność studentów z niepełnosprawnościami. Świadczyć może o tym wypowiedź studenta muzyki:

Ja mam szczęście, że ja mam bardzo, bardzo fajną, serdeczną grupę. I prawdopodobnie w innych grupach miałbym właśnie osobowe problemy, ale tutaj naprawdę grupa (...). (Student 7)

Nastawienia takie są uwarunkowane różnymi czynnikami. Zaznaczyć należy, że wśród badanych studentów były osoby studiujące na wydziale artystycznym (muzyka, sztuki wizualne) i pedagogicznym. Ciekawy jest fakt, że częściej pozytywne doświadczenia prezentowali studenci kierunków artystycznych aniżeli pedagogicznych. Okazuje się, że wśród studentów pedagogiki, od których wymaga się odpowiedniego nastawienia, empatii i zrozumienia z racji przyszłego zawodu, częściej pojawiają się przejawy jawnej lub „subtelnej” dyskryminacji – infrahumanizowanie studentów z niepełnosprawnościami jest silniejsze poprzez przypisywanie im cech mniej ludzkich i zaliczanie ich na tej podstawie do grupy „innych”, „obcych”. Niepokój wynikający z nieakceptowania zachowań przejawianych przez osobę z konkretną niepełnosprawnością, a także obcość, jaka rodzi się w kontakcie z tą osobą, stają się sposobem pojmowania „Innego” – rozumienia lub „nie-rozumienia” jego wezwania czy postępowania (zob. Filek, 2004: 15). Wypowiedzi

przyszłych artystów są nieco odmienne, choć zdawać by się mogło, że to oni będą skłonniejsi do infrahumanizowania z powodu mniejszej wiedzy lub jej braku na temat niepełnosprawności, a także często specyficznych cech osobowości artystycznej. A może właśnie te cechy sprawiają, że „inność” nie jest czymś nie tylko złym, ale nawet pożądanym i ciekawym. Infrahumanizowanie przebiega na określaniu kogoś przez różnice i podobieństwa, zatem łatwiej studentom kierunków artystycznych przyporządkować studenta z niepełnosprawnością jako swojego (posiada pożądaną „inność”, która jest ciekawa, często oryginalna) i akceptować jego zachowania, niosąc wsparcie zamiast stygmatyzacji i wykluczenia.

Prócz relacji „student z niepełnosprawnością a pozostała część grupy” istnieje jeszcze płaszczyzna relacji „student z niepełnosprawnością versus wykładowca”. Relacja „wykładowca – student” to relacja „mistrz – uczeń”, która powinna być kształtowana poprzez poznawanie się i wyrabianie opinii, a także pozbawiona uprzedzeń i etykietowania. To relacja wzajemności szacunku i zaufania. Okazuje się, że w wielu wypadkach (w przypadku relacji „wykładowca – student niepełnosprawny”) jest ona obarczona pewnymi dystraktorami, które powodują nienaturalne zachowania ze strony wykładowcy. Mogą one być spowodowane brakiem wiedzy na temat niepełnosprawności, utartymi stereotypami (najczęściej negatywnymi, ale także i pozytywnymi) oraz poczuciem nieracjonalnej powinności. Mogą być również reakcją na zachowania danego studenta zarówno w przestrzeni zajęciowej, jak i bezpośredniego kontaktu, chociażby podczas konsultacji. Relacja ta, jak wynika z wypowiedzi badanych studentów, przybiera formę skrajności: z jednej strony objawia się jako bardziej dyskryminująca, a z drugiej – nadmiernie chroniąca czy pobłażliwa, ale zawsze ma charakter stygmatyzujący:

(...) bo, że na przykład wykładowca po dziesięć razy pyta, jaką formę egzaminu, ustnie czy pisemnie, chce zdawać (...) pyta się i pyta. (...) A też są takie sytuacje: Pan X swego czasu studentom niepełnosprawnym, jak już miał tak wytłumaczone o co chodzi, to na ostatku podwyższał im ocenę, bo im jest ciężiej. (Student 2)

Takich z jednej strony przychylnych podejść do studentów niepełnosprawnych jest więcej, chociażby samo zmniejszanie wymogów, mimo że nie ma takiej potrzeby:

(...) na przykład Marek miał niektóre pytania jak miał ustny egzamin, tak prowadzone, że nie miał szans mieć mniejszej oceny niż cztery. Wykładowca po prostu mu pomagał. (Student 3)

Odmiennej skrajnie do tych sytuacji jest ta, w której wykładowca ostentacyjnie dyskryminuje studenta niepełnosprawnego poprzez publiczną dyskredytację jego możliwości i podważanie miejsca w grupie:

Jeden z wykładowców z pedagogiki wczesnoszkolnej, pani stwierdziła, jakim prawem skończyłem liceum, skoro ja mam takie problemy z ortografią, a co dopiero studia. Że ja się nie mam prawa na magisterkę wybierać i że licencjat to będzie maksimum, jakie mogę zrobić. (Student 5)

Taka jawna agresja powoduje, że nie tylko student z niepełnosprawnością traci poczucie własnej wartości, ale również studenci pełnosprawni, u których skłonność do infrahumanizacji jest silniejsza, nabierają przekonania o słuszności swoich opinii.

W relacji studentów z niepełnosprawnościami versus koledzy z grupy również pojawiają się różne zachowania. Odpowiedź na pytanie postawione wobec studenta prawa, czy z powodu zespołu Aspergera miał jakieś nieprzyjemności ze strony kolegów, brzmiała:

Na uniwersytecie? Nie, nie miałem. No chyba, że za nieprzyjemność można uznać reakcje kolegi, którego wkurzało, że ciągle powtarzam to samo (...). No wkurzył się. Powiedział, że jak jeszcze raz to powtórzę, to nie wie co mi zrobi... (Student 8)

Niezrozumienie specyfiki funkcjonowania osób z daną niepełnosprawnością sprawia, że reakcje studentów pełnosprawnych bywają nacechowane brakiem cierpliwości, empatii, zrównoważenia. Osoby te, zwłaszcza „kłopotliwe”, czyli takie, których zachowania dają się mocno odczuć podczas zajęć, które zakłócają spokojny ich rytm, stają się niewygodne dla kolegów, przez co szybciej zostają sklasyfikowani jako obcy, a nie swoi, i spychani na margines grupy. Czasami przybiera to formę jawnej dyskryminacji:

Czy tak samo wprost część osób powiedziała, że na przykład na jednych zajęciach koleżanka powiedziała, że ze mną nie umie współpracować, bo po prostu nie lubimy się, nie trawimy nawzajem. Więc ona nie może ze mną współpracować na zajęciach. (Student 3)

Często stosunek zależy od rodzaju niepełnosprawności:

Na przykład tamta grupa, jakby widziała osobę niepełnosprawną wzrokowo, fizycznie, czy na przykład z takimi osobami, z którymi spotykają się na co dzień, to

oni byliby świetni do pracy. Ale jeśli mieliby osobę, która z jakiegoś powodu by miała, tak jak ja czy [imię A.], że na przykład mówimy dużo na dany temat, opowiadamy i trochę stąd wiem, bo część z tych osób mi mówi, że jak się przemądrzam często. Ja to robię nieświadomie i właśnie moją grupę bardzo to drażniło. (Student 2)

Zdarza się, że następuje zmiana o 180 stopni, kiedy pojawia się element wymiany, a raczej wykorzystywania tych studentów przez kolegów z grupy. Kiedy jest coś, w czym student jest atrakcyjny (jego asystent robi dobre, sumienne notatki lub ma lektury elektroniczne, trudno dostępne w bibliotece, potrafi dobrze przygotować jakieś zadanie), chwilowo jest zakwalifikowany do grupy swoich, jako ten akceptowany i pożądaný. Jednak najbardziej właściwe i rokujące na dobrą przyszłość i dokonanie rytualnego przejścia w fazę włączenia są te opinie, które świadczą o akceptacji i jej odczuciu przez studentów z niepełnosprawnościami:

ogólnie ja mam teraz fajną grupę. (Student 2)

pierwsza grupa w pełni go akceptuje. (Student 2)

Jak również przytaczana już wcześniej opinia o szczęściu związanym z trafieniem na fajną grupę, która wykazuje się nie tylko akceptacją, ale i serdecznością oraz pomocniczością, co niekoniecznie miałyby miejsce w innej grupie, jak wskazują doświadczenia kolegów z innych grup, a co jest przez danego studenta bardzo doceniane.

Jak widać w powyższych wypowiedziach, doświadczenia relacji studenci niepełnosprawni versus osoby pełnosprawne w przestrzeni akademickiej nadal, mimo zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości, noszą znamiona kategoryzacji na grupę swoich i obcych. Wyznacznikiem tej relacji bywa odmiennosc w wyglądzie, zachowaniu, rozumieniu, wysławianiu się. Na tej podstawie dokonuje się in-frahumanizowanie studentów z niepełnosprawnościami i nierzadko utrudnianie im wejścia w dorosłość w pełnym wymiarze i z dobrymi doświadczeniami oraz odpowiednim nastawieniem.

Zakończenie

Okres studiów dla wielu osób z niepełnosprawnościami to czas nie tylko zmian, ale również redefiniowania autopostrzegania. Wydawać by się mogło, że jest to okres, podczas którego można pozbyć się stygmatu osoby z niepełnosprawnością, a także

być traktowanym przez pryzmat własnych możliwości, a nie ograniczeń i tej specyficznej cechy (prymy), która definiuje kogoś jako osobę z niepełnosprawnością. Odwołując się do omawianego zjawiska infrahumanizacji, należy stwierdzić, że mimo zwiększającej się świadomości na temat niepełnosprawności, zwiększającego się wsparcia studentów z niepełnosprawnościami, nadal ta naturalna skłonność do kategoryzowania na grupę swoich i obcych wysuwa daną cechę niepełnosprawności jako tę, która determinuje podejście w relacji „student z niepełnosprawnością versus osoby pełnosprawne”. Obserwowalne jest ono w każdej z omawianych płaszczyzn, chociaż zdają sobie sprawę, że nie wszystkie zostały tutaj jednoznacznie zarysowane. Fragmenty wypowiedzi studentów niepełnosprawnych pochodzące z badania fokusowego stanowią egzemplifikację takich praktyk, która jest poddawana dalszym badaniom i analizom zarówno materiału lingwistycznego, jak również wizualnego. Opisanie funkcjonowania studentów z niepełnosprawnością i poznanie mechanizmów grupowej inkluzji, marginalizacji, ekskluzji, a może różnych form dyskryminacji, to nie tylko rozważania teoretyczne służące pokazaniu, jak jest, ale również mające w zamyśle aspekt pedagogiczny, czyli zadanie pytania: co z tą wiedzą zrobić dalej? Można zatem postawić na koniec pytanie: w jaki sposób projektować edukację, mając wiedzę na temat infrahumanizacji, aby niwelować negatywne skutki niepełnosprawności na poziomie kształcenia wyższego? jak ułatwić osobom niepełnosprawnym przejście przez wszystkie fazy rytuału przejścia, tak aby osiągnęły pełną akceptację przez otoczenie i zaakceptowały to otoczenie takie, jakie jest, aby stały się jego integralną częścią i czuły się pełnoprawnym członkiem danej społeczności?

Bibliografia

- Baran T. (2011), Pomiar zjawiska infrahumanizacji “obcych” poprzez atrybucję słów typowo ludzkich i typowo zwierzęcych, *Psychologia Społeczna* vol. 6/3 (18).
- Barnes C., Mercer G. (2008), *Niepełnosprawność*, tłum. P. Morawski, Warszawa.
- Bełza M., Prysak D. (2014), Upokorzona codzienność osób niepełnosprawnych, *Parezja* nr 2.
- Chodkowska M. (1997), Formy i możliwości wsparcia społecznego niepełnosprawnych przez integrację w płaszczyźnie mikro- i makrostruktur, *Niepełnosprawność i Rehabilitacja* nr 2.
- Chodkowska M. (2005), Role rodzinne i zawodowe kobiet niepełnosprawnych, *Niepełnosprawność i Rehabilitacja* nr 3.
- Erenc J. (2013), Teoria grupy społecznej a mechanizmy wykluczenia, [w:] A.M. Kłonkowska, M. Szulc (red.), *Społecznie wykluczeni. Niewygodni, nienormalni, nieprzystosowani, nieadekwatni*, Gdańsk.
- Filek J. (2004), Ambiwalencja obcości, *Dialog* nr 13.
- Gajdzica Z. (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Kraków-Katowice.

- Hall E. (2009), *Ukryty wymiar*, Warszawa.
- Informacja Rządu Rzeczypospolitej Polskiej o działaniach podejmowanych w 2011 roku na rzecz realizacji postanowień uchwały Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997. Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 2012, s. 8, bip.kprm.gov.pl/download/75/13567/742_nowy.pdf, dostęp: 4.01.2016.
- Jaskulska S. (2013), „Rytuał przejścia” jako kategoria analityczna. Przyczynek do dyskusji nad badaniem rytualnego oblicza rzeczywistości szkolnej, *Studia Edukacyjne* nr 26.
- Kofta M. (2012), *Stereotypy i uprzedzenia a stosunki międzygrupowe. Stare problemy, nowe idee*, [w:] M. Drogosz, M. Bilewicz, M. Kofta, *Poza stereotypy. Dehumanizacja i esencjalizm w postrzeganiu grup społecznych*, Warszawa.
- Krause A. (2005), *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Kraków.
- Krause A., Żyta A., Nosarzewska S., (2010), *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Toruń.
- Lipska A., Zagórska W. (2011), „Stając się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia, *Psychologia Rozwojowa* vol. 16 nr 1.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2007), *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków.
- Sekerdej M., Kossowska M., Trejtowicz M., (2012), Bytowość i esencjalizm, postawy narodowe i reakcje wobec obcych, [w:] M. Drogosz, M. Bilewicz, M. Kofta (red.), *Poza stereotypy. Dehumanizacja i esencjalizm w postrzeganiu grup społecznych*, Warszawa.
- Sińczuch M. (2002), *Wchodzenie z dorosłość w warunkach zmiany społecznej*, Warszawa.
- Sztompka P. (2012), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków.
- Tischner J. (1998), *Filozofia dramatu*, Kraków.
- Turner V. (2010), *Proces rytualny*, Warszawa.
- Znanięcki F. (2011), *Relacje społeczne i role społeczne*, Warszawa.