

Dorota Podgórska-Jachnik

Jak nie kochać Aleksandra Grahama Bella? – czyli o nieoczekiwanych aspektach emancypacji osób niepełnosprawnych

W tym artykule rozważam, jak w literaturze amerykańskiej z XIX wieku wykształcił się obraz osoby niepełnosprawnej. Wykorzystuję do tego celu powieści Aleksandra Grahama Bella, w których bohaterowie niepełnosprawni są przedstawiani jako osoby o wyjątkowych zdolnościach i wartościach. Analizuję, jak te postacie przyczyniły się do zmiany postrzegania osób niepełnosprawnych w społeczeństwie amerykańskim.

W literaturze amerykańskiej z XIX wieku wykształcił się obraz osoby niepełnosprawnej. Wykorzystuję do tego celu powieści Aleksandra Grahama Bella, w których bohaterowie niepełnosprawni są przedstawiani jako osoby o wyjątkowych zdolnościach i wartościach. Analizuję, jak te postacie przyczyniły się do zmiany postrzegania osób niepełnosprawnych w społeczeństwie amerykańskim. W tym artykule rozważam, jak w literaturze amerykańskiej z XIX wieku wykształcił się obraz osoby niepełnosprawnej. Wykorzystuję do tego celu powieści Aleksandra Grahama Bella, w których bohaterowie niepełnosprawni są przedstawiani jako osoby o wyjątkowych zdolnościach i wartościach. Analizuję, jak te postacie przyczyniły się do zmiany postrzegania osób niepełnosprawnych w społeczeństwie amerykańskim.

1. *Journal of American Studies*, 46, 1, 2012, 123-142.
2. *Journal of American Studies*, 46, 1, 2012, 123-142.
3. *Journal of American Studies*, 46, 1, 2012, 123-142.

W *Wielkiej encyklopedii powszechnej* PWN możemy znaleźć taką oto krótką notkę biograficzną:

Bell Aleksander Graham (1847–1922), amerykański fizjolog i fizyk, pochodzenia szkockiego; prof. uniwersytetu w Bostonie; 1876 wynalazł telefon; pracował również nad skonstruowaniem przyrządu do wykrywania kawałków metalu w ranach ciała oraz tzw. sondy telefonicznej do celów chirurgicznych; 1886 opublikował pracę dotyczącą sposobu zapisywania i odtwarzania mowy¹.

Z tego lakonicznego opisu postaci genialnego XIX-wiecznego wynalazcy, który swoimi pomysłami zrewolucjonizował świat i wyznaczył puls życia naszej współczesności, nie wynikają jeszcze żadne głębsze przesłanki do pedagogicznej dyskusji o fundamentalnych problemach wychowania, o relacji między wychowawcą a wychowankiem, o emancypacji, ukrytych i jawnych aspektach teleologicznych w praktyce pedagogicznej. Niemniej ta właśnie postać stała się dla mnie pretekstem do podjęcia takich rozważań, a naświetlenie słabiej znanej strony życia i działalności wynalazcy telefonu i autora ponad 1 800 innych patentów technicznych – okazją do refleksji ogólnopedagogicznej. Interesująca jest bowiem historyczna ocena tego, co Bell wniósł do edukacji głuchych.

Współczesny przeciętny Europejczyk identyfikuje A. G. Bella wyłącznie jako autora genialnego wynalazku, który niepodzielnie zawładnął światem: twórcę telefonu. Przytoczona na wstępie notka biograficzna ani słowem nie wspomina o tym, że Bell był mocno związany ze środowiskiem niesłyszących: jego ojciec był dyrektorem i właścicielem szkoły dla głuchoniemych, fizjologiem mowy, matka – osobą słabosłyszącą. Sam Aleksander, choć nie był głuchy, uczęszczał do szkoły swojego ojca. Być może dlatego od wczesnego dzieciństwa fascynowała go możliwość wykorzystania elektryczności do przenoszenia i wzmacniania dźwięku. Po ukończeniu studiów politechnicznych w Edynburgu wyemigrował do Kanady. Osiadł w Bostonie, gdzie zaproponowano mu posadę uniwersytecką profesora fizjologii dźwięku². Kontynuując tradycje rodzinne³ i wykorzystując opracowaną przez ojca metodę, Bell uczył głuchych czytania z ruchów warg i mówienia. Tak też poznał swoją przyszłą żonę, niesłyszącą Mabel Hubbard. Ucząc głuchych, jednocześnie nie zagubił swojej wiel-

¹ *Wielka encyklopedia powszechna* PWN, 1995.

² http://pl.wikipedia.org/wiki/Aleksander_Graham_Bell.

³ Również dziadek Aleksandra był nauczycielem wymowy i dykcji (<http://info.onsi.pl>).

kiej pasji badawczej. Przez wiele lat prowadził doświadczenia akustyczne, a nawet – z myślą o swojej przyszłej małżonce – próbował skonstruować aparat słuchowy. Próba niestety się nie powiodła, ponieważ zamiast urządzenia wzmacniającego dźwięk – powstało urządzenie przenoszące dźwięk, czyli prototyp telefonu, który błyskawicznie zawojował świat.

Praca z osobami niepełnosprawnymi najczęściej z góry budzi pozytywne oceny osoby wielkiego serca, poświęcającej się, ponoszącej trudy dla innych itp. Laurkowy, uproszczony obraz Bella pojawia się w materiałach dydaktycznych dla gimnazjalistów⁴, którzy mogli przeczytać, że:

pierwszy telefon wymyślił A. G. Bell – nauczyciel dzieci głuchych, który dla nich chciał zrobić aparat pomagający w odbiorze mowy.

Podsumujmy: epokowy wynalazek, praca na rzecz niesłyszących, doświadczenia nad konstrukcją aparatu słuchowego – niewątpliwie A. G. Bell zasłużył na pomnik. Czy wystawili mu go głusi? Nie. I z pewnością nie wystawią, a w środowisku niesłyszących narasta niechęć wobec tej postaci. Niechęć, z której szczególnie zdałam sobie sprawę w czasie dwutygodniowego pobytu na największej na świecie uczelni dla głuchych, Gallaudet University w Waszyngtonie, w czasie światowego zlotu głuchych „Deaf Way II” w lipcu 2002 roku. Dlaczego właśnie tam? W Polsce głusi nie znają postaci Bella bardziej niż innych wynalazców, tak jak nie znają innych postaci związanych z historią głuchych ani samej historii głuchych. Próbę przełamania tego zaniedbania podejmuje w naszym kraju czasopismo adresowane do środowiska głuchych: „Świat Ciszy”⁵, notki historyczne, między innymi o Bellu, ukazują się w internetowym portalu dla niesłyszących www.onsi.pl, ale nie są to działania, które zastąpią normalne, systemowe nauczanie historii głuchych. W Stanach Zjednoczonych nauczanie to, podobnie jak kształcenie z zakresu wiedzy o kulturze głuchych, jest wpisane w program edukacji uczniów i studentów z uszkodzonym słuchem, stąd również ich wiedza o A. G. Bellu jest nieporównywalnie większa.

Wyemancypowane amerykańskie środowisko głuchych dobrze zna postać Bella, ale wcale go nie kocha. Komentarze historyczne, notki biograficzne w literaturze surdologicznej, tytuły wystąpień konferencyjnych, pełne są nie tylko żalu, niechęci, ale nawet wrogości i nienawiści do tej – historycznej już – postaci. Aby zanalizować źródła tych negatywnych ocen, należy najpierw wyjaśnić, co to znaczy „wyemancypowane środowisko głuchych”. A znaczy to: środowisko wyedukowane, o określonej odrębności kulturowej i własnej wyraźnej tożsamości społecznej. I kultura,

⁴ Egzamin w trzeciej klasie gimnazjum z zakresu przedmiotów humanistycznych *Oceniamy wynalazki*, maj 2003, tekst V (www.cke.edu.pl/podstawy/archiwum/eg_2003/GH_nies.pdf).

⁵ Między innymi cykl artykułów B. Szczepankowskiego, który – jako mój wykładowca surdopedagogiki – pierwszy zwrócił mi uwagę na interesującą postać A. G. Bella.

i tożsamość są zogniskowane wokół naturalnego języka migowego, co w Stanach Zjednoczonych podkreśla jeszcze fakt uznania statusu głuchych jako mniejszości językowej. Środowisko wyemancypowane – to środowisko walczące o swoje prawa, w tym o prawo do bycia głuchym, prawo do decydowania o własnych losach, w czym zawiera się przede wszystkim wybór metody komunikacji, wariantu edukacji i drogi życiowej⁶. Trzeba nadmienić, że nie są to tylko puste hasła, ale zdemaskowane i zdefiniowane obszary rzeczywistego zniewolenia głuchych przez słyszących specjalistów.

U przeciętnego człowieka, niezajmującego się bliżej problematyką surdologiczną, szczególny dysonans może budzić sformułowanie, że głusi podejmują walkę o prawo do bycia głuchym. Zdziwienie wynika z koncentracji na stereotypowym, medycznym modelu niepełnosprawności (przeciwstawianym współcześnie modelowi społecznemu, interakcyjnemu), mocno zakorzenionym w świadomości społecznej. Częściowo perspektywa ta jest osadzona

w wypaczonej teorii normalności, dychotomizującej rzeczywistość według podziałów na dobrych i złych, czarnych i białych, normalnych i nienormalnych, świat głuchych i świat słyszących, a nie skierowanej na nieskończone możliwości ludzkiej egzystencji⁷.

Według M. S. Miller i D. F. Moores'a⁸, zwolennicy takich poglądów, prawie zawsze słyszący, zapominali, że jest tylko jeden świat, obejmujący zarówno głuchych, jak i słyszących ludzi. Ujmowanie świata w takich wymiarach powodowało odczytanie własnej misji jako leczenia lub zapobiegania głuchocie. Doprowadzenie dzieci głuchych do „normalności” oznaczało konieczność nauki mowy, co C. Dziemidowicz określił mianem „paradygmatu tradycyjnej surdopedagogiki logopedycznej”⁹. Długo wierzono błędnie, że język migowy hamuje rozwój mowy. Jeśli głuchota to defekt, ujemne odchylenie od normy, to jaki ma sens waloryzować ją pozytywnie? Jeśli głuchota to „choroba”, to trzeba ją „leczyć”, zwalczać, niwelować różnicę między głuchym i słyszącym poprzez maksymalne „upodobnienie” tego pierwszego do tego drugiego. Tak naprawdę takie jest ukryte założenie metod oralnych, a termin „oralista” (używany przez głuchych z negatywnym wydźwiękiem) jest przypisywany tym, którzy nie mogą zaakceptować odmienności funkcjonowania osób niesłyszących. Przy takim założeniu nie mieści się w głowie, że można odrzucać pomoc będącą odruchem serca, że można nie chcieć cudów techniki przywracających możliwość

⁶ S. Supalla, *Equal Educational Opportunity: The Deaf Version* [in:] M. Walworth, D. Moores, T. J. O'Rourke (eds.), *A Free Hand*, T. J. Publishers, Silver Spring, Maryland, USA 1992.

⁷ M. S. Miller, D. F. Moores, *Bilingual/Bicultural Education for Deaf Students* [in:] W. A. Winzer, K. Mazurek (eds.), *Special Education in the 21st Century. Issues of Inclusion and Reform*, Gallaudet University Press, Washington DC, USA 2000, p. 221.

⁸ Tamże.

⁹ C. Dziemidowicz, *Dziecko głuche i język ojczysty*, „Tanan”, Bydgoszcz 1996.

słyszenia, iż można zrezygnować z łaski integracji ze słyszącymi. W praktyce prawo do bycia głuchym to między innymi prawo do przeciwstawienia się temu, co pozornie jest dla tej społeczności dobroczynne, a tak naprawdę może być narzędziem zniewolenia, paternalizmu, biomoocy, przejawem łamania praw człowieka¹⁰.

W surdopedagogice i historii głuchych istnieje już wiele przykładów zniewolenia głuchych „dla ich dobra”. Wystarczy wymienić choćby powszechny zakaz stosowania języka migowego (okres nazwany obecnie „stulecie hańby”), zdemaskowaną przez H. Lane’a postawę audyzmu, czy nawet cały wielki rynek usług medycznych (aparaty słuchowe, implanty, inżynieria genetyczna) w trudnej do określenia relacji wobec wolności wyboru drogi życiowej. Niestety, ciągle trudno wytłumaczyć sprzeczność, którą ukazał początek lat dziewięćdziesiątych XX wieku: z jednej strony jeszcze około 70% osób z uszkodzonym słuchem na świecie nie miało zapewnionej żadnej pomocy medycznej, technicznej, pedagogicznej (na tę statystykę składają się głównie nierozwiązane problemy pomocy głuchym w krajach Trzeciego Świata) – z drugiej Międzynarodowy Kongres Głuchych w Wiedniu zorganizowany został pod znamiennym hasłem *Towards Human Rights* (W kierunku praw człowieka), skierowanym przeciw implantom ślimakowym. Jak można tego nie chcieć...

W literaturze amerykańskiej dotyczącej zagadnień głuchoty A. G. Bell jest przedstawiany jako „prototyp oralisty”, którego wysiłki (także te, zmierzające do budowy aparatu słuchowego, a zwieńczone wynalezieniem telefonu) skierowane były na zapobieganie głuchocie, opiekę i w końcu na zaprzeczenie głuchocie. Głusi nie uznali Bella za swego dobroczyńcę. Uznanie emancypacji współczesnej amerykańskiej – a obecnie już nie tylko amerykańskiej – społeczności głuchych pozwala zrozumieć, że środowisko to nigdy nie będzie w stanie wybaczyć mu patrzenia na głuchotę w kategoriach groźnej dla ludzkości patologii. Swoje poglądy na głuchotę udokumentował Bell w publikacjach, których już same tytuły mają znamienne brzmienie: *Memoir Upon the Formation of a Deaf Variety of the Human Race* (Rozprawa o kształtowaniu się głuchej odmiany rasy ludzkiej) z 1883 roku, czy też *Fallacies Concerning the Deaf* (Złudzenia dotyczące głuchych) z 1884 roku. Dla Bella szczególnie niepokojący był stały wzrost liczby małżeństw zawieranych między głuchymi, co podsumował ostrzeżeniem „produkowanie defektywnej rasy ludzkich istot może stać się tragedią”¹¹. Polskie źródła przedstawiają Bella jako jednego z najwcześniejszych współczesnych orędowników idei eugenicznych, zanim jeszcze w ogóle została wprowadzona ta nazwa. Analizując lokalne wskaźniki głuchoty w ośrodkach amerykańskich skupisk głuchych, doszedł do wniosku na temat jej dziedzicznego charakteru i zalecał zakaz zawierania małżeństw wśród głuchych. Dołączając do głosu innych zwolenników eugeniki, proponował kontrolę imigracji i ostrzegał, że szkoły

¹⁰ H. Lane, *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, WSiP, Warszawa 1996.

¹¹ M. S. Miller, D. F. Moores, *Bilingual/Bicultural Education...*, dz. cyt., p. 222.

z internatem dla głuchych mogą stać się „wylęgarnią głuchego gatunku ludzkiego”¹². W związku z tym Bell postulował likwidację szkół dla głuchych o charakterze rezydencjonalnym, zaprzestanie korzystania z języka gestów, wyeliminowania ze szkół głuchych nauczycieli. Idea aparatu słuchowego ożywiana była nadzieją na techniczne zwalczenie głuchoty. Najbardziej zaskakujące jest to, że takie poglądy pojawiają się u człowieka dobrze znającego głuchych, wychowanego – jak wspomniano wyżej – przez słabosłyszącą matkę, mężczyznę, który – wiele wiedząc o głuchocie – pokochał i poślubił niesłyszącą dziewczynę. Ale czy zaakceptował je takimi, jakimi były? Czy dopuścił do swej świadomości ich prawo do bycia głuchym? Wydaje się, że nie, a rozwój Bella na drodze do akceptacji najbliższych głuchych zatrzymał się ledwie na próbie pogodzenia się z sytuacją, że głusi istnieją i potrzebna im pomoc specjalistów, ale miał nadzieję, że przy odpowiedniej pracy głuche dzieci nie będą się bardzo różniły od słyszących rówieśników.

Przedstawione wyżej poglądy ukształtowały negatywny wizerunku człowieka, który w innym kontekście mógłby być postrzegany jako „ojciec opatrnościowy” głuchych. Rola ta została przypisana komu innemu. W tym samym czasie w publicznej dyskusji nad alternatywą komunikacyjną w edukacji głuchych jako rzecznik naturalnego sposobu komunikacji głuchych i obrońca języka migowego zaistniał E. M. Gallaudet. W literaturze amerykańskiej z zakresu pedagogiki specjalnej nazwiska Bell – Gallaudet są przedstawiane w opozycji¹³ (choć doceniany jest także pierwszy nauczyciel głuchych w Ameryce, Laurent Clerc, z pochodzenia Francuz, który porozumiewał się biegle czterema językami: francuskim i francuskim językiem migowym – FSL, angielskim i amerykańskim językiem migowym – ASL).

Doświadczenia wielojęzyczności i osobiste kompetencje w zakresie języka migowego są atutem specjalisty zajmującego się głuchymi. Tysiące głuchych ludzi w USA funkcjonują w środowisku dwujęzycznym i dwukulturowym, choć w praktyce w państwie o wielonarodowych korzeniach podział ten jest jeszcze bardziej złożony. Współcześnie w edukacji głuchych terminy: „dwujęzkowy” i „dwujęzkowy/dwukulturowy” określają klasy, w których używa się dwóch języków: ASL i języka angielskiego, a proces nauczania jest osadzony w kontekście dwóch kultur: kultury głuchych i kultury słyszących. W praktyce jednak – jak już wyżej wspomniano – sytuacja jest o wiele bardziej skomplikowana: wiele dzieci pochodzi z rodzin, w których używa się innego języka niż angielski lub ASL, a w społeczeństwie amerykańskim przenika się wiele kultur i subkultur. Dwujęzyczność i dwukulturowość to tylko ogólna strategia w edukacji głuchych. Akceptacja filozofii dwujęzyczności/dwukulturowości implikuje konieczność akceptacji swobody wyboru sposobu komunika-

¹² http://pl.wikipedia.org/wiki/Aleksander_Graham_Bell.

¹³ D. Moores, *Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practices*, 5th ed. Houghton Mifflin, Boston, Massachusetts, USA 2001.

cji, wariantu edukacji i życiowej drogi dla głuchego dziecka. Dlatego warto jednak podkreślić, że w USA jest wiele głuchych osób ze znakomitą mową oralną i wysoką sprawnością w języku angielskim, które są częścią kultury głuchych i społeczności głuchych z wyboru¹⁴. Są to nierzadko osoby z wyższym wykształceniem, z atrakcyjnymi zawodami i wysoką pozycją społeczną. Określa się ich – i oni sami siebie tak określają – „kulturowo głusi”. Zrozumiała mowa głuchych jest miarą sukcesu dla oralistów, jednak nie dla dorosłych głuchych, którzy mogą mieć zupełnie inne kryteria sukcesu. Paradoxem, z którego ciągle nie zdaje sobie sprawy wielu słyszących surdopedagogów i surdopsychologów, jest to, że mowie ustnej, jako najwyższej wartości w poglądach oralistów, głusi przeciwstawiają język migowy, przyjmując nawet stopień biegłości w posługiwaniu się nim za element hierarchizujący wewnątrznie ich społeczność. Intensywność spotkań z różnymi ludźmi w czasie waszyngtońskiej konferencji „Deaf Way II” uświadomiła mi, że wyemancypowani głusi naprawdę mogą znakomicie obywać się bez słyszących, a jeśli już słyszący są włączani do tej społeczności, to integracja odbywa się na zasadach ustalanych przez głuchych. Warto tego doświadczyć, aby z szacunkiem i pokorą przyjmować przejawy emancypacji środowiska, któremu człowiek zdecydował się służyć, wybierając profesję pedagoga specjalnego. Za osobistą korzyść osoby zajmującej się zawodowo problemami niepełnosprawnych uważam nawet doświadczenie przejawów dyskryminacji głuchych wobec słyszących, ponieważ to dopiero w pełni pozwala wczuć się w obciążające emocjonalnie sytuacje, w których mogą znaleźć się niepełnosprawni. To pozwala również uwierzyć w autonomiczny charakter rozwiniętej kulturowo społeczności niesłyszących, co ciągle jeszcze jest przyjmowane w naszym kraju z powątpiewaniem. Trudności w pogodzeniu sprzeczności wynikającej z traktowania głuchych równocześnie w kategoriach normalności i nienormalności, niepełnosprawności i „innej sprawności” stoją na przeszkodzie uznaniu przez słyszących tego przejawu emancypacji niesłyszących. Warto stymulować ten proces przemian w społecznej świadomości, ponieważ kulturowy paradygmat surdologiczny, wraz z socjologiczną i antropologiczną perspektywą, przyczynia się w znaczącym stopniu do „depatologizacji głuchoty”¹⁵.

Ważny wątek w historii emancypacji głuchych w USA stanowi sama walka o uznanie ASL za język równy innym (amerykańskiego języka migowego). Upředzenie wobec wykorzystywania w edukacji dzieci niesłyszących różnego rodzaju komunikacji manualnej przyjmowało podobny charakter jak w Europie. Czasami niechęć ta dotyczyła większości nauczycieli pracujących z głuchymi, czasami mniejszości, ale zawsze była istotnym czynnikiem. ASL był przedstawiany jako system

¹⁴ M. S. Miller, D. F. Moores, *Bilingual/Bicultural Education...*, dz. cyt., p. 222.

¹⁵ M. D. Clark, M. Marschark, M. Karchmer, *Context, Cognition, and Deafness: an Introduction*, Gallaudet University Press, Washington DC, USA 2001.

zbyt konkretny, jako jedynie system gestów, jako alienujący głuchych ze świata słyszących, a nawet jako animalistyczny sposób porozumiewania się. Zwolennicy oralizmu próbowali wykorzenić ASL, na szczęście im się to nie udało. Możliwości całkowitego odrzucenia komunikacji migowej łączono z nadziejami pokładanymi w nauce czytania mowy z ust (koniec XIX wieku), następnie z wprowadzeniem aparatów słuchowych (pierwsza połowa XX wieku), współcześnie z wczesną interwencją, wzrostem technicznych możliwości audioprotetyki, implantami kochlearnymi, czy nawet inżynierią genetyczną. Warto zwrócić na to uwagę, ponieważ po okresie docenienia w naszym kraju roli środków manualnych i języka migowego/mijanego, wkroczyliśmy w etap nadziei związanych z wczesną diagnozą (pionierskie badania przesiewowe słuchu noworodków) i wczesnym wspomaganie rozwoju. Działania te niewątpliwie dają szansę na podniesienie efektywności rehabilitacji dzieci z uszkodzonym słuchem, jednak u podstaw tych działań nie powinno leżeć sprowadzenie głuchoty do aspektu czysto medycznego i naiwnej wiary w usunięcie wszelkich przeszkód. Stany Zjednoczone Ameryki przechodziły już okres nadziei pokładanej we wczesnej interwencji i przekonania, że to pozwoli ograniczyć liczbę dzieci głuchych. Ducha czasu odzwierciedlał znamienny tytuł [zresztą wyraźnie korespondujący z przytaczanymi tytułami publikacji A. G. Bella – przyp. D. P.-J.] książki Griffiths (1967) *Przewyciężanie dziecięcej głuchoty (Conquering Childhood Deafness)*¹⁶. Nadzieję, jaką budziły ścisłe procedury usprawniania dzieci nawet poniżej ósmego miesiąca życia, rozwiały wyniki badań z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Były one szokujące dla środowiska naukowego i pozostawały w sprzeczności z przekonaniem, że język migowy ogranicza możliwości akwizycji języka, mowy i perspektywy kształcenia, ponieważ:

- nie stwierdzono spektakularnych efektów wczesnej edukacji prowadzonej wyłącznie metodą słuchowo-oralną;
- dzieci, które posługiwały się językiem migowym w domu, uzyskiwały wyższy poziom osiągnięć szkolnych od tych, które nie używały języka migowego, przy podobnym poziomie mowy i umiejętności odczytywania z ust¹⁷.

Wyniki badań potwierdziły jednak słuszność działań emancypacyjnych, idących w kierunku żywotnej potrzeby uznania i rozwijania języka migowego w kształceniu niesłyszących. Doświadczenia amerykańskie sugerują, że nawet przy zwrocie ku wczesnej interwencji (w której obecnie pokładamy takie nadzieje!) nie można planować edukacji głuchych bez języka migowego. Wyłonienie się w USA dwujęzycznych programów edukacyjnych, które w taki sam sposób kształciłyby dzieci używające języka angielskiego i ASL, było logiczną kulminacją ruchu przeciwko wyłączności metody oralnej w edukacji głuchych, który narodził się w latach sześćdziesiątych.

¹⁶ M. S. Miller, D. F. Moores, *Bilingual/Bicultural Education...*, dz. cyt., p. 222.

¹⁷ Tamże.

Obecnie metodą oralną są nauczone głównie dzieci młodsze i dzieci z większymi resztkami słuchowymi.

Emancypacja głuchych stała się faktem, choć proces ten musi jeszcze trwać bardzo długo, aby przynieść znaczące zmiany w sytuacji głuchych na całym świecie. Jakie niesie to konsekwencje dla pedagogiki specjalnej? Przede wszystkim konieczność liczenia się ze zdaniem społeczności głuchych w tak życiowo ważnych kwestiach jak edukacja. Przekonanie o mniejszej czy większej skuteczności takich czy innych sposobów komunikacji musi uwzględniać odrodzenie się i upowszechnienie języka migowego głuchych jako zaistniały fakt, a nie jako ewentualność w doborze metod pracy szkolnej. Rodzi to nowe zadania przed surdopedagogami, choćby w sferze oczekiwanych kompetencji zawodowych¹⁸. Emancypacja głuchych nie musi być „wygodna” dla słyszących. W życiu społecznym emancypacja oznacza przejmowanie kontroli, a przecież łatwiej kimś kierować niż liczyć się z jego zdaniem, ocenami, wizją jego własnego życia. Uznanie emancypacji i równoprawności oznacza wybór trudniejszej ścieżki. Oznacza także wystawienie się na wsteczne rozliczenie i ocenę podejmowanych działań – i tu pojawia się zapowiadany w tytule nieoczekiwany aspekt emancypacji: zaskoczenia i rozczarowanie niewdzięcznością ze strony „obdarowanych”.

Dziesięć lat temu przedstawiałam na Konferencji „Edukacja Alternatywna” referat o nowych tendencjach w pedagogice specjalnej wobec emancypacji społeczności niepełnosprawnych¹⁹. Planowałam wówczas podtytuł „Przeciw pedagogice charytatywnej”, ale zabrakło mi śmiałości na jego umieszczenie, obawiałam się, że moje intencje zostaną źle odczytane. Teraz już bym się nie obawiała, a przedstawiony materiał niech będzie argumentacją za tym, że pedagogika specjalna nie może być pedagogiką opiekuńczą (która ma do spełnienia zupełnie inne cele). W rewalidacji osób niepełnosprawnych nie chodzi bowiem o „pochylenie się nad człowiekiem”²⁰ (co samo w sobie – poza kontekstem pedagogiki specjalnej – będzie przecież wartością), ale o „podniesienie”, albo jeszcze lepiej o „pomoc w podniesieniu się” tego człowieka. Pedagogika specjalna musi być pedagogiką podnoszącą. Inaczej – jak w znanej baśni o dzinnie, który zniecierpliwiony brakiem pomocy we właściwym

¹⁸ Jeszcze do niedawna w kształceniu surdopedagogów w ogóle nie uwzględniano konieczności uczenia się języka migowego, co w niedalekiej przyszłości może być postrzegane jako kuriozum!

¹⁹ D. Podgórska-Jachnik, *Nowe tendencje w pedagogice specjalnej wobec emancypacji środowisk niepełnosprawnych* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna*, t. 1: *Dylematy teorii*, „Impuls”, Kraków 1995.

²⁰ Takie sformułowanie pojawiło się niegdyś na internetowej liście dyskusyjnej kierowników uczelnianych biur i pełnomocników rektorów uczelni do spraw osób niepełnosprawnych (taką między innymi funkcję pełnię od kilku lat na UŁ) i sprowokowało do burzliwej dyskusji na temat charakteru konkretnych działań pomocowych w realizacji prawa osób niepełnosprawnych do wyższego wykształcenia.

czasie, mści się na swoim wybawcy – „pochylający się”, z powodu niewłaściwej formy pomocy, może stać się obiektem negatywnych uczuć i ocen. Szkoły specjalne i pedagodzy specjaliści są oceniani przez swoich absolwentów. Czasem bardzo surowo. Bell został surowo oceniony przez głuchych Amerykanów. U podstaw tych ocen dokonywanych przez życie i historię, ocen między piedestałem a potępieniem, między uwielbieniem a nienawiścią, leżą zarówno późne skutki przyjętych strategii edukacyjnych, jak i – a może przede wszystkim? – ukryte programy, rzeczywiste, zdemaskowane intencje i wartości leżące u podstaw działań „na rzecz osób niepełnosprawnych” i „dla ich dobra”.

Problematyka niepełnosprawności rzadko gościła na konferencjach EA, a szkoda, gdyż alternatywy edukacyjne i alternatywny, podmiotowy sposób patrzenia na wychowanka, stwarza obiecujące perspektywy dla tej emacypującej się grupy osób. Przeglądając tom referatów z poprzedniej edycji konferencji, natrafiłam na interesujący artykuł J. Bińczyckiej o Korczakowskiej pedagogice emacypującej, którego fragment chciałabym na koniec przytoczyć. Autorka pisze:

Nie można [...] gestem pobłażliwości poklepywać dzieci i młodzież po ramieniu, dając jakby do zrozumienia, że – my wam zadeklarujemy, nadamy prawo do wypowiedzenia własnych sądów, własnych opinii, ale po co nam te wasze sądy? [...] Tymczasem znajcie swoje miejsce w szeregu. My za was myślimy. A więc, żeby móc ogłosić sukces emacypuacji ostatejniej nie wyzwolonej mniejszości społecznej, jaką stanowią dzieci, trzeba zrezygnować z pozycji nadrzędności, paternalizmu, protekcjonizmu [podkreślenia – D. P.-J.]²¹.

Aby upomnieć się o losy jeszcze jednej niewyzwolonej i niedostrzeżonej, choć wielomilionowej mniejszości, proszę o podstawienie w miejscu podkreślonych wyrazów słowa „niepełnosprawni”.

Bibliografia

- Bińczycka J., *Korczakowska pedagogika emacypująca* [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, „Impuls”, Łódź – Kraków 2001.
- Clark M. D., Marschark M., Karchmer M., *Context, Cognition, and Deafness: an Introduction*, Gallaudet University Press, Washington DC, USA 2001.
- Dziemidowicz C., *Dziecko głuche i język ojczysty*, „Tanan”, Bydgoszcz 1996.
<http://info.onsi.pl>
http://pl.wikipedia.org/wiki/Aleksander_Graham_Bell.

²¹ J. Bińczycka, *Korczakowska pedagogika emacypująca* [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, „Impuls”, Łódź – Kraków 2001.

- Lane H., *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, WSiP, Warszawa 1996.
- Miller M. S., Moores D. F., *Bilingual/Bicultural Education for Deaf Students* [in:] W. A. Winzer, K. Mazurek (eds.), *Special Education in the 21st Century. Issues of Inclusion and Reform*, Gallaudet University Press, Washington DC, USA 2000.
- Moores D., *Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practices*, 5th ed., Houghton Mifflin, Boston, Massachusetts, USA 2001.
- Podgórska-Jachnik D., *Nowe tendencje w pedagogice specjalnej wobec emancypacji środowisk niepełnosprawnych* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna*, t. 1: *Dylematy teorii*, „Impuls”, Kraków 1995.
- Supalla S., *Equal Educational Opportunity: The Deaf version* [in:] M. Walworth, D. Moores, T. J. O'Rourke (eds.), *A Free Hand*, T. J. Publishers, Silver Spring, Maryland, USA 1992.
- Wielka encyklopedia powszechna PWN*, 1995.
- www.cke.edu.pl/podstawy/archiwum/eg_2003/GH__nies.pdf.