

Aleksandra Szczesiul  
Uniwersytet Wrocławski, Wrocław

## Obraz „ja” i świat społeczny w narracjach uczniów z niepełnosprawnością ruchową

Tytułowe zagadnienie traktuje o świecie społecznym, którego spójną częścią są osoby z dysfunkcją ruchową. Jest to wycinek szerszego projektu badawczego dotyczącego świata życia codziennego uczniów z niepełnosprawnością ruchową. Narracje podpowiadają, że projekt osadzony jest w metodologii jakościowej i bazuje na indywidualnych doświadczeniach osób dotkniętych niepełnosprawnością ruchową. W prezentowanych fragmentach codzienności przyjęto, iż świat społeczny pozostaje we wzajemnej relacji ze strukturą „ja”. Głównym zasobem, który znacząco wpływa na kształt świata społecznego uczestników badania jest kategoria niepełnosprawności. Zwłaszcza niepełnosprawność ruchowa, która jest widoczna dla „ja” oraz dla otaczającej społeczności, nabiera charakteru piętna, jej dominujący charakter jest oczywisty.

Wartościową płaszczyzną analityczną podjętego zagadnienia fragmentu codzienności uczniów z niepełnosprawnością ruchową było lustrzane odbicie świata społecznego w obrazie samego siebie poprzez konstruowanie struktury „ja”. W przyjętej teorii uczeń z niepełnosprawnością ruchową zajmuje miejsce w ekologicznym centrum.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność ruchowa, świat społeczny, obraz „ja”

## Image of “Self” and the social world in narratives of students with physical disability

The issue mentioned in the title of the article devotes to a social world, whose immanent part are persons with a physical disability. The presented paper is a short report based on a wider research and reveals the picture of every day life of students with physical disability. The insight into narratives presented in the text directly indicates the qualitative model of a research in which individual experiences of people with motor disabilities have been explored, involving the assumption that social world remains in a mutual relationship with the structure of “Self”. The main factor, strongly affecting a social world of research participants, is a category of disability, emphasizing physical disability, which is immediately evident to “Self” and to surrounding community, resulting in attachment to stigma and its obvious dominant character.

The valuable theoretical basis employed to analyse everyday life of students with physical disability was the concept of mirror reflections that provide the information individuals use to define their own sense of self. One’s self-concept is a mirror reflection of how one has been seen by the others in a society. According to the applied theory, student with a disability is located in the ecological centre.

Keywords: physical disability, social world, “Self”

## Wprowadzenie – uwagi o projekcie badawczym

Tytułowe zagadnienie traktuje o świecie społecznym, którego spójną częścią są osoby z dysfunkcją ruchową. Obraz „ja” i obraz świata społecznego jest wycinkiem szerszego projektu badawczego ukierunkowanego na rozpoznanie codzienności uczniów z niepełnosprawnością ruchową. Cały projekt osadzony jest w metodologii jakościowej, w oparciu o orientację fenomenologiczną oraz analizę hermeneutyczną. Zwolennicy fenomenologii – jak wskazuje Alfred Schütz – zainteresowani są światem przeżywanym przez człowieka i pracą jego świadomości „w której ten świat przeżywany jest konstytuowany” [Schütz 1989, s. 110]. Dla fenomenologów świat życia codziennego jest od samego początku „intersubiektywnym światem kultury”, światem, w którym żyjemy z innymi ludźmi zanurzeni w „uniwersum” zrozumiałych dla nas i ludzi obok nas żyjących znaczeń [Schütz 1989, s. 124]. Na bazie formułowanych przez grupy systemów norm, wartości i symboli jednostki uzyskują wiedzę o tym, co jest ważne, czego należy unikać i jak definiować objekty i zdarzenia [Lachowicz-Tabaczek 2004, s. 96-97]. Z nurtu fenomenologicznego zaczerpnięto między innymi tzw. stan epoch, czyli zawieszenie uprzedzeń, upodobań i sądów; osoba prowadząca badania stara się zrezygnować z własnych przypuszczeń i opinii na temat osób badanych. Obok podejścia fenomenologicznego działania oparto na analizie hermeneutycznej, która w tradycyjnym rozumieniu jest metodą objaśniania i tłumaczenia tekstów [Ablewicz 1998, s. 31], sztuką interpretacji i czytania tekstu [Cymerman 2007, s. 81], czynienia tekstu zrozumiałym [Pilch, Bauman 2001, s. 272]. W hermeneutycznej koncepcji rozumienia zakłada się konieczność dążenia do uchwycenia ponadczasowej i niezrelatywizowanej istoty zjawisk, konieczność uwzględnienia historycznego i społeczno-kulturowego kontekstu oraz potrzebę analizy struktury badanych zjawisk [Matwijów 1998, s. 18]. Zastosowana metoda biograficzna oraz technika wywiadu narracyjnego wskazują, że materiał źródłowy stanowią indywidualne doświadczenia uczestników badania. Podejście takie daje możliwość słownej rekonstrukcji ciągu zdarzeń oraz zarejestrowanie takiej rekonstrukcji (narracji) [Konarzewski 2000, s. 122]. Przyjęta tu strategia zakłada rezygnację z hipotez badawczych oraz „eliminuje wszelkie teoretyczne założenia badacza dotyczące zakresu tematycznego, który ma być objęty wywiadem” [Pilch, Bauman 2001, s. 330].

Homogeniczną grupę badawczą, jak zaleca Stanisław Kowalik [1995, za: Sadowska 2007, s. 131], tworzyli uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, którzy w momencie badania uczęszczali do klasy maturalnej w oddziale integracyjnym. Badanie przeprowadzono w latach 2011–2016, z udziałem szesnastu respondentów (8 chłopców i 8 dziewcząt), z obszaru Polski Północnej. Pytanie badawcze

całego projektu brzmi: Jak licealiści z niepełnosprawnością ruchową przeżywają/doświadczają indywidualną codzienność? Analiza narracji wskazuje wiele wątków, które tworzą świat życia codziennego uczniów z niepełnosprawnością: pole rodziny, doświadczenia edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością ruchową, przestrzeń publiczną, przestrzeń działań leczniczo-rehabilitacyjnych, fascynacje i dylematy dorastania.

W prezentowanej części codzienności uwaga badawcza skoncentrowana jest na „ja” uczniów z niepełnosprawnością ruchową oraz na świecie społecznym widzianym oczami badanych uczniów. Pośrednio bowiem analiza materiału ujawnia: jaki obraz świata społecznego jawi się w narracjach uczniów z niepełnosprawnością ruchową, oraz jak widzą siebie badani uczniowie. Przyjęto, że świat społeczny kształtował osoby badane na przestrzeni czasu; osoby badane są współuczestnikami świata społecznego, współtworzą świat społeczny na podstawie zebranych doświadczeń i posiadanej podmiotowej zdolności zarządzania posiadanymi zasobami. Koncepcją obejmującą całościowo przestrzeń bycia i działania człowieka w świecie jest teoria systemów ekologicznych Urie Bronfenbrennera [1979]. Głównym zasobem, który znacząco wpływa na kształt świata społecznego uczestników badania, jest kategoria niepełnosprawności, która w perspektywie społeczno-humanistycznej traktowana jest jako fakt społeczno-kulturowy [Dykcik 1997]. Wartościową płaszczyzną analityczną podjętego zagadnienia fragmentu codzienności uczniów z niepełnosprawnością ruchową było lustrzane odbicie świata społecznego w obrazie samego siebie przez konstruowanie struktury „ja”, które umiejscowić można w ekologicznym centrum.

## Świat życia codziennego i warunki społeczno-kulturowe istotne dla „ja” z niepełnosprawnością – uwagi teoretyczne

Świat życia codziennego składa się z wielu komponentów, z których można wydobyć przeżycia i działania uczniów w różnych przestrzeniach, co nosi miano mikroświatów. Świat/światy uczniów, można powiedzieć, że jest on [świat], podobnie jak każda inna ograniczona dziedzina znaczenia, światem realnych obiektów i zdarzeń, na które uczniowie mogą wpływać przez własne działania. Świat ucznia charakteryzuje się określonym napięciem świadomości, określoną strukturą czasową, specyficznym doświadczeniem samego siebie i formą uspołecznienia [zob. Schütz 2008, s. 25]. Jest to więc mikroświat osadzony w przestrzeni życia codziennego, postrzegany i doświadczany przez każdego ucznia osobno.

W rozważaniach nad codziennością wartościowym punktem odniesienia, umożliwiającym objęcie całościowej przestrzeni bycia i działania człowieka, jest teoria systemów ekologicznych (*ecological systems theory*) U. Bronfenbrennera [1979], obecnie określana przez autora jako bioekologiczna teoria systemów (*bio-ecological systems theory*); którą U. Bronfenbrenner odnosi do procesu rozwoju człowieka [1995]. W podstawowym założeniu tej teorii przyjmuje się, że rozwój młodego człowieka dokonuje się w kontekście środowiska, gdzie jednostka jest dynamicznym ogniwem, podlega wpływom środowiska oraz sama oddziałuje na środowisko; teoria ta uwzględnia aktywną rolę człowieka w środowisku. Miejsca, zwane siedliskami, gdzie osoby nawiązują osobiste, wzajemne relacje, mają zmienny charakter. Ekologia rozwoju człowieka umożliwia „badanie procesów progresywnej, wzajemnej akomodacji pomiędzy aktywnym, rozwijającym się człowiekiem a zmieniającymi się właściwościami siedlisk, w których żyje; na przebieg tych procesów wpływają relacje, jakie zachodzą między różnymi siedliskami oraz szerszy kontekst społeczny, w którym siedliska te są zanurzone” [Bronfenbrenner 1979, za: Brzezińska 2007, s. 187].

Świat według systemu ekologicznego U. Bronfenbrennera, tworzony jest w układzie koncentrycznych struktur, z których każda znajduje się wewnątrz następnej – sam autor porównuje ten układ do rosyjskiej lalki-matrioszki. Struktury wzajemnie zależnych od siebie podsystemów według systemu ekologicznego, określane są jako: mikrosystem, mezosystem, egzosystem, makrosystem, chronosystem [zob. Bronfenbrenner 1979, za: Brzezińska 2007, s. 188; Bronfenbrenner 1995, za: Zawisłak 2011, s. 14–15]. Zagadnienie świadczące o dynamice rozwoju jednostki w świecie U. Bronfenbrenner nazywa przejściem ekologicznym [Bronfenbrenner 1979, za: Brzezińska 2007, s. 188].

Wymienione systemy tworzą szeroko pojęte środowisko ekologiczne (*ecological environment*) ogarniające aspekty fizyczne, psychiczne oraz społeczno-kulturowe, które działają we wzajemnym powiązaniu; przejawiając jednocześnie charakter hierarchiczny i wzajemnie uwarunkowany [Bańka 2002, za: Zawisłak 2011, s. 15]. Adaptacja teorii systemów ekologicznych do poznawania świata osób z niepełnosprawnością ruchową umożliwia odkrywanie układów i zależności zachodzących w otoczeniu człowieka oraz w nim samym.

Świat życia młodego człowieka, świat jego doświadczeń można zrekonstruować, jak sugeruje Dieter Baacke, w podłużnym przekroju biografii i w poprzecznym przekroju rozmaitych stref i dziedzin ekologicznych. Wspomniany autor wyróżnił: „ekologiczne centrum” (teren rodziny, dom rodzinny, obszar związków *face-to-face*), „ekologiczną przestrzeń ościenną” (dzielnica, ulica, osiedle, miejscowość, kluby, dyskoteki – strefę czasu wolnego młodzieży), strefę „odcinków ekologicznych” (szkoła) oraz „peryferia ekologiczne” jako strefę kontaktów sporadycznych (wakacje, inne) [Baacke 1980, za: Oleniacz 2005, s. 96]. Interesujące w tej kon-

cepcji jest to, podsumowuje Sławomira Sadowska, że system ekologiczny akcentuje strukturę terytorialną oraz naturalne układy zachowania i rozwoju dziecka. Wszystkie strefy ekologiczne mają określone cechy fizyczne i materialne. W każdej z nich młody człowiek wchodzi w interakcje z innymi ludźmi oraz działa. Doświadczenia życia codziennego dziecka w wieku szkolnym w tak nakreślonym systemie ekologicznym są wielopłaszczyznowe i wielopoziomowe [Sadowska 2006, s. 140].

W przyjętej teorii uczeń z niepełnosprawnością ruchową zajmuje miejsce w ekologicznym centrum. Przyjęto, iż „ja” ucznia poddane jest formowaniu w indywidualnej czasoprzestrzeni; indywidualne „ja” wchodzi w interakcje ze światem, a doświadczenia zgromadzone i przechowywane „w bukłaku pamięci” służą swoim zasobem do zajęcia miejsca w świecie, podjęcia refleksji o świecie oraz konstruowania otaczającego świata.

Społeczne myślenie o osobach z niepełnosprawnością oraz funkcjonowanie w życiu codziennym osób z dysfunkcjami można odnieść do różnych wyjaśnień. W świadomości społecznej, jak wskazuje S. Kowalik, funkcjonuje mocno osadzony, upowszechniony i utwierdzony wizerunek osoby niepełnosprawnej, jako osoby cierpiącej, załamanej i nieprzystosowanej. „Ludzie oczekują takiego właśnie odczuwania swojego kalectwa przez osoby niepełnosprawne oraz postępowania zgodnego z tymi odczuciami. Nie ma podstaw do odrzucenia tezy, że ludzie ci, stając się sami osobami niepełnosprawnymi, mieliby zapomnieć o tych poglądach i nie stosować się do nich w swoim zachowaniu. A zatem wiedza, jaką uzyskujemy z przekazów społecznych o funkcjonowaniu psychicznym i społecznym osób niepełnosprawnych, może wpłynąć na sposób reagowania na własne kalectwo” [Kowalik 2014, s. 460].

Głównym zasobem, który znacząco wpływa na kształt świata społecznego uczestników badania, jest kategoria niepełnosprawności. Zwłaszcza niepełnosprawność ruchowa, która jest widoczna dla „ja” oraz dla otaczającej społeczności, nabiera charakteru piętna, jej dominujący charakter jest oczywisty. Zgodnie z zasadami obowiązującymi w teorii piętna Ervinga Goffmana [2007], osoby z niepełnosprawnością ruchową zajmują miejsce w szeregu ludzi z widocznymi deformacjami i noszą miano napiętnowanych [Goffman 2007, s. 34]. Grupę dominującą, wymagającą określonych społecznie norm i zachowań stanowią normalisi. Interesujące jest w tym zagadnienie zarządzania zasobami piętna, uzasadnione kalkulacją zysków i strat w warunkach zajmowania pozycji społecznej. Piętno w roli karty przetargowej może wzmacniać lub osłabiać utarty wizerunek osoby z niepełnosprawnością. Wydaje się, że nosiciele określonego piętna, zgromadzeni w grupy – subkultury napiętnowanych – wyspecjalizowali się w podtrzymywaniu utartych stereotypów myślenia o niepełnosprawności oraz w legalnym czerpaniu zysków z piętna. „[...] w toku swojej historii, jednostki i grupy wypracowują

własny, lokalny świat – *Umwelt* – sensów kulturowych, kodów komunikacyjnych, stereotypów reakcji na specyficzne sygnały innych uczestników społecznych sytuacji” [Goffman 1971, za: Tokarska-Bakir 2007, s. 12]. „Umwelt jest rdzeniem wypracowanej i wielkim nakładem kosztów utrzymywanej normalności, którą otacza się jednostka i grupa” [Goffman 1971, za: Tokarska-Bakir 2007, s. 12]. Piętno jest narzędziem, za pomocą którego konstruuje się i jest podtrzymywana hierarchia społeczna, a dyskurs piętna jest „częścią kodeksu moralnego, który wykorzystujemy, aby utrzymać ludzi na swoim miejscu” [Goffman 2007, s. 122].

W pojęcie piętna wpisane jest zjawisko stygmatu, z greckiego *stigma*, tzn. punkt, piętno. Napiętnowanie prowadzi do zdyskredytowania tożsamości lub grupy przez określenie ich negatywnym mianem (etykietowanie), np. psychicznie chory, upośledzony, inwalida, niepełnosprawny itp.; określa rolę osoby, jej miejsce w społeczeństwie i konsekwencje jej postrzegania w społeczeństwie [Czykwin 2007, za: Szczupał 2009, s. 183-184]. Społeczne myślenie o niepełnosprawności pozostaje aktywne wobec osób z dysfunkcjami, oddziałuje kulturowo oraz realnie wpływa na kształtowanie obrazu siebie u osób z niepełnosprawnością.

Struktura „ja”, jest to zapis doświadczeń dotyczących własnej osoby powstały na przestrzeni czasu w wyniku gromadzenia, przekształcania oraz uogólniania doświadczeń dotyczących własnej osoby, jej cech podmiotowych i przedmiotowych. Strukturę „ja” określić można jako system poglądów, wyobrażeń i spostrzeżeń dotyczących własnej osoby [Reykowski 1992, s. 178]. Informacje zgromadzone w strukturze „ja” skorelowane są z podejmowaniem świadomych działań, procesów poznawczych oraz emocji; struktura „ja” jest miejscem integracji wewnętrznego doświadczenia jednostki; dzięki niej możliwe jest wyobrażanie sobie siebie w różnych rolach, miejscach, a także podlegającego różnym zmianom; struktura „ja” pośredniczy przy realizacji każdego świadomego aktu zachowania [Lis-Kujawski 2008, s. 53].

Obraz siebie, podobnie jak struktura „ja” powstaje na podstawie aktualnych i wcześniejszych doświadczeń, kształtuje się na przestrzeni czasu i jest zindywidualizowany. Obraz siebie jest to zorganizowany zespół cech, które osoba uznaje za własne, specyficzne dla siebie; dotyczy szerokiego zakresu zjawisk ważnych dla jednostki, np.: własny wygląd, posiadane umiejętności i uzdolnienia, własne pragnienia i dążenia, pozycja wśród innych ludzi, określone potrzeby psychiczne, wartości decydujące o zachowaniu się w konkretnych sytuacjach życiowych [Borys, M. Majkovicz 1999, za: Lis-Kujawski 2008, s. 53]. Według Józefa Kozielskiego obraz siebie to posiadane przez jednostkę określone informacje o sobie, o swoich kompetencjach, charakterze czy dojrzałości emocjonalnej; zbiór takich danych nazywa się często obrazem samego siebie lub autopotrteciem psychicznym [Kozielski 1986, s. 12].



Zarówno struktura „ja”, jak i obraz siebie są ważne dla osób napiętnowanych. Istotnym dopełnieniem dla konstruowania obrazu świata społecznego i struktury osób z niepełnosprawnością jest tożsamość osobista rozumiana jako: „zbiór samookreśleń, składających się z relewantnych cech<sup>1</sup>, za pomocą których jednostka opisuje własną osobę, różnicując pomiędzy JA i INNI ludzie w kategoriach JA versus nie-JA. Tożsamość osobista zapewnia poczucie ciągłości, spójności JA oraz poczucie wyjątkowości własnej osoby” [Bikont 1988, s. 29]. I dalej: „tożsamość podmiotu można by określić jako wizję własnej osoby wyznaczoną przez subsystemy schematowych cech JA, to jest cech uważanych za istotne i postrzeganych jako wysoce dla własnej osoby charakterystyczne” [Jarymowicz, A. Kwiatkowska 1988, s. 67].

## Wyniki badań

W analizie materiału wyodrębniono trzy obszary związane z obrazem „ja” i światem społecznym:

- I „Ja” świadome społecznych konstruktów niepełnosprawności
- II „Ja” versus „nie-ja”
- III „Ja” poszukujące „Innych”.

Prezentowane wyniki ujawniają związki pomiędzy strukturą „ja” i obrazem świata społecznego.

„Ja” świadome społecznych konstruktów niepełnosprawności przywołuje obraz osób z niepełnosprawnością funkcjonujący w świadomości społecznej o ludziach niepełnosprawnych. Według E. Goffmana [2000], tworzenie jaźni jest związane z odzwierciedleniem się w jaźni widzów. W „lustrze społecznym” widoczna niepełnosprawność jest najważniejszym czynnikiem wpływającym na postawy i zachowania wobec osób z niepełnosprawnością.

Informacja ze świata zewnętrznego głęboko dotyka badanych uczniów oraz wyznacza im miejsce na marginesie społeczeństwa:

*M6<sup>2</sup> – Urodziłem się z porażeniem mózgowym (...) bo tak są też postrzegani takie osoby [osoby niepełnosprawne – A.S.], wiem po sobie, są tak postrzegani po prostu jak takie wyrzutki jak takie, bardzo złe osoby, bardzo takie głupie właśnie wręcz i, i beużyteczne, później się okazuje że właśnie większość takich osób, z takimi rodzajami niepełnosprawnościami są inteligentne bardzo, tak jak chociaż widać naprawdę że mają problemy. M6 – (...) a niektórzy tak twierdzą że właśnie niepełnosprawny to po co on w ogóle się wysiła? i to jest właśnie takie*

<sup>1</sup> Czyli właściwości, których utrata powoduje, że dana rzecz lub zjawisko przestają być daną rzeczą lub zjawiskiem.

<sup>2</sup> Symbol własny zastosowany w oznaczeniu zebranego materiału: M6 – wielka litera określa płeć respondenta (M – mężczyzna, K – kobieta); 6 – liczba porządkowa wywiadu.

*fajne nie? bo sam jestem osobą niepełnosprawną nikogo nie wytykałem palcami tak ooo, ten jest taki ten jest taki.*

Wypowiedzi wskazują, że uczniowie mają świadomość tego, jak świat zewnętrzny postrzega ludzi z niepełnosprawnością: jak wyrzutki, złe osoby, głupie, bez prawa do działania, z dowolnie przyklejoną etykietą. Osoby z niepełnosprawnością mają świadomość określonych zachowań i postaw powszechnie praktykowanych wobec ogółu ludzi z dysfunkcjami:

*M11 – Niektórzy pełnosprawni po prostu się brzydzą niepełnosprawnych a niektórzy pełnosprawni po prostu się ich boją, nawet się boją się, nawet się boją ich dotknąć bo boją się że się zarażą po prostu, wiem że takie urojenia w ludzkich głowach potrafią siedzieć których nie da się wyplenić po prostu.*

Takie postawy społeczności ludzi pełnosprawnych można wprost odnieść do wyników badań, które mówią o głęboko zakorzenionej postawie dystansu. Kolejna wypowiedź ujawnia, że badani uczniowie trafnie określają zachowania osób pełnosprawnych:

*K12 – (...) ludzie nie doświadczają tego że osoby niepełnosprawne też chcą żyć normalnie też chcą pójść na dyskotekę też pospotykać się ze znajomymi, po prostu nie mają tego doświadczenia z niepełnosprawnymi i nie wiedzą jak się zachowywać jak widzą osobę niepełnosprawną, nie wiedzą czy do niej podejść czy przywitać się z nią czy po prostu uciec od niej bo się boją (...) mogą nie chcieć z nią rozmawiać tak? (...) ale nie rozumiem właśnie postawy tych ludzi niektórych, bo są ludzie właśnie którzy się boją, którzy nie chcą rozmawiać którzy odtrącają, ale właśnie nie rozumiem dlaczego? czemu ludzie tak się zachowują? czemu? No bo nie rozumiem tego bo co? bo my jesteśmy trochę inni? niż wszyscy? Niż nasi rówieśnicy? dlaczego ludzie czasami potrafią nas odtrącić, nie pomóc, dlaczego tak się dzieje? Nie rozumiem tego, chciałabym też żeby ludzie zrozumieli że to nie nasza wina tak? że my jesteśmy inni trochę, niepełnosprawni, ale ludzie tego czasami nie rozumieją nie potrafią tego zaakceptować.*

Wypowiedź potwierdza, że osoby badane dostrzegają źródło barier społecznych: lęk przed nieznanym obszarem jakim jest niepełnosprawność; skutkiem tego jest brak zrozumienia, odrzucenie, izolacja. Badani uczniowie poddają także ocenie i krytykują to, co widzą w świecie:

*M6 – (...) ja nie wiem no, dla mnie to naprawdę jest śmieszne to co się dzieje w tym kraju że osoba niepełnosprawna nie może na przykład nie wiem przejechać przez chodnik, mój wujek naprawdę na wózku spotykał się z takimi sytuacjami że naprawdę nie mógł przejechać przez chodnik zwyczajnie przez chodnik nie mógł przejechać tak było że były dziury w chodnikach no zwyczajne dziury, kładli kiedyś takie kafelki białe takie płytki, były tak krzywe że no jak by przejechał to by się przewrócił, a nikt mu nie pomoże na ulicy każdy by się tylko śmiał, znając to życie po prostu z mojej siostry też się bardzo często śmiali, że oo głupia nie rozumie ona nie jest głupia, ona nie jest głupia dziewczyna, ona wie co się do niej mówi, ja z nią gadam na naprawdę bardzo normalnie, ona zawsze była taka.*



Uczeń trafnie określa powszechnie praktykowane postawy lekceważenia i dyskryminacji wobec osób z niepełnosprawnością.

W obrazie świata społecznego osoby z niepełnosprawnością jawią się jako niepełnowartościowe, pozbawione godności. „Społeczne lustro” nie tylko wyznacza osobom z niepełnosprawnością miejsce w społeczeństwie, ale także podtrzymuje zjawisko społecznego przyzwolenia na stosowanie obraźliwych epitetów; informuje osoby z niepełnosprawnością, że można dowolnie dysponować ich podmiotowością i autonomią [Głodkowska 2005, za: Szczupał 2009, s. 186]. Wypowiedzi uczniów potwierdzają niezwykłą siłę stygmatu, która najbardziej dotyka ludzi z widoczną niepełnosprawnością.

Druga część wyników przedstawia obraz siebie z perspektywy własnej uczniów z niepełnosprawnością, co skupione jest w obszarze „Ja” *versus* „nie-ja”. Zarys obrazu „ja” jaki jawi się w tej części wyników może być podyktowany wzorami wykreowanymi przez świat społeczny. Tworzenie obrazu siebie w dużej części podlega informacjom pochodzącym od innych ludzi. Teoria cech schematowych „ja” uznaje schemat „ja” za poznawczą generalizację własnej osoby, wyrażoną za pomocą cech, tworzących się wokół aspektów własnej osoby, które odróżniają nas w pewien sposób od innych ludzi [Markus 1980, za: Bikont 1988, s. 19].

Z materiału empirycznego wyłoniono trzy części obrazu siebie badanych uczniów: pierwsza część dotyczy zauważenia podobieństw i różnic między sobą a innymi uczestnikami świata społecznego; druga, spostrzegania własnych możliwości działania w świecie; trzecia, postrzegania wartości własnej osoby. Każda z trzech części ujawnia także trudności z jakimi mierzą się uczniowie z niepełnosprawnością w życiu codziennym.

W wypowiedziach badanych uczniów akcent położony jest na „JA” RÓŻNY, co podkreśla poczucie odmienności respondentów na tle świata społecznego. Jedną z funkcji struktury „ja” i poczucia tożsamości jest odróżnianie własnej osoby od innych ludzi – jest to właściwość typowa dla wszystkich ludzi. U badanych uczniów spostrzeżenie siebie jako osoby odmiennej wywołuje brak akceptacji siebie i swojej niepełnosprawności:

*K12 – z rodziną nie potrafię się porozumieć przez to że nie rozumiem tego że mogę być niepełnosprawna tak? i że jestem i często tego nie akceptuję, nie wiem, nie potrafię zaakceptować tego że jestem inna tak? że jestem niepełnosprawna, staram się oczywiście, bo już trochę lat minęło ale ciężko mi jest czasami się zaakceptować to że, że jestem trochę inna, znaczy NIE JESTEM INNA tak? bo inna nie jestem tylko że jestem po prostu niepełnosprawna tak? i ciężko jest mi to zaakceptować.*

Dla badanych uczniów widoczna różnica z powodu niepełnosprawności wiąże się z doświadczaniem trudności:

K16 – No to urodziłam się z przepukliną oponowo-rdzeniową, praktycznie od urodzenia jestem niepełnosprawna i jeżdżę na wózku, no w swoim życiu trochę **przeżyłam już trudności właśnie związane z chorobą** niestety, różne tam problemy właśnie, na przykład architektoniczne, napotykały mnie, różne tam, nieraz **obrażania w stosunku do mnie** ze strony innych ludzi, niestety właśnie **niektórym nie podobało się, że jestem na wózku**.

Kolejne wypowiedzi wskazują, że respondenci wdrożyli w życie wobec siebie postawy ogólnie przyjęte przez społeczeństwo:

K13 – (...) zwykle życie, z milionem problemów, z ogromnie martwiącą się osobą czyli mną, bo ja niestety **bardzo przeżywam niektóre swoje tam problemy ograniczenia** i inne rzeczy, łącznie z tym że po prostu bardzo mam mało wiary w siebie, a poza tym mówię to jest tylko że to jest zwyczajne życie, w sferach w których mogę bo ono nie jest zwyczajne jeśli by się przypatrzeć tak? z ilu sfer jestem wykluczona jakby, **sama się wykluczam** może też, ale w tych sferach, których mogę to życie jest normalne no, w miarę zwykle i koniec, i ja może czasem chciałabym zmienić, naprawdę chciałabym zmienić, **chciałabym wyjść** i pojechać tym autobusem **wyjść do ludzi i zrobić coś ale nie mogę**, i tutaj jest nie dość że ja nie mogę w swojej głowie to jeszcze nie mogę fizycznie więc jest jeszcze no więc, **jest tak jak jest, koniec**. M1 – na pewno cały czas się ciągnie za mną to ta właśnie moja mój brak zdrowia i **to co raz bardziej odciska swoje piętno na psychice** czym starszy jestem tym bardziej już **nie mam siły z tym wszystkim**.

Obie wypowiedzi sugerują samowykluczenie z nurtu życia społecznego, uczucie ciężaru z powodu choroby, brak rozwiązania problemu oraz brak impulsu do zmiany. Dodatkowym utrapieniem dla niektórych uczniów jest przeżywanie swojej niepełnosprawności w sposób świadomy:

M1 – To też trochę tak to jest, że tak przychodzę na jakieś takie właśnie rehabilitacje czy coś, no to widzę jakby to że nie wiem, te wszystkie dzieci są jakby jakieś, oprócz tego że mają w pewnym sensie swój świat, (...) dziewczyny które założmy mogą są starsze mają ileś tam lat cieszą się nie wiadomo z czego mają jakieś takie nie tylko ruchowe ale też umysłową niesprawność, **ja z kolei nie mam takich niestety** mówię niestety dlatego że **jestem bardziej chyba świadomy niż inni** tego jak to jest, no jaka jest moja sytuacja i **to mnie tak boli** i są ludzie którzy potrafią niektórzy potrafią się nie przejmować tym że na przykład jeżdżą na wózku prawda i tam jakieś tam jeszcze i to im nie przeszkadza są uśmiechnięci i tak dalej, i nie zdają sobie sprawy z tego a **ja sobie niestety zdaję** i zadaję sobie jakieś głupie pytania i nie znajduję odpowiedzi i to wszystko tak nie wiem jakoś tak będą trwał dalej czy co się stanie nie wiem no, **nie mam pomysłu na to dalej wszystko no**.

Konsekwencją świadomego przeżywania swojej niepełnosprawności jest poczucie wyobcowania, bezradność oraz poczucie niemocy do podjęcia działań. Postrzeganie siebie w wymiarze „sprawny – niepełnosprawny”, centralność niepełnosprawności w postrzeganiu siebie, wzmacnia poczucie odmienności u badanych uczniów.

Wiele wypowiedzi uczniów, odnoszących się do spostrzegania własnych możliwości działania w świecie, można zaklasyfikować jako „JA” BEZRADNY.

Przypomnieć należy, że osoby z dysfunkcjami mają te same potrzeby podejmowania wszelkich aktywności życiowych, społecznych czy fizycznych jak pozostała część społeczeństwa. Od lat zauważa się, że skutki niepełnosprawności oraz jej znaczenie osoby z dysfunkcją oceniają na podstawie swoich doświadczeń bycia i działania w środowisku, w którym żyją; na tej podstawie kształtują obraz siebie [Larkowa 1987, s. 149].

„Ja bezradny” ujawnia się wobec sytuacji problemowych napotykanych w życiu codziennym przez osoby z niepełnosprawnością. Predyspozycje do powstawania sytuacji problemowej – w rozumieniu S. Kowalika – wynikają z samej niepełnosprawności oraz z warunków zewnętrznych, w tym bariery architektoniczne, ekonomiczne i społeczne [Kowalik 1999, s. 112]. Wśród osób badanych doświadczanie trudności oraz niemożność wykonywania pewnych czynności, godzi w poczucie skuteczności własnych działań:

K13 – *jestem osobą niepełnosprawną z mózgowym porażeniem dziecięcym w skutek niedotlenienia. (...) chciałam iść na studia i chcę, ale boję się bo po prostu wiem że sobie nie poradzę tak fizycznie strasznie i to tak wygląda, wyjdzie do jakiegokolwiek kina, teatru, na uniwersytet bo teraz mamy iść jest już jakimś problemem bo ja się już cała stresuję, cała się napinam ale dosłownie i potem rzeczywiście tylko złe takie mam skojarzenia, złe zdarzenia, potem w takich miejscach bo na przykład są schody nie ma poręczy, strasznie wysokie schody gdzieś i nie ma poręczy, i czuję się tak strasznie też no tak strasznie zależna i czuję się czasami taka no, taka bezsilna z tą swoją niepełnosprawnością, bo mówię, bo pojechałabym autobusem wróciłabym do domu koniec a ja nie mogę, poszłabym na uniwersytet nie mogę, bo włącza się mój lęk że ja sobie nie poradzę.*

Przytoczona wypowiedź wyraża bezradność uczennicy nie tylko wobec barier architektonicznych, ale przede wszystkim wyraża osobiste przeżycia w powstałej sytuacji problemowej; wśród nich: obawy, lęk, niepokój, bezsilność i przekonanie o zależności od innych. Inna wypowiedź potwierdza doświadczanie zależności od innych, jednocześnie sygnalizuje potrzebę i otwartość przyjęcia pomocy od innych:

K16 – (...) *znaczy prawda że tam muszą mi pomagać w niektórych rzeczach, przemieszczać się gdzieś z miejsca na miejsce, w tak zwane od A do B, bo tak sobie nie raz nie radzę sama, tam typu schody jakieś coś, tam krawężniki, no wiadomo że czasami sobie nie poradzę w tym sama i nie przejdę tego, więc muszą mi pomagać też w domu (...).*

Sytuacja zależności najczęściej kojarzona jest ze słabością i utratą kontroli nad funkcjonowaniem swego „ja” [Larkowa 1987, s. 123]. Przykładem przeciwdziałania dyskryminacji przestrzennej jest dostosowanie warunków architektonicznych w obrębie miejsca zamieszkania:

K16 – *znaczy teraz już lepiej mam bo mieszkam w bloku, gdzie jak się wchodzi na klatkę to nie ma schodów i od razu jak się wchodzi to mam dom, to jest parter taki bez schodów i to mieszkanie*

*jest w ogóle przystosowane do osób niepełnosprawnych, też na ogródek sobie spokojnie mogę wyjechać sama, nikt mi nie musi pomagać (...).*

Zwiększenie „pola życiowego” pozytywnie skutkuje poczuciem sprawstwa i samodzielności, ale nie zapobiega doświadczaniu trudności komunikacyjnych w relacjach społecznych:

*K16 – dla mnie barierą jest to, żeby pokonać te schody tak?, bo poprosić kogoś to mogę każdego kto przechodzi na ulicy tam powiedzieć: czy może pan pani mi tam pomóc wejść albo zejść ze schodów, tylko potem problem jest czy ta osoba umie to zrobić, żeby mi pomóc i też druga sytuacja czy ja potrafię wytłumaczyć jak mi pomóc.*

Wypowiedź ujawnia obawy o zrozumienie w komunikacji społecznej. Doświadczane bariery społeczne wynikają z toposu osoby niepełnosprawnej jako osoby gorszej. Negatywne postawy społeczeństwa wobec osób z dysfunkcjami, przesady powodują niepewność osób z niepełnosprawnością w sytuacjach określanych jako trudne.

Wypowiedzi badanych uczniów odnosiły się także do postrzegania wartości własnej osoby. Osoby z różnymi dysfunkcjami podobnie jak wszyscy ludzie chcą żyć z poczuciem spełnienia. Obraz siebie jako osoby wartościowej kształtowany jest w oparciu o informacje płynące bezpośrednio ze swojego ciała oraz ze świata zewnętrznego poprzez reakcje innych, co wpływa na kształtowanie się obrazu własnego ciała i jego atrakcyjności [Thomas 1978, za: Lis-Kujawski 2008, s. 61]. Ocena siebie konstruowana przez pryzmat niepełnosprawności znacząco wpływa na samoocenę, stosunek do siebie oraz różne obszary funkcjonowania, takie jak: samopoczucie, zakres planów, poziom stawianych sobie wymagań oraz rodzaj oczekiwań w stosunku do innych ludzi [Kirenko 1991, za: Lis-Kujawski 2008, s. 61]. Leon Festinger – jeden z twórców teorii społecznych porównań – zwrócił uwagę, że jedną z podstawowych potrzeb człowieka jest chęć utrzymania poczucia normalności, przewidywalności i jednoznaczności własnego życia [Festinger 1954, za: Kowalik 2001, s. 50–51]. W świetle teorii społecznych porównań obraz siebie może być budowany poprzez porównywanie się do innych. Bardzo wiele zależy od tego, czy porównanie będzie przebiegało „w górę” czy „w dół”. Badani przedstawiali swój obraz jako „JA” WARTOŚCIOWY. Strategia obrona przez badanych uczniów polegała na porównywaniu swojej sytuacji życiowej oraz zakresu swoich możliwości „w dół”. Taka taktyka sprzyja podwyższeniu własnej samooceny, skłania do współczucia, a także do powstania obaw o własną przyszłość [zob. Kowalik 2001, s. 50].

Przykładowe wypowiedzi obrazują, że badani uczniowie są zadowoleni ze swojego stanu zdrowia, gdy w tle mają osoby o wyższej w ich ocenie niepełnosprawności:

M10 – no dobrze mi się żyje i nie narzekam na życie, czasami się zastanawiam, że **dobrze że się taki urodziłem**, bo jak patrzę na co niektórych to, no **był nie chciał być taki jak co niektórzy i się cieszą że tak z tego wyszedłem a nie inaczej** no, no bo wie pani jak jest u nas w szkole są bardziej ten niepełnosprawni ode mnie na przykład nie? no **szkoda mi takich ludzi** no bo, no nie wiem jak sobie poradzą w życiu bo **ja to tam jeszcze jakoś sobie poradzę**, bo **ja to się nie uważam za niepełnosprawnego człowieka**, tylko że **nie chodzę** no, tak **to jestem na umyśle zdrowy i w ogóle wszystko ze mną okay**, a czasem z kolei żałuję, że nie mogę chodzić tak jak rówieśnicy no żeby gdzieś sobie pójść z kolegami albo coś, no ale no co? Moje życie się tak potoczyło no i trzeba się z tym pogodzić, ostatnio już się pogodziłem z tym no, no i tyle no co?;

K13 – (...) łatwiej jest troszeczkę nawiązać jakiś kontakt z tym kto jest jakiś taki niepełnosprawny, łatwiej bo wtedy ja już jestem jakby, no jakby bardziej taka otwarta swoją i, bo wtedy no widzę że jestem taka sama albo nawet **widzę przepaść między sobą a tą osobą** i se myślę oo **ja mogę chodzić** tak? że **ja potrafię chodzić** i że **ja mogę**, że **mogę wszystko** mogę, nawet **mogę podbiec** nawet jeżeli nie pojadę autobusem to zawsze **mogę pobiec** nawet jeżeli ten, nawet jeżeli ten mój bieg to jest taki szybki chód jak u zdrowego człowieka ale ja już nazywam to że ja to po prostu biegnę tak?

Badani uczniowie preferują swoją niepełnosprawność, z powodu której poruszają się na wózku inwalidzkim, gdy w tle myślą o osobach o innej dysfunkcji, np. wzrokowej:

K7 – (...) nieraz takie myślenia są dla mnie takie jakies dziwne ja tak pomyślałam sobie, **jakbym zobaczyła osobę niepełnosprawną** znaczy **niewidzącą**, tak pomyślałam że **ja chociaż widzę wszystko cały świat co się dzieje**, a **taka osoba nie niewidząca nic nie widzi** tak w ogóle jakoś tak nie wiem, co się dzieje dookoła, nie widzi tego () no to ja tak myślę że nawet dobrze nie że nawet nie wiem nieraz tak myślę że **lepiej być na wózku** nie wiem, jakoś to **widzieć wszystko**, niż w ogóle **jak osoba niewidząca**, bo **nie widzi nawet**.

Bezpośredni kontakt z osobami o większej w ocenie badanych uczniów niepełnosprawności skłania do współczucia wobec tych osób:

M6 – (...) **ja się cieszę z tego powodu**, że **jestem tak niepełnosprawny a nie gorzej**, często jak byłem w jakiejś właśnie Ameryce w jakimś Busku Zdroju w sanatorium takim właśnie na rehabilitacji na takich właśnie turnusach, bardzo często po prostu dziwiłem się co ja tu robię? bo w takich sytuacjach **widziałem ludzi to tak pokrzywdzonych przez los**, że **naprawdę mi było ich szkoda** i zastanawiam się co ja tu robię? Po co ja tu jestem? w jakim celu mnie tu po prostu przywieziono? Przecież osoba, która jest gorzej niepełnosprawna, mogłaby z tego miejsca skorzystać nie? byli ludzie na wózkach chłopaczki, którzy **naprawdę mieli po ile?** Byli w moim wieku po osiem dziesięć lat pamiętam i co? i oni mieli oni nie chodzili **oni leżeli po prostu** byli okryci i tylko tyle no i gadać i co im z tego gadania? Nic, ja zobaczyłem przynajmniej swoje tak? **mogę się przejść bez problemu gdzie chcę** (...).

Z tą ostatnią kategorią silnie wiąże się trzeci obszar wyników wskazujący na relacje między „ja” i światem społecznym – „Ja” poszukujące „Innych”. Obszar ten obrazuje działania uczniów z niepełnosprawnością ruchową ukierunkowane na poszukiwanie ludzi podobnych do «ja». Tego typu zabiegi można odnieść do

zjawiska subkultury, która w rozumieniu Andersa Gustavssona, jest miejscem społecznej obrony przed stygmatyzacją [Gustavsson 1997, s. 189]. To co stanowi istotę każdej subkultury, to podtrzymywanie wspólnych perspektyw, koncepcji i wartości w celu potwierdzania i wspierania tożsamości i interesów jej członków [A. Gustavsson 1997, s. 189].

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową odnajdują siebie jako „JA” PODOBNY. Wypowiedzi tej części wskazują na poczucie przynależności do grupy ludzi z niepełnosprawnością:

K14 – (...) Oczywiście też mamy znajomych niepełnosprawnych z którymi wydaje mi się że mam dobry kontakt, bo z nimi **wiąże mnie** właśnie jakby **to samo stwierdzenie: niepełnosprawność**, bo ja jestem osobą niepełnosprawną na wózku, znajomi też są niepełnosprawni też czasami niektórzy na wózku niektórzy mają jakąś taką inną wadę intelektualną i z nimi **dobrze mi się porozumiewa, mamy wspólny język, wspólne sprawy**. (...) **zawsze się wspieramy**, i nawzajem też, użyję brzydkiego słowa, w miarę brzydkiego słowa: **dołujemy**. (...) najlepszą relację mam z osobami niepełnosprawnymi, bo jakby wiemy **co te osoby czują**, w jakiej są po prostu sytuacji, po prostu **co chcą w życiu, o czym marzą** tak naprawdę tak? bo mi się zwierzają, że oni mają taki problem że chcieliby to że jest im ciężko, a nie wiedzą jak to zrobić i w ogóle, i po prostu czasami ze mną rozmawiają pytają się o to jak ja to widzę? jak ja bym to zrobiła, a czasami ja też ich pytam o zdanie co oni by w tej danej sytuacji zrobili, jak by się w ogóle zachowali, i po prostu **jesteśmy między sobą doradcami w pewnych sprawach**.

Z wypowiedzi wynika, że to co łączy respondentów, to nie tylko kategoria niepełnosprawności, ale także wspólne sprawy, przestrzenie porozumienia, przeżycia, wzajemna pomoc. Subkultura gromadzi ludzi o wspólnych cechach, podobnych poglądach:

K16 – To znaczy, to wiadomo, że jest inaczej niż z osobami pełnosprawnymi, [z niepełnosprawnymi – A.S.] po prostu **lepiej** jakby, **postrzegamy świat razem**, że **wiemy na czym to polega**, z czym to się je tzw. **odczuwamy właśnie to samo** jeśli chodzi o choroby, mamy **te same choroby**, spotykają nas na każdym kroku w życiu **te same problemy**, i ja że tak powiem się, znaczy może teraz trochę ubliżam pełnosprawnym moim przyjaciółom, kolegom, ale ja się **lepiej czuję właśnie w gronie tych niepełnosprawnych niż w gronie pełnosprawnych**, jakoś tak są na tym na tym **samym poziomie co ja**, więc **jest mi z nimi po prostu lepiej**, no a wiadomo właśnie jak są, pełnosprawni umią, umieją chodzić, a ja nie umiem tylko jeździć na wózku, no to wiadomo, że na każdym kroku może mnie zawsze spotkać jakaś przykrość w stosunku do mnie ze strony tych pełnosprawnych, więc trochę z tym źle się czuję, tutaj wiem, że ze strony tych niepełnosprawnych nie spotka mnie żadna przykrość, bo wiedzą co ja czuję, co oni czują, i wiedzą w ogóle jak ze mną rozmawiać, o czym, więc to jest lepsze życie jakby.

Respondenci podkreślają, że w swoim gronie czują lepiej. Grupa, do której przynależą badani uczniowie wyzwała w nich nowe możliwości:

K13 – Nie no, trochę to jest tak jakby, ja jakby taka jestem, tak jak się mówi **podobne rozpuszcza podobne** i to wtedy ja jakby, ja jakby jestem też w tej sferze właśnie ludzi z niepełnosprawnością



*jakby i ja nie powiem że mi łatwiej, no nie jest mi łatwiej nawiązać kontaktu bo w ogóle mam taką jakąś barierę że trudno, ale z ludźmi z niepełnosprawnością to się tak łatwiej jakoś lepiej to działa, szybciej jakoś bo ja też wiem o co chodzi i po prostu zachowuję się tak jakbym chciała żeby zachowywali się w stosunku do mnie ludzie tak? i jakoś to się jakby, to się dzieje samoistnie bo to nie jest coś na siłę, to jest właśnie takie dziwne ja też się dzisiaj nad tym zastanawiałam, że ja jak widzę kogoś niepełnosprawnego to mi się lepiej od razu robi, i wtedy jest jakoś tak inaczej jakaś taka **nić porozumienia jest**, no jeżeli jest to ktoś akurat fajny tak?; M6 – (...) ja osoby niepełnosprawne **bardzo toleruję**, nigdy tam nie uważam żadnych osób niepełnosprawnych za inne, za gorsze, (...) osoby niepełnosprawne dla mnie to naprawdę no, **traktuję ich jak swoich**, nieraz z wujkiem byłem właśnie na jakiś wyjazdach nie, mój wujek na wózku wszędzie ludzie na wózku z każdym gadałem normalnie, mimo tego że czasami jako jedyny chodziłem no i co z tego?*

W swoim gronie osoby z niepełnosprawnością są skłonne do pokonywania osobistych barier. Grupa o podobnych problemach wyzwała wzajemną akceptację.

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową odnajdują też siebie jako „JA” WARTOŚCIOWY. Współdział w grupie o podobnych zasobach, przekłada się na osobiste poczucie wartości:

*K7 – rozmawiałam z innymi ludźmi o niepełnosprawności też () na wózku jak sobie radzą, co myślą i doszłam do wniosku że, no że to w życiu nie jest takie najważniejsze ta niepełnosprawność że warto, że też można i **warto** robić swoje **spełniać swoje marzenia**, swoją nie wiem, w życiu **po szkole karierę** jakąś nie wiem i że **zawód mieć**, znaleźć jakąś **dobrą pracę** później i **zajęcie mieć**, no i tak o tym nie myśleć, starać się o tym **nie myśleć dużo**, że można z tym też żyć, to w życiu tak bardzo nie przeszkadza (...).*

Obraz siebie jako osoby wartościowej przejawia się w pozytywnym myśleniu, patrzeniu w przyszłość, snuciu planów. Obraz „ja” osób z niepełnosprawnością jaki tu się ujawnia jest podmiotowym traktowaniem siebie jako osoby, wraz ze świadomą rezygnacją z centralizacji niepełnosprawności na rzecz myślenia o sobie jako osobie zdolnej do podejmowania samodzielnych decyzji, odważnej, posiadającej marzenia, śmiało patrzącej w przyszłość i planującej samodzielne funkcjonowanie w świecie.

## „Ja” w świecie społecznym – refleksje końcowe

Wyniki badań można odnieść do rozważań o humanistycznej wizji postępu, którą Piotr Sztompka nazywa aktywistyczną lub inaczej podmiotową [Sztompka 2004, s. 449]. Rozważania o postępowości lub regresie prowadzą do umiejscowienia ludzkości na kontinuum pomiędzy rozwojem oraz stagnacją w realnej terażniejszości. W danym tu i teraz, istotą istniejących stereotypów oraz negatywnych praktyk w świecie społecznym jest dysonans pomiędzy głęboko zakorzenionym wizerunkiem osoby zdrowej, pełnosprawnej, przydatnej społecznie a próbą

zmiany myślenia o osobach z niepełnosprawnością, oraz mozolne starania o podmiotowość i autonomię osób z niepełnosprawnością. Kluczem do minimalizowania skutków stygmatyzacji i stereotypowości postaw wobec niepełnosprawności jest zdaniem Amadeusza Krause, przyzwolenie na bycie odmiennym (przynajmniej w zakresie nie kolidującym z prawami innych osób) oraz „słabnięcie” normatywnej roli kryteriów dysfunkcji [Krause 2005]. Wbrew temu, co głosi świat zewnętrzny, jaki wizerunek osób z niepełnosprawnością jest podtrzymywany w „lustrze społecznym” oraz jakie wzory zachowań dla osób z dysfunkcjami wyznacza kultura dominująca, badane osoby wysyłają następujący komunikat do świata społecznego:

M11 – (...) *pozostało mi tylko pogodzić się z tym że jestem niepełnosprawny i żyć z tym w jakiś sposób.*

K5 – *No to z niepełnosprawnością mi się żyje normalnie, przyzwyczaiałam się do tego.*

K7 – (...) *ja jakoś tak, już jakoś tak nie myślę też że to jest jakieś straszne, ja już tak jakoś się z tym pogodziłam (...) po prostu tak jakoś się pogodziłam że już tak w ogóle jestem osobą niepełnosprawną, że poruszam się na wózku.*

M8 – (...) *ja też w sumie już się tam przyzwyczaiałem, znaczy przyzwyczaiałem, znaczy po prostu jest ten, nie zwracam na to uwagi.*

M10 – *Myślę że ja się sam z tym, z niepełnosprawnością, pogodziłem.*

Końcowe wypowiedzi badanych uczniów dają podstawę do uznania społeczności osób z niepełnosprawnością jako postępowe.

## Bibliografia

- Ablewicz K. (1998), *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Baacke D. (1980), *Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher*, „Deutsche Jugend”, H. 11.
- Bańka A. (2002), *Spoleczna psychologia środowiskowa*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Bikont A. (1988), *Tożsamość społeczna – teorie, hipotezy, znaki zapytania* [w:] *Studia nad spostrzeganiem relacji JA – INNI: tożsamość, indywidualizacja, przynależność*, M. Jarymowicz (red.), Ossolineum, Wydawnictwo PAN, Wrocław, s. 15–39.
- Borys B., Majkowicz M. (1999), *Psychologiczne następstwa u ofiar pożaru hali Stoczni Gdańskiej ze szczególnym uwzględnieniem zmiany obrazu siebie*, „Kolokwia Psychologiczne”, t. 7, Warszawa.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Cambridge: Harvard University Press, za: Brzezińska A., 2007, *Spoleczna psychologia rozwoju*, [w:] J. Brzeziński (red.), *Wykłady z psychologii, tom 3*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Bronfenbrenner U., 1995, *Developmental ecology through space and time: A future perspective* [w:] *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*, P. Moen, G.H. Elder, JR., & K. Lüscher (red.), American Psychological Association, Washington, DC.
- Cymerman I. (2007), *Doświadczenie jakości życia po przeszczepie – perspektywa fenomenologiczno-hermeneutyczna*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Czykwin E. (2007), *Stygmat społeczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dykcik W. (red.) (1997), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Festinger L. (1954), *A theory of social comparison processes*, *Human Relations*, 7.
- Głódkowska J. (2005), *Między integracją a izolacją – jedność w zróżnicowaniu a oddzielenie w odmienności* [w:] *Skazani na wykluczenie*, M. Orłowska (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 109–119.
- Goffman E. (1971), *Relations in Public. Microstudies of the Public Order*, London–New York.
- Goffman E. (2000), *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. i P. Śpiewakowie, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Goffman E. (2007), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, wyd. drugie w języku polskim, przekład: A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Gustavsson A. (1997), *Integracja, stygmatyzacja i autonomia – jasne i ciemne strony subkultury integracji* [w:] *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys (red.), Wydawnictwo „Żak”, Warszawa, s. 178–196.
- Jarymowicz M., Kwiatkowska A. (1988), *Atrybuty własnej tożsamości: właściwości spostrzegane jako wspólne dla „ja” i „innych” versus specyficznie własne* [w:] *Studia nad spostrzeganiem relacji JA – INNI: tożsamość, indywidualizacja, przynależność*, M. Jarymowicz (red.), Ossolineum, Wydawnictwo PAN, Wrocław, s. 65–79.
- Kirenko J. (1991), *Psychospołeczne przystosowanie osób z paraplegią*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa.
- Kowalik S. (1995), *Pomiar jakości życia – kontrowersje teoretyczne* [w:] *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo*, A. Bańka, R. Derbis (red.), Środkowoeuropejskie Centrum Ekonomii Działania Społecznego, Poznań–Częstochowa.
- Kowalik S. (1999), *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Śląsk, Katowice.
- Kowalik S. (2001), *Pomiędzy dyskryminacją a integracją osób niepełnosprawnych* [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 3, B. Kaja (red.), Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 36–58.
- Kowalik S. (2014), *Wybrane psychospołeczne problemy niepełnosprawności i rehabilitacji* [w:] *Społeczna psychologia kliniczna*, H. Sęk (red.), wyd. 4, PWN, Warszawa, s. 446–471.
- Krause A. (2005), *Normalizacja jako paradygmat myślenia i działania w pedagogice specjalnej* [w:] *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, C. Kosakowski, A. Krause (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, s. 46–52.
- Kozielecki J. (1986), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, wyd. drugie zmienione, PWN, Warszawa.

- Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, GWP, Gdańsk.
- Larkowa H. (1987), *Człowiek niepełnosprawny. Problemy psychologiczne*, PWN, Warszawa.
- Lis-Kujawski A. (2008), *Moje „ja” i szkoła integracyjna. Zjawiska ukrytego programu w nauczaniu uczniów niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Markus H. (1980), *The self in thought and memory [w:] The self in social psychology*, D.M. Wegner, R.R. Ballacher (red.), University Press.
- Matwijów B. (1998), *Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej [w:] Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Oleniacz M. (2005), *Przeżywanie młodości: obraz fenomenu w badaniach biograficznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Reykowski J. (1992), *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, PWN, Warszawa.
- Sadowska S. (2007), *Jakość życia uczniów związanych ze szkołą – analiza wybranych problemów jako klucz do badań [w:] Jakość życia w niepełnosprawności – mity a rzeczywistość, tom 2: Integracja – Nauczyciel – Wychowanie*, M. Flanczewska-Wolny (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Gliwice–Kraków.
- Sadowska S. (2006), *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Schütz A. (1989), *Fenomenologia i nauki społeczne [w:] Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, Z. Krasnodębski (red.), PWN, Warszawa.
- Schütz A. (2008), *O wielości rzeczywistości [w:] A. Schütz, O wielości światów*, przeł. B. Jabłońska, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków, s. 17–56.
- Szczupał B. (2009), *Godność osoby z niepełnosprawnością. Studium teoretyczno-empiryczne poczucia godności młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*, Wydawnictwo Naukowe „Akapit”, Kraków.
- Sztompka P. (2004), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Żnak, Kraków.
- Thomas D. (1978), *The Social Psychology of Childhood Disability*, Methuen, London.
- Tokarska-Bakir J. (2007), *Et(n)ologia piętna, Wstęp do wydania polskiego [w:] E. Goffman, Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, wyd. drugie w języku polskim, przekład: A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Zawiślak A. (2011), *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*, Difin S.A., Warszawa.