

**Julita Makaro**

Uniwersytet Wrocławski

## Bariery w komunikowaniu międzykulturowym między osobami sprawnymi i osobami z niepełnosprawnością

**STRESZCZENIE** W artykule postawiono tezę, że komunikowanie między osobami sprawnymi i z niepełnosprawnością może być uznane za jedną z podkategorii komunikacji międzykulturowej, a tym samym stać się elementem edukacji międzykulturowej. Taka koncepcja wykracza poza tradycyjne ujmowanie wielokulturowości, które najczęściej widziane jest w perspektywie narodowej i etnicznej. W artykule zbiorowości niepełnosprawnych przypisano status grupy mniejszościowej, pod wieloma względami „obcej” członkom grupy dominującej. Jak pokazano w części empirycznej, przywołane kategorie analityczne, takie jak uprzedzenia, stereotypy, niepewność, komunikowanie werbalne i niewerbalne, okazują się tak samo przydatne do zrozumienia relacji niepełnosprawnych z innymi, jak do relacji Polak–Niemiec, i w obu przypadkach pełnią funkcję kulturowej bariery w komunikacji. Pożądane wydaje się wdrożenie edukacji wielokulturowej, która obejmie swym zasięgiem również przypadek relacji osób sprawnych i z niepełnosprawnością.

### **SŁOWA KLUCZOWE**

KOMUNIKACJA  
MIĘDZYKULTUROWA,  
EDUKACJA  
MIĘDZYKULTUROWA,  
NIEPEŁNOSPRAWNI,  
GRUPA DOMINUJĄCA,  
GRUPA MNIEJSZOŚCIOWA,  
KULTUROWE BARIERY  
W KOMUNIKACJI

Przez długie lata zjawisko niepełnosprawności funkcjonowało na marginesie świadomości społecznej. Rozwiązania

instytucjonalne obarczone były wieloma mankamentami, a same osoby niepełnosprawne narażone były na ekskluzję. Zepchnięcie ich do przestrzeni prywatnej, domowej, nieobecność w codziennym życiu sprawnych sprawiało wrażenie braku tej kategorii w strukturze społecznej. A nawet jeśli założymy częściową świadomość istnienia osób z niepełnosprawnością fizyczną lub intelektualną, to jednocześnie towarzyszyło i towarzyszy temu przekonanie, że istnieją czynniki wykluczające z tzw. normalnego życia, a osoby dotknięte niepełnosprawnością dają sobie radę tylko dzięki pomocy innych w specjalnie przystosowanych do tego przestrzeniach domowych lub w specjalistycznych ośrodkach opiekuńczych. Generalnie problem definiowano jako marginalny, nierzutujący na dobrą kondycję „zdrowego” społeczeństwa. Opisując sytuację Polski po 1989 roku, Janusz Mucha (1995: 110–115) wyodrębnia mniejszości w sensie dosłownym i metaforycznym. Te drugie to zbiorowości, które istniały przed przełomem, ale nie zwracano na nie specjalnej uwagi – ani w życiu codziennym, ani w zainteresowaniach badawczych. Przytoczone kryteria trafnie charakteryzują historyczny i współczesny udział w strukturze społecznej kategorii osób z niepełnosprawnością. Będąca w jakiejś mierze spuścizną czasów komunizmu sytuacja osób z niepełnosprawnością w Polsce – w przeciwieństwie do warunków obserwowanych na Zachodzie – charakteryzowała się swoistym zapóźnieniem w wielu wymiarach ich funkcjonowania: instytucjonalnych i kulturowych. Osoby z niepełnosprawnością borykały i nadal borykają się w codziennym życiu z problemami wynikającymi z jednej strony z konkretnych rozwiązań instytucjonalnych (na przykład przepisów prawa, dostępności instytucji użyteczności publicznej), z drugiej zaś ze stanu potocznej świadomości, która determinuje dyspozycje do określonego postrzegania i zachowania się wobec tego typu osób. Dystans dzielący Polskę od innych krajów ilustruje następujący cytat:

We współczesnej Skandynawii osoba niepełnosprawna intelektualnie może być ujmowana zarówno jako ciężar dla swoich rodziców, jak i jako członek grupy społecznie słabszej, wyzwalający solidarność i społeczne wsparcie; jako osoba nosząca społeczne piętno i jako obywatel mający prawo do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i równości. W Polsce, gdzie procesy integracji i normalizacji są znacznie mniej zaawansowane, praktycznie nie istnieje możliwość pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych intelektualnie w życiu społecznym (Zakrzewska-Manterys 2003: 16).

Sytuacja ta zmienia się, a zmiany przebiegają na dwóch płaszczyznach, jednak w innym tempie. Po pierwsze mamy do czynienia z istotnymi przeobrażeniami na poziomie instytucjonalno-prawnym, polegającymi na innowacyjnych rozwiązaniach legislacyjnych, dzięki którym powołane są nowe instytucje, gwarantujące realizację praw osób z niepełnosprawnością. Jako przykład niech posłużą różnice między pierwszą, uchwaloną w 1991 roku, ustawą o zatrudnianiu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych, która w założeniu miała regulować sytuację osób z niepełnosprawnością i była przez nie odbierana jako niesprawiedliwa, gdyż jej beneficjentami stały się głównie osoby z lekkim stopniem niepełnosprawności (wówczas III grupą) oraz pracodawcy i zakłady pracy chronionej (ZPCH), a teraz obowiązującymi (dwoma) rozwiązaniami prawnymi: uchwaloną w 1997 roku ustawą oraz ratyfikowaną we wrześniu 2012 roku, po kilku latach od podpisania, Konwencją ONZ ds. osób niepełnosprawnych. Obecnie podejmowane działania na rzecz osób z niepełnosprawnością wspomagane są przez struktury unijne – regulacje prawne i duże dotacje finansowe. Po drugie, zmianom instytucjonalnym towarzyszą zmiany na poziomie kulturowym, mentalnym. Obserwowane postawy w stosunku do osób z niepełnosprawnością mogą być konsekwencją różnych czynników – lęku przed przypisywaną im odmiennością, obawy przed ich niesamodzielnością i uzależnieniem od osób sprawnych, braku wiedzy

i doświadczeń osobistych w kontaktach z nimi, nieumiejętności zachowania się w ich towarzystwie. Wiążą się również z funkcjonowaniem schematów poznawczych i obiegowych określeń przypisujących osobom z niepełnosprawnością pewne cechy osobowe (np. bierność, smutek), które miałyby wynikać z rodzaju dysfunkcji lub, niewłaściwie przedstawianych, towarzyszących im trudności życiowych.

W trakcie wdrażania mechanizmów antydyskryminacyjnych problemem okazać się może różne tempo przeobrażeń na poziomach: instytucjonalnym i kulturowym. Wprowadzenie regulacji prawnych zakazujących dyskryminacji osób z niepełnosprawnością nie gwarantuje ogólnospołecznej internalizacji takich przekonań (np. wprowadzenie przepisu gwarantującego ojcom możliwość częściowego wykorzystania urlopu macierzyńskiego nie spowodowało odpowiednich zmian przekonań, skłaniających do podejmowania takich zachowań). Nie można jednoznacznie stwierdzić, że przeobrażenia kulturowe są ważniejsze od instytucjonalnych, są jednak ich bardzo ważnym dopełnieniem – pracodawców do zatrudniania osób z niepełnosprawnością nie zachęcają tylko atrakcyjne rozwiązania formalne, sprzyjają zatrudnieniu będą faktyczne przekonania o ich przydatności i wartości, jako pracowników.

Pomimo tego więc, że w ostatnich latach uczyniono w Polsce bardzo wiele dla usunięcia barier architektonicznych, instytucjonalnych i prawnych znajdujących się przed osobami niepełnosprawnymi, wiele pozostaje nadal do zrobienia, jeśli chodzi o bariery mentalne i świadomościowe, utrudniające faktyczną integrację wprowadzaną przez politykę społeczną za pomocą instrumentów administracyjno-prawnych (Ostrowska 2002: 53).

Zasygnalizowana powyżej diagnoza warunków życia osób z niepełnosprawnością skłania do poszukiwania sposobów rozwiązania ich niekorzystnej sytuacji. W artykule zwrócono uwagę na czynniki kulturowe, a jego celem jest próba wskazania obszarów zmiany, ich formalnych ram oraz potencjalnych i realnych przeszkód uniemożliwiających przeobrażenia społeczne. Wydaje się, że jednym z wielu możliwych pozytywnych rozwiązań, sprzyjających zmianie upośledzonej pozycji mniejszości osób z niepełnosprawnością, jest włączenie odpowiednich treści w program edukacji międzykulturowej w jej wymiarze instytucjonalnym (bowiem edukacja powszechna propaguje i utrwala – o czym mówi Pierre Bourdieu w teorii przemocy symbolicznej – raczej treści legitymizowane przez grupę dominującą). Różne mogą być źródła i działania na rzecz inkluzji osób z niepełnosprawnością. Efekt socjalizacyjny wielu procesów (kampanii społecznych, działań realizowanych przez organizacje pozarządowe) często jest nieprzewidywalny (pewnym zaskoczeniem były letnie Igrzyska Paraolimpijskie w 2012 roku, które zyskały duży wydźwięk medialny i społeczny i zapewne wywołały pozytywny efekt edukacyjny, wyrażający się choćby w dostrzeżeniu osób z niepełnosprawnością w niecodziennej, sprzecznej ze stereotypem, roli sportowców). Warto dlatego poszukać rozwiązań, którymi można celowo zarządzać. Jednym z celów edukacji międzykulturowej jest kształcenie postaw otwartości na innych – chęci ich poznawania, odkrywania, wchodzenia z nimi w relacje, wymieniać się dorobkiem kulturowym i wartościami, tolerowania i szanowania. Osiągnięcie tego efektu w praktyce, polegające na przekraczaniu granic kultury własnej, możliwe i konieczne jest w komunikowaniu międzykulturowym. W artykule, poza wskazaniem na niewystarczalność dotychczasowych sposobów pojmowania edukacji wielokulturowej, postanowiono dlatego skupić się na pokazaniu, jak – teoretycznie zdefiniowane – bariery komunikowania międzykulturowego dotyczą relacji między osobami z niepełnosprawnością i sprawnymi.

Edukacja wielokulturowa funkcjonuje jako postulat i praktyka, zyskując coraz więcej egzemplifikacji – teoretycznych refleksji, ale również wymiernych projektów. Dominującym ujęciem w tej dziedzinie okazuje się perspektywa etniczna. Rzecz z jednej strony oczywista, jeśli by przywołać najpopularniejsze definicje wielokulturowości, z drugiej zaś strony pozostawiająca wątpliwości i niedosyt – choćby wobec faktu wyłączenia z obszaru zainteresowania tak ważnej mniejszości kulturowej, jak osoby z niepełnosprawnością. Jest to konsekwencja przewagi określonych sposobów definiowania kategorii mniejszości i większości – zazwyczaj w wymiarach etnicznych i, łączonych z nimi, wymiarach religijnych. Świadczą o tym dość liczne publikacje z zakresu edukacji międzykulturowej bardzo rzadko wychodzące w swych rozważaniach poza etniczny, religijny, językowy i transgraniczny sposób rozumienia wielokulturowości<sup>1</sup>.

Zamysłem prezentowanych rozważań jest próba zwrócenia uwagi na konieczność szerszego określania ram *definiens* edukacji międzykulturowej i jej istoty, czyli uczenia się (czy wręcz trenowania) wielokulturowości, oraz skutku, czyli praktycznych umiejętności komunikowania międzykulturowego. Trafna dla przyjętej perspektywy, obejmująca zjawiska z obszaru własnej kultury narodowej i kultur obcych, jest następująca definicja:

Przez edukację międzykulturową należy rozumieć proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych – od subkultur we własnej społeczności poczynając aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw – oraz przygotowanie do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur (Markowska 1990: 106).

Szerokie ramy zjawiska nakreślone przez tę definicję, mimo że nieczęsto wykorzystywane przez badaczy w ich empirycznych dociekaniach, są właśnie szansą na włączenie w zakres edukacji międzykulturowej problematyki różnie definiowanych mniejszości.

Zmiany przekonań o sobie i wzajemne postrzeganie się przez osoby sprawne i z niepełnosprawnością (rzecz wszak dotyczy obu perspektyw: grupy dominującej i mniejszościowej) mogą się dokonać w komunikowaniu – zasadniczym procesie konstytuującym powstawanie indywidualnych postaw i trwanie zbiorowości społecznych. Dzieje się tak jednak tylko wówczas, gdy komunikowanie jest skuteczne. Efektywność porozumiewania się jest ograniczana przez występujące bariery (mogą mieć one charakter łatwo usuwalnych technicznych zakłóceń, jak również tkwiących w kulturze trudnych do pokonania ograniczeń).

Komunikowanie między osobami z niepełnosprawnością i sprawnymi można rozpatrywać w perspektywie międzykulturowej, „przy czym odmienność kulturowa uczestników procesu komunikowania jest rozumiana bardzo szeroko” (Zuber 1999: 24). Jak już wspomniano, najczęściej termin ten jest stosowany na poziomie etnicznym, w odniesieniu do relacji między przedstawicielami różnych narodów, grup etnicznych. W szerokim rozumieniu przykładem

<sup>1</sup> W polskiej literaturze przywołać wypada – sz坦andarowe już – opracowania J. Nikitorowicza czy kilkanaście publikacji ukazujących się w serii „Edukacja Międzykulturowa” przygotowywanej przez Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza oraz Zakład i Katedrę Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Analogiczną perspektywę odnajdziemy w takich czasopismach jak *Intercultural Education* czy *International Journal of Multicultural Education* – w którym dominuje problematyka związana z wieloetnicznością, zróżnicowaniem językowym i religijnym, migracjami i ich kulturowymi konsekwencjami. Owo dość wąskie definiowanie edukacji wielokulturowej zyskuje wsparcie instytucjonalne, gdy opracowywane i popularyzowane materiały szkoleniowe do nauczania również ograniczają się do problematyki etnicznej (porównaj: UNESCO Guidelines on Intercultural Education). Za rzecz charakterystyczną należy uznać marginalnie, jednozdaniowo – niejako dla porządku – przywoływane informacje o innych niż etniczne formach zróżnicowania kulturowego. Np. na stronie National Association for Multicultural Education wśród objaśnień, czym zajmuje się stowarzyszenie i czym jest edukacja międzykulturowa, odnajdziemy i takie zdanie: „Thus, school curriculum must directly address issues of racism, sexism, classism, linguisticism, ableism, ageism, heterosexism, religious intolerance, and xenophobia”. Owa wielość zjawisk, stanowiąca desygnat wielokulturowości, zostaje jedynie zasygnalizowana w enumeratywnej prezentacji.

tego typu procesu może być zarówno komunikowanie między kobietami a mężczyznami, między pokoleniami, jak i komunikowanie między osobami sprawnymi i tymi z niepełnosprawnością. Ten ostatni, interesujący nas tu przykład, jest egzemplifikacją pewnej odmiany komunikowania międzykulturowego, mianowicie komunikowania wewnątrzkulturowego – dla opisu tego obszaru obserwacji stosuje się również termin komunikowanie poprzezkulturowe, *cross-cultural communications* (Ratajczak 2006: 12). Wielu badaczy uważa, że różnica jest na tyle istotna, że wymaga wyodrębnienia tego rodzaju zjawisk i ukucia dla nich odrębnego pojęcia. O komunikowaniu wewnątrzkulturowym można mówić, kiedy zachodzi ono między różniącymi się kategoriami społecznymi, ale wewnątrz jednej kultury narodowej. Kryterium wyodrębniania nie jest zatem nazbyt precyzyjnie wyłożone. „Dotyczy on[o] tych różnic, które dzielą wspólnotę narodową dzięki temu, że wykształtowały się w niej pewne wielkie zbiorowości. Te wielkie grupy ludzi kierują się własną hierarchią wartości i mają własne sposoby postępowania” (J. Mikułowski-Pomorski 1999: 11–12). Dla lepszego zrozumienia zasadności przywołanych podziałów warto odwołać się do propozycji wyodrębnienia kultury w sensie atrybutywnym i dystrybutywnym. W rozumieniu pierwszym mówimy o kulturze jako atrybucie ludzkości, w rozumieniu drugim mówimy o pewnych cechach kultury przynależnych tylko niektórym zbiorowościom (wyodrębnionym ze względu na różne kryteria). Uogólniając, można zatem przyjąć, że ze specyficznym rodzajem komunikowania międzykulturowego, jakim jest komunikowanie wewnątrzkulturowe, mamy do czynienia zawsze, kiedy w różnego typu relacje wchodzi z sobą przedstawiciele różnych kultur w sensie dystrybutywnym (Golka 2008: 66–67). Opis procesów społecznych dokonywany w tej perspektywie wykorzystuje często kategorie grupy dominującej i upośledzonej (mniejszościowej), swoich i obcych.

Dlaczego komunikowanie między osobami sprawnymi i z niepełnosprawnością proponuje się uznać za przykład komunikowania wewnątrzkulturowego, zachodzącego między wyraźnie różniącymi się kategoriami społecznymi i włączyć tę problematykę w obszar edukacji międzykulturowej? Do takiego ujęcia problemu upoważniają pojawiające się w literaturze przedmiotu propozycje, by omawianą kategorię traktować jako grupę obcą lub/i mniejszościową. Obie cechy są kluczowe dla edukacji i komunikacji międzykulturowej. Referując różne koncepcje komunikowania wewnątrzkulturowego, Dorota Majka-Rostek wskazuje na ich wewnętrzną niejednoznaczność. Z jednej strony przywołuje koncepcję L.E. Sarbaugha, który wymiar „międzykulturowy” i „wewnątrzkulturowy” lokuje na krańcach jednego kontinuum, bowiem „nie można znaleźć dwóch osób różniących się od siebie wszystkimi swoimi cechami, jak i nie można znaleźć dwóch osób całkowicie takich samych”. Z drugiej strony powołuje się na Wiliama Gudykunsta i Young Yun Kim, którzy:

rozdzielenia między komunikacją międzykulturową, wewnątrzkulturową czy międzyetniczną uważają za niepotrzebne i sztuczne. Zamiast tych pojęć proponują określenie adekwatne do wszystkich obejmowanych za ich pomocą sytuacji: „komunikacji z obcym” (Majka-Rostek 2010: 200–203).

W procesie porządkowania otaczającej człowieka rzeczywistości dokonuje ona między innymi kategoryzacji dzielącej ludzi na swoich (jednostki podobne) i obcych (jednostki pod jakimś względem odmienne). Sprawiającą kłopot, ale istotną kwestią w refleksji społecznej jest pokazanie, jak odmienność staje się obcością. Wyodrębnienie kategorii obcych może się dokonać przez dostrzeżenie różnic w wyglądzie bądź w aktywności społecznej i zdefiniowanie ich jako niereprezentatywnych oraz odbiegających od normy – w ten sposób postrzegana i określana, jako grupa obca, może być kategorią osób z niepełnosprawnością (Błęszyńska 2001: 85–87). Wobec tak wyodrębnionego obcego odczuwa się odmienność

kulturową, „istotnym wyznacznikiem jego pozycji jest fakt, że nie należy on od początku do tego kręgu, że wnosi jakości nie będące i nie mogące być rdzennymi wartościami tego kręgu” (Simmel 1975: 504). Wskazać również należy na pewną specyfikę odmienności osób z niepełnosprawnością – mianowicie duże wewnętrzne zróżnicowanie tej kategorii społecznej. Mamy bowiem do czynienia z bardzo różnymi rodzajami niepełnosprawności (od fizycznej po intelektualną) oraz różnym stopniem ich natężenia. I pomimo tego zróżnicowania wewnętrznego nie ma w zasadzie społecznego problemu z klasyfikowaniem osób jako sprawnych bądź niepełnosprawnych. Wypada powołać się na ustalenia Pierre’a Bourdieu (2005), który mówi, że ludzie dysponują historycznie wykształconymi konstruktami mentalnymi, pozwalającymi powszechnie uznawać co brzydkie a co ładne, co dobre a co złe, co jest akceptowaną normą i co poza nią wykracza, czyli co stanowi różnicę.

W literaturze przedmiotu pojawiają się również koncepcje, by traktować osoby z niepełnosprawnością jako kategorię mniejszościową (czyli wchodzącą w relacje ze wspomnianą już grupą dominującą). Sytuację osób z niepełnosprawnością oddaje definicja mniejszości autorstwa Louisa Wirtha mówiąca, że:

Mniejszość można zdefiniować jako grupę ludzi, którzy z powodu swych cech fizycznych lub kulturowych wyróżnieni są traktowaniem i którzy dlatego uważają się za przedmiot zbiorowej dyskryminacji (...). Status mniejszości wiąże się z wyłączeniem od pełnego uczestnictwa w życiu społecznym (Paleczny 1994: 127).

Porównując definicje mniejszości wykorzystywane w różnych dyscyplinach naukowych, eksponuje Tadeusz Paleczny *differentia specifica* przywołanego ujęcia socjologicznego – stanowi ją dyskryminacja, która nie musi przybierać obiektywnych i zewnętrznych wobec zbiorowości form, wystarczy że członkowie grupy mniejszościowej będą mieli subiektywne poczucie bycia dyskryminowanym. Bycie mniejszością ma zatem jednocześnie wymiar obiektywny i subiektywny, a dyskryminacja „nie musi być fizyczną agresją przeciw osobom. Może być atakiem na symbole grupowe, przybierać formę etykietowania i społecznego wykluczenia” (Mucha 1995 :106). Oczywiście nie mamy tu do czynienia z łatwo dającą się opisać homogeniczną sytuacją: poczucie dyskryminacji może być różne w zależności od rodzaju niepełnosprawności, czasu jej nabycia, indywidualnych predyspozycji, zajmowanego miejsca w strukturze społecznej; różne mogą być strategie (integracyjne i separacyjne) osób z niepełnosprawnością w radzeniu sobie z upośledzoną pozycją. Za dyskryminujące uznać można działania nie tylko fizyczne (stosowanie przemocy, bariery architektoniczne), ale również symboliczne (przypisywanie negatywnych etykiet, stygmatyzacja), często chodzi tylko (albo aż) o pozbawienie pewnych życiowych szans. Racjonalną strategią osób z niepełnosprawnością jest unikanie działań dyskryminacyjnych. Ciekawym przykładem takiej sytuacji może być następujący cytat:

Na miarę indywidualnych możliwości, niedosłyszący starają się utożsamiać ze środowiskiem słyszących. Spotkałam się nawet z sytuacją, w której młody człowiek przedstawił mi się jako osoba tylko słabo słysząca, a bynajmniej nie głucha. Tak mocno podkreślał swoją „prawie przynależność” do środowiska słyszących, jakby bał się odrzucenia i braku akceptacji (Nowak-Adamczyk 2006: 259).

Janusz Mucha także uznaje za zasadne traktowanie osób z niepełnosprawnością jako mniejszości kulturowej. Charakteryzując mniejszości kulturowe jako te, które: „bez względu na powód odróżnienia mają zawsze jakieś specyficzne systemy wartości, ideologie, obyczaje, sposoby życia bądź też traktowane są przez innych jako posiadające te właśnie cechy” (Mucha 1995: 107). Autor podkreśla rolę perspektyw obu kategorii: mniejszościowej

i dominującej. Także w skandynawskiej refleksji dotyczącej problematyki niepełnosprawności „grupy ludzi z niepełnosprawnościami intelektualnymi mogą być traktowane jako subkultury czy mikrokluctury” (Kittelsaa 2003: 58).

Niepełnosprawność nie jest tylko zjawiskiem medycznym czy fizycznym: jest również (a w niniejszych rozważaniach przede wszystkim) zjawiskiem społecznym, czyli silnie oddziałującym w kontaktach jednostki z jej środowiskiem społecznym. W wielu opracowaniach socjologicznych dotyczących zjawiska niepełnosprawności kluczową jawi się integracja zakładająca współpracę osób sprawnych i dotkniętych niepełnosprawnością. Ostatnio, instytucjonalnie wzmacniana obecność dzieci z niepełnosprawnością w ogólnodostępnych placówkach szkolnych i związane z tym rozwiązania, nazywane są już nie edukacją integracyjną, ale edukacją włączającą. To nie tylko kwestia semantyczna, ale wyraz szerszej filozofii myślenia o problemie:

Wyniki tej integracji nie zależą wyłącznie od dobrej woli i motywacji osób niepełnosprawnych, ale są wypadkową interakcji między nimi a zdrową częścią społeczeństwa. Dotyczy to w takim samym stopniu nieformalnych kręgów społecznych, jak i instytucji formalnych różnych szczebli (Ostrowska 2002: 55).

Dorota Majka-Rostek (2010: 206–207) w artykule poświęconym komunikacji i niepełnosprawności, przywołując między innymi koncepcję Roberta Emry'ego i Richarda Wisemana, zwraca uwagę na znaczenie w komunikowaniu z osobami z niepełnosprawnością trzech poziomów: intrapersonalnego, interpersonalnego i systemowego. Trudności pojawiające się na poziomie intrapersonalnym są konsekwencją zinterioryzowanych (często sprzecznych) norm, stereotypów; na poziomie interpersonalnym to głównie brak wzorców zachowań w relacjach z osobami z niepełnosprawnością, natomiast na poziomie systemowym problematyczna staje się symboliczna dystrybucja statusu – wyższego dla osób sprawnych. I na każdym z nich kluczowe okazuje się wzajemne komunikowanie.

Komunikowanie między osobami z niepełnosprawnością i sprawnymi charakteryzuje (jak i inne przypadki kontaktu międzykulturowego) wysoki stopień niepokoju i niepewności, co wynika z braku kompetencji pozwalających trafnie i racjonalnie ocenić nową sytuację (Griffin 2003: 164–179, 429–440). A kompetencje uczestników interakcji mogą być czworakiego rodzaju. Po pierwsze, nieświadoma niekompetencja, z którą mamy do czynienia, gdy błędnie interpretujemy komunikaty innych i nie zdajemy sobie z tego sprawy. Po drugie, może zachodzić świadoma niekompetencja, kiedy wiemy, że nieprawidłowo interpretujemy czyjeś zachowanie, ale nic z tym nie robimy. Można wskazać trzeci wariant nazywany świadomą kompetencją, o której mówimy wówczas, gdy refleksji poddajemy komunikację i adekwatnie, dla zwiększenia skuteczności tejże, zmieniamy zachowania. I wreszcie najbardziej pożądany, ale i rzadko występujący rodzaj umiejętności, czyli kompetencja nieświadoma, występująca, gdy umiejętności są już tak rozwinięte i zinterioryzowane, że nie musimy już zastanawiać się nad zachowaniem komunikacyjnym (Griffin 2003: 432). Rzecz ujmując jeszcze szerzej, wskazać należałoby nie tylko na kompetencje, ale i na cechy osobowościowe interlokutorów. Marian Golka (2008: 68) wskazuje np. na skłonność do empatii. George Borden (1996: 58–59) natomiast, podkreślając znaczenie dla efektywnego porozumiewania się intencji towarzyszących aktorom, wskazuje na kilka kwestii: ryzyko związane z nakładaniem się znaczeń z pierwszej kultury na znaczenia przypisywane w drugiej kulturze; nieznaną granic osobistych, sytuacyjnych, kulturowych wyodrębnianych przez uczestników komunikowania międzykulturowego; brak kompetencji porozumiewania się werbalnego i niewerbalnego; nieznaną granic systemu wartości funkcjonującego w kulturze interlokutora.

W komunikowaniu między osobami sprawnymi i osobami z niepełnosprawnością mamy zatem interlokutorów pochodzących z grupy dominującej i grupy mniejszościowej, o różnych kompetencjach kulturowych i niepowtarzalnych profilach osobowościowych, którzy z dużym prawdopodobieństwem w trakcie interakcji trafią na ograniczenia, które uniemożliwią prawidłową, skuteczną i efektywną komunikację. Normalne funkcjonowanie w codziennym życiu osób z niepełnosprawnością jest utrudniane przez liczne bariery: m.in. architektoniczne, zawodowe, edukacyjne itd. Stosunkowo rzadko podejmowana jest próba opisu barier komunikacyjnych, których podłoża należy poszukiwać w kulturze – mam tu na myśli bariery nieposiadające ekwiwalentu empirycznego, tym samym trudno identyfikowalne i mierzalne (Sieradzki 2000: 91). Jerzy Mikułowski-Pomorski wskazuje w swojej książce (1999: 75–100), że bariery te mają charakter nieoczywisty i rzadko są uświadamiane, przybierają postać uprzedzeń, stereotypów, poczucia niepewności, pojawiają się w komunikowaniu niewerbalnym i werbalnym. W jaki sposób wszystkie wymienione czynniki pełnią funkcję bariery w komunikowaniu między osobami sprawnymi i tymi z niepełnosprawnością zaprezentowano poniżej.

Pierwszą barierą są uprzedzenia. To pewne konstrukcje myślowe, negatywnie waloryzujące przedmiot uprzedzenia, wynikające z dokonywanych przez człowieka uogólnień na podstawie nietrafnych bądź fragmentarycznych przesłanek. Uprzedzenia mają silny negatywny ładunek emocjonalny, który może stać się bodźcem dla konkretnych zachowań, np. dyskryminacyjnych. „Podstawę formowania się uprzedzeń stanowi przy tym negatywna ocena własności, na podstawie których wyodrębniono daną kategorię społeczną” (Błęszyńska 2001: 90), w omawianym przypadku – niepełnosprawność. Te błędne generalizacje najczęściej się umacniają, a nie falsyfikują, mimo odmiennego codziennego doświadczenia. Uprzedzenia jako element wiedzy potocznej przekazywane są w codziennych interakcjach, wzmacniane przez przekazy medialne, zawartość podręczników szkolnych oraz literaturę beletrystyczną. Ponadto organizacje społeczne i polityczne przez wzmacnianie różnic i faworyzowanie pozycji grupy dominującej instytucjonalizują uprzedzenia (Szopski 2005: 76–77). Potencjalne bądź faktyczne interakcje z osobami z niepełnosprawnością determinowane są uprzedzeniami – mogą one decydować o podjęciu bądź zarzuceniu aktu komunikacyjnego, mogą wpływać na nasze zaangażowanie w interakcje. Uprzedzenia działają również w drugą stronę i decydują o zachowaniach samych niepełnosprawnych:

Doświadczenie zdziwienia, zmieszania czy zniecierpliwienia słyszących w kontaktach z niesłyszącymi lub słabo słyszącymi może przyczynić się do rezygnacji przez osoby z ubytkiem słuchu z prób podejmowania takich kontaktów lub zrodzić trwałą urazę, głęboko zakodowaną w świadomości jednostki, przekazywaną kolejnym pokoleniom. Odrzucenie w takiej sytuacji środowiska słyszących to naturalna reakcja obronna własnej tożsamości w obliczu trudności z porozumieniem, niekiedy odbieranym jako zagrożenie autonomii jednostki (Nowak-Adamczyk 2006: 258).

Poziom uprzedzeń wiąże się z rodzajem niepełnosprawności i powoduje określone dyspozycje do konkretnych zachowań, co ilustrują dostępne wyniki badań opinii publicznej. Jeśli przyjmujemy, że wskaźnikiem uprzedzeń będzie niechęć do podjęcia opieki nad osobą z niepełnosprawnością (będzie to oczywiście wskaźnik niedoskonały, o dużej mocy odrzucenia), wówczas można postawić hipotezę, że im wyższy poziom uprzedzeń wobec konkretnego typu niepełnosprawności, tym większa niechęć do wchodzenia w relacje z takimi osobami, w tym również opiekowania się nimi. Ilustrują to poniższe dane.



## Stosunek do opieki nad osobami z niepełnością (%)

Gdyby miał(a) Pan(i) podjąć się opieki nad osobą niepełnosprawną, to czy byłoby Panu(i) wszystko jedno, o jaką niepełnosprawność chodzi, czy też niektórych z nich wolał(a)by Pan(i) uniknąć? Jeśli np. chodziłoby o osobę z:	Nie miał(a)bym nic przeciwko temu		Zgodził(a)bym się, choć nie byłoby to dla mnie łatwe		Nie zgodził(a)bym się, wolałbym tego uniknąć		Trudno powiedzieć	
	2000	2007	2000	2007	2000	2007	2000	2007
inwalidztwem wskutek poważnej choroby serca	54	47	26	29	11	16	9	9
widocznym oszpeceniem, zniekształceniem ciała (np. z garbem)	49	41	28	33	12	17	11	9
ślepotą	48	36	30	35	13	20	9	10
paraliżem nóg	39	32	31	34	20	25	10	10
chorobą psychiczną niegroźną dla otoczenia	33	28	28	33	28	28	11	11
upośledzeniem, opóźnieniem umysłowym	34	27	28	33	27	29	11	11

Źródło: CBOS, Postawy wobec osób niepełnosprawnych. Komunikat z badań, BS/85/2000; CBOS, Postawy wobec osób niepełnosprawnych. Komunikat z badań, BS/169/2007.

W tabeli 1 przedstawiono dwa pomiary zrealizowane według tego samego schematu w 2000 roku i 2007 roku. Autorzy skonstruowali pytanie tak, że tworzyli skalę dystansu: opieka nad osobami o różnych typach niepełnosprawności wymaga od respondenta coraz większego zaangażowania i wysiłku. Porównanie danych prowadzi do dwóch konkluzji. Po pierwsze, badani są bardziej uprzedzeni wobec osób z niepełnością widoczną oraz intelektualną (należy pamiętać, że ich deklaracje mogą być również funkcją rosnącego ciężaru takiej opieki). Po drugie, w kolejnych pomiarach wzrasta poziom uprzedzeń i lęku wobec osób z niepełnością, co wyraża się w spadającej liczbie deklarujących chęć podjęcia opieki nad tymi osobami i rosnącej liczbie odmawiających. Obie konkluzje wskazują tendencje, które można uznać za niekorzystne. Przyczyny takiego stanu rzeczy mogą być różnorakie, należałoby je zatem zdiagnozować i rozpocząć pracę nad ich usunięciem bądź chociaż osłabieniem. Wysiłek ów może i powinien być podjęty w instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych ramach edukacji międzykulturowej.

Stereotypowe postrzeganie osób z niepełnością nie ogranicza się jedynie do relacji indywidualnych, taka perspektywa dominuje również w relacjach instytucjonalnych. Powstaje tym samym druga z omawianych barier, ograniczających wzajemne zrozumienie. Stereotypy osób dotkniętych niepełnością przyswajane w toku socjalizacji, jako konstrukcje podzielane przez członków grupy, odzwierciedlają bardzo uproszczony wizerunek tych osób, mają też negatywne zabarwienie emocjonalne. Krystyna Bleszyńska wskazuje na istnienie, w odniesieniu do osób niepełnosprawnych, stereotypów ogólnych i szczegółowych.

Stereotyp ogólny zawiera cechy słabości fizycznej, psychicznej oraz izolacji społecznej. Przykładowymi właściwościami przypisywanymi wszystkim ludziom niepełnosprawnym są lęklliwość, osamotnienie, podejrzliwość, smutek, skrytość, nerwowość, skłonność do narzekania, brak pewności siebie oraz niesamodzielność. Stereotypy szczegółowe cechuje natomiast zróżnicowanie zależne od rodzaju dysfunkcji lub schorzenia (Bleszyńska 2001: 88).

Dominują w tym przypadku negatywne schematy, jak wskazuje Elżbieta Zakrzewska-Manterys:

w przeciwieństwie jednak do najczęściej badanych przez socjologów i psychologów społecznych mniejszości narodowych czy etnicznych – ta mniejszość nie ma żadnych pozytywnych cech identyfikacyjnych, jest, jeśli można to tak wyrazić, czystą negatywnością, jest skonstruowana na zasadzie braku i negacji (Zakrzewska-Manterys 2003: 113).

Dyspozycja do wchodzenia w interakcje z osobami z niepełnosprawnością może być obciążona m.in. następującymi stereotypami: niepełnosprawność jest wielką tragedią, ludzie z niepełnosprawnością są obiektem współczucia i działalności charytatywnej, zawieranie związków małżeńskich oraz posiadanie dzieci przez osoby z niepełnosprawnością jest nadzwyczajne, życie osób z niepełnosprawnością jest nieciekawe, rodziny osób z niepełnosprawnością dokonują heroicznych wyczynów, żyjąc z tymi osobami. Podzielanie takich przekonań ogranicza spontaniczność i szczerłość komunikowania, swobodę w doborze tematów, naturalną dynamikę rozmowy. Brak wiedzy powoduje, że chętniej i częściej przywołujemy schematy poznawcze. Osoby z różnymi rodzajami niepełnosprawności przytaczają (jako zdumiewające) następujące przykłady:

Mój znajomy – kompletnie niewidomy – usłyszał kiedyś od innego faceta: – Ty to masz fajnie, znajdziesz sobie fajną, zgrabną, inteligentną dziewczynę, a urodziwa za bardzo być nie musi, bo ci to obojętne;

Moja koleżanka jeżdżąca na wózku spytała kiedyś kogoś na ulicy „czy daleko jest do...” i usłyszała odpowiedź „dość daleko, ale pani na wózku to się nie zmęczy”.

Na forach internetowych można spotkać wiele opisów, których autorami są zarówno osoby z niepełnosprawnością, jak i sprawne, dotyczących różnych niepowodzeń interakcyjnych. Postrzeganie tej kategorii osób w perspektywie zinterioryzowanych stereotypów wynika z niechęci do jednostkowego traktowania interakcji z partnerami z niepełnosprawnością, bez względu na indywidualne właściwości nadajemy im – odpowiednio wyselekcjonowane – cechy wpisujące się we wspólny mianownik całej kategorii społecznej.

Barierą może się okazać również poczucie niepewności, towarzyszące wchodzeniu w interakcje z przedstawicielami grupy obcej. Jest ono potęgowane przez brak wiedzy, a jak pokazują wyniki badań, piąta część naszego społeczeństwa nie utrzymuje kontaktów ani nie zna żadnej osoby z niepełnosprawnością (Ostrowska 2002: 57).

Radzenie sobie z sytuacjami niepewnymi jest zjawiskiem kulturowym, toteż osoba należąca do innej kultury jest dla nas podwójnym źródłem niepokoju, gdyż: po pierwsze – nie podlegając tym samym co my zasadom – może swoim zachowaniem wprowadzić nas w stan niepewności, po drugie – sam proces komunikacji może ulec zakłóceniu, ponieważ obie strony winny wykazywać pewną kompetencję w sprawie międzykulturowej komunikacji. Podstawowym elementem takiej komunikacji jest działanie z pełną świadomością, że będzie ono trudniejsze niż porozumiewanie się z osobami tej samej kultury (Mikułowski-Pomorski 1999: 91–92).

Brak wykształconych zasad i wzorów regulujących społeczne relacje między osobami z niepełnosprawnością i sprawnymi wynika z nieistnienia tej kwestii podczas socjalizacji i nieobecności osób niepełnosprawnych w codziennym życiu. Jeśli żaden członek rodziny nie jest dotknięty niepełnosprawnością, problem ten nie pojawia się w socjalizacji

pierwotnej, nieznaczną obecność osób z niepełnosprawnością w szkole (funkcjonujących w zasadzie tylko w klasach integracyjnych) oraz w pracy zawodowej utrwała ten stan również w socjalizacji wtórnej. Nie wiadomo więc, jak zachować się wobec rozmówców z dysfunkcją: czy nie dostrzegają niepełnosprawności, czy może czynić z niej główne kryterium naszego postępowania? Towarzyszący tym sytuacjom niepokój, który jednostka odczuwa jako napięcie, dyskomfort i lęk przed tym, co będzie (Griffin 2003: 433), prowadzi czasem do przyjmowania skrajnych postaw – całkowitego ignorowania faktu niepełnosprawności lub nadmiernego jego eksponowania i okazywania np. współczucia. Brak kompetencji wprowadza negatywne konsekwencje dla wszystkich uczestników komunikowania. W perspektywie osoby z niepełnosprawnością sytuacja może wyglądać następująco:

Kiedy rozmawiają ze mną i jeszcze nie wiedzą, że takową wadę mam jest wszystko ok. W momencie gdy dowiadują się o tym zmieniają swój stosunek do człowieka (czasem odczuwa się taką nieufność). Często podnoszą głos – to mnie też denerwuje – i starają się odpowiednio układać usta i mimikę twarzy tak, jak się mówi do osoby całkowicie niesłyszącej, żeby czytała z ust. Tak się nie robi – to jest wręcz śmieszne! (Nowak-Adamczyk 2006: 263–264).

Kolejną, rzadko uświadamianą barierą – co może być groźniejsze dla efektywności aktów komunikacyjnych – są ograniczenia tkwiące w sferze niewerbalnej. Komunikując się, wiele treści przekazujemy językiem mówionym, równie ważne są jednak komunikaty pozawerbalne. Trudności, jakie mogą się tu pojawić, wynikają z tego, że komunikowanie niewerbalne wcale nie jest bardziej uniwersalne niżli werbalne, równie silnie różnicuje je specyfika kulturowa. Ów determinizm kulturowy daje się zaobserwować na trzech poziomach: po pierwsze, kultury różnią się akceptowaniem określonych wzorów zachowań; po drugie, różnią się dopuszczalnością określonych zachowań w konkretnych sytuacjach; po trzecie wreszcie, analogicznym w formie zachowaniom przypisuje się różne znaczenia i interpretacje (Szopski 2005: 100). Zachowania proksemiczne uczestników interakcji również znaczą i komunikują (aranżacja przestrzeni, odległości między interlokutorami niosą za sobą określoną informację). Rozwiązania architektoniczne uwzględniające np. potrzeby osób poruszających się na wózkach inwalidzkich komunikują osobom z niepełnosprawnością i wszystkim innym, że traktujemy je jako równoprawnych uczestników naszej przestrzeni społecznej<sup>2</sup>.

Nie dla wszystkich, i nie od razu, było oczywiste, że trzeba i można dostosować budynek parlamentu dla osób z niepełnosprawnością. Czasami trudno ludziom niemającym osobistych doświadczeń w kontaktach z osobami o różnych typach niepełnosprawności wyobrazić sobie, jakie elementy komunikowania niewerbalnego mogą utrudniać porozumienie. Do innych przykładów zachowań niewerbalnych, mogących pełnić funkcję bariery w komunikowaniu, można zaliczyć niewerbalne elementy mowy (intensywność, barwa głosu, dźwięki oddzielające, np. yhy), zachowania haptyczne (obejmujące stosowanie dotyku w komunikacji), mimikę, wygląd zewnętrzny. Dużych kompetencji wymaga dostrzeżenie i uwzględnienie tych odrębności, gdyż każdy taki przypadek wymaga odmiennych (specyficznych) umiejętności i wiedzy.

<sup>2</sup> Kiedy do sejmu V kadencji weszło trzech posłów poruszających się na wózkach inwalidzkich, okazało się, że nie mogą być pełnoprawnymi uczestnikami parlamentu. Posłowie nie mogli wejść i przemawiać z mównicy sejmowej, ławy sejmowe miały nieskładane oparcia, które uniemożliwiały sprawne przesiadanie się do nich z wózka inwalidzkiego; aby dotrzeć do biblioteki czy restauracji posłowie musieliby objechać cały budynek sejmu, toalety dla osób z niepełnosprawnością ruchową znajdowały się tylko w podziemiach, wiele komisji sejmowych obradowało w piętrowym budynku bez windy. To tylko niektóre przykłady, które chyba pokazują pozycję osób z niepełnosprawnością w tak realnie i symbolicznie ważnym miejscu. Oczywiście zasoby władzy i ekonomiczne pozwoliły sprawnie poradzić sobie z wieloma ograniczeniami. Nie dla wszystkich jednak i nie od razu było oczywiste, że dostosowanie budynku parlamentu dla tych parlamentarzystów nie jest ekstrawagancją, ale normą.

Czasami ktoś mówi cicho i niewyraźnie albo za szybko. Poza tym, nie każdy rozmówca jest naprzeciw mnie i to utrudnia mi kontakt. Na przykład swojego brata nie bardzo rozumiem, ponieważ ma on puszyste wąsy, które zasłaniają ruchy ust. Rozmawiając z ludźmi patrzę na usta, nie w oczy. W przypadku mężczyzny – może to być źle zrozumiane. W związku z tym czuję się wtedy głupio i wtedy też, nie jestem w stanie – w pełni – dowiedzieć się wszystkiego, tak jak trzeba: w końcu nie każdemu mówię o swoim niedosłuchu, nie tłumaczę się... I dlatego też, dla niektórych ludzi jestem jakaś chłodna, może i dzika (?), bo „unikająca” dalszej rozmowy (Nowak-Adamczyk 2006: 262).

Mimo że omawiane zjawisko zachodzi wśród przedstawicieli jednej kultury narodowej, a kategorii osób z niepełnosprawnością i pełnosprawnych posługują się tym samym językiem (polskim), to również na poziomie komunikowania werbalnego pojawić się mogą bariery ograniczające porozumienie. Język jest mocnym narzędziem, które może być użyte do zmiany stereotypów i nastawień. W świecie „wyrównywania szans”, „partnerskich relacji”, „inkluzji społecznej” wiele wysiłków podejmowanych jest w celu przeciwdziałania wszelkim dyskryminacjom. Zapobieganie rasizmowi czy seksizmowi wspomagane jest przez zastosowanie zasad politycznej poprawności, czyli eliminowania z języka takich pojęć, które zawierałyby w sobie negatywny ładunek emocjonalny i mogą uwłaczać godności lub dyskryminować (Mikułowski-Pomorski 1999: 98–100). Polityczna poprawność zakłada utrwalanie pewnych zasad komunikacyjnych niwelujących też dyskryminację osób z niepełnosprawnością. W języku polskim odnajdujemy również wyrażenia charakteryzujące tę kategorię, które rażą bądź poniżają. Coraz rzadziej w mowie potocznej i niemalże wcale w dyskursie publicznym nie słyszymy określeń, takich jak kaleka (które zostało zastąpione przez niepełnosprawnego, osobę z niepełnosprawnością), ślepy (mówi się o osobach niewidomych), głuchy (stosuje się określenie niesłyszący), nienormalny (zastąpiono wyrażeniem: osoba z intelektualną niepełnosprawnością), mongoł (mówi się o osobach z syndromem Downa). Niektóre z wyrażen przytoczonych jako przykłady kiedyś nie niosły w sobie szczególnego ładunku emocjonalnego – wyrażenia: kaleka czy głuchy z czasem dopiero zaczęły funkcjonować jako pojęcia o negatywnych konotacjach. To sami użytkownicy języka zaczęli przypisywać im, degradujący i dyskredytujący ludzi z niepełnosprawnością, ładunek.

„Każdy człowiek nosi w sobie pewien wzorzec myślenia, odczuwania i zachowania, który przyswaja w ciągu życia”. Za Geertem Hofstede (2000: 38) możemy nazwać ten stan zaprogramowaniem umysłu, które sprawia, że w określony sposób rozumiemy i interpretujemy otaczającą nas rzeczywistość, dopasowując adekwatne działania. Różnice w postrzeganiu i działaniu są determinowane kulturowo, stąd przynależność do dwóch różnych kultur czyni specyficznym kontakt ich przedstawicieli. Czynnikiem zwiększającym efektywność komunikowania międzykulturowego jest, po pierwsze, uświadomienie sobie różnic między interlokutorami, po drugie, zakładanie różnic, a nie podobieństw. Z faktu, że różnice między kulturami istnieją, nie należy jednak wyprowadzać konkluzji, że jakiegokolwiek porozumienie nie jest możliwe. Nie warto również traktować komunikacji międzykulturowej jako sytuacji konfliktowej, rywalizacyjnej (Golka 2009: 11–17). I tu wskazać należy raz jeszcze na rolę, jaką może odegrać edukacja międzykulturowa. Jeśli w jej ramy włączone zostaną problemy innych mniejszości niż tylko etniczne, możliwe będzie głębsze

uwrażliwienie i otwartość na *innych*, odmiennych od nas językiem, kulturą, tradycją, religią, ideowymi i politycznymi przynależnościami czy wreszcie przebytymi doświadczeniami (...). Bez tego zaś jest się skazanym na wzajemne oskarżenia, w najlepszym razie, na wzajemne niezrozumienie (Kersten 1992: 138).

Zmian kulturowych nie można zadekretować rozwiązaniami instytucjonalnymi. Należałoby jednak podjąć działania, których skutkiem będzie zmiana relacji między osobami sprawnymi i z niepełnosprawnością. Idzie zarówno o większą otwartość przedstawicieli kategorii mniejszościowej wobec otaczającego ich środowiska, jak i o zmianę nastawienia osób sprawnych wobec niepełnosprawnych. Zasadny wydaje się zatem postulat, by w powszechnej świadomości rozszerzyć rozumienie edukacji i komunikacji międzykulturowej na inne niż etniczne kategorie. Dla usprawnienia komunikowania, ludzi z niepełnosprawnością należy postrzegać jako część zróżnicowanego pod wieloma względami społeczeństwa, zwracając uwagę na ich indywidualne cechy i możliwości, a nie stereotypowe wyobrażenia o całej kategorii społecznej.

Przywołując doświadczenia edukacji powszechnej w Polsce, można oczywiście powiedzieć, że od wielu już lat w szkołach funkcjonują oddziały integracyjne i istnieje wiele instytucjonalnych inicjatyw włączających osoby z niepełnosprawnością do codziennego życia. Pomimo to – jeśli spojrzeć na doświadczenia codzienne dużej części społeczeństwa – nadal niewiele jest miejsc i sprzyjających okoliczności, w których spotykają się osoby sprawne z osobami z niepełnosprawnością, co ogranicza realizację treningu zachowań właściwych dla różnych kultur, który spowodowałby wykształcenie otwartej postawy wobec „innych” i redukcję niepokoju w zderzeniu z nimi. Taki program edukacyjny, przygotowujący do funkcjonowania w sytuacji wielokulturowej, powinien przekazywać wiedzę o obcej kulturze, by możliwe było dostrzeżenie różnic; zaznajamiać z obowiązującym w obcej kulturze systemem aksjonormatywnym, by możliwe było jej zrozumienie; powinien przebiegać w sytuacji zróżnicowania kulturowego, by możliwe było nabycie umiejętności współdziałania z przedstawicielami innych kultur w praktyce. Można również sformułować postulaty modyfikujące dotychczasowy stan edukacji międzykulturowej w Polsce. Jerzy Nikitorowicz (1995: 120), rozpoczynając od „traktowania edukacji międzykulturowej jako edukacji antyrasistowskiej” – dla prowadzonych tu rozważań należałoby ją określić ogólnym mianem antydyskryminacyjnej – podkreśla konieczność uczynienia z niej wartości dla wszystkich uczniów, zwraca uwagę na rolę przenikania i rozprzestrzeniania się edukacji wielokulturowej poza instytucje formalne, do środowiska życia codziennego, postuluje upowszechnienie takiej waloryzacji tego typu edukacji, w której jest ona utożsamiana z dążeniem do sprawiedliwości społecznej i wreszcie podkreśla, że edukację międzykulturową charakteryzuje „złożoność, intencjonalność, długotrwałość, jak też interakcyjność i relatywność”. Pamiętać należy, że formułując owe postulaty, autor miał na myśli etniczność i religijność. Uderza jednak ich uniwersalność i możliwość rozszerzenia również na inne wymiary zróżnicowania kulturowego.

## LITERATURA

- Borden G. 1996, *Orientacja kulturowa*, w: *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*, red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka, Instytut Kultury, Warszawa.
- Błęszyńska K. 2001, *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Bourdieu P. 2005, *Dystynkcja: społeczna krytyka władzy sądenia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Golka M. 2008, *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Golka M. 2009, *Przekłady i pomosty w komunikowaniu międzykulturowym*, w: *Komunikowanie międzykulturowe – szanse i wyzwania*, red. J. Isański, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Griffin E. 2003, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Hofstede G. 2000, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Kittelsaa A.M. 2003, *Żyjąc w Norwegii z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną*, w: *Niepełnosprawność intelektualna a style życia. Perspektywy podmiotowe, wybory życiowe, systemy usług w Szwecji, Norwegii i w Polsce*, red. A. Gustavsson, J. Tossebro, E. Zakrzewska-Manterys, IFiS PAN, Warszawa.
- Kersten K. 1992, *Polacy, Żydzi, komunizm: anatomia półprawd, 1939–68*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- Majka-Rostek D. 2010, *Komunikacja wewnątrzkulturowa a procesy społecznej pluralizacji*, w: *Komunikacja społeczna a wyzwania współczesności*, red. D. Majka-Rostek, Difin, Warszawa.
- Markowska D. 1990, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- Mikułowski-Pomorski J. 1999, *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków.
- Mucha J. 1995, *Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca we współczesnej Polsce*, w: *Ludzie i instytucje. Stawanie się ładu społecznego. Pamiętnik IX Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego*, t. II, red. A. Sulek, J. Styk, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Nikitorowicz J. 1995, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok.
- Nowak-Adamczyk D. 2006, *Członkowie społeczności głuchych. Specyficzne odizolowani i niekomunikatywni, czy pełnoprawni członkowie wielokulturowej rzeczywistości?*, w: *Obywatelstwo i tożsamość w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo i na pograniczach*, t. II, red. M. Bieńkowska-Ptasznik, K. Krzysztofek, A. Sadowski, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Ostrowska A. 2002, *Spółeczeństwo polskie wobec osób niepełnosprawnych. Przemiany postaw i dyskursu*, w: *Spółeczne problemy osób niepełnosprawnych*, red. J. Sikorska, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Palczyński T. 1994, *Mniejszość jako socjologiczna kategoria analizy*, „Studia Socjologiczne”, nr 4.
- Ratajczak M. 2006, *Komunikacja międzykulturowa – wybrane zagadnienia*, w: *Pomiędzy kulturami: szkice z komunikacji międzykulturowej*, red. M. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Sieradzki M. 2000, *Trudności niepełnosprawnych w międzyludzkiej komunikacji w związku z integracyjnymi tendencjami we współczesnych systemach ich edukacji*, w: *Bariery w komunikowaniu* red. M. Golka, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Simmel G. 1975, *Socjologia*, Warszawa.
- Szopski M. 2005, *Komunikowanie międzykulturowe*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Zakrzewska-Manterys E. 2003, *Dziecko upośledzone – nieuchronność stereotypu*, w: *Niepełnosprawność intelektualna a style życia. Perspektywy podmiotowe, wybory życiowe, systemy usług w Szwecji, Norwegii i w Polsce*, red. A. Gustavsson, J. Tossebro, E. Zakrzewska-Manterys, Warszawa.

Zuber M. 1999, *Komunikowanie międzykulturowe*, w: *Studia z teorii komunikowania masowego*, red. B. Dobek-Ostrowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

#### **BARRIERS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION BETWEEN ABLED AND DISABLED PEOPLE**

**SUMMARY** In the article, a thesis is advanced that communication between fully-abled and disabled persons can be considered as one of the subcategories of intercultural communication and thus may become a component of intercultural education. This concept exceeds the traditional recognition of multiculturalism, which most often is seen in the national and ethnic perspective. In the article, the population with disabilities is perceived as a group of minority status, in many respects “unfamiliar” to the members of a dominant group. As shown in the empirical part, invoked analytical categories, such as prejudices, stereotypes, uncertainty, verbal and non – verbal communication, appear to be equally useful for the understanding of the relationship of the disabled persons and the rest of the society, as for the understanding of the relationship of the Poles – Germans , and in both cases fulfill the function of cultural barriers in communication. Thus it seems desirable to implement a multicultural education, which will take into consideration also the case of relationships of fully-abled and disabled persons.

**KEYWORDS** INTERCULTURAL COMMUNICATION, INTERCULTURAL EDUCATION, THE HANDICAPPED, A DOMINANT GROUP, A MINORITY GROUP, CULTURAL BARRIERS TO COMMUNICATION